

Lina Franken

UNTERRICHTEN ALS BERUF

*Akteure, Praxen und Ordnungen
in der Schulbildung*

Arbeit und Alltag

campus

Unterrichten als Beruf

Arbeit und Alltag.
Beiträge zur ethnografischen Arbeitskulturrenforchung

Schriftenreihe der Kommission Arbeitskulturen
in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde

Herausgegeben von Irene Götz, Gertraud Koch,
Klaus Schönberger und Manfred Seifert

Band 13

Lina Franken, Dr. phil., vertritt die Professur für Soziologie mit Schwerpunkt Computational Social Sciences an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Promotion schloss Sie im Fach Vergleichende Kulturwissenschaft der Universität Regensburg im Jahr 2017 ab.

Lina Franken

Unterrichten als Beruf

Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Gedruckt mit Fördermitteln des Landschaftsverbandes Rheinland



Zugl.: Dissertation, Regensburg, Universität Regensburg, 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY-SA 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-50813-9 Print
ISBN 978-3-593-43744-6 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-43744-6

Copyright © 2017, 2022 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Einige Rechte vorbehalten.

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Gesetzt aus: Garamond

www.campus.de

Inhalt

1. Einleitung	9
1.1 Relevanz und Leitfragen.....	9
1.2 Zum Forschungsstand.....	17
1.3 Forschungsdesign	31
1.4 Strukturierung der Analyse	46

Teil I Ordnungen des Lehrens

2. Das Schulsystem als externe Ordnung.....	55
2.1 Schulgesetzgebung in NRW	60
2.2 Lehrpläne des Lernbereichs Gesellschaftslehre	67
2.3 Kontextualisierung: Regelwerke als Machtstrukturen	76
3. Schulen als räumliche Ordnung.....	79
3.1 Die beforschten Schulen als physische Räume	87
3.2 Aneignungen des sozialen Raumes Schule.....	96
3.3 Kontextualisierung: Schulen als angeeignete Räume.....	107
4. Ord nende Akteure: Lehrende und Forscherin.....	111
4.1 Ord nende Lehrende: Kollegium und Einzelpersonen.....	117
4.2 Narrative zu Schüler- und Elternschaften.....	141

- 4.3 Zur ordnenden Forscherin zwischen Nähe und Distanz147
- 4.4 Kontextualisierung: In Narrationen ordnende Akteure.....158

Teil II Akteure und Praxen des Lehrens

5. Unterrichtsthemen zwischen Wissen und Erfahrung181
- 5.1 Bewertungen der Lehrpläne als Bewertungen von Normen.....189
- 5.2 Bearbeitung von Themenfeldern als Wissenspraxen.....206
- 5.3 Externe Ordnungen in der thematischen Anwendung.....219
- 5.4 Kontextualisierung: Wissenspraxen als Themengeneratoren.....248
6. Schulbücher und Materialien in der Unterrichtspraxis253
- 6.1 Entstehungs- und Auswahlprozesse als machtvolle Praxen260
- 6.2 Nutzungen zwischen Fundus und Leitmedium280
- 6.3 Erweiterungen: Material zwischen Routine und Innovation300
- 6.4 Kontextualisierung: Materialien als Unterrichtsstrukturierung....309
7. Unterrichtsmethoden zwischen Normen und Kreativität.....315
- 7.1 Bewertungen didaktischer Konzepte323
- 7.2 Methodenanwendungen in der Unterrichtspraxis340
- 7.3 Kontextualisierung: Norminterpretation als kreatives Handeln..370
8. Didaktik als Arbeit in der Kulturvermittlung.....373
- 8.1 Materielles und immaterielles Engagement.....384
- 8.2 Unterricht als Kulturvermittlung.....400
- 8.3 Der Lehrerberuf in biografischer Perspektive423
- 8.4 Kontextualisierung: Arbeitsidentitäten von Lehrenden.....435

9. Fazit: Kulturen des Lehrens	441
9.1 Erkenntnislese	441
9.2 Methodenreflexion	448
9.3 Kulturwissenschaftliche Forschungsdesiderate	453
9.4 Gesellschaftliche Relevanz der Erkenntnislese	457
Quellen	463
Literatur	471

1. Einleitung

1.1 Relevanz und Leitfragen

»Also unterrichten ist wichtig, aber erziehen ist, find ich, auch wichtig. .. Und unterstützen auch.«¹

Frau Meyer, Lehrerin an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule im ländlichen Rheinland², hat nach mehr als 30 Jahren Berufserfahrung eine klare Einstellung zu ihrer Unterrichtsgestaltung, tradierte Wissensbestände und ein deutlich ausgeprägtes Bildungskonzept. Ihr Beruf ist Teil ihrer Identität. Sie berichtet, dass sie nicht nur Inhalte vermitteln will, sondern Erziehung in einem ganzheitlichen Sinne betrachtet. Nach einem Moment des Nachdenkens fügt sie hinzu, dass auch die Hilfe für einzelne Schüler³ zu ihrem Beruf gehört. Hier zeigt sich, dass das Tätigkeitsspektrum von Lehrenden weit mehr umfasst als Inhalte zu vermitteln. Unterricht als Kulturprozess ist eng verknüpft mit den Akteuren, die diesen in ihren je eigenen Praxen realisieren. Gleichzeitig wirken Ordnungen von außen ein, die den Gestaltungsspielraum eingrenzen und Unterricht strukturieren. Welche Rolle die einzelnen Lehrenden für die Schulbildung spielen, soll im Folgenden dargestellt werden.

1 Interview Frau Meyer, Abs. 156.

2 Sowohl die Namen aller Interviewpartner als auch die Schulnamen wurden durch geläufige Nachnamen und Bezeichnungen aus dem deutschen Sprachraum ersetzt, um die Anonymität zu gewährleisten. Die Zitation der Interviews erfolgt silbengenau, der Transkriptionsschlüssel setzt je einen Punkt für eine Sekunde Pause. Nicht-verbale Äußerungen werden in runde Klammern, Anmerkungen in eckige Klammern gesetzt.

3 Im Folgenden wird zum besseren Lesefluss die männliche Bezeichnung verwendet, wenn von geschlechtergemischten Gruppen die Rede ist und keine geschlechtsneutrale Benennung möglich ist. Wo Gender eine dezidierte Rolle spielt, wird dies durch die explizit weibliche Bezeichnung oder entsprechende Kennzeichnungen im Text hervorgehoben.

Gesellschaftliche Relevanz

Schule ist in der gesellschaftlichen Debatte allgegenwärtig, und das nicht erst seit gestern: Das so genannte G8⁴, die Schulzeitverkürzung auf ein Abitur nach zwölf Jahren, wird immer wieder intensiv verhandelt. Feuilleton und Eltern fürchten um die Folgen oder sehen eine Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, Politik und Lehrende wägen die Vor- und Nachteile ab.⁵ Mit Schlagworten wie PISA-Studie und Vergleichbarkeit werden unterschiedliche Argumentationen be- und widerlegt. Ansätze wie jener von Gemeinschaftsschulen, also längeres gemeinsames Lernen für Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen, stehen ebenso wie das Konzept Inklusion zur Debatte.⁶ Gleichzeitig wird den einzelnen Schulen mehr Entscheidungskompetenz in Form eines Managementmodells übertragen, wenn etwa in Nordrhein-Westfalen mit dem Modell der selbstständigen Schule ein Pauschalbetrag zur eigenen Verwendungsentscheidung den Institutionen zugewiesen wird, aus dem alle Kosten beglichen werden müssen. Der Bildungsbereich unterliegt einer »gewollten, planvollen Unterfinanzierung«.⁷ Die Bundespolitik initiiert Bildungsgipfel und Exzellenzinitiativen, um die unterschiedlichen Problembereiche anzugehen, obwohl die Kulturhoheit laut Grundgesetz bei den Bundesländern liegt.

In der heutigen Bildungsgesellschaft sind Wissen und Kompetenzen unabdingbare Voraussetzungen für Teilhabe an unserer Gesellschaft. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts, inmitten fortwährender Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse⁸, steht die Frage der Vermittlung von Wissen vor neuen Herausforderungen. Mit dem Wandel der Medien und dem Anwachsen digitaler Möglichkeiten setzt auch eine andere Informationsaneignung und ein verändertes Lernen ein, das Lehren steht ebenfalls vor sich wandelnden Strukturen: »Mit der Digitalisierung schreitet die Mediatisie-

4 Die Bezeichnung steht als Abkürzung für Gymnasium 8, also den gymnasialen Schulbesuch, der nur acht statt bisher neun Jahre dauert.

5 Die Diskussion wurde vor allem in Bayern, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen intensiv geführt. Vgl. aus der Medienberichterstattung etwa Preuß 2014; Kutter 2014; Vitzthum 2014; Buhse 2013; Machowecz 2011; vom Lehn 2010; Schultz 2010.

6 Vgl. aus der Medienberichterstattung exemplarisch Stoldt 2014; Osel 2014; Schnabel 2012; Gall 2012; Kerstan 2011.

7 Lohmann 2010, S. 232. Strukturell ähnlich wird an den Universitäten und Hochschulen nicht nur über die sogenannte »Bologna-Reform«, sondern auch um Fragen der Hochschulautonomie und Finanzknappheit gestritten.

8 Vgl. hierzu aus Fachperspektive Koch 2015; Hirschfelder 2014, S. 12; Schönberger 2006, S. 630.

rung der Lebenswelten voran, und die Welt wird zunehmend über Mediendarstellungen wahrgenommen.«⁹ Diese sich verändernden Ordnungen des Digitalen sind für Schulbildung besonders virulent, wenngleich zahlreiche weitere Faktoren die Schulsysteme zeitgleich verändern, wie noch aufzuzeigen sein wird.¹⁰

Warum also die Rolle der Lehrenden untersuchen, wenn so viele Inhalte und Strukturen aktuell im Wandel begriffen sind? Und warum die Schule als Institution herausgreifen? In der westlichen Welt ist der Schulbesuch ein gesellschaftliches Totalphänomen¹¹: Jeder Leser dieses Textes hat eine Schule besucht. »Jedermann weiß aufgrund eigener Teilnahme schon immer, was Unterricht ist und wie es in den Klassenzimmern zugeht.«¹² Die Schule ist und bleibt zentraler Ort formaler Bildung; Schulpflicht verweist auf die Bedeutung als soziales Totalphänomen, als kulturelle Tatsache.¹³ Neben Familie und Freundeskreis ist der Lebensraum Schule kontinuierlicher Ort von Enkulturation¹⁴, an dem kulturelle »Weisen des Denkens, Empfindens und Handelns«¹⁵ in einer Kulturvermittlung erlernt werden. Durch Lage, Ausstattung und Profil der Schule sowie die Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft ist jede Schulkultur anders ausgestaltet.¹⁶

In den Diskussionen um mein Projekt, Schule zu erforschen, gab die Themenvorstellung immer wieder Anlass zu Stegreiferzählungen über die eigene Schulzeit, wurden Lehrer positiv oder negativ erinnert. Im Rahmen von Berichten über besondere Lehrpersonen wurden nicht nur Anekdoten erzählt, sondern wiederholt auch bestimmte Inhalte und Themenstellungen mit konkreten Lehrpersonen verknüpft. Die Relevanz von Lehrenden für die Schulzeit kann schon nach diesen Impulsen als hoch bewertet werden.

9 Koch 2015, S. 180.

10 Weitere Faktoren, wie etwa veränderte Migrationserfahrungen der Schüler und Lehrer oder sich wandelnde Geschlechterrollen, ebenso wie übergreifende Prozesse der Ökonomisierung und Verschiebung der Standardisierung können hier noch nicht weiter ausgeführt werden, sind jedoch im Verlauf der Arbeit aufzugreifen. Vgl. insbesondere Teil I sowie Kapitel 5 und 6.

11 Zum Begriff vgl. Mauss 1923, aus Perspektive der Vergleichenden Kulturwissenschaft Hirschfelder 2001, S. 17.

12 Terhart 2009, S. 353.

13 Vgl. Gerndt 1990, insb. S. 9.

14 Vgl. Gerndt 2002, S. 235. Aus Perspektive der Erziehungswissenschaft vgl. Hurrelmann 2006, insb. S. 30ff. und S. 187–238.

15 Harris 1989, S. 30.

16 Vgl. Bendix et al. 2010, S. 6. Zum Begriff vgl. Einleitung Teil II.

Gerade in der aktuellen Phase des Wandels von Schulsystem, -inhalten und -kulturen ist die Analyse der Lehrenden als Schlüsselakteuren im weiteren Feld der Schulbildung aussagekräftig, um in der Mikroperspektive die Relevanz der sich ändernden Makrostrukturen aufzuzeigen.

Welche Themen im Schulunterricht behandelt werden sollen, ist durch und Lehrpläne in Stichworten vorgegeben und wird in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ausformuliert.¹⁷ Den einzelnen Lehrenden ist es überlassen, thematische Schwerpunkte zu setzen und den Unterricht didaktisch zu gestalten. Insbesondere diesen Akteuren der Kulturvermittlung kommt damit eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind als arbeitende Subjekte in ein ganz spezifisches Arbeitsumfeld eingebunden, die Rahmenbedingungen sind in besonderem Maße normativ strukturiert und doch individuell gestaltbar. Sie sind abhängig von den staatlichen Normvorgaben in Lehrplänen und zugelassenen Schulbüchern, aber entscheidend für die methodische Art der Vermittlung, thematische Schwerpunktsetzung und Materialauswahl. Weil sich die Formen des Lernens mit der Digitalisierung fundamental wandeln – Informationen sind scheinbar ubiquitär verfügbar –, müssen die Lehrenden andere Rollen einnehmen. Gleichzeitig ändern sich die Möglichkeiten im Unterricht durch die neuen Medien, neue Anforderungen werden gestellt. Hieraus folgend wandelt sich der Lehrerberuf sowohl in seiner Ausübungsform als auch in den zu unterrichtenden Inhalten. Die Erwartungen auch an Leistungen der Lehrenden sind in den vergangenen Jahren und mit den Diskussionen um internationale Vergleichbarkeit immer weiter gestiegen¹⁸, denn Schulunterricht soll nicht nur Wissen vermitteln und Lehrende sollen nicht nur erziehen. Sie sollen auch gesellschaftliche Probleme vorbeugend vermeiden und zugleich Subjekte erziehen, die als unternehmerisches Selbst¹⁹ der Gesellschaft nutzen.

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, das als exemplarisches Beispiel der vorliegenden Studie dient, befindet sich gegenwärtig im Umbruch.

17 Vgl. die Vorgaben im Schulgesetz NRW, insb. § 29 und 30. Zur weiteren Darstellung der normativen Ordnungen vgl. Kapitel 2.

18 Beispielsweise sind die Lehrenden als Faktoren in die PISA-Berechnungen eingegangen, wenn es um Betreuungsverhältnisse oder Lehrerausbildung geht. Vgl. OECD 2014, S. 281 und 318. Der seit 2006 zweijährlich erscheinende Bildungsbericht für Deutschland widmet den Lehrenden, ihren Qualifikationen und Leistungen seit 2008 jeweils ein eigenes Kapitel. Vgl. Bildungsbericht 2014, Kapitel »Pädagogisches Personal im Schulwesen«, S. 81ff.

19 Vgl. zum Begriff Bröckling 2007 und Kapitel 8.

Der Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung²⁰ hat die Struktur von Unterricht normativ verändert. In diesem Zuge fand eine Neustrukturierung und -ausrichtung der Lehrpläne statt. Damit einher ging auch die Schulzeitverkürzung auf ein Abitur nach zwölf Jahren (G8), die in NRW im Sommer 2013 mit einem Doppeljahrgang abgeschlossen wurde. In den folgenden Schuljahren ist das Abitur nach zwölf Jahren mit einhergehender Wochenstundenverkürzung in den einzelnen Fächern der Regelfall, in den neun vorangehenden Jahren wurden Schüler mit unterschiedlichen Lernplänen und Schulzeitverläufen parallel unterrichtet.²¹ Alle Unterrichtsfächer sind nun darauf ausgerichtet, neben der Vermittlung von Sachwissen auch kompetenzorientiert zu arbeiten, sie sollen »wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten [...], die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind«²², vermitteln. Thematische Vorgaben wurden in diesem Zuge gekürzt.

Schulunterricht selbst ist ein wechselwirkender Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Er spielt eine »Schlüsselrolle, die den Vermittlungsprozessen im kulturellen Geschehen zugewiesen werden kann«.²³ Dabei soll ein in Lehrplänen kanonisiertes Wissen vermittelt werden, welches durch inhaltliche und formale Reformen immer wieder aktualisiert wird. Im Unterricht findet gleichzeitig eine Kulturvermittlung statt; es werden explizite und implizite Normen gesetzt, die besonders in den zunächst selbstverständlich erscheinenden Nebensächlichkeiten offensichtlich werden. Kulturelles Wissen artikuliert sich in jenen Erklärungsmustern, Gesellschaftsentwürfen und Normen, welche die Lehrenden ihren Schülern vermitteln, es besteht oft unbewusst.²⁴ Gleichzeitig ist es von hoher gesellschaftlicher Relevanz: es wird im Alltag angewendet und prägt auch die Normen der Schüler durch Übernahme oder Ablehnung der Einstellungen und Interessenschwerpunkte der jeweiligen Lehrer. An diesem

20 Vgl. zum Begriff Kapitel 2.2.

21 Aktuelle Berichterstattungen, Proteste und politische Diskussionen lassen es möglich erscheinen, dass in NRW in den nächsten Jahren zumindest teilweise zum Abitur nach 13 Jahren zurückgekehrt wird. Dies kann hier nicht weiter verfolgt werden, da es der Arbeit eine andere Fragestellung und Zielsetzung geben würde.

22 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9. Alle geltenden Kernlehrpläne sind auf der Website des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW abrufbar. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehrplannavigator. Website.

23 Gerndt 1990, S. 6.

24 Vgl. zum Begriff Koch 2007, insb. S. 162, sowie Kapitel 5.

kann aufgezeigt werden, welche »ungeschriebenen Regeln im Schulalltag«²⁵ existieren. Somit stehen die Person des Lehrenden, die Sicht der Einzelnen auf ihre Arbeit und auf die eigene Identität im Mittelpunkt.

Leitende Fragestellung

Hermann Bausinger bemerkt allgemein:

»Didaktik in einem unspezifischen Sinn ist eine selbstverständliche Funktion jeglicher Erzählung, denn sie übermittelt dem Hörer ja doch ein bestimmtes Wissen und vermittelt bestimmte Vorstellungen und Normen, die in die Erzählung eingegangen sind.«²⁶

Für den Schulunterricht gilt dies in besonderem Maße. Er enthält einen hohen Grad an Selektivität und Normativität und ist deshalb besonders geeignet, Normen zu dekodieren, die durch den Akteur des Lehrenden in der Institution Schule vermittelt werden. Es gilt also im Rahmen der hier vorliegenden Studie zu erforschen, welche Normen Lehrende als relevant und zu vermitteln ansehen, ob und in welcher Form diese in den Unterricht gelangen und auf welche didaktischen Methoden und Materialien dabei zurückgegriffen wird. Welche Rolle Lehrende als Akteure mit ihrer berufspraktischen, je individuellen Alltagsstrategie für den Schulunterricht spielen, soll dabei erforscht werden. Daraus können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie und warum gerade dieses Wissen aus dem sich in einer globalisierten Welt ständig vermehrenden Informationsbestand herausgegriffen wird.

Die Vergleichende Kulturwissenschaft²⁷ kann diese Prozesse der Kulturvermittlung aufdecken, indem sie bei den Lehrenden als Akteuren ansetzt und hier mit qualitativ-empirischen Methoden gesellschaftliche Tiefbohrungen vornimmt. Durch Reden über Unterricht in Form von Interviews wird Handeln reflektiert und damit konstruiert, gesammelte Erfah-

²⁵ Fuchs 2010, S. 48.

²⁶ Bausinger 1981, Sp. 616.

²⁷ Nach Diskussionen des Begriffs »Volkskunde« erfolgte seit den 1970er Jahren an den verschiedenen Universitätsstandorten eine Umbenennung, wobei keine einheitliche Fachbezeichnung beibehalten werden konnte. Neben der an der Universität Regensburg gewählten und auch im Folgenden verwendeten Bezeichnung »Vergleichende Kulturwissenschaft« sind im deutschsprachigen Raum die Bezeichnungen »Empirische Kulturwissenschaft«, »Europäische Ethnologie« und »Kulturanthropologie« geläufig. Vgl. Zimmermann 2005. Vgl. zur Namensdebatte zuletzt Hess/Schwertl 2013, S. 13.

rungen werden präsentiert.²⁸ Dies erlaubt Rückschlüsse auf Einstellungen und Schwerpunktsetzungen der Interviewpartner. Die kulturellen Faktoren von Normsetzungen sind dabei in zweierlei Hinsicht zu berücksichtigen: einerseits als bereits im Subjekt ausgeprägte Handlungsanleitungen, andererseits als Vorgaben, die im Vermittlungsprozess angeeignet oder verworfen werden. Sie werden in den Narrationen der Lehrenden auch deutlich, wenn sie nicht explizit thematisiert werden.

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie wird also untersucht, welche Rolle Lehrenden als Akteuren in der Schule zukommt, welche Praxen sie hier entwickeln und welche Ordnungen in Schulsystem und Schulkultur dabei wirksam sind. Diese Fragestellung lässt sich wie folgt operationalisieren: Welche Bedingungen wirken auf Lehrende ein, wo sind sie selbst gestaltende Akteure und entwickeln den Unterricht frei? Wie konzipieren sie den Vermittlungsprozess als ihre Arbeitspraxen? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den einzelnen Lehrenden, und wodurch sind diese bedingt? Welche Erfahrungen sind für sie relevant, welche Routinen entwickeln sie, und wo agieren sie kreativ? Wie schätzen sie ihren Beruf ein, wo bestehen Verknüpfungen zwischen der Arbeit und Identität des Einzelnen? Wie entwickeln Lehrende ihren eigenen Unterrichtsstil, und welche Handlungen sind in der täglichen Praxis bedeutsam? Welche Mechanismen sind entscheidend für die Ausgestaltung von Unterrichtsthemen und die Schwerpunktsetzung? Inwiefern werden hierbei Normen gesetzt, welches Wissen wird als relevant deklariert, welches kulturelle Wissen wird vermittelt? Die Subjektivität der Akteure ist für diese aufgeworfene Fragestellung zentral. Ihre individuellen Formen der Aneignung, Produktion und Vermittlung von Wissen stehen im Fokus der Analyse. Durch diese Perspektive lassen sich die Wahrnehmungen, Aneignungen und Deutungen der wirksamen Ordnungen aufzeigen.

Da diese Fragen für die Schulbildung in der Vergleichenden Kulturwissenschaft bislang allenfalls am Rande gestellt worden sind, werden Methoden und Theorien des Faches für den Untersuchungsgegenstand nutzbar gemacht und zudem themennahe Studien anderer Disziplinen auf ihre Aussagekraft für die spezifischen Fragestellungen untersucht. Das bisher weitgehende Fehlen von kulturwissenschaftlichen Untersuchungen der Schulbildung verwundert um so mehr, als die Nachfolgedisziplin der Volkskunde über das methodische Rüstzeug verfügt, um eine Analyse der

28 Vgl. Lehmann 2007a, S. 40f.

im Schulunterricht vermittelten Normsetzungen zu leisten. Der kulturelle Lernort Schule ist geradezu prädestiniert für eine qualitative kulturanthropologische Mikrostudie.

Als Erklärungsfolie wurden Indikatoren identifiziert, die gesellschaftlich relevante und oft diskutierte Themen darstellen und damit einen guten Zugang zu Meinungen und Einschätzungen ermöglichen. Sie sind jedoch nicht zentraler Inhalt der Studie, sondern stehen im Hintergrund und können abstrakte Sachverhalte am konkreten Beispiel verdeutlichen. Die wachsende Zahl und sich wandelnde Qualität von Migrationen, die immer weiter auseinanderklaffende Schere zwischen Arm und Reich sowie Geschlechterzuschreibungen und Konzepte von Familie werden immer wieder, oft auch ineinander verwoben, gesellschaftlich sowohl im Alltag als auch medial diskutiert. In der Schule hingegen werden sie als Lehrplaninhalte vorgegeben, ohne dass genauer umrissen wird, was hierbei Unterrichtsinhalt sein soll. Deshalb können die Themenfelder (1.) Migration, (2.) soziale Disparitäten sowie (3.) Geschlechterrollen Indikatorfunktion haben, dienen sie doch als Verweis auf implizite Normen, auf kulturelles Wissen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage wird im Folgenden aus einer Mikroperspektive verfolgt. Dazu wurden Interviews mit Lehrenden an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geführt. Gymnasium sind die Schulformen, die auf ein Abitur und damit einen höheren Bildungsweg vorbereiten, eine gewisse Vergleichbarkeit der unterrichtenden Lehrenden und ihrer Unterrichtsinhalte ist damit gegeben.²⁹ Hier werden die Schüler unterrichtet, die in der Zukunft Gestaltungspositionen einnehmen sollen. Damit wird auch den hier zu vermittelnden Normen eine hohe Relevanz beigemessen, die Lehrplaninhalte sind entsprechend besonders kontrovers diskutiert worden.³⁰ Die Schulformen weisen jedoch abgesehen vom Bildungsziel Abitur Unterschiede auf, die eine Heterogenität im Vergleich ermöglichen: Die Schülerschaften an Gesamtschulen sind insgesamt heterogener zusammengesetzt, doch auch zwischen den verschiedenen Gymnasien bestehen Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaften, wie noch zu zeigen sein wird.³¹ Die finanzielle Ausstattung der Schulen ist stark vom Träger und dessen monetären Möglichkeiten abhängig, zudem divergiert die Struktur der Lehrerschaften je nach

29 Zum Schulsystem in NRW vgl. Kapitel 2, zu den befragten Akteuren Kapitel 4.1.

30 Zuletzt entbrannte eine Diskussion um die Inhalte des Faches Geschichte und die nur knappe Behandlung einzelner historischer Epochen dort. Vgl. Vitzthum 2015.

31 Vgl. zu den beforschten Schulen Kapitel 3.

Schule. So können abgesehen von den gemeinsamen Vorgaben Spezifika herausgearbeitet und Vergleiche gezogen werden.

Die Eingrenzung auf ein Bundesland ist begründet durch die Schulgesetzgebung, die den Ländern obliegt. Die Studie setzt zudem einen regionalen Schwerpunkt auf das Rheinland als paradigmatische Region; hier treffen in einem Transitraum unterschiedliche kulturelle Traditionen aufeinander. Schon lange ist diese Region bedeutend für Europa, nicht nur durch Handel und Finanzwesen, sondern auch durch eine hohe Migrationsrate und dementsprechende kulturelle Heterogenität. Zudem sind sowohl ländliche Strukturen als auch urbane Zentren auf engem Raum vereint, was Vergleiche besonders ergiebig macht.³²

Die Erhebungen begrenzen sich weiterhin auf die Unterrichtsfächer Geschichte, Politik/Wirtschaft und Erdkunde/Geografie an Gymnasien beziehungsweise Gesellschaftslehre an Gesamtschulen. In diesen Fächern werden Unterrichtsinhalte mit großen expliziten und impliziten Bezügen zu Themen der Alltagskultur unterrichtet. Eben jene Themen sind es, die – auch in der Art und Weise des Redens über sie – Aussagen zu vermittelten Normen und kulturellen Wissensbeständen ermöglichen, insbesondere an den bereits aufgeführten Indikatorthemen. Selbstverständlich werden auch in allen anderen Schulfächern Normen vermittelt, selbst wenn sie nicht im Lehrplan stehen, die Thematisierungsdichte ist hier jedoch als wesentlich geringer anzunehmen. Zudem war es notwendig, aus der Stofffülle Bereiche auszuwählen, die im Rahmen einer qualitativen Untersuchung analysierbar sind. Durch die Nähe zum Forschungsgegenstand des eigenen Faches war eine gute Nachvollziehbarkeit gewährleistet, die etwa bei den Naturwissenschaften nicht in allen Fällen gegeben wäre.

1.2 Zum Forschungsstand

Mit dem hier zu untersuchenden Themenfeld wird aus kulturwissenschaftlicher Perspektive weitgehend ein Forschungsdesiderat angegangen, welches so noch nicht betrachtet wurde. Es sind deshalb im Weiteren ganz unterschiedliche Analysebegriffe und Perspektiven aus den Nachfolgedis-

³² Vgl. zum Rheinland und seiner Geschichte grundlegend Petri/Droege 1979; Janssen 1997; Engelbrecht 2003; Hirschfelder 1994. Zur Thematisierung der Region im Unterricht vgl. Franken 2017.

ziplinen der Volkskunde zu skizzieren, die für die Analyse genutzt werden. Darüber hinaus sind es vor allem erziehungswissenschaftliche Studien und die interdisziplinäre Schulbuchforschung, aus welchen Ansätze rezipiert und in eine kulturwissenschaftliche Darstellung gleichermaßen übersetzt werden können. Es ergibt sich also eine ganze Reihe von Forschungsgebieten, an die Anknüpfungspunkte bestehen. Dabei wird hier vor allem auf die Ansätze der Arbeitskulturforschung sowie die wenigen fachinternen Studien zum breiteren Themenfeld Schule eingegangen. Danach folgt eine Darstellung der anschlussfähigen erziehungswissenschaftlichen Studien. Ein Überblick zum Forschungsstand der unterschiedlichen relevanten Konzepte, die für die Analyse aufgegriffen werden, erfolgt dann jeweils zu Beginn der entsprechenden Kapitel.³³

Kulturen des Lehrens im Kontext der Arbeitskulturforschung

Für die Untersuchung der Berufsgruppe Lehrer ist die Arbeitskulturforschung relevant, denn die Arbeits- und Aufgabenfelder der Akteure stehen im Mittelpunkt der Analyse. Arbeit als »Schlüsselbereich für die Erforschung von Kultur und Lebensführung«³⁴ ist in der Fachtradition der Volkskunde bereits lange im Fokus der Untersuchungen, die als Arbeitskulturforschung einen eigenen Schwerpunkt bilden.³⁵

In älteren Forschungen wurde zunächst Arbeit als Teil eines organischen »Volkskörpers«³⁶ untersucht, die »bäuerlichen, handwerklichen oder arbeiterlichen Berufsgruppen [...] in ihren spezifischen, alltäglichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen«³⁷ standen in den unterschiedlichsten Kontexten im Mittelpunkt der Studien.³⁸ Arbeitsforschung war dabei in der

33 Vgl. zum analytischen Vorgehen Kapitel 1.4.

34 Koch 2012, S. 2.

35 Die Kommission Arbeitskulturen innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde hat sich aus der älteren Kommission für Arbeiterkultur entwickelt. Vgl. Koch, Gertraud: Arbeitskulturen. Kommission in der dgV. Website. Auf der Website sind die bisher erschienen Tagungsbände dokumentiert. Für die früheren Arbeiten der Kommission vgl. Assion 2001, S. 264.

36 Vgl. zu diesem problematischen Teil der Fachgeschichte der Vergleichenden Kulturwissenschaft, nicht nur im Nationalsozialismus, grundlegend Weber-Kellermann/Bimmer/Becker 2003; Kaschuba 2012, S. 20–38; Gerndt 2002, S. 9–28.

37 Koch 2012, S. 11.

38 Vgl. zum älteren Forschungsstand Assion 2001, S. 255–265 und Heilfurth 1967, S. 10–16. Einen Überblick der Bewertung bieten Götz/Moosmüller 1992, S. 5f.

Regel auf die Dokumentation von einzelnen bäuerlichen und handwerklichen Tätigkeiten und Gerätschaften begrenzt³⁹, später folgten Überblicksdarstellungen.⁴⁰ Seit den 1970er Jahren⁴¹ rückte eine eigenständige Arbeiterkultur als Ergebnis gesellschaftlicher Ungleichheiten in den Mittelpunkt des Interesses.⁴² Im Zuge der Neuausrichtung des Faches hin zur Gegenwart und auch zur städtischen Kultur wendete sich das Forschungsinteresse dabei den Arbeitern als jener sozialen Gruppe zu, welche die Mehrheit der Bevölkerung darstellte. Nun wurden etwa die spezifischen Kulturen im Bergbau⁴³ oder die politischen Interessensäußerungen der Arbeiter⁴⁴ untersucht. Es standen hier jedoch vor allem die gemeinsamen Aktivitäten und spezifischen Kulturen außerhalb der eigentlichen Arbeit im Mittelpunkt.⁴⁵ Auch weiterhin waren die Studien dabei historisch ausgerichtet und nahmen die Gegenwart nur selten in den Blick.

Erst spät rückten andere Arbeitsbereiche und Kulturen unterschiedlicher Berufsgruppen am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt.⁴⁶ Dabei wurde auch die spezifische Arbeiterkultur in einen weiteren Kontext allgemeiner Arbeitskulturen gesetzt.⁴⁷ In diesem Kontext entstanden auch Einzelstudien zu Beamten, insbesondere Christel Köhle-Hezingers Arbeiten zu den Beamten einer Maschinenfabrik⁴⁸, oder Angestellten.⁴⁹ Auch die Arbeitslosigkeit als Nicht-Arbeit wurde nun analysiert.⁵⁰ Weitaus bedeutender und

39 Vgl. für die Geräteforschung etwa die katalogartige Aufbereitung in Siuts 1982; eine vergleichende Studie zu einem einzelnen Gerät bei Meiners 1983.

40 Eine umfassende Darstellung der Verbindungen von ländlicher Arbeit und Nicht-Arbeit findet sich etwa bei Weber-Kellermann 1987. Zur heute nicht mehr haltbaren Forderung nach historischer Detailforschung, die dann in Überblicksdarstellungen münden soll, vgl. programmatisch Kramer 1968, S. 37.

41 Vorarbeiten, die jedoch nur wenig rezipiert wurden, hatte Will-Erich Peuckert bereits 1931 publiziert.

42 Vgl. zusammenfassend Koch 2012, S. 3f.

43 Vgl. etwa Heilfurth 1981, zum Forschungsstand vgl. auch Franken 2008, S. 50.

44 So widmete sich etwa Bernd-Jürgen Warneken der Demonstration als kulturelle Äußerung, vgl. Warneken 1986. Gottfried Korff untersuchte die Symbolsprache der Maifeierlichkeiten, vgl. u.a. Korff 1984.

45 Vgl. Götz/Moosmüller 1992, S. 6.

46 Vgl. Warneken 2001; Seifert 2004.

47 Vgl. die programmatischen Feststellungen für die entsprechende dgv-Kommission bei Kuntz 1993.

48 Vgl. Köhle-Hezinger 1986. Die Erforschung der Beamten war dabei Teil einer breiteren Erforschung der gesamten Fabrik, vgl. Köhle-Hezinger 1991.

49 Vgl. Lauterbach 1998.

50 Vgl. Moser 1993; vgl. auch Herlyn et al. (Hg.) 2009.

umfassender war die Hinwendung zu einer Erforschung der Arbeit in Organisationen⁵¹, die nicht nur die »klassischen« Bereiche wie Handwerk oder Industriearbeit, sondern auch die Büroarbeit in den Blick nahm. Dabei rückte die Organisation als solche, welche die Arbeit des Einzelnen strukturiert, in den Mittelpunkt der Fragestellungen. Dies wurde begleitet von einem Research-Up, mit welchem wiederum neue methodische Herausforderungen verbunden waren.⁵² Die Analyse von Unternehmens- und Organisationskulturen ist seither eng mit der Erforschung von Arbeit verzahnt, zugleich fand eine Hinwendung zur Gegenwart statt.

Die Arbeitskulturforschung in den Nachfolgedisziplinen der Volkskunde untersucht heute insbesondere die »Entdifferenzierung von Arbeits- und Lebenswelt«⁵³ und die damit einhergehenden Wandlungsprozesse.⁵⁴ In den letzten Jahren wurden die Konzepte postfordistischer und immaterieller Arbeit auf unterschiedlichste Berufsbereiche bezogen und die fachspezifischen Perspektiven in den interdisziplinären Forschungskontext eingebracht.⁵⁵ Jüngere Studien untersuchten ebenso einzelne Arbeitsbereiche, etwa die von prekären Kreativen⁵⁶ oder jenen in Bundesbehörden⁵⁷, wie auch Konzepte der Emotionalisierung⁵⁸ oder der Kollegialität⁵⁹ und Prozesse der Flexibilisierung⁶⁰ oder Ökonomisierung⁶¹. Dabei wird auch eine »Entgrenzung der volkskundlich-kulturwissenschaftlichen Erforschung von Arbeit und Arbeitskulturen im Hinblick auf die Perspektive der Nicht-

51 Vgl. grundlegend Götz/Moosmüller 1992, zum methodischen Vorgehen S. 13ff., und Götz 2007.

52 Vgl. Warneken/Wittel 1997; Koch 2012, S. 15.

53 Schönberger 2013, S. 127.

54 Manfred Seifert hat die historischen Bezüge und Vergleichbarkeiten herausgearbeitet, vgl. zusammenfassend Seifert 2004, S. 89f. Zu den Prozessen in Bezug auf Flexibilisierung vgl. Seifert 2007, S. 14f.

55 Davon zeugen auch die Tagungen und entsprechenden Sammelbände der dgv-Kommission Arbeitskulturen, die zunehmend interdisziplinär aufgestellt sind und Themen wie Organisationen (Götz/Wittel (Hg.) 2000), Virtualisierung (Hirschfelder/Huber (Hg.) 2004), Flexibilisierung (Seifert/Götz/Huber (Hg.) 2007), Mobilität (Götz et al. (Hg.) 2010) oder Wissensarbeit (Koch/Warneken (Hg.) 2012) und zuletzt Ästhetisierung (Flor/Sutter (Hg.) 2017) in den Mittelpunkt stellen.

56 Vgl. Sutter 2013; Huber 2012.

57 Vgl. Krohn 2013.

58 Vgl. Seifert (Hg.) 2014; Götz 2013.

59 Vgl. Bachmann 2014.

60 Vgl. Seifert/Götz/Huber (Hg.) 2007; Schönberger/Springer (Hg.) 2003.

61 Vgl. Hess/Moser (Hg.) 2003; Götz/Huber 2010, S. 12ff.

Arbeit«⁶² festgestellt, da diese analytisch heute schwerer oder gar nicht voneinander zu trennen sind. In verschiedenen Bereichen der gegenwärtigen Arbeitskultur verschwimmen die Grenzen, was wiederum zu einer Erforschung genau jener Prozesse auch in historischer Perspektive führt.⁶³ Gleichzeitig stellt die Arbeitskulturenforschung jedoch die ökonomisierte Erwerbsarbeit im weiteren Sinne in den Mittelpunkt, Formen der »Arbeit für das Gemeinwohl und an Commons [ebenso wie ...] die körperbezogenen, habitualisierten, und performativen Dimensionen von Arbeit«⁶⁴ sind größtenteils weiterhin Forschungsdesiderat.

Irene Götz fasst die Forschung in Entwicklungsphasen zusammen, die nach einer handwerklichen Geräteforschung die Arbeiterkultur der Industriearbeit in den Mittelpunkt stellte, um sich dann in den 1990er Jahren der Organisationskultur zuzuwenden, schließlich stellt Götz für die Gegenwart eine Pluralisierung der Forschungsfelder fest.⁶⁵ Ein Prinzip der spezifischen Perspektive ist laut Gertraud Koch die »zeitliche und örtliche Kontextualisierung der jeweils betrachteten Gegenstände«⁶⁶, wie sie auch in anderen Forschungsbereichen des Faches notwendig ist.

Erstaunlich ist, dass die Arbeit von Beamten und Angestellten selten, die von Lehrenden bisher nicht ins Interessenfeld der Forschung gerückt ist. Es wirkt fast so, als seien die bisher kaum von diesen Prozessen betroffenen Arbeitsbereiche zwischen all der prekären und immateriellen Arbeit im Methoden- und Themenrepertoire der Vergleichenden Kulturwissenschaften auf der Strecke geblieben. So fokussiert der jüngste Aufsatz zu Methoden der Arbeitskulturenforschung fast ausschließlich auf die Erhebung von Arbeitshandeln in entgrenzten, informationstechnisch gestalteten Arbeitszusammenhängen, eher »klassische« Arbeitsfelder bleiben außen vor.⁶⁷ Umso zentraler ist es, auch die weniger von gesellschaftlichen Veränderungen betroffenen Bereiche wieder in den Mittelpunkt kulturwissenschaftlicher Forschung zu stellen und den Alltag der Akteure in diesen Zusammenhängen zu beleuchten.

Die neueren Forschungen können strukturell auf die kaum von Prekariisierung betroffenen, wenngleich immateriell arbeitenden Lehrenden über-

62 Herlyn et al. 2009, S. 11.

63 Vgl. Koch 2012, S. 10.

64 Koch 2016, S. 100.

65 Vgl. Götz 2010, S. 101, Fußnote 3.

66 Koch 2012, S. 14.

67 Vgl. Schönberger 2013. Zu älteren Ansätzen vgl. Assion 2001, hier werden im Gegensatz die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt gar nicht berücksichtigt.

tragen werden.⁶⁸ Mit der akteurszentrierten Perspektive gilt es dabei, »die Sachverständigkeit, Selbstbestimmung oder auch Lebensleistungen von bestimmten Berufsgruppen sichtbar zu machen.«⁶⁹ Die subjektiven Handlungs- und Deutungsspielräume der Arbeitenden stehen im Zentrum des Interesses der Erforschung von Arbeitskulturen.⁷⁰ Die »arbeitenden Subjekte mitsamt ihren Rahmenbedingungen [...], mit ihren Auffassungen, Verhaltensweisen und Strategien«⁷¹ werden dabei untersucht⁷², sodass ethnografisch die »Binnenperspektive der Arbeit«⁷³ betrachtet werden kann. Inwiefern sich verändernde Anforderungen im konkreten subjektivierten Arbeiten der Lehrenden relevant werden, kann mit dieser Perspektive herausgestellt werden.

Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Prozesse der Schulbildung

Schulbildung hat in der bisherigen kulturwissenschaftlichen Forschung allenfalls eine untergeordnete Rolle gespielt, Studien zu Lehrern liegen aus dieser Perspektive bislang nicht vor.⁷⁴ Nach vereinzelt Analysen historischer Schulwelten wird erst in den letzten Jahren auch die heutige Schulkultur erforscht.

Die wenigen Forschungen innerhalb des Faches beschäftigen sich bisher mit schulischer Kulturvermittlung vor allem aus historischer Perspektive, welche hier zur besseren Einordnung der Forschungsrelevanz kurz dargestellt werden. Insbesondere die ältere Erzählforschung⁷⁵ untersuchte in Einzelfällen auch Schulbücher und die in diesen enthaltenen populären Erzählstoffe. So analysierte etwa Ingrid Tomkowiak die Erzählstoffe in Schulbüchern aus den Jahren 1770 bis 1920⁷⁶ und Hansjörg Albrecht hat die Vermittlung von Natur in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts unter-

68 Zur Arbeit von Lehrenden vgl. Kapitel 8.

69 Koch 2012, S. 6.

70 Vgl. Assion 2001, S. 255; Sutter 2013, S. 14.

71 Seifert 2004, S. 66.

72 Vgl. Götz 2010, S. 101.

73 Herlyn et al. 2009, S. 12.

74 Eine systematische Durchsicht der relevanten Literaturdatenbanken, Fachzeitschriften und Periodika der Nachfolgedisziplinen der Volkskunde ergab in dieser Hinsicht nur negative Befunde.

75 Vgl. allgemein Brednich 2007; Röhrich 2001; Sedlaczek 1997. Zum Forschungsstand der Erzählforschung vgl. auch Kapitel 4.

76 Vgl. Tomkowiak 1993a.

sucht.⁷⁷ Zudem dienten historische Schulbücher als Quellen für die Aufbereitung von spezifischen Themen, können diese doch Perspektiven auf gesellschaftliche Kanon-, aber auch Identitätsbildung eröffnen.⁷⁸ Auch wurden vereinzelt Vorschläge für die schulische Vermittlung von traditionellen Erzählstoffen wie Märchen, Sagen oder Fabeln erarbeitet.⁷⁹ Matthias Zender dokumentierte die Bedeutung von Schulbüchern im ländlichen Raum der 1930er Jahre und ihre Relevanz für Erzählrepertoires.⁸⁰

Neuere historische Forschungen stammen von Barbara Helbling⁸¹, welche die nationale Identität in schweizer Lesebüchern untersucht, und Gabriele Jaroschka⁸², die sich mit den Lesebüchern des deutschen Kaiserreichs auseinandersetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei stets auf der Untersuchung von in Schulbüchern enthaltenen Lesestoffen.⁸³ Vereinzelt wurden Schulbücher auch in Kombination mit Lehrplänen betrachtet.⁸⁴ Bisherige volkskundlich-kulturwissenschaftliche Studien kamen dabei in der Summe für die Vergangenheit zu dem Ergebnis, dass die Pädagogisierung von traditionellem Erzählgut vor allem in Schulbüchern zu dessen Erhaltung und Bekanntheit wesentlich beigetragen und gleichzeitig Schwerpunkte der Rezeption gesetzt hat.⁸⁵ Welche Texte jedoch tatsächlich gelesen wurden, bleibt nach den bisherigen Forschungen spekulativ. Dies gilt in ähnlichem Maße für die Kinder- und Jugendliteratur insgesamt.⁸⁶

Für die Gegenwart fehlen Erhebungen zum Themenfeld Schule aus Fachperspektive bisher weitgehend. Wenn sich die Vergleichende Kulturwissenschaft bisher mit dem Feld beschäftigt hat, so waren es Ritualisierungen sowie Raumnutzung und Rauman eignung, die in den vergangenen Jahren in den Blick genommen wurden. Ein Verbundprojekt von Erziehungswissenschaft und Kulturanthropologie/Europäischer Ethnologie an

77 Vgl. Albrecht 2001. Ein weiterführender Beitrag zum Thema ist offenbar nicht erschienen, obwohl es sich laut Aufsatz um ein Dissertationsprojekt handelte.

78 Vgl. den Forschungsüberblick zur Arbeit mit historischen Schulbüchern bei Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 31–40. Zur Verwendung der Quellengruppe Schulbücher aus dem Fach vgl. exemplarisch Schmidt 1999.

79 So etwa Röhrich 1961.

80 Vgl. Zender 1979.

81 Vgl. Helbling 1994.

82 Vgl. Jaroschka 1992.

83 Vgl. auch Waldschmidt 1987; Messerli 2002.

84 Vgl. Schneider 2001.

85 Vgl. Richter 2000, Sp. 470f.

86 Vgl. Tomkowiak 1993b, Sp. 1301.

der Universität Göttingen forschte zur gegenwärtigen Schulkultur.⁸⁷ Grundlage hierfür waren an zwei Schulen durchgeführte Feldforschungen, die sich auf die Alltagskultur in Gymnasien konzentrierten.⁸⁸ Die Gruppe um Regina Bendix zielt auf ein »Verständnis ritueller Innovation und deren Intentionalität innerhalb moderner Institutionen«⁸⁹ als Organisationskultur. Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen Räume, Rituale und Akteure, anhand derer die hohe Relevanz in der und für die Schulkultur der jeweiligen Organisation aufgezeigt wird.⁹⁰ Die aus den Erhebungen entstandene Dissertation von Catharina Keßler⁹¹ wurde 2015 abgeschlossen, die erziehungswissenschaftliche Arbeit von Michaela Nietert liegt noch nicht vor.⁹² Seit 2013 arbeitet zudem Patrick Mielke an einer Dissertation zum Geschichtsunterricht, für die er in Feldforschung eine Schulklassse und ihren Geschichtslehrer im Unterricht begleitete. Diese Arbeit ist noch nicht abgeschlossen, Veröffentlichungen liegen bisher nicht vor.⁹³ Gleichwohl verdeutlichen die bisherigen Publikationen des Göttinger Forschungsverbundes die Relevanz des angestrebten Ziels, »Schule und Schulkultur als Forschungsfeld für die Kulturanthropologie exemplarisch darzustellen«⁹⁴, und bieten an unterschiedlichen Stellen Anknüpfungspotential für die hier vorgelegte Arbeit.

87 Das Projekt wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Evangelische Kirche in Deutschland für den Zeitraum 2007 bis 2011 gefördert. Im Ergebnis liegen Aufsätze vor, die auf das Einschulungsritual sowie die Methode der Erhebung u.a. durchgeführte Rundgänge und auf die spezifischen Räume der beforschten Schulen fokussieren. Vgl. Bendix et al. 2010; Bendix/Kraul 2011 und Bendix/Kraul 2015.

88 Vgl. zu Ergebnissen Bendix et al. 2010. Hier ist auch der entsprechende interdisziplinäre Forschungsstand, allerdings mit Schwerpunkt auf Ritualen, aufgeführt, vgl. insb. Fußnote 6–13 und 38–41. Zur Methodik des Projektes vgl. weiterhin Bendix/Kraul 2011.

89 Bendix et al. 2010, S. 2.

90 Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 142.

91 Vgl. Keßler 2017; Vgl. auch Bendix/Kraul 2015, S. 82, Fußnote 1. Die erst im Jahr 2017 erschienene Dissertation wurde mir von der Autorin vorab zur Verfügung gestellt, wofür ich herzlich danke.

92 Arbeitstitel: Steuerungshandeln und Schulkultur eines niedersächsischen Gymnasiums. Vgl. Institut für Erziehungswissenschaft Universität Göttingen: Michaela Nietert, M.A. Website. Vgl. auch Bendix/Kraul 2015, S. 82, Fußnote 1.

93 Die Promotion wird ebenfalls von Regina Bendix betreut. Arbeitstitel: Angewandte Geschichte(n) – Kulturanthropologische Perspektiven auf Schule, Geschichtslernen und Erinnerung. Vgl. Georg-Eckert-Institut: Mitarbeiter/innen. Patrick Mielke, M.A. Website.

94 Bendix et al. 2010, S. 2.

Auch die Untersuchung von Leonie Fuchs aus der Empirischen Kulturwissenschaft Tübingen fokussiert auf die Nutzung und Bewertung der schulischen Räume. Sie führte an einer Grund- und Hauptschule Beobachtungen zum Nutzungsverhalten der Schulräume durch und sprach in Interviews mit Schülergruppen, Lehrenden und einzelnen Eltern.⁹⁵ Zwar stellt auch sie die große Bedeutung der Schulzeit für die Biografie heraus, begrenzt sich in ihrer Analyse jedoch auf den Faktor Raum.⁹⁶ Die Erhebung von Gabriele Unterweger in einer Schweizer Realschule erfasst die Perspektive der Schüler und legt hierzu erste mikroperspektivische Einblicke auf Grundlage einer mehrmonatigen Feldforschung in einer Schulklasse vor.⁹⁷ Ihr Analyseschwerpunkt liegt allerdings auf der Diversität der Schüler selbst, die entsprechenden Unterrichtsinhalte werden nicht mit einbezogen.

Für die weitere Analyse können die Ansätze der gegenwartsorientierten Schul- und Schulkulturforschung aufgegriffen werden, doch kann der eigene Forschungsgegenstand vor allem der Arbeitskulturenforschung zugeordnet werden. In der Auswertung werden unterschiedliche Begriffe und Theorien mittlerer Reichweite⁹⁸ als Analysebegriffe für die empirischen Daten nutzbar gemacht. Eine Einordnung in das fachwissenschaftliche Forschungsfeld erfolgt jeweils bei der konkreten Verwendung der Konzepte Macht, Raum, Erfahrung, Wissen, Norm und Kreativität, Arbeit und Identität sowie der übergreifend relevanten Konzepte von Unterricht und Kulturvermittlung.

Adaptionsmöglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschungen

In der Erziehungswissenschaft⁹⁹ wird auf die Perspektive der Erziehung allgemein und, insbesondere bei Beiträgen mit historischen Teilen, auf die

95 Vgl. Fuchs 2010, zur Vorstellung der Erhebung S. 50ff.

96 Vgl. ebd., S. 43ff.

97 Vgl. Unterweger 2002, zur Erhebung S. 55ff.

98 Vgl. zu diesem Verständnis von Theorie nach Robert Merton aus dem Fach noch immer grundlegend Wiegmann 1977a, S. 63f. und Bausinger 1971, S. 272ff. Vgl. zum aktuellen Diskussionsstand auch Bischoff 2014, S. 22f.

99 Eine Darstellung des Fachgegenstandes oder der Fachgeschichte kann und soll hier nicht geleistet werden. Im Folgenden wird übergreifend als Erziehungswissenschaft bezeichnet, was sich vor allem aus der Pädagogik, den Didaktiken, der Unterrichtsforschung und der Schulorganisationsforschung heraus entwickelt hat und teilweise noch heute in diese unterteilt wird. Die stärker interdisziplinär geprägte empirische Bildungsforschung wird dort explizit als solche bezeichnet, wo dies für den Kontext relevant ist.

Entwicklung pädagogischer Konzepte fokussiert. Dabei werden strukturell ähnliche Fragen gestellt wie in der hier vorliegenden Arbeit: Welche Bedingungen wirken auf den Unterricht ein, welche Bedeutung haben Zusammensetzung der Schülerschaft oder Schulsystem? Allerdings ist die Disziplin stets nah an der Perspektive der Lehrenden – was nicht verwundert: Die späteren Lehrenden werden durch die Erziehungswissenschaft ausgebildet. Folgerichtig zielen die Forschungsinteressen hier auf verbesserten Unterricht in all seinen Teilbereichen und Möglichkeiten.¹⁰⁰ Allerdings sind solche Beiträge für kulturwissenschaftliche Fragestellungen, wie sie im Folgenden aufgeworfen werden, nur begrenzt hilfreich. Es soll eben nicht analysiert werden, wie Unterricht künftig besser gestaltet werden könnte, sondern wie er alltäglich gestaltet wird. Somit geht es weder um pädagogische Konzepte noch um deren Anwendung in den verschiedenen Unterrichtssituationen und -fächern.

Die erziehungswissenschaftliche Literatur behandelt immer wieder einen Soll-Zustand und untersucht selten konkret, was im Klassenraum und damit im Unterrichtsalltag passiert. Modelle und statistische Erhebungen können dies wenig mindern, denn meist wird lediglich auf Programme und Ziele des Schulunterrichts abgehoben. Auch die medial und politisch umfassend diskutierten Erhebungen der OECD, die im Rahmen der PISA-Studie seit 2000 mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt werden, generieren primär quantitative Daten.¹⁰¹ Obwohl die Erziehungswissenschaft die Relevanz der schulischen Kulturvermittlung als »Initiation in die (alltägliche) Kultur«¹⁰² erkannt hat und entsprechend analysiert, bleibt sie doch meist bei der Schule als Institution, deren Funktionen und Methoden stehen und geht nur selten auf die Bedeutung der einzelnen Lehrenden für eben jene Initiation ein. In Theorien der Schule oder in Handbüchern für Lehramtsstudierende und Lehrende werden Idealzustände beschrieben. Häufig werden diese Werke mit Titeln wie »Theorie der Schule«¹⁰³ auf die spätere Unterrichtspraxis ausgerichtet und sollen offensichtlich als Nachschlagewerke in Studium und Beruf genutzt werden, sie bleiben praxisbezogen und oft wenig kritisch-distanziert.

100 Vgl. exemplarisch die Beiträge in Liesner/Lohmann 2010.

101 Vgl. die deutschen Übersetzungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), zuletzt OECD 2014.

102 Diederich/Tenorth 1997, S. 93.

103 Vgl. etwa Fend 2008; Wiater 2012.

Entsprechende Werke, welche in der Lehramtsaus- und -weiterbildung eingesetzt werden, können zum besseren Durchdringen und Kontextualisieren der empirisch erhobenen Aussagen hinzugezogen werden und sind für ein vertieftes Verständnis der schulischen Strukturen hilfreich. Grundleger sind außerdem für die letzten Jahre Handbücher zu Schule und Erziehungswissenschaft zu nennen, welche die Strukturreformen bereits darstellen.¹⁰⁴ Darüber hinaus sind Standard- und Einführungswerke berücksichtigt worden.¹⁰⁵ Außerdem sind allgemein-grundlegende und eher theoretische Beiträge der Erziehungswissenschaft für die Begrifflichkeiten und Analysekatoren in der Auswertung von Bedeutung.

Nur einzelne neuere Forschungsergebnisse behandeln die Relevanz der Lehrenden – ein Feld, das auch durch die Erziehungswissenschaft noch wenig bestellt ist.¹⁰⁶ Zudem wird häufig wertend oder auffordernd argumentiert, sodass nicht immer neue Erkenntnisse im Mittelpunkt der Forschungsliteratur stehen.¹⁰⁷ Für die Darstellung von Schulstrukturen, Schulsystem und Schultypen existiert zudem Literatur, die von oder für Betroffene, also Lehrende selbst, verfasst wurde. Immer wieder sind darin Interna verklausuliert aufgenommen, wenn etwa Formulierungen verwendet werden wie »verfahrenen Gymnasiallehrern ist nicht verborgen geblieben«¹⁰⁸. Dies gilt auch für Werke, die von professoralen Vertretern der Erziehungswissenschaft verfasst sind, welche in Teilen ebenfalls sehr allgemein und wertend argumentieren.¹⁰⁹ Mit dem Alltag der Lehrenden haben die allgemeinen Forderungen der Erziehungswissenschaften relativ wenig zu tun, wie am empirischen Material noch aufzuzeigen ist. Denn hier schreiben in der Lehrerbildung Tätige, welche nur die jungen, noch nicht im Unterricht aktiven Studierenden oder aber jene Lehrenden vor Augen haben, die in Fortbildungen ihr eigenes Handeln reflektieren – dies ist jedoch nur ein kleiner Teil der Lehrenden, die täglich Unterricht gestalten –

104 Vgl. Blömeke et al. 2008; Blömeke et al. 2004; Frieberthäuser et al. 1997; Hellekamps et al. 2009.

105 Vgl. Fend 2008; Wiater 2012; Gudjons 2012; Gerstner/Wetz 2008; Klafki 2007; Meyer 1987; Steindorf 1995.

106 Vgl. Kansteiner-Schänzlin 2011; Berner/Isler 2011; Brandt 2011.

107 Ein Beispiel hierfür ist der Pädagogische Psychologe Hans Berner, der vor allem für eine Verschränkung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung argumentiert, ohne jedoch die aktuelle Situation tiefergehend zu analysieren. Vgl. Berner 2011.

108 Bölling 2010, S. 125.

109 Vgl. exemplarisch die Arbeiten des Hannoveraner Professors für Erziehungswissenschaft Manfred Bönsch, insb. Bönsch 2006.

oft ohne die Ziele und Ansprüche der Wissenschaft ihres Berufs zu berücksichtigen. Eine in weiten Teilen fehlende Empirie zu den Befunden der Erziehungswissenschaft wird jedoch auch von einigen ihrer Vertreter kritisch angemerkt.¹¹⁰

So bleibt zentrales Problem der Adaptionenmöglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschungen die grundlegende Differenz zwischen in der universitären Lehre gefordertem Ideal und dem Alltag in der Schule. Zwar hat es auch in der Erziehungswissenschaft empirische Wenden gegeben, doch sind die meisten Studien quantitativ ausgerichtet, und betrachten zudem eine Ideal- beziehungsweise Prüfungssituation in Modellversuchen oder verwenden ausschließlich geschlossene Fragen.¹¹¹ Es wird aufgrund von breit angelegten, im Idealfall repräsentativen Unterrichtsbeobachtungen versucht, etwa den optimalen Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden zu bestimmen. Zu diesen Unterrichtsforschungen kommen einige wenige qualitativ-empirische Erhebungen, die auch andere Faktoren wie etwa die Schule als Institution in den Blick nehmen. Meist ist der vermeintlich messbare Lernzuwachs der Schüler das ausschlaggebende Kriterium, um Merkmale zu ermitteln, die einen optimalen Unterricht ausmachen.¹¹² Erst in den letzten Jahren werden diese Ziele in Frage gestellt und als Steuerungswissen hervorgehoben, das lediglich im wissenschaftlichen Rahmen, nicht jedoch in der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung und -durchführung hilfreich ist. Einzelne Forscher gehen auch mit ethnografischen Methoden ins Feld Schule, konzentrieren sich hier jedoch in der Regel auf die Schüler, ihre Lernerfolge und ihre Interaktionen untereinander.¹¹³ Im angelsächsischen Raum ist der ethnografische Ansatz bereits länger als Methode der Erziehungswissenschaft adaptiert. Hier werden jedoch vor allem methodi-

110 Vgl. etwa Schratz/Schrittesser 2011, S. 184.

111 Vgl. zum Forschungsstand Terhart 2009, S. 359ff.

112 Vgl. zusammenfassend Dubs 2011, S. 41. Andere Autoren referieren auf eigene Erhebungen, die sich allerdings etwa als eine Online-Umfrage herausstellen, deren Beantwortungen im entsprechenden Text dann lediglich aufgezählt, aber nicht abstrakter interpretiert werden; vgl. Schnaitmann 2011, S. 88ff. Hier wurde ein Fragebogen online verbreitet, die Rückmeldungen von 25 Lehrenden werden über drei Seiten als Aufzählung wiedergegeben. Quantitative Studien bestehen auch hinsichtlich der neuen Anforderungen im Zusammenhang mit Beratungstätigkeiten und Kompetenzorientierungen; vgl. Bruder et al. 2010; Hertel 2009.

113 Vgl. exemplarisch Kalthoff/Kelle 2000, hier werden aus zwei Ethnografien Erkenntnisse zu schulischen Ordnungen destilliert. Vgl. zur Nutzung von Schulbüchern durch Schüler von Borries 2012.

sche Grundlagen übernommen, insgesamt liegt der Fokus der Erhebungen ebenfalls auf Schülern.¹¹⁴

Einen weiteren Forschungsbereich, welcher sich mit Fragen des Lehrens und Lernens in der Schule beschäftigt und für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit relevant ist, stellt die Schulbuchforschung dar. Dieses interdisziplinäre Forschungsfeld hat sich zwischen Erziehungswissenschaften, Soziologie und Geschichtswissenschaften etabliert, stellt die Quelle Schulbuch in den Mittelpunkt und unterzieht diese einer Inhaltsanalyse anhand von thematischen Schwerpunkten oder eines speziellen Unterrichtsfaches:¹¹⁵

»Die bisherige primär inhaltsanalytisch orientierte Schulbuchforschung hat sich weitgehend darauf beschränkt, die im Schulbuch dargestellten Themen und Sachverhalte vor dem Hintergrund der ihnen korrespondierenden Objekt- bzw. Fachwissenschaften zu analysieren.«¹¹⁶

Es liegen zu unterschiedlichen Themen und Teilgebieten unzählige Einzel- und Verbunduntersuchungen vor, die jedoch stets auf die Schulbuchinhalte meist historischer Werke begrenzt bleiben. Ein aktueller, auch international koordinierter Forschungsschwerpunkt ist beispielsweise die Darstellung von Europa und europäischer Geschichte in Schulbüchern.¹¹⁷ Die Herangehensweise der Fokussierung auf kleine Teilbereiche der Schulbuchinhalte ist sinnvoll, um die Vielzahl der enthaltenen Informationen auf ein überschaubares Maß zu reduzieren und daran Strukturen aufzuzeigen. Allerdings sind die Inhalte der Schulbücher als idealtypisch konzipierte Werke nicht zentraler Inhalt der vorliegenden Studie, sodass die entsprechenden Studien eher exemplarisch herangezogen werden.

114 Vgl. die methodischen Hinweise bei Walford 2008 und die exemplarischen empirischen Ergebnisse aus verschiedenen internationalen Projekten bei Levinson et al. 1996. Einen biografischen Ansatz verfolgt der britische Erziehungswissenschaftler Ivor Goodson, vgl. aus zahlreichen Veröffentlichungen zusammenfassend Goodson/Lin Choi 2008.

115 Eine Zusammenfassung der Forschungsgeschichte liefern Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 21–29. Die interdisziplinären und auch internationalen Forschungen werden in Deutschland maßgeblich durch das 1975 gegründete Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig getragen. Das dem Institut angeschlossene Archiv sammelt Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie, Politik/Sozialkunde, Sachunterricht/Heimatkunde sowie Lesebücher, Fibeln und Deutsch-Lehrbücher des Auslands.

116 Weinbrenner 1995, S. 30.

117 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 27. Am GEI beschäftigt sich eine eigene Abteilung »Europa. Narrative, Bilder, Räume« mit entsprechenden Forschungen.

Vielfach wurde in den vergangenen Jahren eine fehlende Nutzungs- und Wirkungsforschung zu Schulbüchern angemerkt, die Aufarbeitung dieses Forschungsdesiderates steht jedoch noch an den Anfängen.¹¹⁸ Eine fehlende Theorie des Schulbuchs wird von der älteren Forschung bemängelt¹¹⁹ und dann durch die Arbeiten von Thomas Höhne in Teilen geleistet, allerdings werden die Lehrenden in seiner Studie kaum berücksichtigt.¹²⁰ Es konnte nur eine einzige Dissertationsschrift gefunden werden, die sich bereits in den 1990er Jahren aus Sicht der Geografie mit Lehrenden und ihrer Nutzung von Schulbüchern beschäftigte und sie auch in Form von qualitativen Interviews befragte.¹²¹ Erste, mehrheitlich quantitative Einzelstudien liegen zur Nutzung von Deutsch-, Mathematik- und Chemiebüchern vor.¹²² Nach langjährigen Forderungen ohne Auswirkungen auf die Forschungspraxis ist derzeit ein methodischer Wandel zu beobachten: Es werden aktuell erste empirische Projekte in Schulklassen umgesetzt, welche die Nutzung der analysierten Bücher im Unterrichtsalltag untersuchen wollen.¹²³ Das Georg-Eckert-Institut stellt in empirischen Projekten die Erinnerungspraktiken im Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt.¹²⁴ Neuere Sammelbände sind seit 2010 erschienen und beinhalten erste Hinweise zur Nutzung von Schulbüchern und Ansätze für deren Erforschung.¹²⁵ Da diese Forschungsfragen noch am Anfang stehen, lag der Fokus noch nicht auf den Lehrenden als Akteuren.

Die Ansätze sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Schulbuchforschung können für die hier zu beantwortende Fragestellung aufge-

118 Vgl. Doll/Rehfinger 2012, S. 20.

119 Vgl. etwa Weinbrenner 1995, S. 21.

120 Vgl. Höhne 2003. Die erziehungswissenschaftliche Promotion skizziert eine grundlegende Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, welche die Inhalte als Schulbuchwissen klassifiziert.

121 Vgl. Thöneböhn 1996.

122 Vgl. exemplarisch Schäfer-Koch 1998; von Borries 2012. Zusammenfassend vgl. Doll/Rehfinger 2012, S. 31ff. und Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 87–92.

123 Sebastian Rezat hat beispielsweise im Rahmen seiner Promotion die Nutzung von Schulbüchern und Auswahl der genutzten Teilbereiche von Mathematikbüchern durch verschiedene Schulklassen feldforschend dokumentiert und in Nutzungsprotokollen sowie qualitativen Interviews mit den entsprechenden Schülern rekonstruiert. Vgl. Rezat 2009 und zusammenfassend Rezat 2012.

124 Vgl. das bereits erwähnte Promotionsvorhaben von Patrick Mielke sowie die Projekte des GEI »Memory Practices: Erinnerungspraktiken im Schulalltag« und »Teaching the Cold War – Memory Practices in the Classroom«. Website.

125 Vgl. Fuchs/Kahlert/Sandfuchs (Hg.) 2010; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014; Doll et al. (Hg.) 2012; Knecht et al. 2014.

griffen werden. Die Erkenntnisse müssen dabei immer wieder aus Fachperspektive auf ihren Aussagewert für die qualitative, akteurszentrierte Perspektive hin befragt werden. Auch das Team um Bendix stellt fest: »Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schulen ist immer wieder auf Problemherde und Brennpunkte gerichtet, aus deren Analyse man sich Problemlösungsstrategien verspricht.«¹²⁶ Es sind also andere Fragestellungen, welche hier zu empirischen Forschungen in Schulen veranlassen. Diese können aus kulturwissenschaftlicher Perspektive sozusagen »gegen den Strich« auf das eigene Erkenntnisinteresse hin gelesen werden, ersetzen jedoch nicht den spezifischen Blick, sondern ergänzen diesen lediglich. Die entsprechende erziehungswissenschaftliche Literatur kann also vor allem herangezogen werden, um Argumentationen der befragten Lehrenden besser nachvollziehen und einordnen zu können. Außerdem lassen sich so die bestehenden Konzepte mit dem alltäglichen Handeln vergleichen, die Perspektiven der beforschten Akteure kritisch hinterfragen und von Einzelaspekten kann abstrahiert werden. Analog ist die Literatur der Schulbuchforschung insbesondere dort hilfreich, wo das Arbeiten mit oder ohne Schulbuch aus Perspektive der Lehrenden analysiert wird; besonders neuere, nutzungsorientierte Studien sind dabei aufschlussreich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf der einen Seite die Erziehungswissenschaft vorrangig den Idealzustand von Unterricht untersucht, die Schulbuchforschung fragt auf der anderen Seite nach der Darstellung gesellschaftlicher Aushandlungen im Schulbuch, ohne deren Nutzung bisher umfassender zu erforschen. Die hier vorgelegte Arbeit greift Ansätze und Forschungsergebnisse beider Bereiche auf und kann somit von den verschiedenen vor allem jüngsten Ansätzen profitieren, um sie aus Fachperspektive der Vergleichenden Kulturwissenschaft akteurszentriert aufzuarbeiten.

1.3 Forschungsdesign

Die heutige Vergleichende Kulturwissenschaft entwickelt sich seit den 1960er Jahren von einer Volkskunde als Altertumswissenschaft¹²⁷ zu einer

126 Bendix et al. 2010, S. 5.

127 Vgl. Bausinger 1971; Hirschfelder 2012, S. 147ff.

modernen Disziplin, die sich der empirischen Kulturanalyse widmet.¹²⁸ In diesem Zuge entstand auch ein heute stark ausgeprägtes Methodenbewusstsein mit Rückgriff auf die Analyseinstrumente der Nachbarwissenschaften. Dabei werden qualitative Methoden angewendet, die als »wirklichkeitsadäquater«¹²⁹ angesehen werden. Die Kombination unterschiedlicher Methoden kann dem Forschungsgegenstand entsprechend angepasst und dem Interesse auch der Beforschten angenähert werden, sie ist flexibler in der Erhebung kultureller Eigenheiten.¹³⁰ Der Mensch und seine Interaktion mit der ihn umgebenden kulturellen Umwelt stehen dabei im Zentrum. Von den erhobenen Daten ausgehend können Erkenntnisse über Bedeutungen erzielt werden, aus denen erklärende Schlüsse gezogen werden.¹³¹ Dabei kann es nicht darum gehen, Einzelfälle zu generalisieren, sondern vielmehr um eine exemplarische Analyse und Kontextualisierung der Akteursperspektiven. Werden Handlungen dargestellt, so sind dies bereits Interpretationen zweiter und dritter Ordnung, da sie durch den Filter des Forschungssubjektes sowie durch jenen der Forscherin gegangen sind, im Zuge einer reflexiven Writing Culture sind diese Interpretationsebenen bei der Analyse immer wieder hervorzuheben.¹³²

Für die Untersuchung der Rolle von Lehrenden in der Schulbildung stellt die Vergleichende Kulturwissenschaft ein Set qualitativer Methoden zur Verfügung, die sich gegenseitig ergänzen und kontrollieren und eine multiperspektivische Analyse gesellschaftlicher Prozesse ermöglichen.¹³³ Gemeinsam ist ihnen ein induktives Vorgehen; nach einer explorativen Phase der Orientierung und Präzisierung erfolgt eine problemzentrierte Erhebung, in der das eigentliche Material mit verschiedenen Vorgehenswei-

128 Auf die historisch arbeitende Kulturanalyse, die ebenfalls zentraler Bestandteil des Faches ist, kann aufgrund der gegenwartsbezogenen Fragen der vorliegenden Arbeit hier nicht weiter eingegangen werden.

129 Bausinger 1990, S. 18.

130 Vgl. Schmidt-Lauber 2007a, S. 169.

131 Vgl. Geertz 1983, S. 29f.

132 Vgl. zur Writing Culture-Debatte Clifford/Marcus 1986; im Fach zuletzt Hess/Schwertl 2013, S. 22f.; Götz 2010, S. 111f.; Kaschuba 2012, S. 250ff.; Gerndt 2002, S. 11f. Positivistisch vertritt hingegen Bönisch-Brednich die These, dass die in diesem Zusammenhang diskutierten Problematiken der schriftlichen Darstellung von Kultur im Fach bereits »gründlich diskutiert« seien (Bönisch-Brednich 2012, S. 72). Da dies nach meiner Einschätzung nicht oder doch nur bedingt der Fall ist, müssen die entsprechend drohenden Leerstellen der Interpretation immer wieder aktualisiert und auf die eigenen Forschungen bezogen werden.

133 Vgl. Beer 2008, S. 22f.

sen generiert wird, bis dieses sich als gesättigt darstellt und keine neuen Ergebnisse mehr zutage treten.¹³⁴ Das Forschungsinteresse sowie die geeigneten Methoden präzisieren sich erst im Laufe der Erhebung.¹³⁵

Methodisches Vorgehen und Forschungsverlauf

Für ein exploratives Vorgehen im Feld der Schule und des Lehrerberufs wurde zunächst ergebnisoffen der Kontakt zu Schulen gesucht, um hier Akteure zu finden, die in einem Interview von ihren Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen berichten und eventuell zu Beobachtungen im Unterricht bereit sind. Der Feldzugang gestaltete sich schwieriger als erwartet, denn Rückmeldungen auf Kontaktversuche blieben zunächst aus.¹³⁶ Zudem war die Situation der Kontaktaufnahme immer wieder auch verbunden mit einer Angst der Forscherin vor dem Feld¹³⁷, da ich als junge Forschende immer wieder erwartete, meine eigene Rolle gegen die Einschätzung als ehemalige Schülerin in der wechselseitigen Beobachtung verteidigen zu müssen.¹³⁸ Die Hemmungen überwindend und die eigene Rolle reflektierend¹³⁹ wurden weiterhin Schulen kontaktiert. Dabei machte ich mir bewusst, dass die »Forschungsobjekte fachliches Mitwissen oder Beraterwissen in die Forschungssituation einbringen«¹⁴⁰, was für die Analyse jedoch produktiv genutzt werden kann.¹⁴¹ Zunehmend wurde deutlich,

134 Vgl. Hess/Schwertl 2013, S. 16; Flick 2012a, S. 257ff. Zur Unterscheidung von Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung vgl. auch Reichertz 2012.

135 Gleichzeitig ist eine intensive Phase der Literaturrecherche und -lektüre auch vor Eintritt ins Feld notwendig, um Vorarbeiten des eigenen Faches sowie interdisziplinäre Perspektiven zu überblicken und das eigene Forschungsinteresse und -vorgehen zu formulieren und zu fokussieren. Neben einer Berufstätigkeit dauerte diese Vorbereitungsphase für die hier vorgestellten Erhebungen von 2008 bis 2010.

136 Im Jahr 2010 wurden weiterführende Schulen im Rheinland angeschrieben und um Mitarbeit an der Studie gebeten. Die Rückmeldungen darauf waren jedoch gering, es konnten keine Interviewpartner gewonnen werden. Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 05.02.2010.

137 Zum Konzept und der Überwindung der Angst vor dem Feld vgl. programmatisch Lindner 1981 sowie die Aktualisierungen von Warneken/Wittel 1997 und Schmidt-Lauber 2010.

