

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch
(Hrsg.)

Klasse 6b

Eine Unterrichtswoche.
Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Analysen.

SCHRIFTENREIHE
DER TÜBINGEN
SCHOOL OF EDUCATION

TÜBINGEN
UNIVERSITY
PRESS 

SCHRIFTENREIHE DER TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION

BAND 03

LEHRERBILDUNG

FORSCHUNGSBASIERT. ANWENDUNGSBEZOGEN. VERANTWORTUNGSBEWUSST.

HERAUSGEGEBEN VON THORSTEN BOHL, NINA BECK, SIBYLLE MEISSNER

Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche

Marcus Syring, Nina Beck,
Thorsten Bohl & Bernd Tesch
(Hrsg.)

Klasse 6b

Eine Unterrichtswoche

Bildungswissenschaftliche
und fachdidaktische Analysen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

oder wenden Sie sich brieflich an

Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (open access).

<http://hdl.handle.net/10900/134108>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1341085>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75461>

Tübingen University Press 2023
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
tup@ub.uni-tuebingen.de
www.tuebingen-university-press.de

ISBN (Hardcover): 978-3-947251-62-9

ISBN (PDF): 978-3-947251-63-6

Layout und Umschlagsgestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)

Satz: Tübingen School of Education (TüSE) / Sandra Binder (Universität Tübingen)

Druck und Bindung: Open Publishing GmbH

Printed in Germany

Vorwort

Bernd Ralle15

Vorwort und Danksagung der Herausgeber*innen

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch19

1 Einleitung

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch21

2 Englisch

Zusammenfassung und Zeitstrahl41

„*What do you think?*“ Eine taxonomische Analyse
der kognitiven Aktivierung im Englischunterricht der 6. Klasse
Mario Schadtler45

„*Look at the pictures again, maybe you can find it out.*“
Kompetenzorientierte Erarbeitung einer Bildergeschichte
im Englischunterricht
Jana Groß Ophoff55

3 Sport

Zusammenfassung und Zeitstrahl71

First the big picture, then the detail(s) – Bewegungsvorstellungen
als Brücke zum motorischen Lernerfolg im Sportunterricht
Sven Waigel & Jochen Mayer.75

	„Hey Juhunngs...“ – Koedukation im Sportunterricht. Eine Videofallanalyse unter geschlechterspezifischer Perspektive Anja Nold.	89
4	Evangelische Religion	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl.	103
	„Das Schönste im Leben ist der Wunsch, das Nächstschnste die Erfüllung“. Wie Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht lernen Friedrich Schweitzer	107
	Postkarte an Abraham als Bildungsmoment im Unterricht? Eine systematisch-pädagogische Annäherung Martin Harant	121
5	Katholische Religion	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl.	137
	Die Wiederholungsübung im katholischen Religionsunterricht. Eine Analyse des Beginns einer Unterrichtsstunde Matthias Gronover	141
	Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis Sibylle Meissner	155
	Islam und Christentum im katholischen Religionsunterricht am Beispiel der Geburtsgeschichte Jesu Fahimah Ulfat	169
6	Geografie	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl.	183
	Kompetenzorientierte Aufgabenkultur am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht Timo Sedelmeier	187
	Diagramme im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht Taiga Brahm, Malte Ring & Lea Bullinger	197

	Fragend-entwickelnder Unterricht: Komplexitätsreduzierung über konvergente Fragen Thorsten Bohl	209
7	Mathematik	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl	223
	Regeln lehren und Vorstellungen verankern Rebecca Roy & Walther Paravicini	227
	Motivation im Mathematikunterricht in der frühen Adoleszenz und bedürfnisgerechte Motivationsunterstützung Hanna Gaspard	243
8	Geschichte	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl	257
	Der Pharao – Positivistisches Geschichtsbild und Historisches Lernen Bernd-Stefan Grewe	261
	Für mehr Sprachbewusstheit im Fach. Analyse einer Geschichtsunterrichtseinheit aus sprachbildender Perspektive Damaris Borowski & Doreen Bryant	275
9	Französisch	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl	297
	„ <i>On a des experts en classe</i> “. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht Bernd Tesch	301
	„Ich bin fertig“ – Feedback in Arbeitsphasen von Schüler*innen Sarah Bez	313
10	Klassenleiter*innenstunde	
	Zusammenfassung und Zeitstrahl	329
	„Das Opfer hat halt richtig Angst“. Schüler*innenvorstellungen von Cybermobbing Iris Backfisch, Ulrike Franke & Andreas Lachner	333

Ethik in der Schulpraxis: Klassenleiterstunde zum Thema Cybermobbing Uta Müller & Simon Meisch	349
Umgang mit Normativität, moralischen Themen und Kontingenz im Unterricht – ein kommunikationstheoretisch informierter Blick auf die Klassenleiterstunde in der 6b Nina Beck.	361
Realisierungsformen von Teamteaching im überfachlichen Unterricht am Beispiel einer Klassenleiterstunde Felician-Michael Führer	377
Peerkultur im Unterricht. Eine Analyse am Beispiel körperlicher Praktiken unter Schüler*innen Mirjana Zipperle & Barbara Stauber	389
11 Biologie, Naturphänomene und Technik (BNT)	
Zusammenfassung und Zeitstrahl.	403
Fließende Gewässer – nicht nur ein Thema des Biologieunterrichts. Chancen und Herausforderungen des neuen Fächerverbunds BNT Jan-Philipp Burde & Johannes Bleibel	407
„Ihr kriegt das Dezemberblatt“ – Professionelles Handeln im Lichte von Professionstheorie(n) Marcus Syring	421
12 Kunst	
Zusammenfassung und Zeitstrahl.	439
Bildaufgabe „Ereignisbild“ als Thema im Kunstunterricht. Komplexe bildnerische Aufgaben lernwirksam vermitteln Margarete Dieck.	443
Classroom Management: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren Marcus Syring	459

13 Deutsch	
Zusammenfassung und Zeitstrahl	475
Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora Helga Gese & Julia Braun	479
Deutsch – Potenziale zur kognitiven Aktivierung: Eine generische Perspektive auf Unterrichtsqualität Kathleen Stürmer	495
„Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ - Zur inhärenten Störanfälligkeit und zeitlichen Problematik von Hausaufgabenbesprechung und Hausaufgabenvergabe Britta Kohler	509
Fazit	
Fallübergreifende Perspektiven und methodische Reflexion Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch	521
Autorinnen und Autoren	545

Vorwort

Ein wertvolles Experiment

Klassenzimmer sind Orte vielfältiger Ereignisse. Sie zu erfassen und zu analysieren und daraus letztlich Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten, gehört zum Alltag von Wissenschaftler/inne/n aus verschiedenen Disziplinen, sowohl aus den Bildungswissenschaften als auch der Fachdidaktik. Videostudien stellen dabei seit vielen Jahrzehnten ein wertvolles Handwerkzeug dar.

Die allermeisten Videostudien in der Unterrichtsforschung befassen sich mit der Erfassung und Analyse ausgewählter Aspekte des Unterrichtsgeschehens, etwa mit dem Verhalten der Lehrkraft, mit seiner verbalen oder nonverbalen Interaktion mit den Schüler/inne/n, oder mit dem Reaktionsverhalten der Schüler/innen; mithin handelt es sich letztlich um fokussierte und konzentrierte Blicke auf ausgewählte Parameter, die über einen meist recht begrenzten Zeitraum gewonnen werden.

Das dieser Dokumentation zugrundeliegende Projekt ist in mehrfacher Hinsicht ungewöhnlich. So ist die videografische Begleitung einer sechsten Gymnasialklasse über eine Woche in elf ihrer Unterrichtsfächer und in einer Klassenleiterinnenstunde allein von der praktischen Durchführung her ein ambitioniertes Vorhaben. Es ist zudem bemerkenswert, dass die Eltern der Kinder dem zugestimmt haben und auch nahezu alle Lehrkräfte für dieses Vorhaben gewonnen werden konnten. Und ist es nicht auch etwas Besonderes, dass sich über 40 Kolleginnen und Kollegen aus den Bildungswissenschaften und den verschiedenen Fachdidaktiken einer Universität bereit erklärt haben, sich an diesem Vorhaben zu beteiligen? Es ist ein gutes Zeichen dafür, dass sich die Lehrerbildner/innen an einer Universität mit Mut zu einer ungewöhnlichen, gemeinsamen Forschung zusammengefunden haben.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75460>



Es ist ohne Frage ein ambitioniertes Vorhaben, aus elf Doppelstunden in einer Schulklasse innerhalb einer Woche einen Einblick in einen Gymnasialunterricht zu erhalten, der zugleich Aufschluss geben soll über gelebte Qualitätskriterien für guten Unterricht. Das Szenario hätte sich daher an den weithin akzeptierten Merkmalen guten Unterrichts orientieren können, wie sie beispielsweise von Hilbert Meyer oder Andreas Helmke sowie anderen Schulpädagogen formuliert wurden. Einige seien genannt:

- ▶ Klare Strukturierung des Unterrichts
- ▶ Hoher Anteil echter Lernzeit
- ▶ Lernförderliches Klima
- ▶ Inhaltliche Klarheit
- ▶ Sinn stiftendes Kommunizieren
- ▶ Methodenvielfalt
- ▶ Individuelles Fördern
- ▶ Intelligentes Üben
- ▶ Transparente Leistungserwartungen
- ▶ Vorbereitete Umgebung
- ▶

Dies ist jedoch nicht der Ansatz der Initiatoren dieses Projektes. Sie wollten diese vorab festgelegte Engführung für die Untersuchung nicht. Vielmehr sollten vergleichsweise wenige Vorgaben an die Akteure gemacht werden. So wurden die Lehrpersonen gebeten, ihren normalen Unterricht zu halten und keine „Prüfungsstunde“ zu planen. Die Forschenden aus den fachlichen Disziplinen erhielten als Vorgabe lediglich ein grobes Analyseraster, um die Auswertungen zu erleichtern. Es stand ihnen frei, sich dem Unterricht mit einem selbstgewählten Blick analytisch zu nähern, sich also mit einem für sie bedeutsamen Aspekt von Unterrichtspraxis zu beschäftigen. Insgesamt also eine spannende Ausgangslage.

Videostudien haben in gewisser Weise einen Experimentalcharakter. Ihnen liegt in der Regel ein Forschungskonzept zugrunde, was seinen Ausgang in einem formulierten Forschungsinteresse findet, gefolgt von hypothetischen Annahmen, die es systematisch zu bestätigen oder zu widerlegen gilt. Letzteres ist hier nicht der Fall, klare Hypothesen fehlen. Und dennoch, die Zielsetzung, unterschiedliche, häufig fachspezifisch modifizierte wissenschaftliche Annahmen und Belege zu Qualitätsaspekten des Unterrichts in einem Untersuchungsprojekt zusammenzuführen, hat zweifellos seinen Reiz. Denn nicht immer und überall finden Vertreter der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft sich zusammen, um solchen Annahmen fachbezogene Spielräume zu geben und ihre jeweiligen Sichtweisen auf Unterrichtsqualität zu erläutern. Dies wird in einigen der vorgestellten Beiträge deutlich.

Jeder, der sich mit analytischem Blick dem Geschehen im Klassenraum nähert, wird schnell feststellen, dass es in einer Unterrichtsstunde nicht allein um das Lehren und Lernen geht. Es geschehen in aller Regel auch Dinge, die, wenn überhaupt, nur wenig mit dem eigentlichen Lernprozess zu tun haben. Häufig genug stehen sie dem eigentlichen Lernen im Wege. Und selbst wenn sich alle miteinander um die zu lernende Sache bemühen, gilt nach wie vor die Aussage des Pädagogen und Philosophen Johann-Friedrich Herbart: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen“ (Herbart, 1808, S. 453).

So spielt im gymnasialen Unterricht nach wie vor die Vermittlung fachlichen Wissens eine hervorgehobene Rolle. Nur langsam finden Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler/innen sowie ihre kulturellen Vergangenheiten und sprachlichen Barrieren Berücksichtigung bei der Unterrichtsplanung.

Auch wenn es sich bei dieser Dokumentation lediglich um einen kleinen Ausschnitt aus dem Unterrichtsalltag eines Gymnasiums handelt, ist es doch interessant und aufschlussreich zu sehen, welche Foki die einzelnen Forscher/innen bei ihrer jeweiligen Analyse wählen. Es ist zu vermuten, dass diese sich aus der jeweiligen individuellen Forschungsbiographie ergeben haben, die ihrerseits stark geprägt sind von den Traditionen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen. Dies wird deutlich in den Beschreibungen der Forschungsstände zu den gewählten Beobachtungsaspekten. Den Leserinnen und Lesern wird damit gleichsam die wissenschaftliche Folie ausgebreitet, auf der die Beschreibung und Interpretation der Unterrichtsstunde erfolgen.

Den Herausgebern ist es gelungen, aus den einzelnen Beiträgen eine Reihe von fallübergreifenden Schlussfolgerungen zu extrahieren und Perspektiven abzuleiten. Dies geschieht mit Augenmaß und mit einer angemessenen Einbettung in größere Zusammenhänge.

Der vorliegende Band ist interessant sowohl für Unterrichtsforschende in ihrer universitären Lehre als auch für Betreuende in der Seminarbildung und nicht zuletzt auch für Studierende, die sich auf ihre Praxisphasen vorbereiten wollen. Insofern handelt es sich bei diesem Projekt um ein wertvolles Experiment.

Dortmund, Januar 2023

Bernd Ralle

Professor i. R. für Chemie und ihre Didaktik an der TU Dortmund und Mitglied des Advisory Boards der Tübingen School of Education (TüSE)

Literatur

Herbart, J.F. (1808). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum/Göttingen.

Vorwort und Danksagung der Herausgeber*innen

Mit der videographischen Begleitung einer sechsten Schulklasse, bestehend aus 17 Mädchen und 13 Jungen, über elf Unterrichtsfächer und die Klassenleiterinnenstunde zu je 90 Minuten hinweg und damit bei elf verschiedenen Lehrkräften, stellt dieser Band eine Besonderheit dar. Selten zuvor gab es eine derart enge Begleitung mit der Kamera in Schule und Unterricht. Das Ansinnen war es, den Unterricht in einer Klasse aus unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven auszuleuchten und durch die Konstanz innerhalb der Klasse auch fachübergreifende Vergleiche zu ermöglichen.

Dies wäre zweifelsfrei nicht möglich gewesen ohne die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, aller Schülerinnen und Schüler und deren Eltern der gefilmten Klasse, an dem Projekt mitzuwirken und sich videographisch begleiten zu lassen. Sich und das eigene Klassenzimmer für die Forschung, noch dazu mit der Kamera, zu öffnen, ist keine Selbstverständlichkeit. Daher gilt unser großer Dank allen Beteiligten, nicht zuletzt auch der Schulleitung sowie dem Klassenleitungsteam, welches unserem Vorhaben von der ersten Anfrage an positiv und offen gegenüberstand und uns bei der Organisation in beeindruckend freundlicher und zielführender Weise unterstützt hat – herzlichen Dank! Wir hoffen, dass wir mit diesem Band spannende Einblicke in das Unterrichtsgeschehen einer sechsten Schulklasse geben konnten sowie mittels der unterschiedlichen Beiträge eine fruchtbare Diskussion über aktuellen gymnasialen Unterricht aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive abbilden und anregen können. Gleichzeitig möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren des Bandes bedanken, die mit ihren Beiträgen zum Gelingen des Bandes beigetragen haben.

Tübingen, Januar 2023

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75459>



Einleitung

01

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch

Arthur, Alicia, Amelie, Alexandra, Antje, Benjamin, Carl, Elena, Elisabeth, Eva, Hugo, Isabelle, Jochen, Johanna, Leonie, Laurence, Louis, Leonhard, Milena, Mathéo, Maélys, Michèle, Martin, Paul, Rosa, Renee, Simon, Felizian, Vincent, Vanessa sowie Herr Berchtold, Frau Bruns, Frau Buchmann, Frau Esser, Herr Happel, Frau Kleih, Frau Ott, Herr Ranicki, Frau Rathgeber, Frau Schönwälder, Frau Uecker: Dies sind die Schüler*innen und Lehrkräfte der Klasse 6b, um die es in diesem Band gehen soll. Sie mit der Kamera über eine Woche hinweg zu begleiten und damit zu versuchen, die Komplexität des unterrichtlichen Alltags einzufangen, und das Beobachtete zum Fall aus unterschiedlichen fachdidaktischen wie bildungswissenschaftlichen Perspektiven zu machen, ist das Grundanliegen dieses Bandes.

Der Blick über einzelne Schülerinnen und Schüler, einzelne Lehrkräfte oder einzelne Unterrichtsfächer hinaus ist kein neues Phänomen in der erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise schulpädagogischen aber auch sozialpädagogischen oder soziologischen Forschungslandschaft. Teilnehmende Beobachtungen beziehungsweise ethnografische Studien (z. B. Klink, 1974; Breidenstein, 2006) oder Analysen von Schulklassen und Klassenkontexten, die jeweils ganze Klassen über mehrere Unterrichtsstunden und Schultage hinweg in den Fokus nehmen, blicken auf eine lange Tradition zurück (Kruckenberg, 1926; Schröder, 1928; Klöden 1953; Krawehl, 1982; Kruckenberg, 1982). Ebenso lassen sich in der fachdidaktischen Forschung Arbeiten finden, die den Unterricht mehrerer Klassen in homologen Situationen und auf videographischer Basis untersuchen (vgl. bspw. Tesch 2010; Kreft, 2020). Zudem sind

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75458>



jüngst erste Arbeiten entstanden, in denen Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen gemeinsam auf Fälle im Unterricht schauen (z. B. Bennewitz et al., 2018; Jahr & Petrik, 2020).

In dem vorliegenden Band Klasse 6b ist es gelungen, alle Schüler*innen einer sechsten Klasse sowie einen Großteil ihrer Lehrer*innen über eine Schulwoche hinweg im Unterricht zu begleiten. Die zwölf dabei gefilmten Unterrichtsstunden sind im vorliegenden Band unter bestimmten fachdidaktischen Aspekten sowie aus verschiedenen Blickwinkeln der Bildungswissenschaften analysiert worden. Bis aus wenigen Ausnahmen sind alle Autorinnen und Autoren Forscher*innen und Beschäftigte an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Eine weitere Besonderheit stellt dar, dass jenseits der üblichen Fächer, die bei empirischen (auch Video-)Studien häufig in den Blick genommen werden, auch kleinere Fächer in diesem Band vertreten sind.

1. Anliegen des Bandes

Mit dem eingangs genannten Vorgehen verfolgt der Band ein dreifaches Anliegen. Erstens blicken unterschiedliche Akteur*innen der Lehrerbildung(sforschung) auf eine Klasse und versuchen sich der Komplexität unterrichtlicher Realität anzunähern und durch ihre Analysen auch unterschiedliche Wissensformen beziehungsweise -ordnungen zugänglich zu machen. Dies verdeutlicht die Heterogenität von Sichtweisen, wie sie beispielsweise auch Lehramtsstudierende in ihrem Studium betrifft, wenn sie im Laufe der Woche Lehrveranstaltungen bei unterschiedlichen Dozierenden aus mindestens zwei Studienfächern und dem bildungswissenschaftlichen Bereich begegnen. Oftmals tauchen sie dabei nicht nur in unterschiedliche fachspezifische und inhaltliche, sondern auch in unterschiedliche methodologische Sichtweisen und Verfahren ein. Zweitens wird durch die Analyse und Interpretation derselben Unterrichtsstunde durch Expertinnen und Experten verschiedener Fächer und Zugänge deutlich, dass sich keine objektive Einschätzung der Unterrichtsstunde ergibt, sondern lediglich ein aspektgeleitetes und standortgebundenes, jedoch intersubjektiv nachprüfbares Bild. Multiperspektivität bei der Betrachtung von Unterricht rückt damit zwangsläufig in den Mittelpunkt und ist explizit gewünscht. Drittens sollen durch die differnten Analysen der Autor*innen auch unterschiedliche Logiken der Betrachtung transparent gemacht werden, die vielleicht erst im jeweiligen Kontrast zueinander deutlich werden. Dabei kann es durchaus überraschen, welche anderen Facetten die Analysen zeigen, die mittels der eigenen fallbezogenen Forschungsmethode möglicherweise nicht sichtbar geworden wären. Mit allen drei Anliegen reiht

sich der Band in einen bereits bestehenden Diskurs ein, der bisher beispielsweise durch Arbeiten wie ‚Was heißt guter Geschichtsunterricht?‘ (Meyer-Hamme et al, 2012), ‚Was ist Unterricht‘ (Geier & Pollmanns, 2016) oder ‚Zur Sache, zum Fall‘ (Rademacher, 2016) geprägt wurde, fokussiert diesen Diskurs aber mit seinem Blick auf die elf Fächer und die Klassenleiterinnenstunde einer einzelnen Klasse.

Der vorliegende Band richtet sich an alle Akteur*innen der Lehrerbildung: Lehrpersonen an Schulen, Auszubildende, Lehramtsstudierende, Referendar*innen sowie die wissenschaftliche Community. Das gewählte Open Access-Format dieses Bandes spiegelt den Anspruch eines freien Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen wieder, der durchlaufene externe *Peer Review*-Begutachtungsprozess kann Aufschluss über die Güte der vorgelegten Analysen geben.

2. Forschungsmethodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen in diesem Projekt wurde im Frühsommer 2019 erstmals in einem Fachgespräch mit Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen der Eberhard Karls Universität Tübingen präsentiert und diskutiert. Die Grundlage der Analysen in diesem Band stellt die videographische Begleitung einer sechsten Schulklasse eines großstädtischen Gymnasiums im Dezember 2019 dar. Nach der Kontaktaufnahme mit der Schule erklärten sich bis auf eine Ausnahme alle Lehrkräfte dieser sechsten Klasse zur Teilnahme am Projekt bereit und holten bereits ein erstes, positives Stimmungsbild der Eltern ein. Somit konnten alle 30 Schüler*innen (17 Mädchen und 13 Jungen) über elf Unterrichtsfächer und die Klassenleiterinnenstunde zu je 90 Minuten bei elf verschiedenen Lehrkräften mit der Kamera begleitet werden. Im Fokus der Aufnahmen stand dezidiert der Unterricht in der Klasse 6b; Pausen, Wechselphasen zwischen den Stunden, das Zwischengeschehen beziehungsweise die sogenannte Hinterbühne schulischen Geschehens fand hingegen keinen Eingang in die Analysen. Eine Besonderheit der Klasse 6b ist es, dass sie von der üblichen Sprachenfolge der ersten und zweiten Fremdsprache abweicht und als erste Fremdsprache Französisch hat. Dadurch erklärt sich auch der hohe Anteil an Schüler*innen (9), die Französisch als Erstsprachler*in sprechen. Die Videoaufnahmen erfolgten durch je zwei geschulte und mit Kameraskript ausgestattete Projektmitarbeiter*innen. Eine Kamera war stets vorne in der Nähe der Tafel im Klassenraum positioniert und fokussierte gleichbleibend die gesamte Klasse (Klassenkamera). Eine zweite Kamera stand in der Regel vor der Fensterfront zwischen dem zweiten und dritten Drittel des Klassenzimmers und fokussierte die Lehrkraft in Bewegung und zoomte flexibel auf relevante Interaktionen (Lehrkraftkamera). Die Klas-

senkamera war mit einem in der Mitte des Klassenzimmers positionierten externen Mikrofon verbunden; die jeweils unterrichtende Lehrkraft war mit einem individuellen Funkmikrofon ausgestattet. Zusätzlich wurden eingesetzte Materialien, Schulbuchseiten etc. fotografiert und den Autor*innen zur Verfügung gestellt. Nach ersten Sichtungen der entstandenen Unterrichtsfilme hinsichtlich möglicher Themen durch die Herausgeber*innen des Bandes wurden für jedes Unterrichtsfach und thematisch passend Fachdidaktiker*innen sowie eine Bildungswissenschaftler*innen für eine Beteiligung am gemeinsamen Forschungsband angefragt. Bei der Auswahl der Sequenzen aus der jeweiligen videographierten Unterrichtsstunde sowie der damit verbundenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung waren die Autor*innen völlig frei. Daraus erklärt sich auch die – gewollte – Aspekthaftigkeit des jeweiligen Zugriffs. Zur Darstellung und Nachvollziehbarkeit wurden die ausgewählten Fälle beziehungsweise Sequenzen aus den Unterrichtsstunden transkribiert beziehungsweise als Fall verschriftlicht sowie pseudonymisiert.

Um einen gemeinsamen forschungsmethodischen Rahmen und einen Mindeststandard für die methodische Analyse zu gewährleisten, wurde ein Analyseraster vorgeschlagen (siehe Tab. 1), welches auch von den meisten Autor*innen für Ihre Analysen verwendet wurde. Dieses analytische Vorgehen beruht dabei auf Überlegungen zur Analyse und Reflexion von Unterricht, wie es beispielsweise in Ansätzen der professionellen Unterrichtswahrnehmung beziehungsweise *professional vision* entwickelt wurde (z. B. Schön, 1983; Schwindt, 2008; Sherin, 2007). In diesen Ansätzen beruft sich der Forschende zunächst auf die professionelle Expertenwahrnehmung (Goodwin, 1994) und diskutiert diese anschließend entlang der genannten Begriffe beziehungsweise Modelle, wie z. B. Deutungskompetenz, Diagnosekompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Reflexionskompetenz.

Schritt	Konkretisierung
Beschreiben	Beschreiben Sie kurz, was im Fall interessant ist und warum, auch vor dem Hintergrund der in der Einleitung genannten Fragestellung an den Fall.
Analysieren	Analysieren Sie das Handeln der Lehrperson bzw. der Schüler*innen vor dem Hintergrund des von ihnen gewählten und dargestellten Forschungsstandes, Theorien bzw. Modellen.
Handlungsalternativen	Benennen Sie mögliche Handlungsalternativen und ziehen Sie ein Fazit.

*Tabelle 1: Vorgeschlagenes Raster für die Analyse aller Unterrichtsstunden durch alle beteiligten Forscher*innen*

Die Autor*innen waren bei entsprechenden eigenen methodischen Präferenzen und eigener Expertise auch frei einen alternativen forschungsmethodischen Zugang wählen, was jedoch nur selten erfolgte (in den entsprechenden Beiträgen erfolgt ein dezidierter Verweis auf das gewählte methodische Vorgehen). Eine detailliertere Vorgabe des Analysevorgehens in *einem* identischen Modus ist explizit nicht gewollt, um der jeweiligen, insgesamt sehr unterschiedlichen Expertise der Forschenden beziehungsweise Autor*innen Raum zu lassen und zur Entfaltung kommen zu lassen. Mit dem gewählten Vorgehen ist es gelungen, für jede Unterrichtsstunde in der Klasse 6b mindestens zwei Analysen – aus bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive – zu erarbeiten.

3. Alternative Handlungsperspektiven

Wichtig erschien es zudem, die erfolgten Analysen nicht ohne das Aufzeigen von Alternativen stehen zu lassen. Die Autor*innen des Bandes waren mithin explizit gebeten, vor dem Hintergrund ihres jeweils gewählten Schwerpunktes beziehungsweise des gewählten Analysefokus und den herangezogenen Erklärungs- und Verstehensansätzen mögliche Alternativen für das unterrichtliche Handeln zu benennen und zu begründen. Die Benennung von Handlungsalternativen könnte auf berechtigte Kritik stoßen, weil damit grundlegende Fragen des Zusammenhangs von Wissen und Handeln oder Wissenschaft und Praxis thematisiert werden. Oder anders gefragt: Können und sollen Wissenschaftler*innen überhaupt alternative Handlungsweisen für die unterrichtliche Praxis benennen? Aus Sicht der Herausgeber*innen und Autor*innen ist die Benennung von alternativen Handlungsvorschlägen dann möglich und legitim, wenn es sich dabei um forschungsbasierte oder heuristisch begründete Alternativen (z. B. in Form von Gedankenexperimenten) handelt und diese darüber hinaus mit der erforderlichen Umsicht formuliert sind. Wir hoffen, dass uns und den Autor*innen dies gelungen ist. Die Benennung von Alternativen kann insbesondere dann legitim sein, wenn diese als unterschiedliche Wissensformen zum praktischen Handlungswissen der Lehrkräfte und Schüler*innen thematisiert und reflektiert werden. Auch mit Blick auf gängige Vorstellungen zur Reflexion (Schön, 1983) beziehungsweise zur professionellen Wahrnehmung von Unterricht (z. B. Schwindt, 2008; Syring, 2021) erscheint es angemessen, über Alternativen zum gesehenen unterrichtlichen Handeln nachzudenken. Damit ist jedoch nicht der Anspruch verbunden, dass diese Alternativen alleinige Geltung hätten oder ein geschmeidiges ‚Funktionieren‘ garantieren würden. Sie stellen begründete Vorschläge dar, die befreit durch jeglichen

Handlungsdruck entwickelt wurden und deren ‚Funktionieren‘ sich selbstverständlich erst im praktischen Handeln zeigen würde. Zudem richtet sich dieser Band auch an Lehramtsstudierende sowie künftige Lehrkräfte, die während ihres Studiums darin unterstützt werden sollen, ihr Handeln fortwährend zu reflektieren, zu begründen und über Handlungsalternativen nachzudenken und somit einen „(selbst)reflexiven wissenschaftsbasierten Habitus“ (Helsper, 2016, S. 104) auszubilden, ohne jedoch die Eigenlogiken der Praxis zu ignorieren.

4. Aufbau des Bandes

Der Aufbau des Bandes orientiert sich am Stundenplan der Klasse 6b: er beginnt am Montagmorgen mit der Englischstunde und endet am Freitagmittag mit der Deutschstunde. Aus organisatorischen Gründen wurde die Klasse 6b über zwei Wochen hinweg gefilmt, aus Gründen der Dramaturgie einer Schulwoche werden die Stunden im Aufbau dieses Bandes jedoch im Zusammenhang einer Woche präsentiert. Jeder Abschnitt zu einer Unterrichtsstunde beziehungsweise einem Fach beginnt mit einer Kurzzusammenfassung der Stunde, die die Herausgeber*innen verfasst haben, sowie mit einem Zeitstrahl zur Orientierung innerhalb der Unterrichtsstunde. Dieser Zeitstrahl veranschaulicht die jeweiligen Phasen der Stunde, die gewählten Sozialformen und Medien und gibt Auskunft darüber, wo die für die Fallanalysen gewählten Fälle liegen. An diese Einführungen fügen sich dann die Analysen aus fachdidaktischer sowie bildungswissenschaftlicher Perspektive an. Der Aufbau der einzelnen Beiträge war dabei vorgegeben, um die strukturelle Kohärenz des Bandes zu gewährleisten: Nach einem einleitenden Problemaufriss wird eine theoretische Einführung in den jeweils gewählten Analyseschwerpunkt gegeben, es schließen sich die begründete Fallauswahl, gegebenenfalls ein abweichendes methodisches Vorgehen (siehe oben) und die Fallanalyse nebst alternativen Handlungsperspektiven und einem Fazit an. Der Band schließt mit einem Gesamtfazit, welches zunächst nochmals fächerübergreifende Beobachtungen adressiert sowie über die methodischen Chancen, Herausforderungen aber auch Grenzen dieses Projektes reflektiert.

5. Übersicht über die Beiträge

5.1. Englisch

Mario Schadtle gibt in seinem fachdidaktisch-kognitionstheoretisch ausgerichteten Beitrag „*What do you think?*‘ Eine taxonomische Analyse der kognitiven Aktivierung im Englischunterricht der 6. Klasse“ Beispiele für kognitive Aktivierung; diese Beispiele kategorisiert er gemäß der Aufgabentaxonomie von Schulte (2020). Das methodische Vorgehen der anschließenden Fallanalyse besteht darin, diese Aufgabentaxonomie – ein 4-Felder-Raster bestehend aus konvergentem und divergentem Denken, *low order* und *high order thinking skills* – auf sechs ausgewählte Sequenzen aus der Doppelstunde Englisch zu übertragen und das Potential zur kognitiven Aktivierung zu bewerten. Die sechs untersuchten Arbeitsaufträge und Unterrichtssequenzen verteilen sich einmal auf den Bereich des konvergenten Denkens/*low order thinking skills*, der den niedrigsten Grad an kognitiver Aktivierung zur Folge hat, sowie auf den Bereich des konvergenten Denkens/*high order thinking skills* für den höchsten Grad der kognitiven Aktivierung. Zweimal wird der Bereich des konvergenten Denkens/*high order thinking skills* gefördert, der die SuS mithilfe komplexer Gedankenprozesse zu vordefinierten Antworten bringt. Für drei Sequenzen kann der höchste Grad an kognitiver Aktivierung verzeichnet werden.

Jana Groß Ophoff stellt sich in „*Look at the pictures again, maybe you can find it out*‘ Kompetenzorientierte Erarbeitung einer Bildergeschichte im Englischunterricht“ die Frage, wie sich in einer Doppelstunde alltäglichen Englischunterrichts die Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip diagnostizieren lässt. Sie nutzt dazu die drei Kriterien der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation nach Wiater (2013) und untersucht daraufhin fünf verschiedene Unterrichtssequenzen. Als zentrales Ergebnis arbeitet sie heraus, dass es auch in einem auf mündliche Kommunikationskompetenzen fokussierten Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten gibt, den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler formativ zu evaluieren und Feedback zu geben, um davon ausgehend den weiteren Unterricht zu adaptieren. Sie benennt Entwicklungspotenziale in Hinsicht auf den Einsatz und die Nutzung von spontanen Evaluationen oder geplanten, kognitive Konflikte evozierenden Interaktionen.

5.2. Sport

Sven Waigel und *Jochen Mayer* zeigen in ihrem Beitrag „*First the big picture, then the detail(s)* – Bewegungsvorstellungen als Brücke zum motorischen Lernerfolg im Sportunterricht“ die wechselseitige Verknüpfung von Bewegung und kognitiver Aktivität im Zusammenhang mit motorischen Lernprozessen im Sportunterricht auf. Dabei führen sie unterschiedliche Theorien und Modelle ein und prüfen diese anhand deskriptiver Analysen mehrerer Sequenzen aus der Sportstunde. Die Autoren zeigen, dass sich die Lehrkraft implizit am Modell des Lernens durch Verstärkung und dem Modell des Lernens durch Vormachen orientiert, für einen weitergehenden Erwerb neuer motorischer Kompetenzen jedoch eine stärkere Orientierung an Modellen des motorischen Lernens empfehlenswert wäre.

In dem Beitrag „*Hey Juhunngs...'* – Koedukation im Sportunterricht. Eine Videofallanalyse unter geschlechterspezifischer Perspektive“ beleuchtet *Anja Nold* das Thema der Koedukation im Sportunterricht und betrachtet dabei v. a. die Themen der sprachlichen Adressierungen von Jungen und Mädchen und der damit verbundenen Rollenkonstruktionen. Anhand mehrerer deskriptiver Analysen werden Praktiken der Lehrkraft dargelegt, in denen die Kategorie Geschlecht in den Vordergrund gerückt sowie eine dichotome Zuordnung (Junge/ Mädchen) hergestellt wird. Vor allem auf der Ebene der sozialen Rollenkonstruktion, so die Autorin in ihrem Fazit, entsteht die Gefahr der Vereinheitlichung und Stereotypenbildung.

5.3. Evangelische Religion

Friedrich Schweitzer wählt einen subjektorientierten Ansatz, in dem er der Frage nach der Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen des Wünschens beziehungsweise nicht-erfüllter Wünsche umgehen, nachgeht. Darüber hinaus gibt er in seinem Beitrag „*Das Schönste im Leben ist der Wunsch, das Nächstschönste die Erfüllung'*. Wie Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht lernen“ Einblicke in die Funktion von Lernaufgaben und der Angemessenheit. Beide Themen analysiert er anhand mehrerer Sequenzen und kommt zu dem Ergebnis, dass den Schülerinnen und Schülern immer wieder die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme mittels unterschiedlicher Lernaufgaben und Settings ermöglicht wird.

Einen systematisch-pädagogischen Blick auf die evangelische Religionsstunde wählt *Martin Harant* in seinem Beitrag „*Postkarte an Abraham als Bildungsmoment im Unterricht? Eine systematisch-pädagogische Annäherung'*. Vor dem Hintergrund der

evolutionären Bildungstheorie Tremels analysiert und diskutiert der Autor schriftliche Schüler*innenäußerungen im Unterricht (fiktive Postkarten an Abraham), die über eine evolutionär-funktionale Bestimmung von Lebensäußerungen hinausweisen. Dabei werden zum einen anhand verschiedener, evolutionslogisch beschreibbarer kognitiver Verzerrungen und adaptiver Verhaltens- und Erlebensmuster Abrahams fiktive Lebensäußerungen zunächst vom Autor auf ihre implizite Funktionalität hin interpretiert, um sodann zu zeigen, inwiefern die religiös-weisheitlichen Antworten der Schüler*innen an Abraham diese letztlich im Sinne einer Perspektive des guten Lebens transzendieren. Das Bildungsmoment der Unterrichtsstunde sieht der Autor schließlich darin, dass das Bildende ‚mehr‘ als funktional sei, indem die Schüler*innen durch die Abrahamerzählung im Sinne einer Blickwendung dazu herausgefordert werden, implizite Formen evolutionärer Rationalität von Lebensäußerungen in ihrer Fraglichkeit erscheinen zu lassen.

5.4. Katholische Religion

Matthias Gronover beleuchtet das Thema „Die Wiederholungsübung im katholischen Religionsunterricht. Eine Analyse des Beginns einer Unterrichtsstunde“. Dabei werden erstens Sequenzen analysiert, die sich auf – eher trennende als verbindende – Merkmale unterschiedlicher Religionen beziehen. Zweitens wird der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den Arbeitsmaterialien als ein überfachliches Thema analysiert. Ausgehend von der analysierten Unterrichtssequenz wird diskutiert, ob und wie Wiederholungsübungen zu Beginn der Stunde genutzt werden können, um eine subjektorientierte, lebensweltbezogene und diskursive Herangehensweise an interreligiöse Lernprozesse zu ermöglichen – über die Klärung zentraler Begriffe hinaus. *Sibylle Meissner* analysiert in der Betrachtung der katholischen Religionsstunde die Angebots- und Nutzungsgestaltung der beteiligten Unterrichtsakteure anhand der interaktionalen und kommunikativen Handlungen. Dafür wählt sie unterschiedliche Sequenzen in ihrem Beitrag „Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis“ aus und zeigt auf, wie anspruchsvoll das Austarieren von Angebot und Nutzung erscheint und wie Angebot und die Nutzung zwischen den jeweiligen Beteiligten im Unterricht wechseln, beides mit dem Ziel einer positiven Beeinflussung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Fahimah Ulfat geht in ihrem Beitrag „Islam und Christentum im katholischen Religionsunterricht am Beispiel der Geburtsgeschichte Jesu“ der Frage nach, was die Schüler*innen in dieser Sequenz zum Thema Islam in der Unterrichtsstunde lernen

(sollen) und welche religionsdidaktischen Aspekte bei der praktischen Gestaltung des Unterrichts Berücksichtigung finden. Über die kriteriengeleitete Analyse eröffnen sich fruchtbare und alternative Varianten, wie mit dem komplexen Gegenstand – Vergleich Christentum und Islam – umgegangen werden kann. Die Analyse führt zur grundlegenden Frage, wie die Spannung zwischen Wahrheits- und Absolutheitsanspruch alters- und voraussetzungsangemessen thematisiert werden kann und zwar ohne in einen Relativismus abzugleiten oder eine der beteiligten Religionen abzuwerten.

5.5. Geographie

Timo Sedelmeier beleuchtet in seinem Beitrag, inwiefern eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur einer Klassenarbeit in der Geographiestunde verwirklicht wird. Die Kompetenzorientierung der Aufgaben wird anhand der Besprechung der Aufgaben einer Klassenarbeit analysiert. Die einzelnen dargestellten Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben im Geographieunterricht dienen als Strukturierungsebenen der Analyse (Aufgabentypen, Kompetenzbereiche, Operatoren, Medien und Materialien, Anforderungsbereiche sowie Raumbezug). Zwar zeigen sich die Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben in der Geographiedidaktik an einigen Stellen, werden aber insgesamt noch nicht deutlich genug.

Taiga Brahm, Malte Ring und *Lea Bullinger* untersuchen, wie Diagramme beziehungsweise Klimadiagramme im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht genutzt und eingebettet werden. Bezugnehmend auf den Forschungsstand zum Einsatz von Diagrammen im Unterricht werden für die Fallanalyse drei thematische Zugänge gewählt und in Fragen an den Fall überführt. Dabei wird zunächst a) analysiert, inwieweit das Stufenmodell von Curcio (1987) berücksichtigt wird, dann wird b) der Medieneinsatz eruiert und c) das Unterrichtsgespräch untersucht. Es zeigt sich, dass die drei Stufen des Diagrammlesens adressiert und gleichzeitig Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenstellung, den Medieneinsatz und die systematische Gestaltung des Unterrichtsgesprächs sichtbar werden.

Ausgehend von der übergeordneten Beobachtung, dass fragend-entwickelnder Unterricht das dominierende Konzept im Unterrichtsalltag der 6b darstellt, vertieft *Thorsten Bohl* die Analyse des fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters anhand der Geographiestunde. Ausgehend vom Stand der Forschung werden vier zentrale Beschreibungen des fragend-entwickelnden Unterrichts extrahiert. Gefragt wird, inwiefern sich diese Beschreibungen in der untersuchten Unterrichtsstunde zeigen.

Hierzu werden mehrere Unterrichtssituationen gebündelt in vier Fällen analysiert. Die Analyse verdeutlicht den hohen Anspruch an das Unterrichtsmuster fragend-entwickelnder Unterricht: Einerseits ist die Stunde zielorientiert geplant und variabel sowie mit vielfältiger Aktivierung der Schüler*innen gestaltet. Andererseits offenbart sich, dass die Lernenden oftmals nicht wissen, worauf die Fragen der Lehrperson zielen.

5.6. Mathematik

Rebecca Roy und *Walther Paravicini* Mathematik fokussieren in ihrem Beitrag das Zusammenspiel von konzeptuellem Wissen und prozeduralem Wissen im Rahmen der Einführung des Rechnens mit rationalen Zahlen im Mathematikunterricht der 6b. Auf Grundlage der Darstellung unterschiedlicher Konzepte zur Einführung neuer Zahlbereiche werden zwei Fälle herangezogen fachlichen und fachdidaktischen Analyse unterzogen. Sie zeigt, dass der Erwerb prozeduralen Wissens in der herangezogenen Mathematikstunde deutlich im Vordergrund steht. Aber erst auf der Basis tragfähiger konzeptueller Grundvorstellungen zu den rationalen Zahlen und zu den Rechenoperationen werden die Schüler*innen in die Lage versetzt, selbst Regeln zu entdecken und zu verstehen. Ein solches Verständnis wird zentral erachtet, wenn es darum geht, verschiedene Rechenoperationen auch langfristig sicher anwenden zu können.

Hanna Gaspard beleuchtet im Beitrag die Motivationsentwicklung in der frühen Adoleszenz beispielhaft im Rahmen der Mathematikstunde der 6b. Ausgehend von Befunden der Selbstbestimmungstheorie und Stage-Environment Fit Theorie erfolgt die Analyse zweier Situationen im Rahmen der Einzelarbeit, in denen motivationale Probleme bei den Schüler*innen leicht sichtbar werden und welche von der Lehrkraft ein erhöhtes Maß an individueller Unterstützung fordert. Es wird deutlich, dass eine an die individuellen Bedürfnisse angepasste Unterstützung der Motivation von Schüler*innen die Lehrpersonen kurz nach dem Übergang ans Gymnasium vor große Herausforderungen stellt (Klassengröße, Selbstregulation), die gewählte Einzelarbeit die Schüler*innen in Bezug auf ihre individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen adaptiv zu unterstützen aber prinzipiell ermöglicht.

5.7. Geschichte

In seinem Beitrag „Der Pharao – Positivistisches Geschichtsbild und Historisches Lernen“ beleuchtet *Bernd Grewe* das historische Lernen im Geschichtsunterricht vor

dem Hintergrund kompetenztheoretischer Überlegungen. Anhand einer deskriptiven Analyse dreier Sequenzen untersucht der Autor den Lerngegenstand und die Prozessstruktur, die Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Lernenden sowie die damit verbundenen Potentiale für das historische Lernen. Er kommt zu dem Schluss, dass sich in der Stunde eine typische Diskrepanz zwischen alltäglicher Unterrichtspraxis und fachdidaktischen Ansprüchen sowie ein positivistisches Verständnis von Geschichtsvermittlung und eine starke Stofforientierung zeigen.

Die Autorinnen *Damaris Borowski* und *Doreen Bryant* thematisieren in ihrem Beitrag „Für mehr Sprachbewusstheit im Fach. Analyse einer Geschichtsunterrichtseinheit aus sprachbildender Perspektive“ das Unterstützungshandeln beim Ausbau des bildungssprachlichen Repertoires in textbezogenen Arbeitsphasen. Hierfür analysieren die Autorinnen einen Arbeitsauftrag, ein Stück Unterrichtsgespräch und eine schriftliche Schüleräußerung. Anhand unterschiedlicher Zugänge, wie z. B. Lesestrategien oder der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Operatoren zeigen die Autorinnen potentielle sprachliche Schwierigkeiten in der Unterrichtsstunde auf und bieten darauf aufbauend Handlungsalternativen an.

5.8. Französisch

Bernd Tesch untersucht in dem Beitrag „*On a des experts en classe*‘. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht“ aus rekonstruktiv-fachdidaktischer Sicht den Umgang mit zweisprachig (Deutsch und Französisch) aufwachsenden Schülerinnen und Schülern im beginnenden Französischunterricht. Er nutzt dazu die Heuristik der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) mit einem doppelten Fokus auf Diskurs- und Bildanalyse. Ein Transkriptauszug und ein dazu passendes Standbild aus der Perspektive der hinteren Kamera werden mit Blick auf die Rekonstruktion inhärenter Norm-Praxis-Verhältnisse analysiert. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis einer doppelten Normausrichtung: die Orientierung an einer sprachlich-kulturellen Gruppennorm, nämlich die Orientierung an einer Norm der Bilingualität, sowie die Orientierung an einer Norm der nationalen Zugehörigkeit.

Sarah Bez beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Ich bin fertig‘ – Feedback in Arbeitsphasen von Schüler*innen“ aus schulpädagogischer Perspektive mit verschiedenen Form(en) von Feedback, das die Lehrperson in einer Lern- und Übungsphase beiläufig – on the fly – gibt, sowie dem Ablauf der auf das Feedback bezogenen Interaktionen. Die Verfasserin hat aus den zahlreichen Feedbackepisoden der Unterrichtsstunde eine Passage von fünf Minuten ausgewählt, in der es zu einer regelrechten Feedbackstafette kommt, und diese im Rückbezug auf die zuvor entfalteten zahlreichen Theo-

rien zum Feedback (u. a. Rakoczy & Schütze, 2019) analysiert. Ein zentrales Ergebnis ist im konkreten Fall die Dominanz des korrektiven Feedbacks der Lehrperson, sowohl mündlich als auch schriftlich. Die Feedbackpraktik ist teilweise erst vor der Folie des impliziten Wissens und der unterrichtlichen Routinen (bzw. des Habitus) zu erkennen und zu verstehen.

5.9. Klassenleiterinnenstunde

Iris Backfisch, Ulrike Franke und Andreas Lachner analysieren im Beitrag Schülervorstellungen von Cybermobbing, insbesondere für die Schüler*innen relevanten Aspekte von Cybermobbing. Ausgehend von bislang vorherrschenden Diskrepanzen hinsichtlich einer konsensfähigen Definition sowie einer schwachen empirischen Befundlage zu Cybermobbing wird zur Illustrierung der Schülervorstellungen zu Cybermobbing eine epistemologische Netzwerkanalyse verschiedener Kategorien durchgeführt; diese werden zuvor auf Basis einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsstunde identifiziert, um Beziehungen zwischen diesen Kategorien zu aufzuzeigen. Die Analysen zeigen, dass die Schüler*innen der Klasse 6b eine sehr differenzierte und multidimensionale Vorstellung von Cybermobbing haben. *Uta Müller und Simon Meisch* diskutieren in ihrem Beitrag, wie die Auseinandersetzung mit Cybermobbing im Unterricht die ethische Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen fördern kann. Nach der Darstellung ethikdidaktischer Aspekte zu Cybermobbing wird herausgearbeitet, welche Herausforderungen sich stellen, mit Schüler*innen ethische Reflexion über gesellschaftlich strittige Themen – im Fall mittels der Arbeit mit einer sogenannten Value Line – einzuüben. Grundsätzlich macht die Analyse deutlich, in welcher Weise die Value Line moralische Kompetenzen mit Blick auf Cybermobbing fördern kann, indem (a) unterschiedliche Standpunkte zu Tage treten (Moralitätskompetenz), (b) moralische Konzepte (z. B. Privatsphäre) zur Sprache kommen, auf die hin die Schüler*innen ihre moralischen Überzeugungen hinterfragen können (Moralkompetenz) oder (c) die Suche nach Handlungsgründen (ethische Kompetenz) angebahnt werden kann.

Nina Beck diskutiert im Beitrag den Umgang mit Normativität und moralischen Themen am Beispiel des Themas Cybermobbing mit Blick auf Kontingenz als pädagogisches Bezugsproblem. Der Analyse zugrunde gelegt werden Aspekte einer kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtstheorie, die unterrichtliche Kommunikation in Sach-, Sozial- und Zeitdimension unterscheidet. Herausgearbeitet werden sodann, wie moralische Themen, Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation werden und welche Vermittlungs- und Aneignungsformen sowie Formen der Kontingenzbewälti-

gung insbesondere auf der Sach- und Sozialdimension beobachtbar sind. In der Sozialdimension wird sichtbar, dass die Kommunikation im Unterricht von einer wert-rationalen Orientierung bestimmt wird: In Fall eins zielt die unterrichtliche Kommunikation darauf, Bedingungen (Aufmerksamkeit, Motivation) herzustellen, die das Lernen oder Aneignungsoptionen zulassen, in Fall zwei zielt sie auf eine moralfreie Bestimmung von Lernen beziehungsweise auf eine Kognitivierung von moralischen Themen.

Felician-Michael Führer analysiert das ko-konstruktive Potenzial von Teamteaching am Beispiel einer Klassenleiterstunde zum Thema Cybermobbing. Ausgehend vom Forschungsstand beziehungsweise Begriffsbestimmungen und Realisierungsvarianten von Teamteaching als Kooperationsmodell fokussiert die Analyse erstens, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im Teamteaching realisieren und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ko-konstruktives Teamteaching ableiten lassen, und zweitens, inwiefern Teamteaching in der konkreten Stunde einen Mehrwert für die SuS darstellt. Es zeigt sich, dass das Potenzial, das durch die Anwesenheit und Verfügbarkeit von zwei Lehrpersonen im Unterricht entsteht, nur in Ansätzen genutzt werden konnte. An bereits vorliegende Forschungsbefunde anschließend wird herausgearbeitet, dass es sich beim TT um eine unterrichtliche Kooperationsform handelt, die auch von den Lehrpersonen zunächst erlernt und erprobt werden muss, bevor sie effektiv im Unterricht zum Einsatz kommen kann.

Mirjana Zipperle und *Barbara Stauber* untersuchen die Peerkultur im Unterricht am Beispiel der körperlichen Praktiken unter Schüler*innen. Ihr Blick bleibt dabei konsequent auf der Seite der Schüler*innen und auf die Frage, wie sie – über körperliche Praktiken – ihre Beziehungen im Unterricht und im Klassenzimmer organisieren. Dabei wird die Gleichzeitigkeit von unterrichtsbezogenen und peer-kulturellen Handlungen als grundlegend verstanden. Auf der Grundlage des Forschungsstandes werden zwei Unterrichtssequenzen analysiert. Die Befunde stehen im Einklang mit dem Forschungsstand, da auch hier deutlich wird, dass Schüler*innen den Unterricht als peerkulturellen Raum nutzen. Mit Blick auf den hier analysierten Fokus der Körperlichkeit wird deutlich, wie Schüler*innen diesen peer-kulturellen Raum nutzen, um sich selbst zu inszenieren, um Nähe und Distanz zu klären oder um Freundschaftsbeziehungen immer wieder zu justieren – bis hin zu neuen Statuspositionierungen. Aber auch, um sich zu strecken, sich auszuruhen oder ähnlichen körperlichen Bedürfnissen nachzugehen. Diese Inszenierungen erfolgen also keinesfalls neutral, sondern zielen innerhalb der Peer-Kultur auf Vergemeinschaftung und Hierarchisierung.

5.10. BNT

Jan-Philipp Burde und *Johannes Bleibel* arbeiten am Beispiel des Biologieunterrichts heraus, welche Chancen und Herausforderungen der neue Fächerverbund BNT in sich birgt. Sie stellen zunächst in einem begrifflichen, historischen und systematischen Zugriff die Spezifika des Fächerverbundes BNT dar. Auf der Basis nähern sie sich dem Thema der Biologiestunde und arbeiten – losgelöst von der real durchgeführten Biologiestunde – heraus, wie dieses als BNT-Thema bearbeitet werden könnte. Im Kern ihrer Vorschläge steht die BNT-inhärente Spannung zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit. Als besonders geeignet erachten sie die Fokussierung lebensweltbezogener (technischer) Problemstellungen – in diesem Fall beispielsweise, wie es gelingen kann, Lachsen das stromaufwärts Schwimmen unbeschadet zu ermöglichen. Die Erarbeitung von Lösungen zu dieser Frage mündet dann, so die Autoren, in Herausforderungen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, z. B. Modellkonstruktion oder physikalische Analysen. Abschließend reflektieren sie über Möglichkeiten der Einnahme einer Brückenfunktion durch BNT – zwischen Grundschul- und Sekundarstufenunterricht sowie zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit.

Marcus Syring betrachtet die BNT-Unterrichtsstunde mit dem Fokus unterschiedlicher Professionstheorien. Zunächst stellt er den aktuellen Diskurs sowie die drei prominentesten Ansätze vor und arbeitet die zentralen Merkmale heraus. Auf dieser Basis wählt er zur genaueren Analyse eine Sequenz mit fünf Fällen heraus, in denen sowohl konstitutive Merkmale des strukturtheoretischen Ansatzes als auch des kompetenztheoretischen Ansatzes erkennbar sind. Die Ergebnisse der Analyse zeigen erstens, dass die beiden Ansätze durchaus produktiv verbunden werden können und zweitens damit die Chance einer umfassenderen Reflexion des Lehrerhandelns einhergeht.

5.11. Kunst

Die ‚Bildaufgabe ‚Ereignisbild‘ als Thema im Kunstunterricht. Komplexe bildnerische Aufgaben lernwirksam vermitteln‘ beschäftigt *Margarete Dieck* im Rahmen ihrer kunstdidaktischen Analyse. Die Autorin konzentriert sich auf die Analyse der komplexen Aufgabenstellung als Ausgangspunkt einer mehrstündigen Unterrichtseinheit. Die Analyse arbeitet die Komplexität der Aufgabenstellung heraus, gerade mit Blick auf die Frage welches Wissen und Können hierfür vorhanden sein sollte. Zudem verdeutlicht sie die Bedeutung der Trennung von Lern- und Leistungssituationen – gerade im Kunstunterricht, wenn unterschiedliche künstlerische Möglichkeiten bestehen und der Lösungsraum divergent ist.

Die Analyse von *Marcus Syring* zum Thema Classroom Management: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren nimmt ihren Ausgangspunkt in einer ‚kleinen‘ Szene aus dem Kunstunterricht. Er stellt daraufhin den Forschungsstand vor und analysiert zwei Sequenzen, die er den zuvor erörterten Begriffen ‚Verhaltenssteuerung‘ und ‚Beziehungsförderung‘ zuordnet. Die Analysen bestärken das Handeln der Lehrerin, insbesondere mit Blick auf die von ihr realisierte Beziehungsförderung. Auf der Grundlage des Forschungsstandes schlägt der Autor weitere Entwicklungsmöglichkeiten vor. Er betont die Chance, das Thema, etwa über Fallanalysen bereits frühzeitig in der Lehrerbildung zu verankern.

5.12. Deutsch

Helga Gese und *Julia Braun* gehen in ihrem Beitrag „Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora“ aus fachdidaktischer Perspektive auf zwei Grundprobleme der Tempusdidaktik ein, die Vernachlässigung der Form und die Vereinfachung der Semantik. Die Autorinnen untersuchen die Verständnisprobleme der Lernenden im Hinblick auf theoretisch in der Literatur (z. B. Gehrig 2014) beschriebenen Herausforderungen der Tempusdidaktik. Ferner untersuchen sie, „inwieweit eine Ausblendung der Form zugunsten der Funktion stattfindet und wie die Semantik der Tempora aufbereitet und erklärt wird“. Für ihre Untersuchung rekonstruieren sie Beispiele transkribierter Interaktionen, in denen diese beiden Problematiken anzutreffen sind, und kommen zu dem Schluss, dass „ein rein semantischer Zugang zu den Tempora den Schüler den Blick auf die morphologischen Bildungsmuster verstellt“. Ein weiteres Ergebnis besteht darin, dass „die grob vereinfachende Behandlung der Tempussemantik den geäußerten Schülerintuitionen widerspricht und zu Irritationen führt“.

Mit Blick auf die untersuchte Deutschstunde geht *Kathleen Stürmer* von der Warte der bildungswissenschaftlichen Forschung in ihrem Beitrag „Deutsch – Potenziale zur kognitiven Aktivierung: Eine generische Perspektive auf Unterrichtsqualität“ auf einen weiteren Aspekt von Unterrichtsqualität ein, nämlich auf die drei generischen Merkmale Aufgabenstellung, Aufgabenimplementation und Unterrichtsgespräch. Sie arbeitet an Hand einer ausgewählten zehnminütigen Unterrichtssequenz zum Thema der Zeitformen das Potenzial zur Aktivierung komplexerer Lernprozesse heraus. Stürmer beschreibt in ihrer Fallanalyse zur Unterrichtsinteraktion theoriegestützt einzeln und nacheinander die drei genannten generischen Merkmale und kommt u.a zu dem Ergebnis, dass hier Lernende nicht dazu angehalten werden, Fehlvorstellungen im Dialog mit der Lehrperson selbst zu korrigieren und dass das vorherrschende Inter-

aktionsmuster die Lernenden eher dazu anhält, ein richtiges Stichwort zu finden, als eigene Denk- und Lösungsansätze zu eruieren.

Britta Kohler schließlich beleuchtet aus schulpädagogischer Sicht Störungen in der Phase der Aufgabenbesprechung und Aufgabenvergabe und schließt daran eine didaktische und erzieherische Evaluation dieser Störungen an. Sie fokussiert in ihrer Fallanalyse eine fünfzehnminütige Sequenz am Ende der Unterrichtsstunde und zeichnet den Ablauf dieser Sequenz akribisch auf Grundlage von Transkriptauszügen nach. Dieses Nachzeichnen greift einerseits bestehende Theorieansätze zum Gegenstand Hausaufgaben auf (z. B. Kohler & Katenbrink, 2017) und generiert andererseits theoretische Perspektiven. Als Fazit der Analyse stellt die Verfasserin fest, dass „diese Unterrichtsphase sich durch eine inhärente Störanfälligkeit auszeichnet, die in hohem Maße persönliche und zeitliche Ressourcen beansprucht.“

Literatur

- Bennewitz, H., Breidenstein, G., Kramer, R.-T., Kruse, N., Ritter, M. & Tyagunowa, T. (2018). 'Arbeit am Text'. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Szene aus dem Deutschunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 289–304). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Springer VS.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch (S. 103–125). Waxmann/utb.
- Klink, J.-G. (1974). Klasse H 7c: *Aufzeichnungen aus dem Schulalltag*. Klinkhardt.
- Klöden, O. (1953). *Die Schulklasse als Bildungsfaktor*. Kaiser.
- Krawehl, E. (Hrsg.) (1982). *Porträt einer Klasse*. S. Fischer.
- Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Peter Lang.
- Kruckenberg, A. (1926). *Die Schulklasse*. Quelle & Meyer.
- Jahr, D. & Petrik, A. (2020). Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch: Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 47–61). Klinkhardt.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.) (2016). Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Wochenschau Verlag.
- Rademacher, S. (2016). Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 231–248). Springer VS.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schröder, H. (1928). *Soziologie der Volksschulklasse: vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder*. Niemeyer.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Waxmann.
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teacher's Professional Vision in Video Clubs. I. R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–396). Lawrence Erlbaum.

- Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen: eine theoretische und empirische Analyse schulorganisatorischer, schulklimatischer und kompositorischer Bedingungen von Wertinhalten und Beziehungsformen im informellen Bereich der Lerngruppe*. Universität Konstanz.
- Syring, M. (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230–244). Klinkhardt.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Peter Lang.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

02

Thema der Stunde: Bearbeiten einer Bildergeschichte
Tag, Stunde: Montag, 1./2. Stunde (07.45 – 9.15 Uhr)

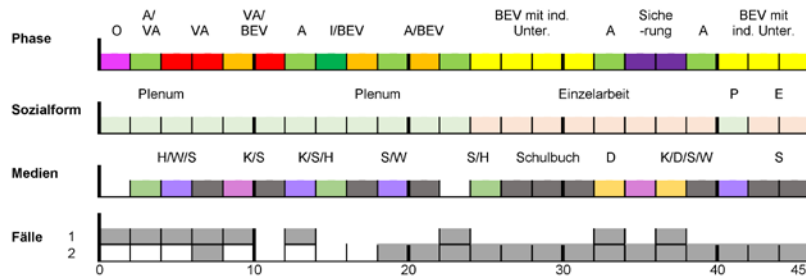
Die Stunde beginnt dem Begrüßungsritual auf Englisch: Alle wünschen sich einen guten Morgen und die Lehrperson fragt nach der Datumsangabe auf Englisch. Nach Klärung unterrichtsorganisatorischer Fragen beginnt die Lehrkraft mit Vokabelaufwärmübungen und liest zunächst die einzelnen Buchstaben bestimmter englischer Wörter vor, die aufgeschrieben werden, so dass das Wort erkannt werden kann. Es folgt ein Vokabelsuchspiel mit Karten. Der Hauptgegenstand der Stunde behandelt eine Bildergeschichte im Lehrbuch access 1 (Seite 34). Der Lehrer fordert die Schülerinnen und Schüler zunächst auf, die Personen zu identifizieren. Nach einer Übung zum unregelmäßigen Plural (man, woman) spielt die Lehrperson den Hörtext zur Bildergeschichte ein. Die Schülerinnen und Schüler lesen mit und beantworten anschließend Lehrerfragen zur Wirkung der Geschichte. Danach veranlasst die Lehrkraft die schriftliche Beantwortung der Aufgabe 1 aus dem Buch (richtig-falsch-Aussagen; S. 35) in Stillarbeit. Die Ergebnisse einer Schülerin (freiwillig) werden mit einer Dokumentenkamera für alle sichtbar projiziert und im Plenum besprochen. Der Lehrer ruft die nächste Übung auf, die darin besteht, in Einzelarbeit einzelnen Bildern der Bildergeschichte Smileys zuzuordnen. Die Lehrperson unterstützt beim Herumgehen in der Klasse. Eine differenzierende Maßnahme besteht darin, dass diejenigen, die früher als die anderen fertig werden, Übung 4 beginnen sollen. Nach den

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75457>

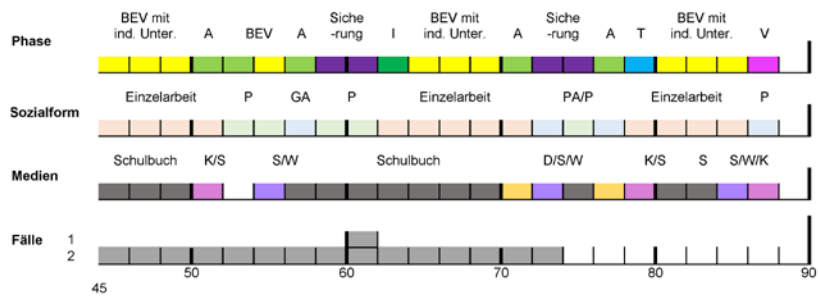


schriftlichen Übungen bekommen die Schülerinnen und Schüler Rollenkarten in Form von Sprechblasen und den Auftrag, die jeweiligen Sprechanteile an der passenden Stelle lesend zu inszenieren (Übung 3, S. 35). Anschließend initiiert die Lehrkraft den Übergang zu Übung 4; die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl zwischen 4a) das Nächste Bild zeichnen oder 4b) weitere Sprechblasen schreiben. Der Lehrer gibt unterstützendes Feedback. In der abschließenden Präsentationsphase stellen drei Dyaden ihre Zeichnungen vor und beschreiben sie auf Englisch. Die Lehrperson initiiert die letzte Unterrichtsphase, die Bearbeitung in Einzelarbeit einer Übung im Arbeitsheft (S. 17) zum Textverstehen. Die Lehrperson zeigt die bereits von ihm an die Tafel geschriebene Hausaufgabe und verabschiedet die Klasse auf Englisch. Er erwartet keine Reaktion auf Englisch und beantwortet noch auf Deutsch letzte Fragen. Die Unterrichtssprache ist durchgängig Englisch. Dafür benutzt der Lehrer einen an die Tafel gehefteten Zettel mit einem E für „English only“. Nur bei seltenen Anlässen schaltet die Lehrperson kurzzeitig ins Deutsche und ermahnt auch die Schülerinnen und Schüler, im Englischen zu bleiben.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamenteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Schädle: Kognitive Aktivierung
- Fall 2 Groß Ophoff: Kompetenzorientierung

„What do you think?“ Eine taxonomische Analyse der kognitiven Aktivierung im Englischunterricht der 6. Klasse

02

Mario Schadtle

1. Einführung

Hinter dem Konzept der kognitiven Aktivierung verbirgt sich ein unscharf definiertes didaktisches Konstrukt, das eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten auf maximal geistig forderndem und förderndem Niveau anstrebt, was als Basisdimension guten, nachhaltigen Unterrichts gilt (Klieme, 2006). Die Notwendigkeit einer aktiven Beschäftigung mit Lehrinhalten ergibt sich dabei aus der Akzentuierung der Bildungsstandards auf die erfolgreiche Anwendung von Wissen in unterschiedlichen Kontexten. Die Identifizierung fachspezifischer Prozesse zur erfolgreichen Umsetzung dieser Ziele wiederum fokussiert dabei vor allem auf kognitive Aspekte des Kompetenzerwerbs und ihre Aktivierung (Reiss, 2017). An dieser Stelle jedoch entsteht das Problem einer nur schwer zugänglichen reliablen Messung der angestrebten Denk- und Lernprozesse, denn als Teil der Tiefenstrukturen von Unterricht entziehen sie sich einem direkten Zugang durch die Beobachtung des Geschehens im Klassenraum, wie dies für Sichtstrukturen möglich ist (Kunter, 2013). Klieme (2006) verdeutlicht in diesem Sinne, dass die Methodenwahl, der Medieneinsatz oder die Sozialform keine hinreichenden Erklärungen für den Grad kognitiver Auseinandersetzung mit Inhalten liefern. Vielmehr deuten Veränderungen phänotypischer Muster und Merkmale im Bereich des Schülerverhaltens und -denkens auf eine erfolgreiche kognitive Aktivierung hin. Um als Lehrperson (LP) solche Veränderungen anzustoßen, muss diese Anreize schaffen, die Lernende zu einer vertieften Auseinandersetzung und Elaboration mit den Inhalten bewegt. Ein kognitiv aktivierender Unterricht ist dementsprechend durch intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten wie den Austausch von Ar-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75383>



gumenten, Problembewältigung, die Konstruktion von Lösungswegen oder das Hinterfragen bestehender Strukturen und Denkweisen gekennzeichnet (Lipowsky, 2015). Es sind somit verschiedene Ebenen und korrespondierende Unterrichtszeitpunkte von der aufgabenbasierten Angebotsstellung über den mentalen Konstruktionsprozess bis zur praktischen Angebotsnutzung zu konstatieren, die eine Erfassung der kognitiven Aktivierung im Unterrichtsalltag ermöglichen (Wegener, 2019). Die für diese Studie vorliegende neunzigminütige Unterrichtssequenz für das Fach Englisch wird auf die Potentiale zur kognitiven Aktivierung durch die von der LP eingebrachten Aufgaben- und Fragestellungen hin untersucht. Dabei wird eine Korrelation angenommen, die zwischen den Aufgaben und Fragen einerseits und dem Grad der mentalen Anregung andererseits besteht, wie von Kunter und Trautwein (2013) dargestellt. Methodisch werden dabei die Aufgaben- und Fragestellungen anhand eines 4-Felder-Rasters analysiert und bewertet. Hierfür wird unterschieden zwischen Fragen, die konvergente oder divergente Denkprozesse anregen sollen. Konvergentes Denken beschreibt den Abruf von Fakten und Daten und überlässt den Lernenden nur geringen aktiven und kreativen Spielraum. Divergentes Denken hingegen ermöglicht kognitive Elaboration und Exploration. Zudem wird unterschieden zwischen Fragen, die *low order thinking skills* und solchen, die *high order thinking skills* adressieren (Schulte, 2020) (s. Tab. Aufgabentaxonomie). Diese Differenzierung geht auf die Taxonomie von Bloom zurück, die sich zur Operationalisierung verschiedener Anforderungsstufen im Englischunterricht etabliert hat (Bloom, 1956). Lehrerfragen, die eine hohe kognitive Aktivierung zum Effekt haben, sind dabei im Bereich des divergenten Denkens/*high order thinking skills* zu verorten, während eine Einordnung im Bereich des konvergenten Denkens/*low order thinking skills* den niedrigsten kognitiven Aktivierungsgrad zur Folge hat. Die Fokussierung auf Fragen und Aufgaben eignet sich für die Untersuchung des Faches Englisch, da sich moderner Englischunterricht auf konstruktivistische, kommunikative Ansätze beruft, auf die wiederum das Konzept der kognitiven Aktivierung Bezug nimmt, wie von Lipowsky (2015) dargelegt.

konvergentes Denken low order (=„knowledge“)	konvergentes Denken high order (=„comprehension/ application“)
divergentes Denken low order (=„analysis“)	divergentes Denken high order (=„synthesis/evaluation“)

Tabelle 1: Aufgabentaxonomie (nach Schulte, 2020)

2. Forschungsstand

Als Untersuchungsgegenstand der englischen Fachdidaktik ist das Konzept der kognitiven Aktivierung noch vergleichsweise jung, es sind vor allem die Allgemeine Didaktik sowie die Lehr- und Lernforschung, die die meisten Ergebnisse und methodischen Ansätze hervorgebracht haben. Aus diesen verschiedenen Ansatzpunkten ergibt sich eine konzeptionelle Unschärfe des Begriffs. Einen Versuch einer Kategorisierung der verschiedenen Ansätze theoretischer Einfassung findet sich bei Wegener (2019). Auch variiert die Semantik im internationalen Vergleich. Im englischsprachigen Raum kommt ein Verständnis im Sinne eines schüleraktivierenden Unterrichts zum Ausdruck (Lipowsky, 2015) und damit eine Auffassung, der dezidiert von Stürmer und Fauth (2019) widersprochen wird. Diese unterstreichen den Bedeutungsunterschied zwischen „Aktivierung“ und „Aktivität“, sowohl aus physischer als auch aus mentaler Sicht. Basierend auf einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis betonen sie die Relevanz der Anregung zur Auseinandersetzung mit Inhalten und damit auch der Wissenskonstruktion. Kognitive Aktivierung ist dabei konzeptionell als Teil der Ausgestaltung des Angebots von Lerngelegenheiten zu verstehen. Damit gilt sie über alle Fächer hinweg als Basisdimension gelingenden Unterrichts. Gängige Untersuchungssitems sind unter anderem das Anspruchsniveau von Aufgaben, die Aktivierung von Vorwissen, die Kongruenz von Sozialformwahl und Phasierung oder der situative Umgang mit Fehlern. Diese Merkmale, die als Kennzeichen gelingendem Unterricht zugeschrieben werden, sind fächerübergreifender, allgemeindidaktischer Natur. Den fachspezifischen Anforderungen und individuellen Unterrichtszielen der Englischdidaktik angepasste Betrachtungseinheiten liegen nur in begrenztem Maße vor (Lipowsky, 2015). Klieme (2006) begegnet dem, indem er analog zu Erkenntnissen aus dem Mathematikunterricht niedriginferente Betrachtungsfokuse identifiziert, die der Erfassung kognitiver Aktivierung speziell im fremdsprachlichen Unterricht dienen, wie der Grad des monolinguischen Einsatzes der Zielsprache, das Maß an Lehrer-Schüler-Kommunikation, die Dauer von Wartezeiten auf Schülerantworten, der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) (*student talking time*) sowie die Menge an Gelegenheiten zur schülerseitigen Selbstkorrektur von Fehlern. Daneben listen Ballweber et al. (2019) eine Reihe mittel- und hochinferenter Beobachtungsfragen auf, um Kennzeichen einer kognitiven Aktivierung im Fremdsprachenunterricht zu elizitieren. Die von ihnen vorgenommene Konkretisierung der Leitfragen verortet einhergehende Operationalisierungen im Bereich der Reorganisation, der Reflexion, der Konfliktlösung sowie der Elaboration und damit, nach Bloom (1956), im Spektrum der *high order thinking skills*. Pirner (2013) weist in diesem Zu-

sammenhang darauf hin, dass das Konzept der kognitiven Aktivierung nicht aus einer theoretischen Modellierung entstand, sondern der Beschreibung empirischer Unterrichtsforschung entwachsen ist, woraus sich wiederum jene uneinheitlichen Operationalisierungen und Beobachtungsfokusse ergeben. An dieser Stelle werden drei gängige Vorgehensweisen beschrieben, die entweder einzeln oder kombinatorisch angewandt werden. Zu diesen gehören die Bewertung von Unterrichtsaufgaben, die Erfragung der Unterrichtswahrnehmung der beteiligten LP und SuS, sowie die Beobachtung und Videografie des Unterrichts mit einhergehender Ratinganalyse der zu untersuchenden Merkmale. An dieses letztgenannte Instrument will der vorliegende Beitrag anschließen und versuchen, neben einer allgemeindidaktischen Dimension eine fachdidaktische Anwendung zu implementieren, was notwendig erscheint, da die qualitative Effektivität der kognitiven Aktivierung stark vom Unterrichtsinhalt und damit den Fachkompetenzen abhängt (Lipowsky, 2015). Dies führt zu einem der Fremdsprachendidaktik inhärenten Problem, das Thaler (2014) herausgestellt hat: die „Triple-Funktion“ der zu lernenden Sprache, die gleichzeitig Inhalt, Medium und Ziel des Unterrichts darstellt. Infolgedessen spricht er sich für eine fachspezifische Erweiterung des Konzepts zu einer kommunikativ-kognitiven Aktivierung aus, die den Bedeutungsfokus auf die besondere Stellung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht richtet. Dieser Aufforderung kommt Schulte (2020) nach, die eine Differenzierung zwischen kognitiver und sprachlich-kognitiver Aktivierung vornimmt, wobei letztere die Faktoren fremdsprachlicher Produktion in den Blick nimmt. Diese dezidiert fremdsprachendidaktische Perspektive bedient außerdem eine weitere fachspezifische Nuance für das Verständnis des Konzepts der kognitiven Aktivierung. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen einer allgemeindidaktischen Sicht, die kognitive Aktivierung einem aktiv-konstruktiven Lernverständnis zuordnet, und einem neurowissenschaftlichen Betrachtungswinkel, der diese als physiologischen Zustand begreift, der unter anderem das Fördern und Ausführen routinierter Handlungen enthält (Wegener, 2019). In diese Dichotomie aus expliziten, fokussierten kognitiven Handlungen einerseits und impliziter Aktivierung von Gehirntätigkeit andererseits fügt sich der Fremdsprachenunterricht nicht nahtlos ein. Mit dem Ziel der Erlangung kommunikativer Kompetenzen geht ein Übergang von explizitem, deklarativem Wissen zu unbewusstem, prozeduralem Wissen und damit eine Verschiebung von der allgemeindidaktischen zur neurowissenschaftlichen Perspektive einher. Hugener et al. (2007) betonen aber, dass ein hoher Grad an kognitiver Aktivierung dann gelingt, wenn eben nicht die Routinisierung von Kompetenzen angestrebt wird. Dieser scheinbare Widerspruch ist wiederum durch Studien im Fach Mathematik aufgelöst, die bei der Untersuchung kognitiver Aktivierung durch anspruchsvolle

Aufgaben einen Zugewinn nicht nur deklarativen, sondern auch prozeduralen Wissens zeigen konnten (Lipowsky, 2015). Diese Erkenntnisse stimmen zuversichtlich, dass die Frage nach der kognitiven Aktivierung im Englischunterricht nicht nur positive Befunde in den Bereichen des Zugewinns von Faktenwissen, der Aufgabe von Misskonzepten, der Entwicklung von korrekten Schlussfolgerungen, generellem Lernzuwachs, der Leseleistung oder der Schöpfung fachlichen Interesses (Lipowsky, 2015) aufweist, wie dies für andere Fächer konstatiert werden konnte, sondern auch die Diskursfähigkeit und die Quantität wie Qualität sprachlicher Produktion (Schulte, 2020) der Schüler steigert. In diesem Falle fungiert kognitive Aktivierung im Englischunterricht als Gelingensfaktor guten Unterrichts, wobei eine Analyse der eingebrachten Aufgabenniveaus als Indikator für die Initiierung kognitiver Aktivierung dient.

3. Szenenbeschreibung und -analyse

Aus der vorliegenden neunzigminütigen Englischstunde werden insgesamt 6 Unterrichtssequenzen beschrieben und per Einordnung in das Vierfeldschema auf ihr Potential zur kognitiven Aktivierung hin bewertet. Darüber hinaus werden Vorschläge gemacht, den Grad der kognitiven Aktivierung zu erhöhen, wo dies möglich erscheint.

(1) Minuten 1–12: Die LP fragt die SuS nach dem Datum auf Englisch, wiederholt spielerisch die Vokabeln der Vorstunden, führt neue Wörter ein und fordert die SuS auf, bekannte Charaktere aus einer Bildergeschichte zu benennen. In dieser Sequenz wird nach bestimmten, korrekten Äußerungen ohne individuellen Spielraum seitens der SuS gesucht. Die Antworten können in Form simpler Nominalphrasen gegeben werden. Der Grad der kognitiven Aktivierung ist daher niedrig einzuschätzen und ist im Bereich des konvergenten Denkens/*low order* einzustufen. Dennoch überraschen die SuS mit teilweise unerwarteten und kreativen Antworten. So nennt Leonie auf die Frage nach fünf Dingen, die man essen kann, „*strawberries*“, was als Antwort aufgrund des limitierten aktiven Wortschatzes einer 6. Klasse nicht sofort naheliegt und daher eine gesteigerte kognitive Aktivierung vermuten lässt. Milena übersetzt „*corner-shop*“ als „Tante-Emma-Laden“ und Paul assoziiert mit dem Begriff „*master*“ den gleichnamigen Hochschulabschluss. Dies indiziert, dass auch bei einer kognitiven Aktivierung auf geringem Anforderungsniveau einfallsreiche Antworten gefunden und damit individuelle mentale Prozesse angeregt werden können.

Allerdings hätte ein elaborierter Umgang mit inkorrekten Antworten mehr kognitive Aktivierung erzeugen können, indem diese zur Bewertung an die Klasse zurückgegeben werden. Auf die Frage „*What date is it?*“ antwortet Hugo beispielsweise mit der Nennung des Wochentages („*Is it Monday?*“). Die SuS hätten hier erklären können, warum Hugos Antwort keine korrekte Replik auf die gestellte Frage darstellt. Auch ist nicht auszuschließen, dass ein akustisches Missverständnis aufgrund der phonetischen Ähnlichkeit zwischen *date* und *day* vorliegt. Ein Hinweis auf das fehlende Phonem des Wortes *day* hätte eine divergentes Denken-*low-order*-Aktivierung über die Erklärung der Fehlerkausalität erreicht oder gar eine divergentes Denken-*high-order*-Aktivierung möglich gemacht, indem ausgehend von einem normativen (Datums-)System eine Schülerbeurteilung eliziert würde.

Die Analyse dieser Sequenz zeigt auf, dass diese explizit zur Aktivierung von Vorwissen dient. Das Verknüpfen von neuen Informationen mit bereits bestehendem Wissen stellt eine explizit ausgewiesene Form der Initiierung kognitiver Aktivierung dar (Lipowsky, 2015) und wird in Ratinganalysen von Unterricht als Merkmal kognitiver Aktivierung eingeschätzt (Hugener et al., 2007). Im Falle der englischen Fachdidaktik kommt dem Anknüpfen an insbesondere linguistisches Vorwissen eine besondere Bedeutung zu, da über dieses ein Transfer des Wissens zur Prozeduralität gelingt, was wiederum kommunikative Kompetenzen ausbildet.

(2) Minute 15: Die LP spricht zunächst den Singular, dann den Plural von Wörtern mit unregelmäßigen Pluralformen (*man*, *woman*) aus. Die SuS sollen den phonetischen Unterschied erkennen und die korrekte Orthografie daraus ableiten. Erneut lässt die Aufgabenstellung nur eine korrekte Antwort zu, was einem konvergenten Denkprozess entspricht. Der mentale Lösungsweg geht jedoch über reinen Informationsabruf hinaus. Die SuS müssen sich über die Funktion der Phoneme klar werden und darüber hinaus Vermutungen über die korrekte Schreibweise der Pluralform anstellen, die konsistent mit dem ihnen bekannten phonetisch-orthografischen System ist. Diese Anwendung bestehenden Wissens zur Problemlösung ist den *high order thinking skills* zuzuordnen.

Eine fachdidaktische Besonderheit ist in der Pluralform des Wortes *woman* zu finden, die phonetisch als [ˈwɪmɪn] realisiert wird. Ein Schüler, der aufgefordert wurde, dies orthografisch zu dekodieren, unterliegt dem Irrtum, den ersten Vokal „o“ aufgrund seiner divergierenden Aussprache im Vergleich zum Singular [ˈwʊmən] durch ein „i“ zu ersetzen. Der LP fällt dieser Fehler auf und sie erkennt auch die zugrundeliegende Fehlannahme. Statt jedoch den Irrtum selbst zu korrigieren, hätten der LP Handlungsalternativen zur Verfügung gestanden, die einen weitaus höheren Grad an kog-

nitiver Aktivierung zur Folge gehabt hätten. Aus Studien zum Fach Mathematik geht hervor, dass die explizite Arbeit mit Misskonzepten und typischen Fehlerquellen eine vielversprechende Strategie der kognitiven Aktivierung darstellt (Lipowsky, 2015). Eine Antizipation dieses typischen Fehlers hätte die Möglichkeit eröffnet, diesen mit der korrekten Form zu kontrastieren und die SuS Erklärungen und linguistische Analysen anfertigen zu lassen, was wiederum verschiedene Denkrichtungen ermöglicht hätte. Die daraus entstandene hohe kognitive Aktivierung hätte der unregelmäßigen Pluralform ein nachhaltiges Verständnis zuschreiben können und generelle Einsicht in die Unzuverlässigkeit englischer Phonetik und Orthografie gewährt.

(3) Minute 24: Die LP fragt im Anschluss an ein Lese-/Hörverstehen nach dem subjektiven, individuellen Eindruck der SuS zur eben gehörten Geschichte und fordert sie auf, ihre Ansichten im Lehrer-Schüler-Gespräch zu begründen. Die Antworten und Meinungen der SuS divergieren beträchtlich, die Begründungen bleiben zumeist aber auf einer affektiven Ebene (*silly, boring, funny*). Anstelle argumentativ gestützter Urteile und Bewertungen bieten die SuS kurze und spontane Formulierungen ihrer Eindrücke, was eine nur geringe kognitive Aktivierung zur Ursache haben könnte. Lediglich Alexandra findet eine Begründung, der eine kritische Auseinandersetzung mit dem Narrativ und der Rollenverteilung zugrunde liegt („*It's the girl that has an accident*“). Dies wird erreicht, indem die LP nach einer tiefergründigeren Erklärung fragt („*Why is it not funny?*“) Mit dieser Nachfrage gelingt es, inhaltsbezogene Ideen und Interpretationen anzustoßen, die einen diskursiven Austausch ermöglichen. Das Einnehmen eines klaren, inhaltbasierten Standpunktes inklusive nachvollzieh- und belegbarer Begründung setzt ein sehr hohes Maß an kognitiver Aktivierung durch divergentes Denken/*high order thinking skills* voraus. Nun dient die grundsätzliche Funktion dieser Unterrichtsphase lediglich der Überprüfung eines grundlegenden Textverständnisses. Es lässt sich aber erkennen, dass die SuS in der Lage wären, weitere Elaborationen vorzunehmen, und in Relation zur Klassenstufe komplexen fremdsprachlichen Output zu produzieren.

(4) Minute 35: Eva stellt ihre Lösungen zu einer Lehrbuchaufgabe vor, die mittels *right/wrong*-Behauptungen der Überprüfung des Textverständnisses dient. Hierfür kommt sie nach vorne und legt ihr Heft unter die Dokumentenkamera. Sie liest ihre Antworten vor, die übrigen SuS stimmen zu beziehungsweise widersprechen und korrigieren.

Vordergründig wird die Klasse hier zu konvergentem Denken/*high order thinking skills* angeregt, da sie definiert korrekte Antworten durch Textkenntnis und Verständnis der

Handlung finden sollen. Allerdings zeigt sich eine gewisse Ambiguität in bestimmten Behauptungen, die, je nachdem, ob der Aussage der Figur im Text Glauben geschenkt wird oder nicht, unterschiedlich als richtig oder falsch interpretiert werden können. Hieraus entstehen divergierende Antworten. Das Potential der Elaboration dieser Divergenz und damit einer weitaus höheren kognitiven Aktivierung wird aber nicht genutzt, da die SuS nicht aufgefordert werden, sich diskursiv über ihre unterschiedlichen Urteile auszutauschen und ihre Standpunkte zu begründen.

(5) Minute 39: Die nächste Aufgabe in der vom Lehrbuch vorgeschlagenen Progression wird bearbeitet. Die SuS sollen verschiedene Emojis den Bildern der Geschichte zuordnen.

In dieser Phase werden die SuS zu divergentem Denken/*high order thinking skills* stimuliert, da kein definierter Erwartungshorizont zu Grunde liegt, sondern vielmehr eine Synthese aus der Kenntnis der Handlung und der Interpretation der Charaktermotivation zu einer Abwägung verschiedener Antwortmöglichkeiten führt. Hier eröffnet sich ein großes Potential zur Evaluation, Begründung und Diskussion abweichender Wahrnehmungen und Meinungen, welches aber nicht im Klassenverband oder in Kleingruppen realisiert wird. Während die SuS die Aufgabe bearbeiten, leistet die LP individuelle Hilfestellung, wobei sie nach der Begründung für ihre Ansichten fragt. Es entstehen Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Diskurse über die Interpretation der jeweiligen Bilder und möglicher Emoji-Zuordnungen.

(6) Minute 62: In dieser Sequenz soll von den SuS eine Weiterführung der Geschichte kreiert werden. Dabei können sie wählen, ob sie die Geschichte um ein zusätzliches Bild ergänzen oder ob sie einer der Figuren eine weitere Sprechblase hinzufügen. Die angefertigten Zeichnungen werden per Dokumentenkamera der Klasse gezeigt und von den jeweiligen SuS erklärt.

Die Durchführung einer mit dem vorliegenden Narrativ konsistenten Expansion und Elaboration des Inhalts erfordert nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material, sondern ermöglicht weitgehende, kreative Freiheiten. Die besonders hohe kognitive Aktivierung, die zur Bewältigung der Aufgabenstellung divergentes Denken/*high order thinking skills* anregt, führt zu einem hohen Maß an sprachlicher Produktion und intensivem inhaltlichen Austausch seitens der SuS.

Die 6 untersuchten Arbeitsaufträge und Unterrichtssequenzen verteilen sich in der Taxonomie einmal auf den Bereich des konvergenten Denkens/*low order thinking skills*, der den niedrigsten Grad an kognitiver Aktivierung zur Folge hat. Zweimal

wird der Bereich des konvergenten Denkens/*high order thinking skills* gefördert, der die SuS mithilfe komplexer Gedankenprozesse zu vordefinierten Antworten bringt. Für drei Sequenzen kann der höchste Grad an kognitiver Aktivierung verzeichnet werden. In diesen Fällen initiierten die Arbeitsaufträge divergentes Denken/*high order thinking skills* und damit inhaltsbezogene Diskurse und Auseinandersetzungen mit herausfordernden Konzepten.

Von besonderem Interesse sind gerade diese Unterrichtssequenzen. Arbeitsaufträge (3) und (5) erreichen den hohen Grad an kognitiver Aktivierung durch Fragen nach individuellen Urteilen und Begründungen derer. Infolgedessen ergeben sich angeregte Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Diskurse. In Sequenz (7) wird durch einen kreativen Auftrag zur Sprachproduktion ein besonders hohes Maß an kognitiver Aktivierung realisiert. Es entstehen dadurch Texterweiterungen und Schüler-Schüler-Dialoge.

4. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung der Doppelstunde im Fach Englisch einer sechsten Klasse am Gymnasium widmete sich zweier grundlegender Probleme des Forschungsfeldes der kognitiven Aktivierung: Zum einen lässt sich kognitive Aktivierung nicht direkt messen, sondern kann nur approximativ erfasst werden. Zum anderen fehlt neben dem allgemeindidaktischen Verständnis eine fachspezifisch englischdidaktische Ausdifferenzierung. Mit der taxonomischen Schemaanalyse der eingegebenen Arbeitsaufträge und Lehrerfragen ist aber ein valides Instrument vorhanden, welches das Angebot zur kognitiven Aktivierung registrieren und in seiner Intensität abbilden kann. Die in diesem Raster als niedrig eingestuften Grade der kognitiven Aktivierung zielen auf die Aktivierung von Vorwissen ab. Dieses ist für das Fach Englisch von besonderer Relevanz, da damit nicht nur eine inhaltliche Anknüpfung an Unterrichtsinhalte geschieht, sondern darüber hinaus der Transfer von deklarativem hin zu prozeduralem Wissen angeregt wird und so kommunikative Kompetenzen gestärkt werden. In der konkret vorliegenden Unterrichtsstunde hat das Angebot zur kognitiven Aktivierung auf diesem Level eine rege Schülerbeteiligung und die Bewältigung wiederkehrender Kommunikationssituationen hervorgerufen. Auf der höchsten Stufe der kognitiven Aktivierung entsteht eine signifikante Steigerung der inhaltlichen Qualität und der Quantität sprachlicher Produktion. Auch für die untersuchten neunzig Minuten sind mindestens drei Sequenzen zu verzeichnen, die Sprechansätze für einen elaborierten und kreativen Sprachgebrauch evozierten. Eine Identifizierung der hier zugrundelie-

genden Stimulationsprozesse ist somit von höchstem fachdidaktischen Interesse und vielversprechend für die Englischdidaktik, um sowohl lehrerseitig aktiv Unterricht in Richtung kognitiver Aktivierung gestalten zu können als auch um Unterricht in Bezug auf seine Nachhaltigkeit und fachliche Qualität zu beschreiben und zu bewerten. Die von Kunter und Trautwein (2013) angenommene Korrelation zwischen anspruchsvollen Frage- und Aufgabentypen einerseits und der kognitiven Aktivierung andererseits hat sich bestätigt. Um dies noch präziser erfassen zu können, muss das Konzept der kognitiven Aktivierung von der Englischdidaktik anhand der im Bildungsplan definierten Kompetenzziele dekliniert werden mit dem Ziel der Identifizierung einer kommunikativen-kognitiven Aktivierung. In Verbindung mit weiteren niedriginferenten Faktoren wie beispielsweise der Messung von Wartezeiten, Schülerbeteiligung oder der Anwendung von Sozialformen könnte so eine holistische Darstellung der Gelingensfaktoren guten Englischunterrichts erreicht werden.

Literatur

- Ballweber, U., Boßlet, A. & Pilgrim, N. (2019). The proof of the pudding... Alltagstaugliche Ideen zur kognitiven Aktivierung und Förderung der Sprachproduktion in den modernen Fremdsprachen. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 69–85). Westermann.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. McKay.
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In D. Lemmermohle, M. Rothgangel, S. Bogeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen* (S. 109–121). Waxmann.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), 765–773.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69–106). Springer.
- Pirner, M. (2013). Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 12(2), 228–245.
- Reiss, K. (2017). Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Eine fachdidaktische Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse: Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (S. 39–51). Waxmann.
- Schulte, M. (2020). *Bildungssprachliche Anregungsqualität im Fachunterricht. Videoanalysen zur sprachlich-kognitiven Aktivierung durch Lehrkraftfragen*. Metzler.
- Stürmer, K. & Fauth, B. (2019). Kognitive Aktivierung als zentrales Thema der empirischen Unterrichtsforschung. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 8–25). Westermann.
- Thaler, E. (2014). Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 11(6), 5–6.
- Wegener, H. (2019). *Fachübergreifende Aspekte eines kognitiv aktivierenden Unterrichts an Gymnasien. Theoretische und empirische Analysen zum Konstrukt kognitive Aktivierung*. DuEPublico.

„Look at the pictures again, maybe you can find it out“.

Kompetenzorientierte Erarbeitung einer Bildergeschichte im Englischunterricht

Jana Groß Ophoff

02

1. Einführung

Die vorliegende Videoaufzeichnung zeigt eine weitestgehend in Englisch gehaltene Doppelstunde im Fach Englisch in der Klasse 6b. Nach dem Begrüßungsritual werden zunächst kurz unterrichtsorganisatorische Fragen besprochen. In der daran anschließenden Einstiegsphase werden Vokabeln im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch wiederholt. Im Mittelpunkt der Erarbeitungsphase und damit der gesamten Unterrichtsstunde steht eine Bildergeschichte im Lesebuch, die im Plenum angehört und nach einer vertiefenden Erarbeitung mit der gesamten Klasse „lesend“ inszeniert wird. In der letzten Unterrichtsphase bearbeiten die Schülerinnen und Schüler zur Sicherung weitere Aufgaben im Arbeitsheft. Währenddessen verweist die Lehrperson auf die an die Tafel geschriebene Hausaufgabe und verabschiedet die Klasse.

Im Folgenden wird diese Unterrichtsstunde aus einer kompetenzorientierten Perspektive analysiert. Somit befasst sich das vorliegende Kapitel mit der Frage, was (über die Anwendung von Testaufgaben hinaus) einen kompetenzorientierten Unterricht auszeichnet und inwiefern sich dies in der vorliegenden videografierten Unterrichtsstunde niederschlägt. Die Herausforderung liegt darin, dass in dem vorliegenden Datenmaterial weder bei den zu beobachtenden Schülerinnen und Schülern noch bei der unterrichtenden Lehrperson die vorhandenen Kompetenzen beziehungsweise deren Entwicklung zugänglich sind. Stattdessen ist es erforderlich, Sequenzen zu identifizie-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75456>



ren, die Hinweis darauf geben, welche Kompetenzen auf Schüler/-innenseite durch die Lehrperson adressiert beziehungsweise von Schülerinnen und Schülern durch konkretes Verhalten gezeigt und somit durch die Lehrperson beobachtet werden (können).

2. Hintergrund und Forschungsstand

Der Begriff *Kompetenz* (lat. *competere* = zu etwas fähig sein, wetteifern, Dorsch Lexikon für Psychologie) wurde im Bildungsbereich insbesondere durch pädagogisch-psychologische Zugänge geprägt. Im Zuge der empirischen Wende im Nachgang zum schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungstudien gewannen entsprechende kompetenzorientierte Ansätze in der deutschen Bildungslandschaft deutlichen Aufwind, was sich u. a. in einer explizit geforderten Outputorientierung in den mit Beginn 2003 veröffentlichten Bildungsstandards für verschiedene Fächer und Bildungsabschlüsse ausdrückt (Klieme et al., 2003). Kompetenz wird als kontextspezifische persönliche Leistungs- beziehungsweise Handlungsdisposition beschrieben, die erforderlich ist, um komplexe (mit Bezug zum Fremdsprachenlernen: mehrsprachige) Anforderungen bewältigen zu können. Angesichts der zunehmenden Globalisierung werden im Sinne Weinerts in schulischer Bildung umfassende Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache wie z. B. Englisch und damit verbunden interkulturelle Kompetenz angestrebt. So sollen gemäß den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz, 2004) Schülerinnen- und Schülern folgende Kompetenzen vermittelt werden:

1. Funktionale kommunikative Kompetenzen, darunter kommunikative Fertigkeiten (Hör-/ Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) und Verfügung über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthografie),
2. Interkulturelle Kompetenzen (soziokulturelles Orientierungswissen, Umgang mit Differenz, praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) und
3. Methodische Kompetenzen (Textrezeption, Interaktion, Textproduktion, Lernstrategien, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und Lernorganisation)

Grundlegender Gedanke *kompetenzorientierten Unterrichtens* (Wiater, 2013) ist, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Bildungsbiografie Kompetenzen erwerben, die sich in ihrer Ausprägung auf Niveaus beschreiben lassen. Beispielsweise werden in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Euro-

parat, 2001) im Fach Englisch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss jeweils sechs Kompetenzstufen für kommunikative Fertigkeiten unterschieden (Kultusministerkonferenz, 2014): A1/A2: Elementare Sprachverwendung; B1/B2: Selbständige Sprachverwendung; C1/C2: Kompetente Sprachverwendung.

Das im deutschen Sprachraum etablierte Angebots-Nutzungs-Model (Helmke, 2010) veranschaulicht weitergehend, dass die Nutzungs- beziehungsweise Verarbeitungsprozesse durch die Schülerinnen und Schüler für erfolgreiches Lernen grundlegend sind. Dabei ist ein Kompetenzgewinn umso wahrscheinlicher, je besser die Qualität der Lerngelegenheiten ist, die von Lehrpersonen in ihrem Unterricht angeboten werden. Dies ist wiederum beeinflusst durch individuelle Merkmale der Lehrperson. Diesbezüglich wird in kompetenzorientierten Ansätzen zur Professionalität insbesondere die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen in den Blick genommen: So unterscheiden Baumert & Kunter (2006) in Anlehnung an Shulman (1987) zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischem Wissen. Diese Kompetenzaspekte lassen sich für die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen empirisch trennen, wobei König et al. (2016) die hohen Interkorrelationen als Hinweis darauf deuten, dass fachdidaktisches Wissen auf der Integration von Fach- und pädagogischem Wissen basiert.

Nach Wiater (2013) ist für kompetenzorientiertes Unterrichten die Anwendung konstruktivistischer Prinzipien charakteristisch, wonach Lehrpersonen Unterricht

1. planen,
2. gestalten und
3. evaluieren,

der individuelles Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Demnach wird Unterricht vom Ende her *geplant* (1), indem ausgehend von vorhandenen und angestrebten Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards formuliert sind, kurz-, mittel- oder auch langfristig Lernaufgaben beziehungsweise -einheiten konzipiert werden, die kumulativen Wissenserwerb und zugleich individuelle Differenzierung ermöglichen. Entsprechende Lernaufgaben werden als „ein sich an Lernzielen orientierendes, pädagogisch-didaktisches Instrument verstanden, das durch gelenkt-entdeckendes, problemorientiertes, selbständiges Lernen die Monotonie des fragend-entwickelnden Unterrichts aufbricht und so vertiefte Lernprozesse ermöglicht“ (Reinfried, 2016, S. 6). Dies ist abzugrenzen von sogenannten Wiederholungs- oder Übungsaufgaben, die der Konsolidierung von Erlerntem dienen, sowie von Transferaufgaben, in denen vorhandene Kompetenzen beispielsweise auf andere fachliche Gegenstände oder andere

Fächer angewendet werden. Eine *kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung (2)* zeichnet sich nach Wiater (2013) ferner dadurch aus, dass die Lehrperson Lehr-Lernprozesse moderiert (statt informiert), zum (Weiter-)Lernen motiviert und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumt, Lernergebnisse zu präsentieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich dabei von anderen Schulfächern durch die Einheit von Inhalt und Medium mit Fokus auf Lehr-Lern-Methoden zur Vermittlung von schriftlichen, aber noch deutlicher von mündlichen Kommunikationskompetenzen (Kultusministerkonferenz, 2011). Aus diesem Grund benötigen Englisch(wie auch andere Fremdsprachen)-Lehrpersonen nicht nur Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenzen, sondern auch diagnostische Kompetenzen, um Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Erwerb kultureller sowie medien- und textbezogener Kompetenzen erkennen und fördern zu können (Tesch et al., 2017). Schließlich basiert eine *kompetenzorientierte Unterrichtsevaluation (3)* nach Wiater (2013) auf der transparenten Kommunikation von Anforderungen, die in Abgleich mit individuellen Lernergebnissen für die Leistungsbeurteilung genutzt und durch systematische Beobachtung durch die Lehrperson ergänzt werden. Hierzu zählen Test- oder Klassenarbeitsergebnisse, die in der Regel als summatives Instrument (Leistungsmessung) verstanden, aber auch als formative Informationsquelle (Lernkontrolle) zur Verbesserung von Lehren und Lernen genutzt werden können. Dass kompetenzorientierte Unterrichtsevaluation auf ein deutlich breiteres Repertoire zurückgreifen kann, verdeutlicht Shavelson (2006). Demnach nutzen Lehrpersonen „teachable moments“ spontan im Unterrichtsverlauf, wenngleich solche beiläufig als diagnostisches Moment identifizierte Sequenzen („on-the-fly assessments“; Shavelson et al., 2008, S. 300) intuitiv erfolgen und auf (zunehmendem) Erfahrungswissen basieren, weshalb sie auch nur bedingt erlernbar sind. Dagegen werden in geplanten Frage-Antwort-Sequenzen („planned-for interactions“; Shavelson et al., 2008, S. 300) kognitive Konflikte bewusst inszeniert. Zentrales lernförderliches Element beider Formen formativen Evaluierens ist das Feedback durch die Lehrperson.

3. Konkretisierung der Fragestellung

Gemäß der *Theorie der Kompetenzorientierung des Unterrichts* Wiater (2013) werden die folgenden drei Aspekte in den Blick genommen und die im Unterrichtsgeschehen als relevant identifizierten Stellen anhand der abgeleiteten Fragestellungen analysiert:

1. Unterrichtsplanung: Welche Lernaufgaben beziehungsweise -einheiten, oder besser Lerngelegenheiten werden eingesetzt, um kumulativen Wissenserwerb und zugleich individuelle Differenzierung zu ermöglichen? Folgende Merkmale kompetenzfördernder Lernaufgaben (Luthiger et al., 2014; Burwitz-Melzer & Caspari, 2017) werden in den Blick genommen:
 - a. Authentizität (Kompetenzabbild, Lebensnähe)
 - b. Kognition (Arbeit an [Prä-]Konzepten, Wissensart, Kognitiver Prozess)
 - c. Komplexität (Strukturierung, Repräsentationsform)
 - d. Differenzierung (Offenheit, Lernunterstützung, Vielfalt der Lernwege)
2. Unterrichtsgestaltung:
 - a. In welchen Sequenzen wurden eher schülerzentrierte beziehungsweise lehrerzentrierte Lehr-Lern-Formen realisiert und warum?
 - b. Wie werden die Schülerinnen und Schüler motiviert?
 - c. Gibt es Möglichkeiten zur Präsentation, Diskussion und Reflexion von Lernergebnissen?
3. Unterrichtsevaluation: Werden die Anforderungen von der Lehrperson kommuniziert? Welche Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung bestehen und werden diese von der Lehrperson sichtlich genutzt?

4. Fallanalyse

Zunächst ist festzuhalten, dass die vorliegende Unterrichtsstunde sich sowohl in der Planung als auch der Gestaltung durch die Adressierung verschiedener (Teil-)Kompetenzen durch abwechslungsreiche Methoden beziehungsweise Aufgabenstellungen auszeichnet, während evaluative Aktivitäten weniger offensichtlich sind – was sicherlich in Verbindung steht mit dem deutlichen Fokus auf kommunikative Kompetenzen (vgl. 2).

4.1. Unterrichtsplanung und gestaltung

Im gesamten Unterrichtsverlauf werden unterschiedliche (Teil-)Kompetenzen adressiert, wobei insbesondere die Einstiegsphase durch Vokabelarbeit und Lehrerzentrierung geprägt ist. Dagegen ist die Vertiefungsphase deutlich schülerzentrierter angelegt, die im Folgenden vertiefend analysiert wird mit Blick auf die ersten beiden Fragestellungen.

Sequenz 3: Ab Minute 8 leitet die Lehrperson – ohne Hinweis auf den Zusammenhang zu früheren Stunden oder Lernzielen – zum Hauptteil der Stunde über, nämlich der Arbeit an einer Bildergeschichte, wo die Schülerinnen und Schüler „*more about the children from the book*“ lernen sollen, wie es die Lehrperson in Minute 9 zum Ausdruck bringt. Zunächst werden von der Lehrperson verschiedene, für das Verständnis der Bildergeschichte relevante Vokabeln (*chaos, corner shop, master, always*) eingeführt, indem sie weitestgehend auf Englisch erläutert, an die Tafel geschrieben und von der gesamten Klasse nachgesprochen werden. Ausgehend von dem fragend-entwickelnden Erschließen der bekannten und unbekanntenen Protagonistinnen und Protagonisten, führt die Lehrperson die unregelmäßigen (und unterschiedlich ausgesprochenen) Pluralformen von *man/men* und *woman/women* ein, indem er die Vokabeln vorspricht und die Schülerinnen und Schüler aufruft diese zu buchstabieren. Trotzdem diese Sequenz recht kurz ausfällt, handelt es sich um eine Schlüsselsituation hinsichtlich des Themas dieses Kapitels: Denn mit Blick auf die *Unterrichtsplanung* (1) werden nicht nur der Wortschatz, sondern auch Grammatik und Aussprache als sprachliche Mittel (a) angesprochen. Die lebensweltliche Bedeutung der unregelmäßigen Pluralbildung als häufige Fehlerquelle wird dadurch besonders hervorgehoben, da die Lehrperson dies abschließend noch einmal auf Deutsch erläutert. Präkonzepte, nämlich die lautgetreue Schreibweise im Deutschen, werden in dieser Sequenz explizit aufgegriffen und die Komplexität der Integration von Gehörtem in Geschriebenes (c) verdeutlicht. Dabei ist der Arbeitsauftrag eindeutig, sodass eine differenzierende Lernunterstützung nicht erforderlich zu sein scheint. Auf Ebene der *Unterrichtsgestaltung* (2) ist auch für diese Sequenz eine klare Lehrerzentrierung zu konstatieren (a), wobei der freundliche Umgang mit Fehlern in den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler als motivierendes Element hervorzuheben ist.

Sequenz 4: Nach dem ersten Anhören der Bildergeschichte (und zeitgleichen Mitlesen im Lesebuch), erkundigt sich die Lehrperson, ob der Klasse die Geschichte gefallen hat (*ab Minute 22*). Einzelne Schülerinnen und Schüler melden sich und äußern sich dazu. Selbst wenn sie unsicher im freien Sprechen sind und um die richtigen Vokabeln ringen, werden sie von der Lehrperson zum freien Englischsprechen ermutigt (z. B. Minute 22: „*Can you explain that?*“). Zum Teil hilft die Lehrperson auch aus, indem Aussagen vorgeschlagen oder Sätze ergänzt werden. Ab Minute 25 erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, im Lesebuch Übung 1 zu bearbeiten, worin sie Aussagen zum Text als richtig oder falsch beurteilen und einen Antwortsatz auf Basis der Bildergeschichte formulieren sollen. In Vorbereitung fordert die Lehrperson einen Schüler auf, die Aufgabenstellung vorzulesen und anschließend in eigenen

Worten zu wiederholen. Während der Einzelarbeitsphase geht die Lehrperson nach Bedarf zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, um Fragen zu beantworten und Hilfestellung zu geben. Auffällig ist hier, dass es viele Rückfragen zum Verständnis der Aufgabenstellung sowie zum Formulieren der Antwortsätze gibt. Dass die Lehrperson in dieser Sequenz deutlich schülerorientierter arbeitet und in die Rolle des Moderators tritt, zeigt sich daran, dass er während der Einzelarbeit die Schülerinnen und Schüler immer wieder auffordert, ihre Fragen in Englisch zu formulieren („*in English, please ...*“) und sich bei der Formulierung der Antworten auf die Bildergeschichte beziehungsweise das dort angebotene Vokabular zu stützen („*take a look at the pictures again, maybe you can find it out*“). Dass auf diesem Weg jedoch nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden, wird deutlich, als in der Phase der Ergebnissicherung (Minute 35) sich ein Schüler meldet und sagt, dass sie doch nur mit „*yes*“ und „*no*“ geantwortet und keine vollständigen Sätze formuliert hat. Das Arbeitstempo ist in der Klasse insgesamt sehr unterschiedlich und es wird zunehmend unruhig, während die Lehrpersonen weiterhin individuelle Fragen beantwortet. In der anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse durch eine Schülerin gibt der Lehrer (vermutlich spontan) Raum, eine „strittige“ Lösung im Plenum zu diskutieren. In Minute 37 fasst er die verschiedenen Standpunkte zusammen und erklärt, dass manchmal auch unterschiedliche Antworten zulässig sein können. Interessant ist hierbei, dass bei einer anschließenden Diskussion einer weiteren Aufgabenlösung sich die Schülerinnen und Schüler offensichtlich zunehmend trauen, auf Englisch Diskussionsbeiträge zu formulieren – was die Lehrperson mit deutlich formulierten Lob quittiert („*very good, that's also correct*“, Minute 38). Ab Minute 38 bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler Übung 2 (Einschätzung der Gefühle der Protagonist/-innen) im Lesebuch, und zwar ebenfalls in Einzelarbeit während die Lehrperson individuelle Fragen beantwortet.

Für die *Unterrichtsplanung* (1) kann für diese Sequenz Authentizität (a) konstatiert werden, da in Übung 1 verschiedene kommunikative Fertigkeiten (Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen) und in Übung 2 interkulturelle Kompetenzen die Emotionen der Akteure in der Bildgeschichte (praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen) angesprochen werden. Lebensnähe wird außerdem dadurch hergestellt, dass die für das Lesebuch konstruierte Handlung einerseits Bezug zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (Treffen mit Freundinnen und Freunden in der Freizeit) aufweist, aber auch die in der Handlung vorkommenden Figuren den Schülerinnen aus früheren Unterrichtseinheiten mit dem Lesebuch bekannt sind, wofür schon in Sequenz 3 das Bewusstsein angebahnt wurde. In der Erarbeitung werden mit Blick auf die Kognition (b) zwar keine Präkonzepte thematisiert, aber über die Wiedergabe

von Faktenwissen hinaus gelingt es der Lehrperson insbesondere im Rahmen der Ergebnissicherung dazu anzuregen, dass vertraute, alltagsbezogene Konzepte genutzt werden, um einen nahen Transfer (hier Diskussion und Reflexion von Informationen in der Bildergeschichte) sowohl schriftlich als auch verbal im Englischen zu leisten. Auch wenn verschiedene Repräsentationsformen (Text-, Bild-, auditive Informationen) integriert werden müssen, ist die Komplexität der Aufgabenstellung nicht zu hoch, da die Aufgabenstellung durch das Lesebuch teilstrukturiert ist. Dadurch, dass zumindest zum Teil unterschiedliche Lösungen möglich sind und die Lehrperson individuell unterstützt, besteht in dieser Sequenz prinzipiell Raum zur Differenzierung (d). Jedoch ist das Arbeitstempo sehr unterschiedlich in der Klasse. Beispielsweise sind zwei Schüler in dieser Sequenz (Minute 29 und 32) früher fertig als ihre Mitschülerinnen und -schüler, weshalb sie schon vorzeitig mit Übung 2 im Lesebuch beginnen dürfen. Das hat zur Folge, dass einer dieser Schüler, auch in der anschließenden eigentlichen Bearbeitungsphase von Übung 2 (ab Minute 38) erneut früher fertig ist als die anderen. Auch in diesem Fall erhält der Schüler von der Lehrperson die Anweisung, vorzeitig die Folgeaufgaben zu bearbeiten (Minute 44). Hierzu hat der Schüler immer wieder Rückfragen, welche die Lehrperson von den Rückfragen anderer Schülerinnen und Schüler (Minute 46) beziehungsweise von der Einführung des Arbeitsauftrags (Minute 48) in der Folgesequenz 5 (s.u.) ablenken. Das hat zur Folge, dass gegen Ende beider Einzelarbeitsphasen die Unruhe im Raum ansteigt und diese deutlich länger als die jeweils von der Lehrperson angekündigten fünf Minuten dauern. Hinsichtlich der *Unterrichtsgestaltung* (2) erweist sich diese Unterrichtssequenz im Vergleich zu anderen Sequenzen in dieser Unterrichtsstunde als ausgesprochen schülerorientiert. Der Wechsel zwischen Sozialformen und Medien wirkt in dieser Sequenz zusätzlich motivierend. Darüber hinaus bestehen Möglichkeiten, Arbeitsergebnisse eigenständig zu erarbeiten, zu präsentieren und in einem geschützten Rahmen zu diskutieren und reflektieren.

Sequenz 5 (ab Minute 47): Die Lehrperson beginnt, vorbereitete Zettel (Sprechblasen aus der Bildergeschichte) für die nächste Unterrichtssequenz zu verteilen. Verzögert durch diverse Rückfragen ist der eigentliche Beginn aber erst in Minute 52. Für die Erläuterung der Aufgabenstellung von Übung 3 im Lesebuch wechselt die Lehrperson ins Deutsche (das „*English only*“-Schild wird von ihm demonstrativ umgedreht). Aufgabe ist, dass die Schülerinnen und Schüler reihum die Bildergeschichte anhand der ihnen zugewiesenen Sprechblase lesend inszenieren. Dabei sollen sie ihre Erkenntnisse aus Übung 2 nutzen, in der sie die Emotionen einzelner Akteure in den verschiedenen Szenen erschlossen haben. Um sich in die zugeteilte Rolle einzufinden und die

Szene mit dem oder der Sitznachbar/-in zu üben, räumt die Lehrperson etwas Zeit ein, und geht währenddessen auf einzelne Fragen ein. Die Vorleserunde wird zweimal (mit Rollenwechsel) durchgeführt (bis Minute 62). Die Schülerinnen und Schüler lesen sehr engagiert und es gelingt ihnen z.T. auch die Emotionen aus der Geschichte zu inszenieren. Währenddessen gibt die Lehrperson vereinzelt Hinweise zur richtigen Aussprache. Am Ende der jeweiligen Vorleserunde wird die Klasse von der Lehrperson gelobt (Minute 60: „*very good, good job, guys*“) und es wird Applaus gegeben. Anschließend wird ähnlich wie in Sequenz 4 (Vorlesen der Aufgabenstellung, Herumgehen zur Beantwortung individueller Fragen) erneut eine Arbeitsphase – dieses Mal in Partnerarbeit – eingeleitet, in der die Schülerinnen und Schüler das Ende der Bildergeschichte zeichnen sollen (Übung 4). Die abschließende Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum ab Minute 72 wird durch den Lehrer unterstützt, indem er Vokabeln vorschlägt und deutsche Äußerungen auf Englisch wiederholt.

Auch diese Sequenz weist Elemente kompetenzorientierten Unterrichtens auf, wofür sich die Lehrperson in der *Unterrichtsplanung* (1) vornehmlich auf das vorhandene Lehrmaterial gestützt hat (u. a. ersichtlich anhand der Abfolge der Aufgabenbearbeitung). Insbesondere hervorzuheben ist, dass in einer realitätsnahen Situation (s. o.) bislang in dieser Stunde z. T. noch nicht adressierte Kompetenzaspekte durch vorhergehende Sequenzen angebahnt und nun integrativ behandelt werden (a, Funktionale kommunikative Kompetenzen: Sprechen; sprachliche Mittel: Aussprache und Intonation; interkulturelle Kompetenzen: praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen; methodische Kompetenzen: Textrezeption, Interaktion, Präsentation und Mediennutzung). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler speziell in Übung 4 gefordert, kreativ zu transferieren, indem sie die Abschlusszene der Bildergeschichte entwerfen. Jedoch zeigt sich die Komplexität dieser Übung (c: unstrukturierte Aufgabe, Transformation von Repräsentationen) darin, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Rückfragen artikulieren, dass sie unsicher sind beziehungsweise nicht wissen, wie sie ihre Ideen in Worten ausdrücken sollen, wie z. B. in Minute 71: Eine Schülerin fragt „*what's, war' in English*“ und die Lehrperson muss in seiner Antwort einräumen „das könnt Ihr ja noch nicht machen, das habt ihr noch nicht gelernt“. Anschließend formuliert er dennoch einen Vorschlag, bittet aber die Schülerin anschließend „*just use the words you already know*“. Auch in der Präsentationsphase wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht alles so ausdrücken können, wie sie es in diesen eher freien Aufgaben gerne würden. Hier besteht offensichtlich eine gewisse Überforderung, was sich auch in dem Lärmpegel in der Klasse niederschlägt. Die Lehrperson unterstützt (d) und ermutigt die Schülerinnen und Schüler durchweg und behält dabei die ganze Klasse im Blick in der Vielfalt ihrer Lösungsvor-

schläge. Mit anderen Worten ist die Sequenz 5 im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts deutlich schülerorientierter *gestaltet* (2a), in der sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Inszenierung der Bildergeschichte engagieren und selbst bei der komplexen Übungsaufgabe 4 durch das Lob der Lehrperson und den Applaus der Klasse in einem wertschätzenden Klima Fehler machen dürfen und sich in der Kommunikation in einer Fremdsprache erproben dürfen (b). Auch wenn die Ergebnisse präsentiert werden, besteht jedoch kein Raum für Diskussion oder Reflexion der Arbeitsergebnisse (c).

In der Zusammenschau zeigt die vorliegende Unterrichtsaufzeichnung eine Stunde, in der ein breites Spektrum der in den Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz, 2004) formulierten Kompetenzen für die erste Fremdsprache integrativ behandelt werden. In der *Unterrichtsplanung* (1) wurden auf Basis einer möglichst lebensweltlichen Situation in der Bildgeschichte und Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität, Strukturierung und Offenheit verschiedene Wissensarten und kognitive Prozesse angesprochen. Auch ein Wechsel zwischen stärker lehrerzentrierten (Wiederholung und Einführung neuer Inhalte) mit stärker schülerzentrierten Phasen (Üben kommunikativer Fertigkeiten und interkultureller Kompetenzen) ist mit Blick auf die zu vermittelnden Inhalte durchaus einleuchtend. In der *Unterrichtsgestaltung* (2) konnte die Lehrperson durch ihr konstantes Lob und den positiven Umgang mit Fehlern eine motivierende Lernatmosphäre schaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler zusehends getraut haben, trotz ihres zwangsläufig begrenzten Wortschatzes freie Redebeiträge einzubringen und ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren.

Eine Arbeit an (*Prä-*)*Konzepten* war dagegen kaum zu beobachten – einzige Ausnahme war hier die Einführung der Schreibweise von „man/men“ und „woman/women“ in Sequenz 3 – was möglicherweise der stark auf interkulturelle kommunikative (vornehmlich mündliche) Kompetenzen konzentrierten Unterrichtsplanung und -gestaltung geschuldet ist. Mögliche Zugänge hierzu sind bislang eher im Bereich naturwissenschaftlicher Fächer untersucht worden, wobei speziell für die (Fremd-)Sprachenförderung ein Potenzial im Vergleich zwischen Sprachen gesehen wird (Budde, 2016; Oomen-Welke, 2010).

Ein weiterer, vermutlich auch von der Lehrperson als Stressmoment erlebter Punkt betrifft die *Differenzierungsmöglichkeiten* in der Unterrichtsstunde, insbesondere in Sequenz 4 und den folgenden. Angesichts der ausschließlich an den Aufgabenstellungen im Lesebuch ausgerichteten Unterrichtsplanung konnte die Lehrperson nur den früheren Beginn der Bearbeitung an den Folgeaufgaben als Differenzierungsmaßnahme anbieten. Eine möglicherweise entlastende Alternative hätte sein können, andere, von den in der aktuellen Stunde bearbeiteten Aufgaben unabhängige Zusatzaufgaben

bereit zu halten oder sogar die früher fertigen Schülerinnen und Schüler in die Unterstützung anderer einzubeziehen. Der dadurch evozierte erhöhte Fragebedarf in den Einzel- und Partnerarbeitsphasen hätte zusätzlich stärker gebündelt werden können, indem beispielhaft eine erste Teilaufgabe im Plenum gemeinsam gelöst worden wäre. Eine weitere (zeitsparende) Alternative hätte außerdem sein können, dass ähnliche Rückfragen zur Aufgabenstellung unmittelbar im gesamten Plenum geklärt werden – auch wenn dies die (ohnehin zeitweise unruhige) Einzelarbeitsphase unterbrochen, vermutlich aber mittelfristig zu mehr Ruhe im Klassenzimmer geführt hätte.

4.2. Unterrichtsevaluation

Außerdem ist in der Analyse der vorliegenden Unterrichtsstunde die Unterrichtsevaluation in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 3). Zunächst fällt hinsichtlich der in Kapitel 3 formulierten Fragestellung auf, dass von der Lehrperson weder Bezüge zu früheren Unterrichtseinheiten explizit hergestellt werden oder erläutert wird, was das Ziel dieser Unterrichtsstunde ist – was jedoch ohne großen zeitlichen Aufwand zu Beginn einer Unterrichtsstunde erläutert werden kann (und sollte). Auch sind nur wenige Momente einer möglichen Unterrichtsevaluation zur Beurteilung des Lernbeziehungsweise Leistungsstandes einzelner Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Das ist mit Blick auf schriftliche Formen der Unterrichtsevaluation (also die häufig mit kompetenzorientiertem Unterrichten assoziierten Testaufgaben) wenig verwunderlich, da der Fokus der hier analysierten Unterrichtsstunde auf (vornehmlich mündlich geäußerten) interkulturellen kommunikativen Kompetenzen lag. Dennoch wären für die vorliegende Unterrichtsstunde (oder im Anschluss an eine mehrstündige Unterrichtseinheit) schriftliche Formen der Leistungsüberprüfung durchaus denkbar, um z. B. den Lern- und Leistungsstand im Hör-/Sehverstehen beziehungsweise Leseverstehen anhand von ähnlich komplexen Texten gezielt in den Blick zu nehmen.

Natürlich finden sich in der Unterrichtsstunde durchaus evaluative Ansatzpunkte, wie z. B. das von der Lehrperson wiederkehrend genutzte Unterrichtsgestaltungselement, die gesamte Klasse dazu aufzufordern, einzelne Vokabeln im Sprechchor nachzusprechen („*Repeat after me!*“, z. B. Sequenz 3). Darüber kann zumindest ein grundsätzlicher Gesamteindruck von der Aussprache der gesamten Klasse, nicht aber von etwaigen individuellen Förderbedarfen gewonnen werden.

Darüber hinaus zeigt sich in den Sequenzen 1, 4, und 5 das Potenzial, beiläufig die Leistungen (z. B. Präsentation von Arbeitsergebnissen, Wortmeldungen) einzelner Schülerinnen und Schüler zu evaluieren. Wesentliches lernförderliches Element formativen Assessments ist hierbei das Geben von Feedback. Diesbezüglich setzt die

Lehrperson v. a. lobende Worte (z. B. „*good job*“, Minute 8) ein, um vermutlich den Schülerinnen und Schülern Angst zu nehmen und Motivation aufrechtzuerhalten. Das eigentliche Lernmoment ist in Anlehnung an Hattie & Timperley (2007) insbesondere darin zu sehen, dass die Lehrperson nach Bedarf fehlende Vokabeln oder ganze Sätze vorschlägt und/oder die korrekte Aussprache modelliert, also Feedback auf Prozessebene gibt. Um den entsprechenden Input zu verfestigen, würde es sich in diesem Zusammenhang anbieten, neue, über das Lesebuch hinausgehende Vokabeln zu dokumentieren. Eine Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern einen Rahmen für selbstwirksamkeitsförderliche Erfahrungen zu bieten, wäre beispielsweise die Arbeit mit Wörterbüchern (z. B. in Sequenz 5), die natürlich mittel- bis langfristig als konstantes Unterrichtselement einzuführen wäre.

Die einzige Situation, in der in dieser Unterrichtsstunde gezielt ein kognitiver Konflikt (vermutlich als eine „*planned-for interaction*“) im Sinne von Shavelson et al. (2008) inszeniert wurde, findet sich in der als Schlüsselsequenz identifizierten Sequenz 3 (vgl. 4.1.1). In dieser Situation wird Raum dafür gegeben, dass die Klasse anhand der falschen Buchstabierung die Einsicht gewinnen kann, dass im Englischen die Aussprache nicht zwingend mit der Schreibweise übereinstimmt: So schlägt eine Schülerin vor, das Wort „*women*“ mit „*i*“ zu schreiben. Hierfür zeigt der Lehrer Verständnis, indem er sagt „*I see why you get there*“. Anschließend weist er freundlich auf die korrekte Schreibweise hin und schließt diese Unterrichtssequenz mit dem Hinweis, dass „*it's really important that you learn that because this is a very common mistake*“ (Minute 20). Abschließend ist an dieser Stelle das Fazit zu ziehen, dass es auch in einem auf mündliche Kommunikationskompetenzen fokussierten Fremdsprachenunterricht durchaus Möglichkeiten gibt, den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler formativ zu evaluieren und Feedback zu geben, um davon ausgehend den weiteren Unterricht zu adaptieren. Ohne also kompetenzorientiertes Unterrichten auf einen Unterricht durch Testaufgaben zu reduzieren, besteht im Rückblick auf die vorliegende Doppelstunde das größte Entwicklungspotenzial in Hinsicht auf den Einsatz und die Nutzung von spontanen Evaluationen oder geplanten, kognitive Konflikte evozierenden Interaktionen.

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept Kompetenzorientierten Unterrichtens wurde v. a. durch die Verabschiedung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz angestoßen, wie es einleitend zu diesem Kapitel verdeutlicht wurde.

Aber es finden sich – unter anderem mit dem Verweis auf eine nicht hinreichende Befundlage zur tatsächlichen prognostischen Validität – durchaus kritische Stimmen: So wird beispielsweise von Wiater (2013) explizit die Frage formuliert, ob es sich dabei um „alten Wein in neuen Schläuchen“ (S. 145) handelt, nämlich, so Arnold (2013), einer Lernzielorientierung wie sie in der Didaktik in den 1970er Jahren behandelt wurde. Der Erfolg des Kompetenzkonzepts kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass zu einer (empirisch vertieften) fachlichen und fachdidaktischen Klärung der Operationalisierung von Lern- beziehungsweise Kompetenzziele angeregt wurde. Gewissermaßen als Begleiterscheinung dieses Prozesses wurde eine veränderte, deutlich konstruktivistisch geprägte Sichtweise auf das Unterrichten etabliert (Wiater, 2013), wonach weniger die durch die Lehrperson vorgenommene Unterrichtsplanung, sondern v. a. der kumulative Aufbau von Handlungskompetenzen durch jeden einzelnen Schüler beziehungsweise jede einzelne Schülerin selbst im Mittelpunkt steht – und das ist aus Sicht von Wiater durchaus neuer Wein. Die über die Jahre konstant bleibende, tendenziell sogar seit 2013 rückläufige Anzahl der im Fachinformationssystem Bildung erfassten Publikationen zum Thema (Schlagwortkombination „Kompetenzorientierung“ und „Unterricht“) weist jedoch darauf hin, dass sich der Diskurs in diesem Zusammenhang verändert hat. Beispielsweise finden sich die – in dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen – Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts in dem Syntheseframework zur Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020) wieder, wie z. B. das Angebot und die Nutzung von formativem Assessment sowie von einem produktiven und proaktiven Lernumfeld, in dem Möglichkeiten zur Differenzierung vorhanden sind. Darüber hinaus werden als weitere Dimensionen der Unterrichtsqualität die folgenden Aspekte genannt: eine angemessene Inhaltsauswahl und thematisierung, eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch kognitive Aktivierung, die Konsolidierung durch Übungsgelegenheiten, sozio-emotionale Unterstützung und effektive Klassenführung. Für eine Professionalisierung der Unterrichtsentwicklungskompetenzen gilt es daher, alle genannten Aspekte in den Blick zu nehmen – und zwar sowohl auf der Ebene des durch die Lehrkraft geplanten, gestalteten und evaluierten Angebots als auch auf der Ebene der Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2013). Kompetenz-versus Lernzielorientierung von Unterricht? *Bildung und Erziehung*, 66(2), 173–188.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Budde, M. A. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2).
- Burwitz-Melzer, E. & Caspari, D. (2017). Lernaufgaben. In B. Tesch, X. von Hammerstein, P. Stanat & H. Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II* (S. 244–265). Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Hattie, J. & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. überarb. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. BMBF.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003*. Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2014). *Integrierte Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch (Hörverstehen und Leseverstehen)*. https://www.iqb.hu-berlin.de/bistal/ksm/iKSM_Englisch_Le.pdf
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(2014), 56–66.
- Oomen-Welke, I. (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht*, 62(6), 69–80.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318.
- Reinfried, S. (2016). Kompetenzorientierte Lernaufgaben – mehr als alter Wein in neuen Schläuchen. *Geographie aktuell und Schule*, 223(38), 4–14.
- Shavelson, R. J. (2006). On the integration of formative assessment in teaching and learning: Implications for new pathways in teacher education. In F. K. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Hrsg.), *Competence Oriented Teacher Training* (S. 61–78). Brill Sense.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. & Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295–314.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tesch, B., von Hammerstein, X., Stanat, P. & Rossa, H. (2017). *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 145–162.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

03

Thema der Stunde: Geräteturnen (insbesondere Sprung und Bodenturnen)
Tag, Stunde: Montag, 3./4. Stunde (9.35 – 11.05 Uhr)

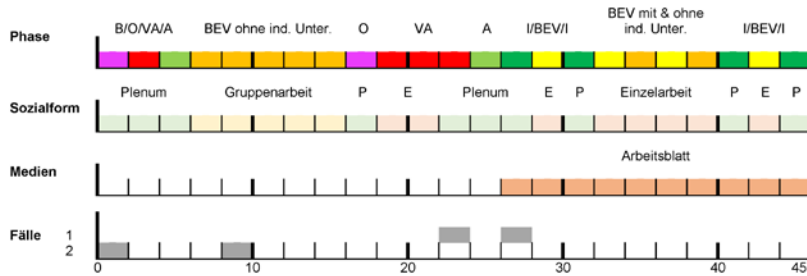
Der Sportunterricht in der 6. Klasse erfolgt eigentlich getrennt nach Geschlechtern, weswegen auch immer zwei Klassen und zwei Lehrkräfte in der Sporthalle sind. Für die Einheit „Gerätturnen“ wurde diese Trennung aufgehoben. Beide Lehrkräfte begrüßen folglich gemeinsam beide Klassen. Nach der kurzen Begrüßung und organisatorischen Klärungen werden die Schülerinnen und Schüler nochmal zum Verhalten beim Turnen an Geräten und beim Aufbau der Geräte belehrt. Anschließend erläutern die Lehrkräfte den Aufbau der Geräte und welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern welchen Abschnitt beim Aufbau übernimmt. Der darauffolgende Aufbau der Geräte dauert ca. zehn Minuten und wird von beiden Lehrkräften überwacht. Im Anschluss kommen die Schülerinnen und Schüler im Kreis zusammen und starten anschließend mit einer Aufwärmübung. An diese schließt sich die Erteilung der Arbeitsaufträge für die Stunde an. Die Schülerinnen und Schüler sollen in festen Gruppen an Stationen üben und selbstständig wechseln. Für das eigenständige Üben an den Stationen haben die Lernenden ein Arbeitsblatt mit Übungsaufträgen. Immer zwei Gruppen sind an der Sprung-Station und werden dort von der Lehrerin betreut. Weitere zwei Gruppen sind immer an der Boden-Station und üben dort unter Anleitung des Lehrers. [Folgend wird auf die Lehrerin fokussiert.] Die Lehrerin erklärt zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern zunächst einige Vorübungen an den Bän-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75455>

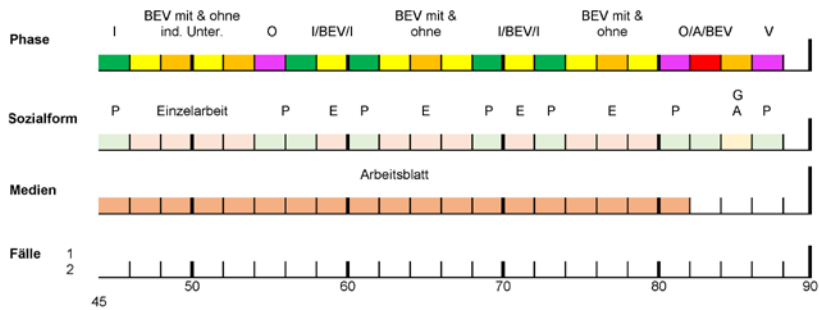


ken, die die Lernenden anschließend ausführen. Danach geht es zum ersten Kasten, an dem der Absprung geübt wird. Die Lehrerin erläutert auch hier kurz die Übung, macht diese vor und unterstützt die Schülerinnen und Schüler mit Feedback während des Übens. Anschließend erfolgt an einem zweiten Kasten wieder die Erläuterung der Übung, das Vormachen und das Üben. Nach ca. 25 Minuten erfolgt ein Wechsel und zwei neue Gruppen kommen zur Lehrerin, die das eben genannte Procedere wiederholt. Zwischendurch lässt die Lehrerin auch immer wieder den Blick durch die Sporthalle schweifen, ruft einzelne Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Gruppen zur Ordnung bzw. ermahnt und nimmt organisatorische Klärungen mit Schülerinnen und Schülern oder der zweiten Lehrkraft vor. Am Ende der Stunde kommen die Schülerinnen und Schüler erneut im Kreis zusammen, die Lehrkräfte erklären den Abbau und nehmen eine kurze Ergebnissicherung vor. Nach dem Abbau der Geräte erfolgt noch die gemeinsame Verabschiedung.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
|--|--|--|
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamteaching (TT) | | ■ Glocke, Kiangschale, akustisches Signal (G) |

Fälle

- Fall 1 Waigel & Mayer: Bewegungsvorstellungen als Brücke zum motorischen Lernerfolg
- Fall 2 Nold: Gender im Sportunterricht

First the big picture, then the detail(s) – Bewegungsvorstellungen als Brücke zum motorischen Lernerfolg im Sportunterricht

03

Sven Waigel & Jochen Mayer

1. Einführung

© Die Lehrerin führt im Rahmen des Sportunterrichts die Sprunghocke ein. Sie erklärt und demonstriert den Schülerinnen und Schülern mithilfe einer Langbank am Boden die erste Übungsform zum Erlernen dieser grundlegenden Bewegungstechnik aus dem Bereich des Turnens: „(...) rechts und links hier rüber. Ja? Das macht ihr einmal mit angewinkelten Beinen – Jungs – und beim zweiten Mal – erst zugucken – beim zweiten Mal versucht ihr mal eure Beine hinten (Lehrerin demonstriert zeitgleich mit der Erklärung) auch mal zu strecken, ok?“ (Sport_Lehrkraftkamera_Minute 27:20–27:36)

Vormachen – Nachmachen: Dieses Prinzip der Bewegungsvermittlung gehört zum Standardrepertoire vieler Sportlehrkräfte, wenn es um die praktische Umsetzung eines zentralen Kerns des Bildungsauftrags geht, um das Erlernen und Verstehen sportlicher Bewegungen. Wie wir im vorliegenden Beitrag zeigen werden, funktioniert dieses verbreitete Schema zum Erlernen sportlicher Techniken und Bewegungsmuster, welches auch der einleitenden Unterrichtssequenz zu Grunde liegt, nur unter bestimmten Voraussetzungen. Obwohl neuere sportwissenschaftliche Befunde und grundlegende neurophysiologische Erkenntnisse auf die bedeutende Rolle informationsverarbeitender Aspekte beim Bewegungslernen hinweisen, wird die wechselseitige Verknüpfung von Bewegung und kognitiver Aktivität im Zusammenhang mit moto-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75384>



rischen Lernprozessen nur selten reflektiert. Zudem wird die in der Schul- und Trainingspraxis weit verbreitete Orientierung am Schema „Vormachen – Nachmachen“ der Komplexität vieler motorischer Lernprozesse kaum gerecht. Neben den in der Fachdidaktik zunehmend diskutierten Fragen nach den Tiefenstrukturen von Unterricht, also zu kognitiver Aktivierung, konstruktiver Unterstützung oder dem Classroom-Management, gilt es im Zusammenhang mit dem Bewegungslernen und Verstehen sportlicher Bewegungen ganz grundlegende Fragestellungen der Sportmotorik in den Blick zu nehmen. Hierbei ist unter anderem zu fragen, wie (sportliche) Bewegungen gelernt werden, welche Rolle informationsverarbeitende Prozesse beim Bewegungslernen spielen und welche Aspekte Lehrende bei der Initiierung von motorischen Lernprozessen berücksichtigen sollten.

Vor dem Hintergrund eines ideomotorischen Ansatzes der Bewegungskontrolle (Wohlschläger & Prinz, 2003) und eines auf der Theorie interner Modelle (Wolpert & Kawato, 1998) basierenden Zugangs zum motorischen Lernen werden im vorliegenden Beitrag zwei Unterrichtssequenzen aus der eingangs beschriebenen Sportstunde zur Einführung der Sprunghocke analysiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich motorische Lernprozesse im Sportunterricht möglichst wirksam in Gang bringen lassen und an welchen Fragen sich Lehrende bei der Gestaltung des Unterrichts orientieren können, wenn der Fokus auf die für das Bewegungslernen zentralen Bewegungsvorstellungen gerichtet wird.

2. Motorisches Lernen

Unter motorischem Lernen versteht man einen Prozess, der zu relativ überdauernden „Veränderung der motorischen Kompetenz“ (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013, S. 244) führt und auf gesammelten Bewegungserfahrungen basiert, wozu vor allem auch spezifische Übungsprozesse gehören. Einen Großteil der motorischen Basisfertigkeiten erwirbt der Mensch in den ersten vier Lebensjahren. Kleinkinder erlernen beispielsweise einfache Greifbewegungen, das Krabbeln, den aufrechten Gang und zunehmend komplexere Bewegungen wie Laufen, Springen oder Werfen. Die motorische Entwicklung ist aber nicht nur auf das Kleinkindalter beschränkt, vielmehr werden bis ins Erwachsenenalter neben motorischen Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination) weitere komplexe motorische Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Schwimmen oder das Fahrradfahren im Straßenverkehr erlernt (oder auch wieder „verlernt“) (Seiz, 2001; Witte, 2018). Zur Frage, wie es durch Übung zu einer stabilen Veränderung der motorischen Kompetenz und damit auch zum Erlern-

nen sportlicher Bewegungen kommt, liegen zahlreiche Erklärungsansätze vor. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die drei Erklärungsansätze „Lernen durch Verstärkung“, „Lernen durch Vormachen, Fehlerinformation und Korrektur“ sowie „Lernen durch Optimierung interner Modelle“, die laut Witte (2018) eine hohe sportpraktische Relevanz aufweisen. Grundlegend für diese Ansätze sind biologisch-neurophysiologische Erkenntnisse zur Koordination von Bewegungen, die im Folgenden auf Basis von Krombholz (2020) kurz skizziert werden.

Bewegungshandlungen werden im prämotorischen und supplementär-motorischen Kortex mit Hilfe weiterer Gehirnareale geplant und von dort aus als motorische Befehle an die Muskulatur gesendet. Vom Motorkortex werden die motorischen Befehle über den Hirnstamm, die Pyramidenbahn und das Rückenmark zu den motorischen Nervenzellen, den sogenannten α -Motoneuronen geleitet und über die motorischen Endplatten auf die Muskulatur übertragen. Das Nervensystem fungiert hierbei als zentrale Steuer- und Kontrollinstanz, die Muskulatur operiert als ausführende Einheit einer Bewegungshandlung. Die Feinjustierung und Kontrolle von Bewegungen erfolgen durch parallel ablaufende Prozesse. So sendet der Motorkortex den motorischen Befehl an weitere Gehirnareale. In den sogenannten Schleifen zwischen Motorkortex-Stammhirn, -Zwischenhirn und -Kleinhirn erfolgt eine Optimierung der motorischen Feinkoordination. Bei der neuronalen Kontrolle und Bewegungsfeedback-Kontrolle spielen vor allem somatosensorische Rezeptoren in der Peripherie eine zentrale Rolle, da diese Rückmeldungen an den somatosensorischen Kortex senden (Krombholz, 2020). Bewegungen werden somit durch ein komplexes, hierarchisch organisiertes neuronales System mit entsprechenden Verbindungen zur Muskulatur erzeugt (Witte, 2018).

Die motorische Lernfähigkeit basiert auf der Fähigkeit des neuralen Systems, sich zu reorganisieren und anzupassen (Seiz, 2001). Die sensorischen Erfahrungen werden erst im Kurzzeitgedächtnis und nach einem Konsolidierungsprozess auch im Langzeitgedächtnis abgespeichert. Diese wird durch Synthese neuer Proteine und Ausbildung neuer neuronaler Schaltkreise ermöglicht (Krombholz, 2020). Der Vorgang des motorischen Lernens ist für das Individuum dabei nicht direkt wahrnehmbar, da nur das motorische Resultat erkennbar ist. Dennoch lassen sich verschiedene Phasen des motorischen Lernens unterscheiden. Beispielsweise sind in einer Erkennensphase, in der das Subjekt erfasst, was es tun soll, andere Strukturen der Hirnrinde aktiviert als in einer Übungsphase, in der erlernt wird, wie etwas zu tun ist (Seiz, 2001).

Bei der Bewegungssteuerung lassen sich drei Bereiche unterscheiden: Reflexbasierte Bewegungen, automatisierte Bewegungen der unwillkürlichen Motorik und die bewussten und intendierten Handlungen der Willkürmotorik (Witte, 2018). Das Er-

lernen neuer sportlicher Bewegungsmuster ist dem Bereich der Willkürmotorik zuzuordnen. Interessant ist hierbei, dass beim motorischen Lernen die Beobachtung des Verhaltens von anderen Menschen eine große Bedeutung spielt (ideomotorisches Prinzip, siehe allgemein Wohlschläger & Prinz, 2003). So sind beispielsweise Spiegelneuronen nicht nur dann aktiv, wenn ein Bewegungsverhalten geplant und gesteuert wird, sondern auch dann, wenn die Bewegungen anderer Menschen wahrgenommen werden. „Wenn Menschen zuschauen, wie jemand anderes eine zielgerichtete Aktion ausführt, kommt es beim Beobachter zu einer stillen Mit-Aktivierung prämotorischer Nervenzellen, jener Neurone, die in der Lage wären, die beobachtete Handlung selbst zu veranlassen“ (Bauer, 2008, S. 118).

Die Relevanz einer visuellen Erfassung von sportlichen Bewegungen beim motorischen Lernen zeigt sich auch in den nachfolgend dargestellten motorischen Lerntheorien (vgl. ausführlich Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013).

2.1. Lernen durch Verstärkung

Die Grundannahme der Theorie des Lernens durch Verstärkung besteht darin, dass jede einzelne Bewegungsausführung „Spuren“ im zentralen Nervensystem hinterlässt, wenn die Bewegung wiederholt erfolgreich umgesetzt wurde. Eine erfolgreiche und wiederholte Absolvierung einer Bewegung, die auf internen Reiz-Reaktions-Effekt-Kopplungen beruht, erhöht somit die Wahrscheinlichkeit für eine gleiche und zunehmend optimierte Bewegungsausführung. Das Prinzip des motorischen Lernens durch Verstärkung bildet die Basis der Aneignung relativ einfacher Bewegungsformen, die insbesondere durch Ausprobieren und Imitation erlernt werden können. Die Idee eines Lernens durch Verstärkung liegt auch den im Sport verbreiteten Übungswiederholungen zu Grunde, bei denen das isolierte Üben einfacher Bewegungsaufgaben sukzessive dazu beitragen soll, am Ende die Zielbewegung zu beherrschen. Der Ansatz liefert jedoch keine Erklärung dafür, wie es zur erfolgreichen Bewegung kommt, wie initiale Bewegungsmuster erzeugt werden und wie nach fehlerhaften Bewegungsausführungen sinnvoll interveniert werden kann (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013; Witte, 2018).