138 Zur »Angst vor mangelnder Anerkennung als Wissenschaftler« vgl. Warneken/Wittel 1997.

139 Zur Relevanz dieser Daten und der Notwendigkeit der Präsentation der eigenen Identität vgl. Lindner 1981, S. 61ff.; Forschungstagebuch, Eintrag vom 05.07.2010.

140 Warneken/Wittel 1997, S. 6.

141 Zur Reflexion der eigenen Rolle im Feld vgl. Kapitel 4.3.

dass auch der Zugang zur Institution Schule an sich eine Schwierigkeit darstellt.¹⁴² Keine der angefragten Schulen reagierte auf meine Anfragen. Es ist hier besonders bedeutsam, dass bereits die Probleme bei der Genehmigung einer Forschung Aussagen über eine Institution ermöglichen, die für die Analyse nutzbar gemacht werden können.¹⁴³ An der im Aufbau befindlichen Erich-Kästner-Gesamtschule¹⁴⁴ konnten schließlich erste Interviews geführt werden, nachdem das Projekt der Schulleiterin¹⁴⁵ und in einer Lehrerkonferenz vorgestellt worden war.¹⁴⁶ Der Zugang gelang hier, da die neu gegründete Schule sich dem Forschungsvorhaben gegenüber offen zeigte. Diese Vorstudie mit drei Lehrerinnen für Gesellschaftslehre wurde im November 2010 abgeschlossen.

Da die Kontaktaufnahme über Schulen insgesamt wenig Erfolg hatte¹⁴⁷, wurde ein schriftlicher Aufruf im universitären und privaten Umfeld der Forscherin verbreitet.¹⁴⁸ In der ersten Jahreshälfte 2011 konnten auf Grundlage der erfolgten Rückmeldungen weitere Interviews durchgeführt werden.¹⁴⁹ Durch die persönliche Kontaktaufnahme und die Weiterleitung des Aufrufs durch Dritte war offensichtlich die Gesprächsbereitschaft gestiegen, Nähe geschaffen worden. Im Rahmen der Kontaktaufnahme, die telefonisch oder per E-Mail erfolgte, wurde stets gefragt, ob ein Gespräch in den Räumlichkeiten der Schule möglich sei; die meisten Gespräche wurden demzufolge in Schulräumen durchgeführt. So konnten zugleich Kommunikationen mit Kollegen und die räumliche Ausstattung der Schule, ins-

142 Vgl. zu diesem methodischen Problem auch Bendix et al. 2010, S. 3, Fußnote 4.

143 Vgl. für den Zugang zu Unternehmen Götz 2007, S. 262.

144 Alle beforschten Schulen werden in Kapitel 3.1 vorgestellt.

145 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2010 und 20.07.2010.

146 Vgl. ebd., Eintrag vom 25.08.2010.

147 Die Kontaktaufnahme über Sekretariate und Schulleitungen scheiterte bei allen anderen kontaktierten Schulen trotz mehrfacher Versuche. Mails wurden nicht beantwortet und Telefonate immer wieder mit Verweis auf andere Zuständige abgewiesen. Vgl. Forschungstagebuch, Einträge aus dem Jahr 2010.

148 In diesem Schreiben wurden Lehrende um ein Interview gebeten, als Thema wurde die Verwendung von Schulbüchern im Unterricht genannt. Der Rücklauf zu diesem Aufruf war erstaunlich groß, sodass Interviews mit insgesamt 17 weiteren Lehrenden geführt werden konnten. Vgl. Forschungstagebuch, Einträge vom 21.06.2010, 05.07.2010, 29.10.2010, 13.11.2010, 10.02.2011 und 18.05.2011. Die schriftliche Kommunikation mit den Interviewpartnern ist im Archiv der Autorin hinterlegt, mündliche Absprachen wurden im Forschungstagebuch notiert. Zum Verfahren des Schneeballsystems bei der Zusammensetzung der Interviewpartner vgl. Merkens 2012, S. 293.

149 Der Leitfaden in zweiter Version aus dem Jahr 2011 ist im Archiv der Autorin hinterlegt. Zur Vorstellung der Interviewpartner vgl. Kapitel 4.1.

besondere aber die Ausgestaltung und Aneignung der Räumlichkeiten beobachtet werden.

Im Interview wird Handeln in einem als solchen definierten Rahmen reflektiert, das Interview kann »Deutungen, Meinungen und subjektive Aussagen zutage [...] fördern«¹⁵⁰, nicht jedoch das aktive Handeln selbst. Für die qualitative Forschung werden in der Regel offene, themenzentrierte Interviews geführt.¹⁵¹ Dabei werden die zuvor definierten Fragen an alltägliche Gesprächsformen angepasst und flexibel eingebracht. In der ersten Version des Leitfadens¹⁵² für die Gespräche wurde in zwei Teilen nach den verwendeten Materialien und der Bewertung von exemplarischen Themenbereichen gefragt. Schnell wurde deutlich, dass hierbei zentrale Einschätzungen der Interviewpartner zu knapp oder gar nicht berichtet werden. Außerdem hat sich herausgestellt, dass einige Fragen aus der Perspektive der Lehrenden unverständlich waren, sodass vor allem eine Anpassung an didaktische Begrifflichkeiten vorgenommen wurde. Durch diese Zwischenauswertung konnte die Zielsetzung der Erhebung sowohl der Perspektive der Akteure als auch der leitenden Fragestellung angepasst werden. Aufgrund der anders gelagerten Gesprächsebenen und -strukturen, die im Vergleich wenig Aussagen zu den Fragestellungen erbracht haben, werden die in der Vorerhebung generierten Interviews im Folgenden nur am Rande berücksichtigt, wenn besondere Hinweise nur hier gemacht oder andere Perspektiven eingenommen wurden.

Nach den Probeinterviews wurde der Leitfaden angepasst und erweitert, er bestand im Folgenden aus drei Bereichen, die flexibel in das Gespräch eingebracht wurden: Nach einem Einstieg mit Fragen zu den aktuell unterrichteten Fächern und Klassenstufen wurde nach der Einschätzung von verwendetem Material und hier insbesondere der Schulbücher gefragt. Der zweite Bereich widmete sich der Bewertung von Lehrplaninhalten; dabei wurden insbesondere die als Indikatorthemen bereits vor der Erhebung ausgewählten exemplarischen alltagskulturellen Themenfelder¹⁵³ erfragt. Eigene Schwerpunkte und Vorlieben der Lehrenden bildeten den Ab-

150 Schmidt-Lauber 2007a, S. 171f.

151 Vgl. zu den unterschiedlichen Begrifflichkeiten Schlehe 2008, S. 128f.; Schmidt-Lauber 2007a, S. 175ff.; Spiritova 2014, S. 119ff.; Brednich 2001, S. 90. Vgl. auch die Kritik von unzutreffend verwendeten Begriffen bei Schmidt-Lauber 2005, S. 148.

152 Der Leitfaden in erster Version aus dem Jahr 2010 ist im Archiv der Autorin hinterlegt.

153 Benannt wurden die Themen in den Interviews als »Migration/Integration, Geschlechterrollen, soziale Disparitäten«, dies lehnt sich an die Bezeichnungen in den Lehrplänen an. Vgl. Kapitel 2.2.

schluss dieses Fragenkomplexes. Hierdurch konnte die Überleitung zum dritten Bereich, dem Bericht über die jeweilige Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung, gestaltet werden. Einschätzungen zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und die von den Lehrenden wahrgenommenen Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung und -niveau ergänzten den Fragenkatalog.

Die drei Bereiche des Leitfadens wurden in den Gesprächen in ihrer Reihenfolge teilweise modifiziert, um den Gesprächsverlauf nicht zu unterbrechen.¹⁵⁴ Die offenen Fragen ließen den Interviewpartnern die Möglichkeit, sich ungezwungen auszudrücken. Häufig erwiesen sich gerade spontane Einwürfe später als besonders relevant für die Interpretation. Der Leitfaden lag zwar im Gespräch vor, wurde jedoch erst zum Ende des jeweiligen Gesprächs zur Hand genommen, um die Vollständigkeit der Bereiche zu überprüfen und gegebenenfalls Nachfragen zu ergänzen. Durch Verständnisfragen wurde die Reziprozität der Situation erhalten. Auch hier kann später bedeutend werden, was vom Interviewpartner selbst angesprochen wurde, was erst auf Nachfrage hin berichtet wurde oder was gar nicht oder erst nach längerem Zögern zur Sprache kam.¹⁵⁵ Damit ist jede Interviewsituation neu und abhängig von ihrem Kontext.

In den Gesprächen lag inhaltlich ein starker Schwerpunkt auf der Verwendung von Schulbüchern: Mit dieser Forschungsfrage wurden die Interviewpartner kontaktiert. Zum damaligen Zeitpunkt nahmen Schulbücher als normative Quellen auch im gesamten Forschungsprojekt noch breiteren Raum ein. Erst mit steigender Zahl der Interviews wurde deutlich, dass den Büchern seitens der Lehrenden keine so hohe Relevanz beigemessen wurde wie anfangs angenommen worden war. Die Rolle der Lehrenden rückte also erst durch die Gespräche mit ihnen stärker ins Zentrum des Forschungsinteresses, denn die Unterschiede zwischen den Berichten waren erstaunlich groß. Gerade anhand der Erzählungen zu den erfragten Indikatorthemen sind viele Einschätzungen implizit thematisiert worden und liegen quer zu den expliziten Antworten der Gesprächspartner. Diese Verschiebung des Fokus der Erhebung ist dem explorativen Vorgehen immanent, Theoriebildung und Fokussierung erfolgen ineinander verschränkt.¹⁵⁶ Es kann somit von einer »reflexiven sequentiellen Untersuchung«¹⁵⁷ ge-

154 Vgl. Spiritova 2014, S. 121.

155 Vgl. Schmidt-Lauber 2007a, S. 179.

156 Vgl. Mayring 2002, S. 104ff.

157 Welz 2013, S. 48.

sprochen werden, welche die Fragestellung immer wieder anhand der Gespräche und Beobachtungen überprüfte.

Die Interviews dauerten zwischen 20 Minuten und mehr als zwei Stunden, Gesprächsstruktur und Offenheit unterscheiden sich insgesamt deutlich. Da sich im Rahmen der Erhebung auch Kollegen von Interviewpartnern spontan zu einem Gespräch bereit erklärten oder dezidiert durch meine Gesprächspartner darum gebeten wurden, waren einige Interviews relativ kurz und distanziert. Bei anderen entwickelte sich ein vertrauter Umgang miteinander, gerade auch durch das Schneeballsystem und die damit einhergehende persönliche Beziehung. Lehrende, die sich überhaupt zu einem Interview bereit erklärten, können prinzipiell als eher extrovertiert und von ihrer Rolle als Lehrende überzeugt bezeichnet werden, da die Gewinnung auf freiwilliger Basis erfolgte und für die Lehrenden kein direkter Mehrwert entstand. So sind auch ihre Aussagen insgesamt als verhältnismäßig positiv einzuschätzen, zumal die soziale Erwünschtheit weitere Verzerrungen in den Antworten hervorbrachte. Diese Faktoren des explorativen Vorgehens werden in der Analyse berücksichtigt und genauer ausgeführt.¹⁵⁸

Die Interviewsituation wurde nach Zustimmung der Befragten mit einem digitalen Aufnahmegerät mitgeschnitten, welches jedoch im Gespräch nicht erwähnt oder in seiner Position verändert wurde. So konnte die Gesprächssituation im Wortlaut festgehalten und dennoch möglichst alltagsnah gestaltet sowie die Interaktion zwischen Interviewpartner und Forscherin spontan angepasst werden.¹⁵⁹ Für die vorliegende Auswertung wurden sowohl Schulen als auch die interviewten Lehrenden anonymisiert, indem den Interviewpartnern geläufige Nachnamen des deutschen Sprachraumes zugeordnet wurden. Diese Anonymisierung war bereits im Vorfeld der Erhebung zugesichert worden. Zwar ist es »für die Untersuchten selbst [...] meist kein Problem, durch den beschriebenen Kontext die Anonymisierung schnell zu entschlüsseln«¹⁶⁰, doch bietet die Verschlüsselung den

158 Neben der fortlaufenden Berücksichtigung dieser Verzerrungen in der weiteren Analyse vgl. insbesondere Kapitel 4.3.

159 Vgl. zur Reziprozität von Interviews Schmidt-Lauber 2007a, S. 173; Flick 2012b, S. 210f. Zeitnah nach jedem Interview wurde dieses silbengenau transkribiert, dabei wurden auch Füllwörter, Pausen und unvollständige Sätze beibehalten. Die Audiodateien und Transkripte der Interviews sind im Archiv der Autorin hinterlegt.

160 Beer 2008, S. 27.

untersuchten Individuen und Institutionen Schutz und ermöglichte so eine größere Offenheit im Forschungsprozess.¹⁶¹

In der Datenerhebung wurde nach der Maßgabe gearbeitet, das richtige Verhältnis zwischen Nähe und Distanz von Beforschten und Forscherin zu finden. Denn die Gewährung von Teilnahme und persönlichen Gesprächen setzt einen Grad von Vertrautheit voraus, die wissenschaftliche Interpretation hingegen fordert distanzierte Analyse. Dieses alternierende Verhältnis ist für jeden qualitativ-empirischen Forschungsprozess unabdingbar.¹⁶² Die Subjektivität der Forscherin, aber auch ihre Rolle und Reflexionen im Forschungsprozess müssen dabei stets mit berücksichtigt werden. Die erhobenen Daten sind geprägt durch ihren Entstehungszusammenhang in Interaktion und nicht wiederholbar. Deshalb wurden alle Ereignisse im Verlauf der Erhebung, Gesprächsprotokolle der Interviews sowie der Vor- und Nachgespräche, subjektive Eindrücke und besondere Ereignisse in einem Forschungstagebuch¹⁶³ festgehalten, um in der späteren Auswertung zur Kontextualisierung beitragen zu können.¹⁶⁴ Bereits diese erste Darstellung der erhobenen Daten ist jedoch eine Interpretation.¹⁶⁵

Eine Kombination verschiedener empirischer Methoden wird zuweilen bereits als Feldforschung bezeichnet.¹⁶⁶ Diesem zentralen Begriff der Ethnologie kommt in den neueren Forschungen der Vergleichenden Kulturwissenschaft eine wachsende Bedeutung zu. Relevante Daten werden direkt an Ort und Stelle in der Alltagspraxis zielgerichtet erhoben, wobei im Unterschied zur Ethnologie kein längerer Aufenthalt umgesetzt wird¹⁶⁷, sondern die Methodenkombination geprägt ist durch ein »stetes Pendeln in das und aus dem Feld sowie durch starke Intervieworientierung.«¹⁶⁸ Dies ist auch in der vorliegenden Erhebung der Fall.

Im Rahmen der Interviewdurchführung wurden einzelne Schulstunden exemplarisch beobachtet, sofern diese Möglichkeit auf Nachfrage gewährt wurde – allerdings war dies nur bei zwei der befragten Lehrenden der

161 Eine Liste der Kodierungen, zugehöriger Institutionen und Individuen ist im Archiv der Autorin hinterlegt.

162 Vgl. Götz 2010, S. 110; Spiritova 2014, S. 125.

163 Das Forschungstagebuch ist im Archiv der Autorin hinterlegt.

164 Vgl. Spiritova 2014, S. 127; Schlehe 2008, S. 134f.

165 Vgl. Flick 2012b, S. 281ff.

166 Vgl. Girtler 2001, S. 120.

167 Vgl. Schmidt-Lauber 2009; Hess/Schwertl 2013, S. 29ff.

168 Schmidt-Lauber 2007b, S. 228.

Fall.¹⁶⁹ Wie die Reflexion dieser exemplarischen Zugänge zeigte, war eine stärkere Fokussierung auf solche Beobachtungen wenig zielführend und wurde deshalb nicht weiter verfolgt.¹⁷⁰ Die Beobachtungen zeigten, dass Erhebungen im Unterricht äußerst schwierig umzusetzen wären: Jede hier einsetzbare Methodik würde zu sehr starken Verfälschungen führen, da »schon der Eintritt des Forschenden eine »Störung bewirkt.«¹⁷¹ Doch geht diese Störung weit über den gewollten Interaktionsprozess, der Teil der Erhebung sein kann¹⁷², hinaus: »Unterricht scheint eine Art intimes Geschehen zu sein, welches durch Beobachtung von außen schnell gestört, wenn nicht zerstört werden kann.«¹⁷³ Sowohl die persönliche Anwesenheit der Forscherin im Unterricht als auch Protokolle, etwa per Audio- oder Videoaufzeichnung, verändern die Unterrichtssituation grundlegend.¹⁷⁴ Dies hätte immense Auswirkungen auf das Verhalten sowohl der Schüler als auch des Lehrenden, welche vor, während und nach der Erhebung genauestens reflektiert werden müssten.¹⁷⁵ Insbesondere ist anzunehmen, dass die Lehrenden ihre Unterrichtsgestaltung deutlich anders umsetzen würden, da sie Prüfungssituationen aus Unterrichtsbesuchen im Referendariat gewohnt sind und die Erhebung als eine solche wahrnehmen könnten.

Demzufolge wurde ein ethnografischer Zugang gewählt, der zwar Elemente der Feldforschung umfasst, jedoch die teilnehmende Beobachtung nicht zentral setzt.¹⁷⁶ Vielmehr ist es das Reden über Erfahrung, hier die Erfahrung mit Schulunterricht, welches den

169 Vgl. Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Elf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011; Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Zwölf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011; Unterrichtsprotokoll Gesellschaftslehre Klasse Fünf, Frau Neumann vom 16.06.2011. Die Protokolle sind im Archiv der Autorin hinterlegt.

170 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

171 Schmidt-Lauber 2007a, S. 174.

172 Vgl. hierzu Lindner 1981, S. 53.

173 Terhart 2009, S. 353.

174 Der Bildungswissenschaftler Georg Breidenstein hat mit seinem Team im Rahmen eines DFG-Projektes Schüler der Jahrgänge Sieben und Acht im Unterricht beobachtet und reflektiert die dadurch bedingten Veränderungen im Klassenzimmer. Vgl. Breidenstein 2006.

175 Vgl. zur Veränderung des Feldes durch die Anwesenheit der Forscherin auch Girtler 2001, S. 123ff.

176 Trotz des wiederholten Aufenthalts im Feld – zudem mit den beforschten Schulen auch an unterschiedlichen Orten – wird hier keine multi-sited ethnography nach George Marcus umgesetzt, da nicht den Akteuren gefolgt wurde, sondern das Forschungsinteresse die Befragung verschiedener Akteure in unterschiedlichen räumlichen Settings er-

»spezifischen epistemologischen Zugang des verstehenden Erschließens kultureller Realität, [...] mikroanalytisch[en] Zuschnitt des Feldes, Akteursbindung und Praxisbezug sowie ein umspannendes und perspektivenreiches, reflexiv die Bedeutungsstrukturen des Feldes erfassendes Vorgehen«¹⁷⁷

ermöglicht. Ergänzend wurden exemplarische Unterrichtsprotokolle zur Analyse herangezogen, ferner die im Rahmen der Interviewtermine getätigten Beobachtungen in den Schulen, die vor allem Räume und die Interaktion der Lehrenden untereinander erfassten. Zugleich wurden diese narrativen Quellen mit normativem Material ergänzt und kontrastiert. Dabei sind insbesondere die Lehrpläne der Schulfächer sowie Gesetze und schulinterne Vorgaben berücksichtigt worden. Informationen über Ausrichtung, das spezielle Umfeld der Schule sowie die Struktur der Lehrer- und Schülerschaft wurden ergänzend hinzugezogen.¹⁷⁸ Exemplarisch wurden die aktuellen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien ausgewertet, die von den Interviewpartnern genannt wurden. So können »Mikro- und Makroebenen, selbst erhobene Daten aus Interviews [...] mit Beobachtetem und schriftlich Dokumentiertem zusammen«¹⁷⁹ analysiert werden.

Zum Ende des Schuljahres 2010/2011 wirkte die Quellengrundlage gesättigt, was sich bei der Durchsicht der Interviewtranskripte bestätigte.¹⁸⁰ Gerade auch die Aufenthalte in den Schulen im Rahmen der Interviewdurchführung mit entsprechenden Feldnotizen erwiesen sich als erkenntnisreiche Materialien. Durch diese terminlich festgelegten Besuche der Schule mit klarem Anlass wurde ein Zugang zum Feld gewährt, der stärker durch die Perspektive der einzelnen Lehrenden auf ihren Arbeitsplatz geprägt war als dies ein gezielter Feldaufenthalt hätte bieten können.¹⁸¹ An je zwei Gymnasien und Gesamtschulen wurden Interviews mit

forderlich machte. Vgl. zur Methode Marcus 1997 und zur Kritik der Überstrapazierung dieses methodischen Schlagworts Schmidt-Lauber 2009, S. 241f.

177 Schmidt-Lauber 2010, S. 41.

178 Dies geschieht neben gedruckten Informationsbroschüren mittlerweile hauptsächlich über Selbstdarstellungen auf den Websites der Schulen.

179 Götz 2010, S. 103.

180 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 25.07.2011. Zum Sampling vgl. Merkens 2012, insb. S. 290–294.

181 Neben den Schwierigkeiten des Feldzugangs wäre auch die Bereitschaft der Beforschten eine nicht einfache Voraussetzung. Leonie Fuchs hat dies exemplarisch an einer Grund- und Hauptschule umgesetzt und berichtet von Erwartungshaltungen, die ihr von Seiten der Schulangehörigen entgegen gebracht wurden. Im Rahmen der hier zu erörternden Fragestellung wären die zu erwartenden Schwierigkeiten nochmals gravierender gewesen. Vgl. Fuchs 2010, S. 83.

mehreren Lehrenden geführt.¹⁸² Ergänzend werden die Gespräche mit je einer Lehrperson eines weiteren Gymnasiums und einer weiteren Gesamtschule in der Analyse berücksichtigt. Hingegen werden die geführten Interviews mit Haupt- und Realschullehrern nicht weiter verwendet, da an diesen Schulformen andere Rahmenbedingungen und Unterrichtsinhalte gelten.¹⁸³ Einzig das Gespräch mit einer Lehrerin, die direkt vom Referendariat an einem Gymnasium in eine Vertretungsstelle an einer Mädchenrealschule gewechselt war, wurde aufgrund der hohen Relevanz ihrer Aussagen und ihrer spezifischen Situation als angestellte Lehrerin in die Analyse aufgenommen. Mit diesem Quellensetting können fundierte mikroperspektivische Ergebnisse vorgelegt werden. Die vorliegenden Gespräche geben tiefe Einblicke in Arbeitsweisen, Arbeitsalltag und Einschätzungen von Lehrenden.

Zum Verfahren der Analyse

Für die Auswertung wurde die emische Perspektive als Innenansicht der untersuchten Akteure herausgearbeitet, sodass in der Mikroperspektive »biographische (Re)Konstruktionen, Identitätswürfe, Wahrnehmungen, Erfahrungen, Deutungen und Handlungsmotive«¹⁸⁴ der Gesprächspartner interpretiert werden können und ihre Sinnzuschreibungen aufgezeigt werden. Durch die anschließende Kontextualisierung werden kulturelle Handlungen verständlich und ihre gesamtgesellschaftlichen Bedeutungen herausgearbeitet.¹⁸⁵ Gerndt fasst die Relevanz dieses Vorgehens folgendermaßen zusammen:

»Die Vernetzung der kulturellen Lebensvorgänge gewinnt im Zusammenhang kulturwissenschaftlicher Interpretationen dadurch noch eine besondere Qualität, daß auch differenzierte Faktendarstellung und differenzierte Fakteninterpretation einander durchdringen.«¹⁸⁶

182 Vgl. zur Vorstellung der Schulen Kapitel 3.1, zur Vorstellung der Interviewpartner Kapitel 4.1.

183 Eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Schulformen kann hier nicht geleistet werden, schon aus den ersten empirischen Erhebungen konnten jedoch Differenzen im Reden über Unterricht festgestellt werden. Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 05.07.2011.

184 Spiritova 2014, S. 120.

185 Vgl. Geertz 1983, S. 21f.

186 Gerndt 1990, S. 11.

Dementsprechend wird im Detail dargestellt und interpretiert, bevor Vergleiche zwischen den Akteuren angestrebt und die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge einbezogen werden. Alle Handlungen und Äußerungen, die empirisch erhoben werden können, stehen »im Kontext der kulturellen Konstellationen [...], in denen sie zustande kommen und auf die sie wiederum wirken.«¹⁸⁷ Kultur selbst ist dabei ein Kontext oder nach Geertz ein Bedeutungsgewebe¹⁸⁸, im Rahmen dessen Ereignisse, Verhalten, Institutionen und Prozesse beschreibbar werden. »Die Ergebnisse sind mithin Beispiele eines allgemeinen Problemfeldes.«¹⁸⁹ Erst durch die Kontextualisierung werden kulturelle Handlungen verständlich.¹⁹⁰ Denn erst durch das Deuten und Verstehen von Aussagen der Forschungsobjekte können die dahinterliegenden Sinnzusammenhänge erschlossen werden.¹⁹¹

Clifford Geertz bezeichnet »Kultur als eine Montage von Texten«¹⁹², die somit wie ein literarischer Text hermeneutisch erschlossen werden kann. Hermeneutische Interpretation stellt in qualitativen Verfahren Hypothesen dazu auf, welchen Sinn ein möglicher Leser als Medienrezipient aus dem Text entnimmt.¹⁹³ Zentral ist zugleich die Frage, wie mit den interpretierten Texten Wissen strukturiert wird.¹⁹⁴ Es besteht stets eine Vielzahl möglicher Sinnzuschreibungen, insbesondere können die intendierten Botschaften des Erzählers, im konkreten Fall des Lehrenden, und ihre Vereinbarkeit mit den Normen der den Text interpretierenden Forscherin divergieren. Gerade das Eingestehen der Mehrdeutigkeit oder Unverständlichkeit von Textpassagen ist deshalb zentral, um fremde Sinnzuschreibungen anerkennen und die eigene Interpretation in Frage stellen zu können.¹⁹⁵ Denn durch hermeneutische Verfahren wird nicht nur die Sinnbedeutung eines Textes rekonstruiert, sondern zugleich eine neue Sinndeutung konstruiert.¹⁹⁶ Auch »unhinterfragte Alltäglichkeiten«¹⁹⁷, die nicht erzählt oder

187 Egger 2014, S. 403; vgl. Bausinger 1990, S. 19.

188 Vgl. Geertz 1983, S. 9.

189 Schmidt-Lauber 2007b, S. 237.

190 Vgl. Geertz 1983, S. 21.

191 Vgl. Schriewer 2014, S. 387ff.

192 Geertz 1983, S. 253.

193 Vgl. ebd., S. 307. Der hermeneutische Zirkel springt dabei immer wieder zwischen dem Ganzen und seinen Teilen hin und her, um zu einem Verständnis des Textes zu gelangen.

194 Vgl. Hartmann 1991, S. 20.

195 Zur Reflexion von Quellenwert und Methoden vgl. auch Kapitel 4.3.

196 Vgl. Kaschuba 1995, S. 34.

197 Spiritova 2014, S. 126.

durch einen objektivierten, allgemeinen Bericht implizit deutlich werden, sind hier relevant. In der Berücksichtigung von Schweigemustern und Unterbrechungen im Redefluss werden auch jene Meinungen, Einstellungen und Deutungen analysierbar, welche von den Gesprächspartnern nicht angesprochen werden. Nicht zu vernachlässigen sind zudem formale Aspekte der Interpretation, die rhetorische Mittel herausarbeiten und Erzählgattungen aufweisen. Nur in Verbindung mit der inhaltlichen Analyse können solche Textpassagen jedoch Auskunft über die zu stärkenden Aussagen im Kontext geben.¹⁹⁸

Für die Interpretation des erhobenen Materials wurde ein Set von Kategorien mehrstufig entwickelt und validiert, um dann auf alle Quellen angewendet zu werden.¹⁹⁹ Bereits während der Transkription waren über das Forschungstagebuch hinausgehend mögliche Kategorien und Interpretationsansätze notiert worden. Anhand der besonders aussagekräftig erscheinenden Transkripte wurden dann zunächst aus dem Material Kategorien entwickelt, die in der Folge an allen Transkripten geprüft und erweitert wurden. Diese übergeordneten Beschreibungen gliedern das Material thematisch, durch eine prinzipielle Offenheit der verwendeten Kategorien bleibt die qualitative Interpretation dennoch flexibel.²⁰⁰ Die Kategorien strukturierten sich nach der ersten Transkriptcodierung zu einem ersten ausführlichen Gliederungsentwurf für die Auswertung. Nach einem zweitem Durchgang wurden die Codestellen der Gliederung zugeordnet. Danach wurden die linear nach dem Gesprächsverlauf strukturierten Transkripte erneut codiert und damit in kleinere, der Gliederung entsprechende Sinnabschnitte unterteilt.

Die Codierung wurde mit dem Programm MaxQDA realisiert, welches die große Datenmenge übersichtlicher strukturiert und Arbeitsschritte der Sortierung automatisiert. Die computergestützte Datenverarbeitung diente hierbei als »Technik der Strukturierung und Organisation«²⁰¹, nicht jedoch

198 Vgl. Schriewer 2014, S. 394f.

199 Es wurde nur in Teilen nach den methodischen Vorgaben der grounded theory gearbeitet, da sich diese aufgrund des explorativen Vorgehens als für den Forschungsgegenstand nicht zielführend erwiesen hatte. Eine Theoriebildung im Laufe der Erhebung war neben der Rezeption der relevanten Forschungsliteratur nicht praktikabel. Das Forschungstagebuch enthält jedoch zahlreiche Ansätze zur Abstraktion der Empirie, die hier erweitert werden. Vgl. zur qualitativ-empirischen Auswertungsstrategie Schmidt 2012, insb. S. 448.

200 Vgl. Mayring 2002, S. 121.

201 Sattler 2014, S. 477; vgl. Kelle 2012, S. 491ff.

als Analysewerkzeug.²⁰² Zwar geben die Kategorien die Auswahl des zu untersuchenden Samples vor, da sie diejenigen Textpassagen markieren, welche für die zu beantwortenden Fragestellungen relevant sind. Doch lösten sich die Kategorien im Verlauf der Analyse und Niederschrift teilweise wieder auf, da breitere Kontexte einbezogen wurden, die unterschiedliche Sinnzusammenhänge auch quer zum bisherigen Kategoriensystem sichtbar machten. Nach der Erfassung aller Daten bot diese kategorisierte Dokumentation die Grundlage für Auswertung und Analyse²⁰³, wobei immer wieder die Audiodateien der Gespräche sowie ihre Transkripte in Gänze zu Rate gezogen wurden, um die jeweiligen Aussagen in ihrem Kontext interpretieren zu können.²⁰⁴

Doch nicht nur die Hermeneutik ist für die Analyse von empirisch gewonnenem und verschriftlichtem Material bedeutsam, ethnografische Interpretation geht darüber hinaus:

»Ethnografien übersetzen im Forschungsprozess unmittelbar Erlebtes, Gehörtes, Gesehenes, Empfundenes in eine Argumentation, die sich auf Grundannahmen und Konventionen innerhalb der (Europäischen) Ethnologie genauso beziehen wie auf andere gesellschaftliche Normierungen und (hegemoniale) Annahmen.«²⁰⁵

Die Daten werden dabei durch eine dichte Beschreibung zum Sprechen gebracht, die jedoch bereits eine Interpretation ist. Clifford Geertz fasst zusammen:

»Es gibt also drei Merkmale der ethnographischen Beschreibung: sie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ›Gesagte‹ eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen. [...] Außerdem jedoch gibt es ein viertes Kennzeichen derartiger Beschreibungen, zumindest wie ich sie praktiziere: sie sind mikroskopisch.«²⁰⁶

Durch die mikroskopische, das soziale Handeln deutende Vorgehensweise ist es auch über die hermeneutische Interpretation hinaus besonders relevant, das Verfahren zu reflektieren und immer wieder die eigene Perspekti-

202 Aufgrund des qualitativen Zugangs erwiesen sich die weiteren Funktionen des Programms zur Auswertung des codierten Materials nicht als zielführend.

203 Vgl. Flick 2012b, S. 402ff.

204 Neben einer Berufstätigkeit erfolgte die Codierung und Auswertung des Quellenkonvolutes in den Jahren 2011 bis 2013.

205 Hess/Schwertl 2013, S. 25.

206 Geertz 1983, S. 30.

ve in Frage zu stellen und zu kontrastieren.²⁰⁷ Dabei wurde eine Methoden-, Daten- und Theorien-Triangulation angewendet.²⁰⁸

In der Auswertung und Verschriftlichung wurden die Interviewpassagen entlang der bislang entwickelten Gliederung mehrfach ausgewertet und interpretiert, in einem »Verfahren wechselseitiger Analyse und Synthese«²⁰⁹ aufeinander bezogen. Parallel dazu wurden auch die gültigen Lehrpläne sowie exemplarische Schulbücher und Unterrichtsmaterialien im Detail durchgesehen und mit den Aussagen der Interviewpartner, den Forschungsnotizen sowie Beobachtungen vernetzt und kontrastiert. Die komplexen und oft nur implizit erkennbaren Bedeutungen im Diskurs konnten so deutend sichtbar gemacht werden.²¹⁰ Doch sind diese Zuordnungen nicht eindeutig zu treffen, denn wenn der Mensch nach Geertz ein Wesen ist, »das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich [Geertz] Kultur als dieses Gewebe ansehe«²¹¹, dann sind die Bedeutungsfäden innerhalb dieses Netzes verzweigt und miteinander verbunden und ein »ganzheitliches Denken und Interpretieren«²¹² wird notwendig.

Mit der verschriftlichten Analyse wurde in der Folge erneut Sekundärliteratur zu Rate gezogen, um offene Fragen und Annahmen zu untermauern oder in Frage zu stellen²¹³, theoretische Konzepte hinterfragt und in der Analyse verändert berücksichtigt.²¹⁴ Dabei strukturierten sich Material und Ergebnisse weiter, wobei sich die Gliederung veränderte und weiter verfeinerte, da Sinnzusammenhänge und neue Perspektiven erst in der mehrfachen Bearbeitung und Kontextualisierung des Materials deutlich wurden. Hier ist die Metapher von Klaus Schriewer treffend, der den Deutungsprozess als »Werkstatt« beschreibt, »in der zwei Prozesse eng miteinander verbunden sind: die Arbeit mit theoretischen Konzepten und die Analyse des empirischen Materials«.²¹⁵ Im Rahmen dieser Werkstattarbeit

207 Vgl. dazu jüngst Egger 2014, S. 413f.

208 Vgl. Muri 2014, S. 460.

209 Lehmann 2007b, S. 280.

210 Vgl. Schmidt-Lauber 2007b, S. 239, Fußnote 19.

211 Geertz 1983, S. 9. Vgl. aus der Vergleichenden Kulturwissenschaft neben zahlreichen methodischen Beiträgen grundlegend Lindner 2003, S. 179, der ein »Beziehungsgeflecht« kulturaler Phänomene als notwendig für die Interpretation des Sinngehalts herausstellt.

212 Egger 2014, S. 401.

213 Vgl. Schmidt 1997, S. 82.

214 Vgl. Schmidt 2012, S. 448.

215 Schriewer 2014, S. 393.

wurde zielgerichtet auf weitere Forschungsergebnisse auch benachbarter Disziplinen, insbesondere der Erziehungswissenschaft, zurückgegriffen.

1.4 Strukturierung der Analyse

Mikroperspektive und exemplarische Tiefbohrungen

Jeder der Interviewpartner²¹⁶ bringt seine ganz individuelle Situation ins Gespräch ein: Eine Lehrerin mit mehreren Jahrzehnten Berufserfahrung, ein nebenberuflicher Schulbuchautor oder ein Referendar berichten jeweils unterschiedlich. Erst in der Vielfalt der Perspektiven, Persönlichkeiten und Biografien ergibt sich ein differenziertes Bild der Lehrenden. Dennoch oder gerade deshalb lassen sich zahlreiche Aussagen gut vergleichen und kontrastieren. Die Mikroperspektive kann die Bedeutungen von Aussagen aufzeigen, die beispielsweise in den Medien häufig pauschal dargestellt werden.²¹⁷ Es handelt sich dabei um eine Momentaufnahme, die den Zustand zum Zeitpunkt der Erhebung festhält und die Perspektiven unterschiedlicher Akteure miteinander vergleicht und in Beziehung zueinander setzt.²¹⁸

Einige Akteure werden in der Interpretation besonders herausgehoben, um »vertiefende Einzelfallanalysen«²¹⁹ anhand ihrer Wahrnehmungen, Deutungen und Aneignungen vornehmen zu können. Damit werden die vergleichend-abstrahierenden Erkenntnisse durch die Aussagen von einzelnen Individuen greifbar gemacht, oder wie Bönisch-Brednich es in ein treffendes Bild brachte: »Die Aussagen der Zeugen wurden für die Analyse im Kollektiv benutzt, um Klassifizierungen vorzunehmen; als einzeln zitierte Individuen lassen wir sie nun im Text unsere Ergebnisse abzeichnen,

216 Eine ausführliche Vorstellung der befragten Akteure wird hier bewusst noch nicht vorgenommen, sie findet sich im Kapitel 4.1.

217 In den Medien wird der Beruf Lehrer immer wieder negativ dargestellt, jedoch nicht tiefergehend in seinen Formen und Funktionen beleuchtet. So widmete etwa die Produktion »Quarks & Co« des Westdeutschen Rundfunks im August 2012 eine eigene Sendung dem Thema »Der Lehrer, das unbekannte Wesen.« 45 min. WDR 2012. Tageszeitungen wie die Süddeutsche Zeitung haben eigene Themenseiten in ihren Online-Ausgaben eingerichtet (vgl. Süddeutsche Zeitung: Themenseite Lehrer. Website), die fortlaufend aktualisiert werden mit Artikeln wie Scherf 2014.

218 Vgl. zum Design von Momentaufnahmen als qualitativen Zugang Flick 2012a, S. 255f.

219 Schmidt 2012, S. 448.

sozusagen signieren.«²²⁰ Die Akteure können durch den Wortlaut ihre subjektiven Narrationen so einbringen, wie sie mir im Erhebungskontext präsentiert wurden.

So kritisiert Frau Schröder das Schulsystem strukturell und konkret das Goethe-Gymnasium, an dem sie unterrichtet. Herr Fischer reflektiert im Gespräch das eigene Handeln stark und stellt es in Bezug zu seiner Wahrnehmung des Handelns von Kollegen. Frau Meyer stellt mehr die eigene Beziehung zu ihren Schülern in den Mittelpunkt. Frau Becker berichtet kurz vor ihrem Eintritt in den Ruhestand sehr detailliert über ihre Wahrnehmung der Veränderungen im Schulsystem, gerade auch in Bezug auf die Themensetzungen und Methoden. Herr Hoffmann hingegen antwortet strategisch, gibt jedoch dabei implizit seine Gesellschaftsentwürfe und die in seinem Denken wirksamen Normen preis. Die genannten fünf Lehrenden, die an vier ganz unterschiedlichen Schulen unterrichten, stehen im Fokus der folgenden Ausführungen, auch weil sie im Gespräch sehr offen mit mir als Forscherin sprachen. Die Gespräche mit ihnen waren nicht nur besonders aussagekräftig, sondern ihre Aussagen können immer wieder auch exemplarisch für Sachverhalte und Meinungen stehen, die von anderen Interviewpartnern ebenfalls geschildert wurden. Diese Fallportraits können Spannungsfelder aufzeigen, die als gesellschaftliche Transformationsprozesse im Bildungssystem weit über die einzelnen Akteure hinaus wirksam sind.

Es gilt, durch dieses Vorgehen zu erörtern, wie die Lehrenden ihre Arbeit selbst wahrnehmen (wollen), welche Erklärungsmuster sie den Schülern vermitteln (wollen) und welche Aspekte der Biografie und Identität des Einzelnen hierfür ausschlaggebend sind. Die Schüler bleiben dabei eine »Blackbox«, denn hierfür wäre ein anderer empirischer Zugang ebenso notwendig wie für eine genaue Analyse des eigentlichen Unterrichtsablaufs und der »tatsächlichen« Unterrichtsinhalte, was im Rahmen der hier erfolgten explorativen Erhebung nicht zu leisten war.²²¹ Vielmehr ist von zentralem Erkenntnisinteresse, welche Erklärungsmuster die Lehrenden für ihr Handeln haben, was sie ihren Schülern vermitteln wollen, wie sie ihren Beruf sehen und welche Narrative hierbei begeben.

220 Bönisch-Brednich 2001, S. 69.

221 Insgesamt sind Schüler in der Forschung bisher kaum ins Zentrum gerückt, vgl. zusammenfassend Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 103–109. Zu ersten Ansätzen vgl. Breidenstein 2006.

Der exemplarische Zugang erfolgt dabei erstens anhand der einzelnen Lehrenden, zweitens anhand ihrer Schulen sowie drittens auf Grundlage der von ihnen berichteten Unterrichtsthemen. Alter, Geschlecht und soziale Herkunft sind als Vergleichskategorien für die Individuen bedeutsam, die Schulen mit ihren jeweiligen Spezifika etwa hinsichtlich Schülerstruktur und räumlicher Lage sowie Unterrichtsmedien in den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre für den institutionellen Vergleich. Gleichzeitig bleibt die Gliederung einer thematischen Struktur treu, um im Rahmen des qualitativen Zugangs die gesellschaftlichen Makrostrukturen, die hier wirksam sind, aufzuzeigen.²²² Es gilt, »einzelne, aber intensive Schlaglichter auf soziokulturelle Phänomene«²²³ zu werfen. Damit wird die emische Perspektive der Lehrenden um kulturanalytische Zugänge zu den Akteuren, Praxen und Ordnungen erweitert, welche die schulische Kulturvermittlung gestalten.

Aufbau der Studie

Im Mittelpunkt des ersten Teils der vorliegenden Studie stehen die gouvernementalen Ordnungen und (Vor-)Bedingungen in Machtstrukturen, welche auf die Lehrenden und ihren Unterricht einwirken. Zunächst wird dafür das Schulsystem im Bundesland Nordrhein-Westfalen dargestellt (Kapitel 2), um dann auf die Schulen, an denen Erhebungen durchgeführt wurden, und die Relevanz der räumlichen Ordnungen in diesen Institutionen einzugehen (Kapitel 3). Schließlich werden die befragten Lehrenden vorgestellt, und ihre Berichte über die jeweiligen Schülerschaften interpretiert sowie die Rolle der Forscherin im Feld reflektiert, um die weiteren Aussagen in quellenkritischem Zusammenhang treffen zu können (Kapitel 4).

Der sich anschließende zweite Teil setzt die Akteure mit ihren Praxen zentral. Zunächst werden dafür die Unterrichtsthemen in den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen analysiert, um an den Wissenskonzepten der Lehrenden Prioritäten und individuelle Bewertungen herauszuarbeiten (Kapitel 5). Mit dem Einsatz von Schulbüchern und Materialien im Unterricht können in der Folge Nutzungen und Aneignungen des vorhandenen Materials interpretiert werden, um die Bedeutung der staatlichen Vorgaben

222 Zur Notwendigkeit der gesellschaftlichen Relevanz kulturanalytischer Forschung vgl. neben der Falkensteiner Formel bei Brückner (Hg.) 1971, S. 303, jüngst Hirschfelder 2014, S. 2 und Leimgruber 2013, S. 82.

223 Schriewer 2014, S. 399.

für die Unterrichtsinhalte der Akteure aufzugreifen (Kapitel 6). Danach stehen die Praxen der Unterrichtsgestaltung als Kulturprozess in Form der verwendeten Methoden in Anwendung zwischen Norm und Kreativität im Mittelpunkt (Kapitel 7). Um auf didaktische Konzepte der Lehrenden schlussfolgern zu können, wird schließlich betrachtet, inwiefern Lehrende als normgebende Instanz ihre Bildungsideale und Gesellschaftsentwürfe in den Schulalltag einbringen. Hierfür sind die Biografien der Lehrenden mit ihren Bausteinen der je individuellen Identität und deren Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis als Arbeitspraxis darzustellen (Kapitel 8).

Die folgende Analyse ist strukturell orientiert an dem, wie Lehrende handeln und welche Auswirkungen dies auf den Schulalltag hat. Für die Ausgestaltung der Kulturen des Lehrens spielen die Lehrpersonen eine wesentliche Rolle, weshalb sie im Zentrum der Ausführungen stehen. Sie haben nicht nur »Möglichkeiten der (aktiven) Kulturaneignung und -vermittlung, auch die (passiven) Bedingungen der kulturellen Vermitteltheit«²²⁴ sind gewichtig, wonach sich die Kapitel der Arbeit gliedern. Zunächst wird aufgezeigt, welche Faktoren von außen als Ordnungen einwirken, danach folgt die Darstellung der aktiv und individuell gestalteten Praxen der Lehrenden als Akteure. In den die Kapitel abschließenden Kontextualisierungen wird die Bedeutung der Lehrenden in der Schulbildung in den jeweiligen weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt und an aktuelle öffentliche Debatten ebenso wie die verwendeten theoretischen Konzepte angebunden. Damit wird aufgezeigt, welche gesellschaftliche Relevanz den vorgenommenen mikroperspektivischen Analysen zukommt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 9), in welchem die Kontextualisierungen der verschiedenen Kapitel übergreifend auf ihre Ergebnisse hin befragt werden. Zudem werden die zentralen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und in der Zusammenschau auch methodisch reflektiert sowie kontextualisiert, weiterhin bestehende Forschungsdesiderate und Möglichkeiten der Erforschung werden aufgezeigt.

Bei der Analyse von Akteuren schulischer Kulturvermittlung wird auf eine umfassende Darstellung der komplexen historischen Prozesse der Schulbildung verzichtet, sofern sie nicht für die Fragestellung relevant sind.²²⁵ Auch ein eigenes Kapitel zu Begrifflichkeiten wird bewusst ausge-

224 Gerndt 1990, S. 12.

225 Die historische Genese des Schulsystems und der Schulbildung in Deutschland wurde bereits umfassend dargelegt etwa bei Reble 2009 und Berg 1987-2005. Zur jüngeren Form der Gesamtschule vgl. insb. Bönsch 2006 und Ladenthin 2009.

lassen, um die größeren Zusammenhänge und kulturellen Verstrickungen dicht am Material aufzeigen zu können²²⁶: Die für die Analyse zentralen Konzepte von Arbeit, Erfahrung, Identität, Macht, Norm, Kreativität, Wissen, Kulturvermittlung und Schulkultur werden zu Beginn des jeweiligen Kapitels diskutiert, in welchem sie bedeutsam werden. Denn, wie Bausinger zusammenfasst:

»Eine Theorie ist keine Wunder- oder Allzweckwaffe; richtig ist der Vergleich der Theorien mit verschiedenen Pfeilen im Köcher, von denen man mit dem Blick auf ein bestimmtes Ziel den richtigen wählen muss. Das bedeutet, dass die Treffsicherheit einer Theorie auch vom anvisierten Objekt abhängt.«²²⁷

Die Konzepte werden, um im Bild zu bleiben, jeweils dort als Pfeil angelegt, wo entsprechende Theorien mittlerer Reichweite auf das Material angewendet werden können. In diesem Zusammenhang sind auch die keinesfalls umfassenden Darstellungen der Begriffsgenesen zu verstehen. Als »kulturelle Koordinaten« werden dabei Raum, Zeit und soziale Gruppe stets als Folie mitgedacht.²²⁸

226 Vgl. zur Verknüpfung von Empirie und Theorie Bischoff 2014, S. 20.

227 Bausinger 2015, S. 133.

228 Zur Relevanz von Raum, Zeit und sozialer Gruppe für die Analyse von Kulturmustern vgl. Hirschfelder 2012, S. 152f.

Teil I
Ordnungen des Lehrens

Um die Rolle der Lehrenden in der schulischen Kulturvermittlung herauszuarbeiten, muss zuerst betrachtet werden, welche externen Ordnungen auf die Lehrenden als Akteure und ihren Unterricht als Kulturpraxis einwirken. Die hier relevanten Institutionen werden im Folgenden dargestellt, auch um die Strukturen für die folgende akteurszentrierte Analyse verständlich zu machen. Im Zuge dessen erfolgt zudem eine differenzierte Vorstellung der beforschten Akteure und Institutionen.

Zunächst ist herauszuarbeiten, welche Ordnungen im Schulsystem als Ausdruck von Macht und Gouvernementalität bedeutsam sind (Kapitel 2). Zentral sind dabei die Schulgesetzgebung und die Lehrpläne der analysierten Unterrichtsfächer. In diesem Teil der Darstellung wird bewusst auf die Akteursperspektive verzichtet, die im weiteren Verlauf zentral ist, für das Schulsystem jedoch keine Rolle spielt. Neben der Schulgesetzgebung kommt den einzelnen Schulen als Institutionen und Infrastrukturen in ihrem jeweiligen Kontext eine zentrale Rolle zu (Kapitel 3). Die Schulen insbesondere als physische und soziale Räume stehen dabei im Mittelpunkt. Nachdem die konkret beforschten Schulen als physische Räume in ihren Strukturen dargestellt werden, folgt die Analyse der Aneignungspraxen des sozialen Raums Schule durch die Akteure sowie der Bedeutung von Zwischenräumen innerhalb der Schulgebäude. Schließlich ist herauszuarbeiten, wie die in der Schule handelnden Akteure selbst ordnen (Kapitel 4). Im Reden der Lehrenden über Schule als Reden über Erfahrung zeigt sich nicht nur die Relevanz der jeweiligen Ordnungssysteme der einzelnen Lehrkräfte und deren Beziehungen zueinander, aus den Berichten kann auch auf die Konstellationen der weiteren Akteure – insbesondere Schüler sowie deren Eltern – geschlossen werden. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, auch die eigene Rolle als ordnende Forscherin im Feld zu reflektieren, um die Bedingtheit der Ergebnisse durch das methodische Vorgehen sowie die eigene Biografie und Identität zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Darstellung von Ordnungen des Lehrens werden hier auch die Quellen der Erhebung im weiteren Kontext vorgestellt. Sowohl die Lehrpläne und Schulbücher als auch die Beobachtungen und Interviews können im Anschluss daran in einem Kontext verstanden werden, der ohne die ordnenden Zusammenhänge nicht erläuterbar wäre. Es handelt sich zum einen um sehr normative Quellen in gesellschaftlichen Vorgaben und um gesellschaftlich gestaltete Institutionen, als auch zum anderen um sehr subjektive Quellen, welche die Aneignung dieser Ordnungen im Reden über Erfahrung spiegeln.

2. Das Schulsystem als externe Ordnung

Das Schulsystem ist die gouvernementale Regierungstechnologie, die auf Akteure und Praxen an den untersuchten Schulen einwirkt und die dortigen Prozesse strukturiert und normiert.¹ Um die Prozesse innerhalb von Schulen verstehen zu können ist es zunächst notwendig, die gesetzlichen Rahmungen nachzuvollziehen. Deshalb werden diese im Folgenden dargestellt, insofern sie für die weitere Analyse relevant sind. Insbesondere ist die aktuelle Gesetzgebung für Schulformen und Unterrichtsfächer sowie die dort geltenden Lehrpläne zu berücksichtigen.

Schulsystem als Ausdruck von Macht und Gouvernementalität

Schule als Institution ist nach Foucault Teil der Disziplinargesellschaft und damit Anstalten wie Gefängnis und Psychiatrie strukturell ähnlich.² In diesen Institutionen wird definiert, wie kontrolliert und überwacht wird, was sagbar ist, was relevant ist und was gelernt werden soll. Hier wird Wissen mit Macht verschränkt, in einen Diskurs diszipliniert und kanalisiert.³ Dabei liegen die Machtbeziehungen zwar außerhalb der einzelnen Institutionen, sie nehmen hier jedoch ihre konkrete Gestalt an.⁴ Sogar explizit verwendet Foucault in seinen Ausführungen zur Disziplinargesellschaft immer wieder auch den Schulunterricht als Beispiel für die Wirksamkeit von Macht in Institutionen, wenn er ausführt:

1 Die jeweiligen konkreten Auswirkungen, etwa die Bedeutung der finanziellen Ausstattung für den Einsatz von Lehrmaterialien, werden in den späteren Kapiteln aufgezeigt.

2 Vgl. Foucault 1977, S. 116f.; Seier 2001, S. 96ff. Zu Gefängnissen und Psychiatrien vgl. Foucault 1976. Die Begrifflichkeit der Psychiatrie ist von Foucault übernommen und wird hier beibehalten, obwohl sie der aktuellen Terminologie nicht mehr entspricht. Zum Wissensbegriff vgl. Kapitel 5.

3 Vgl. Foucault 1976, S. 220ff.

4 Vgl. Foucault 1982, S. 258.

»Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für sprechende Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinen Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen?«⁵

Die Disziplinarstechniken arbeiten dabei weniger mit expliziten Verboten als vielmehr mit der Setzung von Normen.⁶ Müller-Funk bezeichnet Institutionen nach Foucault als »organische Ausformung dieses Regelwerkes«⁷, wobei hier der Diskurs als Regelwerk gemeint ist, in dem Mechanismen der Macht wirksam werden, die jedoch selbst wieder prozesshaft und relational sind und sich historisch wandeln können.⁸ Insbesondere der »Wille zur Wahrheit« als eine spezifische Form des »Willens zum Wissen« wird von Foucault, neben dem Verbot und der Verwerfung, als eins von drei wirkmächtigen Ausschließungsprinzipien durch Institutionen hervorgehoben.⁹ Damit entsteht ein Geflecht aus Machtbeziehungen, in das der Einzelne verstrickt ist. In diesem bestimmt sich die »Art und Weise, in der das Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird.«¹⁰ Macht ist somit nicht personalisiert, sondern vielmehr ein struktureller Deutungsanspruch, der sich in der Entfaltung, Ausübung und Wirkung von konkreten Machtverhältnissen zeigt. Ein ähnliches Konzept wurde auch in der älteren Volkskunde bereits in Grundzügen angedacht, wenn Sigurd Erixon eine Zentraldirigierung als Maßnahmen von staatlichen Behörden als zentralen Institutionen bezeichnet.¹¹ Auch die von Erixon herausgearbeitete Publikation einer Absicht als Gesetz, deren Durchsetzung mit Institutionen sowie die Sanktion von Verstößen sind den Konzepten von Verbot, Verwerfung und Willen zur Wahrheit bei Foucault strukturell ähnlich.

Der Begriff der Macht wird durch Foucault in seinem Spätwerk weiter ausdifferenziert. Macht als allgegenwärtiger Bestandteil menschlicher Interaktion wird ergänzt um den Begriff der Herrschaft, welcher institutionalisierte Formen der Machtausübung meint. Zwischen diesen Formen liegen

5 Foucault 1991, S. 30.

6 Auf die Verwendung des Norm-Begriffes aus Fachperspektive der Vergleichenden Kulturwissenschaft wird noch zurückzukommen sein, vgl. Kapitel 7.

7 Müller-Funk 2006, S. 194.

8 Vgl. Seier 2001, S. 91; Lemke 2006, S. 471.

9 Vgl. Foucault 1991, S. 11ff. und Foucault 1977.

10 Foucault 1991, S. 15.

11 Vgl. zur Rezeption des Konzepts von Erixon in der deutschsprachigen Volkskunde Wiegelmann 1977a, S. 44ff.

die Regierungstechnologien, die zu verstehen sind als systematisierte Mechanismen der Machtausübung, die jedoch nicht den festen Charakter von Herrschaftsstrukturen annehmen oder in diesen als einzelne Praktiken bestehen und mit Techniken zur Führung des Selbst verbunden werden.¹² Hierfür prägt Foucault den Begriff der Gouvernementalität, der die gleichzeitig wirkmächtigen Totalisierungs- und Individualisierungsmechanismen bezeichnet, die mit Regierungstechnologien in Sicherheitsdispositiven einhergehen. Er definiert:

»Unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben.«¹³

Sowohl das Regieren des Selbst als Einschränkung der eigenen Möglichkeiten als auch das Regieren von Anderen sind Dimensionen der Gouvernementalität.¹⁴ Dabei ist es insbesondere die disziplinäre Normierung, welche Individuen auf eine einzuhaltende Norm hin auszurichten versucht.¹⁵ Gleichzeitig sind Denkweisen und Wissensformationen bereits in Regierungsmechanismen eingeschrieben und somit nicht mehr offensichtlich als solche zu erkennen. Vielmehr ist das Regieren konzentriert auf die Steuerung übergreifender Prozesse, ohne konkretes Handeln vorzuschreiben oder abweichendes Handeln direkt zu sanktionieren. Durch die Steuerung werden die Handlungsoptionen von vorne herein begrenzt, Macht wirkt auf das Handeln der Individuen ein.¹⁶ Gleichzeitig werden Machtstrukturen genutzt, um beispielsweise spezifische Statistiken zu Schulerfolgen zu generieren, die Auskunft über den Verlauf von Prozessen geben, auf die dann gegebenenfalls normativ reagiert werden kann.¹⁷

Der Mensch als Individuum wird dabei erst durch sein konkretes Handeln innerhalb der Regierungstechnologien als Subjekt bedeutsam und konstituiert, über seine je eigenen Subjektivierungen und individuellen Handlungsformen, die wiederum durch die Machtstrukturen und entspre-

12 Vgl. Foucault 1982, S. 245ff.; Lemke 2006, S. 480ff.

13 Foucault 1978, S. 171.

14 Vgl. Helbig 2010, S. 341.

15 Vgl. Lemke 2001, S. 113; Foucault 1978, S. 170.

16 Vgl. Foucault 1982, S. 255f.

17 Vgl. Foucault 1978, S. 168f. Die PISA-Studien sind also ein Instrument der Machtstrukturen, indem sie Prozesse aufzeigen auf welche dann normativ reagiert wird.

chend begrenzte Wahlmöglichkeiten determiniert sind.¹⁸ Ähnlich wird dies auch angelegt im Konzept der Zentraldirigierung als zweipoligem Prozess zwischen Institutionen und den Reaktionen der Betroffenen, wobei Erixon relationaler davon ausgeht, dass dieses Verhältnis je nach Kultur unterschiedlich gestaltet sein kann.¹⁹

Es sind somit nicht die Individuen, die Macht ausüben, sondern deren Handlungen, die durch Gouvernamentalität bedingt sind. Durch Machtbeziehungen wird Einfluss darauf genommen, welche Handlungsmöglichkeiten wahrscheinlicher sind, da sie vereinfacht und andere gleichzeitig erschwert werden.²⁰ Dabei »bestehen gerade dort um so mehr Möglichkeiten, auf das Handeln der Individuen Einfluss zu nehmen, es zu lenken, zu aktivieren und zu begrenzen, wo es nicht schon festgelegt, erzwungen und unterdrückt ist.«²¹ Dadurch kann die Subjektivierung eine große Spannweite erreichen und trotzdem innerhalb des Systems der jeweiligen Gouvernamentalität und den spezifischen Techniken des Regierens liegen. Foucault plädiert deshalb dafür, als »Gegenstand der Analyse nicht Macht, sondern Machtbeziehungen«²² zu wählen. Diese sind dabei nach Foucault eng verbunden sowohl mit Selbstformierungsprozessen, wie bereits ausgeführt, als auch mit Wissensformen.²³ Durch Machtstrukturen entstehen neue Wissensformen, die Erfahrungen erst ermöglichen²⁴, wie im weiteren Verlauf noch auszuführen ist.²⁵

Die dargestellten Ansätze sind in der Vergleichenden Kulturwissenschaft zu verbinden und auf das Handeln spezifischer Akteure anzuwenden, um aufzeigen zu können, wie durch die Regierungstechniken Machtstrukturen ausgeformt sind. Gleichzeitig kann aus dem Handeln der Akteure auf die darin wirksamen Macht- und Herrschaftsstrukturen geschlossen werden, aus der Mikroperspektive kann die Funktionsweise der Makrostruktur analysiert werden.²⁶ Was heißt dies nun in Bezug auf Schule und insbesondere Lehrende? In Anschluss an Foucault fordert Lemke als ein

18 Vgl. Krasmann 2007, S. 282f.

19 Vgl. Wiegelmann 1977a, S. 45.

20 Vgl. Lemke 2006, S. 478f.

21 Krasmann 2007, S. 284.

22 Foucault 1982, S. 254.

23 Vgl. Lemke 2006, S. 469; Sutter 2013, S. 105.

24 Vgl. Foucault 1976, S. 250.

25 Zum Zusammenhang von Macht und Wissen vgl. Kapitel 5.

26 Vgl. als Beispiel zur Anwendung des Gouvernamentalitäts-Begriffs im Fach auch Sutter 2013, S. 47ff.

Forschungsfeld zur Gouvernementalität die »Analyse des Verhältnisses von abstrakten politischen Rationalitäten zu den Mikrotechniken des Alltags sowie in der Anbindung der scheinbar privaten Selbsttechnologien an übergreifende politisch-ökonomische Regulationsformen.«²⁷ Schule wird auch von der Erziehungswissenschaft immer wieder als gesellschaftliche Institution beschrieben, welche Kultur tradieren soll²⁸ und »für den Fortbestand von Gesellschaft und Kultur eine grundlegende Bedeutung«²⁹ hat. So wurde auch hier erkannt, dass Schule eine Institution im foucaultschen Sinne ist. Helmut Fend, dessen »Neue Theorie der Schule« zu den Standardwerken des Lehramtsstudiums gehört, fasst dies als »Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen«³⁰ zusammen.

Die Institution Schule ist Teil der Regierungsmechanismen. Hier werden Normen durch staatliches Prozesslenken gesetzt. Denn: »Der Machtbehälter Schule ist von Hierarchie- und Kontrollstrukturen durchzogen.«³¹ Zentrales Steuerungsmittel ist dabei die Gesetzgebung in Schulgesetzen und Lehrplänen sowie in den Ausbildungsverordnungen für das Lehramt. An diese normativen Grundlagen sind sowohl die Schulen als auch die einzelnen Lehrenden gebunden, doch entwickeln sich ihre Subjektivierungen und Selbsttechnologien innerhalb eines breit gefächerten Rahmens, der ihnen eine scheinbare Wahlfreiheit lässt. So gilt es in Anlehnung an Foucault herauszufinden,

»ob die Individuen, die verantwortlich für den wissenschaftlichen Diskurs sind [hier: den Diskurs der Unterrichtsinhalte in der Schule], nicht in ihrer Situation, ihrer Funktion, ihren perzeptiven Fähigkeiten und in ihren praktischen Möglichkeiten von Bedingungen bestimmt werden, von denen sie beherrscht und überwältigt werden.«³²

Wie dies im Einzelnen ausgestaltet ist, wird im Folgenden zu zeigen sein. Dabei sind zunächst die Machtstrukturen herauszuarbeiten, in welchen die Akteure ihre je eigene Subjektivierung realisieren.

27 Lemke 2006, S. 490.

28 Vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 72f.

29 Benner 2009, S. 9.

30 Fend 2008, S. 28. Im Original kursiv gesetzt. Fend bezieht sich allerdings nicht explizit auf Foucault, sondern auf die praxisbezogene Institutionstheorie des strukturfunktionalistischen Soziologen Talcott Parsons.

31 Fuchs 2010, S. 173.

32 Foucault 1971, S. 15.

2.1 Schulgesetzgebung in NRW

In seiner Ausgestaltung ist das deutsche Schulsystem im Rahmen der Kulturhoheit Angelegenheit der Bundesländer.³³ Die Rechtslage wird durch Reformen und Regierungswechsel immer wieder umgestaltet und hat in jedem der Länder unterschiedliche, gewachsene Traditionen. Lediglich grundsätzliche Angelegenheiten von bundesweiter Bedeutung, insbesondere die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und die Entwicklung von Qualitätsstandards, werden durch die Kultusministerkonferenz (KMK) geregelt, die Empfehlungen an die zuständigen Landeseinrichtungen ausspricht.³⁴ Die von 1970 bis 2007 bestehende Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), welche insbesondere Modellversuche erarbeitete und begleitete, stellte ihre Arbeit im Nachgang der Förderalismusreform I ein³⁵, die Aufgaben der KMK hingegen blieben bestehen. Sie wird insbesondere tätig, um koordinierend Reformprozesse zu begleiten und ein in Grundzügen einheitliches Schulsystem zu erreichen, hat jedoch auch Aufgaben der Dokumentation und der internationalen Kooperation übernommen.³⁶ Insbesondere die hier getroffenen Vereinbarungen zu Schularten und Bildungsgängen bilden den Rahmen für vergleichbare Schulsysteme innerhalb Deutschlands.³⁷

Die Ausgestaltung des Angebots an länderspezifisch beschlossenen Institutionen sowie die Finanzierung der entsprechenden Sachkosten ist kommunale Aufgabe, während die Besoldung der Lehrenden durch das Land übernommen wird.³⁸ Schulen werden somit grundsätzlich öffentlich finanziert und gestaltet, Institutionen in privater Trägerschaft sind aber zugelassen. Diese sind jedoch ebenfalls an die gesetzlichen Vorgaben gebunden und werden in Teilen staatlich (mit)finanziert.³⁹ Insbesondere den konfessionell gebundenen Schulen kommt eine größere Bedeutung zu.

33 Gemäß Grundgesetz, § 30. Vgl. Verfassung NRW, Dritter Abschnitt – Schule, Kunst und Wissenschaft, Sport, Religion und Religionsgemeinschaften, § 7–15.

34 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Aufgaben der KMK. Website. Vgl. auch Reuter 1998, S. 40ff.

35 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Startseite. Website. Vgl. auch Furck 1998a, S. 252.

36 Vgl. Führ 1998b, S. 71ff.

37 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013b und Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013c.

38 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013a, S. 79.

39 Vgl. Reuter 1998, S.37f. Privatschulen in Form von Firmen sind hier nicht Untersuchungsgegenstand, die konfessionell gebundenen Schulen werden im Gegensatz zu die-

Für das Land Nordrhein-Westfalen bestimmt das Schulgesetz NRW Ablauf und Inhalt des schulischen Unterrichts. In seinen Grundzügen ist das heute gültige Gesetz 2005 entstanden.⁴⁰ Zuvor hatten mehrere Gesetze und Verordnungen⁴¹ das Schulsystem im Bundesland strukturiert, mit der Umstellung auf ein verkürztes Abitur nach zwölf Schuljahren, also einem Gymnasium mit nur acht statt bisher neun Schuljahren (kurz G8 genannt), wurde auch die grundlegende Neustrukturierung der entsprechenden Gesetzgebung realisiert. Das Schulgesetz und die daraus abgeleiteten Lehrpläne gelten auch für Schulen in privater Trägerschaft und somit für alle bestehenden Schulformen.⁴²

Schulformen als normierende Institutionen

In den ersten vier Schuljahren werden die Schüler in Nordrhein-Westfalen gemeinsam in der Grundschule unterrichtet⁴³, die hier nicht relevant ist und dementsprechend nicht weiter berücksichtigt werden kann. Im vierten Schuljahr wird auf Empfehlung der Grundschullehrenden durch die Eltern eine weiterführende Schulform gewählt.⁴⁴ Dabei stehen Haupt- und Realschule sowie Gymnasium als differenzierte Schultypen im dreigliedrigen Schulsystem zur Auswahl. Seit der Reform der Sekundarstufe I in den 1970ern sind diese Typen strukturell einander angeglichen.⁴⁵ Die Lehrplaninhalte sind in ihren Strukturen vergleichbar und unterscheiden sich hauptsächlich durch die Komplexität der Zugänge. In diesem System sind

sen weitgehend staatlich finanziert. Vgl. zum strukturellen Unterschied Lohmann 2010, S. 233.

40 Vgl. Schulgesetz NRW. Zur Kommentierung des Gesetzes vgl. Jülich 2013.

41 Die Grundlagen des Schulsystems regelten das Schulordnungsgesetz, die Allgemeine Schulordnung 1978 sowie das Schulverwaltungsgesetz; vgl. Jülich 2013, S. 57. Heute werden neben dem Schulgesetz Verfahrensweisen festgelegt in der Allgemeinen Schulordnung 2002.

42 Vgl. Schulgesetz NRW, Elfter Teil: Schulen in freier Trägerschaft, § 100–119; Jülich 2013, S. 49.

43 Vgl. Schulgesetz NRW, § 11. In anderen Bundesländern umfasst die Grundschule bis zu sechs Jahre, vgl. Bildungsbericht 2014, S. 73.

44 Vgl. Schulgesetz NRW, § 11 Abs. 5; Jülich 2013, S. 18f. Zur länderübergreifenden Grundlage dieser Vorgabe vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013c.

45 Vgl. zur historischen Entwicklung Zymek 2009; Furck 1998b und Diederich/Tenorth 1997, S. 60f. mit Schaubild S. 66.

Wechsel zwischen den Schulformen je nach Leistungen der einzelnen Schüler im Verlaufe ihres Bildungsweges möglich.⁴⁶

Zusätzlich zum dreigliedrigen Schulsystem etablierte NRW bereits seit 1969 im Modellversuch⁴⁷ und seit 1982 im Regelbetrieb das System der Gesamtschule, in welcher Schüler mit unterschiedlichen Leistungsstärken gemeinsam unterrichtet werden.⁴⁸ Während kooperative Gesamtschulen die Haupt- und Realschule sowie Gymnasium nur organisatorisch zusammenfassen, sind integrative Gesamtschulen eigenständige Schulen, die keine institutionelle Unterscheidung der Schulform treffen.⁴⁹ Bönsch unterscheidet zwei Typen von integrativen Gesamtschulen: die älteren, etablierten und großen Schulen, die bereits auf eine jahrzehntelange Tradition und Praxis zurückblicken, und neuere Einrichtungen, die meist mit weniger Schülern das bestehende Schulangebot vor Ort ergänzen.⁵⁰

In der Gesamtschule wird binnendifferenziert in zwei Anforderungsniveaus gearbeitet, während andere Schulformen homogenere Lerngruppen bilden und die Differenzierung auf die Wahl der Schulform verlagern. Die Binnendifferenzierung in der Gesamtschule findet je nach Fach, Klassenstufe und Schulkonzept sowohl durch fachspezifische Leistungsdifferenzierung mit unterschiedlichen Lerngruppen als auch durch innere Differenzierung innerhalb einer gemeinsamen Lerngruppe statt.⁵¹ Da die Entscheidungen zur Differenzierung für die einzelnen Schüler immer wieder revidierbar sind, bleiben die Bildungswege flexibler, dem Modell wird eine größere Bildungsgerechtigkeit zugeschrieben.⁵² Zunehmend wird auch in

46 Vgl. Furck 1998b, S. 289.

47 Auf Initiative einzelner Bundesländer wurden Modellversuche gestartet und durch die BLK sowie verschiedene pädagogische Studien evaluiert. Vgl. Deutscher Bildungsrat 1969 und als wichtigste empirische Analyse der Versuchsphase Fend 1982.

48 Vgl. zur Gründungsphase der Gesamtschulen Wenzler 2003, S. 72f.; Furck 1998b, S. 338ff. und Bönsch 2006, S. 96ff.

49 Vgl. Wenzler 2003, S. 73. Einige Gesamtschulen bieten auch integrative Plätze an, die Kinder mit Behinderung in die Regelschule aufnehmen. An den untersuchten Gesamtschulen besteht kein Angebot für einen solchen integrativen Unterricht.

50 Vgl. Bönsch 2006, S. 1. Während die hier untersuchte Geschwister-Scholl-Gesamtschule sowie die Anne-Frank-Realschule dem ersten Typ entsprechen, ist die Erich-Kästner-Gesamtschule eine der neueren Einrichtungen. Vgl. zu den einzelnen Schulen Kapitel 3.1.

51 Vgl. Kiper 2008, S. 82; Bönsch 2003, S. 191f.; Bönsch 2006, S. 17. Wo in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache ein Kurssystem die verschiedenen Lerngruppen trennt, wird in der Gesellschaftslehre ebenso wie in den anderen Nebenfächern durchgängig im Klassenverband mit innerer Differenzierung unterrichtet.

52 Vgl. Furck 1998b, S. 334.

den anderen Schulformen eine differenzierende Arbeitsform im Unterricht angestrebt.⁵³ Die als integrierte Gesamtschulen geführten Schulen boten von Beginn an Ganztagsunterricht an, das Konzept der Integration wird hier vorrangig auf den gemeinsamen Unterricht unterschiedlich leistungsstarker Schüler angewendet.

Ende 2011 wurde im Schulgesetz NRW das Konzept der Sekundarschulen⁵⁴ als weitere Form der binnendifferenzierenden Schule verankert, die mittelfristig die Hauptschulen ablösen soll. Diese Schulform arbeitet nach den Lehrplänen der Gesamtschule, bietet jedoch keine gymnasiale Oberstufe an. Aufgrund der ebenfalls 2011 stattgefundenen Erhebung der vorliegenden Arbeit werden Sekundarschulen hier nicht berücksichtigt, dieses Konzept befindet sich aktuell nach einem Modellversuch mit Gemeinschaftsschulen in der Einführungsphase.⁵⁵

Im Folgenden werden Gymnasien und Gesamtschulen vergleichend betrachtet, da sie zwar beide auf das Abitur als Bildungsabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung vorbereiten, jedoch mit ganz verschiedenen Konzepten.⁵⁶ Bereits erwähnt wurden die unterschiedlichen Formen der Differenzierung von Lernniveaus; Gesamtschulen arbeiten zudem häufiger an fachübergreifenden Projekten und zeigen Lernzusammenhänge noch stärker in ihren Kontexten auf.⁵⁷ Die hier detailliert zu beleuchtenden Fächer Geschichte, Politik/Wirtschaft und Erdkunde/Geografie werden im Gymnasium als Einzelfächer unterrichtet, während den Gesamtschulen freigestellt ist, diese im Verbund zu lehren – wovon alle untersuchten Gesamtschulen Gebrauch machen. Diese Unterschiede können auch aufgrund einer weitgehenden Analogie der Lerninhalte gut verglichen werden. Eine vergleichende Untersuchung aller Schulformen würde zu viele relevante Unterschiede in den Ordnungen mit sich bringen, die den Blick auf

53 Vgl. Hurrelmann 2006, S. 205f.; Bönsch 2006, S. 200ff.

54 Vgl. Schulgesetz NRW, § 17a. Zu den verschiedenen aktuell bestehenden Schulformen in NRW vgl. Jülich 2013, S. 9f.

55 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Sekundarschule. Website. Vgl. zur Entwicklung in anderen Bundesländern auch Bildungsbericht 2014, S. 70f.

56 Vgl. zu den Berechtigungen nach der Sekundarstufe I Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013c, Abs. 6.

57 Vgl. Furck 1998b, S. 337. In den vergangenen Jahren wurde solche Methoden zunehmend auch in anderen Schulformen implementiert. Auf die Anwendung und Umsetzung dieser Methoden durch die befragten Lehrenden ist noch zurückzukommen, vgl. insbesondere Kapitel 7.

die Perspektive der Akteure und ihre Praktiken unnötig erschweren würden.

Die nach der Grundschule gewählten Schulformen begleiten die Schüler in der Regel durch die Sekundarstufe I mit den Klassenstufen Fünf bis Neun und die Sekundarstufe II mit den Klassenstufen Zehn bis Zwölf. Während im Gymnasium die gesamte Sekundarstufe I im Klassenverband unterrichtet wird⁵⁸, erfolgt der Unterricht an Gesamtschulen ab der Jahrgangsstufe Sieben in den Hauptfächern leistungsdifferenziert.⁵⁹ Hier wird ebenfalls eine Sekundarstufe II angeboten, die jedoch erst nach der Jahrgangsstufe Zehn beginnt und somit das Abitur nach 13 Jahren anbietet. Die Sekundarstufe II als gymnasiale Oberstufe umfasst drei Jahrgangsstufen, der Unterricht findet dabei in Kursen statt.⁶⁰ Dies ist in den Grundzügen bereits seit der Reform der Oberstufe durch die KMK von 1972 geregelt.⁶¹ Seit 2007 wird das Abitur als landesweite Prüfung mit zentralen Aufgabenstellungen abgeschlossen, die eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen gewährleisten sollen.⁶² Kritik hierzu erfolgt vor allem aufgrund der Ausrichtung des Unterrichtes auf ein »Teaching to the test«, die nicht prüfungsrelevante Themenbereiche vernachlässigt.⁶³

Im Jahr 2005 trat das neue Schulgesetz in Kraft. Damit wurde der erste Jahrgang in die weiterführenden Schulen von NRW eingeschult, der sein Abitur 2013 bereits nach zwölf Jahren ablegte. Dies führte zu einem doppelten Abiturjahrgang im Sommer 2013, d.h. in diesem Jahr erlangten Schüler sowohl nach 13 als auch nach zwölf Jahren die Allgemeine Hochschulreife. Schon kurz nach der Wiedervereinigung war diskutiert worden,

58 Vgl. Schulgesetz NRW, § 16 Abs. 3.

59 Vgl. ebd., § 17 Abs. 3 und Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013c, Abs. 3.2.5; Wenzler 2003, S. 66f.

60 Vgl. Schulgesetz NRW, § 18.

61 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1972b; Bosse 2013; Bölling 2010, S. 106ff. Die Regelung des Unterrichts in Kursen wurde im Zuge der Reformen der letzten Jahren in zahlreichen Bundesländern abgeschafft, in NRW jedoch beibehalten.

62 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2013b; Zymek 2009; Bölling 2010, S. 123f. Die jeweiligen Aufgabenstellungen sind über die Website des Ministeriums einsehbar, vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Zentralabitur in der gymnasialen Oberstufe. Website. Im Jahr 2014 traten Kernlehrpläne auch für die Oberstufe in Kraft, welche hier jedoch aufgrund der vorher stattgefundenen Erhebung nicht berücksichtigt werden. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehrplannavigator Sekundarstufe II. Website.

63 Vgl. Oerke et al. 2013. Auf die Einschätzungen dieser Entwicklung durch die Lehrenden wird noch zurückgekommen, vgl. insbesondere Kapitel 5.1.

die Schulzeit zu verkürzen, da die ostdeutschen Länder ein System mit zwölf Schuljahren bis zum Abitur hatten. Als Reaktion auf die zunehmende europaweite Internationalisierung der Bildungspolitik und die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000⁶⁴ wurde das verkürzte Abitur ab 2002 schließlich umgesetzt.⁶⁵ Durch diese Reform wurde nicht die Oberstufe, sondern die Sekundarstufe I um ein Jahr verkürzt. In den letzten Jahren wird in der Öffentlichkeit über Vor- und Nachteile des so genannten G8-Systems diskutiert, einige Bundesländer haben erste Überlegungen zur Rücknahme der Reform verlauten lassen. Diese Debatten sind jedoch nicht Gegenstand der hier vorliegenden Studie, da die empirischen Erhebungen bereits im Jahr 2011 und somit vor einer breiteren gesellschaftlichen Diskussion zum Thema abgeschlossen wurden.⁶⁶

Da in der Oberstufe auf das Abitur vorbereitet wird und vor allem der alltägliche Unterricht schon mit seinem Kurssystem anders strukturiert ist, fokussiert die Untersuchung im Folgenden auf die Sekundarstufe I, auch weil zum Zeitpunkt der Erhebungen die Umstellung auf G8 nur in der Sekundarstufe I realisiert war. Dennoch ist die Reform der gymnasialen Oberstufe vor allem hinsichtlich der Schulzeitverkürzung relevant, insbesondere da die Unterrichtsinhalte im Gymnasium in nur fünf statt bisher sechs Jahren der Sekundarstufe I vermittelt werden sollen.

Unterrichtsfächer als Ordnungssysteme

Neben den strukturellen Vorgaben der Schulformen setzt die Einteilung in verschiedene Unterrichtsfächer den Rahmen für Wissensbereiche als »Segmente der Welt«⁶⁷ fest, die auch in anderen Bildungseinrichtungen und langen Forschungstraditionen kanonisiert sind. Diese Bereiche werden in Form von wöchentlichen Unterrichtsstunden und jahrgangsspezifischen Stundenverteilungen in der Schule vermittelt. Damit zeigt sich eine erste Form der Relevanzsetzung: Die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen werden in allen weiterführenden Schulen mit vier wöchentlichen Unterrichtsstunden und über alle Jahrgangsstufen hinweg un-

64 Vgl. OECD 2001.

65 Vgl. Zymek 2009, S. 106f.; Bölling 2010, S. 129f.

66 Dennoch äußerten sich fast alle Interviewpartner zu den Vor- und Nachteilen des G8-Systems, dies wird im Kapitel 5.1 aufgegriffen.

67 Bönsch 2006, S. 179.

terrichtet.⁶⁸ Deutlich wird dabei die strukturell verankerte Macht in Form von Gouvernementalität, welche einzelnen Themenbereichen schon institutionell eine höhere Relevanz zuschreibt. Auch die Notengewichtung spiegelt den Bedeutungsunterschied, denn die Hauptfächer sind nicht nur im Wahlsystem der Oberstufe verpflichtend⁶⁹, sondern in der Sekundarstufe I entscheidend für die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe zum Schuljahresende.⁷⁰ Die Nebenfächer, gruppiert in die Lernbereiche Gesellschaftslehre, Naturwissenschaften, den musischen Bereich sowie Religionslehre und Sport, haben mit zwei Wochenstunden jeweils geringere Stundenzahlen und werden nicht alle in jeder Klassenstufe unterrichtet.⁷¹ Die hier erreichten Leistungen werden zwar benotet, doch können mangelhafte Leistungen durch gute Noten in den Hauptfächern ausgeglichen werden.⁷² Gleichzeitig sollen die Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre die Aufgabe wahrnehmen, die »Durchsetzung eines spezifischen Wertekanons«⁷³ sicherzustellen – sie sind damit in hohem Maße kulturell bedingt und zugleich kulturgestaltend, eine Kulturvermittlung findet hier besonders stark statt.⁷⁴

Aufgrund der Nähe zu gesellschaftlichen Themen und der stärkeren Durchdringung der Unterrichtsinhalte mit den persönlichen Normvorstellungen der Lehrenden fokussiert die vorliegende Arbeit, wie bereits dargestellt, auf die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre. Dieser besteht aus den Unterrichtsfächern Geschichte, Politik/Wirtschaft und Erdkunde/Geografie, die im Gymnasium in den Klassen Fünf bis Neun im Wechsel nur in einigen Jahrgängen unterrichtet werden, sodass insgesamt »mindestens sechs Jahreswochenstunden je Fach in der gesamten Sekundarstu-

68 Vgl. Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, Anlage 3: Studentafeln für die Sekundarstufe I – Gymnasium. Zur Bedeutung der Studentafeln vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 74.

69 Vgl. Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe, § 11.

70 Vgl. Schulgesetz NRW, § 50; Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, § 20.

71 Vgl. zur relativ gleichbleibenden Struktur der Unterrichtsfächer und der ihnen zugeschriebenen Bedeutung Diederich/Tenorth 1997, S. 82.

72 Vgl. Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, § 26.

73 Diederich/Tenorth 1997, S. 86.

74 Vgl. hierzu Teil II.

fe I⁷⁵ zusammenkommen, also jedes Fach in mindestens drei Klassenstufen unterrichtet wird. Den Schulen ist freigestellt, in welchen Jahrgangsstufen die Fächer unterrichtet werden. Auch an Real- und Hauptschulen werden die einzelnen Fächer unterrichtet, in den Gesamtschulen wird diese Entscheidung der Fächerkonferenz überlassen.⁷⁶ Alle untersuchten Gesamtschulen wählten den Unterricht im Verbund als fächerübergreifenden, integrierten Unterricht. Hier wird das Fach Gesellschaftslehre in allen Jahrgängen mit zwei Wochenstunden unterrichtet, der Lernbereich hat damit insgesamt weniger Stunden als in den Gymnasien.⁷⁷ Für die Sekundarstufe II ist auch an den Gesamtschulen der Unterricht in Einzelfächern vorgeschrieben.

2.2 Lehrpläne des Lernbereichs Gesellschaftslehre

Die fachspezifischen Unterrichtsinhalte und Lernziele werden in Lehrplänen staatlich definiert.⁷⁸ Diese Vorgaben sind verbindlich sowohl für die Lehrenden als auch für die Schulbuchverlage, welche neue Schulbücher aufgrund der Zuordnung zum Lehrplan beim Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW zur Zulassung beantragen. Dabei regelt das Schulgesetz, dass Unterrichtsvorgaben »so zu fassen [sind], dass für die Lehrerinnen und Lehrer ein pädagogischer Gestaltungsspielraum bleibt.«⁷⁹ Die Lehrpläne mit ihren inhaltlichen Vorgaben sind zentrale Quellen zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen, um im Vergleich mit den empirischen Daten zeigen zu können, wie die Themensetzungen im Rahmen der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten umgesetzt werden. Dabei

75 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 10. Dieser Kernlehrplan wird im Folgenden paradigmatisch für jene Teile zitiert, die wortgleich in allen Lehrplänen der Gesellschaftslehre verankert sind.

76 Vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 11.

77 Vgl. Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, Anlage 4: Stundentafeln für die Sekundarstufe I – Gesamtschule.

78 Vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, Kernlehrplan Gesellschaftslehre; Kernlehrplan Geschichte; Kernlehrplan Erdkunde.

79 Schulgesetz NRW, § 29 Abs. 3.

werden im Folgenden einzelne Themen exemplarisch herausgegriffen, auf die in der späteren Analyse zurückgekommen wird.⁸⁰

Während in den Lehrplänen für das Gymnasium zwei Lernstufen⁸¹ vorgesehen werden – eine in den Klassen Fünf und Sechs, eine in den Jahrgangsstufen Sieben bis Neun – wird für die Gesamtschule in drei Lernstufen unterteilt: Jahrgangsstufe Fünf und Sechs, Klasse Sieben bis Zehn erste Stufe sowie Klasse Sieben bis Zehn zweite Stufe. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Gesamtschule weiterhin das Abitur nach der Klasse 13 vergibt und somit in der Sekundarstufe I ein Unterrichtsjahr mehr zur Verfügung steht. Außerdem wird das Fach Gesellschaftslehre dort durchgehend in jeder Jahrgangsstufe gelehrt, während die Fächer des Lernbereichs an den Gymnasien im Wechsel unterrichtet werden. Damit sind die Themenfelder integriert und gleichzeitig über einen längeren Zeitraum gestreckt vorgesehen.

Kompetenzorientierung als Ergebnisorientierung

Mit der Umstellung auf das Abitur nach zwölf Schuljahren seit 2007 wurden in Nordrhein-Westfalen alle Lehrpläne für die Sekundarstufe I grundlegend überarbeitet und als Kernlehrpläne neu strukturiert. Zunächst wurden für die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik bereits ab 2004 neue Kernlehrpläne entwickelt und eingeführt. Die entsprechenden Vorgaben für die Nebenfächer folgten ab 2007. Während für Gymnasien schon 2007 und 2008 die Lehrpläne im Lernbereich Gesellschaftslehre in neuer Form in Kraft traten, war dies an Gesamtschulen erst im Jahr 2011 der Fall.

Das Prinzip der Kompetenzorientierung wird mit der Neufassung der Lehrpläne zum zentralen Ziel erhoben. Vorausgegangen waren ihnen gesellschaftliche und bildungspolitische Debatten über das notwendige Erlernen von Sozialkompetenz in der Schule⁸² sowie nationale Bildungsstandards, die durch die KMK als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PI-

80 Vgl. die Analyse der Bewertung von Themensetzungen durch die befragten Lehrenden im Kapitel 5.

81 Für die Unterrichtsverteilung über die Klassenstufen hinweg vgl. Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I; Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe; Jülich 2013, S. 14f.

82 Vgl. Furck 1998a, S. 259.

SA-Studie entwickelt worden waren.⁸³ Die Lehrpläne sind nun durchgängig kompetenzorientiert ausgerichtet und verfolgen damit weniger als zuvor das Ziel der Festschreibung von Inhalten, stattdessen werden zu erlernende Kompetenzen benannt. Gleichzeitig bleiben allgemeine inhaltliche Setzungen bestehen. Die Kompetenzen der Schüler werden für die Hauptfächer in zentralen Prüfungen nach der Klasse Zehn gemessen.⁸⁴

Damit findet eine grundlegende Wendung hin von einer Inputorientierung mit festgelegten Themenbereichen zu einer Output-Orientierung statt. Es kann auch von einer Ergebnisorientierung gesprochen werden, in der einzig das Ziel relevant ist, der Weg zu diesem jedoch weniger Bedeutung hat.⁸⁵ Lehrende werden dadurch zunehmend in einer Experten-Rolle gesehen.⁸⁶ Somit wird gouvernementale Lenkung verändert wirksam, die Machtstrukturen sind nun stärker auf die Erreichung von Zielen gerichtet, welche messbar sein sollen. Dies kann auch als eine »Umdefinition« verstanden werden, wenn im Zuge der Ökonomisierung des Bildungswesens statt von Kenntnissen und Fertigkeiten nun von Kompetenzen gesprochen wird, ohne dass die inhaltlichen Bausteine sich grundlegend ändern.⁸⁷ Der Schulunterricht soll so besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren.⁸⁸ Die mit dieser Umstellung verbundenen »Leitgedanken von Qualität, Wettbewerb und Markt«⁸⁹ haben hierdurch in der öffentlichen Institution Schule verstärkt Einfluss. Als Ziel ist nun definiert: »Kernlehrpläne beschreiben das Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe I und legen Kompetenzerwartungen fest, die als Zwischenstufen am Ende bestimmter Jahrgangsstufen erreicht sein müssen.«⁹⁰ Erwartet werden also Kernkompetenzen, die sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch formuliert sein können.⁹¹

83 Vgl. Benner 2009, S. 17.

84 Vgl. Messner 2013, S. 116f.; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 11.

85 Vgl. Bausinger 2015, zum Begriff des Ergebnisses S. 8f.

86 Vgl. Schratz/Schrittesser 2011, S. 182.

87 Vgl. Lohmann 2010, S. 236. Die kulturwissenschaftliche Forschergruppe um Regina Bendix stellt diesen strukturellen Wandel zwar fest, analysiert ihn aber nicht. Vgl. Bendix et al. 2010, S. 5.

88 Vgl. Liebau 2008, S. 114.

89 Bormann/Gregersen 2007, S. 49.

90 »Vorbemerkungen: Kompetenzorientierte Lehrpläne als neue Form der Unterrichtsvorgaben für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9–11, hier S. 9. Diese Vorbemerkungen sind in allen untersuchten Kernlehrplänen wortgleich abgedruckt.

91 Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Kernkompetenzen und ihre Bewertung durch die Lehrenden wird in Kapitel 7.1 dargestellt.

Durch die entsprechenden Richtlinien wurde geregelt, dass die Kernlehrpläne sukzessive in den unterschiedlichen Jahrgängen in Kraft treten.⁹² Sie gelten nur für jene Jahrgänge, die nach den Richtlinien des verkürzten Bildungsgangs G8 unterrichtet werden. Im Schuljahr 2010/11, in welchem die Erhebungen durchgeführt wurden, war dies für die Jahrgangsstufen bis einschließlich Klasse Zehn der Fall. Diese ist nach dem G8-Modell im Gymnasium die erste Jahrgangsstufe der Sekundarstufe II und in der Gesamtschule die letzte Klasse der Sekundarstufe I.⁹³ In der Folge kann die Untersuchung sich also auf die aktuellen Lehrpläne begrenzen, alte Versionen werden nicht berücksichtigt, denn die befragten Lehrenden mussten zum Zeitpunkt der Erhebung in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I nach den neuen Lehrplänen arbeiten.

Auch wenn in allen Unterrichtsfächern nun kompetenzorientiert unterrichtet werden soll, ist doch davon auszugehen, dass Kompetenzen gerade im Bereich der Gesellschaftslehre im erhöhten Maß aussagekräftig auch für implizite Setzungen sind. Die hier zu erlernenden Kompetenzen werden in allen Vorgaben wortgleich wie folgt zusammengefasst:

»Die Kompetenzen, die [...] im Lernbereich Gesellschaftslehre erworben werden sollen, unterstützen

- den Aufbau eines Orientierungs-, Kultur- und Weltwissens,
- die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und damit einer eigenen Identität,
- die Wahrnehmung eigener Lebenschancen sowie
- die mündige und verantwortungsbewusste Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen.«⁹⁴

In der Formulierung zeigt sich die Relevanzsetzung dieser Fächer als Disziplinartechnik für eine einzuhaltende Norm im Rahmen der Gouvernamentalität: Der Schulunterricht soll nicht nur konkretes Wissen aufbauen, sondern auch Persönlichkeit und Identität prägen. Die Kompetenztheorien fassen dies zusammen als eine Zielführung darauf, »dass bei den Lernenden Qualifikationen entstehen, die [...] sich auf alle Bereiche der ausdifferenzierten Praxis und Gesellschaftssysteme beziehen.«⁹⁵ Gemeint sind also

92 Vgl. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.08.2007, Drucksache 525 – 6.03.15.03 – 57936. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 5. Der Runderlass ist in allen untersuchten Kernlehrplänen abgedruckt.

93 Vgl. Schulgesetz NRW, § 10.

94 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 12.

95 Benner 2009, S. 25.

gesellschaftliche Möglichkeiten und Wertungen, welche nur durch ein Lernen verständlich und inkorporiert werden. Damit wird die Vermittlung eines Orientierungs- und Kulturwissens explizit zur schulischen Aufgabe erhoben.

So geht es in den Lehrplänen neben der Vermittlung von Faktenwissen nun vor allem darum, »wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten [...], die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind«⁹⁶, zu vermitteln. Worin diese Kenntnisse und Fähigkeiten bestehen und wie diese zu erlangen sind, wird jedoch übergreifend nicht genauer spezifiziert. In den Vorbemerkungen, die in allen untersuchten Lehrplänen nahezu wortgleich⁹⁷ abgedruckt sind, werden die Ziele und der Beitrag der Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre wiederum allgemein zusammengefasst:

»Die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft [...] leisten einen fachspezifischen und fachübergreifenden Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die für das Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit sowie für das Leben und die Mitwirkung in unserem demokratisch verfassten Gemeinwesen benötigt werden.«⁹⁸

Wie ein solches Verstehen und Mitwirken der Schüler durch die Lehrenden erreicht werden soll, wird offen gelassen. Die Erziehungswissenschaft fasst diese normative Ebene zusammen: »Lehrpläne dokumentieren Intentionen, doch längst noch nicht Wirkungen!«⁹⁹ Hier besteht also ein großer Handlungsspielraum für die Lehrenden. Die Vorgaben werden in den folgenden normativen Texten fachspezifisch ausdifferenziert. Für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen wird jeweils unterteilt in Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen. Dabei soll der Unterricht jeweils »bis ins Detail an den aus den Bildungsstandards für jedes Fach abzuleitenden Kompetenzstufen bzw. Kompetenzentwicklungsmodellen«¹⁰⁰ ausgerichtet werden, um individuelle Kompetenzen der Schüler zu erreichen. Inwiefern

96 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9.

97 Der erst 2011 in Kraft getretene Lehrplan für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen ist im allgemeinen Teil redaktionell überarbeitet worden, vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9–14; Kernlehrplan Geschichte, S. 9–14; Kernlehrplan Erdkunde, S. 9–14 und den abweichenden Text in Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 8–16. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2010 die Regierungskoalition in NRW wechselte und in der Folge Anpassungen vorgenommen wurden. Das Konzept der Lehrpläne insgesamt wurde jedoch beibehalten.

98 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 12.

99 Diederich/Tenorth 1997, S. 86.

100 Messner 2013, S. 125.

dies in der Unterrichtspraxis tatsächlich geschieht, wird noch aufzuzeigen sein.

Themensetzungen im Lernbereich Gesellschaftslehre

Prinzipiell sind die gymnasialen Lehrpläne für die Fächer Geschichte, Politik/Wirtschaft und Erdkunde/Geografie analog aufgebaut. Sie entsprechen sich in der Struktur, aber auch in weiten Teilen der Textteile im jeweiligen Lehrplan. In der inhaltlichen Struktur ähnelt auch der Lehrplan Gesellschaftslehre für Gesamtschulen denen für das Gymnasium, er ist jedoch wesentlich umfangreicher. Das liegt vorrangig daran, dass hier sowohl eine Ausführung für den integrierten Unterricht als auch eine für den nach Fächern getrennten Unterricht angeboten wird, sodass konkrete Kompetenzen und Themenfelder jeweils zweifach aufgeführt werden.¹⁰¹

Zunächst enthalten alle Lehrpläne allgemeine Vorbemerkungen zur Kompetenzorientierung, dann folgt ein Kapitel zu Aufgaben, Zielen und Beiträgen des Lernbereichs Gesellschaftslehre.¹⁰² Im zweiten Teil werden die Aufgaben und Ziele des Unterrichts im jeweiligen Fach übergreifend formuliert¹⁰³, im dritten Teil Kompetenzen festgelegt, welche im Fachunterricht zu erreichen sind.¹⁰⁴ Der vierte Teil definiert schließlich konkrete Kompetenzen und Themenfelder, die im Fachunterricht bestimmter Jahrgangsstufen erarbeitet werden sollen.¹⁰⁵ Im Lehrplan für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen folgen direkt nach den einleitenden zwei Teilen vier große Abschnitte, die jeweils analog zueinander aufgebaut sind und zu-

101 Da alle befragten Lehrenden das Fach integriert unterrichten, wird im Folgenden nur der erste Teil dieses Lehrplans berücksichtigt.

102 Vgl. »Vorbemerkungen: Kompetenzorientierte Lehrpläne als neue Form der Unterrichtsvorgaben für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9–11 und »1. Der Beitrag des Lernbereichs Gesellschaftslehre zur Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 12–14; »Vorbemerkungen: Kompetenzorientierte Lehrpläne als neue Unterrichtsvorgaben für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 8–9 und »1. Aufgaben und Ziele des Lernbereichs und der Fächer«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 10–12.

103 Vgl. »Der Unterricht im Fach Politik/Wirtschaft in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 des Gymnasiums«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 15–17.

104 Vgl. »Kompetenzentwicklung und Lernprogression«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 18–22.

105 Vgl. »Stufen zur Erreichung der Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 23–33.

nächst den Unterricht als fächerintegrierte Gesellschaftslehre¹⁰⁶, ihn dann in den drei Einzelfächern¹⁰⁷ darstellen. Die Kompetenzen des Fachunterrichts werden hier in die konkreten Themenfelder integriert dargestellt. In den Aufgaben und Zielen des Unterrichts entsprechen die Inhalte für die Gesamtschule jedoch weitgehend denen der gymnasialen Lehrpläne. Es ist davon auszugehen, dass die gymnasialen Richtlinien die Grundlage für die Entwicklung des Lehrplans für Gesellschaftslehre in Gesamtschulen bilden. Der abschließende, in den Lehrplänen wortgleiche Teil beschreibt schließlich die Grundlagen der Leistungsbewertung und -überprüfung im Lernbereich Gesellschaftslehre allgemein.¹⁰⁸

Insbesondere die konkreten Themenfelder zeigen die gouvernementale Ordnung.¹⁰⁹ Sehr knapp werden Inhaltsbereiche benannt, die in den einzelnen Jahrgangsstufen zu behandeln sind. Neben rein sachorientierten Themenfeldern wie der griechischen Polis und dem Imperium Romanum steht ein Bereich wie »Was Menschen im Altertum voneinander wussten«¹¹⁰, der stärker auf Zusammenhänge abzielt. Doch die Schwerpunkte werden in wenigen Stichpunkten sehr offen gelassen, wenn diese beispielsweise nur als »Weltvorstellungen und geographische Kenntnisse in Afrika, Europa, Asien; Interkulturelle Kontakte und Einflüsse (z.B. Herodot oder Feldzug und Reich Alexanders)«¹¹¹ benannt werden. Auch das Thema Nationalsozialismus wird zwar als eigenes Inhaltsfeld im gymnasialen Geschichtsunterricht in der Jahrgangsstufe Sieben bis Neun vorgeschrieben, die weiteren Inhalte bleiben jedoch allgemein:

»10. Inhaltsfeld: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Schwerpunkte:

- Die Zerstörung der Weimarer Republik
- Das nationalsozialistische Herrschaftssystem; Individuen und Gruppen zwischen Anpassung und Widerstand

106 Vgl. »Abschnitt A: Gesellschaftslehre (fächerintegriert)«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 17–60.

107 Vgl. »Abschnitt B: Erdkunde (fachspezifisch)«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 61–85; »Abschnitt C: Geschichte (fachspezifisch)«. In: Ebd., S. 86–112; »Abschnitt D: Politik (fachspezifisch)«. In: Ebd., S. 113–140.

108 Vgl. »Leistungsbewertung«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 34–35; »Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 141–142.

109 Auf die Ausgestaltung der Vorgaben durch die Akteure wird in Kapitel 5 zurückgekommen.

110 Inhaltsfeld 3 (vorgesehen für Jahrgangsstufe Fünf und Sechs) im Kernlehrplan Geschichte, S. 27.

111 Ebd.

- Entrechtung, Verfolgung und Ermordung europäischer Juden, Sinti und Roma, Andersdenkender zwischen 1933 und 1945
- Vernichtungskrieg
- Flucht und Vertreibung im europäischen Kontext.¹¹²

Dieses Themenfeld ist nahezu wortgleich auch im Lehrplan für Gesellschaftslehre aufgenommen, ergänzt wird die Liste der Schwerpunkte hier lediglich um den Punkt »Ursachen und Abwehr von politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit«¹¹³, der eine politikwissenschaftliche Verknüpfung mit der Gegenwart herstellt. Ohne eine geschichtswissenschaftliche Bewertung der vorliegenden Aufzählung vorzunehmen fällt doch auf, dass die Schwerpunkte thematisch und nicht chronologisch gesetzt werden. Gleichzeitig werden mit »Anpassung und Widerstand« oder der Aufzählung von »Juden, Sinti und Roma, Andersdenkender« Wertungen vorgenommen, die nur implizit auf entsprechende Forschungstraditionen verweisen. Dies ist zudem die einzige strukturelle Übernahme eines kompletten Themenfeldes in den Lehrplan für Gesellschaftslehre, die anderen Bereiche sind jeweils zwar im Wortlaut übernommen, jedoch anders gereiht und zusammengestellt.

Für die Fächer Erdkunde/Geografie und Politik/Wirtschaft gilt eine entsprechend relativ geringe Ausdifferenzierung und Präzisierung der Themen. Die Bereiche werden etwa für den Politikunterricht als »5. Inhaltsfeld: Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft« mit den Schwerpunkten »Lebensformen und -situationen von verschiedenen Sozialgruppen wie Kinder, Frauen, Männer, Senioren und Familien; Umgang mit Konflikten im Alltag«¹¹⁴ ausformuliert, das für die Jahrgangsstufen Fünf und Sechs einen ebenfalls sehr allgemeinen Rahmen setzt. Für die Gesellschaftslehre in den Jahrgängen Fünf und Sechs findet sich dies nicht wieder, erst in den Jahrgangsstufen Sieben bis Zehn wird ein »Inhaltsfeld 6: Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung« mit den Schwerpunkten »Grundlagen des Rechtsstaats sowie Gefährdungen und Sicherung von Grund- und Menschenrechten; Veränderte und sich verändernde Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern (Gender

112 Kernlehrplan Geschichte, S. 31.

113 Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 59. Das diesem Punkt übergeordnete Inhaltsfeld 10 »Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg« entspricht dem Wortlaut des 10. Inhaltsfeldes im Kernlehrplan Geschichte, S. 31.

114 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 27.

Mainstreaming)«¹¹⁵ aufgeführt. Anders als für das Gymnasium wird hier ein allgemeiner politischer Begriff, der des »Gender Mainstreaming«, an einem konkreten Inhaltsfeld festgeschrieben, hingegen fehlen die »Sozialgruppen«¹¹⁶ Kinder, Senioren und Familien. Die Ausformulierung ist jedoch ähnlich allgemein gehalten.

Abschließend sei ein Themenbereich des Faches Erdkunde/Geografie zitiert:

»7. Inhaltsfeld: Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem. Schwerpunkte:

- Ursachen und Folgen der regional unterschiedlichen Verteilung, Entwicklung und Altersstruktur der Bevölkerung in Industrie- und Entwicklungsländern
- Wachsen und Schrumpfen als Problem von Städten in Entwicklungs- und Industrieländern
- räumliche Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten.«¹¹⁷

Dieses Beispiel ist für die Jahrgangsstufen Sieben bis Neun im Gymnasium vorgesehen und zugleich das einzige Inhaltsfeld des Unterrichtsfachs, in dem das Phänomen Migration explizit genannt wird. Wiederum sind durch Begriffe wie »Entwicklungs- und Industrieländer« Forschungstraditionen implizit angedeutet. Für die Gesellschaftslehre findet sich eine entsprechende Formulierung nicht, hier ist der Bereich anders benannt:

»Inhaltsfeld 3: Internationalisierung und Globalisierung. Inhaltliche Schwerpunkte:

- Europa: räumliche, politische und kulturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede
- Europäer und Nicht-Europäer – Entdeckungen und Eroberungen
- Ursachen und Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten.«¹¹⁸

Anders als im gymnasialen Lehrplan wird hier ein Schwerpunkt auf Europa gesetzt. Zudem wird das Thema mit den Entdeckungen und Eroberungen der Weltgeschichte verknüpft, woran das Ziel der integrierten Vermittlung der drei Fächer des Lehrbereichs exemplarisch deutlich wird.

Es zeigt sich in der Zusammenschau das selektive und zugleich allgemeine Bestimmen der Unterrichtsinhalte. Zwar werden im Lehrplan für Gesellschaftslehre die relevanten Inhaltsfelder insgesamt intensiver vorge-

115 Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 43.

116 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 27.

117 Kernlehrplan Erdkunde, S. 31.

118 Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 40.

stellt als in den gymnasialen Plänen und auch thematisch weiter ausgeführt, die Inhalte und Kompetenzerwartungen der einzelnen Inhaltsfelder werden stärker präzisiert und für die Jahrgangsstufen mit spezifischen Inhalten konkretisiert, doch bleiben die Setzungen auch hier recht allgemein und auf Schlagworte reduziert.¹¹⁹ In den Lehrplänen für das Gymnasium sind die entsprechenden Teile noch knapper gehalten. Inwiefern diese normativen Setzungen als gouvernementale Ordnungen in der täglichen Anwendung relevant sind, bleibt aufzuzeigen. Insgesamt wird immer wieder mit Begrifflichkeiten an Forschungsperspektiven angeknüpft, dennoch bleiben die Formulierungen vage und lassen kaum erkennen, was hieraus im Unterricht entwickelt werden soll.

2.3 Kontextualisierung: Regelwerke als Machtstrukturen

Durch den Untersuchungszeitraum wird eine Umbruchphase auch für die Lehrenden betrachtet, denn mit der Umstellung auf das Abitur nach zwölf Jahren, kompetenzorientierte Kernlehrpläne und zentrale Prüfungen erleben und erlebten die befragten Lehrenden den größten Umbau der Bildungslandschaft der vergangenen Jahrzehnte. Dabei haben sie selbst ein anderes System in der Ausbildung gelernt und sich in teils jahrzehntelanger alltäglicher Arbeitspraxis angeeignet, nun müssen sie auf das neue System umsteigen. An diesem Wandel der Kulturpraxen in einer Umbruchszeit werden scheinbare Selbstverständlichkeiten offensichtlich und besser thematisierbar. Auch die Ausgestaltung der Themen oder die Schulbuchwahl durch die Fachkollegien, die Lehrerzusammenarbeit, die Schüler- und die Elternschaft sind vermehrt Veränderungen unterworfen.

Mit den gesetzlichen Regelungen und Differenzierungen zeigen sich Machtverhältnisse und Regierungstechnologien auf der staatlichen Seite¹²⁰: »Machtausübung besteht darin, »Führung zu lenken«, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen.«¹²¹ Durch die staatlichen

119 Vgl. »Inhaltsfelder im Fach Gesellschaftslehre«. In: Ebd., S. 18–21 und »Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte im Fach Gesellschaftslehre«. In: Ebd., S. 22–60.

120 Wie der Staat auch auf die konkretere Unterrichtsgestaltung eingreift, etwa durch die Vorgaben in den Lehrplänen und durch die Schulbuchzulassung, wird in Teil II aufgegriffen.

121 Lemke 2006, S. 478.

Vorgaben kann der konkrete Unterricht nicht bis ins Detail geregelt werden, doch die Wahrscheinlichkeiten für bestimmte Konstellationen und Verhaltensweisen werden durch die Vorgaben erhöht und bewusst gelenkt. Es wird strukturiert, welche Schüler gemeinsam und welche getrennt voneinander lernen, es wird geregelt, welche Unterrichtsinhalte in welcher Intensität wann thematisiert werden. Diese Regierungsmechanismen steuern die Prozesse, ohne das Handeln in der konkreten Situation, hier des Unterrichts, im Detail zu regeln¹²² – oft auch, ohne es genau zu kennen oder einschätzen zu können, sodass Gestaltungsspielräume für den Schulalltag überaus zielführend sind, wenn sie entsprechend genutzt werden. Die damit verbundenen Denkstrukturen sind jedoch den Individuen so eingeschrieben, dass sie nicht mehr als solche erkannt werden.¹²³ So wirkt Gouvernementalität bereits in der Schulgesetzgebung. Die Schule als Institution wird damit in die Disziplinargesellschaft eingebunden, indem das Geschehen hier extern strukturiert wird.

Lehrende sind in diesem System relativ starr eingebunden. In der Regel wird die Entscheidung für die Schulform, an der unterrichtet wird, im Verlauf des Berufslebens nicht oder nur einmal revidiert. So spielen die Vorgaben vor allem hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts in der jeweiligen Schulform eine maßgebliche Rolle für ihren Alltag. Die gesetzlichen Regelungen sind für diese Akteure kaum zu beeinflussen; auch wenn bei Reformen entsprechende Kommissionen eingesetzt werden, hat der oder die Einzelne hier keinen Einfluss auf die Entwicklungen und Entscheidungsprozesse. Die Ordnungen des Schulsystems sind zudem langfristig geplant und verändern sich selten.

Für alle Lehrpläne des Lernbereichs Gesellschaftslehre gilt, dass die inhaltlichen Themensetzungen recht offen formuliert sind und nur wenige Stichpunkte zu den eigentlichen Unterrichtsinhalten nennen. Ausführlicher werden die jeweils zugehörigen Kompetenzen dargestellt, die jedoch ebenfalls allgemein gehalten sind. Die Reihenfolge der Umsetzung der thematischen Vorgaben wird generell den Schulen überlassen, im Kernlehrplan Erdkunde/Geografie wird dazu ausgeführt:

»Die Reihenfolge der Inhaltsfelder und ihrer thematischen Schwerpunkte innerhalb der Abschnitte stellt eine plausible Setzung dar, die nach Entscheidung der Fachkonferenz veränderbar ist. An welchen Inhaltsfeldern, Schwerpunkten und Raumbeispielen die Kompetenzen entwickelt werden, liegt ebenfalls in der Entscheidung

122 Vgl. Foucault 1982, S. 258.

123 Vgl. Lemke 2001, S. 118ff.

der Fachkonferenz, die auf der Grundlage der Obligatorik und unter Einbezug schulspezifischer Gegebenheiten und Schwerpunktsetzungen das schulinterne Curriculum für das Fach Erdkunde erstellt.«¹²⁴

Für Geschichte und Politik/Wirtschaft werden analoge Regelungen getroffen¹²⁵, auch den Gesamtschulen bleibt die Reihenfolge der Inhaltsfelder und die konkrete Ausgestaltung überlassen.¹²⁶ Einzig die Zuordnung zu Jahrgangsstufen ist in allen Fällen durch die Lehrpläne vorgegeben. So ist grundsätzlich davon auszugehen, dass der Unterricht sich zwar im an den Kernlehrplänen orientiert, jedoch eigene Schwerpunkte je nach Schulen und Lehrenden gesetzt werden. Wie dies bei den Interviewpartnern gestaltet wird, bleibt in späteren Kapiteln aufzuzeigen. Ebenso ist die Bewertung der neuen Vorgaben der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen durch die Lehrenden im Folgenden noch herauszuarbeiten, welche für die Umsetzung offenbar eine maßgebliche Rolle spielt.¹²⁷

Abgesehen von den allgemein gehaltenen Kernlehrplänen sind die Schulen verpflichtet, schulinterne Lehrpläne zu vereinbaren und so die Vorgaben zu konkretisieren.¹²⁸ Diese Erstellung von Schullehrplänen ist jedoch zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht in allen Schulen umgesetzt worden und wird mit unterschiedlicher Intensität vorangetrieben, da diese Entwicklung vom Engagement Einzelner abhängt. Wie die Lehrenden dies bewerten und wie sie an der Umsetzung beteiligt sind, wird ebenfalls im späteren Verlauf der Analyse aufzuzeigen sein.

124 Kernlehrplan Erdkunde, S. 23.

125 Vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 23; Kernlehrplan Geschichte, S. 23f.

126 Vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 18.

127 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.

128 Vgl. »Vorbemerkungen: Kompetenzorientierte Lehrpläne als neue Form der Unterrichtsvorgaben für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre«. In: Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 9–11, hier S. 10. Analoge Formulierung in »Vorbemerkungen: Kompetenzorientierte Kernlehrpläne als Unterrichtsvorgaben für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre«. In: Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 8–9.

3. Schulen als räumliche Ordnung

Gesetzliche Vorgaben schaffen den Rahmen für das jeweilige Handeln in den Schulen. Es wird auf normativer Ebene eine Struktur vorgegeben, die in den vorhandenen Gestaltungsspielräumen je unterschiedlich gefüllt wird. Den Schulen kommt in der Ausgestaltung der allgemein gehaltenen Vorgaben eine besondere Bedeutung als Mittlerinstanz zu, ihnen wird im Rahmen des Konzepts der eigenständigen Schulen¹ noch mehr Kompetenz als bisher zugesprochen. Welche Einflüsse hat jedoch, über die formale Selbstständigkeit der Institution hinausgehend, der Raum auf die Ausgestaltung von Kulturen des Lehrens?

Die unterschiedlichen Räume und Bereiche der jeweiligen Schule sind in den meisten Fällen für eine Nutzungsform intendiert und eingerichtet, bei einigen Bereichen ist die Nutzung eher zufällig oder aus den bestehenden Strukturen gewachsen. Eine Analyse der Klassenzimmer wird dabei im Folgenden nicht vorgenommen, da im Rahmen der Erhebung nur wenige dieser Räume betreten wurden. Jedes der Klassenzimmer ist zudem anders ausgestaltet, oft auch stark bedingt durch das jeweilige Klassengefüge und unterschiedlich starke Gruppenbindung.² Die Auswertung wird deshalb auf die explizit von Lehrenden genutzten sowie die allen Schulangehörigen offen stehenden Räume konzentriert.

Räumliche Strukturen sind »Örtlichkeit und Raum als eine den Schulalltag und damit die schulkulturelle Spezifik zutiefst prägende Konstante«³, zugleich ein Indikator für die unterschiedlichen Ausgestaltungen der jeweiligen Schulkultur. An fünf ganz verschiedenen Schulen, drei Gymnasien und zwei Gesamtschulen, wurden Erhebungen getätigt; dazu kommt eine

¹ Vgl. Schulgesetz NRW, § 3. Das Konzept wird in Kapitel 3.1 dargestellt.

² Exemplarische Analysen von einzelnen Klassenzimmern finden sich bei Bendix/Kraul 2015, S. 92f.

³ Bendix/Kraul 2011, S. 147.

Gesamtschule in der Vorerhebung.⁴ Im Folgenden werden sowohl die Schulgebäude im Ganzen als auch einzelne Räume der beforschten Schulen dargestellt. Wie unterscheiden sich also diese konkreten Schulen hinsichtlich ihrer Nutzung des physischen und Aneignung des sozialen Raumes, und welche Gemeinsamkeiten bestehen?

Schulen als Räume zwischen physischem und sozialem Raum

Kultur findet im Raum statt und Schule ist ein spezifischer Raum. In der Vergleichenden Kulturwissenschaft wurden Räume lange vorrangig unter dem Aspekt der Kulturraumforschung auch auf der Suche nach Kontinuitäten und Strukturen erforscht: Karten sollten verdeutlichen, welche Muster in den jeweiligen Regionen zu finden sind, um so Aussagen über Kulturbewegungen treffen zu können. Die Karten waren zwar für die Darstellung von Innovationen und Diffusionsprozessen entworfen, zeigten aber trotzdem ein vermeintlich starres Bild von Kultur im Raum.⁵ Dabei sind allerdings die Individuen hinter der Suche nach homogenen Einheiten so zurückgetreten, dass die Studien im Sinne einer Kulturkreislehre aus heutiger Perspektive kritisch zu sehen sind.⁶ Mit zunehmender Fokussierung auf Prozesse der Mobilität wuchs auch die Bedeutung von Wandlungsprozessen im Hinblick auf räumliche Situierung; Strukturen veränderten sich oder verschwanden weitgehend. In Folge dieser Erkenntnis modernisierte sich auch die kulturwissenschaftliche Raumforschung. Die Entwicklung lief dabei von der Untersuchung mit »territoriale[m] Raumbegriff zum Raum als soziales Konstrukt«⁷ und versteht Raum heute als einen »komplexen handlungsrelevanten und relationalen Orientierungsraum«.⁸ Raum wird nicht als Behälter von Kultur betrachtet, sondern vielmehr als Ergebnis sozio-kultureller Prozesse. Nach dem *spatial turn* der 1990er Jahre⁹ wird die Kategorie Raum wieder verstärkt in den Fokus genommen, Enträumlichung

4 Die Schulen werden in Kapitel 3.1 besprochen. Zusätzlich wurde eine Lehrende an einer Mädchenrealschule befragt. Da auf das Schulgebäude jedoch nur aus ihren Erzählungen und Besuchen ohne Feldzugang geschlossen werden kann, wird dieses in seiner räumlichen Dimension hier nicht in die Auswertung einbezogen.

5 Vgl. Wiegelmann/Simon 2007; Hengartner 2002, S. 29f.; Bausinger 1998, S. 24.

6 Vgl. Seifert 2009a, S. 473f.

7 Rolshoven 2012, S. 157f.; vgl. Seifert 2009a, S. 469.

8 Rolshoven 2012, S. 156.

9 Vgl. Bachmann-Medick 2006, S. 285–329.

wird dabei in Kontext gesetzt mit neuen Formen des Lokalen, die auch im Zuge der Globalisierung im Sinne einer Glokalisierung¹⁰ relevant sind. Der Vergleichenden Kulturwissenschaft ist es immanent, auch diese Zusammenhänge akteurszentriert zu untersuchen und dabei »an Raum und Zeit über das menschliche Handeln heranzugehen.«¹¹ Aus den Beiträgen der Soziologie und Philosophie wurde insbesondere die Raumtheorie von Henri Lefebvre im Fach aufgegriffen, die auch für den Raumaspekt der hier vorliegenden Analyse bedeutsam ist.¹²

Der Faktor Raum umfasst weit mehr als das, was direkt als Räumlichkeit sichtbar ist, »Raum ist eine Abstraktion.«¹³ Dabei ist das Konstrukt des Räumlichen, wie so viele Dimensionen der Alltagskultur, meist nicht reflektiert, sondern wirkt sich unbewusst auf das Handeln der Akteure aus, ist dabei jedoch stets präsent – wir können uns nicht außerhalb von Räumen bewegen. Insgesamt sind Räume nach Lefebvre dreifach bedeutsam: als physischer, sozialer und mentaler Raum als eine »Dreieheit von Wahrgenommenem, Konzipiertem und Gelebtem.«¹⁴ Ein ähnliches Konzept mit leicht abweichenden Bezeichnungen vertritt auch Bourdieu, wobei dieser sich stärker auf die Verortung mittels ökonomischem und kulturellem Kapital und weniger auf den Raum als gebaute Umwelt bezieht.¹⁵ Beide Konzepte können hier mit bereits vorgenommenen spezifisch kulturwissenschaftlichen Lesarten¹⁶ kombiniert genutzt werden, um Schulen als Räume zu analysieren.

Zunächst sind die konkreten physikalischen Ausprägungen als »gebauter Rahmenhandlung«¹⁷ für jede Aneignung und Abstraktion unabdingbar. Im Gegensatz zum Ort als geografischer Angabe ist der Raum bereits gestaltet durch menschliches Handeln, allerdings nur mit großem Aufwand zu verändern und somit relativ konstant.¹⁸ Die Architektur ordnet diesen physischen Raum als gestalteten Raum. Menschen sind im physischen Raum

10 Vgl. zum Begriff Glokalisierung und dessen Anwendbarkeit in der Kulturanalyse Johler 2008; Alsheimer/Moosmüller/Roth (Hg.) 2000.

11 Hengartner 2002, S. 36.

12 Vgl. Lefebvre 1974.

13 Bausinger 1998, S. 23.

14 Lefebvre 1974, S. 338.

15 Vgl. Bourdieu 1991; Bourdieu 1989. Zu den unterschiedlichen Kapitalen nach Bourdieu vgl. grundlegend Bourdieu 1982.

16 Vgl. insb. Seifert 2009a; Rolshoven 2003 und 2012; Hengartner 2002 sowie Bausinger 1998 und 1988.

17 Rolshoven 2012, S. 163.

18 Vgl. de Certeau 1980, S. 182; Augé 1994, S. 84f.

verortet, sie haben dort zeitweilige oder dauerhafte Plätze, die sie selbst wählen oder welche ihnen zugeschrieben werden. Schon auf dieser ersten physischen Bedeutungsebene des Raumkonzeptes spielen die Akteure somit eine zentrale Rolle.

Der mentale Raum nach Lefebvre, bei Bourdieu der symbolische Raum subjektiver Strukturen¹⁹, ist das von den Menschen geschaffene Konstrukt eines Raumes, welches subjektiv wahrgenommen, erlebt und gedeutet wird. Dabei ist insbesondere relevant, welche »Ortsbezüge, Raumpraxen und Raumwahrnehmungen«²⁰ die einzelnen Akteure entwickeln. Es geht hier um die unterschiedlichen Praktiken der Einzelnen, die jeweils subjektiv sind.²¹ Diese Dimension ist also insbesondere zu beziehen auf die individuelle Aneignung von Räumen, sei es in Wahrnehmungen, eigenen Deutungen oder in konkreten Handlungen. Sie ist jedoch nicht immer eindeutig vom sozialen, gruppenbezogenen Raum zu trennen.

Sozialer Raum wird als jeweils »spezifischer gesellschaftlicher Raum«²² geschaffen, in den soziale Strukturen und Ordnungen ebenso wie ein gruppenbezogenes Raumverständnis und eigene Raumerfahrungen eingeschrieben sind, der also unterschiedlich je nach Akteursgruppe ist.²³ Raum ist damit heterogen²⁴, das heißt er kann zum einen für verschiedene Gruppen unterschiedliche Bedeutung haben, zum anderen ist er in sich fragmentiert; verschiedene Teilbereiche sind differenziert und mit je unterschiedlichen Bedeutungen belegt. Die Akteure handeln hier mit einer gemeinsam strukturierten und in der Gruppe allgemein akzeptierten »Raumpraxis«.²⁵ Allerdings ist diese nicht direkt greifbar, sondern mit Praktiken und Vorstellungen eine »unsichtbare, nicht herzeigbare und nicht anfaßbare«²⁶ Struktur. Diese gruppenbezogene Dimension ist insbesondere bei öffentlichen Räumen bedeutsam – wie den Schulen.

Physischer, mentaler und sozialer Raum stehen in Wechselbeziehungen zueinander und können nur aufeinander bezogen analysiert werden. Raum ist dabei immer angeeignet, jede Gruppe produziert und gestaltet ihn durch

19 Vgl. Bourdieu 1991, S. 28.

20 Seifert 2009a, S. 471.

21 Bourdieu 1989, S. 361.

22 Seifert 2009a, S. 477.

23 Vgl. Bausinger 1988, S. 45f.; Bourdieu 1989, S. 365.

24 Vgl. Foucault 1967, S. 319.

25 Lefebvre 1974, S. 331.

26 Bourdieu 1989, S. 362.

eine eigene Praxis.²⁷ Allgemeiner formuliert Hengartner, dass dem Raum stets eine »formgebende Kraft zugeschrieben«²⁸ wird, die wiederum kulturell konstruiert ist. Die im Raum handelnden Akteure gestalten diesen also nicht nur materiell, sondern auch in ihren Wahrnehmungen und Deutungen. Zentralste Kategorie ist, insbesondere für die hier zu behandelnden Fragestellungen, der soziale Raum, der gruppenbezogen verhandelt und gestaltet wird. Auch für die Vergleichende Kulturwissenschaft kann als Aufgabe festgehalten werden, was Lefebvre formuliert: Er fordert,

»diesen [angeeigneten] Raum so zu untersuchen, dass er als solcher erscheint, in seiner Genese und in seiner Form, mit seiner spezifischen Zeit bzw. seinen Zeiten (die Rhythmen des Alltagslebens), mit seinen Zentren und seinem Nebeneinander vieler Zentren«.²⁹

Johanna Rolshoven hat das Konzept von Lefebvre für die Vergleichende Kulturwissenschaft angewendet und konkretisiert, sie benennt den erlebten Raum (bei Lefebvre der mentale Raum) als die individuelle Wahrnehmung der Akteure, den Raum der Repräsentation als gesellschaftliche und historische Zuschreibungen (Lefebvre bezeichnet diesen als sozialen Raum) sowie den gebauten Raum (physischer Raum) als vermessbare Fläche des Sozialen.³⁰ Allerdings sind diese Begrifflichkeiten außerhalb des engeren Fachkontextes nicht gängig, sodass im Folgenden auf die Terminologie von Lefebvre zurückgegriffen wird.

Gerade wenn es um Schulen als räumliche Ordnungen geht, sind zusätzlich die Zwischenräume zu berücksichtigen, welche in der Trias des physischen, mentalen und sozialen Raumes zu verschwinden scheinen. Denn je nach seiner Funktion kann ein Raum für spezifische Tätigkeiten als Funktionsraum gestaltet sein oder vorwiegend transitorisch genutzt werden und damit in erster Linie einen Übergangsraum – auf dem Weg von einem Ort zum nächsten – darstellen.³¹ Als Zwischenraum, Interspace oder sekundärer Raum werden insbesondere Wege und Plätze bezeichnet, welche nicht zum Verweilen einladen, sondern in denen eher Strecken zurückgelegt oder Pausenzeiten überbrückt werden. Es sind dabei die Nicht-Orte gemeint, denen sich Marc Augé ausführlich gewidmet hat. Er unter-

27 Vgl. Lefebvre 1974, S. 331.

28 Hengartner 2002, S. 33.

29 Lefebvre 1974, S. 331.

30 Vgl. Rolshoven 2012, S. 164f.; vgl. auch Rolshoven 2003.

31 Rolshoven führt dies an anderer Stelle aus, vgl. Rolshoven 2000.

scheidet in Wege, Kreuzungen und Zentren, die sich auch überschneiden³² und stellt als Nicht-Ort den Raum vor, »der keine Identität besitzt und sich weder als relational noch als historisch bezeichnen lässt«³³, sondern provisorisch und für die Überwindung von Distanzen gedacht ist. Augé nennt die Beispiele Flugstrecke, Bahnlinie und Autobahn – auch hier setzen sich soziale Räume zusammen, werden Bedeutungen zugeschrieben, doch sind die Orte nicht dafür geplant worden. Dabei muss de Certeau widersprochen werden, der diese Nicht-Orte negativ konnotiert, da sie seiner Meinung nach vorwiegend als Fehlen oder Verfehlen eines Ortes wahrgenommen würden.³⁴ Vielmehr bieten gerade diese Zwischenräume ein Gestaltungspotential. Sie haben als sekundäre Räume keine intendierte Nutzung, diese entsteht erst im Laufe der Zeit und beruht eher auf einer Aneignung der baulichen Gegebenheiten als auf einer geplanten Bauweise.³⁵ Nicht-Orte sind damit stärker durch »die Beziehung, die das Individuum zu diesen Räumen unterhält«³⁶ bestimmt, durch das was Akteure in und mit den Räumen tun.

Raum, in jeder Form und Aneignung, ist immer auch eine Verkörperung von Macht. Nicht nur durch die gebauten Strukturen des physischen Raumes werden Machtsysteme sichtbar und gestaltet, auch mentaler und sozialer Raum sind immanent mit der hier wirksamen Gouvernamentalität verknüpft. Greift man weiter aus, so sind räumliche Grenzen auch soziale Grenzen, die von Personen bestimmter Gruppen nicht übertreten werden dürfen³⁷ – im Konkreten etwa die räumliche Grenze der Tür des Gymnasiums, die in der Regel von einem Hauptschüler nicht übertreten wird, oder das Lehrerzimmer, welches den Schülern meist verschlossen bleibt. Die hier wirksamen »Produktionsverhältnisse, die Machtbeziehungen beinhalten, finden im Raum statt und der Raum enthält solche Repräsentationen in den Gebäuden«³⁸. Als gebaute und gestaltete Machtsysteme sind Räume in allen drei ausgeführten Bedeutungsebenen zu verstehen. Vernachlässigt wurde jedoch bisher der Faktor, dass Räume unterschiedlich zugänglich sind. Sie sind offen oder verschlossen, meist jedoch im Bereich

32 Vgl. Augé 1994, S. 62f.

33 Ebd., S. 83.

34 Vgl. de Certeau 1980, S. 195ff.

35 Vgl. Fuchs 2010, S. 75.

36 Augé 1994, S. 96.

37 Vgl. Bourdieu 1989, S. 363.

38 Lefebvre 1974, S. 332f.

zwischen diesen Extremen einzuordnen. Zugänglichkeiten ergeben sich insbesondere durch Machtpositionen und soziale Rollen.

Schule ist immer auch ein gebauter Raum, ein Macht repräsentierendes und zugleich Macht darstellendes Gebäude. Bourdieu fasst diese implizite Wirksamkeit zusammen: »Der angeeignete Raum ist einer der Orte, an denen Macht sich bestätigt und vollzieht, und zwar in ihrer subtilsten Form: der symbolischen Gewalt als nicht wahrgenommener Gewalt.«³⁹ Neben der räumlichen Praxis sind deshalb Raumrepräsentationen als Ordnungen bedeutsam, die mit Machtbeziehungen eng verbunden sind und diese in Symbolen ausdrücken.⁴⁰ Bezieht man dies zurück auf die, oben bereits dargestellte, nach Foucault allgegenwärtige Macht, auf Regierungstechnologien als systematisierende Mechanismen sowie Herrschaft als deren institutionalisierte Form, so strukturieren gerade die institutionalisierten Herrschaftsstrukturen das Handeln im Raum. Herrschaft ist relevant dafür, wie physischer Raum gestaltet wird, welche Konstrukte dessen die Individuen entwickeln und erst recht dafür, welche gesellschaftlichen Zuschreibungen an einen Raum als sozialen Raum gruppenspezifisch vorgenommen werden (können).

In Schulgebäuden bestehen in erster Linie Räume mit spezifischer Funktion – Klassen-, Fachunterrichts- und Lehrerzimmer oder Sekretariate – und solche mit multifunktionaler Nutzung, etwa die Aulen oder auch die Schulhöfe. Sie alle sind bewusst für ihre Nutzung geplant und werden in der Regel durch Gruppen nur in Teilen gestaltet und angeeignet, soziale Strukturen sind hier größtenteils vorgesehen und eingeschrieben. Aneignungen finden eher temporär oder in Details statt. Zwischen diesen Räumen existieren zugleich Nicht-Orte, insbesondere die Flure und Foyers, welche funktional in der Regel lediglich für die Wegstrecken vorgesehen sind. Zwar sind Schulen als öffentliche Räume konzipiert, dennoch aber bestimmten Gruppen vorbehalten und stehen somit als ein »Hybridraum«⁴¹ zwischen privatem und öffentlichen Raum. Sie sind zwar prinzipiell Jedem zugänglich, doch werden sie in der Regel nur von Akteuren der Schulkultur – Lehrern, Schülern, Eltern und sonstigem Personal⁴² – betreten.⁴³

39 Bourdieu 1991, S. 28.

40 Vgl. Lefebvre 1974, S. 333.

41 Fuchs 2010, S. 46.

42 Zu den verschiedenen ordnenden Akteuren in der Schule vgl. Kapitel 4.

43 Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 154.

Den physischen, mentalen und sozialen Raum Schule zwischen Praxis und Repräsentation gilt es, in der Mikroperspektive ihrer jeweiligen konkreten Ausformung, zu untersuchen. Für jeden Kulturprozess ist der Raum, in dem dieser stattfindet, bedeutsam. Die durch die Gesetzgebung geschaffenen Institutionen konkretisieren sich in den Räumen der einzelnen Schulen, die jeweils gruppenspezifischer gestaltet werden: Da sind Gebäude, Flure, Klassenräume, Lehrerzimmer und andere Funktionsräume wie die Büros der Verwaltung als gebaute Umwelt. Diese werden unterschiedlich ausgestaltet und sowohl von den Individuen im mentalen Raum als auch von den verschiedenen Gruppen als sozialer Raum mit Bedeutung versehen und angeeignet. Dabei ist der gebaute Raum zunächst zu beschreiben, um die Aneignungen der Akteure sowohl als vom Einzelnen interpretierte mentale wie auch als gruppenbezogene soziale Räume nachvollziehbar zu machen. Erst dann können die spezifischen Deutungen erschlossen werden.

Für die Analyse stehen physischer und sozialer Raum sowie die Nicht-Orte der Schulen im Mittelpunkt. Denn diese können beobachtet und beschrieben werden, sie wurden im Laufe der Erhebung zugänglich und in den Interviews mit Bedeutung belegt. Anders hingegen die mentalen Räume. Als sehr individuelle Form der Raumpraxen und Aneignungen sind diese nur indirekt zu erfragen und in öffentlichen Räumen kaum beobachtbar. Zwar hätten etwa Aspekte der Ausgestaltung des mentalen Raumes, wie er sich insbesondere im privaten Arbeitsbereich der Wohnungen von Lehrenden oder des eigenen Tisches im Klassenzimmer manifestiert, die Perspektive ergänzen können – die hierfür notwendige methodische Reflexion hätte jedoch in keinem Verhältnis zum Ertrag gestanden.⁴⁴ Denn relevant für die Frage, wie Raum Ordnungen schafft und wie zugleich der Raum angeeignet wird, sind physischer Raum und Nicht-Orte als materielle Ausprägungen. Wie sich Kulturen des Lehrens in diesen Räumen konkretisieren, wie sie durch Raumaneignungen und -praxen bedingt sind, zeigt sich im sozialen Raum, in der Aushandlung der jeweils interagierenden Gruppen – sei dies in einer Akteursgruppe untereinander

⁴⁴ Um Zugang zu den Wohnungen der Interviewpartner zu erhalten und damit den Arbeitsbereich dort, der für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts genutzt wird (vgl. Kapitel 6.3 und 8.1), beobachten zu können, wären weitere Gespräche und eine verstärkte Nähe zu den Interviewpartnern notwendig gewesen. Die Klassenzimmer wurden, wie oben ausgeführt, aufgrund der Konzentration der Fragestellung auf die Rolle der Lehrenden kaum betreten, sodass auch hier keine fundierten Aussagen getroffen werden können.

oder zwischen den verschiedenen Gruppen. Deshalb werden zunächst der physische Raum und Zwischenräume zu beschreiben sein, um dann auf die sozialen Räume einzugehen. Eine Analyse der auch durch die räumliche Lage der jeweiligen Schule bedingten jeweiligen Schülerschaften sowie die der unterschiedlichen Interviewpartner erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt.⁴⁵

3.1 Die beforschten Schulen als physische Räume

Für einen Überblick über die Schulräume werden im Folgenden zunächst die beforschten Schulen in ihrer räumlichen Verortung und im Anschluss die physische räumliche Struktur der jeweiligen Gebäudekomplexe vorgestellt. Schaut man auf die Ordnungen und Gesetzgebungen der Schulbildung, so werden stets die Schulformen gegliedert und zueinander in Beziehung gesetzt⁴⁶ – dabei gerät jedoch oft aus dem Blick, dass enorme Unterschiede auch innerhalb der Schulformen und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Schulformen bestehen, sobald einzelne Institutionen betrachtet werden. An sieben unterschiedlichen Schulen wurden Erhebungen durchgeführt, drei Gymnasien und drei Gesamtschulen sowie eine Realschule, die in Tabelle 1 mit den dort befragten Lehrenden zusammengestellt sind.

Alias Schule	Region	Schulform	Befragte Lehrende
Humboldt-Gymnasium	Ländliches Rheinland	Gymnasium (gegründet 1889)	Herr Hoffmann, Frau Schäfer, Herr Koch, Herr Bauer, Herr Richter, Frau Klein
Marien-Gymnasium	Rheinische Großstadt	Gymnasium (gegründet 1890)	Herr Wagner, Frau Becker, Herr Schulz
Goethe-Gymnasium	Rheinische Großstadt	Gymnasium (gegründet 1950er Jahre)	Frau Schröder
Schiller-Mädchen-realschule	<i>Rheinische Großstadt</i>	<i>Realschule (gegründet 1948)</i>	<i>Frau Schwarz</i>

45 Vgl. hierzu Kapitel 4.

46 Vgl. die Definition der Schulformen in Schulgesetz NRW, § 10.

Geschwister-Scholl-Gesamtschule	Ländliches Rheinland	Gesamtschule (gegründet 1970er Jahre)	Herr Fischer, Frau Meyer, Herr Weber
Anne-Frank-Gesamtschule	Rheinische Großstadt	Gesamtschule (gegründet 1971)	Frau Neumann
Erich-Kästner-Gesamtschule	Rheinische Großstadt	Gesamtschule (gegründet 2008)	Probeinterviews: Frau Müller, Frau Schmidt, Frau Schneider

Tabelle 1: Beforschte Schulen, sortiert nach Schulform. Kursinsetzung: kein Aufenthalt der Forscherin vor Ort.

In der Regel sind die Schulgebäude bereits seit Jahrzehnten in Benutzung. Durch die sich wandelnden Bedürfnisse der Schulgemeinschaft, etwa wachsende Schülerzahlen oder die Notwendigkeit neuer Fach- oder Aufenthaltsräume, werden die Gebäude umgebaut oder erweitert. Die pädagogische Forschung zur Schularchitektur⁴⁷ konzentriert sich neben allgemeinen Ergebnissen wie, dass »zwischen Architektenmeinungen sowie Sichtweisen von Behördenvertretern auf der einen und den Bedürfnissen von Schülern und Lehrern auf der anderen Seite erhebliche Differenzen, wenn nicht Widersprüche bestehen«⁴⁸ auf die Analyse von Soll-Zuständen, die im laufenden Betrieb in der Regel keine Beachtung finden und somit nur wenig Bezug zum Schulalltag aufweisen.

Nähert man sich den Schulen, so ist die gebaute Umwelt zentraler Faktor für den ersten Eindruck, aber auch für die tägliche Interaktion inner- und außerhalb der Schulräume.

»So bildet die räumliche Anlage einer Schule gemeinhin die physisch-materiale Grenze zwischen dem Lern- und Arbeitsfeld Schule und der Außenwelt. Wie die Schule in der Umgebung verortet ist, ob sie außerhalb oder innerhalb der Stadt liegt, sich in einem geschichtsträchtigen Altbau oder in einem Neubau befindet, all das vermittelt einen ersten Eindruck.«⁴⁹

Die Gebäude sind in der Regel für den Unterricht geplant und gebaut worden, also in einer Doppelfunktion einerseits für diese spezifische Nutzung vorgesehen und zugleich Repräsentationsformen der staatlichen Institution.⁵⁰ Die Konzeption der Gebäude erfolgt jedoch ohne Einbindung der

47 Vgl. etwa Rittelmeyer 2009; Walden 2008.

48 Rittelmeyer 2009, S. 506.

49 Bendix/Kraul 2015, S. 86.

50 Vgl. hierzu auch Fuchs 2010, S. 44f.

späteren Nutzer, sondern durch Architekten und Bauherren. Je nach Baujahr und seither getätigten Umbauten wirken sie homogener oder gewachsener. Die Raumstruktur zeigt bereits erste Konzepte von Lernen und Lehren, die auch dann wirksam sind, wenn sie mittlerweile verworfen oder aktualisiert wurden. Denn ein Gebäude ist auf Dauer konzipiert, pädagogische Konzepte und Nutzungsformen wandeln sich schneller, sodass die vorhandenen Räume umgenutzt und angeeignet werden – hier zeigt sich erneut, dass bereits der physische Raum menschlich gestaltet ist. Er spiegelt seine historische Gestaltung, die in den Raum eingeschrieben ist.⁵¹

Räumliche Lage und Größe der Schulen im physischen Raum

Die hier vorgestellten Schulen sind nicht als repräsentativer Ausschnitt aus der Schullandschaft zu sehen, ganz im Gegenteil: Aufgrund des schwierigen Zugangs zum Feld ergab sich die Zusammensetzung der untersuchten Schulen aus der Bereitschaft von Lehrenden für ein Interview und ist somit zufällig, da dies kein Kriterium der Auswahl von Interviewpartnern war.⁵² Alle beforschten Schulen wurden im Rahmen der Erhebung mit forschendem Blick betreten, die Eindrücke dieser Feldaufenthalte im Forschungstagebuch festgehalten. Einzig für die Schiller-Mädchenrealschule können keine direkten Aussagen zu den Innenräumen getroffen werden.⁵³ Zudem wurden Informationen über Geschichte und Bauwerke aus den offiziellen Publikationen der jeweiligen Schule entnommen, die hier jedoch zur Wahrung der Anonymität nicht zitiert werden.⁵⁴

Unabhängig von der Schulform ist zentraler Unterschied der räumlichen Lage von Gymnasien und Gesamtschulen der Grad der Urbanität des die Schule umgebenden Raumes. Von den beforschten Schulen liegen das Humboldt-Gymnasium und die Geschwister-Scholl-Gesamtschule im

51 Vgl. Lefebvre 1974, S. 335f.

52 Zum Quellensetting und Zugang zum Feld vgl. Kapitel 1.3.

53 Das Interview mit der an der Schiller-Mädchenrealschule lehrenden Frau Schwarz fand in einer Privatküche statt, nur aus ihren Berichten kann auf die Räume der Schule geschlossen werden. Es fand im Anschluss eine Begehung der Schule ohne die Interviewpartnerin statt, dabei konnte das Gebäude allerdings nur kurz betreten werden.

54 Es handelt sich um Informationshefte und Chroniken der Schulen sowie die jeweiligen Internetauftritte, die jedoch nicht zitiert werden können, ohne eine Zuordnung der anonymisierten Institution möglich zu machen. Aus Gründen des Datenschutzes wird deshalb in diesem Fall auf die Benennung der konkreten Quellenangabe verzichtet. Alle entsprechenden Materialien sind im Archiv der Autorin hinterlegt.

ländlichen Raum, wobei die Gesamtschule auch durch die Verkehrsanbindung näher am städtischen Raum liegt. Während das nächste urbane Zentrum hier nur rund 15 Kilometer entfernt und auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen ist, sind vom Humboldt-Gymnasium bis in die Innenstadt der nächsten Großstadt etwa 35 Kilometer zu überwinden, ein Bus fährt nur wenige Male am Tag.⁵⁵ Innerhalb des ländlichen Raumes sind diese infrastrukturellen Unterschiede zwar bedeutsam, doch werden sie überlagert durch eine in beiden Fällen stark ortsgebundene Schülerschaft, welche in den urbanen Schulen stärker fluktuiert. Für die Schulen im urbanen Raum ist die konkrete Lage in der Stadt bedeutsamer. Goethe-Gymnasium und Anne-Frank-Realschule liegen in Wohngebieten in Stadtrandlage, das Marien-Gymnasium ebenso wie die Erich-Kästner-Gesamtschule hingegen sind nahe der Innenstadt verortet.

Das Humboldt-Gymnasium war zum Zeitpunkt der Erhebung für Außenstehende erst nach näherem Hinsehen an einer kleinen Hinweistafel unterhalb der Beschilderung der in unmittelbarer Nähe gelegenen Hauptschule zu finden.⁵⁶ Es liegt am Rande einer Gemeinde mit gut 10.000 Einwohnern und hat etwa 900 Schüler, die von rund 60 Lehrenden unterrichtet werden. Die Schule ist auf drei Gebäude verteilt, die über Flure miteinander verbunden sind, ein zentraler Schulhof liegt in der Mitte. Das der Kaiserzeit entstammende Hauptgebäude folgt in seinen Strukturen den ordnungspolitischen Gesichtspunkten dieser Zeit⁵⁷, die Anbauten der 1970er Jahre sind offener und verwinkelter angelegt und zeichnen sich auch durch größere Fensterfronten und dementsprechend hellere Räume aus.⁵⁸ Das Fachkollegium ist hier vergleichsweise jung, die Lehrenden sind meist direkt nach ihrem Referendariat an die Schule gekommen und haben erst einige Jahre Lehrerfahrung.⁵⁹ Für die Interviews wurde ein Tag durchgehend in der Schule verbracht, sodass neben den Interviews eine Vielzahl von Beobachtungen und informellen Gesprächen im Lehrerzimmer getätigt werden konnten.⁶⁰

Das Marien-Gymnasium in katholischer Trägerschaft liegt unmittelbar neben einer Kirche in einem großstädtischen Grünstreifen und ist an Stra-

55 Genauere Ortsangaben können hier zur Wahrung der Anonymität der Schulen nicht gemacht werden, da die Zuordnung durch Nennung von Städten möglich wäre.

56 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

57 Vgl. Luley 2000, S. S. 21f.

58 Zur Forderung nach hellen, blendungsfreien Räumen vgl. Walden 2008, S. 204.

59 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 34–38.

60 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

ßenbahn und Bus angeschlossen. Das funktional gestaltete Gebäude aus den 1950er Jahren ist in einem guten baulichen Zustand und wurde seit 1980 stark erweitert. Es verfügt über einen zentralen Eingangsbereich, von dem Verwaltungsräume direkt abgehen, über eine Treppe sowie links und rechts seitlich abgehende Flure sind die weiteren Räume in Hauptgebäude und Anbau zu erreichen. Auch durch das Engagement der Elternschaft wird das Gebäude laufend saniert und in Stand gehalten. Bis 1983 wurde das Gymnasium als Mädchenschule geführt, seither koedukativ.⁶¹ Die rund 1.000 Schüler werden von gut 100 Lehrenden unterrichtet.⁶²

Das Goethe-Gymnasium liegt im kleinen Grünstreifen eines Wohnbezirks und ist nicht ausgeschildert. Es steht neben einem leer stehenden Gebäude, in welches zeitweise Klassenräume wegen Raumnot ausgelagert waren. Der Haupteingang des einzigen Gebäudes liegt hinter einem vergleichsweise kleinen Schulhof. Das Schulhaus wirkt heruntergekommen, an den Wänden und Geländern sind Farbschäden zu sehen und auch an den Außenwänden blättert der Putz an vielen Stellen ab.⁶³ Das kastenförmige Gebäude ist in den 1950er Jahren entstanden und funktionalistisch geplant mit einem großen Foyer und langen Fluren in einer klaren Wegstruktur⁶⁴, hier werden ca. 950 Schüler von 70 Lehrenden unterrichtet. Infrastrukturell ist die Schule durch eine Straßenbahn gut angebunden, sie liegt in unmittelbarer Nähe des Stadtteilzentrums einer Großstadt.

Auch die Geschwister-Scholl-Gesamtschule ist in einem renovierungsbedürftigen Gebäude untergebracht, an vielen Stellen ist die schlechte Bau-substanz sichtbar. Zu finden ist die Schule jedoch schon durch die entsprechend benannte Bushaltestelle in unmittelbarer Nähe innerhalb eines Wohngebiets. Das Gebäude aus der Gründungszeit der Schule in den 1970er Jahren ist in einer Ringform um ein innenliegendes zentrales Foyer gebaut, die Verwaltung hat einen eigenen Bereich mit abgetrenntem Flur in

61 Zum koedukativen Unterricht und der Relevanz von Geschlechtertrennung im Unterricht vgl. etwa Ludwig/Ludwig 2007, zur historischen Entwicklung der Mädchenbildung Bruning 2010, Sp. 926. Vgl. für das Marien-Gymnasium Interview Frau Becker, Abs. 125.

62 Die unterschiedliche Anzahl von Lehrenden pro Schüler kann u.a. dadurch differenzieren, dass Lehrende in Teilzeit arbeiten und somit weniger Stunden unterrichten. Diese Zahlen können also nicht mit einem besseren oder schlechteren Betreuungsschlüssel gleichgesetzt werden.

63 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 09.06.2011.

64 Vgl. zum Schulbau der 1950er Jahre Luley 2000, S. 59f.

den verwinkelten und auf Externe unübersichtlich wirkenden Gängen.⁶⁵ Umgeben ist das weitläufige Gebäude von unterschiedlich gestalteten Teilen des Schulhofs. Diese Raumstruktur kann als eine der zwei typischen für die Zeit der Bildungsreformen angesehen werden, in welcher die Gebäude offener und verwinkelter geplant wurden und verschiedene Gemeinschaftsräume vorsahen.⁶⁶ Die Gesamtschule mit etwa 80 Lehrenden hat ca. 1.400 Schüler und damit einen Einzugsbereich, der weit über die Grenzen der knapp 100.000 Einwohner zählenden Mittelstadt in den ländlichen Raum hinein reicht.

Ein baulicher Sonderfall ist das Gebäude der seit 1971 bestehenden Anne-Frank-Gesamtschule, welches 2009 als kompletter Neubau entstand. Möglich wurde dies durch die Finanzierung über eine große Baufirma, welche entsprechenden Einfluss auf die Gestaltung des Raumes ausübte.⁶⁷ Ein solcher Neubau ist in Zeiten leerer staatlicher Kassen die Ausnahme⁶⁸ und wird aufgrund der Public-private-Partnership ambivalent bewertet.⁶⁹ Das puristisch wirkende neue Schulgebäude ist in Kastenform mit davorliegendem Schulhof gebaut, es wird über ein zentrales Foyer betreten, von dem Flure und ein Treppenhaus abgehen. Damit entspricht es weitgehend noch heute der zweiten der bereits erwähnten typischen Raumstrukturen der Neubauten im Zuge der Bildungsexpansion der 1970er: ein auf Masse angelegter Schultyp in Form eines funktionalen Zweckbaus, von dem auch als Lernfabrik gesprochen werden kann, die auf Effizienz und ökonomische Planung bedacht ist.⁷⁰ In diesem Architekturstil wurde die Anne-Frank-Gesamtschule auch 40 Jahre nach der Bildungsexpansion neu gebaut, das Gebäude ist aufgrund der erst kurz zurückliegenden Planung allerdings barrierefrei und verfügt insgesamt über eine gute Ausstattung: helle Räume, moderne und ergonomische Möbel, hohe technische Ausstat-

65 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011; zur Forderung nach überschaubaren Gebäudegrößen vgl. Walden 2008, S. 203.