2.2. Lernen durch Vormachen, Fehlerinformation und Korrektur

Dieser Erklärungsansatz beruht auf der Annahme, dass Menschen in der Lage sind, infolge von Demonstrationen, verbalen Anleitungen, Bildern, Videos und eigenen Vorstellungen neue Bewegungsmuster zu produzieren oder bereits beherrschte Bewe-

gungsabläufe zu verändern (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013). Aus dieser Perspektive hängt der motorische Lernerfolg wesentlich von den Informationen ab, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Von zentraler Bedeutung ist dabei, wie diese Informationen vom Lernenden mit der wahrgenommenen Bewegungsausführung in Verbindung gebracht werden. Die relevanten Informationen lassen sich hierbei in initiale, terminale und konkurrente Informationen differenzieren (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013): Vor Beginn des Übungsversuchs liegen initiale Sollwertinformationen vor, nach Bewegungsende stehen terminale Bewegungsergebnisinformationen zur Verfügung und während der Übungsausführung fallen konkurrente Informationen zu Soll-Istwert-Differenzen an. Motorische Lernprozesse lassen sich demnach durch gezielte Informationen positiv beeinflussen.

2.3. Lernen durch Optimierung interner Modelle

Dieser Zugang zum motorischen Lernen integriert die beiden bereits eingeführten Ansätze und beantwortet zudem die Frage, wie notwendige Veränderungen eines Bewegungsgrundmusters zielgerichtet vorgenommen werden können. Davon ausgehend, dass im Zentralen Nervensystem (ZNS) Motorikprogramme gespeichert sind, die von unterschiedlichen Modulen gesteuert werden, liegt dem motorischen Lernprozess aus dieser Perspektive ein internes Kontroll- und Prädiktormodell zugrunde (vgl. grundlegend Wolpert & Kawato, 1998). Die Grundidee hierbei ist, dass motorische Kontrolle eine „interne Modellierung der Welt einschließlich der Eingriffsmöglichkeiten des Akteurs voraussetzt“ (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013). Dem Prädiktormodell fällt die Aufgabe zu, vorherzusagen, welche motorischen Kommandos zu welchen Effekten in der Umwelt führen. Das Kontrollmodell befasst sich hingegen mit der Frage, welche motorischen Kommandos aufgerufen werden müssen, damit ein gewünschtes Bewegungsergebnis erreicht wird. Bewegungskontrolle kann vor dem Hintergrund eines solchen ideomotorischen Ansatzes somit nur dann gelingen, „wenn sie auf der Antizipation der mit der Bewegung erzielten Effekte beruht“ (Hossner, Müller & Voelker-Rehage, 2013). Dies bedeutet auch, dass motorisches Lernen bereits dadurch gefördert werden kann, dass man sich die Bewegung nur vorstellt, ohne diese auch auszuführen und im Sinne eines mentalen Trainings die Resultate des eigenen Handelns simuliert. Nach Decety und Grézes (1999) sowie Jeannerod (2001) ist eine bewusste Bewegungsausführung ohne eine entsprechende Vorstellung derselben kaum möglich. Die von einer Person selbst im Rahmen von neuronalen Aktivitäten generierten Bewegungsvorstellungen werden dabei als ein aktiver Prozess aufgefasst, bei dem eine kognitive Repräsentation von Bewegungen im

Arbeitsgedächtnis produziert wird, ohne die Bewegungen durch die Muskulatur tatsächlich auszuführen (Decety & Grézes 1999; Jeannerod 2001; Munzert, Reiser & Zentgraf, 2014). Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen stellt sich hierbei die Frage, zu welchen Zeitpunkten interveniert werden kann, um die Entwicklung adäquater Bewegungsvorstellungen zu fördern. Folgt man Witte (2018), so ergeben sich verschiedene Möglichkeiten:

- ▶ Vor Beginn einer Bewegungsausführung lässt sich die interne Bewegungsvorstellung über entsprechende Fremdinformationen (Demonstration, Video, Erklärung) beeinflussen.
- ▶ Nach der Bewegungsausführung kann über ein entsprechend gestaltetes Feedback die von außen beobachtbare Bewegungsausführung mit der intern wahrgenommenen Bewegungsausführung abgeglichen und eine Optimierung der Bewegungsvorstellung angeregt werden.
- ▶ Während der Bewegungsausführung kann über externe Feedbackschleifen versucht werden, die interne Bewegungswahrnehmung zu irritieren und somit indirekt die Vorstellung der Zielbewegung zu verändern.

Berücksichtigt man zudem die vielfältigen Befunde der Knowledge of Results- und Knowledge of Performance-Forschung (vgl. ausführlich Magill & Anderson, 2011), dann ist laut Hossner, Müller und Voelker-Rehage (2013) eine besonders hohe motorische Lernwirksamkeit zu erwarten, wenn...

- ▶ Sollwertinformationen adäquat vermittelt werden, z. B. bildhaft (Bildreihen, Videos, Zeitlupensequenzen, Körperumrisszeichnungen), verbal, non-verbal oder akustisch,
- ▶ die von außen gegebenen Informationen eine Ergänzung zu den Eigeninformationen darstellen und diesen nicht widersprechen,
- ▶ es zu keinem Informations-Overload durch z. B. zu viele Korrekturhinweise, oder zu häufiges Feedback kommt,
- ▶ der Zeitpunkt der informatorischen Rückmeldung unmittelbar an die Bewegungsausführung geknüpft ist, durch z. B. direktes Videofeedback oder unmittelbare Korrekturhinweise.

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Überlegungen zum motorischen Lernen und der vorgenommenen Fokussierung auf die Relevanz von Bewegungsvorstellungen, erfolgt nun die Analyse einer Unterrichtssequenz zur Einführung des turnerischen Elements der Sprunghocke im Rahmen des betrachteten Sportunterrichts.

3. Fallanalyse

Die beiden analysierten Unterrichtssequenzen zur Einführung der Sprunghocke in der sechsten Klasse zeichnen sich dadurch aus, dass der Lernprozess durch ein Unterrichtsgespräch (Wiederholung Helfergriff) und einen Lehrervortrag (Methodische Reihe Sprunghocke) in Gang gesetzt werden soll. Die Sprunghocke ist dem Bereich des Gerätturnens zuzuordnen und stellt eine äußerst komplexe und anspruchsvolle Bewegung dar. Die zu erlernende Bewegungstechnik setzt sich aus einem schnellen Anlauf, einem prellenden Absprung, einer ersten Flugphase, einer kurzen Abdruckphase mit beiden Händen, einer zweiten Flugphase und der möglichst beidbeinigen Landung zusammen. Um die Zielbewegung ausführen zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler demnach grundlegende konditionelle und koordinative Fähigkeiten. Aufgrund der hohen Dynamik und aufgrund der zwei Flugphasen sollte beim Erlernen der Zielbewegung stets mit einer Hilfe- und Sicherheitsstellung gearbeitet werden. Es ist davon auszugehen, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse eine Vorstellung davon haben, wie eine Sprunghocke überhaupt aussieht und wie eine adäquate Absicherung dieser Bewegung zu erfolgen hat. Bei der Analyse der Unterrichtssequenzen haben wir uns an den folgenden Fragestellungen orientiert:

- ▶ Welche Rolle spielen Bewegungsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lehr-Lernsituation?
- ▶ Inwieweit orientiert sich die Lehrkraft (implizit) an einem der gängigen Modelle des motorischen Lernens?
- ▶ Welche alternativen Vorgehensweisen gäbe es zur Förderung adäquater Bewegungsvorstellungen?

3.1. „Nochmal zur Wiederholung“: Klammergriff zum Helfen und Sichern

In einer ersten Sequenz wiederholt die Lehrerin die Grundlagen des Klammergriffs. Der Klammergriff ist eine Technik des Helfens und Sicherns. Beherrschen Schülerinnen und Schüler diese Technik, können sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei verschiedenen turnerischen Bewegungen sichern und unterstützen. Hilfe- und Sicherungstechniken gewährleisten nicht nur körperliche Unversehrtheit, sie tragen auch wesentlich zum Lernerfolg bei, weil sie Ängsten entgegenwirken und Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher machen. Die nachfolgend geschilderte Situation schließt sich an den Aufbau der Geräte und an eine allgemeine Aufwärmphase an. Es ist anzunehmen, dass diese Unterrichtsphase den Einstieg in den Hauptteil der Stunde darstellt.

- © „So. Kurz zuhören. Nochmal zur Wiederholung. Was ist der wichtigste Helfergriff im Turnen? [wenige Schülerinnen und Schüler heben die Hand] (...) Eigentlich sollten jetzt alle Hände hochgehen. Sonst haben wir jetzt nämlich ein Problem (...) wenn ihr das jetzt gar nicht wisst in der 2. / 3. Turnstunde ist blöd (...).“
- Schülerin antwortet
- „Wie heißt der? Es ist richtig, dass man beim Handstand diesen Griff benutzt, und den benutzt man am Oberschenkel, ganz richtig, aber wie heißt er?“
- Schülerin antwortet
- „Nein, der Griff heißt nicht Hilfestellung.“
- Schüler antwortet
- „Richtig. Klammergriff. Weil man ja mit beiden Händen klammert zum Beispiel beim Handstand am Oberschenkel. Wo darf man nicht klammern, auf keinen Fall!?“
- Schülerin antwortet
- „Genau. An den Gelenken an sich generell. Ja. Aber das war schon ganz richtig. Okay. Und beim Sprung. Wo muss da der Klammergriff hin?“
- Schülerin antwortet
- „Richtig. Wo darf er dann da nicht hin? Wie heißt das? Richtig. Ok. Also, das nochmal kurz zur Erinnerung. Denn, ihr dürft jetzt natürlich wieder selbständig an die Geräte, allerdings heute mit einer kleinen Änderung. Wir wollen heute etwas methodisch euch noch an den Sprung herantführen und auch paar Dinge noch am Boden klären.“ (Sport_Lehrkraftkamera_Minute 22:44–24:11)

Die Lehrerin scheint davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler eine angemessene Vorstellung vom Klammergriff haben und diesen anwenden können. Die geschlossenen Fragen der Lehrkraft lassen den Schülerinnen und Schülern kaum Raum zur Verbalisierung ihrer jeweils subjektiven Bewegungsvorstellung, es werden lediglich abstrakte Wissensbestände abgefragt. Obwohl die verbalen Ausführungen der Lehrerin an einzelnen Stellen durch eine entsprechende Körpersprache unterstützt werden, erfolgt keine zusammenhängende Beschreibung und Demonstration der Zieltechnik. Die Sicherungstechnik wird im Anschluss nicht erprobt, somit besteht keine Möglichkeit für ein individuelles Feedback, welches wiederum die Voraussetzung für eine entsprechende Anpassung der individuellen Bewegungsvorstellung, -wahrnehmungen und somit auch einer korrekten Ausführung der Sicherungstechnik wäre. Die für einen motorischen Lernprozess elementare Voraussetzung der Erzeugung einer adäquaten Vorstellung der Zieltechnik „Klammergriff“ liegt in diesem Fall nicht vor. Vielmehr scheint sich die Lehrerin darauf zu verlassen, dass die

Schülerinnen und Schüler die in einer der letzten Stunden eingeführte Bewegungstechnik angemessen umsetzen können, und sich deren Bewegungsrepräsentation mit der Zieltechnik deckt.

Betrachtet man die Unterrichtssequenz in ihrer Gesamtheit, so ist zu vermuten, dass sich die Lehrerin an keiner Lerntheorie des motorischen Lernens orientiert. Eine Ausrichtung am Lernen durch Verstärkung würde die möglichst häufige praktische Ausführung des Klammergriffs nahelegen, da sich das Handlungsmuster erst durch die permanente Wiederholung im zentralen Nervensystem einschleift und dauerhaft zur Verfügung steht. Mit einer Ausrichtung am Modell des Lernens durch Vormachen, Fehlerinformation und Korrektur hätte nach einer angemessenen Präsentation der Zielbewegung (z. B. durch Vormachen und Verdeutlichung der Knotenpunkte, das heißt jener Technikmerkmale, die einem funktionierenden Bewegungsablauf zu Grunde liegen) eine Eigenrealisation mit entsprechender Rückmeldung zur Bewegungsausführung erfolgen können. Geht man hingegen vom Modell der internen Modelle aus, so steht die Erzeugung einer den motorischen Prozess initiierenden, begleitenden und reflektierenden Bewegungsvorstellung im Mittelpunkt. Die Lehrerin hätte vor diesem Hintergrund folgende Handlungsalternativen:

- ▶ Den Klammergriff mit Hilfe von Videosequenzen visualisieren und die zentralen Knotenpunkte im Zeitlupentempo nennen und erläutern.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler erklären und zeigen lassen, wie man beim Klammergriff vorgeht, um festzustellen, inwieweit eine adäquate Vorstellung der Bewegung vorliegt.
- ▶ In Dreiergruppen der Klammergriff nach entsprechender Visualisierung in Partnerübung unter Beobachtung und Feedback des dritten Schülers erproben und einüben lassen. Die beobachtende und feedbackgebende Person könnte durch zusätzliche Materialien (z. B. ausgedruckte Technikleitbilder) dazu angeleitet werden, beobachtete Soll-Ist-Differenzen zu erkennen und den Mitschülerinnen und Mitschülern rückzumelden.

3.2. „Wir machen jetzt ein paar Übungen zum Sprung“: Die Einführung der Sprunghocke

Im Anschluss an die Unterrichtssequenz zur Wiederholung des Klammergriffs wechselt die Lehrerin mit einer kleineren Gruppe an eine erste Station zur Einführung der Sprunghocke. Parallel hierzu soll der restliche Teil der Klasse eigenständig an den Geräten Barren, Reck und Boden die bereits bekannten Elemente üben.

Für das Ziel des Erlernens der Sprunghocke wird als Vorgehen eine Übungsreihe gewählt. Die Komplexität der Zielbewegung wird reduziert, indem aufeinander aufbauend verschiedene Übungen durchgeführt werden. Die Reihung der Übungen orientiert sich an allgemeinen didaktischen Prinzipien wie vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen und vom Bekannten zum Unbekannten. Im vorliegenden Fall beginnt die methodische Reihe mit einer recht einfachen Übungsform unter Verwendung einer Langbank. Die Lehrerin steht dabei, umgeben von Schülerinnen und Schülern, am Ende der Bank und beginnt diesen Unterrichtsabschnitt mit einem Lehrervortrag, der an manchen Stellen durch Demonstrationen an der Bank ergänzt wird. Im Verlauf der verbalisierten Demonstration kommen weitere Schülerinnen und Schüler hinzu.

© „Wichtig beim Sprung. Wir machen jetzt ein paar Übungen zum Sprung. Beim Sprung ist es wichtig, dass ihr einmal die Arme – mit den Armen stützt ihr Euch hier ab, ja. Deshalb müsst ihr die Arme, wenn ihr springt, gestreckt lassen, das heißt, ihr knickt nicht ein, sondern die Arme bleiben ja gestreckt beim Sprung, und ihr müsst sozusagen auch den Oberkörper gestreckt lassen und dann mit den Beinen hier rum.

Deshalb die erste Übung, zum, einmal für die Arme, dass die gestreckt bleiben, eine Übung, und auch, damit ihr lernt, eure Beine mal hinten, weil das ist nämlich ganz wichtig, beim Sprung gibt es zwei Phasen, einmal die erste Flugphase und die zweite Flugphase. Die erste Flugphase ist, wenn ihr mit den Armen reinspringt – ja – und dann die Beine hinten gestreckt habt. Und bei der zweiten Flugphase müsst ihr euch mit den Armen dann explosiv abdrücken und dann werden die Beine natürlich schnell angewinkelt, und dann geht ihr über den Kasten drüber. Ja? So. Und für das müsst ihr jetzt, erste Übung, einmal hintereinander, zweimal – Achtung – rechts und links hier rüber.“ (Sport_Lehrkraftkamera_Minute 26:20–27:23)

Die Lehrerin befindet sich bei ihren Erläuterungen teils vor der Gruppe, teils demonstriert sie während der Erläuterung die erste Übungsform. Im Zuge des „Vormachens“ der ersten Übung werden zentrale Merkmale der eigentlichen Zielbewegung, der Sprunghocke, angesprochen. Ausgehend von einem aus Sicht der Lehrerin zentralen Technikmerkmal (gestreckte Arme) werden weitere Aspekte der Zieltechnik (gestreckte Beine, explosiver Abdruck, angewinkelte Beine) sowie eine nicht weiter erläuterte erste und zweite Flugphase genannt. Eine Einführung der Zielbewegung, die eine adäquate Vorstellung der Sprunghocke erzeugen würde, erfolgt an dieser Stelle

nicht. Es ist davon auszugehen, dass bei den Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von individuellen Vorerfahrungen ganz unterschiedliche Vorstellungen über das Bewegungskonstrukt der Sprunghocke vorliegen. Die Schülerinnen und Schüler führen im weiteren Verlauf die erste Vorübung an der Langbank aus und erhalten an verschiedenen Stellen individuelle Rückmeldung zur Bewegungsausführung. Teilweise geht die Rückmeldung auch gesammelt an die Gruppe.

Betrachtet man die gesamte Unterrichtssequenz, so ist davon auszugehen, dass sich die Lehrerin implizit sowohl am Modell des Lernens durch Verstärkung als auch am Modell des Lernens durch Vormachen, Fehlerinformation und Korrektur orientiert. Die Lehrerin zeigt die Zielbewegung der ersten Übungsform selbst und unterstützt dies durch weitere verbalisierte Informationen, die jedoch nur zum Teil mit der ersten Übungsform zu tun haben. Da es sich um eine recht einfache Übungsform handelt, ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Vormachen eine erste Idee von der Bewegungsausführung erhalten. Inwieweit hierdurch bereits eine erste konkretere Vorstellung der Zielbewegung Sprunghocke erzeugt wird, ist jedoch fraglich, da lediglich eine Verbalisierung einzelner Technikelemente erfolgt. Zudem unterscheidet sich die erste Übungsform maßgeblich von der Zielbewegung, da quer über die Langbank gehockt wird und Hüfte und Oberkörper im Gegensatz zur Zielbewegung rotieren.

Reflektiert man das Modell des Lernens durch Optimierung interner Modelle, so lässt sich für die Übungssequenz festhalten, dass keine adäquate Bewegungsvorstellung der Zielbewegung erzeugt wird, die wiederum dazu beitragen könnte, die Sinnhaftigkeit der Vorübungen im Rahmen der methodischen Reihe erkennen und somit die gemachten Bewegungserfahrungen im Hinblick auf die Zielbewegung einordnen zu können.

Mit Blick auf die Modelle des motorischen Lernens gibt es mehrere alternative Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtssequenz:

- ▶ kognitiv aktivierende Auseinandersetzung mit der Zielbewegung und ihren Technikmerkmalen (z. B. Phasenstruktur der Bewegung, Funktionsanalyse, Knotenpunkte), um eine möglichst ganzheitliche kognitive Repräsentation der Bewegung zu erzeugen.
- ▶ Reduktion der Komplexität der Gesamtbewegung durch Einsatz einer methodischen Reihe, wobei die einzelnen Übungen ebenfalls unter besonderer Berücksichtigung der Technikmerkmale/Knotenpunkte eingeführt werden. Beim Feedback können diese Ausgangspunkt von Korrekturen sein.
- ▶ Berücksichtigung von individuell bereits vorhandenen Vorerfahrungen mit ähnlichen Bewegungsmustern im Hinblick auf mögliche Transferwirkungen (z. B. vor-

liegende Erfahrungen mit Stützbewegungen, Flugphasen, dynamischen Absprüngen, beidbeiniger Landung) und Sicherstellung von sicheren und motivierenden Übungsbedingungen

Aus den beobachteten Unterrichtssequenzen lässt sich kaum rekonstruieren, inwieweit dem Unterricht eine klare Zielstellung auf Basis einer differenzierten Sachanalyse zu Grunde liegt. Prinzipiell ist eine solche Zielsetzung jedoch notwendig, wenn die Auswahl der Inhalte (auch der kognitiven, z. B. Knotenpunkte als Technikmerkmale) und die methodische Umsetzung zielgruppengerecht erfolgen soll.

Mit Blick auf den Erwerb neuer motorischer Kompetenzen bietet sich eine stärkere Orientierung an den gängigen Modellen des motorischen Lernens an, um individuelle Lernerfolge zu sichern.

4. Fazit: *First the big picture – then the detail*

Ausgehend von den betrachteten Unterrichtssequenzen stellt sich abschließend die Frage, welche Aspekte bei der Gestaltung motorischer Lernprozesse zu beachten sind, wenn man die Optimierung interner Modelle als Lerntheorie in den Vordergrund rückt und das Erzeugen einer Bewegungsvorstellung in den Mittelpunkt stellt.

Vorab ist zu unterscheiden, ob es sich um das Erlernen einer neuen Bewegung handelt oder ob es darum geht, eine Bewegung durch Übungen zu verbessern. Im ersten Fall spielt die Entwicklung einer möglichst klaren Bewegungsvorstellung die zentrale Rolle. Dabei gilt es zunächst, ein „big picture“ in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler zu verankern und eine altersgemäße Auseinandersetzung mit den Feinheiten der Bewegungsausführung zu ermöglichen.

Die folgenden Fragen können Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung unterstützen:

- ▶ Um was für eine Bewegung handelt es sich und wie sieht eine altersangemessene Bewegungsausführung aus?
- ▶ Wie lässt sich die Bewegung möglichst präzise beschreiben? Inwieweit liegen bereits ausgearbeitete Phasenbeschreibungen oder Funktionsanalysen vor?
- ▶ Wie lässt sich die Zielbewegung bestmöglich visualisieren? Inwieweit eignet sich der Einsatz von Videosequenzen (Echtzeit, Zeitlupe, Animationen), Bewegungsreihen (Fotos oder komplexitätsreduzierende Körperumrisszeichnungen), verbalisierte Bewegungsbeschreibungen oder Bewegungsdemonstrationen durch die Lehrkraft?

- ▶ Inwieweit kann die erstmalige Durchführung der Zielbewegung durch den Einsatz einer methodischen Reihe vorbereitet werden und wie sieht eine sinnvolle, auf die wichtigsten Knotenpunkte/Technikmerkmale ausgerichtete methodische Reihe aus?
- ▶ Wie und von wem wird die Bewegung beobachtet und auf welcher Informations- und Datenbasis erfolgt ein Feedback?
- ▶ Welche Rolle sollen die Bewegungswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Bewegungskorrektur spielen und inwieweit lassen sich die individuellen Erfahrungen für kollektive Lernprozesse nutzen?
- ▶ Wie lässt sich im Klassenverbund ein möglichst individualisierter Prozess des Bewegungslernens bewerkstelligen und inwieweit können Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, sich selbst und ihre Peers beim Bewegungslernen zu unterstützen?

Im Rahmen des Lernprozesses ist neben dem Fokus auf die vorliegenden Bewegungsvorstellungen insbesondere auch die Bewegungswahrnehmung der Übenden zu berücksichtigen. Diese äußerst bedeutsame Innensicht ist in Einklang mit der z. B. durch die Lehrkraft aus einer Außenperspektive betrachteten Bewegungsausführung zu bringen. Oftmals unterscheiden sich Innen- und Außenperspektive in hohem Maße und gutgemeinte Verbesserungsvorschläge stoßen auf wenig Resonanz, da diese nicht mit der Bewegungswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Wenn es darum geht, die für die Bewegungskontrolle zentralen internen Modelle zu verbessern, dann gilt es, während des Feedbacks stets auch die Schülerperspektive zu berücksichtigen und Bewegungskorrekturen unter Einsatz vielfältiger Rückmeldeformen durchzuführen. Die gemeinsame Besprechung von Videoaufnahmen, eine dosierte und auf zentrale Knotenpunkte reduzierte Rückmeldung sowie ein Austausch über Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Bewegungsausführung erscheinen hierbei hilfreich.

Eine besondere Herausforderung besteht letztendlich darin, das methodische Vorgehen beim Bewegungslernen an die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen und dementsprechend auch altersadäquate Formen zur Optimierung interner Modelle der Bewegungssteuerung einzusetzen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Erkenntnis, dass dem Bewegungslernen komplexe kognitive Prozesse zu Grunde liegen und bei der Bewegungssteuerung die interne Bewegungsvorstellung und die Bewegungswahrnehmung eine wesentliche Rolle spielen. Für einen gelingenden motorischen Lernprozess ist es somit von elementarer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schülern eine adäquate Vorstellung von der sportlichen Bewegungsform entwickeln, die sie erlernen sollen.

Literatur

- Bauer J. (2008). Das System der Spiegelneurone: Neurobiologisches Korrelat für intuitives Verstehen und Empathie. In K.H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene* (S. 117–123). Klett-Cotta.
- Decety, J & Grèzes J. (1999). Neural mechanisms subserving the perception of human actions. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(5), 172–178.
- Hossner, E., Müller, H. & Voelcker-Rehage, C. (2013). Koordination sportlicher Bewegungen – Sportmotorik. In A. Gülich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 211–267). Springer.
- Krombholz, A. (2020). Techniktraining. In: A. Ferrauti (Hrsg.), *Trainingswissenschaft für die Sportpraxis. Lehrbuch für Studium, Ausbildung und Unterricht im Sport* (S.405–454). Springer:
- Seiz, R. J. (2001). Motorisches Lernen: Untersuchungen mit funktionaler Bildgebung. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 52(12), 343–349.
- Magill, R.A. (2011). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*. McGraw-Hill.
- Munzert, J., Reiser, M. & Zentgraf, K. (2014). Bewegungsvorstellungstraining im Sport. In K. Zentgraf & J. Munzert (Hrsg.), *Kognitives Training im Sport* (S. 9–36). Hogrefe.
- Jeannerod, M. (2001). Neural Simulation of Action: A Unifying Mechanism for Motor Cognition. *NeuroImage*, 14(1), 103–109.
- Witte, K. (2018). *Grundlagen der Sportmotorik im Bachelorstudium*. Springer:
- Wohlschläger, A. & Prinz, W. (2003). Handlungssteuerung, Handlungsauswahl und Handlungswahrnehmung. *e-Neuroforum* 9(1), 11–16.
- Wolpert, D.M. & Kawato, M. (1998). Multiple paired forward and inverse models for motor control. *Neural Networks*, 11(7–8), 1317–1329.

„Hey Juhunngs...“ – Koedukation, sprachliche Adressierung und Stereotypisierung von Verhalten im Sportunterricht

03

Anja Nold

1. Einleitung

Der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen wird als wichtige und derzeit etablierte Grundlage für die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem gesehen. Durch die gemeinsame Beschulung soll Mädchen und Jungen der gleichwertige Zugang zu Bildung garantiert werden. Gerade im schulischen Kontext bestand und besteht das Interesse an koedukativem Unterricht, da aus organisatorischen Gründen die Geschlechtertrennung im Schulwesen oft nicht zu realisieren war und ist (Puchert & Höyng, 2004). So wird die flächendeckende Einführung der Koedukation in den 1960er Jahren in der BRD als Folge von schulorganisatorischen Überlegungen und nicht vordergründig aus pädagogischen Begründungszusammenhängen angesehen. Dennoch ist die Koedukation im deutschen Schulsystem breit anerkannt und wird auch nicht in Frage gestellt. Entgegen dieser formalen Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen ist die Trennung im Sportunterricht nach wie vor in allen Bundesländern zu finden (s. Übersicht bei Dober, 2020). Damit hat dieses Fach ein Alleinstellungsmerkmal unter den anderen Unterrichtsfächern, da es die Koedukation nicht durchgängig umsetzt. Die Diskussion um die geschlechtsbezogene Trennung anhand biologischer Kriterien wurde vor allem in der Koedukationsdebatte in den 1970er Jahren stark hervorgebracht und hat zahlreiche Forschungen und Theorieansätze nach sich gezogen. Im Zentrum dabei stand die Frage nach einer geschlechtergerechten und chancengleichen Pädagogik, die ei-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75454>



ner Reproduktion von Geschlechtsstereotypen entgegengewirkt und die die Vielfalt und die Gemeinsamkeiten über die Geschlechtergrenzen hinweg achtet und berücksichtigt.

Anhand der folgenden fallbezogen Analyse wird die oben genannte Thematik in den Blick genommen. Der Sportunterricht der beiden 6. Klassen erfolgt üblicherweise klassenübergreifend und nach Geschlechtern getrennt. Diese Trennung wurde für die Einheit „Geräteturnen“ und damit für die vorliegende Unterrichtsstunde aufgehoben. Demzufolge sind in diesem Unterrichtssetting immer zwei Klassen und zwei Lehrkräfte in der Turnhalle. Beide Lehrkräfte (Lehrerin und Lehrer) unterrichten gemeinsam diese recht große Gruppe (ca. 50 Schüler*innen), wobei die Lehrerin mehrheitlich die Leitung übernimmt und insgesamt auch den größeren Sprechanteil in den gemeinsamen Phasen innehat. Die jeweiligen Übungsstationen haben sich die beiden Lehrkräfte aufgeteilt. Die Lehrkraftkamera ist durchgängig auf die Lehrerin gerichtet.

2. Forschungsstand

2.1. Koedukation – ein nicht abzuschließendes Kapitel

Die Beschäftigung mit der Koedukation ist historisch betrachtet in mehreren Epochen zu finden. Die Konstitution des Schulwesens und die Umsetzung der Koedukation nach dem zweiten Weltkrieg setzte klare Vorgaben für die Etablierung der Koedukation und wurde von verschiedenen politischen Strömungen beeinflusst. Beispielsweise zeigten die Besatzungsmächte großes Interesse, dem zukünftigen jungen Staat eine moderne demokratische Organisationsstruktur zu geben. Dennoch wurde die Koedukation in Westdeutschland erst im Verlauf der 1960er Jahre flächendeckend eingeführt. Doris Knab betont: „Wir dürfen nicht vergessen, dass unsere gegenwärtige Schule keineswegs Koedukation als päd. Konzept verkörpert, sondern nur die verwaltungstechnisch einfachste Gewährleistung in Form flächendeckender Versorgung mit standardisierten [„sic!“] Schulangebot.“ (Knab, 1990 zitiert in Horstkemper, 1996, S. 167). Die Koedukationsdebatte seit den 1970er Jahren bis heute hat mehrfach darauf hingewiesen, dass die zeitgleiche Beschulung von Mädchen und Jungen nicht gleichbedeutend ist mit einem geschlechtergerechten Zugang zu Bildung. Aus der Perspektive der Empirie ist die Gestaltung des koedukativen sowie des monoedukativen Unterrichts ein komplexes Geschehen, da die Kategorie Geschlecht

gleichzeitig mit weiteren Kategorien verwoben ist. Im Interesse aktueller Beiträge (z.B. Budde et al., 2016; Herwartz-Emden et al., 2005) stehen empirische Studien, die beispielsweise Unterrichtsformen partieller Monoedukation um die bestehenden Unterschiede in Leistungen, Interesse, Selbstkonzept etc. zwischen Schülerinnen und Schülern koedukativer Schulen zu interpretieren versuchen. Auch und gerade aus der Fachdisziplin Sport sind in den letzten Jahren mehrere empirische Studien hervorgegangen. Kleindienst-Cachay et al. (2016) sehen beispielsweise die Geschlechtsspezifika für den Sportunterricht als bedeutend und halten offen, ob die gemeinsame oder getrenntgeschlechtliche Organisation des Unterrichts die Beseitigung von Stereotypen und Geschlechterhierarchien zulassen. In diesem Bereich liegt nach wie vor ein Forschungsdesiderat. Herwartz-Emden et al. (2005) geben einen Überblick über aktuelle deutschsprachige und internationale Publikationen zum Thema Monoedukation und ihre Potentiale bezüglich des Erreichens von Chancengleichheit im Bildungssystem und kommen zu dem Ergebnis „dass geschlechtersegregierte Lernumgebungen einen Rahmen bieten können, in dem den subtilen Benachteiligungen von Mädchen (und Jungen) in der koedukativen Schule durch die Ermöglichung einer breiten, geschlechtsuntypischen Interessenentwicklung und Selbstentfaltung entgegengewirkt werden kann.“ (Herwartz-Emden et al. 2005, S. 358) Andere Studienergebnisse wiederum sehen in monoedukativen Unterrichtsettings überwiegend re-stereotypisierende Effekte (Budde et al., 2016), die einen Homogenisierungseffekt und eine Vereinheitlichung hervorbringen und Mädchen wie auch Jungen gemäß den Geschlechterstereotypen entsprechend adressieren. Die vielfältigen Ambivalenzen und Widersprüche, die empirische Befunde zu Monoedukation oder Koedukation bis heute hervorgebracht haben, führten in der Folge zu Überlegungen, in welcher Weise geschlechtergerechte Konzepte unterstützend sein können. Ansätze wie der der reflexiven Koedukation (Faulstich-Wieland, 1991) oder „die Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006) setzen auf die Entdramatisierung von Geschlecht und auf den reflektierten Umgang mit der Kategorie Geschlecht in Schule und Unterricht. Weitere Studien, die sich mit den sozialen Differenzpraktiken in schulischen Kontexten befasst haben, konnten wichtige Befunde zur Konstruktion sozialer Differenzkategorien beitragen (Budde, 2017). Dabei umfassen soziale Praktiken „die routinisierte Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen und sind zu unterscheiden von Handlungen, die als Interaktionen von Personen auf der Ebene der beobachtbaren singulären Phänomene begriffen werden können“ (Budde, 2017, S. 138). Als Praktiken sind geschlechtsspezifische Stereotypisierungen zu nennen, die in alltäglichen pädagogischen Interaktionen Geschlechterdifferenzen hervorbringen (doing gender) und manifestieren.

2.2. Sprachliche Adressierung

Sprache hat bei der Hervorbringung von Stereotypisierungen einen bedeutsamen Einfluss auf die Unterscheidung der Geschlechter und deren Adressierung. Die Sprache prägt das Denken, die Wahrnehmung und die Konstruktion von Geschlechtern. „Differenzen [sind...] Effekte. Sie sind nicht im fertigen Zustand vom Himmel gefallen“ (Derrida, 1990, S. 89). Sie werden folglich gebildet und durch Sprache benannt. Damit wird interessant in welcher Weise die Personen angesprochen werden. Die Besonderheit der deutschen Sprache zeichnet sich durch das generische Maskulinum aus. Das Genus ist eine grammatische Kategorie und bezieht sich nicht zwangsläufig auf ein natürliches Geschlecht (Sexus). Geschlechtsbezogene Adressierungen bilden ein Zusammenhang zwischen Genus und Sexus, der zu Folge hat, beide Geschlechter hervorzuheben. In Bezug auf die queer-theoretische Problematik kann die geschlechtsbezogene Adressierung für LGBTI*Q-Jugendlichen zu Identitätskonflikten führen (Kleiner, 2015). Auf das Ungleichgewicht und auf Asymmetrien in der sprachlichen Darstellung von vielfältigen Geschlechtern (abseits des Maskulinen) wird seit mehreren Jahrzehnten hingewiesen (Elsen, 2020; Klann-Delius, 2005). Im Klassenverbund findet durch die sprachliche Adressierung an „die Mädchen“ und „die Jungen“ permanent eine Zuordnung der Kategorie Geschlecht statt. Sie fungiert beispielsweise auf organisatorischer Ebene in Form von Gruppeneinteilungen und stellt gleichzeitig eine Homogenisierung dieser Gruppen her.

3. Fallanalyse: Sprachliche Adressierung und Stereotypisierung von Verhalten

Die vorliegende Sportstunde bietet für die genannte Thematik ein spannendes Feld, da hier zwei Parallelklassen koedukativ unterrichtet werden, die sonst im monoedukativen (Mädchen und Jungen) und im klassenübergreifenden Setting (Klasse 6a und Klasse 6b) getrennt unterrichtet werden. Damit ist für die Analyse der Sportstunde die unterrichts- und schulorganisatorische Ebene relevant. Diese bestimmt den vorgegebenen Unterrichtsrahmen durch die Vorgaben des Bildungsplans, die Zeit (der Stundepan) und den Raum (Belegung der Sporthalle). Für die Fallanalyse stehen im ersten Teil mehrere Sequenzen im Fokus, die sich explizit mit der sprachlichen Adressierung beschäftigen. Im zweiten Teil werden zwei Sequenzen analysiert, die die Stereotypisierung von weiblichen und männlichen Verhaltensmustern ins Zentrum rückt. Beide Aspekte stehen m.E. exemplarisch für die Praktiken der Lehrerin im Umgang mit der Kategorie Geschlecht. Die Analyse der Videosequenz folgt der Frage,

wie die geschlechtsspezifischen Praktiken der Lehrkraft in der Interaktion mit den Schüler*innen im Kontext einer geschlechterbezogenen Pädagogik interpretiert werden können.

3.1. „Juhunngs“ ... „Mädels“ – Sprachliche Adressierung

Über die gesamte Unterrichtssequenz hinweg verwendet die Lehrkraft für die geschlechterhomogenen Gruppen die geschlechtsspezifische Anrede „Jungs“ und „Mädels“. Für die gemischtgeschlechtliche Gruppe, wird die Anrede durch geschlechtsneutrale Pronomen (z.B. „ihr“) oder durch den Gebrauch des Imperativs ersetzt. Zwei Kinder werden mit Namen angesprochen.

© In der gesamten Stunde finden explizite Adressierungen an die jeweilige Geschlechtergruppe statt. Die Lehrerin, Frau Ott, wählt dazu die sprachliche Form von „Jungs“ und „Mädels“ (Sport_Lehrkraftkamera_Minuten 0:21; 3:21; 5:40; 7:17; 11:28; 25:30; 30:51; 45:05; 49:35; 1:07:43; 1:12:02; 1:23:58).

Die Szenen zeichnen sich durchweg dadurch aus, dass die Lehrerin die Aufmerksamkeit der jeweiligen Gruppe durch das Zurufen von „Jungs“ und „Mädels“ auf sich lenken will. In der Regel möchte sie etwas erläutern oder für Ruhe sorgen. Bei den adressierten Gruppen gelingt diese Aufmerksamkeitslenkung oftmals erst nach mehrmaligem Zurufen oder durch eindeutiges und lautes Erheben der Stimme. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Lernenden durch diese diffuse Anrede nicht wirklich angesprochen fühlen oder es nicht wahrnehmen oder ignorieren wollen und deshalb nicht sofort reagieren. Bei der Betrachtung der Ausschnitte zeigt sich, dass die Schüler*innen mit vielerlei anderer Dinge beschäftigt sind. Es fällt der Lehrerin nicht leicht, hier steuernd einzuwirken und ihre Leitungsfunktion zu etablieren. Für die Klassenführung ist die Lenkung der Aufmerksamkeit (Syring, 2017) grundlegend und eine Herausforderung für die Gestaltung von Unterricht. Eine gelingende Adressierung an die Lernenden ist dabei maßgebend. Es soll bewirkt werden, dass sich die anwesenden Personen angesprochen fühlen und damit eine sinnvolle Reaktion folgt. In der Face-to-Face-Kommunikation ist es notwendig, dass die zu Adressierenden benannt werden. Für die Lehrkräfte ist es deshalb relevant, die Schüler*innen gelingen adressieren zu können. Im Sportunterricht besteht hier eine besondere Herausforderung, da sich die Lernenden nahezu permanent in der Sporthalle bewegen und die Lehrkräfte sich nicht durch eine festgelegte Sitzordnung oder einen festgelegten Raumsitzplan behelfen können. Für Frau Ott kommt erschwerend hinzu, dass sie von

diesen beiden Klassen nur die Mädchen kennt und diese nur im Fach Sport unterrichtet. Es kann angenommen werden, dass die geschlechtsbezogene Adressierung hier als Notbehelf eingesetzt wird, da die Namen der Schüler*innen nicht bekannt sind. Es erfolgt eine einfache Einteilung in die zwei Gruppen „Jungs“ und „Mädels“. Die geschlechtsbezogene Anrede ist jedoch als problematisch zu beurteilen, da sie die dichotome und geschlechts- und genderspezifische Zuordnung bestimmt und manifestiert. Die Formulierung „Mädels“ und „Jungs“ führt zu einer Vereinheitlichung des sozialen Geschlechts (Gender) und riskiert, dass genderbezogenes Verhalten dadurch hervorgebracht und verstärkt wird. Im Sportunterricht ist dies besonders präsent, da die Zuschreibung von genderbezogenen Körperidealen hier sehr wirkmächtig ist, ist doch der Körper hier in einer besonderen Art und Weise und permanent im Fokus. Die biologistische Interpretation dessen, was einen weiblichen und männlichen Körper bestimmt, prägt in besonderem Maße die soziale Geschlechterordnung im Sport (Gieß-Stüber, 2009). Die in den Sequenzen stattfindende Homogenisierung durch die sprachliche Äußerung in Form von „die Jungs“ und „die Mädels“ aktiviert und unterstützt das jeweilige Stereotypenwissen und überdeckt damit andere und vielfältige Entwicklungsansprüche. Die hier verengte Zuordnung in Bezug auf zwei Geschlechter verdeckt den erweiterten Blick auf Geschlechtlichkeiten außerhalb der zweigeschlechtlichen Norm. Für LGBTIQ-Jugendliche fehlt hier explizit der Raum, wahrgenommen und anerkannt zu werden.

3.2. Stereotypisierung im Sportunterricht

Die im Folgenden gewählten Beispiele zeigen, wie die Lehrerin in ihren Sprechakten auf geschlechtsstereotype Zuordnungen zurückgreift, um ihre erzieherischen und unterrichtlichen Intensionen zu etablieren.

„Jungs ihr könnt euch davon ja wirklich mal ne Scheibe abschneiden!“

Zu Beginn der Sportstunde erfolgt die gemeinsame Begrüßung der beiden Lehrkräfte und der Schüler*innen.

- © Beide Lehrkräfte stehen vor der gesamten Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler sitzen auf dem Turnhallenboden. Die Lehrerin begrüßt die Schülerinnen und Schüler: „Guten Morgen Klasse 6a und 6b!“ Daraufhin antworten, soweit im Video erkennbar, alle Mädchen mit einem rhythmischen Sprechgesang und einer begleitenden Percussion, indem der Rhythmus mit den Händen, in die Hände

und auf den Turnhallenboden geklatscht wird (zu der Melodie von „We will we will rock you“): „Guten Morgen, Frau Ott!“ Die Lehrerin bedankt sich und reagiert mit der Bemerkung: „Jungs, ihr könnt euch davon ja wirklich mal ne Scheibe abschneiden. Also das ist ne Katastrophe, wie ihr das so rauslallt. Mooooohhhrrggääähhhn. Das kann ich ja gar nicht leiden!“ Direkt nach dieser Äußerung geht die Lehrerin dazu über, den anstehenden Aufbau der Geräte vorzustellen und zu besprechen. (Sport_Lehrkraftkamera_Minute 0:21–0:31)

Frau Ott hat mit ihrer ursprünglichen Mädchen-Sportgruppe ein Begrüßungsritual etabliert, das vermutlich zu Beginn jeder Unterrichtsstunde von den Schülerinnen als Antwort auf die Begrüßung der Lehrkraft im Sprechgesang erwidert wird. Es soll einen schwungvollen Beginn der Stunde ermöglichen. Dies wird auch daran deutlich, dass die Lehrerin den Schülern, die dieses Ritual nicht kennen oder nicht eingeübt haben, den Sinn und Zweck dieses Rituals noch einmal verdeutlicht. Sie betont ganz deutlich, welche Begrüßungsformen sie gar nicht „leiden“ kann. Allerdings muss sie die Begründung nachlegen, da sie erst nach der Begrüßung bemerkt, dass *die* Jungen sich an dem Begrüßungsritual nicht beteiligt haben. Es ist in der Videosequenz nicht erkennbar, ob es sich hier um ein Nicht-Wollen oder ein Nicht-Bescheid Wissen (über das Ritual) der Jungen handelt. Frau Ott macht deutlich, dass die Mädchen hier gelungen die Begrüßung ausgeführt haben.

Entscheidend in dieser Sequenz ist die Polarisierung, die an dieser Stelle zwischen Jungen und Mädchen hervorgebracht wird. Die Jungen sollen sich in diesem Fall bei den Mädchen etwas „abschneiden“. Es stellt sich die Frage, ob wirklich *alle* Mädchen und *alle* Jungen sich gleich verhalten haben und inwiefern die vereinheitlichende Zuschreibung hier überhaupt zutrifft. Dies ist m.E. für die Lehrerin nicht relevant und wird von ihr auch nicht berücksichtigt beziehungsweise vernachlässigt. Die Dichotomie, die aufgebaut wird, liefert eine Polarität in Bezug auf das, was die einen „haben“ oder „sind“ und auf das, was die anderen „nicht haben“ oder „nicht sind“. Die Jungen werden insgesamt gemäßregelt und die Mädchen werden für ihr Verhalten indirekt gelobt, indem die Lehrerin betont, dass man sich von ihnen „eine Scheibe abschneiden“ kann. Es fällt auf, dass hier das erwünschte Verhalten der Mädchen den Jungen gegenüber deutlich formuliert und damit markiert wird, dass die Jungen hier im Misskredit stehen. Die sozialen Rollenmuster werden deutlich bestimmt. Die Mädchen sind in Bezug auf die Lehrkraft unterstützend oder, wie in der Literatur mehrfach benannt (Budde et al., 2016; Faulstich-Wieland et al., 2009), passen sich dem Unterrichtsgeschehen an. Die Jungen hingegen sind diejenigen, die ermahnt werden müssen, da sie sich den Regeln oder Ritualen verweigern. Dieses Gegenüberstellen ist

wirkmächtig und erzeugt eine Konkurrenz zwischen den Geschlechtern, indem auf die Territorien, die inhaltlich durch die Stereotypisierung bereits bestimmt sind, zurückgegriffen wird. Interessant ist m.E. in dieser Fallsequenz, dass die Lehrerin auf dieses Geschlechterkonstrukt zugreift, obwohl es doch vordergründig darum geht, das Begrüßungsritual zu etablieren. Dies in den Vordergrund zu rücken wäre evtl. zielführender, in dem sie für alle und damit der *gesamten Gruppe* noch einmal ihre Intension dazu sachlich erläutert und nahelegt.

„Lasst euch doch nicht so immer unterbuttern von den Jungs!“

Die beschriebene Sequenz befindet sich während des Geräteaufbaus. Schon zu Beginn wird der gesamten Gruppe eine genaue Zeitspanne genannt, in der sie den Aufbau abgeschlossen haben müssen. Außerdem werden die Gruppen eingeteilt und die Regeln für den Aufbau erläutert. Beim Aufbau herrscht ein emsiges Treiben. Frau Ott beobachtet den Aufbau und das Gesamtgesehen genau und greift gegebenenfalls bei einzelnen Situationen ein.

© Während der Aufbauphase der Geräte kommen drei Mädchen zu der Lehrerin. Sie beschwerten sich darüber, dass eine Gruppe von Jungs sie beim Aufbauen nicht mithelfen lässt. Die Lehrerin fragt: „Wer sagt das?“; darauf antwortet ein Mädchen: „Die Jungs!“ Die Lehrerin entgegnet: „Na, dann sagt einfach, die Frau Ott hat gesagt, wir müssen helfen. So und Ende isch. Fertig isch.“ Die Mädchen wenden sich ab und gehen zu ihrer Gruppe zurück. Im Weggehen ruft die Lehrerin fast beiläufig noch der Mädchengruppe hinterher: „Lasst euch doch nicht immer so unterbuttern von den Jungs!“ Die Mädchen wenden sich eine nach der anderen der Lehrerin zu. Ein Mädchen lächelt zu ihr zurück. (Sport_Lehrkraftkamera_Minute 11:20–11:28)

Drei Mädchen wenden sich mit ihrer Beschwerde an Frau Ott, eine Jungengruppe würde sie beim Aufbau nicht mithelfen lassen. Dazu müssen die Mädchen die halbe Halle durchqueren, um mit der Lehrerin sprechen zu können. Es scheint, dass Frau Ott diesen Konflikt schnell geklärt haben möchte. Der Aufbau soll zügig vorankommen und in seinem Ablauf nicht behindert werden. Die Lehrerin nutzt die Funktion ihrer Autoritätsrolle und weist die drei Mädchen an, *den* Jungs zu sagen, dass sie bestimmt, wer mit wem aufbaut. Sie ergänzt dann noch und markiert dadurch sprachlich einen klaren Abschluss: „Ende isch. Fertig isch.“ Sie will sich mit dem Problem der drei Mädchen nicht weiter auseinandersetzen und hofft mit dieser verbalen Inter-

vention eine Lösung und ein Ende des Konflikts schaffen zu können. Außerdem verstetigt sie damit gleichzeitig ihre Position im hierarchischen Beziehungsverhältnis zwischen ihr und den Schüler*innen. Als die Mädchen zu der Jungengruppe zurück rennen wollen, legt Frau Ott noch die Bemerkung nach, die Mädchen sollten sich von *den* Jungs nicht immer so unterbuttern lassen. Dieser nachgelegte Kommentar verstärkt die Intension, dass sich die Mädchen nun gegenüber *den* Jungen durchsetzen sollen, damit der Konflikt sich nicht weiter entfaltet, sondern beendet werden kann. Allerdings unterstellt sie den drei Mädchen auf diese Weise, dass sie *immer* kleinbegeben, sich abdrängen oder gar unterdrücken lassen. Zusätzlich betont sie, dass es *die* Jungs sind, die hier agieren. Es wird hier ein traditionelles Stereotyp manifestiert und dramatisiert, welches alle Jungen in dieser Gruppe vereinheitlicht und als Aggressoren definiert. Die Lehrerin transportiert damit auf der einen Seite ein kulturelles Deutungsmuster einer prinzipiellen Dominanz des Männlichen und öffnet eine dichotome Polarisierung zwischen den Geschlechtern. Denn auf der anderen Seite wird den drei Mädchen suggeriert, dass sie gegenüber den Jungen zu schwach und nachgiebig sind und sich vermehrt wehren sollten. Es kann zudem vermutet werden, dass auch der Akt des Sich-Hilfe-Holens der drei Mädchen von der Lehrerin als hilflos und ausgeliefert-sein bewertet wird. Das Hinterherrufen erzeugt des Weiteren den Eindruck, dass diese letzte Bemerkung evtl. auch ein Zeichen der Solidarisierung oder ein Bekunden von Empathie sein könnte. Die sprachliche Intonation in der Stimme kann als partnerschaftlich und unterstützend interpretiert werden, die eine Gemeinsamkeit und eine Solidarität zwischen ihr und den drei Mädchen betont. Darauf verweist evtl. auch das Lächeln eines Mädchens, als es sich beim Weggehen der Lehrerin noch einmal zuwendet.

Der Konflikt, mit dem die drei Mädchen an die Lehrerin herantreten, wird durch die sprachlichen Praktiken (s. Kap. 2.1) der Lehrerin als Geschlechterkonflikt interpretiert und markiert. Die geschlechtsspezifischen Rollenbeschreibungen dienen erneut als Matrix, um auf unterrichtliche Situationen zu reagieren. Die Interaktionen zwischen den Beteiligten werden durch ihren Blick durch die Geschlechterbrille interpretiert und bewertet. Die verbalen Praktiken rekrutieren auf geschlechtsspezifische Rollenbilder und deren Stereotypisierungen, und verfestigen diese. Dagegen könnte die Beschwerde der drei Mädchen beispielsweise mit allen Beteiligten verhandelt werden. Dadurch müssten alle angehört werden, um ein klares Bild des Konfliktes schaffen zu können. Diese personen-differenzierende Herangehensweise könnte die geschlechtsspezifische Fokussierung ersetzen und den existierenden Konflikt zwischen den einzelnen Beteiligten auf den wirklichen und sachbezogenen

Kern des Problems führen. Einem geschlechts-dramatisierenden Umgang im Hinblick auf Geschlechtsstereotype, Interaktionen, Konflikte etc. könnte so entgegen gewirkt werden.

4. Fazit

Die untersuchten Fallsequenzen im Fach Sport unterliegen besonderen Voraussetzungen. Die schulorganisatorische Ebene ist in diesem Kontext relevant, da das Fach Sport das einzige Fach in der Sekundarstufe ist, das geschlechtergetrennten Unterricht vorsieht und/oder gestattet. Diese Vorgabe der Geschlechtertrennung schafft damit eine ausdrückliche Matrix, Geschlechterdifferenzen stärker hervorzuheben. Anhand der Praktiken der Lehrkraft konnte dargelegt werden, in welcher Weise diese die Kategorie Geschlecht in den Vordergrund rücken. Durch die sprachliche geschlechtssegregierende Adressierung wird die dichotome Zuordnung hergestellt. Sie birgt auf der Ebene der sozialen Rollenkonstruktion die Gefahr der Vereinheitlichung und Stereotypenbildung, gerade dann, wenn ein „So-sein“ von Mädchen oder ein „So-sein“ von Jungen in den jeweiligen Interaktionen reproduziert und pointiert wird. In der Genderforschung werden diese Spannungsfelder seit langem aufgegriffen. In der Lehrerbildung ist dieses Themenfeld eher wenig präsent und wird in den Ausbildungsphasen nur marginal implementiert. Die Verzahnung von Erkenntnissen aus Theorie, Forschung und Schulpraxis ermöglicht aber gerade hier eine interessante und gewinnbringende Gelegenheit, sich auszutauschen und gegenseitig zu bereichern.

Literatur

- Budde, J., Bosse, A. & Kansteiner, K. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung*. VS Verlag.
- Budde, J. (2017). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung* (S. 137–152). Julius Klinkhardt.
- Derrida, J. (1990). La différance. In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion* (S. 76–113). Reclam.
- Dober, R. (2020). Schulsportseiten in den Bundesländern. Abgerufen Oktober 22, 2020, von <http://www.sportunterricht.de/landesseiten.html>
- Elsen, H. (2020). *Gender-Sprache-Stereotype*. Attempto Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2019). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2009). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen* (2. Aufl.). Juventa.
- Gieß-Stüber, P. (2009). Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. Forschungsfelder, Entwicklungen und Perspektiven. In M. Penkwitt (Hrsg.), *Geschlechter – Bewegung – Sport. Freiburger Geschlechter Studien Ausgabe 23/2009*. Budrich UniPress.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2005). Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch: Forschungsstand und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 342–362.

- Horstkemper, M. (1996). Die Koedukationsdebatte in Ost- und Westdeutschland – Was folgt daraus für die Gestaltung von Schule. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre* (S. 165–186). Budrich Verlag.
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Metzler Verlag.
- Kleindienst-Cachay, C., Frohn, J. & Kastrub, V. (2016). *Sportunterricht*. Schneider Verlag.
- Kleiner, B. (2015). *subjekt. bildung. heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*geschlechtlicher Jugendlicher*. Budrich Verlag.
- Pregel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. VS Verlag.
- Puchert, R. & Höyng, S. (2004). Grenzen der Ressourcenorientierung in der Jungenarbeit. In B. Bruhns (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe: Praxisstand und Forschungsperspektiven* (S. 95–126). VS Verlag.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

04

Thema der Stunde:	Abraham und Gott / Trost, Vertrauen und Gebete
Tag, Stunde:	Montag, 5./6. Stunde (11.25 – 12.55 Uhr)
Bemerkung:	Ein Teil der Klasse ist hier mit dem Teil einer anderen 6. Klasse gemischt

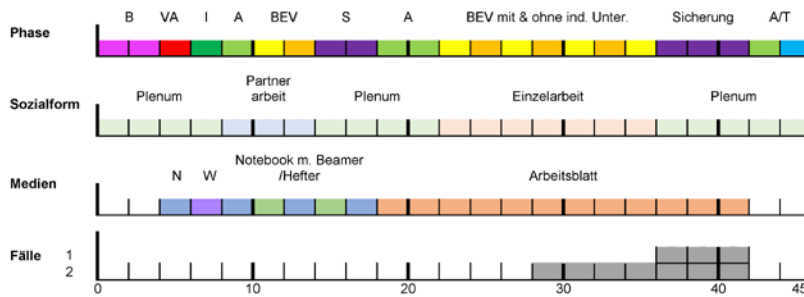
Noch vor der Begrüßung durch die Lehrerin verweist diese immer wieder auf das Einrichten der Tische für die Unterrichtsstunde und ermahnt zur Ruhe. Nach der Begrüßung im Chor wird zunächst geklärt, wie viele Smileys die Klasse schon hat und wie viele sie sich in der Stunde erarbeiten können (als Mittel der Verhaltensregulation). Zum Einstieg in die Stunde möchte die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler über vier Bilder zu Abrahams Herzenswünschen, die über den Beamer an die Wand projiziert werden, aktivieren. Anschließend liest die Lehrerin eine Geschichte zu Abraham vor und die Schüler sollen daraufhin Abraham in ihr Heft malen und in einer Sprechblase eintragen, warum dieser wohl enttäuscht war. Dies sollen sie mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin vergleichen, die Lehrerin gibt hierbei individuelle Hilfestellungen. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum verglichen. Anschließend gibt die Lehrerin den Arbeitsauftrag, sich von unterschiedlichen Tischen eine dort durch sie platzierte Postkarte auszusuchen, die man dann Abraham oder einer Freundin bzw. einem Freund zum Trost schicken soll. Die Postkarte soll gestaltet und dann mit einem Text beschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler erledigen den Arbeitsauftrag zunächst in Einzelarbeit, die Lehrerin unterstützt auch hier individuell.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75453>

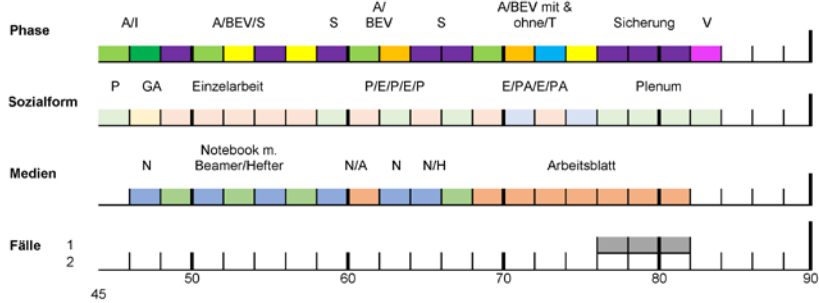


Nach einer gewissen Zeit dürfen die Schülerinnen und Schüler sich zu ihren Postkarten untereinander austauschen. Anschließend werden einige Postkarten im Plenum vorgelesen und von den Mitschülerinnen und Mitschülern eingeschätzt. In der Phase – wie auch an vielen anderen Stellen der Stunde – kommt es immer wieder zu Ermahnungen zur Ruhe bzw. zum „Umdrehen“. Dies macht die Lehrerin, indem sie die Namen der betroffenen Schülerinnen und Schüler aufruft. In der Plenumsphase stellt die Lehrerin Rückfragen. Daraufhin folgt eine kurze Vertrauensübung mit drei Schülern vor der Klasse und die Schülerinnen und Schüler sollen daraufhin antizipieren, wie man Vertrauen zu Gott herstellen kann. Auch dies wird im Klassengespräch besprochen. Anschließend folgt eine Ergebnissicherung im Heft mit dem gleichzeitigen Auftrag, weitere Beispiele zu finden, wie eine Vertrauensbeziehung zu Gott aufgebaut werden kann. Gemeinsam werden die neu gefundenen Beispiele im Plenum besprochen und notiert. Die Lehrerin notiert die Antworten dabei auf dem Tablet, welches mit dem Beamer verbunden ist. Anschließend liest die Lehrerin das Gedicht „Wie man betet“ von Joachim Ringelnatz vor, die Schülerinnen und Schüler sollen dabei nur zuhören. Die Lernenden sollen daraufhin nochmal überlegen, was man beim Beten berücksichtigen soll. Nach einem Vergleich im Plenum und dem Festhalten der Ergebnisse im Hefter sollen die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Gebet – aus ihrer oder Abrahams Sicht – aufschreiben. Dazu können sie alleine oder mit einem Partner bzw. einer Partnerin arbeiten. Die Gebete werden anschließend im Plenum vorgelesen, gegenseitig bewertet und kurz besprochen. Mit einem Ausblick auf die nächste Stunde und einer kurzen Einschätzung, warum das Verhalten in der Stunde so gut war und die Klasse daher fünf Smileys erhält, endet die Stunde.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
|--|--|--|
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehr*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamenteaching (TT) | | ■ Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G) |

Fälle

- Fall 1 Harant: Postkarte an Abraham
 Fall 2 Schweizer: Lernen im Religionsunterricht

„Das Schönste im Leben ist der Wunsch, das Nächstschnste die Erfüllung“ – Wie Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht lernen

04

Friedrich Schweitzer

1. Einführung

Die Analyse im Folgenden soll sich darauf beziehen, wie im Religionsunterricht gelernt wird. Dazu werden zwei zentrale Aspekte der untersuchten Stunde aufgenommen, die in der Gestalt von Lernaufgaben von der Lehrerin miteinander verbunden werden: das Einüben von Perspektivenübernahme und der Erwerb eines komplexen Verständnisses des menschlichen Daseins.

Zunächst eine kurze Beschreibung der Stunde: Es handelt sich um eine Doppelstunde zu der Figur des Abraham im ersten Buch der Bibel sowie zu dessen „Herzenswünschen“, wie es die Lehrerin nennt. In Anknüpfung an die vorangehende Unterrichtsstunde werden diese Wünsche, mit denen Abraham aus seiner Heimat – einer göttlichen Verheißung folgend – aufgebrochen war, noch einmal benannt. In Fortsetzung der Aufbruchsgeschichte wird die Trennung von Lot, dem Sohn seines Bruders, erzählt. Eine längere Partnerarbeit folgt dem Arbeitsauftrag, sich in die Lage Abrahams zu versetzen und dessen Gedanken und Gefühle in Gedankenblasen einzutragen. Da sich nicht alle „Herzenswünsche“ Abrahams erfüllt haben und er nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler wohl traurig sei, stellt sich die nächste Aufgabe in Gestalt der Frage, was man tun könnte, um Abraham aufzumuntern. In einer weiteren Partnerarbeit schreiben die Schülerinnen und Schüler Postkarten, auf denen ein Spruch wie der im Titel dieses Beitrags wiedergegebene („Das Schönste im Leben ...“) abgedruckt ist, wobei zwischen verschiedenen Postkarten beziehungsweise Sprüchen ge-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75452>



wählt werden kann. Die Partnerarbeit wird durch Einzelgespräche mit der Lehrerin unterbrochen und mündet schließlich in ein Plenum, in dem darüber diskutiert wird, ob Abraham durch den jeweiligen Postkartentext wohl wirklich getröstet worden sei. Die im Folgenden wiedergegebenen Sequenzen gehören teils zu den Einzelgesprächen mit der Lehrerin während der Partnerarbeit und teils zu dem sich anschließenden Plenumsgespräch.

Dieser Teil der Doppelstunde lässt sich als Übung in Empathie, Perspektivenübernahme sowie Entwicklung des menschlichen Daseinsverständnisses als ein hoffendes und wünschendes Wesens verstehen. Es geht nicht um Abraham als solchen, wie er in der Regel im Grundschulreligionsunterricht narrativ vorgestellt wird. Vielmehr soll anhand der Abrahamsgestalt eine weiterreichende Dimension im Verständnis menschlichen Lebens erarbeitet werden. Im weiteren Verlauf der Stunde wird das Thema des Wünschens mit der Praxis des Gebets als eine Möglichkeit, Vertrauen auf Gott zu pflegen und zu stärken, weitergeführt, worauf im Rahmen dieses Kapitels aber nicht genauer eingegangen werden kann.

Zentral für die vorliegende Analyse ist die Frage nach der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler das Phänomen des Wünschens und insbesondere von Wünschen, die nicht oder noch nicht erfüllt sind, wahrnehmen oder konstruieren. Dies entspricht einem subjektorientierten Ansatz, der sich in der Religionsdidaktik beispielsweise auf entwicklungspsychologische oder konstruktivistische Perspektiven stützt (grundlegend Knauth et al., 2000). Darüber hinaus bietet die Stunde Einblick in ein Thema, das in der Religionsdidaktik bislang noch wenig bearbeitet ist: die mögliche Funktion von Lernaufgaben und deren Angemessenheit.

2. Forschungsstand: Abraham als Thema der Theologie und dessen didaktische Transformation

Ein einschlägiger Forschungsstand kann im Falle dieser Stunde in zweifacher Hinsicht in Betracht kommen, zum einen im Blick auf die Theologie als Fachwissenschaft, zum anderen im Blick auf die Fachdidaktik sowie die Pädagogische Psychologie.

In fachwissenschaftlicher Hinsicht ist beim Thema Abraham zunächst an die alttestamentliche Forschung oder Exegese zu denken. Im Unterschied zu manchen älteren Auffassungen hat sich in der neueren Forschung das Verständnis durchgesetzt, dass der Abraham-Erzählzyklus als „Ursprungsgeschichte Israels“ (Kökert, 2017, S. 34) zu lesen ist. In diesem Sinne sind folgende Fragen zentral: „Wie wurde Israel zu einem Volk? Wie kam es zu seinem Land? In welchem Verhältnis steht es zu seinen Nach-

barn?“ Biografische Lesarten gehen demnach „an Sinn und Bedeutung jener Texte vorbei“ (Kökert, 2017, S. 40). Insofern ist leicht zu sehen, dass dieser fachwissenschaftliche Befund in der Unterrichtsstunde keine weitere Beachtung findet. Vielmehr geht es um die persönliche Situation und das Empfinden Abrahams.

Die fachwissenschaftliche Erschließung kann sich aber nicht nur auf die alttestamentliche Exegese beschränken. Gerade die biblische Figur des Abraham weist eine enorme Wirkungsgeschichte auf. Schon im Neuen Testament wird Abraham nicht einfach als Vater des Volkes Israel aufgenommen, sondern als Vater des (christlichen) Glaubens (Römer 4). Besonders die Erzählung von der Opferung Isaaks hat in der Theologie, aber auch weit darüber hinaus ein Echo gefunden – selbst bis hinein in die Pop-Kultur des 20. Jahrhunderts (Bob Dylan). Heute spielt Abraham in der Theologie eine wichtige Rolle im Blick auf interreligiöse Fragen, da Abraham in den drei monotheistischen Religionen von Judentum, Christentum und Islam gleichermaßen, wenn auch in unterschiedlicher Weise bedeutsam ist (Kuschel, 2001).

Die Unterrichtsstunde nimmt so gesehen vor allem Bezug auf das neutestamentliche Verständnis von Abraham als eines glaubenden und auf Gott hoffenden Menschen. Die Betonung der Einzelthemen Wunsch, Wunscherfüllung, ausbleibende Erfüllung sowie Vertrauen zwischen Menschen und auf Gott ist aber vor allem didaktisch durch das Thema Gebet motiviert, das in der zweiten Hälfte der Stunde in den Vordergrund tritt. In theologischen Untersuchungen zum Gebet spielen solche Themen eine zentrale Rolle (Meyer-Blanck, 2019). Stärker als in der Stunde deutlich wird, kommt dabei auch die Frage nach ausbleibender Gebetserfüllung in den Blick – bis hin zu Fragen der Theodizee („Warum lässt Gott das zu? Warum greift Gott nicht ein?“). Manche Schülerfragen in der Stunde weisen durchaus in diese Richtung, finden aber keine weitere Beachtung, wohl da sie von der Zielsetzung der Lehrerin abführen würden.

Insgesamt werden fachwissenschaftliche Perspektiven in der Stunde in einer konsequenten didaktischen Transformationsgestalt aufgenommen, so wie dies heutigen didaktischen Anforderungen entspricht. Aus der Religionsdidaktik werden in der Stunde verschiedene Ansätze aufgenommen (im Überblick Grümme et al., 2012). Mit religionsdidaktischen Ansätzen zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme lassen sich Aufgaben wie die, sich in Abraham hineinzusetzen, um seine Situation zu verstehen und nachzufühlen, oder auch die Frage, ob Abraham durch eine Trostkarte, wie sie die Schülerinnen und Schüler in der Stunde entwerfen, wirklich getröstet werden würde, gut begründen (Schweitzer 2014; Schweitzer et al., 2017). Auch Elemente einer performativen Religionsdidaktik werden vorsichtig eingesetzt: Die Schülerinnen und Schüler sprechen nicht nur über Gebete, sondern sie entwerfen auch selbst Gebete und lesen diese vor. Konstruktivistische Elemente oder

auch der Ansatz einer Kinder- und Jugendtheologie könnten etwa darin gesehen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle Aussagen („Das Schönste im Leben ...“) aussuchen und mit ihren Texten, die jeweils dazu passen sollen, kommentieren.

Die Stunde und der Verlauf der Gespräche lassen sich auch unter dem Aspekt der elementaren Zugänge und elementaren Erfahrungen verstehen, die im religionsdidaktischen Modell der Elementarisierung eine wichtige Rolle spielen (Schweitzer et al., 2019). Mit den elementaren Zugängen kommen die Deutungsweisen der Schülerinnen und Schüler in ihrer entwicklungsbedingten Gestalt, wie sie etwa in der Entwicklungspsychologie beschrieben werden, zum Zuge. Soweit hier mit altersabhängigen Entwicklungen gerechnet werden kann (was in der neueren Entwicklungspsychologie nur sehr eingeschränkt noch der Fall ist), wäre hier an den Übergang zwischen dem konkret- und dem formal-operationalen Denken (nach Jean Piaget) zu denken. Wie sich im Folgenden noch zeigen wird, ist diese Unterscheidung im vorliegenden Falle höchst einschlägig. Die Dimension der elementaren Erfahrungen dient dem Erfahrungsbezug, in dem mit der Pädagogischen Psychologie gesprochen eine zentrale Voraussetzung der kognitiven Aktivierung gesehen werden kann. Auch diese Dimension wird in der Stunde gezielt aufgenommen, indem den Schülerinnen und Schülern zumindest als Möglichkeit angeboten wird, die Trostkarte an Abraham so zu verfassen, dass sie auch eigene Freundinnen oder Freunde trösten könnte.

Hinsichtlich der gewählten Lernaufgaben kann sich die Religionsdidaktik noch kaum auf eigene Untersuchungen stützen (Ralle et al., 2014; Schweitzer & Boschki, 2018). Insbesondere für den vorliegenden Zusammenhang kann deshalb auch nicht auf entsprechende fachdidaktische Befunde, sondern nur auf die allgemeine Diskussion zu Lernaufgaben verwiesen werden.

3. Interpretation ausgewählter Sequenzen

Für die Analyse werden drei Sequenzen ausgewählt, die aus der Phase stammen, in der die Schülerinnen und Schüler Trostkarten anfertigen sollen. Es handelt sich um eine Lernaufgabe, die zwei Anforderungen einschließt: Zum einen muss der Text, der geschrieben werden soll, zu dem Spruch auf der von den Schülerinnen und Schülern ausgewählten Karte passen. Zum anderen muss der eigene Text der Schülerinnen und Schüler so gehalten sein, dass Abraham daraus Trost ziehen könnte. Die Lehrerin begleitet die Einzel- beziehungsweise Partnerarbeit, indem sie sich einzelnen Kindern zuwendet.

Die Sequenzen sind insofern besonders interessant, als das Thema Lernaufgaben in der Religionsdidaktik, wie gesagt, bislang nur wenig Beachtung gefunden hat und die Sequenzen innovative Aufschlüsse erlauben. Weiterhin kommen in den Schüleräußerungen sehr deutlich deren Deutungs- und Konstruktionsweisen zum Ausdruck. Sichtbar wird nicht zuletzt, welche Strategien die Lehrerin angesichts der Schwierigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, den Text zu verstehen, wählt.

Neben dem bereits erwähnten Spruch („Das Schönste im Leben ...“) geht es um einen zweiten Spruch („Es gibt erfülltes Leben trotz vieler unerfüllter Wünsche“), der – wie die Lehrerin erwähnt – auf Dietrich Bonhoeffer zurückgeht. In beiden Fällen sollen die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass es bei Wünschen nicht immer darauf ankommt, dass sie auch in Erfüllung gehen. Wahrgenommen werden soll vielmehr der Mensch als ein Wesen, das für ein erfülltes, als sinnvoll erfahrenes Leben nicht darauf angewiesen ist, dass keine Wünsche offenbleiben. Der erste Spruch geht sogar noch weiter und sieht im Wünschen selbst die für das Menschsein entscheidende Dimension des Lebens.

3.1. Sequenz 1 (Evangelische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 28:10–30:10)

© Lehrkraft: Aber schau mal du schreibst ja jetzt hier (2) also (.) lieber Abraham ich hoffe, die Karte kann dich ein bisschen trösten mit dem Spruch will ich dir sagen dass du solange du lebst nie die Hoffnung verlieren darfst weil Gott niemals einen Fehler macht aber wo steckt denn das drin mit dass Gott niemals einen Fehler macht bei dem Spruch hier oben?

Schüler: Weil er ähm (.) so enttäuscht ist und ähm (.) Gott ja gesagt hat ähm (.) dass er ihn anzieht was Schönes und er ei=nen Sohn kriegt und ähm (.) dadurch ähm (2) und es, damit mein ich dass er (.) dass Gott niemals das sagen würde wenn=es nicht wirklich so ist

Lehrkraft: Aber das passt ja gar nicht zum Spruch hier [Schüler: Ja okay] von der Autorin? Schau mal was sagt denn der Spruch? Da steht ja?

Schüler: Das schönste Leben ist der Wunsch das Nächstschönste °Leben°– Ich war glaube ich beim (.) sind das verschiedene?

[...]

Lehrkraft: Aber was sagt denn der Spruch?

Schüler: °Das Schönste im Leben ist der Wunsch das Nächstschönste die Erfüllung° (3) dass (.), dass er dass er es sich wünscht und dass ähm (.), also dass äh (.) es schön ist dass er es sich wünscht und wenn es in Erfüllung geht ähm (.) ist es noch schöner

- Lehrkraft: Genau aber was heißt das denn jetzt zu der Situation von Abraham dass er jetzt diese vier Herzenswünsche hat? Was will denn Lot ihm damit sagen?
- Schüler: Dass er ähm (.), dass er nie also dass er, dass er nie die Hoffnung verlieren soll weil er ähm (.) weil er ja immer noch in Erfüllung gehen kann der Wunsch?
- Lehrkraft: Das stimmt das steht hier in dem Satz aber da steht ja auch das Schönste im Leben ist der Wunsch
- Schüler: Ah weil er ähm (.) vier Wünsche hat und ähm (.) und er (.) er wartet äh (.) er wartet (.), er soll darauf warten bis sie in Erfüllung gehen?
- Lehrkraft: Es steht aber nur das Nächstschnöste ist die Erfüllung aber er sagt ja auch dass der Wunsch das Schönste schon ist
- Schüler: Achso dass er (1) er (.) dass er äh (.) froh sein soll dass er überhaupt(.) ähm (.), Gott im Traum begegnet ist
- Lehrkraft: Und was sagt er noch über die Wünsche? Diese vier Herzenswünsche, die Abraham hat?
- Schüler: Dass ähm (.), dass sie ja trotzdem noch in Erfüllung gehen können
- Lehrkraft: Ne=in von der Erfüllung steht da [Schüler: Achso ja] in dem Satz nichts
- Schüler: Ähm (2) ähm (.), das Schönste im (.) also das Schönste im Leben war dass er Gott im Traum begegnet ist und überhaupt vier Wünsche frei hatte
- Lehrkraft: Genau dass er diese Wünsche überhaupt hat, das ist das Schönste. Schreib=es einfach auf die Rückseite

Der Schüler konstruiert die Situation im Ausgang von seinem Gottesbild, dass Gott niemals Fehler macht. Die Lehrerin insistiert auf der Frage, wie das zu dem ausgewählten Text passen soll („Das Schönste im Leben ...“). Immer wieder fragt sie nach, was der Spruch denn bedeute. Der Schüler erläutert es so, dass es noch schöner sei, wenn er in Erfüllung geht. Deshalb soll auch Abraham die Hoffnung nicht verlieren. Sein Wunsch könne noch immer in Erfüllung gehen. Schließlich kommen Lehrerin und Schüler dann doch noch zusammen, nämlich in der Aussage, das Schönste sei, dass Abraham überhaupt vier Wünsche frei hat.

Für den Schüler scheint klar, dass es bei Wünschen immer darauf ankommt, ob sie wirklich erfüllt werden. Wünsche sind gut, wenn sie erfüllt werden. Aus Sicht der Lehrerin und des Spruches, den sie ausgewählt hat, kommt es hingegen auf eine andere Perspektive an: auf die menschliche Existenz, die gerade in der ausstehenden Erwartung des Wünschens auch unabhängig von einer Wunscherfüllung sinnhaft erfahren werden kann.

3.2. Sequenz 2 (Evangelische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 32:20–35:05)

- © Lehrkraft: Mhm gut es gibt erfülltes Leben trotz vieler unerfüllter Wünsche
Klara: (2) und ich dachte das halt so dass der Lot halt den Abraham vermisst und er will ja auch bei ihm sein und er will dann mit ei=nem Schiff dann (.) zu ihm hinfahren
Lehrkraft: Ja aber wie passt denn deine Antwort jetzt die Lot Abraham gibt auf den Spruch den Lot sich ausgesucht hat? (.) Also was möchte Lot denn mit dem Spruch sagen? Lies nochmal den Spruch genau durch
Klara: Okay lieber Abraham ich hoffe diese Karte kann dich ein bisschen trösten mit dem Spruch will ich dir sagen, dass du jetzt alleine bist [Lehrkraft: Schhhh]
Ich fühle mich auch alleine und möchte gerne bei dir sein
Lehrkraft: Mhm aber wie passt denn das, was du geschrieben hast zu dem Spruch?
Klara: Es gibt erfülltes Leben trotz vieler erfüllter Wünsche
Lehrkraft: Erfüllter oder (.)?
Klara: Erfüllter Wünsche
Lehrkraft: (3) nochmal wie lautet der Satz?
Klara: Dieser? Oder dieser?
Lehrkraft: Der hier oben
Klara: Okay es gibt erfülltes Leben trotz vieler erfüllter Wünsche
Lehrkraft: Schau mal unerwünschter unerfüllter [Klara: Unerfüllter Wünsche] genau
Lehrkraft: Wie kann denn ein Leben erfüllt sein wenn die Wünsche nicht erfüllt werden?
Klara: Ja da würde ich sagen (.) ich will dass sich mein Leben so erfüllt indem ich bei dir bin so
Lehrkraft: Ja aber das passt ja nicht zu dem Spruch von Dietrich Bonhoeffer der hier oben steht den Lot ausgesucht hat
Klara: Oh
Lehrkraft: Also du sagst [Andrea: Mhm] es gibt ein erfülltes Leben trotz vieler unerfüllter Wünsche wie würdest du denn den Spruch in deinen eigenen Worten formulieren?
Klara: Mhm (.) ich weiß nicht genau (4) ich überlege mal
Lehrkraft: Hast du zum Beispiel Wünsche, die noch nicht erfüllt sind?
Klara: Mhm (.) weiß nicht genau
Lehrkraft: Wenn du willst du kannst ja mal Caroline fragen ob sie dir bei dem Spruch helfen kann

Klara: Okay

Lehrkraft: *Caroline Caroline* du bist ja schon weiter kommst du mal dazu? (2) Uns macht der Satz ein bisschen Schwierigkeiten wie würdest du denn den Spruch in deine eigenen Worte formulieren?

Caroline: Äh (.), dass es auch wenn man manche Sachen (.) dass es auch wenn es vielleicht manche Sachen nicht gibt dass man äh (.) trotzdem auch an (des) äh (.) an den anderen Sachen was Gutes daran sieht

Klara: Ja

Lehrkraft: Dann überlegt mal gemeinsam wie ihr denn hier diesen Spruch schreiben müsstet also was möchte Lot Abraham sagen?

Die Schülerin Klara zeigt mit ihren mündlichen Erläuterungen zu ihrem Text, dass sie sich gut in die Situation des Abraham einfühlend sein kann. Sie will ihm im Blick auf die Erfahrung, nach dem Weggang Lots allein zu sein, Trost spenden. Auch ihr fällt es aber sehr schwer, dies mit dem Spruch („Es gibt erfülltes Leben ...“) in Verbindung zu bringen, weshalb die Lehrerin auch in diesem Falle immer wieder nachfragt, wie denn das von der Schülerin Geschriebene zu dem Spruch passe. Wie schwer sich die Schülerin mit dem Sinn dieses Spruches tut, ist in diesem Falle schon daran abzulesen, dass es ihr trotz mehrerer Versuche nicht gelingen will, den Text richtig zu lesen. Immer wieder liest sie „erfüllt“ statt „unerfüllt“. Die Lehrerin versucht zu helfen, indem sie der Schülerin vorschlägt, den Spruch doch in eigenen Worten wiederzugeben, wodurch sich die Schülerin völlig überfordert sieht („ich weiß nicht genau ...“). Trotz weiterer Nachfragen kommt das Gespräch nicht mehr recht in Gang. Die Lehrerin wählt eine andere Strategie und schlägt vor, Klara möge doch ihrer Mitschülerin Caroline um Hilfe bitten. Sie ruft diese Schülerin herbei (mit der wohl ungewollt vieldeutigen Bemerkung: „Du bist ja schon weiter“). Caroline bietet dann auch tatsächlich eine Erläuterung, die allerdings wiederum auf erfüllte Wünsche (wenn auch andere) als Trost verweist.

3.3. Sequenz 3 (Evangelische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 38:26–42:27)

© Lehrkraft: Gut dann hören wir uns nochmal eine andere Trostkarte an *Amelie schön laut*

Amelie: Also ähm (.) ich hab` die Karte (.) es gibt erfülltes Leben trotz viel unerfüllt=er Wünsche und dann hab=e ich hingeschrieben lieber Abraham ich hoffe diese Karte kann dich ein bisschen trösten mit dem Spruch will ich dir sagen, dass du schon ein tolles Leben hast, du bist (.) du bist nicht in Hungersnot oder nicht arm mach aus deinem Leben ein ganz tolles Leben man lebt nur einmal

Lehrkraft: Gut

Amelie: Dann hab ich geschrieben das Bild passt dazu weil das Leben nicht immer perfekt ist und sonst würde ja nichts mehr besonders sein

Lehrkraft: Was hast du denn gemalt?

Amelie: Ähm (.) also ich hab` so zwei Wolken gemalt eine schwarze und eine halt`ne hellere dass halt ähm (.), dass man ähm (.) entweder mal in ei=ner (perfekten steht) und mal halt unter ei=ner nicht so (perfekten Wolke)

Lehrkraft: Kannst du noch einmal den Spruch vorlesen der ganz oben steht damit wir uns überlegen können ob der Spruch dann auch Abraham trösten kann

Amelie: Es gibt erfülltes Leben trotz viel=er unerfüllter Wünsche

Lehrkraft: Okay also kann Abraham durch die Trostkarte von Amelie auch getröstet werden?

Michèle

Michèle: Ich glaub schon weil ich find=e das gut geschrieben auch, dass man (.) das Leben genießen soll so wie es im Moment ist dass man nur einmal lebt

Lehrkraft: Genau schön formuliert auch *Max*

Max: Ähm (.) ich hab=e den Spruch das Schönste im Leben ist der Wunsch das Nächstschnste die Erfüllung hab ich halt gemalt wie Abraham eben im Bett liegt und er mit Gott spricht, also halt (.) Gott so daneben gezeichnet ähm (.) ich hab halt geschrieben lieber Abraham ich hoffe, dass die (.) dass dir diese Karte helfen kann weil (.) eben, du hast ja eben (2) in Ur hat er ja auch mit Gott (.) quasi das Gleiche (.), hat er auf die gleiche Art geschrieben und er soll sich's halt nochmal wünschen und nicht aufgeben

Lehrkraft: Okay super also glaubt ihr dass durch Max' Trostkarte Abraham auch Trost finden kann? Kannst du den Spruch noch einmal vorlesen?

Max: Äh (.) das Schönste im Leben ist der Wunsch das Nächstschnste die Erfüllung

Lehrkraft: Ja, *Johannes* –Ben

Johannes: Ähm (.) also äh (.) ja (.) kann finde ich schon also der (.) weil er hat ihn denke ich mit diesem Spruch hat er ihm überhaupt ähm (.) Mut gegeben ihn aufgemuntert und so

Lehrkraft: Ja genau aber worin steckt denn da der Mut? Kannst du es noch *einmal* vorlesen weil der so schwer ist

Max: Der Spruch? Ah (.) das Schönste im Leben ist der Wunsch das Nächstschnste die Erfüllung

Lehrkraft: Okay (.) Paul

Ben: Äh achso ich wollt meins-

Lehrkraft: Ne dazu warum kann den Abraham dadurch auch Trost finden? (2)

Elias

Elias: Äh (.) weil es damals noch kein () gab weil die äh die Leute noch nicht so weit waren im Kopf?

Lehrkraft: Versteh ich jetzt nicht

Elias: Äh (.) weil es da (.) halt eben noch nicht erfunden wurde

Lehrkraft: Was nicht erfunden?

Felix: Das Automobil

Lehrkraft: Kannst du deinen Spruch nochmal vorlesen ich glaub der kam noch nicht im ganzen Klassenraum an

Max: *Das Schönste* im Leben ist der Wunsch das Nächstschnöste *die Erfüllung*

Amelie: Also vielleicht sollte man den Wunsch (.) also vielleicht ist man glücklich mit dem Wunsch, aber wenn er dann (.) und wenn man dann (2) wenn er dann erfüllt worden ist nicht mehr so glücklich wird? Ne, das ist ja komisch

Schüler: Soll ich mal erklären?

Lehrkraft: Bitte

Schüler: Denkt einfach mal an Weihnachten ja ihr schreibt einen Wunschzettel gebt ihn eurer Mutter und freut euch drauf dass ihr es bekommt und dann äh (.) steht=es unterm Weihnachtsbaum und dann freut ihr euch und (.) joa

Lehrkraft: Kannst du nochmal deinen Spruch dazu vorlesen?

Schüler: Das Schönste im Leben ist der Wunsch das Nächstschnöste die Erfüllung

Lehrkraft: Genau also was sagt denn dieser Spruch über die Wünsche die Abraham hat über diese vier Herzenswünsche aus? (2) Was sagt dieser Spruch aus? Julian

Julian: Also dass wenn er sich vorfreut oder so, dass er sich also dass man sich nicht nur ähm (.) an den daran freuen soll es zu bekommen sondern auch dass man überhaupt die Chance dazu hat es zu bekommen

Lehrkraft: Ja super formuliert toll Julian-Ben

Die dritte hier wiedergegebene Sequenz stammt aus der sich an die Einzel- beziehungsweise Partnerarbeit anschließenden Plenumsphase. Inhaltlich geht es noch immer um dieselbe Frage, um Trost für Abraham durch die Karten sowie um das Verhältnis zwischen dem Spruch auf der Karte und dem von den Schülerinnen und Schülern verfassten Text.

Auch Amelie hat den Spruch vom „erfüllten Leben trotz vieler unerfüllter Wünsche“ und versteht ihn so, dass es im Leben immer auch in Erfüllung gegangene Wünsche gibt. Das Leben sei zwar nicht perfekt, aber insgesamt doch sehr lebenswert. In der Äußerung von Max (er bezieht sich auf den Spruch vom „Schönsten im Leben“)

scheint die Auslegung darin zu bestehen, dass Abraham es eben erneut mit dem Wünschen versuchen soll. Eine weitere Schüleräußerung (Elias), die auf die Frage antworten soll, ob die Karte den Abraham wohl trösten könne, bleibt unverständlich und erratisch. Warum der Schüler plötzlich von der Erfindung des Automobils spricht, erschließt sich weder aus dem Gesprächszusammenhang noch wird es von der Lehrerin erfragt. Stattdessen lässt sie den Spruch noch einmal laut vorlesen. Amelie zieht in Erwägung, dass man vielleicht glücklich sein könne, solange der Wunsch noch ein Wunsch ist, nach dessen Erfüllung aber vielleicht weniger glücklich – woran sie aber am Ende selbst wieder zweifelt. Ein Schüler findet in seiner Erfahrung eine für ihn hilfreiche Analogie (die allerdings wiederum völlig an dem Spruch vorbeigeht): Es sei wie bei einem Wunsch für Weihnachten und der Erfahrung von Glück, wenn er erfüllt wird. Etwas weiter führt der sich daran anschließende Hinweis auf die Vorfreude, die hier so ausgelegt wird, dass es die Freude darüber sei, dass man überhaupt die Chance hat, das Gewünschte zu bekommen.

Das Gespräch im Plenum macht zunächst deutlich, dass die von den Schülerinnen und Schülern im Einzelgespräch gebotenen Deutungen auch bei anderen in der Klasse ähnlich zu finden sind. Wünsche sind demnach auf Erfüllung gerichtet und Glück besteht eben darin, dass dies auch geschieht. Weihnachtsgeschenke sind dabei das beste Beispiel. Diese Deutung ist weit konkreter als die allgemein-lebensphilosophisch formulierten Sprüche, die den Schülerinnen und Schülern von der Lehrkraft vorgelegt werden.

Die Lehrerin nimmt deutlich die Diskrepanz zwischen den Sprüchen und den Deutungen durch die Schülerinnen und Schüler wahr. Als Strategie für den Umgang mit dieser Diskrepanz bleibt sie in der ganzen Stunde dabei, die Schülerinnen und Schüler immer wieder neu mit dem tatsächlichen Wortlaut der Sprüche zu konfrontieren und dabei auf der Frage zu insistieren, ob Spruch und Schülertexte zueinander passen. Auch wenn dies aus dem Videomitschnitt nicht hervorgeht, lässt sich vermuten, dass diese Strategie auf die Arbeit an einem kognitiven Konflikt zielt und insofern der kognitiven Aktivierung dienen soll. Auch am Ende wird von der Lehrerin nicht einfach eine oder gar die richtige Lösung angeboten.

3.4. Zusammenfassende Interpretation

In den ausgewählten Sequenzen wird deutlich, wie schwer es den Schülerinnen und Schülern fällt, sich auf die von der Lehrkraft an gezielte Sichtweise im Sinne eines komplexeren Daseinsverständnisses (der Mensch als wünschendes Wesen) einzulassen. Ihnen ist es bei Wünschen viel wichtiger, dass sie tatsächlich in Erfüllung gehen (zur

Zeit der Video-Aufzeichnung war Weihnachten schon in Sicht). Insofern sieht sich die Lehrerin mit der Herausforderung konfrontiert, wie sie die Schülerinnen und Schüler zu einem abstrakteren und komplexeren Verständnis des Wünschens führen kann. Die Hinwendung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern ermöglicht dabei die Wahl individualisierter Strategien. Standardstrategie, die in der Stunde in allen Fällen zur Anwendung kommt, ist aber der Versuch, durch wiederholtes und auf Aufforderung der Lehrerin hin möglichst genaues Lesen der Texte ein richtiges Verständnis zu erreichen. Eine zweite Strategie besteht darin, dass eine weitere Schülerin, der die Lehrkraft offenbar auch schon ein solches Verständnis zutraut, dazu gerufen wird, damit sie eine Schülerin, die trotz wiederholten Lesens das angezielte Verständnis nicht erreicht, bei der Arbeit am Text unterstützt. In einer weiteren Variante soll das Verständnis der Texte dadurch gefördert werden, dass im Klassenplenum bei jeder der von den Schülerinnen und Schülern entworfenen Trostkarten gefragt wird, wie sie zu dem entsprechenden Spruch passen.

Abschließend beurteilen lässt sich auch bei der Analyse der Stunde nicht, ob und gegebenenfalls wie viele Schülerinnen und Schüler tatsächlich das von der Lehrerin angestrebte Verständnis erreicht haben. Hier kann nur auf Fragen verwiesen werden, die offenbleiben. Deutlich wird aber, dass eine kognitive Aktivierung erzielt wird.

4. Fazit

Die Stunde beeindruckt insbesondere im Blick auf die Art und Weise, wie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, Perspektivenübernahmefähigkeit einzuüben. Dazu bieten die Lernaufgaben, die jeweils in verschiedenen Settings durchgespielt werden (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Plenum bzw. eigenes Schreiben, Beurteilung des Geschriebenen durch die Schülerinnen und Schüler), differenzierte Angebote.

Weniger klar bleibt, ob die Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern ein erweitertes Verständnis des menschlichen Daseins zu erschließen, tatsächlich erreicht wurde. Hier leuchtet die gewählte Strategie des wiederholten Lesens – und in einem Falle eine darauf bezogene, von der Lehrerin induzierte Partnerarbeit – zwar durchaus ein, aber es fällt auf, dass keine alternativen Strategien zum Einsatz kommen. Solche Strategien könnten beispielsweise darin bestehen, sich dem Ziel mit Hilfe einfacherer Beispiele schrittweise anzunähern. Die jetzt gewählten Sprüche stellen offensichtlich eine sehr hohe Anforderung dar. Eine weitere Möglichkeit könnte auch darin bestehen, Lernaufgaben zu formulieren, bei denen die Schüler selbst dazu aufgefordert

werden, über das Phänomen des Wünschens zu reflektieren, etwa indem sie es anderen erklären sollen oder indem sie unterschiedliche Wünsche nach merkmalsbestimmten Gruppen einteilen, um dadurch die Reflexion über das Wünschen anzuregen. Vielleicht wäre, statt den sentenzhaft kurzen Sprüchen, auch an kurze Prosatexte zum Wünschen zu denken, die sich den Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich leichter erschließen.

Insgesamt beeindruckt die Stunde auch dadurch, dass die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler immer wieder fragt, was etwas bedeuten könnte. Sie sollen selbst zu einer Lösung kommen, die nicht einfach von der Lehrerin vorgegeben wird. Gleichwohl wären weitere Schritte denkbar – etwa im Sinne einer noch genaueren Exploration der von den Schülerinnen und Schülern gebotenen Deutungen. Nicht zuletzt wäre dies bei einigen Äußerungen sinnvoll gewesen, die etwa die Theodizeefrage betreffen oder auch die von der Lehrerin angezielte Pointe, dass das Wünschen wichtiger sei als die Erfüllung von Wünschen, infrage stellen. Diese Äußerungen hätten natürlich von der geplanten Linie abgeführt, aber wären vielleicht gerade deshalb auch besonders interessant gewesen.

Anmerkung

Ich danke Antonia Lehmann, die als studentische Mitarbeiterin die Transkriptionsarbeit übernommen und den gesamten Text kritisch durchgesehen hat.

Literatur

- Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. L. (Hrsg.). (2012). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. W. Kohlhammer.
- Knauth, T., Leutner-Ramme, S. & Weifse, W. (2000). *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*. Waxmann.
- Köckert, M. (2017). *Abraham. Anberr – Vorbild – Kultstifter*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Kuschel, K.-J. (2001). *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*. Neuausgabe Patmos.
- Meyer-Blanck, M. (2019). *Das Gebet*. Mohr Siebeck.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (Fachdidaktische Forschungen 6). Waxmann.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*. Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. & Boschki, R. (Hrsg.). (2018). *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschi, R. (Hrsg.). (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Postkarte an Abraham als Bildungsmoment im Unterricht? Eine systematisch-pädagogische Annäherung

04

Martin Harant

1. Vorbemerkungen

Einen dezidiert systematisch-pädagogischen Beitrag zu einer konkreten Unterrichtsstunde in Evangelischer Religion zu schreiben, ist ein sensibles Unterfangen und zwar aus mindestens zweierlei Gründen: Zum einen besteht die Schwierigkeit, auf eine systematisch-pädagogische Theoriebildung zum Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht zurückzugreifen. Angesichts des Rückgangs an bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Analysen in den vergangenen Jahrzehnten sind solche Theoriebildungen rar geworden und spielen, wie Schweitzer (2003) bereits konstatiert, „in den erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen der Gegenwart [...] eine vergleichsweise geringe Rolle“ (S. 109). Die zweite Schwierigkeit besteht darin, dass Geltungsbehauptungen akademisch-pädagogischer Theorie (von griech. θεωρεῖν / *theorein* = schauen, überblicken), die eine vermeintlich kritisch-überblickende Schau über das mannigfaltige Praxisgeschehen als ihr *proprium* reklamiert, wiederum selbst in die Kritik geraten ist: So rät Rieger-Ladich im Band „Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung“ mit guten Gründen in seinem gleichnamigen Beitrag zum „Abstieg vom Feldherrenhügel“ (2020). Gemeint ist nicht zuletzt eine Abkehr vom beherrschenden Gestus des Besserwissertums.

Dieser Vorbehalte eingedenk soll es im Folgenden entsprechend nicht um eine Wertung der konkreten Unterrichtsabläufe aus einer akademischen Lehnstuhlperspektive gehen. Zum Ablauf der Stunde selbst sei nur angemerkt, dass sie aus dem distanzier-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75451>



ten Blick theoretischer Pädagogik auf Ihre Weise die eigentümliche Dignität einer Praxis widerspiegelt, in der sich Inhalte des Faches mit dem Sitz im Leben der Schülerinnen und Schüler auf ihre Weise verbinden. Die folgenden Ausführungen enthalten sich einer weiteren Beurteilung des konkreten Geschehens und sind – auch das ist freilich nicht weniger bescheiden und steht unter dem Vorbehalt dessen, was Theorie hier zu leisten vermag – als Verstehensansatz dessen gedacht, was sich an ausgewiesenen Stellen dieses Unterrichts ereignet und wie es aus einer systematisch-pädagogischen Theorieperspektive eingeholt werden kann.

Im Zentrum der Unterrichtsstunde zum Thema *Abraham und Gott / Trost, Vertrauen und Gebete* steht die (fiktive), von der Lehrkraft vorgetragene Geschichte des enttäuschten und entmutigten Abrahams, der als Nomade gemeinsam mit seinem Neffen Lot und deren Vieh die Heimat Ur verlässt, um schließlich nach Kanaan zu ziehen. Als die beiden feststellen, dass es zu wenig Weidefläche für deren beider Herden gibt, trennt sich Lot von Abraham. Obwohl Abraham in Kanaan Fuß fassen kann und die Herde wächst, sei er auch nach Jahren noch immer unglücklich. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken darüber gemacht haben, warum Abraham wohl enttäuscht war, werden ihnen von der Lehrkraft Postkarten mit unterschiedlichen Trostsprüchen zur Verfügung gestellt, die die Schüler*innen bearbeiten und dann kommentierend im Plenum vorstellen. Im zweiten Teil der Stunde steht die Frage im Vordergrund, wie man eine Vertrauensbeziehung zu Gott aufbauen kann. Schließlich formulieren die Schülerinnen und Schüler eigene Gebete aus ihrer oder Abrahams Sicht.

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Beiträge in Auszügen aufgegriffen werden, die von Schüler*innen im Unterricht so vorgetragen wurden: Zwei Postkarten an Abraham und ein Gebet aus Abrahams Perspektive. Sie bilden anschließend den Ausgangspunkt für eine theoriegeleitete Diskussion, ob beziehungsweise inwiefern die Schüler*innenäußerungen als Ausdruck eines bildenden Geschehens im Unterricht gesehen werden können.

- ⊙ Postkarte an Abraham, Schüler*in 1: „Ich hab‘ die Karte: Es gibt erfülltes Leben trotz unerfüllter Wünsche. Da hab‘ ich hingeschrieben: Lieber Abraham, ich hoffe, diese Karte wird Dich ein bisschen trösten, mit dem Spruch will ich Dir sagen, dass Du schon ein tolles Leben hast, Du wirst nicht verhungern oder nicht verarmen. Mach aus dem Leben ein ganz tolles Leben. Man lebt nur einmal [...]“
- ⊙ Postkarte an Abraham, Schüler*in 2: „Ich hab‘ den Spruch: Das schönste im Leben ist der Wunsch, das nächstschönste die Erfüllung. Ich hab‘ gemalt, wie Abraham im Bett liegt und mit Gott spricht [...] ich hab mal geschrieben, lieber Abraham, ich hoffe, dass Dir diese Karte helfen kann [...]“

- © Gebet aus Abrahams Perspektive, Schüler*in 3: „Lieber Gott. Es gibt so viel zu erzählen. Einige Dinge in meinem Leben machen mir Kummer. Zuerst zum Beispiel: Ich würde so gerne menschliche Gesellschaft haben. Wenn ich daran denke, fühle ich mich ganz alleine. Es ist wirklich nicht einfach für mich. Manchmal würde ich am liebsten zu Lot zurückkehren. Ich schaffe es nicht alleine, ich brauche Deine Hilfe [...] Es gibt auch vieles, wofür ich dankbar sein kann. [...] Ich danke Dir trotzdem dafür, dass Du mir einige schöne Dinge ermöglicht hast [...]

2. Zur theoretischen Rahmung: Ausgangslage im systematisch-pädagogischen Diskurs

Welche Annäherungen gibt es für systematisch-pädagogische Theoriebildung, das Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht in den Blick zu nehmen? Schweitzer (2003) verweist zum einen auf Klafkis allgemeindidaktischen Versuch, Bildung im Horizont von Schlüsselproblemen zu rekonstruieren. Klafki bezieht sich dabei auch auf Ethik und Religion, wenn er ihre Rolle im Kontext von „sozialen, ökologischen, und politischen Problemen der Welt“ (Klafki, 1998, S. 145) bedenkt. Dieser funktionale Fokus auf gesellschaftliche Herausforderungen ist sicherlich für das Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht zentral, ermöglicht jedoch keinen interpretatorischen Zugang für die konkreten Schüleräußerungen, weil der individuelle Umgang mit religiös-weisheitlichen Traditionen im Unterricht ausgeblendet bleibt. Darüber hinaus gerät hier das Spezifische der Schüleräußerungen – in der konkreten Stunde geht es um Trost und Vertrauen – nicht in den Blick. Ein weiterführender Ansatz zur Diskussion des Religiösen findet sich bei Benner, der Religion als originäre Handlungsform menschlicher Gesamtpraxis ausweist (Benner, 2015a) und auf dieser Grundlage das Verhältnis von bildendem Unterricht und Religion bestimmt (Benner, 2014). Benners religionstheoretischer Fokus ruht hierbei letztlich auf Schleiermachers Religionsbegriff des 19. Jahrhunderts auf, wenn er mit Schleiermacher das *proprium* des Religiösen darin ausmacht, „das Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen zu bedenken und alles, was Menschen fühlen, denken und wollen, unter der Perspektive der schlechthinigen Abhängigkeit des Menschen zu reflektieren und zu deuten“ (Benner, 2014, S. 46). Benners Rückgriff auf Schleiermacher erweist sich für die Interpretation der Schüleräußerungen durchaus als anschlussfähig, wenn etwa das von einem Schüler formulierte Gebet augenscheinlich als Ausdruck des Gefühls schlechthiniger Abhängigkeit verstanden werden kann: Zumindest lässt es durchscheinen, dass Abraham in einem letzten Sinne sein Geschick nicht in der Hand hat, sondern

dieses sich für ihn ereignet. Aber auch hier ergibt sich eine Schwierigkeit: Es ist dem frühen Religionsbegriff Schleiermachers eigentümlich, Religion von Denken und Handeln abzugrenzen und als „Anschauung und Gefühl“ zu bestimmen (Schleiermacher, 1799 zit. n. Benner, 2008, S. 131). Dieses Vorgehen erscheint klar mit dem apologetischen Religions- und akademischen Ordnungsinteresse des *Theologen* Schleiermacher verwoben, die „Gebildeten unter ihren Verächtern“ (Schleiermacher, 1799/1969) zu adressieren, indem ein von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen gereinigtes bürgerlich-romantisches Innerlichkeitskonstrukt beschworen wird, um der Religion eine „eigene Provinz im Gemüt“ (Harant, 2016, S. 170) zu reservieren, die nicht mit anderen Formen menschlicher Lebensäußerungen beziehungsweise -interessen (z. B. theoretische, praktische, ökonomische, politische etc.) in Konflikt gerät. Die Schüleräußerungen jedoch zeugen von inneren Konflikten und von Enttäuschung. Die Sprüche, die sie wählen, regen zum Umdenken an, wollen Mut machen und schließen von daher genuine Handlungsimpulse nicht aus. Vermutlich erfüllten die von den Schüler*innen aufgegriffenen ‚Lebensweisheiten‘ auch nicht die Ansprüche einer Theoriebildung des Religiösen vom ‚Feldherrenhügel‘ aus, nämlich originärer Ausdruck der ‚eigenen Provinz im Gemüt‘ zu sein. Fassen wir sie jedoch als religiös-weisheitliche Äußerungen im weitesten Sinne auf, so gilt es der Frage nachzugehen, was ihnen eigentümlich ist und ob und in welcher Hinsicht sie ein funktionales Interesse bedienen, das über die eigene Provinz im Gemüt hinausreicht.

3. Religion als Bildungsform und evolutionäre Pädagogik

Um diesen Fragen im Folgenden nachzugehen, dabei das Verhältnis von Religion, Bildung und Unterricht im Blick zu behalten, aber von erziehungswissenschaftlicher Seite aus eine distanzierte Perspektive zum Religiösen selbst zu wahren, soll im weiteren Verlauf zunächst auf eine Theorieperspektive auf Religion als Erziehungs- und Bildungsform rekurriert werden, die weniger auf theologische als vielmehr auf evolutionsbeziehungsweise auch systemtheoretische Grundlagen zurückgreift, wie sie Tremml in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (2000) bzw. *Evolutionären Pädagogik* (2004) entfaltet hat. Der Rückgriff auf Tremml erfolgt deshalb, weil er einen umfassenden systematisch-pädagogischen Theorieentwurf mit diesen Grundlagen und mit dezidiertem Schulbezug vorgelegt hat, was in dieser Form im deutschsprachigen Raum bis dato ein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Tremml versteht seine erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen als dezidierten Gegenentwurf zu einer Pädagogik, „die selbst in der Moderne im Grunde genommen nichts anderes als eine Art säkulare Theologie sei“ (Tremml,

2004, S. 44) und die ihre normativen Implikationen letztlich in Form von Pathosformeln vortrage. Mit dem Rückgriff auf Tremml wird eine distanziert-funktionale Perspektive auf Religion als Bildungsform aufgespannt, die gleichwohl auch den individuellen Umgang mit religiös-weisheitlicher Tradition im weitesten Sinne in den Blick nimmt. Dieser Rückgriff auf evolutionäres Denken soll sodann über Tremml hinaus verschärft werden, so dass die Funktionalität des Religiös-Weisheitlichen, welche in den Schüleräußerungen durchscheint, aus evolutionärer Perspektive fraglich erscheint. Dies geschieht in der Absicht, einen Interpretationsansatz dafür zu liefern, inwiefern die Schüleräußerungen als Ausdruck eines bildenden Geschehens gedeutet werden könnten.

3.1. Erziehung und religiöse Bildung als menschliche Überlebensstrategie?

Tremmls evolutionäre Anleihen der Pädagogik sind darin zu sehen, die für evolutionäres Denken grundlegenden Prinzipien (1) der Variation, das darin besteht, dass es einen „Pool von Unterschiedlichem“ (Tremml, 2004, S. 42) gibt, (2) der Selektion, dass aus einem Variationspool ausgewählt wird (Tremml, 2004) und (3) „das zentrale Überlebensproblem“ (Tremml, 2000, S. 12) zur Grundlage seiner Erziehungs- und Bildungstheorie zu erheben. Tremml sieht diese Prinzipien sowohl auf biologischer, psychischer und auch auf sozialer Ebene, der Ebene der „Meme“ (Tremml, 2000, S. 12), am Werk. So gibt es eine Variation von Memen (z. B. religiös-weisheitliche Meme), die selektiert oder auch nicht selektiert werden. Gemeint ist damit, dass Menschen zunächst auf irgendeine Weise in Kontakt mit entsprechenden Memen (neben anderen Memen) kommen und sich diese zu eigen machen oder eben nicht. Wird dieser Prozess, ob man auf entsprechende Meme trifft, nicht dem Zufall überlassen, spricht Tremml von Unterricht als der „Organisation nichtzufälliger Variationen – mit der damit verbundenen Absicht, bestimmte Selektionen wahrscheinlicher zu machen“ (Tremml, 2000, S. 23). Um im Fall zu bleiben: Die Lehrkraft schränkt die Variation dargebotener Meme systematisch ein, indem sie die Erzählung des enttäuschten Abraham vorliest (und nicht etwa andere Erzählungen darbietet) und die Schüler*innen anschließend aus einem vorselektierten Angebot an Postkarten mit Trostsprüchen auswählen können, um sich zu dieser Erzählung zu verhalten. Indem die Schüler*innen im Unterricht entsprechend von anderen, möglicherweise konkurrierenden Erfahrungen abgeschnitten werden (sie sitzen im Klassenzimmer und werden von Seiten der Lehrerin ausschließlich mit der beschriebenen, vorselektierten Auswahl an Memen konfrontiert), werde, so Tremml, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese Meme in den Schülern replizieren und sich Erziehung ereignet. Erziehung wird hier entsprechend als „Selektion von Selektionen“ (Tremml, 2000, S. 25) bestimmt. Gemeint ist, dass sich die Selektionsof-

ferten in den Phänen (also dem psychischen System der Schüler*innen) stabilisieren, dass sie von jenen – auf ihre Weise – angeeignet werden. Unterricht unterscheidet sich somit von allgemeinen Lernprozessen dadurch, dass er nicht ‚zufällig‘ stattfindet, sondern Erziehung im Sinne einer Aneignung von Memen intendiert ist. An die Stelle zufälliger (Umwelt-)Erfahrung tritt die gezielte Umwelterfahrung, das Lehren.

Wird Erziehung bei Treml zunächst formal als der Prozess der Stabilisierung von Selektionsofferten bezeichnet, gerät mit dem Begriff der Bildung der eigentümliche Charakter derselben in den Blick. So wird Bildung als „jener Vorgang (sowie das Produkt dieses Vorgangs) bezeichnet, der die von außen durch die Sinne drängende Informationsflut wertet, ordnet und dadurch in Wissen überführt“ (Treml, 2000, S. 211). Treml bemüht hierbei auch die Bildmetapher, wenn er darauf verweist, „dass Bilder aus einem *Rahmen* [Herv. hinzugefügt] (bzw. einer Form) und einem *Inhalt* [Herv. hinzugefügt] bestehen“ (Treml, 2000, S. 211). Bilden bedeutet hier so viel wie der Flut von Information eine gewisse Form zu verpassen, so dass eine eigentümliche Strukturierung von Inhalten in die Sicht gerät. Das formende Moment bildenden Unterrichts bestimmt Treml vermögens-theoretisch: Je nach Rahmung geht es jeweils um „Erkennen, Fühlen, Wollen, Sollen, Glauben“ (Treml, 2000, S. 213). Die Rahmung erzwingt dabei – so formuliert Treml im Rückgriff auf systemtheoretisches Denken – „eine Unterscheidung von Innen und Außen“ (Treml, 2000, S. 213), die durch binäre Codes markiert werde: So operiere etwa das Erkennen mit dem binären Code wahr-falsch und es ziele auf Wahrheit (und nicht etwa auf Schönheit). Das Sollen hingegen differenziere zwischen „gut“ und „böse“ und ziele auf Recht und Moral (und nicht etwa auf Wahrheit). Dem Religiösen hingegen liege als eigentümliche Differenzmarkierung die Unterscheidung von sicher-unsicher zugrunde und es ziele auf Vertrauen (Treml, 2000). Religiöse Bildung erweist sich entsprechend aus der Perspektive Evolutionärer Pädagogik dann als funktional, wenn sie einen Umgang mit dem Unverfügbaren und Nicht-Wissbaren anbahnt, der von Vertrauen geprägt wird. Treml nennt als Beispiel den trivial anmutenden Schlagertitel: „Und immer wieder geht die Sonne auf!“ (Treml, 2000, S. 244), weil er in diesem Mem eine ‚vertrauende Haltung‘ gegeben sieht, die sich *qua definitione* vor der Erfahrung, also *apriori*, ereigne (ob die Sonne morgen wieder aufgeht, können wir im strikten Sinne nicht wissen). Vertrauende Haltungen angesichts des Nicht-Wissbaren umfassen nach Treml darüber hinaus vor allem Sinnfragen, wie der Umgang mit Schicksalsschlägen und Tod. Das Religiöse sei, so Treml, „so gesehen eine ganz basale und unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie“ (Treml, 2000, S. 244), die ihre Abstützung angesichts des grundsätzlichen Nicht-Wissens eben in der Transzendenz erfährt.

Legt man die Postkarten an Abraham und das Schülergebet zugrunde, spiegelt sich in

der Tat in diesen Äußerungen eine versichernde beziehungsweise Vertrauen erweckende Haltung angesichts des Nicht-Wissbaren, wenn Abraham darin bestärkt werden soll, dass er bereits „ein tolles Leben“ habe und die Schüler*innen in ihm die Zuversicht erwecken wollen, dass er „nicht verhungern oder verarmen“ werde (auch dies kann man streng genommen so nicht wissen). Der Rückbezug auf das Transzendente verdeutlicht sich darin, dass Abraham im Gebet seine Sorgen an Gott adressiert, sich diesem anvertraut und sich in diesem Gespräch der „schönen Dinge“ versichert, für die er dankbar sein kann.

Die Deutung aus Tremls Perspektive wirkt auf den ersten Blick schlüssig. Gleichwohl bleibt die Frage offen, ob etwaiges religiös-weisheitliches Bildungsd Denken, das sich in den Schüleräußerungen spiegelt, aus Sicht einer genuin *evolutionären* Pädagogik tatsächlich darin besteht, eine „unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie zu sein“ (Tremml, 2000, S. 244). Dem Selbstverständnis von Religion im Kontext von Schule und Bildung, wie es sich etwa im Gefolge Schleiermachers ergäbe, würde ein derartiger Reduktionismus auf die Überlebensfunktion wohl kaum gerecht. Aber auch aus genuin evolutionärer Perspektive ergeben sich hier Fragezeichen, die im Rahmen Evolutionärer Pädagogik der weiteren Erörterung bedürften.

3.2. Evolutionäre Logik und menschliches Erleben

Die Fragezeichen, die sich im Hinblick auf die postulierte Überlebensfunktion des Religiösen aus evolutionärer Perspektive ergeben, bestehen darin, dass das ‚gute Leben‘, das als Ziel mannigfaltiger Weisheitstraditionen in Philosophie und Religion aufscheint, sich der genuin evolutionären Überlebenslogik so nicht fügen dürfte. Anders gewendet: Aus evolutionärer Perspektive wäre es zunächst interessant zu erörtern, warum Abraham so denkt, wie er denkt, beziehungsweise so fühlt, wie er fühlt, wird doch unterstellt, dass der menschliche Geist (im Sinne von ‚human mind‘) ein Produkt natürlicher Selektion sei und damit auch das menschliche Erkennen und Wahrnehmen. Diese naturalistische Perspektive soll – um dies zu verdeutlichen – in der Folge hier eingenommen werden. Ein zentrales Merkmal evolutionären Denkens im Hinblick auf mentale Prozesse besteht darin, eine „blank-slate-view of the mind“ (Tooby & Cosmides, 2015, S. 6) zu problematisieren und zunächst nach der Funktionalität des Gegebenen und damit auch nach der Funktionalität aversiver Erlebenszustände für die Überlebensproblematik zu fragen. So konstatieren Tooby und Cosmides (2015): „our minds are collections of mechanisms designed to solve the adaptive problems posed by the ancestral world“ (S. 11). Mit der Welt der Vorfahren rücken dabei die Lebensbedingungen der Menschen

einer Jäger- und Sammlergesellschaft in den Fokus, da diese als EEA, als „environment of evolutionary adaption“ (Wright, 1994, Kapitel 2), gesehen wird: „The programs comprising the human mind were designed by natural selection to solve the adaptive problems regularly faced by our hunter-gatherer ancestors“ (Tooby & Cosmides, 2015, S. 16). Folgt man Kenrick et al. (2010, S. 293), so werden die entsprechend adaptiven Verhaltens- und Erlebensmuster durch verschiedene, angelegte Bedürfnisse gesteuert: Genannt werden neben den „immediate physiological needs“ unter anderem „self-protection“, „affiliation“, „status/esteem“ und „mate acquisition“ beziehungsweise „mate retention“. Neben dem Selbstschutz erweist sich vor allem die Affiliation, also enge Beziehungen innerhalb der Sippe aufzubauen, in dieser Form von Gesellschaft als überlebensnotwendig, wenn die Mitglieder z. B. auf eine reziproke (Um-)Verteilung von Nahrungsgütern angewiesen sind. Aus evolutionärer Sicht begründet sich dieses Affiliationsbedürfnis entsprechend u. a. aus dem Überlebensvorteil eines ‚reziproken Altruismus‘ (Trivers, 1971) und führt in der Folge dazu, dass Trennungs- und Isolationserfahrungen von Einzelindividuen der Spezies homo sapiens (anders als bei zahlreichen anderen Lebensformen) i. d. R. als zutiefst aversiv erlebt werden. Folgen wir dieser evolutionären Perspektive, so wären Abrahams aversive Reaktionen darauf, das vertraute Land hinter sich gelassen zu haben sowie sich von Lot trennen zu müssen im Sinne der Grundbedürfnisse der ‚self-protection‘ und ‚affiliation‘ im Gefolge evolutionärer Logik auch dann als funktional einzuschätzen, wenn sie sich in der konkreten Einzelsituation der nomadischen Lebensform, in der sich Abraham wiederfindet, als nicht weiterführend erweisen sollten: Es gibt ja, folgt man der Erzählung der Unterrichtsstunde, gute Gründe, warum er sich auf den Weg nach Kanaan gemacht hat und sich schließlich, anders als zunächst vorgesehen, von Lot trennt.

Auch die Tatsache, dass das Fußfassen in Kanaan und die wachsende Herdengröße, beides zunächst positive Entwicklungen im Kontext des Wandernomadentums, offensichtlich keinen Umschwung in der Gemütsregung des Abraham bewirken wollen (er sei, so zumindest die Erzählung der Lehrkraft, auch nach Jahren noch immer unglücklich) erweist sich bei genauem Hinsehen aus evolutionärer Perspektive als durchaus adaptiv: So legen theorie- und empiriegeleitete Überlegungen nahe, von einem grundsätzlichen *negativity bias* als evolutionär bedingter Verzerrung menschlicher Wahrnehmung auszugehen: Entsprechende theorie- und empiriebezogene Argumente für einen *negativity bias* als Attributionsverzerrung werden erstmals von Kanouse und Hanson (1972) zusammengetragen. In der Folge entwickeln etwa Baumeister et al. (2001) in ihrem gleichnamigen Artikel Argumente für die kognitive Verzerrung ‚*Bad Is Stronger Than Good*‘. Mit dem *negativity bias* ist

dabei das Prinzip formuliert, „that in most situations, negative events are more salient, potent, dominant in combinations, and generally efficacious than positive events” (Rozin & Royzman, 2001, S. 297). Dies sei, so Kahneman und Tversky (1979), besonders ausgeprägt als *loss aversion*: Diese bezeichnet hier die Tendenz, der Vermeidung von Verlusten generell mehr Bedeutung und damit eine höhere Wertigkeit zuzuschreiben als dem Gewinn von Äquivalentem. Die evolutionäre Erklärung für den *negativity bias* wird darin gesehen, dass der Vermeidung von Gefahren als Überlebensstrategie höhere Priorität eingeräumt werden müsse als im positiven Sinne Gelegenheiten zu verfolgen, etwa die Lebensnotdurft durch Jagd zu sichern beziehungsweise neue Jagdgründe zu erschließen. Findet man zum Beispiel in der EEA einer Jäger- und Sammlergesellschaft an einem Tag nicht ausreichend Nahrung, so findet sich vermutlich eine weitere Gelegenheit am nächsten Tag. Wenn man allerdings der Gefahr – sagen wir eines Beutetiers – nicht ausweicht, gibt es vermutlich keinen nächsten Tag, um an Nahrung gelangen zu können, so zumindest die Schlussfolgerung aus der hier eingenommenen Perspektive. Geht es der evolutionären Logik letztendlich darum, dass die eigenen Gene in die nächste Generation verfrachtet werden, gilt das Verdikt von Rozin und Royzman (2001, S. 314): „death terminates these options“. Die evolutionäre Perspektive liefert somit einen möglichen Erklärungsansatz dafür, warum noch heute in praxisbezogenen Beratungs- und Feedbackkontexten (z. B. bei Unterrichtsbeobachtung) mitunter immer wieder darüber nachgedacht wird, wie viel positiver Rückmeldungen es für ein ausgewogenes Feedback bedarf, um sich als Adressat desselben nicht ausschließlich auf das Negative zu fokussieren und dasselbe als aversiv zu erleben. Diese hier eingenommene Perspektive liefert gleichwohl einen Anhaltspunkt dafür, warum Abrahams negativ verzerrte Erlebensmuster als adaptiv betrachtet werden können: Aus dieser Logik heraus ist es schlicht gesagt zielführender, das Negative emotional entsprechend höher zu gewichten.

Auch dass das Glückserleben Abrahams über das bereits Erreichte – in der Erzählung wird berichtet, wie Abraham zum ersten Mal das „gelobte“ Land erblickt – offensichtlich hinter dem *antizipierten* Glückserleben, dieses zu sehen, zurückbleibt – Abraham scheint über den Anblick auf das Land enttäuscht – lässt sich ebenfalls im Lichte evolutionärer Logik interpretieren, wenn man diese Perspektive weiterfolgt. So fasst etwa Sapolsky (2018) mit Blick auf das dopaminergische System des Gehirns neurobiologische Hinweise dafür zusammen, warum gelte: „the pleasure is in the anticipation of reward and the reward itself is nearly an afterthought” (Kapitel 2). Nach Sapolsky ist davon auszugehen, dass die belohnende Dopaminausschüttung i. d. R. bei der Antizipation eines positiven Reizes, der Belohnungserwartung, höher ist

als diejenige im Moment der tatsächlichen Belohnung. Auch dies macht aus evolutionärer Sicht durchaus Sinn für das Überleben: Die abflauende Befriedigung darüber, dass man neue Weideflächen gefunden hat oder die Herde größer geworden ist, zielt darauf ab, nicht beim Erreichten stehenzubleiben, sondern weiterzumachen: weiter nach neuen Nahrungsquellen beziehungsweise Weideland Ausschau zu halten, neue Möglichkeit von Affiliation und gegebenenfalls Partnerschaften in Betracht zu ziehen und die soziale Statuserhöhung nicht aus dem Blick zu verlieren. Zugespitzt prosaisch und wertend könnte man im Hinblick auf die unterstellte evolutionäre Logik formulieren:

» ... we are designed to feel that the next great goal will bring bliss, and the bliss is designed to evaporate shortly after we get there. Natural selection has a malicious sense of humor; it leads us along with a series of promises and then keeps saying 'Just kidding.' As the Bible puts it, 'All the labour of man is for his mouth, and yet the appetite is not filled.' Remarkably, we go our whole lives without ever really catching on.«
(Wright, 1994, Kapitel 18)

Es ist aus der hier eingenommenen Perspektive das Signum evolutionärer Logik, dass sie das Wort „genug“ nicht kennt. Für das Geschick von Menschen legt dies nahe, dass die εὐδαιμονία / *eudaimonia* (Glückseligkeit im Sinne des guten Lebens oder englisch prägnanter: *well being*) der Einzelnen – unabhängig davon, wie vernünftig und erstrebenswert dieses Ziel erscheinen mag – nicht das ist, was zunächst und zumeist in Reichweite gerät (Wright, 1994, Kapitel 9). Folgt man dem für die Theoriebildung evolutionären Denkens bis heute einflussreichen Konzept der ‚selfish genes‘ (Dawkins 1976), so wird deutlich, warum εὐδαιμονία / *eudaimonia* und die evolutionäre Logik des Überlebens verschiedene Dinge sind: Letztere, folgt man Dawkins reduktionistischem Gen-Egoismus, zielt nämlich gar nicht auf die Träger dieser Gene ab, sondern darauf, welches Verhalten der Träger dieser Gene es wahrscheinlicher mache, diese in die nächste Generation zu überführen (Wright, 1994, Kapitel 1). Die Träger der Gene dienen aus dieser Sicht hierbei letztlich schlicht als funktionales Transportmittel. Anders gewendet: Aus evolutionärer Perspektive geht es weniger um die Funktionalität *für* die Träger der Gene (z. B. deren subjektives Wohlbefinden) als vielmehr darum, dieselben und deren Verhalten unter dem funktionalen Gesichtspunkt des Überlebens dieser Gene zu betrachten.

4. Postkarte an Abraham: Affirmation evolutionärer Logik?

Liest man die Postkarten an Abraham im Lichte evolutionärer Logik, so wird deutlich, dass sie gerade nicht in dieser aufgehen, nämlich „eine ganz basale und unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie“ zu sein (Tremml, 2000, S. 244). Was zunächst den Anschein erwecken könnte, als vermeintlich triviale Trostsprüche zu fungieren, erweist sich im Lichte evolutionärer Logik nicht weniger als eine Herausforderung der *conditio humana*: „Es gibt erfülltes Leben trotz unerfüllter Wünsche“, so heißt es in der von Schüler*in 1 gewählten Postkarte. Sie stellt ein Glückserleben in Aussicht, das sich offensichtlich von einem evolutionär adaptivem ‚pleasure-seeking‘ dahingehend abhebt, dass es die anhaltende Suche nach Mehr prinzipiell in Frage stellt. Die Schülerin ruft Abraham dazu auf, im Gegenwärtigen zu verweilen ohne z. B. den gegenwärtigen Augenblick einer imaginierten, besseren Zukunft zu opfern („mit dem Spruch will ich Dir sagen, dass Du schon ein tolles Leben hast“). Im Lichte evolutionären Denkens wird deutlich, dass der von Rousseau formulierte und für Erziehungs- und Bildungsdanken zentrale Grundsatz, die Gegenwart keiner unbekannteren Zukunft zu opfern (Rousseau, 1762/1971), eine bildungspraktische Herausforderung darstellt. Der israelische Bildungstheoretiker Oren Ergas hat in diesem Zusammenhang versucht zu zeigen, inwiefern das *hidden curriculum* gängigen Schulhaltens bis in den Aufbau kleinster Unterrichtssequenzen in die entgegengesetzte Richtung arbeitet, wenn er konstatiert: „We are basically initiated into the idea that *now* is never good enough“ (Ergas, 2017, Kapitel 4). Nach Ergas ist dieses Curriculum zumeist strukturell so angelegt, dass die implizite Botschaft darin bestehe, es fehle immer grundsätzlich etwas, es gebe eine prinzipielle „*insufficiency of now*“ (Ergas, 2017, Kapitel 8). Man kann die Äußerung der Schülerin beziehungsweise des Schülers dahingehend interpretieren, dieses *evolutionäre* Curriculum gezielt zu konterkarieren. Sie kommt dabei vermutlich auch demjenigen zumindest nahe, was Schleiermacher an anderer Stelle als das Religiöse fasst: „Mitten in der Endlichkeit Eins werden mit dem Unendlichen und ewig sein in einem Augenblick“ (Schleiermacher, 1799/1969, S. 89).

Die zweite Schüleräußerung lässt sich so fassen, dass sie auf einen Spruch rekurriert, der auf seine Weise über die evolutionäre Logik von Bedürfnisbefriedigung aufklärt: „Das schönste im Leben ist der Wunsch, das nächstschönste die Erfüllung“. Die vorgetragene Einsicht in diesen Sachverhalt, so ließe sich folgern, will Abraham die Illusion nehmen, damit zu rechnen, dass mit dem Erreichen der gesteckten Ziele Ruhe oder Sättigung einkehrt beziehungsweise dass das antizipierte Glück dem tatsächlich zu erwartenden Glückserleben entsprechen wird. Wenn sich die Schülerin beziehungsweise der Schüler dabei vorstellt, dass Abraham im Bett liegt und mit

Gott spricht, lässt dies vermuten, dass er angesichts der das konkrete Erleben transzendierenden Einsicht innehält.

Das Gebet aus Abrahams Perspektive wiederum liest sich im Kontext der evolutionären Perspektive ebenfalls als Augenblick des Innehaltens: So artikuliert Abraham den Wunsch nach menschlicher Gesellschaft und damit das tief verankerte Bedürfnis nach Affiliation. Die Trennung von Lot wiegt angesichts des unterstellten *negativity bias* im Allgemeinen und der *loss aversion* im Besonderen schwer, so dass die „schöne[n] Dinge“, die Abraham wiederfahren sind, der Negativität des Verlustes zunächst nichts entgegenzusetzen vermögen. Dass Abraham in seinem Gebet vom Bedauern über den Verlust und dem Explizitmachen seines Kammers schließlich in die Haltung der Dankbarkeit überwechselt, liest sich aus der hier eingenommenen Perspektive als Gegengewicht gegen seine artikuliert Traurigkeit beziehungsweise Enttäuschung.

In allen drei Beispielen folgen die Schüler*innen explizit oder implizit den Weisheitstraditionen der Philosophien und Religionen und artikulieren entsprechend ein *Gegengewicht* zur „basalen Überlebensstrategie“, die der von Tremml letztlich eingenommenen evolutionären Logik zugrunde liegen dürfte. Folgt man der nicht ohne Ironie zugespitzten Formulierung Wrights, so sind die geistigen Traditionen, an die die Schüleräußerungen anknüpfen, „nothing less than an incitement to mutiny, to rebel against our creator“ (Wright, 1994, Kapitel 18), wenn man mit Wright gedanklich unterstellt, dieser sei „natural selection“ (Wright, 1994, Kapitel 18). Ob man natürliche Selektion mit dem Nimbus des Transzendenten versehen will, sei dahingestellt. Was aber deutlich wird, ist, dass die Schüleräußerungen zu Abrahams Geschick mehr sind als der Ausdruck einer basalen Überlebensstrategie, auf die Tremml religiöse Bildung letztlich reduziert. Um die Metapher von Bild und Rahmen einmal mehr zu bemühen: Das Bildende der Schüleräußerungen könnte sich gerade *aus* evolutionärer Perspektive darin erweisen, dass sie den reduktionistischen Interpretationsrahmen einer evolutionär-adaptiven Bildungslogik transzendiert.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Analyse der Schüleräußerungen waren Tremmls erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen, die dieser im Rahmen seines Ansatzes einer Evolutionären Pädagogik entwickelt hat. Dabei ließ sich zeigen, dass man mit Tremml die Unterrichtsinteraktion erziehungstheoretisch als die intendierte Selektion derjenigen Selektionen fassen kann, die die Lehrkraft unterrichtlich darbietet. Im

Zuge der evolutionären Logik, auf die Treml rekurriert, erscheint es jedoch fraglich, dass das Bildende der Schüleräußerungen im konkreten Religionsunterricht tatsächlich darin aufgeht, eine „unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie zu sein“ (Treml, 2000, S. 244). Vielmehr wurde deutlich, dass die genuin evolutionäre Überlebenslogik das Erleben und Verhalten des fingierten Abrahams gerade stützt, freilich um den Preis erlebter Enttäuschung beziehungsweise Unzufriedenheit. Angesichts fundamentaler menschlicher Bedürfnisse, die die erfolgreiche Replikation von Genen wahrscheinlicher machen, erweist sich Abrahams negatives Erleben gerade *ohne* Rückgriff auf religiös-weisheitliches Denken als funktional. Mit Wright (1994) wurde konstatiert, dass die evolutionäre Logik – anders als die Weisheitstraditionen der Philosophien und Religionen – nicht das Wohlbefinden oder die Glückseligkeit der Genträger im Blick hat. Das Bildende der Schüleräußerungen macht hingegen die evolutionäre Logik auf ihre Weise durchsichtig und regt dazu an, diese herauszufordern und mit einer Perspektive auf das menschliche Geschick zu konfrontieren, die diese Logik überschreitet.

Es ist kein neuer Gedanke, dass das Bildende ‚mehr‘ als funktional ist und dass bei Bildung das Individuum, sein Erleben, Denken und Handeln um seiner selbst willen in den Fokus des Interesses rückt und damit letztlich auch seine εὐδαιμονία / *eudaimonia*. Die Schüler*innen haben – angeleitet durch die Vorstrukturierung der Lehrkraft – das Geschick des Abraham aus einem weisheitlich-religiösen Kontext interpretiert und implizit das *hidden curriculum* evolutionärer Rationalität in seiner Fraglichkeit erscheinen lassen. Den fingierten Abraham fordern sie auf diese Weise zur περιαγωγή / *periagoge*, zur Blickwendung, heraus, nämlich die bisherige Sicht auf sein Geschick zu transzendieren. Diese Blickwendung ist es, die im Rückgriff auf Platons Höhlengleichnis in pädagogischen Kontexten immer wieder als Zentralmoment bildender Erfahrung verstanden wird (Benner, 2015b).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine kritisch-evolutionäre Perspektive der Pädagogik, die hier eingenommen wurde, die Wirklichkeit nicht *sans phrase* beschreibt und ihrerseits mit Fragezeichen versehen werden muss (Harant, 2013). Ferner bleibt fraglich, ob beziehungsweise inwiefern die hier eingenommene Perspektive auf das, was sich im konkreten Unterricht der Klasse 6 ereignet, auch tatsächlich den Intentionen des Religionscurriculums entspricht. Die Erörterung dieser Frage entzieht sich einer genuin systematisch-pädagogischen Betrachtung ebenso, wie der Rekurs auf tatsächliche Transzendenzerfahrung, die in den Schüleräußerungen wie auch in der Selektionsofferte, die die Religion unterrichtende Lehrkraft liefert, aufscheint. Was die hier eingenommene systematisch-pädagogische Perspektive im Rückgriff auf evolutionäres Denken gleichwohl zu zeigen vermag, besteht darin, dass die Schüleräußerungen als

Ausdruck eines Bildungsgeschehens im Unterricht gesehen werden können, das das Gegebene des in der Abraham-Erzählung dargebotenen Erlebens und Verhaltens nicht affirmiert, sondern über dieses hinausführt.

Literatur

- Baumeister, R. F., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Schöningh.
- Benner, D. (2014). *Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Schöningh.
- Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! – Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. University Press.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚Education‘ through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. Palgrave Macmillan. Kindle Edition.
- Harant, M. (2013). *Schultheorien und Deutscher Idealismus: Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Schöningh.
- Harant, M. (2016). Pädagogische Transformationen des Religiösen und Ethischen als Sache der Bildung? Eine systematisch-didaktische Auseinandersetzung im Kontext von Dietrich Benner und Eduard Spranger. In Ch. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 165–187). Schöningh.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 263–291.
- Kanouse, D. E., & Hanson, L. R., Jr. (1972). Negativity In Evaluations. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior* (pp. 47–62). General Learning Press.
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292–314.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselqualifikationen / Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In K.-H. Braun (Hrsg.), *Schule mit Zukunft: Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt* (S. 145–208). Leske und Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 37–47). University Press.
- Rousseau, J. J. (1762/1971). *Émile oder Über die Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320.
- Sapolsky, R. (2018). *Behave: The Biology of Humans at our Best and Worst*. Vintage. Kindle Edition.
- Schleiermacher, F. D. E. (1799/1969). *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Reclam.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2015). Conceptual Foundations of Evolutionary Psychology. In D. M. Buss (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 5–67). John Wiley & Sons.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- Treml, A. K. (2004). *Evolutionäre Pädagogik: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Trivers, R. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35–56.
- Wright, R. (1994). *The Moral Animal: Evolutionary Psychology and Everyday Life*. Vintage. Kindle Edition.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

05

Thema der Stunde: Der Islam
Tag, Stunde: Montag, 5./6. Stunde (11.25 – 12.55 Uhr)

Es handelt sich um eine 90minütige Doppelstunde im Rahmen einer bereits begonnenen Unterrichtseinheit zum Thema ‚Andere Religionen‘. In der heutigen Stunde geht es um den Islam. Gleich zu Beginn fragt die Lehrkraft einen Schüler, ob er mit der Note nicht zufrieden sei. Anschließend erfolgt die ritualisierte, gemeinsame Begrüßung: Die Schülerinnen und Schüler begrüßen die Lehrkraft im Chor. Die Lehrkraft kündigt an, dass sie die korrigierte Klassenarbeit zum Ende der Stunde ausgeben werde, die Besprechung erfolge aber erst in der kommenden Woche. Die Stunde beginnt inhaltlich mit einer Wiederholung des Themas der letzten Woche. Die Lehrkraft projiziert die Fotos von zwei Kindern an die Wand: „Welche Religionen sind das?“ In einem fragend-entwickelnden Gespräch werden Merkmale und wichtige Begriffe des Judentums und des Islams wiederholt, auch indem Aussagen der beiden Kinder in Sprechblasen abgelesen werden. Die Lehrkraft zeigt mehrere Fotos zu den beiden Religionen. (Die Lehrkraft lenkt den Unterricht vollständig von Ihrem Stehpult aus und mit dem darauf platzierten Notebook. Sämtliche Fotos und Arbeitsaufträge werden von hieraus gezeigt.) Anschließend wird der Arbeitsauftrag für die folgende Phase über Beamer gezeigt. Er bleibt auch in der folgenden Arbeitsphase sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in ihrem Heft. Aufgrund mehrerer Nachfragen erläutert die Lehrkraft den Arbeitsauftrag nochmals mündlich. Anschlie-

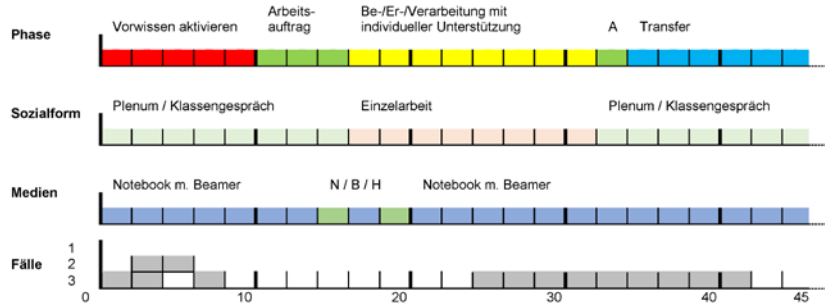
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75450>



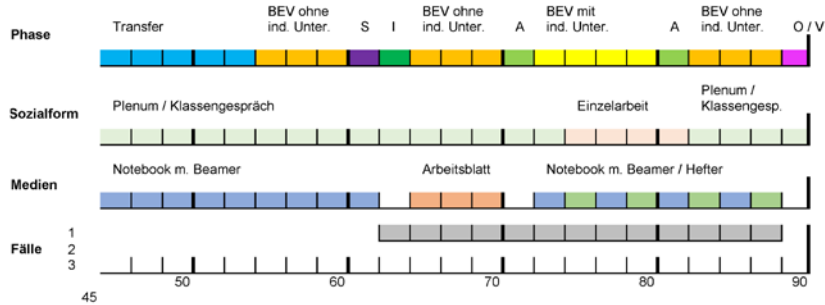
ßend arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit und die Lehrerin geht gelegentlich herum, schaut sich die Heftaufschriebe an und gibt dazu Hinweise. Nach ca. 20 Minuten ist die Einzelarbeitsphase beendet, die Lösungen werden besprochen und die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Aufschriebe ergänzen. Die Lehrkraft ruft Schülerinnen und Schüler auf, die ihre erarbeitete Lösung nennen. Sie ergänzt oder korrigiert gegebenenfalls. Das richtige Ergebnis tippt die Lehrkraft dann in ihr Notebook ein. Nach ca. 20 Minuten ist die Tabelle ausgefüllt und besprochen. Die Lehrkraft legt nun verschiedene Fotos zum Islam auf und richtet folgende Frage an die Klasse: „Wie und warum gehen die Leute so mit dieser Schrift um?“ In der folgenden fragend-entwickelnden Phase werden Merkmale des Islam anhand der Fotos erarbeitet. Anschließend erfolgt eine Ergebnissicherung, die Lehrkraft schreibt handschriftlich wichtige Sätze und Merkmale auf ihr Notebook, die Schülerinnen und Schüler übertragen sie in ihr Heft. Anschließend informiert die Lehrkraft darüber, dass nun eine Geschichte gelesen wird, allerdings wäre es langweilig eine Geschichte aus der Tora zu lesen. „Warum?“ Nach einigen Wortwechseln informiert die Lehrkraft darüber, dass die Tora sich nicht vom Alten Testament in der Bibel unterscheide. Daher werde nun eine Geschichte aus dem Koran gelesen werden, weil diese Geschichte neu sei und zwar die Weihnachtsgeschichte. Sie bräuchte dazu nun einen „guten Leser“. Ein Schüler meldet sich und beginnt die Geschichte zu lesen. Die Geschichte steht auf einem Arbeitsblatt, das an alle Schülerinnen und Schüler verteilt wird. Mehrere Schülerinnen und Schüler lesen nacheinander vor. Nachdem der Text gelesen wurde, wird der nächste Arbeitsauftrag über Beamer projiziert: Die Schülerinnen und Schüler sollen die gelesene Weihnachtsgeschichte des Koran mit der Weihnachtsgeschichte aus der Bibel vergleichen. Dazu sollen sie die Stellen im Text farbig markieren. Zu diesem Arbeitsauftrag werden mehrfach Nachfragen gestellt, der Text ist offensichtlich für manche Schülerinnen und Schüler nicht leicht zu verstehen. Die Lehrkraft gibt ihnen Hinweise, beispielsweise indem sie fragt, ob in der Bibel das Kind auch unter eine Palme geboren worden sei. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten anschließend in Einzelarbeit die Aufgabe. Nach ca. zehn Minuten ruft die Lehrkraft zur Besprechung der Lösungen auf. Die Lösungen werden gemeinsam erarbeitet, von der Lehrkraft dann handschriftlich notiert und über Beamer an die Wand projiziert. Sie notiert die Ergebnisse tabellarisch (links: „Gemeinsamkeiten“; rechts: „Unterschiede“). Der Vergleich kulminiert in der Frage, ob Muslime auch Weihnachten feiern könnten. Nach einigen Antworten der Schülerinnen und Schüler fasst die Lehrkraft zusammen: „Ja, sie könnten zusammen feiern, aber nicht die Geburt von Gottes Sohn“. Die Stunde endet damit, dass die Lehrerin sagt: „Ein schönes Schlusswort – auch die Muslime könnten mit uns Weihnachten feiern“. Anschlie-

ßend geht die Lehrkraft in die Rückgabe der Klassenarbeit über, wie sie es zu Beginn der Stunde angekündigt hatte. Sie geht herum und teilt die korrigierten Arbeiten aus. Anschließend darf zusammengepackt werden.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | | | |
|--|--|---|
| Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamteaching (TT) | | ■ Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G) |

Fälle

- Fall 1 Ulfat: Islam im katholischen Religionsunterricht
- Fall 2 Gronover: Fachdidaktik katholische Religion
- Fall 3 Meissner: Wechsel von Angebot und Nutzung

Die Wiederholungsübung im katholischen Religionsunterricht. Eine Analyse des Beginns einer Unterrichtsstunde

05

Matthias Gronover

1. Einführung

Zuweilen wird die Qualität des konfessionellen Religionsunterrichts stark an dessen Orientierung an Kriterien bemessen, die die empirische Bildungsforschung auch für anderen Fachunterricht empfiehlt. Die Klarheit der thematischen Struktur, Classroom-Management, herausfordernde Fragestellungen, unterstützende Lernatmosphäre und entsprechendes Lehrkraftverhalten seien hier genannt (Schweitzer, 2020). Mindestens ebenso wichtig ist für den Religionsunterricht die Erkenntnis, dass sich das Beste an ihm kaum empirisch fassen lässt. Die suchend-tastende Erarbeitung der Schüler*innen mündet manchmal in eine zutiefst treffende Frage, die es aufzugreifen und weiter zu entwickeln gilt. Was die Allgemeinpädagogik intensiv als den „pädagogischen Moment“ diskutierte, bekommt so im Blick auf religiöse Bildung eine spezifische Kontur. Der religionspädagogische Moment ist ein ephemeres Ereignis, und die Kunst des Unterrichtens besteht unter anderem darin, solche Ereignisse anzubahnen, zu erkennen und aufzugreifen.