66 Vgl. Luley 2000, S. 77.

67 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

68 Vgl. Fuchs 2010, S. 45.

69 Neubau und die Bewirtschaftung des Gebäudes für die nächsten 25 Jahre trägt der private Investor gegen eine monatliche Miete. Es fand vor und während der Bauphase eine rege Diskussion dieses Konzepts in der Lokalpresse statt. Die Medienberichterstattung wird hier aus Gründen der Anonymität nicht zitiert, die Beiträge sind im Archiv der Autorin hinterlegt. Die Schule wird seither von unterschiedlichen Seiten immer wieder auch als Beispiel für gelungene Zusammenarbeiten zwischen öffentlicher Verwaltung und Privatwirtschaft herangezogen.

70 Vgl. Luley 2000, S. 77.

tung. Die in den 1970ern gegründete Schule gehörte zu den ersten Gesamtschulen in NRW und experimentierte mit auch räumlich innovativen Konzepten wie dem parallelen Unterricht verschiedener Gruppen in großen Räumen ohne Zwischenwände, so zumindest das heutige Narrativ.⁷¹ Diese Möglichkeiten wurden mit dem funktionalen Bau räumlich eingeschränkt. Die Schule hat mit dem Neubau den Standort gewechselt, liegt nun direkt an einer Hauptstraße mit Anschluss an mehrere Linien des öffentlichen Nahverkehrs der Großstadt und hat dem folgend ein weites Einzugsgebiet. Knapp 100 Lehrende unterrichten hier etwa 1.300 Schüler.

Die Erich-Kästner-Gesamtschule ist eine im Aufbau befindliche, neu gegründete Gesamtschule und umfasste zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich die Klassenstufen Fünf und Sechs. Im Gebäude einer in Auflösung befindlichen Hauptschule⁷² übernimmt die Gesamtschule nach und nach die frei werdenden Räumlichkeiten, teilt sich das Gebäude jedoch mit der noch bestehenden Schule. Auch dieses Gebäude ist an eine Straßenbahn und mehrere Buslinien in einer Großstadt angebunden, sodass der städtische Einzugsbereich innerhalb der Großstadt ebenfalls recht weit ist. Ein Neubau in Kastenform ähnlich der Anne-Frank-Gesamtschule, der das bestehende Gebäude ergänzen soll, war zum Zeitpunkt der Erhebung geplant, jedoch noch nicht begonnen.⁷³ Das vorhandene Gebäude aus der Kaiserzeit ist ähnlich dem des Humboldt-Gymnasiums durch einen zentralen Flur mit Treppe gegliedert, von dem in den drei Stockwerken geradlinige Flure abgehen. Es wurde im Schuljahr 2010/2011 nur im ersten Stockwerk durch die Erich-Kästner-Gesamtschule genutzt, sodass sich alle Räume um einen zentralen Flur gruppieren, der Schulhof wird mit der Hauptschule geteilt. Die etwa 240 Schüler der beiden bereits bestehenden

71 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

72 Die CDU-Regierung in NRW plante die Abschaffung von Hauptschulen und Ersetzung durch Sekundarschulen, dies wurde jedoch aufgrund des Regierungswechsels im Jahr 2010 nicht vollständig umgesetzt. Mit dem so genannten Schulfrieden NRW wurde 2011 beschlossen, sowohl Haupt- als auch Sekundarschulen weiterhin im Schulgesetz zu verankern, vgl. Schulgesetz NRW, § 14 und § 17a. Davon unbeschadet können auf kommunaler Ebene einzelne Hauptschulen aufgelöst werden, wie im Fall der Vorgängerinstitution der Erich-Kästner-Gesamtschule geschehen.

73 Der Betrieb der Hauptschule wurde mittlerweile eingestellt, die Erich-Kästner-Gesamtschule nutzt den gesamten bestehenden Gebäudekomplex. Die Fertigstellung des Erweiterungs-Neubaus ist 2016 realisiert worden, nun wird der Altbau saniert, sodass der Unterricht weiterhin teilweise in Containern stattfindet (Stand: Februar 2017).

Jahrgangsstufen werden von knapp 20 Lehrenden unterrichtet, auch hier ist das neu zusammengestellte Kollegium vergleichsweise jung.⁷⁴

Eigenverantwortliche Schulen als Institutionen im Raum

Für den Unterhalt und die Ausgestaltung der Räume sind die Schulträger, in der Regel die Kommunen, verantwortlich. Insbesondere während den lange ausbleibenden Bildungsreformen im Kompetenzfeld zwischen Bund und Ländern beschritten einzelne Schulen neue Wege und probierten inhaltliche und räumliche Konzepte aus, ohne hierfür explizit beauftragt zu sein.⁷⁵ Diese Entwicklungen auf Ebene einer einzelnen Institution sind weiter wirkmächtig, auch wenn in den vergangenen Jahren zahlreiche Reformen auf Landesebene eingeleitet wurden oder bereits umgesetzt sind. Mit der Neufassung des Schulgesetzes in NRW wurde der einzelnen Schule dabei auch formal eine stärkere Selbstständigkeit zugestanden, sie »verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten selbstständig.«⁷⁶ Das Konzept der eigenverantwortlichen Schule ist mit dieser Regelung nach einem Modellversuch seit 2006 für alle Schulen umgesetzt⁷⁷, ein eigenes Schulprogramm mit Zielen und Schwerpunkten der Institution ist verpflichtend.⁷⁸ Dabei übernehmen Schulleitungen stärkere Verantwortung, beispielsweise für die Finanzen und das eigene Personal⁷⁹, ihnen werden »Pädagogische Führung und Schulmanagement«⁸⁰ übertragen. In dem entsprechenden Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW werden Handlungsfelder von Schulleitungen aufgeführt, die strukturell ähnlich den Kompetenzerwartungen der Lehrpläne aufgebaut sind und die Grundlage für die Auswahl der entsprechenden Stelleninhaber bilden.⁸¹

Demnach wird ein Managementmodell auf die einzelne Schule und ihr Führungspersonal übertragen, hier wird ähnlich wie in den Lehrplänen ein

74 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 25.08.2010; vgl. auch Interview Frau Schmidt, Abs. 45.

75 Vgl. Furck 1998a, S. 253.

76 Schulgesetz NRW, § 3 Abs. 1 Satz 2.

77 Vgl. Runderlass Freiräume für innovative schulische Vorhaben; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Eigenverantwortliche Schule. Website.

78 Vgl. Schulgesetz NRW, § 3 Abs. 2.

79 Vgl. Kotthoff 2009, S. 132; zu konkreten Aufgaben der Schulleitung vgl. Holtappels 2008, S. 591.

80 Runderlass Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen eigenverantwortliche Schule.

81 Vgl. ebd.

Output-orientiertes Steuerungsmodell umgesetzt. Demzufolge sind Schulen verstärkt in die Organisationsentwicklung eingebunden, die vorrangig durch das Lehrerkollegium umgesetzt werden soll, dieses aber vor ganz neue Herausforderungen stellt. Entsprechende Prozesse und Modelle wurden von der Forschung entwickelt, aber bisher nicht an allen Schulen entsprechend umgesetzt.⁸² Nicht nur Schulprogramme und -leitbilder, sondern auch Unterrichtsmodelle sollen in diesem Zusammenhang erstellt werden. Der Erziehungswissenschaftler Hans-Georg Kotthoff fasst als Motive dieser Entwicklung ökonomische Überlegungen, den Abbau von Bürokratie und damit verbunden den Ausbau der Schule zur Organisationseinheit sowie schließlich die Entstehung pädagogischer Schwerpunkte etwa in Schulprofilen zusammen.⁸³ Durch den Entwicklungsprozess hin zur eigenverantwortlichen Schule treten die Institutionen auch untereinander verstärkt in Konkurrenz, da bestehende Hierarchien in Ausstattung und Unterrichtsqualität weniger als bisher durch die Trägereinrichtungen ausgeglichen werden; in Kombination mit der freien Schulwahl durch Eltern sind die Konsequenzen für Schulentwicklung erst in den Anfängen abschätzbar.⁸⁴ Mit den größeren Freiheiten ist auch eine stärkere Ausdifferenzierung der jeweiligen Schulkultur verbunden, worauf noch zurückzukommen sein wird.⁸⁵

Diese stärkere Unabhängigkeit der einzelnen Institutionen von bildungspolitischer Verwaltung hat auch auf die gebaute Umwelt Einfluss. So werden Baumaßnahmen nicht mehr zentral koordiniert und umgesetzt, sondern die Schulen erhalten mit den regulären Haushaltsmitteln auch Gelder, die für die Instandhaltung der Gebäude gedacht sind.⁸⁶ In Zeiten knapper Haushalte sind viele Schulen unzureichend ausgestattet, die bauliche Substanz der Gebäude ist oft schlecht. Im Zeitraum der Erhebung wa-

82 Vgl. Holtappels 2008, S. 590.

83 Vgl. Kotthoff 2009, S. 131f.

84 Vgl. zusammenfassend für erste Studien zu den Folgen von Schulautonomie Kotthoff 2009, S. 133f.; zur freien Schulwahl vgl. Giesinger 2009.

85 Vgl. Bendix et al. 2010, S. 5. Zu den sich ausdifferenzierenden Schulkulturen vgl. auch Kapitel 8.

86 Die Bereitstellung und Unterhaltung der Schulgebäude ebenso wie die Lehrmittel und die Personalkosten sind laut Schulgesetz NRW, § 79 Aufgabe der Schulträger. Allerdings wird mit dem Konzept der eigenverantwortlichen Schule das Budget nicht mehr für einzelne Posten bereitgestellt bzw. durch die Träger verwaltet, sondern von der jeweiligen Schule selbst verwaltet. Die Schulleitung regelt das Aufstellen eines Schulhaushaltes laut Schulgesetz NRW, § 59, Abs. 9. Der Haushalt wird dann laut Schulgesetz NRW, § 65, Abs. 2 Satz 17 durch die Schulkonferenz verabschiedet.

ren allerdings, neben dem erwähnten Sonderfall einer privatwirtschaftlichen Übernahme dieser Aufgaben an der Anne-Frank-Gesamtschule, Sondermittel aus dem so genannten Konjunkturpaket II verfügbar, das in den Jahren 2010 und 2011 die Wirtschaft durch zusätzliche Baumaßnahmen in öffentlichen Einrichtungen fördern sollte.⁸⁷ Da insbesondere auch in das Bildungssystem investiert werden sollte, wurden in diesem Zeitraum zahlreiche größere und kleinere Modernisierungsmaßnahmen an Schulgebäuden umgesetzt, die durch die jeweilige Schule eigenverantwortlich geplant und abgewickelt wurden.⁸⁸

3.2 Aneignungen des sozialen Raumes Schule

Zahlreiche Räume von Schulen wurden im Rahmen der Erhebung kurz betreten oder zur Interviewdurchführung genutzt, der Schwerpunkt lag jedoch nicht auf der Betrachtung der Räumlichkeiten oder deren Reflexion mit den Gesprächspartnern. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Ergebnisse der Forschergruppe um Bendix übertragbar sind: Die hier in geführten Rundgängen befragten Lehrenden hatten sich je nach Länge ihrer Zugehörigkeit zur Schule anders im Raum verortet, die Bedeutung der Räumlichkeiten für ihre Aufgaben wurde differenzierter dargestellt und deutlicher auf das Lehren bezogen, je länger sie bereits an der entsprechenden Schule tätig waren.⁸⁹

Hier soll ein exemplarischer räumlicher Zugang gewählt werden, um Differenzen und Gemeinsamkeiten im Detail aufzeigen zu können: Lehrerzimmer sind der Ort, welcher spezifisch den Lehrenden vorbehalten ist und in dem sich Arbeit und Freizeit, formale und private Kommunikation vermischen. Über eigene Räumlichkeiten verfügen in der Regel nur die Schulleitungen, für alle anderen Lehrenden sind ein oder mehrere gemeinsam zu nutzende Lehrerzimmer vorhanden. An der Gestaltung und Nutzung dieser Räume wird besonders deutlich, ob und wie die Lehrenden zu-

⁸⁷ Grundlage des Programms ist das Gesetz zur Sicherung von Beschäftigung und Stabilität vom 02.03.2009.

⁸⁸ Während der Erhebungen im Schuljahr 2010/2011 wurden am Humboldt-Gymnasium, am Goethe-Gymnasium und in der Erich-Kästner-Gesamtschule Baumaßnahmen aus dem Konjunkturpaket II umgesetzt. Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011, 09.06.2011 und 09.11.2010.

⁸⁹ Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 148f.

sammenarbeiten und die Schule auch als Lebensraum betrachten und wie der Raum sich individuell angeeignet wird. Sie sind deshalb besonders gut für eine exemplarische Analyse des sozialen Raums Schule aus Perspektive der Lehrenden geeignet.

Lehrerzimmer als soziale Räume

Zunächst muss zwischen Schulen, welche lediglich über ein Lehrerzimmer verfügen, und solchen, in denen diese auf mehrere Zimmer verteilt sind, unterschieden werden. Allerdings hängt dieser Faktor primär von der Größe der Schule – und dementsprechend des Lehrerkollegiums – sowie von baulichen Gegebenheiten ab.

Zentraler ist die Atmosphäre, welche bereits beim Betreten eines Lehrerzimmers deutlich wird und die sich in den Interviews jeweils bestätigte. Auch wenn Atmosphäre besonders individuell wahrgenommen wird und die Rolle der Forscherin hier bedeutsam ist, so lassen sich doch übergreifende Tendenzen fassen: Wirken diese Zimmer karg und sachlich eingerichtet, so ist auch die Zusammenarbeit des Kollegiums eher auf Notwendiges begrenzt. Lehrerzimmer, die an Wohnzimmer erinnern, existieren hingegen an Schulen, in denen großer Wert auf Teamarbeit gelegt wird.⁹⁰ Dies soll im Folgenden exemplarisch an drei unterschiedlichen Lehrerzimmern verdeutlicht werden, in denen im Rahmen der Interviewführung jeweils längere Zeit verbracht wurde. Zum ersten Typ zählt das Lehrerzimmer im Humboldt-Gymnasium. Es besteht aus drei Zimmern mit Durchgangstüren. Das Forschungstagebuch beschreibt diese:

»[Herr Hoffmann] zeigte mir die Bücherregale im hintersten von drei Lehrerzimmern [...]. Auch die weitere Einrichtung der Räume war unterschiedlich: im Raum mit Bibliothek in der Mitte große, leere Schreibtische mit relativ wenig belegten Plätzen, an den Fensterfronten zwei oder drei PCs, Drucker, Ablagefläche. Im Raum davor runde Tische, eher Bistrostil, daneben die Küchenzeile mit professioneller, aber sehr alter Kaffeemaschine. Im Raum davor, dem ersten, [...] Akten an den Wänden, wahrscheinlich auch die Fächer des Kollegiums, weitere Bistrotische.«⁹¹

90 Auch die Forschergruppe um Bendix erlebte die Räume der Lehrenden in der von ihnen untersuchten Schule, in welcher enge Zusammenarbeit stattfindet, als mit Wandschmuck und Sitzecken wohnlich gestaltete Räume. Vgl. ebd., S. 149f. Eine Vergleichserhebung in Schulen mit wenig Teamarbeit fand hier allerdings nicht statt.

91 Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

Es gibt nur vereinzelt Wandschmuck, wie etwa ein Plakat mit einem Zitat von Max Frisch und die Räumlichkeiten wirken sehr unpersönlich. Gerade dass Herr Hoffmann mich dezidiert auf die Bücherregale hinweist, zeigt, dass diese für seine Arbeit eine besondere Bedeutung haben. Hier ist eine kleine wissenschaftliche Bibliothek vorhanden; da die nächste Universitätsbibliothek fast 50 Kilometer entfernt liegt, sind die vorhandenen Nachschlagewerke für ihn relevant. Alle Tische der Lehrerzimmer in dieser Schule sind leer oder nur temporär belegt, eine klare Platzzuteilung oder die Nutzung als persönlicher Arbeitsplatz ist hier nicht üblich. Dieser Eindruck wird auch dadurch verstärkt, dass es sich größtenteils nicht um Schreibtische handelt, sondern das Mobiliar eher an ein Café erinnert. Der Raum ist offensichtlich als Pausenraum gedacht, in dessen hinteren Bereich auch einmal gearbeitet oder etwas nachgeschlagen werden kann. Auch ein gesondert bestehender Kopiererraum, in dem weitere Computer und mehrere Kopierer untergebracht sind, der aber offensichtlich nicht als Aufenthaltsraum genutzt wird, unterstreicht diese Wirkung.⁹² Auch im Goethe-Gymnasium waren im Lehrerzimmer keine festen Plätze zu erkennen, der Raum wirkte sachlich.⁹³

Eine strukturell ähnliche Aufteilung besteht auch im Marien-Gymnasium. Im hinteren Bereich des einzigen Lehrerzimmers sind PC-Arbeitsplätze untergebracht, ein kleiner Teilbereich am anderen Ende des Raumes ist durch Regale abgetrennt und mit einer Küchenzeile eingerichtet. Doch sind hier durchgängig Schreibtische gestellt, die eine Nutzung klar erkennen lassen. Im Forschungstagebuch ist dazu notiert:

»Das Lehrerzimmer ist ein einziger großer Raum mit Schreibtischen, die mehr oder weniger befüllt waren, teilweise mit hohen Bücherstapeln und Heften, offensichtlich genutzt. Auch ein großer Fußballpokal und ein großes goldenes Sparschwein standen auf den Tischen, die eine klare Platzordnung zu haben schienen.«⁹⁴

Im Raum versammeln sich Materialitäten, deren Beschaffenheiten und Potentiale gemäß der Perspektive einer »Sprache der Dinge«⁹⁵ erschlossen werden können.⁹⁶ Als Aktanten sind sie bedeutsam und aussagekräftig,

92 Vgl. ebd., Eintrag vom 21.06.2011.

93 Vgl. ebd., Eintrag vom 22.06.2011.

94 Ebd., Eintrag vom 19.07.2011.

95 Vgl. Kaschuba 2012, S. 224ff.; Wiegmann 1977b.

96 Auf die Analyse materieller Kultur kann hier nicht weitergehend eingegangen werden.

Vgl. grundlegend König/Papierz 2013; Tietmeyer et al. (Hg.) 2010; Bausinger 2004; Korff 2000.

auch ohne hier die Bedeutung der einzelnen Gegenstände rekonstruieren zu können. Es wird deutlich, dass dieser Raum als Arbeits- und Pausenraum genutzt und angeeignet wird. Es sind Arbeitsmaterialien, Getränke und Lebensmittel ebenso wie persönliche Gegenstände an den offensichtlich Personen zugeordneten Plätzen deponiert, verschiedene Anordnungen lassen unterschiedliche Arbeitsweisen erkennen.⁹⁷ Zusätzlich zu diesen privaten Bereichen sind seitliche Tische vorhanden, die keine persönlichen Gegenstände beherbergen und wohl zur allgemeinen Nutzung oder für kleinere Besprechungen gedacht sind. Die Wände des Lehrerzimmers sind mit Kunstwerken von Schülern dekoriert und es entsteht eine insgesamt wohnliche Atmosphäre. Ebenfalls wohnlich und mit festen Sitzplätzen zugeordnet ist das Lehrerzimmer der Erich-Kästner-Gesamtschule, in welchem Schreibtische persönlich zugeordnet werden und bei meinen Besuchen jeweils kleine Gruppen von Lehrenden in Privatgespräche vertieft waren.⁹⁸

Noch deutlicher wird diese persönliche Ausgestaltung in den Räumlichkeiten der Geschwister-Scholl-Gesamtschule. Der grundsätzlich verwinkelten Raumstruktur des Schulgebäudes folgend sind mehrere, im Gebäude verteilte Lehrerzimmer vorhanden. Für das Gespräch mit Herrn Weber wurde eins der Zimmer genutzt, das Forschungstagebuch hält die Eindrücke fest:

»Im Lehrerzimmer waren mehrere KollegInnen auf einem Sofa ins Gespräch vertieft, darunter auch [die früher interviewte] Frau Meyer, die mich freundlich grüßte. Das Zimmer ist relativ klein, aber wohnlich eingerichtet: Es gibt Schreibtische, die auch sehr benutzt aussehen: Stapel voll Hefte und Bücher, Getränke und Pflanzen, an den Wänden Bilder und Plakate, eine Sitzecke mit Sofas. Herr Weber legte seine Bücher auf seinem Platz ab und schlug vor, sich in die hintere Ecke des Zimmers zu setzen, da es dort ruhiger sei.«⁹⁹

Insbesondere die Sofas verweisen auf eine Nutzung als Rückzugs- und Erholungsort, welche durch Pflanzen und die wiederum persönlich zugeordneten Schreibtische noch verstärkt wird. In einem überfüllten Bücherregal stehen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Auch für dieses Kollegium

97 Vgl. zu personalisierten Plätzen in Lehrerzimmern auch die Ergebnisse in Bendix/Kraul 2015, S. 91. An den beiden dort beforschten Schulen bestand in einem Fall eine feste Zuordnung bei geschlossener Tür des Lehrerzimmers, im anderen Fall waren die Plätze nicht personalisiert, die Tür zum Lehrerzimmer stand in der Regel offen.

98 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 25.08.2010 und 12.11.2010.

99 Ebd., Eintrag vom 01.07.2011.

ist die Strecke zur nächsten Universitätsbibliothek verhältnismäßig weit, es wird jedoch offensichtlich mehr Wert auf eine Sammlung von Materialien als auf Nachschlagewerke gelegt. Auffällig ist hier die Improvisation, die sich an unterschiedlichsten Schreibtischtypen und den schon sehr abgenutzten, ebenfalls nicht zusammengehörigen Sofas zeigt. Es wird offensichtlich versucht, ohne Budget eine angenehmes Umfeld zu schaffen. Mit wohnlicher Atmosphäre, fast schon Gemütlichkeit¹⁰⁰, wird hier eine Beheimatung vorgenommen; wobei die Einschätzung von Wohnlichkeit im schulischen Raum durchaus ambivalent ausfallen kann.¹⁰¹ Die Lehrerzimmer sind dabei auch ein Ort des Austausches, Herr Weber bezeichnet es in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule als »Marktplatz Lehrerzimmer«¹⁰², für den verschiedene Möglichkeiten angeboten werden. Der zentrale Verwaltungstrakt der großen Schule hält neben Büros für Sekretariat und Schulleitung weitere Räume bereit, so etwa einen Aufenthaltsraum mit Küchengeräten, Beratungs- und Besprechungsräume. In einen der Besprechungsräume bat mich Frau Meyer zum Interview mit dem Hinweis, hier sei es ruhiger.¹⁰³ Allerdings geht mit der räumlichen Trennung in verschiedene Lehrerbereiche auch eine Separierung des Kollegiums einher. Je nach Zuordnung des eigenen, festen Platzes in einem der Lehrerzimmer besteht mehr oder weniger Kontakt zu unterschiedlichen Kollegen, der auch zu verschieden intensiver Kooperation im Schulalltag führt.¹⁰⁴ Die Aufteilung auf eher persönliche und stärker sachlich gehaltene Räume verweist dabei zugleich auf die unterschiedlichen Teilfunktionen der Lehrerzimmer und Verwaltungsbereiche.

Den drei unterschiedlichen Raumnutzungen in den Schulen ist gemeinsam, dass in den Lehrerzimmern jeweils verschiedene Nutzungsformen vorgesehen sind. Dieser Bereich der Schule, welcher in der Regel den Lehrenden vorbehalten ist, dient primär ihrer Pause im Arbeitstag. Das Lehrerzimmer wird dabei zum »Rückzugsort für die Lehrkräfte«.¹⁰⁵ Dement-

100 Vgl. die differenzierte Darstellung der polyvalenten Bedeutung des Begriffs bei Schmid-Lauber 2003.

101 Vgl. hierzu Fuchs 2010, S. 160ff.

102 Interview Herr Weber, Abs. 56.

103 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011.

104 Herr Fischer berichtet, dass er gemeinsam mit anderen Geschichts-Lehrern in einem gemeinsamen Lehrerzimmer sitzt und demzufolge wenig Kontakt zu den weiteren Erdkunde-Lehrern hat, die zwar ebenfalls seine Fachkollegen sind, aber in einem anderen Raum sitzen. Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 208.

105 Bendix/Kraul 2015, S. 91.

sprechend finden sich Küchenelemente und Nahrungsmittel. Die zweite Hauptfunktion ist die des Arbeitens. Hier bereiten die Lehrenden ihren Unterricht vor und nach, wobei der Großteil dieser Arbeit in der Regel zuhause erledigt wird. Für offizielle Besprechungen unterschiedlicher Gruppen werden die Räume ebenfalls im Arbeitskontext genutzt. Starke Unterschiede gibt es in der dritten Funktion, die des Privaten, des Austauschs und der Zusammenarbeit. Diese soziale Funktion informeller Kontexte¹⁰⁶ ist abhängig von Schulkultur, Kollegium und Kooperation der Lehrenden untereinander.

In der Anordnung der Lehrerzimmer – zentral oder über das Schulgebäude verteilt – kann man auch einen unterschiedlichen Anspruch an Zentralismus sehen, der neben den stets nur einmal vorhandenen Sekretariaten und Büros der Schulleitung die Lehrerzimmer als bedeutende Zentren auch der Macht innerhalb der Institution setzt.¹⁰⁷ Diese sind an den verschiedenen Schulen auch unterschiedlich in der Verslossenheit oder Offenheit den Schülern gegenüber. Während im Marien-Gymnasium und auch in der Erich-Kästner-Gesamtschule direkte Türen zum Foyer der Schule führen, sind die Lehrerzimmer im Humboldt- und Goethe-Gymnasium gemeinsam mit dem Sekretariat in einem eigenen Flur gelegen, die Sekretariate sind hier räumlich vorgelagert und bauen zusätzliche Grenzen auf. An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule besteht sogar ein eigener Trakt mit Vorraum für die Verwaltung, die hinteren Räume sind erst über mehrere Türen zu erreichen. Allerdings bestehen hier weitere Lehrerzimmer im Gebäude verteilt, sodass die Grenzen je nach genauer Raumfunktion unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheinen. Durchgängig sind die Türen der Lehrerzimmer verschlossen und Schüler erhielten während meiner Aufenthalte nur mit konkreten Anliegen kurzfristigen Zutritt.

Zwischenräume: Flure und Foyers

Betritt man die Schulgebäude, so wird man zunächst in einem Flur und häufig einem vor den Funktionsräumen gelegenen Foyer empfangen. Diese Zwischenräume oder Nicht-Orte wirken im ersten Betrachten wenig relevant, dienen sie doch lediglich dem Erreichen der Räume, in welchen das Schulleben stattfindet. Leonie Fuchs hat allerdings exemplarisch herausge-

106 Vgl. Bendix et al. 2010, S. 7.

107 Vgl. zu Zentren und ihrer Mehrdeutigkeit Augé 1994, S. 74ff.

arbeitet, wie zentral diese Zwischenräume gerade für die Schüler sind, die hier beispielsweise Pausen- und Wartezeiten verbringen.¹⁰⁸ Auch von den Lehrenden werden sie täglich mehrfach durchquert und teilweise auch für das eigene Arbeiten genutzt. »Dabei gilt für den Nicht-Ort geradeso wie für den Ort, dass er niemals in reiner Gestalt existiert; vielmehr setzen sich darin Orte neu zusammen, Relationen werden rekonstruiert«¹⁰⁹, so etwa in den Fluren, die nicht nur mit Wandschmuck gestaltet werden, sondern immer wieder auch als Aufenthaltsraum genutzt und damit von einem Nicht-Ort zu einem sozialen Raum werden. Gerade im Zuge des Ganztagsunterrichts, der mit G8 nahezu flächendeckend eingeführt wurde, und der daraus bedingten längeren täglichen Verweildauer aller Akteure in den Schulen gewinnen diese Räume und damit auch ihre Ausgestaltung an Bedeutung. Seit den 1990er Jahren übersteigt die Nachfrage nach Plätzen der Ganztagsbetreuung regelmäßig das Angebot, in den vergangenen Jahren wurde die Infrastruktur hierfür kontinuierlich ausgebaut.¹¹⁰ An den beforschten Schulen wurde zwar im Ganztage unterrichtet, allerdings waren die entsprechend ergänzenden Räumlichkeiten wie Mensen und Aufenthaltsräume noch nicht überall realisiert, was die Relevanz der Zwischenräume noch erhöhen dürfte.

Die Ausgestaltung dieser Nicht-Orte zeigt besonders eindrucksvoll die implizite Wertschätzung, welche von institutioneller Seite der Schulkultur entgegengebracht wird.¹¹¹ Denn die Gestaltung gerade der Zwischenräume, die zu einem bestimmten Zweck konstruiert¹¹² täglich durchquert werden, aber seltener zum Verweilen einladen, zeigt eine Wertigkeit. Die Möglichkeiten sind dabei lediglich durch die formalen Bestimmungen des Brandschutzes eingeschränkt, welcher die Einhaltung von Fluchtwegen in öffentlichen Gebäuden wie den Schulen fordert.¹¹³ Offensichtlich gehen die Schulen sehr unterschiedlich mit der Interpretation dieser Vorgaben

108 Fuchs führt auch Möglichkeiten der dezidierten ethnografischen Erforschung des Nutzungsverhaltens dieser Räume aus, die für die hier behandelten Fragestellungen jedoch nicht in größerem Ausmaß umgesetzt werden konnten. Vgl. Fuchs 2010, zur Methode S. 77–88.

109 Augé 1994, S. 83.

110 Es besteht kein Anspruch auf einen Platz im Ganztage, die unterschiedlichen Formen dieser Betreuung regelt der Runderlass gebundene und offene Ganztage Schulen. Vgl. zur historischen Entwicklung Furck 1998a, S. 256.

111 Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Bendix/Kraul 2011, S. 149f.

112 Vgl. Augé 1994, S. 96.

113 Vgl. Bauordnung NRW, § 17: Brandschutz.

um, dies ist in der Gesamterscheinung der Gestaltung der Zwischenräume eher ein Nebenaspekt. In Nicht-Orten wird mit Texten kommuniziert, die in der Regel einen juristischen oder doch institutionellen Entstehungszusammenhang haben.¹¹⁴ In den Schulfluren sind dies zunächst die Raumbezeichnungen und offizielle Bekanntmachungen, die von Verwaltungsseite angebracht werden. Schon hier zeigen sich deutliche Unterschiede in der Form. Oft wird diese Kommunikation jedoch ergänzt um aktuelle Hinweise auch informellerer Art, wenn wie im Marien-Gymnasium neben dem Vertretungsplan etwa die Ankündigung der nächsten Theateraufführung zu finden ist.¹¹⁵ Zudem sind in vielen dieser Zwischenräume mehr oder weniger aktuelle künstlerische Arbeiten der Schülerschaft platziert.

Wie wenig Aufmerksamkeit den Fluren in einigen der beforschten Schulen zukommt, zeigt sich an den bestehenden oder fehlenden Gestaltungselementen: Im Humboldt-Gymnasium ist in den Gängen keinerlei Wandschmuck vorhanden, einzig der Flur vor Lehrerzimmern und Sekretariat trägt einheitliche Schilder mit Hinweisen auf die Büros der Schulleitung und des Sekretariats.¹¹⁶ Die Gipsplastiken im Foyer des Goethe-Gymnasiums wirken durch ihre Staubschicht eher zufällig dort platziert oder vergessen, ebenso eine Schautafel mit historischen Fotografien der Schule vor dem Lehrerzimmer, die aus dem Jahr 2005 datiert. Sinnbildlich ist hier auch ein verblichenes Wandgemälde in einem Treppenhaus, in das eine Uhr integriert ist – diese ist jedoch stehen geblieben und erfüllt somit ihre Funktion nicht mehr.¹¹⁷ Wo Dekorationselemente offensichtlich lange Zeit unbeachtet so bleiben, wie sie einmal installiert wurden, ist auch die Schulkultur weniger intensiv ausgestaltet. Dies kann auch als Zeichen der Gleichgültigkeit gedeutet werden, selbst wenn angesichts zahlreicher pädagogischer Aufgaben eine Raumgestaltung als sekundär oder im Verhältnis unwichtig erscheinen mag. Nicht nur Besucher wie die Forscherin erhalten hierüber einen ersten Eindruck, gerade die Schüler verbringen in den Fluren und Foyers ihre freie Zeit und sehen sich somit – ob bewusst oder unbewusst wahrgenommen – täglich der mangelnden Wertschätzung gegenüber.

Andere Schulen nutzen die Nicht-Orte offensichtlich sehr bewusst: In Fluren und Verwaltungstrakt der Geschwister-Scholl-Gesamtschule hän-

114 Vgl. Augé 1994, S. 98.

115 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.07.2011.

116 Vgl. ebd., Eintrag vom 21.06.2011.

117 Vgl. ebd., Eintrag vom 09.06.2011.

gen zahlreiche aktuelle künstlerische Werke von Schülern mit eigens angefertigten Bildunterschriften, dazwischen vor dem zentralen Wartebereich ein Spiegel überschrieben mit den Worten »Jeder ist etwas besonderes«.¹¹⁸ Dies zeigt, dass hier nicht nur in die inhaltliche, sondern auch in die persönliche Ausgestaltung des Schulraumes Energie und Kreativität gesteckt wird. Über die Gestaltung werden schulinterne Normen und Werte vermittelt, wenn wie hier die Wertschätzung des Individuums hervorgehoben wird. Vor den Kunstwerken sind Stühle für Wartende aufgestellt, die so schon im Zwischenraum Gelegenheit haben, einzelne Produkte der Schulkultur zu betrachten. Im Marien-Gymnasium zeigt sich dieses Engagement direkt im Eingangsfoyer in Form einer großen Pinnwand mit der Überschrift »Was in Religion Sache ist« und Ankündigungen diverser religiöser Aktivitäten der Schule¹¹⁹, ein Rückbezug auf die kirchliche Trägerschaft. Ein Flatscreen zeigt aktuelle Vertretungspläne, was für eine gute finanzielle Ausstattung der Schule spricht, denn in allen anderen beforschten Schulen hingen entsprechende Ankündigungen in Papierform aus. In der Halle des Foyers standen bei einem meiner Aufenthalte Stühle, sie wird multifunktional auch als Aufführungsraum genutzt.¹²⁰ Die Erich-Kästner-Gesamtschule hat, durch ihre Neugründung bedingt, nur einen einzigen Flur zur Verfügung, dessen Einrichtung zwischen meinen Aufenthalten umgeräumt wurde – ein Zeichen der noch wachsenden, sich schnell wandelnden Schulkultur. Hier sind mehrere Sitzgruppen und Arbeitsplätze für die Schüler angeordnet, ein Ensemble aus Regal mit Büchern, Brettspielen und davor platzierten Korbesseln lädt zum Verweilen ein, außerdem zeigt eine Pinnwand Neuigkeiten aus dem Schulleben. Ein von Schülern gestaltetes Plakat nimmt Elemente des Schulprogramms – etwa »Jedes Kind ist wichtig!« – auf.¹²¹ An den zuletzt genannten Schulen werden die Zwischenräume offensichtlich bewusst als solche wahrgenommen und durch Einzelne gestaltet. Sie kommunizieren ohne größere finanzielle Aufwände eine höhere Wertschätzung und scheinen darauf bedacht zu sein, eine angenehme Atmosphäre innerhalb der Schule zu schaffen. Diese Ausgestaltungen der Zwischenräume »spiegeln [...] ein aktives Schulleben«¹²² sowohl nach in-

118 Vgl. ebd., Eintrag vom 30.06.2011.

119 Vgl. ebd., Eintrag vom 19.07.2011.

120 Vgl. ebd., Eintrag vom 21.07.2011.

121 Vgl. ebd., Eintrag vom 25.08.2010; Eintrag vom 12.11.2010.

122 Grunder 2011, S. 73.

nen an Lehrende und Schüler als auch nach außen an die unterschiedlichen Besucher.

Besonders aussagekräftig für die Gestaltung der Zwischenräume ist die Anne-Frank-Gesamtschule: Schon beim Betreten des Neubaus war mir aufgefallen, dass im Foyer keine Einrichtung vorhanden ist. Die an der Schule tätige Frau Neumann erläuterte im Vorgespräch zum Interview, die Stadt habe derzeit kein Geld für das Mobiliar. Während der Pausen saßen die Schüler dementsprechend auf dem Boden eines neuen, großzügigen aber leeren Foyers¹²³ – ein ganz anderes Zeichen mangelnder Wertschätzung. Auch die Einrichtung der Klassenräume ist laut Frau Neumann nur bedingt gelungen, denn es sei »teils unpraktisch gedacht worden, z.B. bei hochwertigem und empfindlichem Material als Wandverkleidung oder bei Balkonen an jedem Klassenzimmer, die aber nicht ohne Aufsicht benutzt werden dürften.«¹²⁴ Hier zeigt sich, dass die Lehrenden sehr genau wissen, welche Bedürfnisse ihre Schüler haben und wie der Schulalltag praktische Schwierigkeiten mit sich bringt, an welche beispielsweise Architekten nicht denken. Diese bestehende Expertise wird jedoch offensichtlich nur unzureichend einbezogen. Dass dieses Problem der praktischen Umsetzung auch in anderen Schulen und verschiedenen Zusammenhängen besteht, zeigt Leonie Fuchs anhand der Ethnografie einer Schule auf, in welcher die Schüler in einem nahezu leeren Vorraum die Mittagspause verbringen, während ein mit Pflanzen und Sitzgelegenheiten ansprechend gestalteter Innenhof aufgrund fehlender Aufsicht nicht betreten werden darf – eine Fehlplanung auch ohne privatwirtschaftliche Beteiligung.¹²⁵ Zugleich ist auch die Finanzierung durch eine Public-private-Partnership nicht ausreichend geplant worden, wenn in einem neuen Gebäude keinerlei Möblierung der Zwischenräume vorhanden ist. Die Anne-Frank-Gesamtschule ist, was das Gebäude angeht, allerdings eine Ausnahme. Alle anderen besuchten Schulen haben mehr oder weniger auffällige Teile, der Geldmangel zeigt sich in den oft alten oder sehr unterschiedlichen Möbelstücken schon in den Zwischenräumen. Die Ausgestaltung der Nicht-Orte ist hier offenbar eher dem persönlichen Engagement Einzelner sowie der Schulkultur geschuldet.

Neben den finanziellen Möglichkeiten ist also auch der Einsatz für eine lebendige Schulkultur schon an den räumlichen Gegebenheiten in den

123 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

124 Ebd.

125 Vgl. Fuchs 2010, S. 147ff.

Zwischenräumen ablesbar. Verbindend über alle Schulen hinweg werden die Flure auch für die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteursgruppen genutzt: Überall finden sich formale Ankündigungen und Hinweise, aber auch selbst gestaltete Plakate mit Veranstaltungsankündigungen, im Goethe-Gymnasium sind die Termine allerdings bereits verstrichen.¹²⁶ Zentral ist die Ausgestaltung der Zwischenräume; in einigen Schulen werden sie bewusst einladend zum Verweilen etwa durch Sitzgruppen oder sogar Bücherregale gestaltet und auch als Präsentationsform der schulischen Aktivitäten an externe Besucher genutzt. Andere Flure und Foyers sind Nicht-Orte auch in dem Sinne, dass sie nicht oder nur wenig gestaltet werden. Welche Zusammenhänge zur jeweiligen Schulkultur und den inhaltlichen Ausgestaltungen des Unterrichts bestehen, wird noch aufzuzeigen sein.

Zur multifunktionalen Nutzung von Räumen

Einige wenige Räume der Schulgebäude sind zwar klar für eine Nutzung vorgesehen, werden jedoch im Alltag multifunktional ganz anders angeeignet als der Bezeichnung des Raumes nach anzunehmen. Es erstaunte mich zunächst, dass zwei der Interviews auf Vorschlag der jeweiligen Interviewpartner in so genannten Streitschlichtungsräumen stattfanden. In beiden Fällen wurde neben der Abgeschiedenheit von anderen Lehrenden mit dem Komfort argumentiert. Hier waren die Sitzgelegenheiten bequemer als in den Lehrer- und Klassenzimmern, an runden Tischen war jeweils eine Sitzordnung für nur wenige Personen – vier Stühle in Goethe-Gymnasium, zwei Sofas für insgesamt fünf bis sechs Menschen im Marien-Gymnasium – vorgesehen, während Schulräume in der Regel eher auf etwa dreißig Personen oder mehr ausgerichtet sind. Diese kleinen Räume sind für die Nutzung von den in beiden Schulen bestehenden Streitschlichtern vorgesehen, diese Schüler werden in Arbeitsgruppen für die Klärung von Streitigkeiten zwischen den Schülern ausgebildet und können den entsprechenden Raum zu bestimmten Zeiten für ihre Tätigkeiten nutzen. Dies zeigte sich etwa durch selbstgestaltete Plakate zum Thema an den Wänden.¹²⁷

In den Zwischenzeiten wird dieser Raum jedoch in beiden Schulen für ganz andere Zwecke benutzt. Hierhin scheinen sich die Lehrenden zurück-

126 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 09.06.2011.

127 Vgl. ebd. und Eintrag vom 21.07.2011.

zuziehen, wenn sie etwas in Ruhe besprechen wollen, wie der Vorschlag zur Durchführung des Gesprächs mit mir in diesem Raum zeigt. Auch für Besprechungen in Kleingruppen werden die Räume offensichtlich genutzt, denn während des Interviews mit Frau Schröder betrat eine Gruppe den Streitschlichtungsraum, um dort den Unterrichtsbesuch bei einem Referendar der Schule zu besprechen.¹²⁸ Dies zeigt nicht nur eine multifunktionale Umnutzung, sondern auch einen offensichtlichen Mangel an Privatheit. Der mentale Raum wird deshalb hier aktualisiert und dem physischen Raum eine individuell andere Bedeutung zugeschrieben. Bei einem stärkeren Fokus auf konkrete Raumnutzungspraxen wäre zu prüfen, ob entsprechende Umnutzungen und Aneignungen auch in anderen Schulräumen stattfinden.

3.3 Kontextualisierung: Schulen als angeeignete Räume

Die gebauten, physischen Räume der untersuchten Schulen unterscheiden sich in ihren Strukturen und Bauzuständen. Es sind dabei drei Gruppen auszumachen: zunächst jene Schulen, die in bereits lange als Schulgebäuden bestehenden Räumlichkeiten untergebracht sind. Am Humboldt-Gymnasium und in der Erich-Kästner-Gesamtschule wird in Räumen gelehrt und gelernt, welche der Kaiserzeit entstammen und den heutigen pädagogischen Zielen nicht oder nur in Teilen entsprechen. Die historisch gewachsenen Räume werden deshalb als soziale Räume in besonderem Maße umgenutzt und ausgestaltet. Zum zweiten bestehen mit dem Goethe-Gymnasium und dem Marien-Gymnasium Gebäude, die seit den 1950er Jahren gebaut und erweitert wurden. Hier sind unterschiedliche Gebäudeteile miteinander verbunden, die jeweils verschiedene bauliche und damit verbundene pädagogische Zielsetzungen repräsentieren. Die homogen gestalteten Bauten der Geschwister-Scholl-Gesamtschule und der Anne-Frank-Gesamtschule spiegeln als dritte Gruppe zwei unterschiedliche Konzepte des Schulbaus zu Zeiten der Bildungsreformen der 1970er Jahre, die bis heute auch im Neubau realisiert werden. Die Erich-Kästner-Gesamtschule verbindet die erste und dritte Gruppe, hier werden in Zukunft zwei ganz unterschiedliche Gebäude nebeneinander genutzt.

128 Vgl. ebd., Eintrag vom 09.06.2011.

Die physischen Schulräume sind durch menschliches Handeln insofern gestaltet, als die Raumnutzung und daraus folgend die Einrichtung bedingt ist durch die Intentionen der hier wirkenden Akteure, insbesondere durch die der Schulleitungen und Lehrenden in ihren institutionalisierten Herrschaftspositionen. Alle in der Schule agierenden Menschen haben ihre Plätze in den Räumen.¹²⁹ Doch gilt auch für Schulen, was de Certeau in Bezug auf die Stadt feststellte: »Die Orte sind fragmentarische und umgekremelte Geschichten, der Lesbarkeit für Andere entzogene Vergangenheiten und erfüllte Zeiten, die sich entfalten können«¹³⁰, wenn sie in Kombination mit dem mentalen und hier insbesondere dem sozialen Raum analysiert werden.

Für die drei unterschiedlichen Typen von Schulgebäuden als physischen Räumen gilt, dass sie Schulkultur durch ihre Strukturen mit gestalten. Insbesondere die über die letzten Jahrzehnte gewachsenen Gebäude der zweiten Gruppen wurden durch die Akteure strukturiert und angeeignet. Auch die erste Gruppe von Gebäuden, welche die pädagogischen Ziele des späten 19. oder frühen 20. Jahrhunderts materialisieren, werden in besonderem Maße angeeignet. Die dritte Gruppe hingegen, homogen gestaltete Gebäude, wird eher als der Schulkultur entsprechend akzeptiert. Bereits die physische Ebene der räumlichen Ordnung ist also mit der Schulkultur und den diese ausgestaltenden Individuen verknüpft.

Auch wenn die Klassenzimmer als zentraler Raum des Unterrichts hier nicht untersucht werden, so zeigt sich schon an den vorrangig durch Lehrende genutzten Räumen, wie stark gebaute Ordnungen wirksam auf soziale Praxen sind. Das Forschungsteam um Regina Bendix fasst diese als Topographien (1.) des Wohlfühlens, (2.) der Arbeit und Interaktion, (3.) der Ordnung und Kontrolle sowie (4.) der Scheu und Ambivalenz zusammen.¹³¹ In Bezug auf Lehrende sind alle vier Topographien relevant, wobei Arbeit und Interaktion überwiegen, wie am Beispiel der Lehrerzimmer aufgezeigt wurde, daneben ist insbesondere das Wohlfühlen je nach Aneignungsgrad und Schulkultur relevant. Topographien der Ordnung sind dabei doppelt zu verstehen; während Bendix et al. die Ordnung als Kontrolle meinen, sind hier stärker auch die Ordnungen der Räume selbst zu hinterfragen. Wie de Certeau zur gebauten Umwelt zusammenfasst: »diese Ord-

129 Vgl. Lefebvre 1974, S. 331.

130 de Certeau 1980, S. 206.

131 Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 149f.

nung sieht wie ein Sieb aus.¹³² Die Form des Siebes, also die Durchlässigkeit für Veränderungen und die Entscheidung darüber, was in den Räumen Bestand hat, wird in Teilen allein durch die Schulakteure untereinander ausgehandelt. Auch wenn finanzieller Aufwand eine Veränderung schwierig macht, werden die Räume doch in jedem Fall von allen Akteuren angeeignet und gestaltet, die Zugang zu ihnen haben.

Fuchs kann zugestimmt werden, wenn sie schreibt:

»Je stärker die Schule daran interessiert ist, auch außerhalb des Klassenzimmers und der Unterrichtszeiten einen gemeinsamen Schulalltag aller Beteiligten aufzubauen, umso größeren Bedarf hat sie an Räumlichkeiten und umso stärker fallen Gestaltung sowie Nutzungsmöglichkeiten der übrigen Gebäudebereiche und Verkehrsflächen ins Gewicht.«¹³³

Das ist jedoch noch nicht alles. Die Ausgestaltung der Räumlichkeiten lässt umgekehrt auch Rückschlüsse auf die Schulkultur zu. Unabhängig vom physischen Raum, auf den die Akteure nur mit Finanzmitteln und langen Vorlaufzeiten Einfluss ausüben können, ist die Ausgestaltung neben der Nutzung bereits aussagekräftig für den Umgang miteinander und die Intensität der Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. So sind es gerade die stärker individuell und damit auch privater genutzten oder sehr sachlich eingerichteten Lehrerzimmer, die Einblick in die Schulkultur ermöglichen. Wo die Lehrerzimmer ausgestaltet sind, wird auch stärker im Team gearbeitet und zwischen den Lehrenden kooperiert, die Schulkultur kann als integrierend bezeichnet werden.

Die von Fuchs als sekundäre Schulräume bezeichneten Flure, Foyers und andere Übergangsräume sind keiner spezifischen Gruppe innerhalb der Schule zugewiesen – wie es in Lehrer- und Klassenzimmern oder Räumen für den Fachunterricht der Fall ist – sondern sind »Niemandland und Jedermannsland«¹³⁴. Sie sind Transiträume, die vor allem für das Erreichen von Funktionsräumen gedacht sind und mit Augé auch als Nicht-Orte bezeichnet werden können, Orte werden hier zu Passagen.¹³⁵ An ihnen zeigt sich durch diese unspezifische Zuordnung aber auch besonders deutlich die Schulkultur und das Miteinander der unterschiedlichen Akteursgruppen.

132 de Certeau 1980, S. 204.

133 Fuchs 2010, S. 60.

134 Ebd., S. 47.

135 Vgl. de Certeau 1980, S. 199.

Gleichzeitig zeigt die unterschiedliche Gestaltung der Zwischenräume gerade in den beiden etablierten Gesamtschulen auch, wie sehr die Raumnutzung durch langfristig planende, externe Ordnungen und Regierungstechnologien bestimmt ist. Während die Akteure der Geschwister-Scholl-Gesamtschule den Raum des Schulhauses und -geländes seit Jahrzehnten nutzen, sind Aneignungsstrategien entstanden: Es bestehen Ecken in den Nicht-Räumen, die offensichtlich bewusst gestaltet und der Schulkultur angepasst werden, wie sich an dem Spiegel im Flur des Verwaltungstrakts exemplarisch festmachen lässt. Zentral ist dabei das lange Bestehen der Schule als Raum, in welchem sich Nutzungsstrategien gefestigt haben. Ganz anders die Situation in der Anne-Frank-Gesamtschule, die gerade ein neues Gebäude bezogen hat. Die Räume und insbesondere die Zwischenräume erscheinen hier (noch) nicht angeeignet, sie sind funktional und bieten keine Elemente, die zum Verweilen und Betrachten einladen.

Ich fragte meine Interviewpartner allgemein, ob es an ihrer Schule Besonderheiten gebe, die sie beachten müssten. Diese Frage wurde mit den unterschiedlichsten Aspekten beantwortet. Doch gerade die jungen und eher unsicheren Lehrenden waren der Meinung, es gäbe »nichts .. was an anderen Schulen nicht genau so wäre«. ¹³⁶ So hängt die Ausbildung von eigenen Arbeitsstrukturen, Beziehungsgeflechten und Raumaneignungen innerhalb der Schule auch von der Verweildauer dort ab, worauf im Zusammenhang mit der individuellen Erfahrung noch zurückzukommen sein wird. Eine Schulkultur, die maßgeblich durch das Lehrerkollegium geprägt ist, wird auch für junge Lehrende offensichtlich erst im Laufe der Zeit greifbar und nachvollziehbar. Gleichzeitig gestalten sie diese immer aktiver auch selbst mit und bringen sich und ihre Persönlichkeit ein. Dies manifestiert sich insbesondere in sozialen Räumen.

136 Interview Herr Weber, Abs. 12; vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 20; Interview Frau Klein, Abs. 10.

4. Ordnende Akteure: Lehrende und Forscherin

Neben den von außen an die Lehrenden herangetragenen Ordnungen von Schulsystem und Raumstrukturen wirken auch die in der Institution Schule aufeinandertreffenden Akteure ordnend auf das Geschehen inner- und außerhalb des Unterrichts ein. Zentrale Gruppen sind dabei die hier im Fokus stehenden Lehrenden sowie die Schüler mit ihren Eltern.¹ Als Akteure in der Schule nehmen sie jeweils unterschiedliche Rollen ein, dabei sind divergierende Ordnungssysteme wirkmächtig. Sowohl das Lehrpersonal untereinander als auch Schüler sowie deren Eltern begegnen sich in immer wieder wechselnden Konstellationen, sie arbeiten situativ sowohl mit- als auch gegeneinander. Auf diese Akteure und ihre Beziehungen zueinander, welche die Kulturen des Lehrens prägen, kann aus dem Reden der Lehrenden geschlossen werden.

In diesem Zusammenhang werden im Folgenden auch die befragten Lehrenden genauer vorgestellt, um für die weiteren Aussagen Kontexte deutlich zu machen.² Faktoren wie Urbanität oder ländliche Strukturen, Sozial- und Altersstrukturen der Bevölkerung im Einzugsgebiet – trotz grundsätzlicher Freiheit in der Schulwahl³ – sowie die Finanzlage der Kommune wirken auf die Akteure der Institution auch unabhängig von der jeweiligen Schule auf einem individuelleren Niveau ein und bedingen vor allem die Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaften, die im An-

1 Weitere Akteure, insbesondere das Verwaltungspersonal, werden im Folgenden aufgrund der geringen Relevanz für die hier betrachteten Fragestellungen nicht weiter thematisiert.

2 Zum methodischen Vorgehen im Rahmen der Erhebung vgl. oben, Kapitel 1.3.

3 Nach Schulgesetz NRW, § 46 Abs. 3, ist der Schulträger, in den meisten Fällen somit die kommunale Verwaltung, für die Festlegung eines Schuleinzugsbereichs zuständig, andernfalls sind die Schüler mit ihren Eltern frei in der Entscheidung der Schulwahl. In jedem Fall gilt jedoch, dass die Schule Kapazitäten haben muss, um den jeweiligen Schüler aufzunehmen, hiermit wird die Entscheidung im Einzelfall der jeweiligen Schule überlassen.

schluss dargestellt werden. Auch die kulturellen Koordinaten Raum, Zeit und soziale Gruppe⁴ sind hier in doppelter Funktion bedeutsam: innerhalb der einzelnen Schule ebenso wie als von außen einwirkende Ordnungen, welche die Interaktionen hinsichtlich ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital strukturieren.

Im Ordnen der Akteure sind unterschiedliche Denkstrukturen wirksam, welche einen weiteren ordnenden Akteur ins Spiel bringen: die Forscherin als interpretierendes und selektierendes Individuum, das sich mit einer auch für die Befragten deutlichen Identitätskonstruktion ins Feld begibt. Für die Analyse unerlässlich ist die genaue Reflexion der eigenen Position und Haltung, um »so weit wie möglich in Distanz zur eigenen ›Betroffenheit‹ zu gehen.«⁵ Dies gilt in zweifacher Hinsicht: Zum einen muss die eigene Position im Feld und damit die Rolle des Individuums in der Erhebungsphase reflektiert werden, zum anderen die eigene Meinung und Perspektive in der Auswertung, welche mit kritischer Distanz voreingenommene Wahrnehmungen geraderücken kann und muss.

Reden über Schule als Reden über Erfahrung

Wer spricht, der redet über Erfahrung, und »Erfahrungen lassen sich nicht anders als erzählend ausdrücken.«⁶ Für die Narrationsanalyse ist mit der Erzählforschung ein klassischer Bereich der älteren Volkskunde zu beachten.⁷ Diese entwickelte sich »vom Text zum Kontext, von der Erzählerpersönlichkeit zum alltäglichen Erzähler und vom Erzählerrepertoire zum lebensgeschichtlichen Erzählen.«⁸ Heute werden die Funktionen des Erzählens im Kontext der kulturellen Gesamtsituation untersucht, Ziel ist die Erforschung von Mustern alltäglichen Erzählens.⁹ In der heutigen kulturwissenschaftlichen Narrationsanalyse werden sowohl mündlich als auch schriftlich kommunizierte Erzählungen untersucht, erforscht wird

4 Vgl. oben Kapitel 1.4 und Hirschfelder 2012, S. 152f.

5 Lehmann 2007b, S. 277.

6 Lehmann 2007a, S. 9.

7 Vgl. zum Forschungsstand Lehmann 2007a; Sutter 2013; Brednich 2007; Sedlaczek 1997; Röhrich 2001. Seit 2015 liegt als zentrales Nachschlagewerk, das weit über die titelgebenden Märchen hinaus unerlässlich ist, endlich auch die Enzyklopädie des Märchens komplett vor. Vgl. EdM 1977-2015.

8 Sedlaczek 1997, S. 83.

9 Vgl. grundlegend Lehmann 2007a, S. 35f.; Schriewer 2014, S. 388f.; Sedlaczek 1997, S. 88; Sutter 2013, S. 83f.; Bausinger 1990, S. 9.

»erstens mit Blick auf Themen und ihr Emplotment, zweitens in der Reflexion der interaktiven, situativen und performativen Positionierung im Erzählakt und, drittens, mit der Analyse der Verwendung und Bedeutungszuschreibung kulturell etablierter Erzählmuster und -vorlagen.«¹⁰

Biografien sind ein wichtiger Zugang zu gesellschaftlichen Prozessen, die im Gegensatz zum Lebenslauf stets bereits eine Reflexion durchlaufen haben, wenn sie als Narration präsentiert werden. Die hier vorliegende Studie konzentriert sich dabei im Sinne einer modernen Narrationsforschung auf die Lehrenden als Erzählerpersönlichkeiten sowie den sozialen Akt des Redens über Erfahrung im Interview.

Erzählen ordnet das Erlebte, es präsentiert, strukturiert und deutet. Somit ist ein Reden über Erfahrung stets auch ein Ordnungsmuster der sprechenden Akteure. Im Erzählvorgang wird ausgewählt und entschieden, welche Erfahrung überhaupt erinnert und zudem als erzählenswert befunden wird. Zugleich wird nur erzählt, was als selbst erfahren wahrgenommen wird. Erinnerung ist dabei immer subjektiv und kann der Realität niemals vollständig entsprechen¹¹, sondern ist durch Biografie und Erzählsituation strukturiert. Trotzdem wird die eigene Narration in der Regel als »wahr« angenommen, sodass »das Erzählen in der Sprechsituation den Eindruck erzeugt, *als ob* SprecherInnen das erzählerisch Präsenzierte selbst so erlebt haben«¹², der Selektionsprozess von Erinnerung vollzieht sich unbewusst¹³ und Akteure erleben »ihr Leben als narrative Struktur.«¹⁴ Das Reden über die eigene Biografie oder Teilaspekte wird dabei zwar auf Kontinuität und Konsistenz hin ausgerichtet, um das eigene Leben strukturiert als eine Folge von sinnvoll ineinandergreifenden Ereignissen darzustellen, ist jedoch gegenwarts- und situationsbezogen konstruiert.¹⁵ Die Erzählung über Vergangenheit ist damit immer durch die Gegenwart bedingt.¹⁶ Der Erzählvorgang trägt gleichzeitig zur Konstruktion einer personalen Identität bei.

Besonders herausgehobene, nicht alltägliche Vorkommnisse und Situationen werden häufiger erinnert und in der Erzählung präsentiert, alltägliche

10 Meyer 2014, 249; vgl. Sutter 2013, S. 83ff.

11 Vgl. Lehmann 2007a, S. 10; Lehmann 2007b, S. 273f.

12 Sutter 2013, S. 91. Hervorhebung im Original.

13 Vgl. Lehmann 2007a, S. 54.

14 Meyer 2014, S. 247.

15 Vgl. Sutter 2013, S. 107ff.

16 Vgl. Meyer 2014, S. 245.

che Handlungen hingegen meist abstrahiert und gerafft dargestellt.¹⁷ Diese letzteren »Routinen des Alltags entziehen sich weithin der Rekonstruktion und Darstellbarkeit«¹⁸ und werden eher »in Form typisierter Erfahrungs- und Erinnerungskomplexe festgehalten«¹⁹, die von Schmidt-Lauber als »anerkannte Topoi«²⁰ bezeichnet werden, zu denen Alltagssituationen für das Gespräch und damit bereits in der Reflexion zusammengefasst werden. Somit kann das alltägliche Erzählen auch als »Erzählen vom Nicht-Alltäglichen«²¹ verstanden werden, denn gerade die ungewöhnlichen Vorkommnisse werden erinnert und erzählt. Lehmann unterscheidet dabei zwischen dem eher sachlich-distanzierten Bericht und einem involvierten Erzählen, bei welchem die sprechende Person »die geschilderten Erfahrungen in Gedanken ein weiteres Mal am eigenen Leibe«²² erfährt. Erst durch die Erzählung wird ein Erlebnis als Erfahrung erinnert und konstruiert. Erzählen als Handlung ist dabei von der Erfahrung prinzipiell unterschiedlich, jedoch kann eine Erfahrung nur in Form einer Erzählung weitergegeben werden.²³

Dazu kommt die »Erfahrung aus zweiter Hand«²⁴, welche nicht selbst gemacht wurde, sondern durch Erzählungen von anderen oder im Medienkonsum vermittelt wurde, sich jedoch mit den eigenen Erfahrungen verbindet und vom Individuum retrospektiv meist nicht mehr von diesen zu differenzieren ist.²⁵ Beide überlagern sich und werden zu einer Erfahrung verbunden; die von Blumenberg als »Primärerfahrung« bezeichnete eigene Erfahrung, jene aus erster Hand, ist nicht mehr von dem zu trennen, was er als »Bucherfahrung« bezeichnet.²⁶ Was also als eigene Erfahrung präsentiert wird, kann durch die Reflexion anderer hindurchgegangen und aufgrund derer Erzählung – ob in direkter Rede oder medial vermittelt – in die eigene Erinnerung eingehen, ohne tatsächlich erlebt worden zu sein. Werden diese Erfahrungen aus zweiter Hand nach einer Erzählung dargestellt, so handelt es sich hierbei um Erfahrungen aus dritter Hand.

17 Vgl. Lehmann 1983, S. 34; Sutter 2013, S. 99.

18 Schmidt-Lauber 2005, S. 154.

19 Lehmann 2007b, S. 277; vgl. Lehmann 2007a, S. 57.

20 Schmidt-Lauber 2005, S. 152.

21 Schenda 1993, S. 49.

22 Lehmann 1983, S. 64. Vgl. zu dieser Unterscheidung und ihrer Adaption in Studien der Nachfolgedisziplinen der Volkskunde auch Sutter 2013, S. 86ff.

23 Vgl. Schmidt-Lauber 2007a, S. 177; Lehmann 2007a, S. 48.

24 Lehmann 2007b, S. 276; vgl. Lehmann 2007a, S. 36f.

25 Vgl. Lehmann 2007b, S. 281; Lehmann 1993, S. 436.

26 Vgl. Blumenberg 1983, S. 11.

Reden über Erfahrung ist selbst ein Handeln, das symbolisch strukturiert und aufgeladen ist²⁷ und Rückschlüsse auf die Enkulturation des sprechenden Individuums zulässt. Lehmann unterscheidet zwischen Monologikern, die auch ohne Erzählanreiz sprechen, und Dialogikern, welche stärker auf Impulse des Gesprächspartners reagieren.²⁸ Silke Meyer stellt heraus: »Narrative Kompetenz, also die erfolgreiche Verschränkung von Erzählsujet, Erzählkonventionen und kommunikativen Schemata, ist damit eine sozio-kulturelle Fertigkeit.«²⁹ Um dieses Erzählen weiter zu differenzieren und zu analysieren, kann Sutter gefolgt werden, der die Erzähltheorie von Lucius-Hoene und Deppermann für die kulturwissenschaftliche Narrationsanalyse anwendet. Demnach sind zu unterscheiden:

»erstens die Sachverhalte und Wirklichkeitsausschnitte, die SprecherInnen präsentieren, zweitens die Mittel der sprachlichen Gestaltung, und drittens die Funktionen ihres sprachlichen Handelns.«³⁰

Besonders zentral für die hier behandelten Fragen sind dabei die Sachverhalte und Wirklichkeitsausschnitte; auf die Funktionen kann im Reden über Schule als Darstellung der eigenen Erfahrungen geschlossen werden. Die sprachlichen Mittel, die hierfür angewendet werden, zeigen insbesondere nicht dargestellte und teilweise nicht bewusste Meinungen und Einstellungen. Funktionen des alltäglichen Erzählens aufzuzeigen ist damit zentrale Herausforderung der kulturwissenschaftlichen Erzählforschung.³¹

Nicht zu vernachlässigen sind auch die »verschiedenen Modi der Realitätspräsentation«³², wie sie sich in Erzählungen zeigen, denn sie sind Indikatoren für die Wahrnehmung des eigenen Alltags. Ein Sonderfall ist dabei das Erzählen in indirekter Rede, welches dem Gesprächspartner den Eindruck vermittelt, die dargestellte Kommunikation habe tatsächlich so stattgefunden. Unabhängig von der fehlenden Möglichkeit der Überprüfung wird durch eine solche szenisch-episodische Erzählung auch die Verantwortung für die getätigte Aussage delegiert und der in indirekter Rede zitierten Person abgetreten.³³ Dies kann im Folgenden besonders bedeutsam werden, wenn die hier im Zentrum stehenden Lehrenden eine Meinung

27 Vgl. Sutter 2013, S. 82f.

28 Vgl. Lehmann 1983, S. 22.

29 Meyer 2014, S. 251.

30 Sutter 2013, S. 90f.

31 Vgl. Lehmann 2007a, S. 21.

32 Schmidt-Lauber 2005, S. 150.

33 Vgl. Sutter 2013, S. 94f.

oder ein Vorgehen als jenes von Kollegen oder auch von Schülern beschreiben und dabei die indirekte Rede nutzen, um eine konkrete Situation zu präsentieren.

In der Regel kann von einer »weitgehenden Identität von Selbstreflexion und Selbstthematization in der Erzählung«³⁴ ausgegangen werden, wenn nicht durch die Erzählsituation eine verfälschte Darstellung provoziert wird, wie es beim Erzählen unter Zwang etwa bei einer Vernehmung der Fall ist. Anhand des Redens über Erfahrung kann untersucht werden, »welche Aspekte [die Akteure] [...] thematisieren, welche Wertvorstellungen sie vermitteln und welche Orientierungsmuster hierbei strukturierend wirken.«³⁵ Die Erzählung ist dabei Ausdruck einer spezifischen Konstruktion und Selektion der eigenen Wahrnehmung, sie ist kulturell geformt und normiert.³⁶

Die Vergleichende Kulturwissenschaft fragt nach »dem Bewußtsein der handelnden und erzählenden Frauen und Männer«³⁷ und der im Reden stattfindenden Deutung von und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen sowie der Darstellung der eigenen Weltsicht.³⁸ Dabei »lässt sich der Aufführungscharakter der kommunikativen Situation auf Erwartungshaltungen in der sozialen Tauschbeziehung Interview und die darin individuell verkörperten Realisierungen kollektiver Muster befragen.«³⁹ Wie gelangt man jedoch von diesen individuellen Berichten der akteurszentrierten Perspektive zu übergreifenden Erkenntnissen? Dies kann nur durch Hypothesen geschehen, welche unterschiedliche Erzählungen kombinieren und kontrastieren, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Denk- und Handlungsmustern anhand lebensgeschichtlicher Erzählungen aufzuzeigen. Je mehr die Erzählung dabei das eigene Handeln generalisiert, desto stärker kann davon ausgegangen werden, dass vorrangig Erfahrungen aus zweiter Hand berichtet werden, welche jedoch gerade für die Untersuchung von übergreifenden Strukturen aussagekräftig sein können.⁴⁰ Lehmann führt drei mögliche Ansätze aus: »Mikrostudien, die Analyse der Wirkung von gesellschaftlichen Institutionen und die Funktion

34 Lehmann 2007b, S. 275.

35 Sutter 2013, S. 82.

36 Vgl. Meyer 2014, S. 246 und 265.

37 Lehmann 2007b, S. 273; vgl. auch Lehmann 1993, S. 430.

38 Vgl. Sutter 2013, S. 82, zu seiner Bezugnahme auf Bourdieu S. 101ff.

39 Meyer 2014, S. 247.

40 Vgl. zu diesem Zusammenhang Lehmann 2007a, S. 49f.

von Gegenständen der Sachkultur und von Raumvorstellungen.«⁴¹ Für die hier interessierenden Fragestellungen sind die ersten beiden Ansätze zu kombinieren, denn es geht sowohl um die emische Perspektive, wie sie Akteure selbst in ihrem Reden über Unterricht darstellen, als auch um die Institution Schule, die hier – wie bereits ausgeführt – als Machtsystem ordnend wirkt.

Die für die Erhebung geführten Gespräche zielen weniger auf die Herausarbeitung einer biografischen Gesamterzählung als vielmehr auf das Erzählen von bestimmten Praxen der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Die bestehenden Ansätze der Erzählforschung sind also nur in Teilen anzuwenden, denn es handelt sich nicht um biografische oder narrative, sondern leitfadengestützte Interviews mit einem klaren thematischen Bezug.⁴² Dabei treten im Interview immer wieder Selbstthematizierungen auch in biografischer Form auf, wenn zur Erläuterung und Kontextualisierung des Erzählens Ausschnitte der eigenen Biografie präsentiert werden.⁴³ Aufgrund des Erhebungszusammenhangs müssen einzelne Biografien jedoch insgesamt eher im Hintergrund bleiben und können nicht dezidiert ausdifferenziert werden. In den Gesprächen mit Lehrenden wird also ein Reden über Schule als Reden über Erfahrung umgesetzt. Es ist nicht immer einfach, gerade zur Erzählung alltäglicher Handlungen im Interview anzuregen, doch werden häufig exemplarische Situationen und Zugänge berichtet, die retrospektiv gerafft sind und damit selbstverständlich nicht als »wahr« angenommen werden können, sondern in der Analyse entsprechend reflektiert werden müssen.

4.1 Ordnende Lehrende: Kollegium und Einzelpersonen

Für die Auswertung verwendet wurden Experteninterviews mit 18 Lehrenden⁴⁴, die zum Zeitpunkt der Erhebung in wenigstens einer Klasse mindestens eins der Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre unterrichteten. Dabei war die Zusammensetzung der Akteursgruppe, wie bereits ausgeführt,

41 Ebd., S. 64.

42 Vgl. zur Kritik der Fokussierung auf narrative Interviews Schmidt-Lauber 2005, S. 148.

43 Vgl. zu diesem weiten Verständnis von Autobiografie Sutter 2013, S. 104.

44 Drei erhobene Interviews wurden aufgrund der unterrichteten Schulform nicht ausgewertet. Vgl. die Übersicht der Interviewpartner in Tabelle 2.

im hohen Maße von der Bereitschaft zur Mitarbeit von Lehrenden abhängig.⁴⁵ Daraus folgt, dass insgesamt von einem überdurchschnittlich hohen Engagement der Interviewpartner ausgegangen werden muss; um es mit dem Erziehungswissenschaftler Bodo von Borries zu sagen: »Es handelt sich aufgrund der Selbstselektion und Freiwilligkeit um ›Schokoladenlehrerinnen und -lehrer«⁴⁶. Zudem sind, bedingt vor allem durch die Person der Forscherin, die Akteure überdurchschnittlich jung. Aufgrund der Weitervermittlung von ersten Gesprächspartnern an einer Schule zu weiteren sind zudem mehr Lehrende des Faches Geschichte als in den Fächern Erdkunde/Geografie und Politik/Wirtschaft befragt worden.

Um die folgenden Ausführungen einordnen zu können und da die jeweilige Biografie zentralen Einfluss auf Form und Inhalt der schulischen Vermittlung hat, erfolgt hier eine Vorstellung der einzelnen Interviewpartner mit ihrem beruflichen Werdegang sowie eine kurze Darstellung der jeweiligen Interviewsituation, bevor auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingegangen wird. Dies bleibt knapp, da die relevanten Bezüge in der späteren Analyse wieder aufgegriffen werden.⁴⁷ Dabei werden jene fünf Lehrenden zuerst vorgestellt, die als exemplarische Akteure besonders im Zentrum der Analyse stehen. Anschließend folgt die Vorstellung der weiteren 13 Interviewpartner in der Reihenfolge der Schulen, an welchen Interviews geführt wurden. Danach wird auf spezifische Umgangs- und Kooperationsformen eingegangen, welche sich unabhängig von Themen oder Methoden als ein zentraler Aspekt der ordnenden Funktion von Lehrenden ausmachen lassen. Für das Verständnis der Kontexte wird in der Folge auch ein kurzer Überblick zur Entwicklung der Lehrerausbildung gegeben.

Die befragten Lehrenden

Eine qualitativ-empirische Erhebung muss immer exemplarisch bleiben und kann nicht den Anspruch verfolgen, repräsentativ zu sein. Dennoch wurde versucht, die unterschiedlichen Facetten der Gruppe der Lehrenden auch über die Auswahl der Interviewpartner abzudecken. Einige Gruppenbildungen seien deshalb der einzelnen Vorstellung vorangestellt. Mit acht

45 Vgl. zu den spezifischen Schwierigkeiten des Feldzugangs oben, Kapitel 1.3.

46 von Borries 2012, S. 53. Von Borries wendet diese Formulierung auf eine seiner zahlreichen quantitativen Untersuchungen an, bei der die Stichprobe nicht repräsentativ gesetzt werden konnte, da es bei der eigentlich als Pilotstudie geplanten Vorerhebung blieb.

47 Vgl. zu biografischen Perspektive insbesondere Kapitel 8.3.

Lehrern und sieben Lehrerinnen ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen, in der Vorerhebung wurden drei weitere Lehrerinnen befragt. Die Altersstruktur erstreckt sich von den Geburtsjahrgängen 1949 bis 1983. Damit haben die Befragten in etwa zwischen 1970 und 2003 ein Lehramtsstudium aufgenommen und sind in der Folge zu unterschiedlichen Einstellungsphasen an ihre heutige Schule gekommen. Die Gruppe der Interviewpartner setzt sich zusammen aus fünf Lehrenden, die zum Zeitpunkt der Erhebung bis zu 30 Jahre alt sind und sieben Lehrenden, die bis zu 40 Jahre alt sind. Ein Lehrender ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt, die drei Interviewpartnerinnen der Probeinterviews sind zwischen 48 und 54 Jahren alt und ergänzen diese Altersgruppe somit. Zwei weitere Befragte sind über 60 Jahre alt und stehen damit relativ kurz vor dem Erreichen der beruflichen Altersgrenze. Aufgrund des Zugangs zum Feld sind insgesamt vermehrt Berufsanfänger befragt worden. Da in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule, dem Humboldt- und dem Marien-Gymnasium jeweils mehrere Lehrende befragt wurden, können die subjektiven Perspektiven hier besonders miteinander kontrastiert oder ergänzt werden.

Zwölf der Lehrenden unterrichten Geschichte, davon zwei Personen zusätzlich Erdkunde/Geografie und eine Person auch Politik/Wirtschaft. Ein Lehrer unterrichtet Erdkunde/Geografie, eine Lehrerin Erdkunde/Geografie und Politik/Wirtschaft. Die Probeinterviews wurden mit zwei Geschichts- und einer Erdkundelehrerin geführt. Damit liegt auch in den Berichten zu Unterrichtsinhalten der Schwerpunkt auf dem Fach Geschichte. Da jedoch vier der befragten Geschichtslehrenden Gesellschaftslehre an Gesamtschulen unterrichten, wird dies in guten Teilen ausgeglichen. Zudem ist der Aussagegehalt eines jeden Gesprächs individuell sehr unterschiedlich und auch verschieden fachbezogen. Aufgebaute Sympathie und Offenheit der Interviewpartner haben insgesamt weit stärkeren Einfluss als die Verteilung der Befragten auf die Unterrichtsfächer, vier der zwölf Lehrenden des Faches Geschichte gaben nur sehr kurze Interviews.

Im Fokus der Auswertung stehen die Lehrenden Herr Hoffmann, Frau Becker, Frau Schröder, Herr Fischer und Frau Meyer.⁴⁸ Sie werden hier ausführlicher vorgestellt, da sie auch im weiteren Verlauf der Analyse eine herausgehobene Rolle spielen. Im Anschluss folgt die Vorstellung der weiteren Interviewpartner getrennt nach Schulen. Für einen besseren Überblick sind in Tabelle 2 die wichtigsten Rahmendaten zusammengestellt.

48 Vgl. zur Begründung Kapitel 1.4.

Alias	Alias Schule	Unterrichtsfächer	Geburt
<u>Herr Hoffmann</u>	Humboldt-Gymnasium	Geschichte, Deutsch	1981
Frau Schäfer	Humboldt-Gymnasium	Geschichte, Deutsch, Kunst (fachfremd)	1979
Herr Koch	Humboldt-Gymnasium	Geschichte, katholische Religion, Mathematik	1976
Herr Bauer	Humboldt-Gymnasium	Politik, Sport	1983
Herr Richter	Humboldt-Gymnasium	Geschichte, Politik (fachfremd), Sport	1972
Frau Klein	Humboldt-Gymnasium	Geschichte, katholische Religion	1983
Herr Wagner	Marien-Gymnasium	Geschichte, Deutsch	1971
<u>Frau Becker</u>	Marien-Gymnasium	Geschichte, Deutsch	1952
Herr Schulz	Marien-Gymnasium	Erdkunde, Deutsch	1972
<u>Frau Schröder</u>	Goethe-Gymnasium	Erdkunde, Politik	1978
Frau Schwarz	Schiller-Mädchenrealschule	Erdkunde, Geschichte, Textilgestaltung (fachfremd)	1980
<u>Herr Fischer</u>	Geschwister-Scholl-Gesamtschule	Erdkunde, Geschichte	1968
<u>Frau Meyer</u>	Geschwister-Scholl-Gesamtschule	Gesellschaftslehre (Ge), Mathematik	1949
Herr Weber	Geschwister-Scholl-Gesamtschule	Gesellschaftslehre (Ge), Englisch	1978
Frau Neumann	Anne-Frank-Gesamtschule	Gesellschaftslehre (Ge), Englisch	1980
<i>Frau Müller (Vorerhebung)</i>	<i>Erich-Kästner-Gesamtschule</i>	<i>Gesellschaftslehre (Ge), Deutsch</i>	<i>1963</i>
<i>Frau Schmidt (Vorerhebung)</i>	<i>Erich-Kästner-Gesamtschule</i>	<i>Gesellschaftslehre (Ge), Naturwissenschaften (Ch)</i>	<i>1965</i>
<i>Frau Schneider (Vorerhebung)</i>	<i>Erich-Kästner-Gesamtschule</i>	<i>Gesellschaftslehre (Erd), Naturwissenschaften (Ch)</i>	<i>1957</i>

Tabelle 2: Interviewpartner, sortiert nach Schulform und Schulen. Hervorhebung: Fokus-Akteure, Kursinsetzung; Probeinterviews.

Herr Hoffmann ist Geschichts- und Deutsch-Lehrer am Humboldt-Gymnasium und mit seinen 30 Jahren noch Berufseinsteiger. Er wechselte 2010 nach dem Referendariat an die Schule.⁴⁹ Dort ist er aktuell Fachkonferenzvorsitzender für Geschichte und hat sehr klare Vorstellungen von den Unterrichtsinhalten. Herr Hoffmann stellte den Kontakt zu allen weiteren Geschichtslehrern am Humboldt-Gymnasium her.⁵⁰ Auf die Interviewfragen antwortete er überlegt, jedoch sehr offen. Nachdem der erste Teil des Interviews morgens geführt worden war, musste Herr Hoffmann in den Unterricht und war auf Anfrage hin bereit, sich begleiten zu lassen.⁵¹ Beobachtet wurde eine Stunde des Grundkurses Geschichte in der Jahrgangsstufe Zwölf, was sich zufällig aus dem Stundenplan von Herrn Hoffmann ergab.⁵² Der zweite Teil des Interviews fand am Mittag in einem Nebenraum statt, nachdem Herr Hoffmann seinem Grundkurs Geschichte in der Klasse Elf einen Auftrag zur Projektarbeit für die Stunde gegeben hatte.⁵³ Hier konnte also in kleinen Ausschnitten auch die direkte Interaktion mit den Schülern beobachtet werden.

Frau Becker steht mit 59 Jahren kurz vor dem Eintritt ins Rentenalter, sie unterrichtet Deutsch und Geschichte am Marien-Gymnasium und ist nach ihrem Referendariat seit 1979 an der Schule, derzeit wird sie nur in der Sekundarstufe I eingesetzt.⁵⁴ Das Gespräch war auch aufgrund des Altersunterschieds geprägt durch einen erklärenden Bericht und stark auf die Einschätzung der Schülerschaft konzentriert, was auch aus ihrem Bildungskonzept zu begründen ist. Das Interview fand an ihrem Platz im Lehrerzimmer statt, wegen ihrerseits angekündigtem Zeitmangel wurden einige Fragen nur recht knapp beantwortet. Als das Aufnahmegerät nach 40 Minuten ausgeschaltet worden war, ergänzte sie ihre Aussagen wiederum schülerbezogen.⁵⁵

49 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 12–16.

50 Entsprechend wurden die Interviews mit Frau Schäfer, Herrn Koch, Herrn Bauer, Herrn Richter und Frau Klein am selben Tag geführt, sie waren aufgrund der Aufforderung durch den Fachkonferenzvorsitzenden unterschiedlich offen und intensiv.

51 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

52 Vgl. Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Zwölf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011.

53 Vgl. Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Elf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011.

54 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 3–10. Gründe für diese Einschränkung ihrer Tätigkeiten gab Frau Becker nicht an.

55 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 19.07.2011.

Das Interview mit Frau Schröder, die am Goethe-Gymnasium Erdkunde/Geografie und Politik/Wirtschaft unterrichtet, war sehr ausführlich und offen, es dauerte knapp zwei Stunden. Vielleicht aufgrund des ähnlichen Alters, Frau Schröder war mit 33 Jahren nur wenige Jahre älter als ich, bot Frau Schröder mir schon vor Beginn des Interviewmitschnitts das Du an, sie berichtete über ihre Probleme als Berufseinsteigerin und gab sehr klare Einschätzungen auch zu negativen Aspekten ihrer Tätigkeit. Sie ist seit einem guten Jahr an der Schule tätig, nachdem sie ihr Referendariat abgeschlossen hatte.⁵⁶ Das Gespräch wurde im Streitschlichtungsraum der Schule geführt. Im Verlauf des Gesprächs benötigte eine Kollegin den Raum für eine Besprechung, sodass das Interview im Flur der Schule beendet wurde, hier sprach Frau Schröder weniger offen.⁵⁷

Herr Fischer, zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt, unterrichtet Gesellschaftslehre an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule beziehungsweise Erdkunde/Geografie und Geschichte in der dortigen Oberstufe. Nach seinem Referendariat war er an einer Realschule tätig und wechselte 1996 an die heutige Schule.⁵⁸ Als Schulbuchautor⁵⁹ und stellvertretender Schulleiter ist er beruflich erfolgreich und berichtet sehr ambitioniert über seine Bildungskonzepte. Allerdings ist er durch seine Tätigkeiten in der Schuladministration weniger im Unterricht eingesetzt als die anderen Interviewpartner und beantwortet Fragen nach der konkreten Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung dementsprechend allgemein und zusammenfassend. In insgesamt drei Stunden Gesprächszeit sprach er sehr offen und brachte seine Einschätzungen detailliert zum Ausdruck. Beim Telefonat zur Kontaktaufnahme hatte Herr Fischer zu sich nach Hause eingeladen, das erste zweistündige Interview fand in seiner Wohnung statt.⁶⁰ Da er im Verlauf des Interviews berichtete, dass er als Schulbuchautor tätig ist, wurden in einem zweiten Gespräch weitere Fragen zu diesem Prozess erörtert. Dieses Interview fand ohne Leitfaden statt; für das gut eine Stunde dau-

56 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 17–20.

57 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 09.06.2011.

58 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 12–20.

59 Die von Herrn Fischer mit verfassten Werke werden hier zur Sicherstellung der Anonymität nicht erwähnt, sind der Autorin jedoch bekannt. Auf Herrn Fischers Autorenschaft wird vorrangig im Kapitel 6.1 im Rahmen seiner Einschätzung zum Entstehungsprozess der Bücher insgesamt eingegangen, sodass die Zuordnung der von ihm verfassten Werke für die Studie geringe Relevanz hat und zum Schutz der Anonymität wegfallen kann.

60 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.06.2011.

ernde Gespräch in seinem Arbeitszimmer wurde lediglich nach der persönlichen Einschätzung von Schulbüchern gefragt. Dies führte zu einem lebhaften Bericht über den Entstehungsprozess mit Einschätzung unterschiedlicher Werke, ich vermerkte im Forschungstagebuch: »Im Gespräch stand Herr Fischer immer wieder auf und griff Bücher aus dem Regal, blätterte in diesen und zeigte mir Beispiele für das, was er erzählte.«⁶¹ Insgesamt kam es dabei zu einer intendierten Stegreif-Erzählung⁶² anhand verschiedener Bücher und konkreter Buchseiten.

Auch die eingangs bereits zitierte Frau Meyer hat wie Frau Becker mit 61 Jahren nur noch eine kurze Lehrzeit bis zur Verrentung vor sich, sie arbeitet mit Herrn Fischer an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule und unterrichtet die Fächer Gesellschaftslehre und Mathematik in der Sekundarstufe I. Sie studierte Geschichte und Mathematik und ist seit dem Abschluss ihres Referendariats 1975 an der Schule tätig.⁶³ Im Gespräch betonte sie insbesondere die Relevanz von außerschulischen Aktivitäten und sprach auch ausführlich über ihre Rolle als Anleiterin für Referendare. Für das Interview wählte sie den leeren Aufenthaltsraum der Lehrenden neben dem Sekretariat und sprach eine knappe Stunde. Während des Gesprächs wurde sie mehrfach von Kollegen unterbrochen, sodass hier auch Kommunikationen im Kollegium wörtlich transkribiert werden konnten. Nach dem Ausschalten des Aufnahmegepärs war sie interessiert an der Zielsetzung des Dissertationsprojektes und fragte in der direkten Folge mehrere Kollegen nach ihrer Bereitschaft zu einem Interview.⁶⁴

Neben diesen fünf herausgehobenen Akteuren fließen die Interviews mit zehn weiteren Lehrenden sowie drei Probeinterviews in die Auswertung ein. Am Humboldt-Gymnasium wurden alle Geschichtslehrenden befragt – einige von ihnen unterrichten auch das Fach Politik/Wirtschaft –, allerdings in teils sehr knappen Interviews, da der Fachkonferenzvorsitzende Herr Hoffmann als Respektperson ein Ablehnen des Gesprächs offensichtlich unterband und bei einigen Interviews auch als Zuhörer anwesend war.⁶⁵ Der Kontakt war über die Ehefrau von Herrn Hoffmann zustande gekommen, die meinen Aufruf weitergeleitet bekam. Herr Hoff-

61 Ebd., Eintrag vom 08.07.2011.

62 Vgl. zum Unterschied zwischen leitfadengestütztem Interview und Stegreiferzählungen nach einem Erzählimpuls Spiritova 2014, S. 120f.

63 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 1–10.

64 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011. Aus den Nachfragen von Frau Meyer ergab sich das Interview mit Herrn Weber.

65 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

mann vereinbarte einen Termin mit mir und stellte vor Ort den Kontakt zu seinen Fachkollegen her. Am längsten vor Ort ist seit 2004 Herr Richter, er unterrichtet Geschichte, Sport und fachfremd Politik/Wirtschaft, vorwiegend jedoch die Leistungskurse Geschichte, und ist auch in der Referendarsausbildung tätig.⁶⁶ Er war im Interview kurz angebunden, das Gespräch fand in seiner Pause statt, mehrfach verwies er auf seine mangelnde Zeit und sprach nur 20 Minuten. Es ist davon auszugehen, dass Herr Richter sich zu dem Gespräch eher verpflichtet fühlte und dementsprechend wenig offen antwortete.⁶⁷ Herr Koch ist nach dem Referendariat und mehreren Vertretungsstellen seit 2005 an dem Gymnasium tätig. Er unterrichtet Geschichte und katholische Religion sowie Mathematik nach einer Erweiterungsprüfung, ist hierfür aber aktuell nicht eingesetzt.⁶⁸ Herr Hoffmann saß während des halbstündigen Interviews im Lehrerzimmer neben uns – dies verzerrte das Gespräch entsprechend, worauf noch zurückzukommen sein wird.⁶⁹ Frau Schäfer unterrichtet die Fächer Geschichte und Deutsch sowie Kunst fachfremd und ist nach ihrem Referendariat Anfang 2009 an die Schule gekommen.⁷⁰ Das Interview fand auf ihren Vorschlag hin während einer Kunst-Stunde statt und wurde deshalb immer wieder von Schülern unterbrochen, die Fragen stellten. Zwar wurde der Redefluss hierdurch immer wieder gestört, doch konnten damit auch einige direkte Kommunikationen zwischen Lehrerin und Schülern im Wortlaut dokumentiert werden, was Frau Schäfer offensichtlich kaum reflektierte.⁷¹ Zudem entzog sie sich so der Kontrolle durch Herrn Hoffmann und sprach offener als ihre Kollegen. Frau Klein unterrichtet Geschichte und katholische Religion und ist seit dem Abschluss ihres Referendariats im Februar 2011 erst jüngst Lehrerin an dem Gymnasium geworden.⁷² Sie sprach 20 Minuten im leeren, hinteren Teil des Lehrerzimmers, auch hier wurden die Fragen sehr knapp und mit wenig Offenheit beantwortet.⁷³ Herr Bauer ist nach seinem Studium zum Zeitpunkt des Interviews Referendar der Schule und strebt die Fächerkombination Politik/Wirtschaft und Sport an. Er wird von Herrn Richter ausgebildet und ist in seinem ersten Jahr des Refe-

66 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 2–6.

67 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

68 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 3–6.

69 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

70 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 7–12.

71 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

72 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 4–6.

73 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

rendariats.⁷⁴ Im Gegensatz zu seinen Kollegen bot er direkt das Du an, er sprach spontan und offen. Während des Interviews war er jedoch schnell verunsichert und verwies bei zahlreichen Fragen darauf, dass er sie mangels Erfahrung nicht beantworten könne.⁷⁵

Der Kontakt zum Marien-Gymnasium war über einen Universitätskollegen hergestellt worden, der meine Kontaktdaten weitergegeben hatte. Diese Schule ist der Arbeitsplatz nicht nur von Frau Becker, auch Herr Wagner und Herr Schulz unterrichten hier. Das Kollegium ist aufgrund der Schülerzahl verhältnismäßig klein und stark altersgemischt. Nach telefonischer Kontaktaufnahme durch die Akteure wurden Gesprächstermine mit Herrn Wagner und Frau Becker vereinbart. Herr Schulz sprach mich im Verlauf des ersten Interviews im Lehrerzimmer zur Terminabsprache an.⁷⁶ Herr Wagner unterrichtet hier seit 2002 Geschichte und Deutsch, nachdem er im Anschluss an das Referendariat als Vertretungslehrer an einem anderen katholischen Gymnasium gearbeitet hatte.⁷⁷ Er ging im gut einstündigen Gespräch sehr ausführlich auf das katholische Leitbild der Schule ein und verband dies immer wieder mit konkreten Aussagen zu seinem Unterricht. Herr Schulz ist Lehrer für Erdkunde/Geografie und Deutsch, er ist seit dem Abschluss seines Referendariats 2001 am Marien-Gymnasium tätig.⁷⁸ Im 50 Minuten dauernden Interview kritisierte er immer wieder die thematischen Veränderungen und Kürzungen in den Kernlehrplänen und betonte die Leistungsbereitschaft seiner Schüler, aber auch seinen hohen Arbeitseinsatz. Beide setzten somit unterschiedliche, aber sehr schulspezifische Schwerpunkte im Gespräch mit mir, die noch zu kontextualisieren sind.

An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule im ländlichen Raum sind Herr Fischer, Frau Meyer und Herr Weber tätig. Der Kontakt war über eine Bekannte hergestellt worden, die dort in den 1990er Jahren Schülerin war. Herr Weber hat 2008 sein Referendariat an der Schule abgeschlossen und unterrichtet seither Gesellschaftslehre und Englisch in der Sekundarstufe I und II.⁷⁹ Er erzählte ausführlich von den Unterschieden zwischen Vorgaben in den Lehrplänen und Umsetzungen in seiner Unterrichts-

74 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 76–78.

75 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

76 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 110–134.

77 Vgl. ebd., Abs. 4–6.

78 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 15–18.

79 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 2–4 und 102.

praxis. Im Verlauf des einstündigen Gesprächs legte er den Schwerpunkt immer wieder auf seinen Englischunterricht und konnte erst durch gezieltes Nachfragen dazu motiviert werden, auch über das Fach Gesellschaftslehre zu sprechen.⁸⁰

Die zwei weiteren Interviewpartner stehen beide am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn und unterrichten an ganz unterschiedlichen Schulen. Sie ergänzen das Quellensetting durch ihre je spezifischen Aussagen und Einschätzungen um zentrale Perspektiven. Die Kontaktaufnahme war jeweils nach Weitergabe meines Aufrufs initiativ von den Befragten ausgegangen. Frau Neumann unterrichtet Gesellschaftslehre und Englisch an der Anne-Frank-Gesamtschule, wo sie bis 2010 auch ihr Referendariat absolviert hat.⁸¹ Im Rahmen der Terminvereinbarung bot Frau Neumann einen Unterrichtsbesuch im Fach Gesellschaftslehre in einer Fünften Klasse an, für die sie auch als Klassenlehrerin zuständig ist.⁸² Das Interview fand direkt im Anschluss an die Schulstunde im leeren Klassenraum an einem Schülertisch statt. Vor der Aufnahme bot Frau Neumann mir das Du an, reflektierte die Stunde und berichtete von einzelnen Schülern und der Geschichte der Gesamtschule.⁸³ An der privaten Schiller-Mädchenrealschule unterrichtet Frau Schwarz, wo sie als angestellte Lehrerin für Erdkunde/Geografie sowie fachfremd für Geschichte, Textilgestaltung und Leseförderung eingesetzt wird; studiert hat sie zudem Biologie.⁸⁴ Sie ist die einzige befragte angestellte Lehrerin, ihr Vertrag wurde nur für das laufende Schuljahr geschlossen. Mit der aktuellen Situation ist sie sehr unzufrieden und möchte gerne wieder an einem Gymnasium unterrichten.⁸⁵ Das einstündige Interview fand auf ihren Vorschlag hin in einer Privatküche statt und war durch große Offenheit geprägt – auch hier bot die Interviewpartnerin direkt zu Beginn des Treffens das Du an –, gleichzeitig reflektierte Frau Schwarz die Interviewsituation mehrfach.⁸⁶

80 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.07.2011.

81 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 8–10.

82 Vgl. Unterrichtsprotokoll Gesellschaftslehre Klasse Fünf, Frau Neumann vom 16.06.2011.

83 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

84 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 2–8.

85 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 16.06.2011.

86 Vgl. ebd.

Die drei Probeinterviews der Vorerhebung an der Erich-Kästner-Gesamtschule⁸⁷ fließen aufgrund der anders gelagerten Gesprächssituation nur in die Auswertung ein, wenn hier Sachverhalte und Einschätzungen angesprochen werden, welche die Perspektiven der anderen Lehrenden kontrastieren oder um neue Aspekte ergänzen. Frau Müller, die nur gut 20 Minuten sprach, unterrichtet Gesellschaftslehre und Deutsch, sie ist als Leiterin der Unterstufe gerade erst an diese Schule gewechselt und war zuvor an einer Hauptschule tätig.⁸⁸ Frau Schmidt ist ebenfalls erst zum neuen Schuljahr an die Erich-Kästner-Gesamtschule gekommen, vor der vorangehenden Erziehungszeit hatte sie an einer anderen Gesamtschule wie nun hier Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften unterrichtet.⁸⁹ Sie sprach sehr offen und ausführlich eine gute Stunde lang. Auch Frau Schneider unterrichtet erst wenige Wochen an der Gesamtschule Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften, sie war vorher an zwei verschiedenen Gesamtschulen im Ruhrgebiet beschäftigt.⁹⁰ Für diese Lehrenden ist also zusätzlich zum anders strukturierten Leitfaden in der Auswertung zu berücksichtigen, dass sie sich gerade erst in einer neuen Schule einfinden und somit auf anders gelagerte Erfahrungen zurückgreifen.

Umgangs- und Kooperationsformen

Die Kooperationsformen der Lehrenden untereinander sind für die Gestaltung des Unterrichts in Zusammenarbeit und Projekten relevant, sie sollen hier deshalb näher beleuchtet werden. So kann auch ein erstes Netz von Beziehungen der jeweiligen Lehrenden in den verschiedenen Schulen aufgezeigt werden. Am häufigsten findet die direkte Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrenden statt. Diese kann unkompliziert und direkt umgesetzt werden. Es werden Materialien oder mögliche Methoden ausgetauscht, Unterricht in parallelen Klassen wird auch inhaltlich abgestimmt. Die meisten Interviewpartner binden diese Form der Kooperation ganz selbstverständlich in ihre Erzählungen ein, sodass davon ausgegangen werden kann, dass auch der Austausch selbst relativ alltäglich ist. Herr Weber

87 Vgl. zum methodischen Vorgehen und der darin begründeten strukturellen Unterschiede der Probeinterviews Kapitel 1.3.

88 Vgl. Interview Frau Müller, Abs. 99–109.

89 Vgl. Interview Frau Schmidt, Abs. 90.

90 Vgl. Interview Frau Schneider, Abs. 18–24.

spricht vom »Marktplatz Lehrerzimmer«⁹¹, was die Relevanz des direkten Austauschs verdeutlicht und zugleich die Bedeutung auch der privaten Bekanntschaft unterstreicht, die für den »Handel« im Marktgeschehen notwendig ist.

Frau Becker und Herr Wagner vom Marien-Gymnasium betonen im Interview beide unabhängig voneinander ihre gute Zusammenarbeit für die zwei bestehenden Deutsch-Leistungskurse in der Jahrgangsstufe 13, die zu jenem Zeitpunkt gerade das Abitur bestanden haben.⁹² Im Vorfeld der Leistungskurse hatten sie sich ihren übereinstimmenden Berichten nach zur Ausgestaltung der Abiturvorgaben abgestimmt und gemeinsam Schwerpunkte festgelegt, die dann auch in kursübergreifenden Lerngruppen und einer gemeinsamen Exkursionsreise mündeten. Während Herr Wagner die Zusammenarbeit als »ganz eng«⁹³ bezeichnet und konkrete Beispiele nennt, fasst Frau Becker die Abstimmung als »relativ eng«⁹⁴ zusammen und bleibt insgesamt zurückhaltender. Offensichtlich hat der weniger erfahrene Herr Wagner stärker von der Zusammenarbeit profitiert. Auch Herr Schulz, der an der gleichen Schule unterrichtet, berichtet zu seinem im kommenden Schuljahr startenden Erdkunde/Geografie-Leistungskurs, dass er sich in den Ferien zur Abstimmung mit dem Kollegen treffen wird, der den zweiten Leistungskurs im Fach übernimmt, und sie sich bereits für das gleiche Schulbuch entschieden haben.⁹⁵

Diese Lehrenden am Marien-Gymnasium scheinen auch im Lehrerzimmer eng zu kooperieren. Während der Interviews mit Frau Becker und Herrn Wagner werden die Gespräche mehrfach durch Kollegen unterbrochen, die kurze Angelegenheiten abklären möchten oder Fragen stellen.⁹⁶ Für die bereits kurz vor dem Erreichen der Altersgrenze stehende Frau Becker ist der persönliche Umgang mit Kollegen zentral, wie sich in einer Unterbrechung des Interviews zeigt: Vor dem Gespräch hatte sie während des Interviews mit Herrn Wagner auf unseren Termin gewartet.⁹⁷ Nach Schulschluss war sie dabei im Foyer in ein Gespräch mit einer deutlich jüngeren Kollegin vertieft und beendete dieses für das Interview, wobei der

91 Interview Herr Weber, Abs. 56.

92 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 97; Interview Frau Becker, Abs. 109.

93 Interview Herr Wagner, Abs. 97.

94 Interview Frau Becker, Abs. 109.

95 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 50 und 106.

96 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 32–37 und 59–62.

97 Vgl. ebd., Abs. 91–96.

Gesprächsinhalt von mir nicht nachvollzogen werden konnte.⁹⁸ Nach einer Weile unterbrach ihre vorherige Gesprächspartnerin das Interview:

»Kollegin: Dir 'nen schönen Tag, vielen Dank für's Zuhören, ne?

Becker: [zu Kollegin] Geht's dir 'nen bisschen besser?

Kollegin: (nickt) ... Danke nochmal!

Becker: Ja, tut mir jetzt auch gut.

Kollegin: Hm?

Becker: Tut mir jetzt auch gut.

Kollegin: Tschüs!

Becker: Tschüs.«⁹⁹

Diese Interaktion legt nahe, dass die beiden zuvor über Probleme in der Schule oder im privaten Kontext gesprochen hatten. Es ging dabei offensichtlich nicht um eine fachlich-kollegiale Zusammenarbeit, sondern eher um eine Hilfestellung der älteren und erfahreneren Lehrerin. Gleichzeitig betont diese die Gegenseitigkeit, ihr habe das Gespräch auch gut getan, und nimmt sich selbst zurück. Im Verlauf des Gesprächs verabschiedeten sich weitere Kollegen von ihr, ohne konkrete Anliegen zu haben.¹⁰⁰ Ihre Rolle innerhalb des Kollegiums kann demnach als Mentorin bezeichnet werden, was sich an diesen gehäuften persönlichen Bezügen zeigt.

Herr Wagner hingegen wurde im gleichen Kollegium in meinem Beisein ausschließlich für fachlich-pädagogische Rückfragen angesprochen. Zweimal bat er darum, die Interviewaufnahme zu unterbrechen, nachdem Kollegen ihn angesprochen hatten.¹⁰¹ Ihm war es demzufolge wichtig, dass diese einzelne Schüler betreffenden Interaktionen nicht im Wortlaut durch mich aufgenommen werden. In diesen Unterbrechungen erzählt er etwa einem Kollegen auf Nachfrage von seinem Gespräch mit einem Schüler, der durch eine Prügelei auf dem Schulweg aufgefallen war, er habe sich diesen »zur Brust genommen«.¹⁰² Eine Kollegin berichtet ihm mit der Begründung »nur damit du es weißt«¹⁰³ aus der Pausenaufsicht, dass ein Schüler seiner Klasse unerlaubt im Gebäude Fußball gespielt habe. Diese Gespräche sind nicht persönlicher Natur, sondern zeigen die Zusammenarbeit im Rahmen der schulischen Aufsicht. Anders als Frau Becker wird er ange-

98 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 19.07.2011.

99 Interview Frau Becker, Abs. 94–101.

100 Vgl. ebd., Abs. 42, 110 und 114.

101 Vgl. Interview Her Wagner, Abs. 36 und 73.

102 Forschungstagebuch, Eintrag vom 19.07.2011.

103 Ebd.

sprochen, da er pädagogische Aufgaben übernommen hat und von Kollegen über das Sozialverhalten seiner Schüler informiert wird. Die Kommunikation ist hier gleichberechtigter, aber auch distanzierter.

Während des Interviews mit Herrn Wagner sprach mich Herr Schulz an, um einen Termin zum Gespräch zu vereinbaren. Er fragte, wie viel Zeit er einplanen solle und ich meinte, dass das fast beendete Interview mit Herrn Wagner eine gute Stunde gedauert habe. Daraufhin warf Herr Wagner ein: »Ich erzähl' aber auch immer ziemlich viel.« Herr Schulz entgegnete spontan: »Du bist aber auch so'n Erzähler!«¹⁰⁴, stimmte der Selbst einschätzung von Herrn Wagner damit also zu. Darauf nahm Herr Schulz zum Ende unseres Gesprächs wiederum Bezug: Als ich meine Abschlussfrage ankündigte, fragte er scherzhaft: »Bin schneller als Herr Wagner, ne?«¹⁰⁵ Tatsächlich sprach er jedoch ebenfalls 50 Minuten, es ist hier also weniger ein knapperer Bericht als eine andere Selbstwahrnehmung festzustellen. Die Interaktion zwischen den beiden Kollegen macht deutlich, dass sie einander gut kennen und die jeweiligen Erzählstrukturen des anderen einschätzen können. Zwar nimmt Herr Wagner keinen Bezug auf Herrn Schulzes Redefluss, doch sind sie sich darin einig, dass Herr Wagner viel erzählt. Offensichtlich haben beide dies schon in anderen Gesprächssituationen, vielleicht Konferenzen oder informellen Gesprächen im Lehrerzimmer, festgestellt und damit einen scherzhaften, freundlichen Umgang gefunden. Die Situation zeigt, dass das kollegiale Verhältnis gut ist, was sich schon im entschuldigenden, aber doch selbstverständlichen Unterbrechen des Gesprächs zeigt. Auch hier finden also private oder doch halb private Gespräche statt, wenn auch das Verhältnis untereinander nicht so vertraut ist, wie es bei einem anderen Kollegium wirkt.

Auch an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule wurde Frau Meyer unterbrochen, um organisatorische Absprachen zu treffen.¹⁰⁶ Hier besteht ein lockerer bis flapsiger und freundschaftlicher Umgang miteinander, wie folgende Unterbrechung des Gesprächs mit Frau Meyer durch Herrn Fischer zeigt, der bereits einige Tage zuvor ein Interview gegeben hatte:

»[Herr Fischer kommt in den Raum]
Fischer: Moin Moin.
LF: [zu Fischer] Hallo.

104 Interview Herr Wagner, Abs.119–122.

105 Interview Herr Schulz, Abs. 122.

106 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011; Interview Frau Meyer, Abs. 134.

Meyer: [zu Fischer] Hallo Herr Fischer. .. Geh weg, sonst kann ich nicht reden. (lacht)

LF: (lacht)

Fischer: [zu Meyer] Jetzt ist eh das ganze Gesabbel auf dem Tonband gebannt.

Meyer: [zu Fischer] Ich hab gar nix, .. ach so, ich hab aber nichts sonst gehört, außer dem, was ich selbst gesagt hab.

Fischer: [zu Meyer] Ich hab jetzt Chemie. Tschöö.

Meyer: [zu Fischer] Vertretung?

Fischer: [zu Meyer] Ja, Vertretung. .. [verlässt den Raum]¹⁰⁷

Die Interaktion zwischen den beiden Lehrenden ist vertraut bis ironisch, was sich auch in der Verwendung des Nachnamens von Herrn Fischer in Kombination mit Duzen zeigt. Herr Fischer geht davon aus, dass seine Unterbrechung ein »Gesabbel« sei, obwohl diese sehr knapp ist und keine inhaltliche Kommunikation enthält. Anders als die Lehrenden im Marien-Gymnasium haben beide keinen konkreten Anlass zur Kommunikation, sondern scherzen im Rahmen einer zufälligen Begegnung. Direkt vor Herrn Fischers Unterbrechung hatte Frau Meyer von der Rolle der Frau im Geschichtsunterricht berichtet und tut dessen Unterbrechung lapidar damit ab, nur das gehört zu haben »was ich selbst gesagt hab«. Es stört sie offensichtlich nicht, vor ihrem Kollegen von ihrem Unterricht gesprochen zu haben. Nach seiner Verabschiedung ist sie allerdings aus dem Konzept gebracht, »Jetzt .. bin ich weg.«¹⁰⁸ entschuldigt sie sich bei mir. Neben der locker bis freundschaftlichen Umgangsform spricht für eine langjährige auch fachliche Zusammenarbeit, dass beide Geschichte unterrichten. Denn Herr Fischer berichtet in anderem Zusammenhang, dass in der großen Schule insbesondere die Fachkollegien engere Bezugsgruppen bilden¹⁰⁹, durch das Unterrichtsfach sitzen beide im gleichen Lehrerzimmer und haben in den 15 Jahren, die Herr Fischer bereits an der Geschwister-Scholl-Schule unterrichtet, sicher schon häufig miteinander gescherzt wie in der dokumentierten Situation und sind sich vertraut.

Beim zweiten Gespräch mit Herrn Fischer in dessen Arbeitszimmer ist ein anderer Kollege anwesend, der während des Interviews im Raum bleibt. Dieser Sachverhalt geht wohl auf ein Missverständnis zurück, denn Herr Fischer war bei meinem Eintreffen in ein Gespräch mit dem Kollegen vertieft und hatte unseren Termin vergessen. Er schlug dann vor, dass

107 Interview Frau Meyer, Abs. 112–121.

108 Ebd., Abs. 122.

109 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 208.

der Kollege das zuvor gemeinsam Erarbeitete während unseres Gesprächs verschriftlichen sollte und bezog ihn in der Folge mehrfach in die Kommunikation mit mir ein.¹¹⁰ Schon diese selbstverständliche Einbindung des Kollegen in das Interview zeigt eine große Vertrautheit, zumal Herr Fischer in diesem Gespräch sehr offen berichtet und auch Kritik äußert. Der Kollege schaltet sich einmal auch selbst ein, als Herr Fischer über ein bereits lange in einem Schulbuch enthaltenes Beispiel spricht:

»Fischer: 1979 [...] Das ist da schon 20 Jahre drin, .. 'ne? [...]

Kollege: [zu Fischer] Soll ich dir mal 'nen Taschenrechner leihen?

Fischer: [zu Kollegen] Nee.

LF: (lacht)

Fischer: [zu Kollegen] Wie viel waren's denn?

Kollege: [zu Fischer] 30.

Fischer: [zu Kollegen] 79? .. Ach so. Nee, das ist von 2005, .. also .. 25, 'ne, dann stimmt's wieder. (seufzt)«¹¹¹

Der Kollege mischt sich nur an dieser einen Stelle in das inhaltliche Gespräch ein, das in diesem zweiten Interview vor allem um Schulbücher, deren Entstehung und Bewertung kreist. Die Interaktion der beiden zeigt zweierlei: zum einen das subjektive Zeitgefühl von Herrn Fischer, der das Jahr 1979 also noch nicht so weit entfernt wahrnimmt, zum anderen aber wiederum den Umgang der Kollegen untereinander. Der Kollege korrigiert nicht einfach, sondern zweifelt scherzhaft an den Kopfrechenfähigkeiten von Herrn Fischer, dieser lehnt die angebotene Hilfe zunächst ab, um dann doch nachzufragen. Dieser freundschaftliche Eindruck wird dadurch verstärkt, dass beide mit Kaffee im privaten Arbeitszimmer von Herrn Fischer sitzen, um eine schulische Arbeit zu besprechen, und sich nach den knapp 80 Minuten Gespräch mit mir wieder in die vorher begonnene Aufgabe vertiefen.¹¹²

Eine weitere Situation im Rahmen der Interviewdurchführung bestätigt den Eindruck der persönlichen Nähe des Kollegiums der Geschwister-Scholl-Gesamtschule untereinander: Herr Weber hatte sich für das Interview die hintere Ecke eines Lehrerzimmers ausgesucht, da, wie er begründet, dort mehr Ruhe sei und er hier häufig sitze, weil nur dort W-LAN-Empfang vorhanden sei. Sein Schreibtisch steht an anderer Stelle des glei-

110 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 08.07.2011.

111 Interview Herr Fischer, Abs. 311–317.

112 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 08.07.2011.

chen Lehrerzimmers.¹¹³ Es gibt in diesem Lehrerzimmer feste Plätze, und im Verlauf des Gesprächs interagiert der eigentliche Nutzer des Tisches.

»Kollege: [zu Weber] Guten Tag.

Weber: [zu Kollegen] Servus. ... Ich kann auch da rüber gehen.

Kollege: [zu Weber] Ach, .. zu freundlich.

Weber: [zu Kollegen] Bitte bitte. (lacht) [zeigt auf den Stuhl] .. Ist angewärmt.

Kollege: [zu Weber] Boah, .. igit. [Tisch wird innerhalb des Lehrerzimmers gewechselt]«.¹¹⁴

Auch hier zeigt sich der humorvolle Umgang miteinander in Form der scherzhaften Begrüßung und der Übergabe eines »angewärmten« Stuhls mitten im Sommer. Die Situation, dass Herr Weber den Platz räumt, wenn der Kollege diesen benötigt, ist offenbar bereits mehrfach vorgekommen und wird selbstverständlich zwischen den beiden ausgehandelt. Im Verlauf des Interviews wird im Hintergrund des Raumes einer Kollegin zum Geburtstag gratuliert, was den persönlichen Umgang ebenfalls unterstreicht.¹¹⁵

Die Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums unterbrechen sich gegenseitig nicht während des Interviews. Die beobachteten Gespräche im Lehrerzimmer sind eher oberflächlich und nicht fachlich oder persönlich.¹¹⁶ Sie kommen auch in den Interviews kaum auf die Zusammenarbeit im Kollegium zu sprechen, auf explizite Fragen antworten die Lehrenden hier nur sehr knapp, so etwa Frau Klein: »wir versuchen es auf jeden Fall.«¹¹⁷ Herr Hoffmann spricht davon, dass »man sich schon mal auch mal auf dem kurzen Dienstweg .. äh in der Pause mal kurz absprechen«¹¹⁸ kann, doch eine intensive Zusammenarbeit besteht hier nicht. Die unsichere und sehr allgemeine Formulierung zeigt, dass »schon mal absprechen« für ihn eher die Ausnahme bildet. Er berichtet konkret nur, dass Herr Richter bereits den vierten Geschichts-Leistungskurs in Folge unterrichtet und dementsprechend viel Quellenmaterial gesammelt hat, welches er auf Anfrage auch weitergibt.¹¹⁹ Bezeichnend ist jedoch, dass Herr Richter selbst dies nicht anspricht. Zudem siezen sich alle Lehrenden dieser Schule untereinander, persönliche Bekanntschaften oder gar Freundschaften, wie sie im

113 Vgl. ebd., Eintrag vom 01.07.2011.

114 Interview Herr Weber, Abs. 87–91.

115 Vgl. ebd., Abs. 104.

116 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

117 Interview Frau Klein, Abs. 58.

118 Interview Herr Hoffmann, Abs. 136.

119 Vgl. ebd.

Marien-Gymnasium und stärker noch an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule beobachtet wurden, bestehen hier nicht. Der Umgang ist freundlich, aber doch distanziert. Neben der Schulkultur ist dafür sicher auch bedeutsam, dass das befragte Fachkollegium Geschichte erst seit kurzem in dieser Zusammensetzung besteht; nach zahlreichen Verrentungen wurden hier mehrere Berufseinsteiger nacheinander eingestellt. Es muss unbeantwortet bleiben, ob und wie sich persönlichere Beziehungen hier in den folgenden Jahren aufbauen.

Insgesamt scheinen die dargestellten engen Kontakte eher die Ausnahme zu sein. Frau Schröder, Frau Schwarz und Frau Neumann sind nach ihren Berichten – direkte Interaktionen konnten hier nicht beobachtet werden – kaum in eine Zusammenarbeit des Kollegiums oder mit einzelnen Kollegen eingebunden. Exemplarisch ist hierfür das Handeln von Frau Schröder. Zunächst hatte sie das Gespräch in einem geschlossenen Raum, dem bereits erwähnten Streitschlichtungsraum, begonnen, musste diesen dann allerdings für eine Besprechung von Kollegen verlassen und beendete das Gespräch mit mir in Ermangelung eines freien Raumes im Eingangsbereich der Schule. Obwohl das Gespräch während einer Schulstunde stattfindet, werden im weiteren Verlauf mehrfach die Eingangstüren geöffnet, in der Folge kreuzen Kollegen von Frau Schröder das Foyer auch in Hörweite unseres Gesprächs. Jedes Mal unterbricht Frau Schröder dann ihren Redefluss und wartet, bis die entsprechende Person sich wieder entfernt hat.¹²⁰ Durch meine Frage nach Teamarbeit wird sie hier deutlich verunsichert, obwohl sie insgesamt sehr sicher und offen berichtet. Während ein Kollege das Foyer durchquert, berichtet sie stockend, dass es eine Kollegin gibt, mit der sie sich eine Zusammenarbeit gut vorstellen könnte und dass sie sich mit einer Referendarin bereits austauscht. Erst nach dem Schließen der Tür fügt sie hinzu: »Aber hier gibt's auch so sehr viele Dinge, wo das nicht klappt. Und wo's auch nicht gewünscht ist, glaub' ich, so.«¹²¹ Besonders die Verzögerung ihrer Aussage während der Anwesenheit eines Kollegen macht deutlich, dass Frau Schröder diese Situation belastet und sie wenig offen mit ihren Teamkollegen spricht oder gar zusammenarbeitet. Vergleichbare Schweigemuster der Akteure finden sich auch in jenen Interviews mit Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums, welche in direkter

120 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 151, 159, 163 und 177. Die Situationen sind durch das Quietschen der Eingangstür in der Audioaufzeichnung des Interviews eindeutig zuzuordnen.

121 Ebd., Abs. 173.

Anwesenheit von Kollegen im Lehrerzimmer stattfanden: Herr Koch und Frau Klein antworteten stark sozial erwünscht, während Frau Schäfer, die während einer Unterrichtsstunde berichtete, wesentlich offener und unkontrollierter erzählte.

Ähnlich geringe Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums berichtet neben Frau Schröder auch Frau Schwarz, die auf die Frage nach Zusammenarbeit mit Kollegen zunächst seufzt und dann nur knapp zusammenfasst: »Also, viele sind auch Einzelkämpfer«¹²², eine Zusammenarbeit finde an ihrer aktuellen Schule nicht statt. Im gesamten, sehr offenen Gespräch berichtet sie nur einmal davon, dass sie sich mit einer Kollegin zum Niveau des verwendeten Materials abgesprochen hat.¹²³ Es besteht hier also nur ein sehr geringer Austausch, dieser wird zudem von Frau Schwarz kaum als solcher wahrgenommen. Auch Frau Neumann erzählt zwar vom Austausch einzelner Materialien im Kollegenkreis, fügt aber hinzu: »Unsere Fachvorsitzende, die möchte das halt eben unglaublich gerne etablieren, dass man so 'nen Materialpool hat, .. aber das hat bisher noch nicht so .. gut geklappt.«¹²⁴ Auch Frau Neumann steht diesem Materialpool wohl eher kritisch gegenüber.

Die unterschiedlichen Kooperationsformen zeigen, dass der Schritt von einem individuellen zu einem systematischen Austausch mit hohen Hemmschwellen verbunden ist. Es überwiegt der direkte Austausch zwischen einzelnen Lehrenden, der gleichzeitig auf den Kollegenkreis der eigenen Schule begrenzt bleibt. Doch ist insgesamt nicht nur der tatsächliche fachliche Austausch maßgeblich, sondern vielmehr das gesamte Arbeitsklima des Lehrerkollegiums, welches auch in der räumlichen Gestaltung seinen Ausdruck findet. Wo eine positive Grundstimmung besteht, findet mehr direkter und auch persönlicher Austausch statt, es wird gleichzeitig auch stärker an konzeptionell ähnlich aufgebautem Unterricht gearbeitet. Große Unterschiede bestehen insgesamt hinsichtlich der Identifikation mit der Schule als sozialem Raum und dem Kollegium als Gruppe. Es bestätigen sich die Tendenzen, welche bereits anhand der räumlichen Gestaltung der Lehrerzimmer aufgezeigt wurden. Darzustellen ist im weiteren Verlauf, wie sich diese Kooperationsformen und Aushandlungen auch in den Praxen der Unterrichtsgestaltung wiederfinden.¹²⁵

122 Interview Frau Schwarz, Abs. 126.

123 Vgl. ebd., Abs. 116.

124 Interview Frau Neumann, Abs. 90.

125 Vgl. Teil II.

Besonderheiten am Beispiel des Referendariats

Eine besondere Beziehung zwischen dem ausbildenden Lehrer¹²⁶ und Referendar zeigt sich zwischen Herrn Bauer und Herrn Richter. Der Anleiter Herr Richter berichtete im Gespräch, dass er Politik/Wirtschaft nur fachfremd unterrichtet, für das Interview meinte er: »Das lassen wa' beiseite, da bin ich nicht Fachmann.«¹²⁷ Dennoch ist er Ausbilder für Referendare in diesem Fach, obwohl in der Regel erfahrende Lehrende, die das Fach auch studiert haben, dafür eingesetzt werden. Im Gespräch mit mir ist er sich dessen durchaus bewusst und agiert eher zurückhaltend. Umso deutlicher zeigen die Berichte von Herrn Bauer die Beziehung der beiden auf, er nimmt mehrfach Bezug auf die hier vorhandene Hierarchie, so fände die Themensetzung »äh aufgrund meiner Position, natürlich eben auch immer in Absprache mit den .. jeweiligen ähm .. Fachlehrern«¹²⁸ statt und »jetzt macht man eben so, .. wie man machen soll, und äh, .. ja.«¹²⁹ Sein Zögern während dieser Aussagen zeigt seine Verunsicherung darüber, was als richtig anzusehen ist. Hier besteht weniger ein Vertrauensverhältnis denn ein Machtverhältnis, Herr Bauer hinterfragt an keiner Stelle die Deutungshoheit seines Anleiters. Dies zeigt sich auch in der zufällig wörtlich dokumentierten Kommunikation mit Herrn Richter zur Absprache einer Unterrichtsstunde. Inmitten des Interviews hatte Herr Richter den Redefluss von Herrn Bauer unterbrochen, um die anstehende Politik-Stunde zu besprechen:

»Richter: [zu Bauer] Du .. du kommst ja gleich zurecht, ne?

Bauer: [hustet]

Richter: [zu Bauer] Ich komm' mal was später. .. Haste was für mich?

Bauer: [zu Richter] Äh, ja. .. [...] .. Äh ich mach' das einfach so wie immer. .. [blättert im Ordner, der vor ihm liegt] Ich hatte ähm .. folgende Idee gehabt, ich hab 'nen Zahlenstrahl gemacht. .. [blättert, zu LF] So was, zum Beispiel, .. entwickel ich dann schon mal selber, und dann krieg' ich wieder im Nachhinein .. äh vom Chef auf'n .. auf die Mütze. [zu Richter] Ich wollte die .. als Hausaufgabenkontrolle, da-

126 Der Anleiter, Betreuungslehrer oder Ausbildungslehrer eines Referendars ist eine erfahrene Lehrperson der Schule, die als erste Ansprechperson des Referendars zuständig ist. In den ersten Monaten begleitet der Referendar diese Person in den Unterricht, später übernimmt er die Gestaltung von einzelnen Unterrichtsstunden, bevor selbstständig unterrichtet wird. Vgl. zum Ausbildungsablauf in NRW Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2014, S. 87, 93 und 99.

127 Interview Herr Richter, Abs. 2.

128 Interview Herr Bauer, Abs. 87.

129 Ebd., Abs. 93.

mit ich das .. möglichst .. schnell über die Bühne bekomme, [...] [Herr Bauer stellt Herrn Richter seine Unterrichtsplanung in einzelnen Schritten vor]

Richter: [zu Bauer] Schau'n wir mal, ne? ..

Bauer: [zu Richter] Ja, hab 'nen ganz schlechtes Gefühl. (leise) ..

Richter: [zu Bauer] (lacht) ... Das wird wieder schön. ..

Bauer: [zu Richter] (lacht) Aber wenn du erst später kommst. ...¹³⁰

Diese Interaktion zeigt sehr deutlich das Hierarchiegefälle zwischen beiden Beteiligten. In der Aussage von Herrn Bauer, er würde »vom Chef auf die Mütze bekommen«, wenn er ein Material selbst gestaltet, zeigt sich die auf seiner Seite vorhandene Unsicherheit, die von seinem Anleiter nicht aufgefangen wird. Auch dass Herr Richter auf die Erwähnung eines »schlechten Gefühls« antwortet, dass dies »wieder schön« werde zeigt, dass hier kein kollegialer oder gar freundschaftlicher Umgang miteinander besteht, sondern vielmehr ein großer Respekt, Unsicherheit oder gar Angst von Herrn Bauer vor der Aufgabe und eine eher lapidar verharmlosende Wahrnehmung seitens Herrn Richter.

Obwohl er seinem Referendar zugesagt hatte, heute nur »mal was später« zu kommen, führt er mit zeitlichem Abstand nach dem Interview mit Herrn Bauer ein etwa 20minütiges Gespräch mit mir, sodass er erst gegen Ende der Stunde den Klassenraum erreicht haben kann.¹³¹ Hier zeigt sich zwar sein Vertrauen darin, dass Herr Bauer die Stunde auch alleine bewältigen kann, gleichzeitig jedoch seine mangelnde Zuverlässigkeit dem Referendar gegenüber. Es kann auch als fehlende Wertschätzung für Herrn Bauer interpretiert werden, dass er das Interview mit mir in seiner Arbeitszeit führt, während sein Referendar den Unterricht ohne seine Unterstützung gestalten muss. Auch dass er mein Gespräch mit Herrn Bauer ohne Zögern oder Entschuldigung unterbricht, um die Unterrichtsplanung zu besprechen und selbst ein Interview zu vereinbaren zeigt, dass diese Unterbrechung für ihn eine Selbstverständlichkeit ist. Der Referendar ist für ihn verfügbar und muss sich nach ihm richten, laut Herrn Bauer eben »machen wie man soll«.

Ganz anders berichtet Frau Meyer über ihren Umgang mit Referendaren. Zwar ist hier keine direkte Kommunikation dokumentiert, doch auch sie ist Anleiterin für Referendare im Fach Gesellschaftlehre. Auch wenn sie ihre Funktion als Anleiterin für Referendare nicht explizit erwähnt, kann

130 Ebd., Abs. 31–48.

131 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

aus der mehrfachen Nennung von ihr zugeordneten Referendaren¹³² darauf geschlossen werden, dass sie ihre Erfahrung auf diesem Wege an jüngere Kollegen weitergibt. Sie betont die Bereicherung ihrer Arbeit durch diese Tätigkeit, an mehreren Stellen geht sie bei Fragen nach Themensetzungen und Materialien darauf ein, dass sie Ideen von Referendaren übernommen hat. Auf die Frage, wie sie nach neuem Material für ihren Unterricht suchen würde antwortet sie, bevor sie andere Quellen nennt:

»Dann ähm .. nutz' ich natürlich auch immer da .. die Situation, dass wir .. Referendare hier ausbilden, .. Referendarinnen und Referendare, .. äh die .. mit neuen Ideen kommen von .. von den Seminaren, das find' ich auch immer .. wirklich für mich ganz ganz hilfreich.«¹³³

Gegensätzlich zu Herrn Richter, der den Referendar nicht in seiner Konzeption unterstützt und berät, sondern sich darauf freut, dass die Unterrichtsstunde »wieder schön« wird, wenn Herr Bauer Angst vor dieser hat, handelt Frau Meyer hier. Sie schätzt die Anregungen als »hilfreich« ein und nimmt diese sowohl methodisch als auch inhaltlich dankbar an. Über die von einem Referendar eingebrachte Methode, zum Einstieg in das historische Arbeiten im Jahrgang Fünf den Bezug zur eigenen Geschichte zu setzen berichtet sie etwa: »Das fand' ich auch ganz äh .. interessant und anschaulich.«¹³⁴ In Bezug auf die Themenbereiche der Erdkunde/Geografie und Politik/Wirtschaft im integriert unterrichteten Fach Gesellschaftslehre, – die beiden Einzelfächer, die sie nicht studiert hat – berichtet sie: »Ich hab' .. eben über die Referendare das auch kennen gelernt.«¹³⁵ Es wird deutlich, wie sehr hier ein Verhältnis auf Augenhöhe besteht, in welchem voneinander gelernt und profitiert wird.

Dies zeigt sich auch in ihrem Umgang mit Herrn Weber, den sie im Referendariat an der Geschwister-Scholl-Schule angeleitet hat und den sie nun fragt, ob er sich interviewen lassen will. Dabei duzt sie ihn und fragt direkt verständnisvoll, ob er dafür Zeit habe.¹³⁶ Er wurde direkt nach dem Abschluss des Referendariats übernommen und nur drei Jahre später hat auch er die Argumentation von Frau Meyer übernommen: Auf Nachfrage zur Herkunft seiner im Unterricht verwendeten Materialien meint er scherzhaft: »Unsere Referendare sind ja immer (lacht) .. besonders gut vor-

132 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 22, 56, 68 und 74.

133 Ebd., Abs.56.

134 Ebd., Abs. 22.

135 Ebd., Abs. 74.

136 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011.

bereitet und haben einen besonders guten Überblick, .. auch was das Methodische angeht, .. also die werden angezapft«. ¹³⁷ Schon nach kurzer Zugehörigkeit ist auch er in die Ausbildung der Referendare eingebunden oder profitiert zumindest doch von innovativen Methoden und Materialien, welche diese aus der universitären Ausbildung mitbringen. Es zeigt sich, dass hier ein insgesamt fairer, gleichberechtigter Umgang zwischen den Ausbildenden und den Auszubildenden innerhalb des Kollegiums besteht. Exemplarisch zeigen die Unterschiede zum Umgang im Humboldt-Gymnasium, wie unterschiedlich dieses Verhältnis in Abhängigkeit von Individuen, aber auch von der Schulkultur ausgestaltet sein kann.

Lehrerbildung als Voraussetzung der biografischen Perspektive

Ein ausführlicher historischer Rückgriff auf die Entwicklung der Lehrerbildung kann hier nicht geleistet werden und ist an anderer Stelle bereits publiziert. ¹³⁸ Um die Ausbildungssituation aller Befragten nachvollziehbar zu machen, sollen die Grundstrukturen lediglich kurz zusammengefasst werden. Die Darstellung kann dabei nur die Situation in Nordrhein-Westfalen beachten, andere Bundesländer haben vergleichbare, im Detail jedoch unterschiedlich strukturierte Bildungsgänge.

Bereits im Studium wird entschieden, ob das Lehramt für Grundschulen, für Haupt- und Realschulen oder einschließlich der gymnasialen Oberstufe erworben werden soll. Allerdings ist ein Wechsel zum Lehramt aus Schulfächern entsprechenden Studiengängen nach dem Absolvieren von zusätzlichen didaktischen Studienleistungen auch im Verlauf des Studiums noch möglich. Die Lehrerbildung wird dabei durch das Lehrerbildungsgesetz geregelt ¹³⁹ und wurde vor allem seit den 1990er Jahren verstärkt standardisiert und auch in den Inhalten übergreifend strukturiert, sodass nun etwa Methoden und fachliches Wissen in verpflichtenden Teilen studiert werden. ¹⁴⁰ Besonders die methodischen Teile des Professions-

¹³⁷ Interview Herr Weber, Abs. 56.

¹³⁸ Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2014; Rutz 2008; Blömeke et al. (Hg.) 2004; Lundgreen (Hg.) 2013; Müller-Rolli 1998.

¹³⁹ Für alle ab 2003 begonnenen Lehramtsstudien galt das Lehrerbildungsgesetz 2002. Ab 2009 wurde das Lehrerbildungsgesetz erneut reformiert, was hier allerdings aufgrund der Erhebung im Schuljahr 2010/2011 nicht berücksichtigt werden kann. Vgl. Jülich 2013, S. 28.

¹⁴⁰ Vgl. Isler 2011, S. 41f.

wissens nehmen seither einen wesentlich größeren Teil des Studiums ein, während zuvor das fachlich-inhaltliche Wissen im Mittelpunkt stand, Ziel ist eine bessere Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis.

Die Lehrerausbildung ist im Grundsatz gegliedert in zwei Phasen; im ersten Teil steht das Lehramtsstudium an einer Universität, danach folgt das Referendariat als zweiter Teil. Das Studium gliedert sich in einen erziehungswissenschaftlichen Teil sowie Fachwissenschaften und Fachdidaktik.¹⁴¹ Meist werden beide Teile in unterschiedlichen Schwerpunkten parallel studiert. Erst seit einigen Jahren nimmt der Praxisbezug und die Forderung nach einem solchen auch in den Universitäten zu und wird entsprechend als Praktika in neue Studienordnungen eingebunden, oft treten disziplinentorientierte Anteile dafür stärker in den Hintergrund.¹⁴² Während des Referendariats, welches an einer Schule mit im Laufe der Ausbildung zunehmend eigenem Unterricht absolviert wird, kommt ein begleitendes Studium in einem Fachseminar hinzu.¹⁴³ Bis zur Reform des Lehramts ab 2003 war der erste, universitäre Teil zusätzlich gegliedert in Grund- und Hauptstudium, die heute durch ein Bachelor- und darauffolgendes Masterstudium ersetzt und mit Praktika in Schulen verbunden gestaltet werden.¹⁴⁴

Schon in den 1970er Jahren stieg die Einstellung von jungen Lehrenden nach einer langen Phase des Lehrermangels explosionsartig an, gleichzeitig wuchs die Zahl von weiblichen Lehramtsanwärtern. Bundesweit wurden jährlich zehntausende Lehrende verbeamtet, die heute kurz vor der Verrentung stehen. In dieser Phase nutzten insbesondere sogenannte bildungsferne Schichten vermehrt den Lehrerberuf zum sozialen Aufstieg. Es kam dann zu einem Überschuss an Lehramtsabsolventen, sodass diese schwieriger eine Stelle fanden als in den Jahrzehnten zuvor.¹⁴⁵ Nach 1980 wurde sogar vorübergehend ein weitgehender Einstellungsstopp ausgesprochen, der längere Warte- und Übergangszeiten nach dem Studienabschluss zur Folge hatte.¹⁴⁶ Wechselnde Prognosen der Bund-Länder-Kommission machten eine Planbarkeit schwierig, trotzdem hielt auch Lehrerüberfluss viele nicht vom entsprechenden Studium ab. Danach wechselten Phasen

141 Vgl. Müller-Rolli 1998, S. 406.

142 Vgl. Berner 2011, S. 97f.

143 Vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 62.

144 Vgl. zur aktuellen Regelung Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehramtsstudium. Website. Die Prüfungsordnungen wurden zuletzt in den Jahren 1990, 1994, 2003 und 2009 reformiert.

145 Vgl. Müller-Rolli 1998, S. 400f.

146 Vgl. Bölling 2010, S. 109f.

des Überschusses und Mangels an Studienabsolventen in kürzeren Abständen. In den letzten Jahren ist es in Nordrhein-Westfalen zur Regel geworden, dass Referendare nach ihrem Abschluss zunächst befristete Stellen annehmen und erst nach einigen Jahren und oft mehreren Stationen an unterschiedlichen Schulen in eine unbefristete (Beamten-)Stelle übernommen werden, wie sich auch am beruflichen Werdegang der jüngeren Befragten zeigt.

Nach Studium und Referendariat ist es den Lehrenden – unabhängig davon, wann und in welchem System sie studiert haben – freigestellt, sich in Fort- und Weiterbildungen zu qualifizieren, neue Themengebiete zu erschließen oder didaktische Kompetenzen zu aktualisieren. Entsprechende Angebote kommen sowohl von öffentlichen als auch von privaten Trägern. Die Lehrenden werden hierfür vom Unterricht befreit, sind jedoch nicht zur Teilnahme verpflichtet.¹⁴⁷ So ist der Aus- und Weiterbildungsstandard der beforschten Lehrenden heterogen und in großen Teilen von ihrem persönlichen Engagement und Interesse abhängig.

4.2 Narrative zu Schüler- und Elternschaften

Um die bereits vorgestellten Schulen in ihrer gesamten Komplexität beleuchten zu können, muss auch die Zusammensetzung der entsprechenden Schülerschaft berücksichtigt werden. Obwohl keine direkte Erhebung mit Schülern stattfand – diese hätte den Fokus der Fragestellung zu sehr erweitert und wäre methodisch höchst sensibel¹⁴⁸ –, waren diese Akteure in den Narrativen durchaus anwesend. Sie sind maßgeblich sowohl für die Ausgestaltung der jeweiligen Schulkultur als auch für die Gestaltung des Unterrichts, welche sich im Idealfall an den Bedürfnissen der Schüler orientieren soll. In den Interviews wurde hiernach explizit gefragt, sodass aus dem Reden über Schüler auf die jeweiligen Schülerschaften geschlossen werden kann, zumal ergänzende Angaben aus den durch die jeweiligen Schulen publizierten Angaben gezogen werden können¹⁴⁹. Gleichzeitig ergibt sich ein durch die Perspektive der Lehrenden wie durch die Interviewsituation

147 Vgl. Müller-Rolli 1998, S. 407. Andere Bundesländer, wie etwa Bayern, schreiben eine Mindestmenge an jährlichen Fortbildungen vor.

148 Vgl. zur methodischen Problematik Kapitel 1.3.

149 Vgl. dazu Kapitel 3.1.

verzerrtes Bild. Auffällig ist, dass fast ausschließlich die weiblichen Interviewpartner auf die soziale Herkunft der Schüler, die Elternhäuser und ihre persönlichen Einschätzungen der Schülerschaft zu sprechen kamen. Die männlichen Interviewpartner hingegen stellten eher fachliche oder organisatorische Aspekte in den Vordergrund. Hier zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Umgang mit den Schülern, der stärker wirkt als etwa das Lebensalter der Lehrenden.

Gleichzeitig muss bedacht werden, dass die Bilder der Lehrenden von ihrer Schülerschaft durchaus negativer ausfallen können als eine eigene Erhebung oder die Einschätzung Unbeteiligter ergeben würde. Aufschlussreich ist dabei wiederum ein Ergebnis von Leonie Fuchs, die in ihrer Erhebung zur Raumkultur Lehrende und Schüler unabhängig voneinander nach Veränderungswünschen in den Schulräumen befragte. Während die Lehrenden durchgehend davon ausgingen, ihre Schüler hätten hier keine konkreten Ideen, nannten die Schüler in den Gruppeninterviews sehr durchdachte Vorschläge und lieferten beispielsweise Anregungen zur Finanzierbarkeit mit, waren sich also der schlechten finanziellen Ausstattung und damit einhergehend schweren Umsetzung ihrer Pläne bewusst.¹⁵⁰ Die Lehrenden trauten ihren Schülern weniger zu als die außenstehende Forscherin im Gespräch mit ihnen als gleichberechtigten Akteuren ermittelte. Diese eher negative Sicht der Lehrenden, die trotz der aus der Empirie bedingten Auswahl eher engagierter Gruppenvertreter auch in der hier zu besprechenden Erhebung vorhanden ist, zeigt zum einen die Subjektivität scheinbar objektiver Berichte auf, zum andern jedoch auch eine spezifische Einschätzung der Schüler durch ihre Lehrenden, auf die noch zurückzukommen sein wird. Zunächst bleibt festzuhalten, dass Reden über Schüler- und Elternschaft im höchsten Maße durch die eigene Wahrnehmung bedingt ist und somit in der analytischen Darstellung besonderer Reflexion bedarf.

Da in den Interviews nicht explizit nach den Eltern gefragt wurde, konnten hierzu nur wenige Aussagen erhoben werden. Meist werden die Herkunftsfamilien der Schüler in Zusammenhang mit einer übergreifenden Bewertung der Schülerschaft erwähnt. Spezifische Perspektiven der Eltern, wie sie etwa durch die Forschergruppe um Bendix mit eigenen Interviews erhoben wurden¹⁵¹, müssen hier unberücksichtigt bleiben, da sie einen anderen methodischen Zugriff bedurft hätten. Als besonders relevantes Un-

150 Vgl. Fuchs 2010, S. 165ff.

151 Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 147ff.

terscheidungsmerkmal hinsichtlich Schüler- und Elternschaft stellte sich im Zuge der Erhebung deren Zusammensetzung in Bezug auf die Schule heraus. So gibt es Schulen, wo die Schülerschaft relativ homogen ist, an anderen Schulen ist ein heterogenes Spektrum vertreten. Im Folgenden wird deshalb nach diesem Kriterium getrennt, um die Unterschiede herausarbeiten zu können.

Homogenere Schülerschaften und Elternhäuser

Die Relevanz der einzelnen Schule wurde bereits mehrfach betont, im Zusammenhang mit der Schülerschaft hat sie jedoch eine veränderte Bedeutung: Zwar können Schulen ihre Schüler prinzipiell selbst auswählen, dies ist jedoch besonders im ländlichen Raum allein aufgrund der geringen Zahl von Schulen und damit korrespondierenden Schülerzahlen nicht umzusetzen. Zudem überwiegt noch immer die Wahl nach Nähe zum Wohnort, sodass die Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft mit ihren Herkunftsfamilien stark durch die geografische Lage der jeweiligen Schule bedingt ist.

Die Schüler des Humboldt-Gymnasiums kommen aus der Kleinstadt und den umliegenden, teilweise sehr kleinen Dörfern, viele der Eltern betreiben einen Hof und gehören eher der sogenannten bildungsfernen Schicht an. Die hier befragten Lehrenden nannten den Faktor des Ländlichen auf die Frage nach ihren Schülern hin als erstes¹⁵², wenn er auch von zwei der sechs Befragten gar nicht erwähnt wurde. Frau Schäfer berichtet, dass die Rollenaufteilungen der Eltern eher als klassisch zu bezeichnen seien, sodass »die Mutter dann zuhause ist oder irgendwie was Kleines macht und der Vater .. dann eben ähm .. arbeiten geht und dann auch in der Stadt und das ist ja weit weg«¹⁵³, die nächsten Großstädte sind 35 oder 70 Kilometer entfernt und damit außerhalb des Nahbereichs. Zwar greifen in der Einschätzung sehr wahrscheinlich die Stereotype der aus dem Ballungszentrum Ruhrgebiet stammenden Frau Schäfer, doch können diese »Typisierungen der Umwelt [...] dadurch, daß sie Verhalten steuern, auf die Realität zurückwirken, Realität beeinflussen und erzeugen«.¹⁵⁴ So ist anzunehmen, dass Frau Schäfer ihr stereotypes Bild von Frauen im ländlichen

152 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 18; Interview Frau Schäfer, Abs. 20; Interview Herr Koch, Abs. 12; Interview Herr Bauer, Abs. 6.

153 Interview Frau Schäfer, Abs. 152.

154 Roth 1999, S. 23.

Raum zumindest unterbewusst an ihre Schüler weitergibt und somit deren Verhalten und Stereotype wiederum beeinflusst. Auch die anderen Befragten betonen das Ländliche in ihren Erzählungen über die Schülerschaft. Einig sind sich alle Lehrenden hier auch darin, dass Migrationsanteil und soziale Disparitäten innerhalb der Elternschaft gering ausfallen.¹⁵⁵ Die Lebenswelt der Schüler bezeichnet Frau Schäfer als »glatte Welt«¹⁵⁶, in der Themen wie Armut oder Migration nur wenig Bedeutung haben, Landwirtschaft und Dorfgemeinschaft hingegen auch im 21. Jahrhundert noch eine hohe Relevanz zukommt. Es handelt sich also insgesamt um eine homogene Zusammensetzung, bei der innerhalb der Schülerschaft wenig soziales Gefälle besteht.

Das Marien-Gymnasium stellt als konfessionelle Schule einen Sonderfall dar, denn anders als bei den anderen beforschten Institutionen überwiegt hier der Teil der Eltern, die sich bewusst für diese Schule entscheiden. Dabei sind nach den Berichten der befragten Lehrenden sowohl die religiösen als auch die leistungsgebundenen Kriterien bedeutsam. Zwar wird der Schwerpunkt auf katholische Normen im Unterricht fast ausschließlich von Herrn Wagner gesetzt¹⁵⁷, doch alle drei Befragten sind sich hier über die eindeutig leistungsfähige und leistungsbereite Schülerschaft einig.¹⁵⁸

Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule ist eine von nur zwei Gesamtschulen in einem Umkreis von fast 100 Kilometern und hat zudem eine vergleichsweise lange Geschichte. Diese Faktoren und das pädagogische Konzept führen dazu, dass sich hier ebenfalls viele Eltern bewusst für diese Schule entscheiden. Frau Meyer berichtet, die Schüler seien »sehr neugierig .. und äh .. wollen lernen.«¹⁵⁹ Auch wenn Herr Weber diese Einschätzung nicht teilt und negativer davon berichtet, dass das Vorwissen teilweise sehr gering sei¹⁶⁰, ist doch insgesamt festzustellen, dass hier vor allem die Unterschiede hinsichtlich der Leistung in Bezug auf die binnendifferenzierte Gesamtschule reflektiert werden und weniger die soziale Herkunft der Schüler. Die Schülerschaft hat einen hohen Anteil von Schü-

155 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 46; Interview Herr Bauer, Abs. 91; Interview Frau Schäfer, Abs. 118.

156 Interview Frau Schäfer, Abs. 100.

157 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 8.

158 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 12; Interview Herr Wagner, Abs. 8; Interview Frau Becker, Abs. 14.

159 Interview Frau Meyer, Abs. 14.

160 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 8.

lern mit Migrationshintergrund.¹⁶¹ In welchen Kontexten diese Aussagen weiterhin relevant sind, wird noch aufzuzeigen sein.¹⁶²

Heterogene Schülerschaften und Elternhäuser

Während in Humboldt- und Marien-Gymnasium sowie an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule insgesamt wenig soziale Differenzen innerhalb der Schülerschaft bestehen, ist dies am Goethe-Gymnasium ganz anders. Hier sind die sozialen Differenzen sehr deutlich, da das Einzugsgebiet der Schule aus sehr unterschiedlich geprägten Stadtteilen besteht, die sich trotz Freiheit der Schulwahl auch in der Schülerschaft spiegeln. Im unmittelbaren Umfeld der Schule ist die Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund sehr hoch ist und viele Schüler kommen aus einem Elternhaus, in dem Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch bezogen werden. Die weiteren Stadtteile im Einzugsgebiet sind hingegen eher bürgerlich geprägt und die Mehrheit der Schüler kommt hier aus akademischen Elternhäusern. Frau Schröder bewertet diese Tatsache bereits zu Beginn unseres Gespräches initiativ: »Und das klappt .. äh wirklich super, das ist wirklich äh .. perfektes Beispiel für gelungene Integration ähm, .. das ist überhaupt kein Problem. .. Und das ist äh, .. das macht die Schule irgendwie besonders, so.«¹⁶³ Trotz der sehr unterschiedlichen Herkunft der Schüler und entsprechenden Differenzen auch im Unterrichtsalltag erweckt Frau Schröder den Eindruck, als ob dies etwas Positives sei. Doch wenn sie konkreter berichtet, wird diese Bewertung relativiert. Als sie in Bezug auf unterschiedliche Themen im Unterricht erneut auf die Familien der Schüler zu sprechen kommt, wird sie kritischer und berichtet:

»Die .. Kinder leben ja nun mal in Familien. Also, .. oder in irgend..wie wie man das auch nennen mag. Ähm .. ist hier auch (betont) nicht einfach, find ich zum Teil, also so ähm .. traditionelle Kleinfamilie gibt es im Grunde auch nicht, also .. (seufzt), total selten, und auch da gibt's 'nen Riesenspektrum in der Klasse, und ähm .. das zu thematisieren ist auch nicht ganz einfach.«¹⁶⁴

161 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 84; Interview Herr Fischer, Abs. 118.

162 Vgl. insb. die Bezugnahme der Lehrenden auf die eigenen Schüler bei der Themenwahl, dargestellt in Kapitel 5.3.

163 Interview Frau Schröder, Abs. 22.

164 Ebd., Abs. 138.

Trennungen und Patchwork-Familien sind bei den Schülern verbreitet. Frau Schröder bewertet den Umgang mit dieser Situation als besonders kompliziert und meint, dass es eine »traditionelle Kleinfamilie« in den Elternhäuser ihrer Schüler kaum gebe. Sie hat selbst Probleme damit, »wie man das nennen mag«. Die heterogene Schülerschaft führt also sowohl zu Konfliktpotential als auch zu schwierigeren Situationen für die Lehrende. Sehr engagiert versucht Frau Schröder, mit dieser Situation umzugehen und berichtet davon, eine Diskussionskultur in ihren Klassen herstellen zu wollen, die entsprechende Unterschiede respektiert und nicht in Stereotype verfällt. Wie dies im Konkreten aussieht, wird noch aufgezeigt.¹⁶⁵

Eine ähnliche Situation hinsichtlich der verschiedenen Stadtteile im Einzugsbereich besteht an der Anne-Frank-Gesamtschule. Auch hier befinden sich im Nahbereich der Schule sowohl ein sozial eher schwacher Stadtteil als auch ein Wohngebiet, in welchem eher gut situierte Familien anzutreffen sind, wie Frau Neumann berichtet. Sie legt allerdings den Schwerpunkt ihrer Darstellung auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülergruppen, welche ihr die Unterrichtsgestaltung erschweren. Dieser durch das System Gesamtschule bedingte Umstand überdeckt ihre Erzählung, sodass zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft hier keine detaillierten Informationen vorliegen.¹⁶⁶ Auch in der Erich-Kästner-Gesamtschule gibt es nach übereinstimmenden Berichten der drei Befragten »spürbare soziale Unterschiede«¹⁶⁷ zwischen den Schülern. Hier ist das Einzugsgebiet ebenfalls heterogen, ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund kommt zusammen mit Schülern aus gut situierten akademischen Haushalten.¹⁶⁸

Frau Schwarz berichtet von den Elternhäusern ihrer Schülerinnen an der Schiller-Mädchenrealschule durchgehend sehr negativ. Sie bringt mehrfach Beispiele von Vernachlässigung in ihre Erzählung ein und geht sogar so weit, einen Führerschein für Eltern zu fordern.¹⁶⁹ Dabei wird sie selbst stereotypisierend und reflektiert ihre Einschätzungen kaum. Auch berichtet sie von der hohen Zahl der verhaltensauffälligen Schülerinnen oder davon, dass Kinder im elterlichen Haushalt nicht über einen Internetanschluss

165 Vgl. Kapitel 7.2.

166 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 16.

167 Interview Frau Schmidt, Abs. 78.

168 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 20.07.2010.

169 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 160.

verfügen.¹⁷⁰ Auch an dieser Schule ist der Anteil von Schülerinnen mit Migrationsanteil hoch, Frau Schwarz meint: »Das ist doch echt der Punkt, wo man Integration lernen (betont) müsste, .. es funktioniert aber eigentlich genau das Gegenteil. .. Es bilden sich Grüppchen«¹⁷¹ und Integration wird in der Klasse kaum gelebt. Frau Schröder berichtet aus ihrer sozial heterogenen Schülerschaft hingegen genau das Gegenteil und spricht von konstruktiven Diskussionen. So zeigt sich, dass nicht nur die rein statistische Zusammensetzung der Schülerschaft bedeutsam ist, sondern gerade auch der Umgang der Lehrerschaft und die jeweils spezifische Schulkultur wesentlich zu den konkreten Auswirkungen solcher Ordnungen beitragen.

4.3 Zur ordnenden Forscherin zwischen Nähe und Distanz

Als Forscherin trat ich selbst als ordnende Akteurin ins Feld, wodurch die Ergebnisse mit bedingt werden. Denn schon »in den ersten Momenten eines Interviews [...] wird eine Beziehungskonstellation zwischen Interviewer und Interviewtem ausgehandelt«.¹⁷² Dies zu reflektieren ist zentral, um von der für die Erhebung notwendigen Nähe zu einer für die Analyse unverzichtbaren Distanz zu gelangen und die durch die Forschung hervorgerufenen Verzerrungen zu reflektieren.¹⁷³ Konkret scheinen in der Rückschau insbesondere drei Aspekte relevant: Zunächst entstanden vor und während der Gesprächsführung Unsicherheiten auf beiden Seiten, es kam einige Male zu Missverständnissen, welche den Gesprächsverlauf unterbrechen. Bedingt durch das Thema und die spezifische Rolle sowohl der Lehrenden als auch meiner Person entstanden zudem Situationen ähnlich einer Prüfung. Meine Forschungsfragen und Schwerpunktthemen legten schließlich ein Identitätskonstrukt meiner selbst nahe, welches das Bild der Interviewpartner von mir färbte.