Auch in der hier videographierten Stunde zum katholischen Religionsunterricht bieten die Schüler*innen solche Momente, etwa wenn Matheó die Bedeutung einer authentischen Haltung zum eigenen Gott ins Spiel bringt. Hätte Frau Buchmann ihren Plan der Wiederholungsübung modifiziert und die Bemerkung Matheós aufgegriffen, hätte die Doppelstunde eine andere thematische Gewichtung, einen anderen Verlauf und sicherlich auch ein anderes Ergebnis ergeben.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75417>



Für die Besprechung der Videografie wurde die Anfangssequenz ausgewählt. Der Beitrag aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik diskutiert die letzte Arbeitsphase der Doppelstunde. Und auch anhand des Angebots-Nutzungs-Modells der empirischen Bildungsforschung wird die Stunde diskutiert (beide Beiträge finden sich in diesem Band).

Es zeigt sich hier, dass die Qualität von Religionsunterricht stark von seiner Prozessstruktur geprägt ist. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand im Blick auf interreligiöses Lernen dargestellt und gezeigt, dass Niveau- und Komponentenmodelle interreligiöser Kompetenz vom Mit- und Ineinander religiösen Wissens und Perspektivenübernahme leben. Anschließend findet sich eine Sequenz aus dem Unterricht, die transkribiert wurde. Es handelt sich um den Anfang der Doppelstunde, die als Wiederholungsübung geplant war und auch so durchgeführt wurde. Die Diskussion dieser Sequenz in Abschnitt 4 arbeitet heraus, dass die Wiederholungsübung sich nicht in der Reproduktion religiösen Wissens erschöpft, sondern zum einen die Lerngruppe als konfessionelle Gruppe etabliert und zum anderen religiöses Wissen mit theologischen Fragen kontextuiert. Dies wird im Abschnitt fünf zusammenfassend eingeordnet und es wird auf offene Fragen hingewiesen.

2. Forschungsstand

In der Religionspädagogik werden religiöse Bildungsprozesse immer wieder auf die Subjekte der Bildung hin reflektiert. In der Schule sind dies die Schüler*innen, die in den Interaktionsprozessen des Unterrichts lernen, sich ein eigenständiges und begründetes Urteil zu religiösen Fragen zu bilden. Religiöse Bildung soll die Frage nach Gott dabei offenhalten, sie soll motivieren, Glaubensfragen zu stellen und – das gilt für den katholischen Religionsunterricht – sie soll dazu befähigen, am Glaubensleben teilzunehmen. Dabei spielen gesellschaftliche und interreligiöse Fragestellungen eine herausragende Rolle, und zwar nicht, obwohl der Religionsunterricht in Baden-Württemberg konfessionsgebunden ist, sondern weil er es ist. Religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht lebt von der Spannung zwischen der Nähe zur Kirche und einer reflexiven Distanz zu ihr; zwischen der Thematisierung von Religion und dem Erleben religiöser Elemente (beispielsweise in Meditationsübungen oder Ritualen); zwischen „Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung“ (Roose, 2019, S. 171 f.). Diese Spannungen lassen sich nicht aufheben. Sie bestimmen die Praxis religiöser Bildung, in deren Zentrum die Subjekte der Bildung

stehen. Seine Konfessionalität im Sinne eines formalen Rahmens bietet den Schüler*innen dabei idealerweise eine Orientierung, um religiöse und ethische Fragen offen zu diskutieren.

Interreligiöse Lernprozesse sind in der Religionspädagogik derzeit von vorrangiger Bedeutung. Der Diskurs wird zum einen mit Blick auf die Weltreligionen Judentum, Islam und die ostasiatischen Religionen geführt. Neben Fragen, welche Elemente und Teilaspekte einer Religion zentral für ihr Verständnis und wie diese religionsdidaktisch zu wenden sind, steht hier das religiöse Lernen mit diesen Religionen im Vordergrund. Dieses ist vom Lernen über andere Religionen zu unterscheiden. miteinander zu lernen, bedeutet immer auch, sich auf Augenhöhe zu begegnen und im Dialog zu sein. Religionspädagogisch gesehen sollte also religiöse Bildung, die sich auf andere Religionen bezieht, als Beitrag zum interreligiösen Lernen verstanden werden und nicht vorrangig als ein Bildungsgeschehen, das durch die didaktische Konstruktion einer anderen, fremden Religion ein exklusives „Wir“ erzeugt. Die Zielperspektive solcher Lernprozesse liegt im Verständnis für Religionen, auch und gerade dort, wo Differenzen im Offenbarungsverständnis, Schriftgebrauch und Tradition offenkundig sind. Das schließt allgemeinpädagogische Ziele wie Demokratiebildung, Toleranz und Erziehung zum Frieden ein. Auch hier zeigt die religionspädagogische Diskussion klar, dass exklusivistische Wahrheitspositionen nicht die Grundlage interreligiöser Konzeptionen sein können, weil sie theologisch nicht tragfähig sind und pädagogische Identitätsbildung mit Abgrenzung gegenüber anderen verwechseln.

Vor diesem Hintergrund wird zum anderen intensiv diskutiert, auf welchen Niveaus interreligiöse Lernprozesse zu gestalten sind und in welche Komponenten solche Lernprozesse differenziert werden können. Gerade dieser Punkt ist weniger eine Frage der Theorie als eine Frage der Empirie. Niveaus interreligiöser Lernprozesse können anhand der Unterscheidung zwischen der Wahrnehmung von Differenzen zwischen Religionen, der Verarbeitung dieser Differenzen durch ihren Vergleich und – als drittes und zielbestimmendes Niveau – der bildsamen Aneignung des Erlernten konturiert werden (Schambeck, 2013). Obgleich diesen Niveaus eine gewisse Steigerungslogik innewohnt und auch entwicklungspsychologische Parallelen vorhanden sind, sind sie doch je in sich und als geschlossene Einheiten zu betrachten. Interreligiöse Lernprozesse können also davon geprägt sein, das Unterscheidende der Religionen wahrzunehmen und kennen zu lernen (Niveau 1), ohne dass diese Beobachtungen gleich in Transformationen eigener religiöser Muster münden müssen. Das entbindet allerdings nicht von der didaktischen Verantwortung, solche differenzsensiblen Lerngänge auf ihre Relevanz für die Schüler*innen hin zu prüfen.

Für die Sekundarstufe 2 liegen hierzu Komponentenmodelle vor. Diese empirisch gewonnenen Modelle zeigen ein Zueinander von persönlichen Einstellungen, Wissen und Perspektivenübernahme. Während Einstellungen sich kaum ändern, bedingen sich religiöses Wissen und Perspektivenübernahme. Eine Studie konnte zeigen, dass religiöses Wissen die Bedingung für Perspektivenübernahme ist, dies aber umgekehrt nicht gilt (Schweitzer et al., 2017). Religionsdidaktisch herausfordernd ist dabei die Weiterentwicklung der Differenzierung, die Robert L. Selman vorlegte und die zwischen einer egozentrischen, sozial-informationsbezogenen, selbstreflexiven und systembezogenen Perspektivenübernahme unterscheidet (Selman, 1976/1982). Die religionspädagogische, empirische Forschung arbeitet in diesem Bereich intensiv weiter. Dabei muss im Blick bleiben, dass das Ineinander von Wissenserwerb und der Einübung dieses Wissens in verschiedenen methodischen Settings wie moderierten Gruppendiskussionen, Rollenspielen, dem Nachstellen von Bildern usw. bereits seit Langem zum Erfahrungswissen der Lehrkräfte gehört. Verschiedenste Methodenbücher zum Religionsunterricht zeugen davon.

So gesehen ist auch das hier zu analysierende Beispiel aus dem Alltag des Religionsunterrichts einer sechsten Klasse ein Beispiel für Praktiken im Religionsunterricht, die sich bewährt haben. Lehrer*innen folgen in ihren Planungen und Durchführungen von Unterricht ja nicht nur dem, was aus professioneller Sicht geboten ist, sondern häufig dem, was sich im Alltag bewährt hat. Insofern ist die religionsdidaktische Ausgestaltung des Religionsunterrichts nie nur eine Frage, wie eine Lehrkraft diesen geplant hat und dann steuert. Religionsunterricht ist immer auch Ausdruck des schulischen und gesellschaftlichen Kontextes, in dem er sich ereignet. Deswegen ist nicht überraschend, dass Religionsunterricht in stark leistungsbezogenen Schularten wie dem Gymnasium auch viel Wert auf lexikalisches Wissen und die Reproduktion dieses Wissens legt. Im Kontext der Berufsschule etwa wäre dieser Schwerpunkt schwerlich durchzuhalten, weil hier der Akzent weniger auf schulischer Leistung als auf der Vermittlung berufs- und lebensrelevanter religiöser Kompetenzen liegt (Boschki & Gronover, 2017).

Dennoch ist gerade der Aspekt der Lebensrelevanz religiösen Wissens ein in der religionspädagogischen Forschung immer wieder stark hervorgehobener Aspekt. Unter den Schlagworten der Subjektorientierung oder auch Schülerorientierung wird immer wieder betont, dass religiöse Bildung nicht nach der Art einer Museumsbegehung mit toten Exponaten durchgeführt, sondern dass die Subjekte des Lernens in die Mitte der religionsdidaktischen Struktur gestellt werden sollten. Freilich gilt dies für die Praxis genauso wie für die theoriegeleitete Forschung. Religionspädagogische Forschung, die die Subjekte aus dem Blick verliert und in ihren methodischen Entschei-

dungen Repräsentativität und Validität über diese stellt, verliert ihren Gegenstand. Das Schlaglicht auf den Religionsunterricht der Klasse 6 stellt damit zugleich eine Herausforderung wie auch eine echte Chance für einen Beitrag zur religionspädagogischen Forschung dar. Forschung, wo sie nicht bestätigen will, was schon behauptet wurde, öffnet einen Bezirk und Raum, der bis dahin zumindest unterbelichtet war. So verhält es sich auch mit dem Unterrichtsbeispiel aus dem katholischen Religionsunterricht, das hier vorliegt. Das lässt sich in zweierlei Hinsicht begründen. Zum einen liegt eine empirische Prüfung religionspädagogischer Wiederholungsübungen nicht vor. Die ersten 10 Minuten des Unterrichtsbeispiels bestehen genau in der Wiederholung von bereits erlerntem Wissen und zeigen dabei Schwierigkeiten auf, die in ihrer Alltäglichkeit und Unscheinbarkeit allzu leicht übersehen werden. Zum anderen bietet die Gesamtanlage des Projekts Klasse 6b die Möglichkeit, eine alltagsnahe, adaptiv an den beobachtbaren Handlungen anknüpfende Analyse des Unterrichts durchzuführen, die nicht den Kriterien der Standardisierung (z. B. der empirischen Bildungsforschung) unterliegt.

3. Beschreibung

Am Anfang der Stunde informiert die Lehrerin Frau Buchmann zunächst darüber, dass die Klassenarbeit an diesem Tag am Ende der Stunde herausgegeben werden würde, wenn die Mitarbeit der Klasse dies zulasse. Dann begrüßt die Lehrerin die Klasse, die Schüler*innen stehen, begrüßen die Lehrerin ihrerseits und setzen sich. Dann folgt diese Wiederholungsübung:

Auszug aus Video Katholische Religion_Lehrkraftkamera, Beginn bei Minute 00:01:01, das jeweilige Sequenzende ist in Klammern angegeben.

© Frau Buchmann: „Wir wiederholen erst mal ein bisschen zu letzter Woche. Ich habe euch zwei Schüler in eurem Alter mitgebracht, die nicht eurer Religion angehören. Sondern zwei anderen Religionen.“

Hier wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf ein Bild gelenkt, das oberhalb der Tafel projiziert ist. Auf der Tafel sind noch verschiedene englische Begriffe, die nichts mit dem Religionsunterricht zu tun haben, festgehalten. Das Bild zeigt ein Mädchen mit Kopftuch und einen Jungen mit Kippa vor einem Chanukka-Leuchter. Einige Schüler und Schülerinnen melden sich sofort.

Frau Buchmann: „Hugo, welche zwei Religionen sind das?“

Hugo: „Judentum und Islam.“

Frau Buchmann: „Genau. Kannst du es auch zuordnen und begründen?“ (00:01:20)
 Ein Schüler begründet die Zuordnung mit den offensichtlichen Merkmalen Kopftuch und Kippa. Nach ca. 2 Minuten kommt ein Schüler zu spät. Die Lehrerin setzt die Wiederholung fort, die Schüler*innen dürfen dazu ihr Heft benutzen. An dieser Stelle entsteht Unsicherheit bei einem Schüler, der das passende Arbeitsmaterial nicht auffinden kann. Die Lehrerin betont, er solle sich dieses Material von Mitschülerinnen oder Mitschülern besorgen. Sie möchte die Wiederholung zügig weiterführen. (00:02:22)

Video Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 02:22–04:15:

Frau Buchmann: „Aber der Fritz würde gerne etwas über das Beten sagen.“

Fritz: „Also bei Islam beten Frauen und Männer getrennt.“

Frau Buchmann: „Sehr gut.“

Fritz: „Und sie müssen sich vor dem Beten waschen für eine religiöse Reinigung.“

Frau Buchmann: „Genau, also geht nicht/Es geht nicht nur darum, sauber zu sein, sondern religiös rein zu sein. Wer kann denn erklären, was religiös rein heißt? Wir wissen nur, es heißt nicht sauber. Aber was heißt es dann?“

Valentin: „Vielleicht, dass man nicht/keine bösen Taten begangen hat.“

Frau Buchmann: „Nun, naja, die könnte man ja trotzdem vorher begangen haben. Vanessa?“

Vanessa: „Halt/das ist die rituelle Waschung? Und da kriegt man die religiöse Reinheit/die rituelle Reinheit“

Frau Buchmann: „Aber was ist die religiöse Reinheit?“

Vanessa: „Ja, dass halt/sauber vor Gott, oder sowas.“

Frau Buchmann: „So ähnlich, sauber vor Gott. Jetzt müssen wir nur erklären, was heißt sauber vor Gott? Jochen!“

Jochen: „Also, ähm, dass man sich die Sünden abwäscht, sozusagen.“

Frau Buchmann: „Genau (macht mit beiden Händen Gänsefüßchen in die Luft), Abwaschen. Zu mindestens, dass man jetzt bereit ist, zu beten. Und das ist eine andere Art von Vorbereitung wie bei uns. Die machen das eben mit Wasser. Mathéo!“

Mathéo: „(unverständlich), dass man die Zehn Gebote einhält. Weil/halt nicht an einen anderen Gott glauben. Weil wenn man halt an einen anderen Gott glaubt, dann ...“

Frau Buchmann: „Genau, nur Achtung! Der Islam hat die zehn Gebote nicht. Das haben nur die Juden. Und wir werden auch heute erfahren warum nur die das haben und Muslime nicht. Felizian, (die Lehrerin wendet den Kopf Felizian zu) du bist nicht dran!“

Felizian: „Ich habe zu ‚3.4. Wie betet ihr? Beten in Judentum und Islam‘ – da habe ich irgendwie gar nichts geschrieben.“

Frau Buchmann: „Ei! Da hast du hoffentlich das Arbeitsblatt eingeklebt, mit dem Lückentext. Und das gehört unter die Überschrift. Oder wo hast du es, Felizian?“

Unbekannt: „Vielleicht hast du es in deinen Ordner (eingeklebt).“

Frau Buchmann: „Du hast es doch noch abgeschrieben, weil du am Schluss zu langsam warst?“

Felizian: „Ich habe es auf — ah! Ich habe es auf der anderen Seite.“

Frau Buchmann: „Ah, o.k.! Und du klebst es aber auch noch richtig ein. Nicht dass das rumhängt. O.k., aber nicht jetzt.“ (00:04:15)

Diese Sequenz ist nicht nur im Blick auf ihren Charakter als Wiederholungsübung aufschlussreich, sondern auch mit Blick auf verschiedene Stichworte und Wortfelder, die die Doppelstunde insgesamt prägen werden.

Die Doppelstunde kann in drei Teile strukturiert werden. Nach der Wiederholungsübung, die ca. 10 Minuten dauert, folgt eine ca. 25-minütige Arbeitsphase, in der die Schüler*innen Merkmale der Heiligen Bücher Thora, Bibel und Koran aus einem Text erarbeiten und tabellarisch darstellen. Im Anschluss daran folgt eine dritte Phase, in der die Sure 19, Maryam, gelesen und besprochen wird. Diese Phase wird in diesem Band gesondert analysiert (s. den Beitrag von Fahimah Ulfat in diesem Band).

4. Fallanalyse

Die Fallanalyse bezieht sich auf die zwei oben zitierten Passagen (00:01:01–00:01:20; 00:02:22–00:04:15). Diese wurden ausgewählt, weil sie das Forschungsdesiderat Wiederholungsübung im Religionsunterricht sichtbar macht und zugleich ein Schlaglicht auf den Anfang des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe 1 wirft. Der Anfang des Religionsunterrichts gibt dem Thema der Stunde Profil, weswegen seine Prozessstruktur durch die Forschung viel intensiver zu beleuchten wäre (Gronover, 2019).

4.1. Entschiedenenes „Wir“ und indifferente Gottesvorstellungen

Im ersten oben dargestellten Teil wiederholt die Lehrerin zusammen mit den Schüler*innen wichtige Begriffe zu Judentum und Islam. Dabei konstruiert die Lehrerin beiläufig auch ein soziales Wir, das die im Unterricht präsenten Personen von Musli-

men und Juden abgrenzt: „Und das ist eine andere Art von Vorbereitung wie bei uns. Die machen das eben mit Wasser.“ Das Reflexivpronomen „uns“ bezieht sich auf die anwesenden, katholischen Personen. Problematisch ist, so darf vermutet werden, dass den Schüler*innen nicht klar sein dürfte, wie die katholische Gebetsvorbereitung im Gottesdienst genau aussieht (Schuldbekennnis und Kyrie). Das „uns“ öffnet einen ganz eigenen Bildungsraum, der allerdings im Rahmen einer Wiederholung kaum umfangreich zu besprechen ist. Andererseits lebt der konfessionsgebundene Religionsunterricht auch und gerade davon, dass dieses „wir“ immer wieder erfolgreich unterstellt wird. Der Lehrerin ist dabei durchaus bewusst, dass nicht in jeder Interaktionssequenz dieses „Wir“ problematisiert werden kann. Dies deutet sie schon im einleitenden Satz an, indem sie sagt, es gehe heute um zwei Religionen, „die nicht eurer Religion angehören“. Ähnliche Äußerungen fallen in der Stunde mehrmals. Dadurch baut sie eine Distanz sowohl zu den Schüler*innen als auch zum Thema auf, die ihre Lehrerrolle definiert.

Der Artikel „Die“ in „Die machen das eben mit Wasser“ verweist auf den Islam. Da die Wiederholung durch die Nennung von Judentum und Islam eingeleitet wurde, sind nun drei Religionen thematisch präsent, weshalb in der Folge nie einfach von den Anderen die Rede sein kann, sondern Merkmale streng auf Christentum, Judentum oder den Islam zu beziehen sind. So Fritz: „Also bei Islam beten Frauen und Männer getrennt“. Aufgrund dieses Zwangs zur Zuschreibung ist die Äußerung von Mathéo, wonach „man die Zehn Gebote“ einhalten müsse, um religiös rein zu sein, missverständlich. Wer genau muss diese einhalten? Mathéo argumentiert theologisch richtig, wenn er religiöse Reinheit auf die Beziehung des Menschen zu Gott reflektiert und daraus implizit folgern könnte, dass das Beten als Gespräch mit Gott gewissermaßen ein sauberes Auftreten vor ihm erforderlich mache. Die Lehrerin betont korrigierend, dass es die Zehn Gebote im Islam nicht gebe. Im Sinne der Wiederholung von Charakteristika des Islams ist diese Korrektur sehr gut nachvollziehbar. Mathéo geht argumentativ noch weiter in dem er letztlich sagt, dass das Gebet an ein aufrichtiges Bekenntnis zu Gott gebunden ist („Weil wenn man halt an einen anderen Gott glaubt ...“). Auch mit Blick auf die gesamte Doppelstunde bietet Mathéo eine mögliche Vorlage für den weiteren Stundenverlauf.

Denn im weiteren Verlauf der Stunde wird dieser Gottesbezug problematisch, ohne dass dies auch entsprechend thematisiert würde. Zunächst leitet die Lehrerin durch eine Folie über, die ein muslimisches Mädchen und einen jüdischen Jungen zeigt. Das muslimische Mädchen sagt: „Hallo! Mein Name ist Melis. Meine Religion ist der Islam. Da wir an denselben Gott glauben, würde ich euch gern aus der muslimischen Perspektive von Gott erzählen, lasst uns gemeinsam folgendes Buch anschauen ...“.

Dieselben Sprechblasen von dem Junge und dem Mädchen finden sich auf dem Arbeitsblatt. Die Lehrerin hat dem Mädchen in den Mund gelegt, dass Christen und Muslime „an denselben Gott glauben“. Diese Äußerung steht in Spannung zur Äußerung von Mathéo. Sie steht aber auch in Spannung zur Überschrift, die die Lehrerin dann diktiert. Sie leitet nämlich mit der Abbildung des Mädchens und des Jungen zur nächsten Phase des Unterrichts über, die die Wiederholung abschließt. Dabei benutzt sie wiederum eine digitale Folie. Die Überschrift lautet nun: „4. Heilige Bücher sprechen von Gott“. Während in der Wiederholungsphase der Akzent auf dem gemeinsamen Gott lag, ist die Überschrift nun differenzierter und spricht den jeweiligen Heiligen Büchern eine je eigene Dignität zu. Heilige Bücher „sprechen“, womit den Schüler*innen deutlich werden kann, dass Koran, Thora und Bibel je eigene Erfahrungen mit Gott transportieren. Auffällig ist auch, dass ein bestimmendes Pronomen fehlt. Die Rede ist nicht davon, dass die heiligen Bücher von „demselben“ oder auch nur „einem“ Gott sprechen. Theologisch betrachtet ist diese Überschrift also hinreichend präzise und lässt unterschiedlichen Vorstellungen von Gott genügend Raum. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrerin die Klasse als katholische Lerngruppe konstruiert. Sie etabliert dadurch ganz entschieden ein Gegenüber zu den Religionen Islam und Judentum. Das wird allerdings nicht explizit. Sie sagt, die Zehn Gebote „haben nur die Juden“, womit sie sich auf die Thora bezieht. Natürlich sind die Zehn Gebote auch Teil der christlichen Tradition. Der Lehrerin kommt es aber offensichtlich auf die Wiederholung von Merkmalen der Religionen an (die Schüler*innen sollen Merkmale „zuordnen und begründen“), wobei sie dabei klare Gruppenidentitäten setzt, indem sie sagt „das haben nur die Juden“ und die Gebetsvorbereitung der Muslime sei eine andere als „bei uns“. Ihre wertschätzende und sehr aufmerksame Haltung der Klasse gegenüber unterstreicht ihre Entschiedenheit in ihren Zuschreibungen, wobei sie an manchen Stellen Christen und Juden wegen des Alten Testaments zu einer Gruppe macht, in jedem Fall aber die Muslime die Anderen sind, wenn auch nicht in einem negativen Sinn.

Dieser Entschiedenheit im Blick auf die im Unterricht präsenten Personen steht eine Indifferenz im Blick auf das Verhältnis der Religionen zu Gott gegenüber. Die Lehrerin gibt an einer Stelle (beim Übergang von der Wiederholung zur ersten Arbeitsphase) vor, dass die Weltreligionen „denselben Gott“ haben. Später schreiben die Schüler*innen in ihr Heft, dass die Art und Weise, wie die Religionen sich Gott vorstellen, unterschiedlich sei. Die Schüler*innen fordern dazu eine Klärung, vielleicht weil sie – eventuell aus ihrem Alltag — die Spannungen in der Rede vom einen Gott in unterschiedlichen Religionen zu kennen scheinen. Im letzten Abschnitt der Stunde, beim Vergleich der Sure 19 mit der biblischen Weihnachtsgeschichte, wird das ganz offen-

sichtlich. Statt die indifferente Haltung in dieser Frage durch eine scheinbar gewissmachende Vorgabe („wir glauben an denselben Gott“) zu überblenden, wäre religionspädagogisch angemessen, die Offenheit der Frage nach „demselben Gott“ perspektivisch transparent zu machen.

4.2. Wiederholungsübungen und Handwerk des Lernens

Ein weiteres Merkmal, das die Wiederholungsphase am Anfang dieses Unterrichts bestimmt, muss hier betont werden, auch und gerade, weil es kein auf den Religionsunterricht zu begrenzendes Merkmal ist, sondern in dieser Art wahrscheinlich auch in anderen Fächern vorkommt. Gemeint ist die Not der Schüler*innen, ihre Materialien den Vorgaben entsprechend zu führen, sie sortiert zu halten und zu überschauen. Das ist deswegen relevant, weil erfahrungsgemäß Wiederholungen oft am Anfang einer Stunde platziert sind und das Stundenbeispiel deswegen im Blick auf Wiederholungsübungen instruktiv ist.

Die Wiederholungsübung beginnt mit der Projektion zweier Kinder im Alter der Schüler*innen, die aufgrund der Merkmale Kopftuch und Kippa Islam und Judentum angehören. Diese beiden Weltreligionen werden am Anfang auch genannt, die Lehrerin fordert dann dazu auf, die Merkmale der jeweiligen Religion zuzuordnen: „Kannst du es auch zuordnen und begründen?“

Damit wissen alle Schüler*innen im Raum, worum es geht. Die Aufgabe für die Wiederholung ist präzise gestellt. Die Schüler*innen treten in die Interaktion ein und melden sich eifrig. Dann kommt ein Schüler zu spät, was den Fluss des Unterrichts unterbricht. Sobald das Gespräch auf eine religiöse Verrichtung kommt, das Beten, muss die Lehrerin nachhaken. Grund dafür ist nicht die unter Muslim*innen übliche Trennung von Männern und Frauen im Gebet. Das erscheint in der Interaktion unproblematisch und auch die Schüler*innen fragen nicht nach. Die Lehrerin möchte genau wissen, was religiöse Reinheit bedeutet. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird der Vergleich zur eigenen Religion und den katholischen Reinigungsritualen angerissen, aber nicht ausgeführt.

Wie oben bereits diskutiert, bringt ein Schüler dann den Beziehungsaspekt zu Gott ins Spiel und betont, dass Reinheit etwas mit einer aufrichtigen Haltung zu tun habe. Jedenfalls nennt er die zehn Gebote als moralische Maxime, die es einzuhalten gelte, um rein zu sein. Die Lehrerin betont dann, dem Thema der Stunde folgend, dass die zehn Gebote im Judentum verankert seien, nicht im Islam.

Spätestens an dieser Stelle kippt die Wiederholungsübung in ein zutiefst theologisches Gespräch – beziehungsweise hätte dieses Gespräch stattfinden können, hätte

die Lehrerin sich von ihrem Unterrichtsplan gelöst. Und, sicher keine Randbeobachtung am Unterrichtsbeginn in der Sekundarstufe 1, ein Schüler findet den passenden Aufschrieb zur Wiederholungsübung nicht. Die Lehrerin ist mit Blick auf diesen Schüler sofort im Bild, weiß auch, dass dieser in der letzten Stunde bis zuletzt den Aufschrieb vervollständigt hatte, bittet ihn aber freundlich, das Problem „nicht jetzt“ zu lösen.

Die Tatsache, dass Felizian sich meldet und das Versäumnis offen eingesteht, zeigt, dass die Unterrichtsatmosphäre gut und vertrauensvoll ist. Die Lehrerin hat die einzelnen Schüler*innen im Blick und unterstützt sie.

Der alltagspraktische Sinn der Wiederholungsübung ist sicher nicht nur, wichtige Begriffe ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Sondern gerade in der Sekundarstufe 1 auch, den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, ihre Hefte und andere Materialien zu prüfen. Dadurch können thematische Strukturen sichtbar werden, die über mehrere Stunden aufgebaut wurden; in der wiederholenden Interaktion darüber werden Aufschriebe und Materialblätter gewissermaßen mit Leben gefüllt und so, wenn die religionsdidaktische Ausrichtung des Themas nicht ohnehin seine Lebensrelevanz für die Schüler*innen im Blick hat, wenigstens im geschützten Raum des Religionsunterrichts für die Schüler*innen präsent.

Die Analyse der Interaktion am Stundenanfang zeigt, dass die Schüler*innen die Intention der Lehrerin teilen, wichtige Begriffe zu wiederholen. Die Interaktion beschränkt sich aber nicht auf die bloße Wiederholung der Begriffe, die für die Schüler*innen auch recht mühsam ist, weil sie diese Begriffe offensichtlich noch nicht beherrschen. Sondern diese Begriffe werden in theologische Bezugsfelder, wie der Frage nach Gott kontextuiert. Die Lehrerin verstärkt diese Tendenz, indem sie nachfragt:

© „Es geht nicht nur darum, sauber zu sein, sondern religiös rein zu sein. Wer kann denn erklären, was religiös rein heißt? Wir wissen nur, es heißt nicht sauber. Aber was heißt es dann?“

Diese Frage fordert die Schüler*innen heraus. Und dies scheint auch zentral wichtig zu sein, um die in den letzten Stunden und im letzten Schuljahr erlernten Begriffe tatsächlich einzuüben. Die Interaktion darüber ist also wirklich Übung. Wie die Sequenz allerdings zeigt, erschöpft sich die Übung nicht in einer Wiederholung der Begriffe nach Art eines Vokabeltests, sondern die Wiederholungsübung lebt von der Überschreitung dieser Begriffe hin zu ihren Bedeutungsfeldern, die die Schüler*innen kommunikativ ausfüllen sollen. Dabei wird auch deutlich, dass die Wiederholungs-

übung nicht als ein in sich geschlossenes Unterrichtsereignis verstanden werden soll, sondern als ein den folgenden Verlauf bestimmender Prozess. Insofern wäre es für die Schüler*innen vermutlich hilfreich gewesen, wenn Frau Buchmann die von den ihnen genannten Fachbegriffe und die damit gegebenen Bedeutungsfelder auf der Tafel festgehalten hätte.

5. Fazit

Wiederholungsübungen beziehen sich hier, obwohl offensichtlich ist, dass es der Lehrkraft vor allem um die korrekten Begrifflichkeiten (Muezzin, Adhan, Minarett, Thora etc.) geht, auch und vor allem von Seiten der Schüler*innen nie nur auf religiöses, lexikalisches Wissen. Es wurde sichtbar, dass die Schüler*innen dieses theologisch kontextuieren und mit der Frage nach Gott verbinden.

Am Anfang der Stunde wird in dieser Wiederholungsübung tatsächlich eingeübt, Begriffe korrekt zu verwenden. Die hier analysierte Anfangssequenz verzichtet auf eine subjektorientierte Herangehensweise an interreligiöse Lernprozesse. Die Herausforderung für die Schüler*innen besteht vor allem im korrekten Gebrauch der Vokabeln. Denkbar wäre an dieser Stelle auf die aus der Sicht der Schüler*innen offene Frage nach „demselben Gott“ einzugehen und diese zu diskutieren. Dabei sollte sich die Übung aber nicht allein auf die Begriffe konzentrieren, sondern die Bedeutungsfelder, die die Schüler*innen damit verbinden, sorgfältig dokumentieren und mit diesen weiterarbeiten.

Die Rückbindung des Erlernten an die Lebenswelt der Schüler*innen ist angeraten. Für die religionspädagogische Forschung ist dieser Befund eine große Herausforderung. Empirische Forschung hat bisher den Anfang des Religionsunterrichts zu wenig im Blick gehabt und dadurch nicht erfasst, welche Bedeutung dieser für die Gegenstandskonstitution in der Unterrichtsinteraktion haben kann. Unterrichtszeit ist immer auch Lebenszeit der Anwesenden. Die Unterscheidung von Lernen und Leben ist artifizuell, wenn die Inhalte nur für sich stehen. Weitere Forschungen könnten erhelten, wie Lernimpulse (bspw. eine Wiederholungsübung) im Prozess des Unterrichtens Farbe gewinnen. Deswegen kann es nie nur um die Angebots-Nutzungs-Struktur gehen, sondern immer auch darum, wie interaktionssensibel die Lehrkraft die Äußerungen der Schüler*innen aufnimmt und weiterführt.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Frieden, Toleranz und nachhaltiger Bildung in der Gesellschaft. Die Lerngruppe eint dabei zum einen die geteilte Konfession. Zum anderen ist es aber die Frage nach Gott, die hier

wachgehalten wird. Schüler*innen bringen diese Frage immer wieder ein. Zugleich ist noch weiter zu bedenken und empirisch zu erforschen, wie im konfessionellen Unterricht religiöse Heterogenität sichtbar wird und wie mit ihr didaktisch umgegangen wird.

05

Literatur

- Boschki, R. & Gronover, M. (2017). Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 7–15.
- Gronover, M. (2019). Überflüssig und notwendig: Die Themensetzung im Religionsunterricht an der Berufsschule. *Theologische Quartalschrift*, 199(1), 49–59.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Calwer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. V & R.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. V & R.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (2017) (Hrsg.). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.
- Selman, R. L. (1976/1982). Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (223–256). Suhrkamp.

Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis

05

Sibylle Meissner

1. Einleitung

Die Frage, wie es gelingen kann, Heranwachsenden durch schulischen Unterricht zu höheren Bildungserfolgen zu verhelfen als aufgrund ihrer Eingangsvoraussetzungen erwartbar gewesen wäre, hat in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung lange Tradition. Dabei geraten sowohl die Makro- als auch die Meso- und Mikroebene des Bildungswesens in den Blick, wobei letztere – die Ebene des Unterrichts – sich als äußerst einflussreiche Ebene erwiesen hat (Kane & Staiger, 2008). Insbesondere der Lehrkraft kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu, als sie nicht nur die Planung des Unterrichts, sondern auch die Durchführung und Reflexion desselben maßgeblich verantwortet.

Um die Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen und die in diesem Zusammenhang deutlich werdenden Wirkungsgefüge heuristisch darstellen zu können, haben sich in den letzten Jahrzehnten sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle durchgesetzt. Diese weisen auf der Ebene des Unterrichts entweder einen linearen Charakter auf (Helmke, 2012; Kunter & Trautwein, 2013) und überantworten allein der Lehrkraft die Realisierung des Unterrichtsangebots, das sodann schülerseitig wahrgenommen, interpretiert und genutzt wird, oder aber die Modelle sind reziprok angelegt (Lipowsky, 2006; Reusser & Pauli, 2010). Letzteren Modellen zufolge wirken sowohl Lehrkraft als auch Schüler*innen am Unterrichtsprozess *gleichermaßen* mit und ihre Handlungen sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die vormals recht starre Vorstellung, nach der le-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75416>



diglich die Lehrkräfte die Gestaltung und Qualität des Unterrichtsangebotes verantworten, ist damit in Bewegung geraten: Neueste Modelle erkennen zunehmend auch die Angebotsanteile der Schüler*innen innerhalb des Unterrichtsprozesses an (Vieluf et al., 2020). Trotz dieser neuen Betrachtungsweise innerhalb der Diskussion um die Angebots-Nutzungs-Modelle verbleibt der Begriff der Nutzung noch relativ unangestastet auf Seiten der Schüler*innen. Die theoretisch naheliegende Anschlussfrage, ob aber auch Lehrkräfte als Nutzer*innen im Unterrichtsgeschehen betrachtet werden können, welche die schülerseitig hervorgebrachten Handlungen wahrnehmen und interpretieren, um das weitere Unterrichtsgeschehen entsprechend darauf abstimmen zu können, blieb bislang außer Acht. Die hier vorgelegte Untersuchung setzt an dieser Stelle an und analysiert in der Betrachtung der katholischen Religionsstunde die Angebots- und Nutzungsgestaltung der beteiligten Unterrichtsakteure anhand der vorfindlichen interaktionalen und kommunikativen Handlungen.

2. Theoretische Einordnung

Angebot-Nutzungs-Modelle basieren lerntheoretisch auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Diesem Ansatz folgend ist Wissen nicht objektiv vermittelbar, sondern muss vom Lernenden selbst konstruiert werden, indem diese*r kognitive Konflikte (sogenannte Perturbationen) erlebt, mental bearbeitet und dergestalt das „bedrohte“ innere Ordnungssystem über Akkomodations- beziehungsweise Assimilationsprozesse zu äquilibrieren versucht (Piaget, 1991). Aufgabe der Lehrkraft ist es dabei, mittels entsprechender Stimuli solche kognitiven Konflikte auszulösen und die Lernenden dazu zu motivieren, sich eigenständig (Konstruktion) sowie gemeinsam mit anderen (Ko-Konstruktion) mit dem zu verhandelnden Gegenstand auseinanderzusetzen (Reich, 2005). Die Qualität der Stimuli sowie die Gestaltung der Lernumgebung (*~ Angebot*) sind also entscheidend, um kognitive (Ko-)Konstruktionsprozesse (*~ Nutzung*) anzustoßen. Während die Qualität der Stimuli maßgeblich von der fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Expertise der Lehrkraft abhängig ist, beeinflussen individuelle Merkmale der Schüler*innen (z. B. Eingangsvoraussetzungen, familiärer Hintergrund) sowie kontextuelle Faktoren (z. B. Klassenzusammensetzung) die Nutzung der Stimuli und legen differenzielle Wirkungen von Unterricht nahe (Meissner et al., 2020).

Insbesondere reziprok angelegte Angebots-Nutzungs-Modelle verdeutlichen, dass Lehr- und Lernhandlungen im Unterrichtsprozess aufeinander bezogen sein müssen und idealiter in ein produktives und dynamisches Wechselspiel münden (Kiper, 2012), sodass bei möglichst vielen Schüler*innen kognitive Konflikte ausgelöst und

(Ko-)Konstruktionsprozesse ermöglicht werden. Orientieren sich Lehrpersonen in der Gestaltung ihres Angebotes an den Lernhandlungen der Schüler*innen, so erfordert dies eine genaue Beobachtung und Analyse der verschiedenen Schülerhandlungen, um deren jeweilige Bedarfe diagnostizieren und die Lehrhandlung situativ reagierend darauf auszurichten zu können. Lehrkräfte stehen folglich unter hohem Handlungsdruck und agieren unter Unsicherheit (Helsper, 2006): So müssen sie gegebenenfalls von ihrer ursprünglich vorgesehenen Unterrichtsplanung abrücken, um Verständnisschwierigkeiten zu beseitigen sowie auf Fehlkonzepte angemessen, ziel führend und in kognitiv-aktivierender Weise einzugehen, ohne dabei wertvolle ko-konstruktive Aushandlungsprozesse der Schüler*innen vorwegzunehmen oder zu unterbinden. Lehren ließe sich somit auch als Wahrnehmung und Interpretation der Schülerhandlungen zum Zwecke der kontinuierlichen Angebotsadaption verstehen, womit Lehrkräfte innerhalb des Unterrichtsgeschehens folglich auch zu Nutzer*innen würden.

3. Beschreibung des Vorgehens

Die vorliegende Analyse geht der Frage nach, wie sich Angebot und Nutzung im Unterrichtsprozess darstellen und aufeinander bezogen sind. Folgende Leitfragen stehen dabei im Zentrum:

- ▶ Welche Stimuli offeriert die Lehrkraft, um kognitive Prozesse in Gang zu setzen? Und wie werden diese Stimuli von den Schüler*innen genutzt?
- ▶ Inwiefern werden Schüleräußerungen oder -handlungen von der Lehrkraft als Stimuli genutzt, um die kognitiven Aktivitäten der Schüler*innen anzuregen?

Im Folgenden wurden im Datenmaterial exemplarische Schlüsselsituationen identifiziert und jene Fälle extrahiert, anhand derer das Zusammenwirken von Angebot und Nutzung plastisch nachvollzogen werden kann, um hieraus Schlussfolgerungen insbesondere über die Lehrhandlungen ziehen und alternative Handlungsoptionen ausloten zu können.

Thema der untersuchten katholischen Religionsstunde ist der Vergleich der drei großen Religionen: Christentum, Judentum und Islam, wobei der Islam im 2. Teil der Doppelstunde (für diese Analyse unerheblich) ins Zentrum rückt und als Kontrastfolie zum Christentum dient. Der hier untersuchte erste Teil der Doppelstunde folgt dem klassischen Phasenaufbau: Nach einem gemeinsamen Einstieg mittels eines im fragend-entwickelnden Unterricht ausgewerteten Bildimpulses zur Aktivierung des

Vorwissens, arbeiten die Schüler*innen anhand entsprechender Arbeitsblätter die Unterschiede zwischen den Religionen in Einzelarbeit heraus. Die Ergebnisse werden im Anschluss im Plenum besprochen und schriftlich fixiert.

4. Fallanalysen

Die nachfolgend dargestellten Fälle entstammen dem ersten Teil der Doppelstunde und spielen sich zu Stundenbeginn (Fall 1 und Fall 2) sowie in der Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase (Fall 3) im letzten Stundendrittel ab.

4.1. Fall 1: „Kippa ist doch immer so ganz klein.“ – Aktivierung von Vorwissen

Die Lehrerin Frau Buchmann (im Transkript mit L abgekürzt) beginnt die Stunde mit einem an die Wand projizierten Bildimpuls, auf dem links der Kopf eines kopftuchtragenden Mädchens und rechts der eines kippatragenden Jungen abgebildet ist. Sie aktiviert die Schüler*innen mit folgendem Impuls:

⊙ L: Wir wiederholen erstmal ein bisschen zu letzter Woche. Ich habe euch zwei Schüler in eurem Alter mitgebracht, die nicht eurer Religion angehören (.), sondern zwei anderen Religionen. Hugo, welche zwei Religionen sind das?

Hugo: Judentum und Islam.

L: Genau. Kannst du es auch zuordnen und begründen?

Hugo: Also links ist Islam und rechts ist Judentum, weil er ne Kippa hat.

S1: Ne, es ist keine Kippa.

L: Doch!

S2: Das ist eine Kippa.

S1: Kippa ist doch immer so ganz klein (*deutet die Größe auf seinem Hinterkopf an*).

L: Das, ja, der ist ja halt noch relativ klein, der Junge, und deswegen ist die Kippa halt ein bisschen größer. Okay? (.) Und das Mädchen links gehört zum Islam, richtig. Letzte Woche haben wir über das Beten gesprochen in den verschiedenen Religionen. Könnt ihr euch noch erinnern? Wer sich nicht mehr erinnern kann, darf kurz in seinem Heft nachschauen.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 01:01-01:50]

Diese kurze Sequenz lässt einige interessante Beobachtungen zu: Der Bildstimulus, der für sich betrachtet aufgrund des gewählten Ausschnitts (man sieht nur die Köpfe

der Kinder) lediglich eingeschränkte Deutungsmöglichkeiten bietet, wird über die Arbeitsanweisung der Lehrkraft nochmals verengt, indem sie direkt den sie interessierenden Aspekt fokussiert: Die Schüler*innen sollen auf Basis der Bilder jene beiden Religionen benennen, die Thema der letzten Stunde gewesen waren und die nicht der eigenen Religion entsprechen. Den Schüler*innen der Klasse bleibt in der Nutzung dieses Stimulus also sich daran zu erinnern, welche beiden Religionsbezeichnungen zuvor behandelt worden waren, die mit der ihrigen kontrastieren, um diesen „Recall“ assoziativ auf die gezeigten Bilder anzuwenden. Die (äußerst knappe) Schülerantwort des einzig aufgerufenen Schülers wird von Frau Buchmann direkt als richtig gekennzeichnet, gefolgt von der Bitte, die genannten Religionen den Bildern zuzuordnen und zu begründen. Die Begründung des Schülers erfolgt einseitig, indem er die Kopfbedeckung des Jungen als zum Judentum gehörig kennzeichnet und mit dem entsprechenden Fachterminus benennt, während er auf das Mädchen mit Kopftuch (trotz vorheriger Nennung der entsprechenden Religion) nicht zu sprechen kommt. Interessanterweise entspinnt sich an dieser Stelle eine kurze Diskussion, da ein Mitschüler – auf diese Äußerung reagierend – widerspricht und aufgrund der Größe der Kopfbedeckung des Jungen anzweifelt, dass es sich um eine Kippa handelt, da diese in seiner Vorstellung lediglich klein sei und nur einen Teil des Kopfes bedecken würde, was er gestisch andeutet. Frau Buchmann beseitigt den formulierten Zweifel des Schülers unmittelbar („Doch!“) und beendet kurz darauf durch eine entsprechende Erklärung die weitere Diskussion. Sie validiert sodann, das Mädchen „gehör[e] zum Islam“ [sic!], besteht allerdings nicht mehr auf die ursprünglich geforderte Begründung, sondern geht zum Aspekt des Betens in den verschiedenen Religionen über. Dieser wurde ebenfalls in der letzten Stunde behandelt und wird von ihr (ohne weiteren Bezug zum projizierten Bildimpuls zu nehmen) wieder aktiviert.

In dem skizzierten Fall wird der Versuch der Lehrkraft erkennbar, an das Thema der vorangegangenen Stunde in äußerst enger Führung anzuknüpfen, wobei sie darauf verzichtet, die im Plenum aufkommende Kontroverse produktiv für den Erkenntnisprozess zu nutzen. Offenbar geht es der Lehrkraft in dieser Phase nicht darum, durch ihr Unterrichtsangebot eine schülerseitige Deutungsvielfalt zu ermöglichen (und damit Potential für kognitive Konflikte zu schaffen); vielmehr ist sie hinsichtlich der von ihr intendierten Nutzung mit der Nennung der beiden Religionen zufrieden, da nun der Zusammenhang zur letzten Stunde hergestellt ist. Zwar fordert die Lehrkraft Begründungszusammenhänge zu den gezeigten Bildern ein, mahnt aber deren Unvollständigkeit im Folgenden nicht an und fordert nicht zur Präzision auf. Der sich im Nutzungsverhalten der Schüler*innen dennoch ergebende Deutungsdissens wird von ihr zwei Mal direkt aufgelöst, zugunsten des weiteren Unterrichtsfortgangs. Zwar

möchte die Lehrkraft in der hier dargestellten Sequenz durch ihr Unterrichtsangebot das Vorwissen der Schüler*innen aktivieren und deren Äußerungen für den weiteren Unterrichtsprozess einsetzen; gleichzeitig nutzt sie die Stimuli – seien diese lehrerseitig oder schülerseitig eingebracht (hier: geäußelter Widerspruch) – nur in geringfügigem Maße als Impulse zur kognitiven Aktivierung. Da nur drei Schüler*innen zu Wort kommen und nur sie Gelegenheit erhalten, ihr Nutzungsverhalten zu demonstrieren, erhält die Lehrkraft letztlich kaum diagnostische Hinweise darüber, ob die mit ihrem Unterrichtsangebot angestrebte breite Aktivierung überhaupt erreicht wurde.

4.2. Fall 2: „Also die Islame“ – Umgang mit Fehlern

In der nachfolgenden Sequenz stellen zwei Schüler*innen im Plenum dar, was sie über das Beten im Islam aus der letzten Stunde noch wissen.

© Johanna: Ähm, also die Islame – also

L: *(unterbricht)* Die Muslime

Johanna: Die Muslime haben den Gebetsruf.

L: *(unterbricht)* Wie heißt der denn?

Johanna: Adan

L: *(korrigiert die Aussprache)* Ad-han, ja also ein spezielles Gebet. Was können wir noch über die Muslime sagen, Jochen?

Jochen: Ähm, ja, ähm, der ähm Adan wird von ähm

L: *(unterbricht und korrigiert flüsternd)* Ad-han (...) *(lauter)* Ad-han

Jochen: Ad-han

L: *(zustimmend)* Mhmmm.

Jochen: wird von dem ähm (...) Miser?

L: *(korrigiert)* Muezzin *(lacht)*

Jochen: Muezzin, äh vom ähm (...) Turm?

L: Minarett

Jochen: vom Minarett

L: *(unterbricht)* Oh, das war jetzt auch wirklich schwer, weil das waren ja drei Fachbegriffe in einem Satz, ja. Also (...) der Adhan

Jochen: *(unterbricht)* zum Gebet gerufen

L: *(flüsternd zu Jochen)* Genau. *(laut zur Klasse)* Der Adhan ist das wichtigste Gebet, der Gebetsruf wird vom Muezzin auf dem Minarett (...) gebetet. Also sehr viele schwierige Wörter.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 04:15–05:07]

Johanna unterläuft bei der Ausführung ihrer Vorkenntnisse über den Islam gleich zu Beginn ein Fehler, indem sie den Begriff für die dem Islam angehörigen Gläubigen fälschlicherweise von der Religionsbezeichnung ableitet, was die Lehrkraft entsprechend korrigiert. Johanna nimmt den richtigen Begriff sogleich in ihre Äußerung auf und beendet ihren Satz, woraufhin sie von Frau Buchmann zur Präzision aufgefordert wird: Johanna soll den Fachbegriff für den muslimischen Gebetsruf nennen. Die Schülerin liefert den korrekten Begriff, spricht diesen allerdings falsch aus und wird erneut von der Lehrkraft korrigiert (durch Vorsprechen, sogenanntes *prompting*). Frau Buchmann verbindet ihre Korrektur mit dem inhaltlichen Zusatz, es handle sich beim Adhan um „ein spezielles Gebet“ (später sogar als „wichtigstes Gebet“ bezeichnet). Damit weicht sie die von Johanna zuvor gelieferte exakte Definition (Gebetsruf für Muslime) nicht nur auf, sondern produziert sogar einen Fehler, da der Adhan lediglich den Aufruf zum Gebet darstellt, aber für sich betrachtet kein Gebet darstellt. Frau Buchmann nimmt nun Jochen dran, der seine Ausführung (leicht stockend) mit dem Begriff „Adhan“ beginnt. Die ihn unterbrechende Lehrerin zeigt ihm durch zweimaliges *prompting* seinen Aussprachefehler auf. Auch Jochen korrigiert sich selbst und wird in der nun korrekten Aussprache unmittelbar von der Lehrkraft bestätigt. In seinen folgenden Ausführungen wird Jochen unsicher in der Verwendung der Fachterminologie und wendet seinen Blick nach Unterstützung suchend an Frau Buchmann, die ihm die entsprechenden Begriffe liefert beziehungsweise ihn korrigiert. Als der letzte notwendige Begriff gefallen ist, unterbricht sie ihn erneut und betont die Schwierigkeit, die Fachbegriffe in einem Satz unterzubringen. Frau Buchmann setzt dazu an, die Begriffe nochmals zu wiederholen, während Jochen noch im Begriff ist, seinen Satz zu beenden. Sie kommentiert Jochens Beitrag kurz mit einem ihm zugeflüsterten „Genau“ und wiederholt sodann laut für die Klasse die „viele[n] schwierige[n] Wörter“ im Satzzusammenhang.

In der hier vorliegenden Sequenz kommt es in der Performanz der beiden Lernenden zu Fehlern unterschiedlichster Art (phonetisch, morphologisch, lexikalisch), auf die die Lehrkraft mithilfe von korrigierenden *prompts* reagiert. Beide Schüler*innen greifen das unterstützende Angebot der Lehrkraft auf und korrigieren sich jeweils selbst. Auffällig ist indes, dass der phonetische Fehler bei beiden Schüler*innen auftaucht, obschon Jochen theoretisch die Möglichkeit gehabt hätte, Johannas Fehler gewinnbringend für sich zu nutzen und dessen Wiederholung in der eigenen Performanz zu vermeiden. Interessanterweise lässt die Lehrkraft in dieser Sequenz die sich bietenden Gelegenheiten zur weiteren produktiven Fehlerbearbeitung ungenutzt und reduziert ihre Unterstützungsleistung auf die Nennung der richtigen Begriffe, obschon sie zu meist auch die Klasse in die Korrektur hätte miteinbeziehen und sich auf diese Weise

einen Überblick über die Fähigkeiten und die vorfindlichen Fehlkonzeptionen weiterer Schüler*innen hätte verschaffen können. Indem Frau Buchmann im Grunde bei jedem Schülerlösungsansatz eingreift, die korrekten Begriffe selbst benennt und entsprechend kontextualisiert, übernimmt sie als fachkundige Expertin nicht nur die Angebotsseite, sondern in gewisser Weise auch die Nutzungsrolle der Schüler*innen. Für die Schüler*innen bleibt folglich nur die Reproduktion dessen, was die Lehrkraft zuvor formuliert hatte.

4.3. Fall 3: „Aber keiner wusste es“ – Ergebnissicherung und Leistungsattribution

Die Aufgabe in der Erarbeitungsphase ist es, mithilfe eines Textarbeitsblattes, auf dem die Tora und der Koran näher beschrieben werden, zentrale (vorgegebene) Merkmale der beiden Heiligen Schriften in arbeitsteiligem Vorgehen herauszuarbeiten: Während die Mädchen den Teil zum Koran bearbeiten, beschäftigen sich die Jungen mit dem Text zur Tora. In der nachfolgenden 20-minütigen Arbeitsphase, für die die Lehrkraft als Sozialform Einzelarbeit festgelegt hat, gibt es zahlreiche Rückfragen zur Anlage der Tabelle sowie zu den jeweiligen Zuständigkeiten. Aber auch einige inhaltliche Fragen werden gestellt, gerade weil zwei von fünf der vorgegebenen Merkmale gar nicht oder nur in einem der beiden Texte erwähnt werden (z. B. Sprache, inhaltliche Bestandteile der beiden heiligen Schriften). Die Lehrkraft geht während der Einzelarbeit im Klassenzimmer umher, gibt dabei Hinweise (überwiegend formal: Überschrift unterstreichen, fehlendes Datum ergänzen, Zeit einhalten) und verweist bezüglich der Inhalte darauf, dass mancher Aspekt zwar im Text fehle, aber zuvor bereits thematisiert worden und damit lösbar sei. Im Zweifel solle man Unklares auslassen und zum nächsten Merkmal übergehen. Als Florian sich an die Lehrkraft wendet und anmerkt, dass er im Text zur Tora die Information zu den inhaltlichen Bestandteilen nicht finden könne, stellt die Lehrkraft nach kurzem Überfliegen des Textes fest:

© L: Genau, ähm, ach so, das steht bei euch tatsächlich nicht drin. Sauerei! Ähm, das sind die ersten fünf Bücher Mose. Da frag ich dich nachher, und du kannst das sagen. Eigentlich dachte ich, es steht bei euch im Text.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 26:17–26:18]

Frau Buchmann räumt in dieser Sequenz ein, dass die benötigte Information zu den Bestandteilen der Tora entgegen ihrer Annahme im Text fehle, wobei unklar bleibt, wem sie dies mit ihrer Beschwerde „Sauerei!“ anlastet (Urheber*in des einge-

setzten Unterrichtsmaterials unbekannt). Sie liefert Florian die benötigte Antwort („fünf Bücher Mose“) und kündigt ihm an, ihn später bei der gemeinsamen Besprechung aufzurufen, sodass er die Lösung im Plenum nennen könne.

Diese kurze Sequenz aus der Erarbeitungsphase zeigt das Anliegen der Lehrkraft, Florian die angefragte Hilfe zukommen zu lassen und seinen Nutzungsprozess zu unterstützen, indem sie ihm die fehlende Information liefert und zugleich deutlich macht, dass das betreffende Merkmal tatsächlich nicht dem Text zu entnehmen ist. Sie signalisiert Florian, dass es sich nicht um einen Mangel in seinem Nutzungsverhalten, sondern um einen Mangel im Angebot handelt, den er nicht zu verantworten hat und entlastet ihn hierdurch. Ihre Erklärung, sie habe „gedacht, dass es [...] im Text steht“ gibt Anlass zu der Vermutung, dass sie die Verantwortung für den Angebotsmangel jenseits ihrer Person sieht. Sie bietet Florian entschädigend an, in der späteren Ergebnissicherungsphase als Wissender aufzutreten, die Lösung vor allen formulieren zu dürfen und so eine Nutzungsleistung vor der Klasse demonstrieren zu können. Wie in der nachfolgenden Szene (aus der Ergebnissicherungsphase) zu erkennen sein wird, markiert sie diese (geplante) Handlung als ein ihm zugestandenes Privileg.

© L: Wir besprechen jetzt, und ihr ergänzt einfach. Okay? Ich weiß, es war ein bisschen schwerer Text, und manche Sachen musste man auch selber wissen. Ich habe das so gemacht, weil die Frau Schulze-Herman mir gesagt hat, dass der Kurs das schon gemacht hat letztes Jahr. Und ihr habt es vergessen, und das ist aber nicht schlimm, wir finden das auch so gemeinsam raus.

[...]

L: [D]er Florian darf es jetzt sagen, weil ich habe es ihm gesagt.

Florian: (sehr leise) Die ersten fünf Bücher Moses.

L: Genau.

S: Was?

L: Die ersten

S: (unterbricht vorwurfsvoll) Das stand nicht im Te-hext!

L: Ich weiß, weil ich dachte, der Schulze-Herman-Kurs, die wissen das alle, aber keiner wusste es.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 33:19–42:10]

Frau Buchmann beginnt die Besprechung mit einer Aussage zum Komplexitätsgrad des Arbeitsblattes, dessen Texte sie als „ein bisschen schwerer“ einstuft. Sie kommt im Weiteren auf den Umstand zu sprechen, dass manche Aspekte nur über das Vorwissen und nicht über die Texte selbst hätten erschlossen werden können.

Obschon der vorherige Wortwechsel mit Florian darüber Aufschluss gegeben hat, dass sie das Fehlen relevanter Informationen im Text erst nach dessen Hinweis bemerkt hat, stellt die Lehrkraft nun, da sie klassenöffentlich spricht, diese Leerstelle als absichtsvolles Handeln dar, da laut Auskunft einer im Schuljahr zuvor unterrichtenden Lehrkraft (Frau Schulze-Hermann) diese Inhalte mit dem Kurs bereits behandelt worden seien und die Schüler*innen die fehlenden Merkmale bereits hätten wissen müssen. Sie stuft das Vergessen indes als „nicht schlimm“ ein und stellt in Aussicht, die Lösung gemeinsam zu finden.

Als später die Bestandteile der Tora zu nennen sind, löst sie die gegenüber Florian geäußerte Absicht ein und ruft ihn (indirekt) auf, damit dieser nun die Lösung sagen „darf“, nach der andere vergeblich gesucht haben. Sie verbindet diese Ankündigung mit dem Hinweis, dass sie ihm die Lösung bereits gesagt habe. Florian gibt die zuvor von der Lehrkraft erhaltene Antwort in sehr leisem Ton wieder, wird akustisch allerdings nicht von den Mitschüler*innen verstanden („Was?“). Frau Buchmann will Florians Antwort wiederholen, wird nun aber von einem Schüler unterbrochen, der sich sogleich darüber beschwert, dass diese Information nicht im Text gestanden habe. Die Lehrkraft bejaht dies und formuliert erneut, sie hätte von den Schüler*innen des Schulze-Herman-Kurses dieses Wissen erwartet, aber keiner hätte es gewusst.

Die Lehrkraft ist offenbar in der Erwartung von Schülerkritik, welche sich darüber beschweren könnten, dass ihr Nutzungsprozess durch das Fehlen relevanter Informationen erschwert gewesen sei. Diese Kritik weist Frau Buchmann (zunächst präventiv, später interventiv-verteidigend) ab, indem sie die ausgemachten Lücken im Nachhinein als bewusste Angebotshandlung ausweist und als legitime Form der Leistungsüberprüfung inszeniert. Auf diese Weise übergibt sie den Schüler*innen die Verantwortung für die nicht erfolgte Nutzung („ihr habt es vergessen“, „keiner wusste es“). Im Anschluss bietet sich Frau Buchmann durch das im solidarisierenden Duktus verwendete Personalpronomen „wir“ als unterstützende Lernpartnerin an. Florian kommt über die gesamte Sequenz hinweg keine leichte Rolle zu: Die Lehrkraft schenkt ihm erhöhte Aufmerksamkeit und lässt ihm mehr Unterstützungsleistungen (und damit erhöhte Nutzungschancen) zukommen als seinen Mitschüler*innen. Frau Buchmann wählt ihn darüber hinaus als „Leistungserbringer“ aus, der in der Ergebnissicherungsphase die richtige Lösung nennen dürfe und so vor der Klasse besonders hervorstechen kann. Florians zurückhaltende und für andere schwer verständliche Formulierung der Lösung gibt indes Anlass zu der Vermutung, dass er das wohlgemeinte Zugeständnis der Lehrkraft womöglich gar nicht als Privileg für sich auffasst – vielleicht spürend, dass die vor der Klasse zu demonstrierende „Leistung“ kein Ergebnis seiner eigenen Anstrengungen (und damit originäre Nutzungsleistung) ist, sondern

lediglich eine Reproduktion darstellt, was von seinen Mitschüler*innen tatsächlich schnell erkannt und vorwurfsvoll angemahnt wird („Das stand aber nicht im Tehex!“). Womöglich ahnt Florian also, dass die Anerkennung seiner Mitschüler*innen für seine vermeintliche Nutzungsleistung nicht erwartbar ist.

5. Fazit und Ausblick

Bei der Analyse der Lehr-Lern-Interaktionen innerhalb der drei ausgewählten Sequenzen wurde deutlich, wie höchst anspruchsvoll das Austarieren von Angebot und Nutzung ist, um ein produktives Wechselspiel zwischen Lehr- und Lernhandlungen zu erreichen und so die Lernentwicklung von Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Die Anforderungssituation im Unterricht ist insbesondere für die Lehrkraft äußerst komplex und vielschichtig – gilt es doch nicht nur den Lernprozess einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers zu beobachten und zu maximieren und hierfür das Unterrichtsangebot flexibel und in produktiv-unterstützender Weise zu adaptieren; vielmehr ist die Lehrkraft dazu aufgefordert, den Lernprozess der ganzen Klasse im Blick zu behalten und die gleichzeitig ablaufenden Nutzungsprozesse so auszurichten, dass die Schüler*innen auch mit- und voneinander lernen, also in Dialog zueinander treten, um im Zuge solcherlei Ko-Konstruktionsprozesse die eigenen mentalen Modelle zu überprüfen, sie gegebenenfalls in Frage zu stellen oder sie festigen zu können (Piaget, 1991). Angesichts des „Handelns unter Unsicherheit“ (Helsper, 2006) und der erforderlichen Orchestrierung sämtlicher Faktoren ist nachvollziehbar, dass Lehrkräfte versucht sind, maximale Kontrolle über den Unterrichtsprozess zu behalten. Es besteht indes die Gefahr, den Lernprozess durch zu viele kontrollierende Handlungsweisen zu „übersteuern“ und dergestalt die Nutzungshandlungen der Schüler*innen (und damit auch ihre gleichzeitigen Angebotsleistungen an die Lehrkraft) einzuschränken. Auch im Rahmen der in dieser Untersuchung analysierten Religionsstunde lässt sich dies beobachten: So zeigt das häufige Eingreifen der Lehrkraft, wie schwer es ihr fällt, Unterrichtssituationen offener zu planen und zu gestalten, um schülerseitige Angebote oder wertvolle (Ko-)Konstruktionsprozesse im Sinne der Nutzung auf Seiten der Schüler*innen zuzulassen. Im vorliegenden Fall legen die inhaltlichen Analysen sowie die Länge und Gewichtung der Sprechanteile nahe, dass die Lehrkraft nicht nur die Angebotsseite maßgeblich bestimmt, sondern auch die Nutzungsmöglichkeiten der Schüler*innen verkürzt, indem sie deren Lern- und Leistungssituationen weitgehend auf reproduktive Aktivitäten beschränkt und sich auf diese Weise zudem die Möglichkeit zur differenzierten Diagnostik nimmt.

Folgende alternative Lehrhandlungen könnten zu erhöhten (ko-)konstruktiven Lernhandlungen führen und gleichzeitig für die Lehrkraft mehr Gelegenheiten zur Diagnostik bieten:

- ▶ Durch die Gestaltung (interpretations-)offener Stimuli lassen sich mehrdeutige Antwortmöglichkeiten schaffen, die wiederum diskursiv in der Klasse ausgewertet werden können.
- ▶ Äußern sich Schüler*innen zu einem offerierten Impuls, sollten sie ihre Ansichten/ Interpretationen möglichst umfassend begründen oder belegen können. Es ist ratsam, zunächst möglichst viele (idealerweise unterschiedliche) Deutungen der Schüler*innen „einzusammeln“ und diese als eigene Unterrichtsangebote gelten zu lassen, bevor eine wertende Rückmeldung erfolgt. Eine neutrale und interessierte Haltung der Lehrkraft kann sich ermutigend auf Schüler*innen auswirken, wenn sie ihre Gedanken laut vor der Klasse äußern und ihren Beitrag zur Diskussion stellen.
- ▶ Für Bewertungen, Ergänzungen, Einschränkungen, Zurückweisungen oder Korrekturen einer Schüleräußerung bietet es sich an, die Mitschüler*innen direkt mit einzubeziehen und sich als Lehrkraft mit Kommentaren oder Korrekturen vorerst zurückzuhalten – selbst wenn die richtige/erwartete Lösung bereits gefallen sein mag! Zum einen wird so eine breitere Schülerbeteiligung möglich; zum anderen bieten sich hierdurch ideale diagnostische Gelegenheiten für Lehrkräfte. Mögliche Beispiele zur Initiierung von Diskursen wären: „Sehen das alle so?“, „Was meinen die anderen?“, „Wer kann hier weiterhelfen?“, „Gibt es weitere Meldungen?“, „Wer möchte ergänzen/widersprechen?“, „Wer fasst nochmals zusammen?“
- ▶ Isolierte „Ping-Pong-Interaktionen“ zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen lassen sich reduzieren, indem die Interaktionen der Schüler*innen untereinander gestärkt werden. Hierzu bieten sich kooperative Phasen in Partner- oder Gruppenarbeit an (einen reichhaltigen Fundus an Unterrichtsmethoden und Visualisierungstechniken zur Stärkung der Schüleraktivierung und -kooperation findet sich bei den Autoren Brüning und Saum (2009, 2019). Wird im Plenum gearbeitet, so können die Schüler*innen von der Lehrkraft dazu angehalten werden, sich jeweils direkt zu adressieren und nicht den Umweg über die Lehrkraft zu gehen.

Die hier vorgenommenen Analysen lassen die enge Verwobenheit von Angebots- und Nutzungshandlungen erkennen (womit die Schwierigkeit ihrer empirischen Trennung angedeutet ist). So treten Lehrkräfte im Unterricht nicht nur als Angebotserbringer auf; sie vollziehen auch Nutzungshandlungen, indem sie schülerseitig erbrachte Äußerungen oder Handlungen wahrnehmen und interpretieren, um

schließlich in der erneuten Angebotsgestaltung adaptiv darauf zu reagieren. Ein wirksames Zusammenspiel von Angebot und Nutzung zu arrangieren, stellt indes nicht nur unterrichtende Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Auch die Schul- und Unterrichtsforschung ist dazu aufgefordert, sich auf theoretischer Ebene, aber auch mit Blick auf die empirische Erfassung von Unterrichtsinteraktionen - intensiver über die Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ sowie über die beteiligten Akteure zu verständigen.

Literatur

- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen 1. Strategien zur Schüleraktivierung* (5. Aufl.). Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L. & Saum, T. (2019). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren: Die Kraft von Concept Maps et Co* (2. überarb. Auflage). Neue Deutsche Schule.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. aktual. Auflage). Kallmeyer u. a.
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7. erw. Aufl., S. 15–34). Barbara Budrich.
- Kane, T., & Staiger, D. (2008). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. MA.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Pädagogik 2013*. W. Kohlhammer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh (UTB).
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 47–70). Beltz.
- Meissner, S., Merk, S., Fauth, B., Kleinknecht, M. & Bohl, T. (2020). Differenzielle Effekte der Unterrichtsqualität auf die aktive Lernzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 81–94.
- Piaget, J. (1991). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke 1* (B. Seiler, Übers.; 3. Aufl.). Klett.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 9–32). Waxmann.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). *Angebots-Nutzungsmodelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten*. 66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 63–80). Beltz.

Islam und Christentum im katholischen Religionsunterricht am Beispiel der Geburtsgeschichte Jesu

05

Fahimah Ulfat

1. Einführung

Das Thema Islam wird im katholischen Religionsunterricht laut dem baden-württembergischen Bildungsplan für katholische Religionslehre an Gymnasien zusammen mit dem Thema Judentum in der Klassenstufe 5/6 unter dem Aspekt behandelt, dass die Schüler*innen „Erscheinungsformen von Judentum und Islam erläutern“ können sollen. „Sie können Aspekte des Judentums, des Christentums und des Islam miteinander vergleichen. Sie können aufzeigen, wie Menschen verschiedener Religionen einander respektvoll begegnen können“. Dabei wird aber nicht vorgegeben, ob die Religionen zusammen oder in getrennten Unterrichtseinheiten unterrichtet werden sollen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, 2016, S. 20). In dem zu analysierenden Video wird zunächst der Schwerpunkt auf den Vergleich zwischen Tora, Bibel und Koran gelegt und später auf den Vergleich der Geburtsgeschichte Jesu in Bibel und Koran. Auf Letzteres soll sich die folgende Analyse beziehen. Im Video ist diese Sequenz zwischen den Minuten 62:27 bis 89:43 auf der Lehrkraftkamera beziehungsweise 61:12 bis 87:46 auf der Klassenkamera zu finden. Es soll der Frage nachgegangen werden, was die Schüler*innen in dieser Sequenz zum Thema Islam beziehungsweise genauer Koran in der Unterrichtsstunde lernen und welche religionsdidaktischen Aspekte bei der praktischen Gestaltung des Unterrichts Berücksichtigung finden. Die Unterrichtssequenz wird anhand religionsdidaktischer Ansätze und Fragestellungen reflektiert, wobei auch Handlungsalternativen für den Umgang mit der Situation vorgeschlagen werden.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75385>



2. Forschungsstand

Die Frage nach der Unterrichtsqualität steht im Fokus des Forschungsinteresses der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung. Dabei spielt vor allem die Lernwirksamkeit eine bedeutende Rolle (Terhart, 2010). Das heißt, der fachliche Lernerfolg von Schüler*innen ist das entscheidende Kriterium der Qualität eines „guten“ Unterrichts.

Unterrichtsqualität hängt aber auch je nach Fach von fachlichen und inhaltsbezogenen Faktoren ab und wird mit verschiedenen Maßstäben beurteilt, die unterschiedlich begründet und hergeleitet werden. Theoretische Analysen zum Themenkomplex Judentum und Islam als Themen im katholischen und evangelischen Religionsunterricht zeigen, dass im Religionsunterricht auch das Verhältnis zwischen den Religionen in seiner konkreten Gestalt zum Ausdruck kommen muss. Das heißt, dass die „Begegnungs- und Beziehungsgeschichten“ und die „theologischen Verhältnisbestimmungen“ (Schweitzer & Bucher, 2020, S. 12) der Religionen auch im Religionsunterricht eine wesentliche Rolle spielen, die aber immer mit Blick auf die Alters- und Entwicklungsstufen der Lerngruppe einer religionsdidaktischen Reflexion bedürfen.

Als „religionsdidaktische Reflexionsperspektiven“ für wirksames Lernen im Religionsunterricht zum Thema Islam (und Judentum) hat Friedrich Schweitzer (2020, S. 43–48) auf der Grundlage von religionsdidaktischen Ansätzen und Forschungsbefunden folgende Kerngedanken formuliert, die leitend für die folgende Unterrichtsanalyse sein sollen:

- a. „Entwicklungsbezogene Angemessenheit“: Wird den Vorstellungen und Deutungen der Schüler*innen ausdrücklich Raum gegeben?
- b. „Lebensweltliche Bezüge gewährleisten“: Werden lebensweltliche Bezüge ausdrücklich aufgenommen?
- c. „Judentum und Islam als in Deutschland gelebte Religionen“: Wird die gelebte Form von Islam im Unterricht thematisiert?
- d. „Theologische Deutungen und Fragen mehrperspektivisch berücksichtigen“: Werden die Traditionen und Lehren des Islam im Unterricht in ihrer Verschiedenheit thematisiert? Werden auch Widersprüche zum christlichen Glauben erkennbar?
- e. „Auf die je besondere Geschichte der Religionen miteinander eingehen“: Werden die jeweils besonderen Geschichten der Beziehungen zwischen den Religionen im Religionsunterricht aufgenommen?

- f. „Wird Religionsunterricht zur Religionskunde?\": Werden neben religionskundlichen Anteilen auch Anlässe sichtbar, an denen existentielle Fragen auch tatsächlich aufbrechen können?
- g. „Bildung zu Toleranz und interreligiöser Offenheit\": Welche Elemente sind besonders dazu geeignet, Haltungen und Einstellungen positiv zu verändern?

3. Beschreibung der ausgewählten Sequenzen

Die Unterrichtseinheit behandelt die Themen beziehungsweise Religionen Judentum und Islam gemeinsam, allerdings wird der Schwerpunkt der zu analysierenden Unterrichtssequenz auf den Islam, genauer auf den Koran gelegt. Zur besseren Einordnung der zu analysierenden Sequenz wird zunächst ein kurzer Überblick über den vorhergehenden Unterrichtsverlauf gegeben.

Nachdem das Thema „Beten“ der vorhergehenden Woche wiederholt wurde (Analyse der Wiederholungsübung wird im Beitrag von Matthias Gronover in diesem Band vorgenommen) und die Schüler*innen einige Fachbegriffe mühsam wiedergeben konnten, erfolgt eine Identifikation von Schriften als Tora, Bibel und Koran. Dabei können die Schüler*innen eine Zuordnung anhand einiger Merkmale vornehmen.

Es folgen drei Arbeitsphasen:

1. Den Schüler*innen werden Aussagen zu Tora und Koran vorgelegt, die einem muslimischen Mädchen und einem jüdischen Jungen in den Mund gelegt werden. Die Schüler*innen sollen diese lesen, mit ihrem Wissen über die Bibel (gemeint ist das Neue Testament) vergleichen und sie in einer Tabelle schriftlich nebeneinanderstellen. Dabei geht es darum, welcher Religion die Schriften zugeordnet werden, in welcher Sprache sie ursprünglich verfasst wurden, aus wie vielen Teilen sie bestehen, welche Bedeutung sie in ihrer jeweiligen Religion haben und wie mit ihnen umgegangen wird. Die Schüler*innen können die Einteilung zum größten Teil problemlos vornehmen.
2. Die Lehrperson zeigt drei Bilder von Menschen, die sich mit der Tora, der Bibel und dem Koran befassen. Die Frage lautet, „wie und warum gehen die Leute so mit dieser Schrift um?“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 53:50). Die Schüler*innen können in einem fragend-entwickelnden Gespräch den Umgang darlegen. Die Lehrperson notiert als Fazit auf das Notebook und projiziert dies an die Wand: „Wir gehen in besonderer Art und Weise mit den heiligen Schriften um, weil diese Schriften von Gott stammen oder von ihm berichten.“ Die Schüler*innen schreiben das Fazit in ihr Heft.

3. Fließend ist der Übergang zur dritten Aufgabe, in der die Lehrperson den Schüler*innen eine „spannende Geschichte“ aus einer der Schriften mitgebracht hat, die sie nicht kennen, aber lesen sollen (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 62:30). Die Lehrerin argumentiert, dass sie davon ausgehe, dass die Schüler*innen die Bibel (Altes Testament) kennen würden. Daher würden sie aus dem Koran lesen. Die Geschichte würde aber den Schüler*innen „ganz bekannt vorkommen“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 63:50). Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem die Sure 19, Verse 2–34 abgedruckt ist. Es handelt sich um die Geburtsgeschichte von Jesus.

Diese dritte Arbeitsphase wird nun genauer beschrieben, da sie unter Punkt 4 analysiert wird.

Nach dem Austeilen des Arbeitsblattes merkt die Lehrerin an, dass die Schüler*innen sicher gemerkt haben, warum die Lehrerin davon ausgehe, dass die Schüler*innen die Geschichte bereits kennen. Es sei nämlich die Weihnachtsgeschichte. Diese komme auch im Koran vor, aber „ein bisschen anders“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 64:43). Deshalb brauche sie Leser, die keine Probleme haben mit Begriffen, die sie nicht kennen würden. Mehrere Schüler*innen lesen die Verse vor. Dabei fällt auf, dass die Versnummern, die teilweise mitten im Satz stehen, die Schüler*innen beim Lesen verwirren und den Lesefluss stören.

Nach dem Vorlesen sagt die Lehrperson, dass nicht alle Begriffe erklärt werden, „denn wir wollen nur mal vergleichen. Ihr kennt ja die Weihnachtsgeschichte s'on bisschen und was da vielleicht davor passiert“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 71:33). Dann wird die Arbeitsaufgabe von einem Schüler vorgelesen: „Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten siehst du zwischen der Korananzählung und der Geburtsgeschichte in der Bibel? Markiert mit zwei unterschiedlichen Farben.“

Die Schüler*innen haben sichtlich Schwierigkeiten mit der Erfüllung der Aufgabe. Es kommen Meldungen, wie, „ich hab diese [Weihnachts-]Geschichte nicht mehr im Kopf“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 72:20) oder „ich verstehe die [koranische] Geschichte nicht“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 72:31) oder „ich check den Text generell gar nicht“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 73:17) oder „ich verstehe die Handlung nicht ich find von irgend von einem Vers zum anderen kommt wieder eine komplett andere Handlung ich check das einfach nicht“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 73:23).

Die Lehrperson erklärt, dass es am Anfang um die Geschichte von Johannes geht. „Dann kommt erst das mit Maria und Josef und dann guckst du mal wie wird äh Maria gesagt dass sie ein Kind bekommt (fragend) ist es gleich oder unterschiedlich

und wo bekommt sie das Kind schau mal da.“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 72:39–72:49) Da die Schüler*innen weiterhin nachfragen, gibt sie weitere Tipps: „schaut mal nur welche Handlung kennt ihr aus der Bibel (fragend) und welche ist gleich (fragend) mal nur suchen im Text ich weiß dass der anspruchsvoll der Text ist aber ihr sollt das mal üben, ok (fragend)“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 73:30–73:39).

Zum Schluss sagt die Lehrerin: „Mit Absicht haben wir nicht alles in dem Text besprochen und das hä so kompliziert ist total okay weil es ist ein schwieriger Text mir ging's aber wirklich nur um ganz einfache Gemeinsamkeiten und Unterschiede und die finden wir raus auch wenn ihr alles nicht versteht“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 80:00–80:15).

Der projizierte Notebookeintrag sieht folgendermaßen aus:

4.1 Die Geburt Jesu in Koran + Bibel	
Gemeinsamkeiten	Unterschiede
Jesus ist der Sohn von Maria Engel Gabriel verkündet Maria die Schwangerschaft → jungfräuliche Geburt ...	Es gibt kein Josef Jesus wird an einer Palme geboren Jesus kann direkt nach der Geburt sprechen ...

Table 1: Projizierter Notebookeintrag

Der darauffolgende Abschnitt wird in transkribierter Form wiedergegeben (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 86:27–88:44; Katholische Religion_Klassenkamera_Minute 84:30–86:50):

© Lehrkraft: Wir sehen also, es=is zwar dieselbe Geschichte aber so ein bisschen anders erzählt (3) jetzt meine Frage nachdem was wir jetzt aber gelesen haben könnten Muslime auch Weihnachten feiern (fragend) (4) Jochen, was meinst du?

Jochen: joa

Lehrkraft: [warum (fragend)

Jochen: ähm, weil auch Jesus geboren ist aber für die

Lehrkraft: [ehem

Jochen: [aber für die für die

Muslime ist Jesus ähm nicht so ähm

Lehrkraft: [ne

- Jochen: [wichtig da ist eher Mohammed wichtig
 Lehrkraft: [genau (flüsternd) als ist auch nur ein Prophet und er ist nicht der Sohn Gottes aber sie haben
 Jochen: [die f die feiern aber kein Weihnachten
 Lehrkraft: [genau feiern sie nicht aber theoretisch könnten sie allein die Geburt feiern aber nicht die Geburt von Gottes Sohn (1) Arthur (wird aufgerufen)
 Arthur: Und also könnten sie eigentlich schon Weihnachten feiern aber halt nicht mit dem erstens nicht mit dem gemeinsamen religiösen Hintergrund
 Lehrkraft: [ist n bisschen unterschiedlich
 Arthur: [und halt auch anders weil wir stellen ja auch so (1) ne Krippe auf und n Stall
 Lehrkraft: [sie müssten ne Palme aufstellen jo
 Arthur: [ja
 Lehrkraft: Aber wir können zusammenfassen (4) Hugo ((wird ermahnt)) (18) ((Lehrperson schreibt auf ihr Notebook: Auch Muslime können Weihnachten als Geburt Jesu))
 Leonhard: Bei denen hieße es dann aber dann nicht W:eih:nach:tene ((fragend))
 Lehrkraft: das wird dann halt irgendwie trotzdem Geburt Jesu könnten sie feiern (13) ((Lehrperson schreibt weiter auf Notebook: feiern, denn auch der Koran berichtet (wenn auch mit Unterschieden) über die Geburt Jesu.))

4. Fallanalyse

Die Unterrichtsstunde und die ausgewählte Sequenz sind in mehrfacher Hinsicht interessant. Das Thema Islam und Judentum wird von der Lehrperson in einer Unterrichtseinheit gemeinsam behandelt, wobei in der zu analysierenden Sequenz der Schwerpunkt auf den Islam beziehungsweise den Koran gelegt wird. Die Unterrichtsstunde hat einen religionskundlichen Charakter, was religionsdidaktisch angemessen ist, wenn es um andere Religionen geht (Schweitzer, 2020). Die Schüler*innen eignen sich Faktenkenntnisse an, die nebeneinander stehen und wiedergegeben werden können. Dieses Wissen betrifft Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Aspekten der Religionen, die im Unterricht herausgearbeitet wurden, allerdings wird der Umgang mit diesen Unterschieden und Gemeinsamkeiten kaum thematisiert. Sowohl die Sprache der Lehrperson als auch die der Schüler*innen ist durchweg wertschätzend und sachlich, auch wenn sie manchmal etwas ungenau ist (z. B. „wir

fangen richtig einfach an mit der Religion vom Koran“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 33:44–33:49).

Im Folgenden soll das Handeln der Lehrperson vor dem Hintergrund der oben beschriebenen religionsdidaktischen Reflexionsperspektiven für wirksames Lernen im Religionsunterricht zum Thema Islam analysiert werden. Dabei werden den oben aufgelisteten Kerngedanken a., d., f. und g. besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil diese in der Unterrichtsstunde zum Tragen kommen. In die Analyse werden auch Handlungsalternativen für den Umgang mit der Situation eingeflochten.

4.1. Zu a: „Entwicklungsbezogene Angemessenheit“: Wird den Vorstellungen und Deutungen der Schüler*innen ausdrücklich Raum gegeben?

Die Sequenz, die hier analysiert wird, fand ab der Minute 62:27 (Katholische Religion_Lehrkraftkamera) statt, also am Ende der Unterrichtsdoppelstunde. Nachdem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten schematisch aufgelistet wurden, wobei den Schüler*innen eine detaillierte Erinnerung an die Weihnachtsgeschichte fehlte und somit der Vergleich sichtlich schwer fiel, wurde die Frage gestellt, ob auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten, die sich in der Geburtsgeschichte Jesu in Bibel und Koran herausarbeiten lassen, Muslim*innen auch Weihnachten feiern könnten.

Auch wenn diese Frage problematisiert werden könnte, wird durch die Äußerungen der Schüler*innen dazu deutlich, dass sie durchaus einen Raum für die Deutungen und Vorstellungen der Schüler*innen eröffnet. Die Schüler*innen beginnen nämlich, darüber nachzudenken, welche Bedeutung Jesus im Vergleich zu Muhammad für Muslim*innen hat, ob sie in ihrer gelebten Religion Weihnachten feiern, ob der religiöse Hintergrund das zulässt und wie es mit dem Aufstellen der Krippe sei. Mit diesen Äußerungen thematisieren die Schüler*innen indirekt die gelebte Form des Islam auf der Grundlage ihrer Erfahrungen (Reflexionsperspektive c.). Es zeigt sich dadurch, dass sich in der Unterrichtsstunde auch Anlässe ergeben haben, dass der Islam in seiner gelebten Form für die Schüler*innen greifbarer wird. Es waren aber auch Anlässe gegeben, auf die je besondere Geschichte von Christentum und Islam miteinander einzugehen (Reflexionsperspektive e.), denn die Schüler*innen greifen selbst das Thema auf.

Die Lehrperson geht auf diese äußerst tiefgründigen und spannenden Gedanken der Schüler*innen nicht ein, was möglicherweise der Zeitknappheit geschuldet ist. Daher dominiert hier ein Nebeneinander von Fakten. Hier wäre der Moment, indem die Lehrperson mit den Schüler*innen in ein theologisches Gespräch eintreten könnte und eine fruchtbare Auseinandersetzung um die trennenden und einenden Aspekte stattfinden könnte.

4.2. Zu d: „Theologische Deutungen und Fragen mehrperspektivisch berücksichtigen“: Werden die Traditionen und Lehren des Islam im Unterricht in ihrer Verschiedenheit thematisiert? Werden auch Widersprüche zum christlichen Glauben erkennbar?

Die Lehrperson liest mit den Schüler*innen eine Geschichte aus dem Koran. Sie stellt die Vermutung auf, dass die Geschichte den Schüler*innen in Ansätzen bekannt vorkommen dürfte, weil es sich um die Geburt Jesu handelt. Der koranische Text ist auf einem Arbeitsblatt in einer deutschen Übertragung abgebildet, wobei die Quelle nicht angegeben ist.

Um die Vorgehensweise der Lehrperson besser einschätzen zu können, werden im Folgenden einige Informationen zum Umgang mit dem Koran gegeben. Der Koran präsentiert sich als ein in erster Linie rhetorisches Dokument, das die damaligen aktuellen Diskurse und Narrative widerspiegelt. Der Koran in seiner Entstehungszeit, so Angelika Neuwirth, „is not a pre-meditated, fixed compilation, a reified literary artifact, but a still-mobile text reflecting an oral theological-philosophical debate between diverse interlocutors of various late antique denominations. It is a text that first of all demands to be read as a drama involving multiple protagonists“ (Neuwirth, 2010, S. 142). Er besteht aus fragmentarischen Erzählungen, die ein Vorwissen voraussetzen, also eine Wiedererinnerung erwarten. Er greift die bestehenden Narrative seiner Zeit auf und sortiert sie neu ein. Die Geschichten sind also ein Echo auf Vorhandenes (Behr et al. 2011). Dementsprechend sind die Erzählungen nicht einfach zu verstehen. Sie bedürfen der historischen Kontextualisierung, also der Identifikation der historischen Situationen, die den Kontext der Offenbarung auf der arabischen Halbinsel des siebten Jahrhunderts prägten und die Anlässe, die die Offenbarungen bedingten. Diese sind aber nicht alle rekonstruierbar. Daher ist der Koran nicht einfach aufzuschlagen, zu lesen und zu verstehen, schon gar nicht von Schüler*innen der 6. Klasse.

Wenn man sich die Sure 19 (Verse 2–34) anschaut, dann wird deutlich, dass der fragmentarische Charakter und das vorausgesetzte Wissen das Verständnis des Textes sehr verkomplizieren. Konsultiert man die exegetischen Werke zu diesen Versen, dann wird ersichtlich, dass die „unausgesprochenen Subtexte“ (Neuwirth, 2010, S. 144), die sich auf das Wissen der damaligen Zuhörerinnen und Zuhörer stützen und die nur teilweise und annähernd durch die Interpretation der „hörbaren Sprache“ (Neuwirth, 2010, S. 144) rekonstruiert werden können, dennoch enorme Informationen zum Verständnis der Verse liefern. Sie sind also unabdingbar, um koranische Verse zu verstehen.

Die Aussage des Schülers trifft die Herausforderung sehr genau: „ich verstehe die Handlung nicht ich find von irgend von einem Vers zum anderen kommt wieder

eine komplett andere Handlung ich check das einfach nicht“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 73:23). Diese Aussage könnte eine Vorlage dafür bieten, auf den Umgang mit dem Koran einzugehen, was aber nicht Thema dieser Unterrichtsstunde war.

Es stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise Geschichten aus dem Koran in einer 6. Klasse des Gymnasiums thematisiert werden können, sodass eine entwicklungsangemessene „kognitive Aktivierung“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 86) gewährleistet werden kann, die der Komplexität des Themas gerecht wird. Hier kann nur eine elementarisierende Vorgehensweise zum Gelingen eines guten Religionsunterrichts beitragen (Schweitzer et al., 2019). Dieser Vorgang benötigt auch ausreichend Zeit, um den Schüler*innen Raum für ihre eigenen Deutungen und Fragen zu geben und für die Herstellung eines individuellen Bezugs zur Thematik, um mentale Aktivitäten auszulösen, die wiederum den Aufbau einer vernetzten Wissensstruktur ermöglichen. Es sei angemerkt, dass Ausschnitte aus Übertragungen des Koran nicht für einen Unterricht geeignet sind, in dem es um den Vergleich zweier Erzählungen geht. Daher empfiehlt es sich, sich aus Quellen, die Prophetengeschichten in einen narrativen Kontext oder zumindest in einen erweiterten oder systematischen Kontext einbetten, zu bedienen. Dafür gibt es leider noch keine pädagogisch sinnvoll konzipierten Bücher, jedoch kann beispielsweise das Buch „Der Koran für Kinder und Erwachsene“ in dem eine systematische Zusammenstellung verschiedener Koranverse vorgenommen wird, einen ersten Zugang bieten (Kaddor & Müller, 2008).

- 4.3. Zu f: „Wird Religionsunterricht zur Religionskunde?“: Werden neben religionskundlichen Anteilen auch Anlässe sichtbar, an denen existentielle Fragen auch tatsächlich aufbrechen können?

Der Unterrichtsabschnitt, der analysiert wurde, ist religionskundlich gestaltet. Dennoch werden Anlässe, an denen existentielle Fragen aufbrechen könnten, durchaus sichtbar. Insbesondere während des Vergleichs der Geburtsgeschichte Jesu in Koran und Bibel. Das Thema bietet die Möglichkeit, der Bedeutung Jesu in der gelebten Form des Islam für Muslim*innen einerseits, aber auch in der islamischen Theologie andererseits nachzugehen und diese beiden Perspektiven mit den christlichen Perspektiven – der gelebten und der theologischen Tradition – ins Verhältnis zu setzen. Auch wenn hier deutliche Parallelen zwischen dem muslimischen und dem christlichen Bild von Jesus erkennbar werden, sind die Gegensätze nicht übersehbar. Für den christlichen Glauben steht Jesus Christus als Sohn Gottes im Zentrum. Für den muslimischen Glauben steht es Gott nicht an, einen Sohn anzunehmen (Koran 19:35).

Die Lehrperson zielt in der Unterrichtssequenz auf eine potenzielle lebensweltliche Gemeinsamkeit ab, nämlich die Idee, Muslim*innen könnten aufgrund der Parallele, die in dem besprochen Koranabschnitt zu Tage treten, ebenfalls das Weihnachtsfest begehen. Die Schüler*innen zeigen sich freilich skeptisch und heben eher auf die Unterschiede ab. Hier formulieren die Schüler*innen Gedanken, die in existenzielle Fragen übergehen könnten. Es könnte sich an dieser Stelle anbieten, dem Thema nachzugehen, welche Bedeutung Jesus für die teilnehmenden Schüler*innen hat, wie sie seine zwei Naturen verstehen und welche Bedeutung es für sie hat, wenn diese grundlegende Dimension christlichen Glaubens von muslimischer Seite anders gesehen wird. Diese Fragen eröffnen auch einen Zugang zu einer weiteren religionsdidaktischen Perspektive, nämlich der Gewährleistung lebensweltlicher Bezüge (Reflexionsperspektive b).

4.4. Zu g: „Bildung zu Toleranz und interreligiöser Offenheit“: Welche Elemente sind besonders dazu geeignet, Haltungen und Einstellungen zu verändern?

Bei der Erarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Geburtsgeschichte Jesu in Bibel und Koran äußert sich Leonhard auf die Frage der Lehrkraft, wo Jesus laut Koran geboren wird, in Minute 79:19 der Lehrkraftkamera, dass Jesus an einem entlegenen Ort geboren wird. Die Lehrkraft sagt, dass er „an ner Palme“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 79:21) geboren wird. Leonhard erwidert „Ok, das ist falsch“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 79:24). Hier interveniert die Lehrperson und sagt im Weitergehen „... das ist anders, Leonhard, nicht falsch (lacht)“ (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 79:25). Gerade diese Begebenheit könnte Anlass bieten, um eine interreligiöse Offenheit im Sinne von Respekt und wechselseitiger Anerkennung im Unterricht zu thematisieren, jenseits von religiösem Relativismus. Die Lehrkraft reagiert sehr spontan und korrigiert die Aussage des Schülers. Damit aber ein Verstehen der jeweils anderen Position ohne Abwertung oder binäre Einteilung in richtig und falsch stattfinden kann, wäre es hier möglich, dass die Schüler*innen sich gemeinsam aktiv mit dieser Frage auseinandersetzen.

5. Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass sich bei der Thematisierung von Islam und Muslim*innen im Religionsunterricht etliche Anlässe ergeben, die im Hinblick auf die skizzierten religionsdidaktischen Reflexionsperspektiven fruchtbar analysiert werden

können. Sie macht auch deutlich, dass mit der Thematisierung anderer Religionen im Religionsunterricht der 5. und 6. Klasse des Gymnasiums religionsdidaktische Grundfragen des interreligiösen Lernens aufgeworfen werden.

Im Endeffekt zeigt sich, dass bei der Thematisierung anderer Religionen die Wahrheitsfrage eine häufig unterschätzte, aber dennoch entscheidende Rolle spielt, so auch in dieser Unterrichtsstunde. Wenn die Schüler*innen Erzählungen aus dem Koran und dem Neuen Testament vergleichen, stellt sich ihnen fast zwangsläufig die Frage, welche Erzählung die ‚Richtige‘ ist, wie Leonhards Beitrag andeutet (Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 79:24). Die Frage nach der Wahrheit konkretisiert sich in der Frage nach Absolutheitsansprüchen. Wie kann in einer interreligiös angelegten Unterrichtsstunde die Spannung zwischen Wahrheits- und Absolutheitsansprüchen thematisiert werden, ohne entweder in einen religiösen Relativismus abzugleiten oder in eine Haltung der expliziten oder impliziten Abwertung einer der erörterten Religionen? Kann es ausreichen, Gemeinsamkeiten über die Betonung des Topos „Weihachten feiern“ zu betonen und andere grundlegend trennende Aspekte – hier konkret in der Sicht der Person Jesu – weitgehend in den Hintergrund zu stellen?

Ein weiteres grundlegendes Problem, das in der Stunde deutlich zu Tage trat, als die Schüler*innen vor die für sie offenkundig sehr schwierige Aufgabe gestellt wurden, den Korantext mit der Geburtsgeschichte Jesu zu lesen und mit ihrem Wissen über die entsprechenden neutestamentlichen Texte zu vergleichen, ist die Schwierigkeit der Gegenüberstellung eines Korantextes und eines Evangeliumstextes. Die völlig unterschiedlichen Textsorten und -strukturen müssten den Schüler*innen altersangemessen zugänglich gemacht werden, bevor ein solcher Vergleich den Texten wirklich gerecht werden kann.

Auf der Grundlage der Analyse kann davon ausgegangen werden, dass mit der Zunahme der Bedeutung anderer Religionen im Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit theologischen Fragen, die verschiedene religiöse Traditionen betreffen, einen viel größeren Raum einnehmen muss. Im Religionsunterricht ist ein Bewusstsein für die Offenheit und Ungelöstheit historischer, gesellschaftlicher und theologischer Verhältnisbestimmungen verschiedener Religionen grundlegend, um nicht einerseits Gefahr zu laufen, nur eine Art Religionsvergleich auf abstrakter und religionskundlicher Ebene durchzuführen und andererseits, um den Schüler*innen zu ermöglichen, die Perspektive der Andersglaubenden nachvollziehen zu können, ins Verhältnis zu eigenen – auch existenziellen – Fragen zu setzen und so die Möglichkeit zu erhalten, sich klarer über den eigenen Glauben zu werden.

Literatur

- Behr, H. H., Haußmann, W. & van der Velden, F. (2011). Yusuf oder Josef? – Eine Probe dialogischer Didaktik in der Lehrerbildung. In F. van der Velden (Hrsg.), *Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht* (S. 221–243). V&R unipress.
- Kaddor, L. & Müller, R. (2008). *Der Koran für Kinder und Erwachsene*. C.H.Beck.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums 2016. Katholische Religionslehre*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RRK.pdf
- Neuwirth, A. (2010). Two Faces of the Qur'ān: Qur'ān and Muṣḥaf. *Oral Tradition. Oral Tradition in Judaism, Christianity, and Islam*, 25(1), 141–156.
- Schweitzer, F. (2020). Unterricht zu Judentum und Islam als interreligiöses Lernen? In F. Schweitzer & I. Bucher (Hrsg.), *Judentum und Islam im Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens* (S. 21–52). Waxmann.
- Schweitzer, F. & Bucher, I. (2020). Zur Einführung: Überblick und Zusammenfassung der Ergebnisse. In F. Schweitzer & I. Bucher (Hrsg.), *Judentum und Islam im Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens* (S. 9–20). Waxmann.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer. Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 89–104). Kohlhammer.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

06

Thema der Stunde: Besprechung Klassenarbeit zu Klima(zonen), Vegetationszonen; (Massen)Tourismus (vs. sanfter Tourismus)
Tag, Stunde: Dienstag, 1./2. Stunde (7.45 – 09.15 Uhr)

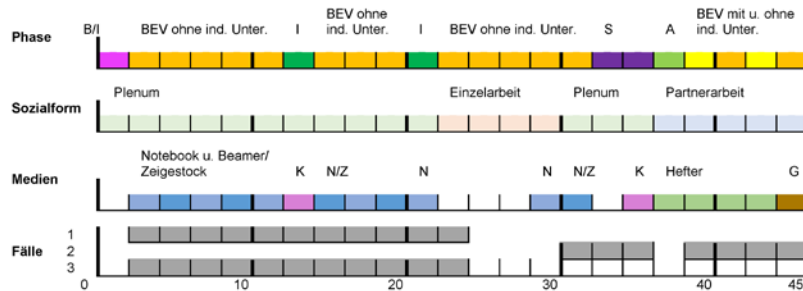
Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem Begrüßungsritual, bei dem zunächst die Lehrperson, daraufhin alle Schülerinnen und Schüler stehend im Chor „Guten Morgen“ sagen. Die Lehrperson stellt den Ablauf der Stunde vor, was kurz durch Klärungen zum Fehlen eines Schülers unterbrochen wird. Zunächst soll die Klassenarbeit besprochen und zurückgegeben, dann „zügig am Thema“ weitergemacht werden. Die Aufgaben der Klassenarbeit zu Klima- und Vegetationszonen werden mittels Notebook/Beamer und Zeigestock nacheinander besprochen. Dabei stellt die Lehrperson Fragen an die Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson ergänzt die Antworten der Schülerinnen und Schüler; weiterhin erläutert sie die verwendeten Korrekturzeichen. Vor Rückgabe der Arbeit bittet die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler die in der Klassenarbeit vergebenen Punkte „am besten zweimal“ nachzuzählen; daraufhin teilt sie die Klassenarbeiten einzeln aus. Der Einstieg in den zweiten Teil der Stunde zum Thema Tourismus (in Südeuropa) beginnt mit einer gemeinsam erarbeitenden Phase im Plenum. Gründe, die für Wahl eines Urlaubsortes sprechen, werden mündlich gesammelt. Die Lehrperson formuliert daraufhin einen Arbeitsauftrag, zunächst in Partnerarbeit, dann zu viert in Gruppen weitere Gründe zu sammeln. Die Ergebnisse der Partner- und Gruppenarbeit werden anschließend von der Lehrperson

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75415>

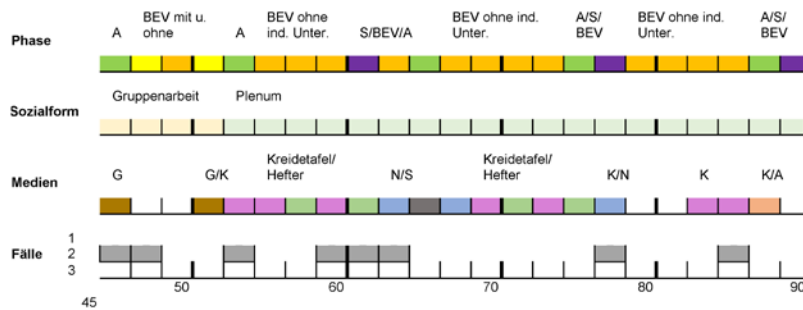


an der Tafel notiert. Im Folgenden zeigt die Lehrperson zwei Bilder von überfüllten Stränden auf der Insel Mallorca. Schülerinnen und Schüler beschreiben die Bilder im Plenum. Anschließend bittet die Lehrperson darum, das Geografiebuch aufzuschlagen, um gemeinsam nachzulesen, wie es zum Massentourismus beziehungsweise „überhaupt so weit kommen konnte“. Zwei Schülerinnen und Schüler lesen vor. Mögliche Ursachen werden gemeinsam im Plenum gesammelt und von der Lehrperson an der Tafel notiert. Anschließend werden zwei weitere Bilder gezeigt, die die Veränderung eines Ortes (auf der Insel Mallorca) zwischen 1960 und heute deutlich machen sollen. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Unterschiede. Die Lehrperson leitet fünf Minuten vor Unterrichtsende über zum Thema ‚sanfter‘ Tourismus beziehungsweise thematisiert Alternativen des Massentourismus. Im Plenum werden gemeinsam Aspekte gesammelt. Die Lehrperson notiert diese an der Tafel, allerdings ohne die Schülerinnen und Schüler explizit aufzufordern, diese im Geografieheft zu notieren. Die Lehrperson erläutert in den letzten beiden Minuten des Unterrichts die Hausaufgaben und teilt dazu Aufgabenzettel aus beziehungsweise lässt diese von Schülerinnen und Schülern austeilen. Zuletzt notiert sie noch den Begriff Individualtourismus (als Alternative des Begriffs ‚sanfter‘ Tourismus), der zum Verständnis des Hausaufgabenblatts nötig scheint, an der Tafel. Währenddessen stehen einige Schülerinnen und Schüler auf und ziehen ihre Jacken an. Zum Abschluss fragt die Lehrperson, ob die Schülerinnen und Schüler „alles“ von der Tafel abgeschrieben haben. Damit endet die Geografiestunde.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
|--|--|--|
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamteaching (TT) | | ■ Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G) |
- Fälle**
- Fall 1 Sedelmeier: Kompetenzorientierte Aufgabenkultur
 Fall 2 Bohl: Fragend-entwickelnder Unterricht
 Fall 3 Brahm et al.: Diagramme im Unterrichtsgespräch

Kompetenzorientierte Aufgabenkultur am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht

06

Timo Sedelmeier

1. Einführung

Infolge der unterdurchschnittlichen Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (SuS) an deutschen Schulen in internationalen Leistungstests (z. B. PISA, TIMMS) setzte in den Fachdidaktiken eine Debatte um die Weiterentwicklung der Aufgabenkultur ein. Problematisiert wurde insbesondere ein auf die Reproduktion von Faktenwissen ausgerichteter Unterricht (Hieber, 2011a). Als Zielsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts wurde daher ausgegeben, dass dieser stärker die funktionale Bedeutung von Wissen betonen müsse und die Lernenden zur selbstständigen Wissensaneignung befähigen sowie deren Problemlösekompetenz steigern solle (Lenz, 2015). Im Rahmen des kompetenzorientierten Geographieunterrichts sollen Aufgaben daher nach Lenz (2015)

- ▶ einen Medienbezug mit hohem Anforderungscharakter aufweisen,
- ▶ die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards berücksichtigen,
- ▶ die gängigen Raumvorstellungen in der Geographie (Raum als Container, Raum als System von Lagebeziehungen, Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung, Raum als Konstruktion) abdecken,
- ▶ verschiedene Niveaustufen berücksichtigen
- ▶ Operatoren enthalten, die eintrainierte Handlungen auslösen
- ▶ sowie aus unterschiedlichen Aufgabentypen zur Überprüfung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten bestehen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75414>



Obwohl die Kriterien einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur nun schon seit knapp zwei Jahrzehnten bekannt sind, scheint die Einschätzung, dass eine „Diskrepanz zwischen theoretischer Grundlegung und schulpraktischer Wirklichkeit“ (Hieber et al., 2011a S. 2) besteht, noch Gültigkeit zu besitzen. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der Darstellung und Diskussion der Aufgaben einer schriftlichen Prüfung, die im ersten Teil der Unterrichtsstunde von der Lehrerein, Frau Kleih, besprochen wird. Diese Sequenz eignet sich hierfür in besonderem Maße, da alle von Lenz (2015) angesprochenen Kriterien miteinbezogen werden können.

2. Forschungsstand

Das Neue an der neuen beziehungsweise kompetenzorientierten Aufgabenkultur zeigt sich an einer Vielzahl von Kriterien, die von Uphues (2010) in sechs zentrale Bausteine gegliedert wurden: Outputorientierung, Kumulativität, schüleraktivierende Aufgabenkultur, Förderung der Metakognition, kompetenzbezogene Diagnostik sowie individuelle Förderung. Der Wandel von der Input- zur Outputorientierung brachte mit sich, dass in den Bildungsplänen nicht mehr Themen und Raumbeispiele vorgegeben sind, sondern Standards und zu vermittelnde Kompetenzen. Diese Zielorientierung soll durch einen systematischen Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht werden. Dies erfordert, dass die fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen in ein Spiralcurriculum eingebunden sein müssen, das langfristige Lernzusammenhänge ermöglicht. Die Schüleraktivierung manifestiert sich in einer Aufgabenkultur, die die SuS zu einer intensiven gedanklichen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik anregt und sich durch eine Problematisierung und Realitätsnähe auszeichnet. Durch die Metakognition werden wiederum die Problemlösungsstrategien bei der Bearbeitung von Aufgaben reflektiert. Eine begleitende kompetenzbezogene Diagnostik ermöglicht den SuS sich auf einer Kompetenzstufe zu verorten und zu erfahren, in welchen Kompetenzbereichen sie noch Defizite besitzen. Der diagnostizierte Leistungsstand ermöglicht wiederum eine individuelle Förderung im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts (Uphues, 2010).

Nach Hieber et al. (2011a) bilden Aufgaben „das eigentliche Kernstück für einen kompetenzorientierten Unterricht und sind für die Qualitätsverbesserung von Unterricht verantwortlich“ (S. 2). Grundsätzlich lassen sich drei Aufgabentypen unterscheiden: geschlossene, halboffene und offene Aufgaben. Bei ersteren sind

den SuS die Lösungsmöglichkeiten vorgegeben und diese müssen ergänzt, zugeordnet umgeordnet oder ausgewählt werden. Halboffene Aufgaben sind dadurch charakterisiert, dass den SuS keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, sondern diese die richtige Antwort selbst formulieren müssen. Klassische Beispiele aus dem Geographieunterricht hierfür sind Lückentexte sowie Beschriftungen von Abbildungen und Karten. Bei offenen Aufgaben existiert nicht nur eine Lösungsmöglichkeit, stattdessen gibt es eine Vielzahl möglicher Lösungswege beziehungsweise Interpretationen, die auch der Lehrkraft nicht vollständig bekannt sind (Hieber, 2011b).

Jeder der drei Aufgabentypen besitzt Vor- und Nachteile und eignet sich in unterschiedlichem Maße zur Bewertung spezifischer kognitiver Fähigkeiten. Geschlossene Aufgaben sind schnell zu korrigieren, fordern aber keine sprachlichen Fähigkeiten. Sie eignen sich insbesondere zur Überprüfung von Faktenwissen und sind in der Regel im Anforderungsbereich I (=Reproduktion) angesiedelt. Halboffene Aufgaben kennzeichnen sich durch eine sehr gute Vergleichbarkeit und Auswertungsobjektivität und lassen sich häufig mit dem Erwerb methodischer Kenntnisse verknüpfen. Daher werden sie häufig im Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) eingesetzt. Offene Aufgaben erfordern das Verstehen komplexer Zusammenhänge und die Deutung beziehungsweise Beurteilung von Prozessen. Sie schulen die Kommunikationskompetenz und sind Bestandteil des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung) (Hieber, 2011b; Lenz, 2015). Eine auf einen bestimmten Anforderungsbereich zielende Aufgabe ist nicht durch herkömmliche W-Fragen zu erreichen (Hieber, 2011a), stattdessen ist die konsequente Verwendung von Operatoren eine grundlegende Gelingensbedingung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur (Mittelstädt, 2012). Die sorgfältige Auswahl der Operatoren dient zum einen der Verständlichkeit der Aufgabenstellung und signalisiert den SuS zum anderen, welche Erwartungen die Lehrkraft an ihre Lösung stellt. Zusammenfassend lassen sich nach Lenz (2015, S. 292) folgende Anforderungen an Aufgaben in Klassenarbeiten Stellen:

- ▶ angemessene Mischung verschiedener Aufgabentypen
- ▶ Abdeckung möglichst vieler Kompetenzbereiche
- ▶ Verwendung von klar definierten Operatoren
- ▶ Einsatz unterschiedlicher geographischer Medien und Materialien
- ▶ unterschiedliche Anforderungsbereiche und Lernzielebenen
- ▶ Aufgaben mit Raumbezug

3. Beschreibung der ausgewählten Sequenz

In der vorliegenden Unterrichtssequenz bespricht die Lehrkraft, Frau Kleih, eine Klassenarbeit mit den SuS. Das Thema der Arbeit sind die verschiedenen Klimate in Europa. Zur Visualisierung setzt die Lehrerin einen Beamer ein, mit dem sie die Fragen der Klassenarbeit an die Leinwand projiziert. Frau Kleih weist darauf hin, dass der Notendurchschnitt bei 2,7 liegt, bittet die SuS gut zuzuhören und beginnt mit der Besprechung der insgesamt 7 Aufgaben. Die erste Aufgabe besteht darin, aus einer Zeile mit jeweils drei Begriffen den falschen herauszufinden und ihn durch einen neuen zu ersetzen. Frau Kleih merkt an, dass diese Aufgabe einigen SuS Schwierigkeiten bereitet habe:

© „Jetzt haben wir im Vorfeld [...] schon geklärt, was eine Zeile ist, deswegen hat's mich gewundert, dass einige dennoch immer den falschen Begriff in der Spalte gesucht haben“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 3:30–3:41).

Die zweite Aufgabe besteht darin, Länder verschiedenen Teilregionen Europas zuzuordnen. Dies habe gut geklappt und wird daher nicht weiter besprochen. In der dritten Aufgabe sollen Klimadiagramme drei Städten zugeordnet und die Entscheidung begründet werden. Die richtige Zuordnung sei den meisten gelungen, die Begründung jedoch häufig nicht. Die Aufgabe 4 ist in zwei Teilaufgaben gegliedert. In Aufgabe a) sollen vier Merkmale des ozeanischen und des kontinentalen Klimas genannt werden. In Aufgabe b) wird gefragt, wodurch das ozeanische beziehungsweise kontinentale Klima beeinflusst seien. Die fünfte Aufgabe wird nicht besprochen, da diese „eigentlich ganz gut geklappt“ (Geographie_Lehrkraftkamera_16:32–16:34) habe. Aufgabe 6 ist wiederum in zwei Teile gegliedert. In Aufgabe a) soll die Bedeutung der Holzwirtschaft für Finnland beschrieben werden, in Aufgabe b) ist eine Erklärung für den Einfluss des Klimas auf den finnischen Wald gefordert. In der letzten Aufgabe wird nach den Adaptionsmechanismen der Vegetation gefragt: „Wie gelingt es den Pflanzen in Südeuropa, den heißen und trockenen Sommer zu überstehen? Nenne 5 Anpassungsmerkmale.“ Die Lösung dieser Aufgabe scheint wenig Probleme bereitet zu haben, den Frau Kleih stellt fest: „Also die Aufgabe hat komischerweise geklappt, also das hat eigentlich bei allen super funktioniert“ (Geographie_Lehrkraftkamera_22:19–22:23). Mit dieser Feststellung endet die Besprechung der Klassenarbeit und damit die zu analysierende Sequenz.

4. Fallanalyse

Im Rückgriff auf die in Kap. 2 vorgestellten Kennzeichen kompetenzorientierter Aufgaben (Lenz, 2015) wird die Besprechung der Klassenarbeit analysiert. Es soll zum einen dargelegt werden, welche Kriterien der kompetenzorientierten Aufgabenkultur in den Aufgaben aufgegriffen werden, und zum anderen andiskutiert werden, welche Gründe möglicherweise für eine Nicht-Berücksichtigung bestimmter Kriterien angeführt werden können.

4.1. Aufgabentypen

Die Verwendung unterschiedlicher Aufgabentypen ist ein wichtiges Gütekriterium. Hieber (2011b) zufolge ist es prinzipiell bei allen Themen möglich, sowohl geschlossene als auch halboffene und offene Fragen zu stellen. Die jeweiligen Aufgabentypen sind zudem häufig mit bestimmten Kompetenz- und Anforderungsbereichen verknüpft. Die Mischung verschiedener Aufgaben ist deswegen so wichtig, da ein Übergewicht an offenen Fragen SuS mit sprachlichen Defiziten benachteiligen würde. Gleichzeitig müssen diese dennoch Bestandteil einer schriftlichen Leistungskontrolle sein, da sie den SuS die Chance bieten, Gedanken umfassend zu entwickeln und zu kontextualisieren (Hieber, 2011b). Die in der Klassenarbeit gestellten Aufgaben sind im Wesentlichen den geschlossenen und halboffenen Fragen zuzuordnen, wobei im ersten Teil die geschlossenen und im zweiten die halboffenen Fragen dominieren. Offene Aufgaben, die auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge und Prozesse abzielen, wurden kaum gestellt. Eine Ausnahme bietet die Frage 6b), die nach dem Zusammenhang zwischen Klima und Vegetation fragt.

4.2. Kompetenzbereiche

Die Abdeckung möglichst vieler Kompetenzbereiche, insbesondere die Anwendung von fachspezifischen Kenntnissen, Methoden und Darstellungsformen ist eine Anforderung an die Zusammenstellung einer Klassenarbeit – oder wie Hieber et al. (2011b, S. 32) es formulieren: „Gerade in der Berücksichtigung aller Kompetenzbereiche wird der zeitgemäße und aktuelle Ansatz eines modernen Geographieunterrichts deutlich.“ Die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) unterscheidet sechs Kompetenzbereiche für das Fach Geographie: Fachwissen, räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung (DGfG, 2020, S. 9). In der Klassenarbeit der Beispielstunde steht der

Bereich Fachwissen klar im Vordergrund. Die räumliche Orientierung spielt eine untergeordnete Rolle, da zwar in Aufgabe 2 basales topographisches Orientierungswissen abgefragt wird (Zuordnung von Ländern zu Teilregionen Europas), aber beispielsweise die Kartenlesekompetenz nicht berücksichtigt wird. Die Fähigkeit, Informationen aus fachspezifischen Medien zu gewinnen (Methodenkompetenz) wird in der dritten Aufgabe berücksichtigt, in der die SuS Klimadiagramme europäischer Städte zuordnen sollen. Die Kommunikationskompetenz wird in Aufgabe 6 abgedeckt, in der die SuS einen geographischen Sachverhalt (Bedeutung der Holzwirtschaft für Finnland) in eigenen Worten verschriftlichen sollen. Die Beurteilungs- sowie Handlungskompetenz finden keinen Widerhall in den Aufgaben.

4.3. Operatoren

Neben der Berücksichtigung der Kompetenzen muss bei der Formulierung von Aufgaben auch deren Eindeutigkeit beachtet werden. Arbeitsaufträge, die sich nicht klar definierter Operatoren bedienen, sondern Formulierungen wie „überlege“ oder „untersuche“ etc. verwenden, sind strikt abzulehnen, da sie lediglich Verwirrung bei den SuS stiften. Zudem muss ein Operator stets mit der gleichen Funktion verwendet werden.

- » So kann einem Schüler nicht vorgeworfen werden, dass er im Rahmen einer Aufgabenstellung mit dem Operator Beschreiben keine Analysen vorlegt, wie ein Vergleich sich andererseits nicht auf deskriptive Feststellungen beschränken darf.« (Mittelstädt, 2012, S. 44)

Recht häufig finden sich in Klassenarbeiten immer noch W-Fragen, obwohl diese meist unpräzise und einseitig auf die Reproduktion von Wissen (Anforderungsbereich I) ausgerichtet sind. In der Klassenarbeit der 6b werden neben gängigen Operatoren auch einige W-Fragen gestellt. Es zeigt sich, dass – auch unabhängig von den Operatoren – nicht alle Aufgaben eindeutig zu verstehen sind. In Aufgabe 1 sollen die SuS aus drei Begriffen den „falschen“ herausuchen und durch einen anderen ersetzen. Konkret werden in einem Fall die Begriffe Po, Mittelmeer und Nordsee vorgegeben. Die Intention der Lehrerin war es, dass die SuS den Po streichen, da er ein Fluss ist und es sich bei den anderen Begriffen um Meere handelt. Tatsächlich sind daneben aber auch zahlreiche andere Lösungen denkbar, wie die Frage einer Schülerin zeigt, die Po und Mittelmeer dem „Süden“ zuordnen würde und die Nordsee dem „Norden“. Die Reaktion Frau Kleihns zeigt, dass sie sich dieser Problematik nicht bewusst

war, auch wenn sie nach kurzem Zögern entgegnet, dass dies okay sei, wenn es Sinn mache (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 6:10–6:33). Ein weiteres eindrückliches Beispiel ist die siebte Aufgabe („Wie gelingt es den Pflanzen in Südeuropa, den heißen und trockenen Sommer zu überstehen? Nenne 5 Anpassungsmerkmale.“). Es ist für die SuS nicht ersichtlich, ob es sich hierbei um zwei Aufgaben handelt oder ob die W-Frage lediglich als Einleitung auf den dann folgenden Arbeitsauftrag („Nenne“) dient. Die meisten SuS sind offensichtlich davon ausgegangen, dass sie lediglich Merkmale nennen sollen, wohingegen Frau Kleih eine andere Intention verfolgte:

© „Also manche haben wirklich richtig gedacht, haben aber nur ein einziges Wort hingeschrieben [...] Das hilft manchmal nicht wirklich, versteht ihr? Ich kann manchmal mit einem einzelnen Begriff nicht wirklich was anfangen. Ihr müsst euch das wirklich angewöhnen, dass ihr Sätze schreibt, weil ihr müsst ja begründen und erklären und das geht mit einem Stichwort nicht.“ [Geographie_Lehrkraftkamera_20:40–21:10]

4.4. Medien und Materialien

Der Einsatz geographischer Medien sowie Materialien (z. B. Karten und Klimadiagramme) in Klassenarbeiten ist unverzichtbar, da diese die Überprüfung der Methodenkompetenz ermöglichen. Diese müssen jedoch in Umfang und Komplexität an die Bearbeitungszeit angepasst sein (Colditz et al., 2007). Im Fallbeispiel werden in Aufgabe 3 Klimadiagramme eingesetzt, in allen anderen Aufgaben wird auf den Einsatz spezifischer Materialien verzichtet. Bei der Besprechung der Aufgabe wird ersichtlich, dass die SuS den Umgang mit Klimadiagrammen bereits relativ routiniert beherrschen und deren Zuordnung zu den jeweiligen europäischen Städten gut gelungen ist. Die Begründung der Zuordnung hat dagegen vielen SuS Probleme bereitet, was auf fachliche Defizite sowie Schwächen in der Kommunikationskompetenz hindeutet.

4.5. Anforderungsbereiche

Bei der Zusammenstellung einer Klassenarbeit gilt es zu beachten, dass alle Anforderungsbereiche (AFB) in einem ausgewogenen Verhältnis abgedeckt werden (Colditz et al., 2007). Der AFB I beinhaltet Aufgaben, deren Lösung nur gering ausgeprägter Kompetenzen bedarf, da es sich um reine Reproduktionsleistungen handelt. Stärker ausgeprägte Kompetenzen erfordert der AFB II und im AFB III, dem höchst-

ten Anforderungsniveau, sind vernetztes und problemlösungsorientiertes Denken eine zwingend notwendige Voraussetzung. Die Aufgaben im Fallbeispiel sind größtenteils dem AFB I zuzuordnen, lediglich zwei Aufgaben dem AFB II, der dritte AFB wird nicht abgedeckt. In der sechsten Aufgabe, die in a) und b) untergliedert ist, wird in a) der AFB I („Beschreibe“) und in b) der AFB II („Erkläre“) abgedeckt. Eine Steigerung des AFB zwischen den Teilaufgaben ist sehr zu begrüßen und an dieser Stelle gut umgesetzt, allerdings bauen die Aufgaben inhaltlich nicht aufeinander auf, was innerhalb einer Aufgabe jedoch zwingend notwendig gewesen wäre.

4.6. Raumbezug

Gut umgesetzt ist hingegen insgesamt der Raumbezug. Das Thema der Unterrichtseinheit der vorliegenden Fallbeispiele sind die Klimazonen Europas. Alle in der Klassenarbeit gestellten Aufgaben weisen einen räumlichen Bezug zur Großregion der Unterrichtseinheit auf. Auch die „Zusammenhänge zwischen Klima, Vegetation und land- oder forstwirtschaftlicher Nutzung“ (MKJS, 2016, S. 17) werden aufgegriffen. Einziger Kritikpunkt ist an dieser Stelle, dass bei der Besprechung der Aufgabe 6a) („Beschreibt die Bedeutung der Forst- und Holzwirtschaft für Finnland.“) ersichtlich wird, dass die Musterlösung der Lehrkraft nicht dem aktuellen Stand entspricht, da die Bedeutung der Forst- und Holzwirtschaft völlig überbewertet wird, ist diese doch schon seit zwei Jahrzehnten von der Metall- und Elektronikbranche in Bezug auf die wirtschaftliche Wertschöpfung und Anzahl der Beschäftigten bei weitem überflügelt worden.

5. Fazit

Ziel des Beitrages war es der Frage nachzugehen, inwiefern die kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Fallbeispiel verwirklicht ist. Dazu konzentrierte sich die Analyse auf die Aufgabenstellungen in der Klassenarbeit, die im ersten Teil der Unterrichtsstunde besprochen wurde.

Anhand der Kriterien einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur nach Lenz (2015) wurden die Aufgabenstellungen und die Besprechung der Klassenarbeit einer Analyse unterzogen. Hierzu ist festzuhalten, dass eine Orientierung und Umsetzung an den Kriterien in vielen Punkten konstatiert werden kann, einige Aufgabentypen dem Ideal einer neuen Aufgabenkultur jedoch nicht entsprechen. Die Mischung der Aufgabentypen ist insofern gegeben, da geschlossene und halboffene Fragen in ausgewoge-

nem Verhältnis gestellt werden, offene Fragen sind jedoch unterrepräsentiert. Die Kompetenzbereiche werden größtenteils abgedeckt, die Beurteilungs- und Handlungskompetenz jedoch nicht berücksichtigt. Auch die Verwendung klar definierter Operatoren ist nur teilweise gegeben. Zwar finden diese in vielen Aufgaben Verwendung, es werden aber immer noch W-Fragen gestellt. Der Einsatz geographischer Medien und Methoden wird erbracht (Klimadiagramme), hätte aber noch vielfältiger ausfallen können. Bei der Thematik der Klassenarbeit wäre der Einsatz von Karten sehr naheliegend gewesen. In Bezug auf die Anforderungsbereiche ist festzustellen, dass sich der größte Teil der Aufgaben im AFB I befindet, der AFB III wird gänzlich ausgespart. Der geforderte Raumbezug wird hingegen erbracht.

Die eingangs zitierte Einschätzung von Hieber et al. (2011a), dass es eine Diskrepanz zwischen Theorie und schulpraktischer Wirklichkeit gebe, ist sicherlich in Teilen immer noch berechtigt. Gleichwohl scheint der Befund zu kurz gegriffen, denn die Analyse der Prüfungsaufgaben zeigt, dass die Kernelemente der neuen Aufgabenkultur aufgegriffen werden und lediglich deren Umsetzung nicht mit letzter Konsequenz vorangetrieben wird. Dafür lässt sich eine Vielzahl möglicher Gründe anführen: Ein Blick in aktuelle Geographie-Schulbücher zeigt, dass auch dort noch nicht die Anforderungen an eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur restlos erfüllt werden. Zudem sind die Anforderungen an die Lehrkräfte, sich im Schulalltag abseits des eigentlichen Unterrichtsgeschehens zu engagieren in den letzten Jahren deutlich gestiegen, so dass zu vermuten ist, dass hierfür an anderer Stelle, beispielsweise bei der Erstellung und Überarbeitung von Aufgaben, Zeit eingespart werden muss. Nicht zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass auch in den beispielhaften Unterrichtseinheiten und Materialien, die das Kultusministerium den Lehrkräften im Zuge des Bildungsplans 2016 zur Verfügung gestellt hat, nicht alle Anforderungen der neuen Aufgabenkultur konsequent umgesetzt werden. So kann zusammenfassend konstatiert werden, dass sich die Prüfungsaufgaben im Fallbeispiel der Klasse 6b sowie deren Besprechung dem Ideal einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur deutlich annähern.

Literatur

- Colditz, M., Hemmer, I., Hemmer, M., Hoffmann, K. W. & Ringel, G. (2007). Bildungsstandards konkret: Aufgabenkultur und Aufgabenbeispiele. *geographie heute*, 255/256, 14–18.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V.) (Hrsg.). (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen* (10. aktual., überarb. Aufl.).
- Hieber, U. (2011a). Operatoren anwenden! Verschiedene Anforderungsbereiche abdecken. *geographie heute*, 291/292, 12–15.
- Hieber, U. (2011b). Aufgabentypen – die Vielfalt macht's: Abwechslungsreiche Aufgabenstellung im Geographieunterricht. *geographie heute*, 291/292, 16–19.

- Hieber, U., Lenz, T. & Stenglin, M. (2011a). Brennpunkt Klassenarbeit: Von der W-Frage zur kompetenzorientierten Aufgabe. *geographie heute*, 291/292, 30–32.
- Hieber, U., Lenz, T. & Stenglin, M. (2011b). (Sich) geographische Aufgaben stellen: Neue Aufgabekultur im kompetenzorientierten Geographieunterricht. *geographie heute*, 291/292, 2–9.
- Lenz, T. (2015). Lernprozesse begleiten – Leistungen bewerten. In S. Reinfried & H. Haubrich (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie* (S. 277–308). Cornelsen.
- Mittelstädt, F.-G. (2012). Die Operatoren im Geographieunterricht: Ein Plädoyer für eine kompetenzorientierte Aufgabekultur. *Geographie und Schule*, 197, 42–45.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hrsg.). (2016). *Bildungsplan 2016: Geographie*. Neckar-Verlag.
- Uphues, R. (2010). Gute Theorie ist praktisch: Kompetenzorientiert Unterrichten im Fach Geographie. *Klett-Magazin Geographie*, 8–12.

Diagramme im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht

06

Taiga Brahm, Malte Ring & Lea Bullinger

1. Einführung

Diagramme sind ein wesentlicher Bestandteil der Kommunikation in verschiedenen Medien. Sie werden zur Illustration von Zusammenhängen genutzt, um Daten darzustellen oder um komplexe Sachverhalte zu visualisieren. Auch im Unterricht werden Diagramme häufig von Lehrpersonen verwendet (z. B. im Wirtschaftsunterricht, Ring & Brahm, 2020). Dabei ist der Einsatz der Diagramme regelmäßig mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, welche häufig in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (SuS) deutlich wird.

Folglich nimmt die vorliegende Fallanalyse primär die eigentliche Nutzung von Diagrammen in den Blick, indem vor dem Hintergrund eines weit verbreiteten Analyse-rahmens (Curcio, 1987) reflektiert wird, wie die SuS im Rahmen der vorliegenden Geographiestunde die Diagramme analysieren (sollen). Da ein Diagramm immer ein Medium darstellt, ist mit der Diagrammverwendung auch die Frage des Medieneinsatzes verbunden. Darüber hinaus sind Diagramme in der Regel in ein Unterrichtsgespräch eingebettet, so dass auch dieses als Kontext des Diagrammeinsatzes im vorliegenden Beitrag betrachtet wird.

In der zu analysierenden Geographiestunde wird im Rahmen der Besprechung einer Klassenarbeit ein Klimadiagramm detailliert betrachtet. Dieser Ausschnitt zu Beginn des Unterrichts bildet die Basis der Fallanalyse des hier vorliegenden Kapitels. Im Mittelpunkt steht dabei die folgende Forschungsfrage: Wie wird das Klimadiagramm im Unterricht genutzt und eingebettet?

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75413>



Dabei ist es uns wichtig, zu Beginn des Beitrags zu explizieren, dass wir auf die Geographiestunde aus dem Blickwinkel von Forschenden zur Diagrammkompetenz schauen.

2. Forschungsstand

Diagramme sind eingebettet in eine umfassende wissenschaftliche Diskussion um das Themenfeld der Repräsentationen, daher wird im Folgenden zunächst eine Abgrenzung von Diagrammen und anderen Repräsentationsformen vorgenommen. Im zweiten Teil des Kapitels wird ein Modell zur Differenzierung verschiedener Ebenen der Diagrammnutzung dargestellt.

2.1. Diagramme im Kontext von Repräsentationen und Visualisierungen

Eine Repräsentation ist zunächst eine bildliche Darstellung, welche ein reales Objekt mit Hilfe einer visuell orientierten Graphik beschreibt. Dabei unterscheidet Schnotz (2001) weiter zwischen Bildern, bei denen die Beziehung zwischen dem Objekt und der Darstellung sichtbar ist (z. B. eine Fotografie) und Diagrammen und Graphen (=logische Bilder), bei denen die Beziehung zwischen dem Objekt und der Darstellung logisch ist. Innerhalb der Kategorie der logischen Bilder werden sogenannte (*Struktur-*)*Diagramme* von Graphen unterschieden. Dabei stellen (*Struktur-*)*Diagramme* Visualisierungen von Beziehungen zwischen verschiedenen Objekten (Hierarchie, Prozessablauf, Struktur ...) dar. In diesen (*Struktur-*)*Diagrammen* werden die Beziehungen oft mit Linien und Pfeilen dargestellt, die je nach Kontext unterschiedlich interpretiert werden (z. B. als „Teil von“, „Folge von“, „vorher-nachher“ usw.). Im Vergleich dazu bezeichnen wir als *Graphen* logische Abbildungen von quantitativen Beziehungen. Dazu gehören unter anderem Balkendiagramme und Liniendiagramme; somit zählt auch das Klimadiagramm zu dieser Kategorie. Bei Graphen können räumliche Abstände sinnvoll als Unterschiede zwischen dargestellten Objekten oder Beziehungen interpretiert werden (z. B. wenn ein Stück eines Tortendiagramms größer als ein anderes ist, ist die Zahl, die es repräsentiert, ebenfalls um den gleichen Prozentsatz größer); daher haben sie normalerweise klare Leseregeln, das heißt im Vergleich zu (*Struktur-*)*Diagrammen*, bei denen die Bedeutung eines Pfeils sich je nach Darstellung verändern kann, kann die Höhe eines Balkens in einem Balkendiagramm in verschiedenen Balkendiagrammen auf die gleiche Weise interpretiert werden.

Hinsichtlich der Terminologie ist zu berücksichtigen, dass diese in unterschiedlichen Klassifikationen und Disziplinen verschieden verwendet werden. So kann ein „Diagramm“ in einem anderen theoretischen Rahmen ein „Graph“, eine „Infografik“ oder eine „visuelle Darstellung“ sein. In der Geographie verwenden Forscherinnen und Forscher auch den Begriff „diskontinuierlicher Text“, wenn sie die Verwendung von Visualisierungen beschreiben (z. B. Huber & Stallhofer, 2010).

2.2. Einsatz von Graphen im Unterricht – Anforderungen

Beim Einsatz von Graphen oder Diagrammen im Unterricht werden verschiedene Anforderungen an die SuS gestellt. Beispielsweise unterscheidet Curcio (1987) drei Anforderungsebenen: (1) das Lesen der Daten, (2) Lesen zwischen den Daten, (3) Lesen hinter den Daten (beyond the data), welche im Folgenden erläutert werden:

1. Die elementare Ebene konzentriert sich auf das Extrahieren einzelner Daten aus einem Graph.
2. Die mittlere Ebene des Verständnisses ist dadurch gekennzeichnet, dass Trends und Beziehungen in den Daten erfasst werden.
3. Die Expertenebene umfasst eine Extrapolation, das heißt eine Erweiterung, Vorhersage oder Ableitung aus den Daten, um Fragen zu beantworten und/oder allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen (Friel et al., 2001).

Dabei werden diese drei Ebenen – abhängig vom jeweils vorliegenden Verständnis von Repräsentationen – in den verschiedenen Studien unterschiedlich operationalisiert. Die erste Ebene bezieht sich meistens auf „einfache“ Datenextraktionen (z. B. Fragen zu einzelnen Datenpunkten). Die zweite Ebene reicht von Aufgaben, in denen die SuS einfache Datentrends lesen sollen (Curcio, 1987), bis hin zu Aufgaben, die Beziehungen aus komplexen grafischen Darstellungen von Daten extrapolieren (Lai et al., 2016). Die dritte Ebene umfasst dann Vorhersagen (Curcio, 1987) sowie die Beantwortung von Fragen, bei denen die graphischen Inhalte mit domänenspezifischen Prinzipien und dem Vorwissen verknüpft werden müssen (Lai et al., 2016).

Der Forschungsstand hinsichtlich dieser Ebenen ist noch nicht eindeutig: In den meisten Studien wird ein positiver Zusammenhang zwischen den verschiedenen Ebenen und der Schwierigkeit, eine Frage zu beantworten, festgestellt (Curcio, 1987; Lai et al., 2016). Das bedeutet, dass SuS mit einer höheren Diagrammlesekompetenz auch die höheren Ebenen der Aufgaben lösen können. Dagegen finden andere Studien keine sinnvollen Unterschiede für die ersten beiden Ebenen, aber Unterschiede

in Bezug auf die Aufgaben der dritten Ebene (also dem Lesen „beyond the data“) (Lachmayer, 2008). Die Studie von Ring et al. (2019) konnte für den deutschen Kontext keine Unterschiede zwischen der Ebene und der Itemschwierigkeit identifizieren.

2.3. Medieneinsatz und Unterrichtsgespräch

Diagramme werden im Regelfall visualisiert und sind damit auch immer an die Verwendung eines bestimmten Mediums gebunden. Ob die Verwendung digitaler Medien sinnvoll für das Lernziel ist, hängt in erster Linie von deren Einsatz und Einbettung im Unterricht ab (Lachner et al., 2020). Nach dem SAMR Modell von Puentedura (2006) lässt sich die Integration digitaler Medien in *Substitution*, *Augmentation*, *Modification* und *Redefinition* klassifizieren. Die Stufen sind hierarchisch angeordnet und beschreiben den Nutzungszweck digitaler Medien – vom Ersatz „klassischer Medien“ (Substitution) bis hin zu einer völligen Umgestaltung der Aufgaben und der Lernsettings (Redefinition).

Die Diagramme als (digitale) Medien und insbesondere der Zusammenhang zu fachlichen Prinzipien bilden häufig den Anlass für Unterrichtsgespräche. Dies liegt auch darin begründet, dass SuS die Interpretation von Diagrammen sowie deren Verbindung zum Fachinhalt oft schwerfällt (Ring & Brahm, 2020). Für die Ausgestaltung des Unterrichtsgesprächs spielen unter anderem die Fragen der Lehrperson eine Rolle: Smart & Marshall (2013) belegen beispielsweise, dass die kognitive Aktivierung seitens der SuS mit dem Niveau der von Lehrpersonen gestellten Fragen steigt. Seidel et al. (2003) stellen auf Basis einer Videostudie einen positiven Zusammenhang von geringerer Einführung im Klassengespräch und der intrinsischen Motivation sowie dem Interesse der SuS fest.

3. Beschreibung der ausgewählten Sequenz

Die Geographielehrerin Frau Kleih bespricht in der vorliegenden Unterrichtssequenz im Rahmen einer Doppelstunde die Klassenarbeit zu den Klimazonen. Dazu setzt die Lehrerin eine Beamerprojektion durch einen Visualizer sowie einen Zeigestab ein. Insbesondere wird in der Sequenz eine Aufgabe zu Klimadiagrammen thematisiert. Dabei sollten die SuS die auf ihrer Klassenarbeit aufgedruckten Klimadiagramme zunächst beschreiben sowie zu den Städten Berlin, Shannon und Rom zuordnen. Diese Zuordnung sollten die SuS dann ausführlich begründen. Zu Beginn lässt die Lehrerin die Aufgabenstellung von einem Schüler vorlesen und lobt die SuS

für die überwiegend richtige Zuordnung. Sie weist zugleich darauf hin, dass es bei den Begründungen für die Zuordnung der Klimadiagramme an Tiefe und Korrektheit mangelt. Daraufhin stellt sie die erste Impulsfrage: „Was ist denn ganz wichtig beim Klimadiagramm, was muss man denn rauslesen können, damit man eine Stadt einem Klimadiagramm zuordnen kann?“ (00:08:32 – alle Zeitmarken beziehen sich auf Geografie_Lehrkraftkamera) Michèle antwortet auf die Frage etwas unsicher „erst mal den Gesamtbestand, also [...] das Gesamtklima, wenn man alles zusammenrechnet“ (00:08:42), worauf Frau Kleih den Fachbegriff durchschnittliche Jahrestemperatur einführt. Michèle nennt noch weitere Kriterien wie den durchschnittlichen Niederschlag. Darauf geht die Lehrerin nicht weiter ein. Sie beginnt mit der detaillierten Besprechung der Aufgabe: „Ok, gehen wir das mal kleinschrittig durch“ (00:09:24). Frau Kleih bespricht nun mit der Klasse, aus welchen Gründen sich die Diagramme zu den jeweiligen Städten zuordnen lassen. Nachdem ein Schüler für das Klimadiagramm, welches der Stadt Shannon zugeordnet werden soll, als Begründung das „ozeanische Klima“ (00:09:49) nennt, fragt Frau Kleih: „Und woran seh‘ ich das denn? Steht ja nicht umsonst da“ (00:10:01), während sie mehrmals mit dem Zeigestock auf die Aufgabe zeigt. Arthur meldet sich: „Und es gibt auch keine, ich glaub, humiden Monate?“ (00:10:09), worauf ihn Frau Kleih direkt berichtigt: „Doch es sind alles Humide“ (00:10:15). Sie fasst anschließend zusammen, dass das Klimadiagramm einen sehr hohen Jahresniederschlagswert aufweist und das Klima somit als „ganzjährig humid“ (00:10:34) zu bezeichnen ist. Darauf bespricht die Lehrperson mit der Klasse das Klimadiagramm der Stadt Berlin, wobei sich Verständnisschwierigkeiten ergeben. Isabelle meldet sich auf die Frage, welcher Klimazone sich Berlin zuordnen lässt: „Es ist ein Landklima, anstatt ein Meerklima“ (00:11:48). Darauf antwortet Frau Kleih: „Es ist eigentlich so sub, semi. Es ist nicht wirklich Land, aber auch nicht wirklich Meer“ (00:11:51). Im weiteren Verlauf der Sequenz wird das Klassengespräch fortgeführt, wobei die Lehrerin Fragen stellt und die SuS diese beantworten. Zum Klimadiagramm der Stadt Rom fragt Frau Kleih schließlich: „Mittelmeerklima hatten wir ja eigentlich schon richtig gut besprochen, was sind denn die Merkmale?“ (00:13:14) und ruft den Schüler Felizian auf. Er antwortet: „Es sind aride Monate“ (00:13:22). Frau Kleih hebt die Antwort als typisches Merkmal des Klimadiagramms hervor und fragt darauf: „Wann regnet es?“ (00:13:40). Simon meldet sich: „Also im Winter besonders viel“ (00:13:45), was Frau Kleih mit dem Einwurf „richtig“ (00:13:47) bestätigt. Simon fährt weiter fort: „Also auch, wenn die Temperatur sinkt“ (00:13:48). Zuletzt fasst Frau Kleih zusammen, dass es drei aride und ansonsten humide Monate gibt, wobei der meiste Regen im Winter fällt. Sie fragt schließlich: „Und das nennt man ein? Wie nennt man denn so ein Gebiet?“ (00:14:05). Darauf gibt ein Schüler

die Antwort: „Ein Winterregengebiet“ (00:14:10). Frau Kleih schließt die Besprechung der Aufgabe mit Hinweisen auf die verwendeten Korrekturzeichen.

4. Diagramme, Medien und das Unterrichtsgespräch im vorliegenden Fall

Bezugnehmend auf den Forschungsstand zum Einsatz von Diagrammen im Unterricht werden für die Fallanalyse drei thematische Zugänge gewählt und in Fragen an den Fall überführt. Zunächst wird a) analysiert, inwieweit das Stufenmodell von Curcio (1987) berücksichtigt wird, dann wird b) der Medieneinsatz eruiert und c) das Unterrichtsgespräch untersucht.

4.1. Fragen zum Einsatz der Diagramme vor dem Hintergrund des Stufenmodells nach Curcio (1987)

Inwiefern sind die Stufen nach Curcio (1987) (Kap. 2.2) in der Aufgabenstellung sichtbar? In welchem Verhältnis stehen die Anforderungen der Lehrperson zu den Antworten der SuS?

Die Lehrerin Frau Kleih bespricht mit der Klasse 6B eine Aufgabe der Klassenarbeit zu Diagrammen, wobei einige SuS Schwierigkeiten bei der Begründung der Zuordnung der Klimadiagramme zu den Städten aufweisen. Die Aufgabenstellung aus der Klassenarbeit *„Ordne die drei Klimadiagramme den Städten Berlin (Deutschland), Shannon (Irland) und Rom (Italien) zu. Begründe deine Entscheidung. Es hilft, wenn du die Klimadiagramme beschreibst“* soll deshalb im Folgenden analysiert sowie potenzielle Ursachen für die Schwierigkeiten der SuS erschlossen werden. Die erste Stufe (Lesen der Daten) lässt sich implizit im letzten Satz der Aufgabenstellung finden. Die Lehrerin erwartete eine Beschreibung der Datenpunkte zur Temperatur sowie zum Niederschlag, die dann anschließend zur Begründung der Zuordnung argumentativ genutzt werden soll. Die Beschreibung konnten die meisten der SuS gut bewältigen. Herausfordernder war es für die SuS, die Datenpunkte mit den passenden Fachtermini zu benennen, was im Beitrag von Michèle zur Jahresdurchschnittstemperatur deutlich wird, welche sie mit „Gesamtbestand“ (00:08:44) und „Gesamtklima“ (00:08:52) umschreibt. Außerdem zeigt auch Arthur Schwierigkeiten mit der Benennung der Datenpunkte: „Und es gibt auch keine, ich glaub, humiden Monate?“ (00:10:09), obgleich alle Monate humid waren. Um die Monate mit den richtigen Fachtermini zu bezeichnen, müssen die SuS mehrere Datenpunkte (Niederschlag und Temperatur der jeweiligen Monate) zueinander in Beziehung setzen. Dies entspricht nach Curcio

(1987) der zweiten Lesestufe. Abschließend wird von den SuS gefordert, dass sie die Klimadiagramme den unterschiedlichen Orten zuordnen, dafür müssen sie die Daten mit ihrem Vorwissen (beispielsweise Merkmale für Mittelmeerklima) verknüpfen und dieses als Begründung für die Zuordnung heranziehen. Die Verknüpfung zwischen Daten und Hintergrundwissen kann nach Curcio (1987) als dritte Stufe eingeordnet werden. Die Anforderungen dafür lassen sich an der Aussage der Lehrerin zum Klimadiagramm der Stadt Rom verdeutlichen: „Mittelmeerklima hatten wir ja eigentlich schon richtig gut besprochen, was sind denn die Merkmale?“ (00:13:14). Bei den Antworten der SuS wird deutlich, dass viele die Merkmale kennen, sie aber vermutlich bei ihrer Antwort in der Klassenarbeit nicht alle nennen konnten beziehungsweise nicht genannt haben. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass den SuS nicht bewusst war, dass die Zuordnung von Diagramm zu typischem Klima (z. B. Mittelmeerklima) als Begründung für die Zuordnung zu den jeweiligen Städten herangezogen werden sollte. Ein Zusatz in der Aufgabenstellung wie „begründe deine Entscheidung, indem du das Klimadiagramm einer Klimazone zuordnest und deren Merkmale nennst“ wäre möglicherweise hilfreich gewesen. Allerdings bleibt bei dieser stark unterstützenden Fragestellung offen, inwieweit den SuS der Zusammenhang zwischen den Klimadiagrammen und den Klimazonen bereits bewusst ist. Inwieweit dies ein Ziel des Geographieunterrichts darstellt, kann auf Grundlage des vorliegenden Ausschnitts nicht analysiert werden.

4.2. Medieneinsatz

Wie werden Medien im vorliegenden Fall eingesetzt?

(Inwieweit gibt es Medien, die in diesem Fall geeigneter gewesen wären?)

Frau Kleih verwendet zur Besprechung der Klassenarbeit einen Visualizer, wobei sie die Aufgaben nacheinander aufdeckt. Außerdem nutzt sie einen Zeigestab, um bedeutsame Punkte der Klimadiagramme hervorzuheben. Da die Lehrperson ein digitales Medium verwendet, sollen im Folgenden Überlegungen angestellt werden, wie sie das Medium einsetzt und welche Alternativen möglich wären. Die Verwendung des Visualizers lässt sich gemäß dem Modell von Puentedura (2006) der Kategorie Substitution zuordnen, da das Medium als Ersatz für traditionelle Herangehensweisen wie der Verwendung eines Overheadprojektors dient. Die Augmentation umfasst ebenso einen Ersatz, allerdings mit funktionaler Verbesserung für den Einsatz des Arbeitsmittels. Eine Veränderung hin zu einem effizienteren sowie kognitiv stärker

aktivierendem Lehr-Lernprozess könnte man durch den Einsatz digitaler Medien in der Integration als Modification oder Redefinition erreichen. Hierbei ist bei der Modification bedeutend, dass diese eine Neugestaltung von Aufgaben ermöglicht. So könnte die Lehrperson zu Beginn der Besprechung den SuS beispielsweise die Aufgabe geben, über das digitale Tool „Padlet“ die Städte auf der Europakarte zu suchen (siehe Abbildung 1). Außerdem könnte sie die SuS in diesem Tool die Klimadiagramme den Städten auf der Karte zuordnen lassen. Insofern wären die SuS kognitiv aktiviert und in die Besprechung über verbale Äußerungen hinaus involviert. Durch diese Form der Visualisierung könnte auf Verständnisschwierigkeiten zur Verortung der Städte in die Klimazonen wie bei Isabelle zum Klimadiagramm von Berlin besser eingegangen werden, „es ist ein Landklima, anstatt ein Meerklima“ (00:11:48), worauf Frau Kleih antwortete „Es ist eigentlich so sub, semi. Es ist nicht wirklich Land, aber auch nicht wirklich Meer“ (00:11:51). An dieser Stelle könnte die Lehrperson die Lage Berlins auf der digitalen Karte verdeutlichen und visuell zeigen, warum es sich bei Berlin um ein Übergangsklima handelt. Die Verwendung eines digitalen Mediums in Form der Redefinition, wobei es um den Einsatz bislang nicht realisierbarer Lehr-Lernmethoden geht, zum Beispiel in virtuellen Realitäten, ist bei der Besprechung einer Klassenarbeit nicht angemessen.



Abbildung 1: Padlet mit Städten und Klimadiagramm

4.3. Unterrichtsgespräch

Welche Art von Fragen stellt die Lehrperson?

Auf welcher kognitiven Niveaustufe sind die Fragen gestellt?

Da es sich bei der gesamten Unterrichtssequenz um ein Unterrichtsgespräch handelt, soll nun auch auf die Interaktion zwischen der Lehrperson und ihrer Klasse eingegangen werden. Zuerst werden die Fragen der Lehrperson analysiert. Es wird deutlich, dass Frau Kleih Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen stellt. Sie stellt viele einfache Fragen, zum Beispiel zu spezifischen Punkten des Klimadiagramms „Wann regnet es?“ (00:13:40) oder gelernten Fachbegriffen „Wie nennt man denn so ein Gebiet?“ (00:14:05), was damit zusammenhängt, dass die Aufgabe gemäß den Stufen nach Curcio (1987) zunächst die Beschreibung der Diagramme umfasst. Zudem stellt sie zum Teil kognitiv anspruchsvollere Fragen wie die erste Impulsfrage: „Was ist denn ganz wichtig beim Klimadiagramm, was muss man denn rauslesen können, damit man eine Stadt einem Klimadiagramm zuordnen kann?“ (00:08:32). Im Zuge dessen sollten die SuS die Komponenten, die zur Lösung der Aufgabe beitragen strukturieren und erklären. Studien von Smart & Marshall (2013) konnten zeigen, dass kognitive Aktivierung seitens der SuS mit dem Niveau der Lehrerfrage steigt. Allerdings ist auch zu beachten, dass kognitiv anspruchsvollere und weniger anspruchsvollere Fragen notwendig sind, da bei leistungsschwächeren SuS die weniger anspruchsvollen Fragen stärker zum Lernfortschritt beitragen. Insgesamt wären auch mit Blick auf die Stufen (2) und (3) nach Curcio (1987) verstärkt anspruchsvollere Fragen zu erwarten gewesen.

Welche Art von Rückmeldungen gibt die Lehrperson?

Wie geht die Lehrperson auf die Äußerungen der SuS ein?

In neun von zwölf Schülerbeiträgen fungieren diese für die Lehrperson als Stichwortgeber und weniger als gleichberechtigte Gesprächspartner. Dies wird daran deutlich, dass Frau Kleih zu den Beobachtungen der Klimadiagramme meist die passenden Schlagworte im Klassengespräch sammelt: „Und das nennt man ein? Wie nennt man denn so ein Gebiet?“ (00:14:05). Darauf gibt ein Schüler die Antwort: „Ein Winterregengebiet“ (00:14:10). Zudem gibt die Lehrperson überwiegend knappe Rückmeldungen, zum Beispiel „richtig“ oder „genau“ zur positiven Unterstützung. Teilweise mangelt es am sachlich-konstruktiven Feedback, welches lediglich in zwei

der zwölf Interaktionen gegeben wird. Der Schüler Arthur trifft eine fehlerhafte Aussage „Und es gibt auch keine, ich glaub, humiden Monate?“ (00:10:09), wohingegen alle Monate humid sind. Dabei kann es sich um einen Reproduktionsfehler oder einen Verständnisfehler handeln. Dem geht Frau Kleih nicht nach, sondern berichtigt die Aussage lediglich: „Doch es sind alles Humide“ (00:10:15) und erklärt den Zusammenhang von hohem Jahresniederschlagswert sowie der Bezeichnung als „ganzjährig humid“. Sie nutzt demnach die Gelegenheit, um den Sachverhalt erneut zu erklären. Zum einen ist dies positiv, da sie den Fehler berichtigt, lernförderlicher für Arthur wäre es allerdings, sie würde sich mehr Zeit nehmen, um der Fehlvorstellung intensiv nachzugehen. Abschließend scheint außer bei zwei Meldungen, zu denen Frau Kleih keine Rückmeldung gibt, die Art der Rückmeldungen angebracht in Bezug auf die Art der Fragestellung. Um die intrinsische Motivation sowie das Interesse der SuS an Klimadiagrammen zu fördern, wäre eine Veränderung hin zu der Funktion der SuS als gleichberechtigte Gesprächspartner auf Basis der Befunde von Seidel et al. (2003) sinnvoll.

5. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es zu reflektieren, wie umfassend die SuS die Diagramme im Rahmen einer Klassenarbeitsbesprechung im Fach Geographie analysieren (sollen).

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Analyseraster von Curcio (1987) verwendet, das bei der Analyse von Diagrammen drei Abstraktionsstufen unterscheidet. Als erstes wurde die Aufgabenstellung untersucht, in welcher die SuS Klimadiagramme drei verschiedenen Orten zuordnen und ihre Zuordnung begründen sollten. Sie bekamen den Hinweis, dass eine Beschreibung hierfür hilfreich sein kann. Damit wird die erste Stufe der Diagrammlesekompetenz (Beschreiben) klar adressiert und das Lesen einzelner Datenpunkte gelingt den SuS größtenteils gut, wobei sie die Fachtermini nicht immer richtig verwenden. Dagegen werden die anderen Stufen nach Curcio (1987) weniger deutlich angesprochen. Anhand der Antworten der SuS und im Klassengespräch mit der Lehrerin zeigt sich, dass SuS insbesondere mit der höchsten Abstraktionsstufe, nämlich der Begründung der Zuordnung Schwierigkeiten hatten. Dies deckt sich weitestgehend mit anderen Studien, die feststellen, dass insbesondere die Verknüpfung von Diagramm mit Fachkontext für SuS eine große Herausforderung ist (z. B. Lai et al. 2016). Die von Fr. Kleih im Unterrichtsgespräch gestellten Fragen deuten darauf hin, dass sie auf die typischen Schritte bei der Dia-

grammanalyse eingeht, so fragt sie nicht nur nach einzelnen Datenpunkten, sondern auch warum diese Informationen für die Zuordnung relevant sind. Weitergehende Fragen, die die Verbindung von Fachkontext und Diagramm hervorheben, bleiben jedoch aus. Es bleibt offen, ob die SuS, die in der Aufgabe Schwierigkeiten hatten, durch die Nachbesprechung nachvollziehen können, wie sie bei der nächsten Analyse eines Klimadiagramms vorgehen müssen.

Um die SuS bei der Entwicklung eines Schemas zur Diagrammanalyse weiter zu unterstützen, hätte die Lehrperson das Vorgehen bei der Diagrammanalyse bei der Besprechung der Aufgabe nochmal verdeutlichen können. Die Nutzung eines weiteren Mediums zur Visualisierung könnte dabei (z. B. durch die Darstellung der geografischen Lage der Städte) unterstützend wirken. Im Hinblick auf die Aufgabenstellung könnten Fr. Kleih die SuS weiterhin bei der Entwicklung einer fachlichen Argumentation unterstützen, indem sie in entsprechenden Übungsaufgaben für Beschreibung, Zuordnung und Begründung Teilaufgaben kreiert und damit die geforderten Schritte expliziter macht.

Die aufgeworfenen Möglichkeiten zur Unterrichtsentwicklung stellen gleichzeitig Ansatzpunkte für die Sensibilisierung von Studierenden im Umgang mit Diagrammen dar. So erscheint es sinnvoll, bereits im Rahmen der Lehrerbildung Studierende mit den möglichen Schwierigkeiten und Fehlkonzepten von SuS beim Lesen und Interpretieren von Diagrammen vertraut zu machen und Konzepte zu entwickeln, wie Diagramme insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass Diagramme eine häufig genutzte Darstellungsform nicht nur in verschiedenen Unterrichtsfächern, sondern und vor allem auch in den Medien sind. Ein kritischer Blick auf die eigene Vorgehensweise offenbart, dass durch die vorliegende Fallanalyse nur ein beschränkter Einblick in den Umgang mit Diagrammen möglich war. Dies liegt daran, dass hier nicht die Einführung in die Arbeit mit Klimadiagrammen analysiert werden konnte, sondern das Unterrichtsgespräch zu Klimadiagrammen im Rahmen der Besprechung einer Klassenarbeit diskutiert wurde. Insofern lässt sich nicht abschließend einschätzen, welche Lernziele die Lehrerin für den Umgang mit Klimadiagrammen adressieren möchte. Nichtsdestotrotz zeigt die vorliegende Fallanalyse, dass die drei Stufen des Diagrammlesens nach Curcio (1987) adressiert werden. Sie offenbart auch Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenstellung, den Medieneinsatz und die systematische Gestaltung des Unterrichtsgesprächs.

Literatur

- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of Mathematical Relationships Expressed in Graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 382–393. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.18.5.0382>
- Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making Sense of Graphs: Critical Factors Influencing Comprehension and Instructional Implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 124–158. <https://doi.org/10.2307/749671>
- Huber, M. & Stallhofer, B. (2010). Diskontinuierliche Texte im Geografieunterricht. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule–Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 223–240). Auer.
- Lachmayer, S. (2008). Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der Diagrammkompetenz für den Biologieunterricht. <https://d-nb.info/1019667389/34>
- Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–75). utb.
- Lai, K., Cabrera, J., Vitale, J. M., Madhok, J., Tinker, R., & Linn, M. C. (2016). Measuring Graph Comprehension, Critique, and Construction in Science. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 665–681. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9621-9>
- Puentedura, R. R. (2006, November 28). Transformation, technology, and education in the state of Maine [Web log post]. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html
- Ring, M., & Brahm, T. (2020). Logical pictures in secondary economic education: textbook analysis and teacher perception. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3, 86–107. <https://doi.org/10.23770/r11836>
- Ring, M., Brahm, T., & Randler, C. (2019). Do difficulty levels matter for graphical literacy? A performance assessment study with authentic graphs. *International Journal of Science Education*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1640915>
- Schnotz, W. (2001). Wissenserwerb mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft*, 29(4), 292–318. DOI: 10.25656/01:7717
- Seidel, T., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 142–165. DOI: 10.25656/01:6776
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions Between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9297-9>

Fragend-entwickelnder Unterricht: Komplexitätsreduzierung über konvergente Fragen

Thorsten Bohl

1. Einführung

Bei der Analyse von Unterrichtsstunden der Klasse 6b fiel auf, dass das grundlegende Unterrichtsmuster fast aller Stunden nahezu identisch ist: Es beruht auf fragend-entwickelnden Sequenzen, in die, begleitet von gezieltem Medieneinsatz, gelegentlich weitere Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) integriert werden. Die vertiefte Analyse des fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters anhand einer Unterrichtsstunde ist daher naheliegend. Hierzu wurde die Geographiestunde (Thema Tourismus) ausgewählt, andere Stunden wären ebenfalls möglich gewesen. Der wissenschaftliche Diskurs zum fragend-entwickelnden Unterricht ist in vergangenen Jahren in den Hintergrund geraten. Schulpädagogische Literatur dazu stammt größtenteils aus den 80er und 90er Jahren. Zu Beginn der 2000er Jahre wurde der Begriff im Zuge der TIMSS-Studie intensiver diskutiert. Der ausgewählte „Fall“ dieser Stunde kann wie folgt beschrieben werden: Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand (siehe 2. sowie Tab. 1) werden einzelne Sequenzen des Unterrichts als Fälle definiert.

2. Forschungsstand

Der Grundgedanke des fragend-entwickelnden Unterrichts liegt darin, über ‚geschickte‘ Fragen, die Vorkenntnisse und Voraussetzungen berücksichtigend, die Schüler*innen so zu aktivieren, dass sie – ihre in ihnen liegenden Kräfte weckend – einen fachlichen Gegenstand erschließen und verstehen können. Der Gegenstand wird also

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75412>



gemeinsam ‚entwickelnd‘ erarbeitet. Damit ist der fragend-entwickelnde Unterricht eine Form des Unterrichtsgesprächs (zum Versuch der begrifflichen Abgrenzung: Haag, 2019; Meyer, 1989, S. 280ff). Vom Anspruch her (deutlich weniger mit Blick auf die empirisch belegte Realität der Umsetzung, siehe unten) zielt der fragend-entwickelnde Unterricht auf ein Ausbalancieren der Zielsetzungen und Interessen der Lehrperson auf der einen und den Möglichkeiten und Interessen der Lernenden auf der anderen Seite (Klieme et al., 2001).

Empirische Studien modellieren das Feld in unterschiedlicher Weise, beispielsweise über Interaktions-Modelle; sprechakt- und konversationsanalytische Modelle; sozialpsychologische Ansätze oder didaktische Ansätze. Der fragend-entwickelnde Unterricht, in welchem die Lehrperson zeitlich eine überaus dominante Rolle einnimmt, scheint das am häufigsten verbreitete Unterrichtsmuster in Deutschland zu sein, diese Erkenntnis zieht sich durch eine Reihe von Studien über Schularten (Hage et al., 1985), Fächer (z. B. Kobarg & Seidel, 2007) und Länder (z. B. Mehan, 1979; Schiepe-Tiska et al., 2013; Smart & Marshall, 2013) hinweg. Um den Kerngedanke des fragend-entwickelnden Unterrichts zu erfassen sind Studien hilfreich, die nicht nur die Quantität der Lehrer- beziehungsweise der Schüleräußerungen erfassen, sondern insbesondere die Verbindung zu inhaltlichem Anspruch und kognitiver Aktivierung herstellen (z. B. Klieme et al., 2001; Kobarg & Seidel, 2007; Smart & Marshall, 2013). Der Forschungsstand verdeutlicht insgesamt, dass der zeitliche Anteil der Lehreräußerungen gegenüber Schüleräußerungen weit überwiegt, anspruchsvolle und komplexe Fragen selten realisiert werden und der Unterrichtsverlauf offensichtlich einem „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46) gleichkommt.

3. Analyserahmen und Auswahl der Fälle

Auf der Basis der Befunde der TIMSS-Videoanalyse wird die typische Durchführung des fragend-entwickelnden Mathematikunterrichts an deutschen Schulen wie folgt beschrieben:

- » Der Lehrer beginnt seine Ausführungen mit einer relativ komplexen, anspruchsvollen Aufgabenstellung, die womöglich verschiedene Repräsentationsformen (graphische Darstellungen, Tabellen, Formeln, verbale Formulierungen) verknüpft und einen Anwendungsbezug herstellt. Diese Aufgabe wird aber nicht von den Schülern in ihrer Komplexität bearbeitet, sondern im Unterrichtsgespräch, unter

starker Steuerung durch den Lehrer, Schritt für Schritt bearbeitet. Die Teilleistungen, die dabei von den Schülern erwartet werden, sind dann meist nur noch elementarer Art. (...) Auf diese Weise wird eine komplexe, offene Problemstellung umgeformt in eine Serie weniger anspruchsvoller, geschlossener Aufgaben. Die Fragen, die der Lehrer im Einzelnen stellt, sind überwiegend konvergent, das heißt, sie zielen auf eine ganz bestimmte Antwort ab – auf den einen Baustein, der in das „Puzzle“ der Problemlösung passt.«

(Klieme et al., 2001, S. 45)

Daraus können vier Aspekte präzisiert werden (Tab. 1). Da der fragend-entwickelnde Unterricht im Alltag der Klasse 6b *das* prägende Unterrichtsmuster darstellt, soll dieser nun anhand der Geographiestunde genauer analysiert werden. Daher wird geprüft, ob die o. g. vier von Klieme et al. (2001) thematisierten Beschreibungen des fragend-entwickelnden Unterrichts in der Geographiestunde beobachtbar sind. Auf der Basis der vier genannten Aspekte des Forschungsstandes werden vier Fälle identifiziert (Tab. 1).

Forschungsstand	Fälle in der Geographiestunde		
zentrale Aspekte (Klieme 2001, S. 45)	Nr.	Beschreibung	Konkretisierung
(1) Unterrichtsbeginn mit relativ komplexer Aufgabenstellung (und Repräsentationsform)	→ Fall 1	Einleitende Aufgabenstellung, die das Thema eröffnet	Analyse der eröffnenden Fragestellung
(2) Schrittweise Bearbeitung unter starker Steuerung	→ Fall 2	Schrittweise Bearbeitung der einleitenden Aufgabenstellung unter starker Steuerung	Analyse der ersten Phase der Bearbeitung
(3) Elementare Teilleistungen und Serie wenig anspruchsvoller Aufgaben	→ Fall 3	Elementare Teilleistungen und wenig anspruchsvolle Aufgaben	Analyse des Arbeitsauftrages und -ergebnisses der Phase der Partnerarbeit und Gruppenarbeit
(4) Konvergente Fragen, passend zu „Puzzle“	→ Fall 4	Konvergente, zum „Puzzle“ passende Fragen	Analyse des Umgangs mit ‚unpassenden‘ Schülerbeiträgen

Tabelle 1: Verbindung zwischen zentralen Aspekten fragend-entwickelnden Unterrichts und den ausgewählten Fällen

4. Beschreibung und Analyse von vier Fällen

4.1. Fall 1: Einleitende Aufgabenstellung, die das Thema eröffnet

Die Lehrerin Frau Kleith eröffnet mit folgender Fragestellung das Thema ‚Tourismus‘:

© „Ok. Familie Kleith möchte in Urlaub gehen. ((ermahnend)) Alexander! Schauen wir mal das westliche Mittelmeer an ((umreißt Region mit Stock auf Europakarte, die per Beamer über die Tafel projiziert wird)). Wo könnte oder wo sollte Familie Kleith in den Sommerferien in den Urlaub gehen und ((betonend)) warum?!“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 32:14)

Die Frage zielt inhaltlich auf zwei Aspekte. Erstens sollen Urlaubsorte benannt werden, die für Familie Kleith geeignet sein könnten. Dabei ist die Region des westlichen Mittelmeerraums vorgegeben. Da die Tafel leer ist, sind die Blicke der Schüler*innen auf die Karte als Repräsentationsform des Themas gelenkt. Zweitens sollen Gründe für die Wahl des Urlaubsortes benannt werden. Dieser zweite Aspekt kommt in der Fragestellung spät und wird durch das Interrogativadverb ‚warum‘ benannt.

Die Einleitung kann als komplexe Fragestellung benannt werden, allerdings insbesondere aufgrund der Frage „warum“, die die Gründe für die Urlaubswahl adressiert. Ansonsten bliebe lediglich die Benennung von Regionen im westlichen Mittelmeerraum übrig, was einem Abfragen geographischer Wissensbestände gleichkäme. Die Fragestellung kann als recht offen bezeichnet werden, zwar ist die Region eingegrenzt und vorgegeben, allerdings bieten sich innerhalb der Region zahlreiche Länder und Orte an, zudem eröffnet die Frage nach den Gründen ein sehr breites Spektrum unterschiedlichster Richtungen, in die auch unterschiedliches Vorwissen einfließen kann. Insofern kann die Eröffnung dieser Stunde als ein recht typischer Unterrichtsbeginn im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters bezeichnet werden.

4.2. Fall 2: Schrittweise Bearbeitung der einleitenden Aufgabenstellung unter starker Steuerung

Im weiteren Verlauf dieser Phase sucht die Klasse noch immer Antworten auf die Frage der Lehrerin, wohin Familie Kleith in den Urlaub gehen soll und warum. Die schrittweise Bearbeitung dieser Frage zeigt sich in der fragend-entwickelnden Phase

nun dadurch, dass die Lehrerin immer wieder nach Begründungen für die Wahl des Urlaubsortes fragt:

© „Was, warum? Warum willst Du mich da hinschicken?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:00)

„Warum soll ich denn, warum soll ich nach Lissabon gehen?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:36)

Kurz vor der nächsten Phase fasst sie die bisher benannten Gründe zusammen, um eine gemeinsame Ausgangslage für die folgende Partner- und Gruppenarbeit herzustellen:

© „Bis jetzt wurden welche Gründe genannt?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 35:25)

Bei dieser Suche können bis dahin drei Gründe ‚eingesammelt‘ werden, die in dieser ersten Phase des fragend-entwickelnden Unterrichts erarbeitet wurden. Schließlich werden die Schüler*innen in die Partner- und Gruppenarbeit geleitet mit dem Auftrag weitere Gründe zu suchen:

© „Also. Ihr überlegt Euch mal zusammen mit dem Partner macht ihr eine TOP-8-Liste mit weiteren Gründen, hört Ihr zu? mit weiteren Gründen die für einen ähm () eines Urlaubsortes sprechen. Ok? Dann dreht Ihr euch um und sucht euch ein zweites Nachbarpaar. Vergleicht Eure acht Gründe und einigt euch zu viert auf fünf. Fünf gute Gründe, die für die Wahl eines Urlaubsortes sprechen.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:04)

Die gleichzeitige Benennung von Orten („wo“) und Gründen („warum“) in der einleitenden Aufgabenstellung wirkt sich auf die folgende Phase der fragend-entwickelnden Erarbeitung der Antworten aus:

© „Ja, aber erst mal Gründe, was sprechen für einen guten Urlaub?“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 41:30)

„Nein, Gründe, Gründe, die für einen schönen Urlaubsort sprechen.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 44:41)

„Ne, Gründe, die bei der Wahl eines Urlaubsortes wichtig sind.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 45:56)

„Ja, nein, keine Länder, zum letzten Mal.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 47:53)

Während die Lehrerin das Gespräch zunehmend in Richtung der Gründe lenkt und dabei insbesondere Gründe meint, die über ein warmes Klima und einen schönen Strand hinausgehen, hängen die Schüler*innen länger an der Wahl des Ortes, was sich bis in die Gruppenphase hineinzieht.

Im Laufe des Gespräches wird das Thema nicht in seiner Komplexität behandelt, vielmehr werden immer wieder *einzelne* Gründe für die Urlaubswahl quasi addierend gesucht.

Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass den Schüler*innen die Zielsetzung der Stunde nicht klar ist, was dazu führt, dass sie sich „assoziativ an die vermeintliche Idee des Lehrers“ (Baumert, 2003, S. 9) herantasten: Sie wissen (noch) nicht, dass die Lehrerin sie auf das Thema Massentourismus vorbereitet, dies wird erst durch die Lektüre des Schulbuchtextes mit dem Titel „Trauminsel Mallorca“ nach mehr als 30 Minuten deutlich. Besonders deutlich wird die fehlende Zielklarheit, als diejenigen Schüler*innen, die nach vorne kommen und mit dem Stock Länder und Orte an der Karte zeigen, über die Nennung von Ländernamen und Urlaubsorten (auf die Frage der Lehrerin, „Wo könnte oder wo sollte Familie Kleith...“) offensichtlich meinen, ihre geographischen Kenntnisse zum Mittelmeerraum („Spanien“, „Mallorca“, „Portugal“, „Inseln“) belegen zu müssen.

Mit dieser Einengung des geographischen Raumes kann die Lehrerin gezielt Gründe sammeln, die für die Entwicklung des Tourismus auf Mallorca relevant werden können und damit auf den Schulbuchtext hinarbeiten – dies ist didaktisch betrachtet begründet, bleibt den Schüler*innen jedoch verborgen. Diese Verborgenheit wird von der Lehrerin sprachlich begleitet:

© „Wir haben aber gerade das das Gebiet eingegrenzt, westliches Mittelmeer.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 34:17)

Die Lehrerin verkleidet die eindeutig von ihr vorgegebene Einengung in der Formulierung „Wir haben...“, was so zu verstehen wäre, als hätte es dazu ein Gespräch mit den Schüler*innen gegeben.

Insofern sind sowohl die schrittweise Bearbeitung als auch die starke Steuerung beobachtbar.

4.3. Fall 3: Elementare Teilleistungen und wenig anspruchsvolle Aufgaben

Wie oben erwähnt (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:04) konnten vor der Phase der Partner- und Gruppenarbeit drei Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes identifiziert werden: „schön warm“ und „Meer“ (Geographie_Lehrkraftkamera_35:36) sowie „wenig Niederschlag“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 36:02). Im Rahmen der Partner- und Gruppenarbeit sollten nun weitere Gründe (Partnerarbeit: acht, dann Gruppenarbeit: auf fünf einigen) gesucht werden. Eine Elementarisierung findet in gewisser Weise retrospektiv über den Arbeitsauftrag in dieser Phase statt, da die Lehrerin zum Ende der Gruppenarbeit und kurz vor Beginn der Auswertung den Anspruch einschränkt:

© „Also, ein paar Gruppen haben sich immer noch ein bisschen schwer getan. Aber zumindest, auch wenn Ihr Euch jetzt auf zwei Begriffe geeinigt habt ist auch nicht schlimm.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 54:59)

Sie scheint damit diejenigen Schüler*innen beruhigen beziehungsweise motivieren zu wollen, die ihre Gruppenphase mit weniger als fünf weiteren Gründen beendet konnten. Unklar ist unter welchen Gesichtspunkten sich die Schüler*innen auf vier Gründe „einigen“ sollten: nach Mehrheitsverhältnissen bei der Gruppenabstimmen? Nach inhaltlicher Relevanz, zum Beispiel dahingehend, dass vermutet wird, dass mehr Urlaubentscheidungen über diesen Grund gefällt werden? Eine Elementarisierung findet insofern statt, als dass die Quantität der Gründe deutlich reduziert wird und die Qualität der Entscheidungsprozesse unklar bleibt.

4.4. Fall 4: Konvergente, zum „Puzzle“ passende Fragen

Die Konvergenz der Fragen zeigt sich erstens darin, dass Themenaspekte aus Schüleraussagen nicht weiter aufgenommen und bearbeitet werden, die zwar sachlich relevant und interessant wären, aber offensichtlich zum jeweiligen Zeitpunkt nicht zum Plan der Lehrerin passen. In der ersten Phase der Stunde, noch vor der Partner- und Gruppenarbeit, als die Lehrerin mit der Klasse Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes erarbeitet, meldet sich die Schülerin Michèle:

© Michèle: „Wir haben Klima geschrieben, weil das ist ja nicht unbedingt wichtig, weil es gibt ja auch Leute, die mögen es gar nicht warm oder so.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 61:18)

Mit dieser sachlich korrekten Aussage (auch die Vermeidung von Wärme kann ein Grund für die Wahl eines Urlaubsortes sein) bringt Michèle die Lehrerin in eine Breddouille: Die Lehrerin sammelt Gründe für die Wahl eines Urlaubsortes und notiert diese an der Tafel. Allerdings hat die Lehrerin das Thema ‚Massentourismus‘ als Ziel im Blick (das bis dahin für die Schüler*innen noch verborgen ist). Das Argument von Michèle kann sie deshalb nicht an die Tafel schreiben, weil es zwar mit Tourismus, nicht jedoch mit Massentourismus kompatibel ist. Sie löst das Problem, in dem sie auf den Begriff „Klima generell“ ausweicht:

© „Also die, also Klima generell.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 61:49)

Damit kann sie ihrer Linie weiter folgen und den Tafelanschrieb ergänzen (sie notiert an der Tafel: „Klima allgemein“).

In der Unterrichtsphase, in der das Thema ‚Entwicklung des Tourismus‘ fragend-entwickelnd erarbeitet wird, ‚überspringt‘ der Schüler Leonhard das behandelte Thema und schildert, offensichtlich aus eigener Erfahrung, eine mögliche Strategie, wie Massentourismus gelenkt und eingedämmt werden kann:

© Leonhard: „Zum also Hotel- und Massentourismus. Antipaxi, da wohnt eigentlich da wohnt niemand drauf, außer der Leuchtturmwärter. Antipaxi. Des ist halt, ähh auf Antipaxi gibt es halt keine Hotels, des is halt viel besser und da ist auch nicht Massentourismus. Und trotzdem sind da halt richtig schöne Strände. Weil das ist halt des Problem, das sind man kommt da nicht hin außer mit dem Boot und die Boote sind halt, wenn dann teuer. Und das ist das Gute dran, weil dann kommen nicht so viele dort hin.“

Lehrerin: „Richtig, sprechen wir gleich drüber.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 78:54)

Thematisch könnte die hier angedeutete Steuerung des Massentourismus über Kosten ein Aspekt eines ‚Sanften Tourismus‘ sein, der jedoch erst zum Ende der Stunde angesprochen wird. Die Lehrerin bekundet Ihr Interesse („richtig“) an der Aussage, lehnt eine inhaltliche Einbettung in den jetzigen Stundenverlauf jedoch dadurch ab, dass sie das Thema auf später verschiebt, allerdings geht sie zum Stundenende nicht mehr auf diesen Beitrag ein.

Die beiden Situationen zeigen, wie die Lehrerin mit Schüleräußerungen umgeht, die zwar sachlich korrekt, aber im jeweiligen Moment nicht auf ihrer inhaltlichen Linie liegen, sie wählt dazu unterschiedliche Strategien: umdeuten und vertrösten.

Zweitens zeigt sich eine aktive Suche nach zentralen Begriffen in den Schülerantworten, die offensichtlich zum Erreichen des Stundenzieles bedeutsam sind. Im Rahmen der Unterrichtsstunde zeigt sich eine solche Suche an mehreren Stellen, unter anderem bei der Erarbeitung der Begriffe Pauschalangebot, Bauboom, Infrastruktur, Individualtourismus und Sanfter Tourismus. Beispielhaft sei das Gespräch zur Erarbeitung des Begriffes Bauboom betrachtet:

© Lehrerin: „Wie ging es dann weiter? Ähm. Wenn ich Pauschalangebote anbiete und wie Du gesagt hast immer mehr Leute kommen, was brauche ich denn? Kannst Du es nochmals sagen?“

Vanessa: „Also, dann kamen immer ganz viele Leute und dann braucht man halt einfach mehr Sachen.“

Lehrerin: „Richtig.“

Vanessa: „Zum Beispiel im Hotel, wenn die jetzt anreisen und nicht so viel haben dann müssen sie vielleicht auch manchmal ().“

Lehrerin: „Also Sachen, was was brauchen die eigentlich? Wenn jetzt immer mehr Leute kommen weil die Flugreisen billiger sind dann brauche ich dementsprechend, Isabelle.“

Isabelle: „Mehr Hotels, mehr Pensionen, mehr Unterkünfte.“

Lehrerin: „genau.“

Isabelle: „Mehr Läden, mehr Angebote.“

Lehrerin: „((schreibt an Tafel: Der Bauboom setzt ein)) Der Bauboom setzt ein. Es wurde gebaut und gebaut und gebaut. Was ist noch passiert. Nicht nur die Hotels und also nicht nur Unterkünfte, sondern jetzt habe ich ganz viele Menschen, die müssen von A nach B transportiert werden. Renee.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 73:42)

Der Begriff Bauboom wird von den Schüler*innen nicht benannt, die Lehrerin interpretiert ihn aus den vorherigen Schülersaussagen heraus und schreibt ihn direkt an die Tafel. Wie dringlich die Suche nach diesen begrifflichen Puzzleteilen ist, zeigt sich am Begriff Individualtourismus. Die Lehrerin wartet hier schon länger darauf, dass der Begriff genannt wird. Als Arthur den Begriff dann nennt, reagiert die Lehrerin mit „Dankeschön“:

© Arthur: „Individualtourismus.“

Lehrerin: „Dankeschön ((schreibt Wort an Tafel)). Ja, da steht viel im Buch drin nur wenn man halt nie mitliest wenn ein Kind dran ist und sich immer ausklinkt,

ja dann fällt einem halt so ein Begriff nicht auf.“ (Geographie_Lehrkraftkamera_Minute 86:18)

An keiner anderen inhaltlichen Stelle dieser Unterrichtsstunde reagiert die Lehrerin mit „Dankeschön“ auf eine richtige Antwort. Eine korrekte Antwort wird häufig mit „richtig“ oder „genau“ bewertet. „Dankeschön“ geht über eine Bewertung hinaus und honoriert eher, dass der Begriff nun endlich fällt und die Lehrerin damit wieder in ihre inhaltliche Linie zurückfindet, als dass es eine Bestätigung für die korrekte Antwort wäre.

Die Ablehnung von relevanten Themen zugunsten der Beibehaltung der geplanten Linie sowie die Suche nach wichtigen Begriffen vollziehen sich – den gesamten Stundenverlauf betrachtend – zunehmend unter einem gewissen Zeitdruck, weil der Tafelanschrieb beendet wird und der Begriff Sanfter Tourismus noch eingeführt werden muss, da er relevant für die vorgesehene Hausaufgabe ist. Zeitdruck ist ein häufig beobachtetes Phänomen des fragend-entwickelnden Unterrichts: „Um in 45 Minuten zum vorgegebenen Unterrichtsziel zu gelangen, muss die Lehrkraft die Schülerantworten so kanalisieren, dass sie in die geplante Bahn einmünden.“ (Baumert, 2003).

4.5. Alternativen

Gibt es Alternativen zum „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46)? Die folgenden beiden Beispiele verbleiben eher bei lehrerzentrierten und kognitiv ausgerichteten Mustern, denkbar wären selbstredend auch wesentlich offenere und auf Schülermitbestimmung ausgerichtete Varianten.

Das Konzept des *Adaptiven Unterrichts* (Hardy et al., 2019; Bohl, 2017) ist im Kern gekennzeichnet von einer gezielten Variation unterschiedlicher Aktivitäten und Lehr-Lernformen, die insgesamt auf eine möglichst hohe Passung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden und dem Angebot der Lehrperson zielt. Beispielsweise könnten (mit Bezug zu Fall 2 oben) in einem auf digitale Medien ausgerichteten Unterricht über das Onlinetool Tricider Begründungen für bestimmte Urlaubsorte gesammelt und diskutiert werden. Dann könnten die Schülerinnen und Schüler synchron inhaltliche Argumente schreiben und die Argumente wären sichtbar und direkt diskutierbar.

Das Konzept des *Open-Ended-Problem-Solving* (Klieme et al., 2001) orientiert sich an der ‚Dramaturgie‘ japanischen Unterrichts. Im Kern ist dabei eine Abfolge an bestimmten Phasen festgelegt, unter anderem wird zunächst Vorwissen aktiviert und dann von der Lehrperson ein neues komplexes Problem dargestellt und erläutert, erst

dann erarbeiten die Schüler*innen ein strukturähnliches Problem oder bearbeiten vertiefende Aufgaben. Mit Blick auf die das Thema ‚Massentourismus‘ könnte zunächst das Vorwissen aktiviert werden und dann an einem Beispiel (z. B. Mallorca) die Ursachen, Merkmale und Folgen des Massentourismus betrachtet werden (z. B. über Film oder Erläuterung). Anschließend könnten die Schülerinnen und Schüler dasselbe für einen anderen Ort (z. B. Besteigung Mount Everest) tun oder die Entwicklung vertieft am Beispiel einer Familie (z. B. in Mallorca) behandeln.

5. Fazit

Ausgehend von der Beobachtung, dass fragend-entwickelnder Unterricht das dominierende Konzept ist, das der Klasse 6b im Alltag begegnet, lag die Zielsetzung dieses Beitrags darin, dieses Unterrichtsmuster beispielhaft an einer Unterrichtsstunde – der Geographiestunde zum Thema ‚Tourismus‘ – genauer zu untersuchen. Der Stand der empirischen Forschung der vergangenen ca. 20 Jahre identifiziert insbesondere Problemfelder dieses Unterrichtsmusters, das in der begrifflichen und konzeptionellen Literatur mit einem hohen Anspruch versehen ist. Daher wurden vier zentrale Beschreibungen der empirischen Forschung identifiziert (gemäß Klieme, 2001; ähnlich auch in: Baumert, 2003). Die zentrale Fragestellung lautet: Finden sich diese vier Beschreibungen auch in der untersuchten Unterrichtsstunde? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mehrere Unterrichtssituationen, gebündelt in vier Fällen, herausgearbeitet und analysiert. Alle vier Aspekte des Forschungsstandes zeigten sich in der Geographiestunde.

Die Analyse verdeutlicht den hohen Anspruch an das Unterrichtsmuster ‚fragend-entwickelnder Unterricht‘. Einerseits ist die Stunde zielorientiert geplant und variabel (z. B. Variation von Sozialformen und Aktivitäten, Einsatz von Medien) sowie mit vielfältiger Aktivierung der Schüler*innen (z. B. zahlreiche ‚Meldungen‘ nach Fragen, viele Schüler*innen wurden im Laufe der Stunden ‚drangenommen‘) gestaltet. Andererseits offenbarte sich das „Kleinarbeiten komplexer Anforderungen“ (Klieme et al., 2001, S. 46) und die bekannte ‚Frage-Antwort-Bewertung der Antwort‘-Interaktion (Jungwirth, 1994). Während die Lehrperson den Gang der Stunde kennt und stringent im Blick hat, wissen die Lernenden – insbesondere im ersten Teil der Stunde – nicht, worauf die Fragen zielen. Dies jedoch ist für die Schülerinnen zwar fachlich eine Herausforderung, allerdings wohl auch eine sehr gewöhnliche Situation: sie agieren gleichwohl aktiv, suchend, deutend und die Bewertung der Lehrperson erwartend. Mit diesem Beitrag und der Analyse der Stunde ist keine Evaluation oder Bewertung

der Qualität oder Wirksamkeit des Unterrichts verbunden. Dies war weder Zielsetzung noch wäre dies mit der hier realisierten Vorgehensweise möglich. Im Kontext der Lehrerbildung stellt sich die Frage, welche Folgerungen möglich wären. Angesichts der vermutlich verbreiteten eigenen schulbiographischen Erfahrungen mit fragend-entwickelndem Unterricht wäre insbesondere eine gründliche, vertiefte und differenzierte Analyse und Reflexion der Merkmale und (unerwünschten) Folgen des anspruchsvollen fragend-entwickelnden Unterrichts zu leisten, durchaus in der ersten Phase der Lehrerbildung – etwa über die Bearbeitung von Fällen und des aktuellen Forschungsstandes.

Literatur

- Baumert, J. (2003). Was sich an deutschen Schulen ändern muss. *Pädagogische Beiträge*, 23(1), 9–10.
- 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. 257–273). Klinkhardt/utb.
- Haag, L. (2019). Entwickelnde Formen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 184–192). Klinkhardt/utb.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H. & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Leske und Budrich.
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal für Bildungsforschung Online*, 11(2), 169–191.
- Jungwirth, H. (1994). Mädchen und Buben im Computerunterricht – Beobachtungen und Erklärungen. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 26(2), 41–48.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Meyer, H. (1989). *Unterrichtsmethoden Band II*. Cornelsen.
- Schiepe-Tiska, A., Reiss, K., Obersteiner, A., Heine, J.-H., Seidel, T. & Prenzel, M. (2013). Mathematikunterricht in Deutschland: Befunde aus PISA 2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 123–154). Waxmann.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions Between Classroom Discourse, Teacher Questioning, and Student Cognitive Engagement in Middle School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249–267.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

07

Thema der Stunde: Addieren und Subtrahieren von Brüchen
Tag, Stunde: Dienstag, 5./6. Stunde (11.25 – 12.55 Uhr)

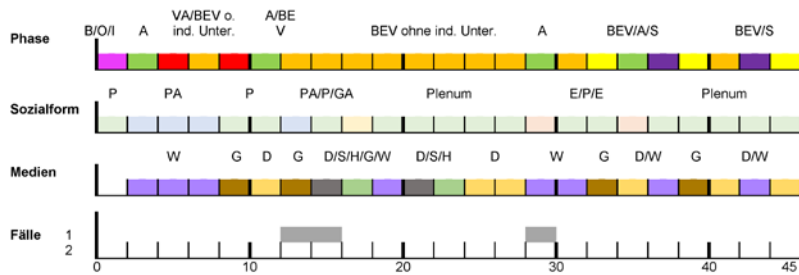
Der Unterricht beginnt mit einem Begrüßungsritual, bei dem zunächst die Lehrperson, daraufhin alle Schülerinnen und Schüler stehend im Chor „Guten Morgen“ sagen. Es folgen organisatorische Klärungen durch die Lehrperson: zunächst zu den Arbeitsmaterialien, dann zur Rückgabe der Klassenarbeit, welche einige Unklarheiten bei den Schülerinnen und Schülern hinterlässt, die von der Lehrperson dann wieder aufgegriffen werden. Der Einstieg in die Stunde erfolgt mittels Kopfrechenaufgaben. Die Lehrperson formuliert dazu den Arbeitsauftrag und teilt Kärtchen mit den Kopfrechenaufgaben aus. Die Schülerinnen und Schüler suchen sich anschließend entsprechend des Arbeitsauftrags verschiedene Partnerinnen beziehungsweise Partner in der Klassengemeinschaft, um die Aufgaben zu bearbeiten. Die Kopfrechenphase in Partnerarbeit wird durch ein Klingelzeichen nach der angekündigten Zeit beendet. Die nächste Unterrichtsphase beginnt: Die Lehrperson projiziert mittels Dokumentenkamera ein Rechenbeispiel zum Subtrahieren von Brüchen an die Wand. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zunächst mit dem Nebensitzer oder der Nebensitzerin austauschen; daraufhin notiert die Lehrperson unter Einbezug der Antworten der Schülerinnen und Schüler den Rechenweg. In der folgenden Unterrichtsphase werden die Hausaufgaben besprochen, nach Aufgabenstellung der Lehrperson zunächst in Vierer-Gruppen an sogenannten Lösungsstationen. Es folgt die Besprechung der

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75411>

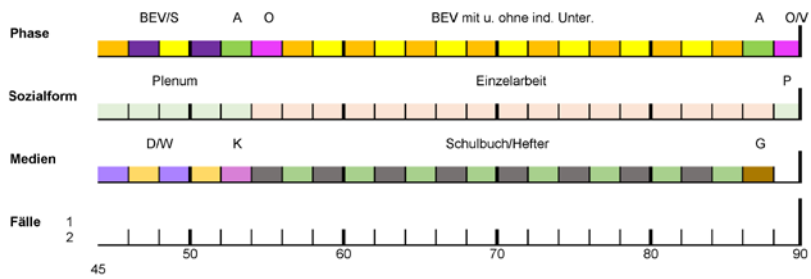


Hausaufgaben im Plenum. Jeweils ein Schüler oder eine Schülerin kommt nach vorne und zeigt (mittels Dokumentenkamera) den Lösungsweg. Die Lehrperson und die anderen Schülerinnen und Schüler ergänzen. Es folgt die nächste Unterrichtsphase, in der gemeinsam im Plenum ein negativer Bruch addiert wird. Die Lehrperson notiert dabei den Ergebnisweg mit Hilfe der Dokumentenkamera und nimmt vertiefende Nachfragen der Schülerinnen und Schüler mit auf. Es folgt die nächste Phase, in der Regeln zum Bruchrechnen festgehalten werden: zunächst in Einzelarbeit auf einem von der Lehrperson ausgeteilten Merktzettel, dann gemeinsam im Plenum. Die Lehrperson notiert wiederum unter Einbezug der Schülerinnen- und Schüler-Antworten die Ergebnisse mittels der Dokumentenkamera. Sie bittet anschließend die Schülerinnen und Schüler, die Beispielaufgaben auf dem Merktzettel/Arbeitsblatt zunächst alleine mit Bleistift zu lösen, danach erfolgt wieder die gemeinsame Besprechung und Sicherung des Lösungsweges (mittels Dokumentenkamera) im Plenum. Die Lehrperson erklärt und zeigt am Ende dieser Phase auf Nachfragen den Schülerinnen und Schülern einzelne Schritte der Rechenwege nochmals. Es folgt eine Unterrichtsphase, in der die Schülerinnen und Schüler Übungsaufgaben bearbeiten. Die Lehrperson formuliert dazu den Arbeitsauftrag und notiert ihn an der Tafel. Dabei weist sie bereits zu diesem Zeitpunkt darauf hin, dass die nicht in der Stunde erledigten Aufgaben als Hausaufgaben bearbeitet werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten anschließend die Übungsaufgaben einzeln oder mit ihren Sitznachbarinnen und Sitznachbarn. Sie werden dabei immer wieder durch die Lehrperson unterstützt. Am Ende der Stunde bittet die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler, die nicht erledigten Aufgaben von der Tafel abzuschreiben und als Hausaufgabe zu erledigen. Weiterhin bittet sie die Schülerinnen und Schüler zukünftig darauf zu achten, die relevanten Lernmaterialien dabei zu haben. Der Unterricht endet mit der Aufforderung der Lehrperson, nächste Stunde die vergessenen Klassenarbeitshefte dabei zu haben.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamenteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Roy & Paravicini: Mathematik: Regeln lehren und Vorstellungen verankern
- Fall 2 Gaspard: Motivation im Matheunterricht

Regeln lehren und Vorstellungen verankern

07

Rebecca Roy & Walther Paravicini

1. Regeln und Vorstellungen in der Mathematik

Das Lernen von Mathematik spielt sich häufig im Spannungsverhältnis zwischen konzeptuellem und prozeduralem Wissen ab (Rittle-Johnson & Siegler, 1998; Byrnes & Wasik, 1991; Lenz & Wittmann, 2021; Hallett et al., 2012). Konzeptuelles Wissen wird dabei als solches Wissen verstanden, welches mit mathematischen Begriffen, den mit ihnen verbundenen Vorstellungen und den Zusammenhängen der Begriffe untereinander zu tun hat; prozedural hingegen bedeutet, dass es darum geht, wie mathematische Objekte manipuliert, mit ihnen gearbeitet und gerechnet wird – häufig geht es dabei auch um das Durchführen von Algorithmen.

Beispiele, bei denen diese Unterscheidung weiterhilft, gibt es vom Grundschulbereich bis zur Oberstufe und weiter ins Studium hinein. Was bedeutet das Zeichen ‚+‘ eigentlich im Ausdruck ‚ $17 + 7$ ‘? Was versteht man unter dem Integral einer Funktion und wie hängt dieser Begriff mit dem Ableitungsbegriff zusammen? Dies sind zwei Beispiele für konzeptuelles Wissen.

Wie berechne ich das Ergebnis der Aufgabe ‚ $17 + 7 = \dots$ ‘? Wie kann ich das Integral einer konkret gegebenen Funktion bestimmen? Dies sind Beispiele für eher prozedurales Wissen.

Das prozedurale Wissen tritt uns in der Schule häufig als das Anwenden von Rechenregeln entgegen. Wie bestimme ich beispielsweise das Ergebnis der Aufgabe ‚ $(-2) \cdot (-3) = \dots$ ‘? Konzeptuelles Wissen kann dabei helfen, die notwendigen Rechen-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75410>



regeln zu memorieren und, wichtiger noch, die Verbindung zwischen formelhaften Ausdrücken und ihrer Interpretation in Kontexten herzustellen. Hier wäre etwa die Frage, wie man einen Term wie $(-2) \cdot (-3)$ zu deuten habe; welche Vorstellungen und Kontexte bieten günstige und tragfähige Interpretationen?

Besonders spannend sind in diesem Zusammenhang diejenigen Phasen im Mathematik-Curriculum, in welchen neue Zahlbereiche eingeführt werden, also wenn etwa die negativen ganzen Zahlen zu den natürlichen Zahlen hinzukommen oder wenn die Bruchzahlen, sogenannte rationale Zahlen, erarbeitet werden. Hier gibt es neben alten Regeln (z. B. den Kommutativgesetzen) auch neue, die es einzuüben gilt, und es gibt neben den neuen Zahlen selbst neue Phänomene und Begriffe, zu denen Vorstellungen aufgebaut werden sollten (z. B. das Kürzen und Erweitern von Brüchen). Auf der prozeduralen Seite gilt es, bekannte Schemata auf die neue Situation anzupassen – so, wie $2 \cdot 3 = 3 \cdot 2$ gilt, gilt auch $2 \cdot (-3) = (-3) \cdot 2$. Oder man muss neue Schemata formen, für die es im bereits bekannten Zahlbereich keine Entsprechung gibt, etwa für das Addieren von Bruchzahlen (Piaget & Cook, 1952; Lortie-Forgues et al., 2015).

Auf der konzeptuellen Seite gibt es Vorstellungen, welche sich vom alten Zahlbereich auf den neuen erweitern lassen (etwa lässt sich die Vorstellung von der Addition als Zusammenfügen von natürlichen Zahlen gut auf positive Bruchzahlen übertragen). Allerdings gibt es auch Stellen, an denen sich bereits erlernte Konzepte und Vorstellungen als nicht mehr tragfähig erweisen und ein Konzeptwechsel (*conceptual change*) notwendig ist. Dieser Konzeptwechsel stellt oft eine Bruchstelle dar. In einer Liste von bekannten Bruchstellen, die beim Übergang von den ganzen Zahlen zu den rationalen Zahlen auftreten können, findet man etwa die Tatsache, dass die Anordnung der rationalen Zahlen anders als bei ganzen Zahlen keinen ausgezeichneten Nachfolger einer Zahl zulässt oder dass das Ergebnis einer Division zweier positiver Bruchzahlen größer als der Dividend ausfallen kann (Vosniadou et al., 2008; Lortie-Forgues et al., 2015).

Spannend ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie man als Lehrkraft im Unterricht das prozedurale Wissen im Vergleich zum konzeptuellen Wissen gewichtet und auch, in welcher zeitlichen Abfolge diese beiden Bereiche thematisiert werden.

Die deutschsprachige Mathematikdidaktik legt traditionell einiges Gewicht auf das Anlegen geeigneter Grundvorstellungen, setzt tendenziell also einen konzeptuellen Schwerpunkt, aber es ist auch wohlbekannt, dass das konzeptuelle Wissen nicht immer notwendig am Anfang des Lernens steht. Ein differenziertes Bild je nach Lerninhalt gibt bereits Rittle-Johnson und Siegler (1998), wobei man inzwischen weitere Fortschritte beim Verständnis der Relation von prozeduralem und konzeptuellen

Wissen gemacht hat und auch individuellere Empfehlungen aussprechen kann (Rittle-Johnson et al., 2001; Hallett et al., 2012, Lenz & Wittmann, 2021).

Für das konkrete Unterrichtsgespräch benötigt die Lehrkraft also einerseits selbst ein hinreichend umfassendes und reichhaltiges konzeptuelles Verständnis, sie muss ferner wissen, welche Vorstellungen wichtig und tragfähig sind, welche Konzepte beibehalten werden können und wo Konzeptwechsel notwendig sind. Sie muss einschätzen können, bei welchen prozeduralen Schwierigkeiten konzeptuelles Wissen weiterhelfen kann, und sie muss schließlich Schüleräußerungen und Fragen schnell diagnostizieren, um dann adäquat reagieren zu können.

Dieses Zusammenspiel lässt sich in der vorliegenden Unterrichtsstunde gut beobachten, da Rechenaufgaben thematisiert werden, die zwar mit prozeduralem Wissen zügig bearbeitet werden können, zu deren inhaltlicher Durchdringung aber auch konzeptuelles Wissen nötig ist. Gerade beim Rechnen mit rationalen Zahlen gibt es einige tragfähige Vorstellungen, auf die man sich für den Aufbau des konzeptuellen Wissens stützen kann.

2. Die Einführung neuer Zahlbereiche

In der vorliegenden Unterrichtsstunde werden Übungsaufgaben zum Addieren von Brüchen bearbeitet. Damit ist die Stunde Teil der Unterrichtseinheit, in welcher der *Zahlbereich* der rationalen Zahlen eingeführt wird. Im Folgenden werden unterschiedliche Konzepte und Vorgehensweisen zur Einführung neuer Zahlbereiche dargestellt.

Aus der Grundschule kennen die Schülerinnen und Schüler bereits die natürlichen Zahlen $\mathbb{N} = \{0;1;2;3 \dots\}$ und wissen, wie man mit diesen Objekten rechnet. In der weiterführenden Schule werden weitere Zahlbereiche eingeführt, etwa zunächst die ganzen Zahlen $\mathbb{Z} = \{\dots -3;-2;-1;0;1;2;3 \dots\}$, dann die rationalen Zahlen $\mathbb{Q} = \{a/b : a \in \mathbb{Z}, b \in \mathbb{N}, b \neq 0\}$, also die Bruchzahlen – mehr zu Zahlbereichen z. B. in Reiss & Schmieder (2014).

Im Schulkontext stellen diese Zahlbereichserweiterungen Schritte dar, um neue und interessantere Phänomene quantitativ erfassen zu können. Gleichzeitig dienen gerade diese Phänomene dazu, die neuen Zahlen überhaupt erst einzuführen.

Wenn man im Schulkontext etwa fragt: ‚Was ist -1?‘, so fragt man nicht nach einer abstrakten Definition, sondern in der Regel nach einer tragfähigen Deutung. Hier können Modelle wie Temperaturskalen oder Guthaben/Schulden nützlich sein.

Dementsprechend ist die Frage ‚Was ist $(-1) \cdot (-1)$?‘ am ehesten als Frage nach einer im entsprechenden Modell abgeleiteten Deutung des Malnehmens zu verstehen.

Eine zweite Perspektive auf die Einführung neuer Zahlbereiche, inklusive der Art und Weise, wie mit den neuen Objekten gerechnet wird, ist die der Fachmathematik. Hier werden die neuen Zahlen weniger gedeutet, sondern auf Basis der bereits bekannten Zahlen *konstruiert* und dann die Rechenoperationen *definiert*.

Wir wollen die beiden Perspektiven hier näher beschreiben, um dann später die Konsequenzen für den Schulunterricht an Beispielen aus der betrachteten Unterrichtsstunde zu veranschaulichen.

2.1. Neue Zahlbereiche aus Schülersicht

Die Einführung eines neuen Zahlbereichs an der Schule sollte schrittweise erfolgen, da dabei für die Lernenden manche Hürden zu überwinden sind, von denen einige konzeptioneller, andere prozeduraler Natur sind.

In einem ersten Schritt müssen Schülerinnen und Schüler die neuen Objekte erkennen und als neue Zahlen begreifen. Damit verbunden ist auch die Vermittlung der Schreibweise dieser neuen Zahlen. Im besten Fall entwickeln die Schülerinnen und Schüler dabei einen Bestand an unterschiedlichen tragfähigen Vorstellungen zu diesen neuen Zahlen. So kann eine Zahl als etwas interpretiert werden, was auf der Zahlengeraden einen festen Platz einnimmt. Für eine Bruchzahl ist eine tragfähige Vorstellung etwa die, einen Bruch als Beschreibung eines Anteils an einem Ganzen zu betrachten (Malle, 2004). Der Weg zu diesen Vorstellungen beginnt in der Regel bei dem, was Schülerinnen und Schüler aus ihrem Alltag bekannt ist (Buck et al., 2015). Sie sind zum Beispiel mit Brüchen im Zusammenhang mit Einheiten vertraut (eine Viertelstunde, ein halber Liter, ein Drittel eines Eishockeyspiels). Um dies zu einer reinen Zahlvorstellung weiterzuentwickeln, muss der Bruch von den Schülerinnen und Schülern isoliert von der Einheit als eigenes Objekt wahrgenommen und interpretiert werden.

Ist dieser Schritt gemacht, kann in einem zweiten Schritt die Frage der Anordnung geklärt werden, das heißt, die Schülerinnen und Schülern müssen lernen, wie solche Objekte der Größe nach geordnet werden. Orientieren wir uns an der Vorstellung von Zahlen als Punkten auf der Zahlengeraden, so wird die Anordnung durch die Lage der Zahlen auf der Zahlengeraden anschaulich gemacht: Alles, was ‚weiter rechts‘ liegt, ist größer. Bei den ganzen Zahlen ist entscheidend, dass (-3) kleiner als (-2) ist, obwohl 3 größer als 2 ist.

Bei den rationalen Zahlen geschieht es nun erstmals, dass zwei unterschiedlich aussehende Objekte weder mit dem kleiner- noch mit dem größer-Zeichen gereiht werden können, sondern dass sie identisch sind, da sie auf der Zahlengeraden den gleichen Platz besetzen, was am Beispiel der Zahlen $\frac{1}{2}$ und $\frac{7}{14}$ ersichtlich wird:

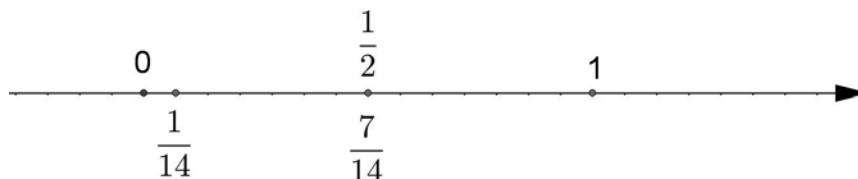


Abbildung 8

Hier führt der Aspekt der Anordnung also zum Thema ‚Kürzen und Erweitern‘. Beides sind Umformungen, die den Wert des Bruchs unverändert lassen und daher zum Vergleich zweier Brüche unerlässlich sind.

Sind diese Sachverhalte verinnerlicht, kann mit dem letzten Schritt die Erschließung des neuen Zahlbereichs vollendet werden: Es bleibt zu klären, wie mit den neuen Objekten sinnvoll und korrekt gerechnet wird.

Bei den ganzen Zahlen \mathbb{Z} muss erarbeitet werden, wie man negative Zahlen addiert, subtrahiert, multipliziert und dividiert. Besonders herausfordernd ist hier, das Verständnis für ‚minus mal minus gibt plus‘ zu generieren.

Dass dies schwierig ist, wenn man sich als Lehrperson lediglich auf die Deutung in Modellen bezieht, wird plausibel, wenn man die aus der Grundschule vermutlich bekannten Modelle für die Multiplikation daraufhin untersucht, wie tragfähig sie für die Deutung von $(-1) \cdot (-1)$ sind. So ist beispielsweise die Deutung der Multiplikation als fortgesetzte Addition zwar noch tragfähig, wenn wir $3 \cdot (-1)$ als $(-1) + (-1) + (-1)$ interpretieren, aber schon bei $(-1) \cdot 3$ wird es schwierig. Dies heißt nicht, dass man nicht Modelle finden kann, die im Prinzip tragfähig wären, aber diese Stelle beansprucht besondere Aufmerksamkeit, da hier ein Bruch mit den bisherigen Vorstellungen entstehen kann.

Dass auch das Rechnen mit rationalen Zahlen nicht anspruchslos ist, zeigt sich etwa darin, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder Schwierigkeiten beim Rechnen mit Brüchen zeigen (Lortie-Forgues et al., 2015). Ein Grund (von vielen) hierfür ist, dass oft nur reine Regeln oder Verfahren abgespeichert werden, ohne diese mit dem nötigen Verständnis, das heißt mit dem nötigen konzeptuellen Wissen, anzuwenden. Insbesondere beim Bruchrechnen kann dies zu Verwechslungen führen, da sich die Verfahren der Strichrechnungen (+ und -) zu denen der Punktrechnungen (\cdot und $:$) wesentlich unterscheiden.

Wir werden sehen, dass sich aus der fachmathematischen Perspektive wichtige Aspekte und Ansätze für den Aufbau von konzeptuellem Wissen ergeben.

2.2. Die Konstruktion neuer Zahlbereiche in der Fachmathematik

Wie oben bereits erwähnt, werden in der Fachmathematik Zahlbereiche konstruiert und zugehörige Rechenoperationen gesetzt. Dass Zahlbereichserweiterungen notwendig sind, lässt sich ohne direkten Bezug auf inhaltliche Deutungen der Zahlen dabei alleine schon so begründen, dass es Gleichungen gibt, die im ursprünglichen Zahlbereich nicht lösbar sind. In \mathbb{N} lässt sich beispielsweise keine Lösung der Gleichung $4 + x = 3$ finden, da -1 kein Element von \mathbb{N} ist. In \mathbb{Z} lässt sich keine Lösung der Gleichung $4 \cdot x = 3$ finden, da $\frac{3}{4}$ kein Element von \mathbb{Z} ist.

Ausgehend von den natürlichen Zahlen \mathbb{N} und den zugehörigen Rechenoperationen, die pragmatischerweise als ‚gottgegeben‘ (Weber, 1893) aufgefasst und axiomatisch definiert werden, werden weitere Zahlbereiche konstruiert. Dies geschieht stets im Rückgriff auf das bereits Bekannte, das heißt, bei der Konstruktion von \mathbb{Z} bezieht man sich auf \mathbb{N} und das Rechnen in \mathbb{N} ; hat man \mathbb{Z} konstruiert, konstruiert man daraus den Zahlbereich \mathbb{Q} , indem man auf \mathbb{Z} und das Rechnen in \mathbb{Z} Bezug nimmt.

Wie kann man nun etwa die Zahl -1 definieren, indem man nur auf natürliche Zahlen zurückgreift? Der formale Trick ist der, dass man Zahlen als (formale) Differenzen von natürlichen Zahlen schreibt. Es gilt etwa $3 = (5 - 2)$, und so können wir 3 auch als Paar $(5; 2)$ auffassen (oder als Paar $(10; 7)$ oder $(4; 1) \dots$). Ist nun die zweite Zahl in einem solchen Paar größer als die erste, so erhalten wir als Differenz eine negative Zahl. Damit können wir etwa -1 durch das Paar $(3; 4)$ beschreiben (oder durch $(10; 11)$) oder irgendeines von unendlich vielen anderen Paaren natürlicher Zahlen, bei denen die zweite Zahl um eins größer ist als die erste). Der Clou ist nun, dass diese Beschreibung gar nicht verlangt, dass wir schon wissen, was negative Zahlen sind. Auch ohne dieses Wissen können wir -1 durch das Paar $(3; 4)$ *definieren* (oder durch eines der genannten Paare).

In einer sauberen fachmathematischen Entwicklung muss man sich nun noch Gedanken machen, wie man geschickt formuliert, welche Paare natürlicher Zahlen jeweils dieselbe ganze Zahl beschreiben, ohne schon dabei auf das Rechnen mit negativen Zahlen zurückzugreifen (Reiss & Schmieder, 2014, Abschnitt 6.1).

Diese fachmathematisch nötigen Schritte werden hier nicht weiter verfolgt. Der kurze wissenschaftliche Einblick soll bewusst machen, dass in der Fachmathematik neue Zahlbereiche aus bereits vorhandenen Zahlbereichen formal und ohne An-

schauung konstruiert werden. Sind neue Zahlbereiche konstruiert, so müssen in einem nächsten Schritt die Rechenoperationen für diesen neuen Zahlbereich definiert werden. Diese werden nun *festgesetzt*. Beispielsweise kann man $(3; 4) \cdot (5; 6) = (3 \cdot 5 + 4 \cdot 6; 3 \cdot 6 + 4 \cdot 5) = (39; 38)$ setzen, also $(-1) \cdot (-1) = 1$. Dies ist zunächst eine rein willkürliche Setzung. Man könnte es auch ganz anders machen und die Sache so einrichten, dass $(-1) \cdot (-1) = 5$ gilt. Prinzipiell hätte man diese Freiheit, aber nun gilt es Argumente zu prüfen, welche der unzählig vielen Möglichkeiten, $(-1) \cdot (-1)$ zu setzen, sinnvoll wäre.

Eine denkbare Argumentationslinie könnte sein, in einem relevanten und für die bisherigen Rechenoperationen tragfähigen Modell die Setzung durch eine praktische Deutung zu stützen. Interpretiert man z. B. negative Zahlen als Schulden, so kann man die Multiplikation $2 \cdot (-1)$ im Kontext ‚Schulden‘ interpretieren. Man hat ‚zwei mal einen Euro Schulden‘, was bedeutet, dann man insgesamt ‚zwei Euro Schulden‘ hat. Dies stützt die Setzung ‚minus mal plus gibt minus‘.

Eine andere Argumentationslinie wäre die Forderung nach einer möglichst ästhetischen oder einfachen Definition. Eine ästhetische und einfache Definition wäre eine, bei der möglichst viele Rechengesetze, die für die bereits bekannten Zahlen gelten, auch im neu konstruierten Zahlbereich erhalten bleiben, wie zum Beispiel das Distributivgesetz. Diese Forderung nach der Übertragbarkeit von Rechengesetzen nennt man das *Hankelsche Permanenzprinzip* (Ziegenbalg, 1999).

Für den schulischen Einsatz ist dieses Vorgehen des Definierens beziehungsweise Setzens offenkundig zu abstrakt. Wie bereits geschildert, werden in der Schule die neuen Objekte beziehungsweise Zahlen nicht theoretisch konstruiert. Stattdessen knüpft man an bereits vorhandene Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und baut darauf Grundvorstellungen zu den neuen Objekten auf.

Für die Lehrperson ist es aber wichtig, auch auf die fachmathematische Perspektive zurückgreifen zu können. Dies heißt insbesondere, bei Bedarf die Freiheit erlebbar machen zu können, Setzungen selbst vorzunehmen und sie dann auf ihre Konsequenzen hin zu prüfen. Was handeln wir uns etwa ein, wenn wir $\frac{1}{0}$ so oder so definieren? Wie könnte man $(-1) \cdot (-1)$ noch setzen? Wofür könnte $3^{1/2}$ stehen? Oder: Kann man mit $\sqrt{-1}$ rechnen?

Den fachmathematischen Hintergrund zu kennen heißt in all diesen Fällen nicht nur zu wissen, wie man es standardmäßig macht, sondern auch, Alternativen durchspielen und bewerten zu können.

Wir wollen nun Sequenzen in der vorliegenden Unterrichtsstunde analysieren, an welchen uns die genannten Blickwinkel ein vertieftes Nachdenken über Handlungen und Handlungsmöglichkeiten erlauben.

3. Erster Fall: Der gemeinsame Bruchstrich

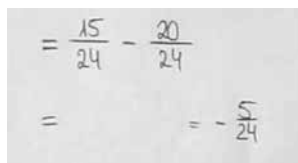
3.1. Fallbeschreibung

Die Klasse hat sich in der vorangegangenen Stunde mit der Addition beziehungsweise Subtraktion rationaler Zahlen beschäftigt und bereits ein Verfahren erarbeitet, das im späteren Verlauf der beobachteten Stunde anhand eines von der Lehrkraft vorgeformulierten Merktzettels festgehalten wird:

1. Bringe zuerst die Brüche auf einen gemeinsamen Nenner.
2. Addiere beziehungsweise subtrahiere die Zähler.

Tipp: Schreibe die Brüche mit einem gemeinsamen Bruchstrich.

Zu Beginn der beobachteten Stunde notiert die Lehrkraft die Rechnung $\frac{5}{8} - \frac{5}{6}$ an die Tafel, anhand derer die Schülerinnen und Schüler das Vorgehen beim Addieren/Subtrahieren beschreiben sollen. Beide Brüche werden von den Schülerinnen und Schülern problemlos auf den gleichen Nenner gebracht ($\frac{15}{24} - \frac{20}{24}$) und auch die Subtraktion wird sicher durchgeführt ($-\frac{5}{24}$) (Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 13:41–16:03).



$$= \frac{15}{24} - \frac{20}{24}$$

$$= \quad \quad = -\frac{5}{24}$$

Abbildung 1: Die Lehrkraft lässt eine Lücke für den Zwischenschritt (Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 16:04).

⊙ L: Aha, richtig. [L notiert das Endergebnis, lässt aber eine Lücke für einen Zwischenschritt] Was könnte man noch machen bevor man, ähm, die Zähler subtrahiert, damit es, ja, damit es manchmal ein bisschen leichter noch ist mit den Zählern, was könnte man da vorher noch machen? [Ruft S auf]

S: Ein längerer Strich, also ein längerer Bruchstrich

L: Ja

S: und dann beide Zahlen, also fünfzehn minus zwanzig.

[L notiert den Zwischenschritt]

S: Vierundzwanzigstel.

L: Ja, genau, richtig.

(Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 15:57–16:30)

3.2. Fachliche und fachdidaktische Analyse

Sowohl hier als auch im weiteren Verlauf der Stunde wird durchgängig sichtbar, dass dieser von der Lehrkraft gewünschte Zwischenschritt nicht immer problemlos verläuft. Warum ist die Lehrkraft dennoch der Ansicht, dass die Durchführung der Rechenoperation mit einem gemeinsamen Bruchstrich ‚leichter‘ ist?

Hat man die zwei zu addierenden/subtrahierenden Brüche auf den gleichen Nenner gebracht und verwendet dann die Schreibweise mit dem gemeinsamen Bruchstrich, um die Addition/Subtraktion durchzuführen, dann führt man damit die Rechnung mit Brüchen, das heißt, eine Rechnung in \mathbb{Q} , auf eine Rechnung mit ganzen Zahlen, das heißt, auf eine Rechnung in \mathbb{Z} zurück, was natürlich nur funktioniert, wenn die beiden Brüche schon gleichnamig sind. Dies spiegelt das fachwissenschaftliche Vorgehen wider, bei dem Rechenoperationen einer Zahlbereichserweiterung (hier \mathbb{Q}) auf die des erweiterten Zahlbereichs (hier \mathbb{Z}) zurückgeführt werden. Man startet bei einer beliebigen Addition/Subtraktion in \mathbb{Q} , formt die Bestandteile der Rechnung um (gleiche Nenner), um dann die eigentliche Rechnung in \mathbb{Z} durchzuführen.

Dieser Prozess entspricht einer (mathematischen) Problemlösestrategie (Bruder & Collet, 2011): Man transformiert ein Problem, dessen Lösung unbekannt ist, zu einem Problem, dessen Lösung man kennt und kann mithilfe der bekannten Lösung das ursprüngliche Problem bewältigen.

Damit scheint dieses Vorgehen seine Berechtigung zu haben – allerdings nur auf den ersten Blick, denn führt man die Rechenoperation in \mathbb{Q} auf eine Rechnung in \mathbb{Z} zurück, geht dabei verloren, dass eigentlich mit rationalen Zahlen gerechnet werden sollte.

Anders als im fachwissenschaftlichen Kontext werden in der Schule die rationalen Zahlen nicht aus den ganzen Zahlen abstrakt konstruiert, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen basierend auf ihren Alltagserfahrungen die rationalen Zahlen als neue, sinntragende Objekte kennen, zu denen sie Grundvorstellungen entwickeln. Das Ziel ist, dass sie mit diesen Objekten vertraut werden und die damit verbundenen Grundvorstellungen eine solche Tragkraft entwickeln, dass sie den sicheren und verständigen Umgang mit dem Objekt ‚rationale Zahl‘ ermöglichen – und das insbesondere beim Rechnen.

In der Unterrichtsstunde zeigt sich immer wieder, dass die Schülerinnen und Schüler auch ohne den Verfahrensschritt ‚gemeinsamer Bruchstrich‘ in der Lage sind, eine Rechnung wie $\frac{5}{8} - \frac{5}{6}$ korrekt durchzuführen. Dabei stützen sie sich auf die Grundvorstellung des Bruchs als Quasikardinalzahl und verstehen $\frac{5}{8}$ als fünf Stück ‚ein Achtel‘, wobei das ‚ein Achtel‘ die Rolle einer Einheit einnimmt (Malle, 2004).

Der Bruch $\frac{5}{6}$ bedeutet dann fünf Stück ‚ein Sechstel‘ und es wird deutlich, dass ‚Achtel‘ und ‚Sechstel‘ unterschiedlich sind. Da man nur gleiche Einheiten addieren/subtrahieren kann, entsteht die Notwendigkeit, eine gemeinsame Einheit zu finden. Ähnlich verfahren die Schülerinnen und Schüler bei Rechnungen wie $1 \text{ dm} + 0,2 \text{ m}$, bei denen sie zunächst auch nach einer gemeinsamen Einheit suchen. Bei $\frac{5}{8}$ und $\frac{5}{6}$ ist diese gemeinsame Einheit ‚ein Vierundzwanzigstel‘, die sich ergebende Rechnung $\frac{15}{24} - \frac{20}{24}$ lässt sich nun mit der Einheiten-Vorstellung lösen: 15 Stück der gemeinsamen Einheit minus 20 Stück davon ergeben -5 Stück der gemeinsamen Einheit.

Nun führt man eine Rechnung in den ganzen Zahlen ($15 - 20 = -5$) durch, was man beim Vorgehen mit dem Verfahrensschritt ‚gemeinsamer Bruchstrich‘ auch tut. Der wichtige Vorteil des hier geschilderten Wegs ist jedoch, dass dabei die Objekte mit einer tragfähigen Grundvorstellung verknüpft sind, was den verständigen Umgang mit den rationalen Zahlen vertieft und fördert.

4. Zweiter Fall: Der Umgang mit Vorzeichen

Die Übungsaufgaben, die in der gezeigten Stunde bearbeitet werden, behandeln die Addition und Subtraktion von Brüchen. Elementare Übungen dazu wurden in vorangegangenen Stunden beziehungsweise in der Hausaufgabe bearbeitet. Bei den Aufgaben dieser Doppelstunde liegt ein Fokus auf dem Rechnen mit negativen Brüchen, somit spielt der Umgang mit den Vorzeichen eine wichtige Rolle.

4.1. Erste Situation: Vorzeichen bei Brüchen

Als eine der ersten solcher Aufgaben wird das Ergebnis von $-\frac{5}{12} + \frac{1}{8}$ bestimmt. Die Lehrerin leitet dabei das Unterrichtsgespräch (unter Verwendung der Dokumentenkamera) wie folgt ein:

- © L: Dann schauen wir uns jetzt folgende Aufgabe an (4) und zwar kann man natürlich auch mit negativen Brüchen rechnen, also sprich addieren und subtrahieren. Schaut euch mal die Aufgabe an, wie würdet ihr die jetzt lösen?
(Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 26:52)

Der gemeinsame Nenner ist schnell gefunden ($-\frac{10}{24} + \frac{3}{24}$), so dass nun der Umgang mit dem Vorzeichen die zentrale Rolle in der weiteren Bearbeitung der Aufgabe

spielt. Die von der Lehrkraft vorgegebene Strategie verlangt den gemeinsamen Bruchstrich. Intuitiv entsteht dabei der Bruch $^{-10+3}/_{24}$, wobei dies korrekterweise die Gleichheit von $^{-10}/_{24}$ und $^{-10}/_{24}$, beziehungsweise allgemein von $-(n/m)$ und $-n/m$ erfordert. Diese Gleichheit wird auch dann benutzt, wenn beim Weiterrechnen aus $^{-7}/_{24}$ das Ergebnis $^{-7}/_{24}$ wird.

$$\begin{aligned}
 & -\frac{5}{12} + \frac{1}{8} \\
 &= -\frac{10}{24} + \frac{3}{24} \\
 &= \frac{-10+3}{24} = \frac{-7}{24} = \underline{\underline{-\frac{7}{24}}}
 \end{aligned}$$

Abbildung 2: Die von der Lehrkraft entwickelte Rechnung
(Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 29:17)

Zum Ende dieser Episode ergibt sich folgendes Gespräch:

- © L: Wir haben vorhin schon gesehen, man kann das Minus vor dem Bruch einfach hochziehen in den Zähler. Beim Ergebnis ziehen wir es wieder runter und schreiben es vor den Bruch, dann heißt der Bruch minus sieben Vierunzwanzigstel, das wäre das Ergebnis.
 S: Aber, ähm,
 L: Ja.
 S: Ändert es was, ähm, an (.) dem Wert oder an dem Ergebnis, wenn Minus vor dem Zähler und nicht vor dem ganzen Bruchstrich steht?
 L: (.) Ähm nein, also, das Minus kann man generell immer nur hochziehen in den Zähler.
 S: Weil, aber, macht es was anderes aus, also ist jetzt, ähm, das Endergebnis was anderes als der Bruch davor, also wo das Minus vor der Sieben war.
 L: (3) Meinst Du, dass, wenn du jetzt hier, wenn du das Minus hier vorne lässt [L deutet auf den Beginn der letzten Zeile]
 S: Nein, nein, daneben, rechts daneben.
 L: Da? [L deutet auf die letzte Gleichung]
 S: Ja.
 L: Das da, ob das was anderes ist als das da? Nein, das ist genau dasselbe. Weil man

das Minus wie gesagt entweder hoch in den Zähler ziehen kann oder wieder vor den Bruch, aber man kann es nicht in den Nenner ziehen.

(Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 29:02–30:08)

4.2. Fachliche und fachdidaktische Analyse der Situation ‚Vorzeichen bei Brüchen‘

Zunächst bleibt festzuhalten, dass man das Minus sehr wohl in den Nenner ziehen kann, was auch im eingesetzten Schulbuch dargestellt, sehr nachvollziehbar erläutert und auch in Aufgaben thematisiert wird (Buck et al., 2015).

Doch selbst wenn die Lehrkraft das In-den-Nenner-Ziehen des Minus-Zeichens nicht thematisieren möchte, wäre es an dieser Stelle sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern eine nachvollziehbare Begründung zu liefern, warum es sich bei den beiden Schreibweisen trotz der unterschiedlichen Positionen des Minuszeichens um die gleiche Zahl handelt. Sie formuliert zwar, dass die Schülerinnen und Schüler ‚gesehen‘ haben, dass man wie vorgeführt mit dem Minus vor einem Bruch umgehen könne. Dabei handelt es sich aber um rein prozedurales Vorgehen, das nicht durch eine mitgelieferte Begründung konzeptuell verständlich gemacht wird. Wir halten dies aber für zentral für den Aufbau eines tieferen Verständnisses der Rechenoperationen in \mathbb{Q} , das nachhaltig und tragfähig ist, zumindest bei einem substantiellen Teil der Schülerinnen und Schüler (Malle, 2004; Lenz und Wittmann, 2021).

Möglicherweise erzeugt aber auch der Verfahrensschritt ‚gemeinsamer Bruchstrich‘ bei der Vorzeichenfrage eine zusätzliche Schwierigkeit. Ohne den Rechenausdruck mit dem gemeinsamen Bruchstrich könnten sich die Schülerinnen und Schüler wieder auf die Grundvorstellung des Bruchs als Quasikardinalzahl stützen und $-10\frac{1}{24} + 3\frac{3}{24}$ berechnen, indem sie gedanklich ‚minus zehn Stück Vierundzwanzigstel plus drei Stück Vierundzwanzigstel‘ zu ‚minus sieben Stück Vierundzwanzigstel‘ berechnen, den Nenner also als Einheit behandeln (analog zu ‚minus zehn Grad plus drei Grad gibt minus sieben Grad‘). Beim Zwischenschritt ‚gemeinsamer Bruchstrich‘ birgt das Verschieben des Minus in den Zähler einige Schwierigkeiten, wie sich auch in der Stunde zeigt: Ein Schüler meinte, dass man bei ‚ $-10 + 3$ ‘ im gemeinsamen Nenner dann ‚ $-10 - 3$ ‘ rechnen müsse (Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 28:34–28:41). Bei ihm könnte das Missverständnis vorliegen, dass er das in den Zähler geschriebene Minus als Minus vor dem gesamten Zähler interpretiert, das heißt, es wäre $-(10 + 3)$ zu berechnen, was die Anwendung der Minusklammer-Regel notwendig machen würde. Auch im weiteren Verlauf der Stunde (z. B. Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 01:16:35–01:17:02) zeigen sich Schwierigkeiten mit dem ‚gemeinsamen Bruchstrich‘ in Kombination mit den Vorzeichen. Die Lehrkraft gibt einer Schülerin

als nächsten Schritt bei $-\frac{3}{24} - \frac{1}{24}$ den Hinweis, dies auf einen gemeinsamen Bruchstrich zu schreiben, worauf die Schülerin die Antwort -2 gibt. Auch sie könnte $-(3-1)$ statt $-3-1$ gerechnet haben.

Aber auch losgelöst vom Zwischenschritt ‚gemeinsamer Bruchstrich‘ muss erklärt werden, warum $-1\frac{10}{24} = -1\frac{10}{24}$ gilt. Hier könnte auf eine weitere Grundvorstellung zu den rationalen Zahlen zurückgegriffen werden, die zwar etwas abstrakt ist und gezielt im Unterricht entwickelt werden muss, die aber grundlegend für die Notwendigkeit der Zahlbereichserweiterung ist und sich als nachhaltig und belastbar erweist: Man kann eine rationale Zahl n/m als Ergebnis der Division der zwei ganzen Zahlen n und m betrachten, das heißt, es ist $n:m=n/m$ beziehungsweise die rationale Zahl n/m ist die Lösung der Gleichung $m \cdot x = n$. Mit Hilfe dieser Grundvorstellung der rationalen Zahl als Ergebnis einer Division lässt sich – aufbauend auf den bereits vorhandenen Regeln zur Multiplikation in \mathbb{Z} – verständlich begründen, dass $-(n/m) = -n/m = n/-m$ gilt. Denn: Einerseits ist das Ergebnis von $(-n):m$ die rationale Zahl $-n/m$. Andererseits berechnet man $(-n):m$, indem man zunächst $n:m=n/m$ bestimmt und anschließend das korrekte Vorzeichen ergänzt: $-(n/m)$. Somit ist $-(n/m) = -n/m$ gezeigt, ganz analog folgt $-(n/m) = n/-m$.

4.3. Zweite Situation: Vorzeichen bei der Addition und Subtraktion

Ob man nun auf Basis der Grundvorstellung des Bruchs als Quasikardinalzahl oder mit dem ‚gemeinsamen Bruchstrich‘ rechnet, in beiden Fällen müssen positive und negative Zahlen addiert und subtrahiert werden, was einen sicheren Umgang beim Rechnen mit ganzen Zahlen voraussetzt. Hilfesuchend wendet sich eine Schülerin in der Arbeitsphase an die Lehrkraft und gesteht, dass sie sich das nie merken kann ‚mit minus und plus‘. Es entsteht folgender Dialog:

- © S: Das war auch bei mir in der Arbeit so, ich kann es mir nie merken, also minus und plus sind so und so.
 L: Also weißt du, minus minus gibt?
 S: (..) Minus.
 [L schüttelt den Kopf]
 S: Plus.
 L: Plus minus gibt?
 S: Minus.
 L: Minus plus gibt?
 S: Minus.

L: Plus plus gibt?

S: Plus.

L: Plus. Das musst Du Dir erst mal merken!

(Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 01:17:47–01:18:08)

4.4. Fachliche und fachdidaktische Analyse der Situation ,Vorzeichen bei der Addition und Subtraktion'

Die hier im Einzelgespräch stattgefundene Unterstützung durch die Lehrkraft bezieht sich rein auf das prozedurale Wissen der Schülerin. Die Lehrkraft hilft ihr beim Merken der Regeln, indem sie diese aussprechen lässt. In der Hektik des Unterrichtsalltags geht das zügig und es bewirkt, dass die Schülerin mit dieser Information weiterarbeiten kann. Zusätzlich ist die Lehrkraft nach dieser kurzen Intervention wieder frei, um weiteren Lernenden ihre Unterstützung zukommen zu lassen. Allerdings könnten Bezüge zu tragfähigen Konzepten der Schülerin Impulse geben, durch die der Aufbau des zugehörigen konzeptuellen Wissens angestoßen werden könnte. Dies würde langfristig zu einer reflektierten und damit auch sichereren Anwendung der Regeln führen.

Für eine konzeptuell weiterführende Antwort auf die Frage der Schülerin hätte es eine Reihe von Möglichkeiten gegeben, welche jeweils auf die oben skizzierten Blickwinkel auf die Einführung neuer Zahlbereiche und Operationen Bezug nehmen. In der Vorstellung von Guthaben/Schulden für positive beziehungsweise negative Zahlen könnte man etwa das *Vermindern* (das Minus als Rechenzeichen) von *Schulden* (das Minus als Vorzeichen) als einen *Vermögenszuwachs* identifizieren (Bicker & Ossmann, 2004). Mit dem oben beschriebenen Hankelschen Permanenzprinzip kann man entweder direkt oder indirekt argumentieren. Eine direkte Argumentation wäre etwa: Für jede Zahl x soll $x-x=0$ gelten, also beispielsweise auch $-3-(-3)=0$. Es gilt aber auch $-3+3=0$, weshalb es plausibel ist, dass $-(-3)$ und $+3$ dieselbe Operation beschreiben. Eine indirekte Argumentation ginge beispielsweise über sogenannte Permanenzreihen (Ziegenbalg, 1999): Wenn man in der Folge $-(-2)$, $-(-1)$, $-(0)$ die Zahl in der Klammer jeweils um 1 verringert, wächst das Ergebnis jeweils um 1. Es ist also plausibel, dass $-(-1)$, $-(-2)$, $-(-3)$ jeweils wiederum um 1 größer wäre, also gleich 1, 2 beziehungsweise 3.

5. Fazit

Insgesamt sieht man in dieser Stunde, dass Schülerinnen und Schüler Rechnungen durchführen, indem sie Verfahrensschritte abarbeiten, die sie sich merken sollen. Dies kann den Eindruck vermitteln, dass das Betreiben von Mathematik lediglich das Anwenden auswendig gelernter Regeln und Vorgehensweisen bedeutet. In der gezeigten Stunde steht der Erwerb prozeduralen Wissens deutlich im Vordergrund. Möglicherweise hat sich die Lehrkraft dazu entschieden, zunächst das Rechnen einzuüben, um danach – basierend auf den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beim Bruchrechnen – das konzeptuelle Wissen dazu aufzubauen, welches für das Verständnis und die inhaltliche Durchdringung des Lerngegenstandes unverzichtbar ist.

Es ist allerdings das konzeptuelle Wissen, was die Fachdisziplin Mathematik auszeichnet und charakterisiert: Alles lässt sich deduktiv aus wenigen axiomatisch gegebenen Sachverhalten ableiten und verstehen. Lernende können ihr mathematisches Wissen und ihre Fähigkeiten ausgehend von Grundgegebenheiten selbst konstruieren, inhaltlich durchdringen und verständlich anwenden – die Lehrkraft steuert diesen Prozess.

Im gezeigten Beispiel bedeutet dies, dass auf der Basis tragfähiger Grundvorstellungen zu den rationalen Zahlen und zu den Rechenoperationen, Regeln zum Rechnen mit Brüchen entdeckt und verstanden werden können. Dieses Verständnis ist zentral, wenn es darum geht, die verschiedenen Rechenoperationen auch langfristig sicher anwenden zu können. Beim Bruchrechnen heißt dies insbesondere, dass man die verschiedenen Rechenoperationen gegeneinander abgrenzen und verständlich das korrekte Verfahren für die jeweilige Rechenart auswählen kann. Dass einige Schülerinnen und Schüler dabei immer wieder Unsicherheiten zeigen, macht deutlich, wie wichtig ein befruchtendes Miteinander von konzeptuellem und prozeduralem Wissen ist.

Literatur

Bicker, U., & Ossmann, H. (2004). Aufgabeneinheit 3: Gib-Nimm-Spiel. *Basierend auf „Nimm und Gib“ von A. Herzog und D. Terö[r]de. In Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Sinus-Transfer. Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*

Buck, H., Freudigmann, H., Greulich, D., Haug, F., Sandmann, R. & Schatz, T. (2015). *Lambacher-Schweizer 6, Mathematik für Gymnasien, Baden-Württemberg*. Klett-Verlag.

Bruder, R. & Collet, C. (2011). *Problemlösen lernen im Mathematikunterricht*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Byrnes, J. P. & Wasik, B. A. (1991). Role of conceptual knowledge in mathematical procedural learning. *Developmental psychology*, 27(5), 777–786.

Hallett, D., Nunes, T., Bryant, P. & Thorpe, C. M. (2012). Individual differences in conceptual and procedural fraction understanding: The role of abilities and school experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), 469–486.

Lenz, K. & Wittmann, G. (2021). Individual Differences in Conceptual and Procedural Fraction Knowledge: What Makes the Difference and What Does it Look Like?. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(1), emo615.

- Lortie-Forgues, H., Tian, J. & Siegler, R. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult? *Developmental Review*, 38, 201–221.
- Malle, G. (2004). Grundvorstellungen zu Bruchzahlen. *Mathematik lehren*, 123, 4–8.
- Piaget, J. & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.
- Reiss, K. & Schmieder, G. (2014). *Basiswissen Zahlentheorie. Eine Einführung in Zahlen und Zahlbereiche* (3. überarbeitete Auflage). Springer-Verlag.
- Rittle-Johnson, B. & Siegler, R. S. (1998). The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: A review. In C. Donlan (Eds.), *The development of mathematical skills* pp. 75–110. Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 346–362.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 305–321), Routledge.
- Weber, H. (1893). Leopold Kronecker. In Deutsche Mathematiker-Vereinigung (Hrsg.), *Jahresbericht der Deutschen Mathematiker-Vereinigung* (Band 2, S. 5–31). Reimer.
- Ziegenbalg, J. (1999). Fachdidaktische Prinzipien als Grundlage einer Design Science – erläutert am Hankelschen Permenenzprinzip. In C. Selzer & G. Walther (Hrsg.), *Mathematikdidaktik als design science, Festschrift für Erich Christian Wittmann*. Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.

Motivation im Mathematikunterricht in der frühen Adoleszenz und bedürfnisgerechte Motivationsunterstützung

07

Hanna Gaspard

1. Einführung

Motivation ist eine zentrale Voraussetzung für das Lernverhalten und den Lernerfolg von Schüler*innen. Jedoch nimmt die Lern- und Leistungsmotivation von Schüler*innen typischerweise im Verlauf der Schulzeit ab (Wigfield et al., 2015). Eine sensible Entwicklungsphase ist hierbei die frühe Adoleszenz, während der viele wichtige Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden (Eccles et al., 1993). Um die Motivation von Jugendlichen in dieser Phase zu unterstützen beziehungsweise aufrechtzuerhalten, muss nach dem Konzept des Stage-Environment Fit (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2009) die Schulumgebung den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen entsprechend gestaltet sein.

In diesem Beitrag soll die Motivationsentwicklung in der frühen Adoleszenz beispielhaft anhand einer Mathematikstunde in der 6. Jahrgangsstufe am Gymnasium beleuchtet werden. Mathematik als Fach ist in Bezug auf die Motivationsentwicklung nicht nur als Hauptfach von besonderer Bedeutung, sondern es ist auch ein Fach, das viele Schüler*innen als schwer, belastend und mit geringem Bezug zu ihrem alltäglichen Leben wahrnehmen (Gaspard et al., 2017; Goetz et al., 2014). Die Forschung zur Stage-Environment Fit Theorie wurde bislang schwerpunktmäßig in den USA im Kontext des Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule durchgeführt. Hierbei ist anzumerken, dass dieser Übergang in den USA traditionell zwischen Jahrgangsstufe 6 und 7 stattfindet. Insofern soll in diesem Beitrag das Konzept des Stage-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75409>



Environment Fit auch vor dem Hintergrund des früheren Übergangs ans Gymnasium in Deutschland betrachtet werden. Der Fokus liegt hierbei auf der Einzelarbeit im Unterricht, während derer motivationale Probleme bei den Schüler*innen leicht sichtbar werden und welche von der Lehrkraft ein erhöhtes Maß an individueller Unterstützung fordert.

Die Analyse der Mathematikstunde fokussiert auf die beiden folgenden Fragen:

1. Welche motivationalen Probleme zeigen sich bei Sechstklässler*innen während der Einzelarbeit im Mathematikunterricht?
2. Werden diese motivationalen Probleme von der Lehrperson als solche erkannt und reagiert sie darauf adäquat?

2. Forschungsstand

In der Pädagogischen Psychologie wurde die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Schulkontext in den letzten Jahrzehnten intensiv beforscht. Hierbei haben sich Forscher*innen insbesondere mit der Frage beschäftigt, wie der Schulkontext gestaltet werden kann, um einer Abnahme der Motivation entgegenzuwirken (für einen Überblick siehe Eccles & Roeser, 2009; Wigfield et al., 2015). Eine hilfreiche theoretische Grundlage zur Förderung von Motivation im Schulkontext bietet dabei die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020). Ausgehend von dieser Theorie und Ideen zu Person-Environment Fit postulierten Eccles und Kollegen ihre Stage-Environment Fit Theorie (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2009). Um die Motivation der Schüler*innen über die Schulzeit hinweg aufrechtzuerhalten, sollte der Schulkontext nach dieser Theorie so gestaltet sein, dass er den Entwicklungsbedürfnissen von Schüler*innen entspricht. Die Annahmen dieser beiden Theorien werden im Folgenden genauer ausgeführt.

2.1. Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020) bietet einen breiten theoretischen Rahmen der Bedingungen intrinsischer Motivation und psychischen Wachstums. Dabei geht die Theorie davon aus, dass Menschen eine inhärente Tendenz haben zu lernen und Verbindungen mit anderen einzugehen. Allerdings müssen diese proaktiven menschlichen Tendenzen durch den Kontext unter-

stützt werden. Im Fokus steht dabei die Förderung intrinsischer Motivation. Eine intrinsisch motivierte Lernhandlung wird rein durch sich selbst begründet, etwa weil sie Freude bereitet. Intrinsische Motivation wird nach der Theorie durch die Förderung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützt. *Autonomieerleben* beschreibt das Gefühl, selbst für das eigene Handeln verantwortlich zu sein. Dieses wird unterstützt durch Erfahrungen von Interesse und Wert und reduziert durch die Erfahrung externer Kontrolle. *Kompetenz erleben* bezieht sich auf das Gefühl, erfolgreich zu sein und sich weiterentwickeln zu können. Dieses Bedürfnis wird unterstützt durch gut strukturierte Umgebungen, die optimale Herausforderungen, positives Feedback und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung bieten. Schließlich beschreibt das *Erleben sozialer Eingebundenheit* ein Gefühl von Zugehörigkeit und Verbindung mit anderen. Dieses wird durch persönliche, unterstützende Beziehungen gefördert.

Tatsächlich hat die Forschung ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie sehr eindrücklich gezeigt, dass die Motivation und das Wohlbefinden von Lernenden über unterschiedliche Altersstufen und Kulturen hinweg durch eine Unterstützung dieser drei Grundbedürfnisse gefördert werden kann (für einen Überblick siehe Ryan & Deci, 2020). Hierbei steht insbesondere die Autonomieunterstützung durch Lehrkräfte in einem positiven Zusammenhang mit intrinsischer Motivation, wahrgenommener Kompetenz, Selbstwert und Noten. Lehrkräfte können das Autonomieerleben unterstützen, indem sie versuchen die Perspektive der Schüler*innen einzunehmen und anzuerkennen und indem sie Wahlmöglichkeiten bieten, interessante Aufgaben zur Verfügung stellen und Erklärungen zur Bedeutung von Aufgaben geben. Demgegenüber hängt ein kontrollierender Lehrstil negativ mit der Motivation von Schüler*innen zusammen. Von Kontrolle zu unterscheiden ist Struktur, welche auch nach der Selbstbestimmungstheorie als ein wichtiges Merkmal guten Unterrichts gesehen wird und insbesondere für das Kompetenzerleben von Bedeutung ist.

2.2. Stage-Environment Fit Theorie

Die Stage-Environment Fit Theorie (Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2009) baut direkt auf der Selbstbestimmungstheorie auf. Eccles und Kollegen gehen davon aus, dass sich die emotionalen, kognitiven und sozialen Bedürfnisse von Individuen im Lauf der Entwicklung verändern. Die frühe Adoleszenz ist durch ein verstärktes Bedürfnis nach Autonomie sowie eine Zunahme in der Orientierung an Gleichaltrigen, dem Fokus auf das Selbst, der Salienz von Identitätsfragen, der Beschäftigung mit sexuellen Beziehungen und der Fähigkeit zu abstraktem Denken gekennzeichnet.

Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche eine sichere und intellektuell herausfordernde Umgebung benötigen, um mit diesen Veränderungen angemessen umzugehen. Allerdings passt die typische Schulumgebung nach dem Übergang in die weiterführende Schule nach Eccles und Kollegen nicht zu den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen. In den weiterführenden Schulen spielen Wettbewerb und sozialer Vergleich im Vergleich zur Grundschule eine verstärkte Rolle und das zu einem Zeitpunkt, zu welchem Fragen des Selbst in der Entwicklung verstärkten Raum einnehmen und Jugendliche somit umso sensibler auf diese Veränderungen reagieren. Weiterhin werden Wahlmöglichkeiten eingeschränkt, obwohl ein verstärktes Bedürfnis danach besteht, und die Qualität der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften nimmt ab, auch wenn in diesem Alter ein verstärktes Bedürfnis nach engen Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb des Elternhauses existiert. Diese fehlende Passung zwischen den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen und der typischen Schulumgebung wird als mangelnder Stage-Environment Fit beschrieben. Anhand von längsschnittlichen Untersuchungen konnten Eccles und Kollegen (1993) zeigen, dass der Übergang in die weiterführende Schule tatsächlich mit einer Abnahme der Motivation verbunden ist und dass diese Abnahme umso stärker ausgeprägt ist, je mehr die Jugendlichen eine mangelnde Passung zwischen ihren Bedürfnissen und der Schulumgebung wahrnehmen. Interessanterweise waren in ihrer Studie von einer solchen mangelnden Passung insbesondere frühpubertierende Mädchen betroffen: Diese berichteten von einem starken Bedürfnis nach Autonomie, aber einer mangelnden Möglichkeit zur Beteiligung im Unterricht.

3. Beschreibung der auftretenden motivationalen Probleme in der Einzelarbeit

Nachdem in der Mathematikstunde über längere Zeit primär im Plenum gearbeitet wurde, lässt die Lehrerin, Frau Schönwälder (FS), die Schüler*innen im letzten Teil der Stunde Übungsaufgaben in Einzelarbeit bearbeiten (vgl. Zeitstrahl). Hierbei kündigt sie bereits zu Beginn an, dass der Rest der Aufgaben Hausaufgabe sei. Die Lehrerin geht währenddessen durch die Reihen, kontrolliert die Aufschriebe der Schüler*innen und beantwortet Fragen. Teilweise wird es während dieser Arbeitsphase recht laut in der Klasse und die Lehrerin ist aus unterschiedlichen Gründen (z. B. entstehende Unruhe, organisatorische Belange, inhaltliche Probleme) gefordert. In der Einzelarbeit lassen sich sehr gut verschiedene motivationale Probleme bei einzelnen Schüler*innen beobachten, die hier genauer beschrieben und analysiert werden sollen.

3.1. Situation 1: Bearbeitung der Aufgaben in selbst gewählter Reihenfolge

Rosa (R) meldet sich bereits kurz nach Beginn der Einzelarbeitsphase und über mehrere Minuten hinweg. Während dieser Zeit arbeitet sie nicht mehr weiter, sie spricht kurz mit ihrer Nachbarin, gähnt zwischendurch und lehnt sich mit ihrem Stuhl zurück. Sie ruft einmal nach der Lehrerin und streckt von einer kurzen Pause abgesehen durchgängig den Arm in die Luft. Als die Lehrerin am Nachbartisch ist, beugt Rosa sich zu ihrer Nachbarin und sagt „Ich melde mich schon so lange“. Die Lehrerin sagt „ich komm, ich komm, ich komm“. Bis sie tatsächlich bei Rosa ist, sind sechs Minuten vergangen.

- © R: Ich hab hier das da nicht. also die Fünf.
 FS: Du sollst auch zuerst die Vier machen.
 R: Ja aber ich möchte die Fünf jetzt schon zuerst machen.
 FS: Also da musst du teilweise rückwärts rechnen das==ist so Umkehrrechnung
 Die Lehrerin erklärt der Schülerin die Aufgabe. Danach arbeitet die Schülerin in Ruhe weiter. Nach einiger Zeit meldet sie sich noch einmal, die Lehrerin kommt zu ihr.
 (Transkription Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 69:01–69:11)
- © R: Frau Schönwälder (irgendwie) komm ich nicht weiter; hier bei der Fünf. also ich bin mir jetzt nicht sicher ob ich mich zwischendurch verrechnet hab
 FS: Hast du die Rechnungen notiert?
 R: Äh (.) so halb; also (.) ich ich weiß schon was ich
 FS: Also schlag mal dein Übungsheft auf und notier die Rechnungen
 R: Okay: () ((schlägt Heft um))
 FS: Und dann würde ich dir vorschla- also würde ich dir empfehlen dass du zuerst die Vier machst bevor du die Fünf machst.
 R: Warum?
 FS: Weil die Aufgaben aufeinander aufbauen ((deutet dies mit den Händen an)) die Vier ist ein bisschen leichter als die Fünf; fang doch nicht mit den schwierigen an (.) und mach dann die einfachen
 R: Ich find halt die Fünf bissle spannender als die Vier
 FS: ((lacht)) Aber vielleicht ist es ganz gut wenn man erstmal so die Standardaufgaben macht. da sicher ist. und dann macht man die schwierigere
 Rosa spricht kurz mit ihrer Nachbarin und fragt anscheinend nach der Lösung einer Aufgabe am Nebentisch, scheint dann aber konzentriert weiterzuarbeiten.
 (Transkription Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 80:10–80:53)

3.2. Situation 2: Warten auf Unterstützung

Carl (C) beginnt fast zeitgleich sich zu melden. Er ruft zudem mehrfach laut nach der Lehrerin. Sie sagt einmal „Ich komme gleich“, geht aber dann doch woanders hin. Carl zappelt teilweise recht stark und haut mit seinem gestreckten Arm an den nebenan stehenden Schrank. Er ruft zudem einmal „Hey, ich hab mich viel(leicht) früher gemeldet“. Zwischendurch hört er auf sich zu melden und arbeitet weiter. Nachdem sie am Nachbartisch war, aber dann nicht zu ihm kommt, haut er auf den Tisch, ruft „Frau Schönwälder, wir strecken die ganze Zeit, aber Sie reagieren nicht“. Die Lehrerin ist bereits in einer anderen Ecke des Klassenzimmers und zeigt keine Reaktion. Er gibt anscheinend auf und arbeitet weiter. Er meldet sich wieder, als sie in der Nähe ist. Als sie an den Nachbartisch (auf der anderen Seite) geht, meldet er sich zunächst. Dann fällt ihm etwas vom Tisch und er fängt an zu suchen. Er meldet sich wieder, als sie an seinem Tisch vorbeigeht, dann haut er empört auf den Tisch, als sie nicht reagiert.

- © C: *Frau Schönwälder* ((rhythmisch auf den Tischen schlagend)) *wir melden uns hier die ganze Zeit* ((andere Hand in die Luft reckend)); Sie haben gesagt ja ich komm gleich aber
 FS: Ich komme ich komme
 C: Sie haben
 FS: ((dreht sich nach hinten um)) Pscht
 C: ((schüttelt den Kopf)) Schon wieder ((bückt sich und sucht unterm Tisch))
 Die Lehrerin regelt eine andere Situation im anderen Teil des Klassenzimmers.
 FS: Also jetzt Carl ((dreht sich zum Tisch um und stützt sich dort ab))
 Er ist immer noch am Suchen unterm Tisch. Die Lehrerin wird wieder unterbrochen.
 FS: Also bei dir
 C ((ist mit seinem Mäppchen beschäftigt))
 L (Sitznachbar): Machen Sie==s einfach beim Tisch daneben ((in Bezug auf die andere Situation))
 FS: Ja ist nicht euer Problem jetzt. was ist hier die Frage Carl
 C ((immer noch mit suchen beschäftigt))
 FS: Habt ihr das Arbeitsheft schon fertig?
 L (Sitznachbar): Nein Sie wollten ja nicht kommen
 FS: Ich wollte nicht kommen?
 L: Ja Sie sagen ja immer ich komm jetzt ich komm jetzt
 FS: Aber was ist denn das Problem?

L: Aber dann gehen Sie immer zu jemand anderem

FS: Also was ist das Problem am Arbeitsheft ((schlägt das Arbeitsheft auf und bückt sich herunter))

C: Ja hier ((zeigt auf die Aufgabe)) das versteh==n wir nicht

Sie erklärt den beiden die Aufgabe. Danach arbeitet der Schüler weiter.

(Transkription Mathematik_Lehrkraftkamera_Minute 73:02–74:20)

4. Fallanalyse: Zugrundeliegende motivationale Bedürfnisse und Unterstützung durch die Lehrkraft

Die Einzelarbeit bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und die Lehrerin kann sie hierbei potentiell auf den jeweiligen Bedarf hin individuell unterstützen. Dies stellt die Lehrerin jedoch auch vor organisatorische und diagnostische Herausforderungen. Sie muss darauf achten, dass die Schüler*innen diszipliniert bei der Sache bleiben und sich nicht gegenseitig vom Lernen abhalten. Um den unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, muss sie diese zudem jeweils richtig einschätzen. Hierbei ist jedoch festzuhalten, dass alle Schüler*innen dieselben Aufgaben bearbeiten sollen. Zudem werden die nicht bearbeiteten Aufgaben als Hausaufgabe aufgegeben. Dies kann als eine extrinsische Strategie zur Motivierung gesehen werden, welche zwar potentiell dazu führt, dass die Schüler*innen die Aufgaben auch bearbeiten, aber nicht unbedingt das Kompetenzerleben und die intrinsische Motivation fördert. Die Schüler*innen können in dieser Situation die Lehrerin um Unterstützung bitten. Das Suchen von Hilfe wird in der Motivationsforschung als eine wichtige Strategie der Selbstregulation gesehen, welche positiv mit der Leistungsentwicklung zusammenhängt und in Klassen mit einem positiven motivationalen Klima und einer emotional unterstützenden Lehrkraft häufiger gezeigt wird (Schenke et al., 2015). In den zwei herausgegriffenen Situationen sollen die motivationalen Bedürfnisse der Schüler*innen und der Umgang der Lehrerin mit diesen genauer beleuchtet werden.

4.1. Situation 1: Bedürfnis nach Autonomie

Die Schülerin Rosa drückt in dieser Situation explizit ihr Bedürfnis nach Autonomie aus. Sie möchte die Aufgaben in der von ihr gewählten Reihenfolge bearbeiten. Es scheint sich hier um eine recht reife Schülerin zu handeln. Es ist anhand des äußeren Erscheinungsbilds deutlich erkennbar, dass diese Schülerin sich bereits in

der Pubertät befindet. Zudem scheint Rosa in Mathematik sehr gute Leistungen zu erbringen. Zu Beginn der Stunde fragt sie die Lehrerin, ob es ein Problem sei, dass sie die Unterschrift für die Klassenarbeit vergessen habe, obwohl sie eine Eins habe. Insofern lässt sich der Wunsch, in der selbst gewählten Reihenfolge zu arbeiten und mit den schwereren Aufgaben zu beginnen auch als Wunsch nach einer kognitiven Herausforderung verstehen. Eventuell ist sie durch die repetitive Anwendung der Regeln zum Bruchrechnen in den leichteren Aufgaben unterfordert. Im Sinne der Stage-Environment Fit Theorie handelt es sich hierbei also um eine Schülerin, die besondere intellektuelle Herausforderungen benötigt und bereits ein sehr starkes Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerleben entwickelt hat und dieses auch explizit ausdrückt.

Allerdings hat sie zugleich Probleme die schwere Aufgabe zu verstehen und bittet daher ihre Lehrerin um Unterstützung. Wie bereits erwähnt handelt es sich hierbei um eine wichtige selbstregulatorische Kompetenz. Die Lehrerin ist jedoch von den anderen Schüler*innen in der Klasse gefordert und scheint sie zunächst gar nicht wahrzunehmen. Rosa wartet daraufhin über mehrere Minuten geduldig ab. Sie ist zwar offensichtlich gelangweilt, was sich beispielsweise durch Gähnen ausdrückt, hält jedoch kontinuierlich den Arm in die Höhe gestreckt und beschäftigt sich nicht mit anderen Dingen. Auch dies zeigt eine starke Selbstregulation: Sie hat ein klares Ziel vor Augen und lässt sich hiervon nicht abbringen. Gleichzeitig hält sie natürlich das lange Warten davon ab, die Zeit zur Lösung der anderen Aufgaben zu nutzen.

Als die Lehrerin schließlich das erste Mal zu ihr kommt, scheint sie den Wunsch der Schülerin danach, die schwere Aufgabe zuerst zu lösen, zu akzeptieren und erklärt ihr die Aufgabe. Rosa arbeitet daraufhin relativ konzentriert weiter. Sie stößt dann jedoch auf ein weiteres Problem bei der Aufgabe und bittet erneut um Hilfe, womit sie neben der Erkenntnis, dass sie bei der Aufgabe nicht weiterkommt auch Vertrauen in die Lehrerin signalisiert. Die Lehrerin geht jedoch auf dieses Problem nicht weiter ein, sondern weist Rosa zunächst daraufhin, welche Strategie sie nutzen soll, um das Problem selbst zu lösen, nämlich die Zwischenschritte bei der Lösung zu notieren. Schließlich weist sie sie darauf hin, dass sie doch die einfachere Aufgabe zuerst lösen solle. Hierbei ist der Lehrerin ein deutliches Zögern bei der Formulierung anzumerken: Sie beginnt zuerst „vorschlagen“ als Verb zu nutzen und wechselt dann zu „empfehlen“. In beiden Fällen handelt es sich nach der Selbstbestimmungstheorie um nicht-kontrollierende Verben, welche eine autonomieunterstützende Wirkung haben (Su & Reeve, 2011). Rosa fragt nach einer Begründung für diese Empfehlung, woraufhin die Lehrerin ihr eine solche liefert. Auch dies ist eine Strategie zur Unterstützung von Autonomie, welche sich in der Forschung als motiva-

tionsförderlich erwiesen hat (Su & Reeve, 2011). Trotz des Einsatzes dieser Strategien scheint Rosa nicht überzeugt. Sie sagt noch einmal explizit, dass sie diese Aufgabe aber zuerst bearbeiten wolle, da sie diese spannender fände. Die Lehrerin nimmt dieses explizit ausgedrückte Bedürfnis nach Autonomie und die damit ebenfalls ausgedrückte intrinsische Motivation jedoch nicht ernst, lacht und wiederholt, warum eine andere Reihenfolge sinnvoller sei. Die Lehrerin fokussiert bei diesem zweiten Gespräch nicht auf die Inhalte, sondern die Arbeitsweise. Auch wenn dies eine für den Lernerfolg der Schülerin sinnvolle Strategie sein mag, untergräbt sie hierbei deren Autonomie- und Kompetenzerleben. Rosa möchte lieber eine Herausforderung und daher die schwerere Aufgabe lösen und lässt hiervon nicht so leicht ab. Alternativ wäre es auch denkbar gewesen, sie dafür zu loben, dass sie sich an der Lösung einer anspruchsvollen Aufgabe versucht, was ihr Kompetenzerleben gefördert hätte, und mit ihr gemeinsam zu prüfen, an welchem Punkt in der Aufgabe sie einen Fehler gemacht hatte.

4.2. Situation 2: Bedürfnis nach Unterstützung und Selbstregulationsdefizit

Auch der Schüler, Carl, bittet in der Einzelarbeit um Hilfe. Auch bei ihm kann dies als Zeichen dafür gewertet werden, dass er ein Verständnisproblem erkannt hat und der Lehrerin soweit vertraut, dies auch zu artikulieren. Carl war bereits zu Beginn der Stunde nach vorne zur Lehrerin gegangen, um ihr eine Frage zur Klassenarbeit zu stellen, woraufhin er auf das Ende der Stunde vertröstet wurde. In der Arbeitsphase warten er und sein Nachbar nun sehr lange darauf, dass die Lehrerin zu ihnen kommt. Obwohl Carl teilweise seine Arbeit fortsetzt, scheint ihn das Warten sehr zu frustrieren. Er wird zappelig, ruft mehrmals nach der Lehrerin und tut seinen Unmut kund. Dabei zeigt sich, dass er deutlich weniger reif ist als die oben beschriebene Schülerin. Er scheint seinen Ärger kaum selbst regulieren zu können. Besonders deutlich zeigt sich dies, als er schlussendlich die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich zieht, indem er auf den Tisch trommelt und laut ruft. Als sie daraufhin zwar an seinen Tisch kommt, sich aber sofort wieder umdreht, weil eine andere Situation ihre Aufmerksamkeit erfordert, gibt er scheinbar auf und fängt an, unterm Tisch nach dem heruntergefallenen Gegenstand zu suchen. Sein Sitznachbar ist schließlich derjenige, der auf die Frage der Lehrerin nach dem Problem erklärt, dass sie nicht weiterkämen, weil die Lehrerin nicht zu ihnen kommen wolle. Die Lehrerin ihrerseits geht nicht weiter auf diese Problematik ein und fokussiert stattdessen auf das Problem im Arbeitsheft. Äußerlich scheint sie Carl damit darin zu unterstützen, mit seiner Frustration umzugehen und sich wieder auf den Inhalt zu konzentrieren. Er erklärt ihr, was sie nicht

verstanden hätten und nachdem sie den beiden bei der Aufgabe geholfen hat, scheint er konzentriert weiterzuarbeiten.

Trotzdem kann diese Situation auch als ein Beispiel dafür gesehen werden, wie sich die Lehrer-Schüler-Beziehung am Gymnasium verschlechtern kann. Carl drückt in der Stunde mehrfach sein Bedürfnis nach Unterstützung aus und wird wiederholt vertröstet, da die Lehrerin aufgrund der vielen Schüler*innen und der verschiedenen Anforderungen an sie nicht sofort auf seine Probleme eingehen kann. Wenn er solche Situationen wiederholt erlebt, wird er vermutlich irgendwann den Schluss ziehen, dass er keine Unterstützung erwarten kann.

Carl scheint noch nicht in der Lage zu sein, seine Emotionen in dieser Situation selbst zu regulieren. Auch dass ihm ein Gegenstand unter den Tisch fällt, den er daraufhin länger sucht, lässt sich als mangelnde Selbstregulation interpretieren. Die Lehrerin hätte diese Selbstregulationsprobleme alternativ auch thematisieren können und ihm eine andere Strategie aufzeigen können, mit der Situation umzugehen. Auch die negativen Gefühle anzuerkennen, die bei Carl und seinem Sitznachbarn entstanden sind, wäre bereits eine erste Form der Autonomieunterstützung gewesen (Su & Reeve, 2011). Zudem hätte die Lehrerin ihr Verhalten begründen können und die Schüler dazu animieren, gemeinsam nach einer Lösung zu suchen. Die Lehrerin hätte beispielsweise sagen können „Es tut mir leid, dass ihr so lange gewartet habt. Ich sehe, das hat euch geärgert. Ihr seht ja, wie viele Schüler meine Unterstützung benötigen. Wie könnten wir es eurer Meinung nach besser machen?“

5. Fazit

An den beiden Situationen wird deutlich, dass eine an die individuellen Bedürfnisse angepasste Unterstützung der Motivation von Schüler*innen die Lehrpersonen kurz nach dem Übergang ans Gymnasium vor große Herausforderungen stellt. Aufgrund der Klassengröße und der noch teilweise ausgeprägten Schwierigkeiten der Selbstregulation fordert die Klassenführung einen großen Teil der Aufmerksamkeit der Lehrperson in der beobachteten sechsten Klasse. Dies ist insbesondere bei der Einzelarbeit der Fall. Gleichzeitig könnte diese es der Lehrperson potentiell ermöglichen, die Schüler*innen in Bezug auf ihre individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen adaptiv zu unterstützen. Hierdurch ergeben sich jedoch weitere Herausforderungen an die Lehrperson, insbesondere in Bezug auf ihre diagnostischen Kompetenzen. Auf Seiten der Schüler*innen lassen sich die beschriebenen Situationen als Ausdruck der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben, aber auch nach sozialer

Eingebundenheit und Unterstützung durch die Lehrperson verstehen. Im Einklang mit der bisherigen Forschung zeigt sich ein starkes Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerleben insbesondere bei einer bereits pubertierenden, relativ reifen Schülerin, während die gleich alten Jungen teilweise noch andere Bedürfnisse und Unterstützungsbedarf haben. Um die intrinsische Motivation der einzelnen Schüler*innen passgerecht zu fördern, wäre es wichtig, auf diese Bedürfnisse entsprechend einzugehen. Es wird in der analysierten Unterrichtsstunde jedoch auch deutlich, dass dies im Unterrichtsalltag nicht unbedingt leicht umzusetzen ist und die Situation der Betreuung der Einzelarbeit Lehrpersonen hier vor große Herausforderungen stellt.

Literatur

- Deci, E. L., & Ryan, A. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage–environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404–434). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Collier, A. P. M. (2014). Between-domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01153>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 657–700). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>

Zusammenfassung und Zeitstrahl

08

Thema der Stunde: Herrscher/ Pharaonen in Ägypten
Tag, Stunde: Mittwoch, 3./4. Stunde (9.35 – 11.05 Uhr)

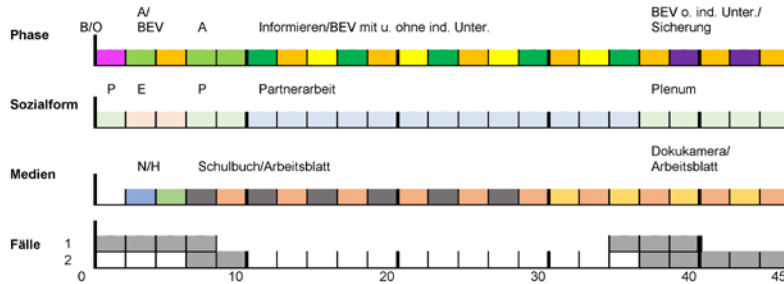
Die Stunde beginnt mit einer ritualisierten Begrüßung: Nachdem der Lehrer die Klasse begrüßt hat, grüßt diese im Chor zurück. Der Lehrer erläutert kurz, dass heute keine organisatorischen Klärungen zu Beginn der Stunde erfolgen werden und steigt dann thematisch in die Stunde mit der Frage „Was macht für dich einen guten Herrscher aus?“ ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese Frage kurz für sich beantworten und die Antworten auf einem Zettel notieren, der am Ende der Stunde wieder vorgeholt werden soll. Anschließend überträgt der Lehrer die Frage auf das alte Ägypten und erteilt einen Arbeitsauftrag. Die Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe eines Verfassertextes im Schulbuch ein Arbeitsblatt mit Fragen zur Herrschaft und den Pharaonen ausfüllen. Dies geschieht in Partnerarbeit, bei der die Lehrkraft immer wieder durch Reihen geht und individuelle Unterstützung leistet. Zum Teil hält sich der Lehrer aber auch am Lehrerpult auf, liest im Schulbuch und seinen Unterlagen und macht Eintragungen im Klassenbuch. Nach ca. 25 Minuten beginnt der Vergleich des ausgefüllten Arbeitsblattes im Plenum mithilfe der Dokumentenkamera. Anschließend sollen zentrale Fachbegriffe nochmals gefestigt werden, indem die Schülerinnen und Schüler diese eigenständig im Schulbuch nachlesen und sich dann mit zwei anderen Lernenden zusammentun und sich die Begriffe gegenseitig erklären. Auch hierzu findet eine gemeinsame Besprechung anschließend im Plenum statt. Die

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75405>

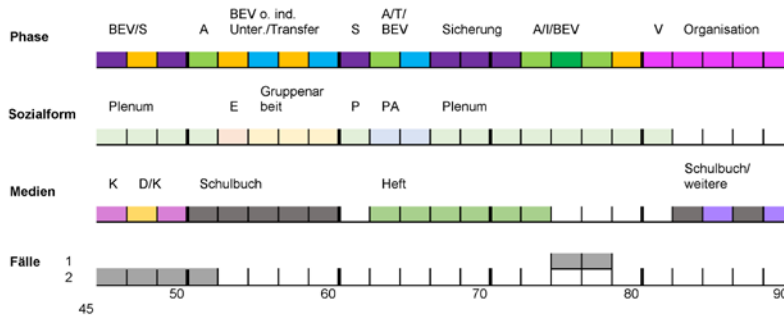


Schülerinnen und Schüler holen danach ihre Zettel vom Beginn der Stunde vor und vergleichen zunächst mit ihrem Sitznachbarn beziehungsweise ihrer Sitznachbarin und anschließend im Plenum ihre Anforderungen an einen guten Herrscher mit den Merkmalen der Herrscher in Ägypten. Das Gespräch im Plenum wird durch die Lehrkraft und immer wieder neue Fragen hierzu gelenkt. Der Lehrer beendet die Stunde ca. acht Minuten vor dem Stundenende, um mit einigen Schülerinnen und Schülern noch organisatorische Klärungen bzgl. ihres Jahresreferates vorzunehmen.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamenteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Grewe: Historisches Lernen
- Fall 2 Borowsky & Bryant: Sprachbewusstheit im Fach

Der Pharao – Positivistisches Geschichtsbild und Historisches Lernen

08

Bernd-Stefan Grewe

Wenn Studierende nach ihrem halbjährigen Praxissemester in der Schule gebeten werden, die beste und die schlechteste der beobachteten Geschichtsstunden zu schildern, geraten oft ähnliche Unterrichtsverläufe in den Blick. Viele der als sehr positiv dargestellten Geschichtsstunden sind zwar durch eine effektive Klassenführung und einen abwechslungsreichen Verlauf gekennzeichnet, sind dabei aber sehr wenig auf kompetenzorientiertes historisches Lernen ausgerichtet. Das spiegelt sich auch in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung, die ohnehin dazu tendiert, vor allem die fachlichen und didaktischen Qualitätsdefizite herauszuarbeiten – auch der vorliegende Beitrag bildet hier keine Ausnahme. Er untersucht Merkmale einer Geschichtsstunde in der Klasse 6b aus Perspektive der Geschichtsdidaktik. Leitende Frage ist dabei, inwiefern und wie Schüler*innen zum historischen Denken angeleitet werden und die dafür nötigen Kompetenzen aufgebaut werden können. Von der üblichen Defizitorientierung fachdidaktischer Unterrichtsforschung will sich dieser Beitrag dadurch lösen, indem er an den diskutierten Stellen geeignete Handlungsoptionen vorschlägt, mit welchen man das historische Lernen fördern könnte. Grundsätzlich gilt aber auch für diese Alternativen, dass sich komplexe Lernprozesse in einem diskursiven Denk- und Reflexionsfach wie Geschichte schwieriger operationalisieren lassen. Die Unterrichtskommunikation lässt deutlich mehr Kontingenzen zu als etwa Lernaufgaben im Chemie- oder Biologieunterricht.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75408>



1. Historisches Lernen und geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung

Diese Kontingenz ergibt sich aus einer besonderen Eigenschaft des Lerngegenstands und macht einen kurzen Exkurs zur Theorie des Geschichtsunterrichts (Bracke et al., 2018) notwendig. Weil Vergangenheit eben vergangen ist und sich im Jetzt nicht mehr direkt untersuchen oder greifen lässt, kann man Aussagen über die Vergangenheit nur auf indirektem Wege gewinnen. Nur Quellen und andere Vergangenheitspartikel (Bilder, Ruinen, Objekte etc.) sind noch erhalten und müssen interpretiert werden, um überhaupt Aussagen über die Vergangenheit bilden zu können. Die daraus konstruierten Erzählungen über Vergangenheit bezeichnen wir als Geschichte. Weil aber die Aussagen in den Quellen einander häufig widersprechen oder ganz unterschiedliche Bilder zeichnen (Multiperspektivität), können diese unterschiedlich interpretiert werden. So lassen sich ganz verschiedene, miteinander konkurrierende Geschichten konstruieren, die jeweils Wahrheitsansprüche stellen. Durch ihren Quellenbezug unterscheiden sich solche historischen Erzählungen von anderen, etwa fiktionalen Erzählungen. Nur eine Geschichte, die ihre Quellenbasis offenlegt und ihre eigenen Aussagen mit Quellen belegt, ist intersubjektiv überprüfbar und kann als triftig anerkannt werden. Und selbst wenn die exakt gleichen Quellen als Grundlage für eine Geschichte herangezogen werden, sind trotzdem immer verschiedene Erzählungen und kontroverse Deutungen der Vergangenheit möglich (Kontroversität/Pluralität). Jede historische Narration ist deshalb ein Konstrukt. Deshalb ist es für das historische Lernen auch zentral, dass die Schüler*innen den Unterschied zwischen Vergangenheit (als einer realen, aber vergangenen Wirklichkeit) und der Geschichte (den Erzählungen über diese vergangenen Zeiten) begreifen und den Konstruktcharakter von Geschichte verstehen. Dieses Ziel wird ähnlich im baden-württembergischen Bildungsplan Geschichte formuliert:

- » Schülerinnen und Schüler lernen deshalb schon am Anfang ihres Geschichtsunterrichts, dass Geschichte nicht gleichzusetzen ist mit den Geschehensabläufen in früheren Zeiten. Sie ist vielmehr deren Interpretation im Horizont gegenwärtigen Wissens und Verstehens.«

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 5)

In der ‚Erzählveranstaltung Geschichtsunterricht‘ (Barricelli, 2016) lernen Schüler*innen so zu arbeiten wie Historiker*innen, das heißt sie lernen historische Narrationen zu konstruieren und fertige, ihnen präsentierte Narrationen zu dekonstruieren:

- » Wenn die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht mit überliefertem menschlichem Handeln beschäftigen, tun sie dies anhand von Zeugnissen aus der Vergangenheit. Durch die methodisch geschulte Auswahl, Analyse und Interpretation dieser Quellen entfaltet sich ein deutender Rekonstruktionsprozess, in dessen Verlauf erst allmählich ein Bild von der Geschichte entsteht.«
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 6)

Um diese narrative Kernkompetenz geht es beim historischen Lernen, also um das Konstruieren einer eigenen, auf der Interpretation von Quellen basierenden Geschichte beziehungsweise um das Dekonstruieren fertiger Erzählungen anderer. Historisch gelernt wird demnach, wenn sich die Lernenden eine vergangene Wirklichkeit als selbst erzählte Geschichte produktiv aneignen. Die Geschichtsstunde der Klasse 6b wird nun daraufhin untersucht, wie hier historisches Lernen angebahnt werden soll und wird.

Jenseits des weithin anerkannten narrativistischen Paradigmas gibt es in der geschichtsdidaktischen Forschung weitere Anknüpfungspunkte für die Analyse dieser Stunde, zu der die Beobachtungen in Bezug gesetzt werden. Die empirische Forschung zum Geschichtsunterricht hat sich oft auf die Effekte des historischen Lernens konzentriert und dabei immer wieder herausgearbeitet, wie weit geschichtsdidaktische Norm und die bei Schüler*innen tatsächlich feststellbaren Kompetenzen auseinander liegen (von Borries, 1995, Schönemann et al., 2011). Vergleichende empirische Arbeiten zum Geschichtsunterricht konstatierten übereinstimmend, dass die narrative Kompetenz bei Schüler*innen nur unzureichend ausgebildet wird (Hodel et al., 2013) und dass viele Lehrkräfte in ihrem Unterricht simplifizierend und positivistisch mit Quellen und Darstellungen umgehen. Mit „positivistisch“ ist hier gemeint, dass sie ein tendenziell geschlossenes und eindeutiges Geschichtsbild vermitteln, statt den Konstruktcharakter von Geschichte herauszuarbeiten und verschiedene triftige Erzählungen zuzulassen (Martens, 2010). Eine Untersuchung mit der dokumentarischen Methode von 40 Geschichtsstunden zum Umgang mit Quellen (Spieß, 2014) zeigt, dass meist nicht einmal zwischen Quelle (als zeitgenössisches Zeugnis) und Darstellung (also der später konstruierten Geschichte) unterschieden wird und dass die Quellenarbeit stärker von Konzepten wie Objektivität und Subjektivität geprägt wird, als durch die geschichtstheoretisch korrekte Frage nach Perspektivität und Standortgebundenheit. Der Umgang mit historischen Quellen ist in vielen Stunden positivistisch, obwohl in Interviews viele der betreffenden Lehrkräfte den hohen Wert der Quellenkritik betonen (Spieß, 2014, Berttram, 2016). Eine Dekonstruktion von Darstellungen im Geschichtsbuch oder

historischen Quellen findet zu selten statt, obwohl Geschichtsdidaktik und Lehrpläne eine konstruktivistisch-narrativistische Auseinandersetzung mit Geschichte fordern.

Ein ähnliches Projekt wie der vorliegende Band „Klasse 6b“ verfolgt der Sammelband „Was heißt guter Geschichtsunterricht?“ (Meyer-Hamme et al, 2012), wobei mehrere Geschichtsdidaktiker*innen und Ausbilder*innen verschiedenste Analysezugänge und Perspektiven auf die gleiche videographierte Stunde in einem Leistungskurs Geschichte (12. Schuljahr) vorstellen. Von diesen erscheint mir das Analyseraster von Peter Gautschi (bereits entwickelt in Gautschi, 2009) für die konkrete Analyse besonders geeignet, weil es anschlussfähig für die pädagogisch-psychologischen Angebots-Nutzungs-Modelle ist und als leitende Aspekte Lerngegenstand, Prozessstruktur und Nutzung durch die Lernenden in den Blick nimmt. An einem Beispiel aus dieser Stunde wird dann etwas genauer die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen untersucht, um hier mögliche Ansatzpunkte aufzuzeigen, wie sich historisches Lernen und die Forderungen des Bildungsplans möglicherweise besser umsetzen ließen.

2. Analyse von Lerngegenstand und Prozessstruktur

Zum Lerngegenstand (Inhalt, Thema und Medien): Das Thema der Stunde „Herrschaft des Pharaos in Ägypten“ ist im Bildungsplan verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Am Beispiel der ägyptischen „Hochkultur“ (ein sehr fragwürdiger Fachbegriff, der in der Kolonialzeit geprägt wurde, aber selten und auch nicht im Bildungsplan kritisch reflektiert wird [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016]) sollen den Schüler*innen die Konzepte von Herrschaft, Staat und Monarchie vermittelt werden. Es geht also um wichtige Grundbegriffe der historisch-politischen Bildung. Die Themenentscheidung berücksichtigt aber, wie häufig im Anfangsunterricht in einer 6. Klasse, keine aktuellen oder künftigen Schlüsselprobleme (Klafki). Der zur Erarbeitung verwendete Schulbuchtext legt einen starken Akzent auf die für das antike Ägypten typische Verbindung von Herrschaft und Religion. Der Lehrer, Herr Happel, übernimmt seine Unterrichtsplanung komplett aus dem Lehrwerk, das bearbeitete Material ebenso wie die Aufgabenstellung, die er jedoch leicht variiert: „Zum Einstieg möchte ich, dass ihr euch – alleine – Gedanken macht: Was zeichnet für euch einen guten Herrscher aus?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 2:05–2:19). Die Lernenden schreiben ihre Antwort auf einen Schmierzettel und legen diesen weg, dabei folgen sie der Anweisung, ohne Rückfragen zu stellen. Um was es in der Stunde gehen wird, erfahren sie erst fünf Minuten später:

© Das Thema der heutigen Stunde ist nämlich der ägyptische Herrscher und wir wollen uns mal darüber informieren, erstens wie der Herrscher heißt, zweitens welche Aufgaben und welche Eigenschaften er hatte und drittens mal vergleichen, ob vor 5.000 3.000 Jahren die Leute ähnliche Ansprüche an ihren Herrscher hatten, wie wir jetzt notiert haben. Okay? (Geschichte_Lehkraftkamera_06:59–07:33)

Die Schulbuchdarstellung wird nun im Folgenden als Hauptmedium genutzt, um auf dieser Basis vier Fragen des Arbeitsblattes zu beantworten: „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten? Welche Aufgaben hat ein Pharao? Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie? Welche Stellung hat der Pharao?“ Damit werden zentrale Aspekte einer Monarchie herausgearbeitet, die im anschließenden Unterrichtsgespräch als richtige oder falsche Antworten auf einer für alle sichtbaren Tabelle eingetragen werden.

Mit Bezug auf den Lerngegenstand werden mit diesen Methoden- und Medienentscheidungen mehrere andere Optionen verworfen: Zum einen hätte man diese Inhalte durch eine kurze Lehrerzählung oder sogar einen kurzen Filmausschnitt viel schneller und effektiver den Schüler*innen vermitteln können, um anschließend mit ihnen auf dieser Grundlage mit den im gleichen Schulbuchkapitel enthaltenen Quellen weiterzuarbeiten. Zum anderen wird durch die Aufgabenstellung eine Stärke dieses Schulbuchtextes verschenkt, der anschaulich die Herrschaft am Beispiel der Pharaonin Hatschepsut darstellt und so die Funktionsweisen einer Monarchie leichter greifen lässt. Eine entsprechende Arbeitsaufgabe im Buch wird nicht genutzt. Zum dritten ließe sich an diesem Beispiel eine wichtige Einsicht zur Ungleichbehandlung von Frauen in Herrschaftsfragen gewinnen (Bekanntermaßen regierte Hatschepsut 22 Jahre erfolgreich für ihren Sohn und wurde genauso verehrt wie ihre Vorgänger. Dann nimmt der Schulbuchtext eine durchaus fragwürdige Wertung vor: „Erst nach ihrem Tod konnte der rechtmäßige Pharao den Thron besteigen“). Indem Arbeitsblatt und Unterrichtsgespräch die Genderfrage ignorieren, reproduzieren sie traditionelle Klischees über die Rechtmäßigkeit der Herrschaft von Männern. Fragen der Partizipation von Frauen oder anderen Bevölkerungsgruppen an der Herrschaft werden ebenfalls ausgeblendet, obwohl sich gerade hieran eine historisch informierte, aber kritische Sichtweise auf autokratische Herrschaftsformen gewinnen ließe. Ein anderes ebenfalls in Baden-Württemberg weit verbreitetes Schulbuch stellt eine bessere Leitfrage und behandelt den ägyptischen Herrscher im Kontext des Staates: „Was wäre der Pharao ohne seine Beamten?“ (Cornelißen & Tratsch, 2016). Zum vierten kommt das für den Geschichtsunterricht zentrale Prinzip der Multiperspektivität zu kurz. Die im Kapitel enthaltenen, aber ungenutzten Quellen – eine Instruktion für einen künfti-

gen Pharaos und eine für das Volk – werden nicht genutzt, um anhand eines Materials aus der untersuchten Zeit die normativen Vorstellungen über Herrschaft herauszuarbeiten, wozu sogar brauchbare Arbeitsaufgaben mitgeliefert werden. Insgesamt lässt sich mit Bezug auf den Lerngegenstand festhalten, dass das durchaus im Lehrwerk vorhandene Potential – zumindest in dieser Stunde – nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson (Prozessstruktur) fällt das Urteil deutlich positiver aus: Das Classroom Management ist der Lerngruppe gegenüber vergleichsweise tolerant, verschiedene Sozialformen lösen einander ab, die Schüler*innen werden weder über- noch unterfordert, das Lernklima ist freundlich und wohlwollend. Herr Happel achtet darauf, dass durch Partner- oder Kleingruppenarbeit alle Lernenden kognitiv aktiviert werden, sobald sich das Geschehen ins Plenum verlagert, schalten viele Schüler*innen jedoch wieder ab. Der Lehrer drückt seine Erwartungen klar aus, er pflegt einen wertschätzenden und respektvollen Umgangston. Den Schüler*innen ist klar, welche Aufgaben sie wann wie zu bewältigen haben und welche Inhalte von ihnen erwartet werden, die gemeinsamen Arbeitsergebnisse des Arbeitsblattes werden gesichert. Dass phasenweise etliche Schüler*innen mit ganz anderen Tätigkeiten beschäftigt sind und allenfalls am Rande dem Unterrichtsgeschehen folgen, darauf reagiert die Lehrkraft nicht, solange die Lautstärke seinen Dialog mit einzelnen Schüler*innen nicht beeinträchtigt. Freiräume für eigene Gedanken der Lernenden sind in dieser Prozessstruktur allerdings erst am Ende im Plenumsgespräch zu erkennen, alle anderen bearbeiteten Aufgaben sind geschlossene Formate, die wenig Raum zur eigenen Interpretation oder für eigene Ideen und Fragen bieten.

3. Nutzung durch die Lernenden

Nun zum Aspekt der Nutzung, also dem fachspezifischen Lernen der Schüler*innen: Die Lernenden sollen gerade im Anfangsunterricht in der eigenen Gegenwart Phänomene und Spuren erkennen, die in die Vergangenheit weisen, und sie lernen Altes von Neuem zu unterscheiden. Sie sollen ein Historizitätsbewusstsein (auch: Wandelbewusstsein) erlangen, selbst Fragen an die Vergangenheit stellen und Wege zu ihrer Beantwortung diskutieren. In dieser Stunde stellen die Schüler*innen weder eigene Fragen, die auf eine Antwort drängen, noch entwickeln sie Hypothesen zu einem historischen Prozess oder Ereignis, die dann auf Basis einer Quellenarbeit überprüft werden könnten. Stattdessen formulieren sie gegenwärtige Ansprüche an einen

„guten Herrscher“. Das ist auch kein Gegenwartsbezug, da in einer Demokratie alle Gewalt vom Volke ausgeht und es in diesem Sinne keine*n Herrscher*in gibt.

Weil Geschichtsunterricht insbesondere auch zu einer systematischen Erschließung von Quellen und zur kritischen Überprüfung von Darstellungen befähigen soll, hat die Arbeit mit historischen Zeugnissen ein besonderes Gewicht für das historische Lernen. Die Arbeit mit einer abgeschlossenen Geschichtserzählung kann zur Entwicklung einer Dekonstruktionskompetenz wenig beitragen. Entsprechend sind die fertigen Darstellungen im Geschichtsbuch eigentlich nicht als Arbeitsgrundlage gedacht, sondern mit ihrer Hilfe soll eine vor- oder nachbereitenden Lektüre des im Unterricht behandelten Themas möglich werden. Wird eine historische Darstellung – auch das Schulbuch – aber weder auf ihre Verlässlichkeit noch auf ihre (hier leicht erkennbar männlich-dominierte) Perspektive oder auf ihre empirische (Quellenbezug) und argumentative Triftigkeit befragt und geprüft, dann findet keine Förderung des historischen Denkens statt.

Auch die domänenspezifische Fähigkeit zur Interpretation von Texten wird (im Sinne eines historischen Lernens) nicht geschult, weil die Schüler*innen hier nur Informationen aus dem Text in eine Tabelle mit vorgegebenen Fragen übertragen müssen, im Grunde eine Form des angeleiteten Exzerpierens. Ein Großteil des Plenumsgesprächs verläuft wie der folgende Dialog:

© Milena liest schnell vor: Also ich hab noch als Ergänzung: Die starken und erfolgreichen Herrscher verdrängten schwächere und dehnten dadurch ihre Herrschaft. ihren Herrschaftsbereich immer mehr aus.

Herr Happel: Mhm. Das ist auf jeden Fall ein Punkt, ... den man haben sollte.. Willst du das noch einmal wiederholen, so dass .. (andere Schülerin: (Ja!)) .. wir ergänzen können? ...

Milena: Die starken und erfolgreichen Herrscher .. verdrängten schwächere und dehnten dadurch ihren Herrschaftsbereich immer mehr aus.

Herr Happel: öööh.. langsam, langsam das hat ja kaum noch einer mitkriegt...

Milena: Die starken und erfolgreichen Herrscher ... verdrängten schwächere ... und dehnten ... dadurch ... (anderer Schüler: Milenaaa.) ihren Herrschaftsbereich (anderer Schüler: Das steht doch im Buch) ach stimmt, steht doch im Buch, da kammer doch auch lesen, oder? (Zustimmendes Geraune der Lernenden) (Geschichte_Klassenkamera_Minute 36:47–37:39)

Herr Happel: Also... Ich übernehm mal die ähm Diktion... Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere Herrscher ... Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere ... Herrscher. Dann war noch der Zusatz

(weist mit der offenen Hand auf Schülerin) ... und dehnten dadurch ... und dehnten dadurch ... ihr ... Herrschaftsgebiet ... aus... und dehnten dadurch ... ihr Herrschaftsgebiet ... aus. (4) Hat des jetzt jeder? (Geschichte_Lehrerkamera_39:04–40:00)

Eine eigene inhaltliche Auseinandersetzung mit vorher gestellten Fragen, mit Vermutungen oder mit verschiedenen Interpretationen des Textes unterbleibt. Vielmehr werden die Antworten von der Lehrkraft als zutreffend oder unzutreffend bewertet und die „richtige“ Antwort abschließend diktiert. Auf diese Weise interpretieren die Lernenden nichts, sondern der Text wird als eine gültige und inhaltlich nicht zu hinterfragende Geschichte präsentiert, statt diese zu dekonstruieren und auf konkurrierende Erzählungen hinzuweisen.

Wohlvollend ließe sich dies als Üben der Informationsentnahme aus Texten bewerten, es handelt sich zwar um historische Inhalte, doch handelt es sich hierbei nicht um die im Geschichtsunterricht zu vermittelnde historische Arbeitsweise, die hier interessierenden domänenspezifischen Kompetenzen werden nicht gefördert. Die Schüler*innen entnehmen dem Text einige wichtige Zusammenhänge über die Entstehung einer Monarchie oder über die Vorstellung der Göttlichkeit des Pharaos. Das könnte man als Content Learning und den Erwerb deklarativen Wissens bezeichnen. Hat also doch ein historisches Lernen stattgefunden?

4. Potentiale für das historische Lernen

Interessanterweise zeigt sich im abschließenden Gespräch im Plenum, dass zumindest einige Schüler*innen mit diesem deklarativen Wissen etwas anfangen können und eigenständig weitergehende Überlegungen anstellen:

© Herr Happel: Hammer noch knapp 10 Minuten. Meine abschließende Frage: Könnt ihr euch vorstellen, warum die Ägypter eine Alleinherrschaft akzeptiert haben? ... eine Alleinherrschaft des Pharaos akzeptiert haben. (Simon und drei andere Lernende melden sich) Simon.