170 Vgl. ebd., Abs. 32 und 60.

171 Ebd., Abs. 128.

172 Budde 2012, S. 573.

173 Vgl. zur methodischen Notwendigkeit dieser Reflexion Gajek 2014.

Unsicherheiten und Missverständnisse in der Erhebung

Als Interviewende startete ich in die Vorerhebung mit gemischten Gefühlen. Nachdem die Kontaktaufnahme sich als sehr schwierig dargestellt hatte, war mir bewusst, dass es nicht unbegrenzte Möglichkeiten für Interviews geben würde, sodass der selbst gesetzte Erfolgsdruck entsprechend hoch war. Gleichzeitig betrat ich seit meiner damals rund acht Jahre zurückliegenden eigenen Schulzeit erstmals wieder ein Schulgebäude und merkte, wie auch die eigenen Erinnerungen und Erfahrungen mein Agieren im Raum beeinflussten. Dies führte gerade bei den ersten, aber auch bei späteren Interviews immer wieder zu Unsicherheiten meinerseits.

Im Verlauf der Erhebung wurde ich als Interviewende jedoch immer sicherer im Umgang auch mit den spezifischen Persönlichkeiten und Eigenheiten von Lehrenden. Gerade in der Vorerhebung im Herbst 2010 ließ ich mich in der Fragestruktur noch leicht aus dem Konzept bringen: So kam ich auf einige Themengebiete nicht erneut zu sprechen, obwohl die Interviewpartner mich falsch verstanden hatten und ganz andere Dinge berichteten als ich erfragen wollte. Mehrfach wurden meine Fragen nicht verstanden, sodass ich erneut erläutern musste, worum es mir ging. Auch unterbrach ich in den Probeinterviews häufiger und merkte bei erst bei den ersten Transkriptionen, dass ich meinem Gegenüber mehr Zeit zum Reflektieren lassen musste. An einigen Stellen wurden so die Aussagen abgeschnitten oder durch Nachfragen in eine Richtung gelenkt. Dies wurde in der weiteren Erhebung reflektiert und auch der Leitfaden entsprechend angepasst, um Unterbrechungen und Nachfragen zu minimieren.

In einigen Fällen stellte ich Suggestivfragen, wenn ich zum Beispiel Herrn Wagner, als er davon berichtete, dass er mit dem aktuell verwendeten Geschichtsbuch nicht zufrieden sei, fragte: »Aufgrund der Lücken, oder gibt's andere Gründe?«¹⁷⁴ Er bestätigte mich darin zunächst und kam dann in der Folge nur kurz auf andere Gründe zu sprechen, meine Suggestivfrage begrenzte hier seine Darstellung. Frau Becker bestärkte ich hingegen suggestiv, als sie von der hohen Relevanz von außerschulischen Aktivitäten berichtete: »LF: Ja. Einfach auch dieses .. die Vertrautheit mit den Kindern, ne? Becker: Ja, ja.«¹⁷⁵ Zwar war sie im Vorfeld meiner Nachfrage bereits ausführlich darauf eingegangen, dass die nicht fachliche Kommuni-

174 Interview Herr Wagner, Abs. 25.

175 Interview Frau Becker, Abs. 136f.

kation mit den Schülern ihr am Herzen liege, doch meine Nachfrage ging weit über eine Bestätigung des Redeflusses hinaus.

Besonders Herr Fischer verunsicherte mich zu Beginn unseres Gesprächs, denn im ersten Gesprächstermin eröffnete er mir erst im Verlauf des Interviews, dass er an den in seiner Schule verwendeten Büchern mitgeschrieben hat. Auf meine erste Frage nach seiner Bewertung der verwendeten Bücher stockte er zunächst, »Ach, die schätz' ich beide, .. also, die schätz' ich eigentlich ganz gut ein. .. Die, (gedehnt) ... also wir, .. hm«. ¹⁷⁶ Seine Erzählung wendete sich dann zunächst ausführlich den Vorgaben durch die neuen Lehrpläne zu. Erst rund 15 Minuten später berichtete er dann auf meine Frage nach Mängeln in den verwendeten Büchern, dass er an diesen Werken selbst mitgeschrieben habe. ¹⁷⁷ Gerade das Zögern bei der Antwort zeigt, dass auch er durch meine Frage verunsichert war – vielleicht war er davon ausgegangen, dass ich über seine Autorenschaft informiert sei –, zugleich irritierte er mich. In der Folge baute ich spontan Nachfragen zum Entstehungsprozess der Bücher ein, zweifelte aber und dachte im Gespräch, Herr Fischer würde mich nicht ernst nehmen. ¹⁷⁸

Erst im Nachgang des Interviews wurde mir deutlich, dass seine Einschätzungen durch meine Interaktion geleitet und nicht vollumfänglich dargestellt worden waren. Bereits bei der Verabschiedung hatte er mir angeboten, für weitere Fragen zu Verfügung zu stehen, ich konkretisierte dieses Angebot nach weiteren Erhebungen. ¹⁷⁹ Er fragte, was ich denn wissen wolle, und bot mir aufgrund meines Interesses an der Einschätzung unterschiedlicher Schulbücher direkt seine Hilfe bei der Beschaffung von Büchern des Verlages an, für den er an Büchern mitschreibt. ¹⁸⁰ Auch in anderen Situationen war er sehr interessiert an meinem Forschungsvorgehen. ¹⁸¹ Schon nach dem ersten Interview hatte er im informellen Gesprächsteil starkes Interesse an meinem Vorhaben signalisiert und mir unterschiedliche Studien genannt, die für meine Fragestellung nach seiner Einschätzung

176 Interview Herr Fischer, Abs. 50.

177 Vgl. ebd., Abs. 52.

178 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.06.2011.

179 Vgl. ebd. Zusätzliche Verunsicherung meinerseits war dadurch begründet, dass ich auf dem Weg zum Interview einen Fahrradunfall hatte und dadurch auch in Zeitnot geraten war. Zur weiteren Kontaktaufnahme vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 15.06.2011.

180 Vgl. ebd., Eintrag vom 01.07.2011. Auf meine konkrete Bitte um ein Belegexemplar des von ihm verfassten Werkes meldete Herr Fischer sich jedoch nicht zurück, sodass hier keine weitere Kooperation entstand.

181 Vgl. ebd., Eintrag vom 08.07.2011.

von Bedeutung seien.¹⁸² Durch diese von ihm eingenommene Expertenrolle in einem ganz anderen als von mir erwarteten Bereich verunsicherte er mich weiter, ich fühlte mich dazu verpflichtet, seinen Anregungen auch nachzugehen – allerdings erwiesen sich seine Hinweise, sofern sie zu konkretisieren waren, allesamt als quantitative Studien zu Schulstrukturen, die für mich wenig relevant waren. Herr Fischer war somit der Interviewpartner, der mich am stärksten forderte und meine Methode in Frage stellte, gleichzeitig jedoch auch derjenige, welcher am offensten und teilweise flapsig-kollegial mit mir sprach. Durch seine Aussagen wurden Zusammenhänge und Beziehungen greifbar, die durch die von weniger Offenheit gekennzeichneten Gespräche nicht hätten erschlossen werden können.

Mehrfach wurde Interesse an den Ergebnissen meiner Arbeit artikuliert; neun von 18 Interviewpartnern sprachen von sich aus an, dass sie die Arbeit gerne lesen würden.¹⁸³ Doch nur Herr Schulz und Herr Koch ließen dabei auch kritische Töne anklingen. So fragte Herr Koch zum Ende des Gesprächs: »Und äh .. stehen Sie denn auch in Kooperation mit .. mit Schulbuchverlagen, dass Sie Ihre Ergebnisse .. äh denen mitteilen lassen? [...] LF: Ja. Koch: Das ist ja bestimmt für Schulbuch.. intre.. äh Verlage interessant.«¹⁸⁴ Dabei zeigt sich eine Unsicherheit auf Seiten von Herrn Koch; er möchte nach dem Gespräch mit mir klären, inwiefern seine Aussagen den Verlagen mitgeteilt werden, welche er zuvor – wenn auch eher zaghaft – kritisiert hatte. Nach meiner wenig konkreten Bestätigung stellt er dann jedoch das Interesse der Verlage in den Vordergrund, als ob er eine Verunsicherung seinerseits verbergen möchte. Dieses Verhalten kann auch als Misstrauen mir als Forscherin gegenüber interpretiert werden, die zwar die Anonymität zu Beginn jedes Gespräches zusicherte, die ja aber doch in allen Gesprächen auch persönliche und kritische Einschätzungen erhoben hatte. In dieser Situation wurde mir als Forscherin mit kritischer Skepsis begegnet, ja sogar eine Kontrollfunktion immanent zugeschrieben.

Deutlicher wird dies noch in der Anmerkung von Herrn Schulz, der erst von Kopien berichtet, die er aus Unterrichtsmaterialien der Schulbuchverlage für seine Schüler erstellt, um dann nach kurzem Stocken festzustellen: »Ich weiß jetzt nicht, inwiefern Sie mit Verlagen zusammenarbeiten,

182 Vgl. ebd., Eintrag vom 01.06.2011.

183 Interessiert waren Herr Hoffmann, Herr Koch, Herr Wagner, Frau Becker, Herr Schulz, Frau Schröder, Frau Schwarz, Herr Fischer und Frau Neumann. Ihnen wird die Studie nach Veröffentlichung zugehen.

184 Interview Herr Koch, Abs. 110–112.

deswegen .. (lacht)«.¹⁸⁵ Zwar bricht er diesen Kommentar durch ein Lachen auf, doch seine Vorsicht mir gegenüber wird deutlich. Das Lachen zeigt eine Verunsicherung darüber, mit der offenen Aussage möglicherweise einen Fehler gemacht zu haben. Nachdem ich, ebenfalls lachend, geantwortet hatte, da müsse er sich keine Sorgen machen, führt er weiterhin rechtfertigend fort, dass es ja Kopiervorlagen gäbe, aber er auch aus Hefen kopieren würde, die nicht dafür vorgesehen seien, da die Kosten für nur einige nutzbare Seiten zu hoch seien, um einen ganzen Klassensatz anzuschaffen. So hatte nicht die Ethnografin Angst vor dem Feld, »sondern das Feld vor ihm [ihr]«.¹⁸⁶ Auch ich verunsicherte meine Interviewpartner mit Fragen, bei denen ich vorher nicht reflektiert hatte, dass diese etwa aus rechtlicher Sicht problematisch gesehen werden könnten. Diese Erfahrungen schärften mein Gespür für Missverständnisse und Grenzüberschreitungen, die es zu hinterfragen gilt.

Ungleichheiten und Prüfungssituationen

Alle Lehrenden sind schon durch ihren Beruf besonders darin geübt, vor Menschen zu sprechen. Sie sahen mich als in der Regel jüngere Gesprächspartnerin als ebenbürtig, häufig jedoch als unerfahrener an. In der Art des Redens kamen Aspekte von Offenheit und Vertrauen, aber auch von Oberflächlichkeit und einer prüfungsähnlichen Kommunikation auf beiden Seiten zum Ausdruck. In diesem Zuge kann von einem »nach oben« gerichteten oder zumindest »horizontalen« Forschen[s]«¹⁸⁷ gesprochen werden, das auf beiden Seiten zu Verunsicherungen führte. Wenngleich jede Erzählsituation durch die sozialen Positionen von Erzähler und ZuhörerIn geprägt ist¹⁸⁸, so wurde dies in den Gesprächen doch besonders offensichtlich. Je nach Gegenüber gestaltete sich die Ungleichheit im Gespräch unterschiedlich. Von einigen Lehrenden wurde ich offensichtlich als (ehemalige) Schülerin wahrgenommen, andere behandelten mich wie eine Kollegin auf Augenhöhe. Bei einigen jungen Gesprächspartnern hatte ich hingegen das Gefühl, von diesen als ihnen überlegen eingeschätzt zu werden.

Besonders im zweiten Gespräch, in welchem er anhand von mehreren Schulbüchern über Entstehungsprozess und Anwendung der Bücher

185 Interview Herr Schulz, Abs. 70.

186 Warneken/Wittel 1997, S. 12.

187 Ebd., S. 3.

188 Vgl. Sutter 2013, S. 113.

sprach, drängte Herr Fischer mich in die Rolle einer Schülerin, die ich im Verlauf auch selbst einnahm. Hierfür kann folgende Situation exemplarisch stehen, in der er mir ein Buch inklusive CD-Rom mit Zusatzmaterial als positives Beispiel präsentierte:

»LF: Klappt das denn im Unterricht dann auch wirklich, die Schüler .. selbstständig arbeiten zu lassen, .. oder so was wie Hausaufgaben mit CD-Arbeit oder so, funktioniert das?

Fischer: Warum denn nicht? .. Also .. ja, na klar. (lacht)

LF: Ich würd mir dann .. eher so praktisch vorstellen, was weiß ich: die CD hat nicht funktioniert, ich konnte meine Hausaufgaben nicht machen, .. oder ..

Fischer: Ja jetzt, .. Sie haben aber 'nen Bild vom Schüler, hören Sie mal, (lacht) .. der Schüler an sich ist ja nicht ..

LF: Ich denk' da an meine eigene Schülerzeit. (lacht)

Fischer: (lacht) Ja, sehen Sie ..

Kollege: Das gibt's immer.

Fischer: In Ihren eigenen Schülerzeiten war der Schüler noch ein unwilliges Wesen, (lacht) das ist er heute nicht mehr.

LF: (lacht) Das ist heute nicht mehr so?

Fischer: Ach Quatsch, weiß ich nicht, die .. die Schüler heute sind ja nicht anders als sie damals auch waren, also .. [steht auf, stellt das Buch ins Regal zurück].¹⁸⁹

Auch wenn wir beide scherzend miteinander sprachen, wird hier doch deutlich, dass Herr Fischer sich auch mir gegenüber als Lehrperson inszeniert, die mit einem Wissens- und Erfahrungsvorsprung teilweise belehrend wirkt. Bezeichnend ist bei der oben stehenden Interaktion auch, dass dies eine der wenigen Stellen ist, bei denen sich sein während des Gesprächs anwesender Kollege einmischt – um mich zu unterstützen: Er führt aus, dass es das »immer gibt«, vertritt also meine Position. Herr Fischer zieht daraufhin seine Begründung weiter in einen lustigen Tonfall und wechselt dann mit einem abschließenden »Ach Quatsch« das Thema. Er antwortete auf meine Fragen mehrfach, das sei zu pauschal und könnte von ihm so nicht beantwortet werden, stellt damit also meinen Fragestil zur Diskussion.¹⁹⁰ In unterschiedlichen Gesprächssituationen fühlte ich mich durch ihn in eine Prüfungssituation versetzt und wurde durch seine Inszenierung als Lehrperson verunsichert. Eine derart deutliche Zuschreibung fand nur durch Herrn Fischer statt. Hier ist jedoch Vorsicht vor einer »nachträglichen Unterwerfung am Schreibtisch«¹⁹¹ geboten, welche kriti-

189 Interview Herr Fischer, Abs. 278–287.

190 Vgl. ebd., Abs. 98, 100 und 138.

191 Warneken/Wittel 1997, S. 12.

sche Analysen behindert und den Erkenntnisgewinn aus den Quellen einschränkt. Die Unsicherheiten müssen deshalb in der Analyse reflektiert und wo möglich ausgeglichen werden.

Einige der Interviewpartner prüften im Gespräch mein Wissen zu den besprochenen Büchern und Themenfeldern ab oder ich empfand die Situation geprägt durch ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.¹⁹² An anderen Stellen wurde auf Allgemeinwissen rekurriert, so etwa auf technische Geräte¹⁹³, und ich wurde im Gespräch nach meiner Meinung und Nutzung gefragt. Diese Fragen versuchte ich knapp zu beantworten und den Gesprächsverlauf wieder in andere Bahnen zu lenken, da mir meine eigene Meinung zum Schulbuch, zur Unterrichtsgestaltung und ähnlichen Komplexen als unangemessen erschien und eher den Forschungsprozess störte.

Bei anderen Interviewpartnern, so etwa beim Referendar Herrn Bauer, entstand hingegen der Eindruck, dass sie sich durch mich in eine Prüfungssituation versetzt sahen. Herr Bauer betonte mehrfach, dass er zu einer meiner Fragen keine Antwort geben könne.¹⁹⁴ Teilweise wurden Lehrplaninhalte oder geeignete Methoden von den Gesprächspartnern wie auswendig gelernt aneinander gereiht, offensichtlich wurde hier auf das Wissen aus Studium und Referendariats-Prüfungen zurückgegriffen, wohl weil ich als Forschende den Lehrenden den Eindruck vermittelte, alles richtig darstellen zu müssen. Als Herr Weber während des Interviews im Lehrerzimmer von einer Kollegin gefragt wurde, was er da mache, antwortete er spontan: »Ich rede mich um Kopf und Kragen.«¹⁹⁵ Und auch bei Herrn Fischer drehte sich dieses Verhältnis in einigen Phasen des Gesprächs um: Auf meine allgemeinen Fragen dazu, wie Themen im Unterricht vorkommen, antwortete Herr Fischer jeweils mit unterschiedlichen Beispielen, überlegte zwischendurch, dass er bestimmte Methoden noch gar nicht angesprochen

192 Vgl. etwa zu Neuauflagen von einzelnen Schulbüchern Interview Herr Fischer, Abs. 80; vgl. die exemplarische Schilderung einer solchen Prüfungssituation auch bei Sutter 2013, S. 140. Obwohl selten davon geschrieben wird dürften viele Forschende in die Situation kommen, durch Akteure im Feld bezüglich ihres Expertenwissens »geprüft« zu werden. Eine Reflexion dessen scheint für die Aussagekraft der entsprechenden Gespräche unerlässlich.

193 Vgl. etwa die Nachfrage zu E-Books und den entsprechenden Readern im Interview Herr Fischer, Abs. 104–110.

194 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 81, 105 und 109.

195 Interview Herr Weber, Abs. 29.

habe: »Nen Film hab ich noch überhaupt nicht genannt, ne?«¹⁹⁶ Er reflektierte die Interviewsituation offensichtlich insofern, als er ein ganzes Spektrum von Methoden im Verlauf des Gesprächs nannte, fühlte sich gleichzeitig wohl unter Druck gesetzt, auch ja keine der Methoden zu vergessen. Auf meine Nachfrage, was er mit einem Querschnittsthema meine – so hatte er meinen Themenschwerpunkt Familienbilder und Geschlechterrollen bezeichnet – geriet er ins Stocken:

»Fischer: [...] Tja. .. Ich hoffe, das ist richtig.

LF: Da geht's, .. hier geht's nicht um richtig oder falsch.

Fischer: Ja doch.

LF: Da geht's um Ihre Einschätzung.

Fischer: Ja ja ja, aber es ist eben so, dass einem ja manchmal .. ganz andere Dinge noch einfallen. (lacht)«¹⁹⁷

Die Rollen wechselten also auch im Verlauf der Erhebung. So gilt es, diese durch die Person der Forscherin bedingte Subjektivität immer wieder bei der Analyse nicht nur zu berücksichtigen, sondern »die eine oder andere Nähe immer wieder textlich aufzurufen, [...] die Rückversicherung zu dem Erforschten, die eigene Perspektive«¹⁹⁸, und es ist unabdingbar, dies auch in der weiteren inhaltlichen Darstellung immer wieder zu reflektieren.

Durch die unterschiedlichen Umgangsformen wurde mir auch deutlich, warum mein Feldzugang sich als schwierig gestaltet hatte. Nicht nur, dass mir verschiedentlich berichtet wurde, Anfragen wie die meine seien zu zeitaufwendig und würden deshalb nicht beantwortet¹⁹⁹, auch die notwendige Offenheit der Lehrenden mir als Forscherin gegenüber wurde mir erst in der Erhebung voll bewusst. Deshalb ist es besonders aussagekräftig, auch die weniger vertrauten und eher knapp gehaltenen Interviews in die Auswertung mit einzubeziehen, weil hier andere Konzepte des eigenen Berufs durchscheinen, die meist nur kurz oder indirekt angesprochen werden, für ein vielschichtiges Bild von Lehrenden allerdings unerlässlich und in der Empirie nur schwierig zu erheben sind.

196 Interview Herr Fischer, Abs. 138; vgl. auch die Aufzählung diverser Methoden ohne konkrete Anbindung an die eigene Unterrichtspraxis in Abs. 28, 38, 52, 58, 94, 96 und 128.

197 Ebd., Abs. 164–168.

198 Bönisch-Brednich 2001, S. 68.

199 Vgl. zur Erich-Kästner-Gesamtschule, welche die Erhebung zwischenzeitlich wieder absagen wollte, Forschungstagebuch, Eintrag vom 05.11.2010 sowie zur Geschwister-Scholl-Gesamtschule Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.06.2011.

Identitätskonstruktionen durch die Forschungsfragen

Als junge Forschende, die Interesse an Schulbüchern und der Unterrichtsgestaltung von Lehrenden hat, nahm ich Kontakt zu Schulen und Lehrenden auf. Im Rundschreiben, welches schließlich über persönliche Kontakte zu Interviews führte²⁰⁰, stellte ich das Thema und meine Person wie folgt vor:

»Mit meiner qualitativen Studie möchte ich feststellen, welche Inhalte im Unterricht vermittelt werden. Exemplarisch untersuche ich insbesondere die Themen Migration/Integration, Familien- und Geschlechterbilder sowie soziale Unterschiede. Hierfür betrachte ich die Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde. Dabei ist es mir besonders wichtig, die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer selbst zu erheben, da Sie den Unterricht auf Ihre Schülerinnen und Schüler zuschneiden.«²⁰¹

Die Themen, welche ich als Indikatoren für Alltagskultur im Schulunterricht vor den Interviews abgesteckt hatte, prägten sicherlich das Bild der Interviewpartner von mir deutlich mit. Hierdurch strukturierte ich die Wahrnehmung schon vor der ersten Kontaktaufnahme oder persönlichen Begegnung. Sicherlich wurden mit diesen – vielleicht nicht im Zentrum der Lehrplänen stehenden – Themen potentielle Interviewpartner davon abgehalten, mit mir Kontakt aufzunehmen. Doch auch in den Gesprächen selbst wirkten einige Interviewpartner verunsichert und eher reserviert, andere sichtlich erfreut über diese Beispielthemen, die explizit erfragt wurden. Letztere argumentierten in der Folge dann für die hohe Relevanz der genannten Themen.²⁰² Sowohl bei meinen Interviewpartnern als auch bei mir waren also bereits vor Beginn der Gespräche »Bilder in den Köpfen«²⁰³ entstanden, welche die Kommunikation beeinflussten.

Durch die fachliche Nähe der Vergleichenden Kulturwissenschaft zu den beforschten Unterrichtsfächern konnten die Interviewpartner mein Vorgehen in der Regel mindestens aus methodischer, meist auch aus inhaltlicher Perspektive nachvollziehen. Schon die technischen Rahmenbe-

200 Vgl. zu methodischen Vorgehen und Forschungsverlauf oben, Kapitel 1.3.

201 »An: Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Politik/Geschichte/Erdkunde in der Sekundarstufe I/II. Betreff: Verwendung von Schulbüchern im Unterricht. Interviewpartner für kulturanthropologisches Forschungsprojekt gesucht«. Das Anschreiben sowie nachfolgende Kommunikation per E-Mail und Telefon sind im Forschungstagebuch dokumentiert und im Archiv der Autorin hinterlegt.

202 Vgl. zu den Einschätzungen und Bewertungen von Unterrichtsthemen Kapitel 5.1.

203 Vgl. Roth 1999.

dingungen der Interviewführung wurden reflektiert, so beendete Frau Schwarz eine recht unstrukturierte Antwort mit der Bemerkung »Das kannst du alles raus löschen, wenn du das abtippst, oder? (lacht)«²⁰⁴ und merkte später an, dass sie selbst im Rahmen ihres Studiums Interviews geführt habe, die Situation des Transkribierens und Analysierens also aus eigener Erfahrung kenne. Auch als Herr Fischer mich zum Ende unseres ersten Gesprächs nach meiner Forschung fragte, wurde diese Positionierung deutlich, er nannte direkt mehrere Kontaktpersonen im erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext und forderte sehr vehement ein, ich müsse eine Hospitation im Unterricht vornehmen, »um das Gesagte zu überprüfen«.²⁰⁵ Meine Methode bewertete er ebenfalls; als ich zum Ende des Schuljahrs zum zweiten Gesprächstermin erschien, fragte er noch vor Beginn der Aufnahme, wie viele Interviews ich mittlerweile geführt hätte und als wie gesättigt ich mein Material einschätzen würde.²⁰⁶ Die Rolle der Lehrenden als Experten wurde so in einigen Fällen ausgeweitet, da sie selbst sich auch als Experten meines Themas und meiner Methoden einschätzten.

Mehrfach wurde demzufolge im Verlauf der Erhebung mein Forschungsinteresse durch die Lehrenden reflektiert, wenn dies auch meistens nur implizit geschah. So fragte Herr Hoffmann auf meine Frage nach eigenen Schwerpunkten in der Themensetzung nach: »Also so mei..mei..mein Lieblingsthema?«²⁰⁷ und personalisierte damit meine allgemein gestellte Frage deutlich verunsichert stammelnd. Seine Kollegin Frau Klein verallgemeinerte hingegen meine Frage nach ihrer Bewertung: »LF: [...] wie bewerten Sie die Themensetzung? Klein: ... Wie ich jetzt den Lehrplan .. im Endeffekt bewerte?«²⁰⁸, sie abstrahierte also von ihrer eigenen Themenvorliebe direkt hin zu einer allgemeineren Einschätzung der Lehrpläne, die im Leitfaden im weiteren Verlauf des Gesprächs vorgesehen war, kam allerdings explizit nicht mehr auf ihre konkreteren Themenvorlieben zu sprechen. Und auch Herr Koch fragte bei dieser Frage nach: »Die .. Themensetzung jetzt im Hinblick auf das äh .. Curriculum, da äh ..?«²⁰⁹ Diese eher kritisch-distanzierten Rückmeldungen zu diesem Punkt erfolgten nur im

204 Interview Frau Schwarz, Abs. 16.

205 Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.06.2011.

206 Vgl. ebd., Eintrag vom 08.07.2011.

207 Interview Herr Hoffmann, Abs. 146.

208 Interview Frau Klein, Abs. 61f.

209 Interview Herr Koch, Abs. 78.

Humboldt-Gymnasium und scheinen wiederum auch durch den zurückhaltenden Umgang der Kollegen untereinander bedingt zu sein, der zu eher allgemeinen Antworten in Bezug auf persönliche Schwerpunkte führte.

Massmünster fasst zusammen: »Die Beziehung des Forschenden zum Feld kann so als Erkenntnismoment genutzt werden, denn kulturelle und soziale Positionierungen in Bezug auf das Gegenüber sind auch hier analytisch aufschlussreich.«²¹⁰ Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Bewertungen meiner Forschungsfragen durch die Interviewten. Insbesondere eine Situation mit Frau Schwarz ist dafür aussagekräftig. Zum Ende unseres Gesprächs ging sie auf meine Frage nach für sie besonders wichtigen Themen ein:

»Schwarz: [...] dieses: Wie gehen wir in einer Gesellschaft miteinander um, wie funktioniert 'ne Gesellschaft? [...] wie du das eben ja vielleicht auch .. mit deinen Fragen (betont) die ganze Zeit so 'n bisschen drauf .. (lacht)

LF: (lacht) Mach ich das? (lacht)

Schwarz: (lacht) .. abzielst. .. Ja. .. Es geht so um so, also, .. es geht schon um das soziale Miteinander, (betont) oder nicht? ..

LF: Ja, das stimmt, das, .. ja, .. das sind so meine ..«²¹¹

Sie unterbrach dann meine Überlegung, um weiter auszuführen, wie wenig die von mir als Indikatoren benannten Themenfelder im Lehrplan vorgesehen sind. Dabei schien sie meine zugrundeliegende Fragestellung deutlicher zu sehen als ich sie zu diesem Zeitpunkt hätte formulieren können. Ähnlich reflektiert auch Herr Fischer meine Frage nach dem Bezug der Unterrichtsthemen zur Lebenswelt der Schüler:

»LF: Mhm. Ich meinte jetzt auch so, also ich meinte auch auf die Lebenswelt bezogen, was, also auch inhaltlich, .. was auch von den Themensetzungen her,

Fischer: Ja, und dann stellen Sie letztlich die Frage, ne, ob das eben, .. ob so die Lehrpläne (lacht) ne, die Schulbücher entsprechen den Lehrplänen und und äh entsprechen die Lehrpläne .. ne, den Lebenswelten der Schüler? (lacht) Ganz schwere Frage. Weil (lacht)

LF: (lacht) Tschuldigung.

Fischer: Nee, nee. Das .. ist ist ist ja 'ne interessante Frage, weil .. ähm m..m..man muss dann letztlich fragen, wo kommen die Inhalte her, die da im Unterricht behandelt werden.«²¹²

210 Massmünster 2014, S. 526.

211 Interview Frau Schwarz, Abs. 132–135.

212 Interview Herr Fischer, Abs. 175–178.

Er nahm, ähnlich wie Frau Schwarz, in diesem Moment selbst die Beobachterposition ein, trat aus seiner eigenen Betroffenheit zurück und reflektierte nicht nur mein Erkenntnisinteresse, sondern auch dessen gesellschaftliche Relevanz, die er zugleich als hoch einschätzte.

Zunächst war ich von diesen Kontextualisierungen durch die Interviewpartner überrascht, hätte sie selbst nicht so formulieren können und war verunsichert, ob ich die im Verlauf der Interviews getätigten Berichte verwenden könnte, wenn die Gesprächspartner mein Forschungsinteresse besser fassen können als ich. Doch ist es viel interessanter, diese »Störungen als Daten auf[zufassen«²¹³ und konstruktiv in die weitere Analyse einzubringen: Mehrere der Interviewpartner waren sich meines Erkenntnisinteresses so bewusst, dass sie dahingehend auf meine Fragen antworteten. Frau Becker etwa stellte nach Ende der Aufnahme allgemeine Fragen zu meinem Forschungsvorhaben und bat dann darum, das Gerät nochmals einzuschalten, um von ihrer persönlichen Beziehung zu Schülern zu berichten.²¹⁴ Sie ging also nicht auf meine Zielsetzung ein, doch offensichtlich war ihr bewusst, dass ihre Aussagen zum Schülerbezug im Rahmen der genannten Forschungsfragen für mich wichtig sein könnten und sie initiierte deshalb, dass ich diese im Wortlaut aufzeichnen konnte. Die Interviewpartner setzten somit Schwerpunkte dort, wo sie nach ihrer Einschätzung meine Forschungsfrage beantworten konnten. Gerade die Aussagen jener Gesprächspartner erweisen sich als besonders ergiebig für die Analyse und können mit anderen, weniger reflektierten Interviewpassagen kontrastiert werden.

4.4 Kontextualisierung: In Narrationen ordnende Akteure

Die gesellschaftlichen Ordnungen, welche durch Macht und Gouvernementalität gestaltet sind und in einem konkreten Raum verhandelt werden, sind im Konkreten, in der Schule als Institution, erfahrbar. Die Akteure sind dabei jeweils unterschiedlich ausgestaltet ebenfalls ordnend tätig: Sie ordnen sowohl ihr alltägliches Handeln in Institution und Raum als auch ihre Erzählungen über dieses Handeln und ihre dabei wirksamen Beziehungen im Gespräch mit mir als Forscherin. Zusammenfassend lässt sich

213 Lindner 1981, S. 62.

214 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 135.

feststellen, dass im Reden über Schule als Reden über Erfahrung die Lehrenden nicht nur von ihrer Schule und ihren Schülern berichten, sondern auch über ihren konkreten Umgang mit Vorgaben, Materialien und pädagogischen Methoden, sowie deren Einschätzung, Nutzung und Anwendung. Damit sprechen sie über ihre eigenen, jeweils subjektiven Erfahrungen und Meinungen.

Dabei darf die eigene Rolle als Forscherin nicht überbewertet werden; für die Lehrenden war das Interview mit mir eine kurze Sequenz in ihrem schulischen Alltag.

»Die soziale Welt ist auch ohne den Wissenschaftler geordnet und typisiert. Dieses Ordnungssystem ist die Kultur einer Gesellschaft. Es ist verborgene Geschichte und normatives Handlungsgerüst. Das heißt: Kommunikative Vorgänge [und Kultur allgemein] sind in ihrer Mehrheit von historisch gewachsenen, tradierbaren, dabei ständig dem Wandel unterliegenden Orientierungs- und Verhaltensmustern beeinflusst. Die bewußte oder unbewußte Kenntnis dieser Formvorgaben und ihre sichere Anwendung erlaubt es den am sozialen Leben Beteiligten – prinzipiell –, die zwischenmenschlichen Begegnungen und Erfahrungen im täglichen Leben zu verstehen, zu erleben und mit Blick in die Zukunft selbst zu gestalten.«²¹⁵

Albrecht Lehmann fasst hier zusammen, was für jedes empirische Vorgehen bedeutsam ist: Die Ordnungen entstehen nicht erst durch ihre Beforschung, sondern sind auch unabhängig von ihr vorhanden. Allerdings können mit der spezifischen Forschungsfrage jene Aspekte herausgearbeitet werden, welche die Ordnungen des Lehrens bedingen. Ordnungen wandeln sich, sowohl auf der individuellen Ebene als auch in den Institutionen. Dabei spielt die Ausgestaltung der Institution selbst eine zentrale Rolle, wie es etwa am neuen »Führungs«-Leitbild für Schulleiter deutlich wurde.

Reden über Erfahrung findet im Reden über Schule auf unterschiedlichsten Ebenen statt. Dabei ist zunächst zu fragen, wer redet. Die unterschiedlichen befragten Akteure bringen die je individuelle Konstruktion ihrer Erfahrungen im Gespräch ein. Dabei war der Grad an Offenheit und Ausführlichkeit der Berichte insbesondere geprägt durch den Zugang zum Feld – wer nicht selbst nach dem Aufruf Bereitschaft zu einem Interview signalisierte, sondern von Kollegen mehr oder weniger mit Druck dazu gebracht wurde, von den eigenen Erfahrungen zu berichten, erzählte kürzer, allgemeiner und verschlossener. Daraus ist auch zu erklären, dass die fünf im Fokus stehenden Akteure allesamt selbst den Kontakt zu mir als For-

215 Lehmann 1993, S. 431.

scherin aufnahmen. Gleichzeitig geben die weniger offenen Gespräche andere, implizit getätigte Meinungen und Wertungen preis, welche gerade im Vergleich aussagekräftig sind.

Die Ordnungssysteme der Lehrenden strukturierten sich auch in den Schwerpunkten der Erzählungen. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Lehrenden ihren Fokus entweder (1.) auf die Unterrichtsinhalte und Themensetzungen, (2.) die methodischen Herangehensweisen und dabei verwendeten Materialien oder (3.) ihre Schüler und die damit verbundenen unterschiedlichen Vorgehensweisen setzten. Im Reden über die eigene Schule und die Kollegen zeigte sich gleichzeitig besonders deutlich die mehr oder weniger vorhandene Offenheit der Forscherin gegenüber. Diese Berichte waren in hohem Maße auch durch die Situation der Interviewführung bedingt, denn wer in Hörweite von Kollegen sprach, ging auf die entsprechenden Fragen nur kurz und vergleichsweise allgemein ein, wie am Beispiel von Frau Schröder deutlich wurde. Bedeutsam war außerdem auch hier die Schulkultur, welche den Grad der Vertrautheit im Gespräch mit mir beeinflusste, gerade wenn währenddessen Kollegen damit potentielle Zuhörer waren.

Zudem unterscheiden sich die Befragten nach ihren Erzählertypen: Während Herr Fischer, Frau Schröder oder auch Herr Schulz in die von Lehmann definierte Kategorie der Monologiker eingeordnet werden können – sie sprechen nach einem Erzählanreiz ausführlich, bringen Beispiele ein und sprechen auch über mit der Frage verbundene Einschätzungen, die nicht direkt erfragt worden waren – sind eher die jüngeren Gesprächspartner als Dialogiker zu bezeichnen: Frau Neumann, Herr Koch und Frau Klein reagierten erst auf konkretere Nachfragen, wobei hier relativierend zu berücksichtigen ist, dass zwei von ihnen durch Herrn Hoffmann zum Interview eher genötigt wurden als sie sich eigeninitiativ dazu bereiterklärt hätten.

Durch den erschwerten Zugang zum Feld ist die Zusammensetzung der beforschten Akteure insgesamt subjektiv geprägt, was jedoch zugleich Aussagen über das Feld selbst ermöglicht. Es wurden überdurchschnittlich viele junge Lehrende befragt, außerdem können diese als tendenziell interessiert oder doch zumindest nicht resigniert bezeichnet werden. Die Formen der Kooperation untereinander ebenso wie der Umgang mit Referendaren ist stark in der jeweiligen Kultur der einzelnen Schule verankert. Deutlich setzt sich hier die Tendenz fort, welche schon für die Raumnutzung der Lehrenden herausgearbeitet wurde: Während im Marien-Gym-

nasium und an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule kollegial bis freundlich kommuniziert und kooperiert wird, ist das Verhältnis der Kollegen untereinander im Humboldt-Gymnasium ebenso wie in den Schulen, in denen jeweils nur ein Interview geführt wurde, nach den getätigten Beobachtungen, miterlebten Gesprächen und Darstellungen in den Interviews eher sachlich bis distanziert. Aus dem Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Akteure und Ordnungen entsteht eine jeweils spezifische Schulkultur, denn wie anhand der Räume und der dort ordnenden Akteure herausgearbeitet wurde, sind schon auf dieser Ebene deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen beforschten Schulen zu erkennen.

Die Schüler- und Elternschaften in den beforschten Schulen sind unterschiedlich homogen. Während im ländlichen Humboldt-Gymnasium und im konfessionellen Marien-Gymnasium wenig soziale Differenzen erkenntlich sind, scheinen diese im Goethe-Gymnasium und in der Schiller-Mädchenrealschule so bedeutsam, dass sie von den Interviewten dezidiert angesprochen werden, auch als es um Unterrichtsinhalte geht. An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule hingegen wird vor allem über die Leistungsunterschiede der Schüler berichtet, gegen eine Stereotypisierung der sozialen Herkunft wehren sich die Lehrenden hier sogar aktiv. Erstaunlich ist, dass Stereotypisierungen gerade an Schulen mit homogener Schülerschaft in beide Richtungen aufgegriffen werden. Insgesamt sprechen die Lehrenden in den untersuchten Gesamtschulen die Zusammensetzung der Schülerschaft seltener und weniger ausführlich an als jene in den Gymnasien. Dies dürfte daran liegen, dass durch die heterogen zusammengesetzten Lerngruppen die Lehrenden hier ohnehin darin geübt sind, mit Unterschieden umzugehen. Offenbar ist es für sie nicht weiter relevant, dass ihre Schüler auch sozial aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien kommen, denn sie berichten fast ausschließlich von der inhaltlichen Binnendifferenzierung und den daraus resultierenden methodischen Konsequenzen, die weiter unten aufgegriffen werden.

Mit dem Reden über Schüler und Eltern kann nur anhand Erfahrungen zweiter Hand, die hier als Erfahrungen dritter Hand dargestellt werden, auf die Gegebenheiten geschlossen werden. Denn bereits die erzählenden Lehrenden kennen die Situation in den Familien ihrer Schüler nur aus den Erzählungen dieser oder aus wenigen Eindrücken beim Aufeinandertreffen mit den Eltern. Die Einschätzungen der Interviewpartner sind entsprechend gefiltert, die Schüler bleiben als eine Art »Blackbox« nicht direkt greifbar. Hierfür wären weitere Studien notwendig, die Gespräche mit den

Schülern selbst in den Mittelpunkt stellen, was im Rahmen der hier relevanten Fragen jedoch nicht geleistet werden kann. Allerdings sind die unterschiedlichen Darstellungen der jeweiligen Schülerschaften für die weitere Analyse der Rolle der Lehrenden und ihrer Vermittlungswege bedeutsam, wie sich insbesondere anhand der verschiedenen thematischen Schwerpunkte aufzeigen lässt.²¹⁶

Wenn Lehrende über ihre Unterrichtsgestaltung, ihre Schüler reden, so erzählen sie nicht von realen Situationen, sondern sie berichten in der Regel abstrahierend von ihren Erfahrungen, sie werden durch die Erhebung zur Einschätzung und Reflexion aufgefordert.²¹⁷ Der Bericht über das eigene Handeln geschieht zwangsläufig retrospektiv und ist damit die Darstellung von Erinnerung. Dieses Reden über Erfahrung konstruiert insgesamt Erfahrungen aus zweiter Hand für die Forscherin, zumal »Erfahrungen aus erster und zweiter Hand [...] sich in jeder Erzählung von Erinnerungen unentwirrbar [vermischen]«²¹⁸, die wiederum im vorliegenden Text nur als Erfahrungen aus zweiter und dritter Hand dargestellt werden können. Gerade bei einem solchen Thema ist meine Bedeutung als ordnende Forscherin hoch. Die Lehrenden mit eher kritisch-emanzipatorischen Bildungskonzepten und hoher Schülerorientierung²¹⁹ begegneten mir offen und reflektierten mein Forschungsinteresse. Auf beiden Seiten kam es mit allen Gesprächspartnern zu Missverständnissen und teilweise zu Unsicherheiten, welche jedoch in der Regel den Gesprächsfluss nicht grundlegend störten, zumal die Lehrenden ein Sprechen vor Gruppen und in der Öffentlichkeit schon durch ihren Beruf gewohnt sind. Das Verhältnis konnte, wie am Beispiel der Gespräche mit Herrn Fischer aufgezeigt, auch mit ein und demselben Gegenüber wechseln zwischen beherrschendem und gleichberechtigtem Umgang mit mir oder scherzhaften Phasen des Gesprächs. Un-erfahrene Lehrende ließen sich durch meine Fragen eher selbst in eine Prüfungssituation versetzen, während ältere Lehrende mich in Teilen stärker als ehemalige Schülerin denn als Forscherin ansprachen. Besonders deutlich wurde dabei, dass jene Lehrenden, welche meine Forschungsfrage reflektierten, auch bewusst versuchten, zu deren Beantwortung beizutragen.

216 Vgl. hierzu Kapitel 5.3.

217 Vgl. zu diesem Zusammenhang allgemein Lehmann 2007a, S. 12.

218 Ebd., S. 38.

219 Vgl. hierzu Kapitel 8.3.

Teil II
Akteure und Praxen des Lehrens

Ordnungen des Lehrens sind durch Akteure in ihren jeweils spezifischen Praxen ausgestaltet und angeeignet, weshalb die Akteure und ihre Praxen vielfältig aufeinander bezogen sind und im Folgenden in einem Wechselverhältnis zueinander dargestellt werden. Auf die bereits aufgezeigten Ordnungen wird ebenfalls immer wieder zurückzukommen sein, wenn sie als rahmende Bedingungen ebenso wie in spezifischer Aneignung bedeutsam werden.

Mit ihren jeweils spezifischen Erfahrungen gestalten die Lehrenden ihre Unterrichtspraxis als Arbeit zwischen Routine und Kreativität. Sie spielen als »Vermittler zwischen Schulbuchwissen und Lernenden [...] eine zentrale Rolle für die Unterrichtsgestaltung«¹ ebenso wie als Mittler zwischen Lehrplaninhalten, didaktischen Vorgaben und der alltäglich gelebten Schulkultur. Dabei greifen sie auf Wissensbestände und eigene Schwerpunkte ebenso zurück wie auf die extern ordnenden Lehrpläne und schulinternen Vorgaben. Aus einem intendierten und potentiellen Curriculum, das durch Gesetze und vorhandene Lehrwerke gegeben ist, entwickeln die Lehrenden eine konkrete Umsetzung als in ihren Unterricht implementiertes Curriculum, welches als erreichtes Curriculum dann möglicherweise verändert bei den Schülern verarbeitet wird.²

Wie gestalten Lehrende also ihren Unterricht? Im Folgenden stehen jene Praxen im Mittelpunkt, welche die Lehrenden schilderten. Dabei verwenden sie Schulbücher und andere Materialien in unterschiedlichen Methodenkombinationen. Die jeweiligen Wissensbestände und damit einhergehend die individuellen Normen, Einstellungen und Meinungen der Lehrenden sind zentral für das gewachsene eigene Unterrichtskonzept. Unterricht umfasst dabei in einem weiten Verständnis gleichermaßen die eigene

1 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 72.

2 Vgl. zu dieser Differenzierung von Curriculum Doll et al. 2012, S. 9.

Vor- und Nachbereitung wie auch das Handeln im Klassenraum selbst und andere Interaktionen mit den Schülern.

Während die Politik in Ordnungen das »Was« durch die Lehrpläne entscheidet und vorgibt, definieren die Lehrenden in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung das »Wie« der tatsächlichen Umsetzung und Anwendung. Sie haben hier Handlungsspielräume für ihre individuellen Praxen, die je nach Schule durch das Kollegium oder schulinterne Lehrpläne mit strukturiert werden. Wie diese Freiheiten und Einschränkungen genutzt, gestaltet und bewertet werden, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Dafür wird betrachtet, wie die im Unterricht vorgesehenen Themenfelder bewertet werden, um die Umsetzungen der hier genannten Schwerpunkte einschätzen zu können (Kapitel 5). Danach wird gefragt, welche Schulbücher und Materialien verfügbar sind, wie diese entstehen und wie sie in den Bestand von Schule oder Lehrenden gelangen. Danach kann gefragt werden, wie sie von den Lehrenden ausgewählt und genutzt werden (Kapitel 6).

In der Praxis der Unterrichtsgestaltung wird eine spezifische Kulturtechnik sichtbar, die durch Routinen und Kreativität strukturiert sowie biografisch gelernt ist. Unterrichtsmethoden werden dabei in unterschiedlichen Schwerpunkten angeeignet, wie aufzuzeigen ist (Kapitel 7). Durch dieses Handeln als Kulturtechnik lässt sich auch auf Identitäten schließen, die sich in konkreten Handlungen zeigen – hier in der Praxis der Arbeit als Lehrende. Mit dem Reden über Erfahrung kann in diesem Zusammenhang auf die spezifische Arbeit mit Engagement in der Kulturvermittlung und spezifische Lehrer-Schüler-Beziehungen geschlossen werden (Kapitel 8).

Die im Unterricht behandelten Inhalte sind als eine Form der Kulturvermittlung zu verstehen, die Art der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts als kulturelle Praxis.³ Dies zeigt sich auch in der Auswahl und Anwendung von Methoden, Büchern und Materialien. Unterricht ist dabei größtenteils als Vermittlung von Erfahrungen aus zweiter Hand zu verstehen, denn »die Erfahrungen zweiter Hand ergeben in ihrer Gesamtheit die Kultur jeder modernen Gesellschaft, d.h. den sozialen Kontext, aus dem wir unsere Maßstäbe im Alltag ziehen.«⁴ Darum, wie im Schulunterricht diese Kultur als Summe der Erfahrungen aus zweiter Hand jeweils subjektiv vermittelt wird, soll es im Folgenden gehen.

3 Praxis verstanden als ein Modus Operandi des Habitus nach Bourdieu 1976, in Bezug auf Praktiken im Raum vgl. Bourdieu 1989, S. 360ff.

4 Lehmann 2007a, S. 39.

Betrachtet werden nun die Praxen der Akteure, nachdem die Ordnungen oben bereits in den Blick genommen wurden. Hierbei ist es weitaus stärker notwendig, in der Mikroperspektive auch exemplarisch darzustellen, ohne jeweils die Perspektive aller beforschten Akteure berücksichtigen zu können. Deshalb stehen für die Beantwortung der Fragen nach Bewertungen und Umsetzungen der Ordnungen stärker die Fokusakteure im Zentrum der Analyse.⁵ Um die Praxen der Lehrenden zu betrachten, sind zunächst die Begriffe Unterricht, Bildung und Erziehung aus pädagogischer Perspektive zu differenzieren und in Bezug zu kulturwissenschaftlichen Analysen zu setzen. Schulkultur und Kulturvermittlung als Analysebegriffe der Vergleichenden Kulturwissenschaft sind außerdem für das spezifische Erkenntnisinteresse nutzbar zu machen. Da diese Konzepte im Folgenden immer wieder zentral stehen, werden sie hier schon zu Beginn der Analyse dargestellt.

Unterricht, Bildung und Erziehung

Die Schultheorie setzt in der Regel die Perspektive der Schüler in den Mittelpunkt. Danach sind zentrale Funktionen von Schule für Schüler laut Werner Wiater die Qualifikation, Personalisation, Sozialisation, Enkulturation und Selektion.⁶ Helmut Fend fasst die gesellschaftlichen Funktionen von Schule als Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration zusammen.⁷ Während Qualifikation und Enkulturation bei beiden wortgleich bezeichnet werden, sind Allokation und Selektion einander ähnlich zu fassen, denn beide meinen die Verortung innerhalb der Gesellschaft – wobei Fend mit dem Begriff Allokation dem Individuum mehr Spielraum bei diesem Prozess zuschreibt, während Wiater stärker auf die Auswahl durch Dritte abzielt. Integration kann mit Personalisation und Sozialisation verglichen werden, sodass die Funktionen von Schule innerhalb der Erziehungswissenschaft insgesamt relativ ähnlich verstanden werden. Dies zeigt sich auch bei einem Blick in andere aktuelle Schultheorien, die analoge

⁵ Vgl. zu methodischen Vorgehen und empirischem Material Kapitel 1.3 und 1.4.

⁶ Vgl. Wiater 2008, S. 70; Wiater 2011, S. 21.

⁷ Vgl. Fend 2008, S. 49f., das entsprechende Schaubild findet sich auf S. 51. Vgl. zusammenfassend auch Fend 2009, S. 45ff.

Funktionen aufzählen.⁸ Gerade die Funktion der Enkulturation ist es, die für das Kulturelle in der Schule bedeutsam ist.

»Sie [die Schultheorie] besagt, dass individuelle Akteure (Lehrer, Schüler) im Rahmen sozialer Systeme (wie die Schule) zwar extern veranlasst tätig werden, dies aber (von Seiten der Lehrer) in der Form einer dynamischen Rekontextualisierung und an der Realität orientierten Reinterpretation tun, bei der sie bewertend und kalkulierend vorgehen.«⁹

Diese Rekontextualisierung und Reinterpretation ist genau das Subjektive, was die Akteure je unterschiedlich tun. Die Ausgestaltung von Normen im Schulunterricht bleibt den Lehrenden überlassen, die Vorgaben sind hier »nur eine gesellschaftlich kodifizierte Orientierung«.¹⁰ Gesellschaft wird hier zwar reproduziert, doch geschieht dies individualisiert durch einzelne Lehrende, erst in der Zusammenschau des Unterrichts verschiedener Lehrpersönlichkeiten werden gesellschaftliche Normen für die Schüler erlernbar. Gerade die Verschiedenartigkeit der einzelnen unterrichtenden Lehrenden macht für Schüler in der Summe die Möglichkeit zur Identifikation und Enkulturation in Abgrenzung und Anerkennung aus. Zu unterscheiden ist außerdem in die Beziehungen von Schule und Gesellschaft und jene innerhalb der Schule¹¹, wobei für die hier aufgeworfenen Fragen beide in unterschiedlichen Gewichtungen relevant sind – für die Akteursperspektive sind die internen Strukturen der Schule aufzuarbeiten, für die gesellschaftliche Relevanz die Verbindungen zwischen Schule und Gesellschaft aufzuzeigen.

Greift man weiter aus, so werden neben diesen Funktionen von Schule Konzepte zwischen den Begrifflichkeiten Bildung, Unterricht und Erziehung relevant. »Bildung, Erziehung und Unterricht sind Aufgaben, die ineinander greifen und sich wechselseitig bedingen.«¹² Sie sind damit nicht klar voneinander zu trennen und auch begriffsgeschichtlich miteinander verwoben, zumal für den Begriff Bildung keine wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen möglich ist.¹³ Die Didaktik gibt im Rahmen dieser Aufga-

8 Vgl. Binder/Osterwalder 2009, S. 61ff.; Tillmann 2011, S. 40. Vgl. zur Funktion von Schule in historischen Kontexten, die grundsätzlich mit den gleichen Begriffen gefasst wird, auch Bruning 2010, Sp. 915f.

9 Wiater 2008, S. 72; vgl. Fend 2008; Zeinz 2008, S. 88ff.

10 Hurrelmann 2006, S. 200.

11 Vgl. Blömeke/Herzig 2008, S. 17.

12 Seibert 2008, S. 78.

13 Vgl. zur Begriffsgenese Walther 2005, Sp. 223f.

ben »Hilfen zum Erwachsenwerden (Erziehung), zur Erfahrung der Welt im Medium der Kultur (Bildung) und zur Persönlichkeitsentwicklung (Entfaltung)«. ¹⁴ Erziehung als zweckgerichtete Maßnahme kann damit auch als Voraussetzung einer eher persönlich reflexiv vollzogenen Bildung verstanden werden. ¹⁵ Im Dreiklang der Begrifflichkeiten ist Bildung derjenige, welcher am weitesten gefasst und auf einer abstrakteren Ebene auch als Ziel von Unterricht und Erziehung dargestellt wird. ¹⁶ Bildung ist eng verknüpft mit Wissen als aktiver Anwendung von vermittelten Informationen ¹⁷, »da Bildung einen doppelten Anspruch erfüllt: Zum einen Individuen dazu zu befähigen, ein selbstverantwortliches Leben zu gestalten und dies zum anderen mit Blick auf den kulturellen Fortbestand« ¹⁸, es handelt sich also um ein eher individuell und ein eher auf die Gesellschaft akzentuiertes Bildungsverständnis.

In Anlehnung an Adornos Theorie der Halbbildung ¹⁹ betont Bausinger, dass in unserer Leistungsgesellschaft schon die Ausbildungsverhältnisse so ausgerichtet sind, dass vor allem die persönliche Leistung darüber entscheidet, ob Erfolg erzielt wird. ²⁰ Bildung, so der theoretische Ansatz von Adorno als Zielvorstellung, »Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite der subjektiven Zuneigung.« ²¹ Die Auseinandersetzung des Individuums mit einem Gegenstand in eigener Erfahrung und Emanzipation würde eine solche Bildung ermöglichen. Während in der Aufklärung Bildung verstanden wurde als Selbsttätigkeit, sieht Adorno in der Kulturindustrie ²² lediglich das Angebot von Bruchstücken von Bildung, die gerade durch Prüfungen und Tests in Form von Halbwissen beziehungsweise Halbbildung zu small talk werden. ²³ Die Teilhabe an Halbbildung, etwa in Form eines Museumsbesuches, muss dabei zugleich einem Erlebnischarakter Genüge tun. Dem folgt Bausinger und fasst zusammen, dass Bildung zwar definiert

14 Liebau 2008, S. 118.

15 Vgl. Dörpinghaus et al. 2008, S. 137.

16 Vgl. Hurrelmann 2006, S. 16f.; Seibert 2008, S. 72.

17 Vgl. Seibert 2008, S. 74. Zum Wissensbegriff vgl. Kapitel 5.

18 Bormann/Gregersen 2007, S. 52.

19 Vgl. Adorno 1959.

20 Vgl. Bausinger 2015, S. 21f.

21 Adorno 1959, S. 94.

22 Vgl. zum Konzept der Kulturindustrie, in welcher Kultur zur konsumierbaren Ware industrieller Herstellung wird, die als Immergleiches Bedürfnisse erst erzeugt, Adorno 1963; Adorno/Horkheimer 1944.

23 Vgl. Adorno 1959, S. 106. Zur Anwendung der Theorie der Halbbildung in der Erziehungswissenschaft vgl. auch Dörpinghaus et al. 2008, S. 104–116.

ist durch die Aneignung von Kultur, jedoch eine Einigkeit über die Hierarchien kultureller Güter und Werte sowie einen Kanon voraussetzt.²⁴

In der heutigen Informationsgesellschaft ist diese Bildung lediglich eine Facette des Kulturbetriebs, wobei das in der Schule zu vermittelnde Wissen noch am ehesten als soziales Totalphänomen, als verbindliche Bruchstücke betrachtet werden kann. Zugleich schafft und verstärkt Bildung, wie Gertraud Koch hervorhebt, Unterschiede in der sozialen und wirtschaftlichen Stellung der Individuen.²⁵ Dennoch wird deutlich, »dass im Bildungsbegriff insbesondere das Moment der Befähigung des Menschen zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns hervortritt«²⁶ und die konkrete Umsetzung dieser Befähigung eher nicht unter diesen Begriff gefasst wird. Didaktik, Erziehung und Unterricht hingegen sind fundierte, planmäßige Handlungen mit dem Ziel, Bildung zu erreichen und Wissen zu vermitteln.²⁷ Dabei sind vor allem Erziehung und Unterricht die Kategorien, die stärker zu operationalisieren und empirisch erhebbar sind. Erziehung wird als ein absichtsvolles Angebot, hier vor allem der Lehrenden, aufgefasst, welches methodisch aufbereitete Inhalte anbietet.²⁸ Erziehung findet somit in konkreten Handlungen statt.²⁹ Bildung hingegen ist eher als das dahinterstehende Ideal zu verstehen.

Wendet man Erziehung und Unterricht auf die alltäglichen Praxen der Lehrenden an, so sind es vor allem Methode und Didaktik als Begriffe, die für die Operationalisierung dieser Konzepte relevant sind. Beide werden durch die Erziehungswissenschaft getrennt und liegen auf unterschiedlich abstrakten Ebenen:

»Unterrichtsmethode als Begriff bezeichnet die vom Lehrer ausgewählte und praktizierte *Prozessstruktur des Unterrichts*, die Art und Weise, wie der Konnex von Lehren und Lernen im Kontext von Schulunterricht bzw. von Schule als Institution organisiert ist.«³⁰

Sie ist bedingt durch die Personen von Lehrenden und Schülern sowie die Räume der Schule einerseits, andererseits auch von den Materialitäten der Themenfelder und Gegenstände, mit und an denen methodisch gearbeitet

24 Vgl. Bausinger 2015, S. 129f.

25 Vgl. Koch 2006, S. 547f.

26 Wittenbruch 2009, S. 532.

27 Vgl. Walther 2009, Sp. 748.

28 Vgl. Seibert 2008, S. 76.

29 Vgl. Dörpinghaus et al. 2008, S. 137.

30 Terhart 2009, S. 352. Hervorhebung im Original.

wird.³¹ Im Folgenden wird deshalb ein weiter Begriff von Methode dort verwendet, wo es um konkretes Unterrichtshandeln beziehungsweise um eine dieses strukturierende Anleitung geht, also um einzelne Methoden als Vorgehensweise. Es handelt sich um ein Professionswissen der Lehrenden, das in Studium und Praxis erfahrungsbasiert erweitert wird.

Der Begriff Didaktik hingegen wird für stärker konzeptionelle, allgemeinere Ansätze und Prinzipien verwendet, die aus der Fachwissenschaft entstanden und begründet sind. Teilweise steht der Begriff auch als Bezeichnung der universitären Disziplin der Erziehungswissenschaft.³² Didaktische Prinzipien werden in unterschiedlichen Gültigkeitsansprüchen und Regulierungsgenauigkeiten formuliert, durch Lehrende aber in der Regel eher angewendet, wenn sie einen konkreten Arbeitswert benennen, also in Entscheidungen und Handlungen der Unterrichtspraxis übernommen werden können.³³ Diese abstrahierenden, dennoch nur relativ gültigen Prinzipien wie etwa das Prinzip der Lenkung von Schülern oder jenes des Erfahrungsbezugs von Unterricht haben regulierende, legitimierende, aber auch entlastende, integrierende und vermittelnde Funktionen.³⁴ Sie liegen als Struktur über den einzelnen Methoden.

Um die Konzepte Unterricht, Erziehung und Bildung mit den empirischen Befunden verbinden zu können, werden sie im Folgenden in die eher konkreten und die stärker konzeptionellen Ansätze getrennt. Es ist zunächst darzustellen, welche Methoden die Lehrenden im Unterricht einsetzen, wie sie also konkret vorgehen. Erst im Anschluss erfolgt dann eine Einordnung in die dahinterliegenden Konzepte von Didaktik und Erziehung, welche vor allem durch allgemeinere und implizite Aussagen der Lehrenden aufgezeigt werden können.

Mit dem hinter einzelnen didaktischen Prinzipien stehenden Konzept werden Normen in Form von kulturellem Wissen im Unterricht vermittelt. Denn zur schulischen Grundbildung wird neben den Techniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und Zeichnens auch die »Einübung sozialer Verhaltensweisen und Umgangsformen, die für gemeinsames Lernen erforderlich sind«³⁵ gezählt. Damit ist wiederum ein zentraler Fachinhalt an-

31 Vgl. zu diesen Ordnungen Teil I.

32 Verschiedene Grundauffassungen der didaktischen Strömungen führen zu unterschiedlichen Fachbezeichnungen an den verschiedenen Forschungseinrichtungen und Universitäten.

33 Vgl. Beyer 2009, S. 343f.

34 Vgl. ebd., S. 345f.

35 Benner 2009, S. 24.

gesprochen, den auch Helge Gerndt hervorhebt: Er bezeichnet »Schule als eine Institution, die Kinder in das soziale und kulturelle Normensystem der Gesellschaft einführt.«³⁶ Das Aneignen von Wissen ebenso wie das Erzeugen neuen Wissens kann auch als Erzeugung von Kultur verstanden werden.³⁷ Gertraud Koch verweist ebenfalls auf den »zentralen Stellenwert des in der Enkulturation vermittelten impliziten Wissens [... und] die durch das *hidden curriculum* in institutionellen Bildungszusammenhängen erworbenen Verhaltensmuster[n] und Denkweisen.«³⁸ Diese sind für die kulturelle Teilhabe zentral.

Dass Schule eine zentrale Rolle in der Kulturvermittlung spielt, hat auch die Erziehungswissenschaft erkannt:

»Da jede Erziehung wertgeladen ist, kommt es darauf an, Werthaltungen aufzuzeigen, die in einem direkten Bezug zum Schüler, seiner Lebenswelt und seiner Umgebung stehen. [...] Normen sind dann weitere Konkretisierungen bestimmter Werthaltungen.«³⁹

Auch der Schultheoretiker Fend fasst zusammen: »Das Bildungswesen »produziert« seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen, es »erzeugt« Wertorientierungen und Fähigkeiten.«⁴⁰ Schule hat nach Wiater damit eine doppelte Verpflichtung: Einerseits ist sie den Schülern mit ihrem Recht auf Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet, andererseits der Kultur, »die es um der Identität der Gesellschaftsmitglieder willen zu tradieren und weiterzuentwickeln gilt.«⁴¹ Die Sozialisationstheorie sieht die Schule nach der Familie als zentrale Instanz der sekundären Sozialisation, wobei hier die Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaft als zentraler Vermittlungsinhalt gesehen werden.⁴²

Gertraud Koch kritisiert an dieser pädagogischen Perspektive, dass mit Messungen wie der PISA-Studie »eine zentrale Dimension des Lernens vernachlässigt [wird], die Enkulturation in bestimmte Verhaltens- und Denkweisen, [...] also] solches implizites, durch Enkulturation erworbenes Wissen, das konkrete Verhaltens- und Denkweisen formt.«⁴³ Allerdings

36 Gerndt 2002, S. 235.

37 Vgl. Beck 2000, S. 245.

38 Koch 2006, S. 557. Hervorhebung im Original.

39 Seibert 2008, S. 77.

40 Fend 2008, S. 30.

41 Wiater 2008, S. 67.

42 Vgl. Hurrelmann 2006, S. 8.

43 Koch 2006, S. 556.

werden diese Bereiche der Enkulturation, wenn auch nicht im Lehrplan verankert oder durch quantitative Erhebungen gemessen, durch die Lehrenden im Unterricht vermittelt, was, wie dargestellt, auch von der Schultheorie entsprechend festgestellt wurde. Die Lehrenden haben die Deutungshoheit über die Interpretation und Normierung der vermittelten Inhalte, auch wenn ihnen das in vielen Fällen im Schulalltag wohl nicht bewusst ist.

Auch ohne dass die Vergleichende Kulturwissenschaft in den letzten Jahrzehnten größeres Interesse daran hatte, die Inhalte hier mitzubestimmen, geschieht im Unterricht gerade der Fächer im Bereich Gesellschaftslehre eine Kulturdidaktik, die »auf eine grundlegende Auseinandersetzung mit Fragen, Prozessen und Zielen des auf Kultur bezogenen Lehrens und Lernens«⁴⁴ zielt. Es kann also betrachtet werden, in welcher Auseinandersetzung mit Alltagskultur die Lehrenden und Lernenden im Unterricht stehen.⁴⁵ Zentrale Analysebereiche der Vergleichenden Kulturwissenschaft werden dabei thematisiert. Es geht um mehr als um die expliziten Inhalte: In der Schule werden Kultur und Gesellschaft auch in Strukturen und Interaktionen gelernt. Dabei sind die Interaktionen zu fassen als Inhalte, Methoden und Handlungen des Lehrenden, während die Strukturen den Rahmen des Lernortes Schule, also Lage und Ausstattung, Schüler- und Lehrerschaft und die staatlichen Vorgaben, umfassen.⁴⁶ »Die Praxis der Schule ist damit selbst eine Kultur, die Form, in der sich die curricular aufbewahrte Kultur selbst lehrbar und lernbar gemacht hat.«⁴⁷ Formen des Unterrichts, von der zeitlichen Organisation bis hin zur Redekultur, sind strukturelle Elemente oder »latente« Normen⁴⁸, die als gesellschaftliche Normen eingeübt werden.⁴⁹ Erziehung und Didaktik mit ihren Methoden können somit als Kulturvermittlungsstrategie begriffen werden, die in unterschiedlichen methodischen Zuschnitten versucht, kulturelle Normen zu vermitteln.

44 Chen 2012, S. 46.

45 Diesen Zusammenhang betont auch Gerndt, wenn er »Kulturverständnis als Bildungsaufgabe« versteht, vgl. das Unterkapitel in Gerndt 2002, S. 235–246.

46 Vgl. Zeinz 2008, S. 89.

47 Diederich/Tenorth 1997, S. 93.

48 Bausinger 2000a, Sp. 85.

49 Vgl. Hurrelmann 2006, S. 201.

Kulturvermittlung und Schulkulturen

Auch wenn das Konzept der Kulturvermittlung in der Schnittmenge zur Didaktik teilweise lediglich auf den engen Kulturbegriff und vor allem kulturpolitisch verstanden wird⁵⁰, so ist es doch weiter zu fassen und für die hier aufgeworfenen Fragestellungen zentral. Nach Gerndt verstanden⁵¹ eignet sich dieser Begriff hervorragend, um den Unterricht als kulturelle Praxis zu begreifen, die mehr ist als eine Vermittlung von Lehrplaninhalten: Er bringt »die dialektische Beziehung zum Ausdruck, daß der Mensch den kulturellen Vermittlungsprozeß aktiv befördert und stets zugleich ein kulturell Vermittelter ist«. ⁵² Das heißt, dass bei der Weitergabe von Wissen und dabei stattfindender Wissensproduktion in Form von Schulunterricht die jeweilige vermittelnde Person durch ihre kulturellen Prägungen bestimmt und Kultur demzufolge in doppelter Perspektive bedeutsam ist. Lehrende sind durch Kultur geprägt und geben Inhalte stets ihrer Prägung gemäß weiter.

Für den Kulturprozess insgesamt lassen sich Gerndt zufolge drei Phasen des Vermittlungsweges differenzieren, die auf den Unterricht übertragen werden können.⁵³ Was Gerndt als Anfangsphase des Kulturprozesses allgemein bezeichnet, stellt hier die Unterrichtsvorbereitung durch den Lehrenden dar, in welcher dieser entscheidet, welche Themenbereiche in welcher Form und wie umfangreich behandelt werden. Dabei versuchen Lehrende, den Lehrstoff ästhetisch zu kreieren, sie produzieren kreativ Neues und wenden anderes in Routine an. Auf die Anfangsphase folgt nach Gerndt die Mittlerphase, hier also der Unterricht im Klassenraum, mit dem wechselwirkenden Bewahren, Transportieren und Weitergeben des jeweiligen thematischen Komplexes, die er als Prozessaspekte bezeichnet, welche parallel zueinander stattfinden.⁵⁴ Schließlich werden in der Endphase Lehrende und ihre Schüler je individuell aktiv, wenn sie den Unterrichtsinhalt rezipieren, aneignen und anpassen. Dabei können die »idealtypischen ›horizontalen‹ und ›vertikalen‹ Prozeßabfolgen auch vielfältig

50 Im Vielnamenfach wird der Begriff von Eva V. Chen in Bezug auf die Vermittlungsaufgaben unseres Faches bezogen. Vgl. Chen 2012, insb. S. 26. Hansjörg Albrecht untersucht zwar eine kulturelle Vermittlung in historischen Schulbüchern, verwendet den Begriff dabei allerdings ohne Definition. Vgl. Albrecht 2001.

51 Vgl. Gerndt 1990 und aktualisiert Gerndt 2002, insb. S. 92–105 und 241–246.

52 Gerndt 1990, S. 2.

53 Vgl. die grafische Darstellung ebd., S. 6 und in Gerndt 2002, S. 242.

54 Vgl. Gerndt 2002, S. 242.

miteinander verknüpft sein.«⁵⁵ Gerade für Lehrende ist dies der Fall, wenn sie etwa in der Endphase reflektierte Inhalte für die Anfangsphase der Vorbereitung von anderem Unterricht wiederum aufgreifen.

Kulturvermittlung wurde auch in der Vergleichenden Kulturwissenschaft schon anders verstanden, wenn das Konzept bisher auch insgesamt eher wenig rezipiert wurde. Es geht im Folgenden nicht darum, mit Eva V. Chen zu untersuchen, wie volkscundliche Inhalte an Schulen unterrichtet werden, also wie die Wissenschaft in der schulischen Bildungslandschaft verankert ist oder werden könnte.⁵⁶ Der Begriff der Kulturvermittlung ist vielmehr eine Möglichkeit, das Geschehen im Unterricht greifbar zu machen, obwohl es nur in der Erzählung der Lehrenden vorliegt. Das von Gerndt vorgeschlagene Analysemodell ist auf die schulische Kulturvermittlung insofern nur modifiziert anwendbar, als diese einer Regulierung und Zwängen unterworfen ist, welche bei den von Gerndt untersuchten Gegenständen der Katastrophenforschung – er führt sein Modell am Beispiel des Reaktorunfalls in Tschernobyl und den folgenden gesellschaftlichen Reaktionen aus – anders wirksam sind. Die Fragen der Situationsanalyse nach Gerndt – »*Wann* wird vermittelt? *Wo* wird vermittelt? *Wer* vermittelt? *Warum* und *wozu* wird vermittelt?«⁵⁷ – sind mit der Situation Schulunterricht bereits normativ gegeben. Die Sachanalyse ist hingegen übertragbar: »Inhalte: *Was* wird vermittelt? Formen: *Wie* wird vermittelt? Medien: *Wodurch* wird vermittelt?«⁵⁸ Diese Inhalte, Formen und Medien sind nur in Teilen normativ vorgeschrieben, werden im Unterricht durch Praxen gesetzt und können aus dem Reden über Erfahrung der Lehrenden analysiert werden.

Über den Unterricht hinausgehende Kultur in der Schule manifestiert sich in Schulkulturen, die in jeder Schule unterschiedlich ausgestaltet werden. Dieses Konzept wird auch in der Erziehungswissenschaft zur Analyse verwendet, wurde maßgeblich jedoch durch die Forschergruppe um Bendix konkretisiert und auf die Fachperspektive bezogen. Es ist das Zusammenspiel »verschiedenster Akteure in und zwischen den Hierarchien der die Schule steuernden und gestaltenden Gruppen und Gremien [...und

55 Gerndt 1990, S. 6.

56 Chen fordert diese Verankerung beispielsweise im Fremdspracheunterricht, vgl. Chen 2012, S. 31 und 34. Im ganzen Text wird Gerndt nicht zitiert, sein Konzept trotz übereinstimmender Begrifflichkeit nicht rezipiert.

57 Gerndt 1990, S. 7. Hervorhebung im Original.

58 Ebd. Hervorhebung im Original.

das] komplexe und dynamische Ganze einer Schule.«⁵⁹ Das Zusammenspiel muss untersucht werden mit einem holistischen Blick auf Kultur, dabei sind neben den unterschiedlichen Akteuren insbesondere die symbolischen Ordnungen der Organisation zu beleuchten.⁶⁰ Diese Ordnungen sind ausgeprägt in den gruppenbezogenen Aktivitäten, die inner- und außerhalb der offiziellen Unterrichts- und Pausenzeiten in der Schule stattfinden. Es sind also hier nicht nur die Handlungen im Klassenzimmer, sondern gerade die darüber hinausgehend stattfindenden Aktivitäten gemeint, vom Unterrichtsgang in eine außerschulische Einrichtung über Schulfeiern bis zu offiziellen Terminen wie der Zeugnisübergabe. Aber auch die kleineren alltäglichen Aushandlungen etwa in Pausenzeiten oder in freiwilligen Angeboten spielen dabei eine Rolle. Räume tragen, wie bereits dargestellt wurde, erheblich zur Schulkultur bei und spiegeln diese gleichzeitig, etwa in der persönlichen Ausgestaltung der Zwischenräume.⁶¹ Der Erziehungswissenschaftler Werner Helsper definiert: »Schulkulturen werden begriffen als symbolische, sinnstrukturierte Ordnungen der einzelnen Schulen, die von den schulischen Akteuren in der Auseinandersetzung mit äußeren Strukturvorgaben konkret ausgestaltet werden.«⁶² Im methodischen Vorgehen im Unterricht werden die Regeln der Schulkultur relevant, wenn beispielsweise zum Erlernen sozialer Kompetenzen auf Gruppen- oder Projektarbeit großen Wert gelegt wird.⁶³

Schulkultur kann auf den Begriff der Unternehmens- oder Organisationskultur bezogen werden, der maßgeblich von Irene Götz und Alois Moosmüller ins Fach eingebracht wurde. Sie verstehen darunter

»gruppengebundene Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen, die erstens aus der Auseinandersetzung der Menschen mit der internen und externen betrieblichen [schulischen] Welt entstehen, die zweitens die Wahrnehmungen und Handlungen der Unternehmensangehörigen [Schulangehörigen] prägen, drittens in symbolischer Form existieren und viertens als betriebliche [schulische] Traditionen weitervermittelt werden, wobei sie in ihrer jeweiligen Aktualisierung Transformationen durchleben.«⁶⁴

59 Bendix et al. 2010, S. 3.

60 Vgl. ebd., S. 5; Bendix/Kraul 2011, S. 142.

61 Vgl. Bendix/Kraul 2011, S. 152 und oben, Kapitel 3.

62 Helsper 2000, S. 35. Vgl. auch Helsper 2008.

63 Vgl. Fischer 2009, S. 543.

64 Götz/Moosmüller 1992, S. 10.

Es bestehen nicht nur eine offizielle und eine inoffizielle, verdeckte Unternehmenskultur, von welchen letztere schwieriger zu erforschen ist. Auch unterscheiden sich die Organisationskultur der Unternehmensführung und jene der Angestellten und Arbeiter teilweise deutlich. Besonders im Vergleich werden die entsprechenden Eigenheiten sichtbar.⁶⁵ Diese Faktoren sind auch auf die Schulkultur als eine spezifische Organisationskultur übertragbar, die ebenfalls gleichzeitig offizielle und inoffizielle Unternehmenskulturen als Schulkulturen haben kann. Auch hier unterscheiden sich die Deutungen von Führungspersonen wie der Schulleitung oder – je nach Rolle und Teilgruppe – der Lehrenden von denen etwa der Schüler.