Simon: Damit es nicht sone .. megalange Geschichte gibt, machen wir das jetzt oder machen wir das jetzt nicht. Sondern dass dann halt einer sagen kann nein machen eher nicht weil das dann halt irgend sone Diskussion gibt.

Herr Happel: Mhm.. Also ... Du stehst eher auf kurze Entscheidungswege. Einmal entscheiden und der Rest folgt.. Leonhard.

Leonhard: Ehm. Also damit wissen sie dann vielleicht auch – ähm – wenn es nicht mehrere sind – wen sie verehren sollen und an wen sie glauben sollen und wo bei wem sie halt ihre Fehler ausführen sollen (Herr Happel: Mhh) und äh da wissen weil dann ähm sind sie nen Volk und sie sind alle für einen aber man is für den andern und dann wird man vielleicht umgebracht oder so.

Herr Happel: O-okay. Zum die Einheit förrn. (Weist auf einen weiteren Schüler)

Martin: Das hat dann auch mit Glauben zu tun, weil die glaub- die ham ja geglaubt, dass der Pharaon von den Göttern abstammt, die können ja nicht irgendwie sagen, nur weil der andere uns viel besser gefällt, der ist jetzt auch höher... (unverständlich wegen Störgeräuschen)

Schülerin: Also auch das was Martin gesagt, zu dem. Weil wenn des ja viele Pharaon waren und dann ham die sich plötzlich auf einen geeinigt haben und alle dann mal – also der Pharaon war ja bei denen jemand, der von den Göttern abstammt, aber wenn das nun plötzlich einer wurde, sind der oder die anderen dann runtergefallen und die stammen dann plötzlich nicht mehr von den Göttern ab und davor schon?

Herr Happel: Des könnte zu Unmut geführt haben, aber wir ham da ähm gelesen, dass ähm besonders starke Herrscher .. ähm die Schwächeren verdrängt haben, das heißt eventuell wurden durch den Kampf schon gezeigt, wer der göttlichen Abstammung nahekommt und wer nicht. Also (Schüler ergänzt: Die Schwächeren sind ...) die Stärkeren möglicherweise definitiv von Gott abstammen, wobei die Schwächeren des nur (unverständlich)

Leonhard: Ja. Ähm ..(Herr Happel: Johanna! Anderer Schüler: noch nicht einpacken!) ... Damit zum Beispiel dann nicht son großes ähm Chaos entsteht, wer jetzt der nächste, wenn dann zum Beispiel der Pharaon stirbt, wer dann der nächste Herrscher ist.

Herr Happel: Okay, ja. (Geschichte_Lehrerkamera_01:15:50–1:18:47)

In diesem Gespräch erhalten die Schüler*innen das erste Mal in dieser Stunde die Gelegenheit und werden durch die Frage angeregt, ihre eigenen Gedanken zum Gelesenen zu formulieren und eine Ursache für die Akzeptanz der ägyptischen Monarchie zu formulieren. Simon aus der ersten Reihe, der große Teile der Stunde durch seine Nachbarin abgelenkt ist, vollzieht hier eine eigene Sinnbildung und artikuliert, dass sich durch eine Alleinherrschaft schnellere Entscheidungen fällen und Diskussionen vermeiden lassen. Im Sinne der Demokratieerziehung, einer wichtigen Aufgabe des Fachs Geschichte, hätte man hier ein gemeinsames Nachdenken über die Vor- und Nachteile einer Alleinherrschaft initiieren können. Herr Happel entscheidet sich in dieser kontingenten Situation dafür, erst einmal andere Schüler*innen zur Wort

kommen zu lassen, die ebenfalls interessante Sinnbildungen artikulieren. Leonhard verbindet Alleinherrschaft mit dem Präkonzept „ein Volk“ und der Einheit des Volkes, verweist aber zugleich auf das Problem einer abweichenden Meinung, die dazu führen könnte, dass man „vielleicht umgebracht“ würde. Auch dieser politisch fruchtbare Gedanke an potentielle Risiken für oppositionelles Verhalten in einer Monarchie bleibt zunächst so stehen. Die kluge Zurückhaltung Herrn Happels wird unmittelbar belohnt, denn Martin und die andere Schülerin greifen diesen Gedanken auf und führen ihn weiter. Sie verweisen darauf, dass sich Opposition oder konkurrierende Herrschaftsansprüche nicht mit der beanspruchten Göttlichkeit des Pharaos vertragen. Ohne bereits über eine differenzierte Begrifflichkeit von Legitimität zu verfügen, artikulieren sie damit ein zentrales Herrschaftsproblem, das bis zum 19. Jahrhundert nicht nur die europäische Geschichte prägen sollte. Und auch Leonhard thematisiert abschließend noch ein weiteres historisch bedeutsames Problem: die Herrschaftsnachfolge, die beim Tod eines Herrschers leicht Chaos und Thronstreitigkeiten nach sich ziehen könnte. Diese wird zwar in der Passage zu Hatschepsut erwähnt, spielt aber bis zu diesem Zeitpunkt im Unterricht keine Rolle. Zumindest diese vier Schüler*innen haben – trotz defizitärer und monoperspektivischer Medien und einer bis zu diesem Zeitpunkt wenig darauf ausgelegten Prozessesstruktur – selbstständig Sinn über eine zurückliegende Herrschaftsform gebildet. Allein die klug gestellte Diskussionsfrage hat sie dazu angeregt, sich mit der Situation der Beherrschten auseinanderzusetzen und sich im Fremdsehen einer zeitlich und kulturell fremden Gesellschaft zu üben. Die Frage inspiriert sie zu einem Perspektivwechsel und zu Spekulationen, bei denen sie aber Bezug auf die angelesenen Zusammenhänge nehmen. Zumindest diese vier Schüler*innen haben nachweisbar historisch gedacht und historisch gelernt.

Von den anderen 23 Schüler*innen beschäftigen sich mindestens zwölf während dieses Gesprächs sichtbar mit anderen Dingen (Tasche packen, Blickrichtung nach hinten, schriftliche beziehungsweise mündliche Kommunikation mit Sitznachbarn), die übrigen bleiben passiv und blicken (nach Interpretation des Beobachters) teilweise gelangweilt bis erschöpft drein. Von ihnen wissen wir nicht, inwiefern sie mitgedacht und ob sie eigene Sinnbildungen vollzogen haben. Denn sie artikulieren keine eigenen Narrationen und werden eine solche nicht einmal als Hausaufgabe leisten. Sie haben vielleicht einige Inhalte zur ägyptischen Herrschaft kennengelernt, da diese für sie aber keine Gegenwartsbedeutung haben, lässt sich begründet annehmen, dass diese Informationen nach wenigen Tagen wieder vergessen sein werden. Die ägyptische Monarchie bleibt ihnen fremd. Das dürfte vor allem daran liegen, dass sie nicht zum historischen Denken und zu einer eigenen Erzählung aufgefordert werden.

Gelegenheiten, selbst Sinn über ein interessantes historisches Phänomen zu bilden, hätte es mehrfach gegeben. Statt das geschlossene Geschichtsbild des Verfasser texts im Schulbuch zu hinterfragen, wird dieser als gültige Geschichte präsentiert, exzerpiert und die richtigen Aussagen für das Arbeitsblatt werden teilweise sogar diktiert. Ein Hinterfragen der undemokratischen Alleinherrschaft unterbleibt auf ganzer Linie und die Lernenden werden zu keinem Zeitpunkt zu einer eigenen Bewertung dieser Herrschaftsform animiert. Damit wird in dieser Stunde eine auktoriale Erzählung als gültiges Geschichtsbild etabliert, welche die Monarchie auf ganzer Linie legitimiert: die Pharaonen hätten die Ordnung im Land garantiert und die Neuverteilung des Landes nach dem Nilhochwasser organisiert, die Bevölkerung vor äußeren Feinden geschützt, sie konnten sich auf ihre göttliche Abstammung berufen. Hier hätte man als Abschlussimpuls – selbst nach dem älteren geschichtsdidaktischen Konzept eines problemorientierten Geschichtsunterrichts – statt einer Verstehensfrage auch eine Problematisierung und eine kontroverse Diskussion anregen können. Die Nutzung einer abgeschlossenen Geschichtserzählung ohne Dekonstruktion – statt der Interpretation von Quellen mit unterschiedlichen Perspektiven – kann auch nur zur Bestätigung eines positivistischen Geschichtsbildes führen.

Allerdings hätte man sich mit dem (fragwürdigen) Geschichtsbild des gelesenen Textes etwa aus der Genderperspektive auseinandersetzen können. Für ein historisches Lernen wären auch andere Impulse denkbar gewesen, um die auktoriale Perspektive des Textes aufzubrechen. Weil viele Schulbücher ohnehin gerne auf die Berichte des griechischen Historikers Herodot zurückgreifen, könnte man danach fragen, wie wohl ein reisender Grieche, der aus einer Demokratie kommt, diese Herrschaftsform wohl beurteilt hätte. Welche Elemente fände er gut, welche eher fragwürdig? Man könnte auch die Merkmale unseres Staates mit der ägyptischen Pharaonenherrschaft kontrastieren und danach fragen, wie in unserem System Fragen der Herrschaftsnachfolge, Göttlichkeit von Herrschern oder Umgang mit anderen Meinungen geregelt werden. Die Äußerungen der Schüler*innen im Abschlussgespräch lassen auf ein entsprechendes Vorwissen schließen. Im Sinne des geschichtsdidaktischen Paradigmas vom historischen Lernen als Kompetenz zum historischen Erzählen haben nur diese vier Schüler*innen tatsächlich historisch gelernt, beziehungsweise diese narrative Kompetenz zumindest gezeigt. Ob und inwiefern die übrigen Schüler*innen auch eine historische Sinnbildung vollzogen haben oder ihre Kompetenzen entwickeln konnten, das lässt sich bezweifeln – doch diese Frage lässt sich auf Basis einer isolierten Unterrichtsvideographie schwerlich beantworten. Dafür müsste man auch den Verlauf der folgenden Stunden berücksichtigen.

5. Fazit

Wie andere empirische Forschungen belegt auch die Analyse dieser Geschichtsstunde die typische Diskrepanz zwischen alltäglicher Praxis und fachdidaktischen Ansprüchen, zwischen den normativen Erwartungen eines theoretisch gut begründeten geschichtsdidaktischen Paradigmas und dem realen Unterrichtsgeschehen. Auch in diesem Beispiel zeigt sich die Dominanz eines positivistischen Verständnisses von Geschichtsvermittlung und von Stoff- statt Kompetenzorientierung. Dem Verdacht einer gelegentlich von Lehrkräften unterstellten Realitätsferne der wissenschaftlichen Fachdidaktik sollte hier mit konkreten, wenn auch nur knapp skizzierten, aber sicherlich praktikablen Handlungsalternativen entgegengetreten werden. Auch der baden-württembergische Bildungsplan benennt in seinen didaktischen Hinweisen ganz explizit, worauf es im Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6 ankommt:

- » Geschichte ist ein neues und ungewohntes Fach. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Gegenstand und elementare methodische Grundprinzipien der Historiker kennen. Schon von der „Ersten Begegnung mit dem Fach Geschichte“ an werden sie vertraut mit dem „Kreislauf des historischen Denkens“. Sie stellen Fragen an die Geschichte, lernen verschiedene Quellenarten kennen, überprüfen Quellenaussagen auf ihre Richtigkeit und werden immer wieder mit dem Phänomen konfrontiert, dass Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven ganz unterschiedlich gesehen werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur, sich selbst ein Bild von der Geschichte zu machen und auch Streitfragen zu beurteilen, sondern auch moralisch Stellung zu nehmen. Im Kern entspricht das gemeinsame Fragen, Entdecken, Untersuchen und Beurteilen der Geschichte dem professionellen historischen Forschungsprozess. Die Kinder erfahren sich dabei als eigenständig und erfolgreich Handelnde in einer ihnen zunächst neuen Welt.« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 12 f)

Kaum einem dieser Kriterien konnte in dieser Stunde entsprochen werden. Dabei zeigt die Lehrkraft in ihrer Methodenvielfalt und bei der geschickten Moderation der abschließenden Diskussion, dass sie über die dafür notwendigen pädagogischen, motivationalen und sozialen Fähigkeiten zweifellos verfügt, allerdings sollte sie ein viel stärkeres Gewicht auf das historische Erzählen legen. Der Geschichtsunterricht kann durch Perspektivwechsel und kontroverse Deutungen von Quellen und Darstellungen nur gewinnen. Sicherlich würde er auch vielfältiger und damit spannender.

Literatur

- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 45–68). Springer VS.
- Bertram, C. (2016). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Wochenschau.
- Borries, B. von (1995). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Juventa.
- Bracke, C., Jansen, J., Köster, M., Lahm-Gebauer, J., Spieß, S., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau.
- Cornelißen, H.-J. & Tatsch, C. (Hrsg.). (2016). *Forum Geschichte 5/6 Baden-Württemberg: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters*. Cornelsen.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau.
- Hodel, J., Thünemann, H., Waldis, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (2013). Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4, 121–145.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. V & R unipress.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). (2012). Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Wochenschau.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016, März 23). *Bildungsplan des Gymnasiums: Geschichte*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf
- Schönemann, B., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*. LIT.
- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht*. V & R unipress.

Für mehr Sprachbewusstheit im Fach. Analyse einer Geschichtsunterrichtseinheit aus sprachbildender Perspektive

Damaris Borowski & Doreen Bryant

1. Einführung

Dieser Beitrag analysiert eine Unterrichtssequenz der Klasse 6b aus dem Fach Geschichte und nimmt dabei konkrete sprachliche Handlungen in den Blick. Der Übergang in die Sekundarstufe mit erhöhten sprachlichen Anforderungen und den Erwartungen, im Fachunterricht die alltägliche Umgangssprache durch ein formelles Sprachregister, durch die sogenannte Bildungssprache zu ersetzen, liegt für die Sechstklässler*innen noch nicht lange zurück. In der Sekundarstufe werden die Schüler*innen konfrontiert mit einer Vielzahl verschiedener Darstellungsformen, die ein hohes Maß an sprachlicher Ausdifferenzierung und literalen Prozeduren verlangen (Riebling, 2013). Um die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen und um das bildungssprachliche Repertoire sukzessive auszubauen, benötigen die Schüler*innen Unterstützung. Da die Bildungssprache konzeptionell schriftsprachlich ist, beinhalten insbesondere die medial schriftlichen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens Unterstützungspotenziale. Daher liegt der Fokus unserer Analyse auf den textbezogenen Arbeitsphasen der Doppelstunde. Die für das Lesen und Schreiben gegebenen Aufgabenstellungen sollen auf ihre sprachlichen Unterstützungspotenziale hin untersucht werden. Im Anschluss daran illustrieren Optimierungsvorschläge, wie im Rahmen eines sprachbewussten / sprachsensiblen Fachunterrichts das Erschließen von Texten gefördert werden kann und wie sich Diskrepanzen zwischen lehrerseitig Erwartetem und schülerseitig Erbrachtem minimieren lassen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75407>



2. Forschungsstand

2.1. Relevanz textueller Kompetenzen im Fachunterricht

In Darstellungen, in denen es um die Bedeutung des konzeptionell schriftsprachlichen Registers Bildungssprache für den Erfolg schulischen Lernens (u. a. Gogolin & Lange, 2011) und/oder um die Einsicht in die Notwendigkeit von Sprachbildung in allen Fächern (u. a. Beese et al., 2014) geht, wird nahezu einvernehmlich die Relevanz schriftbezogener beziehungsweise textueller Fähigkeiten betont. „Die Fähigkeit zur Textanalyse und zum eigenständigen Verfassen monologischer [...] Texte, kennzeichnet den Typus schulischer Literalität und damit zugleich eine bestimmte Form des Lernens durch die Rezeption und Produktion von Texten“ (Feilke, 2015, S. 50). Die Fähigkeit, einen Fachtext zu rezipieren, versetzt die Schüler*innen in die Lage, sich selbständig Fachwissen anzueignen und das konzeptionelle Schreiben eröffnet ihnen Möglichkeiten einer tieferen, Gedanken und Wissensbausteine strukturierenden Auseinandersetzung mit den Inhalten. Für das Fach Geschichte formuliert Hartung den Vorrang der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit wie folgt: „Gerade das Erkennen und Begreifen komplexer geschichtlicher Ursachen- und Wirkungszusammenhänge erfordert zumeist kognitive Operationen auf einem Abstraktionsniveau, die durch konzeptionell schriftliche Bearbeitung eher und präziser durchgeführt werden können als durch eine ‚nur‘ mündliche Besprechung“ (Hartung, 2015, S. 203). Das Beherrschen textueller Fähigkeiten wird von den Lehrkräften nur allzu oft stillschweigend vorausgesetzt (Hartung, 2015, S. 202). Die Textkompetenz, verstanden i.w.S. als „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 5) muss aber auch im Verlauf der Sekundarstufe den steigenden Anforderungen entsprechend schrittweise ausgebaut werden. Der Fachunterricht sollte mit Bezugnahme auf fachspezifische Textsorten und Operatoren hierbei Unterstützung leisten.

Während von forschungsnahen, sich am Diskurs um Sprachbildung im Fachunterricht beteiligenden Fachdidaktiker*innen eine stärkere Gewichtung schriftlicher Anteile im Unterricht gefordert wird (für das Fach Geschichte u. a. Hartung, 2015; Sieberkrob, 2018) und auch Rahmenpläne entsprechende Vorgaben machen, zeigt sich in stichprobenartigen Untersuchungen der Unterrichtspraxis ein gegenteiliges Bild: Hier dominieren mündliche Sprachhandlungen (Thürmann et al., 2015). Die Autorinnen wählten für ihre Stichprobe zur Schreibpraxis im Fachunterricht insgesamt 40 Unter-

richtsstunden von 40 verschiedenen Lehrkräften aus – jeweils 20 für die Fächer Biologie und Geschichte. Der für schriftliche Arbeitsphasen ermittelte Zeitanteil betrug im Fach Biologie ca. 15% und im Fach Geschichte ca. 6% (Thürmann et al. 2015). Die Potenziale literaler Arbeits- und Lernformen (u. a. Langer & Applebee, 2007) bleiben damit weitgehend ungenutzt (Thürmann et al., 2015, S. 32).

Nach den vorherigen Ausführungen könnte der Eindruck entstanden sein, dass ein hoher Anteil an Schriftlichkeit schon per se als positiv zu bewerten wäre. Dem ist zu widersprechen. Wie wir im Rahmen dieses Beitrages zeigen möchten, entfalten textbezogene Aufgabenstellungen ihre Unterstützungspotenziale erst dann, wenn sie sprachsensibel konzipiert sind.

2.2. Förderung textueller Kompetenzen im sprachsensiblen Fachunterricht

Sprachsensibler Fachunterricht ist „der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen, 2013, S. 3). Der sprachensible Fachunterricht soll bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund fördern. Hierfür bietet er Lehrkräften eine Bandbreite verschiedener Methoden und Werkzeuge für die Umsetzung im Schulalltag (Leisen, 2013).

Im Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg (o. D.) wird in Bezug auf sprachsensiblen Fachunterricht treffend ausgeführt:

- » Sprachsensibler Fachunterricht vermittelt mit den fachlichen Inhalten und Kompetenzen eines Unterrichtsfaches auch bewusst und geplant die fachsprachlichen Kompetenzen, die notwendig sind, um die Unterrichtsgegenstände dieses Faches zu verstehen, zu reflektieren und aktiv anzuwenden. Im sprachsensiblen Fachunterricht wird nicht davon ausgegangen, dass sich diese sprachlichen Kompetenzen von alleine ausbilden.“ « (Abs. 1)

Zum sprachsensiblen Fachunterricht gehört demnach auch die Förderung textueller Kompetenzen – wie etwa des Leseverstehens. Dass sich das Leseverstehen durch die explizite Vermittlung und das Einüben von Lesestrategien effektiv fördern lässt, konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (u. a. Philipp, 2012).

Aufgabe der Lehrkraft ist es, für den jeweiligen Sachtext geeignete Lesestrategien zu wählen, die den Schüler*innen den Zugang zum Text erleichtern (Leisen, 2013). Zum Repertoire der Lesestrategien gehört auch die eigene Verschriftlichung der rezipierten Inhalte, denn die Erstellung eines „Leseprodukts“ (Leisen, 2013, S. 134) bewirkt eine intensivere, tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Fachtext.

3. Beschreibung der analysierten Unterrichtssequenz

Die Schüler*innen bearbeiten zunächst eine Aufgabe zur Aktivierung des Vorwissens. Sie notieren in Einzelarbeit auf einem Zettel ihre Antwort auf die Frage: „Was zeichnet für dich einen guten beziehungsweise erfolgreichen Herrscher aus?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_02:04–06:58). Die Zettel werden gefaltet und beiseitegelegt. Dann führt der Lehrer Herr Happel ins Stundenthema ein:

- © Das Thema der heutigen Stunde ist nämlich der ägyptische Herrscher und wir wollen uns mal darüber informieren, erstens wie der Herrscher heißt, zweitens welche Aufgaben und welche Eigenschaften er hatte und drittens mal vergleichen, ob vor 5.000 3.000 Jahren die Leute ähnliche Ansprüche an ihren Herrscher hatten, wie wir jetzt notiert haben. Okay? (Geschichte_Lehrkraftkamera_06:59–07:33)

Im Anschluss erteilt er den Arbeitsauftrag:

- © Dazu arbeiten wir zu zweit zusammen. Erkundigen uns über verschiedene Fragen zum Thema ‚Herrscher in Ägypten – der Pharao‘. Dazu schlagen wir unser Buch auf Seite [...] 46 auf. Ich habe für euch schon mal ne Tabelle vorgefertigt mit verschiedenen Fragen, die ihr dann beantworten könnt, wenn ihr den Verfassertext durchgearbeitet habt durchgelesen. Ihr könnt das zu zweit zusammen dann könnt ihr über mögliche Antworten diskutieren. Okay? Wir arbeiten zu zweit. (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 07:34–08:49)

Die beiden Schulbuchseiten zum Thema umfassen acht kurze Teiltexthe: einleitender Absatz, „Die Entstehung der Alleinherrschaft“, „Die Aufgaben des Pharao“, „Die Herrschaftszeichen des Pharao“, „Die göttliche Stellung des Pharao“, „Die Pharaonin Hatschepsut“, „Der ägyptische Staat ist eine Monarchie“ und einen erklärenden Text zu den Begriffen „Herrschaft“, „Monarchie“ und „Staat“. Das Arbeitsblatt beziehungsweise die Tabelle trägt den Titel „Der Pharao – ein göttlicher Herrscher“. In die Tabelle sollen Antworten auf die folgenden Fragen eingetragen werden: „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“, „Welche Aufgaben hat der Pharao?“, „Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie?“ und „Welche Stellung hat der Pharao?“

Um den Arbeitsauftrag zu erfüllen, erhalten die Schüler*innen keinerlei zusätzliche Unterstützung. Der Lehrer geht also davon aus, dass sie die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen erfüllen können. Dass dem nicht so ist, zeigt sich zum einen

an den Inhalten der Antworten und zum anderen an ihrem Umfang (siehe Kapitel 4). So kommentiert der Lehrer, während er durch die Reihen läuft, in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeit sichtlich überrascht gleich bei zwei Schülern die nur spärlich ausgefüllten Arbeitsblätter: „Felizian, des ist aber nicht alles, oder? Ist des alles was du hier gefunden hast an Antworten?“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 33:28) Der zweite Schüler erhält dann immerhin den Hinweis, dass die Fragen sich auf einzelne Absätze beziehen (Geschichte_Lehrkraftkamera 35:43_35:52).

© L: Des ist aber auch schmal Jochen.

T: Ich weiß.

L: Mhh... Hast nicht durchgelesen?

T: Doch, ich hab alles einmal durchgelesen.

L: Ja, aber wenn du des Absatz für Absatz abgearbeitet hättest, immer die Frage die sich auf den Absatz bezieht.

Die Arbeitsphase dauert ca. 28 Minuten. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Herr Happel informiert: „Wir brauchen ein Exemplar, das wir dann unter die Dokumentenkamera legen können“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 35:20_35:26). Amelie meldet sich. Mit dieser Schülerin hat Herr Happel im Vorfeld bereits über den geplanten Einsatz eines Schülerexemplars bei der Ergebnissicherung gesprochen (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 34:20_34:41). Nachdem Amelies Arbeitsblatt für alle auf dem Whiteboard zu sehen ist, beginnt die 14-minütige Phase der Ergebnissicherung. Herr Happel erklärt: „Wir gehen jetzt einfach nach und nach die verschiedenen Fragen durch und schauen mal, was wir herausgefunden haben“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 37:36_37:44). Amelie beginnt und liest die erste Frage (Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?) sowie ihre Antwort vor. Herr Happel kommentiert die Antwort mit: „Okay. Ähm das ist mehr ähm das ist vielleicht mehr ein Punkt, den man zu den Aufgaben da zählen sollte. Ah mal gucken, was die Milena da noch als Ergänzung hat“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 37:55_38:09). Nun trägt Milena ihre Antwort vor und wiederholt diese nach Aufforderung durch Herrn Happel noch einmal langsamer. Zuletzt diktiert Herr Happel die Musterantwort von seinem Arbeitsblatt. Auf diese Weise werden alle Fragen besprochen: Zunächst schlagen Schüler*innen eigene Antworten vor. Herr Happel kommentiert die Antworten und diktiert zuletzt jeweils eine Musterantwort. Das Exemplar von Amelie mit Antworten, die die Erwartungen des Lehrers nur zum Teil erfüllen, kommt hierbei nicht mehr zur Sprache, bleibt aber über die gesamte Phase der Ergebnissicherung für alle sichtbar. Während die Schüler*in-

nen also auf der Dokumentenkamera eine nicht zu übernehmende „Lösungsskizze“ sehen, müssen sie sich auf die mündlich zusammengetragenen Lösungen konzentrieren und ihre Aufgabenblätter gegebenenfalls ergänzen. Folgender Auszug aus einem Schülerarbeitsblatt gibt einen Eindruck davon, welche Probleme auftreten, wenn neue Fachbegriffe allein auf rezeptiver Basis verschriftlicht werden. Während bekannte Wörter (z. B. *Schmuck*) normgerecht geschrieben werden, sehen wir bei den unbekannteren Wörtern (*Geißel, Krummstab, künstlicher Zeremonialbart*) markante Abweichungen in der Schreibung:

- © Ein Pharaon ist an vielen Sachen zu erkennen zum Beispiel doppelkronen, gestreiftes Königskopftuch, Geier oder Schlangen auf seiner Stirn. Zeichen der Herrschaft: Geißel Krummstab Kunstlicher, Bard, Schmuck, Königsschurz brachen machte und Würde (Arbeitsblatt Mika)

Deutlich wird, dass diese Form der Ergebnissicherung (mündlicher Abgleich und Diktat) nicht allen Schüler*innen gerecht wird und zumindest in Bezug auf die neu einzuführenden Fachbegriffe zu modifizieren ist. Für einen entsprechenden Vorschlag siehe Kapitel 5.2. In der nun folgenden Fallanalyse werfen wir zunächst einen Blick auf den Einsatz von Lesestrategien und schauen uns dann zwei ausgewählte Aufgabenstellungen vom Arbeitsblatt etwas genauer an.

4. Fallanalyse

4.1. Lesestrategien

Leisen (2013, S. 130–131) führt in einem tabellarischen Überblick bewährte *Strategien zur Erschließung von Sachtexten* auf (siehe Tab. 1), wobei der Leseprozess als *doppelt* zyklischer Prozess (Bottom-Up und Top-Down) verstanden wird (Leisen, 2013). Er unterscheidet die Strategien dabei einerseits nach dem Zeitpunkt des Einsatzes: vor, während und nach der Textrezeption. Andererseits unterscheidet er sie nach fünf Typen: erarbeitende, markierende/ordnende/organisierende, wiederholende, metakognitive und affektive/motivationale Strategien. So wäre beispielsweise *Textstellen hervorheben* eine *markierende* Strategie, die *während* der Textrezeption zum Einsatz kommt.

Ein Überblick über wichtige Lesestrategien			
	vor der Textrezeption	während der Textrezeption	nach der Textrezeption
erarbeitende Strategien	das Vorwissen aktivieren (z. B. im Gespräch, durch Mind-Map, Begriffsnetz); Vermutungen über den Textinhalt anhand der Überschrift, der Textsorte, des Kontextes äußern	Fragen zum Text beantworten ; Fragen an den Text stellen; Textteile kategorisieren und den Text sinnvoll strukturieren; den Text mit dem Bild lesen; (Fach-)Begriffe farbig markieren; den Text in eine andere Darstellungsform übertragen; den Text expandieren; verschiedene Texte zum Thema vergleichen; Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen; das Fünf-Phasen-Schema anwenden	eine Anschlusskommunikation im Plenum veranlassen; (das Gelernte) zum Weiterlernen nutzen; weiterführende Fragen notieren; den Text bewerten; den Text mit anderen Texten bzw. Informationen aus anderen Quellen vergleichen
markierende, ordnende, organisierende Strategien		Textstellen hervorheben; Textstellen unterstreichen; Schlüsselwörter markieren; (den Text) in Abschnitte gliedern; Teil- bzw. Zwischenüberschriften formulieren; Kernaussagen oder Oberbegriffe formulieren; Verknüpfungen von Informationen (z. B. durch Zeichen von Verbindungslinien) markieren	zusammenfassende Notizen machen; eine Stichwortliste erstellen; exzerpieren; eine Zusammenfassung/ Inhaltsangabe schreiben
wiederholende Strategien		mehrmaliges Lesen; Informationen/ Textabschnitte sinngemäß wiedergeben	abschreiben; heraus-schreiben (z. B. wesentlicher Textstellen); memorieren/leises und lautes Wiederholen; Memotechniken anwenden; Stichworte aus dem Gedächtnis notieren; Fragen beantworten; eine Skizze (aus dem Gedächtnis) anfertigen

metakognitive Strategien	die Lese-Intention festlegen; Erwartungen an den Text formulieren; sich das Vorwissen sowie etwaige Informationslücken bewusstmachen; Zeit- und Arbeitsplanung erstellen	die zweck- und text-angemessene Lesetechnik festlegen; das Textverständnis laufend überprüfen; Ursachen für Verständnisprobleme klären; Lesegeschwindigkeit und die Nutzung von Hilfsmitteln (z. B. Nachschlagewerke) an die Textschwierigkeit anpassen; die Aufmerksamkeit steuern	
affektive und motivationale Strategien	eine Lese-Intention aufbauen; eine geeignete Lesesituation/-atmosphäre aufbauen	die Leseaktivität und die Aufmerksamkeit aufrechterhalten; gegen Störungen abschirmen die Leseatmosphäre sichern; bei Leseschwierigkeiten die Selbstmotivation stärken; sich die Emotionen beim Lesen bewusstmachen; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des Lesens bzw. Lernens aufbauen	

Tabelle 1: „Ein Überblick über wichtige Lesestrategien“ nach Leisen (2013, S. 130–131)

In dem hier betrachteten Unterricht werden von dem Lehrer einige der oben beschriebenen Lesestrategien eingesetzt. Es fällt zunächst auf, dass es sich ausschließlich um erarbeitende Strategien handelt: *Vor* der Textrezeption gibt der Lehrer eine Aufgabe zur *Aktivierung des Vorwissens*. *Nach* der Textrezeption veranlasst der Lehrer eine *Anschlusskommunikation im Plenum*. Anhand des Arbeitsblattes sollen die Schüler*innen *während* der Textrezeption scheinbar zwei Strategien in Kombination anwenden – nämlich *Fragen zum Text beantworten* und den Text *in eine andere Darstellungsform übertragen*. Die gewählte Tabellenform erfüllt allerdings für die Beantwortung der Fragen nicht die intendierte Funktion der Übertragungsstrategie. Mit dem Transfer in eine andere Darstellungsform sollen die Lesenden eigentlich herausgefordert werden, Sachverhalte von einer anderen Seite/Ebene her zu betrachten und sich aktiv und eigenständig mit dem Text auseinanderzusetzen (Leisen, 2013). In dem hier betrachteten Unterricht fungiert die Tabelle jedoch lediglich als Rahmen, um dort an jenen

Stellen, wo die Fragen stehen, die Antworten zu notieren. Die Tabellenform erfüllt also keinen tieferen Sinn, sie ist sogar unangemessen, weil durch die Spaltenenge das Entstehen von Antworttexten sowie das Ergänzen, Modifizieren und Korrigieren während der Phase der Ergebnissicherung erschwert wird.

4.2. Arbeitsblatt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse des Arbeitsblatts präsentiert. Dabei werden zwei Fragen genauer betrachtet sowie die Antworten von zwei Schüler*innen, dem Lehrer und zwei Testpersonen. Die Schülerantworten wurden zwei Schülerarbeitsblättern entnommen. Es handelt sich zum einen um das während der Ergebnissicherung im Plenum an die Wand projizierte Arbeitsblatt von Amelie. Zum anderen wurde von einer*m Schüler*in ein Arbeitsblatt anonym zur Verfügung gestellt. Zur besseren Lesbarkeit wird hier von Mikas Arbeitsblatt gesprochen. Die Antworten des Lehrers wurden dem Transkript zur Unterrichtssequenz entnommen. Darüber hinaus haben zwei Testpersonen (Studierende der Universität Tübingen) das Arbeitsblatt ausgefüllt und ihre Ergebnisse zur Verfügung gestellt.

Zunächst müssen zwei Fragetypen unterschieden werden: Die Frage „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“ zielt auf die Sprachhandlung beziehungsweise den Operator *erklären* ab – alle weiteren Fragen (z. B. „Welche Aufgaben hat der Pharao?“) auf die Sprachhandlung *nennen*. Um die Fragen beantworten zu können, müssen sprachliche Mittel verwendet werden, die dem jeweiligen Operator entsprechen. Dabei kommen bei dem Operator *erklären* komplexere sprachliche Strukturen zum Einsatz als bei dem Operator *nennen*.

So ist es in Bezug auf den (Fach-)Spracherwerb relevant im Blick zu haben, dass deskriptive Sprachhandlungen (*nennen*) früher erworben werden als stärker kognitive Sprachhandlungen (*erklären*).

Wie bei dem hier betrachteten Arbeitsblatt sind in konkreten Unterrichtssituationen Aufgabenstellungen häufig nicht so formuliert, dass der entsprechende Operator explizit benannt wird. Um eine Aufgabe erwartungsgemäß zu erfüllen, müssen Schüler*innen zunächst den jeweiligen Operator identifizieren. Dann müssen sie die an den Operator geknüpften fachspezifischen Anforderungen abrufen und mit den angemessenen sprachlichen Mitteln umsetzen.

Operator „nennen“

Der Operator nennen ist im Operatorenkatalog der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer dem Anforderungsbereich I zugeordnet, das heißt dem „Wiedergeben und Beschreiben von Inhalten und Materialien (Reproduktionsleistungen)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 49). Die Schüler*innen sollen verschiedene „Sachverhalte in knapper Form anführen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50).

„Welche Stellung hat der Pharao?“

Diese Frage bezieht sich auf den Textabschnitt „Die göttliche Stellung des Pharao“. Im Grunde ließe sich die Frage bereits durch diesen Abschnittstitel beantworten. Wie in Tab. 2 zu sehen ist, führen sowohl die beiden Testpersonen wie auch Mika die „göttliche Stellung“ in ihren Antworttexten auf. Herr Happel hingegen nicht.

	Lehrer	Testperson 1	Testperson 2	Mika	Amelie
Abstammung von den Göttern	X	X	X	X	X
Sohn des Sonnengottes	X				
Vertreter Gottes auf Erden	X	X	X		X
Oberster Priester	X		X	X	X
göttliche Stellung		X	X	X	
Bewahrer der Weltordnung „Maat“		X			
allwissend und vollkommen		X	X		X

Tabelle 2: Welche Stellung hat der Pharao?

Tab. 2 lässt zudem erkennen, dass die Antworten der fünf Personen bei dieser Frage recht unterschiedlich ausfallen. Lediglich die „Abstammung von den Göttern“ kommt in allen fünf Antworttexten vor. Ein Grund für die verschiedenen Antworten ist sicherlich, dass das Wort „Stellung“ in diesem Kontext mehrere Bedeutungen haben kann: Amt/Posten, Grad des Ansehens beziehungsweise der Bedeutung, Rang. Ein

weiterer Grund wird in Mikas Antwort sichtbar: „Die Ägypter dachten das der Pharaos von Göttern abstammt. Der Pharaos wird auch als Gottlicher priester benannt. Also wird er als Göttlicher dargestellt.“ Mika scheint davon auszugehen, dass hier nach der „Darstellung“ des Pharaos gefragt wird. Es ist allgemein bekannt, dass *-ung*-Nominalisierungen (ein typisches Merkmal von Bildungssprache) Verstehensschwierigkeiten verursachen können, was sich auch in den Lehrwerken niederschlägt, die am Anfang der Sekundarstufe signifikant weniger *-ung*-Nominalisierungen aufweisen als in den höheren Klassenstufen (Bryant et al., 2017). Erschwerend hinzu kommt, dass das aus der gleichen Wortfamilie stammende Wort „Darstellung“ im schulischen Kontext fachübergreifend und damit häufiger gebraucht wird als „Stellung“, sodass Mika beim Lesen der Frage das ihr vertrautere Wort und dessen Bedeutung aktiviert. Dieses Beispiel zeigt anschaulich, dass auch vermeintlich einfache Operatoren von Schüler*innen nicht in der erwarteten Weise bedient werden können, wenn auf der Wortebene Unklarheiten bestehen.

Nicht nur auf inhaltlicher Ebene sind Unterschiede in der Beantwortung der Frage feststellbar, sondern auch in Bezug auf die gewählte Darstellungsform: Mika wie auch die beiden Testpersonen verfassen einen kurzen Text zur Frage. Der Lehrer hingegen benutzt Stichpunkte und Amelie formuliert drei einzelne Sätze, die sie mit Spiegelstrichen versieht.

Operator „erklären“

Bei *erklären* handelt es sich um einen Operator aus dem Anforderungsbereichs II, welcher „das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisations und Transferleistungen)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50) umfasst. Die Schüler*innen sollen „Sachverhalte schlüssig aus Kenntnissen in einen Zusammenhang stellen (zum Beispiel [...] Funktions-, Entwicklungs- und/oder Kausalzusammenhang)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 50).

Mit dem Wort *erklären* werden in der Alltagssprache recht unterschiedliche Sprachhandlungen bezeichnet (Klein, 2009, S. 25). Um diesem Bedeutungsspektrum gerecht zu werden, schlägt Klein (2009, S. 26) für den schulischen Kontext eine Präzisierung von Fragen anhand einer gezielten Verwendung der Fragewörter „was“, „wie“ und „warum“ vor. So entstehen drei Fragetypen: erklären-was, erklären-wie und erklären-warum.

„Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“

Diese Frage bezieht sich auf den Textabschnitt „Die Entstehung der Alleinherrschaft“. Im Gegensatz zur bereits betrachteten Frage und allen weiteren Fragen des Arbeitsblattes wird in der Frageformulierung hier kein zentrales Wort aus dem Abschnittstitel verwendet. Darüber hinaus zielt sie – wie oben bereits beschrieben – auf eine komplexere Sprachhandlung ab.

Tatsächlich haben Mika und Amelie Schwierigkeiten hier die Erwartungen des Lehrers zu erfüllen. Aber auch die Antworten der studentischen Testpersonen stimmen nur zum Teil mit den Vorgaben des Lehrers überein (siehe Tab. 3). Mika notiert zunächst: „Ab jar 3000 v. Chr. Regierte ein König über ganz Ägypten“, löscht diesen Satz dann aber wieder, obwohl er Teil der Musterantwort ist, die im Plenum besprochen wurde. Die Unsicherheit gegenüber der Frage bleibt bestehen, sodass Mika auch in der Phase der Ergebnis-sicherung keine weiteren Eintragungen in der entsprechenden Spalte vornimmt. Amelie antwortet auf die Frage: „Weil nur der Pharao ein geregeltes Leben mit Ordnung und Gerechtigkeit sicherstellen konnte.“ Damit gibt sie eine vollkommen akzeptable Antwort – allerdings entspricht diese nicht den Erwartungen des Lehrers. Der Lehrer erwartet, obgleich die Formulierung seiner Frage dies nicht vorgibt, dass mit Bezug auf den oben genannten Textabschnitt die Entwicklungen beschrieben werden, die zur Alleinherrschaft geführt haben (*erklären-wie*). Die zu den Erwartungen des Lehrers passende Frage müsste lauten: Wie kam es zur Alleinherrschaft? Amelie dagegen begründet die Legitimität der Alleinherrschaft aus der Perspektive der Ägypter (*erklären-warum*). Die Formulierung der Frage mit dem Fragepronomen „warum“ hat Amelie veranlasst einen Kausalzusammenhang zu versprachlichen und nach einer entsprechenden Textpassage Ausschau zu halten. Sie zeigt damit ein angemessenes Sprachgefühl. Der Lehrer hingegen verunsichert die Schüler*innen mit einem nicht zur Frage passenden Erwartungshorizont und gefährdet damit den Ausbau fachspezifischer Sprachhandlungskompetenz.

	Lehrer	Testperson 1	Testperson 2	Mika	Amelie
Zusammenschluss wegen Nilschwemme	X		X		
Verdrängung schwächerer Herrscher	X	X	X		
ab 3000 v. Chr. nur noch ein König	X			X	
Leben in Ordnung und Gerechtigkeit					X

Table 3: Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?

4.3. Zusammenfassung

Die Analyse der verschiedenen Antworten hat gezeigt, dass Unklarheit darüber herrscht, in welcher Form die Antworten zu geben sind: Sollen Stichpunkte, einzelne Sätze oder kurze Texte verfasst werden? Welchen Umfang sollen die Antworten haben? Soll wörtlich zitiert, minimal abgewandelt oder selbstständig formuliert werden? Durch die fehlenden Vorgaben werden wertvolle Potenziale für das Einüben verschiedener Darstellungsformen verschenkt.

Auch inhaltlich zeigen sich bei der Beantwortung gravierende Unsicherheiten, die zum Teil auf den unreflektierten Sprachgebrauch in den Formulierungen der Fragen zurückzuführen sind. So ist dem Lehrer scheinbar nicht bewusst, dass es in Bezug auf die Semantik und die sprachlichen Mittel Subtypen des Erklärens zu unterscheiden gilt. Aber auch bei der Aufgabe mit dem fachlich wie sprachlich weniger komplexen Operator *nennen* treten aufgrund der Verwendung des Wortes „Stellung“ Schwierigkeiten auf. In den Antworten von Mika zeigen sich besonders deutlich fachsprachliche Lernbedarfe. Diese werden im Unterricht allerdings nicht aufgegriffen.

5. Handlungsalternativen und Fazit

Im Folgenden sollen einige Handlungsalternativen für einen sprachbewussten beziehungsweise sprachsensiblen Fachunterricht am Beispiel der analysierten Unterrichtssequenz aufgezeigt werden.

5.1. Arbeit mit dem Konkretisierungsraster

Für den sprachsensiblen Fachunterricht liegen inzwischen zahlreiche Materialien vor, die von Lehrkräften genutzt werden können. Ein Beispiel ist das Konkretisierungsraster von Tajmel und Hägi-Mead (2017, S. 77–82), das in der Reihe „FörMig Material“ veröffentlicht wurde. Dieses Instrument kann zur Unterrichtsvorbereitung bei allen Aufgaben eingesetzt werden, die einen Operator enthalten – so auch bei dem Arbeitsblatt aus dem Geschichtsunterricht der Klasse 6b. Im Folgenden soll die Arbeit mit dem Konkretisierungsraster skizziert werden:

Zunächst wird eine konkrete Aufgabenstellung gewählt, die analysiert werden soll. In diesem Fall sind das die Fragen des Arbeitsblattes.

Im nächsten Schritt wird die Sprachhandlung beziehungsweise der Operator explizit benannt. Hierbei kann es hilfreich sein, eine Liste der Operatoren des jeweiligen Fa-

ches zur Hand zu haben. Durch diesen Schritt wird eine Reflexion der Aufgabenstellung mit Blick auf die Operatoren und die entsprechenden Anforderungen angestoßen. Diese Reflexion birgt das Potential, unklare Aufgabenstellungen zu identifizieren und zu optimieren. In unserem Beispiel würde nun deutlich werden, dass es sich bei den Fragen um zwei unterschiedliche Operatoren – nämlich *nennen* und *erklären* – handelt, die mit jeweils unterschiedlichen fachlichen und sprachlichen Anforderungen verknüpft sind. Bei der Frage „Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten?“ könnte an dieser Stelle auffallen, dass nicht klar ist, ob hier nach einem Entwicklungs- oder einem Kausalzusammenhang gefragt wird. Vor diesem Hintergrund könnte die Frage optimiert werden: „Erkläre: Wie kam es in Ägypten zu der Alleinherrschaft?“ oder „Erkläre: Wie entstand die Alleinherrschaft in Ägypten?“

Anschließend wird zu jeder Frage eine möglichst authentische Schülerantwort vollständig ausformuliert, die eine angemessene Lösung der Aufgabe wäre (Erwartungshorizont). An dieser Stelle wird eine Reflexion darüber angestoßen, welche Form (Stichpunkte, einzelne Sätze, zusammenhängender Text) und welchen Umfang die Antworten haben sollen. Wahrscheinlich hätte eine solche Reflexion in unserem Beispiel dazu geführt, dass der Lehrer seine Erwartungen konkretisiert hätte. Diese Erwartung hätte entweder schriftlich auf dem Arbeitsblatt oder als zusätzliche mündliche Information zur Bearbeitung gegeben werden können. Beispielsweise hätte die Anweisung hinzugefügt werden können: *Schreibe einen kurzen Antworttext (3 bis 4 Sätze)*. Zu den Aufgabestellungen, die auf den Operator *nennen* abzielen, hätte auch die Anweisung gegeben werden können: *Schreibe eine Liste mit Stichpunkten*.

In einem letzten Schritt wird der ausformulierte Erwartungshorizont analysiert. Dabei werden die sprachlichen Mittel auf der Wortebene sowie auf der Satz- und Textebene identifiziert. Zur Veranschaulichung wird hier die Musterantwort des Lehrers zur (modifizierten) Aufgabe „Erkläre: Wie kam es in Ägypten zu der Alleinherrschaft?“ analysiert: Lehrer: „Die Ägypter schlossen sich zusammen, um die Nilschwemme zu bewältigen. [...] Starke und erfolgreiche Herrscher verdrängten schwächere Herrscher und dehnten dadurch ihr Herrschaftsgebiet aus. [...] Ab 3000 v. Chr. regierte ein König über ganz Ägypten“ (Geschichte_Lehrkraftkamera_Minute 39:05–41:30).

Auf der Wortebene werden die im Erwartungshorizont verwendeten Worte (z. B. Nomen, Verben und Adjektive) gesammelt und mit morphologischen Informationen versehen (siehe Tab. 4). Auf der Satz- und Textebene werden syntaktische Strukturen (z. B. Präpositionalphrasen, Satztypen, Elemente des Textaufbaus) gesammelt (siehe Tab. 4).

Sprachliche Mittel	Wortebene	der/die Ägypter/in, die Ägypter/innen; die Nilschwemme; der/die Herrscher/in, die Herrscher/innen; das Herrschaftsgebiet, die Herrschaftsgebiete; der/die König/in, die Könige/innen; Ägypten (kein Artikel, kein Plural) sich zusammenschließen (-schluss, -geschlossen), bewältigen, verdrängen, ausdehnen, regieren stark, erfolgreich, schwach (schwächer)
	Satz- und Textebene	..., um etw. (Akkusativ) zu bewältigen. (Verbendstellung im Nebensatz, um ... zu + Infinitiv) ... und ... (Verknüpfung von Hauptsätzen, Aufzählung) jmd. (Akkusativ) verdrängen dadurch ein Herrschaftsgebiet (Akkusativ) ausdehnen ab 3000 v. Chr. über ganz Ägypten (Akkusativ) regieren

Tabelle 4: Auszug eines Konkretisierungsrasters

Durch diese Analyse werden der Lehrkraft die (fach)sprachlichen Anforderungen bewusst. Es wird deutlich, an welchen Stellen spezieller Fachwortschatz und komplexere sprachliche Strukturen verwendet werden müssen. Einerseits kann die Lehrkraft auf dieser Grundlage sprachliche Stützen – Scaffolds – (z. B. Beese et al., 2014, S. 32–43) vorbereiten, die im Unterricht angeboten werden können. In diesem Fall hätte die Lehrkraft beispielsweise vor der Bearbeitung der Aufgabe einige Worte (z. B. Nilschwemme, Herrschaftsgebiet, zusammenschließen) gemeinsam klären können. Eine weitere Option wäre die Vorbereitung von Hilfefkarten mit Worterkklärungen, morphologischen und syntaktischen Informationen sowie Strukturmustern gewesen. Komplexere Aufgaben hätten optional in Form von kleineren Arbeitsschritten angeboten werden können (z. B. Leisen, 2013, S. 89). Derartige Unterstützungsangebote wären für Schüler*innen wie Mika besonders hilfreich gewesen. Andererseits hätte die Lehrkraft nach einer solchen Analyse in der spontanen Unterrichtsinteraktion sprachbewusster beziehungsweise sprachsensibler handeln und (fach)sprachbezogene Lernchancen nutzen können. Die gemeinsame Reflexion von sprachlichen Strukturen im Fachunterricht ist ein zentrales Prinzip des sprachbewussten Unterrichts und unterstützt die Textrezeption und -produktion aller Schüler*innen (z. B. Michalak et al., 2015, S. 142–144).

5.2. Gezielte Anwendung von Lesestrategien

Dem gezielten Einsatz von Lesestrategien liegen einige zentrale Leseprinzipien zugrunde (Leisen, 2013, S. 132) – so auch das *Prinzip der zyklischen Bearbeitung*. Diesem Prinzip folgend hätten die Schüler*innen der Klasse 6b „mit immer anderen

Aufträgen in Zyklen zur erfolgreichen produktiven Bearbeitung des Textes angeleitet“ (S.132) werden können. Wie oben bereits beschrieben, setzte Herr Happel ausschließlich erarbeitende Lesestrategien ein. Bei einer zyklischen Bearbeitung könnten in den einzelnen Aufträgen gezielt verschiedene Lesestrategien angewendet werden, wie in Tab. 5 exemplarisch dargestellt wird.

Auftrag	Lesestrategie
<p>Auf diesem Arbeitsblatt bekommst du einige Aufgaben zu dem Text auf den Seiten 46 und 47 im Schulbuch. Bearbeite die Aufgaben in der vorgegebenen Reihenfolge. Lies dir immer erst die Aufgabe durch und überlege, welche Lesetechnik du verwenden möchtest:</p> <p>überfliegen (orientierendes Lesen) schnell grob durchlesen (kursorisches Lesen) bestimmte Informationen suchen (selektives Lesen) detailliert lesen (detailliertes Lesen)</p>	<p>metakognitive Strategie: die zweckangemessene Lesetechnik festlegen</p>
<p>Markiere (mit Bleistift) am Textrand, wo die Antworten zu den folgenden Fragen zu finden sind:</p> <p>Warum regiert ein einzelner Herrscher in Ägypten? Welche Aufgaben hat der Pharao? Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharao und welche Bedeutung haben sie? Welche Stellung hat der Pharao? Tipp: Die Zwischenüberschriften verraten dir, wo die Antworten zu finden sind.</p>	<p>markierende Strategie: Textstellen hervorheben (Lesetechnik: orientierendes Lesen)</p>
<p>Kreise (mit Bleistift) die Schlüsselwörter zu den Fragen 2 und 3 in den passenden Textabschnitten ein.</p>	<p>markierende Strategie: Schlüsselwörter markieren (Lesetechnik: selektives Lesen)</p>
<p>Schau dir deine markierten Schlüsselwörter an. Welche Wörter verstehst du nicht? Kläre die Bedeutung dieser Wörter: Schau dir die Abbildungen an. Helfen sie dir die Wörter zu verstehen? Tauscht euch über die Wörter aus. Könnt ihr euch die Bedeutung gegenseitig erklären? Schlagt die Wörter in einem Wörterbuch nach. Fragt euren Lehrer.</p>	<p>Metakognitive Strategie: Ursachen für Verständnisprobleme klären</p>
<p>...</p>	<p>...</p>

Tabelle 5: Aufträge zur zyklischen Textarbeit



Abbildung 1: Herrschaftszeichen des Pharaos (Quelle: eigene Abbildung, Doreen Bryant, in Anlehnung an Kopiervorlage 10 aus Projekt G Team, Ernst Klett Verlag, 2015)

Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 4) beabsichtigt der Lehrer die erarbeitende Strategie *den Text in eine andere Darstellungsform bringen* einzusetzen. Auch wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Tabelle diese Funktion nicht erfüllt. Da sich die Übertragung in eine andere Darstellungsform allerdings als „besonders geeignet zur Unterstützung des Leseverstehens“ (siehe Leisen, 2013, S. 132) erwiesen hat, soll an dieser Stelle ein alternativer Vorschlag gemacht werden:

- ▶ Zur Frage „Welche Herrschaftszeichen zeigt der Pharaos und welche Bedeutung haben sie?“ könnte ein Arbeitsblatt mit einer Abbildung verwendet werden. Auf dieser Abbildung müssten die Herrschaftszeichen gut zu sehen sein. Hier könnte auf bereits vorliegendes Material zurückgegriffen werden, wie beispielsweise die Kopiervorlage aus dem „Projekt G“ vom Klett Verlag (siehe Abb. 1).
- ▶ Die Schüler*innen könnten dann diese Abbildung anhand des Textes mit den entsprechenden Bezeichnungen für die Herrschaftszeichen beschriften und die Bedeutungen zuordnen. Hierdurch wäre zusätzlich eine Veranschaulichung und Verständnissicherung dieses speziellen Fachwortschatzes gegeben. Auch den auffälligen Fehlschreibungen („Krumra Stab“ statt Krummstab), die oben dargestellt wurden (siehe Kapitel 3), hätten auf diesem Weg entgegengewirkt werden können.

6. Fazit

Abschließend sei noch einmal herausgestellt, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte ein Problembewusstsein für die sprachlichen Handlungen im Fach entwickeln. In der hier betrachteten Unterrichtseinheit waren die Schüler*innen bei der Erarbeitung des Themas anhand zweier Lehrbuchseiten weitgehend auf sich allein gestellt. Es wurden weder beim Leseverstehen noch beim Verschriftlichen des Gelesenen potenzielle Schwierigkeiten antizipiert. Die gestellten Fragen zum Text, möglicherweise gedacht als Unterstützungssystem, konnten ohne Anleitung und Einbindung in ein Strategienpaket nicht von allen Schüler*innen zum Erschließen der Textinhalte genutzt werden. Zudem zeigte sich, dass einige der gestellten Fragen nicht geeignet waren, um die erwarteten Antworten zu elizitieren.

Wir sehen an dieser Unterrichtseinheit, dass auch zwanzig Jahre nach dem PISA-Schock und der längst in Rahmenplänen festgeschriebenen Forderung nach einem sprachsensiblen Fachunterricht ein entsprechendes Handeln in der Unterrichtspraxis noch längst keine Selbstverständlichkeit geworden ist. Hier ist auch die gymnasiale Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in der Verantwortung, sich dieses Themas noch stärker anzunehmen, um angehenden Lehrkräften die vielfältigen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie auch sie einen Beitrag zur Sprachbildung leisten können. Gerade in den ersten Jahren der Sekundarstufe benötigen die Schüler*innen ein breites Unterstützungsangebot, um dann ausgerüstet mit einem soliden Fundament an Strategien und Textkompetenzen den weiteren Bildungsweg bestreiten zu können.

Literatur

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Niederhaus, C., Hinrichs, B., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern: Buch mit DVD* (Aufl. 16): Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Bryant, D., Berendes, K., Meurers, D., & Weiß, Z. (2017). Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe. In M. Hennig (Hrsg.), *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* (S. 281–306). Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, H. (2015). Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmöler-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47–71): Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127): Springer.
- Hartung, O. (2015). Geschichte schreibend lernen. In S. Schmöler-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 201–216): Waxmann Verlag.
- Klein, J. (2009). Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welter-schließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Aufl. 2, S. 25–36). Tübingen: Stauffenberg.
- Langer, J., & Applebee, A. (2007). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.

- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis (Grundlagenteil). In: Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*: Narr Francke Attempto Verlag.
- Philipp, M. (2012). *Evidenzbasierte Leseförderansätze – ein internationaler Forschungsüberblick. Ein Gutachten für das wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung*: Externe Expertise.
- Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39(1), 5–16.
- Riebling, L. (2013). Heuristik Bildungssprache In I. Gogolin, et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert* (S. 106–153): Waxmann Verlag.
- Sieberkrob, M. (2018). Lernaufgaben für sprachbildenden Geschichtsunterricht – Theoretische Grundlagen und Hinweise für ihre Entwicklung. In K. Grannemann, et al. (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 121–136). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*: Waxmann Verlag.
- Thürmann, E., Pertzel, E., & Schütte, A. U. (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 17–45): Waxmann Verlag.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

09

Thema der Stunde: Konjugation *manger*, Hörverstehen, Lesen,
Einführung *future composé*
Tag, Stunde: Mittwoch, 5./6. Stunde (11.25 – 12.55 Uhr)

Eine Besonderheit der Klasse besteht in der Sprachenfolge. Die Klasse 6b lernt im zweiten Jahr Französisch, Englisch steht erst seit diesem Jahr auf dem Stundenplan. Grundlage für den Unterricht bildet das Lehrwerk *A plus 1*. Die Doppelstunde findet im Klassenraum statt. Neun Schülerinnen und Schüler haben einen französischbilingualen Hintergrund.

Der Unterricht beginnt in relativer Unruhe, da die Lehrkraft noch eine Weile mit dem Anschließen elektronischer Geräte beschäftigt ist. Nach dem Begrüßungsritual, bei dem sich Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler „Guten Tag“ auf Französisch wünschen, werden zunächst die Hausaufgaben im Übungsheft besprochen. Einzelne Schülerinnen und Schüler melden sich mit besonderen Anliegen, die nicht gemachte Hausaufgaben betreffen. Die Arbeitssprache ist Französisch, allerdings wechselt die Lehrerin immer wieder für bestimmte Erklärungen oder Anweisungen ins Deutsche. Die Übung besteht darin, mit vorgegebenen Elementen vollständige Sätze zu bilden und dabei das Verb *manger* (essen) zu konjugieren. Es werden nun individuell Karteikarten verteilt, die Verb-Konjugation mit Beamer eingeblendet und auf die Karteikarte notiert. Die Karten werden wieder eingepackt und die Lehrperson initiiert eine Hörverstehensübung. Dazu wird ein Hörtext aus dem Lehrbuch eingespielt, bei dem

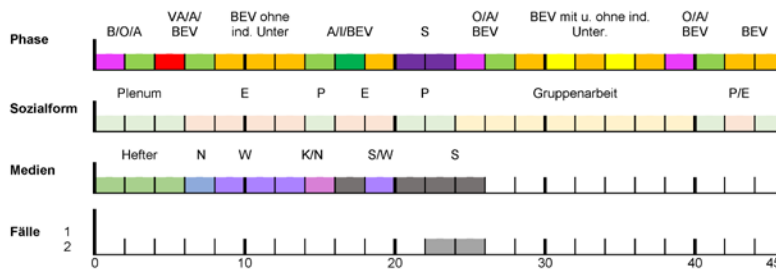
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75406>



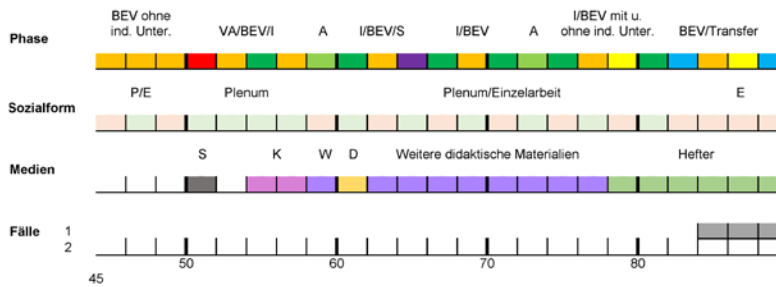
sich die Schülerinnen und Schüler eines Straßburger *Collège* über den bevorstehenden Besuch einer deutschen Austauschklasse unterhalten. Die Aufgabenstellung wird durch die drei Fragepronomen *Qui? Quoi? De quoi?* (Wer? Was? Von/über Was?) an der Tafel visualisiert. Die Lehrerin stellt anschließend Fragen zum Hörtext, zu denen sich einzelne Schülerinnen und Schüler melden. Als nächstes öffnen alle Schülerinnen und Schüler das Lehrbuch mit dem Hörtranskript und werden – etwa in der Mitte der ersten Stunde – zu einer zehnminütigen Lautleseübung in Dreiergruppen aufgeteilt. Die Lernenden suchen sich selbst Rollen aus. Die Lehrperson geht von Gruppe zu Gruppe, hört mit und beantwortet Fragen. Anschließend werden die Gruppen wieder aufgelöst und die Lehrerin verteilt Rollen zum Lautlesen im Plenum. Die anderen Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, auf Aussprachefehler zu achten. Im Kontext der Übung führt die Lehrerin das *futur composé* (nahe Zukunft) ein. Die neue grammatische Struktur wird nun von einer vorbereiteten und mit dem Beamer visualisierten Datei auf ausgeteilte Karteikarten übertragen.

Den Abschluss des Unterrichts bildet eine Stillarbeitsphase zur neuen Form; alle Lernenden schreiben fünf Sätze, was er oder sie machen wird und fünf Sätze, was er oder sie nicht machen wird. Die Lehrperson beantwortet indes Fragen und schreibt zum Abschluss die Hausaufgabe an die Tafel. Die letzten fünf Minuten werden durch ein Klingelzeichen mit einer kleinen Glocke eingeleitet. Die Lehrperson weist auf die Hausaufgabe an der Tafel hin, läutet noch einmal mit der Glocke und alle dürfen zusammenräumen.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
|--|--|--|
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamenteaching (TT) | | ■ Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G) |
- Fälle**
- Fall 1 Bez: Feedback
 Fall 2 Tesch: Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht

„On a des experts en classe“. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht

09

Bernd Tesch

1. Einleitung

Der Französischunterricht in Klasse 6b stellt in zweifacher Hinsicht eine Besonderheit dar. Er ist auf der institutionellen Mesebene durch eine eher seltene Sprachenfolge gerahmt, nämlich Französisch ab Klasse 5. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) befinden sich also im Fach Französisch im zweiten Lernjahr und im Fach Englisch – gymnasial betrachtet – im ersten Lernjahr. Die meisten Lernenden bringen zwar Englischkenntnisse aus der Grundschule mit, setzten jedoch in Klasse 5 für ein Jahr im Englischen aus. Die zweite Besonderheit besteht in der Anwesenheit von neun Kindern mit einem bilingualen deutsch-französischen Status, d. h. neun Kinder sprechen auch zu Hause in irgendeiner Variante – nur mit einem Elternteil, mit beiden Elternteilen, phasenweise, durchgängig, etc. – eine Varietät des Französischen¹. In den Theorien zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (u. a. Fäcke & Meißner, 2019) wird die vorhandene Mehrsprachigkeit bezogen auf europäische Schulsprachen bisher zugunsten der sogenannten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bezogen auf Zuwanderungssprachen eher selten thematisiert, was sich auch aus der starken Zuwanderung aus nichteuropäischen Ländern nach Deutschland erklärt. Das

¹ Mangels besserer Optionen wird hier an der Bezeichnung „Bilinguale“ festgehalten, wohl wissend, dass die erwähnten Varianten und Abstufungen innerhalb des Französischen wie auch die Kenntnis weiterer Sprachen bei der Benennung „Bilinguale“ zugunsten einer Scheinbinarität Französisch-Deutsch unbeachtet bleiben. Über die tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse bei den neun Kindern ist dem Autor allerdings nichts bekannt. Ähnliches gilt für die Scheinbinarität von sog. Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Zum sprachwissenschaftlichen Diskurs vgl. Busch, 2013.

Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit fokussiert daher meist auf Lernende, die im Elternhaus eine nicht als Schulfremdsprache unterrichtete Sprache sprechen, häufig Türkisch und Arabisch, auch slawische oder asiatische Sprachen. Aber auch typologisch verwandte Sprachen wie Italienisch, Portugiesisch oder Rumänisch weisen hohe Anteile an der Zuwanderung nach Deutschland auf, finden sich jedoch kaum als Schulfremdsprachen wieder. Somit stellt sich eine schulische Ausgangslage dar, in der nur SuS, die in irgendeiner Form oder Abstufung zu Hause Englisch, Französisch oder Spanisch sprechen, auf ein schulisches Sprachenangebot in dieser Sprache treffen. Diese Konstellation, hier konkret die Teilnahme von bilingualen Französischsprechenden am regulären Französischunterricht, wird im vorliegenden Beitrag fokussiert. Es wird die Frage aufgeworfen, mit welcher normativen Ausrichtung die Teilnahme bilingualer Französischsprechender von der Lehrperson bearbeitet wird. Der im Folgenden im Detail untersuchte Fall zeichnet sich dadurch aus, dass den bilingual mutter- beziehungsweise erstsprachlichen SuS eine Rolle als Experte beziehungsweise Expertin für ihre Sprache attribuiert und diese Rollenattribution zusätzlich durch eine spezifische Inszenierungspraktik enacted wird. Es wird dadurch einerseits die Orientierung an bestimmten Normen sichtbar wie auch andererseits die daraus resultierende Herstellung von Differenz.

2. Forschungsstand

Die Thematik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als Gegenstand oder Nichtgegenstand von Bildungsprozessen wurde erstmals mit Gogolins (1994) „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit bekannt. Seitdem schlägt sie sich in zahlreichen und vielfältigen programmatischen Entwürfen (Curricula, Lehrpläne, Aufgabensammlungen, etc.) nieder, den Unterricht an die sprachlichen Gegebenheiten der Migrationsgesellschaft anzupassen. Für den Fremdsprachenunterricht stehen in diesem Forschungsfeld bspw. die Arbeiten Adelheid Hus (z.B. 2003). In der deutschsprachigen Forschung nur selten beachtet wurde jedoch der in der Einleitung benannte Fall migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf Grundlage europäischer Schulfremdsprachen (explizit bei Volgger 2012, Reimann, 2020). Entsprechend fehlen auch elaborierte fremdsprachendidaktische Konzepte für den Umgang mit dieser Sachlage.

An dieser Stelle ist auch das Konzept des *heritage speakers* beziehungsweise der *heritage language* aus dem angloamerikanischen Raum erwähnenswert, das dazu gedacht ist, der speziellen sprachlichen Situation von (meist lateinamerikanischen) Einwanderern

in der zweiten Generation gerecht zu werden. Sie unterscheiden sich insofern von der Generation ihrer Eltern, als sie die *heritage language* in der zeitlichen Reihenfolge zwar zuerst oder zumindest simultan zur Verkehrssprache erwerben, sie dann aber im Verlauf des Lebens nicht vollständig entwickeln. Dies betrifft insbesondere die Schriftsprache, da diese im familiären Umfeld kaum gefördert wird. Stattdessen wird die Sprache der gesellschaftlichen Mehrheit zur dominierenden Sprache des *heritage speakers* (Parra, 2017).

Die im Deutschen meist anzutreffende Übersetzung von *heritage language* als Herkunftssprache verweist auf eine geographische Herkunft und vermittelt den Eindruck, eine anderssprachige Person habe automatisch eine andere Herkunft, was allerdings in der zweiten Generation nur selten der Fall ist (Fürstenau, 2011). Eine direkte Übertragung des *heritage speaker*-Konzepts auf die deutsche Situation und bei dem hier konkret bearbeiteten Fall stößt zudem auf die Schwierigkeit, dass das Spanische in den USA eine bereits zahlenmäßig ungleich höhere Repräsentanz aufweist und eine politisch und kulturell andere Aufladung erfahren hat als das Spanische oder Französische in Deutschland, so dass ein direkter Vergleich nordamerikanischer *Hispanics* mit bilingual deutsch-französischen Kindern im Französischunterricht einer deutschen Schule ungeeignet erscheint.

Mit Blick auf die didaktische Einbindung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Fremdsprachenunterricht gibt es zwar Forschungen zum Spracherwerb (Ballweg, 2019), jedoch kaum zur sozialen Rolle bilingualer SuS (vgl. Bonnet & Siemund, 2018). Hier bietet es sich an, auf erziehungswissenschaftliche Theorien zur Adressierung (u. a. Reh & Ricken, 2012) zurückzugreifen, da damit das Phänomen bearbeitet werden kann, dass bilinguale Lernende in den Augen der LP und der Mitschülerinnen und -schüler meist einen Expertenstatus einnehmen. Einen probaten empirischen Zugriff auf soziale Rollen im Unterricht bietet die dokumentarische Bild- und Videoanalyse (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2009; Tesch, 2019), die daher auch im vorliegenden Beitrag als Analyseverfahren eingesetzt wird.

Der folgende Abschnitt widmet sich nun der analysierten Unterrichtssituation.

3. Unterrichtssituation und Unterrichtsverlauf

Der Unterricht findet am 3. Dezember, einem Dienstag, in der dritten und vierten Stunde statt (09:35 Uhr – 11.05 Uhr). Thema der Stunde ist die Konjugation des Verbs *manger*, eine buchgestützte Hörverstehens- und Leseübung sowie die Einfüh-

zung der Zeitform nahe Zukunft (*futur composé*). Die Arbeitssprache im Unterricht ist Französisch, wobei die Lehrerin für bestimmte Erklärungen oder Anweisungen ins Deutsche wechselt. Die ausgewählte Episode ereignet sich im ersten Drittel des Unterrichts.

Die erste Übung besteht darin, mit vorgegebenen Elementen vollständige Sätze zu bilden und dabei das Verb *manger* (essen) zu konjugieren. Es werden anschließend individuell Karteikarten verteilt, die Verbkonjugation mit Beamer eingeblendet und auf die Karteikarten notiert. Die Karten werden wieder eingepackt, und die LP initiiert anschließend eine Hörverstehensübung. Dazu wird ein Hörtext aus dem Lehrbuch eingespielt, bei dem sich die SuS eines Straßburger *Collège* über den bevorstehenden Besuch einer deutschen Austauschklasse unterhalten. Die Aufgabenstellung wird durch die drei *Fragepronomen Qui? Quoi? De quoi?* an der Tafel visualisiert. Die Lehrerin stellt anschließend Fragen zum Hörtext, zu denen sich einzelne SuS melden. Als nächstes werden die SuS aufgefordert, das Lehrbuch mit dem Hörtranskript zu öffnen, dann werden sie zu einer zehnminütigen Lautleseübung in Dreiergruppen aufgeteilt. Hierbei werden die bilingual deutsch-französischen SuS zunächst als geschlossene Gruppe nach vorne in den Tafelbereich beordert, bevor sie einzeln je einer Dreiergruppe zugeteilt werden. Die Gruppenmitglieder suchen sich nun selbst eine Rolle aus, die sie lesen werden. Die Lehrerin geht von Gruppe zu Gruppe, hört mit und beantwortet Fragen. Anschließend werden die Gruppen wieder aufgelöst, und die Lehrerin verteilt Rollen zum Lautlesen im Plenum. Die anderen SuS werden aufgefordert, auf Aussprachefehler zu achten. Im Kontext der Übung führt die LP auch das *futur composé* (nahe Zukunft) als neue Zeitform ein. Den Abschluss der Stunde bildet ein Stillarbeitsphase zur neuen Zeitform.

4. Fallanalyse: On a des experts en classe

Für die Detailanalyse zum Thema der bilingualen SuS im Französischunterricht wurde eine Episode ausgewählt, in der diese Schüler gezielt als Experten für Lesen und Aussprache adressiert und eingesetzt werden. Die LP beginnt die Leseübung im Buch damit, dass sie die bilingualen Schüler nach vorne ruft, um sie den anschließend zu bildenden Lautlesegruppen zuzuteilen. Die Szene befindet sich zu Beginn der Gruppeneinteilung. Die Auswahlentscheidung für den Transkriptauszug und das Standbild werden weiter unten kommentiert (vgl. Tesch et al., 2020).

© Transkriptauszug: Französisch_Klassenamera_24:54–25:41 (Transkription nach Tesch, 2019)

LP alors maintenant ouvrez le livre s'il vous plaît à la page quatre-vingt-douze, (3)
pscht

[Schülergespräche](10)

LP Annika qu'est-ce que tu fais là-bas? (2) le livre. alors page quatre-vingt-douze,
(3) voilà comme on a des experts ici dans la classe, je vais faire quelques groupes et
vous pratiquez la lecture avec eh nos Français; quatre-vingt-douze, alors les Fran-
çais vous venez ici

Sm 1 avec le livre

LP |
oui avec le livre

Sm 1 |
et avec un papier

LP |
non juste avec le livre (8)

Sm 2 je suis un élève (formidable)

LP |
@(.)@ oui on va faire des groupes comme tou-
jours, pscht: non non on ne chante pas alors, vous restez en classe aujourd'hui et
vous pratiquez la lecture d'accord ; alors Léo eh tu vas lire avec Jessi et Benjamin
et Lara (2) Heiko eh Patrick Maya Lars (2) Sören aussi avec Heiko Aron Ann-Ka-
thrin Veronika Anne Ronja

Sm 1 |
Wieso hat er nur zwei

LP |
Non il a quatre

Sm3 trois

LP |
trois, bon c'est bon;

Sm 3 Lara Jessi und Benjamin

LP

|
alors mettez-vous derrière eux s'il vous plait
(00 :26 :16) (3)

Sw 1 Ich hab grad gedacht dass wir rausgehen

LP

|
Non vous restez en classe aujourd'hui
et vous pratiquez la lecture d'accord

Die Interpretation der Episode lehnt sich an das Forschungsparadigma der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) an, die hier allerdings aus Platzgründen auf den Analyseschritt der reflektierenden Interpretation begrenzt wird. Bei diesem Arbeitsschritt erfolgt der Wechsel vom expliziten Wissen der Akteure, d. h. dem Was der beobachteten verbalen Handlungen, zu ihrem impliziten Wissen, das wiederum über die Analyse des Wie erschlossen werden kann. Sie wird in der Dokumentarischen Methode als Diskursanalyse bezeichnet. Analog dazu wird in der dokumentarischen Bild- und Videoanalyse und in Anlehnung an den Kunsthistoriker Panofsky (1975) die Analyse des Was von Materialität und nonverbalen Handlungen als ikonographische und die Analyse des Wie als ikonisch-ikonologische Interpretation bezeichnet. Die LP initiiert die Übungsphase zum Lesen mit der Proposition *voilà comme on a des experts ici dans la classe, je vais faire quelques groupes et vous pratiquez la lecture avec eh nos Français* (also, da wir hier in der Klasse Experten haben, werde ich Gruppen bilden und ihr übt das Lesen mit unseren Franzosen). Die Gruppe der Bilingualen, drei Jungen und sechs Mädchen, werden hier doppelt – als Expert(inn)en und als Französ(inn)en – adressiert. Die Adressierung als Expert(inn)en (zur Adressierungstheorie Reh & Ricken, 2012) kann als eine mögliche Lösung für das Dilemma betrachtet werden, pädagogisch mit der extremen Kompetenzdifferenz zwischen Sprechern einer Sprache, die zu Hause Französisch sprechen, und Sprachanfängern umzugehen. Mehrsprachigkeitsdidaktisch betrachtet (Fäcke & Meißner, 2019) benötigen die Bilingualen eigentlich einen separaten Unterricht, wenn nämlich der Abstand zu den Sprachanfängern so groß ist, dass die üblichen Vermittlungskonzepte nicht greifen. Diese Variante wird offenbar auch in dieser Klasse praktiziert, denn die Lehrerin sagt einen Moment später *vous restez en classe aujourd'hui* und Schülerin 1: „Ich hab grad gedacht dass wir rausgehen“. Die LP validiert ihre Entscheidung abschließend: *Non vous restez en classe aujourd'hui et vous pratiquez la lecture d'accord* (nein, ihr bleibt heute in der Klasse und übt das Lesen einverstanden). In dieser Stunde werden sie also

nicht getrennt unterrichtet, sondern die Lehrerin setzt sie als Experten für Aussprache in einer Lautleseübung ein. Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint diese Entscheidung plausibel, denn hier überwiegen die Vorteile der problemlosen Interaktion von Oberflächendekodierung (*bottom up*-Prozesse zur Erschließung der lexikalischen und grammatikalischen Oberfläche) und Sinnerschließung (*top down*-Prozesse der Verbindung mit Weltwissen, Wolff, 2003) sowie des Aussprachevorbilds der Bilingualen, d. h. die bilingualen SuS können das Französische fließend lesen und phonetisch-prosodisch produzieren. Insofern besitzen sie einen echten Kompetenzvorsprung, werden auf Grund dieses Kompetenzvorsprungs von der LP in eine Expertenrolle eingewiesen und übernehmen damit vorübergehend eine intermediäre Rolle in der Machtasymmetrie des Fremdsprachenunterrichts. Einerseits sind sie also den Nichtbilingualen als Experten für Aussprache übergeordnet, dürfen Vorbild sein und gegebenenfalls auch korrigieren. Ein Schüler aus dieser Gruppe verkündet somit auch *je suis un élève formidable* (ich bin ein super Schüler), wobei aus den Daten nicht eindeutig hervorgeht, ob er damit Stolz auf seine Kompetenz verbindet oder seine Rolle ironisiert. Andererseits wurde die Entscheidung aber über die Köpfe hinweg von der LP getroffen, die betroffenen SuS wurden nicht gefragt. Insofern bleiben die wahren Machtverhältnisse unangetastet: Die gesamte Organisation des Unterrichtsschritts läuft über die LP, sie erteilt die Anordnungen im Imperativ (*vous pratiquez la lecture, alors les Français vous venez ici, ... Non vous restez en classe aujourd'hui*) und sie ist es auch, die die Klasse aufteilt.

Neben der Expertenadressierung erfolgt jedoch noch eine zweite Adressierung: *vous pratiquez la lecture avec eh nos Français; quatre-vingt-douze, alors les Français vous venez ici* (ihr übt Lesen mit unseren Franzosen; zweiundneunzig, also die Franzosen ihr kommt hierher). Die Gruppe der Bilingualen wird hier als „unsre Franzosen“ bezeichnet, d. h. sie werden einerseits als Franzosen subjektiviert und andererseits als „unsre Franzosen“ vereinnahmt. Dadurch bekommen sie das Etikett einer Nationalidentität und damit einen Sonderstatuts; durch die isolierende Zuweisung einer kollektiven Identität wird eine Differenz konstituiert, die durch den Possessivbegleiter wiederum relativiert wird: Sie sind zwar anders, sie sind ‚Franzosen‘, das Klassenkollektiv hat jedoch Besitzrechte an ihnen (*nos français*/unsre Franzosen). Ihre Sonderstellung wird auch durch die Anordnung frontal vor dem Rest der Klasse unterstrichen (s. Abb.).



Abbildung 1: „alors les Français“ (Französisch_Klassenamera_25:36)

An dieser Stelle ergibt die Bildanalyse ergänzend zur dokumentarischen Diskursanalyse weitere Aufschlüsse. Die Bildaussage wird durch eine doppelte Gestaltungsleistung konstituiert, die der abbildenden und die der abgebildeten Bildproduzenten (Bohnsack, 2009). Die abbildenden Bildproduzenten sind in diesem Falle die Forschenden, die das Bild durch die Kamerapositionierung, die Bildauswahl, den Bildzuschnitt und die mit den drei genannten Gestaltungsleistungen verbundene perspektivische Projektion herstellen. Die abgebildeten Bildproduzenten wiederum gestalten das Bild durch die szenische Choreographie und die Gesamtkomposition. Beginnen wir mit der Gestaltung durch die abbildenden Bildproduzenten. Die Kamera wurde von der Tafel aus gesehen auf der rechten Klassenseite am Fenster positioniert. Dadurch entsteht eine Schrägsicht auf die vor der Tafel stehende Gruppe, während die übrige Klasse in der Rückenansicht zu sehen ist. Das Bild wurde am Ende der ausgewählten Sequenz fixiert, nachdem sich die bilingualen SuS bereits alle vorn an der Tafel versammelt haben. Die Lehrerin gibt noch einige organisatorische Hinweise, bevor die Zuteilung der bilingualen Gruppenmitglieder auf den Rest der Klasse erfolgt (nicht mehr im Transkriptauszug). Die Auswahlentscheidung für das Standbild geht auf die Geschlossenheit der Szene zurück. Sie zeigt noch einmal alle Gruppenmitglieder gut sichtbar und nicht durch die LP verdeckt, bevor sich die Gruppe wieder auflöst. Der Bildausschnitt wurde im Vergleich zur Originalaufnahme allerdings leicht verkleinert, so dass nicht mehr alle im Original abgebildeten Schüler in den Bankreihen zu sehen sind. Diese Bildverkleinerung wurde zugunsten einer Zentralpositionierung der bilingualen Gruppe vorgenommen. Die perspektivische Projektion reiht nun die frontal vor dem Rest der Klasse konzentrierte Gruppe der Bilingualen und der Lehrerin vor den locker verteilt in Reihen vor ihnen sitzenden Nichtbilingualen, wobei der perspektivische Fluchtpunkt der beiden Reihen außerhalb der Klasse liegt. Es entsteht durch diese Perspektivierung und die Zentrierung der Bilingualen eine Konfrontation und ein Machtgefälle: Die Gruppe der Bilingua-

len mit der Lehrerin steht aufrecht und kompakt, die anderen sitzen aufgelockert; es gibt ein Oben und ein Unten, eine konzentrierte Linie in der oberen Mitte und eine aufgelockerte Linie unten, die sich theoretisch jenseits der Klassenzimmertür vereinigen. Die beobachtende Person hält mit ihrem Kamerabild lediglich einen Moment fest, der durch die szenische Gestaltungsleistung der Abgebildeten hergestellt wurde. Allerdings ist es die LP, die diese Choreographie initiiert, sie stellt sich auch selbst in die Reihe der Inhaber sprachlicher Macht dazu, wenn auch nicht mittig, sondern kontrollierend am Rande. Die Macht der sprachlichen Kompetenz spiegelt sich mithin symbolisch in der Choreographie des Bildausschnitts.

Doch auch die Inhaber der Machtposition stellen innerhalb ihrer Gruppe Differenzen her; es gibt eine Geschlechterdifferenz, denn die Jungen haben sich alle kompakt am äußeren Rand gegenüber der Lehrerin positioniert und setzen sich damit von den Mädchen und von der Lehrerin ab. Auch die Körperhaltung zeigt Differenzen: Einige stehen locker mit gesenkten Armen, andere halten das Lehrbuch schützend vor die Brust, zwei Schülerinnen sogar mit verschränkten beziehungsweise gekreuzten Armen. Ein Junge ragt schräg aus der Gruppe heraus und hält die rechte Hand ans Ohr. In der Mädchengruppe lassen sich an der Art der Zu- und Abwendung zwei Paarbildungen und eine isolierte Position erkennen. Das isoliert stehende Mädchen neigt proxemisch eher zur Jungengruppe und stellt damit sogar eine Teilung der Gesamtgruppe in zwei Hälften her. Die Machtposition stehend vor der Klasse produziert mithin auch Unsicherheiten, die von den Akteuren je individuell bearbeitet werden, sei es durch klamaukhafte Selbstinszenierung, sei es durch gestische Abschirmung, sei es durch Rückzug in Paarbezüge. Die Gruppe der Sitzenden schaut neugierig zu. Damit wird klar, dass die Herausstellung der *experts* durch die Lehrerin auch mit einer Belastung für erstere verbunden sein kann. Was die beobachteten Differenzen (Geschlecht, *Peer*verhältnisse, Selbstinszenierung) jedoch im Einzelnen bedeuten, lässt sich auf Grund eines einzigen Standbildes nicht sagen, sondern müsste vielmehr in einer komparativen Analyse herausgearbeitet werden.

In dieser Episode wird die Klasse in zwei Gruppen aufgespalten und es wird eine Differenz hergestellt zwischen Expert(inn)en und Laien, zwischen *nos français* (unseren Franzosen) und den Nichtfranzosen. Vorübergehend werden beide Gruppen jeweils homogenisiert und in einer szenischen Choreographie konfrontativ einander gegenübergestellt. Beide Seiten müssen nun mit dieser Differenz umgehen, wobei es sich im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigt, dass die sich bereits im Standbild abzeichnenden internen Differenzen der scheinbar homogenen Expertengruppe auch zu individuellen Bearbeitungen führen.

5. Fazit

Der soziale Sinn unterrichtsmethodischer Entscheidungen im fremdsprachlichen Klassenzimmer wird bisher nur selten rekonstruktiv-empirisch befohrt (u. a. Tesch, 2019, 2020)². Es zeigt sich aber anhand der vorliegenden Fallanalyse, dass hier ein Potential für die Reflexion und Selbstreflexion fachdidaktischer Forschung liegt und im selben Maße für die Praxis der Lehrerbildung und der Unterrichtsentwicklung. Im Hinblick auf die methodisch-didaktische Einbindung von bilingualen Lernenden stehen trotz ihrer stetig wachsenden Zahl bisher erst wenige Angebote bereit. Mit Hilfe der Dokumentarischen Detailanalyse eines ausgewählten Falles konnte ein Beispiel für eine Differenzbildung gezeigt werden, die durch eine doppelte Konstruktionsleistung hervorgerufen wurde, nämlich einerseits eine pädagogisch begründete Rollenherstellung als Experten und Expertinnen für Französisch und andererseits eine zusätzliche Homogenisierung und Herausstellung als Gruppe der *nos français*. Die doppelte Konstruktionsleistung lässt auch eine doppelte Normausrichtung sichtbar werden, eine sprachlich-kulturelle Gruppennorm, nämlich die Norm der zielsprachlichen Erstsprachlichkeit beziehungsweise Norm der Bilingualität, und zusätzlich eine nationale Gruppennorm, die Norm der nationalen Zugehörigkeit. Wie sich diese doppelte Normorientierung und damit Differenzbildung auf die fachlichen Vermittlungs- und Aneignungshandlungen im Französischunterricht auswirkt, müsste in Folgeuntersuchungen zur „Klasse 6b“ sowie in Vergleichen mit homologen Fällen anderer Klassen untersucht werden. Im Ergebnis könnte daraus eine empirisch fundierte Theorie zum bisher kaum beachteten Phänomen der bilingualen SuS im Fremdsprachenunterricht erwachsen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Ballweg, S. (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb. In C. Fäcke & F. J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 265–270). Narr.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). UTB.
- Bonnet, A., & Siemund, P. (Eds.) (2018). *Foreign languages in multilingual classrooms*. Benjamins.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Fäcke, C. & Meißner, F. J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr.

² Im DFG-geförderten Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ wird derzeit der Versuch unternommen, den Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts auf breiter empirischer Basis zu befohren. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126>

- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS Verlag.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Narr.
- Panofsky, E. (1975). Ikonografie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky, *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, (S. 36–67). DuMont.
- Parra, M. L. (2017). *Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada*. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University, Informes del Observatorio / Observatorio Reports. 032-06/2017, 1–30. <https://10.15427/OR032-06/2017EN>.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethé & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 137–153). Barbara Budrich.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode* (2., erw. Aufl.). Peter Lang.
- Tesch, B. (2020). Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer – Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. 2020 (2–3) (S. 433–452). Berlin: centrum für qualitative evaluations-und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ss0ar.70921>
- Tesch, B., Vernaci, D. & Ströbel, L.-M. (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse: Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 71–86.
- Volgger, M.-L. (2012). *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Ibidem.
- Wolff, D. (2003). Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 64/65 (4/5), 11–16.

„Ich bin fertig“ – Feedback in Arbeitsphasen von Schüler*innen

09

Sarah Bez

1. Einleitung

Feedback gilt als wichtiger Faktor für das Lernen von Schüler*innen (Kluger & DeNisi, 1996; Ruiz-Primo & Brookhart, 2018) und kann als ein zentraler Aspekt von (gutem) Unterricht angesehen werden (Lipowsky, 2015; Rakoczy & Schütze, 2019). Bezogen auf die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität kann Feedback zum einen als ein Aspekt der kognitiven Aktivierung, das heißt der vertieften Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, aufgefasst werden; zum anderen wird Feedback auch der kognitiv orientierten Unterstützungsqualität, das heißt derjenigen Facette des unterstützenden Unterrichtsklimas, die fachliche Unterstützung bei Verstehensschwierigkeiten fasst, zugeordnet (Lipowsky & Bleck, 2019). Im Unterricht erhalten in der Regel Schüler*innen Rückmeldungen ihrer Lehrpersonen (Rakoczy & Schütze, 2019), wengleich es vielfältige weitere Arten von Feedback (Peerfeedback, computerbasierte tutorielle Systeme u. a.) gibt. Da Feedback in der (aktuelleren) Forschung als kommunikativer Prozess konzeptualisiert wird (vgl. Sender-Empfänger-Modelle, 'Feedback geben und nehmen'; Müller & Ditton, 2014) und die Form des Feedbacks relevant ist (Hattie & Timperley, 2007), fragt die folgende Analyse danach, welche Form(en) von Feedback die Lehrperson in Arbeitsphasen von Schüler*innen gibt und wie die Feedback-Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen ablaufen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75403>



Der vorliegende Fall ist ein ca. fünfminütiger Ausschnitt aus der Einzelarbeitsphase am Ende der Französischstunde: Die Schüler*innen sollen jeweils fünf Sätze in der neu eingeführten Zeit *futur composé* bilden, was sie tun werden und was sie nicht tun werden. Diese Sequenz wurde ausgewählt, da sie sich durch eine hohe Interaktionsdichte bezüglich des Feedbacks der Lehrperson an die Schüler*innen auszeichnet.

2. Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

2.1. Feedback: Begriffsklärung, Konzeptualisierung, Kriterien zur Systematisierung

Je nach disziplinären Zugängen und Kontexten (z. B. Kybernetik, Lehr-Lernforschung, Kommunikationswissenschaft) wird der Begriff Feedback unterschiedlich verwendet und erscheint zunächst breit und wenig trennscharf (Buch, 2019; Müller & Ditton, 2014). Allgemein kann Feedback definiert werden als „information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 81). Dabei geht es im Kern darum, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verständnis und dem anvisierten Lernziel zu verkleinern. Ein einschlägiges breit rezipiertes Modell, auf das im Folgenden exemplarisch näher eingegangen wird, ist das Modell von Hattie und Timperley (2007). In diesem Modell werden insgesamt drei Fragen und vier Ebenen konzeptualisiert (siehe Abb. 1): (Konstruktives und damit wirkungsvolles) Feedback beantwortet, was das Lernziel ist (*Where am I going?*), was der aktuelle individuelle Lernstand (in Relation zum Lernziel) ist (*How am I going?*) und worin nächste Schritte bestehen (*Where to next?*). Diese drei (aufeinander folgenden) Fragen sind zwar theoretisch getrennt, wirken aber in der Regel zusammen und können in der Reihenfolge variieren, wenn z. B. im laufenden Lernprozess Lernziele verändert werden (Hattie & Timperley, 2007). Inhaltsbezogen kann sich Feedback in diesem Modell auf vier unterschiedliche Ebenen beziehen: Es kann Informationen in Bezug auf die Aufgabe enthalten (*task*), auf den Prozess der Aufgabebearbeitung fokussiert sein (*process*), Informationen zur Selbstregulation beziehungsweise metakognitiven Aspekten bereitstellen (*self-regulation*) oder das Selbst der lernenden Person adressieren (*self*) (Hattie & Timperley, 2007).

In der Feedbackforschung lassen sich, neben einer Vielzahl an Konzeptualisierungen und Modellen, weitere allgemeine Kriterien zur Systematisierung unterschiedlicher

Formen ausmachen (Buch, 2019; Müller & Ditton, 2014): Zunächst wird zwischen implizitem, zum Beispiel einer unwillkürlichen paraverbalen Reaktion, und explizitem Feedback unterschieden. Weiterhin wird anhand des Zeitpunkts (unmittelbar, d. h. *on the fly* vs. nachgelagert), des Mediums (z. B. schriftlich, mündlich) und der Quelle (Lehrperson, Peers, digitales Lernprogramm, ...) systematisiert. Eine weit verbreitete und stärker auf inhaltliche Punkte fokussierte Unterscheidung ist die Differenzierung zwischen einfachem und elaborem Feedback: Als einfaches Feedback gilt eine Information über die Richtigkeit der Antwort beziehungsweise Lösung (*knowledge of results*, KR) und gegebenenfalls die richtige Antwort (*knowledge of correct results*, KCR), was häufig mit der Ebene der Aufgabe (*task*) zusammenfällt (Hattie & Timperley, 2007). Komplexere und elaborete Formen von Feedback gehen darüber hinaus, indem sie Informationen beziehungsweise Hinweise zum Beispiel hinsichtlich Aufgabenmerkmalen, Konzepten oder Lösungsstrategien bereitstellen.

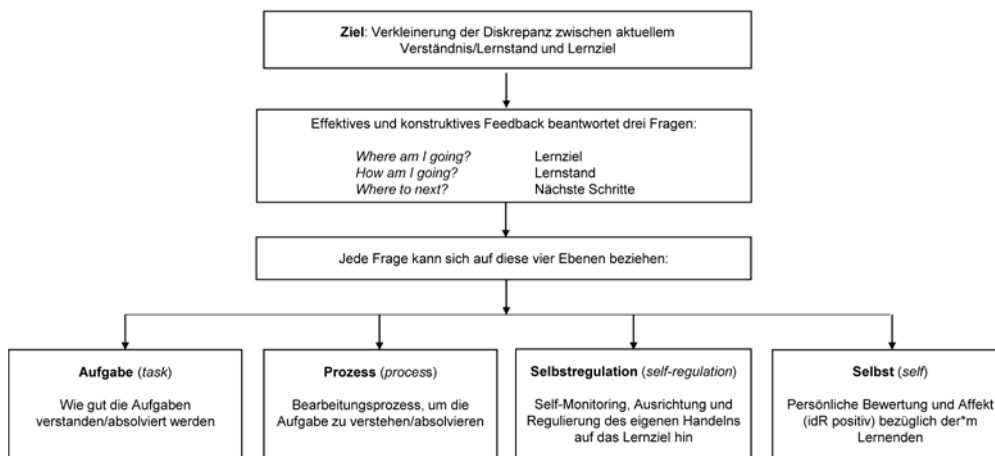


Abbildung 1: Feedbackmodell von Hattie und Timperley (2007) (eigene Darstellung)

2.2. Forschungsstand zur Wirksamkeit von Feedback allgemein und im Unterricht

Feedback gilt in der Literatur als sehr wirksam mit Blick auf das Lernen: Einschlägige Metastudien berichten auf kognitive und motivationale Variablen Effekte von substanzieller Größe, allerdings mit hoher Varianz: Ein nicht unerheblicher Anteil von Studien, insgesamt ca. ein Drittel, zeigt keine oder negative Effekte (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Als Erklärungsansätze hierfür werden unter anderem die zum Teil sehr unterschiedlichen Verständnisse von Feedback sowie methodologische Schwierigkeiten diskutiert (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Dane-

ben zeigt sich eine Abhängigkeit von der Form: Grundsätzlich sind elaborierte Formen von Feedback einfachem Feedback überlegen (Lipowsky, 2015), da sie mehr Informationen für die Lernenden enthalten, die zum Beispiel als Hinweise genutzt werden können; allerdings abhängig unter anderem von Merkmalen der Lernenden (z. B. Vorwissen, Leistungsniveau, Zielorientierung) (Rakoczy & Schütze, 2019). Dabei spielt auch die Art der Aufgabe eine Rolle: Während bei einfachen Aufgaben oder Flüchtigkeitsfehlern einfache Formen genügen und ausführliche Erklärungen als weniger förderlich gelten, benötigen komplexe Problemlöseaufgaben vermehrt Informationen zu Lösungsstrategien und ähnliches (Rakoczy & Schütze, 2019). Dabei wird herausgestellt, dass klare Lernziele wichtig dafür sind, dass konstruktives Feedback von Lehrenden formuliert und von Lernenden genutzt werden kann (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Weiterhin werden globale und insbesondere negative Rückmeldungen bezogen auf die gesamte Person, im Modell von Hattie und Timperley (2007) konzeptualisiert durch die Ebene des Selbst, als wenig lernförderlich angesehen, da sie häufig durch eine hervorgerufene personal-interne und zeitlich-stabile Attribution (z. B. fehlende Begabung) demotivierend wirken und inhaltlich zu unspezifisch sind (Hattie & Timperley, 2007). Im Sinne von Feedback als kommunikativem Prozess ist grundsätzlich die Wahrnehmung und Verarbeitung durch die Lernenden von entscheidender Bedeutung (Rakoczy & Schütze, 2019).

Wird speziell auf Feedback von Lehrpersonen an Schüler*innen im alltäglichen Unterricht fokussiert, so können diese allgemeinen Erkenntnisse der Feedbackforschung, die häufig in experimentellen (Labor-)Settings (und damit mit hoher interner Validität) generiert wurden, nicht ohne weiteres für jede Unterrichtssituation herangezogen werden (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Zunächst gibt es im Unterricht Phasen, in denen eine hohe Feedbackdichte vorherrscht, zum Beispiel bei Rückmeldungen nach Klassenarbeiten, Hausaufgaben usw.; Klassengespräche und insbesondere Arbeitsphasen von Schüler*innen allerdings sind diejenigen Phasen des (gewöhnlichen) Unterrichts, in denen Lehrpersonen in kleinen Gruppen- oder Eins-zu-eins-Settings (mehr oder weniger spontan) Lernenden Feedback geben (können). Sowohl ältere als auch neuere Studien zu Klassengesprächen zeigen, dass diese vielfach nach dem Muster ‚Frage (der Lehrperson) – Antwort (der Lernenden) – Rückmeldung (der Lehrperson)‘ ablaufen, wobei einfache evaluative Feedbackformen überwiegen (vgl. Überblick bei Pauli, 2010). Zu Feedback in Arbeitsphasen können Ergebnisse aus der videobasierten Unterrichtsforschung, zum Beispiel aus den Bereichen Lernunterstützung/Lernbegleitung, herangezogen werden, in denen unter anderem erfasst wurde, wie oft die Lernenden Feedback und welche Art von Feedback sie

von ihren Lehrpersonen erhielten. Demnach bekommen Schüler*innen von ihren Lehrpersonen eher gelegentlich Feedback im Unterricht (Voerman et al., 2012) und vor allem laborierte Rückmeldungen scheinen selten: In verschiedenen Studien zeigte sich durchgängig und fächerübergreifend, dass einfaches evaluatives Feedback (KR, KCR) von Lehrpersonen dominierte, während komplexere Formen wie Informationen zu metakognitiven Strategien, Fehlkonzepten und ähnlichem weitaus seltener beobachtet werden konnten (z. B. Kobarg & Seidel, 2007; Krammer et al., 2010).

3. Beschreibung des Falls

Der generierte Fall ist Teil der zweiten von insgesamt zwei Schülerarbeitsphasen der Französischstunde. Es handelt sich um die letzten fünf Minuten der Einzelarbeitsphase am Ende der Stunde, in der die Schüler*innen zehn Sätze (fünf ohne und fünf mit Verneinung) in der neuen Zeitform *futur composé* bilden sollen. Dieser Ausschnitt wird fokussiert, weil er auf der Oberflächenstruktur Teil einer Schülerarbeitsphase ist und sich im Verhältnis zur gesamten Stunde beziehungsweise den anderen Arbeitsphasen durch eine hohe Interaktionsdichte bezogen auf Feedback der Lehrperson an die Lernenden auszeichnet.

- © Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgabe an ihren Plätzen sitzend, manche sprechen dabei mit benachbarten Schüler*innen. Die Lehrerin Frau Rathgeber steht am Pult, nachdem sie davor in der Klasse Fragen beantwortet hat, und beginnt – mit einem Blick auf ihre Uhr – ins Tagebuch zu schreiben. Nachdem Michèle die Lehrerin mehrmals angesprochen hat und diese nicht reagiert hat, geht sie nach vorne ans Pult und legt mit den Worten „ich bin fertig“ ein Blatt auf das Pult. Nachdem Frau Rathgeber einen Schüler zum Weiterarbeiten ermahnt hat, beginnt sie, Michèles Sätze leise murmelnd vorzulesen. Mit den Worten: „A, da darf kein ähm des da nicht“ legt sie den Stift, mit dem sie die Tagebucheintragungen vorgenommen hat, aus der Hand, greift nach einem Rotstift aus ihrer Federmappe und schreibt etwas auf das Blatt. Michèle antwortet: „Ach so ja stimmt“. Die Lehrerin liest murmelnd weiter und unterbricht dann: „Aber du kannst nicht immer – also ich hatte ja gesagt, fünf Sätze, was du machst, und fünf, die du, aber ja“. Michèle reagiert mit einem dreifachen „ach so“. Frau Rathgeber liest murmelnd weiter und signalisiert Martin (der sich von seinem Platz aus gemeldet hatte, die Lehrerin gerufen hatte und nun ans Pult tritt), dass er warten solle. Als sie alle Sätze von Michèle gelesen hat, malt sie einen kleinen Punkt auf deren Blatt und

sagt „ok“, woraufhin diese mit einem Nicken und einem leisen „gut“ an ihren Platz zurückkehrt.

Martin fragt nun, wie es sei, wenn ein bestimmtes Verb im Satz sei und bildet zögernd einen Beispielsatz. Die Lehrerin wiederholt den Satz und bestätigt den Satz dann als korrekt. Martin geht mit einem „ok“ zurück an seinen Platz und die Lehrerin schreibt weiter ins Tagebuch.

Eva geht nach vorne und fragt Frau Rathgeber anhand eines Beispielsatzes, ob man das auch so, auf diese Art, sagen könnte – es sei ja auch eine Ausdrucksmöglichkeit für Futur, aber eben nicht *composé*. Frau Rathgeber bestätigt, dass das eigentlich auch gehe, aber dass es nun darum gehe, das *futur composé* einzuüben. Eva fragt nach, ob sie nur Sätze mit der neuen Form bilden solle, was die Lehrerin mit: „Ja, das wollen wir jetzt.“ bekräftigt. Daraufhin geht Eva an ihren Platz zurück. Nachdem die Lehrerin mit der Glocke geläutet und die Klasse für die letzten fünf Minuten zum konzentrierten Arbeiten aufgefordert hat, arbeitet die Klasse weiter. Es wird leiser.

Simon sagt (von seinem Platz in der ersten Reihe aus) zu Frau Rathgeber mit einem Blatt in der Hand: „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“. Die Lehrerin nimmt das Blatt und liest die Sätze. Sie sagt zweimal ein französisches Wort laut. Simon antwortet: „Ja ich weiß, des is falsch“. Mit einem „warte“ nimmt Frau Rathgeber einen von Simons Stiften und notiert etwas auf dessen Blatt. Simon schreibt anschließend auf seinem Blatt weiter.

Dann geht die Lehrerin in der Klasse umher und beantwortet Vokabelfragen. Leonhard meldet sich und ruft mehrmals nach Frau Rathgeber. Sie geht zu ihm. Leonhard liest einen Satz vor und fragt, ob das Sinn mache und man das so schreiben könne. Die Lehrerin wiederholt den Satz leise murmelnd, sagt dann: „Ahm Ort vor Zeit“ und spricht den Satz korrekt vor. Leonhard notiert. Die Lehrerin bestätigt: „Ja genau, tauschen“. Carl, der neben Leonhard sitzt, sagt: „Ach so, gibt es im Französischen auch so ne Regel wie im Englischen?“. Die Lehrerin antwortet im Weggehen mit einem knappen „ja“. Carl ruft ihr hinterher, ob sie die ihnen mal sagen könne. Die Lehrerin reagiert nicht und fordert die gesamte Klasse auf, die Schulplaner hervorzuholen, um die Hausaufgaben zu notieren.

4. Fallanalyse

Insgesamt handelt es sich bei diesem Fall um fünf kurze Eins-zu-eins-Situationen, in denen die Lehrerin während und nach Beendigung der Aufgabenbearbeitung durch

die Schüler*innen explizit und spontan Feedback gibt. Bemerkenswert an diesem Fall erscheint zunächst, dass hier die Lehrperson innerhalb weniger Minuten mehreren Schüler*innen Feedback gibt, was bezogen auf die referierte Literatur, dass Schüler*innen eher selten Rückmeldungen erhalten, nicht unbedingt zu erwarten ist. Allerdings interessiert aufgrund des skizzierten Forschungsstandes neben der reinen Quantität auch die Form(en) der Rückmeldungen sowie der Ablauf der Interaktionen. Dazu werden zunächst die einzelnen Sequenzen im Fall im Detail vor dem Hintergrund des dargestellten theoretischen Hintergrundes und des empirischen Forschungsstandes analysiert, bevor darauf basierend eine bündelnde Interpretation des gesamten Falls sowie die Formulierung von möglichen Handlungsalternativen erfolgen.

In *Sequenz eins* („Michèle“) zeigen sich zunächst typische Kennzeichen der Komplexität von Unterricht in dem Sinne, als dass sich viele Ereignisse schnell aufeinander folgend beziehungsweise simultan ereignen (Doyle, 1986). Dies stellt Anforderungen an die Lehrperson hinsichtlich der Klassenführung (Seidel, 2015; siehe auch Beitrag zu Klassenführung von Syring in diesem Band): Zu Stundenende sollten die Eintragungen ins Klassenbuch getätigt worden sein; gleichzeitig ist die Lehrerin während der Eintragungen darauf bedacht, Schüler*innen zum Weiterarbeiten aufzufordern und das Klassengeschehen im Blick zu behalten. Auch für einzelne Schüler*innen ist die Lehrerin ansprechbar, was sich daran zeigt, dass sie die Tagebucheintragungen unterbricht. Die Lehrperson orchestriert die Situation, indem sie sich jeweils nur einer*m Schüler*in gleichzeitig zuwendet (vgl. Signal an Martin, Ermahnung an den nicht arbeitenden Schüler). Michèles reine Information, dass sie die Aufgabe beendet habe, fasst die Lehrerin als Appell auf, die Lösungen durchzusehen. In einer Kombination aus einfachem verbalem und schriftlichem Feedback evaluiert sie die Sätze von Michèle hinsichtlich richtig/falsch beziehungsweise berichtigt sie (KR, KCR). Bezogen auf das Modell von Hattie und Timperley (2007) steht zunächst die Ebene der Aufgabe im Vordergrund und es erfolgen keine wirklich konstruktiven Erklärungen/Informationen im Sinne der drei Fragen (siehe Abb. 1). Stattdessen manifestiert sich das evaluative Handeln (KR, KCR) der Lehrerin dahingehend, dass sie einen roten Stift ergreift, obwohl sie bereits einen Stift in der Hand hält, um daraufhin mit roter Farbe einen Fehler auf dem Blatt von Michèle zu korrigieren. Die nächste (Feedback-) Äußerung der Lehrperson betrifft stärker die Ebene der Aufgabenbearbeitung: Sie geht darauf ein, dass die Bildung von Gegensatzpaaren mit fünf Verben bei dieser Aufgabe eigentlich nicht erlaubt sei, wobei aus dem Kontext der Stunde hervorgeht, dass dies die formale Aufgabenstellung nicht explizit beinhaltet sondern eine Lesart

der Lehrerin darstellt. Ein Punkt auf dem Blatt und eine kurze verbale Äußerung („ok“) beschließt die gebildeten Sätze der Schülerin als in Ordnung und damit die Rückmeldung von Seiten der Lehrperson als abgeschlossen.

Michèle zeigt durch ihr Handeln ein gewisses Bedürfnis danach, der Lehrperson mitzuteilen, dass sie die Aufgabe fertig bearbeitet hat, da sie es nicht bei melden oder rufen belässt, sondern nach vorne zur Lehrerin geht. Mit der Information des Fertigseins, verbunden mit dem Zeigen der geschriebenen Sätze, scheint eine gewisse Anforderung für Feedback verbunden zu sein. Ihre Reaktionen auf die knappen Feedbackäußerungen beziehungsweise -handlungen der Lehrperson signalisieren Verstehen und keinen Bedarf an Rückfragen o. ä. Das verbale und nonverbale Verhalten am Ende der Interaktion mit der Lehrerin zeigt an, dass ihr Anliegen geklärt zu sein scheint.

Sequenz zwei („Martin“) überlappt sich mit Sequenz eins (siehe Fallbeschreibung in Kapitel 3). Auch hier erfolgt das Feedback der Lehrerin in Form einer einfachen Evaluation verbunden mit der Wiederholung des Satzes und damit der bestätigenden Nennung der Lösung (KR, KCR) ohne weitere Elaboration. Auch Martin zeigt ein bestimmtes Bedürfnis nach Feedback der Lehrperson und initiiert damit die Feedbacksituation, indem er (ähnlich wie Michèle) nach vorne geht, nachdem melden und rufen keine Reaktion der Lehrerin nach sich zogen. Bezogen auf den Aspekt der Interaktion fällt auf, dass Martins Frage verbunden mit dem Beispielsatz zunächst offen auf die Bildung des *futur composé* bei einem bestimmten Verb zu zielen scheint, worauf die Lehrperson mit der Bestätigung der richtigen Lösung antwortet. Dies scheint allerdings aus der Perspektive des Schülers ausreichend zu sein, da er mit einem Signal des Einverständnisses an seinen Platz zurückkehrt.

In *Sequenz drei („Eva“)* bezieht sich das Feedback der Lehrperson nicht ausschließlich auf die Aufgabe sondern schließt die Ebene der Aufgabenbearbeitung stärker mit ein. Im Laufe der Sequenz, die wiederum durch die Schülerin initiiert ist, wird deutlich, dass der Fokus der Lehrperson hinsichtlich des Lernziels und damit des Referenzpunkts des Feedbacks an Eva die richtige Bildung der zehn Sätze im *futur composé* ist. Gleichzeitig bestätigt sie aber auch die prinzipielle Richtigkeit von Evas Ansatz (KR). Dies ist deshalb bemerkenswert, da sich Evas Frage zunächst allgemeiner auf die Ausdrucksmöglichkeiten von Zukünftigem zu beziehen scheint; möglicherweise verfügt sie aufgrund ihres deutsch-französischen bilingualen Hintergrunds über dementsprechendes Vorwissen. Auf Nachfrage Evas insistiert die Lehrerin auf der Aufgabenstellung mit der neu erlernten Zeitform. Die Formulierung der Lehrerin „Ja, das wollen wir jetzt“ unterstellt impli-

zeit, dass auch Eva die Aufgabe in dieser Form bearbeiten möchte und kann so gedeutet werden, dass die Lehrerin ihr Beharren auf der beschriebenen Art der Aufgabenbearbeitung in dieser Weise zu legitimieren sucht. Die Schülerin Eva scheint die Antwort zu akzeptieren, da sie ohne weitere Fragen oder Kommentare an ihren Platz zurückkehrt.

In *Sequenz vier* („Simon“) erhält Simon (auf seine Initiative hin) einfaches Feedback (KR, KCR), indem die Lehrerin verbal den Fehler markiert und schriftlich verbessert (eine plausible Deutung ihrer Notiz auf dem Blatt), obwohl er in der Interaktion äußert, dass er seinen Fehler bereits erkannt habe. Das Feedback bezieht sich wiederum auf die Ebene der Aufgabe und enthält keine weiteren Elaborationen, zum Beispiel Erklärungen.

Auch *Sequenz fünf* („Leonhard“) ist wiederum von Lernendenseite aus initiiert. Leonhard scheint es nicht um eine Rückmeldung zu allen Sätzen sondern um den Sinn und die Richtigkeit einer bestimmten Formulierung zu gehen. Die Lehrerin reagiert darauf mit zwei kurzen elaborierenden Hinweisen zur Regel der Abfolge der Konstituenten im Satz und der korrekten Formulierung des Satzes (KCR). Dabei bezieht sich das Feedback nicht konkret auf den Kern der Aufgabe –die Formulierung der Sätze in der neuen Zeitform– sondern auf die Korrektheit der Formulierung insgesamt. Leonhard notiert stumm, während Colin, eine spontane Verknüpfung mit dem Englischen assoziierend, nachfragt. Darauf reagiert die Lehrerin mit einer kurzen Bestätigung, wobei aufgrund des Kontextes nicht eindeutig ersichtlich ist, ob sie aufgrund der Lautstärke im Klassenzimmer Colins Frage, ob die Lehrerin die Regel einmal allgemein einführen könne, nicht versteht oder z. B. aufgrund der nahenden Hausaufgabenvergabe beziehungsweise des Stundenendes nicht darauf eingeht.

Insgesamt lassen sich die (verbalen und schriftlichen) Rückmeldungen der Lehrperson innerhalb der fünf Sequenzen bei der Frage nach der Form des Feedbacks überwiegend dem einfachen Feedback (KR, KCR) zuordnen, das eher als typisch für mündliche Gesprächsphasen im Fremdsprachenunterricht angesehen werden kann. Im Modell von Hattie und Timperley (2007) lassen sie sich hauptsächlich auf der Ebene der Aufgabe verorten und nur vereinzelt auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung (siehe Abb. 1). Abhängig von der Beurteilung der Komplexität der vorliegenden Aufgabe wird die Einschätzung des Feedbacks unterschiedlich ausfallen: Aus Sicht der Forschung können insbesondere bei einfachen Aufgaben auch einfache Feedbackformen ausreichend sein (Rakoczy & Schütze, 2019). Allerdings wären insgesamt elaboriertere Formen von Feedback und damit die Adressierung der Ebenen *process* und *self-regulation* (siehe Abb. 1) wie etwa eine stärkere Initiierung der eigenen Fehlersu-

che bei den Lernenden anstatt die Lösung direkt zu nennen beziehungsweise zu notieren sowie Hinweise, wie die Schüler*innen selbst zur richtigen Antwort kommen könnten, im Sinne der Stärkung von Lernstrategien mögliche Handlungsalternativen. Hinweise auf die eigene Fehlersuche im Sinne der Förderung metakognitiver Strategien könnten insbesondere bei denjenigen Schüler*innen angemessen sein, die die Aufgabe bereits fertig bearbeitet haben.

Bezogen auf das Kriterium der Wichtigkeit klarer Lernziele und der Ausrichtung des Feedbacks daran (*Where am I going?, How am I going?*; siehe Abb. 1) zeigt sich, dass aus der Perspektive der Lehrperson die korrekte Formulierung der zehn Sätze ohne Gegensatzpaare das Lernziel auszumachen scheint. Wird jedoch berücksichtigt, dass diese Schülerarbeitsphase im Kontext des Artikulationsschemas der Doppelstunde und einer gesamten Unterrichtseinheit steht, kann als (ein) übergeordnetes Lernziel der Schüler*innen der konzeptionelle Erwerb des Futurs allgemein im Französischen angesehen werden. Dies in den Feedbacks stärker zu berücksichtigen und zu adressieren, scheint im Sinne einer übergeordneten Kompetenzorientierung wünschenswert. Insbesondere bei denjenigen Schüler*innen, bei denen bereits entsprechende (Prä-)Konzepte vorhanden zu sein scheinen (z. B. Eva), könnte direkt an diese Impulse der Lernenden und ihre individuellen Lernvoraussetzungen, die in ihren Fragen und Äußerungen sichtbar werden, angeknüpft werden.

Hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrerin und Lernenden fällt auf, dass alle Rückmeldungen von den jeweiligen Schüler*innen deutlich initiiert (melden, rufen, vorgehen) werden, worauf die Lehrperson dann spontan in der Situation (*on the fly*) Feedback gibt. Da dies vor Beginn der Einzelarbeitsphase von der Lehrerin nicht entsprechend anmoderiert wurde, lässt sich aufgrund des Kontextes nicht feststellen, ob es sich dabei etwa um eine etablierte Routine handelt, dass die Schüler*innen nach melden und rufen nach vorne zum Pult gehen können. Ebenso bleibt offen, warum die Schüler*innen und genau diese Schüler*innen kurz vor Stundenende die Feedbacksituationen initiieren. In dieser Phase des Unterrichts bekommen so allerdings auch nur diejenigen eine Rückmeldung, die dies ganz explizit einfordern. Eine diesbezügliche Handlungsalternative wäre, mehr im Klassenraum umherzugehen und expliziter allen Schüler*innen Feedback anzubieten, wie es die Lehrperson in anderen Phasen der vorliegenden Stunde auch tut.

Die Schüler*innen im Fall scheinen trotz der mitunter sehr knappen Äußerungen und wenig elaborierten Formen der Lehrperson zufrieden zu sein, da sie kaum Nachfragen stellen beziehungsweise in kurzen verbalen und paraverbalen Äußerungen Ein-

verständnis zeigen. Inwiefern die Feedbacks der Lehrperson bei den Lernenden eine Wirkung haben (oder nicht) und inwiefern diese das Feedback individuell für sich und ihren Lernprozess nutzen, bleibt allerdings offen.

Wird der Fokus des Feedbacks von Lehrpersonen in Arbeitsphasen von Schüler*innen in einen weiteren Kontext gestellt, so ergeben sich weitere Perspektiven, die anhand dieses Falls aufgespannt werden können und mit dem Fokus Feedback in Verbindung stehen. Exemplarisch soll das anhand der Bewertungsaufgabe von Lehrpersonen und der Fehlerkultur im Unterricht knapp umrissen werden.

Leistungen von Schüler*innen zu bewerten ist, neben Aufgaben wie unterrichten, erziehen usw., eine Aufgabe von Lehrpersonen, wie sie in verschiedenen Dokumenten der Kultusministerkonferenz festgeschrieben ist (z. B. KMK, 2000). Insgesamt dominiert in diesem Fall das korrektive Feedback der Lehrperson und sie ist diejenige in den Interaktionen, die die richtige Antwort beziehungsweise Bearbeitung der Aufgabe vorgibt beziehungsweise wiederholt. Interessant erscheint, dass sie dies nicht nur verbal sondern auch schriftlich vollzieht, indem sie ohne weiteres Zögern oder Fragen bei zwei Schüler*innen auf die Blätter der Lernenden schreibt. Insbesondere in der Feedback-Sequenz mit Michèle scheint sich ein starker Bewertungsaspekt auch im materiellen Sinne im Handeln der Lehrperson zu manifestieren, da die Lehrerin denjenigen Stift, den sie schon in der Hand hält, aus der Hand legt, daraufhin einen Rotstift aus ihrer Federmappe ergreift und die Sätze der Schülerin mit roter Farbe korrigiert – in einer Übungsphase im Unterricht.

Daran anschließend ergibt sich als eine weitere Perspektive in Verbindung mit dem Fokus Feedback das Thema Fehlerkultur im Unterricht. Wichtig für einen produktiven und konstruktiven Umgang mit Fehlern ist hier das Handeln und die Reaktion der Lehrperson, ob Schüler*innen etwa die Situation eher als eine Lern- und Übungssituation wahrnehmen, in der Fehler nicht weiter schlimm sind und stärker als Lerngelegenheiten betrachtet werden können, während in Leistungs- beziehungsweise Bewertungssituationen in der Regel Fehler vermieden werden, um möglichst gut abzuschneiden (Oser & Spychiger, 2005). Diese Trennung im Unterricht zu vollziehen scheint für Lehrpersonen äußerst herausfordernd. Ein weiterer Aspekt hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern ist die Frage, inwiefern Lehrpersonen einerseits Fehler von Schüler*innen nutzen können, um Lernstände (*How am I going?*) zum Beispiel im Sinne vorhandener Fehlkonzepte und systematischer Fehler zu diagnostizieren und ihre Rückmeldungen adaptiv darauf auszurichten oder auch andererseits Fehler explizit als Lerngelegenheiten zu nutzen, um negatives Wissen aufzubauen (Oser &

Spychiger, 2005). Im vorliegenden Fall könnte in weiteren Analysen an das Thema Fehlerkultur angeknüpft werden, indem zum Beispiel die Fehler der Schüler*innen und die Reaktion der Lehrerin dahingehend analysiert würden.

5. Fazit

Hinsichtlich des hohen Potenzials von Feedback in Abhängigkeit von der Qualität einerseits und der Relevanz von Feedback im Unterricht allgemein andererseits scheint eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrpersonen sinnvoll, um professionelles Handeln im unterrichtlichen Alltag anzubahnen und Schüler*innen zu fördern. Der vorliegende Fall zeigt aber auch, dass durch allgemeine Bedingungen des Unterrichts auch in Arbeitsphasen von Schüler*innen, die als potenzielle Fenster für (individuelles spontanes) Feedback angesehen werden, die daraus entstehenden Anforderungen für Lehrpersonen komplex sind. Als Beispiel hierfür kann die Erfassung individueller Lernstände und daran orientierte angemessene Lernziele in solchen *on-the-fly*-Situationen herangezogen werden, in denen etwa auch ein differenziertes fachliches und fachdidaktisches Wissen vonnöten erscheint, um zum Beispiel mit möglichen Fehlkonzepten und individuellen Lernvoraussetzungen konstruktiv umzugehen und in der direkten Situation entsprechend zu agieren. Darüber hinaus betrifft dies Bezüge zu weiteren Forschungsbereichen beziehungsweise Themen wie zum Beispiel der Klassenführung, der Bewertungsaufgabe von Lehrpersonen und der Fehlerkultur im Unterricht. Insgesamt scheint die Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden auf Feedback in Arbeitsphasen sowohl in der Forschung als auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als besonders relevant, da ihre Wahrnehmung und Nutzung des Feedbacks entscheidend dafür sind, dass sich das Potenzial von Feedback entfalten kann.

Literatur

- Buch, S. R. (2019). Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?!. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 14–24. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_01
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 392–431). Macmillan.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

- KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Abgerufen September 27, 2020, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168.
- Krammer, K., Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson während der Schülerarbeitsphasen. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 107–122). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69–105). Springer.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 219–249). Waxmann.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Waxmann.
- Oser, F. & Spsychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management: Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Klinkhardt.
- Rakoczy, K. & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 237–249). Klinkhardt.
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 107–120). Springer.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107–1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>

Klassenleiter*innenstunde

| 10

Zusammenfassung und Zeitstrahl

10

Thema der Stunde: Cybermobbing
Tag, Stunde: Donnerstag, 3./4. Stunde (9.35 – 11.05 Uhr)

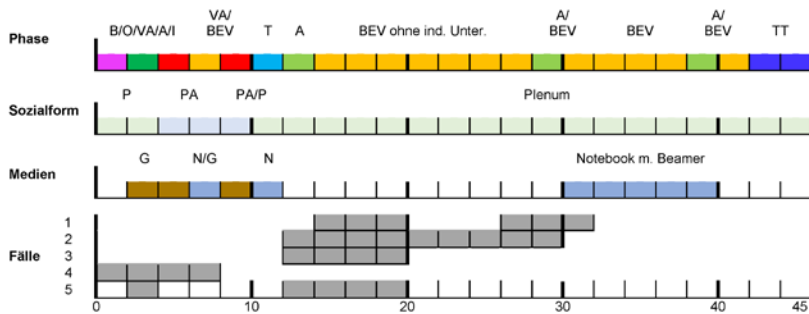
Die Klassenleiter:innenstunde wird von zwei Lehrpersonen unterrichtet (folgend als KL1 und KL2 bezeichnet). Die Stunde beginnt mit dem Begrüßungsritual, bei dem zunächst die Lehrpersonen und dann die Schülerinnen und Schüler stehend und im Chor „Guten Morgen“ sagen. Daraufhin dürfen die Geburtstagskinder (der vergangenen Tage / des Monats?) Geschenke der Klassengemeinschaft auspacken. Nach der Frage von KL1, „Gibt es irgendwas, das ihr noch gerne besprechen würdet, was gerade noch so anliegt. Aktuell, irgendwas? Ne?“ und dem (nonverbalen) Verneinen der Schülerinnen und Schüler beginnt die erste Unterrichtsphase, die dem Hinleiten zum Thema und der Aktivierung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler dient. Die Schülerinnen und Schüler werden durch KL1 gebeten, sich gegenseitig in Partnerarbeit nacheinander eines der beiden gezeigten Bilder zu erklären (nur jeweils eine Schülerin oder ein Schüler sieht das Bild); danach erfolgt die Beschreibung gemeinsam im Plenum. KL1 fragt, weshalb die Bearbeitung des Themas Cybermobbing relevant sei. Die Schülerinnen und Schüler nennen Gründe, KL1 fasst zusammen und knüpft an aktuelle Geschehnisse in der Klasse an. KL1 erteilt einen Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler für die nächste Unterrichtsphase, eine sogenannte Value Line. Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich dabei im Klassenraum (stimme zu – stimme nicht zu) zu durch KL1 geschilderten alltagsnahen Situationen

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75402>

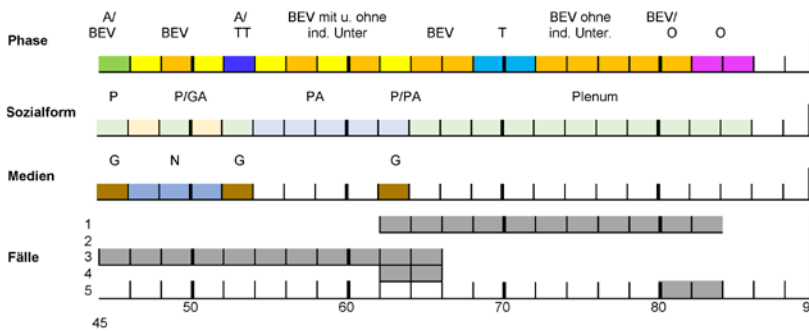


der Mediennutzung (z. B. Foto einer/eines Mitschüler*in verändern und versenden). KL1 fragt dann jeweils einige Schülerinnen und Schüler nach den Gründen ihrer Positionierung und nimmt zum Teil selbst Stellung. Die folgende Unterrichtsphase beginnt mit der Erläuterung des weiteren Vorgehens durch KL1. Das Notebook/der Beamer wird vorbereitet und ein siebenminütiger, englischsprachiger Film („Let's fight it together“) mit Untertitel zum Thema Cybermobbing gezeigt. Nach Ende des Films gibt es auf Nachfrage von KL1 einige Rückfragen der Schülerinnen und Schüler. Dann erteilt KL1 einen Arbeitsauftrag zur Bearbeitung des Films: Die Schülerinnen und Schüler sollen in Gruppen (die durch KL1 eingeteilt werden) an Gruppentischen (die von Schülerinnen und Schülern zusammengestellt werden) jeweils einen Arbeitsauftrag zum Film bearbeiten (z. B. zu verschiedenen Rollen des Cybermobbings im Film, wie Täter oder Mitläufer). Der Film wird ein zweites Mal gezeigt. Daraufhin bearbeiten die Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsauftrag in den Gruppen. KL1 und KL2 unterstützen die einzelnen Gruppen in dieser Arbeitsphase stellenweise. Die Ergebnisse der sechs Gruppen werden anschließend im Plenum besprochen. KL1 gibt abschließend noch einen kurzen Ausblick auf die nächste Stunde, in der am Thema weitergearbeitet werden soll. Zum Abschluss singt die Klassengemeinschaft noch für das Geburtstagskind des Tages, das im Anschluss noch mitgebrachten Kuchen verteilt.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Backfisch et al.: Cybermobbing
- Fall 2 Müller & Meisch: Ethik in der Schulpraxis
- Fall 3 Beck: Umgang mit Normativität
- Fall 4 Führer: Teamteaching
- Fall 5 Stauber & Zipperle: Peerkultur im Unterricht

„Das Opfer hat halt richtig Angst“. Schülervorstellungen von Cybermobbing

10

Iris Backfisch, Ulrike Franke & Andreas Lachner

1. Cybermobbing in der Schule

Neben vielfältigen Vorteilen und Chancen, die durch die Nutzung digitaler Medien im Alltag entstehen, birgt die Nutzung digitaler Medien auch Risiken. Cybermobbing wird dabei als zentrales Risiko für Kinder und Jugendliche bei der Nutzung digitaler Medien gesehen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird Cybermobbing als „eine Erweiterung des traditionellen Mobbings durch die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)“ (Peter & Petermann, 2018, S. 11) betrachtet. Laut der aktuellen JIM-Studie (Jugend, Information, Medien; Rathgeb & Schmid, 2019) war bereits jedes zehnte Mädchen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland schon von Cybermobbing betroffen, auch Jungen machen häufiger Erfahrungen mit Cybermobbing, wenn auch nur halb so viel. Ein Drittel der befragten Jugendlichen gaben ebenfalls an, dass Personen im eigenen Umfeld von Cybermobbing betroffen waren (Rathgeb & Schmid, 2019). Trotz der Omnipräsenz von Cybermobbing finden systematische präventive Maßnahmen an Schulen selten statt (Studie Bündnis gegen Cybermobbing, 2017).

Während das Phänomen Cybermobbing im Alltag von Schüler*innen allgegenwärtig zu sein scheint, fand es weniger Berücksichtigung in der empirischen Forschung. So entstanden in den letzten Jahren unterschiedliche Definitionen von Cybermobbing, die sich jeweils auf verschiedene Aspekte fokussierten und deren Konstrukte sich nur teilweise überschneiden (siehe Peter und Petermann, 2018 für eine erste Systematisie-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75401>



rung). In diesen Systematisierungen standen bislang jedoch nicht die konkrete Wahrnehmung und individuellen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als die Betroffenen und handelnden Akteure im Fokus. Eine Ausnahme scheint diesbezüglich die Studie von Schultze-Krumbholz et al. (2014) zu sein. Sie ließen in Fokusgruppeninterviews Jugendliche selbst zu Wort kommen und ihre Vorstellungen von Cybermobbing erläutern und diskutieren. Die bislang vorherrschenden Diskrepanzen hinsichtlich einer konsensfähigen Definition von Cybermobbing sowie die bislang schwache bis kaum vorhandene empirische Befundlage zu Cybermobbing zum Anlass genommen, werden im vorliegenden Beitrag die Schülervorstellungen von Cybermobbing beispielhaft am Fall der „Klasse 6b“ analysiert und im Kontext bisheriger wissenschaftlicher Konzepte diskutiert. Fokussiert werden dabei insbesondere Aspekte von Cybermobbing, die den Schüler*innen besonders wichtig erscheinen. Für die Analysen wurden zwei Unterrichtsphasen der Klassenleiter:innenstunde zum Thema „Cybermobbing“ ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer didaktischen Aufbereitung unterschieden und somit angenommen werden kann, dass die Schülervorstellungen zu Aspekten von Cybermobbing umfassend abgebildet werden. Zur Illustrierung der Schülervorstellungen wurde eine epistemologische Netzwerkanalyse (ENA; Shaffer, 2017) verschiedener Kategorien, die vorher auf Basis einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsstunde identifiziert wurden, durchgeführt (Mayring, 2010; Schreier, 2014; Steigleder, 2008), um Beziehungen zwischen diesen Kategorien zu aufzuzeigen.

2. Aspekte von Cybermobbing

Peter und Petermann (2018) nahmen eine erste Systematisierung und Synthese wissenschaftlicher Definitionen vor und konzeptualisierten Cybermobbing anhand eines Klassifikationsschemas, das in Abb. 1 dargestellt ist. Kern des Klassifikationsschemas sind die Hauptmerkmale von Mobbing im Allgemeinen: Ein *absichtliches* Verhalten, das *wiederholt* stattfindet, um einem *Opfer zu schaden*. Im Gegensatz zu „traditionellem“ Mobbing, bei dem aggressives und meist gewalttätiges Verhalten von der Täterperson direkt gegenüber einem Opfer ausgeführt wird, geschieht Cybermobbing indirekt über *IKT*, beispielsweise wenn die Täterperson nur vermittelt über soziale Medien mit dem Opfer in Verbindung tritt. Auf Basis neuerer Literatur (Schöttker et al. 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2014) wurde das Modell von Peter und Petermann (2018) systematisch ergänzt (siehe kursive Schlagworte). Schöttker et al. (2018) betonen, dass sich durch die Verwendung von IKT eine *Allgegenwärtigkeit* der

aggressiven Handlungsweisen ergibt, die über verschiedene Kanäle (z. B. Messengerdienste, soziale Medien etc.) orts- und zeitunabhängig jederzeit ausgeführt werden kann. Während einige Autor*innen (bspw. Schöttker et al., 2018) das Machtungleichgewicht zwischen der Täterperson und der Opferperson auf Ungleichheiten im technischen Wissen reduzieren, heben Peter & Petermann (2018) den Aspekt der Anonymität als besonders bedeutsam bei Cybermobbing hervor. Durch die beim Cybermobbing häufig vorherrschende Anonymität der Täterperson gegenüber der betroffenen Person entsteht ein Machtungleichgewicht, das auf Seiten der Opferperson große Hilflosigkeit und Ohnmacht verursachen kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt von Cybermobbing nach Peter & Petermann (2018) ist, dass die Wahrnehmung der Opferperson eine entscheidende Rolle spielt: Sobald sich der oder die Betroffene geschädigt fühlt, muss das Verhalten des Täters oder der Täterin als Cybermobbing gewertet werden (Peter & Petermann, 2018). Somit kann es der Fall sein, dass sich eine Person verletzt und damit als Opfer von Cybermobbing fühlt, ohne dass der Täter oder die Täterin eine absichtsvoll verletzende Handlung ausgeführt hat. Dieser Aspekt ist besonders bei dem oft indirekt stattfindenden Cybermobbing gegeben. Somit sollte die subjektive Wahrnehmung durch die betroffene Person im Mittelpunkt stehen und als Maßstab genutzt werden (Peter & Petermann, 2018).

Neben diesen Aspekten von Cybermobbing wurde in Abb. 1 ein wechselseitiger Pfeil zwischen Täterperson und Opfer eingefügt. Dieser Pfeil symbolisiert das bei Cybermobbing auftretende Phänomen der Inkonsistenz der Täter*innen. Kowalski et al. (2014) zeigten in ihrer Metaanalyse von 131 Studien zu Cybermobbing, dass Personen, die Täter oder Täterin waren, auch gleichzeitig Erfahrungen als Opfer von Cybermobbing machen mussten. Somit entsteht eine diffuse und dynamische Rollenverteilung von Täterpersonen und Betroffenen in Bezug auf das gezeigte aggressive Verhalten. Als Folgen von Cybermobbing unterstrichen Kowalski et al. zudem die langfristigen Folgen von Cybermobbing wie psychologische Schäden (Depression und niedrige Zufriedenheit mit dem Leben) und langfristige Auswirkungen auf das Opfer wie häufigeren Drogen- und Alkoholkonsum (Kowalski et al., 2014).

Als eine der ersten Studien haben Schultze-Krumbholz et al. (2014) die Vorstellungen von Cybermobbing von Jugendlichen erarbeitet. Dazu führten die Autor*innen Fokusgruppeninterviews mit 20 Jugendlichen im Alter von 11–16 Jahren. Die Analysen zeigten, dass die Jugendlichen eine klare Vorstellung von Cybermobbing hatten, bei der die Schädigungsabsicht, die Auswirkungen auf das Opfer und die Wiederholung des aggressiven Verhaltens im Mittelpunkt standen. Besonders häufig wurde von den Jugendlichen genannt, dass diskreditierende Bilder, die bei Cybermobbingangriffen genutzt werden, eine sehr hohe Beweiskraft auch für außenstehende Personen haben

und damit das Opfer nachhaltig schädigen können. Zudem war für die Jugendlichen die öffentliche Demütigung durch die Täterperson ein weiterer wichtiger und entscheidender Aspekt von Cybermobbing. Durch das große öffentliche Feld, in dem Cybermobbingangriffe stattfinden, wird das Opfer auch nachhaltig im nicht-digitalen Alltagsempfinden geschädigt. Zusammengefasst wurde in den Interviews deutlich, dass Jugendliche eine sehr elaborierte Vorstellung von Cybermobbing hatten, die sich allerdings nur bedingt mit wissenschaftlichen Definitionen deckt.

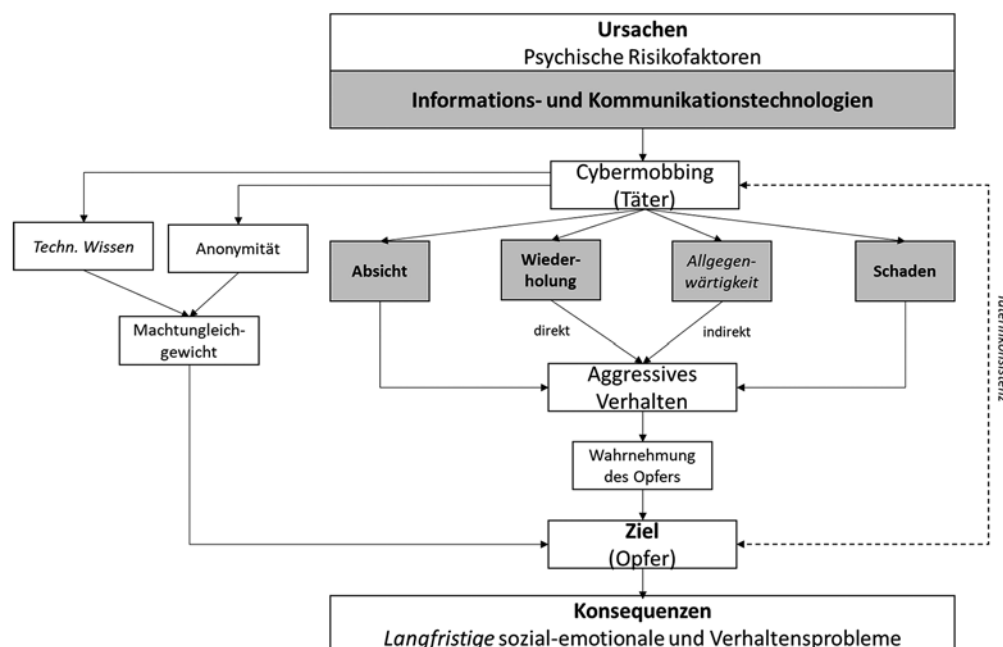


Abbildung 1: Modifiziertes Klassifikationsschema der Merkmale von Cybermobbing, adaptiert nach Peter & Petermann (2018).

Aus den oben identifizierten und dargelegten Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Definitionen und den empirischen Befunden zu Vorstellungen von Jugendlichen zu Cybermobbing im Kontext von Fokusgruppeninterviews (Schultze-Krumholz et al., 2014) ergibt sich die Frage, wie sich die Vorstellungen von Kindern beziehungsweise Heranwachsenden zu Cybermobbing im Kontext von natürlichem Unterrichtsgeschehen ausdrücken. Dem hier vorgetragenen Forschungsanliegen wird daher folgende Fragestellungen vorangestellt:

- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler von den Merkmalen von Cybermobbing im Kontext von Unterrichtsgeschehen?

Es wird dabei angenommen, dass die Vorstellungen zu einem Großteil mit den bisherigen theoretisch benannten Merkmalen und den empirisch erfassten Vorstellungen zu Merkmalen von Cybermobbing in Einklang stehen.

3. Die Klasse 6b: Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“

Als Datenmaterial wurde die videografierte Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“ und hierbei die Perspektive der Lehrkraftkamera herangezogen, da hier das Klassengeschehen nahezu vollständig dokumentiert wurde. Um möglichst umfassend die Schülervorstellungen abzubilden, wurden aus dem Videomaterial zwei Unterrichtsphasen ausgewählt, die sich hinsichtlich der didaktischen Aufbereitung des Themas „Cybermobbing“ unterschieden. Aus den zwei Unterrichtsphasen wurden Unterrichtsszenen ausgewählt, die besonders repräsentativ verschiedene Schülervorstellungen aufzeigten. Diese Unterrichtsszenen wurden jeweils transkribiert und zu einer Analyseeinheit zusammengefasst.

3.1. Analyseeinheit 1: „Value Line“

Die erste Analyseeinheit umfasste zwei Unterrichtsszenen, die die Klasse jeweils bei der Übung „Value Line“ zeigte.

In der ersten Szene der Analyseeinheit (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 17:46–19:50) schilderte Frau Rathgeber folgende alltagsnahe Situation: „Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, poste ich etwas, worüber der oder die sich ärgert.“ In der zweiten Szene der Analyseeinheit (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 28:47–31:09) wurde von Frau Rathgeber folgende alltagsnahe Situation vorgelesen: „Ich habe ein Foto von einer Mitschülerin, einem Mitschüler von der letzten Klassenfahrt und verändere es mit einem Bildbearbeitungsprogramm. Das neue Bild mit einer riesigen Knollnase verschicke ich per Handy an alle meine Freunde.“ Die Schüler*innen gaben dann Ihre Einschätzung, ob sie in der geschilderten Situation auch so handeln würden, indem sie sich bei den von Frau Rathgeber zuvor platzierten Schildern mit der Aufschrift „100 %“ (stimme zu) oder „0 %“ (stimme nicht zu) positionierten. Bei beiden Situationen bat Frau Rathgeber die Schüler*innen anschließend, die gewählte Positionierung zu begründen.

3.2. Analyseeinheit 2: „Joe“

Die zweite Analyseeinheit umfasste drei Unterrichtsszenen, die die Klasse bei der Ergebnispräsentation der Gruppenübung zum zuvor gezeigten Kurzfilm „Joe“ zeigte. In diesem Kurzspielfilm mit dem Titel „Let's fight it together“ wurde ein Schüler namens Joe portraitiert, der Opfer von Cybermobbing war. Die erste Szene der Analyseeinheit 2 zeigte die Gruppe 1 bei der Ergebnispräsentation (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 65:38–69:20).

Der Arbeitsauftrag lautete: „Welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen? Schreibe die Rollen auf, die ihr zuordnen könnt und beschreib die dazu gehörigen Verhaltensweisen.“ Die zweite Szene der Analyseeinheit zeigte die Gruppe 3 bei der Ergebnispräsentation (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 70:17–76:35). Der Arbeitsauftrag der Gruppe lautete hier: „Welche Angriffe gegen Joe werden in dem Film gezeigt? Schreibe auf, welche Angriffe gegen Joe gezeigt werden. Gibt es bei der Schikane Unterschiede? Gibt es Handlungen, die strafbar sind?“. Die dritte Szene zeigte die Gruppe 5 bei der Vorstellung der Gruppenergebnisse (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 78:28–81:17). Die Aufgabenstellung lautete: „Was hindert Joe daran, sich Hilfe zu holen? Überlegt euch und schreibt auf, warum Joe in einer Situation keine Hilfe sucht bei ihm nahestehenden Menschen – Mutter, Lehrern und Freunden“. In allen drei gewählten Unterrichtsszenen wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeit von einem*einer Schüler*in vorgetragen und durch Mitschüler*innen ergänzt. Die Gespräche verliefen diskussionshaft und wurden von Frau Rathgeber durch gelegentliche inhaltliche Nachfragen geleitet.

3.3. Die Methode der Epistemischen Netzwerkanalyse

Um die Schülervorstellungen zu Cybermobbing der Klasse 6b abzubilden, wurde eine epistemische Netzwerkanalyse (ENA) (Shaffer, 2017) durchgeführt. ENA ermöglicht es, Verbindungen zwischen zuvor definierten Kategorien in so genannten Netzwerkmodellen abzubilden. Genauer werden semantische Beziehungen zwischen identifizierten Kategorien im Diskussionsfluss modelliert. Dabei wird ein gewichtetes Netzwerk erzeugt, das die Stärke zusammenhängender Kategorien abbildet (Shaffer, 2017). Zur Identifizierung der dafür benötigten Kategorien wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse der Analyseeinheiten vorangestellt (Mayring, 2010; Schreier, 2014; Steigleder, 2008). Bei der Analyse bildeten die Sprechsequenzen beziehungsweise Äußerungen der Schüler*innen die ‚Units of Meaning‘ (Henri, 1992), welche jeweils die Aussage zu einem bestimmten Aspekt von Cybermobbing beinhaltete. Über beide

Analyseeinheiten hinweg wurden insgesamt 81 Units of Meaning in die Analyse einbezogen. Ein erster Analyseschritt bestand darin, sich mit dem Material vertraut zu machen und das Material nach Aspekten von Cybermobbing zu durchsuchen. Die hierbei identifizierten Stellen wurden kodiert und abstrahiert, um in einem zweiten Schritt die Kernkategorien des Kategoriensystems induktiv abzuleiten. Diese Kernkategorien wurden in einem Aushandlungsprozess unter den Autor*innen abschließend festgelegt. Das durch diese Vorgehensweise generierte Kategoriensystem stellte dann die Grundlage für die ENA dar. Es wurde das Web Tool webENA genutzt, um automatisiert semantische Verbindungen zwischen den identifizierten Kategorien zu modellieren (Version 1.7.0; Marquart et al. 2018).

4. Schülervorstellungen zu Merkmalen von Cybermobbing

4.1. Analyseeinheit 1: „Value Line“

Die Ergebnisse der ENA für die Analyseeinheit „Value Line“ werden in Abb. 2 grafisch dargestellt. Die Knotenpunkte repräsentieren die Kernkategorien des Kategoriensystems, die aus den Äußerungen zu Schülervorstellungen von Cybermobbing induktiv abgeleitet wurden. Die Lage der Kernkategorien zueinander zeigt an, inwieweit Äußerungen von Schüler*innen, die den Kernkategorien zugeordnet waren, als nah beziehungsweise im Sprachfluss zusammenfallend aufgetreten sind. Die Verbindungslinien zeigen an, inwiefern die jeweiligen Kategorien als mit anderen Kategorien zusammenhängend wahrgenommen wurden. Die Intensität der Verbindungslinien spiegelt die Häufigkeit des Zusammenfallens zweier Kernkategorien wider, das heißt, je häufiger zwei Kernkategorien nah beieinander im Diskussionsfluss auftraten, desto „stärker“ wird die Linie im Netzwerk dargestellt. Damit können in Abb. 2 sowohl die induktiv identifizierten Kategorien der Schülervorstellungen als auch deren relative Lage und Verbundenheit zueinander abgelesen werden.

Wie in Abb. 2 zu sehen, steht die Kernkategorie „Mobbing“ im Zentrum des Netzwerks. Zentrumsnah steht auch die Kernkategorie „ICT notwendig“. Für die Analyseeinheit 1 kann anhand der ENA daraus zunächst festgestellt werden, dass den Schüler*innen die gängigen Begrifflichkeiten wie etwa „Mobbing“ geläufig sind, was sich auch unmittelbar in den Äußerungen der Schüler*innen ausdrückt: „[...] also, es ist Mobbing halt richtig[...]“ (Leonhard, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:38). Die unmittelbare Nähe beider Kernkategorien zeigt zudem an, dass den Schü-

ler*innen bewusst zu sein scheint, dass für Cybermobbing digitale Medien benötigt werden beziehungsweise, dass diese das vermittelnde Medium darstellen. Dies wird beispielsweise in der Äußerung von Carl deutlich, der begründet, *warum* er nichts posten würde: „[...] weil ich kein Handy hab“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:31).

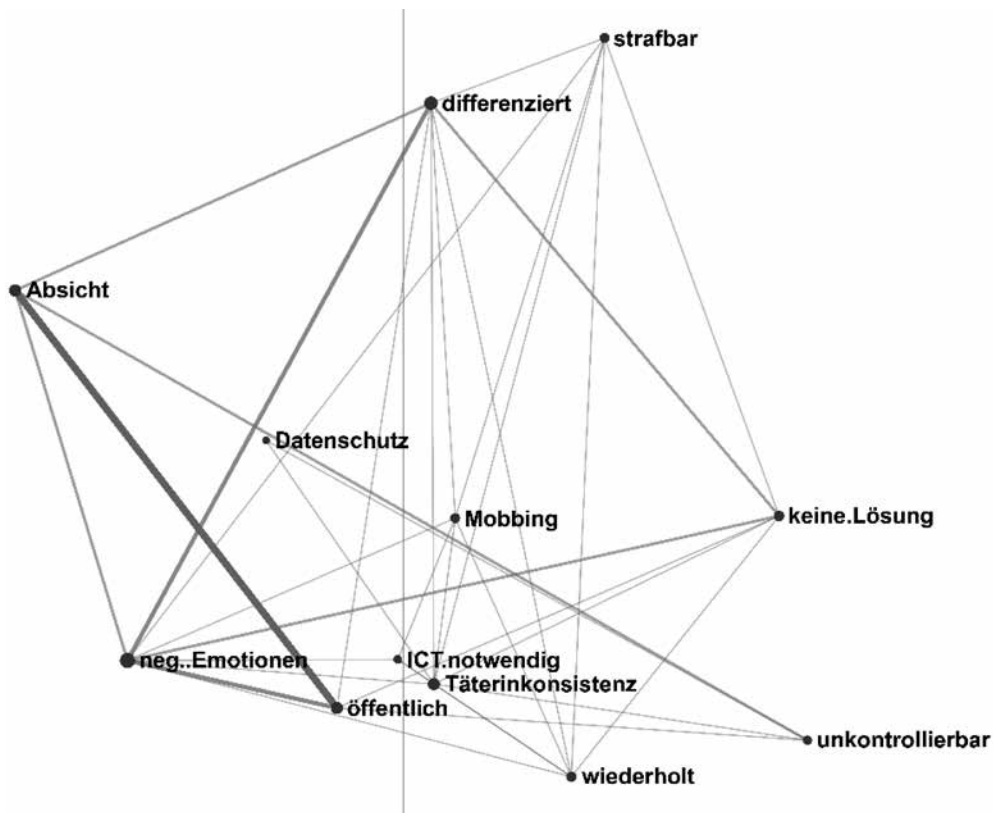


Abbildung 2: Epistemische Netzwerkanalyse der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Value Line“.

Damit geht einher, dass Cybermobbing als *indirektes Handeln* – vermittelt über ein digitales Medium – verstanden wird. Diese Annahme stützt sich insbesondere darauf, dass anhand der ENA gezeigt werden konnte, dass die Kernkategorie „Täterinkonsistenz“ ebenfalls zentrumsnah steht sowie unmittelbar mit den Kernkategorien „IKT notwendig“ und „öffentlich“ zusammenfällt. Somit wird angenommen, dass die Schüler*innen Vorstellungen von Zusammenhängen haben, die zwischen Technologien,

der Täterperson und den mobbinghaften Handlungsweisen bestehen: Durch digitale Medien wirkt aggressives Handeln gegenüber einer betroffenen Person indirekt, bedingt dadurch, dass die Täterperson diffuser wahrgenommen wird und deren Handlungen bisweilen auch unbemerkt bleibt („[...] manchmal merkt der selber es gar nicht, und dann kommen welche aus der Schule zu dem und sagen: ‚Hey, jemand hat was Blödes über dich geschrieben!‘“, Leonhard, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:42). Gleichzeitig werden durch IKT mobbinghafte Handlungsweisen und aggressive Verhaltensweisen einer breiten Öffentlichkeit (Kernkategorie „öffentlich“) zugänglich gemacht, was die Unübersichtlichkeit der Rollenverteilung beziehungsweise Inkonsistenz hinsichtlich der Täterperson verstärkt. Beispielhaft deutlich wird dies in der Wortmeldung von Paul: „(...) dann hätt' ich das Foto auch erst auch gar nicht erst an Andere geschickt, weil hätten dies dann nochmal Anderen geschickt, und nicht gefragt ob die einverstanden sind (...) dann wäre das wie so en Kettenbrief auf WhatsApp“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 30:16).

Darüber hinaus wird anhand der ENA deutlich, dass für die Schüler*innen die Kernkategorien „wiederholt“ beziehungsweise „unkontrolliert“ in engem Zusammenhang zur Kernkategorie „öffentlich“ stehen. Aggressives Verhalten und mobbinghafte Handlungsweisen sind demnach in der durch die Nutzung von IKT gegebenen breiten Öffentlichkeit kaum beziehungsweise nicht kontrollierbar und können uneingeschränkt vervielfältigt und verbreitet werden („viral gehen“). Besonders deutlich wird diese Vorstellung in der Wortmeldung von Elena: „(...) und das macht diesen Kreis also das endet dann niemals“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:58). Interessant ist auch, dass die Kernkategorie „öffentlich“ häufig mit der Kernkategorie „Absicht“ zusammenfällt, was in Abb. 2 durch die stärkere Verbindungslinie angezeigt wird. Dies deutet auf Vorstellungen hin, dass aggressive und mobbinghafte Verhaltensweisen gerade deshalb bewusst und absichtsvoll getätigt werden, weil diese im öffentlichen Raum unkontrolliert wiederholt und verbreitet werden können und der Opferperson deutlich mehr Schaden zufügen können als im privaten Raum. Dies impliziert auch die Vorstellung, dass einer unbestimmten oder bestimmten Gesamtheit „Öffentlichkeit“ (z. B. Klassenverband) absichtsvolles Handeln unterstellt wird, wenn durch sie diskreditierende Inhalte weiterverbreitet werden. Das sensible Verhältnis der Absicht von mobbinghaften Handlungsweisen und einer Öffentlichkeit, die diese Handlungsweisen absichtsvoll weiterträgt, wird besonders gut in der Wortmeldung von Vincent erkennbar: „(...) Ja, also ich würde erst mal fragen, ob sie's selber lustig findet und wenn sie's lustig fänd', wenn sie's auch selber lustig findet, dann, {schmunzelt} dann, dann hätte ich's verschickt, aber wenn sie jetzt sagen würde: ‚Ne, ist's nicht!‘, würde ich's einfach löschen und einfach gar nichts machen“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 29:16).

Die ENA zeigt auch, dass in den Vorstellungen der Schüler*innen Cybermobbingangriffe differenziert betrachtet werden. Für die Schüler*innen scheint es klar definierte, graduelle Abstufungen von Cybermobbingverhalten zu geben. Beispielsweise scheint es für die Schüler*innen Unterschiede bei den Inhalten zu geben („[...] kommt drauf an, was man postet“; [Simon, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:15]; „[...] je nachdem, was man postet, manches ist ja vielleicht auch privat“ [Milena, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:33]), aber auch in Bezug darauf, wie beziehungsweise an wen diese Inhalte geteilt werden („[...] und auch an welche Freunde“ [Vincent, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 29:38]).

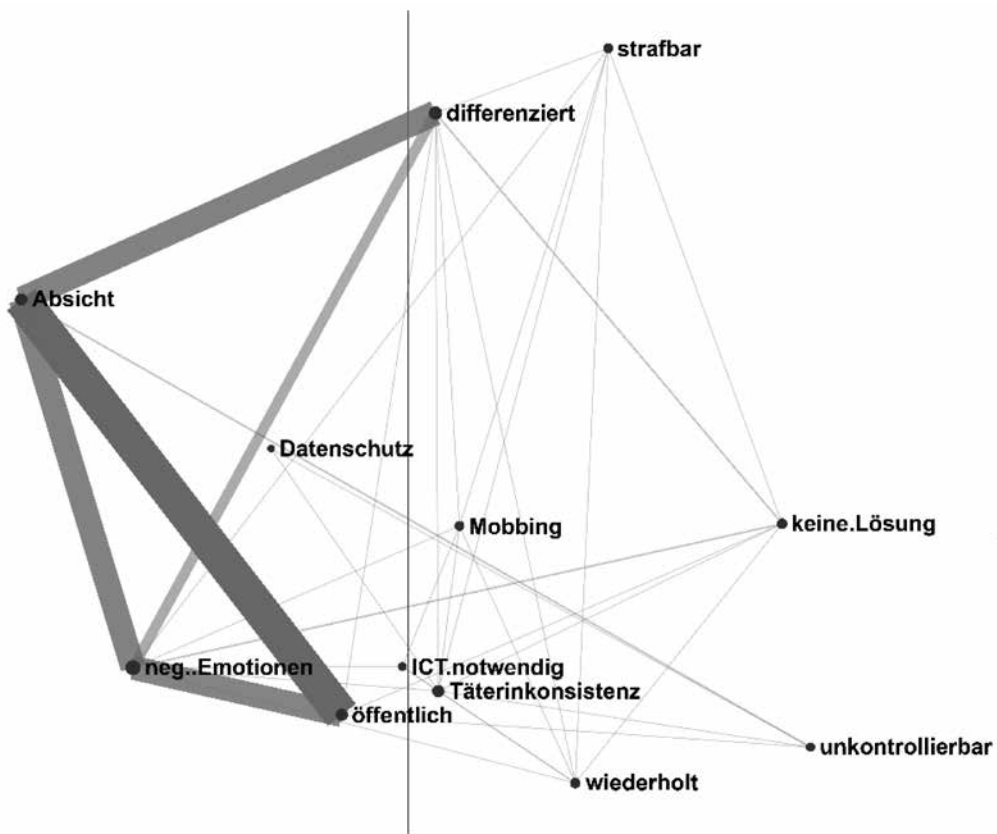


Abbildung 3: Prototypisches Beispiel der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Value Line“ basierend auf Aussagen von Vincent.

Darüber hinaus wird anhand der ENA deutlich, dass Cybermobbing in Zusammenhang mit Datenschutzthemen und Strafrechtlichkeit gesehen wird („[...] man macht sich ja dann sogar dann äh damit selber strafbar“ [Simon, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:15]; „[...] Also ich würde das auf gar keinen Fall machen, weil ... also Datenschutz“ [Johanna, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 30:39]).

Zusammengefasst bringen die Schüler*innen schon bei der Übung Value Line zu Beginn der Unterrichtsstunde vielfältige Aspekte von Cybermobbing ein, die alle mehr oder weniger thematisch miteinander verknüpft sind. Die Vorstellungen von Vincent sind dabei prototypisch für die Schülervorstellungen, siehe Abb. 3. Für ihn hängen die Aspekte „Absicht“, „öffentliches Verhalten“ und „negative Emotionen“ eng zusammen. Gleichzeitig betont er, dass man verschiedene Cybermobbingangriffe differenziert betrachten muss und es Abstufungen im Schweregrad verschiedener Handlungen gibt.

4.2. Analyseeinheit 2: „Joe“

Die zweite Analyseeinheit fokussiert die Schülervorstellungen, nachdem diese einen Kurzfilm über das Cybermobbingopfer „Joe“ angesehen und in Kleingruppen verschiedene Fragestellungen zum Kurzfilm bearbeitet haben. Auch hier nennen die Schüler*innen die Grundaspekte von Cybermobbing: Absicht, Wiederholung, Schaden und Techniknutzung („durch persönliche Beleidigungen, mit also durch mehrere SMS und per Computer, also mit schlimmen Worten“ [Eva, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 10:17]). Durch die ENA wird deutlich, dass die Schüler*innen nun weitere Aspekte in ihre Überlegungen einbeziehen, siehe Abb. 4.

Auf Basis des Kurzfilms äußern die Schüler*innen, dass Cybermobbing eine Eigendynamik entwickeln kann, die auch die Täterperson nicht mehr unter Kontrolle hat („es wird immer schlimmer und die Wörter werden auch immer häufiger und es machen viel mehr mit“ [Alexandra, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 11:04]). Diese Eigendynamik kann laut den Schüler*innen zu einer Täterinkonsistenz mit immer stärker werdender Machtausübung gegenüber dem Opfer führen. Zudem wird nun neben den bereits genannten negativen Emotionen beim Opfer auch das Schamgefühl als negative Emotion eingebracht („Er schämt sich für seine Nachrichten oder Bilder“ [Elisabeth, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 78:46]). Außerdem thematisieren die Schüler*innen den Vertrauensbruch, der zwischen Täter*innen und Opfern durch das aggressive Verhalten der Täterperson entstehen kann, als negative Auswirkung auf das Opfer und sprechen in diesem Zusammenhang gar

von persönlichem Betrug („Er [das Opfer] wollte nicht begreifen, dass seine Freunde ihn betrügen“ [Arthur, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 79:00]). Dabei benennen die Schüler*innen die klassischen Rollen des (Cyber-)Mobbings mit den Begrifflichkeiten „Täter“, „Opfer“, „Mitläufer“ und „Außenstehende“ („Kim hat begonnen über ihn [Joe] zu lästern und andere auch dazu gebracht [...] über ihn zu lästern“ [Rosa, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 66:32]).

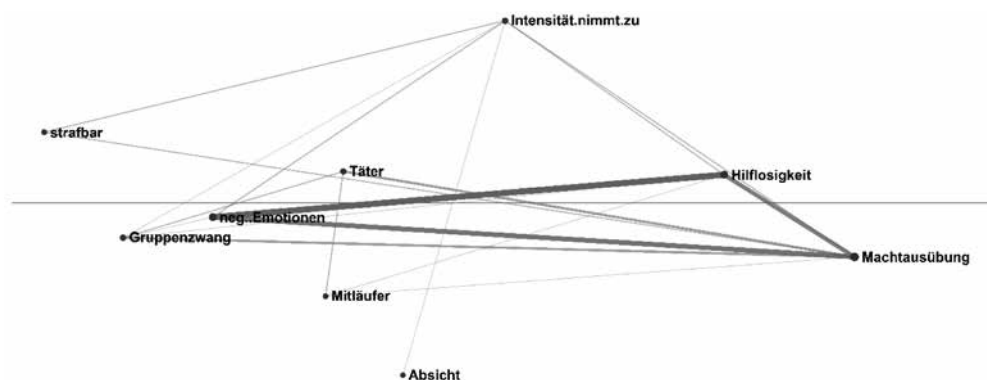


Abbildung 4: Epistemische Netzwerkanalyse der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Joe“.

Zudem wird die Täterin im Kurzfilm klar als Machthabende charakterisiert, die nicht nur Macht über das Opfer, sondern auch über die Mitläufer*innen hat, wie die Verbindungslinien von „Machtausübung“, „Gruppenzwang“ und „Täter“ in Abb. 4 anzeigen. Dies lässt sich auch an weiteren Äußerungen erkennen, in denen die Schüler*innen das Machtgefälle zwischen Täter*innen und Opfern thematisieren. Dieses Machtgefälle wird laut den Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen sichtbar: Zum einen unterscheiden sich Täterperson und Opfer im Grad der Beliebtheit („Ich glaube sie [die Täterin] war so ne Art Chefin [...] das beliebte Mädchen“ [Mathéo, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 74:58]). Zum anderen führt die Anonymität der Täterperson gegenüber seinen Opfern dazu, dass sich die Opfer hilflos und unsicher fühlen („also hat man ja gemerkt der denkt sich, dass – also sie [die Täterin Kim] es ist, aber er war sich nicht so ganz sicher“ [Eva, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 76:29]).

Diese Hilflosigkeit und Ohnmacht wird noch verstärkt, da das Opfer es beispielsweise auch nicht einschätzen kann, wie die Kraftverhältnisse im realen Leben sind: „Ich glaub er hat halt richtig Angst, dass es schlimmer wird (...) wenn's jetzt zum Beispiel irgendjemand Kräftigeren gibt (...) wir machen doch mal eins gegen eins

(...) oder auch alle gegen ihn (...) und dann kommt er noch mit blauem Auge und solchem nach Hause“ (Martin, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 80:42). Diese möglichen Auswirkungen von Cybermobbing auf das reale Leben werden von den Schüler*innen an verschiedenen Stellen thematisiert: „Wenn ich nicht mitmache, dann bin ich nicht mehr mit ihr befreundet“ (Mathéo, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 75:30) oder „Kim [die Täterin] ist richtig cool und wenn ich da jetzt nichts mit ihr mache, werde ich voll blöd“ (Alicia, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 75:38). Gleichzeitig wird bei diesen Äußerungen auch klar, dass nach Einschätzung der Schüler*innen das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit auch beim Cybermobbing eine Rolle spielt: „Die mobben halt sozusagen auch vor allem mit, weil sie nicht (...) uncool sein wollen und aus der Angst auch gemobbt zu werden dann“ (Rosa, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 66:49). Dabei wird Cybermobbing von Schüler*innen nicht als ein isoliertes Phänomen im Internet betrachtet, sondern als integriert in ihren Schulalltag mit konkreten Auswirkungen auf das individuelle Erleben. Somit gibt es aus Sicht der Schüler*innen eine Überschneidung aus dem Handeln im Internet mit dem konkreten Erleben im Klassenverband.

Aus der Opferperspektive ergibt sich hier eine eindeutige Dreiecksverbindung aus „Machtausübung“, „negativen Emotionen“ und „Hilflosigkeit“, die exemplarisch aus Elisabeths Sicht in Abb. 5 dargestellt ist. Dadurch, dass auf das Opfer Macht ausgeübt wird, fühlt es negative Emotionen, wie Angst und Scham, die eine Hilflosigkeit gegenüber der Situation auslösen. Durch diese Hilflosigkeit wird das Opfer jedoch empfänglich für weitere Machtausübung gegen ihn*sie.

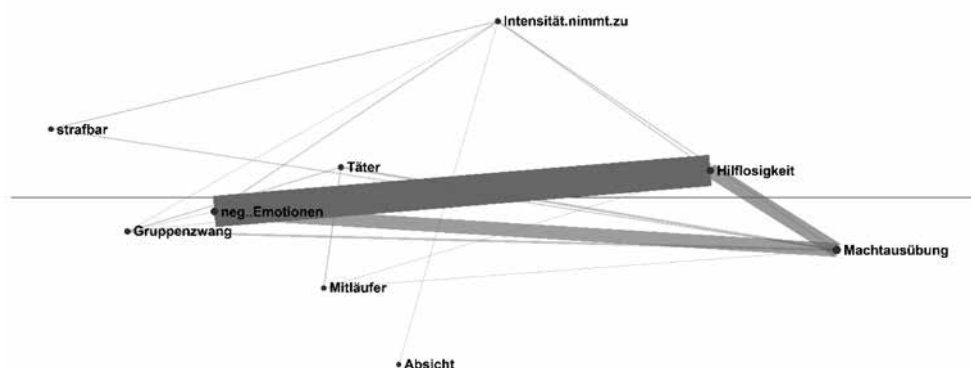


Abbildung 5: Prototypisches Beispiel der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Joe“ basierend auf Aussagen von Elisabeth.

5. Fazit

Die Analysen zeigten, dass die Schüler*innen der Klasse 6b eine sehr differenzierte und multidimensionale Vorstellung von Cybermobbing haben. Übereinstimmend mit wissenschaftlichen Konstrukten haben die Schüler*innen Cybermobbing als absichtsvolles, aggressives Verhalten einer Täterperson mittels Nutzung von IKT gegenüber einem Opfer wahrgenommen. Jedoch haben die Schüler*innen andere Schwerpunkte gesetzt, als dies im wissenschaftlichen Diskurs gemacht wird. Erstens war für die Schüler*innen ein Machtungleichgewicht zwischen Täter*in und Opfer vor allem im Hinblick auf Unterschiede in der höheren Beliebtheit der Täterperson im Klassenverband essentiell (siehe Palladino et al., 2017 für ähnliche Ergebnisse). Zweitens beobachteten die Schüler*innen Abstufungen im Schweregrad bei verschiedenem Täterverhalten und bezogen Inhalte wie auch das vermittelnde Medium des Cybermobbings mit ein in ihre Überlegungen. Drittens ist interessant, dass, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Operationalisierungen, die Schüler*innen eine klare Rollenverteilung zwischen Opfer und Täter beim Cybermobbing wahrnahmen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass der Kurzfilm und die bereitgestellte Aufgabenstellung die Schüler*innen zu dieser Einschätzung motivierten. Es bleibt offen, ob die Schüler*innen auch ohne diese Impulse die Rollenbilder so klar identifiziert hätten. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Definitionen und Erkenntnissen der Metaanalyse von Kowalski et al. (2014), die eher eine dynamische Verteilung von Täter- und Opferrollen identifizierten, scheint auf Basis des verwendeten Unterrichtsmaterials die Rollenverteilung von Täterperson und Opfer für die Schüler*innen sehr klar zu sein. Der Täterin aus dem Kurzfilm werden autoritäre Züge zugeschrieben, die das Machtgefälle zwischen Täterperson und Opfer manifestieren. Gleichzeitig hat die Täterin im Kurzfilm auch Macht und Einfluss über die Mitschüler*innen und bringt sie dazu, auch zu Täterpersonen zu werden.

Neben den neuen Aspekten und Ergänzungen der Schüler*innen ist interessant, dass die Schüler*innen weder die Ursachen auf Seiten des Täters noch die langfristigen (sozio-emotionalen und behavioralen) Konsequenzen für das Opfer beleuchtet haben. Es wurden lediglich Erklärungsversuche für das Verhalten der Mitläufer*innen genannt, jedoch nicht für die Täter*innen selbst. Dies ist besonders vor dem Hintergrund interessant, dass innerhalb der Wissenschaft die Ursachen und Konsequenzen eher beforscht werden (siehe Überblick in Kowalski et al., 2014). Jedoch scheinen für die Schüler*innen kurzfristige Konsequenzen für die Betroffenen von größerer Bedeutung zu sein. Beispielsweise nennen die Schüler*innen vielfältige negative Emotionen und legen damit einen Fokus auf die Gefühle der Betroffenen, auf den Zeit-

punkt des Mobbing und weniger auf langfristige Auswirkungen. Hier hätten die Schüler*innen eventuell eine gezieltere Lehrerintervention benötigt, um auch die langfristigen Folgen von Cybermobbing zu bedenken.

Zusammengefasst zeigen die vorliegenden Analysen den Bedarf an weiterer Forschung und die Notwendigkeit, die Wahrnehmung der Schüler*innen miteinzubeziehen. Hervorzuheben ist hier, dass es den Schüler*innen insbesondere wichtig war herauszustellen, dass virtuelles und reales Erleben eng miteinander verknüpft sind (siehe Juvonen & Gross, 2008 für ähnliche Befunde). Laut den Schüler*innen kann die virtuell erlebte Hilflosigkeit und Angst einen konkreten Einfluss auf die realen Erfahrungen der Betroffenen in der Schule haben. Damit sind für die Schüler*innen virtuelles und reales Erleben zwei eng miteinander verwobene Facetten, die sich auch reziprok bedingen können. Genau dieses Wechselspiel sollte Gegenstand weiterer Forschung sein.

Literatur

- Bündnis gegen Cybermobbing eV, B. (2017). *Cyberlife II. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye (Eds.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117–136). Springer.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace*. *Journal of School Health*, 78, 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Marquart, C. L., Hinojosa, C., Swiecki, Z., Eagan, B., & Shaffer, D. W. (2018). Epistemic Network Analysis (Version 1.7.0) [Software]. <http://app.epistemicnetwork.org>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palladino, B. E., Menesini, E., Nocentini, A., Luik, P., Naruskov, K., Ucanok, Z., ... & Scheithauer, H. (2017). Perceived severity of cyberbullying: Differences and similarities across four countries. *Frontiers in Psychology*, 8, 1524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01524>
- Peter, I. K. & Petermann, F. (2018). *Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Rathgeb, T. & Schmid, T. (2019). *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Schöttker, R., Körtge, S. & Käser, U. (2018). *Im Netz verletzt – Schüler- und Lehrerreaktionen auf Cyberbullying*. *Bildung und Erziehung*, 71(1), 65–87. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.1.65>
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), 27.
- Schultze-Krumbholz, A., Höher, J., Fiebig, J. & Scheithauer, H. (2014). Wie definieren Jugendliche in Deutschland Cybermobbing? Eine Fokusgruppenstudie unter Jugendlichen einer deutschen Großstadt. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63(5), 361–378.
- Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography*. Cathcart Press.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Tectum.

Ethik in der Schulpraxis: Klassenleiterstunde zum Thema Cybermobbing

10

Uta Müller & Simon Meisch

1. Einleitung

Ethik kommt meist dann ins Spiel, wenn „unklar oder unsicher geworden ist, was moralisch richtiges Handeln wäre“; in solchen Fällen versteht sie es als ihre Aufgabe, „Menschen dabei zu helfen, (...) sich moralisch richtig zu verhalten“ (Stoecker et al., 2011, S. 4). In diesem Sinne umfasst Ethik die akademische Disziplin wie auch das systematische Nachdenken von Individuen und Gruppen darüber, was es heißt, gut zu leben und gerecht zu handeln (Dietrich, 2007; Stoecker et al., 2011). Für Schulen sind beide Verständnisse relevant. Einerseits werden Fragen von Moral und Ethik in Unterrichtsfächern diskutiert, in denen die Ethik expliziter Unterrichtsstoff ist (wie Ethik beziehungsweise Philosophie, Religion und Politik); daneben werden sie im Fachunterricht (etwa in den Fächern Geschichte, Biologie und Sprachen) aufgegriffen und theoriegeleitet expliziert (Müller & Stelzer, 2016). Andererseits ist Schule der Ort, an dem Schüler*innen erfahren, was es heißt, sich mit anderen über Fragen des Zusammenlebens in schulischen wie auch weiteren gesellschaftlichen Kontexten auseinanderzusetzen und argumentativ auszutauschen (Dietrich, 2007).

Cybermobbing – das heißt „die Beleidigung, Bedrohung, Bloßstellung oder Belästigung von Personen mithilfe von Kommunikationsmedien, beispielsweise über Smartphones, E-Mails, Websites, Foren, Chats und Communities“ (BMFSFJ, 2020, Abs. 1) – ist ein solches Thema, bei dem sich moralische Fragen neu stellen, etwa wie wir in einer Welt der digitalen Mediennutzung zusammenleben oder miteinander kom-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75400>



munizieren wollen. Zudem betrifft es Schüler*innen in besonderer Weise, weil sie vulnerabel für und häufig Opfer von Cybermobbing sind (BMFSFJ, 2020). Ethische Diskussionen beschäftigen sich neben individuellen Handlungen auch mit Institutionen (wie Schulen) und Gesellschaften, die je Rahmenbedingungen für das Zusammenleben vorgeben. In diesem Sinne kann sich die Auseinandersetzung mit Cybermobbing nicht auf Aktionen beschränken, die einzelne Schüler*innen tun und unter denen Einzelne leiden, sondern muss auch die Institution Schule und die weitere Gesellschaft in den Blick nehmen.

Wenn wir in diesem Beitrag über Ethik in der Schulpraxis sprechen, beziehen wir uns auf das Verständnis von Ethik, bei dem es um das gemeinschaftliche Nachdenken über moralische Grundlagen des sozialen Zusammenlebens geht. Gerade überfachliche schulische Räume wie die Klassenleiterstunde können Orte sein, um ethisches Reflektieren über gesellschaftliche Themen zu fördern. Am Beispiel einer solchen Klassenleiterstunde arbeiten wir heraus, wie die Auseinandersetzung mit Cybermobbing die ethische Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen fördern kann und welche didaktischen Herausforderungen sich dabei stellen. Dazu diskutieren wir zunächst, inwiefern Cybermobbing bereits Gegenstand ethikdidaktischer Überlegungen ist. Anschließend führen wir aus, welche Herausforderungen sich einem Unterricht stellen, der sich das Ziel gesetzt hat, mit den Schüler*innen ethische Reflexion über gesellschaftlich strittige Themen einzuüben. Im Mittelpunkt der Analyse steht ferner ein Fall aus dem gymnasialen Unterricht, und zwar der Klassenleiterstunde einer sechsten Klasse (6b), in der die Methode der *Value Line* zum Einsatz kommt. Die Arbeit mit dieser *Value Line* besitzt ein großes Potential mit Blick auf die Förderung von ethischer Kompetenz, gerade in einem so konfliktbehafteten und sensiblen Feld wie Cybermobbing.

2. Forschungsstand

2.1. (Fach-)ethische Auseinandersetzung mit Cybermobbing in der Schule

Cybermobbing ist Gegenstand vieler Forschungsbereiche (u. a. Soziologie, Medienwissenschaften, öffentliche Gesundheitsfürsorge, Rechtswissenschaften; Harper, 2019); es gibt dagegen wenige explizit ethische Publikationen zum Thema (z. B. Blackburn et al., 2019). Dies mag daran liegen, dass Cybermobbing als unbestritten moralisch falsch gilt und diese Bewertung anscheinend nicht weiter begründet wer-

den muss. Auch das „Handbuch Medien- und Informationsethik“ (Heesen, 2016) widmet dem Phänomen keinen eigenen Beitrag und nennt es lediglich hinsichtlich der Verantwortung von Nutzer*innen, des Jugendmedienschutzes, der Cyberkriminalität und einer Ethik der Konversation.

Allerdings finden sich einzelne Artikel, die sich mit ethischen Herausforderungen des Cybermobbing befassen, etwa mit der Frage nach einem, im aristotelischen Sinne klugen Umgang mit digitalen Medien (Harrison, 2016) oder dem Thema der (Prävention von) Viktimisierung (Petras & Petermann, 2019; Wood & Graham, 2020). Von größerem Forschungsinteresse sind empirische Untersuchungen über verschiedene Aspekte von Cybermobbing, etwa Fragen nach der Rolle der Geschlechter bei Opfern und Täter*innen (Marx, 2017; Mishna et al., 2020).

Auffällig ist, dass Cybermobbing als Phänomen besprochen wird, das insbesondere Jugendliche zu betreffen scheint. Damit kommt Schule als Ort von Cybermobbing wie auch der Suche nach dem angemessenen Umgang damit in den Blick vieler Publikationen. Allerdings fehlen bisher spezifisch ethische beziehungsweise ethikdidaktische Arbeiten zum Umgang mit Cybermobbing an Schulen.

2.2. Ethik in der Schulpraxis

Von der Ethik wird – gerade in Praxiskontexten – oft erwartet, dass sie Gebote und vor allem Verbote ausspricht und diese begründen kann. Dieses Verständnis von Ethik hat seine Berechtigung. In diesem Beitrag fokussieren wir auf ein Verständnis, das Ethik nicht vorrangig als Bremserin und Mahnerin sieht, sondern wir sehen sie vielmehr in einer konstruktiveren Rolle, in der sie zur Ermöglichung von Gedanken, alternativen Sichtweisen, neuen Perspektiven, kritischen Einwänden etc. beiträgt (Müller & Voget-Kleschin, 2018). Dafür nimmt Ethik stärker Fragen des guten Lebens und Zusammenlebens in den Blick.

Wie kann nun Schule eine solche ethische Reflexionskompetenz stärken? Bei der Beantwortung dieser Frage ruft Julia Dietrich (2007) die Unterscheidung zwischen Moral und Ethik auf. Moral ist ein komplexes System von Vorstellungen über das Gute, Wünschenswerte, Richtige und Gesollte, das Individuen, Gruppen und Gemeinschaften leben. Dagegen stellt die Ethik diese Vorstellungen in Frage und sucht nach Gründen für deren Geltung; damit wird die Moral zum Gegenstandsbereich ethischer Reflexion. Die Ethik rückt dabei kognitive Aspekte in den Vordergrund. Allerdings deckt sie damit nur einen (wenngleich wichtigen) Aspekt moralischen Handelns ab, und zwar den der „begründeten Handlungsorientierung“ (Dietrich, 2007, S. 36). Jedoch spricht sie nicht zur Gänze die „Interdependenz von Kognition, Emotion, Mo-

tivation und Handlungen“ (Dietrich, 2007, S. 36) an, die Moral ausmachen. Daher schlägt Dietrich (2007) vor, zwischen drei Kompetenzen (Moralitätskompetenz, Moralkompetenz und ethische Kompetenz) zu unterscheiden, die alle „Dimensionen einer umfassenden, wirksam handlungsorientierten moralischen Kompetenz“ (Dietrich, 2007, S. 36) darstellen (u. a. Müller & Stelzer, 2016).

Moralitätskompetenz meint die Fähigkeit, „eine durch Werte und Normen regulierte Praxis aufzubauen“ (Dietrich, 2007, S. 36). Ein Unterricht, der in diese Richtung arbeiten möchte, würde darauf fokussieren, andere Positionen wahrnehmen und diskursiv bearbeiten zu können. *Moralkompetenz* meint, die Fähigkeit, sein Handeln „nach einer bestimmten Moral, einem mehr oder minder klar umrissenen ‚Set‘ von Werten und Normen auszurichten“ (Dietrich, 2007, S. 36). Die Förderung dieser Kompetenz steht etwa im Zentrum von Ansätzen wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder der Friedensbildung. Unterricht würde hier die Fähigkeit der Schüler*innen fördern, ihre eigenen moralischen Einstellungen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Leitziele wie nachhaltige Entwicklung und Frieden zu hinterfragen. *Ethische Kompetenz* meint dagegen die Fähigkeit, aus der sachlichen Prüfung und schlüssigen Verknüpfung von deskriptiven und präskriptiven Aussagen ein ethisches Urteil bilden zu können (Dietrich, 2007). Eine so verstandene ethische Kompetenz besteht damit aus drei Teilkompetenzen (Dietrich, 2007):

1. der Fähigkeit, eine Situation als ethisch relevant wahrnehmen und die dazu gehörigen deskriptiven Aussagen empirisch prüfen zu können (*wahrnehmen*);
2. der Fähigkeit, einschlägige präskriptive Aussagen erkennen und prüfen zu können (*bewerten*);
3. der Fähigkeit, aus den je beobachteten und geprüften empirischen Sachverhalten und Werten und Normen einen Schluss ziehen und ein ethisches Urteil bilden zu können (*schließen*).

Zwei Aspekte sind für die Förderung ethischer Kompetenz wesentlich und für den Unterricht einschlägig (Dietrich, 2007; Meisch, 2019; Müller & Stelzer, 2016; Fehling, 2009): Ethische Reflexion umfasst erstens die Befähigung zum Umgang mit ethischem Wissen (wie ethischen Theorien, Ansätzen oder Begriffen) wie auch mit deskriptivem Wissen über einen strittigen Gegenstand. Sie ist damit interdisziplinär ausgerichtet und ihre Vermittlung kann im Unterricht an die Lebenserfahrungen von Schüler*innen anschließen. Zweitens fördert die ethische Kompetenz neben Bewerten und Schließen auch das Wahrnehmen ethisch relevanter Situationen. Diese Wahrnehmung muss man sich als dynamischen Prozess vorstellen, denn vor dem Hintergrund neuer und anderer Werte und Normen können andere empirische

Sachverhalte relevant werden oder umgekehrt. Dies betont dynamische und kombinatorische Aspekte ethischer Urteilsbildung. Solche Urteile entstehen nicht „top-down“, deduktiv aus einem obersten Prinzip (wie der Ethik häufig unterstellt wird), sondern in einem Wechselspiel der einschlägigen deskriptiven und präskriptiven Elemente. Im Unterricht können die Schüler*innen damit erfahren, dass sich durch einen Perspektivwechsel Probleme anders darstellen, wie unterschiedliche Werte und Normen gewichtet werden können und inwiefern sich sinnvoll ethische Urteile darüber bilden lassen, wie bei einem strittigen Thema wie Cybermobbing moralisch richtiges Verhalten aussehen könnte.

Im Kontext von Schule und Bildung ist die Förderung ethischer Kompetenz von großer Bedeutung, nicht nur daher, weil sie besondere Orte des Zusammenlebens sind, sondern auch deshalb, weil Kinder und Jugendliche sich Gedanken über solche Fragen machen und für Überlegungen und Anregungen offen sind. Ethische Reflexion kann daher – gerade bei Herausforderungen wie dem Cybermobbing – zur Aufklärung von Problemen und Konflikten beitragen, indem sie zeigt, welche Gründe für oder gegen bestimmte Überzeugungen sprechen, wie gut für oder gegen eine moralische Aussage argumentiert werden kann und welche alternativen Überlegungen eine Rolle spielen können.

3. Fallanalyse: Die Methode der *Value Line* zur Förderung ethischer Kompetenz

Die in diesem Beitrag analysierte Klassenleiterstunde (90 Minuten) wurde von zwei Lehrerinnen durchgeführt; Frau Rathgeber leitete die Stunde und wurde dabei von Frau Uecker unterstützt. Thema der Stunde war Cybermobbing. Bei der Bearbeitung des Themas kamen drei wesentliche „Methoden“ zum Einsatz: (1) Mit dem Zeigen und gegenseitigen Beschreiben von zwei Bildern wird Cybermobbing als Thema der Klassenleiterstunde festgelegt. (2) In einer Variante des Entscheidungsspiels, der *Value Line*, werden den Schüler*innen sechs Aussagen zum Thema Cybermobbing vorgelesen. Nach jeder Aussage sollen sie sich auf einer gedachten Linie nach dem Grad der Zustimmung zwischen 0 % und 100 % positionieren. Einzelne Schüler*innen erhalten jeweils die Gelegenheit, ihre Positionierung kurz zu begründen. (3) Es wird der englischsprachige Kurzfilm „Let's fight it together“ gezeigt, der sich mit einem Fall von Cybermobbing befasst und zu dem die Schüler*innen in Kleingruppen Fragen beantworten und anschließend im Plenum diskutieren sollen. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Analyse steht die Methode der *Value Line*, da ihr ein hohes Potential in der Förderung ethischer Kompetenz innewohnt.

3.1. Methode der *Value Line*

In der didaktischen Literatur findet sich die mit *Value Line* bezeichnete Methode auch unter den Bezeichnungen Entscheidungsspiel, Schwarz-Weiß-Spiel oder *Line of Agreement* (Kagan & Kagan, 2009; Macke et al., 2016). Die Methode soll Schüler*innen anregen, in der Gruppe „zu Thesen oder Statements Stellung zu beziehen und ihren Standpunkt zu reflektieren“ (Macke et al., 2016, S. 222).

Für einen Unterricht, bei dem moralische Kompetenzen vermittelt werden sollen, kann die *Value Line* eine Reihe von didaktischen Funktionen erfüllen. So können sich Schüler*innen mit ihren eigenen moralischen Einstellungen zu einem Thema und denen ihrer Mitschüler*innen auseinandersetzen. Dabei können sie Wertepluralismus erfahren und lernen damit umzugehen, indem Positionen explizit gemacht, inhaltlich geklärt und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Zugleich erlaubt es die Methode, Schüler*innen für provokante und extreme Positionen zu sensibilisieren. Neben der Klärung und Einordnung von moralischen Einstellungen eignet sich die Methode als Einstieg in ein Thema, weil sie zur Auseinandersetzung mit besonderen moralischen Hinsichten anregt. Damit kann sie einen Gedankenaustausch anbahnen, in dessen Verlauf die präskriptiven und deskriptiven Elemente der Problematik analysiert und geklärt werden können (Kagan & Kagan, 2009; Macke et al., 2016). Es wird also deutlich, dass die *Value Line* Fähigkeiten fördert, die den drei Dimensionen moralischer Kompetenz zuzuordnen sind.

3.2. Einsatz der *Value Line* in der Klassenleiterstunde

In der entsprechenden Einheit bat Frau Rathgeber als die durchführende Lehrperson die Schüler*innen, sich zu den jeweiligen Aussagen auf einem Spektrum zwischen 100 % (volle Zustimmung) und 0 % (keine Zustimmung) aufzustellen. Wir werden nicht alle Aussagen und die Begründungen der Schüler*innen genau analysieren können, sondern nur exemplarisch einzelne herausgreifen, um zu zeigen, wie moralische Einstellungen zur Sprache kommen und wie die Lehrkraft die Aussagen aufgreift und weiterführt.

Die erste Situationsschilderung lautet: Ein*e Schüler*in findet eine*n Mitschüler*in aus der Parallelklasse „süß“ und will ihr*ihm täglich SMS-Nachrichten schicken, um auf sich aufmerksam zu machen. Die Schüler*innen sind sich ziemlich einig, dieser Aktion nicht zuzustimmen, alle drängen sich bei der 0 %-Marke. Vier Schüler*innen werden aufgerufen (obwohl sich viel mehr melden); eine Schülerin findet es nicht so „schlimm“, falls die Textnachrichten nicht allzu häufig versandt werden. Die Kom-

mentare der Schüler*innen werden von Frau Rathgeber nicht weiter kommentiert, höchstens mit anderen Worten lauter und deutlicher wiederholt, damit alle sie hören können.

Die zweite Aussage, zu der sich die Lernenden positionieren sollen, beschreibt eine*n Jugendliche*n, die*der aus Ärger auf eine*n Jugendlichen sofort mit verletzenden Nachrichten antworten will. Hier ist die Einigkeit in der Ablehnung noch größer als beim ersten Fall. Die Antworten von vier Schüler*innen verweisen darauf, dass es strafbar sein könnte, so zu agieren, außerdem auf die Möglichkeit einer Spirale des Konflikts und auf den berechtigten Wunsch, dass solche Konflikte privat bleiben sollen beziehungsweise dass die Privatsphäre geschützt werden soll. Diese Antworten sind teils gängige Antworten, die auch Erwachsene in entsprechenden Situationen geben könnten; es wird deutlich (eine Aussage von Frau Rathgeber bestätigt das auch), dass die Kinder schon in früheren Klassenleiterstunden über das Thema digitale Mediennutzung beziehungsweise Cybermobbing gesprochen haben. Aus Beobachterperspektive ist auffällig, dass keine der Antworten darauf eingeht, wie sich das Kind fühlen könnte, das entsprechende Nachrichten bekommt; oder wie sich die Beziehungen etwa in einer Klasse verändern könnten, wenn sich Kinder und Jugendliche gegenseitig solche verletzenden digitalen Nachrichten schicken. Die Lehrerin hält sich mit Nachfragen zurück und wiederholt höchstens die Aussagen der Schüler*innen, damit alle in der Klasse die Antworten hören und verstehen.

Die dritte Situation befasst sich mit der Absicht, im Umkleideraum der Sporthalle zu filmen und die Aufnahmen ins Netz zu stellen. Die Empörung der Schüler*innen ist einhellig, das zeigt die Positionierung. Allerdings werden nur die Begründungen dreier Schüler*innen gehört. Die Antwort des Schülers Arthur ist besonders interessant, der sagt „Das macht man nicht. Aus Prinzip.“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 21:07). Wir alle können nachvollziehen, warum die Schüler*innen sich so einig sind, dass „man das nicht macht“, es sind aber unterschiedliche Gründe, die man vorbringen könnte. Allerdings wird auch darüber nicht weiter gesprochen.

In einer anderen Schilderung geht es um digitale Fotos eines Klassenausflugs, die in den Klassenchat (etwa auf WhatsApp) gepostet werden sollen. Hier sind die Meinungen der Schüler*innen weniger einheitlich, sie verteilen sich deutlicher im Raum. Auf Nachfrage wird von einer Schülerin als Antwort gegeben, dass man die abgebildeten Schüler*innen fragen könnte, ob sie mit dem Weiterschicken einverstanden sind. Dagegen wird von einer Schülerin gesagt, dass man lieber keine Bilder verschicken sollten, weil digitale Bilder, einmal im Internet unterwegs, nicht wieder ganz gelöscht werden können. Der mögliche Widerspruch dieser Aussagen wird aber nicht hinterfragt. Die Aussagen der Schüler*innen werden als unterschiedliche Meinungen akzep-

tiert. Auch der Einwand eines Schülers, er könne seine Zustimmung zu einer Verteilung nicht geben, denn er habe kein Handy und sei daher in der WhatsApp-Gruppe nicht vertreten, wird nicht weiter vertieft.

Die letzte Situation handelt von einem digitalen Foto, das ein*e Mitschüler*in verändert und dann verschicken will: Der abgebildeten Person soll eine große Nase verpasst werden. Hier sind sich wieder alle einig, dass das inakzeptabel ist. Allerdings sagt ein Schüler, man könne ja auch fragen, ob die Person etwas dagegen habe, und danach entscheiden. Auch diese, zumindest umstrittene, Position wird aber nicht weiter diskutiert, es kommen insgesamt nur vier Schüler*innen zu Wort.

Mit den letzten Antworten ist dieser etwa 15-minütige Unterrichtsabschnitt abgeschlossen; es findet keine Abschlussrunde statt.

3.3. Kritische Diskussion der Nutzung der *Value Line*

Mit dem Thema Cybermobbing nimmt sich die Klassenleiterstunde explizit eines Gegenstands an, bei dem in einem neuen Handlungsfeld moralischer Klärungsbedarf besteht und die Betroffenheit von Schüler*innen besonders hoch ist. Auch wenn es sich nicht um klassischen Ethikunterricht handelt, so scheint die Stunde von Anfang an auf das gemeinsame Nachdenken über moralische Fragen angelegt zu sein. Die unterschiedlichen Aussagen, die den Kindern zur Beurteilung vorgelesen werden, sind geeignet, moralische Bewertungen abzufragen, sie sind aber auch dazu geeignet, weiter zu fragen, manche Beurteilungen zu hinterfragen und genauer zu besprechen. Insgesamt fällt auf, dass die Lehrperson die Einheit mit der *Value Line* sehr zügig durchzieht; dabei kommen wenige Schüler*innen zu Wort und Möglichkeiten zur vertieften Diskussion werden nicht genutzt. Pro Aussage kommen nur drei bis höchstens fünf Kinder zu Wort. Gerade bei klaren Fällen von Cybermobbing (Filmen in Umkleideräumen, Verschicken von bearbeiteten Fotos) könnten die Unterschiede der moralischen Bewertung deutlicher gemacht werden: Warum ist es viel schlimmer, das heißt moralisch fragwürdiger, von einer Person ein Bild aus der Umkleidekabine zu posten als ein Foto vom Klassenausflug in den Klassenchat zu stellen? Zur Verdeutlichung der Unterschiede könnte man auch den Transfer auf die jeweils eigene Reaktion anregen (Perspektivwechsel) und etwa fragen: „Wie würdest du dich fühlen, wenn jemand ein Foto von dir postet, das dich beim Umziehen zeigt?“ Es geht bei den Betroffenen um Gefühle wie Abwertung, Demütigung, Erniedrigung oder Ausgrenzung. Wie schon erwähnt, formuliert ein Schüler eine deutliche Meinung, als er sagt, dass man so etwas einfach nicht macht. Hier könnte eine Nachfrage vielleicht Nachdenken motivieren, und damit deutlich machen, warum es so „schlimm“, das heißt mo-

ralisch verwerflich ist, solche Bilder weiterzuschicken. Es handelt sich um eben um die Bloßstellung einer Person, die Menschen dazu bringt, sich zu schämen, sich ihrer Privatsphäre beraubt und womöglich tief verletzt zu fühlen.

Auffällig bei den Antworten ist außerdem, dass Schüler*innen oft sozial erwünschte Schlagworte erwidern: Es gehe darum, so manche Schüler*innen, dass man sich *strafbar* machen könnte, dass der *Datenschutz* gefährdet ist, dass die *Privatsphäre* geschützt werden soll. Wenn die Klassenleiterstunde eine offenere Darlegung moralischer Probleme von Cybermobbing zum Ziel hätte, sollten die Reaktionen der Schüler*innen auf die Aussagen und die Platzierung auf der *Value Line* ausführlicher diskutiert werden. Man könnte wiederum (Moralkompetenz fördernd) nachfragen, was denn so „schlimm“ an der Verletzung der Privatsphäre sei (etwa im Fall des Films in dem Umkleideraum) und versuchen, die konkreten Auswirkungen hinter den Schlagworten herauszuarbeiten und mit moralischen Werten zu verknüpfen.

Die *Value Line* könnte also dazu dienen, scheinbaren Konsens oder aufbrechenden Dissens in der Klasse über Prinzipien des richtigen Umgangs mit digitalen Inhalten zu diskutieren. So ist für die meisten Schüler*innen die *explizite Zustimmung* zur elektronischen Verbreitung von Bildern ein angemessenes Vorgehen. Dagegen protestieren Schüler*innen ohne eigenes Handy, denn sie wären von der Verbreitung betroffen gewesen, ohne in der Lage zu sein, in dieser Gruppe ihre Zustimmung zu geben. Über diese berechtigten Einwände (*prozeduraler Gerechtigkeit*) geht Frau Rathgeber hinweg, obwohl sie ein guter Anlass gewesen wären, mit den Schüler*innen über die Herausforderungen zu sprechen, gemeinsame Regeln im Alltag umzusetzen. Aber auch Fragen etwa nach dem Wert der *Autonomie* könnte man weiter thematisieren: Denn selbst wenn ein Kind zustimmt, dass sein Foto gepostet wird (im Fall der Fotos vom Klassenausflug), könnte es (moralisch) falsch sein und es müsste überlegt werden, welche anderen Gründe es gäbe, gar keine Fotos von anderen Personen weiter zu versenden oder auf sozialen Netzwerken zu posten. Das Kind könnte sich nämlich einfach unter sozialem Druck fühlen und deswegen zustimmen. Denn es gibt ja gute Gründe, Fotos überhaupt nicht zu posten, weil etwa Fotos aus dem Internet gar nicht mehr zu entfernen sind, was von einer Schülerin auch angemerkt wurde.

4. Fazit

Ethik, verstanden als das systematische Nachdenken über unsere Normen und Werte, kommt immer dann ins Spiel, wenn bisherige Selbstverständlichkeiten fraglich werden. Gerade der rasante digitale Wandel wirft zahlreiche solcher Fragen auf, über

deren Verständnis und Reichweite wir uns als Gesellschaft immer wieder verständigen müssen. Cybermobbing muss unbedingt als ein solches Thema gelten.

Schule ist ein Ort, an dem sich junge Menschen mit ethischen Fragen gemeinschaftlichen Zusammenlebens – an der Schule, aber auch darüber hinaus – auseinandersetzen können. Diese Art des Nachdenkens geht über die Vermittlung ethischer Theorien beziehungsweise fachethischer Herausforderungen hinaus und zielt auf die Entwicklung von Menschen und Bürger*innen, die in der Lage sind, in demokratischen Gemeinwesen über das gute Leben nachzudenken.

In der Auseinandersetzung mit Cybermobbing geht es um ein klar negativ belegtes Phänomen und damit die Befähigung von Schüler*innen, dieses zu erkennen und sich davor zu schützen. Allerdings lädt die Auseinandersetzung mit diesem Thema auch dazu ein, über die Grundsätze angemessener digitaler Kommunikation und die erwünschten Wechselwirkungen von digitalen Kommunikationsformen mit Vorstellungen des Guten Lebens und Gemeinwohls zu sprechen. Hier kann die Klassenleiterstunde der ideale Ort sein, diese Herausforderung mit jungen Menschen anzugehen – und es ist zu begrüßen, dass Schule (im von uns besprochenen Fall, aber auch darüber hinaus) es als ihre Aufgabe sieht, die Schüler*innen kontinuierlich dabei zu unterstützen.

Grundsätzlich ist im in diesem Beitrag analysierten Fall gut zu erkennen, in welcher Weise die *Value Line* moralische Kompetenzen mit Blick auf Cybermobbing fördern kann, indem (a) unterschiedliche oder gar gegensätzliche Standpunkte in der Gruppe zu Tage treten (Moralitätskompetenz), (b) moralische Konzepte (wie Autonomie, Privatsphäre, Datenschutz) zur Sprache kommen, auf die hin die Schüler*innen ihre moralischen Überzeugungen hinterfragen können (Moralkompetenz) oder (c) die Suche nach Handlungsgründen (ethische Kompetenz).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass der Einsatz von drei Methoden dazu geführt hat, dass die Lehrpersonen und die Schüler*innen kaum vertieft ins Gespräch kamen und dabei die sich bietenden Möglichkeiten zur Förderung moralischer Kompetenzen nicht voll ausschöpfen konnten.

Dank

Wir danken Stefan Hofer-Krucker Valderrama und Martin Harant sowie den Herausgeber*innen dieses Bandes für ihre kritischen und konstruktiven Kommentare zu früheren Fassungen dieses Textes.

Literatur

- Blackburn, A., Chen, I. L., & Pfeffer, R. (Eds.). (2019). *Emerging trends in cyber ethics and education*. Information Science Reference.
- BMFSFJ. (2020, November 29). *Was ist Cybermobbing?* <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/medienkompetenz/was-ist-cybermobbing-/86484>
- Dietrich, J. (2007). Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerger & B. Rampp (Hrsg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 30–51). Klinkhardt.
- Fehling, J. (Hrsg.). (2009). *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen: Konzeptionen, Materialien, Literatur*. IZEW.
- Harper, M.-G. (2019). Meaning Associated with Experiences of Cyberbullying: Cyber Victimization within the Netflix Series *13 Reasons Why*. *International Journal of Cyber Criminology*, 13(2), 358–378.
- Harrison, T. (2016). Cultivating cyber-phronesis: a new educational approach to tackle cyberbullying. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 232–244.
- Heesen, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Medien- und Informationsethik*. J.B. Metzler.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Mit überarbeiteter Methodensammlung „Besser lehren“, auch als Download* (3. Aufl.). Beltz.
- Marx, K. (2017). Doing aggressive 2.0. Gibt es ein genderspezifisches sprachliches Aggressionsverhalten in der Social-Media Kommunikation? In S. Bonacchi & M. Mela (Hrsg.), *Verbale Aggression: Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache* (S. 331–356). De Gruyter Mouton.
- Meisch, S. (2019). I Want to Tell You a Story: How Narrative Water Ethics Contributes to Re-theorizing Water Politics. *Water*, 11(4), 631. <https://doi.org/10.3390/w11040631>
- Mishna, F., Schwan, K. J., Birze, A., van Wert, M., Lacombe-Duncan, A., McInroy, L., & Attar-Schwartz, S. (2020). Gendered and Sexualized Bullying and Cyber Bullying. *Youth & Society*, 52(3), 403–426.
- Müller, U. & Stelzer, C. (2016). Ethik im Fachunterricht – grundlegende Überlegungen und praktische Umsetzungen. *Seminar* 2, 70–84.
- Müller, U. & Voget-Kleschin, L. (2018). Zur Rolle von Vorstellungen des Guten in der Angewandten Ethik – der gesellschaftliche Diskurs um biologische Altersforschung als Beispiel. In U. Müller, P. Richter & T. Potthast (Hrsg.), *Abwägen und Anwenden: Zum „guten“ Umgang mit ethischen Normen und Werten* (S. 85–103). Narr Francke Attempto.
- Petras, I.-K. & Petermann, F. (2019). Übersicht zu Risikofaktoren für Cybermobbing-Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und Empfehlungen für die Präventionsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67(4), 203–220.
- Stoecker, R., Neuhäuser, C. & Raters, M.-L. (2011). Einleitung. In R. Stoecker, C. Neuhäuser, M.-L. Raters & F. Koberling (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 1–11). Metzler.
- Wood, F. R., & Graham, R. (2020). „Safe“ and „At-Risk“: Cyberbullying Victimization and Deviant Health Risk Behaviors in Youth. *Youth & Society*, 52(3), 449–468.

Umgang mit Normativität, moralischen Themen und Kontingenz im Unterricht – ein kommunikationstheoretisch informierter Blick auf die Klassenleiterstunde in der 6b

Nina Beck

1. Einführung

Der folgende Beitrag fokussiert den Umgang mit Normativität und moralischen Themen in der Klassenlehrerstunde der Klasse 6b. Das Thema der Unterrichtsstunde, Cybermobbing, bringt eine Reihe von normativen und moralischen Fragen mit sich. Gegenstand der Betrachtung des vorliegenden Beitrags ist, wie normative und moralische Themen Gegenstand pädagogischer Kommunikation werden. Der Analyse zugrunde gelegt werden Aspekte einer von Meseth et al. (2012) diskutierten kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtstheorie, in der der Umgang mit Kontingenz als Bezugsproblem pädagogischer Kommunikation in Form von Unterricht und Erziehung auf der Sach-, Sozial- und Zeitdimension fokussiert wird. Kontingenz greift das Problem der prinzipiellen Offenheit von menschlichem Wahrnehmen, Handeln, Entscheiden oder Interagieren auf. Etwas kann so sein, kann aber auch anders sein; es ist gleichsam nicht notwendig und nicht unmöglich. In den unterrichtlichen Kommunikationen bieten sich sowohl der Lehrperson als auch den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl an Möglichkeiten zu interagieren, welche wiederum die jeweiligen Anschlussoptionen beeinflussen. Pädagogische Prozesse zeichnen sich durch eine Nicht-Vorhersagbarkeit und fehlende Kausalität aus. Sie sind sowohl mit Blick auf ihre Intentionen und Absichten als auch mit Blick auf ihre Wirkungen kontingent. Die Beschäftigung damit umfasst die gesamte Doppelstunde, die sich in drei größere Abschnitte unterteilen lässt. Zur näheren Analyse herangezogen wird erstens eine Se-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75399>



quenz aus dem dritten Unterrichtsabschnitt, in dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, in Gruppen Fragen zu einem Film zu erarbeiten, den sie vorher angesehen hatten. Der Film zeigt auf anschauliche Weise, wie ein Schüler insbesondere mittels digitaler Medien gemobbt wird. Im Fokus der Analyse stehen beobachtbare Strategien zur Überwindung der Differenz zwischen der Vermittlungsabsicht der Lehrerin und den Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang der Erarbeitung bestimmter Rollen im Cybermobbing, die erkennbar in Diensten der Sache stehen. Zweitens wird zur näheren Beschreibung eine Sequenz aus dem zweiten Unterrichtsabschnitt herangezogen, in der sich die Schülerinnen und Schüler mittels einer sogenannten Value Line zu verschiedenen von der Lehrperson exemplarisch thematisierten Verhaltens- und Handlungsweisen im Kontext digitaler Mediennutzung positionieren und ihre Positionierung begründen sollen. Die Analyse fokussiert, wie normative beziehungsweise moralische Themen in der unterrichtlichen Situation kognitiviert werden. Eine solche Kongnitivierung von Moral – als spezifischer Umgang mit Kontingenz bei der Beschäftigung mit moralischen Themen im Unterricht – lässt sich in der analysierten Sequenz sowohl seitens der Lehrperson als auch schülerseits beobachten.

Die Reihenfolge der analysierten Fälle in Kapitel 3.1. und 3.2, die nicht der Chronologie der Stunde entspricht, ist dem Aufbau der Analyse geschuldet. Der zweite Fall knüpft an Analyseaspekte des ersten Falls an.

2. Forschungsstand

Die Auseinandersetzung mit Problemstellungen des Normativen beziehungsweise Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung hält an (Meseth et al., 2019; Dinkelaker et al., 2016). Die Pluralität von Begründungsformen, welche im Kontext moderner sozial- und geisteswissenschaftlicher Theorieansätze im Begriff der Kontingenz mündet, bringen für Bildung und Erziehung nicht nur wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme mit sich, sondern werfen auch Fragen nach Begründung der Pädagogik als praktische Aufgabe und ihrer jeweiligen (pädagogischen) Konkretisierung auf (Meseth et al., 2019).

„Normative Wirklichkeiten konstituieren sich dort, wo es um die Bewertung und Regulierung menschlicher Aktivitäten geht“ (Meseth et al., 2019, S. 6). Normen werden in der alltäglichen Kommunikation als präskriptiv betrachtet, dienen sozialen Regulativen und sanktionieren ein spezifisches Handeln. Normen grenzen den Entscheidungs- und Handlungsspielraum von Personen unter gegebenen kontextspezifischen

Bedingungen ein. Dadurch setzen sie in einen absehbaren Rahmen, ermöglichen Entfaltungs- und Entwicklungsoptionen, müssen sich aber rechtfertigen lassen.

Die Frage, ob und wodurch sich Pädagogik begründen lässt, ist seit der Aufklärung virulent, kann als ausdiskutiert, aber nicht als gelöst gelten beziehungsweise lässt sich begründungstheoretisch nicht endgültig lösen, sondern ist auf kontingenzbegrenzende Wertentscheidungen angewiesen (Meseth et al., 2019).

Normativität beziehungsweise Normbegründungsproblematiken werden ferner auf der Ebene der Forschung über pädagogische Praxis sowie über Erziehungs- und Bildungsdiskurse sichtbar, „dort, wo die normativen Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden“ (Meseth et al., 2019, S. 7). Verantwortliche Akteurinnen und Akteure in Bildungspolitik und -administration, Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern verlangen nach Antworten auf alltägliche Probleme. Erziehungswissenschaftliches Wissen soll in der praktischen Pädagogik in und außerhalb der Schule, aber auch in der Bildungsplanung und -politik gebraucht werden können (Radtke, 2012). Pädagogik (in ihren ausdifferenzierten wissenschaftlichen Teil- und Subdisziplinen und Praxen) findet sich dadurch „methodologisch in einer paradoxen Situation wieder, wenn sie versucht, etwas zu bieten, was sie nicht bieten kann, was ihr aber von außen nachdrücklich abverlangt wird – technische Lösungen nämlich und deren Bewertung“ (Radtke, 2012, S. 292).

Wissenschaftstheoretische und methodologische Standpunkte, die als Lösung den Ausschluss von Normativität beziehungsweise der Auseinandersetzung damit aus erziehungs- und bildungsbezogener Forschung präferieren, greifen zu kurz. Auch Vertreterinnen und Vertreter der aktuellen „Schuleffektivitätsforschung“ können letztlich „dem ihrem Gegenstand inhärenten Normproblem nicht ausweichen, das aus der pädagogischen Absicht resultiert, etwas Bestimmtes bewirken zu wollen“ (Radtke, 2012, S. 299).

Mittlerweile ist über die heterogenen Forschungslinien (zwischen hypothesenprüfend verfahrenender Effektivitätsforschung und rekonstruktiv-sinnverstehender Unterrichtsforschung) hinweg zwar unstrittig, dass es sich bei pädagogischen mithin auch unterrichtlichen, erzieherischen und bildenden Prozessen um hochkomplexe Geschehen handelt, die retrospektiv zwar Wirkungen erkennen lassen, diese jedoch nicht eindeutig prognostiziert werden können (Beier, 2019; Meseth et al., 2012; Proske, 2006; Radtke, 2012). Der Unterrichtsverlauf kann als nicht vorhersehbares Resultat einer dynamischen Interaktion beziehungsweise einer von unterschiedlichen Motiven getragenen ko-produktiven Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden mit einem Gegenstand unter variierenden institutionell-organisatorischen Settings begriffen werden (Meseth et al., 2012). Doppelte Kontingenz wird konsensual als „unhintergehbare Eigenschaft des Unterrichts“ (Meseth et al., 2012, S. 223)

angenommen. Strittig ist jedoch, was aus der fehlenden Kausalität pädagogischen Handelns eigentlich folgt (Meseth et al., 2012; Radtke, 2012).

Ein aufschlussreiches Theorieangebot für eine Annäherung an die Frage, was aus fehlender Kausalität pädagogischen Handelns folgt, liefern Meseth et al. (2012) mit einer kommunikationstheoretisch begründeten Unterrichtstheorie. In der Tradition von Luhmann (1984, 1997) und unter Rekurs auf Lindemann (2009), Nassehi und Saake (2002), Baecker (2005) sowie Kade und Seitter (2007) wird Unterricht – wie auch Erziehung in Anschluss an Kade (2004) – als pädagogische Kommunikation gefasst (Meseth et al., 2012). Die Überlegungen schließen an Befunde eines DFG-Projekts zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung an (Radtke & Proske, 2005–2007). Aus der Perspektive pädagogischer Kommunikation lassen sich Strategien zum Umgang mit Kontingenzen sowohl als lehrerseitige Vermittlungsstrategien als auch als schülerseitige Aneignungsstrategien identifizieren und beobachten (Proske, 2006).

Als Bezugsproblem pädagogischer Kommunikation wird demnach der Umgang mit Kontingenzen angenommen, die Synchronisation von Lehren und Lernen wird als Kern des Unterrichts betrachtet. Formbildungen des Pädagogischen, wie etwa Unterricht, dienen der Ermöglichung von Lernen und verfolgen definierte Ziele (Meseth et al., 2012; Proske, 2006); so gesehen stellt sich der Unterrichtsforschung die Frage, welche Lösungen Unterricht für diese Bezugsprobleme bereitstellt.

Zu analytischen Beschreibungen von Unterricht werden drei Dimensionen unterschieden: In der Sachdimension kann beobachtet werden, wie die Differenz von Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität von Wissen operativ gehandhabt werden kann, das heißt wie Kontingenzen in Bezug auf das Verhältnis von Lehrperson, Schülerinnen und Schüler und Sache bewältigt wird (Meseth et al., 2012). Von außen ist dabei zu beobachten, wie die Lehrperson durch Fragen, Aufgabenstellungen und Lösungshinweise kommunikationsstrategisch versucht, Aneignungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler „didaktisch-methodisch-rhetorisch so einzuschränken, dass sich die Wahrscheinlichkeit intentionsgemäßer, in ihrem Sinne ‚richtiger‘ Aneignung des zu vermittelnden Wissens über Sachen erhöht“ (Meseth et al., 2012, S. 230). Dadurch sollen nicht sichtbare Aneignungsweisen der Schülerinnen und Schüler zur Sprache gebracht und auf die sichtbare Seite der Kommunikation gezogen werden. Zwar lassen sich durch Repräsentationstechniken (Sprache und Schrift) die Anschlussoptionen limitieren, überwinden die Emergenz von Vermittlungs- und Aneignungsoptionen jedoch nicht: Das Problem der doppelten Kontingenzen bleibt gerade durch die Sache in der pädagogischen Kommunikation präsent, insbesondere bei der Bearbeitung moralisch konnotierter oder politisch umstrittener Themen (Meseth et al., 2012). Auf der operativen Ebene des Unterrichts ließen

sich konfliktträchtige Inhalte moralischer Themen zwar kontrovers inszenieren, oftmals werden sie jedoch „durch eine konsequente Kognitivierung, das heißt durch Reduktion auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe aufgelöst“ (Meseth et al., 2012, S. 231). So entsteht eine moralfreie Kommunikation über Moral. Verstanden als besonderer gesellschaftlicher Sinnbezirk kann im Unterricht auf unerwünschtes Verhalten beziehungsweise unerwünschte Äußerungen pädagogisch, aber nicht rechtlich oder moralisch reagiert werden: „Das Pädagogische der Kommunikation, die in erziehender, das heißt moralischer Absicht geführt wird, besteht paradoxerweise gerade im Verzicht auf eine moralisierende Bewertung der Person“ (Meseth et al., 2012, S. 231). Ähnlich sieht dies Oelkers (1994), der Erziehung zwar nicht als pädagogische, sondern als moralische Kommunikation bestimmt. Erziehung vermittelt nicht Normen und Werte, „vielmehr werden moralische Themen zum Gegenstand kommunikativer Prozesse gemacht, deren Effekte nicht absehbar sind“ (Oelkers, 1992, S. 15).

In der Sozialdimension sind die motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Disziplinierungsoptionen zur Herstellung von Aufmerksamkeit zu fassen, welche als Voraussetzungen für die Arbeit an der Sache dienen. Die Möglichkeiten zur Disziplinierung in der Sozialdimension des Unterrichts, realisiert in einem legitimierten organisatorisch-institutionellen Rahmen, stehen im Kontrast zur „Strategie der Kognitivierung der Moral, die bei moralischen Fragen dem konfrontativen Zugriff auf die Person ausdrücklich ausweicht“ (Meseth et al., 2012, S. 233).

Die Tatsache, dass die problematische Aneignung von Wissen nur auf der kognitiven Ebene bearbeitet wird, zeigt, dass im Unterricht nicht nur auf kurzfristige, sondern insbesondere auf langfristige Wirkungen gesetzt werden kann; angesprochen ist hier die Zeitdimension des Unterrichts. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung kurzfristiger und kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen sind selbstredend nicht bedeutungslos, jedoch nicht ausschlaggebend. In der zeitlichen Dimension wird deutlich, „dass die Flüchtigkeit der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer durch Anlage eines Gedächtnisses des sozialen Systems Unterricht kompensiert werden muss“ (Meseth et al., 2012, S. 237). So gesehen wird Schulunterricht als langfristig angelegter Prozess verstanden, in dem die konsensuell als wesentlich erachteten Wissensbestände einer Gesellschaft, eines kulturellen Gedächtnisses, curricular und didaktisch aufbereitet und reduziert, zu lehr- und lernzwecken kommunikativ über Jahre hinweg verfügbar gemacht werden. Das „soziale Gedächtnis“ oder der „temporäre Arbeitsspeicher“ einer Schulklasse ermöglicht eine Kontinuierung der Kommunikation im Unterricht; darin ist abgelegt, welches Wissen im Unterricht als gewusst unterstellt wird und auf der ope-

rativen Ebene des Unterrichts rekursiv zur Verfügung steht. Das Wirkungs- beziehungsweise Technologieproblem pädagogischer Kommunikation wird entschärft, „indem über institutionell-organisatorische Rahmungen thematische Kontinuität hergestellt, die Habitualisierung von Verhaltensnormen begünstigt und auf ständige Wiederholung gezielt, also letztlich auf Zeit gesetzt wird“ (Meseth et al., 2012, S. 235).

3. Beschreibung und Analyse:

Der Primat der Ermöglichung von sachbezogenen Aneignungsprozessen

Herausgearbeitet werden in der folgenden Analyse, wie normative, mithin moralische Themen, Gegenstand pädagogischer Kommunikation in Form von Unterricht werden sowie welche Vermittlungs- und Aneignungsformen sowie Formen der Kontingenzbewältigung insbesondere auf der Sach- und Sozialdimension beobachtbar sind. Dazu werden zwei ausgewählte Fälle betrachtet.

Deutlich wird, dass der Umgang mit moralischen Themen im Unterricht eine große Herausforderung darstellt, die von der Lehrerin ‚trickreich‘ bearbeitet wird. Im ersten Fall greift die Lehrerin eine erwünschte Schülerantwort auf, obwohl damit strenggenommen eine Unterrichtstörung oder Normverletzung einhergeht. Im zweiten Fall lässt die Lehrerin unerwünschte Schülerantworten unkommentiert stehen; stattdessen nehmen die Schülerinnen und Schüler die Einordnung selbst vor. Durch diese Strategien wird der Unterricht jeweils wieder auf die Sachschiene gelenkt.

Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten werden alle direkt zitierten Äußerungen mit einer Zeitangabe aus den Videoaufnahmen der Lehrkraftkamera der Klassenleiterstunde versehen. Angegeben wird stets lediglich der zeitliche Beginn der Äußerung einer Person.

3.1. Der erste Fall: (Nicht-)Disziplinierung in Diensten der Sache?

Beschreibung

Die erste interessierende Sequenz befindet sich im dritten Unterrichtsabschnitt. Zweimal in Folge wird ein englischsprachiger Film (mit Untertitel) gezeigt, der die Situation eines Schülers namens Joe, der zunächst durch eine kleine Gruppe, später dann durch die gesamte Klasse und weitere Schülerinnen und Schüler insbesondere mittels digitaler Medien gemobbt wird. Mit Hilfe sechs verschiedener Arbeitsaufträge,

die nach dem ersten Filmdurchlauf verteilt werden, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler nach dem zweiten Durchlauf des Films in sechs Gruppen verschiedene Aspekte von Cybermobbing und setzen sich dabei mit eigenen normativen Vorstellungen und geltenden Normen, aber auch rechtlichen Anforderungen und bestimmten Rollen im Kontext von Cybermobbing auseinander.

Die Lehrerin, Frau Rathgeber, erläutert einen Arbeitsauftrag gesondert am Gruppentisch bevor der Film zum zweiten Mal gezeigt wird und alle Schülerinnen und Schüler ihre zugeteilten Aufgaben erarbeiten: „Und ihr seid dann Gruppe 1, ja? Da muss ich vielleicht was dazu sagen. Also, welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen? Im Mobbing gibt es bestimmte Rollen“ (46:21). Rosa antwortet: „Hmm, also ich glaub einmal der Betroffene“ (Frau Rathgeber bestätigt mit einem „Ja“) „dann der, der, der der Auslöser“ (Rosa wird nochmals bekräftigt). „Ich glaub die Anhänger“. Frau Rathgeber antwortet: „Die Mitläufer, genau“. Rosa wiederholt: „Die Mitläufer“ (46:33).

Rosa wird nach der Gruppenarbeitsphase (als Gruppensprecherin) von Frau Rathgeber aufgefordert, zunächst den Arbeitsauftrag vorzulesen, sodann die Ergebnisse der Gruppe vorzustellen: „Also ‚Welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen. Schreibt die Rollen auf, die ihr zuordnen könnt und beschreibt die dazugehörigen Verhaltensweisen‘. Also da sind Betroffene, das ist der Joe. Dann der also der Auslöser, das ist das ein Mädchen, wir glauben also, das ist Kim, weil der [Joe] hat ihr auch so geschrieben: ‚Bist du es Kim?‘“ (65:37) Frau Rathgeber bestätigt die bisherigen Äußerungen durch ein „Mhm“ unterbricht dann allerdings und ermahnt Vincent: „Scht, Vincent, setz dich richtig hin, nicht schaukeln“ (66:01). Rosa setzt fort: „Und dann hat es noch die Mitläufer, das sind eigentlich alle so aus der Klasse und die aus dem Bus und so. Und vor allem die, die auch so die Nummer von dem [Joe] angeben und dann halt so im Netz da ...“ (66:05). Während Rosa spricht, flüstert Leonhard seinem Nebensitzer etwas Unverständliches zu. Frau Rathgeber interveniert: „Leonhardt! Jetzt ist Rosa dran!“ (66:17) Rosa macht weiter: „Kim hat halt Joe nicht akzeptiert und hat begonnen, so über ihn zu lästern und andere auch dazu gebracht, äh ihn also äh über ihn zu lästern“ (66:20). Frau Rathgeber fragt nach: „Also denkst du, sie ist sozusagen die ähm ...“ Arthur, aus einer anderen Gruppe redet dazwischen: „Die Anführerin, die ihm Angst macht!“ Frau Rathgeber nimmt die Äußerung auf und fragt nach: „Die Anführerin? Ja?“ (66:35). Rosa bestätigt das und fährt fort: „Und die anderen sind halt dann mit sozusagen gelaufen“ (66:43). Frau Rathgeber wiederholt: „Ja, Mitläufer“ (66:48). Rosa erläutert weiter: „Ja, und ich glaube die äh mobben halt sozusagen auch vor allem mit [Frau Rathgeber ermahnt zum wiederholten Mal Carl], weil sie nicht uncool sein äh wollen und aus der Angst, auch ge-

mobbt zu werden dann. (...) Und der Joe hat sich halt nicht gewehrt darüber und die Nachrichten einfach gelöscht und nicht beachtet. (...) Und dadurch hat er es an sich nur schlimmer gemacht, weil hätte er sich früher so dagegen gewehrt, wäre es auch nicht so weit gegangen“ (66:51). Frau Rathgeber bricht Rosa ab: „Okay das ist, das besprechen wir gleich noch weiter, was man hätte machen können. Was er hätte machen können. Okay, also ihr habt die drei Rollen richtig benannt, also wir haben Täter, dann haben wir das Opfer oder der Betroffene und dann haben wir die Mitläufer oder die Dulder, die einfach das Ganze mitmachen“ (67:15).

Analyse

Auf der Sachdimension des Unterrichts ist zu beobachten, dass Frau Rathgeber bereits vor der eigentlichen Gruppenarbeitsphase bemüht ist, die Aneignungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler so anzuregen, dass die Wahrscheinlichkeit einer intentionsgemäßen Aneignung des zu vermittelnden Wissens erhöht wird. Es ist davon auszugehen, dass ein Ziel der Unterrichtsstunde ein gemeinsames Wissen über verschiedene Rollen im Cybermobbing ist, an das im Sinne der Kontinuierung der Kommunikation auf der Zeitdimension des Unterrichts ‚in the long run‘ angeknüpft werden kann. Der Lehrperson Frau Rathgeber kann es nicht gleichgültig sein, wie sich die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen in Form der von ihr gemachten Angebote aneignen. Pädagogische Kommunikation in der Form von Schulunterricht kann – anders als in freiwilligen oder in erwachsenenbildnerischen Settings – nicht auf den Anspruch verzichten respektive die Erwartung erfüllen, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Inhalte in einer intentionsgemäßen Weise aneignen. Den Rahmen der Anbahnung und Einschränkung der Aneignungsoptionen bildet der konkrete Arbeitsauftrag („Welche Rollen werden im Film von welchen Personen im Film wie eingenommen?“), den die Gruppe kommunikativ erarbeiten und schriftlich festhalten soll. Individuelle und gemeinsame Aneignungsprozesse der Gruppe hätten gegebenenfalls auch ohne die weitere Intervention der Lehrperson sichtbar werden können („Die Mitläufer, genau“). Im Sinne einer ‚richtigen‘ Aneignung werden die Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler jedoch bereits vorsorglich von der Lehrperson entsprechend didaktisch-methodisch-rhetorisch eingeschränkt. Während der Präsentation der Gruppenergebnisse durch die Gruppensprecherin Rosa setzt sich Frau Rathgebers Strategie, die Aneignungsformen der Schülerinnen zur Sprache zu bringen, zwar weniger durch weitere spezifische Frageformate fort, jedoch durch die gezielte positive Bestärkung der Schülerantworten. Dabei überbrückt sie die Differenz zwischen Vermittlungsabsicht und Aneignungsoptionen nicht nur durch positiv be-

stärkende nonverbale Gesten, Interjektionen und kurze sprachliche Bestätigungen, sondern auch durch die Vorwegnahme der richtigen Aneignungsoption. In dieser Sequenz wird diese Vorwegnahme nicht von ihr selbst vollzogen, sondern durch eine Normverletzung von Arthur („Die Anführerin, ...“) initiiert.

Mit Blick auf die Interdependenz von Sach- und Sozialdimension (sowie die langfristigen Zeitdimensionen) ist an der ausgewählten Sequenz interessant, dass Frau Rathgeber unerwünschtes Verhalten in drei Situationen konsequenter diszipliniert als im Fall von Arthur. Um Aufmerksamkeit herzustellen beziehungsweise zu erhalten, welche die Arbeit an der Sache intentionsgemäß ermöglichen soll, ermahnt Frau Rathgeber Vincent und etwas später Carl und Leonhard direkt, nachdem sie jeweils das unerwünschte Verhalten feststellt, um das Nach-Außen-Treten der intendierten Aneignungsprozesse in dem Fall in der Person von Rosa nicht zu gefährden. Die drei Schüler werden als Mitglied der Organisation Schule beziehungsweise durch diese Mitgliedschaft daran erinnert, sich an die geltenden qua Organisation legitimierten sozialen Normen zu halten (sprich: nicht schaukeln; andere ausreden lassen). Arthur hingegen wird streng genommen in seinem normverletzenden Verhalten bestärkt, in dem Frau Rathgeber seine dazwischen gerufene, aber ‚richtige‘ und erwünschte Antwort aufnimmt und wiederholt – ganz im Sinne einer intensionsgemäßen Aneignung und der zu erreichenden Lernziele.

Im Rahmen dieses wenig konflikträchtigen Themas (verschiedene Rollen im Mobbing) nutzt Frau Rathgeber die Möglichkeit der Disziplinierung ‚flexibel‘ beziehungsweise zweckorientiert. Frau Rathgebers Fokus liegt erkennbar auf der Sachebene. Es wird sichtbar, wie für sie Kontingenz in Bezug auf das triadische Verhältnis von Lehrperson, Schülerinnen/Schüler und Sache bewältigbar wird. Disziplinierende Maßnahmen werden in beiden Fällen in den Diensten der Sache eingesetzt; einmal werden die Normverletzungen unterbunden, das andere Mal sachorientiert geduldet.

3.2. Der zweite Fall: Kognitivierung von moralischen Themen

Beschreibung

Dieser Fall findet im zweiten inhaltlichen Unterrichtsabschnitt statt. Frau Rathgeber erläutert zunächst den Arbeitsauftrag. Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, sich mittels einer „Value Line“, „das ist so was wie eine Entscheidungslinie“, zu insgesamt sechs „Sätzen“ zu positionieren. „Ich lese einfach nur den Satz vor und ihr stellt euch hin und dann werde ich zwei, drei Leute fragen, warum ihr da

steht. Und dann dürft ihr das begründen. Okay? Es gibt sechs Aussagen“ (13:40). Frau Rathgeber liest nach und nach die Aussagen vor. Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich dazu auf einer gedachten Linie zwischen „stimme gar nicht zu“ und „stimme total zu“, dargestellt jeweils durch einen positiven und einen negativen Smiley, im vorderen Drittel des Klassenzimmers.

Frau Rathgeber liest Aussage drei vor: „Ich filme im Umkleideraum der Sporthalle und stelle die Aufnahmen später ins Netz“ (20:07). Die Schülerinnen und Schüler reden laut durcheinander und scheinen durch diese Aussage etwas empört („Ohhh Mann!“) und schamhaft berührt (lächeln und kichern verlegen) zu sein. Keiner stimmt dieser Aussage zu und alle positionieren sich entsprechend eindeutig im Klassenzimmer. Bevor Frau Rathgeber eine Schülerin aufruft, um ihre Positionierung zu begründen, sagt ein anderer Schüler (entgegen seiner Positionierung) etwas ironisch: „Schön wäre es, gell?“ und wiederholt gut verständlich: „Schön wärs“ (20:21). Frau Rathgeber schenkt diesen Äußerungen keine Aufmerksamkeit und ruft stattdessen Johanna auf. Sie begründet ihre Position: „Ähm, also das würde ich jetzt nicht machen, weil es ist ja auch Datenschutz, wenn man sich ja halt jetzt grad umzieht und man das dann halt sieht“ (20:24); dabei wird sie von Vincent durch die Äußerung „Meine Kronjuwelen!“ (20:31) unterbrochen. Johanna schaut verblüfft zu Vincent, der neben ihr steht, und stupst ihn. Vincent trägt beide Hände (scheinbar bemüht locker zu wirken) in der Hosentasche, zieht gleichzeitig beide Schultern nach oben und kichert. Ein Mitschüler (Arthur), der direkt neben ihm steht, reagiert darauf, indem er Vincent mit beiden Armen umgreift, ansatzweise unter den Achseln kitzelt und etwas zu sich zieht und sich dann vor ihn stellt, als ob er ihn verdecken möchte. Arthur lächelt beziehungsweise lacht dabei (etwas schamhaft), ebenso andere Mitschülerinnen und -schüler. Frau Rathgeber schüttelt schmunzelnd den Kopf und sagt lediglich: „Vincent, das ist jetzt nicht“. Johanna fährt von selbst fort, als wollte sie schnellstmöglich von Vincents Äußerung ablenken: „Und dann ist man ja vielleicht auch traurig, wenn man sich so im Netz sieht“ (20:35). Frau Rathgeber bestätigt Johannas Begründung kurz und ruft direkt eine weitere Schülerin auf: „Mhm. Genau, man will sich nicht im Netz sehen. Michèle!“ (20:41). „Man macht das halt einfach nicht, weil das ist halt einfach blöd, weil man muss sich dann einfach denken, wie findet man das selber; und so in der Umkleidekabine ist blöd, weil man sich da umzieht, das macht man einfach nicht“ (20:44). Frau Rathgeber bestätigt („Genau“) wieder und ruft Arthur auf: „Ähm und ich finde auch, das ist ja, also damit ich weiß nicht ob man sich damit strafbar oder das macht man einfach nicht, einfach aus Prinzip und das ist einfach respektlos auch gegenüber den anderen und ähm ja und das ist auch privat, deswegen würde ich das einfach nicht machen“ (20:56).

Analyse

Die Aussage, zu der sich die Schülerinnen und Schüler positionieren sollen, verursacht emotionale, insbesondere schamhafte und ablehnende Reaktionen. Diese Reaktionen lassen sich sowohl auf das bereits vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler, was gemeinhin als moralisch unangemessen und nicht erlaubt angesehen wird, auf ihr eigenes Wollen, als auch – nicht zuletzt – auf eine altersgemäße Unsicherheit mit Blick auf Nacktheit zurückzuführen. Moralische Themen können emotiv hoch geladen sein.

Auf der Sachdimension des Unterrichtes ist eine Kognitivierung von Moral als Bewältigungsstrategie zu beobachten. Konfliktträchtige Inhalte normativer beziehungsweise moralischer Themen werden auch in diesem Fall auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe reduziert. Der konfrontative Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler wird umgangen: auf unerwünschtes Verhalten im Unterricht kann pädagogisch (durch die Option der Disziplinierung auf der Sozialdimension) reagiert werden, nicht aber wie im Rechtssystem mit Strafe oder wie im Alltag mit moralischer Missachtung oder Bewertung. Kinder und Jugendliche per definitionem gelten nicht als voll sozialisierte und voll verantwortliche Akteurinnen und Akteure (Meseth et al., 2012).

Zu beobachten ist im beschriebenen Fall, dass Frau Rathgeber darauf verzichtet, den Schüler, der durch seine Äußerungen („Schön wär's“) auffällt, zu disziplinieren; sie umgeht damit sowohl die moralische Bewertung der Aussage als auch eine offene Kontroverse. Auch Vincents Äußerung („Meine Kronjuwelen!“) erhält im Grunde keine Aufmerksamkeit – wobei insbesondere Vincents Äußerung, aber auch die Äußerung des ersten Schülers nicht hinreichend als problematisch-moralische, sondern auch als altersgemäß-flapsige Äußerungen qualifiziert werden können. Möglicherweise erleichtern solche Ironisierungen den Heranwachsenden zunächst auch schlicht, die Brisanz des Themas zu entschärfen und den Umgang mit einem emotional aufgeladenen Thema.

So oder so bleibt aber eine Disziplinierung oder Konfrontation durch Frau Rathgeber aus, sei es in moralisch-bewertender Hinsicht oder mit Blick auf die Einhaltung sozialer Regeln in der Klasse (z. B. nicht dazwischen zu reden). Beobachtet werden können anstelle des ausbleibenden konfrontativen Vorgehens durch die Lehrerin die Reaktionen der Mitschülerinnen und -schüler auf Vincents Äußerung: Sie sind sehr darum bemüht, seine Äußerung normkonform zu tadeln und schnellstmöglich zu verdecken, obwohl sie durch die Äußerung sichtlich schamhaft berührt und amüsiert sind. Der Mitschüler wird konfliktfrei in die Norm gebracht. Das Verhal-

ten der Schülerinnen und Schüler lässt sich so gesehen als hohe unterrichtskonforme Leistung beschreiben.

Die von Johanna, Michèle und Arthur genannten Gründe der Ablehnung des Verhaltens (in der Umkleidekabine zu filmen und das Video zu veröffentlichen) sind überwiegend kognitiv qualifiziert. Sie nehmen in ihren Begründungen auf eher rechtliche Aspekte Bezug (das habe was mit Datenschutz zu tun oder man mache sich vielleicht auch strafbar), verweisen auf allgemein anerkannte oder individuell relevante Normen und moralische Regeln (das mache man einfach nicht, es sei respektlos gegenüber anderen) und beschränken sich demnach auf eine eher rationale beziehungsweise kognitive Erörterung von Geltungsansprüchen. Lediglich Johanna artikuliert mit der Option, traurig zu sein, noch eine mögliche gefühlsbezogene Betroffenheit. Die Schülerinnen und Schüler rekurrieren in ihren Begründungen auf bereits vermitteltes Wissen und auf kognitive und normative Erwartungen, die im „temporären Arbeitsspeicher“ (Meseth et al., 2012, S. 234) abgelagert sind, der diese Anschlussoptionen hervorbringt.

Heranwachsende müssen den Umgang mit moralischen Anforderungen und Regeln erst lernen, sich über kurz oder lang in den ständig neu auszuhandelnden moralischen Welten zurechtfinden. Dies bringt auch Aushandlungsprozesse mit sich, die unter anderem durch provokante oder konfliktäre Schüleräußerungen initiiert werden können. Der Umgang damit ist generell für Lehrpersonen nicht einfach, im herangezogenen Fall auch nicht für die Lehrerin. Würde sie die Äußerungen stärker aufgreifen, müsste sie die Schüleräußerung moralisch bewerten. Ignoriert sie die Äußerung, bleibt möglicherweise die Chance vertan, moralische Fragen der Anerkennung und Achtung der Person zu thematisieren (Meseth et al., 2012) oder anders formuliert: erzieherisch wirksam zu werden.

4. Fazit

Die Herausforderung das kontingente Verhältnis zwischen Lehrperson, Schülerinnen/Schüler und Sache zu bewältigen, kann nicht als groß genug eingeschätzt werden. Dass Unterrichtsstörungen oder Normverletzungen, welche einer möglichen Aneignung der Sache im Wege stehen, wie in der ersten Fallanalyse gezeigt, nicht einheitlich konsequent, sondern zweckgerichtet im Dienste der Sache gelöst werden, ist demzufolge nachvollziehbar.

Es geht der Lehrerin im ersten Fall darum, Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler herzustellen und aus ihrer Sicht zu erleichtern. Wenn Aneignungsoptionen zur Sprache kommen, wird dieses Sichtbarwerden von der Lehrerin dankbar auf-

genommen, hervorgehoben und bestärkt – trotz der damit verbundenen Unterrichtsstörung. Selbstverständlich lässt sich fragen, ob die erfolgte Gewichtung beziehungsweise Priorisierung der Sache in der geschilderten Situation zu Ungunsten einer konsequenten Vorgehensweise gegenüber Störungen notwendig sind; sie hätten auch umgekehrt vorgenommen werden können. Wirklich beantwortbar scheint die Frage auf Grundlage der hier analysierten Unterrichtssequenz nicht. Mit Blick auf die Zeitdimension des Unterrichts wäre sie im Rahmen einer langfristigen Beobachtung und Analyse der Lehr-Lernprozesse jedoch bearbeitbar.

Eine noch größere Herausforderung stellt die Bewältigung des Bezugsproblems pädagogischer Kommunikation im Unterricht, die Überbrückung der Lücke zwischen Vermittlung und Aneignung und die Ungewissheit bezüglich des Ausgangs und der Wirkungen von Lehr-/Lernprozessen im Kontext von moralischen Themen dar.

Hier scheint es, wie im zweiten Fall gezeigt, nicht so ‚einfach‘, Unterrichtsstörungen zu disziplinieren, um Aufmerksamkeit herzustellen, welche die Aneignungsoptionen erleichtert. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht vollumfänglich als moralische Akteurinnen und Akteure begriffen werden, unterlässt Frau Rathgeber jegliche Art der Bewertung der normativen Schüleräußerungen bei der Behandlung des prekären Themas (Filmen in der Umkleidekabine). Die Lehrperson scheint allzu schnell Gefahr zu laufen, dass ihre Disziplinierungsoptionen nicht als pädagogische sondern als moralische Reaktionen gewertet werden.

Moralische Themen im Unterricht weitestgehend zu kognitiveren, wie in den Analysen gezeigt, stellt so gesehen eine schlüssige Strategie dar. In einer „moralfreien Kommunikation über Moral“ (Meseth et al., 2012, S. 231) gelten die üblichen Optionen der Sozialdimension des Unterrichts, welche die Vermittlungsabsichten und Aneignungsoptionen weniger problematisch in Einklang bringen. Mit der Kognitivierung von moralischen Themen beziehungsweise ihrer Reduzierung auf die Erörterung von Geltungsansprüchen wird aber auch das besondere erzieherische Potential, das diesen Themen innewohnt, vergeben.

Alternative Umgangsformen mit moralischen Themen, lehrer- und schülerseitige, welche die hier exemplarisch genannten Problematiken berücksichtigen, scheinen an einigen anderen Stellen der Unterrichtsstunde durch, beispielsweise nachdem der Film zum ersten Mal gezeigt wurde. Die zur Sprache kommenden Äußerungen beziehungsweise sichtbar werdenden Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie Reaktionen der Lehrerin bringen eine aufrichtige Betroffenheit gegenüber dem Leiden des Protagonisten Joe durch Cybermobbing zum Ausdruck. Eine Betroffenheit, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis von Anerkennung und Missachtung sowie ihrem Empathievermögen zu bewegen scheint.

In der Sozialdimension, wo der Übergang zur themenbezogenen Kommunikation zu bewerkstelligen ist, wird deutlich sichtbar, dass die Kommunikation im Unterricht von einer wertrationalen Orientierung bestimmt wird: In Fall eins zielt die unterrichtliche Kommunikation darauf, Bedingungen (Aufmerksamkeit, Motivation) herzustellen, die das Lernen oder Aneignungsoptionen zulassen, in Fall zwei zielt sie auf eine moralfreie Bestimmung von Lernen. In diesem Sinne sprechen Meseth et al. (2012) von kontrolliertem Laissez-faire im Unterricht.

Die der Analyse zugrunde gelegte kommunikationstheoretisch fundierte Unterrichtstheorie, lenkt den Blick weder auf technologische Machbarkeit noch programmatisch-normative Orientierungen, sondern stellt sich als geeignet dar, das operative Geschehen des Unterrichts erfassen zu können. Sie ist in der Lage, den Beobachtenden in besonderer Weise für die Wechselwirkungen von Sach-, Sozial- und Zeitdimension des Unterrichts zu sensibilisieren. Sie erlaubt es, das in den Blick zu nehmen, was für pädagogische Kommunikation im Unterricht konstitutiv ist: die ständige Herausforderung Lehren und Lernen zu synchronisieren, flexible Strategien zu entwickeln, welche die Vielzahl der Aneignungsoptionen sichtbar machen und Lernprozesse ermöglichen.

Besonders wertvolle Hinweise, insbesondere für Fall zwei der vorgelegten Analysen, lieferten auch die Befunde aus den Untersuchungen des DFG-Projekts zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung von Radtke und Proske (2005–2007). Sie schärfen den Blick für Herausforderungen, denen sich Lehrpersonen im Falle des Umgangs mit moralischen beziehungsweise emotiv aufgeladener Themen gegenübersehen: das erzieherische Potential, das der Kommunikation über moralische Themen inhärent ist, nicht verstreichen zu lassen.

Literatur

- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Suhrkamp.
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S. & Rabenstein, K. (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–232). Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Barbara Budrich.
- Lindemann, G. (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Velbrück Wissenschaft.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W.

- Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer.
- 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.
- Nasshi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Juventa.
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 139–152). Studien Verlag.
- Radtke, F.-O. (2012). Tatsachen und Werte: Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 290–308.
- Ratke, F.-O. & Proske, M. (2005–2007). Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation: ‚Unterricht‘ und ‚außerschulische Jugendbildung‘. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projekt Nummer 5445239*.

Realisierungsformen von Teamteaching im überfachlichen Unterricht am Beispiel einer Klassenleiterinnenstunde

10

Felician-Michael Führer

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag analysiert das ko-konstruktive Potenzial von *Teamteaching* (TT) am Beispiel einer Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass der Erwerb von Wissen in einen ko-konstruktiven Prozess eingebettet und eng mit der *Qualität* sozialer Beziehungen verbunden ist (Piaget, 2000). Daher benötigt das Lernen in unterrichtlichen Zusammenhängen „Anleitung, Anregung, Fragen, Erklären, Diskutieren, Austausch von Sichtweisen und Standpunkten“ (Lambrich, 2015, S. 279), um Lernprozesse anzuregen.

Während im Fachunterricht das fachliche Lernen im Vordergrund steht, bietet überfachlicher Unterricht wie eine Klassenleiterstunde die Möglichkeit, gezielt(er) das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu fördern. Gerade das Thema „Cybermobbing“ bietet hier die Möglichkeit, Gegenstände sozialen, handlungsorientierten und problemlösenden Lernens wie zum Beispiel Mechanismen von Gruppendynamiken, Empathie- und Konfliktfähigkeit oder kommunikative Kompetenzen zu thematisieren.

Einem so akzentuierten und im TT durchgeführten Unterricht kann dabei einerseits das Potenzial zugesprochen werden, dass die Lehrpersonen als Modell dafür dienen, auf welche Art und Weise Themen oder Anliegen kollaborativ, interaktiv und dialogisch bearbeitet werden können, wenn sie vor der Klasse gleichberechtigt auftreten, wertschätzend und respektvoll miteinander interagieren, Ideen und Meinungen aus-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75398>



tauschen, zielführend und sachlich diskutieren, sich gegenseitig Feedback geben oder konstruktiv Kritik üben. Andererseits kann diese Kooperationsform auch genutzt werden, um individueller und (binnen-)differenzierend auf die SuS einzugehen, alternative Unterrichtsformen zu erproben, innovative Methoden umzusetzen und durch anregende Lehr-Lern-Settings und Interaktionsformen die SuS in ihrem (sozialen) Lernen zu fördern und zu selbstständigem und kritischem Denken zu befähigen.

In der mehrperspektivischen Analyse der vorliegenden Klassenleiterstunde soll daher einerseits in den Blick genommen werden, (1) *auf welche Art und Weise* die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im TT realisieren und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ko-konstruktives TT ableiten lassen. Andererseits soll aber auch danach gefragt werden, inwiefern die Kooperationsform des TT in der konkreten Stunde einen (2) *Mehrwert für die SuS* darstellt, indem unterrichtliche Situationen identifiziert werden, die eine Lehrperson hinsichtlich des (sozialen) Lernens der SuS alleine nicht so zielführend und/oder wirkungsvoll hätte ausgestalten/lösen können. Daher wird die Stunde als Ganzes betrachtet und in ihrem Verlauf beziehungsweise ihrer Grundstruktur beschrieben, um davon ausgehend exemplarisch Phasen im Unterrichtsverlauf einer genaueren Analyse unterziehen zu können, die für die genannten Fragestellungen relevant sind.

2. Forschungsstand

2.1. Begriffsbestimmungen: Teamteaching, collaborative teaching und co-teaching

Mit den Begriffen *Teamteaching* oder *collaborative teaching* werden unterrichtsbezogene Kooperationsformen bezeichnet, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sowohl einzelne Lehr-Lern- und Unterrichtssettings als auch die Klassensituation insgesamt von zwei (oder mehr) Lehrpersonen gemeinsam geplant und organisiert, betreut, durchgeführt und verantwortet werden (Abbeglen et al., 2017). In Abgrenzung zu Kooperationsformen, die im englischen Sprachraum als *co-teaching* bezeichnet werden und für die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit oder eine integrative Konstellation charakteristisch ist, wird in diesem Beitrag unter dem Terminus TT zunächst ganz allgemein die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Unterricht zusammengefasst, die diesen „gemeinsam planen, durchführen und auswerten“ (Graumann, 2006, S. 308), mit dem Ziel, innovative Unterrichtsmodelle zu realisie-

ren, die SuS individuell zu fördern und deren Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

2.2. Teamteaching als Kooperationsform

Auch wenn TT als eine Realisierungsvariante von differenzierendem Unterricht, oft im Kontext heterogener Klassensituationen (Mehrsprachigkeit, Inklusion etc.), im deutschsprachigen Raum bislang nur wenig systematisch erforscht ist, gilt die Kooperation von Lehrpersonen grundlegend als ein wesentlicher Faktor für Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung (Seitz, 2008), aber auch für die Entwicklung pädagogischer Professionalität (Fussangel & Gräsel, 2011). So können bspw. Gräsel et al. (2006) zeigen, dass kollaborative Lehr-Lern-Arrangements das Potenzial besitzen, ko-konstruktive Prozesse in Gang zu setzen, die zu Innovationen im Unterricht führen können. Daneben gibt es jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse, die über subjektive Einschätzungen von Lehrpersonen und Einzelfallanalysen hinausgehen, wobei neben positiven Rückmeldungen auch negative Erfahrungen berichtet werden, zum Beispiel hinsichtlich der zeitlichen Belastung, des Arbeitsaufwandes beziehungsweise ungleicher Aufgabenverteilung (Hildebrand & Maienfisch, 2014) oder verminderte Zusammenarbeit und Konkurrenzverhalten zwischen den TT-Partnern beobachtet wird aufgrund mangelnder Passung(en) (Gardiner & Robinson, 2011).

2.3. Realisierungsvarianten und Modelle von Teamteaching

Als entscheidende Faktoren für eine effiziente und erfolgreiche Zusammenarbeit werden für die Realisierung von TT (1) gemeinsame Ziele, (2) verbindliche Vereinbarungen, (3) geteilte Wertevorstellungen, (4) klare Rollenverteilungen, (5) Gleichberechtigung und (6) die Übernahme von Verantwortung genannt (Halfhide, 2009). Daneben spielen auf der persönlichen Ebene soziale und fachliche Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion eine Rolle, auf der institutionellen Ebene organisatorische Rahmenbedingungen wie zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen, Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium oder Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (Gräsel et al., 2006).

Auch hinsichtlich der konkreten Umsetzungspraxis von TT zeigt sich, dass die Realisierung eines bestimmten Kooperationsmodells eng mit strukturellen Faktoren, Einstellungen und Haltungen der beteiligten Lehrpersonen sowie Aus- und Weiterbildungsangeboten zusammenzuhängen scheint (Pancsofar & Petroff, 2016). Wie das TT also im konkreten Fall umgesetzt wird, lässt sich anhand der *Intensität* der Zu-

sammenarbeit und hinsichtlich der *Rollenverantwortlichkeit* beschreiben. Baeten und Simons (2014, S. 94–95) nennen ausgehend von einer Literaturanalyse exemplarisch 5 Basismodelle von TT im Regelunterricht: (1) *observation model* (verteilte Lehr- und Beobachterrollen), (2) *coaching model* (verteilte Lehr- und Coachingrollen), (3) *assistant teaching model* (verteilte Lehr- und Assistenzrollen), (4) *equal status model* (gleichberechtigtes Unterrichten: abwechselnd, gleichzeitig oder in Stationen) und (5) *teaming model* (gemeinsames Unterrichten: kollaborativ, interaktiv, dialogisch). Die Metaanalyse von Scruggs et al. (2007) legt dabei nahe, dass das Modell (3) mit verteilter Lehr- und Assistenzrolle am häufigsten zum Einsatz kommt und TT in dem Sinne, dass beide Lehrpersonen gleichzeitig und gemeinsam, kooperativ und ko-konstruktiv vor der gesamten Klasse interagieren, eine eher untergeordnete Rolle spielt. Auch hinsichtlich der Auswirkungen von TT auf Schülerleistungen lassen sich in der Literatur so gut wie keine aussagekräftigen Informationen finden, was darauf hindeutet, dass dieser Aspekt aktuell nicht ausreichend beforscht wird (Abbeglen et al., 2017). Wenn eines der zentralen Ziele von TT nun aber darin besteht, den Unterricht besser auf die Lernvoraussetzungen der einzelnen SuS auszurichten und sie in ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen wirkungsvoller zu unterstützen, so sollte die Analyse solcher Unterrichtsstunden grundsätzlich danach fragen, ob und vor allem wie die Lehrpersonen im TT das Lernen und die Entwicklung der SuS effektiver und sinnvoller unterstützen, als dies eine Lehrperson alleine tun könnte.

3. Beschreibung des Verlaufs der Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“

Die Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“ wurde von zwei Lehrpersonen ausgestaltet (Frau Rathgeber und Frau Uecker) und fand in der ersten Woche der Datenerhebung an einem Dienstag in der 3./4 Stunde (9.35–11.05 Uhr) statt (Dauer der Aufnahme: 82:01).

Die Stunde beginnt mit einem gemeinsamen Begrüßungsritual und dem Verteilen und Auspacken von Geschenken der Klassengemeinschaft an die aktuellen Geburtstagskinder sowie der Frage von Frau Rathgeber an die Klasse nach allgemeinem Klärungs-/Gesprächsbedarf. Die Hinführung zum Thema und das Aktivieren von Vorwissen erfolgt per Arbeitsauftrag, indem Frau Rathgeber eine Partnerarbeit anleitet, bei der sich die SuS nacheinander gegenseitig Bilder zum Thema beschreiben, die per Beamer an die Wand projiziert werden, wobei jeweils nur derjenige Schüler/diejenige Schülerin das Bild sieht, das von ihm/ihr beschrieben wird. An-

schließend werden die Bilder im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs zwischen Frau Rathgeber und den SuS im Plenum gemeinsam besprochen, die Relevanz des Themas „Cybermobbing“ wird geklärt, und Frau Rathgeber fasst unter Bezugnahme auf die aktuelle Klassensituation zentrale Punkte zusammen. Anschließend leitet Frau Rathgeber zur nächsten Phase über und erklärt den SuS das Vorgehen bei der sogenannten „Value Line“ (Meinungslinie): Die SuS sollen sich im Folgenden auf einer gedachten Linie zwischen den Polen „stimme 100 % zu – stimme 0 % zu“ zu Aussagen positionieren, die von Frau Rathgeber vorgelesen werden und schülerbeziehungsweise alltagsnahe Situationen der Mediennutzung thematisieren. Anschließend befragt Frau Rathgeber einzelne SuS zu ihrer Positionierung, fordert Begründungen ein und nimmt z.T. selbst Stellung. Danach bereitet Frau Rathgeber die nächste Unterrichtsphase vor, indem das weitere Vorgehen erläutert wird. Per Laptop/Beamer wird dann ein rund 7-minütiger Film (Englisch mit dt. Untertiteln) vorgeführt, den sich die SuS zunächst einmal ohne konkreten Arbeitsauftrag anschauen. Nach dem Ende des Films stellen die SuS, initiiert von Frau Rathgeber, einige Nachfragen, bevor sie der Klasse den Arbeitsauftrag zur vertiefenden und weiterführenden Bearbeitung des Films gibt: Frau Rathgeber teilt die SuS in Gruppen ein, die jeweils einen Arbeitsauftrag zum Film zugeteilt bekommen; nachdem die SuS ihre Gruppentische zusammengestellt und sich in ihren Gruppen zusammengefunden haben, wird der Film ein zweites Mal abgespielt, anschließend bearbeiten die SuS ihre jeweiligen Arbeitsaufträge in der Gruppe. Frau Rathgeber und Frau Uecker bewegen sich während dieser Arbeitsphase gleichzeitig durch das Klassenzimmer und sprechen jeweils mit unterschiedlichen Gruppen. Danach werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit von Frau Rathgeber moderiert im Plenum besprochen. Zum Abschluss gibt Frau Rathgeber einen Ausblick auf die nächste Klassenleiterstunde, dann singt die Klasse gemeinsam für das Geburtstagskind des Tages und schließlich packen die SuS ihre Sachen zusammen. Frau Rathgeber sammelt dabei noch die Blätter der Gruppenarbeit ein und die SuS bekommen beim Rausgehen vom Geburtstagskind Kuchen ausgegeben, den sie in die anschließende Pause mit nach draußen nehmen.

4. Fallanalyse: Realisierungsformen und Potenziale von Teamteaching in der Klassenleiterstunde

Ganz grundsätzlich kann im vorliegenden Fall zunächst einmal deshalb von TT gesprochen werden, da zwei Lehrpersonen gleichzeitig im Unterricht anwesend sind

(Abbeglen et al., 2017); darüber, inwiefern diese beiden die Stunde gemeinsam geplant oder ausgewertet haben, kann aufgrund fehlender Kontextinformationen keine Aussage getätigt werden, sodass allein die beobachtete Durchführung im Zentrum der Analyse steht.

Um nun Aussagen über die Qualität des TT treffen zu können, müssen über die bloße Anwesenheit der beiden Lehrpersonen hinaus weitere Interaktions- beziehungsweise Kooperationsformen identifiziert werden, um die Realisierungsweise des TT beschreiben und analysieren zu können (Guise et al., 2017). Der erste zu analysierende Aspekt betrifft daher die in der Einleitung (siehe Kap. 1) angesprochene *Art und Weise*, in der die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im TT umsetzen und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ein ko-konstruktives TT ableiten lassen.

4.1. Auftreten im/als Team

Gemeinsames Agieren vor der Klasse kann über verbale und nonverbale Kommunikationsmittel signalisiert werden; so spielen neben dem gemeinsamen/abwechselnden Sprechen zu der Klasse und dem miteinander Kommunizieren und Interagieren vor der Klasse die Positionierung im Klassenzimmer (Proxemik) und die Bewegung im Raum (Kinesik) eine ebenso entscheidende Rolle (Gräsel et al., 2006). Im vorliegenden Fall stehen KL1 und KL2 in insgesamt drei Situationen gemeinsam als Team zentral vor der Klasse, und zwar:

- ▶ zu Stundenbeginn beim Begrüßen und dem Verteilen und Auspacken der Geschenke (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 01:29–04:45),
- ▶ beim Übergang vom Beenden der Gruppenarbeit zur Auswertung der Ergebnisse im Plenum (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 64:47–65:05) und
- ▶ am Stundenende beim gemeinsamen Singen (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 83:00–84:10).

In allen anderen Situationen steht KL1 alleine im Zentrum des Geschehens und ist diejenige Person, die mit der Klasse interagiert, während KL2 entweder an der Seite (Türreihe) oder hinten im Raum steht beziehungsweise in einigen wenigen Situationen im Hintergrund am Lehrerpult, während KL1 mit der Klasse oder einzelnen SuS spricht (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:40).

4.2. Aufteilung der Rollenverantwortlichkeiten

Dass KL1 die hauptverantwortliche Lehrperson ist, zeigt sich durchgehend während der gesamten Unterrichtsstunde. Nur in einer einzigen Situation richtet KL2 das Wort an die Klasse (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 64:47–65:05), indem KL2 nach Beendigung der Gruppenarbeit in die Hände klatscht, die gesamte Klasse zum Zuhören und Ruhigsein sowie einen einzelnen Schüler zum Umdrehen auffordert. In allen anderen Phasen des Unterrichts ist es ausschließlich KL1, die zu den SuS spricht, Arbeitsaufträge verteilt, das weitere Vorgehen erklärt, das Unterrichtsgeschehen lenkt etc. Entsprechend sehen auch die SuS KL1 als die inhaltlich verantwortliche Person, da sie bei Anmerkungen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 31:57–32:15) oder Rückfragen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:15–56:44) nach vorne kommen und KL1 ansprechen, obwohl auch KL2 ansprechbar gewesen wäre. Die Verantwortlichkeit von KL2 beschränkt sich dabei auf technische/organisatorische Aspekte:

- ▶ KL2 wird von KL1 vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde darum gebeten, den Beamer einzuschalten (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 00:05),
- ▶ KL2 greift disziplinierend ein, als sich zwei Schüler während der „Value Line“ hinter einer Säule verstecken und stören (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 27:47–28:07),
- ▶ KL2 unterstützt KL1 beim Vorbereiten der Technik (Laptop/Beamer u. ä. umstecken, z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 55:11–55:41) und
- ▶ KL2 verlässt kurz das Klassenzimmer, um vor der Tür lärmende SuS zurechtzuweisen, während KL1 mit der Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum fortfährt (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 81:44–82:26).

Diese Beobachter- und Assistenzrolle verlässt KL2 lediglich während eines Teils der Gruppenarbeitsphase (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:48–64:47), in der KL1 und KL2 parallel zu jeweils unterschiedlichen Gruppentischen gehen und mit den SuS sprechen, auf Fragen antworten und Unterstützung anbieten. Dieses Auftreten als Lernbegleitung im Lehr-Lernarrangement „arbeitsteilige Gruppenarbeit“ ist der einzige Moment in der gesamten Unterrichtsstunde, in dem die Teamsituation genutzt wird, um den Unterricht flexibel zu gestalten und getrennt auf die je spezifischen Bedürfnisse der Lerngruppen einzugehen (Wyss, 2018).

4.3. Intensität der Zusammenarbeit

Angesichts der klaren und stark asymmetrischen Rollenverteilung zwischen KL1 und KL2 ist die Intensität der Zusammenarbeit eher schwach ausgeprägt. Eine Kooperation der beiden Lehrpersonen vor der Klasse im Sinne einer Interaktion lässt sich zu keinem Zeitpunkt identifizieren. In vier Situationen abseits des Unterrichtsgeschehens beziehungsweise nach Stundenende kommunizieren beide Lehrpersonen kurz miteinander, ohne dabei allerdings einen direkten die Unterrichtsdurchführung oder -organisation betreffenden Bezug herzustellen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 31:53–31:56; 55:18–55:21 oder 85:49–86:00). Darüber hinaus finden sich in der Unterrichtsstunde selbst keine Situationen, in denen die beiden Lehrpersonen miteinander kooperieren, um den Unterricht gemeinsam zu gestalten.

4.4. Alternative Handlungsmöglichkeiten: Optionen der Ausgestaltung von Unterrichtssituationen im Rahmen einer Teamteaching-Interaktion

Im Folgenden werden anhand zweier Unterrichtssituationen exemplarisch alternative Handlungsmöglichkeiten aufgeführt, mit denen ein TT im Sinne eines *equal status* oder *teaming models* (Baeten & Simons, 2014; siehe Kap. 2) hätte realisiert werden können:

- Die „Value Line“ im zweiten Teil des Stundeneinstiegs (ab Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 15:00), bei der die SuS sich zu bestimmten Aussagen auf einer imaginierten Linie positionieren sollen, ist eine ganzheitliche Unterrichtsmethode, die sich zur Ermittlung von Einstellungen und Vorwissen, aber auch für die schnelle Visualisierung von Meinungsbildern in der Klasse eignet (Meyer, 2017). Im vorliegenden Fall wird diese Methode noch ergänzt durch kurze Interviews, in denen die SuS ihre jeweilige Positionierung kurz begründen. Auf diese Art und Weise lassen sich ein differenzierteres Stimmungsbild sowie vertiefte Einblicke in das Vorwissen ermitteln. Um diese Situation effektiv auszugestalten, hätten die beiden Lehrpersonen hier eine Rollenaufteilung vornehmen können, dergestalt, dass einer/eine die Rolle des „Erzählers“/der „Erzählerin“ einnimmt (Vorlesen der Aussagen/Situationen) und der/die andere als „Interviewer“ oder „Reporter“ agiert; diese Trennung der Rollen kann vor allem während der Interviews zu einer Fiktionalisierung der Situation beitragen und die SuS in einen rollenspiel-ähnlichen Kontext versetzen, der sie dazu befähigt, sich distanzierter und gegebenenfalls tiefgründiger und umfassender zu äußern, als sie es in dem vorliegenden Fall getan haben. Zudem kann der/die Interviewende spontan und

flexibel agieren und individuell auf die befragten SuS eingehen, gleichsam in der Situation und der Rolle bleiben, da er/sie von dem Handlungsdruck entlastet wird, permanent zwischen den beiden Rollen hin- und herwechseln zu müssen. Somit hätten in dieser Unterrichtsphase sowohl die SuS als auch die Lehrpersonen von einer Aufgabenverteilung im Sinne einer Rollenaufteilung profitieren können (Halfhide, 2009).

- Nach der Gruppenarbeit werden die von den SuS erarbeiteten Ergebnisse in dieser letzten Unterrichtsphase im Plenum besprochen (ab Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 65:10), wobei KL1 die Gesprächsführung, -steuerung und -moderation allein übernimmt. Aus der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ist bekannt, dass die strukturierte, situationsadäquate, flexible und zielführende Gesprächsführung im Unterricht zu den am meisten herausfordernden Aufgaben der beruflichen Praxis gehört (Bittner, 2006; Pauli & Reusser, 2018). Daneben gehört die Ergebnissicherung zu den konstitutiven Unterrichtsprinzipien, an denen sich die Qualität der methodischen Gestaltung von Unterricht messen lassen muss (Wiater, 2018). Im vorliegenden Fall nun fallen diese beiden Aspekte zusammen, da die Auswertung der Gruppenarbeit im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs erfolgt und diese Plenumsarbeit zugleich die letzte inhaltliche Phase der Unterrichtsstunde darstellt, in der häufig die Sicherung der erarbeiteten Ergebnisse vorgenommen wird, was in der beobachteten Stunde jedoch nur mündlich realisiert wird.

Auch hier hätten die beiden Lehrpersonen eine Aufgaben- und Rollenverteilung vornehmen können, um kooperativ und kollaborativ diese komplexe und herausfordernde Unterrichtssituation auszugestalten (de Zordo et al., 2018). Dabei wäre denkbar gewesen, dass eine Lehrperson das Unterrichtsgespräch mit den SuS führt und die andere Lehrperson die – gemessen an den Lehr-Lernzielen der Stunde – zentralen Ergebnisse zum Beispiel in Form eines strukturierten Tafelbildes festhält. Hier hätten die Lehrpersonen nach bestimmten Kriterien eingesetzt werden können (z. B. Stärken in der Gesprächsführung, Stärken im Strukturieren und Visualisieren; Wyss, 2018), die auch schon in der Stundenplanung bedacht werden müssten. Dies hätte zur Folge, dass durch dieses Lehr-Lern-Arrangement (einer spricht, einer schreibt) für die Lehrpersonen eine Komplexitätsreduktion und eine Handlungsdruckentlastung erreicht werden könnten – und für die SuS eine lernförderliche Gesprächsführung sowie eine schriftlich fixierte Ergebnissicherung gewährleistet wären.

5. Fazit

Im vorliegenden Fall lässt sich keine unterrichtliche Situation identifizieren, die hinsichtlich des (sozialen) Lernens der SuS im TT zielführender und/oder wirkungsvoller ausgestaltet oder gelöst wurde, als es eine Lehrperson auch alleine hätte tun können.

Dies trifft bspw. auf die Gruppenarbeitsphase zu, in der die Klasse weder in disziplinarischer Hinsicht besonders herausfordernd war noch erkennbare Schwierigkeiten im Bearbeiten der Arbeitsaufträge zeigte, auch wenn der zweiten Lehrperson als Lernbegleitung in dieser Phase eine Entlastungsfunktion sicher nicht abgesprochen werden kann. Dies lässt die Vermutung zu, dass die beobachtende und partiell assistierende Funktion der zweiten Lehrperson von vornherein vereinbart war und dieses Modell der Rollenverteilung beziehungsweise -verantwortlichkeiten auch von beiden Lehrpersonen so akzeptiert wurde. Die durchaus klassische Struktur der Stunde, der Wechsel von Arbeits- und Sozialformen, der unterschiedliche Material- und Medieneinsatz und nicht zuletzt das Stundenthema haben dabei jedoch verschiedene Möglichkeiten geboten, eine Form von TT zu praktizieren, das für die SuS einen Mehrwert darstellt im Vergleich zu einem Unterricht, der von einer Lehrperson allein durchgeführt wird (siehe Kap. 4).

Damit zeigt sich, dass das Potenzial, das durch die Anwesenheit und Verfügbarkeit von zwei Lehrpersonen im Unterricht entsteht, nur in Ansätzen genutzt werden konnte. An bereits vorliegende Forschungsbefunde anschließend wird deutlich, dass es sich beim TT um eine unterrichtliche Kooperationsform handelt, die auch von den Lehrpersonen zunächst erlernt und erprobt werden muss, bevor sie effektiv im Unterricht zum Einsatz kommen kann. Es kann durchaus mehrere Monate in Anspruch nehmen, bis aus einer regelmäßigen Zusammenarbeit von Lehrpersonen eine gleichberechtigte Teamarbeit entsteht (Chiasson et al., 2006; Murawski, 2006). Zudem sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer, die im TT kooperieren (sollen), besonderen Herausforderungen ausgesetzt, die sowohl individuelle Ebenen (z. B. angemessene und offene Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und Empathie, gemeinsame Zielorientierung) als auch kontextuelle Faktoren (z. B. kollektive Ressourcen im Kollegium, strukturelle Aspekte wie zeitliche Ressourcen, Unterstützung durch die Schulleitung) betreffen (de Zordo et al., 2018). So lässt sich festhalten, dass TT nicht automatisch beziehungsweise von selbst wirksam und effektiv ist, sondern erstens die Qualität der Zusammenarbeit in den Blick genommen werden muss (Carpenter et al., 2007), zweitens die Frage in den Fokus rücken sollte, welchen *Mehrwert* TT für Lern- und Entwicklungsprozesse der SuS besitzt und drittens, welche individuellen und

institutionellen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Lehrpersonen die Potenziale von TT im Unterricht auch umsetzen können. Denn die Präsenz von zwei Lehrkräften im Unterricht allein sagt noch nichts aus über dessen Qualität und Wirksamkeit. Effektives TT verlangt vielmehr eine sorgfältige Planung und Vorbereitung, genaue und verbindliche Absprachen und nicht zuletzt Zeit, Erfahrung sowie regelmäßige professionelle (Unterrichts-)Reflexion. Die Frage, welche Faktoren und Gelingensbedingungen eine Rolle dafür spielen, dass ein kooperatives, kollaboratives und konstruktives TT in der schulischen Unterrichtspraxis tatsächlich realisiert werden kann, zeigt, dass weitere (empirische) Forschungsarbeiten zu Realisierungsformen von TT eine Perspektiverweiterung begünstigen können. Auch Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen als Instrumente der Lehrerprofessionalisierung und zur Steigerung von Unterrichtsqualität können einen Beitrag dazu leisten, das zweifellos vorhandene Potenzial von TT-Interaktionen effektiv(er) zu nutzen.

Literatur

- Abbeglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. P. G. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 437–456.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, effects and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Klinkhardt.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environment Research*, 10(1), 53–65.
- Chiasson, K., Yearwood, J.-A., & Olsen, G. (2006). The best of both worlds: Combining ECE and ECSE philosophies and best practices through a coteaching model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 303–312.
- de Hordo, L., Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Springer.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Waxmann.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2011). Peer field placements with preservice teachers: Negotiating the challenges of professional collaboration. *Professional Educator*, 35(2), 1–12.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Graumann, O. (2006). Teamteaching. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 308–311). Klinkhardt.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370–382.
- Halfhide T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, E., & Maienfisch, K. (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 202–205). Springer.

- Lambrich, H.-J. (2015). Soziale Dimensionen des Lernens. Zur Kultur des Klassenzimmers. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 279–284). Springer VS.
- Meyer, M. (2017). *Unterrichtsmethoden – 2. Praxisband* (15. Aufl.). Cornelsen.
- Murawski, W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with Co-Teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Piaget, J. (2000). *Die Psychologie der Intelligenz* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 365–377.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007): Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Kovač.
- Wiater, W. (2018). *Unterrichtsprinzipien* (7. Aufl.). Auer.
- Wyss, M. (2018, Januar 19). *Teamteaching im Unterricht. Ein zentrales Element professioneller Kooperation.*

Peerkultur im Unterricht. Eine Analyse am Beispiel körperlicher Praktiken unter Schüler*innen

10

Mirjana Zipperle & Barbara Stauber

1. Einführung

Wenig überraschend ist es, dass Schüler*innen das Klassenzimmer auch während des Unterrichts für ihre peerkulturellen Aktivitäten nutzen. „Der Besuch der Bildungsinstitution geht (...) mit dem alltäglichen Anspruch einher, zeitgleich in unterschiedlichen, aber sich gegenseitig bedingenden Rollen – als Schülerin beziehungsweise die des Schülers und des Mitglieds einer Peergemeinschaft – zu agieren“ (Harring & Peitz, 2019, S. 371). Der Forschungsstand bestätigt dies eindrücklich, wie wir im zweiten Abschnitt anhand einiger Einblicke in die einschlägige Forschung cursorisch aufzeigen werden. Doch wie genau diese peerkulturellen Praktiken aussehen und welche Funktion sie im Klassenzimmerkontext erfüllen, das hat uns im sozialpädagogischen Blick auf das, was hier peerkulturell ‚abgeht‘, besonders interessiert. Das heißt also: Uns geht es hier nicht um bspw. den Zusammenhang von Peerkultur und Schulerfolg, sondern unser Blick bleibt konsequent bei den Schüler*innen und der Art und Weise, wie sie im Unterricht ihre Beziehungen organisieren und ihre peerkulturellen Zusammenhänge gestalten. Ein eher praxistheoretischer Gedanke dazu war, dass Schüler*innen nicht nur jedes Zusammentreffen (und so auch den Unterricht) nutzen, um ihre in sonstigen lebensweltlichen Zusammenhängen entwickelten Kommunikations- und Inszenierungspraktiken fortzusetzen, sondern dass das Klassenzimmer und verschiedene unterrichtliche Situationen wahrscheinlich auf eine ganz typische, auf diesen Raum abgestimmte Weise diese Praktiken hervorbringen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75387>



Dabei ist das Klassenzimmer ein Raum, der im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine sowohl nutzbare wie auch erzwungene Bühne für peerkulturelle Praktiken darstellt. In der dominanten Sozialform der Schulklasse sind Peers grundsätzlich für die Schule konstitutiv: „Schule und Unterricht sind – mit Ausnahme des privaten Einzelunterrichts – ohne Schülerinnen und Schüler und die zwischen ihnen stattfindenden Interaktion und Beziehungsverhältnisse undenkbar“ (Harring & Peitz, 2019, S. 369). Mit der gruppenbezogenen Unterrichtsausrichtung sind also Peerbeziehungen konstitutives Element von Schule.

Wie Peerkultur im Unterricht hervorgebracht und hergestellt wird, wollen wir genauer anhand einer bestimmten unterrichtlichen Situation (der „Klassenleiterstunde“) untersuchen, die das Thema Cybermobbing zum Gegenstand hat und sich didaktisch durch vielfältige Arbeitsformen und angeleitete Positionswechsel im Raum (Soziogramme, Gruppenarbeiten, Stuhlpositionen) auszeichnet (siehe Zusammenfassung der Klassenleiterstunde). Klassenleiterstunden haben in der Schulpraxis unter anderem die Funktion, Themen des sozialen Miteinanders zu besprechen und die Klasse in ihren Beziehungen untereinander zu stärken. Deshalb erscheint uns dieses Setting für die Beobachtung von Peerinteraktionen im Unterricht besonders interessant. Möglicherweise ist die Klassenleiterstunde aufgrund des freier gestaltbaren Curriculums und aufgrund der mit ihr verbundenen Möglichkeit, Themen aus der Lebenswelt der Schüler*innen zum Gegenstand zu machen, ein weniger typisches Beispiel. Allerdings konnten wir in der Kontrastierung mit der Mathematikstunde sehr ähnliche Interaktionen zwischen den Schüler*innen beobachten.

Unsere vorrangige Fokussierung in der Analyse von Peerkultur im Unterricht richtet sich im Folgenden auf den Aspekt der körperlichen Praktiken zwischen den Schüler*innen – auf Körperbewegungen, Körperbegegnungen, körperliche Inszenierungen, körperlichen Beziehungsaufbau. Diese bieten sich für uns nicht nur deshalb als lohnenswerter Zugang zu peerkulturellen Praktiken im Unterricht an, weil der Körper ein prominenter Austragungsort für peerkulturelle Interaktionen ist und ihm eine entscheidende Bedeutung für jugendliche Selbstinszenierungen zukommt (Stauber, 2004). Er bietet sich auch angesichts des Videomaterials an beziehungsweise drängt sich hierdurch geradezu auf: In den videographierten Unterrichtssequenzen werden didaktisch einige Umbruchsituationen erzeugt – Übergänge zwischen unterschiedlichen Einheiten, in denen viel Raum für Peer-Interaktionen und Körperbewegung entsteht. In unserem Fallbeispiel sind also unterrichtliches Geschehen und Körperpraktiken – gerade durch die ‚Ansagen‘ der Lehrerinnen – eng miteinander verknüpft. Umso spannender sind die Aktivitäten und Möglichkeiten für peerkulturelle Praktiken auf den Vorder- wie auf den Hinterbühnen des unterrichtlichen Geschehens

(Goffman, 1969). Und nicht zuletzt scheint uns dieser Fokus vielversprechend, ist er doch in der durchaus üppigen Forschungsliteratur zu Peerkulturen im Unterricht erstaunlicherweise wenig prominent.

Nach einem kurzen Blick auf den Forschungsstand werden wir anhand ausgewählter Sequenzen Körperlichkeiten der peerkulturellen Interaktionen im Unterricht genauer untersuchen, um dann einige theoretische wie forschungspraktische Konsequenzen zu ziehen. Dabei geht es auch darum, das Bewusstsein angehender Lehrkräfte für die Relevanz peerkultureller Praktiken im Klassenzimmer zu schärfen. Damit wollen wir keinesfalls einer Kolonialisierung jugendkultureller Lebenswelten, im Sinne einer Pädagogisierung dieser Praktiken, in die Hände spielen, durchaus aber den Blick von angehenden Lehrkräften für die mannigfaltigen Engagement-Ebenen öffnen, in die Schüler*innen (auch im Unterricht) involviert sind.

2. Forschungsstand

Die Peerkulturforschung im schulischen Kontext, das zeigen die bei Harring und Peitz (2019) historisch rekonstruierten Forschungslinien und auch der eher an Entwicklungs- und Diskussionslinien orientierte Forschungsstand, den Bennewitz et. al (2016) zusammengetragen haben, ist ein bereits seit den 1970-er Jahren lebendiges Forschungs-Terrain: Vielfältige Forschungsinteressen (von ungleichheits- und diskriminierungsbezogenen über schulleistungsbezogene und i. e. S. schulpädagogische Fragestellungen bis hin zu Fragen der jugendkulturellen Gestaltung von Freundschaftsbeziehungen in Unterricht sowie außerunterrichtlichen Zeiten u. v. a. (z. B. Breidenstein, 2006; Tervooren, 2006)) verbinden sich mit diesem Forschungsfeld, das mit unterschiedlichsten methodischen Zugängen – im Bereich der qualitativen Forschung vor allem ethnographische Zugänge – beforscht wird.

- » Da Schülerinnen und Schüler auch im unterrichtlichen Setting in ihrer Doppelrolle handeln, formen und rahmen Peerkonstellationen, -kulturen und -strukturen nicht nur den schulischen, sondern in besonderem Maße ebenfalls den unterrichtlichen Kontext (Breidenstein, 2006, S. 137). Hieraus resultiert, dass sich schulischer Unterricht „in parallele, gleichzeitige Welten innerhalb des Klassenzimmers aufzulösen [scheint], die nur noch punktuell aufeinander bezogen und synchronisiert sind“ (ebd., S. 261). Hierbei sind die Heranwachsenden gefordert, zwischen peerbezogenen Aktivitäten und unterrichtlicher Teilhabe zu switchen, wobei beide Handlungspraktiken auf komplexe Weise miteinander verwoben sind (ebd.). (...)

Unterricht beinhaltet für Kinder und Jugendliche so auch eine Gelegenheitsstruktur mit „private[n] Nischen“ bzw. „exklusive[n] Sonderräume[n]“ (Bennewitz, 2004, S. 406), die für Bekenntnisse zu Freundschaften Bedeutung erhalten.« (Harring & Peitz, 2019, S. 372)

Interessant ist, dass Harring und Peitz (2019) in ihrer Zusammenschau von einem sehr stark rollentheoretisch gedachten Subjekt ausgehen – und davon, dass dieses Subjekt in der Schule die Schüler*innenrolle mit der der peerkulturellen Rolle vermitteln/vereinbaren muss. Wir gehen demgegenüber eher davon aus, dass ein je spezifisches Setting das jeweilige Subjekt hervorbringt, dass also Schüler*innen im jeweiligen Setting auf bestimmte Weisen angerufen werden – und dies durchaus nicht nur von Lehrkräften, sondern eben auch von ihren Peers – und so in der Schule auf spezifische Weise zu Schüler*innen werden (siehe Kap. 1). In dieser Perspektive tragen Peers nicht etwa Teile ihrer Kultur in die Schule hinein, vielmehr entsteht Peerkultur eben (auch) im Schulkontext (Breidenstein et al., 2016). Denn: Schüler*innen sind Peers – sie erfüllen das Kriterium der Gleichaltrigenbeziehung genauso, wie sie wichtige Aspekte von zwar immer heterogenen, aber im Hinblick auf verschiedenste Anforderungen und vor allem das gemeinsame Setting der Klasse ja vergleichbaren Lebenslagen teilen:

- » Die Schulklasse kann sogar als Paradebeispiel der ambivalenten Bedeutung von Peers angesehen werden. Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, die sich dort begegnen, aber doch um diejenigen, die sozial relevant sind, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert.« (Bennewitz et al., 2016, S. 413)

Insofern wird in diesem Artikel – der Perspektive von Bennewitz und Maier (2010) folgend – die Peerkultur von Schüler*innen „als integraler Bestandteil von Schule und Unterricht verstanden. Die peerkulturellen Aktivitäten im Unterricht, die der Vergemeinschaftung, der Abgrenzung und Hierarchisierung dienen, werden nicht gegen, sondern oft in symbiotischer Verknüpfung mit der schulischen Ordnung realisiert“ (Bennewitz et al., 2016, S. 419) und auch von Schüler*innen aktiv hergestellt. Da die Teilnahme nicht auf Freiwilligkeit basiert und die Möglichkeiten äußerst gering sind, sich diesem Geschehen zu entziehen (Bennewitz et al., 2016), handelt es sich also um durchaus machtvollen Adressierungen; diese werden nicht nur von den Vertreter*innen der Schule, sondern auch von den Peers selbst vorgenommen – dies genau ist ja häufig

Anlass für Regulierungen durch die Lehrkräfte. Diese theoretische Perspektive, der wir hier folgen und die wir adressierungstheoretisch noch zuspitzen werden, wird in den folgenden Abschnitten auch methodologisch relevant werden.

Was aber den Stand der Forschung betrifft, so Bennewitz et al. (2016) zusammenfassend,

- » kann die Peerkultur von Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht mehr – wie es Breidenstein noch 2004 formuliert – als weitgehend unerschlossenes Feld gelten. Vorliegende Studien zeichnen ein vielfältiges und differenziertes Bild, in dem sie die Prozesshaftigkeit, die interaktive Dynamik und die immanenten Anforderungen beschreiben, welche die Peerkultur von Kindern und Jugendlichen nicht nur in Pausensituationen, sondern gerade auch im Unterricht kennzeichnen.« (Bennewitz et al., 2016, S. 421)

In diesen Studien ist Körperlichkeit mit wenigen Ausnahmen (siehe hierzu die von Langer, 2008, S. 26ff hervorgehobenen Studien von Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland et al., 2004; Güting, 2004; Tervooren, 2006) keine zentrale, eher eine implizite Forschungsdimension. Genau diese wollen wir in der folgenden Analyse ins Zentrum rücken, um peerkulturelle Praktiken im Unterricht zu analysieren.

3. Beschreibung ausgewählter Sequenzen und Fallanalyse

3.1. Sequenz 1: Kohärenz und subtile Statuspositionierung im Begrüßungsritual

Beschreibung

Die Klassenleiterstunde beginnt mit einem Ritual, bei dem die Schüler*innen auf das „Guten Morgen“ der Lehrerin antworten und im Chor und stehend „Guten Morgen Frau Rathgeber und Frau Uecker“ deklamieren (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 0:55–1:35). Dieses Ritual eröffnet das formale Setting der Unterrichtsstunde und die Schüler*innen wechseln von ihren Peer-to-Peer Interaktionen als dem Unterricht vorgelagerte Praktiken in eine lehrpersonzentrierte Interaktion. Die Schüler*innen realisieren das Ritual zum Teil sehr bereitwillig beziehungsweise fordern sich gegenseitig zur Teilnahme am Ritual auf. Beispielsweise steht eine der

beiden nebeneinandersitzenden Schüler*innen (Alexandra) rasch auf und bedeutet ihrer Mitschüler*in (Laurence) durch Antippen am Arm und einer auffordernden Handbewegung, dass jetzt der Zeitpunkt zum Aufstehen sei. Zuerst prüft Alexandra durch einen Blick nach hinten, ob auch alle Schüler*innen dem Aufstehen gefolgt sind, ihre Nebensitzer*in dreht sich daraufhin ebenfalls um und unterstützt Alexandra in der Botschaft, dass jetzt alle aufstehen sollen. Im Stehen berührt dann die aufgeforderte Mitschüler*in Laurence die Hand ihrer Nebensitzer*in, um sie auf ein kleines Lutschbonbon auf dem Tisch hinzuweisen. Die Mädchen tuscheln miteinander, schieben das Bonbon ein paarmal hin und her, bis Alexandra es unter ihrem Mäppchen verschwinden lässt und damit das Spiel zwischen den beiden beendet. Als alle Kinder der Klasse stehen, antworten sie auf das „Guten Morgen“ einer Lehrerin im abgestimmten Sprechrhythmus „Guten Morgen Frau Rathgeber und Frau Uecker“. Dabei wippen einige der Schüler*innen ‚im Takt‘ mit.

Globalanalyse

Mit dem Guten-Morgen-Ritual (vgl. hierzu auch Rose & Ricken, 2018) wechseln die Schüler*innen vordergründig in eine Interaktionspraxis, die durch die Lehrperson initiiert wird und beenden damit die zuvor eher freien Peer-to-Peer-Interaktionen (bildlich: das Durcheinander der Körper wird beendet und ‚sortiert sich‘). Der Wechsel vollzieht sich im unhinterfragten Aufstehen und der Hinwendung zur Lehrkraft. Das gemeinsame Aufstehen und das Deklamieren des Morgengrußes im Chor erinnern dabei an ein von einer Autorität eingefordertes Ritual. Gleichzeitig finden in diesem Ritual ganz bestimmte körperliche Sortier-, Kontrollier- und Ordnungsprozesse statt: Alle sind mit diesem Ritual an ihrem Platz (wobei wir nicht wissen, wie selbstgewählt dieser Platz ist); die gemeinsame Bewegung und das gemeinsame rhythmische Sprechen des Morgengrußes formieren die Schüler*innen zu einer Einheit; es findet eine durch die Körper gehende Fokussierung der Aufmerksamkeit statt, die für unterrichtliche Anschlusshandlungen wichtig sein könnte; die Situation erzeugt jedenfalls ein ‚Ankommen‘ in der Unterrichtssituation und damit einen gemeinsamen Start nach den jeweils individuellen Pausenbewegungen und -interaktionen. Dieses Ritual scheint unabhängig von der Tatsache, dass sich die Kinder der Anwesenheit einer Videokamera bewusst sind, zu funktionieren: das gemeinsame rhythmische Deklamieren wirkt eingespielt und routiniert, manche der Körper wiegen sich zum Sprechen im Takt und nutzen das vorgegebene Ritual ihrem Bewegungsdrang nachzugeben. Vordergründig entsteht hierdurch ein Schülerkörper, der den einzelnen Schüler*innen erlaubt, Teil einer Gruppe (nämlich der Klasse) zu werden, wohinge-

gen zuvor weitaus weniger homogene Interaktionen das Bild geprägt hatten. Das heißt, die von der Lehrerin hergestellte Situation des gemeinsamen Begrüßungsrituals ermöglicht den einzelnen Schüler*innen durch ihre aktive Teilnahme Teil eines Ganzen zu werden, das unter peerkulturellen Aspekten des Dazugehörens eine wichtige Rolle bekommen könnte. Das durch die Lehrerin angeleitete Setting stellt demnach nicht nur die Arbeitsbeziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft her, sondern bietet die Chance, dass zuvor fragmentierte Bezüge zwischen den Jugendlichen hier zumindest temporär in den Hintergrund treten und das im Peerkontext so wichtige Zugehörigkeitsgefühl entsteht.

Feinanalyse

Bei genauerem Hinsehen erscheint dieser Homogenisierungsprozess doch wieder vielfach gebrochen zu sein. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Peerbeziehung von Alexandra und Laurence, die im Vordergrund der Videoaufnahme sehr gut zu beobachten sind.

© Alexandra steht als eine*r der Ersten auf, und beginnt, ihre Nebensitzerin Laurence wie auch die umstehenden Schüler*innen aufzufordern, ihr gleichzutun. Laurence folgt ihr sofort, und fängt an, sie in der Ansage an die anderen zu unterstützen. Gleichzeitig versucht Laurence – quasi auf der Hinterbühne außerhalb des Unterrichtssettings – Alexandra etwas zuzuschieben, muss hierzu aber zunächst die Aufmerksamkeit von Alexandra gewinnen, was nur über körperliche Berührung gelingt. Das kleine Hin und Her des Bonbons wird durch Alexandra beendet, indem sie dieses unter ihr Mäppchen steckt und sich von Laurence abwendet. Nachdem sich alle wieder gesetzt haben, scheint Alexandra sich vor allem für das Geschehen im Zentrum des Klassenzimmers zu interessieren und wendet sich so um, dass sie Laurence den Rücken zukehrt (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 00:01:37). Diese bleibt nun ohne Chance auf erneute Kontaktaufnahme buchstäblich in ihrem Rücken.

Die Praktik des in der Klasse akzeptierten Rituals des Aufstehens zur Begrüßung der Lehrer*innen gibt Raum dafür, eine Hierarchie, die im Peerkontext bereits etabliert zu sein scheint, noch einmal zu bestätigen. Alexandra scheint in der Klasse und vor allem gegenüber ihrer Nebensitzerin eine Statusposition innezuhaben, die es ihr ermöglicht, Prozesse in der Klasse zu initiieren und zu beeinflussen. Ohne eine derartige Statusposition würde Alexandra wenig Chancen haben, ‚Ansagen‘ (nicht nur an

Laurence, sondern auch an die hinter ihr Sitzenden) zu machen, sie würde in Laurence keine Unterstützerin finden, sie würde auch keine Chance haben zu bestimmen, wann die kleinen Interaktionen auf der Hinterbühne ein Ende haben. Sie ist vor allem im Umgang mit Laurence diejenige, die sich zu- oder abwendet – Laurence unterstützt sie oder gibt klein bei. Alexandra ist auch diejenige, die einen souveränen Umgang mit dem Ritual zeigt, indem sie zum Deklamieren des Morgengrußes mit dem ganzen Körper wippt. Laurence hingegen führt ‚ordentlich‘ das Ritual auf. Wie verschieden die beiden Mädchen in Bezug auf die Peerzugehörigkeit positioniert sind und diese Position aktiv mitgestalten, zeigt sich auch in deren unterschiedlichen Aufmerksamkeitspraktiken. Alexandra bezieht sich in ihren Körperbewegungen auf den ganzen Klassenraum (z. B. in dem sie sich zur ganzen Klasse hinwendet oder sichtbar für alle als erste aufsteht) – so, als wäre der ganze Klassenraum ihre Bühne; Laurence hingegen ist ihren Körperbewegungen ganz auf Alexandra fokussiert und versucht permanent Aufmerksamkeit und Zuwendung allein von Alexandra zu erhalten.