Die unterschiedlichen Akteure der Schule agieren in einem »dichten In- und Nebeneinander«⁶⁶, das sich erst durch Schulkultur spezifisch ausbildet. Es

»existiert in jeder konkreten Schule ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommunikationsregeln, Routinen und Ritualen, auf die die Teilnehmer in ihren konkreten Handlungen Bezug nehmen (können), die aber nicht unbedingt diskursiv zur Verfügung stehen.«⁶⁷

Diese Regeln sind in Schulkultur als einer spezifischen Form der »prozessuale[n] Organisationskultur«⁶⁸ festgelegt. Eine gesonderte Rolle spielen dabei die Aushandlungen der Lehrenden im Kollegium untereinander und der Grad ihrer Zusammenarbeit.⁶⁹ Denn wenn das Kollegium wenig im Team arbeitet und entscheidet, ist eine Schulkultur besonders schwierig zu gestalten. Wenn eine starke Führung durch die Schulleitung den Schwerpunkt der normativen Setzung verschiebt, besteht mit den Lehrenden eine weitere Akteursgruppe, die von der Einhaltung der Regeln überzeugt werden muss. Die Forschergruppe um Bendix schlägt vor, Fortbewegung als das zentrale Moment einer je spezifischen Schulkultur zu bezeichnen⁷⁰, allgemeiner wäre wohl der Begriff Wandel treffend. Denn Schulkultur ist nicht statisch, sie wird innerhalb der Ordnungen immer wieder ausgehandelt. Die Elemente einer Schulkultur werden zwischen den verschiedenen

65 Vgl. Götz 2007, S. 252.

66 Bendix/Kraul 2011, S. 152.

67 Kalthoff/Kelle 2000, S. 691. Für entsprechende Prozesse in Organisationskulturen vgl.

Götz/Moosmüller 1992, S. 9.

68 Bendix/Kraul 2015, S. 83.

69 Vgl. Fischer 2009, S. 547.

70 Bendix et al. 2010, S. 3.

Akteuren der jeweiligen Institution weitergegeben, dabei aber stetig verändert und entwickelt.

Diese schulspezifische Kultur hat »durch ihre Begrenzung und Ermöglichung von Interaktionsabläufen eine mittelbare Sozialisationsfunktion.«⁷¹ Hier werden die normativen Ordnungen besonders greifbar, die als kulturelles Wissen vermittelt werden, denn hier werden sie besonders direkt gelehrt und gelernt.⁷² Nach Gerndt kann festgestellt werden, dass dabei drei Prinzipien des Schulunterrichts vom Nahen zum Fernen, vom Erahnen zum Wissen und vom Einzelnen zum Ganzen führen.⁷³ Dabei sind gerade mit dem Konzept der eigenverantwortlichen Schule auch die formalen Zuständigkeiten größer geworden, und auch weil die Konkurrenz der Schulen untereinander durch die freie Schulwahl in Teilen gewachsen ist, kann die Bedeutung der Schulkultur aktuell als besonders hoch eingeschätzt werden. Erforschbar werden diese – vergleichbar wiederum mit Organisationskulturen allgemein – durch offizielle Darstellungen, Einschätzungen Einzelner und beobachtbare Kommunikationsformen ebenso wie in den materiellen Manifestationen.⁷⁴

In Abgrenzung zur Schulkultur werden Schulen in der Erziehungswissenschaft auch als Lebenswelt, als Schulleben definiert⁷⁵, wobei der Fokus hier darauf liegt, dass sie über den eigentlichen Unterricht hinaus Raum und Zeit bieten für Gemeinschaftsprojekte. Diese sollen idealerweise lebendig unter Mitbestimmung der Schüler gestaltet werden und über die Unterrichtszeit hinaus erweiterte Möglichkeiten von Handlung und Erfahrung bieten.⁷⁶ Besonders in Schulen mit heterogenen Schülerschaften und Problemen in den Herkunftsfamilien wird diese Form der Schulkultur als wichtig eingeschätzt. Allerdings besteht sie in allen Schulen, wiederum in je eigener Ausprägung. Dabei ist der Unterricht mit in die Betrachtung einzubeziehen, da sich auch hier ein Schulleben manifestiert.⁷⁷ Die Grenzen zwischen dem Begriff der schulischen Lebenswelt und dem der Schulkultur

71 Hurrelmann 2006, S. 188.

72 Vgl. Fischer 2009, S. 544.

73 Vgl. Gerndt 2002, S. 244.

74 Vgl. zur Quellengrundlage der Erforschung von Organisationskulturen Götz 2007, S. 255f.

75 Vgl. Wittenbruch 2009, S. 521.

76 Vgl. zu den aus verschiedenen Projekten in Berlin entwickelten Kriterien Grunder 2011, S. 77.

77 Vgl. Wittenbruch 2009, S. 523.

sind allerdings fließend, denn eben jene über den Unterricht hinausgehenden Handlungen untersucht etwa Bendix in Form von Ritualen.⁷⁸

Schulkultur ist somit etwas strukturell, aber nicht explizit Vorhandenes. Sie besteht auch aus scheinbar banalen Regeln, welche den Unterricht und die darüber hinausgehenden Kommunikationen in der Institution Schule gestalten. Kalthoff und Kelle fassen diese beispielsweise als »Es-läuft-keiner-um-wie-er-will-Regel« und »Nur-einer-spricht-Regel« zusammen.⁷⁹ Diese Regeln sind durch normative Vorgaben bestimmt, aber auch von den »Interaktionen verschiedener AkteurInnen geprägt [... die] zur Sicherung des von ihnen konstruierten Geflechts bestimmte Praxen verfolgen.«⁸⁰ Dabei ist insgesamt eine eher geringe Anzahl an Regeln vorhanden, die jedoch den Schulalltag stark prägen und immer wieder zur Einhaltung angemahnt werden.⁸¹ Sie strukturieren ein »Beziehungsgefüge, das die Gestaltung der persönlichen Beziehungen, die Formen des Umgang miteinander, die Regelungen des Zusammenlebens, die Partizipation sowie die Zusammenarbeit«⁸² umfasst. Was hierunter zu verstehen ist, hat Bausinger zusammengefasst: Er meint ein

»Gefüge von Eigenschaften, die erst Fortschritte im fachlichen Wissen ermöglichen, die aber auch darüber hinaus die Personen lebensützig machen. Dazu gehören etwa Fleiß und Engagement, Ausdauer und Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit [...]; dazu gehört auch, was man als Sozialkompetenz zusammenfasst, also Fähigkeiten zur Kooperation und Kommunikation, das Vermögen, mit Konflikten umzugehen und anderen Menschen mit Empathie zu begegnen.«⁸³

Auch die Forschungsgruppe um Bendix setzt zur Analyse dieser Regeln das Konzept der Gouvernamentalität zentral, wie es in Zusammenhang mit den in und auf Schule wirkenden Ordnungen oben bereits dargestellt wurde.⁸⁴ Denn obwohl Schulkultur zwischen den Akteuren ausgehandelt wird, ist sie doch durch die übergreifenden Ordnungen vorgegeben und nur in Teilbereichen überhaupt verhandelbar, andere Regeln wie etwa die Schulpflicht oder zu unterrichtende Fächer sind normativ festgeschrieben.

78 Vgl. am Beispiel des Einschulungsgottesdienstes Bendix et al. 2010, S. 10ff.

79 Vgl. Kalthoff/Kelle 2000, S. 697f.

80 Bendix/Kraul 2015, S. 83.

81 Vgl. Kalthoff/Kelle 2000, S. 701.

82 Fischer 2009, S. 542.

83 Bausinger 2015, S. 23f.

84 Vgl. Kapitel 2.

Schulkultur ist somit als Prozess zu verstehen, an dem alle Akteure der jeweiligen Schule in unterschiedlichen Rollen teilhaben. In Bezug darauf schlagen Bendix et al. vor, »Schulkultur als ganzheitliche Kategorie zu betrachten, bei der [...] gleichsam eine Art ›Habitus‹ von Schule erzeugt wird.«⁸⁵ Dabei ist nicht zu vergessen, dass dieser Habitus ebenfalls mit pädagogischen Zielen und Vorlieben hergestellt wird, auch wenn diese weit weniger explizit ausformuliert vorliegen.⁸⁶ Inwiefern die Lehrenden in ihren Berichten diese Schulkultur als je eigene Praxis beschreiben, steht im Folgenden im Zentrum. Das Konzept der Schulkultur wird dabei als Folie des Gruppenbezogenen auf das Individuelle genutzt.

85 Bendix/Kraul 2011, S. 157.

86 Allgemeine Forderungen zur expliziten Ausformulierung der jeweiligen Schulkultur, allerdings keine methodischen Anleitungen, werden etwa aufgestellt bei Wittenbruch 2009, S. 534–537.

5. Unterrichtsthemen zwischen Wissen und Erfahrung

Lehrende greifen auf einen je eigenen Wissensbestand zurück und setzen diesen in ihrem Unterricht ein. Dabei verkörpern sie zugleich die Macht einer ganzen Institution Schule, sie machen einen Wahrheitsanspruch den Schülern gegenüber geltend. Im Unterricht, auf dessen Strukturierung weiter unten zurückzukommen ist¹, wird das Wissen gegliedert in Themenbereiche – die in Relevanz zueinander gesetzt und ausgehandelt werden – als Wissenspotential neu erarbeitet oder aus dem eigenen Wissensbestand abgerufen und gegebenenfalls aktualisiert.

Die Umsetzung der Lehrplaninhalte als Interpretation der allgemein formulierten Zielvorgaben bleibt den Lehrenden überlassen. Im Folgenden ist insbesondere danach zu fragen, wie die Vorgaben im eigenen Lehren umgesetzt werden beziehungsweise wie dies im Reden über Unterricht als Reden über Erfahrung dargestellt wird. Dabei besonders relevant sind die eigenen Schwerpunktsetzungen und Abneigungen in den thematischen Vorgaben der Ordnungen. Diese sprechen die Lehrenden immer wieder selbst an, sie planen ihren Unterricht in thematischen Einheiten und erzählen davon, welche Bereiche sie »gerade machen« oder »noch nie gemacht haben«. Das Reden über Erfahrung ist sowohl hinsichtlich der Vorgaben als auch der Materialien, auf die weiter unten eingegangen wird², stark thematisch strukturiert.

Welche kulturellen Lerntraditionen benannt werden, ist anhand der Themensetzungen herauszuarbeiten, denn die Lehrenden setzen dabei implizit, scheinbar unhinterfragt, auch kulturelles Wissen als relevant und geben dieses im Rahmen der Kulturvermittlung weiter. Hier sind Bedeutungssysteme wirksam, werden Wissensordnungen, -bestände und -praxen in Assoziationen und Gewichtungen erkennbar, die sie auch in ihre Handlungsroutinen im Unterricht einbringen. Die jeweiligen explizit benannten

1 Vgl. Kapitel 7.

2 Vgl. Kapitel 6.

Themen sind also eng verbunden mit den dahinterliegenden, meist implizit bleibenden Wissensbeständen der Akteure.

Zunächst wird im Folgenden die durch die Lehrenden dargestellte übergreifende Einschätzung und Bewertung der im Schulsystem wirkenden Ordnungen, vorrangig die der Lehrpläne, herausgearbeitet. Daran anschließend werden die Schwerpunktsetzungen und Bewertungen innerhalb der vorgegebenen Inhaltsfelder analysiert, wie sie von den Lehrenden – oft nur indirekt – berichtet wurden. In der Folge wird der allgemeine Befund an exemplarischen, besonders aussagekräftigen und konträr bewerteten Unterrichtseinheiten konkretisiert. Dafür ist es unerlässlich, zunächst auf theoretischer Ebene zu hinterfragen, wie das hier wirkmächtige Konzept von Wissensbeständen und Wissenspraxen zu verstehen ist, um in ein Wechselspiel zwischen erhobenem Material und theoretischem Verständnis eintreten zu können.

Unterrichtsinhalte zwischen Wissenspraxen und -beständen

Wenn im Folgenden das Konzept Wissen für die Analyse nutzbar gemacht wird, so geht es dabei nicht um das Wissen, welches den Schülern vermittelt werden soll, sondern vielmehr um jenes, das die Lehrenden sich aneignen, um ihren Unterricht inhaltlich zu bewältigen. Damit sind auf immaterieller Ebene Wissensbestände und Wissenskonzepte zentral. Vor allem die Wissenssoziologie hat neben der Philosophie den Begriff präzisiert und dabei aufgezeigt, wie Wissen gerade im Zusammenhang mit Macht im Konkreten erforscht werden kann. Die entsprechenden konzeptionellen Überlegungen, die auch in der amerikanischen Anthropologie rezipiert werden, sind hier auf das empirische Forschungsfeld anzuwenden, wie es bereits in einigen Studien des Fachkontextes der Vergleichenden Kulturwissenschaft realisiert wurde: Gertraud Koch analysiert die Wissensgesellschaft und fragt danach, wie sich dieses Konzept in die Praxen der Menschen einschreibt³, Stefan Beck nutzte den Begriff u.a. für die Forschungsfelder der Humanmedizin und der Nahrungskultur.⁴ Zuletzt hat Lars Winterberg anhand der Ethik des Essens und Trinkens herausgearbeitet, wie einerseits »das Spannungsfeld zwischen Wissen und Handeln auf[ge]weicht [wird] und andererseits makroperspektivisch strukturelle und mikroperspektivisch

3 Vgl. Koch 2006; Koch 2007.

4 Vgl. Beck 2000; Beck 2001; Beck 2010.

handlungsorientierte Ebenen zueinander in Beziehung⁵ gesetzt werden können.

Der Begriff Wissen kommt heute einem gesellschaftlichen Schlüsselbegriff gleich, auch und gerade in Diskussionen der Bildungspolitik. Für die – auch medial immer wieder postulierte – Wissensgesellschaft wird seit der Theorie der Postindustriellen Gesellschaft von Daniel Bell⁶ und den Ansätzen von Nico Stehr⁷ grundlegend angenommen, dass Wissen als Handlungsvermögen heute einen zentralen ökonomischen und politischen Faktor darstellt.⁸ In dieser Wissensgesellschaft beschleunigt sich der Wandel; das Handeln der einzelnen Akteure wird dadurch tendenziell selbstbestimmter. Es verschieben sich Machtstrukturen, denn dem einzelnen Individuum kommt durch ein Mehr an Wissen zwar auch ein Mehr an Handlungsoptionen zu; doch Wissen strukturiert, wie Giddens hervorgehoben hat, das Handlungsvermögen der Akteure wiederum in einer sozialen Ordnung normativer Strukturen mit einem praktischen Bewusstsein über – wenn auch nur implizit vorhandene – Regeln und Strukturen in Form von Normen.⁹ Mit der Verwissenschaftlichung des Alltags in der Wissensgesellschaft entstehen unterschiedliche Wissenstypen, Wissensträger und daraus folgend Institutionen mit Legitimierungscharakter.¹⁰ Die Wissenssoziologie hat seit der grundlegenden Arbeit von Berger und Luckmann¹¹ immer wieder betont, dass Wissen stets gesellschaftliches Konstrukt ist. Es ist eine Deutung, welche auch soziale Ordnung repräsentiert, aussagekräftig für Wahrnehmungen und Handlungsstrategien der Akteure ist und diese zugleich strukturiert.¹² Gleichzeitig ist es ein »dynamische[r], erfahrungsba-sierte[r] und soziale[r] Prozess«. ¹³ Dabei sind Externalisierung, Objektivierung und in der Folge Internalisierung der Wirklichkeit durch die handelnden Akteure zentral für ihr Wissen.¹⁴

5 Winterberg 2015, S. 26.

6 Vgl. Bell 1973.

7 Vgl. Stehr 1994.

8 Vgl. AutorInnenkollektiv 2010, S. 5; Bormann/Gregersen 2007, S. 46f.

9 Vgl. Giddens 1995; Reckwitz 2007, S. 316. Zum Konzept Norm vgl. Kapitel 7.

10 Vgl. Beck 2001, S. 213.

11 Vgl. Berger/Luckmann 1969.

12 AutorInnenkollektiv 2010, S. 4.

13 Bormann/Gregersen 2007, S. 45.

14 Vgl. Schnettler 2007, S. 161.

Um das philosophische Konzept, welches bereits seit Platon als »wahre, begründete Meinung«¹⁵ diskutiert wird, für die sozialwissenschaftliche Forschung nutzbar zu machen, hat Niels Gottschalk-Mazouz aus Perspektive der Sozialwissenschaften sieben Merkmale zusammengefasst, die den Begriff ausmachen und definieren: Wissen hat (1.) einen praktischen Bezug, es kann (2.) sowohl personalisiert als auch nicht personalisiert auftreten und hat dabei (3.) eine normative Struktur, es ist (4.) intern vernetzt und setzt (5.) extern vernetzt immer anderes Wissen voraus, es ist (6.) dynamisch und damit prozesshaft, schließlich wird es (7.) durch Institutionen formiert.¹⁶

Der Anthropologe Fredrik Barth hat den Wissensbegriff für ethnografische Arbeiten weiter aufbereitet. Er versteht unter der Wissensproduktion und -vermittlung Gefühle ebenso wie Informationen, Fähigkeiten und Sprache; diese sind in Annahmen und Ideen gefasst, werden medial vermittelt und in soziale Beziehungen eingebunden. Wissen stattet die Menschen nach Barth mit den Zusammenhängen für Reflexion und Handeln aus.¹⁷ Er unterscheidet weiterhin drei Aspekte von Wissen, die zwar für die Analyse getrennt werden können, jedoch immer gemeinsam auftreten und sich gegenseitig bedingen: zunächst die Annahmen und Ideen eines Individuums, um die Welt zu interpretieren und in ihr zu handeln, die dann als Wörter, Dinge oder Handlungen kommuniziert und schließlich innerhalb sozialer Beziehungen als stringent und damit valide vermittelt werden, sich also erst im konkreten Handeln der Akteure abhängig von den sie bedingenden Machtzusammenhängen zeigen.¹⁸

Für kollektives Wissen gilt: »bestimmte Informationen werden systematisch bereitgestellt, in vorgezeichnete Kontexte eingebettet, mit populären Werten und Normen sowie konkreten Handlungsoptionen verknüpft.«¹⁹ Dabei bestehen jedoch verschiedene, teils widersprüchliche Kontexte, die zu unterschiedlichen Wissenskonzepten führen, welche parallel existieren. Sie wirken als Ordnungssysteme innerhalb der jeweiligen Gruppe und geben ein Handlungspotential für diese vor.

15 Platon zitiert nach Gottschalk-Mazouz 2007, S. 22.

16 Vgl. Gottschalk-Mazouz 2007.

17 Vgl. Barth 2002, S. 1.

18 Vgl. ebd., S. 3 und 9.

19 Winterberg 2015, S. 28.

»Die subjektiven und gesellschaftlichen Wissensbestände sind sozial produziert und determiniert, sie sind sozial vermittelt und verteilt – und sie sind die unhintergehbaren Voraussetzungen jeglichen menschlichen Handelns.«²⁰

Diesem Wissensbegriff sind laut Winterberg differenzierend die Konzepte von Daten, Informationen und Kenntnissen zur Seite zu stellen:

»So verstanden sind Daten grundlegend neutral, sozusagen Rohstoffe. Sie liegen aber stets in bestimmten Kontexten als – mitunter komplexere, das heißt teilstrukturierte – Informationen vor. Subjektiv wahrgenommen bilden sie konkrete Kenntnisse. Erst im Prozess der individuellen Wissensgenerierung werden Kenntnisse dann durch Interpretation mit Bedeutung versehen und so in Wissen überführt. Im Ordnungssystem Wissen werden Kenntnisse schließlich sprachlich artikuliert, verglichen, geordnet und strukturiert, also in einen individuellen, prozessualen Kontext eingepasst, gedeutet, bewertet und affektiv besetzt sowie in Reflexion grundlegender Fähig- und Fertigkeiten mit subjektiven Handlungspotentialen verknüpft.«²¹

Erst durch eine Zurkenntnisnahme von Informationen als verknüpfte Daten können also Kenntnisse entstehen, welche dann durch eine Relevanzsetzung mit Bedeutung zu Wissen werden. Gertraud Koch hebt die Rolle der Akteure hervor, denn »Informationen werden dadurch erst zu Wissen, dass eine Person sie aufnimmt und mit bestehenden Erfahrungen verknüpft und in Beziehung setzt.«²² An anderer Stelle betont sie außerdem, dass Wissen immer mit Praxen verbunden und stets symbolisch kodiert ist.²³ Auch Gerndt stellt heraus, dass Wissen oft begrifflich nicht trennscharf von Information unterschieden wird und schlägt vor, hier zwischen quantitativem (eher berechenbarem) und qualitativem Wissen zu unterscheiden, wobei Letzteres durch Bewertung entsteht, also wiederum die Akteure zentral setzt.²⁴ Bausinger trennt Wissen als gelernte Form der Welteroberung und Welterschließung in engen Teilbereichen der komplexen Realität von Erziehung, bei welcher eine Person sich bereits auskennt und Wissen weitergibt. Auch er betont: »Wissen ist ganz ohne Verständnis kaum generierbar und auch nicht regenerierbar.«²⁵ Wissen ist somit stets

20 Schnettler 2007, S. 166.

21 Winterberg 2015, S. 26f.

22 Koch 2006, S. 545, Fußnote 2.

23 Koch 2007, S. 152.

24 Vgl. Gerndt 2002, S. 223f.

25 Bausinger 2015, S. 128.

bereits reflektiert und damit auch von einer sozialen Perspektive abhängig.²⁶

Zu betrachten sind gerade die Prozesse der Aneignung von Informationen in Form von strukturierten Kenntnissen, also die Praxen. Es ist unbestritten, dass durch die in der Wissensgesellschaft in großer Zahl vorhandenen Informationen, Kontexte und Ordnungen mehr Wissenspotentiale zur Verfügung stehen.²⁷ Damit wird jedoch zugleich die Abhängigkeit von Expertenwissen höher, denn Wissensaneignung ist zwar im Alltag allgegenwärtig, doch nie für alle Potentiale erreichbar und damit immer unvollständig.²⁸ Gleichzeitig ist zu beachten, wie in Situationen des Überflusses an Wissenspotentialen – in der Digitalisierung nahezu ständig der Fall – strukturiert und ausgewählt wird.

Stefan Beck fasst zusammen:

»Dieser kultur- und sozialanthropologische Wissensbegriff ist prozessual, erfahrungs- und praxisbezogen. Es kommt unter dieser Perspektive nicht auf abstrakte Wissensbestände oder -vorräte an, sondern es wird die Entstehung, Performanz und Transformation von Wissen im Handlungsvollzug [...] zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Dabei ist es stets die Einbettung von Wissenspraktiken in materielle und soziale Kontexte [...] die als entscheidend angesehen wird.«²⁹

Mit dieser Begriffsbestimmung können Bedeutungssysteme, Wissensordnungen und die mit diesen verbundenen symbolischen Formen untersucht werden.³⁰ Wissen ist also »stets an Individuen und deren Fähigkeiten gebunden [...], dieses Wissen zu nutzen.«³¹ Damit ist Wissen als Prozess zu verstehen, der sich in Aushandlung zwischen den Beteiligten zumindest teilweise verändern kann.³²

Neben den gesellschaftlich vorhandenen Wissenspotentialen, die durch das Individuum angeeignet werden können oder eben nicht, existiert ein Alltagswissen oder kulturelles Wissen, das eher rekursiv ist und in konkreten Situationen genutzt wird.³³ Dabei werden meist unreflektiert Routinen angewendet. »Kulturelles Wissen [...] wird unbewusst angewandt und lie-

26 Vgl. AutorInnenkollektiv 2010, S. 12.

27 Vgl. Winterberg 2015, S. 28.

28 Vgl. Beck 2000, S. 232.

29 Beck 2010, S. 21.

30 Vgl. ebd., S. 24.

31 Koch 2006, S. 546.

32 Vgl. Koch/Warneken 2012, S. 12f.

33 Vgl. Beck 2001, S. 215.

fert den Rahmen für die Interpretation von Wahrnehmungen.«³⁴ Es greifen unreflektierte Gewohnheiten, welche das Wissensmanagement zur Selbstverständlichkeit werden lassen und erst aufbrechen und sichtbar werden, wenn eine Krise sie durchbricht³⁵ – in der Empirie also schwer greifbare Handlungsabläufe, welche den Akteuren selbst meist nicht bewusst sind.

Wissen ist, so kann dem AutorInnenkollektiv des Sonderforschungsbereichs »Wissen und soziale Ordnung« zugestimmt werden, immer »in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten verankert und [...] Resultat sozialer Praxis.«³⁶ Es kann generiert und verändert werden und ist durch die beteiligten Akteure zumindest in Teilen verhandelbar. Doch sind die Wissensregime als jene, welche Wahrheit beanspruchen, mit Machtstrategien verbunden und von der gesellschaftlichen Position der Akteure abhängig.³⁷ Wissen ist damit stets Ausdruck von Machtbeziehungen, die definieren, was überhaupt Teil des Diskurses sein kann. Jede Ordnung des Diskurses ist eine Wertzuschreibung und Normsetzung in Bezug auf gesellschaftlich relevantes Wissen. So kann zusammenfassend festgestellt werden: »Wissen ist Macht, nicht nur insofern es gesellschaftlich machtvolle Wirkungen hat, sondern auch insofern die diskursive Produktion des Wissens bereits auf machtvollen Prozessen der Ein- und Ausschließung beruht.«³⁸ Foucault zufolge steht »die Art und Weise, wie Wissen zirkuliert und funktioniert, ihr Verhältnis zur Macht. Kurz: das Wissensregime«³⁹ im Zentrum des Interesses. Dabei werden Wahrheitsansprüche geltend gemacht, die Definitions- und Handlungsmacht gleichermaßen implizit oder explizit rechtfertigen.⁴⁰ Doch »Aushandlungsprozesse zwischen Individuum, Staat und Ökonomie«⁴¹ strukturieren die Machtverhältnisse, egal wie verborgen oder offensichtlich sie bestehen. Dabei ist stets die »zeitliche, kulturelle und soziale Bedingtheit von Wissen«⁴² zu beachten. Es ist somit relevant, wer die Deutungshoheit in Form des Wissensregimes hat und wie diese ausgestaltet wird.

34 Koch 2007, S. 162.

35 Vgl. Löfgren 2012, S. 399f.

36 AutorInnenkollektiv 2010, S. 8.

37 Vgl. ebd., S. 12.

38 Seier 2001, S. 92.

39 Foucault 1982, S. 245.

40 Vgl. Beck 2012, S. 27.

41 Koch 2006, S. 546.

42 AutorInnenkollektiv 2010, S. 7.

Wissen strukturiert somit auch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule, in denen Machtbeziehungen wirksam sind. Die Möglichkeiten des Zugangs zu Wissen werden hier reguliert und kontrolliert, Wissen wird zu einer Ressource.⁴³ Erarbeitete Lösungsmöglichkeiten werden dabei als Selbstverständlichkeiten tradiert und legitimierend in eine Ordnung überführt.⁴⁴ Dabei ist die immanente Logik der Wissensbestände durch die »Art, in der über sie reflektiert wird«⁴⁵ strukturiert, es sind dies die

»Instanzen der Produktion, Verwaltung und Fortschreibung von Wissen [...], die den Wissensfluss leiten und bei der Transformation von personellem und repräsentiertem Wissen ineinander im Spiel sind. Bei der Überführung von repräsentiertem zu personellem Wissen spielen Schulen und Medien eine besondere Rolle.«⁴⁶

Zwar ist Wissen wandelbar, doch stabilisiert es die Institutionen dadurch, dass sie als entlastende Autorität herangezogen werden. Die hier tradierten Wissensordnungen entscheiden darüber, welches Wissen als relevant angesehen wird.⁴⁷ Dies wird, neben der gesellschaftlichen Relevanzsetzung in Lehrplänen, in Schulen vor allem durch die Lehrenden mit ihren eigenen Wertungen und Wissensbeständen vorgenommen. So kann für die Lehrenden mit Beck von einer Wissensarbeit gesprochen werden, denn sie produzieren und transferieren Wissen durch ihre je spezifischen Praxen.⁴⁸

Neben dem Zusammenhang zu Machtstrukturen ist Wissen eng verbunden mit dem ebenfalls bereits dargestellten Konzept von Erfahrung.⁴⁹ Denn es ist insbesondere der Prozess der Aneignung von externer Information bedeutsam, der auf Erfahrungen und Einschätzungen basiert und jeweils subjektiv vorgenommen werden muss.⁵⁰ Damit kann auch gefasst werden, was Stefan Beck als materiell-diskursive Wissenspraxen, als Wissensarbeit in kontrolliertem und reflektiertem Tun, verstanden hat⁵¹: Die Recherche und Verwaltung der eigenen Wissensbestände wird sowohl mental als auch materiell nach einem je eigenen Prinzip strukturiert, das auf Erfahrung basiert, und je nach sozialem Umfeld mehr oder weniger koope-

43 Vgl. Gottschalk-Mazouz 2007, S. 36f.

44 Vgl. Schnettler 2007, S. 165.

45 Berger/Luckmann 1969, S. 68.

46 Gottschalk-Mazouz 2007, S. 32f.

47 Vgl. Koch 2007, S. 163.

48 Vgl. Beck 2000, S. 219.

49 Vgl. Kapitel 4.

50 Vgl. Barth 2002, S. 2; Schnettler 2007, S. 167.

51 Vgl. Beck 2012, S. 32f. und 36. Vgl. zur Relevanz des Materiellen bei Wissenskonzepten auch Löfgren 2012, S. 412.

rativ angewendet und weiterentwickelt wird. Die Sortierung und Aufbewahrung von Daten und Informationen in digitaler oder analoger Form ist dabei höchst individuell strukturiert.⁵²

Wenn die Vergleichende Kulturwissenschaft auf Wissen schaut, so können grundlegende Fragen der Fachperspektive analysiert werden: »Wie artikuliert sich kulturelles und gesellschaftliches Wissen der Gegenwart in Geschichten? Welche Institutionen prägen die Symbole zur Interpretation der Geschichten vor?«⁵³ Wie Wissen also eingesetzt, generiert und vermittelt wird, kann in der Ethnografie erforscht werden.⁵⁴ Dabei ist es auch möglich zu betrachten, welche Bereiche des Wissens eher kognitiv und welche stärker durch Erfahrung strukturiert werden. Es ist nach Barth ein Forschungsdesiderat, »how bodies of knowledge are produced in persons and populations in the context of the social relations that they sustain.«⁵⁵ Für das Design von Erhebungen schlägt er vor, an einem der drei Aspekte von Wissen – Annahmen und Ideen, deren Kommunikation, die Vermittlung innerhalb sozialer Beziehungen – anzusetzen, um die Produktion, Innovation und Veränderung des Wissens herauszuarbeiten.⁵⁶ Gertraud Koch schließt sich ihm insofern an, als sie kulturelle Lerntraditionen als ein Forschungsdesiderat benennt.⁵⁷ Hier soll im Folgenden insbesondere bei den Annahmen und Ideen angesetzt werden.

5.1 Bewertungen der Lehrpläne als Bewertungen von Normen

Durch eine Kompetenzorientierung, vor allem jedoch mit der Schulzeitverkürzung sind die Freiheiten der Themengestaltung auch in den Unterrichtsfächern des Bereichs Gesellschaftslehre weniger geworden. Zumindest berichten die Lehrenden unabhängig von der tatsächlichen Tiefe der Einschnitte der Reform davon, dass sie sich stärker eingeschränkt fühlen.

52 Vgl. Löfgren 2012, S. 403ff.

53 Lehmann 2007a, S. 66.

54 Vgl. zur Notwendigkeit entsprechender Ethnografien gerade auch im Kontext der Arbeitskulturen Koch/Warneken 2012, S. 13.

55 Barth 2002, S. 1.

56 Vgl. ebd., S. 6ff.

57 Vgl. Koch 2006, S. 554.

Die Ordnungen lassen allerdings zunächst eher das Gegenteil vermuten: In den Lehrplänen werden zwar konkrete Inhaltsfelder genannt, die in bestimmten Jahrgangsstufen zu erarbeiten sind. Die Formulierungen sind mit einigen wenigen Stichpunkten allerdings sehr offen gehalten, wie am Beispiel bereits ausgeführt wurde.⁵⁸ Schwerpunkte sind nicht ausdifferenziert, auch wenn einzelne Begriffe bisweilen auf bestimmte Forschungstraditionen verweisen. Die Erziehungswissenschaft hat dazu bereits lapidar festgestellt: »Der Lehrer soll dabei leisten, was der Lehrplan nicht leistet, die Transformation der zumindest teilweise widersprüchlichen Bildungsanforderungen bis in die Einzelheiten der Unterrichtsgestaltung.«⁵⁹ Reihenfolge und Schwerpunkte werden den Schulen beziehungsweise Lehrenden überlassen, einzig die Themen, welche in einer Lernstufe zu behandeln sind, werden verbindlich festgeschrieben.

Implizit ist erkennbar, dass im Lehrplan ein übergreifender Kanon verankert ist, zu unterscheiden sind beide Konzepte wie folgt:

»Dabei steht der Begriff des Lehrplans für die historisch ausgeprägte und je variabel kodifizierte Gestalt des Schulwissens, vor allem seine Gliederung in Schulfächer, der Begriff des Kanons dagegen für die relativ (d.h. hier: im Vergleich zu Lehrplänen) invarianten Prinzipien und Regeln, denen die Konstitution der Lehrpläne folgt.«⁶⁰

Während der Lehrplan zum Zeitpunkt der Erhebung erst kürzlich grundlegend überarbeitet wurde, ist also davon auszugehen, dass die Prinzipien des Kanons strukturell und inhaltlich ähnlich geblieben sind. Durch Lehrpläne und den dahinter stehenden Kanon agiert der Staat, der Schule funktionalisiert, um Bildungs- und Erziehungsziele hier umzusetzen.⁶¹ Dementsprechend sind zwar die Formulierungen der Lehrpläne offener geworden, doch mit einer grundsätzlichen Umorientierung haben sich die dahinterliegenden Konzepte eines Kanons lediglich verschoben und grenzen die Lehrenden jetzt anders ein. Wie gehen nun also die Lehrenden mit diesen normativen Wissenskonzepten um, wie werden diese bewertet und angewendet?

58 Vgl. Kapitel 2.2.

59 Hellekamps 2009, S. 273.

60 Diederich/Tenorth 1997, S. 89.

61 Vgl. Wiater 2008, S. 70.

Gymnasiale Lehrpläne: Stofffülle und Gestaltungsspielräume

Grundsätzlich ist zunächst auffallend, dass Lehrende aus den Gymnasien übereinstimmend berichten, dass sie aufgrund der Stofffülle keine Zeit für die erfragten Indikatorthemen haben, wenn diese nicht im Lehrplan vorgeesehen sind. Sie nennen auch ihre eigenen Schwerpunkte eher innerhalb des Lehrplans. Die Kürzung der Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I im Zuge der Schulzeitverkürzung machte in der Folge eine Reduzierung der Unterrichtsinhalte notwendig. Vor allem die weiterhin vorhandene Stofffülle wird von mehreren Befragten kritisiert und als unrealistisch für den Unterrichtsalltag angesehen.⁶² Um trotzdem die geforderten Inhalte vermitteln zu können, »macht [man] halt erst mal so die Basics und wenn dann noch Zeit ist, dann versuch ich meistens noch so'n .. über'n Tellerand rauszugucken«⁶³, fasst Herr Hoffmann zusammen. Herr Koch spricht von einem Korsett, in welches der Unterricht durch die Schulzeitverkürzung und damit verbundene Lehrpläne gesteckt sei.⁶⁴ Dazu passt, dass bei einer erziehungswissenschaftlichen Online-Befragung die Mehrzahl der befragten Lehrenden für sich eine Machtlosigkeit feststellten und reine Umsetzung der Vorgaben als ihre Rolle in der aktuellen Bildungspolitik angaben.⁶⁵ Gerade die gymnasialen Lehrpläne sind mit der Reduktion der insgesamt zu unterrichtenden Schulstunden so gestaltet, dass für jeden der dort genannten Stichpunkte nur wenig Zeit bleibt, sodass das »Korsett« eng geschnürt ist.

Frau Schröder gibt offen zu, dass sie nicht alle geforderten Inhalte auch unterrichten kann, denn »irgendwie ist das Curriculum zu voll, immer fällt irgendwas runter«.⁶⁶ Sie ist der Meinung, dass sie nicht alle im Lehrplan vorgegebenen Bereiche auch im Stundenkontingent unterbringen kann.⁶⁷ Mit dieser klaren Aussage gegen die Inhalte des Lehrplans macht sie deutlich, dass sie sich gezwungen sieht, eine Auswahl zu treffen und entsprechend den Lehrplan nur in Teilen umzusetzen. Dementsprechend ist sind die einzelnen Lehrenden es auch, welche die Entscheidungen der themati-

62 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 82; Interview Frau Klein, Abs. 64; Interview Herr Hoffmann, Abs. 118; Interview Herr Wagner, Abs. 20; Interview Frau Schröder, Abs. 80.

63 Interview Herr Hoffmann, Abs. 106.

64 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 76.

65 Vgl. Schnaitmann 2011, S. 90f.

66 Interview Frau Schröder, Abs. 138.

67 Vgl. ebd., Abs. 169.

schen Auswahl treffen und damit in Bezug auf ihre Schüler eine Machtposition vertreten. Herr Wagner versucht, diese Einschätzung diplomatischer zu formulieren, wenn er auf die Frage nach seiner Bewertung der Lehrpläne sehr zögernd und unsicher antwortet und mehrfach betont: »Ich ähm tu mich nach wie vor .. schwer damit«⁶⁸ und Frau Klein betont, dass sie versucht, stärker exemplarisch zu arbeiten, um trotz der wenigen Zeit alle Themenfelder im Unterricht behandeln zu können.⁶⁹ Auch in diesen Aussagen zeigt sich eine implizite Kritik der Stofffülle und es kann geschlossen werden, dass im Unterrichtsalltag der Gymnasiallehrer nicht alle vorgegebenen Inhaltsfelder ausführlich behandelt werden, da die entsprechende Zeit fehlt.

Herr Fischer, der im Rahmen der Schulbuchentwicklung und als Schulleiter der Geschwister-Scholl-Gesamtschule viel mit den Kollegen aus den Gymnasien zu tun hat, schätzt deren Meinung ein:

»Fakt (betont) ist, dass das hier am Gymnasium, dass diese Programme da, .. diese diese Lehrpläne, die sind ja irre, .. das ist ja in allen Fächern, also .. da ist die Schulzeit verkürzt worden und dann, .. so ist ja der der äh .. äh Tenor bei den Kollegen, oder vielfach denn eben bei den Kollegen, so muss man das ja sagen, .. die haben eigentlich die alten Lehrpläne genommen und die dann in .. 'ne, die .. die ähm ähm .. in in in .. dann weniger Schul., in in ein, mit einem Schuljahr weniger dann da .. da rein gepackt. ... Ähm ..«⁷⁰

Auch der sehr offen kommunizierende Herr Fischer gerät hier ins Stocken, bevor er das Stereotyp artikuliert, dass zwar ein Schuljahr gekürzt wurde, nicht jedoch die entsprechenden Inhalte. Diese sehr negative Einschätzung bestätigt durchaus die Meinungen von befragten Gymnasiallehrenden, die immer wieder auf den Zusammenhang von G8 und der Menge von Unterrichtsthemen in kurzer Zeit zu sprechen kommen. Zum Anderen zeigen sich hier auch die Kommunikationsstrukturen von Herrn Fischer, der häufiger auch mit Kollegen von anderen Schulen spricht und sich über die neuen Entwicklungen der Schulpolitik kritisch austauscht. Er nimmt für seine Kollegen im Gymnasium an, »dass eigentlich alle denken: Hilfe, der Lehrplan überfordert einen völlig, also .. man schafft das nie (betont), ne?«⁷¹ Diese von Herrn Fischer angenommenen Befürchtungen werden von anderen Befragten bestätigt. Beispielsweise wird Herr Hoffmann sehr

68 Interview Herr Wagner, Abs. 99.

69 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 64.

70 Interview Herr Fischer, Abs. 267.

71 Ebd., Abs. 275.

deutlich, wenn es um die Nachhaltigkeit seines Unterrichts geht: Er geht davon aus, dass die Schüler aufgrund der Stofffülle die Inhalte bereits nach kurzer Zeit wieder vergessen haben, dies formulierten andere Befragte ähnlich.⁷²

Die Überfrachtung der Lehrpläne wird insgesamt recht offen angesprochen und es ist akzeptiert, dass nicht alle Vorgaben erfüllt werden beziehungsweise dass diese nicht erfüllbar sind. Die Befragten sind sich einig darin, dass »irgendwelche Sachen [...] dann auch immer raus [fallen], oder man muss kürzen und stauchen«⁷³, wie Frau Schäfer es zusammenfasst. Dieser Kritik widerspricht keiner der befragten Lehrenden, hier besteht großer Konsens. Dies zeigt auch, wie bewusst sich die Lehrenden über ihre Machtpositionen sind, denn sie sind es, welche wie selbstverständlich aus den vorgegeben Wissenskonzepten auswählen und die konkrete Themensetzung für ihre Schüler vorgeben.

Gleichzeitig fällt es den Lehrenden schwer, Themen zu benennen, welche aus den Lehrplänen gestrichen werden könnten, kein Themenfeld soll vernachlässigt werden.⁷⁴ So besteht offenbar eine Zwangslage, die von allen Beteiligten nur schwierig und jeweils individuell zu lösen ist. Zugleich werden die Anforderungen an Schüler und auch Lehrer als zu komplex angesehen, »diese ganzen Ansprüche, [...] das geht (betont) gar nicht«⁷⁵ meint Frau Schröder. Damit erkennen die Lehrenden prinzipiell die Notwendigkeit, mit der Umstellung auf Kernlehrpläne und das Abitur nach zwölf Jahren eine Verschlinkung der Lehrpläne einhergehen zu lassen, sie bewerten die Umsetzung jedoch unterschiedlich. Während sich die einen unter Druck gesetzt sehen und versuchen, der Menge an Inhalten gerecht zu werden, schätzen die anderen eher die Auswahlmöglichkeiten und Interpretationsspielräume, die mit dieser Menge gegeben werden.

Diese neuen Auswahlmöglichkeiten hebt insbesondere die erfahrene Frau Becker hervor; sie ist der Meinung: »Man kann's auch positiv sehen, der Lehrer hat eigentlich bei dem Angebot immer noch den Spielraum, zu gucken wo er die individuellen Schwerpunkte setzt und .. wählt eben aus, ne?«⁷⁶ Sie reflektiert, dass bei der »Stofffülle [...], die] nach wie vor .. im-

72 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 116; vgl. auch Interview Herr Koch, Abs. 82; Interview Frau Meyer, Abs. 144.

73 Interview Frau Schäfer, Abs. 162.

74 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 92.

75 Interview Frau Schröder, Abs. 80.

76 Interview Frau Becker, Abs. 49.

mens«⁷⁷ sei, zwangsläufig Lücken im Wissen bestehen bleiben würden, die Vorgaben also nicht komplett realisiert werden könnten, und betont später im Gespräch, ihr sei wichtig, dass das Wissen »für die Schüler nicht so'n .. ähm bruchstückhaftes Insel.wissen ist, sondern [...] die doch bestimmte .. ähm .. Möglichkeiten haben, Dinge miteinander zu vernetzen. Ja.«⁷⁸ Ihre lange Pause zeigt eine implizite Kritik, die sie jedoch nicht expliziter formuliert. Die Strategie der Auswahl ist die häufigste Form, der großen Zahl an vorgegebenen Inhalten gerecht zu werden. Einige Bereiche werden dann nur sehr knapp im Überblick – wie Herr Hoffmann es nennt – als »Basics« behandelt, bei anderen werden Schwerpunkte gesetzt und diese ausführlicher thematisiert, um die »bruchstückhaften Inseln« miteinander zu verbinden, wie Frau Becker es als Ziel ihres Unterrichts sieht.

Betrachtet man die drei gymnasialen Fächer, so sind die Aussagen unterschiedlich breit gestreut. Bedingt durch die im Gesprächsleitfaden besonders hervorgehobenen Indikatorthemen wurden nur wenige Aussagen zur übergreifenden Bewertung der Lehrpläne erhoben. Vielmehr sind einige generelle Einschätzungen erkennbar. Gerade zum Fach Geschichte sind sich die Befragten darin einig, dass es durch die Reduzierung der Unterrichtszeit schwieriger geworden ist, Zusammenhänge zu vermitteln, »weil den Schülern dadurch in entscheidenden .. Bereichen ähm so etwas wie ein eigenes Geschichtsbild verloren geht, so .. die nehmen im Grunde Geschichte .. so als .. punktuelle Ereignisse wahr«⁷⁹, fasst Herr Wagner zusammen. Eine Kürzung der Themen sei kaum möglich, mit dem chronologischen Durchgang sind es »eigentlich immer dieselben Sachen«⁸⁰, die im Lehrplan für Geschichte gefordert werden. Diese Reihung hat sich mit der Umstellung der Lehrpläne auf eine Kompetenzorientierung nicht grundlegend geändert. Herr Weber, der Geschichte studiert hat, fasst dies – obwohl er an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule integriert unterrichtet – treffend zusammen:

»Man fängt in der fünften Klasse [...] mit der (lacht) Steinzeit an, und mit Rom und Ägypten und Griechenland, .. ackert sich dann bis .. zur zehnten Klasse .. bis zur Nachkriegszeit durch .. und äh .. dann fängt man in der Oberstufe noch mal von vorne an.«⁸¹

77 Ebd.

78 Ebd., Abs. 111.

79 Interview Herr Wagner, Abs. 20; vgl. Interview Frau Klein, Abs. 72.

80 Interview Frau Schäfer, Abs. 162; vgl. Interview Herr Weber, Abs. 64.

81 Interview Herr Weber, Abs. 80; vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 144.

Es wird mehrfach kritisiert, dass nach einem chronologischen Durchgang bis in die Gegenwart in der Sekundarstufe I thematische Setzungen in der Oberstufe erneut chronologisch vorgenommen werden, wie Herr Weber es nennt also »nochmal von vorne« angefangen wird. Frau Schäfer macht das, ähnlich wie andere Befragte, sehr deutlich: »Ich find's schade, dass [...] dann die [Schüler] wieder in der Antike anfangen, dann haben sie wirklich absolut (betont) keinen Bock drauf.«⁸² Hier wird also aus Perspektive der Schüler argumentiert, welche zugleich die Aufgabe der Lehrenden erschwert, die unmotivierte und uninteressierte Schüler begeistern müssen.

Allerdings sind die in den Vorgaben explizit genannten Ausschnitte aus dem großen Fundus menschlicher Geschichtsschreibung kleiner und exemplarischer geworden. So kommt es zu den nach Herrn Wagner eher als »punktuelle Ereignisse« dargestellten Bereichen, die nur noch in Teilen in Kontexte eingebunden werden. Herr Weber ist sogar der Meinung, dass es einen unausgesprochenen Konsens zwischen den Lehrenden gebe, welche Quellen und Themenaspekte für welchen Zeitabschnitt zu behandeln sind.⁸³ Es ist also vielmehr eine Frage der Auswahl in den Schwerpunkten als eine Frage der Bedeutung der Darstellung von einzelnen historischen Zeitschnitten insgesamt, die den Unterschied zwischen den Lehrenden ausmacht.

Insgesamt sind mehrere Interviewpartner der Meinung, dass die »Kernlehrpläne im Moment unendlich eng .. gestrickt«⁸⁴ sind, Herr Schulz sieht für das Fach Erdkunde/Geografie jedoch das Gegenteil:

»Mittlerweile geben die so wenig nur noch vor, .. dass ist ganz allgemein, find ich, diese Themen sind so allgemein formuliert, dass man .. 'nen ziemlich großen Spielraum hat. [...] Das gibt mir natürlich 'ne Freiheit, das ist ganz schön, .. aber ähm ich hätte manchmal doch ganz gerne ähm 'nen paar .. sch.. deutlichere Akzente gesetzt.«⁸⁵

Er erzählt hier von beiden Seiten: Durch die groben Vorgaben hat er Gestaltungsspielraum, um eigene Schwerpunkte und Perspektiven in den Unterricht einzubringen. Gleichzeitig wünscht er sich Akzente, welche die Unterrichtsthemen fokussieren. Demnach kann wohl kein Zuschnitt des Lehrplans seinen Vorstellungen gänzlich gerecht werden. Erdkunde/Geo-

82 Interview Frau Schäfer, Abs. 181; vgl. Interview Frau Klein, Abs. 8; Interview Herr Koch, Abs. 82.

83 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 64.

84 Interview Herr Fischer, Abs. 80.

85 Interview Herr Schulz, Abs. 110.

grafie wird von Herrn Schulz, der sehr begeistert von den Inhalten berichtet, als ein Fach eingeschätzt, »das wirklich .. am aktuellen Geschehen dran ist.«⁸⁶ Herr Fischer, ebenfalls Lehrer des Faches, stereotypisiert diese Darstellung:

»Dann ist so der Erdkundelehrer an sich, der hat so, der hat so'n .. Drang, das alles .. möglichst aktuell .. haben zu wollen. Das spielt, .. meines Erachtens, für'n Unterricht kaum 'ne Rolle, .. aber eigentlich müssten so die .. die Statistiken müssten so immer bis an heute 'ran reichen am besten, oder .. ne, irgendwie wenn man mit irgendwelchen Beispielen aus den 70er Jahren arbeitet, dann findet der durchschnittliche Erdkundelehrer offenbar, das gehört ins Fach Geschichte oder so.«⁸⁷

Wie auch in anderen Aussagen spricht Herr Fischer hier sehr allgemein über seine Kollegen, schließt sich aber gleichzeitig aus der Aussage aus, wenn er berichtet, dass die Aktualität seines Erachtens nach keine Rolle für den Unterricht spielt.

Weitere Aussagen zu den gesetzten Themen im Fach Erdkunde/Geografie sind, auch aufgrund der Zusammensetzung der Interviewpartner⁸⁸, nur wenig zu finden, hier ist jedoch anders als im Fach Geschichte eine deutliche individuelle Differenzierung in der Bewertung einzelner Themenbereiche erkennbar. Wenn das Fach insgesamt in die Natur- und Humangeografie unterschieden werden kann, so sind sich alle Befragten allerdings darin einig, dass die Naturgeografie in den Themensetzungen vernachlässigt wird.⁸⁹ Frau Schwarz fasst die Begründung hierfür zusammen, wenn sie meint, dass diese Grundlagen so wichtig sind, »grade weil (betont) die Kinder halt so selten draußen sind, ist eigentlich physische Geografie auch (betont) wichtig.«⁹⁰ Herr Schulz ist außerdem der Ansicht, dass die Trennschärfe zu den Fächern Politik und Deutsch verloren geht, da die sehr umfangreich vorgegebenen kulturgeografischen Themen in ähnlicher Form auch dort behandelt werden.⁹¹

Da die drei befragten Politiklehrenden kaum Aussagen dazu trafen, kann zu der Einschätzung der hier bestehenden Fachspezifika keine fun-

86 Ebd., Abs. 64.

87 Interview Herr Fischer, Abs. 80.

88 Aufgrund des Feldzugangs konnten nur vier Lehrende des Faches Erdkunde/Geografie befragt werden.

89 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 190 und Abs. 333; Interview Herr Schulz, Abs. 110; Interview Frau Schröder, Abs. 179.

90 Interview Frau Schwarz, Abs. 128.

91 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 84.

dierte Aussage getroffen werden. Lediglich Frau Schröder, die sowohl Erdkunde als auch Politik unterrichtet, formulierte die Einschätzung, dass Politik ein schwereres Fach als Erdkunde sei.⁹² Weitere Aussagen finden sich im empirisch gewonnenen Material nicht.

Gesellschaftslehre an Gesamtschulen: Der erste Lehrplan

Lehrende aus den Gesamtschulen nennen im Gegensatz zu jenen aus den Gymnasien klar eigene Schwerpunkte und Vorlieben und führen aus, wie sie diese in den Unterricht einbringen. Der zum Zeitpunkt der Erhebung erst vor wenigen Monaten in Kraft getretene Lehrplan spielt in den Berichten zu Themensetzungen kaum eine Rolle. Vielmehr wird auf diesen insofern Bezug genommen, als die Existenz eines Lehrplans grundsätzlich bewertet wird. Die Lehrenden und Fachkollegien haben in der Vergangenheit Wissenspraxen entwickelt, mit denen sie bisher Themenbereiche unterrichtet haben, ohne dass dies durch eine normative Ordnung strukturiert war.

So gibt Frau Neumann offen zu: »Ich muss grad überlegen, was jetzt so im, .. ich kenn' den neuen Lehrplan jetzt halt eben mal .. ja, halt eben nicht wirklich auswendig oder so.«⁹³ Dies zeigt, dass viele der Vorgaben erst nach und nach im Unterricht umgesetzt werden und andere strukturierte Informationen, etwa in den verwendeten Schulbüchern, eine größere Rolle spielen können. Für Frau Neumann hat der Lehrplan in ihrem Unterricht kaum Bedeutung, aus ihrer Formulierung, sie würde diesen »nicht auswendig kennen«, kann auch geschlossen werden, dass sie diesen bisher nicht intensiv gesichtet hat – vielleicht sogar noch gar nicht rezipiert hat. Dies ist in der untersuchten Umbruchphase der erstmaligen Lehrpläneinführung offenbar nicht ungewöhnlich.

Vor der aktuellen Situation hatte es seit Einführung der Gesamtschulen mit den ersten Modellversuchen ab 1969 und der damit einhergehenden Möglichkeit des integrierten Unterrichts der Fächer im Bereich Gesellschaftslehre keine verbindlichen Vorgaben gegeben, wie diese Integration gestaltet werden soll. Die befragten Lehrenden an Gesamtschulen bewerten die Einführung des ersten Lehrplans, wenn sie es ansprechen, durchweg als positiv, gleichzeitig als längst überfällig. Herr Fischer berichtet für die Vergangenheit:

⁹² Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 78.

⁹³ Interview Frau Neumann, Abs. 66.

»Also .. formal gab's für einzelne Fächer, .. also für Erdkunde, Geschichte und .. Sozialwissenschaften, gab's Lehrpläne, die waren formal auch einzuhalten, nichts desto trotz ist ja .. eigentlich mit Gesellschaftslehre dann 'nen neues Fach entstanden, .. oder entstanden, das ist ja jetzt nun wirklich 20 Jahre her, .. entstanden damals und und eben auch .. zugelassen worden, aber es hat da eigentlich nie 'nen Lehrplan gegeben, ne, es hat immer Lehrplanentwürfe gegeben, .. die dann irgendwie wieder verschwanden. Und dann waren formal eigentlich immer die Lehrpläne der einzelnen Fächer gültig, was natürlich auch Quatsch war, weil .. das .. Gesellschaftslehre ja grade dann .. so von der Verknüpfung und und vom thematischen Zugriff, weniger von so'm so'm so'm fachlichen Zugriff da irgendwie lebt. .. Also, und und da eben mit, seinen großen Vorteil eben auch drin hat. Ja, und deswegen war das so die Situation, dass letztlich die die Schulen so ihren ... ach, machen konnten was sie wollten will ich nicht sagen, aber .. sehr .. sehr frei dann eben auch waren.«⁹⁴

Hier wird sehr schön der Zusammenhang zwischen Vorgaben in den Lehrplänen, der Kooperation innerhalb der Schule und den eigenen Gestaltungsspielräumen der Lehrenden deutlich.

Mit dem Fehlen eines Lehrplans waren alle Beteiligten aufgefordert und auch genötigt, eigene Konzepte für eine integrierte Vermittlung der Fächerinhalte zu entwickeln und gleichzeitig waren sie dadurch sehr frei in der Themensetzung.⁹⁵ Denn für die entsprechenden Fachinhalte waren zwar formal die bestehenden Lehrpläne der Einzelfächer verbindlich, doch da diese nicht dem Konzept des integrierten Unterrichts entsprachen, wurden sie eher als weitmaschige Vorgaben eingeschätzt. Entsprechend groß waren die Einflussmöglichkeiten der jeweiligen Schule – Herr Fischer spricht nur von den Schulen als jenen die »machen konnten was sie wollten« –, aber auch der einzelnen Lehrenden – je nach Schulkultur mehr oder weniger in Absprache mit dem Kollegium – bis zur erstmaligen Einführung eines Lehrplans. Die Machtposition war demnach stark auf die Institution Schule und den Akteur Lehrer verschoben, da das Land die Gou-vernamentalität nur bedingt ausfüllte. Auch die Entscheidung, ob das Fach integriert als Gesellschaftslehre oder in Einzelfächern unterrichtet wird, blieb und bleibt weiterhin den Schulen überlassen.⁹⁶ Herr Fischer ergänzt wenige Minuten später:

»Wir freuen uns sehr (betont), dass es überhaupt einen [Lehrplan] gibt. .. Das ist, das ist für die .. naja, und dieses Fach aufrecht erhalten und dann eben auch so,

⁹⁴ Interview Herr Fischer, Abs. 82.

⁹⁵ Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 50.

⁹⁶ Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 30.

auch auch politisch dann eben entsprechend durchzusetzen und weiterzuentwickeln und so weiter, .. ist das schon sehr wichtig.«⁹⁷

Nach der sehr klaren Aussage, dass er sich über die Verabschiedung eines Lehrplanes freut, – die sozial erwünscht wirkt und wie eine diplomatische Bekundung der eigentlichen Aussage nachgelagert erfolgt – wird er in der konkreten Bewertung durchaus zögerlicher, gerade wenn es um die politische Forderung geht, das Fach als solches zu erhalten und weiterzuentwickeln. Auch wenn dies aktuell nicht zur Debatte steht, sieht er mit der Verabschiedung eines Lehrplans direkt verbunden die politische Willenserklärung, das integrierte Fach Gesellschaftslehre beizubehalten, was in der Vergangenheit auch durch den fehlenden Lehrplan immer wieder zur Diskussion stand.

Die nun festgeschriebenen Inhalte scheinen Herrn Fischer hingegen nicht zu überraschen, »ich mein' es gab vorher keinen Lehrplan, aber es ist eigentlich genau das drin, was man so erwartet hat.«⁹⁸ Mit dem jahrzehntelangen Ausbleiben eines verbindlichen Lehrplans waren unterschiedliche Konzepte entstanden, diese Leerstelle zu füllen. Gerade in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule war hierbei offensichtlich die ohnehin positive Schulkultur bedeutsam, wenn ein gemeinsames Konzept in Form eines schulinternen Lehrplans gestaltet wurde und Herr Fischer in seinem Bericht lediglich die Schule als Instanz nennt, nicht jedoch die einzelnen Lehrenden. Frau Meyer berichtet, dass ein eigener Lehrplan der Schule erstellt wurde, weil »es gab ja eben keinen Lehrplan für Gesellschaftslehre über viele Jahre und wir haben selbst einen erstellt«⁹⁹, den sie in ihrem Bericht durchgehend als verbindliche Orientierung benennt.

Alle befragten Lehrenden des Faches Gesellschaftslehre berichten, dass sie das Fach zwar integriert unterrichten, jedoch die Schwerpunkte auf ihr eigentliches Studienfach legen. Frau Meyer betont dabei auch die Vermittlungsrolle von Referendaren als Impulsgeber: »Ich .. bin Historikerin und das ist, die [Politikwissenschaftler] arbeiten, .. denk' ich, schon etwas .. anders. [... Und] ich hab' .. eben über die Referendare das auch kennen gelernt. Aber .. es ist kein Fach, was ich studiert hab'«. ¹⁰⁰ Die Kombination aus Referendaren und Anleitern aus unterschiedlichen Fächern wird laut

97 Interview Herr Fischer, Abs. 88.

98 Ebd.

99 Interview Frau Meyer, Abs. 32.

100 Ebd., Abs. 70–74.

ihrem Bericht gewinnbringend genutzt, um aktuelle Inhalte und Methoden aus den ihr fremderen Fächern einbringen zu können.¹⁰¹

Sowohl thematisch als auch methodisch beschreiben sich die Lehrenden in den Bereichen ihres Studienfaches als deutlich erfahrener und sicherer, was konkrete Auswirkungen auf die Themenschwerpunkte hat. Dabei ist gerade im Unterricht der höheren Klassen das eigene Wissen und Verständnis der Lehrenden relevant, wie die studierte Historikerin Frau Neumann an Beispielen berichtet:

»Also, Erdkunde ist ja eh so 'ne Sache, .. am Anfang macht man .. ja, so: Wir orientieren uns und so'n bisschen .. geografische Einordnung, das ist dann kein Problem. .. Aber wenn's dann irgendwann .. um die Wendekreise und sonst wie geht, dann .. ja, es gibt die Historiker, die vernachlässigen (betont) das dann so'n bisschen. Ne, dann guckt man da, oder man .. tauscht halt eben auch viel so aus untereinander, was die anderen machen, aber trotzdem ist das natürlich was anderes, .. wenn man sich dann da richtig .. mit auskennt.«¹⁰²

Die zögernde und allgemeine Beschreibung lässt vermuten, dass auch Frau Neumann, so wie sie es für »die Historiker« allgemein darstellt, die geografischen Aspekte eher vernachlässigt. Bereits zu Beginn unseres Gesprächs hatte sie es als Problem dargestellt, dass ihre Kollegen an der Anne-Frank-Gesamtschule unterschiedlich damit umgehen, ob das Fach integriert unterrichtet wird, es gibt hier keine übergreifende Festlegung im Kollegium.¹⁰³ Dies mag insbesondere auch daran liegen, dass die Schule drei Bücher für die einzelnen Fächer angeschafft hat, die von den Klassen im Wechsel benutzt werden.¹⁰⁴ Aus der Mittelknappheit und der daraus folgenden mangelhaften Ausstattung ergibt sich also eine direkte Gestaltungsvorgabe für den Unterricht, da Bücher zu Fachinhalten für jede Klasse nur eine bestimmte Zeit verfügbar sind und gleichzeitig keinerlei Verknüpfungen setzen, an denen die Lehrenden sich für einen integrierten Unterricht orientieren könnten. Später beschreibt Frau Neumann es als Problem, dass ihre Kollegen Gesellschaftslehre fachfremd, also ohne eins der Fächer studiert zu haben, unterrichten, um weitere Stunden in den Klassen zu unter-

101 Vgl. zu den Besonderheiten des Referendariats sowie den unterschiedlichen Kooperationen und Machtverhältnissen dabei auch Kapitel 4.1.

102 Interview Frau Neumann, Abs. 42.

103 Vgl. ebd., Abs. 4.

104 Vgl. ebd., Abs. 28. Zur Verwendung der Schulbücher durch Frau Neumann vgl. Kapitel 6.2.

richten, die sie als Klassenlehrer betreuen.¹⁰⁵ Es wird aus ihrem Bericht deutlich, dass dem Fach an der Anne-Frank-Gesamtschule insgesamt weit- aus weniger Bedeutung beigemessen wird als dies aus den Berichten der Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule zu folgern ist.

Zur Bedeutung von schulinternen Ordnungen

Neben den landesweit gültigen Lehrplänen sind die Schulen verpflichtet, darauf aufbauend¹⁰⁶ hausinterne, schuleigene Lehrpläne zu erstellen.¹⁰⁷ Hier sollen die allgemeinen und stichpunktartigen Themensetzungen der Gesetzgebung insofern ausgeführt werden, als gemeinsame Lernziele und eine Reihenfolge der inhaltlichen Thematisierung erstellt werden sollen.¹⁰⁸ In Verbindung mit der Kompetenzorientierung kann diese Forderung durchaus als komplex bezeichnet werden, da die nur knappen inhaltlichen Themenfelder auf Ebene der einzelnen Schulen zu einer engeren Gesamtstruktur ausgearbeitet werden sollen, die gleichzeitig bestimmte Kompetenzen themenübergreifend vermittelt.¹⁰⁹ Da die Lehrpläne zum Zeitpunkt der Erhebung erst wenige Jahre oder Monate in Kraft getreten waren, konnte diese Entwicklung nicht für alle beforschten Schulen nachvollzogen werden, zumal diese Dokumente intern bleiben und somit für das Forschungsvorhaben nicht vorlagen.¹¹⁰ Es ist davon auszugehen, dass die entsprechenden thematischen Setzungen relativ allgemein gehalten sind.¹¹¹

105 Ebd., Abs. 90.

106 Vgl. die Vorgabe in Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, Vorbemerkung. Wortgleich abgedruckt in Kernlehrplan Geschichte und Kernlehrplan Erdkunde; analoge Formulierung in Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 3.

107 Vgl. Schulgesetz NRW, § 29, Abs. 2.

108 Vgl. Blömeke/Herzig 2008, S. 25.

109 Vgl. zur Kompetenzorientierung und deren Bewertung Kapitel 7.1.

110 Im Rahmen der Erhebung wurde stets darum gebeten, die schulinternen Lehrpläne zur Verfügung zu stellen. Dieser Bitte kam jedoch nur Frau Schröder nach, die den eigenen Entwurf für einen Lehrplan für die Oberstufe, der noch nicht durch die schulinternen Gremien beschlossen war, und die verabschiedeten schulinternen Lehrpläne für die Fächer des Bereichs Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I übergab. Für die anderen Schulen konnten nur die jeweiligen Websites gesichtet werden, auf denen die Fachinhalte im Lernbereich Gesellschaftslehre durchgehend nur knapp und allgemein dargestellt werden. Zur Sicherstellung der Anonymität werden diese hier nicht zitiert.

111 Die Schwerpunktsetzungen des Humboldt- und des Marien-Gymnasiums sowie der Anne-Frank-Gesamtschule liegen nur in jeweils der Form vor, die auf der Website der Schule veröffentlicht wurde. Wahrscheinlich sind diese Versionen knapper als eine ggf.

Auch war die Bereitschaft, über die Entstehung dieser Dokumente zu berichten, sehr unterschiedlich: Es handelt sich um einen sensiblen Bereich, der offensichtlich auch zu Unstimmigkeiten innerhalb des Kollegiums führen kann.

In der Nennung von Landeslehrplan und schulinternem Curriculum unterscheiden sich die Schwerpunkte der Interviewpartner deutlich. Die Lehrenden am Humboldt-Gymnasium nennen durchgehend den Kernlehrplan des Landes als wichtigste Vorgabe¹¹² und nur der Referendar Herr Bauer nennt zusätzlich den schulinternen Lehrplan.¹¹³ Die Lehrenden des Marien-Gymnasiums betonen im Gegensatz den schulinternen Lehrplan als zentralen Orientierungsrahmen, erst an zweiter Stelle folgt der Kernlehrplan des Landes.¹¹⁴ Auch die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule nennen den schulinternen Lehrplan prominent, der allerdings noch nicht an den nun in Kraft befindlichen Kernlehrplan des Landes angepasst wurde.¹¹⁵ Einen wichtigen Bezugspunkt setzen also in den meisten Schulen diese internen Vorgaben. Gleichzeitig gibt es dort, wo Schullehrpläne bereits bestehen, deutliche Unterschiede dahingehend, wie der eigene Lehrplan im Fachkollegium ausgearbeitet ist und ob er Akzeptanz innerhalb der Lehrerschaft findet.

Im Marien-Gymnasium ist das Kollegium verhältnismäßig klein, es besteht, wie bereits aufgezeigt wurde, eine enge Zusammenarbeit. Herr Wagner betont in diesem Zusammenhang erneut auch die katholischen Inhalte, die in den schulinternen Lehrplan »wo das möglich ist«¹¹⁶ eingebunden seien. Er begründet die große Bedeutung des eigenen Lehrplans außerdem damit, dass »damit ähm also .. in dem Moment auch 'ne Kontinuität des des Lernens ähm und Arbeitens gewährleistet ist, wenn die Lehrer wechseln.«¹¹⁷ Die deutlich engmaschiger formulierten Umsetzungsvorgaben auf

zusätzlich bestehende interne Fassung. Der schulinterne Lehrplan der Geschwister-Scholl-Gesamtschule wurde mir trotz Nachfragen bei allen Befragten nicht zur Verfügung gestellt. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht geschah, da dieser nicht mehr den aktuellen Vorgaben entspricht und überarbeitet werden muss, er ist auf der Homepage der Schule nicht zu finden.

112 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 74; Interview Herr Richter, Abs. 76; Interview Frau Klein, Abs. 56.

113 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 87.

114 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 82; Interview Frau Becker, Abs. 71; Interview Herr Schulz, Abs. 78.

115 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 104.

116 Interview Herr Wagner, Abs. 82.

117 Ebd., Abs. 111.

Schulebene sollen es ermöglichen, im Notfall auch ohne Absprachen mit dem bisherigen Lehrenden, etwa bei längerer Krankheit, die Unterrichtsinhalte weiterzuführen. Der Argumentation der Kontinuität in der Themensetzung bei Lehrerwechsel folgt fast wortgleich Frau Meyer von der Geschwister-Scholl-Gesamtschule.¹¹⁸ Von beiden wird der Schullehrplan dahingehend verstanden, dass die Schüler grob vergleichbare Inhalte lernen, mit der Vereinbarung wird auch den Kollegen das inhaltliche Anknüpfen erleichtert.

Frau Schäfer berichtet für das Humboldt-Gymnasium hingegen von einer ganz anderen Begründung für die Erstellung und Relevanz der dortigen Vorgaben:

»Dann haben wir 'nen schulinternen Lehrplan und in der S[ekundarstufe] I dann auch, .. der eben an diese Vorgaben angepasst ist. .. Ähm, ist halt ja vom Ministerium vorgeben, was wir machen müssen, das ist 'ne .. so 'ne lange Leiste, dass man gar nicht so wirklich .. variieren kann und .. ähm, wir haben dann Schwerpunkte so gesetzt, die waren .. das war auch recht einig irgendwie, und dann setzt jeder noch eigene Schwerpunkte, wo er jetzt sagt: Da kürz' ich noch mehr.«¹¹⁹

Ihrer Einschätzung nach besteht relativ wenig Spielraum in der Themengestaltung, allein das weitere Streichen von Inhalten aufgrund von Zeitmangel ist für sie eine Möglichkeit. Ihr Kollege Herr Koch spricht ebenfalls von einem schulinternen Lehrplan, in welchem sogar die für einzelne Themen zu verwendende Stundenzahl aufgeschlüsselt ist.¹²⁰ Der Vorsitzende der Fachkonferenz Geschichte, Herr Hoffmann, bewertet die Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Vorgaben prägnant wie folgt: »Erst mal gilt Stoff soweit abzuarbeiten, wie er .. vorgeschrieben ist.«¹²¹ Es wird deutlich, dass es für ihn zentral ist, sich an die entsprechenden Richtlinien zu halten, eigene Schwerpunktsetzungen benennt er auch in anderen Phasen des Interviews nur innerhalb des Lehrplans. Die Lehrenden am Humboldt-Gymnasium haben sich also, zumindest im Fach Geschichte, einen detaillierten Lehrplan gegeben, an welchen sich das Kollegium zumindest nach den Berichten mir gegenüber hält. Dementsprechend eingeschränkt sind die Schwerpunktsetzungen der Einzelnen, auch wenn hier, wie dargestellt,

118 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 138.

119 Interview Frau Schäfer, Abs. 170.

120 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 76. Der schulinterne Lehrplan des Humboldt-Gymnasiums wurde mir trotz mehrerer Anfragen nicht zur Verfügung gestellt, auf der Homepage der Schule ist nur eine knappe Bündelung von Themen zu finden.

121 Interview Herr Hoffmann, Abs. 106.

kein engerer Kontakt im Kollegium besteht. Es ist also vielmehr davon auszugehen, dass der normorientierte fachliche Vorgesetzte Herr Hoffmann darauf hingearbeitet hat, entsprechende Schwerpunkte innerhalb des Lehrplans zu setzen, die eine Kürzung der Vorgaben nur insofern notwendig machten, dass geringere Stundenzahlen für manche Themen schulintern vorgegeben werden. Hier zeigt sich eine deutliche Hierarchie, denn gerade Frau Schäfer sieht in ihrer weiteren Darstellung die Freiheit der Schwerpunkte stark eingeschränkt.

Inwieweit diese Einschränkungen tatsächlich greifen, ist offensichtlich auch von der Kontrolle im Kollegium abhängig. Im Goethe-Gymnasium existiert ein schulinterner Lehrplan für die Sekundarstufe I. Frau Schröder berichtet allerdings, dass sie sich zwar an die Vorgaben hält, denn »eigentlich .. gibt mir das schulinterne Curriculum das ja vor. [... Aber] man fängt natürlich mit dem an, wo man irgendwie was zu hat.«¹²² Es gibt hier kaum Absprachen mit den Kollegen und die entsprechenden, vorhandenen Vorgaben der Schule werden eher als begrenzende Pflicht dargestellt. Ein weiterer Bezug zu diesen schulinternen Vorgaben wird von Frau Schröder nur bei der Erwähnung des von ihr unterrichteten Leistungskurses Erdkunde genannt, hier ist sie aktuell für die Erstellung eines entsprechenden Lehrplans verantwortlich.¹²³

Eher ablehnend ist auch die Einschätzung von Frau Neumann. An der bereits jahrzehntelang bestehenden Anne-Frank-Gesamtschule existiert bisher kein eigener Lehrplan für Gesellschaftslehre, was schon aufgrund der bis vor Kurzem fehlenden Landesvorgaben verwundert und eine entsprechend unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Lehrenden vermuten lässt. Frau Neumann ist der Meinung, dass sie sich zwar an die Themen halten muss, sie aber »relativ frei [... ist] in dem, was ich dann in dem Thema .. drin selber mache, .. so.«¹²⁴ Dies wird von ihr positiv bewertet. Auf die konkrete Nachfrage zum Schullehrplan antwortet sie: »Wird aber dran gearbeitet, weil ja grade, ne, Kompetenzen und so. .. Mhm. Wird alles umgestellt, aber .. ja.«¹²⁵ Diese zurückhaltende und zögerliche Antwort

122 Interview Frau Schröder, Abs. 169. Der von Frau Schröder erstellte Entwurf des schulinternen Lehrplans für das Fach Geografie/Erdkunde liegt vor, wird allerdings aufgrund des Entwurfscharakters und mangelnder Vergleichsdokumente hier nicht näher analysiert. Einen entsprechenden Lehrplan für die Sekundarstufe I stellte Frau Schröder nicht zur Verfügung.

123 Vgl. ebd., Abs. 50.

124 Interview Frau Neumann, Abs. 88.

125 Ebd., Abs. 124.

zeigt, dass Frau Neumann dem Prozess eher kritisch gegenüber steht und sich nicht aktiv beteiligt, sondern abwartet. Eine Relevanz für ihren Unterricht sieht sie somit nicht als gegeben, eher wirkt in ihrer Darstellung der schulinterne Lehrplan wie eine lästige Pflicht, an die sie sich zwar hält, aber die Freiheiten zur eigenen Ausgestaltung gerne nutzt.