Deutlich wird schon an der Analyse dieser kurzen Sequenz des Begrüßungsrituals, wie komplex das Geschehen für Schüler*innen im Unterricht ist. Die Herstellung einer Gemeinschaft durch das formal angeleitete und im Klassenablauf verankerte Begrüßungsritual auf der Vorderbühne wird gleichsam auf der Hinterbühne gebrochen, indem in parallelen Interaktionen die Frage von Anerkennung und Zugehörigkeit ganz anders – nämlich hierarchisch hinsichtlich der Sicherung der Statusposition in der Klasse und auch in der Mitschüler*innenbeziehung – verhandelt wird.

3.2. Sequenz 2: Körperkontakt – Regulierungen während soziometrischer Aufstellungen

Beschreibung

Nachdem sich die Schüler*innen einen Film zum Thema Cybermobbing angeschaut haben, bittet Frau Rathgeber die Klasse nach vorne, um mit soziometrischen Aufstellungen Bewertungen zu Verhaltensweisen im Kontext Cybermobbing abzugeben (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 13:30–20:25). Die Schüler*innen klettern dafür zum Teil über Tische, Frau Rathgeber und Frau Uecker versuchen über das Zurückschieben der Tische mehr Platz für die Aufstellungen zu schaffen. Dieser bleibt trotz des Tischerückens beengt, was die Schüler*innen aber nicht weiter zu stören scheint. Sie stehen eng an eng und nutzen die Zeit für private Gespräche. Die-

se werden von der Aufforderung von Frau Rathgeber unterbrochen: „So, alle stehen hier und schauen mich an. Ansonsten macht ihr gerade gar nichts“ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 15:05). Die Schüler*innen hören sich die Situationsschilderungen von Frau Rathgeber aufmerksam an und geben im Anschluss ihre Antwort, indem sie sich in der einen oder anderen Richtung aufstellen – eng stehen die Schüler*innen zusammen, überwiegend in Grüppchen von Jungen und Mädchen, aber auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Dabei kommt es permanent zum Regulieren körperlicher Nähe-Distanzverhältnisse durch einzelne Schüler*innen. Sie setzen einander Grenzen „ich werde von vorne gedrückt“ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 17:45) oder stellen explizit Nähe her – z. B. zwei Mädchen, die sich im Übergang zu einer neuen Situationsbeschreibung innig umarmen. Auch Jungs suchen den Körperkontakt, zwei Mädchen tanzen ‚Makarena‘ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 19:20–19:27). Die Situation ist geprägt von einem Wechsel zwischen konzentriertem Zuhören beziehungsweise Antworten (mit Bezug auf die Lehrkraft) und Kontaktaufnahme zu Mitschüler*innen in der Phase des sich neu Aufstellens.

Analyse

Es ist auffällig, dass die räumlich und durch die Arbeitsform (soziometrische Aufstellungen) bedingte Körpernähe zwischen den Schüler*innen für diese nicht irritierend ist und sie mit der Situation sehr gelassen und souverän umgehen. Dies könnte daher rühren, dass es in dieser Klasse anscheinend gelungen ist, ein Gesamtgruppengefühl herzustellen (siehe Analyse Sequenz 1); die Klasse scheint aber auch an solche ‚Aufstellungs-Einheiten‘ gewohnt zu sein (auffällig ist dabei, dass ein Mädchen sich der Formation nicht anschließt, sondern die Klasseninteraktion von ihrem Platz aus mitmacht); sie könnten somit wissen, dass die Dauer der körperlichen Enge absehbar ist und sich letztere schnell wieder auflöst. In den Phasen des Antwortens bewegen sich die meisten Schüler*innen kaum und stehen eng beieinander, die dominante Körperbewegung ist die dem Rahmen der Schule entsprechende Meldung mit dem Arm nach oben. Ganz anders bewegen sich die Schüler*innen in den Phasen des Sich-neu-Aufstellens. Sofort wird es lauter, die Bewegungen sind vielfältig – es entsteht Raum, den einige Schüler*innen nutzen, um andere Impulse (Makarena tanzen oder gegenseitiges Boxen) zuzulassen und sich auf der peerkulturellen Ebene zu inszenieren (z. B. innige Umarmung von zwei Mädchen, die die davor verbale Erwähnung einer Freundschaftsbeziehung auf der Körperebene verdeutlicht/aktualisiert). Aber auch die ‚formale‘ Interaktionssituation mit der Lehrkraft wird von manchen

Schüler*innen als Gelegenheit für Körperinszenierungen genutzt: Antje bringt beim sich Melden auffällig ihren Körper zur Geltung und vergewissert sich durch den Blick in die Kamera (ähnlich einem Blick in den Spiegel oder auf das Handy) darüber, gesehen zu werden.

Auch in der Analyse der Körperpraktiken in dieser Sequenz wird deutlich, dass die von der Lehrkraft angeleitete Unterrichtsform den Schüler*innen vielfältige Varianten bietet, sich im Peergefüge zu zeigen oder sich zu verstecken. Während die in der ersten Sequenz in Blick genommene Schülerin Alexandra meist in der ersten Reihe der soziometrischen Aufstellungen steht, ist Schülerin Laurence im Gedränge der Gruppe unsichtbar.

4. Fazit

Die Verwobenheit von Peerkulturpraktiken und Unterrichtspraxis, die ausgewiesene empirische Studien herausgearbeitet haben (siehe Kap. 2), zeigt sich auch in unserer Analyse der Videosequenzen der Klassenleiterstunde sehr deutlich. Der Klassenraum ist, auch in Phasen des Unterrichts, ein durch und durch peerkultureller Raum, vor allem dann, wenn man die Ebene der Körperpraxen fokussiert: Er wird dazu genutzt, um sich zu inszenieren, Nähe und Distanz zu regulieren, Freundschaftsbeziehungen neu zu justieren sowie körperlichen Bedürfnissen (sich recken, strecken, ausruhen) nachzugehen. Ähnliches könnte hinsichtlich der sprachlichen Bezugnahmen der Schüler*innen gezeigt werden – diese böten eine weitere Vertiefungsmöglichkeit.

Schüler*innen sind also in allen Unterrichtsettings damit beschäftigt, diese „doppelte Anforderungsstruktur“ (Bennewitz et al., 2016, S. 422) zu bewältigen; die im Klassenzimmer sich vollziehenden Praktiken wirken vermutlich (zumindest partiell) in ihre sonstigen lebensweltlichen Zusammenhänge, die dort relevanten Peerbeziehungen dürften wiederum auch für die Statusposition in der Klasse nicht irrelevant sein. Sie können sich dieser Parallelität auf Grund des Pflichtcharakters der Schule und der zwingenden Sozialform Klasse nicht entziehen, sondern sind permanent herausgefordert, diese zu bespielen. Deshalb werden dort Praktiken, die zum Teil im außerunterrichtlichen Bereich kennengelernt oder eingeübt werden (Beauty-Praktiken, Präsentationspraktiken), auf eine jeweils sehr spezifische Weise integriert, weil es nur hier genau diese Vorgaben gibt, an denen sich die Schüler*innen affirmativ oder subversiv abarbeiten. Breidenstein (2006) zeigt, dass in diesen peerkulturellen Aneignungen von Unterrichtsformaten die Schüler*innen die Gelegenheit nutzen, „den ‚Unterricht“

so zu betreiben, dass gleichzeitig die Unterhaltsamkeit der Unterrichtssituation gewährleistet werden kann“ (Bennewitz et al., 2016, S. 418 f.), was eine wichtige Voraussetzung für die Unterrichtsteilnahme und das Gelingen des Unterrichts ist.

Das in der Klassenleiterstunde gewählte Unterrichtsformat des häufigen Wechsels der Lernformen und Lernorte erzeugt viele Übergangssituation, die von den Schüler*innen aktiv bespielt werden, und in denen sich die Körper immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen begegnen können. Aber auch in den formal durch die jeweilige didaktische Form strukturierten Körperpositionierungen zeigen sich Körperpraktiken, die auf der Hinterbühne durch etwas Anderes als den Unterricht inspiriert sind. Die von Langer (2008) herausgearbeitete Figur von ‚disziplinieren und entspannen‘ der Körper in der Schule könnte auch für das Videomaterial der Klasse 6b ein passender Analysefokus sein. Die Klasse scheint gut eingespielt zu sein: Zum einen haben die Schüler*innen keine Scheu vor sehr engem Körperkontakt beim Soziogramm und können Nähe-Distanz-Regulierungen eigenständig klären, zum anderen gibt es wenig Regelübertritte, gleichzeitig aber auch wenig Sanktionierungen. Nur einmal hält die Klassenlehrerin einen Stuhl fest, damit der Schüler* nicht weiter kippen kann, aber in der Regel bleiben Fläzen, Kopf auf den Tisch ablegen, wie auch manche Kletteraktionen auf Stühlen in Gruppenphasen unkommentiert und damit akzeptierte Praxis im Klassenzimmer.

Die Art und Weise, wie der Unterricht organisiert ist (Wechsel in den Formaten, Bewegung im Klassenzimmer, Gelassenheit der Lehrkräfte gegenüber schülertypischen Körperpraktiken), lädt also dazu ein, dass sich Peerkultur entfalten kann. Der damit entstehende Raum bringt auf eine ganz bestimmte Art Schüler*innensubjekte und damit einhergehende Statuspositionierungen hervor. Wichtig ist uns hierbei festzustellen, dass diese Herstellungsprozesse keinesfalls neutral verlaufen, sondern ein Doing-Difference beinhalten, insofern die Vergemeinschaftung, die Abgrenzung und Hierarchisierung in Verknüpfung mit der schulischen Ordnung realisiert wird (Bennewitz et al., 2016, S. 419; Stauber, 2020).

Eine abschließende Bemerkung noch zur Methode: Diese Bedeutungsebenen und verschiedenen Funktionen von Peerkultur im Unterricht zeigen sich besonders deutlich in videographiertem Material, welches sich u.E. daher auch besonders gut für diese Analyse eignet. Gleichzeitig – und das wäre dann als methodisches Artefakt zu werten – könnten bestimmte Interaktionen dadurch auch zu sehr „hochgezoomt“ werden. So könnte es sein, dass die Relevanzen, die Forscher*innen (oder auch angehende Lehrkräfte) in den einzelnen Sequenzen sehen, für die Schüler*innen eine andere Gewichtung haben. Dies muss sowohl die Forschungsarbeit als auch die didaktische Arbeit in Rechnung stellen. Schüler*innen-Interaktionen hin und wieder unter

dem Fokus von Peerkultur in Blick zu nehmen, scheint uns für Lehrkräfte eine wichtige ergänzende Perspektive, um Dynamiken im Klassenzimmer besser verstehen und auch gelassener einordnen zu können. Keinesfalls geht es aus unserer Sicht darum, diese Praktiken permanent zum Gegenstand zu machen, sondern sie Kindern und Jugendlichen als ihr Terrain zu überlassen.

Literatur

- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), 393–407.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Budrich.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zur Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97–110). Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Juventa.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Gütting, D. (2004). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Klinkhardt.
- Harring, M. & Peitz, J. (2019). Peers. In M. Harring, C. Rohlfß & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 369–382). Waxmann.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. transcript. <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17869/pdf/oa9783839409329.pdf>
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). „Schön' guten Morgen!“. Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In E. Glaser, W. Thole & H.-C. Koller (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge des DGfE Kongresses 2016* (S. 78–87). Barbara Budrich.
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen – Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Leske+Budrich. <http://hdl.handle.net/10900/47609>
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 231–252). Barbara Budrich.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Juventa.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

11

Thema der Stunde: Flüsse und Fische
Tag, Stunde: Donnerstag, 3./4. Stunde (9.35–11.05 Uhr)

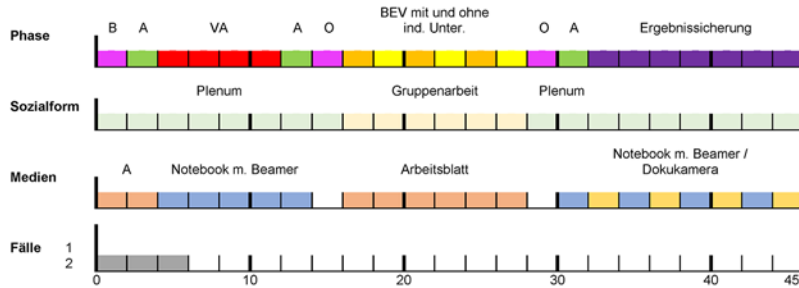
Es handelt sich um den 90-minütigen Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit im Fach BNT¹ (hier: Biologie) mit dem Thema ‚Flussregionen und Fische‘. Die Stunde findet im Fachraum Biologie statt und beginnt mit einer ritualisierten, gemeinsamen Begrüßung: Die Schülerinnen und Schüler stehen auf und begrüßen die Lehrkraft im Chor. Die Stunde startet inhaltlich mit dem Arbeitsauftrag zum sogenannten ‚Dezemberblatt‘, ein Beobachtungsauftrag, den die Schülerinnen und Schüler offensichtlich regelmäßig monatlich erhalten. Die Lehrkraft teilt dazu für alle Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt aus. Nach Klärung einiger Fragen wird das Blatt weggepackt. Das eigentliche Stundenthema wird nun eingeführt. Über Notebook und Beamer werden Fotos von vier unterschiedlichen Flusslandschaften gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler sollen beschreiben, was sie sehen. Über ein fragend-entwickelndes Gespräch werden die unterschiedlichen Merkmale der Flusslandschaften erarbeitet. Nach ca. zehn Minuten kündigt die Lehrkraft eine Gruppenarbeit an, die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst einteilen. Nach kurzer Diskussion setzt doch die Lehrkraft die Gruppen zusammen: sie zählt von eins bis zehn durch und erhält dadurch zehn Dreiergruppen. Die Gruppenphase soll zehn Minuten dauern. Die Lehr-

¹ BNT ist die Abkürzung für den Fächerverbund „Biologie, Naturphänomene und Technik“, welcher in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I in den Klassen 5 und 6 unterrichtet wird.

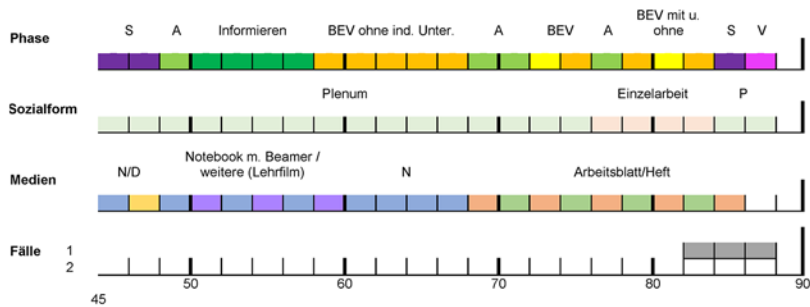
kraft benennt jeweils den Namen eines Schülers oder einer Schülerin, um den/die herum sich die beiden anderen sammeln sollen. Für jede Gruppe werden folierte Arbeitsblätter und eine Tabelle ausgeteilt, in die die Ergebnisse eingetragen werden. Die Gruppen sollen arbeitsteilig Bedingungen der Flussregionen und die dort jeweils lebenden Fische in die Tabelle eintragen (jede Gruppe eine Flussregion). Die Gruppen finden sich nun zusammen und suchen einen Arbeitsplatz, zum Teil auch außerhalb des Biologieraums. Die Lehrkraft arbeitet zunächst für sich am Pult und geht dann herum und schaut, wie die Gruppen arbeiten beziehungsweise ob es Fragen gibt, die sie dann klärt. Nach ca. zehn Minuten holt sie die Gruppen wieder zusammen. Nach einigen organisatorischen Klärungen werden vier Gruppenlösungen (als senkrecht geschnittene Spalten) nebeneinander über die Dokumentenkamera an die Wand projiziert. In einem fragend-entwickelnden Gespräch tragen die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungen mündlich vor, die Lehrkraft korrigiert oder ergänzt dann schriftlich die Lösungen der Schülerinnen und Schüler und schreibt dazu in die Tabellen hinein. Gelegentlich kommentiert, korrigiert oder ergänzt sie die Äußerungen auch mündlich. Die Schülerinnen und Schüler übertragen die dann korrigierten Lösungen in ihre Tabelle. Zwischendurch zeigt die Lehrkraft nochmals die zu Beginn analysierten vier Fotos und stellt Parallelen zwischen den Fotos und den in der Tabelle notierten Eigenschaften her. Als die Tabelle ausgefüllt ist, kündigt die Lehrkraft einen Film an, der zwei dieser Flussregionen und die jeweiligen Fische genauer beschreibt. Anschließend kündigt die Lehrkraft an, dass nun ein besonderer Fisch, der Lachs, genauer betrachtet werde. In einem fragend-entwickelnden Gespräch werden die Besonderheiten und Eigenschaften des ‚Fisch des Jahres‘ erarbeitet. Medial wird die Phase zunächst von einem Foto eines Lachses, anschließend von einem Arbeitsblatt mit Informationen zum Lachs begleitet – beides über Beamer. Passagen darauf werden von einzelnen Schülerinnen und Schüler vorgelesen. Nach Ende dieser Phase sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Heft holen und auf einer neuen Seite mitschreiben, sie erhalten ein Arbeitsblatt zum Lachs, das sie unter die Überschrift ins Heft kleben sollen. Die Lehrkraft schreibt nun auf der Kreidetafel und skizziert hier eine Zeichnung (Flussverlauf), die die Schülerinnen und Schüler in ihr Heft übertragen. Als die Skizze fertig ist, teilt die Lehrkraft ein Arbeitsblatt mit Aufgaben aus, die Schülerinnen und Schüler sollen die Lösungen dazu selbstständig in ihre Zeichnung im Heft eintragen. Da nicht mehr so viel Zeit ist, sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst nur die Aufgaben 1, 2 und 5 lösen, die anderen werden in der kommenden Stunde bearbeitet. Die Lehrkraft geht herum und beantwortet Fragen; beispielsweise taucht mehrfach die Frage auf, was ein „Wehr“ sei. Die Lehrkraft beendet diese Phase dann kurz vor Schluss der 90 Minuten. Sie erläutert nun nochmals für alle, was ein

Wehr ist. Gemeinsam werden dann die Lösungen der drei Aufgaben besprochen. Die Lehrkraft zeichnet dazu die Lösungen in die Skizze an die Kreidetafel an, die Schülerinnen und Schüler übertragen diese Lösungen beziehungsweise korrigieren ihre eigenen Lösungen selbstständig im Heft. Die Lehrkraft verweist darauf, dass die restlichen Aufgaben in der nächsten Stunde bearbeitet werden. Sie beschließt die Stunde mit der Aufforderung an den Tafeldienst, die Tafel zu wischen, verabschiedet sich und wünscht ein schönes Wochenende.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Burde & Beibel: Chancen und Herausforderungen BNT
- Fall 2 Syring: Professionstheorien

Fließende Gewässer – nicht nur ein Thema des Biologieunterrichts. Chancen und Herausforderungen des neuen Fächerverbands BNT

11

Jan-Philipp Burde & Johannes Bleibel

1. BNT als integrierter naturwissenschaftlicher Fächerverbund

Thematisch setzt sich die im Rahmen des Projekts ‚Klasse 6b‘ aufgezeichnete 90-minütige BNT-Stunde mit dem Fluss als Lebensraum für Fische von der Quelle bis zur Mündung auseinander. Auch wenn der inhaltliche Schwerpunkt der vorliegenden Unterrichtsstunde klar dem Fach Biologie zuzuordnen ist, wäre innerhalb des Fächerverbands Biologie, Naturphänomene und Technik (kurz BNT) auch eine stärkere fächerübergreifende, integrative Auseinandersetzung mit der Thematik denkbar. Vor diesem Hintergrund soll sich im Folgenden mit der Geschichte des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts, seinen Chancen und Herausforderungen sowie insbesondere der im Fach BNT angelegten Spannung zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit auseinandergesetzt werden, bevor schließlich ein alternativer, integrierter Zugang zum Stundenthema aufgezeigt wird.

Der Fächerverbund BNT wird seit dem Inkrafttreten des Bildungsplans 2016 in allen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Jahrgangsstufen 5 und 6 unterrichtet (KM, 2016b). Mit der breiten Etablierung dieses Fächerverbands wird der jahrzehntelangen Forderung verschiedener gesellschaftlicher Akteure nach einem fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht zumindest zu Beginn der Sekundarstufe I Rechnung getragen (Stäudel & Rehm, 2012). Inhaltlich und methodisch schließt der Fächerverbund BNT an den Sachunterricht der Grundschule an und soll auf den gefächerten Unterricht ab der 7. Klasse vor-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75396>



bereiten. Während dem Fächerverbund somit eine Brückenfunktion zukommt, soll durch seine gleichzeitige Einführung in allen weiterführenden Schulen die Durchlässigkeit zwischen den Schularten in der Sekundarstufe I erhöht werden. Ziel ist es, laut Rahmenplan einerseits vernetztes fächerübergreifendes Lernen zu fördern und andererseits aber auch die Fachlichkeit als Voraussetzung interdisziplinären Lernens sicherzustellen (KM, 2020). Insbesondere soll durch den Fächerverbund BNT das zu Beginn der Sekundarstufe I oftmals (noch) vorhandene große Interesse der Schüler*innen an naturwissenschaftlichen Phänomenen aufgegriffen werden, um sie für technische und naturwissenschaftliche Themen, Arbeitsweisen und Fragestellungen zu begeistern. Um dieses zentrale Anliegen zu erreichen, stehen die „[...] direkte Naturerfahrung, die eigene Naturbeobachtung, das selbst durchgeführte Experiment und das selbst gelöste technische Problem [...] im Zentrum des Unterrichts. Primärerfahrungen sind den Sekundärerfahrungen vorzuziehen“ (KM, 2016a, S. 6).

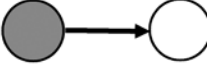
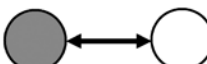
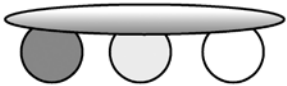


	Bezeichnung	Schemaskizze	Erklärung
Fachdisziplinen	Fachüberschreitend		Die Inhalte bzw. Erkenntnisse eines Faches werden im Rahmen eines anderen Faches aufgegriffen und thematisiert.
	Fächerverknüpfend		Methoden und Konzepte, die in mehreren Fächern vorkommen, werden aufeinander bezogen und miteinander verknüpft.
	Fächerkoordinierend		Ein übergeordnetes Thema wie z.B. der Klimawandel wird aus der Sicht der verschiedenen Einzelfächer behandelt.
Stundenplan	Fächerergänzend		Ein fächerübergreifendes Thema wird in einem gemeinsamen Format (z.B. Projektwoche) zusätzlich zum Einzelfachunterricht behandelt.
	Integriert		Im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht werden fächerübergreifende Inhalte thematisiert und gleichzeitig fachspezifische Begriffe erarbeitet. Fächerübergreifende Phasen kommen ebenso vor wie fachspezifische Phasen.

Tabelle 1: Formen fächerübergreifenden Unterrichts nach Labudde (2003)

Da es sich bei „fächerübergreifendem Unterricht“ um einen Überbegriff handelt, der ganz unterschiedliche Unterrichtsformen beschreibt, die über die konventionellen Fachgrenzen hinausgehen, soll im Folgenden ein Überblick über die in deutschsprachigen Publikationen der Naturwissenschaftsdidaktiken oftmals verwendeten Begrifflichkeiten gegeben werden. In Anlehnung an Labudde (2003) soll dabei eine Systematisierung auf Basis der unterrichtsorganisatorischen Aspekte vorgenommen werden, wobei zwischen der Ebene der Fachdisziplin und der Ebene des Stundenplans unterschieden werden kann (Grasser, 2010, S. 4). Damit ergeben sich die folgenden fünf Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts, wie sie in Tab. 1 dargestellt sind.

Dem Fächerverbund BNT werden im Gymnasium insgesamt sechs Kontingentstunden zugesprochen, deren Verteilung, Ausgestaltung und pädagogische Umsetzung den jeweiligen Schulen obliegt. Typischerweise (lt. Beispielverteilung der Kontingentstunden) verteilen sich diese auf jeweils drei Stunden in Klasse 5 und 6 (wenngleich hiervon auch Abweichungen möglich sind). Auch inhaltlich sind in diesem Fächerverbund die Anteile der beteiligten Naturwissenschaften definiert. Auf die Biologie entfallen dabei vier Stunden, auf Physik und Chemie jeweils eine. Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, sieht der Bildungsplan BW 2016 für den Fächerverbund BNT die Auseinandersetzung mit vier integrativen naturwissenschaftlichen Kontexten (z. B. „Wasser – ein lebenswichtiger Stoff“) sowie fünf biologischen Themenbereichen (z. B. Wirbeltiere) vor, die in die Fachsystematik des Fachs Biologie eingebunden sind. Den naturwissenschaftlichen „Denk- und Arbeitsweisen“ kommt dabei eine Doppelfunktion zu, da sie selbst nicht nur inhaltlicher Lerngegenstand sind, sondern als prozessbezogene Kompetenz auch im Rahmen der anderen Inhaltsbereiche handlungsorientiert gefördert werden sollen.

Während der Sachunterricht in der Grundschule als „integriertes“ Fach entsprechend der Nomenklatur des fächerübergreifenden Unterrichts von Labudde (2003) charakterisiert werden kann, ist der Fächerverbund BNT vor allem aufgrund der Dominanz der fachsystematischen Anteile des Fachs Biologie an der Schnittstelle zwischen einem rein integrierten Unterricht und einem fachsystematisch ausgerichteten Unterricht zu verorten. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass trotz der expliziten fachsystematischen Anteile im Bildungsplan BW (KM, 2016a, S. 6) der integrative Charakter des Fächerverbands betont wird, wenn darauf hingewiesen wird, dass bei „der Umsetzung im Unterricht [...] ein fachsystematisches Vorgehen dem kontextorientierten Vorgehen unterzuordnen [ist]“ (S. 6). Durch die Einführung des neuen Fächerverbands BNT mit seiner expliziten Themenorientierung werden somit auch strukturell die Grundlagen geschaffen, der be-

reits im Rahmen von PISA 2000 für die Sek I formulierten Forderung nach „Scientific Literacy“, das heißt einer alltagstauglichen naturwissenschaftlichen Grundbildung, nachzukommen.

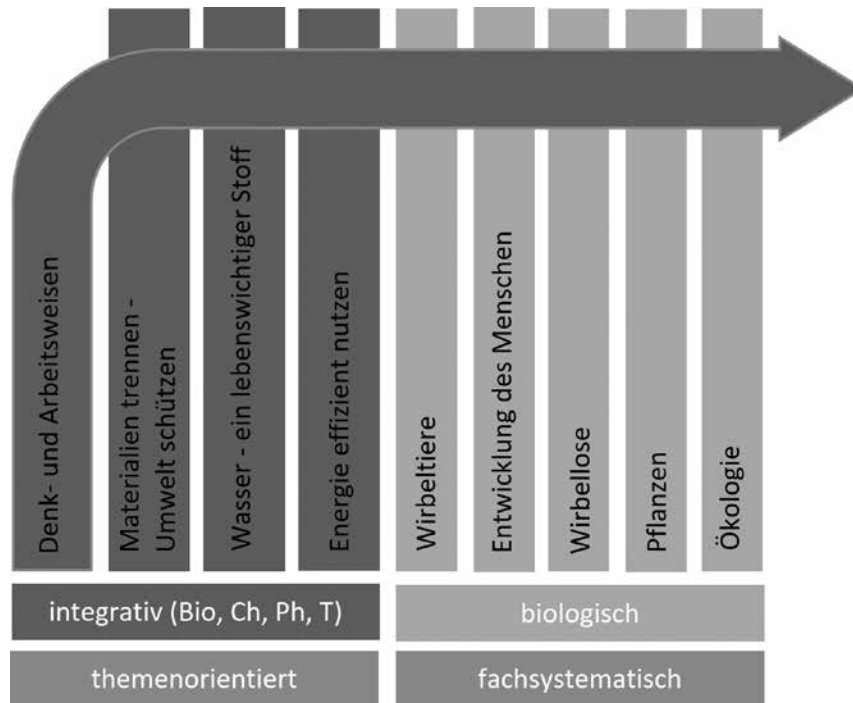


Abbildung 1: Die inhaltsbezogenen Themenbereiche des Fachs BNT (eigene Abbildung in Anlehnung an KM 2016a, S. 5)

Bemerkenswerterweise ist kein expliziter Anteil für Technik in den für BNT vorgesehenen Kontingenzstunden am Gymnasium definiert, da Technik hier integriert unterrichtet werden soll. Diese Form des integrierten Technikunterrichts geht auf Konzepte aus den 60er Jahren zurück. Nach Bernstein (1977, S. 117 ff) lassen sich grundsätzlich zwei didaktische Curriculumsmodelle unterscheiden: Einerseits der Sammlungstyp, bei dem das fachliche Curriculum die klar abgegrenzten und voneinander getrennten Inhalte klassifiziert und diese in eine geschlossene Beziehung bringt. Im Falle eines Fächerverbands bedeutet dies, dass Technik anteilig, aber fachlich geschlossen unterrichtet wird. Dieser Ansatz wird mit BNT am Gymnasium explizit nicht verfolgt, da auch keine Kontingenzstunden für den Bereich Technik vorgesehen sind. Andererseits der integrierte Typ, bei dem (heterogene) Inhalte um ein Leitthema

gruppiert werden, was jedoch mit einem fachlichen Strukturverlusts einhergeht (Schmayl, 2019, 94 ff), und nach Bernstein (1977) ein geschlossenes Anschauungssystem oder eine Ideologie als integrierende Unterrichtsidee bedingt. Technische Inhalte dienen beim integrierten Typ dazu, Situationen und Probleme darzustellen beziehungsweise im kompetenzorientierten Unterricht Strategien sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen aus der Lebenswelt der Schüler*innen auszubilden.

2. Zur Geschichte des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts

Nach dem Sachunterricht als integriertes naturwissenschaftliches Fach in der Grundschule war in Deutschland an weiterführenden Schulen lange Zeit reiner disziplinär-getrennter Fachunterricht vorgesehen, wobei typischerweise zunächst das Fach Biologie und in höheren Klassenstufen dann auch die Fächer Physik und Chemie unterrichtet wurden (Höffler et al. 2014). Ein integrierter naturwissenschaftlicher Unterricht an weiterführenden Schulen, zum Beispiel als „Brücke“ zum gefächerten Fachunterricht war – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern wie zum Beispiel der Schweiz, England oder auch Kanada – lange Zeit nicht existent. Auch heute noch fristet der integrierte naturwissenschaftliche Unterricht in Deutschland ein Nischendasein, da er vor allem in Gesamtschulen sowie der Orientierungsstufe in Klasse 5 und 6 anzutreffen ist (Labudde, 2008).

Nach dem Sputnik-Schock von 1957 wurde auf politischer Ebene vermehrt über die Notwendigkeit von Reformen im Bildungssystem diskutiert, was schließlich zum Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1964 führte, das nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland unter anderem erstmals Schulversuche und Modellprojekte ermöglichte. Gemeinsam mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats von 1969 zur Einführung eines integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts mündeten diese Reformbemühungen in der Gründung der ersten Gesamtschulen in Deutschland (Stäudel & Rehm, 2012). Aus heutiger Sicht problematisch dabei ist, dass es auf diese Weise zu einer Vermengung von curricularen und schulorganisatorischen Reformen kam, da das neue, interdisziplinäre Fach „Naturwissenschaften“ nahezu ausschließlich in Gesamtschulen Einzug hielt. Eine unmittelbare Folge hiervon besteht in der auch heute noch in Deutschland oftmals anzutreffenden Verknüpfung des Fachunterrichts in Einzelfächern mit dem gymnasialen Bildungsweg, während der integrierte naturwissenschaftliche Unterricht mit Gesamtschulen in Verbindung gebracht wird.

Im weiteren Verlauf wurden die bisherigen Ansätze auf internationaler Ebene unter der Bezeichnung „STSE – Science, Technology, Society, Environment“ dahingehend weiterentwickelt, dass der integrierte naturwissenschaftliche Unterricht nicht nur naturwissenschaftliche Aspekte, sondern auch technische, soziale, gesellschaftliche und ökologische Themen miteinzubeziehen habe (Solomon & Aikenhead, 1994; Pedretti & Nazir, 2011). Während STSE-basierte Ansätze vor allem im skandinavischen und anglo-amerikanischen Raum auch Eingang in die Schulpraxis fanden, stießen die Reformprojekte in Deutschland in den darauffolgenden Jahrzehnten auf großen politischen Widerstand (Schäfer, 2017). Der Ansatz der STSE-Bewegung, auch technische Aspekte in einem integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht zu thematisieren, wurde hingegen von einigen Bundesländern aufgegriffen und führte im Fall von Baden-Württemberg im Schuljahr 2007/08 zur Einführung des Fachs Naturwissenschaft und Technik (NwT).

Obwohl nach Veröffentlichung der aus deutscher Perspektive enttäuschenden Ergebnisse großer internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA zwar inhaltliche und methodische Änderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern gefordert wurden und die Einführung eines Fachs „NaWi“ in der Sek I von manchen als eine Antwort hierauf gesehen wurde, kam es nicht zu einer breiten Etablierung eines solchen Fachs in der Mittelstufe (Stäudel und Rehm 2012). Vor dem Hintergrund des geringen Interesses vieler junger Menschen nach der Schule einen naturwissenschaftlichen Werdegang einzuschlagen, wurde Anfang der 2000er unter anderem durch die GDCh (Gesellschaft Deutscher Chemiker) die Forderung erhoben, die naturwissenschaftliche Bildung unter anderem durch die Einführung eines integrativen Fachs „Naturwissenschaften“ in der Unterstufe zu stärken, um den Lernenden die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen näherzubringen und einen bruchlosen, aber interesse- und kompetenzfördernden Übergang vom Sach- in den Fachunterricht zu ermöglichen (GDCh, 2005).

Im Anfangsunterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 haben sich integrative Ansätze in der Schullandschaft der meisten Bundesländer auch außerhalb von Gesamtschulen inzwischen unter anderem aufgrund des Drucks von Verbänden wie der GDCh auf die Bildungspolitik fest etabliert, auch wenn es in Hinblick auf Schwerpunktsetzung und konkrete Ausgestaltung keinen bundesdeutschen Konsens zu geben scheint (Grasser, 2010; Schäfer, 2017). Mit der Einführung der Bildungsstandards zeichnet sich trotz aller Unterschiede eine gewisse Konvergenz dahingehend ab, dass die Aufgabe des integrierten Anfangsunterrichts primär darin gesehen wird, die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen zu fördern (Stäudel & Rehm, 2012). Im Gegensatz zu Ländern wie der Schweiz, in der die Naturwissenschaften bis zum Ende der

Sek I in Form des integrierten Fachs „Natur-Mensch-Mitwelt“ behandelt werden, hat sich ein solcher die klassischen Fächergrenzen überwindender Unterricht in Deutschland in höheren Jahrgangsstufen jedoch bisher nicht durchsetzen können (Höffler et al., 2014).

3. Chancen und Herausforderungen des integrierten natw. Unterrichts

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, wird die Kontroverse für und wider integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht bereits seit Jahrzehnten geführt. Vor diesem Hintergrund soll sich im Folgenden mit den Argumenten auseinandergesetzt werden, die Befürworter wie Gegner für diese Unterrichtsform anführen.

Von Seiten der Kritiker werden einerseits fachbezogene und andererseits schulorganisatorische Befürchtungen geäußert. Konkret wird kritisiert, dass in einem solchen Unterricht neben dem systembedingten fachlichen Strukturverlust der fachliche Tiefgang fehle, das heißt fachliche Inhalte und Ziele zu kurz kämen und fächerübergreifende Themen aufgrund des mangelnden Fachwissens der Lernenden für eine schulische Auseinandersetzung ungeeignet seien (Kuhn, 1997). Ferner seien Lehrkräfte oftmals disziplinar ausgebildet und daher nicht ausreichend für einen interdisziplinären Unterricht qualifiziert. Auch wird die Gefahr gesehen, dass biologische Themen in einem integrierten Fach „Naturwissenschaften“ dominieren könnten oder die Einführung eines solchen Fachs zur Reduktion des naturwissenschaftlichen Stundenkontingents genutzt werden könnte (Labudde & Möller, 2012). Nach einer Analyse von Brüggemeyer und Lück sind solche Befürchtungen nicht von der Hand zu weisen, da über 50 % der in Jahrgangsstufe 5 und 6 behandelten Themen dem Fach Biologie zugeordnet werden können, während es für die Physik weniger als 30 % und für die Chemie sogar weniger als 10% sind (GDCh, 2016, S. 11). Zudem zeige die Erfahrung aus angelsächsischen Ländern, dass die durch die Einführung des Fachs „Science“ hervorgerufene äußere Integration oftmals nicht mit einer inneren Integration einhergehe, da Themen nicht zwangsläufig fächerübergreifend, sondern weiterhin domänenspezifisch behandelt würden (Sprütten, 2007). Nach Schäfer (2017) hängt daher die Frage, inwiefern es einem Fach „Naturwissenschaften“ gelingt, ein eigenes Profil zu entwickeln, maßgeblich von der Gewichtung fachspezifischer und fächerübergreifender Anteile, das heißt dem „Grad der Integrativität“ (Küster, 2014, S. 110), ab.

Demgegenüber führen die Befürworter eines integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts an, dass „die Fachstrukturen nicht den Lernstrukturen (...), die Logik

der Systematik nicht der Logik der Aneignungsprozesse“ entspreche (Labudde, 2003, S. 50 in Bezug auf Huber, 2001, S. 308). Nehme man die konstruktivistische Perspektive des Lernens ernst, müsse im Unterricht gezielt versucht werden, an die Interessen und das Vorverständnis der Lernenden und hier insbesondere ihre lebensweltlichen Erfahrungen anzuknüpfen. Bedenkt man, dass diese Interessen sowie grundlegenden Erfahrungen (z. B. zu Themen wie Umwelt, Energie und Wasser) aber oftmals kontext- und nicht fachspezifisch seien, dränge sich eine Auseinandersetzung mit ihnen im Rahmen eines integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts geradezu auf (Labudde, 2008). Zudem würden auch komplexere „Schlüsselprobleme“ wie der Klimawandel die klassischen Fachgrenzen sprengen, weshalb sich auch im weiterführenden Unterricht eine integrierte Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen anböte, um den Lebensweltbezug zu stärken (Labudde, 2014). Zu den weiteren Argumenten, die sich in der Literatur für einen fächerübergreifenden Unterricht finden lassen, zählen unter anderem die bessere Vorbereitung auf einen oftmals interdisziplinären Berufsalltag, die Förderung überfachlicher Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft und Problemlösefähigkeit sowie die häufige Umsetzung in Form eines Projektunterrichts mit einem hohen Experimentieranteil (Labudde, 2014).

Da viele Schüler*innen im Laufe der Sekundarstufe I das Interesse an Physik verlieren, wird sich von einer vernetzten Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen zudem ein interesselördernder Effekt versprochen. Entsprechend der Ergebnisse der IPN-Interessensstudie muss zudem klar zwischen Sach- und Fachinteresse unterschieden werden, wobei von einem hohen Sachinteresse nicht auf ein hohes Fachinteresse geschlossen werden kann (Hoffmann et al., 1998). Diese Diskrepanz wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass sich der traditionelle Unterricht zu wenig an Fragestellungen orientiert, die für die Lernenden persönlich bedeutend sind. Da zudem das Sachinteresse der Mädchen in der Sek. I stärker abnimmt als das der Jungen, das Sachinteresse aber primär vom gewählten Kontext, das heißt der thematischen Einbettung des physikalischen Inhalts, abhängt, ist es aus Sicht der Autoren unter anderem wichtig, im Unterricht einerseits an die Alltags- und Umwelterfahrungen insbesondere der Schülerinnen anzuknüpfen und andererseits die gesellschaftliche Bedeutung der Physik zu betonen (Hoffmann et al., 1998). Eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts liegt in Anbetracht dieser Befundlage nicht nur nahe, sondern ermöglicht zudem einen gendergerechten Unterricht (Labudde, 2014).

Trotz einer insgesamt als dünn zu bezeichnenden Befundlage zur Wirkung fächerübergreifenden Unterrichts deuten empirische Ergebnisse darauf hin, dass ein integ-

rierter naturwissenschaftlicher Unterricht eine positive Wirkung auf affektive Merkmale wie das Interesse hat sowie zur Förderung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen der Lernenden beiträgt (Bennett et al., 2007; Labudde, 2014; Höffler et al., 2014). In Hinblick auf das fachliche Verständnis liegen hingegen keine einheitlichen Ergebnisse vor (Bennett et al., 2007; Labudde, 2014; Höffler et al., 2014), wobei die PISA-Studien von 2003 und 2006 auf keine Unterschiede zwischen integriertem beziehungsweise fachspezifischem Unterricht in Hinblick auf das fachliche Verständnis hindeuten (Åström, 2008).

4. Die Unterrichtsstunde als Fall: BNT im Spannungsfeld zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit

4.1. Generelle Einordnung

Der Fächerverbund BNT bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit, da einerseits die Grundlagen für den späteren nach Disziplinen getrennten Unterricht insbesondere im Fach Biologie gelegt werden sollen, andererseits aber explizit auch eine Auseinandersetzung mit interdisziplinären Themen vorgesehen ist. Die vorliegende Unterrichtsstunde der Klasse 6b lässt sich thematisch im Bildungsplan grob den inhaltsbezogenen Kompetenzen (ibK) „3.1.3 Wasser – ein lebenswichtiger Stoff“ und „3.1.5 Wirbeltiere“ zuordnen (KM, 2016a). Eine spezifische Zuordnung der Stunde mit dem zentralen Thema „Fluss als Lebensraum für Fische von der Quelle bis zur Mündung“ fällt jedoch aufgrund der konkreten Ausgestaltung schwer. Aufgrund des fachsystematisch-biologischen Schwerpunkts der vorliegenden BNT Stunde ist diese im oben angesprochenen Spannungsfeld am ehesten der Fachlichkeit zuzuordnen, da integrative Aspekte nur gestreift werden und – soweit das aus dem vorliegenden Material hervorgeht – nicht Bestandteil der Lernziele oder der zu vermittelnden Kompetenzen sind.

4.2. Alternative, integrative Vorgehensweise

Vor dem Hintergrund des Themas der Stunde wäre alternativ auch eine Behandlung integrativer und propädeutischer Aspekte insbesondere der Physik und Technik denkbar, da ein Fluss nicht nur Lebensraum für Fische und andere Lebewesen und Pflanzen darstellt, sondern auch Wirtschaftsraum und Ressource zum Beispiel zur Energiege-

winnung. Ein fließendes Gewässer wie der Rhein liefert als übergeordnetes Thema somit Bezüge zu überfachlichen Themenbereichen der ibK. Um mögliche Handlungsalternativen zur Ausgestaltung eines integrativen Unterrichts aufzuzeigen, soll im Folgenden ein konkretes Thema der untersuchten Stunde exemplarisch aufgegriffen werden.

Gegen Ende der Stunde (ab BNT_Lehrkraftkamera_Minute 84:50) erhalten die Schüler*innen den Arbeitsauftrag, ein Arbeitsblatt selbständig zu bearbeiten und unter anderem verschiedene Lebensabschnitte des Lachses in Lebensräume im Flusslauf einzusortieren. Als Anhaltspunkt dient ein Tafelbild der Lehrperson, welches einen Flussverlauf von der Quelle bis zur Mündung skizziert. Der Arbeitsauftrag wird einzeln bearbeitet, die Lehrperson geht herum und beantwortet Fragen. Die Ergebnisse der Aufgaben werden anschließend im Plenum diskutiert, wobei die Lehrperson zu Beginn die in der Einzelarbeitsphase vielfach aufgeworfene Frage beantwortet, was denn ein Wehr sei. In der Antwort nimmt sie dabei Bezug auf die Fragen 3 bis 5 und erklärt, ein Wehr sei eine „Staumauer, welche überströmt wird“. Anschließend findet ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch zu den Lösungen des Arbeitsblatts statt.

Arbeitsblatt

Der europäische Lachs – ein Wanderfisch

1. Beschrifte die Lebensabschnitte des Lachses im obersten Flusslauf.
2. Zeichne eine mit „Laichwanderung“ beschrifteten Pfeil in das Bild ein.
3. Erkläre, welche Bedeutung eine Staumauer für einen Lachs und welche für einen Aal hat.
4. Welches natürliche Verhalten hilft einem Lachs, einen Staudamm bei entsprechenden Baumaßnahmen zu überwinden?
5. Lachse, die an einer Staumauer nicht weiterkamen, wichen nie auf einen Nebenfluss aus, es sei denn, ihnen wurden die Nasenlöcher verstopft. Streifte man den Lachsen im Hauptfluss den Laich ab, zog die Brut auf und setzte sie im oberen Teil des Nebenflusses wieder aus, so kehrten diese Fische immer wieder zum Laichen in den Nebenfluss zurück. Erkläre, welche Schlussfolgerungen die beiden Beobachtungen zulassen.

Abbildung 2: Das im Rahmen der BNT-Stunde genutzte Arbeitsblatt zum Lachs als Wanderfisch

In der im Fächerverbund BNT angelegten Spannung zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit wäre an dieser Stelle denkbar, durch Einbeziehung physikalisch-

technischer Aspekte den integrativen Charakter von BNT stärker zu betonen. In Hinblick auf technische Aspekte wird dabei im Fächerverbund BNT – im Gegensatz zum fachlichen Technikunterricht – ein integratives Konzept verfolgt. Nach Schmayl (2019, S. 91 ff) zielt ein solcher integrierter Technikunterricht im Wesentlichen auf eine Lebensweltorientierung des Unterrichts. Indem an technische Probleme angeknüpft wird, die der Erfahrungswelt der Schüler*innen entstammen, sollen diese zum Verständnis der Gegenwart und zur Zukunftsbewältigung befähigt werden (Schmayl 2019). Insbesondere wird die Entwicklung von Lösungen für technische Problemstellungen und deren Realisierung auf der Handlungsebene (finaler Ansatz) durch entsprechende Situations- und Sachthemen des integrierten Unterrichts vorstrukturiert. Basierend auf dem Unterrichtsgeschehen der vorliegenden BNT-Stunde lässt sich somit folgendes technisches Problem mit konkreter Lebensweltorientierung identifizieren, um den Schüler*innen ein besseres Verständnis der Gegenwart zu ermöglichen:

Wie kann es den stromaufwärts schwimmenden Fischen ermöglicht werden, menschliche Bauwerke (z. B. Wehre) unbeschadet und ohne wesentliche Einschränkungen der Lebensweise zu überwinden? Neben verschiedenen weiteren technischen Aspekten der Bauwerke Staumauer, Staudamm oder Wehr beziehungsweise deren Zweck und Nutzen für die Gesellschaft bietet sich hier eine Problemstellung, deren Lösung aus der Kenntnis biologischer Sachverhalte (hier dem Wanderverhalten von Lachsen) bearbeitet werden kann. Entsprechend den Ideen von Schmayl (2019) ließe sich das Problem sogar auf die Handlungsebene übertragen, indem im Unterricht beispielsweise ein geeignetes Modell einer Fischtreppe konstruiert wird. Darüber hinaus ergeben sich an dieser Stelle auch interessante Anknüpfungspunkte in Hinblick auf physikalische Fragestellungen. Zu nennen ist hier allen voran der im Bildungsplan vorgesehene integrative Themenbereich „Energie effizient nutzen“, in dessen Rahmen es sich beispielsweise entsprechend der Zielsetzung von BNT, den Schüler*innen Primärerfahrungen zu ermöglichen, anbieten würde, Wehre und Laufwasserkraftwerke in der Region unter dem Gesichtspunkt nachhaltiger Energiegewinnung zu besuchen. Ebenso ist fürderhin eine Miteinbeziehung von biologischen und chemischen Fragestellungen denkbar, indem zum Beispiel wie von Küng vorgeschlagen die Gewässerqualität einerseits durch chemische Untersuchungen (Nitratgehalt, pH-Wert, etc.) und andererseits durch biologische Methoden (Bestimmung der Artenzahl bzw. Individuendichte von wirbellosen Tieren) bestimmt wird (Labudde 2008, S. 186) und im Kontext menschlicher Eingriffe in das Ökosystem Fluss diskutiert wird.

5. Fazit

Mit der Einführung des Fächerverbands BNT in Baden-Württemberg wurde in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die jahrzehntelange Forderung nach einem fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht umgesetzt. Dabei kommt dem neuen Fach eine Brückenfunktion zu, da es anknüpfend an den integrierten Sachunterricht der Grundschule das oftmals große Interesse der Schülerinnen und Schüler an naturwissenschaftlichen Fragestellungen fördern und auf den gefächerten Fachunterricht ab Jahrgangsstufe 7 vorbereiten soll. Am Beispiel der vorliegenden Unterrichtsstunde wird jedoch deutlich, dass sich der neue Fächerverbund BNT unter anderem aufgrund des konzeptionell vorgesehenen hohen Biologieanteils (und der damit faktisch verbundenen Notwendigkeit des Unterrichts durch eine Biologie-Lehrperson) in einem Spannungsfeld zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität bewegt. Wie in diesem Beitrag exemplarisch für das Thema der vorliegenden BNT-Stunde der Klasse 6b aufgezeigt, ist jedoch eine Stärkung des integrativen Charakters des Fächerverbands zum Beispiel durch das Aufgreifen von technischen und physikalischen Fragestellungen auch innerhalb eines sonst fachsystematisch ausgerichteten Unterrichts denkbar. Nachdem auf schulischer Seite nun strukturell die Grundlage für vernetztes fächerübergreifendes Lernen in den Naturwissenschaften geschaffen wurde, ist perspektivisch darüber nachzudenken, auch in der naturwissenschaftlichen Lehrerbildung integrative Aspekte stärker zu verankern, um Studierende besser für ihre späteren beruflichen Aufgaben vorzubereiten.

Literatur

- Åström, M. (2008). *Defining Integrated Science Education and Putting It to Test*. Dissertation. Mittuniversitetet, Norrköping.
- Bennett, J., Lubben, F. & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life. A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347–370.
- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Suhrkamp Verlag.
- GDCh (2005). *Stärkung der naturwissenschaftlichen Bildung*. Hg. v. Gesellschaft Deutscher Chemiker. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Netzwerk_und_Strukturen/Fachgruppen/Chemieunterricht/nawi_2005.pdf, zuletzt geprüft am 19.10.2020.
- GDCh (2016). *Bildung in Chemie stärken – Tutzingener Offensive der GDCh für die Jahrgangsstufen 5 & 6*. Hg. v. Gesellschaft Deutscher Chemiker. Evangelische Akademie Tutzing. Online verfügbar unter https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Service_und_Informationen/Presse_Oeffentlichkeitsarbeit/Sonstige/GDCh_Tutzing-Broschu__re_2017.pdf, zuletzt aktualisiert am 19.10.2020.
- Grasser, A. (2010). *Integrierte Naturwissenschaft. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Projektunterrichts*. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität, Jena. Online verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00017181, zuletzt geprüft am 19.10.2020.
- Höffler, T. N., Lüthjohann, F. & Parchmann, I. (2014). Welche Wirkungen erzielt ein naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht? *ZfDN*, 20, 87–99.

- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. IPN.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 307–331.
- KM (=Kultusministerium) (2016a). *Bildungsplan 2016. Biologie, Naturphänomene und Technik (BNT)*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_BNT.pdf, zuletzt geprüft am 19.10.2020.
- KM (=Kultusministerium) (2016b). *Neue Fächer. Bildungspläne 2016. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*. Online verfügbar unter <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Neue+Faecher>, zuletzt geprüft am 19.10.2020.
- KM (=Kultusministerium) (2020). *Bildungspläne 2016. Rahmenseetzungen / Neuerungen*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Rahmenseetzungen+_Neuerungen, zuletzt geprüft am 19.10.2020.
- Kuhn, W. (1997). Lernbereich Naturwissenschaften – ein Trojanisches Pferd. *Praxis der Naturwissenschaften – Physik*, 46(7), 2–5.
- Küster, J. M. (2014). Integrierter Naturwissenschaftlicher Unterricht. Stand der Diskussion und Desiderate aus heutiger Sicht. *MNU*, 67, 109–112.
- Labudde, P. (2003). Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1/2, S. 48–66. Online verfügbar unter <http://phydid.de/index.php/phydid/article/view/8>.
- Labudde, P. (Hg.) (2008). *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern. Fächerübergreifender Unterricht konkret*. Klett/Kallmeyer.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *ZfDN*, 20, 11–19.
- Labudde, P. & Möller, K. (2012). Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 11–36.
- Pedretti, E. & Nazir, J. (2011). Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, 95, 601–626.
- Schäfer, B. B. (2017). *Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht mit Naturparken*. Dissertation. Universität Siegen, Siegen.
- Schmayl, W. (2019). *Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts*. 3. Aufl. Schneider Verlag.
- Solomon, J. & Aikenhead, G. (Hg.) (1994). *STS Education: International Perspectives on Reform. Ways of Knowing Science Series*. Teachers College Press.
- Sprütten, F. (2007) *Rahmenbedingungen naturwissenschaftlichen Lernens in der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Stäudel, L. & Rehm, M. (2012). Naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht. Wurzeln, Konzepte, Perspektiven. *Unterricht Chemie*, 23(130/131), 2–12.

„Ihr kriegt das Dezemberblatt“ – Professionelles Handeln im Lichte von Professionstheorie(n)

11

Marcus Syring

1. Einführung

„Ich bin superwichtig!“ titelte die Wochenzeitung „Zeit“ im Januar 2013 und bezog sich dabei auf eines der Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie et al., 2013), wonach Lehrkräfte einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen haben. Was es aber genau ist, was eine Lehrkraft zu einer professionellen Lehrkraft macht, bleibt in der Wissenschaft (wie vermutlich auch in der Öffentlichkeit) umstritten. Neben unterschiedlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildern und Metaphern (z. B. „Gärtner*in“, „Coach“, „Trainer*in“, „Zirkusdirektor*in“ etc.; Herzog & Makarova, 2011), die eher im öffentlichen Diskurs zu finden sind, werden in der Professionsforschung unterschiedliche Ansätze diskutiert, die beschreiben, was eine Lehrkraft ausmacht (Bestimmung von Professionalität), wie sie zum professionellen Handeln befähigt wird (Professionalisierung) und was den Lehrerinnen- und Lehrerberuf generell charakterisiert (Profession). In diesem Beitrag werden drei, teils stark gegensätzliche Professionsansätze (Tillmann, 2011) aufgrund ihrer historischen und aktuellen Bedeutsamkeit (Herzmann & König, 2016) vorgestellt: Der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Professionsansatz. Anhand einer in fünf Fälle unterteilten Sequenz vom Beginn der BNT-Stunde, in der ein Arbeitsblatt als Monatsaufgabe für ein von den Schüler*innen zu führendes „Baumtagebuch“ ausgeteilt wird, sollen Antinomien aus dem strukturtheoretischen Ansatz sowie Kompetenzen aus dem kompetenztheoretischen Ansatz exemplarisch herausgearbeitet werden. Aus Platzgründen wird auf

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75395>



eine Analyse der Fälle aus berufsbiografischer Sicht verzichtet, wemgleich es Analyseansätze aus dieser Perspektive gäbe.

2. Professionstheorien

Die Erforschung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs sowie von Lehrer*innen und ihrer Ausbildung ist durch eine große Heterogenität an Theorieansätzen und unterschiedlichen grundlagentheoretischen Setzungen sowie verschiedener Methodologien und Forschungsmethoden gekennzeichnet (Tillmann, 2011). Grundsätzlich lassen sich im genannten Forschungsfeld Arbeiten finden, die sich (stärker) Fragen der Profession, Fragen der Professionalisierung oder Fragen der Professionalität widmen. Unter einer Profession versteht man im berufssoziologischen Sinne einen besonderen, herausgehobenen Beruf, der durch Ungewissheiten in der Ausübung gekennzeichnet ist und dadurch gegenüber anderen Berufen einen besonderen Status einnimmt (Cramer, 2020; Stichweh, 1977). Mit *Professionalisierung* meint man die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz für einen Beruf (professionell werden). Daraus folgend kann man unter *Professionalität* den angemessenen und erfolgreichen Vollzug eines Berufs verstehen. Professionstheorien oder -ansätze beschäftigen sich mit den eben genannten Aspekten und beantworten Fragen wie etwa: „Was kennzeichnet den Lehrerinnen- und Lehrerberuf?“, „Wie agieren erfolgreiche Lehrkräfte?“, „Wie wird man Lehrer*in?“, etc. Je nach Handbuch, Studienbuch oder Lehrwerk finden sich unterschiedlich viele Professionsansätze (vgl. z. B. den Überblick bei Tillmann, 2011). Im Folgenden werden, wie in der Einleitung dargelegt, drei wesentliche Ansätze näher beschrieben.

2.1. Der strukturtheoretische Professionsansatz

Aufbauend auf den Grundlagen soziologischer Arbeiten von Oevermann (1996) und auf der Basis qualitativ-rekonstruktiver Forschung entwickelte vor allem Helsper (1996) den strukturtheoretischen Professionsansatz. Der Kern des Ansatzes besagt, dass das Handeln von Lehrkräften von Spannungen und Widersprüchen beziehungsweise Handlungsambivalenzen durchzogen ist (Helsper, 2004, 2011). Die dadurch entstehenden Unsicherheiten kennzeichnen den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, sie gilt es auszuhalten. Professionalität bedeutet also Handeln unter dieser Unsicherheit. Helsper (2010) bezeichnet die Widersprüche als Antinomien, und versteht darunter die „Gültigkeit einander eigentlich ausschließender Positionen“ (Helsper, 2010, S. 34). Elf Antinomien sind konstitutiv für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (siehe Tab.1).

Konstitutive Antinomien des professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns als potenzierte, stellvertretende und diffus-spezifische, vermittelnde Lebenspraxis	
1. Ungewissheitsantinomie	7. Praxisantinomie
2. Differenzierungsantinomie	8. Autonomieantinomie
3. Begründungsantinomie	9. Symmetrieantinomie
4. Sachantinomie	10. Subsumtionsantinomie
5. Vertrauensantinomie	11. Organisationsantinomie
6. Näheantinomie	

Tabelle 1: Antinomien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns nach Helsper (2004).

Die „Sachantinomie“ beispielsweise erfasst den nicht auflösbaren Widerspruch zwischen der Vermittlung sachgerechtem, wissenschaftlichem Wissen (durch Bildungs- und Lehrpläne vorgegeben) auf der einen Seite und der lebens- und alltagsweltlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Da die Antinomien konstitutiv für das pädagogische Handeln sind, müssen Lehrkräfte pausenlos Entscheidungen treffen, wie sie zwischen den jeweiligen Polen einer Antinomie – quasi „krisensicher“ – agieren. Um hierbei nicht zu scheitern, gilt es die pädagogischen Antinomien, Widersprüche und Spannungen beständig zu reflektieren (Professionalität als Reflexivität), was in Form von kasuistischer Arbeit, kollegialer Beratung oder Supervision geschehen kann, um die Spannungen wahrzunehmen, zu analysieren und im eigenen Handeln in Ausgleich zu bringen.

2.2. Der kompetenztheoretische Professionsansatz

Unter Rekurs auf die Wissens- und Expertiseforschung (Bromme, 1992; Weinert et al., 1990) und basierend auf dem quantitativ-empirischen Forschungsparadigma entwickelte sich der kompetenztheoretische Ansatz. Die Lehrkraft wird hierbei als Expert*in verstanden, die über Kompetenzen, bestehend aus erlernbarem Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen sowie Überzeugungen und Werthaltungen, verfügt (Baumert & Kunter, 2006; siehe Abb. 1). Unter Kompetenzen von Lehrkräften werden dabei im Sinne Weinerts (2001) „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um

die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.). Unter Professionalität kann dem Ansatz folgend die aufgebaute Kompetenz von Lehrkräften und unter Professionalisierung der Weg des Kompetenzerwerbs verstanden werden.

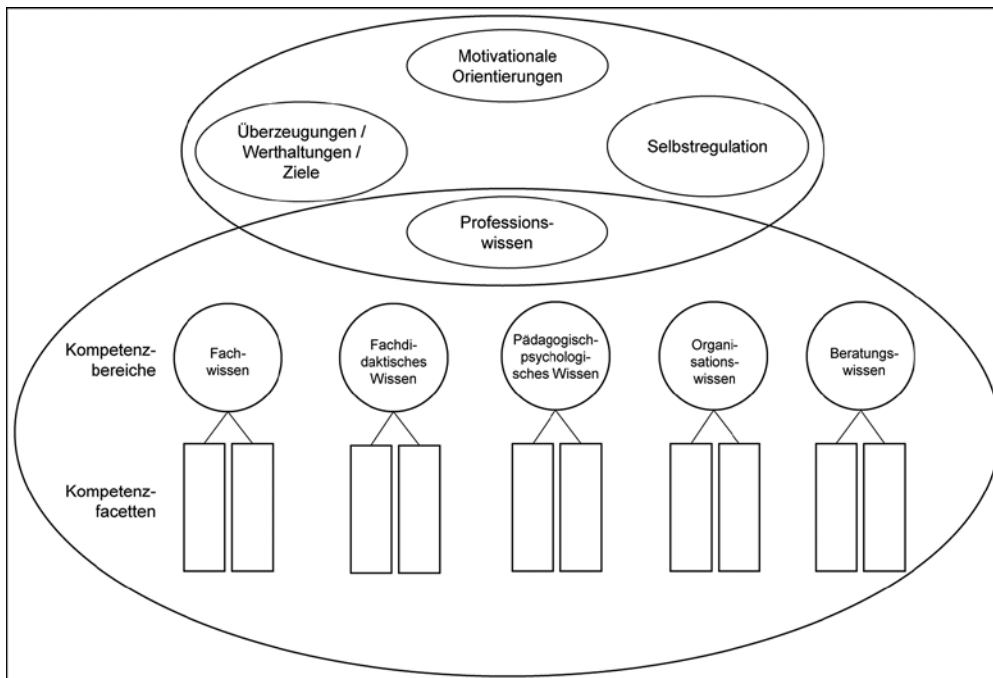


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006).

Welche Kompetenzen beziehungsweise welches pädagogische Wissen als deren Teil konkret eine Lehrkraft haben muss, um erfolgreich agieren zu können, wird je nach Modell beziehungsweise empirischer Studie unterschiedlich benannt und operationalisiert (für einen Überblick Voss et al., 2015). So wird beispielsweise in der BilWis-Studie (Kunina-Habenicht et al., 2012), das von Expert*innen als relevant erachtete bildungswissenschaftliche Wissen in sechs Bereiche untergliedert, die für die folgende Fallanalyse herangezogen werden: (1) Unterrichtsdidaktik/ Unterrichtsgestaltung, (2) Schulpädagogik/ Schule als Institution, (3) Bildungstheorie, (4) Lernen/ Entwicklung, (5) Diagnostik/ Evaluation, (6) Lehrerberuf.

2.3. Der berufsbiografische Professionsansatz

Unter dem berufsbiografischen Professionsansatz lassen sich unterschiedliche Perspektiven finden, die sich im Kern darin unterscheiden, „ob die Berufsbiographie oder aber die gesamte Lebensbiographie als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrerberuf herangezogen wird (...)“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 82). Professionalität wird in den erstgenannten Ansätzen, die die Berufsbiografie als Entwicklungsprozess verstehen, als Bewältigung berufsbiografischer Ereignisse (Keller-Schneider & Hericks, 2014) verstanden, was bedeutet, dass sich Kompetenzen vor allem durch die wissens- und erfahrungsbasierte Verarbeitung beruflicher Erlebnisse entwickeln (Cramer, 2020). In der Lehrerbildungsforschung werden in berufsbiografischen Ansätzen häufig Übergänge problematisiert, da sich mit ihnen Entwicklungsaufgaben verbinden, die es zu bewältigen gilt.

3. Fallanalysen aus struktur- und kompetenztheoretischer Perspektive

Für die folgende Fallanalyse wurde eine knapp fünfminütige Sequenz vom Beginn der Stunde (BNT_Lehrkraftkamera_Minute 00:21–04:56) ausgewählt, in der aufgrund der hohen Interaktionsdichte zwischen dem Lehrer Herr Ranicki und den Schüler*innen einige konstitutive Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten (Helsper, 2004) exemplarisch herausgearbeitet werden können. Zugleich lassen sich in der Sequenz unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkraft erkennen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird die Sequenz im Folgenden zunächst in Gänze dargestellt, jedoch in fünf Abschnitte untergliedert, die anschließend der Analyse (Kapitel 3.1–3.5) dienen.

© Nachdem Herr Ranicki die Klasse begrüßt hat und diese – wie üblich – die Begrüßung stehend im Chor erwidert hat, dreht er sich zum Lehrerpult, nimmt einen Stapel Arbeitsblätter [hierbei handelt es sich um das Dezember-Arbeitsblatt für ein Baumtagebuch, das die Schüler*innen seit einigen Monaten führen] in die Hand und wendet sich wieder der Klasse zu.

Herr Ranicki: „So, bevor wir loslegen: Das Jahr schreitet voran, es ist Dezember“ [der Lehrer greift dabei mit der linken Hand auf die vor seiner Brust gehaltenen Arbeitsblätter]

Schüler*in: „Oh Gott.“

Rosa: „Nein.“

Schüler*in: „Ne.“

Herr Ranicki: „Das heißt, ihr kriegt das Dezemberblatt. Allerdings ihr werdet sehen, das ist jetzt [streicht mit der Hand über das Blatt], müsst ihr nicht so viel mit eurem Baum machen. Ihr müsst selber ein bisschen was recherchieren. Wisst ihr was recherchieren heißt?“

Mehrere Schüler*innen im Chor: „Ja.“ [Milena meldet sich.]

(1) Herr Ranicki: „Ja, ähm genau, also einfach der Baum ist im Winterschlaf sozusagen und ihr müsst gucken wie ihr das eben macht. Milena.“

Milena: „Und zwar ich habe eine Frage: Das letzte Blatt, was es gab, da war ja wo man in den Blättern suchen musste, ob irgendwelche Tiere sind.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Milena: „Ich habe aber gesucht, ich weiß nicht, vielleicht war es auch zu kalt, aber es gab keine, ich habe kein einziges Tier gesehen.“

Schüler*in spricht dazwischen: „Ich auch nicht.“

Herr Ranicki: „Dann ist das dein Ergebnis, dann schreib das auf.“

Schüler*in spricht dazwischen: „Ich habe voll viele gesehen.“

Milena: „Aber gibt es dann irgendwie Punktabzug, wenn ich“

[Rosa und Felizian melden sich.]

Herr Ranicki: „Nein, es sind ja Beobachtungen, die ihr macht, und wenn ihr, und wenn du was suchst und nix siehst, dann ist das deine Beobachtung. Es ist ja nicht, das, was ihr dann seht ist ja nicht richtig oder falsch und es gibt nicht für jeden Regenwurm, den ihr findet, kriegt ihr nicht einen halben Punkt [symbolisiert mit der rechten Hand eine Abhaken-Bewegung]. Nein, so ist es nicht, sondern ihr macht Beobachtungen und die schreibt ihr auf. Simon.“

Simon: „Haben sie noch irgendwie das Novemberblatt?“

Herr Ranicki: „Ich glaube nicht, ich kann gleich gucken. Carl.“

Carl: „Ja, ich finde meinen Ordner nicht, ich habe ihn heute Morgen eingepackt.“

Herr Ranicki: „Ja gut, ich habe ihn nicht, dann musst du halt irgendwie auf ein Blatt schreiben. Oder so. Rosa.“

Rosa: „Diese Blätter da [zeigt auf die Arbeitsblätter in den Händen von Herrn Ranicki], die wir kriegen, sollen wir die auch dann vorne einheften irgendwie?“

Herr Ranicki: „Naja, in vielen Fällen, so wie hier [zeigt auf die Blätter in seiner Hand], ist es ja so, dass ihr da auch was draufschreibt, das heißt, hier heftet ihr einfach immer in das Baumtagebuch ein.“

Rosa: „Also an die Stelle oder einfach vorne?“

(2) Herr Ranicki: „So der Reihe nach. Entweder von vorne nach hinten, von hinten nach vorne. Das ist egal. So, jetzt gebt ihr mal bitte durch [Felizian meldet sich

sehr angestrengt]. Felizian.“ [Bereits im Aufrufen beginnt Herr Ranicki durch die Klasse zu gehen und die Blätter zu verteilen.]

Felizian: „Also bei mir war es halt so, bei mir ist im Sommer, ist was los und im Winter gar nichts [dreht seinen Kopf beim Sprechen nach dem Lehrer, der durch die Klasse geht]. Außer eine [unverständlich], die ist auf mein Blatt gekrabbelt und dann gestorben.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Schüler: „Gib her Felizian, du hast schon ein Blatt.“

Herr Ranicki: „So, gebt ihr bitte durch. Lest sie euch kurz durch und wenn dann keine Fragen dazu sind, dann packt ihr sie bitte weg.“

Die Schüler*innen geben die Blätter durch die Reihen.

Herr Ranicki: „So, die kommen rum, es sind genug.“

Schüler*in: „Bei uns fehlt noch ein Blatt.“

Herr Ranicki: „Hier sind noch welche.“

Milena: „Ich brauche auch noch eins.“

Die Schüler*innen lesen sich die Aufgaben auf dem Blatt durch, Herr Ranicki steht am Lehrerpult.

(3) Herr Ranicki: „Also, lest es euch jetzt mal durch. Rosa, hier [tippt auf ihr Blatt]. Pack das mal weg, was auch immer du da hast. [Ein Schüler und Felizian melden sich] Ja?“

Schüler: „Und zwar, muss man das auf ein Blatt, einen Blockblatt schreiben oder kann man das auch [unverständlich].“

Herr Ranicki: „Nein, dafür sind ja diese ganzen Zeilen, dass ihr es dann direkt darauf schreiben könnt.“

Schüler: „Gut. Weil ich habe alles andere bisher auf Blockblättern geschrieben.“

Herr Ranicki: „Auch gut. Dann kannst du es auch auf ein Extrablatt schreiben. Das geht natürlich auch. Mathéo.“

(4) Mathéo: „Bei irgendeinem Arbeitsblatt, da mussten wir ein Foto von der Frucht von dem Baum machen.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Mathéo: „Bei meinem war die halt ganz ausgetrocknet und so und jetzt habe ich im Internet halt davon ein Foto ausgedruckt aus dem Sommer.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Mathéo: „Geht das auch, oder soll ich dann im Sommer“

Herr Ranicki: „Das geht natürlich auch, aber dann schreib das dazu, dass das“

Mathéo: „Ja das habe ich dann gemacht.“

Herr Ranicki: „Ja genau, das ist doch gut.“

Carl: „Aber was soll er jetzt machen?“

Herr Ranicki: „Pssst. Felizian.“

(5) Felizian: „Also da steht ja Nadel. Also die Unterschiede von den Nadeln zu dem Laub? Aber wir haben“

Herr Ranicki: „Ja, warte mal ganz kurz. [Blickt zur letzten Bankreihe] Arthur, seid ihr bitte ruhig. So, jetzt.“

Felizian: „Wir hatten das in Geo durchgenommen und müssen wir da jetzt extra recherchieren?“

Herr Ranicki: „Nein, wenn du es schon weißt, dann musst du natürlich nicht mehr recherchieren. Dann schreibst du es einfach hin.“

Felizian: „Aber vielleicht sollten wir trotzdem noch mal recherchieren, um das“

Herr Ranicki: „Ja, ja, genau. So, das könnt ihr natürlich auch zusammen machen, euch austauschen, das ist kein Problem. So, gibt es dazu noch Fragen? Dann packt das mal bitte jetzt weg. Dann widmen wir uns noch mal den Fischen zu.“

3.1. Fall 1: „Dann ist das dein Ergebnis, dann schreib das auf“

Im ersten Fall sagt Milena, sie konnte die letzte Aufgabe (Aufgabenblatt im November) scheinbar nicht richtig lösen, weil sie in „ihrem“ Laubhaufen keine Tiere finden konnte. Herr Ranicki erläutert daraufhin, das auch dies ein Ergebnis (nämlich ihrer Beobachtung) sei und sie dies hinschreiben solle. Etwas ungläubig fragt Milena nach, ob es dafür dann weniger Punkte geben würde und der Lehrer erläutert nochmal, dass es sich um Beobachtungen handelt, die nicht richtig oder falsch seien.

In dem Ausschnitt lässt sich durch die Lehrkraft handelnd ausgestaltet eine Strukturvariante der *Autonomieantinomie* (Helsper, 2004, 2010) erkennen. Der Lehrer fordert Milena (und durch die Klassenöffentlichkeit auch die anderen Schüler*innen) zur Autonomie auf (sie soll ihre Beobachtung frei von Zwängen eintragen), dies geschieht aber in einem durch – zumindest scheinbare – Heteronomien durchzogenen Rahmen (Leistungs- und v. a. Bewertungsdruck und damit einhergehend der Angst, eine schlechte Note zu bekommen). Dadurch bleibt auch zweifelhaft, inwiefern Milena und ihre Mitschüler*innen die vom Lehrer intendierte Erkenntnis (Beobachtungen sind nicht richtig oder falsch) begreifen oder im Rahmen eines auf Pflichterfüllung und Bewertungsdruck ausgerichteten Lernens verhaftet bleiben. Alternativ hätte Herr Ranicki diese Irritation beziehungsweise das Fehlverständnis der Schülerin aufgreifen und es zum Thema machen können, wie ja in Ansätzen geschehen. Dabei hätte er die ganze Klasse einbeziehen können, indem er sich bspw. unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Beobachtung oder auch andere Beobachtungsergebnisse schildern lässt

und der Frage nachgegangen wäre, warum es zur gleichen Aufgabe unterschiedliche Beobachtungen gibt und welche denn nun richtig sei. Zunächst eher für sich (und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht) könnte die Lehrkraft über die Frage der stärkeren Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsräumen reflektieren und diese für die Schüler*innen deutlich kennzeichnen. Durch die Wahrnehmung der Schülerin Milena, mit den Arbeitsblättern in einem Leistungsraum zu stehen, fühlt sie sich noch mehr heteronom bestimmt beziehungsweise gebunden. Lernräume würden sicherlich mehr Möglichkeiten zur autonomen Gestaltung bieten. Eng mit dieser ersten Antinomie verknüpft zeigt sich in diesem Ausschnitt auch eine Strukturvariante der *Ungewissheitsantinomie* (Helsper, 2004), welche die Unsicherheit zwischen Vermittlungsversprechen auf der einen Seite und struktureller Ungewissheit bzgl. des Gelingens der pädagogischen Handlung auf der anderen Seite darstellt. Herr Ranicki kann nur „hoffen“, dass seine Erläuterungen einer Beobachtung und den damit verbundenen Folgen bei den Schüler*innen ankommen, sicher sein kann er sich hier nicht.

Betrachtet man den Ausschnitt aus kompetenztheoretischer Perspektive, so ließe sich die *diagnostische Kompetenz* der Lehrkraft (Kunina-Habe nicht et al., 2012) näher in den Blick nehmen. In der Äußerung von Milena kommt ein scheinbares Missverständnis der Aufgabenstellung beziehungsweise eine Fehlvorstellung von Beobachtungen zum Ausdruck. Dies diagnostiziert der Lehrer mittels seines professionellen pädagogischen (wie vermutlich auch fachdidaktischen und fachlichen) Wissens und scheint zum Ergebnis zu kommen, dass hier eine falsche Vorstellung vorliegen könnte. Diese Fehlvorstellung wendet der Lehrer, indem er nochmals erläutert, was eine Beobachtung ist. Alternativ hätte er hier Milena bitten können, selbst zu explizieren, was eine Beobachtung ist, oder die Klasse danach fragen können. So wäre er sich seiner Diagnose vermutlich sicherer gewesen und hätte die Fehlkonzeptionen stärker zu Tage fördern können.

3.2. Fall 2: „Also bei mir war es halt so“

Nachdem bereits einige Schüler*innen zu Wort gekommen waren, möchte Herr Ranicki in seinem geplanten Stundenverlauf vorankommen und das Arbeitsblatt verteilen (lassen). Felizian möchte sich aber auch noch äußern, was der Lehrer zulässt, nebenbei aber bereits mit dem Verteilen der Blätter beginnt, so dass der Eindruck entsteht, die Aussagen von Felizian würden ihn nicht sehr interessieren. Ebenso reagiert Herr Ranicki auf die Äußerung von Felizian lediglich mit einem kurzen „Ja“ und schreitet im Stundenverlauf voran.

Hier stößt man auf eine interessante Strukturvariante der *Näheantinomie*, also der Spannung zwischen Nähe und Distanz: In der Äußerung des Schülers wird ein Bedürfnis nach Nähe, Wertschätzung und Anerkennung deutlich (Felizian meldete sich auch sehr angestrengt), welches jedoch dem Lehrer unangenehm zu sein scheint, so dass er mit maximaler Distanz (auch räumlich durch seine Bewegung im Klassenzimmer) reagiert. Nähe, so lässt sich hier beobachten, ist nicht nur eine oberflächliche Erscheinung, sondern auch durch Emotionalität und Gegenseitigkeit geprägt ist, was Felizian einzufordern scheint, Herr Ranicki jedoch verweigert (vgl. hierzu auch den fünften Fall). Zudem zeigt sich hier, dass eine Zuwendung zum Einzelnen (Nähe) bei gleichzeitigem Kümmern um die gesamte Lerngruppe (Distanz zum Einzelnen) nur schwer umzusetzen ist (siehe auch Differenzierungsantinomie). Alternativ hätte Herr Ranicki die von Felizian gewünschte Nähe zulassen können, indem er seiner Äußerung Gehör schenkt oder andererseits ihn mit Verweis auf das Vorankommen in der Stunde nicht hätte aufrufen sollen. Reflexiv wäre für den Lehrer die Frage zu klären (auch mit Blick auf weitere, ähnliche Meldungen von Felizian, z. B. im fünften Fall), warum scheinbar ein erhöhtes Bedürfnis nach Nähe bei Felizian vorliegt und wie dieses befriedigt werden könnte.

Aus kompetenztheoretischer Perspektive lässt sich hier die *Klassenführungs-Kompetenz* (Syring, 2017), genauer die Kompetenz im Teilbereich *Unterrichtsgestaltung* (Kunina-Habenicht et al., 2012) von Herrn Ranicki analysieren. Aus dieser Perspektive ließe das Aufrufen von Felizian und gleichzeitige Verteilen der Arbeitsblätter Reibungslosigkeit beziehungsweise die Überlappung (zweier Handlungen) im Sinne eines guten Unterrichtsflusses sichtbar werden und spräche für eine gute Klassenführung. Auch vermutet Herr Ranicki, dass der Beitrag von Felizian das Lernen im Unterricht nicht voranbringt (im Sinne eines hohen Maßes an echter Lernzeit), „unterbindet“ es daher mit einem knappen „Ja“ und geht nicht weiter auf die Äußerung ein. Mit Blick auf die Komponente der Beziehungsförderung könnte man ebenso aus Sicht der Klassenführungs-Kompetenz fragen, inwiefern sich hier eine empathieorientierte, auf Wertschätzung beruhende Klassenführung zeigt. Alternativ hätte Herr Ranicki also früher abwägen können, ob er Felizian (und andere Schüler*innen) überhaupt zu Wort kommen lassen will oder ob ihm der Unterrichtsfluss hier wichtiger ist und dies den Schülerinnen und Schülern transparent vermitteln.

3.3. Fall 3: „Das geht natürlich auch“

Ein Schüler fragt im dritten Fall, ob er die Antworten zu den Aufgaben auf den jeweiligen Arbeitsblättern auf diesen notieren soll beziehungsweise muss oder ob er

diese auch auf Extrablätter schreiben darf. Zunächst verneint Herr Ranicki letzteres mit Verweis auf die dafür vorgesehenen freien Zeilen auf den Blättern. Nachdem der Schüler jedoch anmerkt, dass er bisher alles auf Extrablätter geschrieben hat, erlaubt Herr Ranicki auch diese Variante.

Auf dieser direkten Handlungs- beziehungsweise Interaktionsebene lässt sich eine ausgeformte Strukturvariante der *Differenzierungsantinomie* (Helsper, 2004) erkennen. Zunächst versucht Herr Ranicki noch an einer homogenisierten Gleichbehandlung aller Schüler*innen festzuhalten, indem er darauf besteht, das Arbeitsblatt nach seinen Vorstellungen auszufüllen. Gleichzeitig sieht er jedoch die Notwendigkeit bezüglich dieses eher formalen Aspektes zu differenzieren, da nun bereits (mindestens) ein Schüler eine andere Variante (Schreiben auf Extrablätter) gewählt hat. Mit dem Abweichen von der ursprünglichen Homogenisierungsabsicht berücksichtigt er die scheinbare Pluralität im Klassenzimmer und gibt dieser den Vorrang. Eine Herausforderung besteht nun darin, dass andere Schüler*innen auch ihr „Recht auf Differenzierung“ einfordern und wiederum weitere Varianten der Auftrags erledigung anbieten könnten oder sich darüber beschweren, warum sie den bisher wenigen Platz auf den vorgegebenen Zeilen des Arbeitsblattes nutzen mussten.

Mit Blick auf die Kompetenz im Bereich *Lernen und Entwicklung* (Kunina-Habenicht et al., 2012) und damit auch auf lehr-lerntheoretische Überlegungen scheint es durchaus Sinn zu machen, an dieser Stelle zu differenzieren und unterschiedliche Lernwege (auch wenn diese zunächst eher formaler Natur sind) zuzulassen. Nur so kann an das Vorwissen der Schüler*innen angeknüpft werden, können die Schüler*innen ihre vollen Potentiale ausschöpfen, ihre Fähigkeiten zeigen und weiterentwickeln.

3.4. Fall 4: „Jetzt habe ich im Internet halt davon ein Foto ausgedruckt“

Die Aufgabe auf einem Arbeitsblatt aus dem Sommer war es, die Früchte des selbst gewählten und beobachteten Baums zu fotografieren und zu beschreiben. Weil seine Frucht „ganz ausgetrocknet“ war, so bemerkt Mathéo, konnte er kein Foto machen und hat stattdessen einfach ein Foto aus dem Internet (mit Angabe der Quelle) genutzt. Auch wenn dies nicht dem Arbeitsauftrag entspricht, akzeptiert Herr Ranicki diese Variante.

Hier zeigt sich nochmals die *Differenzierungsantinomie* (siehe Kapitel 3.3) und ebenfalls die sogenannte *Sachantinomie* (Helsper, 2004). Diese beschreibt die von einer Lehrkraft auszuhaltende Spannung zwischen dem wissenschaftlich fundierten Fachwissen einerseits, welches zum Beispiel durch Bildungspläne vorgegeben wird, und dem lebens- und alltagsweltlichen Wissen der Schüler*innen. Für Mathéo scheint es

keinen Unterschied zu machen, ob das Foto selbst gemacht ist oder aus dem Internet stammt. Der Arbeitsauftrag, so ist zumindest anzunehmen, war aber bewusst anders gewählt. Als „wissenschaftlichen Zugriff“ definiert Herr Ranicki eigentlich die Beobachtung, Dokumentation und Beschreibung (der Frucht des Baumes). Die Entnahme eines „perfekten Bildes“ aus dem Internet entspricht eher dem alltagsweltlichen Verständnis von Mathéo. Zwischen diesen beiden Polen wägt Herr Ranicki ab, gibt dem alltagsweltlichen Wissen des Schülers nach und akzeptiert damit eine eigentliche Nicht-Erfüllung des Arbeitsauftrages, was umso erstaunlicher ist, da er ja gerade im ersten Fall auf den Aspekt des „selbst Beobachteten“ so viel Wert gelegt hat. Auch in diesem Fall kann man die *diagnostische Kompetenz* (Kunina-Habenicht et al., 2012) der Lehrkraft genauer betrachten und fragen, warum der Lehrer nicht näher auf die Aussage von Mathéo eingeht mit der beispielsweise anschließenden Frage warum der Schüler nicht eine andere Frucht fotografiert hat oder worin der mögliche Unterschied zwischen einem eigenen und einem aus dem Internet kopierten Foto liegt? Alternativ hätte die ungenügende Erfüllung des Arbeitsauftrages als Lernanlass aufgefasst werden können, um über diese Fragen ins Gespräch zu kommen. Blickt man aus erzieherischer Perspektive auf den Fall, könnte man mit dem Fokus der *Medienbildung und -erziehung* (KMK, 2004) festhalten, dass Herr Ranicki hier zumindest eine Quellenangabe einfordert, eine Begründung hierfür könnte er jedoch alternativ stärker explizieren.

3.5. Fall 5: „Aber vielleicht sollten wir trotzdem noch mal recherchieren“

Im letzten Fall der Sequenz meldet sich Felizian nochmals und erhält das Wort. Er fragt, ob er auch dann recherchieren müsse, wenn er den Unterschied zwischen Laub- und Nadelbäumen im Winter schon wisse, weil dies ja bereits Thema im Geographieunterricht war. Der Lehrer verneint mit dem Hinweis, dass man die Lösung ja dann einfach eintragen könne, woraufhin Felizian seine Aussage revidiert und hinzufügt, man könne ja trotzdem noch recherchieren. Seine Begründung geht jedoch unter beziehungsweise wird durch ein Eingreifen des Lehrers, der im Unterrichtsgang fortfahren will, unterbrochen.

Hierin zeigt sich nochmals eine Strukturvariante der *Näheantinomie*, die der bereits analysierten (siehe Kapitel 3.2) sehr ähnelt. Die erste Äußerung von Felizian als auch sein Insistieren kann als Bedürfnis nach Nähe und Wertschätzung gedeutet werden. Dieses Bedürfnis wird zunächst durch die Beantwortung seiner Frage von Herrn Ranicki befriedigt. Dies scheint jedoch nicht ausreichend zu sein, denn Felizian formuliert daraufhin eine weitere Frage. Der Lehrer antwortet mit einer Distanzierung („Ja,

ja, genau“) und lehnt damit die Frage indirekt ab. In dem Fall zeigt sich auch die *Organisationsantinomie* zwischen Interaktion und Organisation. Herr Ranicki fragt zwar: „So, gibt es dazu noch Fragen?“, schiebt aber gleich hinterher: „Dann packt das mal bitte jetzt weg. Dann widmen wir uns noch mal den Fischen zu.“ Er lässt keine Zeit für Schülerantworten, obwohl die vorangegangenen Interaktionen Klärungsbedarf anzeigen. Evtl. muss er den Lehrplan erfüllen, das Thema „Fische“ voranbringen, die nächste Klassenarbeit vorbereiten etc., zumindest entscheidet er sich gegen den Pol der Interaktion.

Auch aus Perspektive der *Klassenführungskompetenz* (Syring, 2017) beziehungsweise dem Bereich der *Unterrichtsdidaktik/ Unterrichtsgestaltung* (Kunina-Habenicht et al., 2012), wird hier nochmals sichtbar, wie Herr Ranicki mit nonverbalen und verbalen Mitteln bei aus seiner Sicht Störungen des Unterrichtsflusses interveniert: Dienen die Schüleräußerungen nicht dem Ziel des Fortkommens im Unterrichtsstoff unterbindet er diese durch Distanzierung oder überlappende Tätigkeiten.

4. Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass es möglich und lohnenswert ist, aus unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven das Handeln von Lehrkräften im Unterricht zu analysieren. Damit ergibt sich einerseits die Chance, beide Ansätze produktiv miteinander zu verbinden, und andererseits die Möglichkeit einer umfassenden Reflexion des Lehrerhandelns. Dies entspricht auch einem Ergebnis der Verständigung unter den Vertreter*innen der verschiedenen Professionsansätze: „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 363). Auch wäre es lohnenswert, die ausgewählten Fälle nochmals durch die Brille des berufsbiografischen Ansatzes zu beleuchten, um beispielsweise Entwicklungsaufgaben von Lehrkräften zu diskutieren (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Die Anbahnung einer reflexiven Haltung kann und sollte bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgen. Dafür können vor allem fallbasierte Ansätze, aber auch selbst erlebte beziehungsweise berichtete Erfahrungen der Studierenden (z. B. in Praktika oder Micro-Teaching) genutzt werden. Hiermit kann gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung im Sinne des oben beschriebenen berufsbiografischen Ansatzes geleistet werden.

Einschränkend soll darauf hingewiesen werden, dass bestimmte Antinomien und ihre Strukturvarianten sowie bestimmte Kompetenzen nicht immer leicht zu identifizieren beziehungsweise (wieder-)zuerkennen und zu analysieren sind, was auch für die in

diesem Artikel analysierten Unterrichtsfälle gilt. Diese „blinden Flecken“ zu thematisieren und ebenso zu analysieren, wie bspw. unterschiedliche Antinomien einerseits aber auch verschiedene Kompetenzen andererseits miteinander verwoben sind (siehe z. B. Fall 1, 4 und 5) lässt sich ebenfalls als eine Aufgabe der Lehrerbildung begreifen. Ein abschließender Blick auf die fünfminütige Sequenz in ihrer Gesamtheit wirft die unter anderem weiterführende Frage auf, welche Form des Lernens beziehungsweise der kognitiven Aktivität durch das „Baumtagebuch“ und seine Aufgabenstellungen auf den einzelnen monatlichen Arbeitsblättern insgesamt angeregt werden soll. Oder handelt es sich hier eher um eine Erfüllung von Vorgaben, mit der die Schüler*innen in eine Art „heimlichen Lehrplan“ (Jackson, 2006) einsozialisiert werden? Dies wäre ein weiterer spannender Analysefokus für diese, aber auch weitere Unterrichtsstunden – nicht nur – der Klasse 6b.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 112–128). Tübingen University Press.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Hattie, J., Beywl W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verlag.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt, (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–97). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbstständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrich Jahresheft*, 28, 34–37.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Waxmann.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Waxmann.
- Jackson, P. W. (2006). Der heimliche Lehrplan. Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. In F. Baumgart & U. Lange (Hrsg.), *Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 131–140). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Waxmann.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., ... & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358–372.
- Stichweh, R. (1977). *Ausdifferenzierung der Wissenschaft. Eine Analyse am deutschen Beispiel*. Report Wissenschaftsforschung, 8, Universität Bielefeld.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232–240). Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28* (S. 173–206). Technische Universität.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

12

Thema der Stunde: Perspektiven
Tag, Stunde: Freitag, 3./4. Stunde (9.35–11.05 Uhr)

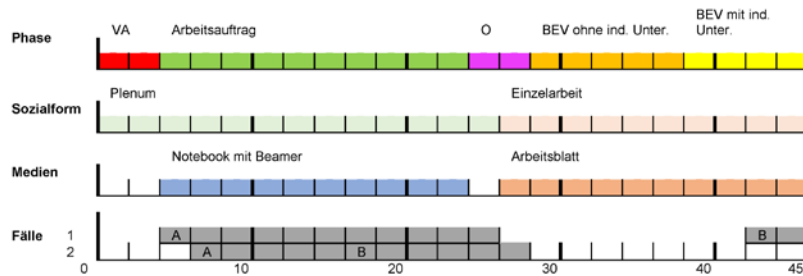
Es handelt sich um den 90-minütigen Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit im Fach Kunst mit dem Thema ‚Perspektiven‘. Die Stunde findet im Fachraum Kunst statt. Sie beginnt mit einer ritualisierten, gemeinsamen Begrüßung: Alle Schülerinnen und Schüler stehen auf und begrüßen die Lehrerin im Chor. Im anschließenden Rückblick fragt die Lehrerin, was in der letzten Stunde behandelt wurde und bespricht einige Aspekte der letzten Stunde. Über den Beamer und einen Zeitschriftenartikel (Schülerinnen und Schüler lesen laut vor) zu einem Brand an einer Tankstelle steigt sie in die Stunde ein. Anschließend blendet sie eine Erläuterung und den Arbeitsauftrag ein und bespricht mit den Schülerinnen und Schülern in einem insgesamt ca. 25-minütigen fragend-entwickelnden Vorgehen, welche Perspektiven es auf den Brand geben könnte und erläutert den Arbeitsauftrag. Der Einstieg in das Thema wird in dieser Phase also mit dem Arbeitsauftrag verbunden, weil eingehend besprochen wird, welche Darstellungsmöglichkeiten und Perspektiven auf den Brand es gibt. Dabei werden auch Fragen der Schülerinnen und Schüler zum Arbeitsauftrag beantwortet. Es geht darum, mit einem zu zeichnenden Bild eine „kleine Geschichte“ zu erzählen, die den Brand an der Tankstelle veranschaulicht – aus einer bewusst gewählten Perspektive (z. B. Vogelperspektive, Perspektive eines fotografierenden Gaffers). In der folgenden Arbeitsphase sollen die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75394>

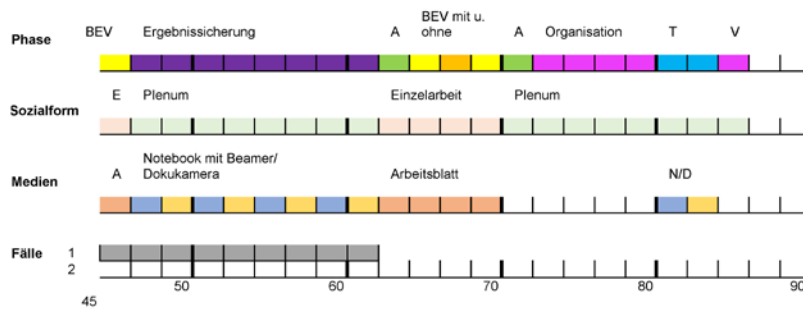


alleine und ohne zu sprechen eine erste Idee entfalten. Diese Still- und Einzelarbeitsphase soll laut Arbeitsauftrag fünf Minuten dauern. Nach einigen Minuten geht die Lehrkraft herum und gibt individuelle Hinweise, sie versucht hier offenkundig kurz einen Blick auf jedes Bild zu werfen, gelegentlich verweilt sie dann etwas länger bei einem Schüler oder einer Schülerin und erläutert etwas. Nach ca. 20 Minuten Einzelarbeit mit individueller Unterstützung werden Zwischenergebnisse gezeigt: Zahlreiche Schülerinnen und Schüler kommen nach vorne, legen ihre bisherige Zeichnung unter die Dokumentenkamera und erläutern ihre Lösung, die Lehrkraft ergänzt oder kommentiert dies gelegentlich. Nach ca. 15 Minuten erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag nun auf der Grundlage der erhaltenen Ideen weiterzuzeichnen. Die Stunde wird immer wieder unterbrochen beziehungsweise begleitet durch Ermahnungen, insbesondere um mehr Ruhe zu erhalten, aber auch um Unordnung (Klamotten auf dem Boden) zu beseitigen. Trotz der vielen Ermahnungen bleibt die Lehrkraft ruhig und sachlich. Mehrfach muss die Lehrkraft einen Konflikt am hinteren linken Tisch lösen und bittet ein Mädchen, sich zwischen zwei Jungen zu setzen. Im Anschluss an die zweite, ca. zehnminütige Einzelarbeitsphase greift die Lehrkraft eine Zeichnung eines Schülers heraus, legt sie unter die Dokumentenkamera und erläutert daran noch einige Aspekte, die beim Weiterzeichnen in der folgenden Stunde beachtet werden sollten. Zum Ende – und bewusst erst jetzt – kündigt sie an, das Originalfoto des Brandes an der Tankstelle zu zeigen, das die Polizei gemacht hatte und erläutert nochmals die erweiterten Möglichkeiten einer Zeichnung gegenüber einem Foto. Bevor sie das Foto zeigt, wird jedoch aufgeräumt und die Zeichnungen werden eingesammelt. Zum Ende der Stunde wird auch einer der beiden Schüler vom hinteren linken Tisch aufgrund mehrfacher Störung des Klassenzimmers verwiesen. Erst als alle Schülerinnen und Schüler wieder sitzen und die Zeichnungen und Materialien aufgeräumt sind, zeigt sie das Foto. Das Zeigen des Bildes wird von der Klasse mit einem Trommelwirbel begleitet. Einzelne Schülerinnen und Schüler äußern sich zu dem Foto. Anschließend packen die Schülerinnen und Schüler zusammen und die Lehrerin verabschiedet sich.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



- | Phasen im Unterricht | Sozialformen | Medieneinsatz |
|--|--|---|
| ■ Vorwissen aktivieren (VA) | ■ Plenum / Klassengespräch (P) | ■ Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer |
| ■ Arbeitsauftrag (A) | ■ Einzelarbeit (E) | ■ Hefter (H) |
| ■ Informieren (I) | ■ Partnerarbeit (PA) | ■ Arbeitsblatt (A) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung | ■ Gruppenarbeit (GA) | ■ Kreidetafel (K) |
| ■ Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung | | ■ Dokumentenkamera (D) |
| ■ Transfer (T) | | ■ Schulbuch (S) |
| ■ Sicherung (S) | | ■ weitere didaktische Materialien (W) |
| ■ Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V) | | ■ Zeigestock (Z) |
| ■ Teamteaching (TT) | | ■ Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G) |
- Fälle**
- Fall 1 Syring: Classroom Management (A & B)
 Fall 2 Dieck: Bildaufgabe „Ergebnisbild“

Bildaufgabe „Ereignisbild“ als Thema im Kunstunterricht. Komplexe bildnerische Aufgaben lernwirksam vermitteln

12

Margarete Dieck

1. Einführung

Die Kunst-Doppelstunde bildet den Einstieg in eine vierstündige Unterrichtseinheit zum Erzähl- oder Ereignisbild. Im Zentrum steht die individuelle Bearbeitung einer komplexen bildnerischen Aufgabenstellung: Aus einer selbst zu wählenden Perspektive soll ein ungewöhnliches ‚Geschehen‘ an einer Tankstelle gezeichnet werden: Zwei Männer haben Benzin statt Diesel getankt und beim Versuch, den Tank mit dem Tankstellenstaubsauger zu leeren, eine Explosion ausgelöst. Die Zeichnung soll „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählen“ (Arbeitsanweisung der Lehrerin).

An dieser Aufgabe ist fachdidaktisch zunächst ihre Offenheit interessant, sowie die erforderlichen Teilleistungen, die sich aus dieser Offenheit und der Art des Bildthemas ergeben. Solche Erzähl- oder Ereignisbilder gehören – nicht nur für Lernende – zu den anspruchsvollsten Bildaufgaben, weil sie sehr viele Darstellungsprobleme vereinen. Eine wesentliche Herausforderung ist hierbei, für den zeitlich und räumlich komplexen Inhalt eine bildnerische Lösung im Einzelbild zu entwickeln. Zudem muss die Entwicklung der Bildidee komplett in der Vorstellung erfolgen.

Die Vermittlung einer solchen Aufgabenstellungen ist methodisch anspruchsvoll. In relativ kurzer Zeit müssen sehr komplexe Vorstellungen aufgebaut werden, die den Kindern ermöglichen, selbständig adäquate Bildentscheidungen zu treffen und motiviert in einen noch offenen Bildprozess einzusteigen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75393>



Im vorliegenden Unterricht scheint die Ausgangslage für diesen Prozess günstig: Die Klasse ist interessiert an dem neuen Thema. Die Schülerbeiträge zeigen, dass aufmerksam mitgedacht wird. Trotzdem sind bei den Kindern nach der Vermittlung der Aufgabenstellung neben vielen individuellen Ideen auch zahlreiche Fragen und z.T. gravierende Unklarheiten entstanden. Sie lassen auf Probleme beim Aufbau hinreichend schlüssiger Vorstellungen schließen, für die mögliche didaktisch-methodische Ursachen im konkreten Unterrichtsverlauf und in der didaktischen Grundstruktur aufgezeigt werden sollen.

2. Forschungsstand

Für die kritische fachdidaktisch-methodische Diskussion von aufgabenorientiertem Kunstunterricht geben die grundlegenden Darstellungen von Sowa (2015a) und die stärker anwendungsorientierten Ausführungen bei Schoppe und Rompel (2017) wichtige Ansätze. Für die Analyse der Komplexität der Aufgabenstellung sollen ergänzend allgemeindidaktische Kategorien zur Aufgabenanalyse (Maier et al., 2013) herangezogen werden, die eine präzisere Erfassung der strukturellen Aufgabenmerkmale ermöglichen.

Zu den altersspezifischen Voraussetzungen liegen ergänzend zu den zahlreichen Befunden der Kinderzeichnungsforschung (Schuster, 2000) differenzierte Ergebnisse speziell zu räumlich-visuellen Fähigkeiten von Kindern der Klassenstufe 4–6 aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten (raviko)“ vor (Diehl et al., 2010).

Für das fachdidaktische Verständnis des erforderlichen Wissens und Könnens ist zunächst die für alle Bildprozesse gültige Unterscheidung von handwerklichem, inhaltlichem und gestalterischem Wissen und Können (Sowa, 2015a) wichtig. Beim gegenständlichen bildnerischen Darstellen ist zusätzlich die Unterscheidung dreier beteiligter Wissensbereiche bei Schuster hilfreich: Gegenstandswissen (als Wissen über den Bildinhalt, der dargestellt werden soll), Abbildungswissen (als verfügbare Darstellungsschemata für einzelne Bildelemente) und Ausführungswissen (als Wissen darüber, wie zum Beispiel eine Zeichnung nach und nach mit dem Stift auf dem Papier konkretisiert werden kann) (Schuster, 2000).

Die Analyse der spezifischen Herausforderungen, die die zeichnerische Darstellung eines Geschehens aus der Vorstellung für Kinder der 6. Jahrgangsstufe mit sich bringt, kann auf Befunde verschiedener Arbeiten aus dem kunstpädagogischen Forschungsverbund IMAGO zurückgreifen:

Brandenburger (2020) fokussiert in ihrer Dissertation das Ausführungswissen und untersucht in der 7. Jahrgangsstufe prozedurale Verfahrensstrukturen im gegenstandsbezogenen Vorstellen und Darstellen mit differenzierten Befunden zum Aufbau von Ausführungswissen sowie der Fähigkeit zu Handlungsplänen für komplexe zeichnerische Prozesse. Dabei zeigt sie auch detailliert die erforderlichen Teilleistungen beim Zeichnen nach der Vorstellung und beim Zeichnen nach der Erinnerung auf.

Einige kleinere Beiträge aus dem Forschungsverbund analysieren Lernsituationen und -ergebnisse mit fachinhaltlich verwandten Aufgabenstellungen in der Unterstufe. So untersucht Schmid (2012) die Bildprozesse einer 6. Klasse zur Darstellung einer narrativen Szene aus der Vorstellung. Auch dabei gilt es, ein über den dargestellten Moment hinausreichendes Geschehen in einer Zeichnung zu visualisieren. Schmid arbeitet die dafür erforderlichen Teilleistungen heraus und zeigt auf, „welcher Vorgang die bildliche Gestaltung einer imaginierten Narration ist und wie sich das diesbezügliche Wissen und Können der Schüler kompetenzdidaktisch strukturieren, diagnostizieren und fördern lässt“ (Schmid, 2012, S. 410).

Przybilla (2012) untersucht an einem Bildprozess von 12–13-Jährigen zum Thema ‚Eine gute oder schlechte Nachricht wird überbracht‘ das Verhältnis von Imaginations- und gestalterischer Darstellungsfähigkeit und zieht didaktisch-methodische Schlüsse. Sie zeigt dabei unter anderem Schwierigkeiten und Förderbedarf bei der „Ausführung der szenischen Vorstellung als räumlich organisiertes Bild“ (Przybilla, 2012, S. 389) auf.

Sucker (2012) interessiert sich für die Unterschiede zwischen Vorstellungsbild und zeichnerischer Darstellung bei Lernenden in der 7. Klasse und untersucht deren Schwierigkeiten, ein aus dem Alltag bekanntes Objekt aus der Vorstellung beziehungsweise Erinnerung zu zeichnen.

Eisele (2012) untersucht in einer 5. Klasse, wie bei der Entwicklung individueller Bildlösungen auf der Grundlage einer Geschichte die erforderlichen Imaginations- und Gestaltungsprozesse gefördert und methodisch unterstützt werden können.

Eine breiter angelegte Orientierung für die kritische Analyse der Aufgabenvermittlung geben schließlich die Überlegungen von Sowa (2015b) zu einer Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung, in denen er basierend auf den Ergebnissen der Imaginationsforschung die Relevanz und die Komplexität von Imaginationsprozessen in Lernsituationen aufzeigt und didaktisch-methodische Konsequenzen diskutiert.

3. Beschreibung

3.1. Fall 1: Aufgabenstellung und ihre Entwicklung im Unterrichtsverlauf

Die komplexe bildnerische Aufgabenstellung besteht in ihrem Kern darin, zu einer gegebenen Geschichte ein Erzähl- oder Ereignisbild zu entwickeln. Dies wird den Kindern anhand von Textfolien im Unterrichtsgespräch vermittelt.

Eine erste Präsentation der Aufgabenstellung erfolgt auf Folie 3 (Beamerprojektion Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 6:00–13:20)

© „2 Doppelstunden Bleistift, Buntstift, Filzstift

Ausgangspunkt: Überschrift und Zeitungsartikel

Zeichne ein Bild, das ohne Text auskommt, aber dennoch über dieses Bild hinaus eine Geschichte erzählt.

Wähle einen **BLICKWINKEL**:

Wer nimmt ein Foto auf, welche Möglichkeiten gibt es bei der Tankstelle?

Welcher Blickwinkel erzählt welche Geschichte?

Wer betrachtet was von wo und zu welchem **Zeitpunkt**

Welche verschiedenen Möglichkeiten der Darstellung gibt es?

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden Möglichkeiten gesammelt, wer von wo aus und mit welcher Kamera was für ein Bild des Geschehens machen könnte (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 6:50–13:20). Die weitere mündliche Aufgabenvermittlung durch die Lehrkraft erfolgt vor einer Folie mit Kurzbeschreibungen von Aufnahmemöglichkeiten (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 13:20–16:50:

© „1. Die Polizei macht nach dem Geschehen ein dokumentierendes Foto, wie es nach dem Geschehen aussieht. Es ist sachlich und scharf gestellt.

2. Die Tankstelle hat eine Überwachungskamera, die ein Bild von oben aufnimmt, damit man einen guten Überblick auf das Geschehen an der Tankstelle erhält. Die Kamera hält alles fest. Verwackelt. Tathergang. **VOGELPERSPEKTIVE**

3. Ein Passant macht mit seiner Handycamera Fotos, um die „Sensation“ aufzunehmen und weiterzuleiten = Sensationsbild. Eher zufällig. **NORMALPERSPEKTIVE**

4. Das Geschehen aus den Augen der Männer gesehen. Subjektiv. **Nahaufnahme** von unten aus der Hocke. **Details**. **FROSCHPERSPEKTIVE**“

Eine letzte Formulierung der Aufgabenstellung bekommen die Kinder als mündlichen Arbeitsauftrag zum Abschluss der Aufgabenvermittlung (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 23:00–24:10)

3.2. Fall 2: Schülerfragen zur Aufgabenstellung

Im Anschluss an die Aufgabenvermittlung können die Kinder Fragen stellen (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 16:50–24.40). Während der anschließenden Material- und Arbeitsplatzorganisation kommen weitere Fragen auf und werden in einer zweiten Fragerunde besprochen (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 28:10–29:20). Beide Frage-Phasen werden abgebrochen, bevor alle Fragen der Kinder geklärt sind.

3.3. Fall 3: Grundlegende didaktische Struktur

In der auf zwei Doppelstunden angelegten Einheit zu einem neuen Thema wird den Kindern in einer ca. halbstündigen Initialphase eine komplexe Aufgabenstellung vermittelt, zu der eigene Bildlösungen gefunden werden sollen. Die für die Aufgabebearbeitung erforderlichen aufwändigen individuellen bildnerischen Prozesse werden in der zweiten Doppelstunde fortgeführt.

4. Fallanalyse

4.1. Fall 1: Analyse der Aufgabenstellung und ihrer Entwicklung im Unterrichtsverlauf

Bei der Analyse der Aufgabenstellung ist nicht nur der Blick auf ihre Komplexität interessant, sondern auch deren Entwicklung im Verlauf der Initialphase.

Aufgabenkern: „Ein Bild, das ohne Text eine Geschichte erzählt“

Die Aufgabenstellung wird in ihrem Kern auf Folie drei präsentiert: „Zeichne ein Bild, das ohne Text auskommt, aber dennoch über dieses Bild hinaus eine Geschichte erzählt.“ Dazu werden eindeutige Vorgaben auf handwerklicher Ebene (Zeichnung mit Bleistift, Buntstift, Filzstift) und zum Bildinhalt gemacht: die Zeichnung soll ein (aus einem Zeitungsartikel bekanntes) Geschehen darstellen, und zwar

nicht beliebig, sondern so, dass über das Bild hinaus „eine Geschichte erzählt wird“. Es handelt sich um eine *definierte Aufgabe mit divergentem Lösungsraum* (Maier et al., 2013): sowohl inhaltlich wie auch gestalterisch sind innerhalb der Vorgaben sehr viele verschiedene Lösungen möglich und – wie im Anschluss deutlich vermittelt wird – erwünscht. Für die Entwicklung solcher Lösungen ist allerdings eine beträchtliche Menge an unterschiedlichem Wissen und Können erforderlich.

Die zentrale Vorgabe, dass die Zeichnung „über das Bild hinaus“ eine Geschichte erzählen soll, stellt gleichzeitig das entscheidende Qualitätskriterium für die zu entwickelnden Bildlösungen dar und erfordert Bildstrategien, die nicht nur für eine sechste Klasse anspruchsvoll sind: „Um die narrative Funktionalität von Erzähl- oder Ereignisbildern zu ermöglichen, werden bei gelungenen Darstellungen narrative Abläufe in den zeitlich verdichteten Zustand einer »Szene« transformiert – mit Hilfe organisierender dramaturgischer Aspekte. So ist es möglich, Handlungen und Ereignisse in einem statischen Bild vor- und darzustellen (...)“ (Schmid, 2012, S. 393). Dabei sind im Prozessverlauf verschiedene Teilleistungen zu erbringen:

Für das Zeichnen eines bestimmten Bildinhalts aus der Vorstellung braucht man detailliertes *Gegenstandswissen* über das, was dargestellt werden soll (Schuster, 2000), hier also zunächst das ungewöhnliche ‚Geschehen‘ an der Tankstelle. Dies wird im Unterricht nach einmaliger Lektüre des Zeitschriftenartikels als gegeben vorausgesetzt. Erforderlich ist aber auch hinreichend detailliertes Gegenstandswissen über die Gesamtsituation an einer Tankstelle und die verschiedenen Objekte, die für die darzustellende Geschichte relevant sind.

Um eine Bildidee für ein Ereignisbild entwickeln zu können, muss man sich das gesamte Geschehen vorstellen können: die vierteilige räumliche Situation, die verschiedenen Szenerien, die beteiligten Personen in Aktion, die Explosion – und wie ein explodierter Tankstellenstaubsauger aussieht. Zumindest für die räumliche Situation und typische Szenen werden viele Kinder auf visuelle Erinnerungen zurückgreifen können. Diese sind aber selbst für häufig Gesehenes nicht automatisch konkret genug für eine Übersetzung in eine Zeichnung (Sucker, 2012).

Die Bildvorstellungen müssen von Anfang an Inhaltliches mit den Möglichkeiten und Beschränkungen des vorgesehenen „Darstellungsmediums“ (Sowa, 2015a, S. 70) verbinden, hier also der kolorierten Zeichnung, einem für die Kinder geläufigen Verfahren. Dies wird durch die gleich am Anfang von Folie 3, an der Gelenkstelle zwischen ‚Geschichte‘ und Aufgabenstellung, eingeschobene Information über die zu nutzenden Materialien ermöglicht.

Damit die Zeichnung „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählt“ (Arbeitsanweisung der Lehrerin) reicht es allerdings nicht aus, ‚irgendein‘ Bild mit einem Tankstel-

lenmotiv zu zeichnen. Um entscheiden zu können, was für die intendierte Bildausage wichtig ist, und nachfolgend wirksame Gestaltungsentscheidungen zu treffen, braucht es ein vertieftes Verständnis des Geschehens, das über die Sichte Ebene hinausreicht. Auf dieser Grundlage muss dann eine Bildidee für eine ‚zeitlich verdichtete Szene‘ (Schmid, 2012) entwickelt werden.

Der eigentliche Zeichenprozess erfordert *Abbildungswissen* für alles, was auf dem Bild gezeigt werden soll. Für Kinder einer 6. Klasse bedeutet der geforderte komplexe Bildinhalt eine beträchtliche Herausforderung. Sie haben großes Interesse an narrativen Bildinhalten und einen hohen Anspruch an eine realitätsnahe Darstellung, verfügen aber entwicklungsbedingt noch nicht über die erforderlichen Darstellungsmöglichkeiten (Brandenburger, 2020; Przybilla, 2012; Schuster, 2000). Eine der alterstypischen Strategien, die ergänzende Nutzung von Text (Schuster, 2000), wird durch die Aufgabenstellung explizit ausgeschlossen. Zudem stellt der Bildinhalt komplexe Anforderungen an das räumliche Vor- und Darstellungsvermögen in Bezug auf Raumlagebeziehungen, Gesamttraum und Dreidimensionalität der einzelnen Objekte.

Individualisierung der Aufgabenstellung: „Wähle einen Blickwinkel“

Die Aufgabenstellung wird im nächsten Schritt verbunden mit der Vorgabe, sich einen Blickwinkel für die Darstellung zu wählen. Das gewährleistet individuelle Bildlösungen und gleichzeitig kommt ein Prozess in Gang, in dem die Weite des Lösungsraums erkundet wird. Allerdings schafft sich jedes Kind mit der Entscheidung für einen bestimmten Blickwinkel auch eine eigene Aufgabenstellung mit spezifischen Anforderungen: Die Wahl eines ungewöhnlichen Blickwinkels erhöht die Schwierigkeiten, weil dann nicht mehr auf verfügbares Abbildungswissen zurückgegriffen werden kann: Wer zum Beispiel ein Auto aus der Vorstellung von der Seite zeichnen kann, kann es nicht automatisch auch von schräg oben darstellen. Die zunächst motivierende Wahlmöglichkeit kann deshalb auch zu einer demotivierenden (Selbst-)Überforderung führen.

Zudem ist entwicklungsbedingt „eine 3-dimensionale, projektive Raumdarstellungsform (Fluchtpunktperspektive) – bei welcher der Gesamttraum und dessen Raumelemente unter einheitlichem Blickwinkel gesehen werden – erst ungefähr ab dem 13./14. Altersjahr möglich“ (Diehl et al., 2010, S. 99). Kinder im Alter von 10–12 nutzen – auch in Abhängigkeit vom didaktischen Setting – unterschiedliche Mischformen der Raumdarstellung (Diehl et al., 2010). Die Kinder werden also durch die geforderte bewusste Darstellung aus einem bestimmten Blickwinkel an die Grenzen ihrer entwicklungsbedingten Möglichkeiten geführt.

Entwicklung von Bildvorstellungen: „Wer nimmt ein Foto auf?“

Mit der nächsten Frage wird etwas überraschend die Wahl des Blickwinkels wie selbstverständlich verbunden mit der Vorstellung, dass das Geschehen fotografiert wird.

Sich zu überlegen, wer alles von wo aus ein Bild aufnehmen könnte, hilft beim Entdecken der Vielfalt von Ansätzen ebenso wie bei der Konkretisierung der Bildvorstellungen. Schon die Vorstellung, ‚durch‘ eine Kamera auf etwas zu schauen, erhöht das Bewusstsein für den Bildausschnitt, die Komposition etc. sehr und aktiviert damit formal-gestalterische Denkprozesse. Insofern könnten diese Überlegungen als methodischer Zwischenschritt dienen, um bei den Kindern die Entwicklung von ersten Bildideen anzuregen. Allerdings werden dabei zunächst nicht mehr Vorstellungen zu zeichnerischen Prozessen aufgebaut, sondern zu fotografischen. Damit verbinden sich Prozess- und Bildvorstellungen nicht mit dem Medium, in dem sie später realisiert werden sollen (Sowa, 2015b).

Erweiterung und Modifikation: „die Überwachungskamera hält alles fest“

Im Unterrichtsgespräch zu Folie 3 und durch die Beispiele auf Folie 4 werden nicht nur verschiedene (weiterhin fotografische) Darstellungsmöglichkeiten für den bis dahin gegebenen Rahmen gesammelt, sondern auch darüber hinaus gehende Möglichkeiten ins Spiel gebracht: Die für die Entwicklung von imaginierten Einzelbildern hilfreiche Vorstellung des Fotografierens wird erweitert durch die Möglichkeit von Filmaufnahmen. Damit wird die bis dahin verbindliche Vorstellung eines Einzelbildes und eines festgehaltenen Moments aufgelöst. Zudem lenkt die Lehrperson im Unterrichtsgespräch und durch Folie 4 die Aufmerksamkeit auf spezifisch fotografische formal-gestalterische Merkmale wie Unschärfe, zufällige Bildausschnitte, ‚verwackelte‘ Bilder. Beide neu hinzugekommenen Aspekte könnten den Aufbau der für den Bildprozess erforderlichen Vorstellungen (Einzelbild, Darstellung mit den bildsprachlichen Mitteln der Zeichnung) erschweren. Der Anspruch, die fotografischen Bildmerkmale mit darzustellen, macht die Aufgabenstellung nicht nur durch eine zusätzlich zu bewältigende Anforderung komplexer, sondern verändert sie auch: Die Zeichnung wäre damit nicht mehr das Bild eines (vorgestellten) Geschehens, sondern das gezeichnete Bild von einem (vorgestellten) fotografischen Bild von einem (vorgestellten) Geschehen.

Neues im Arbeitsauftrag: „Da können sich mehrere Dinge überlappen“

Die Lehrperson schließt die Aufgabenvermittlung vor dem Hintergrund von Folie 4 ab mit einer mündlichen Formulierung der Aufgabenstellung, in der – über das bisher Thematisierte hinaus – neue Informationen (hier kursiv) eingeflochten werden:

- © Passt auf: ihr müsst natürlich nicht die, aber ihr sollt euch eine total interessante Perspektive aussuchen. Vielleicht findet ihr noch was Anderes. Eine, die die ganze Geschichte erzählt, ohne dazu zu schreiben. Ohne Worte, ja? Und auf diesem Bild ist jetzt eine ganze Geschichte dargestellt, ja? *Das muss jetzt nicht so ganz realistisch aussehen (...) sondern da können sich mehrere Dinge auch überlappen.* Das ganze Bild *im Querformat formatfüllend* zuerst mit Bleistift, ja? Diese Idee, die die Geschichte aus einem Blickwinkel erzählt, festhalten, ja? (...) Erst im zweiten Schritt – das Ganze würde zwei Doppelstunden dauern – dürft ihr dann eure Stifte nehmen und dann da auch noch Farbe reinbringen und natürlich ganz heftige Kontraste so wie wirs letztes Mal besprochen haben. (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 15:50–16:50).

Die zusätzlichen Informationen zur Formatnutzung und zum Verfahren lenken die Aufmerksamkeit sehr plötzlich auf den konkreten Zeichenprozess, lassen sich aber in die bis dahin aufgebauten Vorstellungen integrieren. Dagegen steht die Bemerkung, dass es nicht realistisch aussehen müsse, sondern dass sich „mehrere Dinge auch überlappen“ (s. Zitatausschnitt) können, möglicherweise im Widerspruch zu den bis dahin bei den Kindern aufgebauten Vorstellungen.

4.2. Fall 2: Analyse der Schülerfragen zur Aufgabenstellung

Die verschiedenen Beiträge der Schülerinnen und Schüler in der abschließenden Fragerunde geben Hinweise auf mögliche didaktisch-methodische Probleme der Aufgabenstellung und ihrer Vermittlung.

Unterschiede im Aufbau der erforderlichen Vorstellungen

Gleich die ersten beiden Fragen zeigen die extremen Unterschiede innerhalb der Klasse beim Aufbau der erforderlichen Vorstellungen. Die erste Frage „ähm, ich hab die Geschichte nicht gut verstanden“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 17:20–17:25) macht deutlich, dass zumindest dieses Kind bereits den ersten grundlegen-

den Schritt des Imaginationsaufbaus, die Entwicklung einer in sich schlüssigen Vorstellung des darzustellenden Geschehens, nicht mit vollzogen hat. Eine wesentliche Ursache dafür könnte in der fehlenden unterrichtsmethodischen Unterstützung dieser ersten Phase des Vorstellungsaufbaus liegen: Nach dem einmaligen (Vor)lesen des Zeitungsartikels wird angenommen, dass der Text inhaltlich vollständig verstanden und gleichzeitig eine dichte Vorstellung des darin vermittelten Geschehens verfügbar ist.

Bei der zweiten Fragestellerin scheint dies uneingeschränkt gelungen. Ihr Beitrag basiert auf komplexen und reflektierten Vorstellungen des darzustellenden Geschehens und der thematisierten Bildmöglichkeiten. Sie denkt daran weiter und erkennt, dass die auf Folie 4 vorgenommenen Zuordnungen von Bildart, Zeitpunkt und Beobachter sachlich nicht zwingend sind:

- © Das sind ja unterschiedliche Zeiten. Zum Beispiel das Dokumentationsfoto wird quasi später aufgenommen, weil, dann raucht's ja nur noch, weil die Polizei ist ja nicht gleich vor Ort. Aber zum Beispiel die – ähm, äh, – Überwachungskamera, die filmt das ja gleich, also auch schon davor, wenn die erste Explosion kommt und so. Weil es kann ja sein, dass man auf dem Dokumentationsfoto noch des – wie's halt entstanden ist, quasi, sieht. (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 18:31–18:58)

Diese beiden ersten Beiträge lassen auf eine große Heterogenität innerhalb der Klasse schließen und machen deutlich, dass die Kinder, wenn alle die gleiche Aufgabenstellung bearbeiten sollen, zumindest eine differenzierte methodische Unterstützung beim Aufbau der dafür erforderlichen Vorstellungen bräuchten.

Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess ohne verfügbare Lösungsansätze

Die dritte und die sechste Frage beziehen sich auf die Vorgabe „ohne Text“: „Kann man auch was hinschreiben, z. B. ähm, hinschreiben ‚hier ist die Tankstelle‘, z. B. so ein großes Tankstellenschild?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 19:15–20:05) und „Kann man auch, wenn das dann explodiert, kann man dann auch... kann man dann so – z. B. – so ‚bumm‘ hinschreiben, damit man sieht, dass das explodiert?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:40–20:55). Beide Fragen zeigen, dass bereits Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess und ein Handlungsplan (Brandenburger, 2020) entstanden sind, der sich aber mit der Vorgabe „ohne Text“ nicht vereinbaren lässt. Die Kinder haben Darstellungsprobleme erkannt, für die ihnen die Textergänzung die einzig verfügbare Lösung zu sein scheint. Sie haben also bereits vor Beginn

des Zeichenprozesses Teilprobleme erkannt, für die sie nicht auf vorhandenes Repertoire zurückgreifen können, sondern durch Transfer oder kreatives Problemlösen neue Lösungen finden müssen.

Auch die Frage „Können wir, wenn wir uns ganz arg verzeichnen und sich das dann nicht mehr radieren lässt, ein zweites Blatt bekommen“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 28:30–28:40) lässt vermuten, dass Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess entstanden sind, hier allerdings mit einer anscheinend pauschalen Erwartung, dass das verfügbare Abbildungs- und Ausführungswissen (Schuster, 2000) einschließlich der Lösungsstrategie „radieren“ nicht ausreichen wird.

Erst während der Materialorganisation, also nach abgeschlossener Aufgabenvermittlung, informiert die Lehrperson (vermutlich eher organisatorisch als didaktisch motiviert) darüber, dass ohne Lineal gearbeitet werden soll, was sich für viele Kinder offensichtlich nicht mit ihren Prozessvorstellungen und ‚Handlungsplänen‘ verbinden lässt und zu mehreren Nachfragen führt.

Unklarheiten im Aufgabenverständnis bezüglich „Perspektive“ und „Zeitpunkt“

Die Aufgabenstellung ist in ihrem Kern auf die Darstellung des Geschehens aus einer Perspektive und in einem bestimmten Moment angelegt. Einige Fragen zeigen, dass es diesbezüglich Unklarheiten im Aufgabenverständnis gibt: „Dürfen wir uns entscheiden, ob wir – also dürfen wir die Perspektive äh aussuchen?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:12–20:20). Und zwei Minuten später „Müssen wir uns eine Perspektive aussuchen, oder müssen wir ähm vier machen oder mehr?“.

Die Fragen nach Menge und Wahl der Perspektive könnten zuerst dadurch entstanden sein, dass die vier durchnummerierten Darstellungsmöglichkeiten auf der 4. Folie mehrfach als „die Aufgabe“ bezeichnet wurden. Im Gesprächsverlauf verstärkt die Lehrperson die entstandenen Unklarheiten, indem sie die bis dahin implizit ausgeschlossene, künstlerisch aber denkbare Möglichkeit der Kombination mehrerer Perspektiven und Zeitpunkte einräumt: „Wenn du da zwei verbindest, die die Geschichte erzählen, daaann wäre das – kannst du das auch machen, aber such dir hauptsächlich eine aus, gell?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 22:20–22:30). „Und da darf auch vielleicht beides passieren auf dem Bild, ja? Da wird die Geschichte dargestellt.“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:35–20:40)

Bedeutung der offenen Gestaltungsentscheidungen für die Qualität der Bildlösungen

Die beiden von den Kindern zu treffenden zentralen Gestaltungsentscheidungen (Blickwinkel und Moment) haben sehr unterschiedliche Auswirkungen auf die Qualität der Bildlösungen: Das Geschehen lässt sich im Prinzip aus jedem Blickwinkel wirksam darstellen, das heißt die Entscheidung für eine Perspektive kann rein nach persönlichen Vorlieben getroffen werden, ohne dass daraus automatisch bessere oder schlechtere Bildlösungen entstehen würden (divergenter Lösungsraum). Anders verhält es sich mit der Wahl des darzustellenden Moments, die den Kindern in gleicher Weise freigestellt wird: Damit „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählt wird“, muss der ausgewählte Moment des Geschehens klug gewählt werden (Schmid, 2012). Hierfür gibt es tatsächlich bessere und schlechtere Entscheidungen, geeignetere und weniger geeignete Strategien zur Lösung des Problems.

Eine klare Vermittlung der unterschiedlichen Bedeutung dieser beiden zentralen Gestaltungsentscheidungen würde bei den Kindern das fachliche Verständnis für die Bildaufgabe erhöhen. Gleichzeitig könnten dadurch unproduktive Unsicherheiten reduziert werden, zumal wenn die Arbeiten – wie auf Nachfrage einer Schülerin bestätigt wird – benotet werden sollen.

4.3. Fall 3: Analyse der grundlegenden didaktischen Struktur

Für den Unterricht wurde ein Bildanlass (Zeitungsartikel, vgl. Spiegel, 2015) aufgegriffen, der sich auszeichnet für die Ableitung vielfältiger bildnerischer Vorhaben und damit komplexer, fachlich relevanter und für Kinder mit unterschiedlichen Interessen motivierender Aufgabenstellungen eignet.

Die gewählte Aufgabenstellung (Zeichnung des Geschehens aus einer selbst gewählten Perspektive so, dass im Bild ohne Text eine Geschichte erzählt wird) ist im Hinblick auf die erforderlichen Teilleistungen nicht nur quantitativ komplex (vgl. Menge der unterschiedlichen Wissenseinheiten; Maier et. al., 2013), sondern auch in Bezug auf das schon allein altersbedingt verfügbare Wissen und Können der Kinder. Eine solche komplexe Aufgabenstellung könnte als Hauptaufgabe im Zentrum einer längeren Unterrichtseinheit stehen, in der zuvor in verschiedenen kleineren, methodisch vielfältigen Lernsituationen erforderliches Wissen und Können aufgebaut wird (Schoppe & Rompel, 2018; Sowa, 2015a. Dies würde für die Bewältigung der vielen Teilleistungen, die die Entwicklung einer individuellen, komplexen und kreativen Bildlösung erfordert, den Rückgriff auf nahen Transfer ermöglichen – und dabei das

Erleben der ‚Nützlichkeit‘ von zuvor Gelerntem und Geübten für die Realisierung eigener Bildideen.

Auch bei einer stärkeren unterrichtlichen Einbettung der Aufgabenstellung brauchen die Lernenden für einen motivierten und fokussierten bildnerischen Prozess jedoch eine hinreichend klar definierte Aufgabenstellung ohne widersprüchliche Informationen bezüglich der Offenheit von Aufgabenstellung und Lösungsraum. Dies erfordert in der Aufgabenkonstruktion eine didaktisch begründete klare Reduktion der vielfältigen künstlerischen Möglichkeiten, die der gewählte Bildanlass eröffnet.

In der Aufgabenvermittlung während der Initialphase müssen schließlich alle Phasen des erforderlichen *sukzessiven* Vorstellungsaufbaus methodisch unterstützt werden, hier also von Vorstellungen des darzustellenden Geschehens über die Entwicklung von ersten Bildvorstellungen bis hin zu Vorstellungen vom eigenen bildnerischen Prozess. Dafür wurden didaktisch interessante Impulse entwickelt (z. B. Fragen auf Folie 3), die ihr Potential jedoch kaum entwickeln konnten, weil dafür kein Raum gegeben wurde. Die erforderlichen komplexen und dichten Vorstellungen stellen sich nicht automatisch und ad hoc ein, sondern erfordern Zeit (Eisele, 2012) sowie die Möglichkeit der konkretisierenden, klärenden Formulierung in verschiedenen ‚Darstellungsmedien‘ (Sowa, 2015b). Zumindest müssten die Kinder in allen Phasen des Vorstellungsaufbaus über ihre zunächst vagen Vorstellungen sprechen können, um sie dabei zu klären und zu verdichten. Dies könnte auch in Kleingruppenphasen geschehen, in denen die Kinder sich über ihre Ideen austauschen.

Eine methodische Herausforderung ist zudem, dass einerseits ein gemeinsamer Vorstellungskern aufgebaut werden muss, andererseits aber auch flexible Vorstellungen von möglichen Varianten in Bezug auf verschiedene bildnerische Entscheidungen (hier: Betrachterstandpunkt, Moment, Bildintention). Entsprechend komplexe Vorstellungen des Lösungsraums und der Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten können sich nur aufbauen, wenn nicht alle Faktoren gleichzeitig variiert werden, sondern wenn nach und nach, ausgehend von einem sicher entwickelten Vorstellungskern, Ideen von Varianten entwickelt werden.

5. Fazit

Der Unterricht ist ein anschauliches Beispiel für die in allen Schularten gängige, in mehrfacher Hinsicht problematische Praxis von Kunstunterricht als Abfolge (bewerteter) bildnerischer Aufgabenstellungen (Themen) ohne Trennung von Lern- und Leistungsaufgaben und ohne unterrichtliche Einbettung in methodisch vielfältige

Lernphasen zum systematischen Aufbau von Wissen und Können (Sowa, 2015a). Hier wären bereits in der Lehrerbildung, gegebenenfalls aber auch in Fortbildungen ein klar ausgeprägtes curriculares Verständnis und ein vielfältigeres didaktisch-methodisches Repertoire für fachspezifische Lernsituationen aufzubauen.

Die Aufgabenstellung und ihre Vermittlung im Unterricht machen die fachspezifischen Herausforderungen bei der Aufgabenkonstruktion nachvollziehbar, vor allem die Schwierigkeit, komplexe bildnerische Aufgabenstellungen mit einem fachlich adäquaten lernwirksamen Grad der Offenheit zu entwickeln, die den Lernenden die Entwicklung eigener Bildprozesse und bildnerische Problemlöseerfahrungen ermöglicht. Für gymnasiale Kunstlehrende, die über eine hoch entwickelte künstlerische Expertise verfügen, liegt die Schwierigkeit dabei eher nicht darin, fachlich adäquate künstlerische Prozessideen zu entwickeln. Stattdessen kann es für sie schwierig sein, eine didaktisch reflektierte Begrenzung aus der Fülle der künstlerischen Möglichkeiten, die ein Bildanlass bietet, vorzunehmen. Eine andere Schwierigkeit kann sein, sich von eigenen künstlerischen Vorstellungen von Prozess und Produkt zu lösen und eine bildnerische Problemstellung mit divergentem Lösungsraum zu entwickeln, die von den Lernenden die Entwicklung eigener Bildlösungen erfordert. In beiden Fällen könnten Fortbildungen hilfreich sein, in denen eventuell basierend auf allgemeindidaktischen Kategorien zur Aufgabenanalyse und Kriterien für gute Aufgabenstellungen ausgehend von künstlerischen Ideen schulische Aufgabenstellungen entwickelt werden.

Unterrichtsmethodisch stellt die Anregung und Entwicklung der für den Bildprozess erforderlichen Vorstellungen, die als fachspezifische Variante kognitiver Aktivierung verstanden werden könnten, eine zentrale Herausforderung dar, die erst in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Forschung bekommt. Auch hierfür wären für Lehrkräfte (aller Schularten) Fortbildungen sinnvoll, damit gute Aufgabenstellungen im Unterricht lernwirksam werden können.

Literatur

Brandenburger, K. (2020). *Bildung zeichnerischer Strategien: Lehr- und Lernprozesse des konstruktiven Sachzeichnens. IMA-GO: Bd. 12*. kopaed.

Diehl, L., Diehl Ott, L. & Glaser-Henzer, E. (2010). *Schlussbericht ‚raviko‘. „Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten“: Eine qualitativ-empirische Untersuchung im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklung von Kompetenzniveaus für Bildungsstandards in den Klassenstufen 4–6*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/Schlussbericht_raviko.pdf

Eisele, J. M. (2012). (Wie) Lässt sich imaginierendes Gestalten fördern? Zur Diagnostik und Didaktik des „Malens aus der Phantasie“. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 472–484). Athena-Verl.

- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht – Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Klinkhardt.
- Przybilla, P. (2012). Szenische und narrative Imagination: Qualitativ-empirische Untersuchung zum malerischen Prozess bei Realschülern. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 379–391). Athena-Verl.
- Schmid, V. (2012). Vorher – Jetzt – Nachher: Die Bildung narrativer Imaginationstrukturen bei Kindern. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 392–411). Athena-Verl.
- Schoppe, A. & Rompel, J. (2017). *Aufgaben im Kunstunterricht: Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung* (2. Aufl.). Friedrich Verlag.
- Schuster, M. (2000). *Psychologie der Kinderzeichnung* (3. überarb. Aufl.). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Sowa, H. (2015a). Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 481–517). kopaed.
- Sowa, H. (2015b). *Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. IMAGO: Band 2*. kopaed.
- Spiegel (2015, Januar 30). *Kurz und krass: Männer lösen mit Tankstellenstaubsauger Explosion aus*. <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/a-1015980.html>
- Sucker, C. (2012). Vorstellungsbild und Darstellungsbild: Imagination und zeichnerische Transformierung eines Gegenstandes. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 252–263). Athena-Verl.

Classroom Management: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren

12

Marcus Syring

1. Einführung

© Nach der gemeinsamen Begrüßung im Stehen und im Chor bleibt Felizian die ersten drei bis vier Minuten der Kunststunde (Stundeneinstieg, Vorlesen eines Artikels zum Brand an einer Tankstelle) hinter seinem Tisch an die Wand gelehnt stehen. Zunächst wird dies von der Lehrerin ignoriert, nach einiger Zeit steht sie neben ihm und fordert ihn auf, sich ohne Diskussion hinzusetzen. Nach einem kurzen Wortwechsel kommt er der Aufforderung nach. (Kunst_Klassenkamera_Minute 02:34–05:51)

Die hier geschilderte Situation, die sich zu Beginn der Stunde zugetragen hat, stellt sicher keine Besonderheit in den alltäglichen Erfahrungen von Lehrer*innen dar. In einem überholten, z.T. auch von Fehlannahmen (Eikenbusch, 2009) geprägten Verständnis von Classroom Management würde man schnell zu dem Schluss kommen: Felizian stört absichtlich den Unterricht und muss bestraft werden. Ganzheitliche, sogenannten ökologische Ansätze von Classroom Management weiten ihren Blick jedoch: Gefragt wird nach Ursachen und Folgen bestimmter Lehrer-beziehungsweise Schülerhandlungen gefragt. Zudem wird der Blick auf die Verhaltenssteuerung ergänzt um Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Beziehungsförderung. Erst alle drei Aspekte zusammengenommen führen zu einem gelingenden Classroom Management (Wettstein & Scherzinger, 2019). Im konkreten Fall würde

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75392>



man also fragen: Warum steht Felizian wirklich hinter seinem Tisch? Wen stört er damit? Stimmt etwas auf der Beziehungsebene zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen nicht? Wie kann man als Lehrkraft „sparsam“ intervenieren, ohne den Unterrichtsfluss zu stören oder der Situation zu viel Raum zu geben?

Classroom Management gilt als eine zentrale Lehrerkompetenz und stellt gleichzeitig – wie die kurze Sequenz zeigt – eine ständige Herausforderung für Lehrkräfte dar. Damit wird Classroom Management auch zu einem wichtigen Thema der Lehrerbildung. Im Fall der vorliegenden Kunststunde bei Frau Uecker sollen anhand von zwei Sequenzen zwei Aspekte von Classroom Management analysiert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Lehrerin mit Unterrichtsstörungen umgeht und zu einer guten Beziehungsförderung beiträgt.

2. Classroom Management: Konzeption und Stand der Forschung

2.1. Was ist Classroom Management beziehungsweise Klassenführung?

Classroom Management beziehungsweise Klassenführung (beide Begriffe werden häufig synonym verwendet, weisen jedoch vor allem mit Blick auf die historische Entwicklung des Konzepts Classroom Management Unterschiede auf) kann als ein Bündel von Maßnahmen der Lehrkraft verstanden werden, welches darauf abzielt, die aktive, echte Lernzeit der Schüler*innen zu erhöhen. Dabei lassen sich drei Dimensionen von Classroom Management unterscheiden:

- » (1) [das] Handeln der Lehrperson, das auf die Errichtung und Aufrechterhaltung der Ordnungs- und Interaktionsstrukturen abzielt (Verhaltenssteuerung), (2) [das] Handeln der Lehrperson, welches das aktive Lernen und die aktive Partizipation der Schüler*innen anregt (Unterrichtsgestaltung), [sowie (3) der] Aufbau von Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkraft und Lernenden, welche durch Fürsorge und Vertrauen geprägt sind (Beziehungsförderung).«
(Syring et al., 2013, S. 77; siehe auch Syring, 2017)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass eine „effektive Klassenführung [...] für einen zügigen und gut organisierten Stundenablauf [sorgt], indem die Lehrperson die Geschehnisse im Klassenzimmer überblickt und auftretenden Störungen effektiv begegnet“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 155).

Die drei genannten Dimensionen von Classroom Management lassen sich noch näher spezifizieren (siehe Abb. 1). Dabei lassen sich ihnen sowohl Merkmale und Verhaltensweisen einer präventiven Klassenführung zuordnen, wie sie beispielsweise Kounin (1976/2006) bereits Mitte der 1970er Jahre beschreibt, als auch Merkmale und Verhaltensweisen aus ökologischen Ansätzen, wie denen von Evertson und Weinstein (2006) sowie Mayr (2008), die seit den 1990er Jahren neben der Lehrkraft nun auch die Schüler*innen in den Mittelpunkt einer ganzheitlichen Betrachtung von Classroom Management rücken.

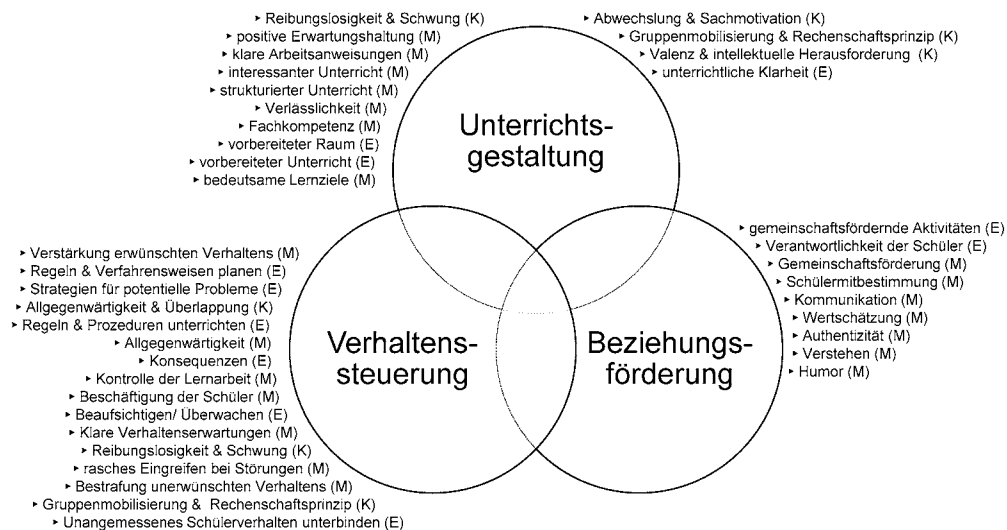


Abbildung 1: Dimensionen, Merkmale und Verhaltensweisen von Classroom Management (eigene Abbildung).

Der Dimension Verhaltenssteuerung lassen sich beispielsweise die Merkmale Allgegenwärtigkeit oder Reibungslosigkeit von Kounin (1976/2006), das Merkmale Regeln und Verfahrensweisen planen von Evertson und Weinstein (2006) und das Merkmal Beschäftigung der Schüler*innen von Mayr (2008) zuordnen. Dabei zeigen sich durchaus Überschneidungen der Merkmale bei den verschiedenen Autorinnen und Autoren, die allesamt ihre Merkmale aus empirischen Beobachtungen und Befragungen herausgearbeitet haben. Zudem gibt es manche Merkmale (z. B. Gruppenmobilisierung), die sich unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen.

2.2. Warum ist Classroom Management wichtig?

Welche empirischen Effekte lassen sich finden?

Classroom Management ist eine der drei Basisdimensionen (neben kognitiver Aktivierung und lernförderlichem Unterrichtsklima) guten Unterrichts und damit ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität (Helmke, 2006; Klieme, 2019; Pietsch, 2010). Forschungsbefunde bestätigen den positiven Effekt eines gelungenen Classroom Managements auf die jeweiligen fachlichen Leistungen der Schüler*innen (Praetorius et al., 2018). Dies konnte in verschiedenen großangelegten Studien für unterschiedliche Schularten, Klassen und Fächer (z. B. Scholastik-Studie, 1997; Markus-Studie, 2002; Coactiv-Studie, 2011) nachgewiesen werden. Der vielfach bestätigte positive Effekt lässt sich damit erklären, dass durch ein gutes Classroom Management die Lernzeit optimaler genutzt werden kann und sich somit die „time on task“ (entspricht der aktiven Lernzeit) erhöht, welche einer der stärksten Prädiktoren für den Lernzuwachs der Schüler*innen ist. Seidel und Shavelson (2007) zeigen darüber hinaus in einer Metastudie, dass es keine direkte Kausalität von effektivem Classroom Management zum Lernerfolg gibt, sondern Classroom Management nur ein Faktor ist, der im Zusammenspiel mit anderen wirkt.

Eine weitere Wirkungsrichtung von Classroom Management liefert Rakoczy (2008), die in ihrer Studie zeigt, dass ein störungsarmer Unterricht zu einem höheren Kompetenzerleben und dadurch auch zu einer höheren Motivation bei den Schüler*innen führt. Dies wiederum steigert die Wahrscheinlichkeit auf Lernerfolg.

Classroom Management ist nicht nur ein Merkmal guten Unterrichts, sondern stellt wie eingangs erwähnt auch eine zentrale Kompetenz des Lehrerhandelns dar und ist damit ein wichtiger Bestand der Lehrerprofessionalität. So zeigen Kunter und Voss (2011) einen positiven Zusammenhang zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen von Lehrkräften und der Klassenführungscompetenz auf. In diesem Kontext der Professionsforschung lassen sich zudem Befunde nennen, die auf einen Zusammenhang zwischen einem effektiven Classroom Management und der Lehrergesundheit hinweisen (Doyle, 1985; Helmke, 2012).

3. Fallanalyse: Verhaltenssteuerung und Beziehungsförderung

Im Folgenden sollen anhand zweier Sequenzen die Dimensionen „Verhaltenssteuerung“ und „Beziehungsförderung“ mithilfe theoretischer Einordnungen nach Kounin (1976/2006, im Folgenden mit „K“ gekennzeichnet), Evertson und Weinstein (2006,

im Folgenden mit „E“ gekennzeichnet) und Mayr (2008, im Folgenden mit „M“ gekennzeichnet) analysiert werden. Hierfür rückt in jeder Sequenz eine Dimension in den Fokus der Analyse, andere Dimensionen wären in der Sequenz natürlich auch denkbar. Für die Analyse wird nach der Schilderung der jeweiligen Sequenz das Handeln der Lehrkraft beziehungsweise das Verhalten der Schüler*innen kurz beschrieben, auf mögliche Ursachen und Konsequenzen hin untersucht sowie anhand von empirisch ermittelten Merkmalen und Verhaltensweisen eines effektiven Classroom Management analysiert. Abschließend werden mögliche Handlungsalternativen benannt.

3.1. „Darf ich dich auch bitten zuzuhören“: Verhaltenssteuerung

Die erste Sequenz umfasst circa 15 Minuten Unterrichtszeit nach dem thematischen Unterrichtseinstieg und beinhaltet die Erläuterung des Arbeitsauftrages für die Stunde sowie die Besprechung des Unterrichtsthemas „Perspektivität“ im fragend-entwickelnden Vorgehen (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 6:00–23:45).

- © Die Lehrerin präsentiert mithilfe des Beamers den Arbeitsauftrag und spricht diesen schrittweise durch. Dabei blickt sie abwechselnd zur Leinwand und in die Klasse, die frontal sitzt. Dann formuliert sie die Frage: „Welche verschiedenen Möglichkeiten der Darstellung gibt es?“ und wartet auf Meldungen. Durch Namensaufruf nimmt sie die Antworten der Schüler*innen entgegen. Dabei unterbricht sie immer wieder durch „Pssst“ und das Führen ihres Fingers an die Lippen. Nachdem einige Antworten aufgenommen wurden, beginnen sich manche der Schüler*innen umzudrehen und miteinander zu reden. Dies unterbricht Frau Uecker erneut mit einem „Pssst“. Bei weiteren Störungen reagiert sie nun auch mit Namensaufrufen („Carl“, „Leonhard“, etc.) und einem Blick in die Richtung der angesprochenen Schüler. Nach circa acht Minuten präsentiert die Lehrerin zusammenfassend über den Beamer vier unterschiedliche Perspektiven, die man zeichnen kann. Vier Schüler*innen lesen diese vor. Anschließend melden sich die Lernenden mit Fragen zum Arbeitsauftrag, zum Beispiel was zu zeichnen ist, aus welcher Perspektive etc. Die Lehrerin erläutert: „Auf eurem Bild ist dann die ganze Geschichte dargestellt, ja, das muss jetzt nicht so ganz realistisch aussehen – würdet ihr das bitte jetzt lassen [zu zwei Schülern die sich nach hinten unterhalten] – sondern da können sich auch mehrere Sachen überlappen.“ Auch zum Tisch in der letzten Reihe (Carl, Felizian) wirft sie zwischen ihren Erläuterungen, die sie vor der Klasse stehend gibt, ein: „Würdet ihr es dahinten bitte jetzt lassen ihr beiden.“

Du setzt dich jetzt richtig an den Tisch und du auch.“ Sie wartet kurz ab: „Und die Knie unter den Tisch, noch mehr, noch mehr, noch mehr. Noch nicht ganz. Perfekt.“ Bei den restlichen Fragen der Schüler*innen bleibt es unruhig, so dass Frau Uecker immer wieder kurz unterbricht: „Die anderen hören auch zu“, „Darf ich dich auch bitten zuzuhören“, „Alexandra hört auch zu“, „Paul hört zu“, „Ich versteh dich nicht, die anderen bitte leise“, „Pssst, wir hören Eva nicht“. Kurz vor Ende der Sequenz drehen sich einige Schüler zu ihren Hintersitzern um, Frau Uecker geht auf diese zu, sammelt die Federmappe (um die es scheinbar ging) ein und legt sie auf ihr Pult. Dann beendet sie diese Unterrichtsphase und leitet über mit den Worten: „So, jetzt fangt ihr an zu zeichnen, ganz still und ohne Worte. Jeder hält seine Idee fest ohne mit dem Nachbarn zu sprechen. Mindestens mal fünf Minuten. Pssst.“ Immer noch melden sich zwei Schülerinnen.

Die Lehrerin versucht zunächst, das *unangemessene Schülerverhalten* (E) durch ein *rasches Eingreifen bei Störungen* (M) zu unterbinden. Hierzu interveniert sie sowohl *verbal* („Pssst“) als auch *nonverbal* (Führen ihres Fingers an die Lippen). Beide Handlungsmöglichkeiten sollen den *Unterrichtsfluss* nicht stören. Jedoch können sie die Unruhe in der Klasse nicht erfolgreich unterbinden. Alternativ hierzu hätte die Lehrerin die gesamte Klasse zur Ruhe auffordern können, indem sie zum Beispiel das Unterrichtsgespräch unterbricht und wartet, bis Ruhe einkehrt. Dies hätte zwar die *Reibungslosigkeit des Unterrichts* (K) unterbrochen, aber möglicherweise die immer wieder notwendigen Aufforderungen zur Ruhe in alle Richtungen der Klasse überflüssig gemacht.

Im weiteren Verlauf drehen sich die ersten Schüler*innen während der Plenumsphase um und reden mit ihren Sitznachbar*innen etc. Dies setzt sich bis zum Ende der Stunde (Federmappe) fort. Diese Unaufmerksamkeit der Lernenden könnte an der fehlenden *Gruppenmobilisierung* (K) liegen, die dazu führt, dass sich nicht alle Schüler*innen gleichermaßen angesprochen und aktiviert fühlen und sich somit anderen Dingen zuwenden. Dies kann zusätzlich dadurch verstärkt werden, dass die *Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft* (K), konkreter noch ihre *Präsenz* als eher gering von den Schüler*innen wahrgenommen wird. Das heißt, sie beschäftigen sich mit anderen Dingen, da sie davon ausgehen, von der Lehrerin sowieso nicht wahrgenommen zu werden. Möglichkeiten zur Erhöhung der Präsenz lägen in stärkerer Nutzung von Körpersprache, stimmlicher Varianz oder der Nutzung von Raumankern (Kiel et al., 2013). Eine weitere mögliche Handlungsalternative wäre an dieser Stelle eine stärkere *Beaufsichtigung beziehungsweise Überwachung* (E) des Geschehens in dieser Plenumsphase sowie eine stärkere *Gruppenmobilisierung* (K), das heißt, dass nicht nur einzelne Schü-

ler*innen sich aktiv beteiligen, sondern die gesamte Schülergruppe dazu aufgefordert ist. Diese könnte dadurch erreicht werden, dass die Schüler*innen beispielsweise zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit mögliche Perspektiven erarbeiten sollen, mit dem gekoppelten Arbeitsauftrag diese zu präsentieren. Zudem scheint die Lehrerin nur Schüler*innen, die sich melden, aufzurufen. Dadurch ermöglicht sie ein „Abtauchen“ derjenigen Lernenden, die nach dem Motto „Wenn ich mich nicht melde, werde ich nicht drangenommen“ den Unterricht verbringen. Durch einen – von den Schüler*innen nicht vorhersehbaren – Aufruf auch von Lernenden, die sich nicht melden, könnte Frau Uecker die gesamte Klasse stärker aktivieren und so eine *breite Aufmerksamkeit (group alerting)* herstellen.

Nachdem die Lehrerin (vermutlich) feststellt, dass ein einfaches „Pssst“ beziehungsweise ein Blick in die Richtung der unaufmerksamen Schüler*innen nicht (mehr) wirksam ist, beginnt sie, die Schüler*innen direkt mit Namen zu adressieren, um bei *den Störungen rasch einzugreifen (M)*. Damit steigert sie die Verbindlichkeit ihrer Ansprache der Schüler*innen. Insgesamt zeigt sich bis hierhin (auch in den vorherigen Strategien) ein von der Lehrerin verfolgter *Low-Profile-Ansatz* (Gold, 2015), der einen vorsichtig-zurückhaltenden Umgang mit Störungen beschreibt. Frau Uecker „reagiert auf Störungen sparsam. Auf eine bevorstehende oder gerade beginnende Störung reagiert sie wenn möglich zunächst nonverbal. Sie handelt also minimalistisch“ (Syring, 2017, S. 117). Was jedoch in der Stunde nach diesem Ansatz fehlt, ist der konsequente Umgang mit Störungen. Alternativ hätte die Lehrerin stärker eine *klare Verhaltenserwartung (M)* kommunizieren können beziehungsweise nun auch über *Konsequenzen (E)* zum Beispiel in Form von *Bestrafungen (M)* oder besser noch dem *Verstärken erwünschten Verhaltens (M)* nachdenken können.

Das Eingreifen der Lehrerin bei Störungen verändert sich zunehmend in der beschriebenen Unterrichtssequenz. Zunächst wird die *Reibungslosigkeit* und *Flüssigkeit* des Unterrichts (K) noch aufrechterhalten, indem Frau Uecker zum Beispiel mittels *Überlappung (K)* arbeitet: Sie lässt in den Arbeitsauftrag im Nebensatz die Aufforderung zum korrekten Verhalten der Schüler („würdet ihr das bitte jetzt lassen“) einfließen. Zudem überschneiden sich inhaltliche Erläuterungen und disziplinarische Aufforderungen. Scheinbar führen jedoch diese Aufforderungen nicht zur erwarteten Verhaltensänderung, so dass sie in der Folge beispielsweise die Schüler am hinteren Tisch direkt anspricht und eine konkrete *Verhaltenserwartung* adressiert („Du setzt dich jetzt richtig an den Tisch“). Dabei lässt sie solange nicht von der Situation ab, bis die Verhaltensänderung eingetreten ist. Einerseits scheint diese Maßnahme zu wirken, andererseits verlässt die Lehrerin hier den Low-Profile-Ansatz, indem sie öffentlich das Verhalten zweier Schüler maßregelt und damit den Unterrichtsfluss unterbricht. Al-

ternativ hätte sie hier ebenso *nonverbal* reagieren können, indem sie an den hinteren Tisch getreten wäre und durch Handbewegung o.ä. die Schüler zum richtigen Hin-sitzen aufgefordert hätte. Dass dieses Verhalten noch potentiell möglich gewesen wäre, zeigt sich beispielsweise in der Schlusszene der Unterrichtssequenz, in der die Lehrerin sich einer Störungsquelle nähert und die Federmappe geräuschlos mit zu ihrem Lehrerpult nimmt.

Auffallend in der Unterrichtssequenz sind die vielen Fragen, die von den Schüler*innen zum Arbeitsauftrag gestellt werden. Dies kann verschiedene Ursachen haben, die entweder aus der Perspektive von Classroom Management in den Dimensionen „Unterrichtsgestaltung“ (z. B. fehlende klare Arbeitsanweisung nach Mayr, 2006) oder eben „Verhaltenssteuerung“ (die Schüler*innen hören (sich) nicht (gegenseitig) zu) liegen können. Für letzteres sprechen auch die vielen Unterbrechungen durch Frau Uecker („Die anderen hören auch zu“, „Pssst, wir hören Eva nicht“ etc.). Diese Un-aufmerksamkeit in der ganzen Klasse hat dann zur Folge, dass die Schüler*innen den Arbeitsauftrag der Lehrerin nicht verstehen.

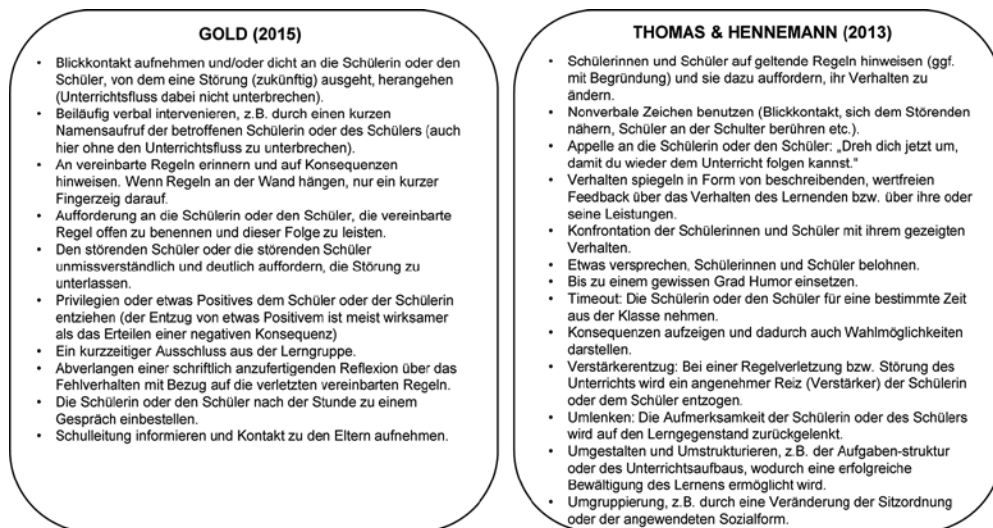


Abbildung 2: Eingreifen bei Störungen: Mögliche Maßnahmen bei Gold (2015) und Thomas & Hennemann (2013) (Quelle: Syring, 2017, S. 118–199 und 122–123)

Zusammenfassend lässt sich für die Sequenz festhalten, dass diese durch zahlreiche verbale Störungen und nicht-verbale Aktivitäten (Kiel et al., 2013; Seitz, 1991) der Schüler*innen geprägt ist. Die Lehrerin nutzt unterschiedliche Strategien, um das Störverhalten zu unterbinden. Dabei zeigt sich, dass die „Kette“ aus Regeln und Routinen

sowie Konsequenzen planen und unterrichten, klaren Verhaltenserwartungen, einem raschen Eingreifen und konsequenten Umgang mit Störungen, der Bestrafung unerwünschten beziehungsweise Verstärkung erwünschten Verhaltens als Konsequenz nicht funktioniert. Dies liegt vor allem daran, dass einerseits dem Intervenieren der Lehrkraft bei Störungen (Verfahrens- und Verhaltensregeln werden durch die Schüler*innen nicht eingehalten) kaum *Konsequenzen* folgen und andererseits wenig *Gruppenaktivierung* in dieser ersten Phase der Unterrichtsstunde erreicht wird. Betrachtet man die Eskalationsstufen nach Gold (2015) oder Thomas und Hennemann (2013) für das Eingreifen bei Störungen (siehe Abb. 2), so fällt auf, dass die Lehrerin fast ausschließlich unterschiedliche Maßnahmen auf den unteren Stufen der Eskalation anwendet (z. B. Blickkontakt aufnehmen, beiläufig verbal intervenieren, Appelle an die Schülerin oder den Schüler). Trotz des Nichteintretens einer konzentrierten und ruhigen Arbeitsatmosphäre im gesamten Stundenverlauf steigert sie ihr Handeln im Sinne der Stufenmodelle nicht, was scheinbar dazu führt, dass die Aufforderungen zur Ruhe nicht greifen.

Zwar befolgt die Lehrerin damit die erste und vierte Regel von Lohmann (2003) zum Eingreifen bei Störungen: „Der von der Intervention ausgehende störende Einfluss sollte nicht größer sein, als die Störung, gegen die sie gerichtet ist.“ (S. 156) und „Halten Sie die Stufen der Eskalation ein (...)“ (Lohmann, 2003, S. 156), was auch dem Vorgehen im Low-Profile-Ansatz entspricht, jedoch „bricht“ sie dadurch auch andere Regeln: Sie ist in ihrer Intervention nicht konsequent und vor allem „Wenn Sie strafen, dann muss es auch wehtun“ (Lohmann, 2003, S. 157). Vor allem die ausbleibenden Konsequenzen bei der Nichtbeachtung der Regeln beziehungsweise bei (wiederholter) Unruhe und Störung führen dazu, dass in der Sequenz keine Ruhe einkehrt. Kiel et al. (2013) schlagen für das Erteilen von Konsequenzen vor, dass diese unmittelbar nach dem störenden oder erwünschten Verhalten erfolgen sollten, situationsgerecht, sachbezogen und individuell sein sowie nonverbale Formen der Verstärkung berücksichtigen sollten (siehe auch Syring, 2017). Es böte sich also an, dass Frau Uecker künftig über ein Sanktionssystem nachdenkt, mit dem sie gegen Störungen vorgeht (dies kann auch eine Verhaltensampel o.ä. sein).

Im Sinne des eingangs beschriebenen breiten Verständnisses von Classroom Management, wäre auch darüber nachzudenken, wie über die hier genannten Aspekte der Verhaltenssteuerung hinaus, auch unter Einbezug der beiden anderen Dimensionen, aber auch zum Beispiel durch eine mehrbenenanalytische Betrachtung, mehr Ruhe in die Klasse zu bringen wäre. Exemplarisch seien hier Fragen genannt wie: Wie könnte Frau Uecker in der Dimension Unterrichtsgestaltung agieren, damit erst gar nicht diese Unruhe aufkommt? Ist das zu zeichnende Thema (Brand in einer Tankstelle) interessant und angemessen? Wie kann sie die Schüler*innen inhaltlich mehr

einbeziehen? Wie könnte sie über die Sitzordnung stärker steuern? Inwiefern bietet sich ein bewusster Sozialformwechsel an? Wie kann Sie auf Beziehungsebene agieren, zum Beispiel die Lernenden stärker in die Verantwortung nehmen, indem gemeinsam zum Beispiel Regeln erarbeitet werden? Gibt es Regeln für alle Klassen im Kunstraum? Gibt es Regelabsprachen mit den anderen Lehrkräften der Klasse?

3.2. „Das ist natürlich gut“: Beziehungsförderung

Die zweite ausgewählte Unterrichtssequenz schließt an die von ursprünglich 5 auf 20 Minuten ausgedehnte Einzelarbeitsphase der Doppelstunde an (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 45:30–62:20).

© Frau Uecker schließt die Dokumentenkamera an und unterbricht die Stillarbeit der Schüler*innen: „So, ich habe es mir jetzt angeschaut und ihr macht es super. [...] Ich möchte jetzt ein paar Perspektiven zeigen, ich suche die einfach aus und dann zeigen wir diese.“ Sie geht durch die Klasse, wählt das erste Blatt aus und legt es unter die Dokumentenkamera: „So, ihr seht hier die Perspektive, das ist natürlich gut.“ Sie wählt das nächste Blatt aus, diesmal soll es aber der Schüler selbst präsentieren. Es melden sich nun immer mehr Schüler*innen, die ihr Blatt präsentieren wollen. Unterbrochen wird dies immer wieder durch Aufforderungen zur Ruhe („Psst“, „Du bist leise“, „Alle schauen nach vorn“). Die einzelnen Zeichnungen der Schüler*innen werden durch diese kurz präsentiert und nur von Frau Uecker kommentiert in einem freundlichen Ton: „Super“, „Tolle Idee“, „Sehr gut“, „Perfekt“. Insgesamt präsentiert über die Hälfte der Klasse ihre Zeichnungen (17 Schüler*innen). Diese Phase wird nach ca. 15 Minuten durch Frau Uecker beendet: „So, ihr zeichnet jetzt eure Ideen zu Ende. Und wer eine Frage hat, hebt die Hand, so dass ich dann kommen kann.“

Die Lehrerin startet die Präsentationsphase damit, dass sie zunächst ein allgemeines Lob an die Klasse ausspricht („[...] ihr macht es super.“) Damit zeigt sie einen *wertschätzenden Umgang* (M) mit den Schüler*innen beziehungsweise ihren Leistungen und drückt eine grundsätzlich positive Erwartungshaltung aus (Mayr, 2008). Damit schafft die Lehrerin ein Klima in der Klasse, in dem sich die Lernenden wohl fühlen. Eine Folge dieser Verhaltensweise kann sein, dass die Lernenden sich dadurch bestärkt fühlen, später ihre Bilder vor der Klasse präsentieren zu wollen.

Nachdem die Lehrerin die erste Zeichnung noch selbst präsentiert hat, gibt sie in der Folge diese *Verantwortlichkeit an die Lernenden* ab (E). Diese Übernahme von Eigen-

verantwortung „dient der Störungsprävention im Unterricht“ (Syring, 2017, S. 85; siehe auch Ermert-Heinz et al., 2016).

Immer mehr Schüler*innen wollen ihre Zeichnung präsentieren, am Ende ist es über die Hälfte der Klasse. Die Lehrerin unterbricht diese Freiwilligkeit der Schüler*innen nicht, was zur *Gemeinschaftsförderung* (M) in der Klasse beitragen kann, da jede und jeder sich zutraut, ihr beziehungsweise sein Ergebnis zu präsentieren. Damit fördert die Lehrkraft auch das soziale Miteinander in der Klasse (Christiani, 2007), welches einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander beinhaltet mit dem Ziel, dass sich alle in der Klasse wohl fühlen und gerne lernen.

Nach jeder Präsentation kommentiert Frau Uecker das Gezeigte fast ausschließlich mit einem Lob („Tolle Idee“, „Sehr gut“, etc.). Damit zeigt sie *Wertschätzung* (M) den Schüler*innen gegenüber und wirkt dabei *authentisch* (M). Insgesamt ist diese Phase geprägt von Wärme, Akzeptanz und Respekt als Grundeinstellung der Lehrerin (Wettstein & Scherzinger, 2019). Das Lob der Lehrkraft kann weiterhin zu einem guten Klassenklima beitragen (Syring, 2017). Als authentische Lehrerin vermittelt Frau Uecker ihren Schüler*innen, dass sie ihre Arbeit gern macht (Bastian, 2016) und sich für die Klasse und den Lernerfolg einer beziehungsweise eines jeden Einzelnen mit verantwortlich fühlt. Allerdings kann auch bei so viel Lob die Gefahr bestehen, dass die Schüler*innen dieses nicht mehr ernst nehmen und als „falsches Lehrerlob“ abtun. Um dies zu vermeiden, wären hier alternativ differenziertere Rückmeldungen (z. B. Lob und Verbesserungsvorschlag) möglich, auch im Sinne der Erhöhung einer wertschätzenden Kommunikation. Um die Schülermitbestimmung (M) und deren Verantwortlichkeit (E) weiter zu steigern, ist der aktive Einbezug der Schüler*innen in das Geben von Rückmeldungen vorstellbar.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz, dass die Lehrkraft wertschätzend, empathisch und authentisch agiert, was zu einem guten Klassenklima beziehungsweise einer guten Beziehung beiträgt. Diese Form der *empathieorientierten Klassenführung* (Kiel et al., 2013; siehe auch Konzept des „*caring*“ nach Dubs, 2009) nimmt die Schüler*innen ernst und als ganzheitliche Individuen wahr.

4. Fazit

In den vorangegangenen Analysen der zwei Sequenzen aus dem Fall wird mit Blick auf die drei Dimensionen von Classroom Management deutlich, dass die ‚Beziehungsförderung‘ (sowie im Übrigen auch die hier nicht analysierte ‚Unterrichtsgestaltung‘) gut gelingt und in der ‚Verhaltenssteuerung‘ noch Entwicklungsmöglichkeiten

lägen. Folgt man mit diesem Fazit der Typologie von Mayr (2006), der davon ausgeht, dass es vier unterschiedliche Handlungsmuster von Lehrkräften mit Bezug auf Classroom Management gibt, so kann man festhalten, dass Frau Uecker dem Muster B zuzuordnen ist, welches hohe Werte in der Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung aufweist und letztere auch dafür einsetzt, das Verhalten zu steuern.

Mit seinen vier Handlungsmustern macht Mayr (2006) deutlich, dass es eine gewisse Bandbreite gibt, innerhalb der sich gelungenes Classroom Management bewegt. Er zeigt auf, dass sich dieses auch in manchen Aspekten durchaus verändern lässt, zum Beispiel durch Trainings. Damit bietet Classroom Management, auch vor dem Hintergrund der gezeigten Relevanz für den Lernerfolg der Schüler*innen, einen Gegenstand, den es sich lohnt mit Beginn der ersten Phase der Lehrerbildung aufzunehmen. Fallarbeit, wie sie in diesem Band exemplarisch betrieben wird, kann dabei eine Möglichkeit bieten, Studierende stellvertretende Praxiserfahrungen zu ermöglichen und erlernte Theorien und Modelle an authentischen Situationen zu relationieren. Aber auch mit Blick auf erfahrene Lehrkräfte stellt Classroom Management immer wieder ein Thema der eigenen Unterrichtsentwicklung dar, wenn es darum geht, eigene Routinen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern (Haag, 2018).

Literatur

- Bastian, J. (2016). Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell. *Pädagogik*, 68(1), 6–9.
- Christiani, R. (2007): *Fundgrube Klassenführung: das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Cornelsen Scriptor.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management. Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 31–35.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner.
- Eikenbusch, G. (2009). Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. *Pädagogik*, 61(2), 6–10.
- Ermert-Heinz, M., Bürgermeister, M. & Kossack, R. (2016). Klassenführung und der Umgang mit Störungen. Ein verbindliches Konzept für Prävention und Intervention entwickeln. *Pädagogik*, 68(1), 14–17.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary Research*. Lawrence Erlbaum.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Klinkhardt/UTB.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58(2), 42–45.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Friedrich/Klett.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/in. Ein Studienbuch* (S.149–169). Waxmann/UTB
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Klinkhardt/UTB.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann/UTB.
- Kounin, J. S. (1976/2006). *Techniken der Klassenführung*. UTB.

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.

Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Cornelsen Scriptor.

Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 227–242.

Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14(1), 76–87.

Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 121–148.

Praetorius, A.K., Klieme, E., Herbert, B. et al. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407–426.

Rakoczy (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Waxmann.

Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.

Seitz, O. (1991). *Problemsituationen im Unterricht*. Wolf.

Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S. & Rehm, M. (2013). Classroom-Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung. In R. Arnold, C. G. Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Schneider Verlag.

Thomas, S. & Hennemann, T. (2013). Unterrichtsstörungen (präventiv) begegnen. Strategien für eine aktive Lernzeit. *Praxis Fördern*, 2, 33–36.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Kohlhammer.

Zusammenfassung und Zeitstrahl

13

Thema der Stunde: Übung der Zeitformen, Übung zur Textsorte Unfallbericht
Tag, Stunde: Freitag, 5./6. Stunde (11.25–12.55 Uhr)

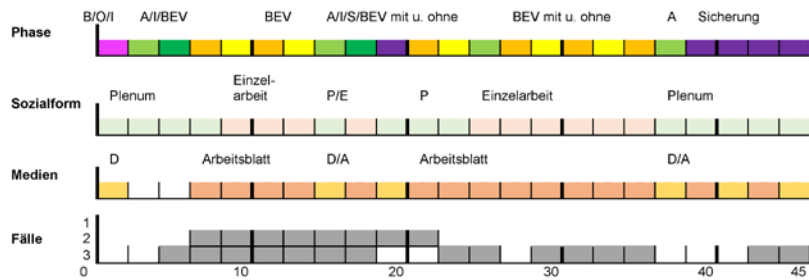
Die Lehrerin initiiert nach der Beantwortung organisatorischer Fragen gestisch und mimisch das Begrüßungs- und Ruheritual. Lehrperson und Schülerinnen und Schüler wünschen sich gegenseitig einen guten Morgen, die Schülerinnen und Schüler sprechen im Chor. Sie erklärt die krankheitsbedingte Verschiebung der Klassenarbeit und kündigt den Termin der nächsten Klassenarbeit an sowie den damit verbundenen Gegenstand der heutigen Stunde: die Vorbereitung der Klassenarbeit, die Zeitformen. Als Wiederholung lässt sie auf einem per Dokumentenkamera gezeigten Zeitstrahl zunächst bekannte Zeitformen eintragen. Sie erklärt das Futur II und teilt dann das Arbeitsblatt zur Einzelarbeit aus. Nach der Bearbeitung durch die Lernenden fordert die Lehrerin eine Schülerin auf, ihre Ergebnisse zu präsentieren und fordert zur Erklärung des Plusquamperfekts auf. Sie teilt erneut ein Arbeitsblatt aus, diesmal aus dem alten Arbeitsheft. Die Verben sollen gesucht und die jeweilige Zeitform identifiziert werden. Die dreizehnminütige Stillarbeitsphase wird durch eine erneute Ergebnispräsentation mit der Dokumentenkamera beendet. Ein Schüler geht dazu nach vorne. Die Lehrerin sichert durch Rückfragen den Unterschied der Vergangenheitszeiten. Sie initiiert eine neue Arbeitsphase und lässt nun auf der Rückseite des Arbeitsblatts eine Übung zum Präteritum und Plusquamperfekt bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten 20 Minuten einzeln und in Dyaden. Die

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75391>

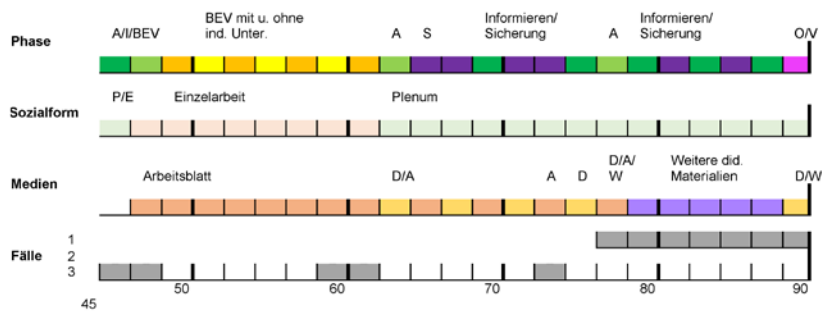


Lehrkraft fordert nun eine Dyade und anschließend einen Schüler zum Vortrag der Ergebnisse auf. Die Lehrerin initiiert die letzte Phase und lässt die Hausaufgaben – eine Seite im Arbeitsheft (S. 28) – vortragen: W-Fragen als Vorarbeit zu einem Unfallbericht. Sie erklärt fragend-entwickelnd den Unterschied von Unfallbericht und Zeitungsbericht und reagiert auf Schülerfragen. Sie beschließt die Stunde mit einem Hinweis auf eine differenzierte Hausaufgabe, die für diejenigen, die noch keinen Unfallbericht geschrieben haben einen solchen Bericht vorsieht. Die Lehrperson fordert das Aufstuhlen ein und wünscht ein schönes Wochenende.

Erster Teil der Doppelstunde (Minute 0-45)



Zweiter Teil der Doppelstunde (Minute 45-90)



Phasen im Unterricht

- Vorwissen aktivieren (VA)
- Arbeitsauftrag (A)
- Informieren (I)
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) mit individueller Unterstützung
- Be-/Er-/Verarbeitung (BEV) ohne individuelle Unterstützung
- Transfer (T)
- Sicherung (S)
- Begrüßung (B) / Organisation (O) / Verabschiedung (V)
- Teamteaching (TT)

Sozialformen

- Plenum / Klassengespräch (P)
- Einzelarbeit (E)
- Partnerarbeit (PA)
- Gruppenarbeit (GA)

Medieneinsatz

- Notebook Lehrer*in (N) mit Beamer
- Hefter (H)
- Arbeitsblatt (A)
- Kreidetafel (K)
- Dokumentenkamera (D)
- Schulbuch (S)
- weitere didaktische Materialien (W)
- Zeigestock (Z)
- Glocke, Klangschale, akustisches Signal (G)

Fälle

- Fall 1 Kohler: Hausaufgaben
- Fall 2 Stürmer: Kognitive Aktivierung
- Fall 3 Gese & Braun: Semantik im Grammatikunterricht

Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora

Helga Gese & Julia Braun

1. Einführung

Die Tempora gehören neben den Kategorien *Modus* (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ) und *Genus verbi* (Aktiv, Passiv) zu den klassischen Gegenständen der Verbdidaktik, deren Kenntnis sich auch in Hinblick auf andere Lernbereiche des Deutschunterrichts als unerlässlich erweist. So ist die korrekte zeitliche Situierung von Sachverhalten mittels Tempora eine Vorbedingung gelingender Textproduktion und -rezeption. Aufgrund dieser zentralen Stellung im Grammatik-Curriculum sollten im Bereich der Tempora bei Schüler*innen der Sekundarstufe eher weniger Unsicherheiten auftreten. Die im Folgenden diskutierten Schüleräußerungen, die in einer sechsten Klasse per Videographie erhoben wurden, zeugen allerdings von vielerlei Verständnisproblemen. In den Nachfragen der Schüler*innen offenbarten sich sowohl Unsicherheiten in Bezug auf die sprachliche Form (z. B. „Futur II klingt immer komisch“; Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 27:41–27:57) als auch Schwierigkeiten im Bereich der Semantik, so zum Beispiel in der folgenden Äußerung zum Zeitbezug der Tempora:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 15:47–15:55:

- | | | |
|---|---|--------------------------------|
| 1 | S | Ich kapier das irgendwie nicht |
| 2 | L | Was denn genau? |
| 3 | S | Ja äh mit den (.) |
| 4 | L | Was denn? |
| 5 | S | Vergangenheiten |

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75390>



Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf diejenigen Teile der Unterrichtsstunde (2:30–76:05), in denen Herausforderungen der Tempusdidaktik zutage treten. Anhand ausgewählter Sequenzen soll herausgearbeitet werden, inwieweit die Verständnisprobleme (i) auf einen rein inhaltsbezogenen Zugang zu Tempora und (ii) auf ein fachlich nicht-adäquates Beschreibungsmodell für den Zeitbezug der Tempora zurückzuführen sind.

2. Die Tempora in Linguistik, Deutschdidaktik und Schulbüchern

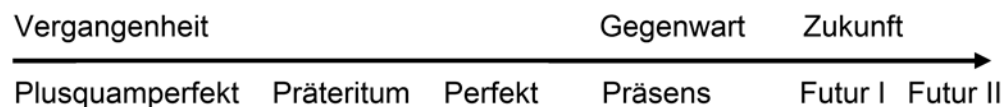
Zeit ist eine der zentralen Kategorien unserer Welt-Wahrnehmung, denn „was wir tun und was wir erfahren, vollzieht sich in Raum und Zeit“ (Ehrich, 1992, S. 119). Dementsprechend vielfältig sind die Möglichkeiten, sprachlich Bezug auf Zeit zu nehmen. Neben lexikalischen Mitteln (Adverbien wie *damals*, Präpositionen wie *nach*, Konjunktionen wie *bevor*) stellen vor allem die Tempora Zeitbezüge her. Im Deutschen sind dies die einfachen Tempora Präsens (*ich schreibe*) und Präteritum (*ich schrieb*) sowie die komplexen Tempusformen Präsensperfekt (*ich habe geschrieben*), Präteritumperfekt (*ich hatte geschrieben*), Futur (*ich werde schreiben*) und Futurperfekt (*ich werde geschrieben haben*). Anders als im Grammatik-Duden (Fabricius-Hansen, 2016, S. 486 ff.) werden die komplexen Tempora im schulischen Kontext traditionell mit den Begriffen *Perfekt*, *Plusquamperfekt*, *Futur I* und *Futur II* bezeichnet, so auch im 2019 verabschiedeten *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* der KMK. In sprachdidaktischen Arbeiten wird dagegen zum Beispiel von Granzow-Emden (2019, S. 166) für die Verwendung der zuerst genannten Begriffe plädiert, da diese die morphologischen Bildungsmuster in der Bezeichnung transparent machen.

Traditionelle Bezeichnung	Neue Bezeichnung	Begründung
Perfekt	Präsensperfekt	finites Hilfsverb im Präsens + typische Perfektbildung
Plusquamperfekt	Präteritumperfekt	finites Hilfsverb im Präteritum + typische Perfektbildung
Futur II	Futurperfekt	finites Futurhilfsverb werden + typische Perfektbildung + Infinitiv haben/sein

Tabelle 1: Terminologie im Vergleich, Granzow-Emden (2019, S. 166)

In der Fachdidaktik wird weiterhin bemängelt, dass Verben in unterrichtlichen Kontexten teilweise auch als ‚Zeitwörter‘ bezeichnet werden (Menzel, 1986) – ein Begriff, der einen höchst problematischen semantischen Zugang widerspiegelt und Verwechslungen mit anderen zeitbezogenen Wörtern, zum Beispiel mit Adverbien wie *heute, morgen, gestern*, verursacht. Bei der Beschreibung der Tempora werden diese oftmals „auf ihre typische Bedeutung reduziert“, wie zum Beispiel Gehrig (2014, S. 185) in einer Schulbuchanalyse zeigt; insbesondere wird eine 1:1-Zuordnung von Tempora und Zeitstufen nahegelegt. Dies geschieht in vielen Lehrwerken durch die Verwendung eines Zeitstrahls, der die Tempora fix an Zeitstufen koppelt, s. das Beispiel einer Schematisierung des Zeitbezugs in Deutschlehrwerken in (1).

(1)



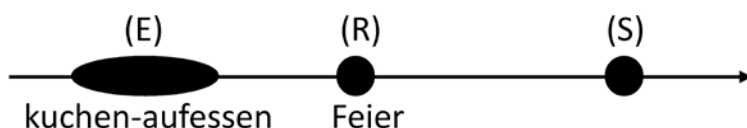
Die genaue Anordnung der Tempora differiert je nach Lehrwerk. So werden Präteritum und Perfekt z. T. auch auf derselben Zeitstufe verortet, das Präsens wird manchmal als gegenwarts- und zukunftsbezogen schematisiert und die Anordnung von Futur I und Futur II wird tlw. in umgekehrter Abfolge vorgenommen, so zum Beispiel in der im Folgenden beschriebenen Unterrichtsstunde. Unabhängig von der genauen Ausgestaltung des Zeitstrahls ist eine solche 1:1-Zuordnung aber stets problematisch, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen kommen dabei Widersprüche auf. Diese Widersprüche entstehen zum Beispiel, „wenn man bei näherem Hinsehen feststellt, dass dem Futur als sogenannter Zukunftsform auch Gegenwartsbezug, das heißt eine ‚präsentische‘ Funktion, zukommen kann“ (Fabricius-Hansen, 2016, S. 507), s. Bsp. (2), das die gegenwartsbezogene, epistemische Lesart des Futurs verdeutlicht.

(2) Die Begründung wird Ihnen bekannt sein.

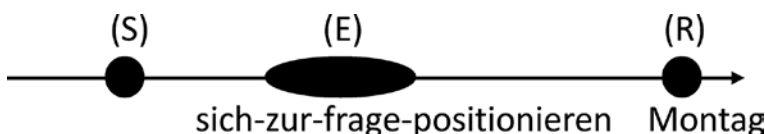
Zum anderen wird der Zeitbezug der Tempora „nur unzureichend erfasst“ (Fabricius-Hansen, 2016, S. 507). Die Funktion der Tempora erschöpft sich nämlich nicht in der einfachen zeitlichen Situierung eines Ereignisses. Vielmehr besteht die charakteristische Funktion der Tempora darin, den im Satz bezeichneten Sachverhalt zeitlich in Bezug auf weitere sprachlich gegebene ‚Zeiten‘ zu situieren. Zur Beschreibung dieser Funktion wird in der Linguistik seit Reichenbach (1947) neben der Ereigniszeit (E) auf weitere ‚Zeiten‘ zurückgegriffen: Die Sprechzeit (S), zu der die Äußerung er-

folgt, und die Referenzzeit (R), relativ zu der die Ereigniszeit verortet ist (Rothstein, 2007). Die Notwendigkeit der Annahme eines dreigliedrigen Zeitwertsystems ist vor allem beim Präteritum- und Futurperfekt gegeben, wie (3) und (4) zeigen. Hier ist die Ereigniszeit jeweils vor der Referenzzeit situiert, die durch die zeitbezogenen Ausdrücke (*Feier*, *Montag*) sichtbar gemacht werden kann.

(3) Bis zur Feier hatten die Kinder den Kuchen längst aufgegessen.



(4) Bis Montag wird sich die Regierung zu dieser Frage positioniert haben.



Konzepte wie die Sprechzeit und die Referenzzeit finden aber in den didaktischen Aufbereitungen der Schulbücher traditionell keine Berücksichtigung, s. das Beispiel-schema in (1) oben. Zudem werden Zeitstufen und Tempora in unterrichtlichen Kontexten nicht nur starr einander zugeordnet, sie werden immer wieder gleichgesetzt, wie u. a. Topalović (2015) berichtet: Die Gleichsetzung von Zeitstufen und Tempora erfolgt

» in Sprachbüchern mit Termini wie ‚einfache‘ oder ‚zusammengesetzte Vergangenheit‘ [... und] in geradezu verstörenden Aufgabenstellungen wie ‚Schreibe einen kurzen Text darüber, was du heute Nachmittag machst. Schreibe in der Gegenwart. Setze den Text anschließend in die Vergangenheit und in die Zukunft.‘ [... Dies] muss zwangsläufig zu Irritationen, sei es im Verständnis oder im eigentlichen Lernprozess, führen.« (S. 255f)

Im Folgenden werden die Verständnisprobleme der Schüler*innen daraufhin untersucht, inwiefern diesen eines der in der Literatur beschriebenen Probleme der Tempusdidaktik zugrunde liegt. Es wird untersucht, (i) inwieweit eine Ausblendung der Form zugunsten der Funktion stattfindet (Kap. 4.1.) und (ii) wie die Semantik der Tempora aufbereitet und erklärt wird (Kap. 4.2.).

3. Verlauf der Unterrichtsstunde

Die im Folgenden besprochene videographierte Deutschstunde der Klasse 6b beginnt mit einer wiederholenden Einordnung der Tempora in einen Zeitstrahl sowie einer Übung, bei der kontextlose Sätze den sechs Tempora zugeordnet werden sollen. Die Einordnung in den Zeitstrahl und die Bestimmung des Tempus fällt den Schüler*innen hierbei recht schwer, insbesondere die Positionierung der beiden Futurformen und des Präteritumperfekts auf dem Zeitstrahl wird immer wieder hinterfragt. Auch bei der Bestimmung der Tempora in den Übungssätzen zeigen sich zahlreiche Unsicherheiten; zum Beispiel gelingt die korrekte Bestimmung des Tempus (Futur) im Fall des Passivsatzes (5), weder den Schüler*innen noch der Lehrkraft – der Satz wird fälschlicherweise als „Futur II“ (Futurperfekt) klassifiziert.

(5) Er wird als Mädchen angenommen werden.

Der eigentlich als kurze Rekapitulation geplante Einstieg nimmt letztlich mehr als zwanzig Minuten in Anspruch. Die Lehrkraft beschließt ihn mit den Worten:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 23:45–23:52

I L Wir üben noch also wir fangen an mit den Übungen würd ich sagen der Einstieg hat sich jetzt ein bisschen länger gezogen als ich dachte macht aber nichts

Doch auch die folgenden Übungen zum Bestimmen von Tempora in einem Text sind von Unsicherheiten und Rückfragen geprägt. Diese betreffen zum einen die formale Bildung der Tempora, zum anderen die Semantik und die Positionierung auf dem Zeitstrahl. Die Lehrkraft nimmt die Verständnisprobleme wahr und versucht sie durch weitere Übungen zu beheben: „Geht gleich nochmal weiter mit Übungen“ (Deutsch_Lehrkraftkamera_47:45) – diesmal durch einen Lückentext, in den Präteritum- und Präteritumperfekt-Formen eingesetzt werden müssen. Die Bearbeitung wird eingeleitet durch ein Versprechen, die anscheinend als anstrengend empfundene Grammatikübungsstunde danach zu beenden:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 49:20–49:26

I L Und ich versprech euch dann sind wir auch mit diesen Temporaübungen und Einsetzübungen fertig (.) ja

Die letzte Übungsphase ist dann wieder von vielen Schülerfragen durchzogen, die Auswertung v. a. durch Unsicherheiten im Bereich der Bildung der Tempusformen geprägt. Ohne Verzahnung des Themas mit dem nun folgenden Aufsatzunterricht beendet die Lehrerin den Grammatikunterricht mit einem Kommentar, der geradezu erlösend wirkt:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 1:15:36–1:15:39

1 L So (.) gut (.) also ich hab euch gesagt genug der Tempora.

4. Fallanalyse: Die Tempora im Deutschunterricht

Rufen wir uns folgende Grundlagen in Erinnerung:

- a. Tempus ist formal bestimmt als eine der Flexionskategorien des Verbs.
- b. Funktional dienen die Tempora der zeitlichen Situierung von Sachverhalten.

Im Unterricht sind beide Aspekte zu thematisieren: Form und Funktion. „Funktionaler Grammatikunterricht behandelt Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln. In der Funktion wird deutlich, wofür die Formen da sind“ (Hoffmann, 2004, S. 26). Die Nachteile rein formorientierten traditionellen Grammatikunterrichts sind in der fachdidaktischen Literatur hinlänglich diskutiert (s. die Kritik am traditionellen Grammatikunterricht seit den späten 1970er und frühen 1980er Jahren), aber auch die Gefahren eines Unterrichts, der Sprachbetrachtung über rein semantische Zugänge initiiert und dabei die Form ausblendet werden immer wieder betont (z. B. Granzow-Emden, 2019). Solche rein semantischen Zugänge bergen zum einen die Gefahr einer illegitimen Vereinfachung – so sind zum Beispiel nicht alle Verben „Tunwörter“ und nicht alle „Zeitwörter“ sind Verben –, sie führen zudem dazu, dass Schüler*innen morphologische oder syntaktische Kriterien gar nicht mehr zur Analyse heranziehen, siehe zum Beispiel die empirischen Studien von Mesch und Dammert (2015) sowie Müller und Topfink (2015). In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zeigt sich dann auch genau dies.

4.1. Die Vernachlässigung der Form:

„Dann müsst ihr es euch sozusagen aus dem Inhalt herleiten“

Tempora sind Formen. Sie stellen einen Bezug zwischen Zeiten her, aber sie sind keine Zeiten. So trivial dies erscheinen mag, so hartnäckig hält sich das Problem der Abgrenzung von Form und Funktion im Deutschunterricht. Genauso wie Verben im Deutschunterricht allzu oft identifiziert werden mit „etwas, was man tut“, so werden in der aufgezeichneten Stunde Tempora mit Zeiten gleichgesetzt und zum Beispiel das Präsens als die Gegenwart bezeichnet:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 18:00–18:14

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | S | Also dann bei Präsens äh das war was? |
| 2 | L | sitzt |
| 3 | S | Er sitzt im Auto |
| 4 | L | richtig |
| 5 | S | Das ist ja also Präsens ist ja die jetzt-Form |
| 6 | L | Genau. Richtig. Gegenwart. Richtig. |

Interessant ist, dass die Lehrkraft auch bei explizit formbezogenen Fragen auf die inhaltsbezogene Ebene zurückgreift, so zum Beispiel als eine Schülerin nach einem Erkennungskriterium für das Futurperfekt fragt (das sie zunächst als „Perfekt II“ bezeichnet):

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 35:46–36:24

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | S1 | Ist werdet sehen Perfekt II? |
| 2 | L | Ne Futur. Futur I |
| 3 | S1 | Also ich weiß nicht wie man das Futur II erkennt |
| 4 | L | Achso. emm ihr werdet gesehen haben. |
| 5 | S1 | ah |
| 6 | L | Das muss ja abgeschlossen sein in der Zukunft |
| 7 | S1 | Dann ist werdet |
| 8 | L | Sehen Futur I |
| 9 | S1 | ok |
| 10 | S2 | [Nebensitzerin von S1] Also wenn ich jetzt zum Beispiel sag wir gehen heute tanzen zum Beispiel und ich mach des also ist das dann I oder II? |
| 11 | L | Ne wenn du's im Futur I sagen willst dann ich werde heute tanzen gehen und em ich werde heute tanzen gegangen sein dann wär's abgeschlossen |

Die Lehrkraft verwendet hier die Abgeschlossenheit des bezeichneten Ereignisses als Erkennungskriterium für das Futurperfekt. Anstatt das morphologische Bildungsmuster (finites Futurhilfsverb *werden* + typische Perfektbildung + Infinitiv *haben/sein*) zu erläutern (siehe Tab.1 oben), greift sie damit auf ein rein semantisches Betrachtungsmuster zurück. Es ist nach dieser Erklärung nicht weiter verwunderlich, dass die Schülerin in der oben aufgeführten Sequenz davon ausgeht, dass jede Aussage über ein zukünftiges Ereignis im Futur getätigt werde. Ihren Beispielsatz formuliert diese Schülerin im Präsens, bestimmt das Tempus aber – ganz in Einklang mit der Erklärung der Lehrkraft – als eine Futurform und zieht zur Abklärung der Art der Futurform (I oder II) die Frage heran, ob das Ereignis dann tatsächlich realisiert wird oder nicht. Die Lehrkraft korrigiert sie zwar, zieht zur Begründung aber wieder den Inhalt heran („dann wär's abgeschlossen“). Auch an anderer Stelle vernachlässigt die Lehrkraft bei der Beschreibung der Tempora deren Form: In der folgenden Sequenz scheint es dem Schüler darum zu gehen, die morphologischen Unterschiede zwischen Perfekt und Präteritum zu erfahren. Die Lehrkraft antwortet abermals auf der funktionalen Ebene – diesmal indem sie auf die unterschiedlichen Verwendungskontexte der beiden Tempora verweist. Freilich befähigt dies den Schüler dann aber nicht dazu, das Tempus in seinem Beispielsatz korrekt zu bestimmen.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 34:28–34:51

- 1 S Was ist nochmal der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum?
also Perfekt ist ja (.)
- 2 L Mhm. also wir haben ja des so festgehalten des Perfekt verwendet
man meistens mündlich und das Präteritum schriftlich des ist für uns erstmal des
wichtigste
- 3 S Ich bin zum Bus gegangen ist Präteritum?
- 4 L Ne. ich ging zum Bus ist Präteritum. genau

Anlässe für eine formbezogene Reflexion finden sich in der Unterrichtsstunde zuhauf: So äußert ein Schüler seine Unsicherheit bzgl. der Klasseneigenschaften von Verben, ein anderer zieht selbstständig – wenn auch im Kontext unpassend – eine morphologische Eigenschaft heran (hier die Steigerbarkeit als Adjektiv-Kriterium). In keinem dieser Fälle gibt die Lehrkraft den Schüler*innen formale Kriterien wie Flektierbarkeit oder Bildungsmuster an die Hand:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 32:24–32:26

- 1 S Ich kann diese Verben finden so schlecht ich kann das nur verwenden im Text
2 L Des schaffst du

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 29:59–30:26 [Es geht um den Satz: Gibt es nichts, was uns die Arbeit erleichtert?]

- 1 S Ist erleichtern ein Verb?
2 L [zuckt mit den Schultern] besprechen wir gleich
3 S Am erleichtertsten. [Pause] erleichtert. erleichterter. am erleichtertsten.

Besondere Schwierigkeiten haben die Schüler*innen bei der Analyse der komplexen Tempora. Beispielhaft sei folgende Schüleräußerung zur Analyse herangezogen:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 44:57–45:12 [Es geht um den Satz: Oh, an ein Gegenmittel habe ich gar nicht gedacht.]

- 1 S Also habe ist ja quasi Prä Präsens und gedacht ist ja Vergangenheit und emm ja die beiden zusammen emm man [??]

Bei den Schüler*innen herrscht große Unsicherheit, ob sie bei der Tempusbestimmung die Bestandteile eines Verbkomplexes separat klassifizieren sollen – ein Problem, das durch die Verwendung der neuen morphologisch transparenteren Bezeichnungen (Präsensperfekt statt Perfekt, Präteritumperfekt statt Plusquamperfekt, Futurperfekt statt Futur II, s. Kap. 1) und vor allem durch eine explizite Thematisierung der Bildungsprinzipien der einzelnen Tempora hätte vermieden werden können. Zudem ist den Schüler*innen offenbar nicht bekannt, dass im Deutschen neben *haben* auch *sein* als Auxiliar zur Bildung komplexer Tempora zur Verfügung steht. Anstatt die Bildungsmuster systematisch aufzuarbeiten, erklärt die Lehrkraft die Verwendung von *sein* als eine „Ausnahme“ bei der Bildung des Präteritumperfekts und beschreibt das Partizip schlicht als eine Form mit „ge-“. Dass es sich bei einer zusammengesetzten Verbform mit Partizip um ein „Plusquamperfekt“ handelt, müsse dann letztlich über den Zeitbezug, das heißt rein inhaltsbezogen identifiziert werden:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 1:10:52–1:12:05

- 1 L Es geht um das gekommen war auch dieses Verb steht im Plusquamperfekt es gibt ein paar Verben wo das Plusquamperfekt nicht mit haben gebildet wird

sondern mit einer Form von sein also mit dem war oder waren ja die meisten sind mit haben so wie wir das bis jetzt hatten es gibt ein zwei Ausnahmen da werdet ihr auch gleich bei der Nummer drei nochmal drauf stoßen und trotzdem isses Plusquamperfekt hast du gefunden bei der Aufgabe drei ja dann noch nichts verraten [...]

2 S Aber wie sieht man das

3 L hm

4 S Also woher soll man das wissen [Gemurmel]

5 L Na ihr wisst ja dass es zusammengesetzt ist ja Antje hörst du zu ihr wisst ja dass es zusammengesetzt dass es n zusammengesetztes Verb ist und ihr erkennt dass das gekommen dieses Partizip ist weil es ge vorne dran hat ja und dann erkennt ihr ja auch sozusagen dass es eine äh eine Vorvergangenheit ist also da müsst ihr euch sozusagen ausm Inhalt herleiten ja?

Nur einmal scheint die Lehrkraft der Problematik des von ihr selbst initiierten formabgewandten Zugangs zu den Tempora gewahr zu werden: Als eine Schülerin versucht, das Tempus eines Satzes aufgrund von Überlegungen zur Abgeschlossenheit des Ereignisses zu bestimmen, verweist sie – leider ohne weitere Erläuterungen – schließlich doch auf die Form:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 13:58–14:22

1 S Des hier also der Unfall passierte schon und dann ist sie nicht mehr aufgewacht

2 L Ne Amelie, du musst gucken, wie das Verb hier steht. Du sollst jetzt nix hier konstruieren, sondern nur das Verb angucken und sagen was das für eine Form ist. Ok?

3 S äh

4 L Erwachte. ich sah. ich ging. erwachen wäre quasi so (.) seine Mutter erwacht

5 S Präteritum

6 L Ja genau

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der aufgezeichneten Übungsstunde ein formabgewandter, inhaltsbezogener Zugang zu den Tempora dominiert und dass dieser in der Folge zu Problemen bei der Bestimmung und Bildung von Tempusformen führt. Warum dann aber auch bei der Analyse der Bedeutung der Tempora Irritationen auftreten, soll nun analysiert werden.

4.2. Die Vereinfachung der Semantik:

„Meinen Sie irgendwie „Vor-Zukunft“ oder so?“

Die im Grammatikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen beziehen sich auf zwei Ebenen: auf „den Erwerb der grammatischen Form sowie auf den Einblick in deren semantisch-pragmatische, soziolinguistische und/oder textuelle Funktion“ (Rödel & Rothstein, 2015, S. 244). Im Bereich der Tempussemantik sind insbesondere die Vielfältigkeit und Komplexität der ausgedrückten Zeitrelationen von Tempora in den Blick zu nehmen. Zur Visualisierung des Zeitstufenbezugs verwendet die Lehrkraft in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde eine Grafik, auf der die Tempora wie in (6) angeordnet sind:

(6)



Problematisch an dieser Visualisierung ist, (i) dass hierbei von einer 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeitstufe ausgegangen wird, und (ii), dass die Visualisierung – vor allem für die komplexen Tempora Präteritumperfekt und Futurperfekt – nicht die seit Reichenbach (1947) in der Linguistik übliche semantische Modellierung via dreiwertigem Zeitstufenmodell zugrunde legt. Ad (i): Die Annahme einer 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeitstufe widerspricht dem tatsächlichen Sprachgebrauch, s. beispielsweise die Verwendung des Futurs in Sätzen mit Gegenwartsbezug wie in (2) oben. Die aufgezeichneten Schüleräußerungen spiegeln diese Offenheit im Zeitbezug der Tempora. So verwenden die Schüler*innen zum Beispiel das Präsens, obwohl dieses in der Stunde immer wieder als „die Gegenwart“ bezeichnet wird (s. 4.1), auch für den Zukunftsbezug:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 11:08–11:12

I S in 100 Jahren gibt es Luftfahrkissen auf der Straße

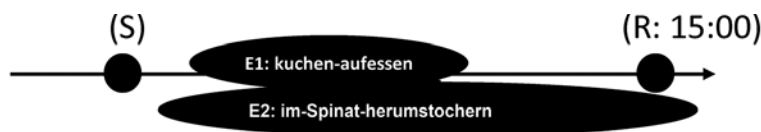
Ad (ii): Ein in der Unterrichtsstunde besonders heiß diskutiertes Problem stellt die Anordnung der Tempora Futur und Futurperfekt auf dem Zeitstrahl dar. Das durch die Lehrkraft verwendete Zeitschema legt durch die Positionierung des Futurperfekts links vom Futur eine Vorzeitigkeitsbeziehung nahe, die offenbar im Konflikt zu den muttersprachlichen Intuitionen der Schüler*innen steht, wie die folgende Nachfrage zeigt:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 8:42–44

1 S Meinen Sie irgendwie „Vor-Zukunft“ oder so?

An den Schülerfragen lässt sich die Notwendigkeit eines dreiwertigen Zeitstufenschemas à la Reichenbach (1947) aufzeigen. Die von der Lehrkraft gewählte Positionierung des Futurperfekts vor dem Futur könnte dann so erklärt werden, dass in einer Äußerung wie in (7), das Ereignis E1, das im Futurperfekt ausgedrückt wird, zur Referenzzeit bereits beendet ist, während das im Futur ausgedrückte Ereignis E2 zur Referenzzeit R stattfindet.

(7) Ich bin sicher: Um 15 Uhr werden die Kinder den Kuchen schon aufgegessen haben, aber im Spinat werden sie immer noch herumstochern.



Dass es sich bei der im Unterricht angenommenen Anordnung in (6) oben um eine zu starke Vereinfachung handelt, wird von den Schüler*innen dann auch immer wieder thematisiert. Besonders deutlich erörtert ein Schüler, warum das „Futur II“ auf einem Zeitstrahl auch nach dem „Futur I“ angeordnet werden könnte.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 12:58–13:18

1 S Aber beim Futur I und Futur II wenn man über dasselbe Ereignis spricht

2 L ja

3 S zum Beispiel morgen werde ich um 15 Uhr essen das wäre Futur I

4 L richtig

5 S Das heißt werde um 15 Uhr und beim Futur II ich werde um 15:30 fertig gegessen haben

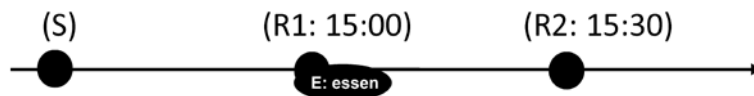
6 L Genau

7 S Da kommt das Futur II dann nach dem Futur I. das Futur II müsste ja eigentlich hier hinkommen.

Interessant ist, dass der Schüler hier bei der Beurteilung des Zeitbezugs zwei unterschiedliche Uhrzeiten (15 Uhr und 15:30 Uhr) angibt. Der Schüler verwendet dadurch ganz intuitiv das Konzept der Referenzzeiten, wie es auch im Reichenbach-

Schema angelegt ist. Sein Einwand ließe sich wie in (8) visualisieren.

(8) Morgen werde ich um 15:00 essen und um 15:30 werde ich fertig gegessen haben.



Hierbei wäre die Referenzzeit R1 für den Futursatz vorzeitig zur Referenzzeit R2 für den Satz im Futurperfekt. Beide im Unterricht diskutierten Positionierungen des Futurperfekts, vor oder nach dem Futur, lassen sich so unter Zuhilfenahme der Reichenbachschen Modellierung schlüssig erklären. Eine solche Erklärung wird im Unterricht allerdings durch den verwendeten Zeitstrahl ohne Referenzzeit unmöglich gemacht. Die Lehrkraft nimmt den Einwand des Schülers dann auch nicht ernst, sondern fährt in ihren Erläuterungen fort:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 13:18–13:40

I L Ne, das Futur I ist quasi noch offen, da ist die Zukunft noch offen da ist die Handlung das was du sagst ist ja eine Prognose das Ereignis hat ja noch nicht tatsächlich stattgefunden ja und deswegen weil's eben noch offen ist weil es stattfinden kann und du eben auch noch nicht weißt wie lange es dauert em ist des quasi am Ende des Zeitstrahls der ist hier [zeigt auf Zeitstrahl] quasi noch offen der könnte hier einfach fortgeführt werden

Die Positionierung des Futurperfekts begründet die Lehrkraft wiederholt mit der Offenheit des Futurs im Gegensatz zur Abgeschlossenheit des Futurperfekts. Diese Begriffe ergeben aber nur bei Zugrundelegung einer Referenzzeit Sinn, siehe die Schematisierungen in (7) und (8) oben. Was mit Offenheit und Abgeschlossenheit gemeint ist, bleibt somit unklar und die Verwirrung bleibt bestehen. Die Fragen zu diesem Thema reißen dann auch nicht ab. Letztlich scheinen die Schüler*innen zu dem absurden Schluss zu kommen, dass die Verwendung des Futur II bedeutet „dass du's schon weißt“.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 15:01–15:38

I L Also das Futur I ist offen quasi. du kannst zwar eine Aussage über die Zukunft treffen ich werde einen Ausflug machen aber du weißt noch nicht, ob es wirklich stattfinden wird du weißt noch nicht wie lange der dauern wird du weißt du kannst quasi noch nichts über dieses Ding aussagen, über dieses Ereignis

- 2 S Und [Futur] II ist dass du's schon weißt? [...]
- 3 S2 [S2 hatte das Gespräch mitangehört und fragt:] Kann man das dann auch verwenden wenn man eine Geschichte in der Vergangenheit sagt schreibt und das dann jemand sagt
- 4 L ja
- 5 S2 Zum Beispiel weil da weiß man's ja auch.
- 6 L Ja genau

Ähnlich irritiert sind die Schüler*innen, wenn es um die Bedeutung des Präteritumperfekts geht. Dieses wird von der Lehrkraft als das Tempus bezeichnet, das Vorvergangenheit ausdrückt. Interessanterweise zeigt eine Schülerin in ihrer Äußerung aber auf, dass diese 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeit zu starr ist, dass nämlich zum Beispiel auch das Präteritum in Sätzen verwendet werden kann, die eine Vorvergangenheit ausdrücken. Dies wird aber von der Lehrkraft nicht aufgegriffen – sie stellt noch nicht einmal klar, dass die Schülerin hier ein Präteritum und kein Präteritumperfekt verwendet.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 24:57–25:05

- 1 S Und zwar, wenn es Plusqua – also wenn ich sage sie hatte davor schon eine Verletzung, oder?
- 2 L Ja genau richtig

Der Kompetenzzuwachs der SuS ist ohne weitergehende empirische Evidenz sicherlich schwer einzuschätzen. Basierend auf den obigen Diskussionen und Nachfragen scheint uns die Erkenntnis, die die Schüler*innen aus der Unterrichtsstunde über die Semantik der Tempora mitnehmen, allerdings gering zu sein. Sie lässt sich vermutlich durch die folgende Schüleräußerung zusammenfassen, die zwar vom Beginn der Unterrichtsstunde stammen, die aber auch am Ende hätten geäußert werden können.

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 6:44–6:56

- 1 S also das Plusquamperfekt, also vor langer langer Zeit, wo noch gar nichts war und Futur, wo es noch unklar ist
- 2 L Ja genau

5. Fazit

Fassen wir zusammen: Die Analyse der Übungsstunde hat zwei Probleme offenbart: Erstens verstellt ein rein semantischer Zugang zu den Tempora den Schüler*innen den Blick auf die morphologischen Bildungsmuster. Zweitens widerspricht die grob vereinfachende Behandlung der Tempussemantik den geäußerten Schülerintuitionen; sie führt zu Irritationen und letztlich wohl zu einem unzureichenden Kompetenzzuwachs. Daraus lassen sich folgende Konsequenzen ziehen: (i) Wenn es um die Bestimmung und Bildung von Tempusformen geht, sollten morphologische Kriterien herangezogen und semantische Zugänge vermieden werden. (ii) Dann aber, wenn es um die Semantik der Tempora geht, sollten die in der Fachwissenschaft gebräuchlichen Modelle, hier das Reichenbach-Schema, im Unterricht herangezogen werden. Die in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde belegten sprachreflexiven Kommentare und Nachfragen zeigen schließlich, zu welcher komplexer semantischer Betrachtung Schüler*innen der Klassenstufe 6 fähig sind. Um die Lehrkräfte zu befähigen, diese dann auch im Unterricht aufzugreifen, wäre es hilfreich, wenn die Semantik in der Lehrerbildung einen größeren Stellenwert bekäme.

Literaturangaben

- Ehrich, V. (1992). Wann ist jetzt? Anmerkungen zum Adverbialen Zeitlexikon des Deutschen. *Kognitionswissenschaft*, 2, 119–135.
- Fabricius-Hansen, C. (2016). Das Verb. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Duden: Die Grammatik* (S. 395–578). Dudenverlag.
- Gehrig, A. (2014). *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Narr.
- Hoffmann, L. (2004). Funktionaler Grammatikunterricht. Abgerufen 20. 05. 2022, <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGUk.pdf>.
- Menzel, W. (1986). Das Verb. *Praxis Deutsch*, 77, 23–24.
- Mesch, B. & Dammert, Y. (2015). Verbwissen in der Primarstufe. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 1–44). De Gruyter.
- Müller, A. & Tophinke, D. (2015). Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe 1: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 45–78). De Gruyter.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. MacMillan.
- Rödel, M. & Rothstein, B. (2015). Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 219–250). De Gruyter.
- Rothstein, B. (2007). *Tempus*. Winter.
- Topalović, E. (2015). Zeitliche Verankerung im Verb – Erwerb und Entstehung didaktisch betrachtet. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 251–281). De Gruyter.

Deutsch – Potenziale zur kognitiven Aktivierung: Eine generische Perspektive auf Unterrichtsqualität

13

Kathleen Stürmer

1. Einführung

In diesem Beitrag wird die vorliegende videografierte Unterrichtsstunde aus der generischen Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung hinsichtlich des bereitgestellten Potenzials zur kognitiven Aktivierung für die Schüler*innen analysiert. In der empirischen Unterrichtsforschung hat sich der Begriff der kognitiven Aktivierung durchgesetzt, um den Grad des kognitiven Anforderungsgehalts von Unterricht als ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität herauszustellen (Kunter & Trautwein, 2013). Dass guter und lernwirksamer Unterricht sich dadurch auszeichnet, Schüler*innen anzuregen, sich auf angemessenem Niveau mit den im Unterricht behandelten Problemen auseinanderzusetzen und sich vertieft mit den Lerninhalten zu beschäftigen, ist keine neue Erkenntnis. So wird beispielsweise seit Langem innerhalb fachdidaktischer Diskurse eine ‚fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung‘ eingefordert, die die Denkprozesse von Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt (Blum et al., 2006). Auch innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung wird betont, dass die konkrete Ausgestaltung eines kognitiv gehaltvollen Unterrichts eine sehr fachspezifische Aufgabe darstellt (Klieme & Rakoczy, 2008). Mit dem Konzept der kognitiven Aktivierung wird allerdings eine Synthese bisheriger Ansätze vorgelegt, die in die Definition einer Basisdimension guten Unterrichts mündet. Deren Besonderheit liegt darin, dass wissenschaftlich begründet allgemeingültige Merkmale einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung beschrieben werden, die im Hinblick auf ihre

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75389>



Wirksamkeit für schulische Lernprozesse über verschiedene Unterrichtsfächer hinweg einer empirischen Überprüfung unterzogen werden können (Stürmer & Fauth, 2019). Diese allgemeingültigen Merkmale werden für unterschiedliche Interaktionsebenen im Unterricht, auf denen kognitive Aktivierung stattfinden kann, definiert. Obwohl die Wirkung solcher generischen Merkmale bisher hauptsächlich mit Blick auf das Unterrichtsfach Mathematik beschrieben wurden, haben diese Merkmale mittlerweile durch zahlreiche Untersuchungen auch Einzug in die Diskussionen um die Qualität des Unterrichts in anderen Fächern gehalten (Praetorius et al., 2018).

Im folgenden Beitrag werden die generischen Merkmale der kognitiven Aktivierung auf die vorliegende Deutschstunde angewandt. Als Analysegrundlage wird die zehnminütige Sequenz des ersten Arbeitsauftrags gewählt, in welcher die Schüler*innen in Einzelarbeit ein Arbeitsblatt bearbeiten und anschließend die Ergebnisse im gemeinsamen Unterrichtsgespräch gesichert werden (Minute 10 bis 20, Zeitstrahl). Diese Sequenz eignet sich besonders gut unterschiedliche Interaktionsebenen im Unterricht in den Blick zu nehmen, wodurch das Potenzial zur kognitiven Aktivierung aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden kann.

2. Forschungsstand

In der allgemeindidaktischen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschung ist man sich einig, dass das zentrale Ziel von Unterricht das ‚Verstehen‘ der Lerninhalte darstellt (Klieme, 2018). In der empirischen Unterrichtsforschung wird davon ausgegangen, dass kognitive Aktivierung der zentrale Schlüssel zur Initiierung von Verständnisprozessen bei den Lernenden ist (Praetorius et al., 2018). Unter kognitiver Aktivierung wird ganz allgemein die Anregung zum vertieften Nachdenken, oder anders ausgedrückt, die anspruchsvollen Denkprozesse der Lernenden verstanden, welche zum Aufbau von konzeptuellem Verständnis und anwendbarem Wissen beiträgt (Kunter, 2005). Hauptaugenmerk liegt demnach auf der Möglichkeit für Lernende zum Aufbau und zur Erweiterung kognitiver Wissensstrukturen. Mit dem Konzept wird der Fokus auf die eigenständige kognitive Aktivität von Schüler*innen als Grundlage jeglichen Lernens gelegt. Kognitive Lernprozesse können nur sehr bedingt von außen „gesteuert“ oder gezielt herbeigeführt werden. Unterricht als geplante Lehr-Lernsituation hat vielmehr die Aufgabe die kognitiven Aktivitäten von Schüler*innen anzuregen und Strukturen bereitzustellen, damit Lernende aktive Lernprozesse aufrechterhalten können (Kunter, 2005; Kunter & Voss, 2011).

In der empirischen Unterrichtsforschung geht man davon aus, dass Lehrpersonen

durch ihre Unterrichtsgestaltung die Wahrscheinlichkeit erhöhen können, dass verständnisvolle, kognitive Lernprozesse bei möglichst allen Schüler*innen angestoßen werden. Bis heute stellt es allerdings eine ungelöste Aufgabe dar, die kognitive Aktivität von Schüler*innen selbst zu erfassen (Fauth & Leuders, 2018). Daher lassen sich aufseiten der Unterrichtsgestaltung ‚lediglich‘ Indikatoren identifizieren, die ein Potenzial zur Initiierung kognitiver Aktivitäten bei Schüler*innen besitzen. Gerade in den letzten 15 Jahren hat eine Vielzahl empirisch orientierter Arbeiten dazu beigetragen, solche konkreten Indikatoren abzuleiten, die positive Effekte auf das Schülerlernen zeigen (Praetorius et al., 2018). Dabei geht man davon aus, dass Verständnisorientierung weniger von der methodischen Gestaltung als vielmehr von tiefenstrukturellen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts abhängt. Als tiefenstrukturelle Merkmale werden Aspekte von Unterricht bezeichnet, die die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden beschreiben und somit nicht auf den ersten Blick zugänglich sind (Kunter & Trautwein, 2013). Mit dieser Sichtweise treten andere, stärker an den Lernprozessen der Schüler*innen orientierte Aspekte kognitiver Aktivierung in den Vordergrund, auf dessen Grundlage konkrete Gestaltungsmerkmale für den Unterricht abgeleitet werden können. Zu ihnen zählen beispielsweise das Auslösen von hierarchiehöheren-Denkprozessen und kognitiven Konflikten, das Anregen zu metakognitiven Strategien, das Anregen zum Tiefenverständnis und zum Problemlösen sowie die Förderung des konzeptuellen Verständnisses (Kunter & Voss, 2011). Diese Aspekte können an ganz unterschiedlichen Stellen und auf ganz unterschiedlichen Ebenen der alltäglichen Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden (Stürmer & Fauth, 2019). Beispielsweise widmet sich ein bedeutender Teil der empirischen Arbeiten der Frage, wie durch eine herausfordernde Aufgaben- und Problemstellung eine aktive Wissenskonstruktion bei Schüler*innen initiiert werden kann (Initiierung von Wissenskonstruktion). So wurde beispielsweise in der Berliner CO-ACTIV-Studie das Potenzial zur kognitiven Aktivierung über die (insgesamt mehr als 40.000) eingesetzten Aufgaben in Form von Hausaufgaben und Klassenarbeiten, die Mathematiklehrpersonen in ihrem Unterricht über ein Schuljahr hinweg einsetzen, untersucht. Dabei zeigte sich, dass Unterschiede in der Qualität der Aufgaben mit der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen von Schüler*innen in der 10. Klasse zusammenhängen (Baumert et al., 2010). Das Bereitstellen kognitiv aktivierender Aufgaben- oder Problemstellungen muss allerdings noch nicht automatisch dazu führen, dass tiefenverarbeitende und anspruchsvolle Denkprozesse bei Schüler*innen initiiert werden. Die Befunde mehreren Studien legen nahe, dass es auch darauf ankommt, inwiefern Lernende bei der Aufgabenbearbeitung begleitet werden (Lipowsky

et al., 2009). Diese Ebene wird in der Forschungsliteratur häufig unter dem Begriff der Aufgabenimplementation gefasst und beschreibt, wie Lehrpersonen Schüler*innen zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Aufgaben unterstützen (Unterstützung von Wissenskonstruktion). Befunde einer Studie, in welcher dreistündige Unterrichtseinheiten zum Satz des Pythagoras mit Blick auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial analysiert wurden, zeigen beispielsweise, dass das konzeptuelle Verständnis der Lernenden durch eine hohe kognitive Aktivierung in der Aufgabenimplementation gefördert wird (Lipowsky et al., 2009). Eine weitere Interaktionsebene fokussiert auf die Frage, inwiefern Lernenden Gelegenheit zur Partizipation am inhaltlichen Diskurs im Unterricht gegeben wird (Teilhabe an Wissenskonstruktion). Diese Forschungsperspektive begründet sich aus der Annahme, dass Lernen als ein sozialer Prozess verstanden wird. Über den Austausch von eigenen inhaltlichen Ideen, Vorstellungen und Konzepten ko-konstruieren Lernende Wissen und integrieren es in eigene Wissensstrukturen. Damit sollte es auch Ziel von Unterricht sein, kognitiv aktivierende Interaktionen zu initiieren (Kunter & Trautwein, 2013). Vor diesem Hintergrund zeigt die eben angesprochene Studie zum Satz des Pythagoras, dass das konzeptuelle Verständnis von Lernenden zum Beispiel im Rahmen von Unterrichtsgesprächen unterstützt werden kann, welche als ko-konstruktive Gespräche gestaltet sind (Reusser & Pauli, 2013).

3. Beschreibung der Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz, die der Analyse zugrunde gelegt wird, zeigt eine Schüler-einzelarbeit zum Thema Zeitformen mit anschließender Ergebnissicherung im Klassenunterricht. Die Arbeitsphase ist Teil des thematischen Einstiegs in die Unterrichtsstunde, welche weitere Übungen zur Vorbereitung auf eine Klassenarbeit einleiten soll.

Zum Beginn der Sequenz wird die Einzelarbeit durch eine kurze Einführung vorbereitet, in welcher die Lehrperson die Anforderungen des Arbeitsauftrags klärt. Die Lehrperson steht vor der Klasse und hält einen Stapel mit Arbeitsblättern nach oben. Sie erklärt den Schüler*innen, dass sie gleich das Arbeitsblatt erhalten werden, welches per Dokumentenkamera an die Wand über dem Lehrerpult projiziert ist. Auf dem projizierten Teil des Arbeitsblatts ist ein Zeitstrahl zu sehen, in welchen zuvor im Unterrichtsgespräch gemeinsam bekannte Zeitformen eingetragen wurden. Die Lehrperson fordert nun die Schüler*innen auf den Zeitstrahl so auszufüllen, wie es auf dem projizierten Arbeitsblatt zu sehen ist. Sie zeigt auf die Aufgabe über dem Zeit-

strahl und sagt den Schüler*innen, dass sie ebenfalls gleich nach dem Ausfüllen des Zeitstrahls die Beispiele zur Sicherheit oben eintragen sollen. Anschließend geht die Lehrperson herum und teilt an alle ein Arbeitsblatt aus. Dabei beantwortet sie Fragen, die von den Schüler*innen dazwischengerufen werden. So fragt ein Schüler, inwiefern auch Beispiele für das Futur II eingetragen werden sollen, da diese Zeile auf dem Arbeitsblatt frei ist. Die Lehrperson antwortet, dass die Schüler*innen das Futur II eintragen können und sie die Zeile nur freigelassen hat, da sie sich nicht sicher war, ob die Schüler*innen es bereits kennen.

An die Einführung schließt die ca. fünfminütige Einzelarbeit der Schüler*innen an. Direkt nach dem Austeilen der Arbeitsblätter herrscht in der Klasse allgemein Unruhe. Die Schüler*innen unterhalten sich und nicht alle haben mit der Bearbeitung des Arbeitsblattes begonnen. Die Lehrperson stellt sich zum Lehrerpult und mahnt zur Klasse gewandt zur Ruhe. Zudem macht sie die Schüler*innen darauf aufmerksam, dass sie sich bei Fragen melden sollen. Daraufhin meldet sich ein Schüler abrupt und fragt, weshalb Futur I nach Futur II im Zeitstrahl kommt. Die Lehrperson erklärt, dass die Zukunft bei Futur I noch offen ist. Als andere Schüler*innen daraufhin beginnen, Beispiele für Futur I zu nennen, unterbricht die Lehrperson sie und erklärt, dass sie dazu gleich nochmal kommen werden. Anschließend beginnt die Lehrperson herumzulaufen und reagiert immer wieder mimisch, gestisch sowie verbal auf Kommentare und Fragen. Es melden sich erneut verschiedene Schüler*innen, die nach dem Unterschied zwischen Futur I und Futur II fragen. Die Lehrperson geht einzeln zu den Schüler*innen und erklärt den Unterschied abermals. Zwei Schüler*innen rufen dazwischen, dass sie es ebenfalls nicht verstehen. Nachdem ein Schüler die Lehrperson zu sich ruft und sagt, dass er mit den Vergangenheiten nicht zu verstehen, geht die Lehrperson zurück zum Lehrerpult und beendet die Einzelarbeit, indem sie sagt, dass sie das Eintragen der Beispiele für die unterschiedlichen Zeitformen auf dem Arbeitsblatt (Teilaufgabe 2) zusammen machen werden (Minute 16, Zeitstrahl).

Damit schließt an die Einzelarbeit ein Unterrichtsgespräch an, in welchem Teilaufgabe 2 zusammen bearbeitet werden soll. Die Lehrperson eröffnet das Gespräch, indem sie in die Klasse fragt, wer sich sicher ist, die Beispiele zu haben. Eine Schülerin meldet sich, wird von der Lehrperson nach vorne gebeten und legt ihr Arbeitsblatt so auf die Dokumentenkamera, dass der obere Teil der Aufgabe zu sehen ist. Abgebildet sind Sätze in unterschiedlichen Zeitformen sowie darunter eine Tabelle. In der ersten Spalte der Tabelle stehen die Zeitformen und eine weitere Spalte ist frei. Nachdem ein Schüler ohne Meldung feststellt, dass ja nur die Verben in die Tabelle eingetragen werden sollten, bestätigt die Lehrperson dies. Nacheinander werden

nun durch die vorne stehende Schülerin die einzelnen Sätze vorgelesen und eine Zuordnung der Verben zu den Zeitformen vorgenommen. Die Lehrperson bestätigt die Richtigkeit der Eintragungen und erkundigt sich bei den anderen Schüler*innen ob Probleme aufgetreten sind. Als ein Verb falsch zugeordnet wird, wendet sich die Lehrperson an die Klasse und lässt sich das richtige Verb für die entsprechende Zeitform nennen. Abschließend gibt sie die Zuordnung der beiden letzten Verben vor, die in dem projizierten Schülerarbeitsblatt nicht eingetragen waren. Nachdem alle Schüler*innen die Beispiele in ihr Arbeitsblatt übertragen haben, meldet sich ein Schüler und sagt, dass er den Unterschied zwischen Futur I und Futur II nicht verstanden hat. Die Lehrperson antwortet, dass dies nicht schlimm sei, da sie vor der Klassenarbeit noch eine Stunde zu den beiden Zeitformen haben werden und es für jetzt wichtiger ist sich auf das Plusquamperfekt und Präteritum zu konzentrieren. Damit ist gleichzeitig das Unterrichtsgespräch sowie die Ergebnissicherung der Einzelarbeit abgeschlossen.

4. Fallanalyse

Für die Fallanalyse werden verschiedene generische Gestaltungsmerkmale des Potenzials zur kognitiven Aktivierung auf drei Ebenen von Unterricht betrachtet (siehe Kapitel 2). Mit Blick auf den kognitiven Anforderungsgehalt bei der Initiierung von Wissenskonstruktion wird die Aufgabenstellung näher beleuchtet, mit Blick auf die Unterstützung bei der Wissenskonstruktion die Aufgabenimplementierung während der Einzelarbeit (Minute 12 bis 16, Zeitstrahl) und mit Blick auf die Teilhabe an der Wissenskonstruktion, das abschließende Unterrichtsgespräch (Minute 16 bis 20, Zeitstrahl).

4.1. Kognitiver Anforderungsgehalt der Aufgabenstellung

Durch kognitiv aktivierende Aufgaben sollen kognitive Strukturen erweitert, die Denkprozesse der Schüler*innen transparent gemacht und an deren Erfahrungswelt angeknüpft werden. Konkret finden sich in der Forschungsliteratur Indikatoren, wie komplexe Aufgaben, die aus mehreren Komponenten bestehen, die Problemlöseprozesse initiieren oder die es erfordern, bekannte Sachverhalte neu miteinander zu verknüpfen oder auf neue Situationen anzuwenden, die kognitive Konflikte auslösen und/oder bei denen mehrere Lösungen richtig sind (Kunter & Trautwein, 2013; Lipovsky et al., 2009).

Die Aufgabenstellung in der vorliegenden Einzelarbeit besteht aus zwei Teilelementen. In einem ersten Schritt sollen die Schüler*innen die Zeitformen auf einem Zeitstrahl auf ihr eigenes Arbeitsblatt übertragen. In einem zweiten Schritt werden den Schüler*innen Sätze in unterschiedlichen Zeitformen präsentiert. Sie sollen die ‚Textschnipsel‘ lesen, die Tempora bestimmen und die Verben an die richtige Stelle in der darunter stehenden Tabelle eintragen (siehe Deutsch_Material_01). Der erste Teil der Aufgabe kann hinsichtlich der initiierten Denkprozesse dahingehend interpretiert werden, dass durch die Zuordnung der Wörter zu einem verbildlichten Zeitstrahl dazu beigetragen werden kann, dass Lernende ein mentales Bild aufbauen und durch einzelne Elemente dieses Bild ergänzen (Kunter & Trautwein, 2013). Allerdings wurde die Zuordnung der Zeitformen bereits vorher im Klassenunterricht gemeinsam vorgenommen und die jetzige Aufgabe besteht für die Schüler*innen in der reinen Übertragung. Assoziierte Lernprozesse werden als das wiederholte Einüben bezeichnet. Das wiederholte Einüben stellt im Rahmen kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorien eine anerkannte Strategie dar, Informationen vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis zu übertragen und wird häufig zur Ergebnissicherung eingesetzt, um beispielsweise eine mentale Repräsentation zu stärken. Allerdings wird in der Forschungsliteratur betont, dass ein Abrufen solcher Informationen erst wahrscheinlich wird, wenn ebenfalls komplexere Lernprozessen angeregt werden, die dabei helfen das neue Wissen intensiv mit bestehendem Wissen zu vernetzen (Kunter & Trautwein, 2013). Zu solchen Lernprozessen zählen beispielsweise das Selektieren, Organisieren, Interpretieren, Elaborieren und Stärken von neuen Informationen (Renkl, 2015). Im zweiten Teil der Aufgabe werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, Informationen (Verben in den Sätzen) in bestimmte Kategorien (vorgegebene Zeitformen) zu ordnen, wodurch sie bekannte Sachverhalte neu miteinander verknüpfen beziehungsweise auf neue Situationen anwenden sollen (Zuordnung von Verben in unbekanntem Beispielsätzen auf bereits bekannt Tempora). Die damit initiierten Lernprozesse können als organisierend beschrieben werden. Anders als bei interpretierenden oder elaborierenden Prozessen werden die Lernenden dabei allerdings nicht dazu angeregt eigenständig Zusammenhänge zwischen neuen Informationen und eigenem Vorwissen herzustellen, wie dies beispielsweise der Fall wäre, wenn Schüler*innen sich selbst Beispiele überlegen müssten.

Generische Gestaltungselemente können lediglich eine Richtlinie zu Beurteilung des kognitiven Anforderungsgehalts der Aufgabe darstellen, da sie auf die Auslösung der zugrundeliegenden Lernprozesse von Lernenden fokussieren. Der tatsächliche Anforderungsgehalt lässt sich jedoch nicht ohne die Berücksichtigung des Vorwissens

der entsprechenden Schülergruppe bewerten. Das Vorwissen spielt bei der Bewertung des kognitiven Anforderungsgehalts insofern eine ganz entscheidende Rolle, da es nicht ausreicht, Lernende mit herausfordernden Problemstellungen unterschiedlicher Art zu konfrontieren. Vielmehr entscheidet das Vorwissen der Lernenden, wann Aufgabenstellungen zur Herausforderung im Sinne einer Förderung von Lernen beitragen, oder Lernende über- oder unterfordert werden (Stürmer & Fauth, 2019). In der vorliegenden Unterrichtssequenz wird deutlich, dass die Aufgabe mit ihren beiden Teilaufgaben als Übung für bereits Gelerntes dienen soll. Die Aufgabe kann dahingehend interpretiert werden, dass sie das Potenzial besitzt zunächst ein bereits vorhandenes mentales Bild durch wiederholte Übung zu stärken (Teilaufgabe 1). Daran anschließend kann in ihr das Potenzial liegen, komplexere Lernprozesse des Organisierens zu initiieren, wodurch redundante kognitive Verknüpfungen erzeugt werden, die zur Erweiterung kognitiver Netzwerke beitragen (Teilaufgabe 2). Voraussetzungen für diese Bewertung sind jedoch, dass die Aufgabe in ihrem Stoffniveau den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen entspricht und die Aufgabe kohärent an das Vorwissen der Lernenden anschließt. Die Beurteilung der Angemessenheit des Stoffniveaus erfordert allerdings ein tiefes fachliches und fachdidaktisches Verständnis. An dieser Stelle der Analyse wird also sichtbar, dass es einer engen Verzahnung unterschiedlicher Perspektiven bedarf, um zu einer angemessenen Einschätzung des kognitiven Anforderungsgehalts der Aufgabenstellung zu gelangen. Die Unterrichtssequenz liefert einige Anhaltspunkte für das Verhältnis zwischen dem Vorwissen der Schüler*innen und der Aufgabenstellung. So sind die häufigen Nachfragen der Schüler*innen in der Sequenz zu dem Unterschied zwischen Futur I und Futur II auffällig. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass entsprechendes Vorwissen zur vollständigen Bearbeitung der Aufgabe fehlt. Dieser Eindruck wird durch Aussagen der Lehrperson verstärkt. So sagt sie beispielsweise zu Beginn der Einzelarbeit auf Nachfragen, dass sie nicht wusste, ob die Schüler*innen Futur II schon kennen und daher die Zeile in der Tabelle freigelassen hat (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 10:37). Weiter verweist die Lehrperson am Ende der Arbeitsphase darauf, dass es zu Futur I und Futur II noch eine extra Stunde geben wird, in welchem die Zeitformen behandelt werden (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 20:37). Das häufige Nachfragen der Schüler*innen könnte die Vermutung stützen, dass durch das zusätzliche Einführen einer neuen Zeitform (Futur II) bei der Übungsaufgabe kognitive Ressourcen einiger Lernenden beansprucht werden, die von einer fokussierten Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe ablenken.

4.2. Kognitiver Anforderungsgehalt bei der Aufgabenimplementation

Im Sinne der Initiierung kognitiv anspruchsvoller Lernprozesse sollen Lernende in der Vorbereitung, während der Bearbeitung sowie nach der Bearbeitung der Aufgabe darin unterstützt werden, ihre Ideen, mentalen Repräsentationen, Vorstellungen und ihr Vorwissen mit neuen Lerninhalten zu verknüpfen. Diese Unterstützung kann durch verschiedene konkrete Maßnahmen in der Unterrichtsgestaltung gekennzeichnet sein. Zu ihnen zählt die Exploration des Vorwissens der Lernenden, das genetisch-sokratischen Vorgehen der Lehrpersonen (in Anlehnung an Wagenschein, 1992) sowie die Exploration der Denkweisen der Lernenden und der evolutionäre Umgang mit Schüleräußerungen.

Für die vorliegende Unterrichtssequenz wird auf die Phase der Bearbeitung der Aufgabe in der Schülereinzelarbeitsphase fokussiert, da hier im besonderen Maße begleitende Verhaltensweise der Aufgabenimplementation durch die Lehrperson sichtbar werden. Diese lassen sich ebenso auf die Nachbereitung der Aufgabenbearbeitung anwenden und werden daher ebenfalls Analysegrundlage des kognitiven Anforderungsgehalts im Unterrichtsgespräch sein (siehe 4.3). Während der Schülereinzelarbeit signalisiert die Lehrperson durch Gestik, Verhalten (Herumgehen, Blick in die Klasse) sowie verbal (siehe 3), dass die Schüler*innen sich bei Fragen an sie wenden können. Einige Lernende melden sich und stellen Fragen, die das inhaltliche Verständnis der Aufgabenbearbeitung betreffen. Wie die Lehrperson diese Schülerbeiträge aufnimmt, dient als Analysegrundlage dafür, inwiefern die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angeregt werden. Beispielsweise sollten die Antworten und/oder Beiträge von Lernenden nicht nur mit „richtig“ oder „falsch“ evaluiert werden, sondern auch Hinweise gegeben werden, wie sie weiterdenken oder auch wie andere Schüler*innen anknüpfen können. Im Sinne des genetisch-sokratischen Vorgehens können Lernende dazu angeregt werden, ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln oder ihre Fehlvorstellungen selbst zu korrigieren. Weiter kann näher betrachtet werden, inwiefern die Denkweisen der Schüler*innen exploriert werden, indem beispielsweise Wie-und-Warum-Fragen gestellt werden oder Lernende Sachverhalte mit ihren eigenen Worten erklären sollen. Zu Beginn der Arbeitsphase steht die Lehrperson vor der Klasse am Lehrerpult. Ein Schüler meldet sich und fragt, weshalb Futur I nach Futur II im Zeitstrahl kommt. Die Lehrperson antwortet zu s.o. gewandt: „Weil das quasi noch die offene Zukunft ist. Ja? Das andere ist ja schon abgeschlossen. (...) mhh.“ (Deutsch_ Lehrkraftkamera_Minute 11:30). Die Lehrperson gibt an dieser Stelle selbst die Erklärung des Sachverhalts vor und nimmt dem Lernenden vorweg, eigene Erklärungen zum Problem zu finden.

Dies wird abermals deutlich, als im direkten Anschluss Schüler*innen Beispielsätze für Futur II fragend ins Plenum stellen. Die Lehrperson zuckt daraufhin mit den Schultern und erklärt, dass sie das gleich machen werden. Diese Reaktionen können als Indiz dafür gesehen werden, dass ein effizientes Bearbeiten der Aufgabenstellung unterstützt werden soll. Kurze Erklärungen bei Verständnisproblemen anzubieten, kann hierfür als legitimes Mittel verstanden werden, insofern den Lernenden bereits genügend Raum eingeräumt wurde, sich im Sinne der kognitiven Aktivierung selbstständig mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Dies scheint in der vorliegenden Sequenz allerdings nicht der Fall zu sein. An verschiedenen Stellen wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen Futur I und Futur II ein neuen Lerninhalt für die Schüler*innen darstellt, welcher erst in der darauffolgenden Unterrichtsstunde vertieft behandelt wird (siehe Kapitel 3, 4.1). Auch im weiteren Unterrichtsverlauf betrifft die nächste Frage diese Unterscheidung. Ein Schüler fragt: „Das Plusquamperfekt und das Präteritum, warum werden die eigentlich nicht getauscht?“ Die Lehrperson dreht sich zum Arbeitsblatt des Lernenden. Dieser fährt weiter fort: „Das ist eine Frage ... das wäre ja eigentlich egal. Aber, beim Futur I und Futur II, wenn man über dasselbe Ereignis spricht, zum Beispiel morgen werde ich um 15 Uhr essen, dann ist das Futur I.“ Die Lehrperson bestätigt dies mit „Ja.“ Der Lernende erklärt weiter: „Und Futur II, ich werde morgen um 15 Uhr fertig gegessen haben. Das heißt das Futur II müsste nach dem Futur I kommen. Das heißt das Futur II müsste dann hier hinkommen.“ Die Lehrperson verneint dies und wiederholt nochmals ihre Erklärung. Der Lernende fragt: „Ahh, da ist also eine Schranke?“. Die Lehrperson sagt: „Genau“ und wendet sich von dem Schüler ab (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 12:50). Auffällig an diese Sequenz ist, dass der Lernende eigenständig versucht seine Denkprozesse in Worte zu fassen. Diese werden von der Lehrperson mit kurzen Äußerungen evaluiert (z. B. ja, genau), allerdings nicht weiter aufgegriffen. Anstatt näher auf die Schülervorstellungen einzugehen, nimmt sie abermals selbst die Erklärung des Sachverhaltes vor. Die eingangs gestellte Frage nach der Verbindung der Positionierung vom Plusquamperfekt und Präteritum im Vergleich zu Futur I und II bleibt offen. Im Sinne des genetisch-sokratischen Vorgehens wird der Lernende beispielsweise nicht dazu angeregt, diese Fehlvorstellung im Dialog mit der Lehrperson selbst zu korrigieren. Auch findet kein gezieltes Nachfragen und Einfordern von Begründungen statt, um ein Bild vom aktuellen Verständnis des Lernenden zu erhalten. Bei den folgenden Schülerfragen lässt sich ein ähnliches Vorgehen seitens der Lehrperson beobachten. Auf Verständnisfragen reagiert sie mit eigenen Erklärungen, Schüleräußerungen werden nicht hinsichtlich der Verständnisprozesse hinterfragt, vielmehr werden anhand geschlossener Fragen

die Beiträge hin zur „richtigen“ Antwort unterstützt und mit „richtig“ oder „falsch“ evaluiert. Der kognitive Anforderungsgehalt der Aufgabenimplementation im Sinne der oben beschriebenen generischen Merkmale bleibt demnach hinter ihrem eigentlichen Potenzial zurück.

4.3. Kognitiver Anforderungsgehalt im Unterrichtsgespräch

In einem letzten Analyseschritt wird nachvollzogen, inwiefern tiefere Verarbeitungsprozesse durch den inhaltlichen Diskurs zwischen den Lernenden oder den Lernenden und der Lehrperson ausgelöst werden. Entsprechend soziokonstruktivistischer Lerntheorien wird angenommen, dass die Interaktion mit Anderen ein großes Potenzial birgt, tiefere Verarbeitungsprozesse auszulösen, da so die Möglichkeit geboten wird, bereits vorhandenes Wissen zu hinterfragen und zu diskutieren. In schülerzentrierten Unterrichtsformen kann das beispielsweise dadurch erreicht werden, dass Lernende angeregt werden zu diskutieren, Sachverhalte zu erklären oder eigene Vorstellungen formulieren zu müssen (Schindler et al., 2019). Doch auch für Gruppeninteraktion mit der Lehrperson in typischen Plenumsituationen (z. B. in Form des Unterrichtsgesprächs) kann die Güte der Partizipation am inhaltlichen Diskurs einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Hier liegt vor allem die Herausforderung darin, möglichst viele Lernende in kognitiv anregende Interaktionen einzubinden und so das ‚Herzstück von Unterricht‘ von hoher Qualität zu gestalten (Schindler et al., 2019).

Für die Analyse des kognitiven Anforderungsgehalts im Unterrichtsgespräch in der vorliegenden Sequenz wird die Nachbereitung der Aufgabenbearbeitung herangezogen. Diese findet im Plenum und insofern als Unterrichtsgespräch statt, als die zweite Teilaufgabe im Gespräch mit der Klasse erarbeitet werden soll. Diese Sequenz bietet sich darüber hinaus ebenfalls dazu an, im Sinne der oben beschriebenen Indikatoren der Aufgabenimplementation zu prüfen, inwiefern bei der Präsentation von ersten Ergebnissen die Schüler*innen Gelegenheit bekommen, eigene Ideen zur Erklärung der Lerninhalte zu entwickeln, und ob die Lehrperson versucht ein Bild von dem aktuellen Verständnis der Lernenden zu bekommen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 89). Mit der gewählten Form des Unterrichtsgesprächs – eine Schülerin präsentiert ihre Ergebnisse im Plenum – eröffnet die Lehrperson die Möglichkeit, die leitende Rolle für das Unterrichtsgespräch den Lernenden zu überlassen und selbst unterstützend in den Hintergrund zu treten. Allerdings wird bei eingängiger Betrachtung des Unterrichtsgesprächs deutlich, dass die Steuerung von der Lehrperson ausgeht und darüber hinaus eine gewisse Engführung des Gesprächs zu ver-

zeichnen ist. Im Sinne der kognitiven Aktivierung sollten Unterrichtsgespräch einer ‚natürlichen‘ Konversation gleichen, also im dialogischen Austausch mit den Schüler*innen stattfinden. Unterrichtsgespräche folgen häufig einem I-R-F-Muster: der Eröffnung (Initiation) des Gesprächs durch Fragen der Lehrperson, gefolgt von einer Rückantwort (Response) durch den Lernenden, wiederum gefolgt von einer Nachbereitung (Follow-up) durch die Lehrperson (Mehan, 1979). Auch in der vorliegenden Unterrichtssequenz ist dieses Vorgehen zu beobachten. Die Lehrperson initiiert das Gespräch, indem sie die Schülerin vorne dazu auffordert, einen Satz vorzulesen, in welchem sie die Zeitform zugeordnet hat (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 17:20). Die Schülerin liest einen entsprechenden Satz vor. Die Lehrperson evaluiert die Antwort mit dem Wort „genau“ und erklärt zu den anderen Schüler*innen gewandt, weshalb dies richtig ist. Auch der weitere Verlauf des Gesprächs ist von diesem Muster geprägt. Ein solches I-R-F-Muster im Sinne eines dialogischen Austausches zu gestalten, bedeutet, dass Schüler*innen nicht durch geschlossene Fragen in die Rolle eines Stichwortgebers versetzt werden. Vielmehr zeichnet es sich durch offene Fragen aus, die zulassen, dass Lernende ihre eigenen Ideen und Vorstellungen entwickeln und formulieren. Außerdem wird im dialogischen I-R-F die Antwort der Lernenden nicht nur mit „Richtig“ oder „Falsch“ evaluiert, sondern es werden Hinweise gegeben, wie der Lernende weiterdenken kann oder wie andere Schüler*innen daran anknüpfen können. Der Charakter der Fragen, die die Lehrperson in der vorliegenden Unterrichtssequenz an die Schüler*innen stellt, lässt sich durchgehend als geschlossen bezeichnen. Geschlossene Fragen lassen es in der Regel nicht zu, dass Lernende eigene Vorstellungen formulieren, da sie vielmehr auf die Wiedergabe eines konkreten Sachverhalts abzielen. Sie können hinsichtlich der Sichtbarkeit zugrundeliegender Denkprozesse von Lernenden für die Lehrperson daher als eher wenig informativ bewertet werden. Das Follow-up auf die Antworten der Schüler*innen ist in der vorliegenden Unterrichtssequenz durch eine kurze Evaluierung in Form von richtig oder falsch gekennzeichnet. Ein solches Feedback gibt den Lernenden wiederum wenig Aufschluss darüber, wo sie gerade in ihrem Lernprozess stehen und wird meist nur als geeignet erachtet, wenn es leistungsschwächere Lernende im kleinschrittigen Vorankommen bei der Bearbeitung einer Aufgabe unterstützt. Insgesamt ist das I-R-F-Muster in der vorliegenden Unterrichtssequenz durch die Fragen sowie Antworten der Lehrperson eher so gestaltet, dass die Schüler*innen dazu angehalten werden, eine richtige Stichwort zu finden, als eigene Denk- und Lösungsansätze zu eruieren.

5. Fazit

Mit dem Konzept der kognitiven Aktivierung werden in der empirischen Unterrichtsforschung allgemeingültige Merkmale beschrieben, die im Hinblick auf ihre Wirksamkeit für schulische Lernprozesse über verschiedene Unterrichtsfächer hinweg einer empirischen Überprüfung unterzogen werden können. Diese Merkmale wurden auf die hier vorliegende Unterrichtssequenz angewendet. Damit kann dazu beigetragen werden, das Potenzial zur kognitiven Aktivierung ganz allgemein zu eruieren. Allerdings muss an dieser Stelle eindrücklich betont werden, dass das Konstrukt der kognitiven Aktivierung im Spannungsverhältnis zwischen dem generischen und dem fachdidaktischen Anspruch an Unterrichtsqualität verstanden werden muss. Die angewendeten Merkmale werden in aktuellen Forschungsansätzen als Indikatoren eines kognitiv gehaltvollen Unterrichts herangezogen. Zwar ist in den letzten Jahren ein Anstieg an empirischen Studien innerhalb verschiedener Unterrichtsfächer zur Wirksamkeit kognitiver Aktivierung zu verzeichnen. Dennoch liegt ein starker Fokus der bisherigen Forschung und damit der Untersuchung konkreter Gestaltungsmerkmale auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Hier wird vor allem das konzeptuelle Verständnis der Fachinhalte von Lernenden als Zielvariable für die Verstehensprozesse und somit für eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung definiert. Doch gerade mit Blick auf domänenspezifische Unterschiede in den Lernzielen bleibt die konkrete Ausgestaltung der kognitiven Aktivierung eine sehr fachspezifische Aufgabe. Daher sollte die Anwendung der generischen Merkmale unter dem Gesichtspunkt der Synthese mit der fachspezifischen Perspektive verstanden werden.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Blum, W., Driike-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret, Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Cornelsen Verlag.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393-408). Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. UTB.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-114). Waxmann.

- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). *Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions*. ZDM. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-24). Springer.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrierten Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 308-335.
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.) *Psychologie für den Lehrerberuf* (S. 421-437). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Stürmer, K. & Fauth, B. (2019). Kognitive Aktivierung als zentrales Thema der empirischen Unterrichtsforschung. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.) *Kognitive Aktivierung im Unterricht – Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 8-25). Westermann.
- Wagenschein, M. (1992). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Beltz.

„Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ – Zur inhärenten Störanfälligkeit und zeitlichen Problematik von Hausaufgabenbesprechung und Hausaufgabenvergabe

13

Britta Kohler

1. Einführung

In der letzten Sequenz der videographierten Deutschstunde steht eine Hausaufgabe der vorigen Woche im Zentrum, deren Besprechung am Ende der Stunde zu einer neuen Hausaufgabe führt. Die didaktische Funktion der zu besprechenden Aufgabe besteht darin, vorbereitende Lerngelegenheiten innerhalb eines klaren didaktischen Aufbaus für einen später zu schreibenden Unfallbericht zu bieten. Darauf weist die Lehrerin immer wieder hin und die Schüler*innen beteiligen sich teilweise rege am Unterricht, greifen die Hinweise der Lehrkraft auf und stellen auch selbst Fragen.

Der im Arbeitsheft für das Fach Deutsch vorgegebene und von der Lehrerin aufgegriffene klare Aufbau verliert in der Sequenz jedoch an Kontur, weil ein Teil der Klasse in häuslicher Arbeit bereits den für das Ende der Einheit geplanten Unfallbericht geschrieben hat, während andere Lernende genau die geforderte Vorarbeit zum Bericht und wieder andere weder Bericht noch Vorarbeit vorweisen können. Letzteres legen zunächst jedoch nur zwei Schüler offen. Nach dem unabsichtlichen Aufdecken weiterer fehlender Hausaufgaben, welches die Lehrkraft unter anderem zu der Frage „Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ führt, ist die Zeit schon weit vorangeschritten und am Ende bleiben für die Vergabe der nachfolgenden Hausaufgabe noch dreißig Sekunden. Es stellt sich die Frage, ob diese zeitliche Spanne den Lernenden ausreicht, um die Aufgabenstellung korrekt aufzufassen oder ob es in der

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75388>



nachfolgenden Stunde eventuell wieder zu abweichenden Lösungen oder fehlenden Aufgaben kommt. Weiterhin lohnt sich bei der Analyse der Sequenz ein Blick auf die vielen Verzögerungen bei der Hausaufgabenbesprechung, welche die inhärente Störanfälligkeit dieser Phase vor Augen führen. Am Ende bleibt zu diskutieren, ob beziehungsweise inwiefern sich der Aufwand an Zeit und Kraft bei der Hausaufgabenbesprechung gelohnt hat.

2. Forschungsstand

Hausaufgaben werden, wie Befragungen zeigen, seit Jahrzehnten von Lehrkräften, Eltern und auch Schüler*innen für wichtig oder gar unverzichtbar erachtet. Zuschrieben werden ihnen im Wesentlichen zwei Funktionen, nämlich eine didaktische (z. B. Übung oder Vertiefung) und eine erzieherische (z. B. Förderung von Selbstständigkeit), welche beide seit vielen Dekaden kontrovers diskutiert werden (Kohler, 2017). Für die Beantwortung der Frage, ob sich die den Hausaufgaben zugeschriebenen Funktionen auch in messbaren Effekten niederschlagen, sei hier auf die Literatur verwiesen, welche sich allerdings vorwiegend auf Mathematik bezieht (Cooper, 2015; Fan et al., 2017, Fernández-Alonso et al., 2015; Kaufmann et al., 2018; Rosario et al., 2015). Implizit mitgedacht oder explizit formuliert wird von Befürwortenden der Hausaufgaben immer wieder, diese stellten in Anbetracht zu knapper Unterrichtszeiten zusätzliche Lerngelegenheiten bereit. Gleichwohl gibt es zahlreiche Stimmen, die Hausaufgaben entweder grundsätzlich wegen eventuell fehlender Effekte oder problematischer Nebenwirkungen ablehnen oder aber auf spezifische Schwierigkeiten beispielsweise infolge unklar gestellter Hausaufgaben aufmerksam machen (z. B. Himmelrath, 2015).

Die Frage, welche Art und Gestaltung von Hausaufgabenvergabe und Hausaufgabenbesprechung beziehungsweise -auswertung mit hohem Lernerfolg oder zumindest mit intensiver Bearbeitung assoziiert ist, wurde bislang nur in Ansätzen erforscht. Dabei liegen aber auch insgesamt nur wenige Daten zur Frage vor, wie Lehrende und Lernende im Unterricht mit Hausaufgaben umgehen. Die meisten der wenigen Studien beziehen sich auf das Fach Mathematik (vgl. Kohler, 2017).

Zur Ausgestaltung der Hausaufgabenvergabe liegen inzwischen neuere Daten aus der Primar- und Sekundarstufe vor (Kohler & Schneider, 2021). In einer Studie an Gymnasien wurde die Hausaufgabenvergabe in 185 Unterrichtsstunden unterschiedlicher Fächer und Klassenstufen beobachtet und dokumentiert (Kohler, 2015). Es wurde deutlich, dass Hausaufgaben vorwiegend am und auch nach dem Stundenende erteilt

werden, die Situation im Mittel nur wenige Minuten in Anspruch nimmt und weniger als eine Schülerfrage enthält. Notiert werden die Aufgaben vornehmlich in den unteren Klassenstufen.

Hausaufgaben im Mathematikunterricht werden laut Befunden der BIQUA-Studie häufig kontrolliert, diese Kontrolle spielt jedoch für den Leistungszuwachs keine Rolle (Lipowsky et al., 2004). Entscheidend für einen leistungssteigernden Effekt ist die Möglichkeit für die Schüler*innen, ihre Hausaufgaben auf Richtigkeit zu prüfen. Anders gesagt: Ein prozessorientierter Umgang, bei dem sich die Lehrkraft für die Lösungen der Klasse interessiert, ist ein Schlüssel zum Erfolg, scheint aber selten vorzukommen. Auch aus anderen Kontexten ist bekannt, dass Aufgabenbesprechungen, vor allem an nicht gymnasialen Schulformen, häufig nicht auf ein tiefes Verständnis zielen (z. B. Bohl et al., 2012). Dabei gilt, dass Lehrkräfte durch ein ernsthaftes Eingehen auf die Lösungsvorschläge der Lernenden auch die Lehrer-Schüler-Beziehung stärken können (Ledergerber, 2015). In der qualitativen Studie von Geßner (2015) schließlich wurde herausgearbeitet, dass in Hausaufgabenbesprechungen am Gymnasium vergleichsweise wenig erzieherische Praktiken zu finden sind. Hier stehen, anders als beispielsweise an der Gesamtschule, zumeist die Inhalte im Vordergrund und Störungen werden oftmals ignoriert.

3. Beschreibung

Eine knappe Viertelstunde vor Schulschluss leitet die Lehrerin mit der Formulierung „Also, holt mal eure Hausaufgaben heraus“ zur Besprechung der Hausaufgabe über. Die Aufgabe bestand darin, als Vorarbeit für einen Unfallbericht sieben so genannte W-Fragen im Arbeitsheft in Stichworten schriftlich zu beantworten. Da die Lehrerin in der Stunde zuvor krank gewesen ist, entstammt die Hausaufgabe noch der vorigen Woche. Laut ursprünglicher Planung sollte die Klassenarbeit, ein Unfallbericht, am heutigen Freitag geschrieben werden.

Zu Beginn der Hausaufgabenbesprechung stellt die Lehrerin fest, einige hätten mehr als gefordert gearbeitet, indem sie den eigentlich erst im Anschluss zu erstellenden Unfallbericht schon verfasst hätten. Im Folgenden konturiert die Lehrerin den didaktischen Stellenwert der Hausaufgabe und fordert die Klasse auf, das Arbeitsheft aufzuschlagen. Nun melden sich zwei Schüler und geben an, die Hausaufgabe nicht angefertigt zu haben. Die Lehrerin fordert beide auf, ihr die Aufgaben in der nächsten Stunde zu zeigen, und bittet eine Schülerin, ihre Lösungen vorzulesen, was diese nicht tut. Die Lehrerin lässt ihr Zeit, interagiert mit der Klasse und fordert schließlich die

Schülerin ein viertes Mal auf vorzulesen. Es zeigt sich, dass diese die Hausaufgabe nicht angefertigt hat. Im Folgenden wird offenkundig, dass weitere Lernende ihre Hausaufgaben ebenfalls nicht erledigt haben, was die Lehrerin dazu veranlasst, dieses Verhalten zu thematisieren. Dabei kommt sie auch zu dem Schluss, dass sie jenen, die die aufgegebenen W-Fragen nicht beantwortet, aber den nicht geforderten Unfallbericht geschrieben haben, keine fehlenden Hausaufgaben attestieren wird.

Im weiteren Verlauf arbeitet sich die Lehrerin mit der Klasse im Detail durch die aufgegebenen W-Fragen, bewegt die Lernenden immer wieder zum Zuhören und zur Mitarbeit, erklärt, begründet, präzisiert, lobt vielfach und verweist auch auf die anstehende Klassenarbeit. Dreißig Sekunden vor Stundenende erteilt die Lehrerin jenen, die den Unfallbericht bereits geschrieben haben, mündlich eine zuvor nicht angekündigte Hausaufgabe, während die Klasse ihre Schulsachen bereits einpackt. Die Schüler*innen ohne vorab geschriebenen Bericht werden nicht angesprochen.

4. Fallanalyse

Die folgende Analyse fokussiert zunächst den Umgang der Lehrkraft mit sehr heterogen, nämlich mit korrekt, nicht oder nicht intentionsgemäß angefertigten Hausaufgaben bei deren Besprechung im Unterricht. Deutlich wird dabei insbesondere die inhärente Störanfälligkeit dieser unterrichtlichen Phase, welche der Lehrkraft viele Anstrengungen abverlangt und die zeitliche Planung hinfällig werden lässt.

Die Lehrerin beginnt die Hausaufgabenbesprechung, indem sie die Äußerungen von etwa drei Lernenden aufgreift, welche bereits den später zu schreibenden Unfallbericht verfasst haben. Sie formuliert:

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 76:50–77:24)

L: Und zwar hatte ich ja sozusagen nur die Vorarbeit zum Unfallbericht aufgegeben.

S: Oh!

L: Und einige haben schon einen Unfallbericht geschrieben (.) Das ist super.

S: Ich hab schon zehn geschrieben!

L: Sehr gut (.) ähm (.) genau (.) ich würde jetzt gerne (.) erst mal sozusagen die Vorarbeit überprüfen (.) ähm diejenigen, die es schon gemacht haben, is ja nicht schlimm, dann habt ihr einfach eine Übung mehr (.) die kriegen dann später anderes Material noch von mir und die, die es noch nicht gemacht haben, müssen natürlich diesen Unfallbericht schreiben.

Die Lehrerin lobt damit explizit jene Lernenden, die mit ihrer Hausaufgabe schon den nächsten Schritt vollzogen und dadurch ihren Plan gewissermaßen abgekürzt haben. Sie ignoriert eine Störung, den Einwurf eines Schülers und stellt dann kurz Überlegungen zur nun notwendig gewordenen Binnendifferenzierung an, um im weiteren Verlauf der Stunde alle in der Klasse beschäftigen zu können. Anschließend klärt sie freundlich das weitere Vorgehen und es melden sich zwei Schüler.

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 78:08–78:30)

L: Benjamin?

S: Ich hab ähm die Hausaufgaben vergessen.

L: Du hascht's nicht gemacht?

S: Nein.

L: Ah, dann musst du gleich besonders gut zuhören und doppelt so viel als Hausaufgabe jetzt machen. – Mathéo?

S: Ich hab ... (unverständlich)

L: (lacht) Dann ähm (.) ja ist gut, musst es mir das nächste Mal zeigen.

S: Ja.

L: Ja, ich schreib's gleich auf.

Mit dem letzten Teil der Äußerung Benjamin gegenüber zitiert die Lehrerin eine vielfach zu hörende Reaktionsweise auf fehlende Hausaufgaben. Einerseits distanziert sie sich damit von einer möglichen disziplinierenden Antwort, indem sie diese ein Stück weit karikiert, andererseits lässt sie, bezieht man den ersten Teil der Antwort mit ein, zunächst offen, ob sie sich jeglicher Disziplinierung, auch einer im didaktischen Kleide, enthalten wird. Als sich ein weiterer Schüler offenbart, nimmt die Lehrerin jedoch jegliche Schärfe aus ihrer Antwort. Sie verfolgt die Möglichkeit weiterer fehlender Hausaufgaben in der Klasse nicht. Es bleibt offen, ob sie mit solchen schlicht nicht rechnet oder ob sie sich mit dieser Möglichkeit nicht befassen möchte. Sie ruft nun, den roten Faden ihres Unterrichts wieder aufgreifend, Alicia auf und betont auf diese Weise ein weiteres Mal die didaktische Funktion der Hausaufgabe. Als die Schülerin, die sich nicht gemeldet hat, nicht sofort antwortet, wiederholt die Lehrkraft die Seite im Arbeitsheft, legt dieses unter die Dokumentenkamera, lässt der Schülerin Zeit und zeigt sich ruhig und freundlich abwartend. Diese Phase nutzt ein Schüler für eine längere Frage zum Unfallbericht, welche die Lehrerin, vermutlich mit Blick auf die weiter verstreichende Unterrichtszeit, nur widerstrebend formulieren lässt, dann aber ausführlich beantwortet. Sie nimmt das Anliegen des Schülers damit ernst, bleibt nicht an der Oberfläche und stärkt auch die

Beziehung (Bohl et al., 2012; Ledergerber, 2015). Schließlich spricht sie Alicia zum vierten Mal an und fragt diese, nachdem sie auch nach einer weiteren Erläuterung nicht antwortet, direkt:

⊙ (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:25–81:27)

L: Hast du die Hausaufgaben gemacht?

⊙ Als die Schülerin verneint, ist die Lehrerin überrascht:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:29–81:32)

L: Ah (.) Dann äh sag das doch bitte (.) vorher.

⊙ Es stellt sich, ohne dass die Lehrkraft danach fragen würde, heraus, dass noch weitere Lernende die Hausaufgabe nicht angefertigt haben, und so fragt die Lehrerin:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:58–82:03)

L: Gibt's noch jemand, der beichten möchte, bevor ich ihn aufrufe und er's mir dann irgendwie sagen muss?

⊙ Schließlich formuliert sie:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 82:07–82:26)

L: Was isch'n mit euch los? (.) Warum habt ihr des alle nich? (.) Also ich mein, wir hätten ja vor allem, wir hätten ja jetzt Klassenarbeit geschrieben, das heißt, ihr hättet das doch üben ...

S: (unv.) zehn Minuten (unv.) über diese zwei Seiten ...

L: Ja, Ich weiß, ich hab das doch lang und breit erklärt. Und wir hätten da ne Klassenarbeit drüber geschrieben, das ist doch ne Übung fürs, also ich versteh das jetzt nicht, ich bin völlig geplättet, was isch da los?

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrerin zwar das Phänomen fehlender Hausaufgaben kennt, aber nicht mit so vielen fehlenden Hausaufgaben gerechnet hat. Ob dies daran liegt, dass die Lernenden die Hausaufgaben in der Regel verlässlich bearbeiten oder ob die Lehrerin diesen Punkt schlicht noch nie genau überprüft hat, bleibt offen. In dieser Stunde gibt es jedenfalls keine Form der Hausaufgabenkontrolle, was laut vorliegenden Untersuchungsergebnissen (Lipowsky et al., 2004) nicht die Regel ist, am Gymnasium aber durchaus vorkommt (Geßner, 2015). Auch scheint es in der Klasse kein etabliertes Verfahren zu geben, was im Falle fehlender Hausaufgaben zu tun ist. Die Lehrkraft bleibt nun zurückhaltend mit Vorwürfen und wechselt, wie schon zuvor bei Benjamin, auch gleich zu Beginn ihrer Ansprache

in den Dialekt, womit sie ihre Reaktion leicht abmildert und die Distanz etwas verringert. Insgesamt erscheint ihr sanktionsfreier, dialogorientierter Umgang mit der Normverletzung bemerkenswert. Zufriedenstellende Antworten auf ihre Fragen bekommt sie dennoch nicht. Deutlich wird aber, dass für die Lehrerin die didaktische Notwendigkeit der Hausaufgabe mit Blick auf die kommende Klassenarbeit nicht hinterfragbar ist und sie vermutlich von einer sofortigen Anfertigung der Hausaufgabe direkt nach der Vergabe ausgegangen ist. Damit unterscheidet sich ihre Perspektive vermutlich von jener vieler Schüler*innen: Diese schoben die nur wenige Minuten benötigende Hausaufgabe vielleicht vor sich her, verloren sie dann aus den Augen oder erledigten sie aufgrund der Vorstellung, eine Klassenarbeit zu schreiben, eben gerade nicht. Die Erfahrung dürfte sie gelehrt haben, dass in Stunden mit Klassenarbeiten Hausaufgaben kaum einmal kontrolliert werden. Weitaus sinnvoller kann es da aus Schülerperspektive sein, sich noch einmal die Notizen im Heft durchzulesen oder gleich, wie es einige Lernende taten, den später zu verfassenden Bericht zu üben. Hausaufgaben können, in der Logik der Schüler*innen, durchaus vom individuellen Lernen für eine Klassenarbeit abhalten, und so könnte gelten: Wer der einen Norm (Hausaufgaben anfertigen) nicht folgt, erfüllt vielleicht die andere (sich auf die Klassenarbeit vorbereiten) umso mehr. Möglich ist aber auch, dass Lehrende und Lernende unausgesprochen ein Ziel einte: Mit der fehlenden Thematisierung nicht angefertigter Hausaufgaben konnten sich alle Beteiligten zunächst mögliche Konflikte und weitere Verzögerungen im Unterrichtsverlauf ersparen, auch wenn bei Alicia diese Möglichkeit nicht nur nicht aufging, sondern sogar ins Gegenteil umschlug. Allgemein kann eine ausbleibende Thematisierung eines Fehlverhaltens jedoch durchaus funktional sein. Die innerhalb des geltenden Regelsystems als notwendig erachtete Reaktion oder gar Sanktion kann entfallen und überdies gilt: Würden alle Normbrüche in Schule und Unterricht bekannt, so würde die Legitimität dieser Normen unterhöhlt und es würde zukünftig schwer, sich auf diese zu berufen (Diekmann et al., 2011).

Im Folgenden muss sich die Lehrerin erneut mit der Frage befassen, ob mit dem vorab erfolgten Schreiben eines Unfallberichts, der eigentlich anschließend für alle anstünde, auch die Vorarbeit und damit die Hausaufgabe als erledigt gilt. Sie ringt um eine didaktisch und erzieherisch sinnvolle und der Klasse vermittelbare Lösung und unterstellt den Lernenden eine eventuell nicht explizit gewordene, aber implizit doch geleistete Erledigung aller Aufgaben. In ihrer Logik kann ein Unfallbericht gar nicht anders geschrieben worden sein als auf der Basis der Vorarbeit, während die Lernenden selbst das offenkundig anders sehen.

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 82:40–83:00)

L: Aber wenn ihr den Bericht geschrieben habt, dann müsst ihr doch die Vorarbeit, dann müsst ihr doch die W-Fragen sowieso ausgefüllt haben.

S: (unv.)

L: Ah okay, aber du hast den Bericht geschrieben, das heißt, du hast die Vorarbeit ja gemacht, okay, alles klar, also genau, wenn jemand den Bericht geschrieben hat, dann habt ihr die Leistung ja sozusagen vollbracht, des is okay, ja, dann gilt das nicht als fehlende Hausaufgaben.

Am Ende scheint für die Lehrerin klar zu sein, dass sie nicht aus erzieherischen Gründen eine Aufgabe einfordern kann oder will, die sich aus didaktischer Perspektive bereits erledigt hat. Mit dieser Entscheidung, die didaktische Funktion von Hausaufgaben über ihre erzieherische Funktion zu stellen, setzt sie ihren bisherigen Duktus fort (Geßner, 2015). Allerdings ist sie nun skeptisch bezüglich der Hausaufgabenerledigung geworden und so fragt sie wenig später einen stockend sprechenden Schüler entsprechend kritisch.

Nach der insgesamt dreizehnminütigen Hausaufgabenbesprechung kann die Klasse nicht mehr mit dem Schreiben des Unfallberichts beginnen. Trotz ihres klaren roten Fadens hat die Lehrerin in dieser Sequenz viel Zeit verloren. An vielen Stellen zeigte sich eine hohe Störanfälligkeit der Hausaufgabenbesprechung, die als inhärent begriffen werden kann: Da die Lehrkraft keinen Zugriff auf die häusliche Arbeit der Schüler*innen hat, sind heterogene (Nicht-)Bearbeitungen unausweichlich, und diese provozieren Fragen, Widersprüche und Unklarheiten.

Dreißig Sekunden vor Stundenende beginnt die Lehrerin schließlich mit dem Erteilen der neuen Hausaufgaben, wobei sie nur jene Lernenden anspricht, die den Unfallbericht bereits geschrieben haben:

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 89:32–89:58)

L: Ich muss jetzt wissen: Äh wer von euch hat denn schon einen Bericht geschrieben?

S: Ich.

S: Ähm, Frau Bauer, kann ich eigentlich die Seite noch mal machen?

L: Ja, natürlich.

S: (unv.) dann noch nen neuen Bericht schreiben (unv.)

L: Ja, ja, okay, die einen Bericht schon geschrieben haben, die überarbeiten ihren Bericht bitte nur bzw. füllen noch mal die Seiten im Arbeitsheft aus, die machen es quasi umgekehrt, ansonsten habt ihr nichts auf.

Damit widerspricht sich die Lehrerin am Ende der Stunde selbst: Nun gilt die Vorarbeit zum Bericht nicht mehr als inbegriffen; jetzt muss sie doch nachgeliefert werden. Auf diese Weise bezieht sie sich erstmals eindeutig auf die erzieherische Funktion der Hausaufgabe, die auch dann zu erledigen ist, wenn sich ihr didaktischer Sinn erübrigt hat (Katenbrink & Kohler, 2021). Um vielleicht doch noch eine didaktische Komponente einzuführen oder auch nur spontan die Idee einer Schülerin aufgreifend, fordert sie zu einer Überarbeitung des Berichts auf, für die sie aber keinerlei Kriterien nennt. Etwaiger Kritik versucht sie mit ihrer abschließenden Äußerung zu begegnen. Problematisch erscheint die Vergabe der Hausaufgaben aber nicht nur wegen dieser Verschiebung von der didaktischen zur erzieherischen Funktion und der unklar bleibenden Kriterien, sondern vor allem wegen ihrer zeitlichen Platzierung am Stundenende und der damit einhergehenden Kürze und Hast. Diese ist für die Hausaufgabenvergabe am Gymnasium nicht untypisch, erscheint hier aber sehr augenfällig (Kohler, 2015): Der Klasse bleibt innerhalb der verbleibenden dreißig Sekunden nicht einmal Zeit, um die Hausaufgaben in Ruhe zu notieren; viele Lernenden haben mit Blick auf die Uhr auch schon begonnen einzupacken. Besonders problematisch ist, dass der Mehrheit der Klasse die vermutlich geplante Hausaufgabe, nämlich der Unfallbericht, nicht mehr genannt wird. Insofern entsteht mit Blick auf die Hausaufgabenvergabe eine Vorstellung, warum die Hausaufgabe für diese Stunde in so unterschiedlicher Weise erledigt worden ist.

Bei der Frage nach Handlungsalternativen kommen verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten in den Blick:

1. Mit einer im Unterrichtsverlauf frühzeitigen Hausaufgabenvergabe bliebe den Lernenden Zeit für Rückfragen und sie könnten die Aufgabe in Ruhe notieren. Damit stiegen die Chancen für eine intentionsgemäße Bearbeitung an.
2. Mit Hilfe etablierter Verfahren beim Umgang mit fehlenden Hausaufgaben könnten Störungen und Verzögerungen bei der Hausaufgabenbesprechung verringert werden.
3. Mittels regelmäßiger Anerkennung erledigter Hausaufgaben würden diese vermutlich häufiger angefertigt werden.
4. Beim Einsatz freiwilliger Hausaufgaben entfielen der gesamte Komplex um fehlende oder in falscher Reihenfolge bearbeitete Aufgaben und es könnte mit den vorhandenen Lösungen gearbeitet werden. Allerdings bliebe die Sequenz zeitlich schwer planbar.
5. Bei einem Verzicht auf Hausaufgaben könnte mit der gesamten Klasse direkt im Unterricht gelernt werden: Statt fast eine Viertelstunde auf eine störungsanfällige

Aufgabenbesprechung zu verwenden, könnten die im Zentrum stehenden sieben W-Fragen in dieser Zeit von allen Lernenden im Unterricht bearbeitet und eventuell auftretende Unklarheiten sofort besprochen werden.

Nicht überlegt wird an dieser Stelle, wie im Rahmen der analysierten Hausaufgabenbesprechung alternativ gehandelt werden könnte. Diese Unterrichtsphase zeichnet sich durch eine inhärente Störanfälligkeit aus, die in hohem Maße persönliche und zeitliche Ressourcen beansprucht. Um hier eine Änderung herbeizuführen, ist es unumgänglich, die den sichtbaren Phänomenen zugrundeliegenden Ursachen in Augenschein zu nehmen und zu verändern.

5. Fazit

Die analysierte knapp fünfzehnminütige Sequenz zur Hausaufgabenbesprechung mit anschließender Hausaufgabeübergabe stellt zunächst einmal eine sehr alltägliche unterrichtliche Sequenz dar. Die Lehrkraft arbeitet sich fokussiert und stets freundlich an ihrem ausgelegten roten Faden entlang, und sie gewinnt die Schüler*innen noch am Freitag in den letzten Minuten der Schulwoche immer wieder aufs Neue für ihre Ziele. Dennoch wird die Lehrkraft durch zahlreiche Fragen und Verzögerungen in Anbetracht heterogener und fehlender Aufgabenlösungen stark beansprucht, welche sie unabsichtlich zu einem früheren Zeitpunkt in gewisser Weise selbst (mit-) verursacht hat und die die Hausaufgabenbesprechung zu einer Phase inhärenter Störanfälligkeit werden lassen. Daraus resultiert unter anderem, dass für die abschließende Hausaufgabenübergabe noch genau dreißig Sekunden bleiben und nur ein kleiner Teil der Klasse die Hausaufgabe überhaupt explizit gestellt bekommt.

Bei der Frage nach Lösungen beziehungsweise Handlungsalternativen ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, die beispielsweise von einer sinnvollen Ausgestaltung der Hausaufgabenübergabe bis zur Frage des Umgangs mit fehlenden Hausaufgaben reichen und das eine Mal mehr die didaktische und das andere Mal mehr die erzieherische Funktion berühren. Mindestens im hier analysierten Fall erscheint aber die radikalste Änderung als die überzeugendste: Wer hier auf Hausaufgaben verzichtet, erspart nicht nur den Lernenden häusliche Arbeit, sondern gewinnt kostbare Zeit im Unterricht und schont weitere Ressourcen. Ob die Einsicht, dass Hausaufgaben oftmals keinen Netto-Zeitgewinn bedeuten, das so häufig bemühte Argument der Zeitersparnis durch Hausaufgaben also nicht unbedingt trägt, sich mittel- oder langfristig im Handeln von Lehrkräften niederschlagen wird, bleibt allerdings offen.

Literatur

- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. Carrel Books.
- Diekmann, A., Przepiorka, W. & Rauhut, H. (2011). Die Präventivwirkung des Nichtwissens im Experiment. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 74–84.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. M., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085.
- Gefßner, J. (2015). Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 141–164). Beltz Juventa.
- Himmelrath, A. (2015). *Hausaufgaben – Nein danke!*. hep.
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung*, 1, 1–12. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729>.
- Kaufmann, N., Schwabe, F., McElvany, N. & Trendtel, M. (2018). Zum Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz von Grundschulkindern und dem Umfang des Unterrichts für Sprache und Lesen sowie der Leseaufgaben. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 20* (S. 82–103). Beltz Juventa.
- Kohler, B. (2015). Die Vergabe von Hausaufgaben im Unterricht: Erste Daten zu einer vernachlässigten Schlüsselsituation. *Empirische Pädagogik*, 29(2), 189–210.
- Kohler, B. (2017). *Hausaufgaben. Überblick und Praxishilfen*. Beltz.
- Kohler, B. & Schneider, J. (2021). Merkmale der Hausaufgabenvergabe: Erste Erkenntnisse zu schulartenspezifischen Betrachtungen in der Literatur. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 441–466.
- Ledgergerber, C. (2015). *Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens*. Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht. Ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 250–266). Waxmann.
- Rosario, P., Nunez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J. & Nunes, T. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10–24.

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,

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.

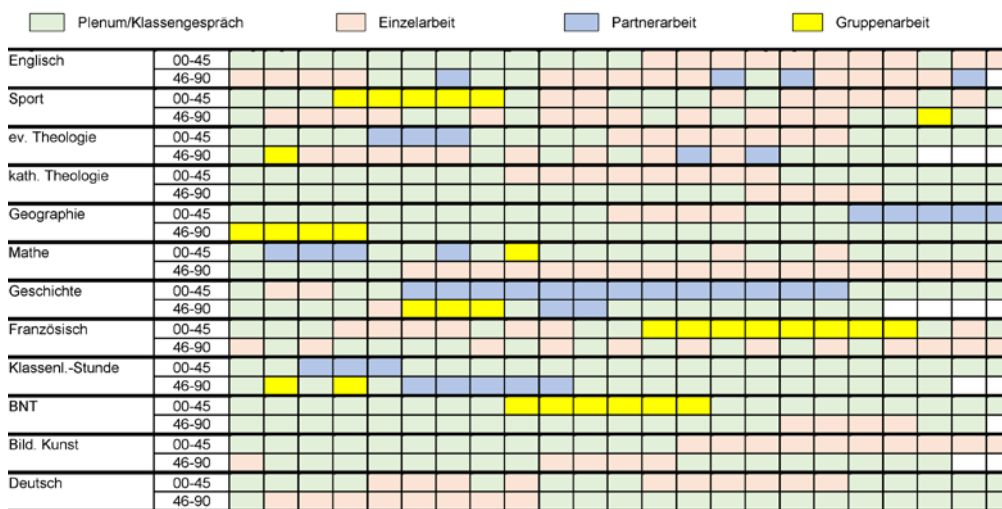


Tabelle 3: Sozialformen nach Fächern

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).

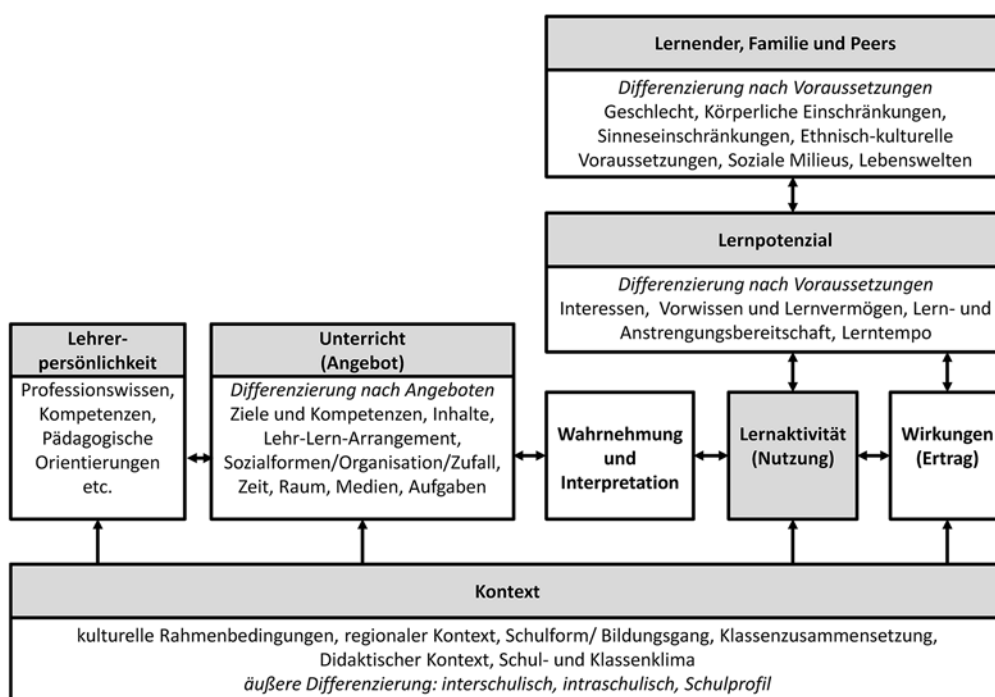


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Differenzierung nach Kiel & Syring, 2018, S. 71.

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 Tafelanschriften 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.

Autorinnen und Autoren



Iris Backfisch, Dr., Digitalisierung in der Lehrerbildung Tübingen (TüDiLB) Zentrum für Forschung und Transfer, Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen und Leibniz-Institut für Wissensmedien Tübingen, iris.backfisch@uni-tuebingen.de

Nina Beck, Dr., Erziehungswissenschaftlerin und Geschäftsführerin der Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen, nina.beck@uni-tuebingen.de

Sarah Bez, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen sarah.bez@uni-tuebingen.de

Johannes Bleibel, PD Dr., Studiendekan Naturwissenschaft und Technik, Eberhard Karls Universität Tübingen, johannes.bleibel@uni-tuebingen.de

Thorsten Bohl, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik, Direktor der Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen, thorsten.bohl@uni-tuebingen.de

Damaris Borowski, Prof., Dr., Juniorprofessur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universität Bielefeld, damaris.borowski@uni-bielefeld.de

Taiga Brahm, Prof. Dr., Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen, taiga.brahm@uni-tuebingen.de

Julia Braun, Sonderforschungsbereich 833 Bedeutungskonstitution, Eberhard Karls Universität Tübingen, julia.braun@uni-tuebingen.de

Doreen Bryant, Prof. Dr., Professur für Germanistische Linguistik / Deutsch als Zweitsprache, Deutsches Seminar der Philosophischen Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen, doreen.bryant@uni-tuebingen.de

Lea Bullinger, wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen, lea.vogelmann@student.uni-tuebingen.de

Jan-Philipp Burde, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Didaktik der Physik, Eberhard Karls Universität Tübingen, jan-philipp.burde@uni-tuebingen.de

Margarete Dieck, Prof. Dr., Professur für Kunst und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Weingarten, dieck@ph-weingarten.de

Ulrike Franke, Digitalisierung in der Lehrerbildung Tübingen (TüDiLB) Zentrum für Forschung und Transfer, Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen, ulrike.franke@uni-tuebingen.de

Felician-Michael Führer, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Professionsbezug, Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen, felician.fuehrer@tuese.uni-tuebingen.de

Hanna Gaspard, PD Dr., Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Eberhard Karls Universität Tübingen und Vertretung der Professur für Empirische Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Heterogenität an der TU Dortmund, hanna.gaspard@tu-dortmund.de

Helga Gese, Dr., Deutsches Seminar, Linguistische Abteilung – Sprachdidaktik, Eberhard Karls Universität Tübingen, helga.gese@uni-tuebingen.de

Matthias Gronover, Prof. Dr., außerplanmäßiger Professor, Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR), Eberhard Karls Universität Tübingen, matthias.gronover@uni-tuebingen.de

Bernd-Stefan Grewe, Prof. Dr., Professor Geschichtsdidaktik, Philosophische Fakultät, Institut für Geschichtsdidaktik und Public History, Eberhard Karls Universität Tübingen, bernd.grewe@uni-tuebingen.de

Jana Groß Ophoff, Prof. Dr. habil., Hochschulprofessur Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik, jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

Martin Harant, PD Dr. Dr., Akademischer Oberrat, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen, martin.harant@ife.uni-tuebingen.de

Britta Kohler, Prof. Dr., außerplanmäßige Professorin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen, britta.kohler@uni-tuebingen.de

Andreas Lachner, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen, andreas.lachner@uni-tuebingen.de

Sibylle Meissner, Akademische Oberrätin, Geschäftsführerin der Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen, sibylle.meissner@uni-tuebingen.de

Jochen Mayer, Prof. Dr., Professor für Sportwissenschaft, Abteilung Sport und Bewegung, Institut für Gesundheitswissenschaften, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, jochen.mayer@ph-gmuend.de

Uta Müller, Dr., Leitung des Arbeitsbereichs Ethik und Bildung, Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Eberhard Karls Universität Tübingen, uta.mueller@uni-tuebingen.de

Simon Meisch, Dr. Arbeitsbereich Ethik und Bildung, Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften, Eberhard Karls Universität Tübingen, simon.meisch@uni-tuebingen.de

Anja Nold, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen, anja.nold@uni-tuebingen.de

Walther Paravicini, Prof. Dr., Professur für Mathematik und ihre Didaktik, Mathematisches Institut, Eberhard Karls Universität Tübingen, w.paravicini@uni-tuebingen.de

Malte Ring, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik, Eberhard Karls Universität Tübingen, malte.ring@uni-tuebingen.de

Rebecca Roy, StD'in Dr., Fachberaterin Mathematik am ZSL Baden-Württemberg, Regionalstelle Tübingen; Lehrbeauftragte Mathematik am Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte Tübingen (Gymnasium), rebecca.roy@zsl-rstue.de

Mario Schadtler, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Englisches Seminar, Fachdidaktik Englisch, Eberhard Karls Universität Tübingen, mario.schadtler@uni-tuebingen.de

Friedrich Schweitzer, Prof. Dr. Dr. h.c., Professur für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen, friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Timo Sedelmeier, Dr., Akademischer Rat, Fachbereich Geographie, Eberhard Karls Universität Tübingen, timo.sedelmeier@uni-tuebingen.de

Barbara Stauber, Prof. Dr., Professorin für Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen, barbara.stauber@uni-tuebingen.de

Kathleen Stürmer, Prof. Dr., Professorin für Lehr- und Lernarrangements in den Fachdidaktiken, Hector-Institut für Bildungsforschung, Eberhard Karls Universität Tübingen, kathleen.stuermer@uni-tuebingen.de

Marcus Syring, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, marcus.syring@uni-tuebingen.de

Bernd Tesch, Prof. Dr., Professur für Romanistische Fachdidaktik, Romanisches Seminar, Eberhard Karls Universität Tübingen, bernd.tesch@uni-tuebingen.de

Fahimah Ulfat, Prof. Dr., Professur für Islamische Religionspädagogik, Zentrum für Islamische Theologie, Eberhard Karls Universität Tübingen, fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de

Sven Waigel, StD, Fachberater Sport am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Ausbilder am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Tübingen (Gymnasium), sven.waigel@zsl-rstue.de

Mirjana Zipperle, Dr., Akademische Rätin, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen, mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de



Für den Band „Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche“ wurde eine 6. Klasse mit der Kamera über eine Woche hinweg begleitet

... und damit der Versuch unternommen, die Komplexität des unterrichtlichen Alltags einzufangen und das Beobachtete aus unterschiedlichen Perspektiven zum Fall zu machen. Der Blick über einzelne Schülerinnen und Schüler, einzelne Lehrkräfte oder einzelne Unterrichtsfächer hinaus stellt ein innovatives Moment des Bandes dar. Die zwölf gefilmten Unterrichtsstunden sind aus der Perspektive der jeweiligen Fachdidaktik sowie verschiedener Blickwinkel der Bildungswissenschaften analysiert worden.

Multiperspektivität bei der Betrachtung von Unterricht rückt damit zwangsläufig in den Mittelpunkt und ist explizit gewünscht. Zudem verdeutlicht diese Herangehensweise auch die Heterogenität von Sichtweisen, wie sie beispielsweise auch Lehramtsstudierenden in ihrem Studium begegnet, wenn sie im Laufe der Woche Lehrveranstaltungen bei unterschiedlichen Dozierenden aus mindestens zwei Studienfächern und dem bildungswissenschaftlichen Bereich begegnen.

Bis auf wenige Ausnahmen sind alle Autorinnen und Autoren Forschende und Beschäftigte an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre differenten Analysen stehen auch für unterschiedliche Logiken der Betrachtung, die vielleicht erst im jeweiligen Kontrast zueinander deutlich werden.

Der Band richtet sich an alle Akteur*innen der Lehrerbildung: Lehrpersonen an Schulen, Auszubildende, Lehramtsstudierende, Referendar*innen sowie die wissenschaftliche Community.

Prof. Dr. Marcus Syring ist Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik.

Dr. Nina Beck ist Erziehungswissenschaftlerin und Geschäftsführerin der Tübingen School of Education.

Prof. Dr. Thorsten Bohl ist Erziehungswissenschaftler und seit 2015 Direktor der Tübingen School of Education.

Prof. Dr. Bernd Tesch ist Romanist und Inhaber des Lehrstuhls für Romanistische Fachdidaktik.