So zeigt sich, dass die Vorgaben in den jeweiligen Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Das um Bendix forschende Team fasste die dort getätigten Beobachtungen zusammen:

»Gremien greifen neue Vorgaben oder eigene Pläne auf. Gleichzeitig entfaltet sich diese Dynamik in jeder Schule in eigener Manier; Vorgaben werden zu einem gewissen Grad in jeder Schule idiosynkratisch gelöst. Diese Typik, die aus dem Zusammenspiel aller Akteure erwächst und dann gleichsam als Tradition an die neu hinzukommenden Akteure weitergegeben wird, bezeichnen wir als Schulkultur.«¹²⁶

Wo im Kollegium ein guter bis freundschaftlicher Umgang besteht, wie er sich auch in den Lehrerzimmern räumlich materialisiert, wird der schulinterne Lehrplan im Dialog ausgehandelt und von den Befragten als Grundlage des eigenen Unterrichts benannt. Er spielt in der Schulkultur eine Rolle und wird entsprechend partizipativ gestaltet. Hier hat, wie in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule, die Institution Schule stärkeres Gewicht als die Vorgaben des Landes. Gleiches gilt auch bei eher hierarchisch gegliederten Kollegien wie dem des Humboldt-Gymnasiums, das Richtlinien genauer setzt und in Machtstrukturen auch kontrolliert. Wenn das Kollegium weniger Zusammenarbeit erkennen lässt, wird auch der interne Lehrplan eher als Verpflichtung betrachtet, wie dies am Goethe-Gymnasium und an der Anne-Frank-Gesamtschule der Fall ist. Zudem bestehen trotz der gesetzlichen Vorgabe nicht in allen beforschten Einrichtungen schulinterne Ausarbeitungen des Landeslehrplans. Die Schulen stellen mir als Externen dieses interne Dokument durchgehend nicht zur Verfügung und bekräftigen damit ihren Status als verschlossene Institutionen.

Zu erkennen ist außerdem eine Routine in der Reihenfolge der Themen, die über die Setzung im Lehrplan hinaus geht und in einem der Probeinterviews als »der normale thematische Ablauf«¹²⁷ bezeichnet wurde, obwohl diese in den Lehrplänen zum größten Teil freigestellt ist beziehungsweise lediglich Lernstufen zugeordnet wird. Diese Routine ist mit dem schulinternen Curriculum verbunden: Wo es ein solches gibt, nehmen

126 Bendix et al. 2010, S. 3.

127 Interview Frau Schmidt, Abs. 11.

die Lehrenden implizit oder explizit auf die dort gegebene Reihenfolge Bezug. Wo es ein solches nicht gibt, besteht offenbar häufig doch eine informelle Absprache im Fachkollegium oder eine individuelle Routine wurde erarbeitet.

5.2 Bearbeitung von Themenfeldern als Wissenspraxen

In den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre sind die thematischen Vorlieben und eigenen Einstellungen besonders ausschlaggebend für Schwerpunktsetzungen. Zum einen sind die Inhaltsfelder in den Lehrplänen hier, wie bereits dargestellt, relativ vage formuliert und lassen den Lehrenden recht großen Spielraum in der Ausgestaltung. Zum anderen sind die Themenvorgaben, anders als etwa in den Naturwissenschaften, interpretierbar und nicht zwingend aufeinander aufbauend zu unterrichten. Für die Relevanzsetzung, die Lehrende täglich im Unterricht vornehmen, sind Wissenspraxen und -bestände erforderlich, welche die möglichen Unterrichtsinhalte ordnen, Relevanzen setzen und Vorgaben interpretieren.

Es gab deutliche Unterschiede in den Schwerpunkten der Bezüge in den Berichten der Lehrenden. Während einige sich sehr dezidiert auf die von mir genannten Fächer der Gesellschaftslehre begrenzten, nannten andere immer wieder Beispiele auch aus ihren weiteren Unterrichtsfächern. Im Folgenden werden jedoch nur jene Beispiele herangezogen, die das Unterrichten in der Gesellschaftslehre thematisieren. Da insgesamt mehr Geschichtslehrer interviewt wurden, liegt auch der Schwerpunkt bei den Themen insgesamt auf dem Fach Geschichte; zum Unterrichtsfach Politik/Wirtschaft sind am wenigsten Aussagen im Material zu finden, denn es wurden nur drei Lehrende dieses Faches befragt, von denen einer zudem sehr kurz angebundener war, die vier befragten Erdkunde-Lehrenden hingegen sprachen sehr ausführlich.

Drei Themenfelder – Migration und Integration, Geschlechterrollen und Familienbilder sowie soziale Disparitäten – wurden im Rahmen der Erhebungen explizit genannt, die im Folgenden als Indikatoren verwendet werden. Diese Phänomene liegen unserer Kultur als Perspektiven zugrunde, analog auch der schulischen Kulturvermittlung. Vereinzelt werden sie explizit als Unterrichtsgegenstand benannt, dann mit konkreten Beispielen verknüpft. In anderen Fällen offenbarte die Art des Redens über Unter-

richt eigene Einstellungen und Stereotype in diesen Feldern. Es zeigte sich, dass auch andere Unterrichtseinheiten als Indikatoren nutzbar sind, da sie besonders konträr bewertet wurden. Um herauszuarbeiten, wie diese Indikatoren Rückschlüsse auf die Interpretationsinstanz der normgebenden Lehrenden geben, soll hier zunächst dargestellt werden, wie die Bewertung von einzelnen Themenfeldern als Wissenspraxis zu verstehen ist, die in engem Zusammenhang mit Erfahrung als Leitlinie der Bewertung steht.

Erfahrungsbedingte Bewertungen von Themenfeldern

Um die Unterrichtsinhalte zu gestalten, ist es zentrale Aufgabe der Lehrenden, die für sie als subjektive Kenntnisse wahrgenommenen Informationen aufgrund ihrer Erfahrung zu vernetzen, um sie so interpretieren und weitergeben zu können. Der Unterricht wird dabei von den Lehrenden an Themen festgemacht; sie antworteten häufig mit Rückbezug auf ein aktuell im eigenen Unterricht behandeltes Thema. Es eignen sich für den exemplarischen Vergleich hier die im Fokus der Analyse stehenden Akteure besonders: Die noch junge, hoch motivierte Frau Schröder, der karriere- und normorientiert wirkende Herr Hoffmann, der engagierte Schulbuchautor Herr Fischer und die an ganz unterschiedlichen Schulen unterrichtenden erfahrenen Lehrerinnen Frau Becker und Frau Meyer können hinsichtlich ihrer Wissensbestände und dem Umgang mit diesen verglichen werden.

Mit zunehmender Erfahrung sehen die Lehrenden insgesamt eher die Themen in größeren Zusammenhängen, benennen diese selbstverständlich mit wenigen Schlagworten. Besonders deutlich wird dieser Abstraktionsgrad bei Frau Becker, die bereits auf Jahrzehnte der Lehrerfahrung zurückblicken kann: Auf meine Fragen nach den Indikatorthemen geht sie verschiedene Themenbereiche durch, zählt diese mit kurzen Stichpunkten auf und überlegt im Gespräch, ob die von mir genannten, impliziten Querschnittsthemen jeweils eine Rolle spielen.¹²⁸ Es wirkt, als würde sie eine Liste im Kopf durchgehen und abhaken, die Reihenfolge der Themen wie »Antike, Athen« oder »Französische Revolution und 1848« nennt sie ohne zu zögern in wenigen Worten. Hinter jedem dieser Schlagworte verbirgt sich für die erfahrene Lehrerin ein ganzes Konzept von Unterrichtsreihen, Inhalten und Methoden. Diese werden von ihr allerdings nicht benannt, sondern auf meine Frage werden lediglich die Bereiche, man könnte sie

128 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 83–89.

auch als Überschriften verstehen, aufgezählt um die Frage zu beantworten. Auch der Lehrplaninhalt kann tatsächlich in eine benennbare, abschließende Zahl von Themenbereichen gefasst werden: Für den Geschichtsunterricht werden zwölf »Inhaltsfelder« vorgegeben¹²⁹, für die Erdkunde sind acht Felder im Lehrplan aufgezählt¹³⁰, im Fach Politik/Wirtschaft umfasst die Liste 13 Themenbereiche¹³¹ und im Lehrplan Gesellschaftslehre an Gesamtschulen werden für den integrierten, fächerübergreifenden Unterricht zehn Inhaltsfelder benannt.¹³²

Frau Becker ist die einzige Befragte, die so dezidiert auf den gesamten Bereich der Inhaltsfelder zu sprechen kam. Alle anderen Lehrenden bezogen sich allein auf von ihnen bereits unterrichtete oder aktuelle Themenbereiche und blieben stärker dem einzelnen Beispiel verhaftet, eine derartige Aufzählung kam nicht vor. Die Antwortstruktur ist eng mit der Erfahrung von Frau Becker verbunden, doch auch die Schulkultur ist dabei wichtig: Hier werden Themen fest im Kollegium abgesprochen, der schulinterne Lehrplan spielt eine große Rolle. Im Gegensatz zur anderen erfahrenen Lehrerin, Frau Meyer, wird hier allerdings wenig Bezug auf die Lebenswelt der Schüler genommen, die Frau Becker an ganz anderen Stellen unseres Gesprächs erst reflektiert, nachdem ich explizit danach gefragt habe. Auch Frau Meyer nennt zwar Schlagworte wie etwa die »Umweltproblematik«¹³³ in Bezug auf von ihr behandelte Themenfelder, setzt diese aber weniger als Reihung, sondern stärker als Einstieg in ein Beispiel.

Die Form der Darstellung von Themenbereichen hängt neben der Erfahrung vor allem mit dem Selbstbewusstsein und der jeweiligen Rolle im Kollegium zusammen: Herr Hoffmann, der zum Zeitpunkt des Interviews erst vor zwei Jahren sein Referendariat abgeschlossen hatte, ist als Fachkonferenzvorsitzender für Geschichte bereits in einer ersten Leitungsposition angekommen und hat gerade ein neues Schulbuch eingeführt. Schon zu Beginn unseres Gesprächs berichtete er auf meine Frage nach seiner

129 Vgl. Kernlehrplan Geschichte, S. 27f. und 30f.

130 Vgl. Kernlehrplan Erdkunde, S. 26f. und 30f.

131 Vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 26f. und 31f.

132 Vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 18–60. Hier werden, anders als in den gymnasialen Lehrplänen, die jeweils zu vermittelnden Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen beschrieben und mit dem jeweiligen Inhaltsfeld in Beziehung gesetzt. Ein integrierter Unterricht wird so vorstrukturiert und wesentlich detaillierter ausformuliert. Für den fachspezifischen Unterricht werden die jeweiligen Inhaltsfelder der Lehrpläne für Gymnasien wortgleich übernommen.

133 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 124.

aktuellen Tätigkeit nicht nur, in welchen Klassen er derzeit unterrichtet, sondern nannte direkt die dort aktuell behandelten Themen in Schlagworten wie »Nachkriegszeit« oder »Imperialismus«. ¹³⁴ Mit großer Selbstverständlichkeit werden hier ganze Wissenskonzepte als bekannt vorausgesetzt, er stellt sich mir gegenüber zugleich als erfahren dar.

Auf meine explizite Frage nach einem Wandel in den Themensetzungen im Verlauf der Zeit ¹³⁵ antworten vier Interviewpartner, dass sie für eine Einschätzung noch nicht lange genug Erfahrung gesammelt hätten. ¹³⁶ Auch wenn diese Akteure hier nicht im Mittelpunkt der Betrachtung stehen ist deutlich zu erkennen, dass mit einem Referendar und zwei Berufsanfängern eher jüngere Lehrenden diese Frage nicht beantworten wollten oder konnten, dazu kommt der insgesamt sehr verschlossen antwortende Herr Richter. Die ebenfalls erst seit wenigen Jahren unterrichtenden Frau Schröder und Frau Neumann thematisieren ebenso wie Herr Hoffmann ihren eher kleinen Erfahrungsschatz hingegen weniger, Frau Schröder stellt jedoch fest:

»Ich hab' noch nicht alles durch unterrichtet, ne? Und ich hab' auch manchmal das Gefühl, dass ich vielleicht erst Schwerpunkte setzen kann, wenn ich überhaupt erst mal dahin gekommen bin, ähm .. sozusagen überhaupt selber 'nen Überblick über die Themen habe, und das hab' ich zum Teil überhaupt nicht. Von daher weiß ich auch gar nicht, was mein Schwerpunkt sein könnte, also weil ich das einfach noch nicht gemacht habe.« ¹³⁷

Hier zeigt sich die soziale Erwünschtheit in der Interviewsituation: Jene Gesprächspartner, die eher wenig offen mit mir sprachen, zogen sich auf ihre geringe Erfahrung zurück und beließen ihre Aussagen bei dieser allgemeinen Feststellung. Frau Schröder hingegen gibt offen zu, dass ihr der Überblick selbst noch fehlt, anders als Frau Becker, welche ohne großes Nachdenken auf ihren entsprechenden Wissensbestand zurückgreifen kann. Die jüngeren Lehrenden gehen davon aus, dass irgendwann alle Themenbereiche einmal von ihnen vorbereitet sein werden. Frau Schröder erläutert fast entschuldigend, dass sie »noch nicht alles durch unterrichtet«

134 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 6–8.

135 Im Leitfaden war diese Frage formuliert als: »Wie ist das eigentlich, haben sich diese Inhalte Ihrer Einschätzung nach verändert und an den Wandel der Zeit angepasst?« Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 17.

136 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 81; Interview Herr Richter, Abs. 80; Interview Frau Klein, Abs. 50; Interview Herr Weber, Abs. 76.

137 Interview Frau Schröder, Abs. 183; vgl. auch Abs. 148.

habe und erst danach wirkliche Schwerpunkte bilden könne. Die Ordnung und Generierung des eigenen Wissensbestands ist ein Ziel, das mit zunehmender Erfahrung verstärkte Handlungssicherheit verspricht.

Doch mit den neuen Lehrplänen werden auch die bisher angelegten Wissensbestände als Erfahrungen in Teilen obsolet. Frau Becker berichtet, dass ihr »Fundus« aufgrund der »äußeren Umstände« nicht mehr gefragt sei und sie deshalb wieder mehr Zeit in die Vorbereitung stecken muss.¹³⁸ In der Rückschau sieht sie stärkere Gestaltungsspielräume:

»Als ich angefangen habe, die ersten zehn, .. 15 Jahre, [konnte ich] viel stärker selber .. mit so inhaltliche Schwerpunkte bestimmen [...] und eben in den letzten Jahren [muss ich] zunehmend eben doch ähm .. Inhalte auch .. übernehmen [...], die mir relativ .. fremd sind, .. die ich mir selber auch noch ähm erarbeiten .. muss.«¹³⁹

Die gesammelte Erfahrung kann nicht mehr oder nur noch in Teilen in Wissenspraxen umgesetzt werden. Doch wendet Frau Becker dies auch positiv, wenn sie nach der zitierten impliziten Kritik darauf zurückkommt, dass die neuen Themen »mitunter [...] 'ne Bereicherung [sind], dass ich damit wirklich auch Dinge .. für mich so denke: Hm, da hast du wirklich was verpasst, was du .. jetzt eben .. ähm kennenlernenst.«¹⁴⁰ So ist die dynamische Weiterentwicklung der jeweils subjektiven Wissenskonzepte stark vom Engagement der Einzelnen abhängig.

Im Unterrichtsalltag werden eigene Bestände von Informationen und Kenntnissen deshalb auch dann nicht immer angewendet und eingesetzt, wenn sie bereits vorhanden sind, da der Aufwand der individuellen Vorbereitung verhältnismäßig hoch ist. Andere Bereiche kommen durch neue Vorgaben oder auch Interessen erst hinzu. In einigen Fällen werden bewusst Schwerpunkte gesetzt, etwa wenn Frau Becker berichtet, dass sie sich »für 'nen inhaltlichen Schwerpunkt ähm .. entscheide[t], der dann entsprechend im Buch .. ähm nicht so .. breit aufgefüllt wird.«¹⁴¹ Sie macht damit deutlich, dass sie Themen auch unabhängig von den Vorgaben als wichtig erachtet, in ihrem Unterricht behandelt und dafür auch bereit ist, sich selbst neue Informationen und Kenntnisse zu erschließen, um ihren Wissensbestand zu erweitern. Ähnlich argumentiert hier Frau Meyer, der insbesondere die Umwelterziehung persönlich wichtig ist, die jedoch erst

138 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 57.

139 Ebd., Abs. 101.

140 Ebd.

141 Ebd., Abs. 53.

im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit Eingang in ihren Unterricht und in den letzten Jahren vermehrt auch in die Lehrpläne gefunden hat.¹⁴² Beide setzen Schwerpunkte bei eigenen Vorlieben und sind bereit, für diese Themenfelder Zeit in die Vorbereitung zu stecken. Der seit 15 Jahren an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule unterrichtende Herr Fischer nennt ebenfalls Themenfelder, die neu hinzugekommen sind:

»Aber ... naja, eben die Welt verändert sich eben tatsächlich, .. in anderer Hinsicht und dann .. ist man, .. als ich studierte gab's, .. war das Stichwort Globalisierung noch nicht erfunden, [...] da gab's so dieses ganze Schlagwort schlichtweg gar nicht, ne? Heute ist das einfach, .. ne .. hat relativ viel Bedeutung, ne?«¹⁴³

Seine Kollegin Frau Meyer ergänzt diese Aussage, wenn sie berichtet, dass man »heute stärker den .. den Schwerpunkt [...] auf .. Globalisierung und kritische Betrachtung von Globalisierung [legt] .. und früher hat man halt mehr so Länderkunde, so .. wertneutral irgendwie einfach .. sich angeguckt. ... Und äh nicht so diese Vernetzung äh .. mit gesehen.«¹⁴⁴ Beide beziehen sich auf das Beispiel des Themas der Globalisierung, wahrscheinlich steht dieser Begriff auch im schulinternen Lehrplan. Sie nutzen ihn jedoch hier, um den Wandel in ihren Themenschwerpunkten deutlich zu machen – und greifen damit einen der sich am stärksten wandelnden Bereiche auch der Alltagskultur zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf.¹⁴⁵

Es verändern sich somit die Zugriffsweisen auf thematische Stichpunkte vor allem in der dynamischen Wissensproduktion der Lehrenden, die teilweise erst dann in die Lehrpläne Einzug finden, wenn sie in der Unterrichtspraxis bereits implementiert sind. Es »ändern sich selbstverständlich die die Aktualität, die Fallbeispiele«¹⁴⁶, wie Herr Fischer es einschränkend nennt. Doch die Bedeutung ist übergreifender; den Lehrenden kommt hier auch eine normierende Funktion zu, sie wirken zumindest indirekt auch auf die Erstellung der Lehrpläne ein und haben somit eine doppelte Mittlerposition. Durch die Ausrichtung auf zu erlernende Kompetenzen schwindet die Bedeutung von inhaltlichen Feldern, dafür tritt die Vermittlung von bestimmten Perspektiven und Fragen in den Vordergrund. Ande-

142 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 124.

143 Interview Herr Fischer, Abs. 158.

144 Interview Frau Meyer, Abs. 132.

145 Vgl. zum Konzept der Globalisierung grundlegend Beck 1986; Beck (Hg.) 1998. Aus Fachperspektive vgl. Alsheimer/Moosmüller/Roth (Hg.) 2000; Johler 2008 und Hirschfelder 2014.

146 Interview Herr Fischer, Abs. 160.

re Bereiche werden immer noch als zu vermittelnd betrachtet und sind dementsprechend in den Lehrplänen abgebildet. Gerade im Fach Geschichte ist durch den Unterrichtsgegenstand bedingt ein Anwachsen der Themenfelder unvermeidlich, während in den Bereichen von Politik und Erdkunde aktuelle Entwicklungen auch dazu führen, dass Themen nicht mehr vermittelt werden müssen. Gerade in diesen Zusammenhängen wird die Funktion der Lehrenden relevant, aus dem Übermaß an Informationen eine Auswahl zu treffen und diese zu strukturieren.

Wissensbestände der Lehrenden

Die Frage nach eigenen Vorlieben¹⁴⁷ verunsicherte einige der Lehrenden. Der Referendar Herr Bauer bezieht sich ausschließlich auf die vorher explizit erfragten Indikatorthemen, »die Themen, die ich jetzt, die wir jetzt schon genannt haben, die .. ähm sind für mich schon wichtig irgendwo«¹⁴⁸, und zeigt damit die Rückwirkung der Relevanzsetzung durch die Themenennung meinerseits, aber gleichzeitig auch seine Unsicherheit. Wahrscheinlich würde er in einer anderen Gesprächssituation eigene Vorlieben deutlich benennen, doch wirkt hier eine soziale Erwünschtheit, zugleich wird das Interview zu einer Art Prüfungssituation für den noch wenig erfahrenen Lehrer. Ich gab durch die Themensetzungen eine Perspektive vor, die er dankend annahm und als »schon wichtig irgendwo« bezeichnete, auf meine Nachfrage nach seinen eigenen Schwerpunkten antwortete er entsprechend, dass er dies noch nicht sagen könne.¹⁴⁹

Auch Herr Weber bezieht sich auf die von mir genannten Themenbereiche, allerdings in entgegengesetzter Perspektive:

»Also es gibt Themen, mit denen ich mich auch da schwer tue, .. die ich .. äh die ich für sehr wichtig halte, aber wo ich einfach ähm .. Schwierigkeiten habe, das ähm .. didaktisch äh .. gut, .. oder sinnvoll, oder auch schülernah zu äh vermitteln, zum Beispiel, .. das sind in der Regel sozialwissenschaftliche (lacht) Themen, .. ähm .. zum Beispiel äh .. Geschlechterrollen, .. tu' ich mich sehr schwer, da äh .. das zu vermitteln, die Schüler erwarten ja auch immer vom Lehrer eine .. Lösung, so ..

147 Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 22: »Und wo sehen Sie Ihre eigenen Schwerpunkte in den Unterrichtsthemen?«

148 Interview Herr Bauer, Abs. 91.

149 Vgl. ebd., Abs. 93.

jetzt am Ende soll der Lehrer mal bitte sagen: .. Wie ist es denn richtig? Und da gibt's keine Lösung«. ¹⁵⁰

Es sind für ihn also gerade jene Themen, die zu seiner persönlichen Bewertung führen würden, die er als schwierig einschätzt. Daran könnte man sogar eine Kritik der von mir gewählten Indikatorthemen festmachen, denn Herr Weber nennt als Beispiel für die ihm schwerfallenden sozialwissenschaftlichen Themenbereiche genau jene, nach denen ich ihn im Gesprächsverlauf zuvor gefragt hatte. Allerdings kann hier ebenso gut eine Übertragung des vor kurzem präsenten Inhaltes vorliegen. Relevant ist jedoch, dass er als studierter Historiker ganz im Gegensatz zu Herrn Bauer, studierter Politologe, diese Themenbereiche als eher schwierig zu unterrichten einschätzt und im Anschluss historische Epochen wie die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg als seine Vorlieben nennt. ¹⁵¹

Pragmatischer geht Frau Schröder vor. Sie berichtet nach einer bunten Aufzählung von zahlreichen Themenbereichen zunächst: »Ähm, .. find' ich alles wichtig, irgendwie. Also, hab' ich noch nicht alles unterrichtet, find' ich aber alles wichtig«. ¹⁵² Erst auf konkrete Nachfrage benennt sie dann eigene Schwerpunkte, die auch über das hinausgehen, was sie als Inhalte bereits im eigenen Unterricht vermitteln musste. Pragmatismus heißt in diesem Zusammenhang wohl vor allem, die selbst bereits erarbeiteten Bereiche auch als relevant darzustellen, um das eigene Tun und die investierte Mühe zu rechtfertigen. Ähnlich argumentiert auch Frau Klein: »Ich bemü' mich halt, 'nen Rumum .. ja, .. Rundumschlag irgendwie zu .. bewahren, um halt eben auch allen gerecht zu werden, dem Lehrplan, den Vorgaben, mir selber, vor allem ja natürlich auch den Schülern.« ¹⁵³ Sie nennt zwar ihre eigenen Interessen, stellt diese aber in der Argumentation hinter den Schülern und auch dem Lehrplan an. Zumal sie am Humboldt-Gymnasium mit recht engen und hierarchischen Absprachen unterrichtet, kann davon ausgegangen werden, dass hier erneut soziale Erwünschtheit greift. Doch die Formulierung des »Rundumschlags« gleicht der Argumentation von Frau Schröder. Beide möchten mit noch geringer Erfahrung vor allen den an sie gestellten Ansprüchen gerecht werden und ihren konkreten Unterricht erfolgreich meistern, spezifische persönliche Schwerpunkte sind hier weniger relevant.

¹⁵⁰ Interview Herr Weber, Abs. 100.

¹⁵¹ Vgl. ebd., Abs. 104.

¹⁵² Interview Frau Schröder, Abs. 179.

¹⁵³ Interview Frau Klein, Abs. 74.

Doch auch der erfahrene und offene Herr Fischer nennt die Relevanz seiner eigenen Vorlieben nur auf Nachfrage oder will diese nicht thematisieren. Zunächst weicht er der Frage aus: »Man hat die Themen, die Leib- und Magenthemen, ne, die man dann da, .. die man dann da .. bearbeitet. ...«¹⁵⁴ und später im Verlauf des Gesprächs merkt er an: »Hm. Ach ja, man hat ja schon so Vorlieben, ne. .. Eigentlich nicht.«¹⁵⁵ Dabei bleibt er, anders als bei den meisten Fragen, sehr allgemein und knapp angebunden und widerspricht sich selbst. Ihm ist es offensichtlich unangenehm, nach seinen Antworten auf gesellschaftlich virulente Themenfelder – die explizit genannten Indikatorthemen sind allesamt politisch und kontrovers diskutierbar, sie wurden im Gesprächsverlauf vor der Frage nach persönlichen Schwerpunkten erfragt – die eigenen Vorlieben preiszugeben. Denn nach einigem Nachdenken und der Ausführung, dass er immer wieder auf Themen stößt, die er gerne im Unterricht behandeln würde, kommt er dann zu dem Fazit: »Ist bei mir glaub' ich eher defizitorientiert, ich finde immer, da fehlt was, .. nicht nicht da ist was zu viel. (lacht)«.¹⁵⁶ Erst nach dieser Rechtfertigung und meiner Nachfrage benennt er dann Themenbereiche, die er selbst als wichtig betrachtet und schränkt damit seine vorherige Verneinung implizit wieder ein. Er nennt als erstes die mittelalterliche Stadtgeschichte und ergänzt dann für sein zweites Fach Erdkunde die Naturgeografie als großen Bereich. Damit fokussiert er genau auf Themen, die abseits von gesellschaftlicher Relevanz als reine Interessenthemen bezeichnet werden können. Gerade weil diese jedoch im Rahmen der Schulzeitverkürzung nur noch knapp behandelt werden, stellt er sie als Schwerpunkte seines Interesses hervor, da sie nicht im alltäglichen Unterrichtsgeschehen »gemacht werden müssen«, sondern freiwillige Beschäftigung ermöglichen.

Oftmals führen eigene Vorlieben und Schwerpunkte, vorhandenes Material oder aktuelle Bezüge wohl dazu, dass der eigentliche Unterrichtsinhalt mit den staatlichen Vorgaben nur noch teilweise übereinstimmt. Dies zeigt sich besonders in den verhaltenen Reaktionen auf meine Frage und in den tatsächlich benannten Schwerpunkten. Es kann allerdings empirisch kaum belegt werden, da alle Befragten hier zu allgemein antworteten. Auch eine Beobachtung des Unterrichts im Klassenzimmer könnte solche Thesen wohl kaum belegen, da mit der auch als Kontrolle wahrgenommenen Anwesenheit von Forschenden wohl eine andere Schwerpunktsetzung um-

154 Interview Herr Fischer, Abs. 64.

155 Ebd., Abs. 186.

156 Ebd., Abs. 192.

gesetzt werden würde, als dies sonst der Fall sein mag. Es ist jedoch gleichzeitig davon auszugehen, dass alle Befragten insgesamt entsprechend der Vorgaben unterrichten, denn eigene Schwerpunkte spiegeln sich in den Berichten stärker in der Gewichtung und auch der Intensität der Vorbereitung von unterschiedlichen Themenfeldern. Eine Nennung von nicht in den Lehrplänen verankerten Themen wurde von keinem der Befragten vorgenommen.

Wissenspraxen nach Aktualität und Schülerinteresse

Der größte Teil der Interviewpartner sprach von sich aus an, dass ein Gegenwartsbezug im Unterricht wichtig sei. Die Begründungen dafür sind unterschiedlich, zielen jedoch in ähnliche Richtungen. Herr Hoffmann möchte »denen [den Schülern] immer transparent [... machen], dass es .. nach wie vor Bedeutung hat, .. für heute und auch für die Zukunft«¹⁵⁷, was im Geschichtsunterricht gelernt wird. Durch die aktuellen Bezüge wird die Vermittlung der Inhalte offensichtlich einfacher, mit der Aktivierung der eigenen Erfahrungswelt sind die Schüler nach Einschätzung der Lehrenden besser für ein Thema zu interessieren. Denn »das kommt oft ja auch von den Schülern«¹⁵⁸, die aktuelle Themen aus ihrem Alltag oder ihrem Medienkonsum im Unterricht ansprechen, darin sind sich unterschiedliche Lehrenden einig. Sie setzen dann bei den Interessen der Schüler an, um, wie Frau Schwarz es nennt, »daran das irgendwie [zu] machen, und da sind sie dann tatsächlich auch interessiert.«¹⁵⁹ Denn »die bringen ja eben auch viele Themen mit, ne, .. die dann eben im Unterricht 'ne Rolle spielen«¹⁶⁰, meint Herr Fischer. Aber der Gegenwartsbezug ist nicht immer einfach zu setzen. Herr Hoffmann betont dies mehrfach: »Also, manchmal fällt's mir auch schwer, Gegenwartsbezug herzustellen.«¹⁶¹ Je weiter gerade die historischen Ereignisse in der Vergangenheit liegen, desto schwieriger ist das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler. Es ist laut Frau Klein »manchmal schwierig, die Schüler auch ähm .. ja, da irgendwie hinzubringen, dass die immer eben diese alten Ereignisse [...] ähm auch mit .. mit aktuellen

157 Interview Herr Hoffmann, Abs. 50.

158 Interview Frau Schröder, Abs. 163; vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 154.

159 Interview Frau Schwarz, Abs. 100.

160 Interview Herr Fischer, Abs. 184.

161 Interview Herr Hoffmann, Abs. 114, vgl. auch Abs. 104 und 118.

Problematiken vergleichen.«¹⁶² Ob und wie der Aktualitätsbezug ausgestaltet wird, liegt jedoch nicht nur an den Themensetzungen, sondern auch an der Aktualisierung der jeweiligen Wissensbestände durch die Lehrenden selbst.

Ein Zufall im Zeitpunkt der Erhebung machte deutlich, dass die engagierten Lehrenden verstärkt einen anlassbezogenen Aktualitätsbezug setzen, wann immer dies möglich ist: Wenige Monate, nachdem sich das Tōhoku-Erdbeben mit anschließendem Tsunami und Unfall im Atomkraftwerk Fukushima ereignet hatte, wurden die Interviews durchgeführt. Mehrere Lehrende nannten dieses Ereignis initiativ als Beispiel dafür, wie sie tagesaktuelle Ereignisse in den Unterricht einbeziehen. Frau Schröder berichtet

»ich hab grad' Erdbeben und Vulkanismus gemacht, juchu, ja, da konnte ich das dann auch aktuell machen (lacht). So. .. Ähm, und dann haben wir nochmal ganz aktuell dann eben irgendwie auch noch Gefahren von Atomkraft mit einbezogen.«¹⁶³

Sie nimmt das Tagesgeschehen zum Anlass, um das ohnehin behandelte Thema auszubauen und einen Querbezug zu anderen Bereichen zu setzen, die im Erdkunde-Lehrplan nicht vorgesehen sind, also einen integrierten Unterricht auch im Gymnasium am Beispiel umzusetzen. Dies könnte man auch als ein Unterrichten außerhalb des Lehrplans bezeichnen, denn der Querbezug ist nicht vorgesehen. Herr Weber griff in seinem Gesellschaftslehre-Unterricht das Ereignis anlassbezogen kurz nach dem Erdbeben auf:

»Beispiel ähm .. war Fukushima, .. hm haben wa' dann mal zusammengefasst, eben: Was ist da .. passiert, was ist .. Atomtechnologie, eben das passt ja auch in so 'nem integrierten äh .. Fach, 'nen bisschen .. Plattentektonik, .. äh Erdbeben und so weiter, Tsunamis«.¹⁶⁴

Seine Planung hatte dieses Thema zum entsprechenden Zeitpunkt nicht vorgesehen, sondern er reagierte kurzfristig auf die aktuellen Geschehnisse. Herr Fischer griff diesen Anlass ebenfalls ohne Bezugspunkt zu einem aktuellen Unterrichtsthema auf, »weil einfach, .. ne, die Schüler ja diese Fragen haben [...], die bringen ja eben auch viele Themen mit, ne, .. die dann eben im Unterricht 'ne Rolle spielen.«¹⁶⁵ Frau Meyer nannte das Ereignis

¹⁶² Interview Frau Klein, Abs. 44.

¹⁶³ Interview Frau Schröder, Abs. 169.

¹⁶⁴ Interview Herr Weber, Abs. 8.

¹⁶⁵ Interview Herr Fischer, Abs. 184.

als Begründung dafür, wie sich Themensetzungen wandeln und wie Naturkatastrophen in ihrem Unterricht thematisiert werden.¹⁶⁶

Der aktuelle Anlass wurde also genutzt, um auch anhand der Berichterstattung der Medien das Schülerinteresse zu fördern und die bestehenden Fragen im Unterricht zu erörtern. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, wie stark auch die Aufmerksamkeit der Lehrenden durch die medialen Themenschwerpunkte geprägt ist, der Medienberichterstattung kommt normative Wirkung hinsichtlich der als relevant markierten Wissenskonzepte zu.¹⁶⁷ Diese anlassbezogene Themensetzung wurde allerdings nur von den schülerbezogen argumentierenden Lehrenden ins Gespräch eingebracht, die engagiert in ihrer Unterrichtsgestaltung vorgehen. Besonders bezeichnend ist es dabei, dass alle Befragten an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule dieses Thema von sich aus in das Gespräch einbrachten. Ein auch politisch zu verstehender Aktualitätsbezug ist hier in der Schulkultur verankert und wird auch ohne externe Steuerung bei gegebenem Anlass entsprechend umgesetzt. Außer Frau Schröder ging kein anderer Befragter auf dieses oder andere aktuelle Ereignisse ein, die Thematisierung bleibt an den anderen Schulen dem persönlichen Engagement Einzelner überlassen.

Nur einige Lehrende nennen im Gespräch auch die Interessenlage der Schüler als Entscheidungsgrundlage für ihre Themenwahl.¹⁶⁸ Erstaunlicherweise sind dies mit Herrn Wagner und Frau Schröder zwei ganz unterschiedliche Lehrende. So berichtet Herr Wagner: »Das was mir dann an Spielraum (lacht) noch bleibt, .. ähm da .. seh' ich schon auch zu, dass ich ähm .. auf das .. eingehe, was ähm .. möglicherweise auch Schülerinteresse ist.«¹⁶⁹ Er schränkt mit dieser Aussage seine Orientierung an den Schülern direkt wieder ein, indem er »schon auch« auf die Interessen eingeht, zugleich nur vermutet, was »möglicherweise« in deren Interesse ist, nicht jedoch von konkreten Befragungen oder Instrumenten der Mitbestimmung redet. Hier scheinen implizit christliche Bezüge und eine demokratische Grundeinstellung zu wirken. Anders Frau Schröder: sie geht offensiver vor und berichtet von Abstimmungen der Schüler über die Auswahl zwischen verschiedenen Themen, die sie umsetzt, wenn Zeit für eine Schwerpunkt-

166 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 132.

167 Vgl. zur Medialität des Kulturellen gerade in Zeiten der Digitalisierung Koch 2015, S. 183f.

168 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 66; Interview Frau Becker, Abs. 111.

169 Interview Herr Wagner, Abs. 82.

setzung bleibt.¹⁷⁰ Zwar gibt auch sie die verschiedenen Auswahlmöglichkeiten vor und dies auch nur zum Ende des Schuljahres, doch steckt sie noch deutlicher die eigenen Interessen zurück, um jenen der Schüler gerecht zu werden. Dies sind die einzigen Interviewpassagen, in denen explizit von Themen berichtet wird, die aufgrund des Interesses der Schüler gewählt oder stärker gewichtet werden.

Die Mehrheit der Interviewpartner geht nicht oder kaum auf die Vorlieben ihrer Schüler ein, sondern begründet die Entscheidungen in der Schwerpunktsetzung mit eigenen Vorlieben. Es ist jedoch auch ihnen bewusst, dass ihre Schüler die durch den Lehrplan und die persönlichen Schwerpunkte gesetzten Themen bewerten. So berichtet Frau Klein etwa:

»Ja, es gibt natürlich Themen, wo die Schüler sagen ähm: .. Da kann ich mich überhaupt nicht mit identifizieren, oder das .. das betrifft uns jetzt gar nicht, oder ähm ... ja, das das ist eigentlich völlig an ihrer Realität vorbeik.«¹⁷¹

Dies ist für sie jedoch kein Anlass, ihre Schwerpunktsetzungen zu thematisieren oder gar zu ändern. Am deutlichsten wird Herr Schulz, der keinen Bezug auf die Schülerorientierung setzt, sondern seine eigenen Interessen in den Mittelpunkt der Themenwahl stellt:

»Also, da wo's noch 'nen Spielraum gibt, .. so viel Spielräume gibt's ja nicht mehr, .. geh' ich natürlich auch äh nach meinen eigenen Interessen. .. Ähm .. ich denke, was ich .. wo ich mit Herzblut dahinter stehe, das kann ich einfach besser vermitteln.«¹⁷²

Er, der an anderen Stellen sehr leistungsorientiert über seine Schüler spricht, macht gerade die freier wählbaren Themen eher an seinen eigenen Vorlieben fest. Die Leistungen seiner Schülerschaft scheinen für ihn unabhängig davon zu erbringen zu sein, um welche Themenfelder es gerade geht.

So ist insgesamt festzustellen, dass Schwerpunktsetzungen danach entschieden werden, wie die eigene Interessenslage ist. Lehrende, die auch sonst einen starken Bezug zu ihren Schülern artikulieren, orientieren sich bei der Themensetzung stärker an deren Wünschen, was sich sowohl am Aktualitätsbezug als auch am konkreten Interesse der Schüler festmachen lässt. Am deutlichsten ist dies bei Frau Schröder, die sogar Abstimmungen

¹⁷⁰ Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 169.

¹⁷¹ Interview Frau Klein, Abs. 70.

¹⁷² Interview Herr Schulz, Abs. 102.

durchführt, um bei Freiräumen in den Gestaltungsvorgaben über den Unterrichtsinhalt zu entscheiden.

5.3 Externe Ordnungen in der thematischen Anwendung

Um auf die Wissensbestände der Lehrenden schließen zu können, bieten sich die je unterschiedlich begründeten Schwerpunkte und Vorlieben beziehungsweise Abneigungen zu einzelnen Themeneinheiten an, die sowohl auf gezielte Frage meinerseits als auch ohne entsprechenden Erzählimpuls von den Akteuren ins Gespräch eingebracht wurden. Nachdem ich Einschätzungen zu den verwendeten Materialien und von mir gesetzten Indikatorthemen erfragt hatte, waren im Leitfaden folgende Fragen vorgesehen: »Was würden Sie als besonders wichtige Themen einschätzen? Welche sind der Realität der Schüler eher wenig angemessen? Und wo sehen Sie Ihre eigenen Schwerpunkte in den Unterrichtsthemen?«¹⁷³ Dass diese Fragen erst so spät im Verlauf der Interviews eingebracht wurden, ist darin begründet, dass zum Zeitpunkt der Erhebung ein stärkerer Fokus auf den verwendeten Materialien lag. So bedingte die Reihenfolge teilweise soziale Erwünschtheit, wie am Beispiel von Herrn Bauer bereits aufgezeigt wurde: Die vorher explizit genannten Themen wurden bei der freien Benennung von Schwerpunkten aufgegriffen, anstatt dass weitere oder ganz andere Themen genannt wurden. Doch ergibt sich hieraus in der Analyse auch ein deutlicher Vorteil: Die meisten Lehrenden hatten bereits vorher eigene Vorlieben und Abneigungen benannt und knüpften auf meine Frage hin daran an, begründeten und erweiterten also zuvor Gesagtes nochmals. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass meine im Gesprächsverlauf vorher explizit abgefragten Indikatorthemen der sozialen Disparitäten, Geschlechterrollen und Migrationen das Bild von mir als Forscherin bereits gefestigt hatten, sodass teilweise stärker reflektiert geantwortet wurde als dies wahrscheinlich ohne vorherige Benennung von Themenbereichen der Fall gewesen wäre. Besonders aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang selbstverständlich schon die Reaktion der Lehrenden auf die Frage nach der Behandlung der Indikatorthemen im Unterricht.

173 Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 19–22.

Auf die Fragen hin wurden Schwerpunkte sehr unterschiedlich dargestellt: Einige der Lehrenden nannten konkrete inhaltliche Schwerpunkte und in den Lehrplänen fehlende Themenbereiche, andere berichteten ihre methodischen Vorlieben. Außerdem wurden auch Meinungen dazu artikuliert, welches Themenfeld mit welcher Methode besonders gut zu vermitteln sei. Auf die methodischen Einschätzungen wird noch zurückzukommen sein¹⁷⁴, hier sollen zunächst die Themen als Wissenskonzepte im Vordergrund stehen, wobei wiederum die Themen aus dem Geschichtsunterricht den größten Teil ausmachen.

Im Folgenden werden einige Themenfelder exemplarisch herausgegriffen, welche gesellschaftlich relevante Inhalte aufgreifen und damit auch dem Auftrag der Lehrpläne nach einer Unterstützung bei der

»Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und damit einer eigenen Identität, [...] mündige[n] und verantwortungsbewusste[n] Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen«¹⁷⁵

in besonderem Maße nachkommen. Ergänzend wird auf Inhalte fokussiert, die durch die Akteure besonders konträr eingeschätzt werden und damit unterschiedliche Perspektiven und Darstellungen deutlich werden lassen. Die hier herausgehobenen Themen wurden in der Darstellung der Lehrpläne bereits als exemplarische Zugänge präsentiert.¹⁷⁶

Divergierende Einschätzungen: Nationalsozialismus

Die Zeitspanne des Nationalsozialismus ist das von den Interviewpartnern am stärksten differierend bewertete Thema. An diesem wird besonders deutlich, wie stark die Meinungen auseinander gehen. Immer wieder wird es dann genannt, wenn es um die Verknüpfungen zwischen den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre geht, die insgesamt eher als zu gering bewertet werden.

Die normativen Vorgaben sehen die historische Epoche des Nationalsozialismus als Inhaltsfeld in der Jahrgangsstufe Sieben bis Neun im Fach Geschichte vor.¹⁷⁷ In den selben Jahrgangsstufen ist im Politikunterricht

174 Vgl. Kapitel 7.

175 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 12, wortgleich abgedruckt in den anderen Lehrplänen im Lernbereich Gesellschaftslehre.

176 Vgl. Kapitel 2.2.

177 Vgl. Kernlehrplan Geschichte, S. 31.

im Inhaltsfeld »Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie« der Teilbereich des politischen Extremismus und der Fremdenfeindlichkeit vorgesehen.¹⁷⁸ Wenn die vorgeschlagene Reihenfolge der Inhaltsfelder beibehalten wird, ist jedoch davon auszugehen, dass die historischen Bezüge im Politikunterricht schon gesetzt werden, bevor der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht behandelt wird. In der chronologischen Reihenfolge sind hier in den entsprechenden Jahrgangsstufen vier andere Inhaltsfelder vorgelagert, welche die gesamte Geschichte vom Beginn der Neuzeit an umfassen; im Politikunterricht ist das entsprechende Inhaltsfeld hingegen als erstes für die Jahrgangsstufen angegeben. Für die Gesellschaftslehre an Gesamtschulen ist das Inhaltsfeld als letztes Thema in der zweiten Stufe der Jahrgänge Sieben bis Zehn vorgesehen. Als Schwerpunktbereich wird dabei »Ideologie und Herrschaftspraxis« als Schlagwort herausgehoben, wobei die im Lehrplan Geschichte genannten Schwerpunkte um den auf politischen Extremismus bezugnehmenden Punkt aus dem Lehrplan Politik ergänzt werden.¹⁷⁹

Alle befragten Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums äußerten sich zu diesem Thema abwertend, es sei zu stark in den Vorgaben präsent. Obwohl er das Thema kurz darauf als eins seiner persönlichen »Steckenpferde« bezeichnet¹⁸⁰, ist Herr Hoffmann der Meinung, dies würde zu viel Raum im Unterricht einnehmen und berichtet von den Thematisierungen auch in anderen Fächern:

»Holocaust. Ist auch so 'ne Sache .. äh, wenn ich Schüler, mit Schülern rede, dann sind die .. das Thema auch f.. auch leid. Weil die in allen Ecken und Kanten damit auch zubombardiert werden, im Deutschunterricht wird 'ne Lok..Lektüre dazu gelesen, dann irgendwie in .. Religion über Gewissens- und Schuldfrage diskutiert, in Geschichte kriegen sie dann noch historische Fakten noch dann zusätzlich dazu, also ich glaub' da könnt' man auch mal .. irgendwie überlegen, ob man da was .. abstimmt, ne? Von daher würd' ich sagen, äh wegstreichen ist se.. relativ schwer, aber vielleicht auslagern.«¹⁸¹

Obwohl er auf die laut Lehrplan vorgeschriebene Themensetzung im Politikunterricht nicht zu sprechen kommt, geht er davon aus, dass die Schüler mit diesem Thema »zubombardiert« werden – eindringlich hier auch der

178 Vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 31.

179 Vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 51 und 59. Vgl. für die wörtlichen Zitate der entsprechenden Abschnitte auch Kapitel 2.2.

180 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 148.

181 Ebd., Abs. 138.

militärische Sprachgebrauch – und möchte den Themenbereich aus dem Geschichtsunterricht »auslagern«, um mehr Zeit für andere Zeitabschnitte der Geschichte zu gewinnen. Sein Kollege Herr Koch berichtet, dass die Schüler in seinem Geschichtsunterricht »quasi schon sagen: .. Ach, schon wieder das Thema, ne, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, das haben wir schon so oft gemacht«¹⁸², wengleich er einige Minuten zuvor das Thema als prinzipiell »unabdingbar«¹⁸³ bezeichnet hatte.

Noch deutlicher wird die Kollegin Frau Schäfer, die gleich dreifach auf das Thema zu sprechen kommt. Immer wieder hebt sie ihre Meinung hervor, dass die Schüler dieses Thema leid seien, da es in zu vielen Fächern behandelt würde.¹⁸⁴ Auch sie berichtet von der bereits mehrfach erfolgten Thematisierung in Fächern wie Deutsch, Politik und Religion, bevor die historischen Zusammenhänge im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden.¹⁸⁵ Daran orientiert sie sich auch im Umfang ihrer entsprechenden Unterrichtseinheit im Fach Geschichte, sie berichtet:

»Ich frag' dann immer die Schüler irgendwie: Habt ihr das schon hundertmal gemacht? Und wenn manche sagen: Nee, noch nicht, dann .. wirklich intensiv und sonst ähm .. wenn die sagen: Ja, schon hundertmal, dass man wirklich das, was laut Lehrplan sein muss, einfach raus greift, nochmal historisch betrachtet.«¹⁸⁶

Es wird deutlich, dass sie es selbst bevorzugt, das Thema eher knapp zu behandeln. Unmittelbar zuvor hatte sie davon berichtet, dass sie diesen Bereich im Rahmen ihres Studiums nicht belegt hat, »weil ich dachte so: Uah, .. nicht schon wieder.«¹⁸⁷ Die weiteren zwei Befragten des Humboldt-Gymnasiums äußerten sich zur Thematisierung des Nationalsozialismus nicht, die Gespräche mit Herrn Richter und Frau Klein waren jedoch so kurz und eher oberflächlich, dass insgesamt kaum konkrete Unterrichtsinhalte besprochen wurden.

Damit zeigt sich insgesamt wiederum die große Rolle, die dem Kollegium innerhalb einer Schule zukommt, denn die sehr deutliche Kritik am Lehrplan wird ausschließlich von den Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums genannt. Auch sind sie die einzigen Befragten, die auf die Doppelung der Lehrplaninhalte in unterschiedlichen Fächern bei diesem Themenbe-

182 Interview Herr Koch, Abs. 98.

183 Ebd., Abs. 86.

184 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 162 und 183.

185 Vgl. ebd., Abs. 84.

186 Ebd., Abs. 162.

187 Ebd.

reich zu sprechen kommen. Die übereinstimmenden Berichte legen nahe, dass entsprechend bereits im Kollegium diskutiert und eine Schwerpunktsetzung als Problem wahrgenommen wurde.

Kein anderer Interviewpartner berichtet von Schwierigkeiten mit diesem Themenfeld, das Gegenteil ist der Fall. Zwar stimmt Herr Wagner den Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums dahingehend zu, dass das Thema häufig im Unterricht behandelt wird, doch er zieht daraus andere Schlüsse:

»Ähm ich denke, dass .. ähm .. auch wenn es vielleicht für .. für Schüler heut' nicht äh schon sehr .. abge..grast .. erscheint, die .. Geschichte des Nationalsozialismus unbedingt wichtig ist, äh .. aus der historischen Verantwortung heraus.«¹⁸⁸

Anders als Frau Schäfer und Herr Hoffmann betont er also gerade trotz des eher geringen Interesses der Schüler, dass eine Thematisierung des Nationalsozialismus ihm wichtig ist, um die historische Verantwortung, die sich aus diesem Teil der deutschen Geschichte ergibt, den Schülern zu vermitteln. Auch wenn seine Kollegin Frau Becker das Thema im Gespräch nicht explizit anspricht – sie unterrichtet zum Zeitpunkt des Interviews vor allem die Unterstufe – macht sie doch deutlich, dass ihr das Stärken eines Verantwortungsbewusstseins ebenfalls wichtig ist und nennt andere Inhaltsfelder, die sie als überbewertet einschätzt.¹⁸⁹ Inwiefern dies mit der christlichen Ausrichtung des Marien-Gymnasiums zusammenhängt, kann hier nicht abschließend beurteilt werden. Festzustellen ist jedoch, dass den Lehrenden hier insbesondere an einer auch moralischen Stärkung, Bildung und Erziehung ihrer Schüler gelegen ist, was an diesem thematischen Zusammenhang besonders deutlich wird.

An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule wird das Thema Nationalsozialismus nochmals gänzlich anders bewertet und sehr stark mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt. Herr Weber kommt bei der Frage nach ihm besonders wichtigen Themen direkt und ausschließlich auf den Nationalsozialismus zu sprechen:

»Hm .. also, was äh .. in der Tat im .. also, das Thema, was .. unterschiedlich beleuchtet in .. fast jeder Jahrgangsstufe vorkommt, ist tatsächlich .. Nationalsozialismus Strägstrich Rechtsextremismus, .. einmal unter historischen Aspekten, .. gerne .. äh oder eben auch unter .. aktuellen Aspekten, ... Neonazitum, äh .. irgendwie, .. wie arbeiten solche Organisa., Pro NRW haben wa' ja hier, das können wir eben auch mal diskutieren, und da, .. ein ein Thema, zum Them., oder eine äh

188 Interview Herr Wagner, Abs. 105.

189 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 103.

.. Einheit zum Thema Rechtsextremismus, .. Prävention, .. ähm kommt in fast (betont) jeder Jahrgangsstufe vor, .. wenn ich das richtig .. überblicke. .. Und das ist auch .. tatsächlich so, .. dass es äh .. die wenigsten Schüler ermüdend finden, dass sie .. da immer wieder drüber reden müssen.«¹⁹⁰

Erstaunlich ist, dass Herr Weber diesen Themenbereich in jeder Jahrgangsstufe verortet sieht, obwohl er im Lehrplan nur für die zweite Stufe der Jahrgänge Sieben bis Zehn vorgesehen ist. Daran zeigt sich ein Schwerpunkt im schulinternen Lehrplan, welcher die Bezüge offensichtlich anders und häufiger setzt als dies vom Land vorgegeben wird. Auch ohne dieses Dokument zur Auswertung vorliegen zu haben ist klar, dass dieser Schwerpunkt im Kollegium abgesprochen und erwünscht ist.

Das Schülerinteresse wird von Herrn Weber als gegeben dargestellt, was sicherlich stark mit der unterschiedlichen Perspektivierung seitens der Lehrenden verbunden ist. Sein Kollege Herr Fischer setzt im Gespräch die thematischen Schwerpunkte eher im Bereich Erdkunde und spricht das Thema Nationalsozialismus nicht an, doch Frau Meyer als dritte Interviewpartnerin aus dieser Schule stimmt inhaltlich zu. Die Vorteile eines integrierten Unterrichts macht sie an diesem Beispiel deutlich:

»Wenn ich so'n Thema hab wie Rassismus heute, .. (räuspert sich) dann muss ich natürlich ähm .. 'nen .. äh äh wenn ich's in Geschichte bearbeite muss ich das auch alles in in der Zeit des Nationalsozialismus, .. die können .. 'nen anderen Zugang von Rassismus heute und .. ähm können Rassismus unter 'nem anderen Schwerpunkt betrachten. .. Täteraspekt oder was weiß ich, oder nur Opferaspekt und ... ich muss den historischen Zusammenhang, muss dann diese, diese .. NS-Diktatur insgesamt, .. denke ich, da mit .. reinbringen.«¹⁹¹

Durch die Verbindung der Thematisierung heutiger rechtsextremer Gruppierungen mit der Analyse der Ideologie des Nationalsozialismus sehen beiden die Möglichkeit, das historische Thema in die Gegenwart zu transferieren und damit auch einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler deutlicher herauszuarbeiten. Es zeigen sich daran die konkret genutzten Verknüpfungsmöglichkeiten der einzelnen Unterrichtsfächer.

Dies macht deutlich, wie zentral die Rolle der Lehrenden als Akteure ist: Wenn sie die Bezüge nicht, wie Frau Meyer es berichtet, selbst herstellen und die verschiedenen Themen miteinander verknüpft unterrichten, werden die Lehrplaneinheiten nicht zueinander in Beziehung gesetzt, selbst

190 Interview Herr Weber, Abs. 96.

191 Interview Frau Meyer, Abs. 72.

wenn es im Lehrplan vorgesehen ist. Doch ist mit unterschiedlichen Wissenskonzepten in einem Unterricht zu rechnen, der die historischen Zusammenhänge des Faschismus verbindet mit aktuellen Formen von Rassismus als in einem solchen, der lediglich die historischen Ereignisse beleuchtet. Hier wird, wie bereits aufgezeigt wurde, erneut die durch die Institution Schule bedingte unterschiedliche Schwerpunktsetzung klar erkennbar. Frau Meyer und Herr Weber sind sich – im starken Gegensatz zu ihren Kollegen vom Humboldt-Gymnasium – darüber einig, dass dieses Thema die Schüler nicht ermüdet, sondern es sogar von dieser Seite eingefordert wird.

Es hängt also stark von den Lehrenden ab, ob das Thema Nationalsozialismus als eher lästige Pflicht oder als wichtiges Thema angesehen wird. Denn obwohl auf eine Erhebung der tatsächlichen Einschätzungen der Schüler zu diesem Thema hier nicht zurückgegriffen werden kann, ist deutlich, wie unterschiedlich die Berichte der Lehrenden sind. Es ist davon auszugehen, dass das Thema mit einer entsprechenden Betonung der Relevanz oder mit einer eher ablehnenden Haltung auch im Unterricht angekündigt und unterrichtet wird. Die Unterscheidung liegt zwischen den Schulen und es kann angenommen werden, dass politische Überzeugungen der Lehrenden für die verschiedene Relevanzsetzung bedeutsam sind. Da ein breiter gesellschaftlicher Konsens in Deutschland die Zeit des Nationalsozialismus als mahnendes Kapitel der eigenen Geschichte einschätzt und dies auch in entsprechenden Rahmenvorgaben voraussetzt¹⁹², ist es wenig verwunderlich, dass die Lehrenden entsprechend die grundsätzliche Relevanz einer schulischen Thematisierung nicht in Frage stellen. Somit ist die Notwendigkeit der Behandlung des Nationalsozialismus zwar – wenig überraschend, da sozial erwünscht – unbestritten, die Interessen der Schüler werden jedoch grundlegend unterschiedlich bewertet, um damit die Intensität der Behandlung im Unterricht zu legitimieren.

192 Vgl. für NRW Rahmenvorgabe Politische Bildung. Hier wird explizit die »Auseinandersetzung mit Ursachen, Mechanismen und Auswirkungen des Nationalsozialismus und mit aktuellen Ursachen der Anfälligkeit für Rechtsextremismus und Fundamentalismus« zum Ziel politischer Bildung erklärt, vgl. S. 24. Entsprechende Formulierungen finden sich auch in Vorlagen der Bundeszentrale für politische Bildung und der Kultusministerkonferenz. Vgl. exemplarisch den eigenständigen Schwerpunkt der Materialien bei Bundeszentrale für politische Bildung: Geschichte. Nationalsozialismus. Website.

Steckenpferde und neuere Forschungen: Mittelalter

Weniger gesellschaftlich konsensuell ist die Bedeutung der Epoche des Mittelalters für die Bewältigung heutiger Probleme. Im Lehrplan für Geschichte vorgesehen ist das Mittelalter mit zwei Inhaltsfeldern: »Europa im Mittelalter«¹⁹³ wird als letztes Thema in den Jahrgangsstufen Fünf und Sechs geplant, »Was die Menschen im Mittelalter voneinander wussten«¹⁹⁴ als daran anschließendes erstes Inhaltsfeld in den Jahrgangsstufen Sieben bis Neun. Im erstgenannten Inhaltsfeld werden die Inhalte eher »klassisch« behandelt, der Lehrplan nennt hier die Schwerpunkte

- »Die Grundlagen: Romanisierung, Christentum, Germanen
- Lebenswelten in der Ständegesellschaft
- Formen politischer Teilhabe in Frankreich, England und im römischdeutschen Reich«.¹⁹⁵

In dem eher Querbezüge setzenden zweiten Inhaltsfeld wird vor allem auch auf die unterschiedlichen Religionen und die Kommunikationsstrukturen Bezug genommen, was dann als letztes Themenfeld für die Sekundarstufe I als »Was die Menschen früher voneinander wussten und heute voneinander wissen«¹⁹⁶ mit Gegenwartsbezug erneut aufgegriffen wird und darauf vorbereitet, dass in der Oberstufe als erstes Thema der Islam in seiner historischen Bedeutung vorgesehen ist. Auch das Inhaltsfeld »Was die Menschen im Altertum voneinander wussten«¹⁹⁷ in den Jahrgangsstufen Fünf und Sechs setzt den Schwerpunkt auf internationalen Austausch und verschiedene Religionen, sodass die entsprechende Thematisierung im Mittelalter hier eher als ein übergreifendes Konzept des Lehrplans gesehen werden kann. Die Lehrenden berichten stärker von den historischen Zusammenhängen für diese Zeitspanne als von den spezifischeren Themen der Kommunikation, die im zweiten Inhaltsfeld benannt werden. Hier zeigt sich auf einer allgemeinen Ebene, dass die kompetenzorientierten Lehrpläne, die solche Querbezüge wie jenen der Kommunikation immer wieder setzen, in den Wissenskonzepten der Lehrenden noch nicht strukturell verankert sind, diese bleiben in ihren Berichten bei der historischen

193 Kernlehrplan Geschichte, S. 27.

194 Ebd., S. 30.

195 Ebd., S. 27.

196 Ebd., S. 31.

197 Ebd., S. 27.

Zeitspanne und den darin zu behandelnden historischen Ereignissen, ohne die Kompetenzorientierung zu benennen.

Die Epoche des Mittelalters wird von drei Lehrenden als ein Thema benannt, das sie selbst als ihren Schwerpunkt sehen. Mit Frau Schäfer, Herrn Hoffmann und Herrn Wagner sind dies Akteure, die eher einen konservativen Gesellschaftsentwurf erkennen lassen, zumal Herr Wagner gerade im Zusammenhang mit dem Mittelalter als seinem »Steckenpferd«¹⁹⁸ auch die Bedeutung der Religiosität in dieser Zeit als etwas betont, was er als den Schülern wichtig zu vermitteln ansieht. Da er am Marien-Gymnasium in Trägerschaft der katholischen Kirche unterrichtet, verwundert es kaum, dass er auch hier die Religion als mit einem im Lehrplan vorgegebenen Thema verknüpft hervorhebt. Gleichzeitig wird deutlich, dass sein persönliches Interesse dem Mittelalter gilt:

»Ja, also das ist, .. ich bin absolut äh .. Mittelalter-Fan, .. was das angeht, ähm .. ich glaube aber, dass ähm .. für .. den Geschichtsunterricht ähm .. in der Schule ähm 'ne größere Schwerpunktsetzung auf mittelalterliche Geschichte [...] keinen wirklich großen Sinn haben .. würde. Also, .. so leid mir das tut, äh .. mein .. Steckenpferd als Steckenpferd pflegen zu müssen, .. ähm aber das kann man ja dann auch noch im Privaten tun und sich da interessieren.«¹⁹⁹

Er relativiert damit selbst den Umfang, in dem er das ihm wichtige Thema im Unterricht einbringen kann. Doch durch die Begeisterung seiner Erzählung wird nonverbal auch deutlich, dass er dem Abschnitt des Mittelalters in seinem Geschichtsunterricht eine größere Gewichtung zukommen lässt als das seine Kollegen wahrscheinlich tun. Den historischen Umbruch um 1500 bewertet er hingegen kritisch und stellt in Frage, ob »in ... dem Umfang«²⁰⁰ über diesen Zeitabschnitt gesprochen werden muss. Dies ist wiederum durch seine katholische Perspektive zu begründen: Wo er im Mittelalter die Religiosität als zentralen Inhalt darstellt, nimmt er sich bezüglich des Zeitalters der Reformation deutlich zurück. Auch hier wird nonverbal deutlich, dass sein Schwerpunkt eher auf dem katholischen Mittelalter denn auf der durch Glaubenskriege geprägten Folgezeit liegt. Die Trägerschaft der Schule, die Herr Wagner immer wieder deutlich hervorhebt, hat hier offensichtlich ganz konkreten Einfluss auf die Ausgestaltung der Unterrichtsinhalte.

198 Interview Herr Wagner, Abs. 109.

199 Ebd., Abs. 137.

200 Ebd., Abs. 107.

Wesentlich pragmatischer schätzt Herr Hoffmann dieses Thema ein, welches er in seine Reflexion über zu streichende oder zu kürzende Thementeinheiten im Geschichtsunterricht einbindet: Das Thema Mittelalter ist nach seiner Einschätzung »ja eh uns schon fast .. weggekürzt worden, [...] mehr zu streichen wär' äh .. fatal.«²⁰¹ Es wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine persönliche Vorliebe handelt, sondern dass er vielmehr die Notwendigkeit sieht, in der chronologischen Abfolge des Geschichtsunterrichts auch auf diese Periode einzugehen. Ähnlich argumentiert seine Kollegin Frau Schäfer, die auch die Antike neben dem Mittelalter als ein Thema benennt, das sie persönlich interessiert, welches im Lehrplan aber zu knapp vorgesehen ist.²⁰² Für beide stehen eher die Chronologie und Zusammenhänge der historischen Ereignisse im Mittelpunkt ihrer Argumentation: Ohne Kenntnisse über diese Epoche sind die zeitlich nachgelagerten Entwicklungen nicht zu erläutern.

Frau Neumann ist der Meinung, dass das Mittelalter zum falschen Zeitpunkt im Lehrplan vorgesehen ist und ihr Unterricht dementsprechend das Thema nicht in den komplexen Zusammenhängen darstellen kann:

»Für die Mittelstufe find' ich .. Mittelalter, .. weil das halt irgendwie nur dann sich um Burgen und Ritter dreht und dem Ganzen nicht so gerecht wird. So, das .. ist dann auch so 'ne Sache, das ähm .. ist ja, .. nach dem Lehrplan .. kommt man so zum Mittelalter in der .. siebten Klasse oder so, glaub' ich, und in der siebten Klasse sind wirklich .. noch ganz (betont) andere Sachen .. für die Schüler grad .. aktuell und die .. werden ja wahrscheinlich, .. also, so hab' ich's bisher .. halt eigentlich nur von der Beobachtung, .. ungerne den Klosteralltag eines Mönchs .. irgendwie auswendig lernen oder so, das ist dann irgendwie .. Quatsch.«²⁰³

Sie argumentiert, wie in anderen Zusammenhängen auch, stark mit dem Schülerbezug, der bei Herrn Wagner, Herrn Hoffmann und Frau Schäfer kaum eine Rolle spielt. Während diese vor allem die Relevanz für ein historisches Verständnis betonen, stellt Frau Neumann in den Mittelpunkt, dass das Thema für das Alter ihrer Schüler unangemessen ist – erst daraus folgernd schließt sie, dass »Burgen und Ritter« nicht ausreichen, um diese historische Epoche umfassend zu vermitteln. Dieser Argumentation schließt sich Herr Richter an, der das Mittelalter als Beispiel nennt, wenn er davon

201 Interview Herr Hoffmann, Abs. 140–142.

202 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 181, 185 und 193.

203 Interview Frau Neumann, Abs. 96.

berichtet, dass einige Themen »völlig .. völlig an der Realität der Schüler meines Erachtens vorbei«²⁰⁴ gehen.

Auch von Frau Schmidt wird das Mittelalter im Probeinterview genannt, sie legt allerdings einen anderen Zusammenhang dar, der hier nicht unbeachtet bleiben soll: Ihr geht es um die Darstellung von Geschlechterrollen im von ihr verwendeten Schulbuch. Sie nutzt dieses Beispiel, um aufzuzeigen, dass die Darstellung im erst 2009 erschienenen Buch veraltet ist und nicht den aktuellen Forschungsstand wiedergibt. Sie begründet: »Das liegt daran, dass das für die [Schulbuchautoren] 'ne ganz klassische Geschichte ist, das macht man schon seit 30 (betont) Jahren so.«²⁰⁵ Zuvor hatte sie bereits am Beispieltext des Buches im Detail dargelegt, welche neuen Erkenntnisse die Forschung mittlerweile etwa zum System der Lehnherrschaft und den Geschlechterverhältnissen im Mittelalter habe – es wird deutlich, dass sie sich hiermit etwa im Rahmen ihres erst wenige Jahre zurückliegenden Studiums wohl intensiver beschäftigt hat und deshalb auf die Ungenauigkeiten des Buches besonders achtet.²⁰⁶ Sie ist die einzige Befragte, die in dieser Deutlichkeit auf Unzulänglichkeiten in der inhaltlichen Darstellung historischer Themen zu sprechen kommt. Das Themenfeld Mittelalter ist ihr offensichtlich ein besonderes Anliegen, da dies außerdem die einzige Themensetzung ist, die sie derart explizit kritisiert.

Anders argumentiert Herr Fischer zum selben Thema: Im von ihm mit verfassten Schulbuch hat er das Kapitel zum Mittelalter selbst geschrieben²⁰⁷, auch er hat sich im und nach dem Studium auf diese historische Zeitspanne spezialisiert. Dementsprechend bewertet er die entsprechenden Kapitel mit den lapidaren Worten »find' ich geradezu glänzend (betont), also immerhin hab' ich sie selber geschrieben (lacht)«²⁰⁸ Doch er berichtet auch vom Wandel seiner eigenen Vorlieben:

»Leider ist das ganze Mittelalter vollkommen untergegangen in der Oberstufe, aus allen .. ähm möglichen Gründen, und das tut mir sehr leid. .. Ähm, .. tja, dann, .. hätten Sie mich dat vor zehn Jahren gefragt hätte ich gesagt: Uäh, dat Mittelalter, ne, .. hängt mir zum Halse raus. .. Ja, aber dat, .. so, würd' ich nochmal gern machen, aber dat .. dat fehlt .. irgendwie.«²⁰⁹

204 Interview Herr Richter, Abs. 62.

205 Interview Frau Schmidt, Abs. 100.

206 Vgl. ebd., Abs. 98–116.

207 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 68.

208 Ebd., Abs. 52.

209 Ebd., Abs. 190.

Zentral für seine Bewertung des Themas ist also nicht nur seine eigene Vorliebe und Expertise, die sich in der Autorenschaft des entsprechenden Schulbuch-Kapitels spiegelt, sondern auch die Häufigkeit des eigenen Unterrichts: Erst in dem Moment, in welchem das Thema nicht mehr im Lehrplan vorgesehen ist, kann er diesem wieder mit Interesse begegnen. Ähnlich spricht Herr Wagner allgemeiner an, dass er vor allem auch Abwechslung möchte, »sonst würd' ich ja jedes Jahr auch immer wieder dasselbe machen, das will ich auch nicht, (räuspert sich)«²¹⁰, später wird er konkreter und meint: »Da .. hat man selber dann auch nicht so die Lust zu.«²¹¹ Anhand der Aussagen der beiden Lehrenden wird deutlich, dass gerade das als Vorliebe benannt wird, was im Lehrplan nicht oder nur knapp vorgesehen ist – die Themen also, mit denen die Lehrenden sich nicht befassen müssen, sondern welche sie freiwillig setzen oder vertiefen. Mehrere Befragte verwenden hierfür die Bezeichnung als »Steckenpferde«.

Besonders offensichtlich wird hier, wie relevant die entsprechenden Wissensbestände der Lehrenden sind: Wer sich im Studium oder aus persönlichem Interesse mit der Zeitspanne beschäftigt, der möchte dieser auch im eigenen Unterricht mehr Gewicht zukommen lassen oder kritisiert sogar die veraltete Darstellung im aktuellen Lehrbuch. Hingegen sehen andere die Relevanz für ihre Schüler nicht gegeben und plädieren deshalb dafür, das Thema altersangemessen zu einem anderen Zeitpunkt im Lehrplan unterzubringen und zu kürzen.

Schülerbezug: soziale Disparitäten, Migrationshintergründe

Besonders kontrovers und entsprechend diffizil zu unterrichten sind Themen, die einen direkten Bezug zur Lebensrealität der Schüler aufweisen, gerade wenn es sich um eine heterogene Schülerschaft²¹² handelt. Dies ist insbesondere bei den als Indikatorthemen der sozialen Disparitäten und der Migration der Fall; auf die entsprechenden Fragen antworten mehrere Befragte nicht mit Erzählungen über ihre Unterrichtsinhalte, sondern heben stattdessen die unterschiedlichen sozialen Situationen ihrer Schüler hervor.

210 Interview Herr Wagner, Abs. 41.

211 Ebd., Abs. 70.

212 Vgl. hierzu Kapitel 4.2.

Im Unterricht ist die Frage der sozialen Disparitäten vor allem im Bereich der Politik verankert, wenn es hier um »Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft« als Themenfeld in den Jahrgängen Fünf und Sechs mit dem Schwerpunkt »Lebensformen und -situationen von verschiedenen Sozialgruppen« geht.²¹³ Intensiver soll dies jedoch in den Jahrgangsstufen Sieben bis Neun thematisiert werden, hier sind gleich zwei der insgesamt acht Bereiche mit entsprechenden Bezügen vorgesehen:

»11. Inhaltsfeld: Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit

Schwerpunkte:

- Strukturen und nationale sowie internationale Zukunftsprobleme des Sozialstaats und der Sozialpolitik
- die Verteilung von Chancen und Ressourcen in der Gesellschaft
- Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit

12. Inhaltsfeld: Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft

Schwerpunkte:

- personale Identität und persönliche Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen
- Werte und Wertewandel in der Gesellschaft
- Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen.«²¹⁴

Wortgleich sind diese Inhaltsfelder, verteilt auf die erste und zweite Stufe in den Jahrgängen Sieben bis Zehn, auch für die Gesellschaftslehre an Gesamtschulen vorgesehen.²¹⁵ Es wird bereits an den knappen Formulierungen in den Lehrplänen deutlich, dass es sich hier um besonders kontroverse und tagesaktuelle, zugleich schülernahe Themen handelt, wenn etwa von »Zukunftsproblemen«, »sozialer Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit« oder »Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens« geschrieben wird. Allerdings bleiben diese Schlagworte offensichtlich gewollt ausgewogen und benennen Dualismen,

213 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 27; wortgleich auch im »Inhaltsfeld 7: Disparitäten« im Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 31.

214 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 32.

215 Vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, Sieben bis Zehn, erste Stufe: »Inhaltsfeld 6: Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung«, S. 43; Sieben bis Zehn, zweite Stufe: »Inhaltsfeld 6: Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung«, S. 56 und »Inhaltsfeld 7: Disparitäten«, S. 57.

ohne diese aufzulösen. Dementsprechend betroffen sind auch die Lehrenden in ihren Erzählungen.

Frau Schröder brachte in unserem sehr offenen Gespräch die heterogene Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, die oben bereits dargestellt wurde, schon zu Beginn aktiv ein. Durch die direkte Betroffenheit der Schüler seien Themen zum Feld der sozialen Disparitäten insgesamt schwierig zu unterrichten.²¹⁶ Es zeigt die hohe Relevanz in ihrer Unterrichtspraxis, wenn sie im Verlauf des Interviews an verschiedenen konkreten Beispielen die Themen wieder aufgreift. An dem sozialen Umfeld der Schule und damit auch der Schülerschaft wird deutlich, dass dieses direkte Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und damit auch die Normvermittlung hat. Beispielsweise die Thematisierung von »Hartz Vier«, wie Frau Schröder den Lehrplaninhalt »Einkommen und soziale Sicherung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Gerechtigkeit« und entsprechende Leistungsbezüge nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch nennt, hält sie aufgrund der Betroffenen in den Klassen für schwierig. Sie berichtet von Diskussionen, die zwischen den Schülern im Unterricht geführt werden und die Unterschiede in den Herkunftsfamilien deutlich zeigen, weshalb hier ein Beispiel ausführlicher zitiert werden soll:

»Da hatte ich einmal so 'ne Diskussion [...], ähm ... das das war überhaupt nicht Thema, Hartz Vier, aber es ging um .. ähm Grundbedürfnisse, [...] und dann hatte ich so'n bisschen zur Diskussion gestellt, .. oder hatte so'n bisschen thematisiert, dass der Begriff des Grundbedürfnis insofern wichtig ist, dass man das definiert, weil zum Beispiel in den Hartz-Vier-Sätzen ja die Grundbedürfnisse der Leute befriedigt werden sollen. So, und was ist ein Grundbedürfnis in Deutschland? Ist es ein Grundbedürfnis, einen Fernseher zu haben? .. Ja, und da ist es dann sofort mal richtig hochgekocht, ne, also dann äh .. waren da wirklich ähm Schüler aus sozial besser gestellten Familien (lacht), die sagten: Nö, ist kein Grundbedürfnis, man kann doch auch 'nen Buch lesen, warum soll man .. 'nem Hartz-Vier-Empfänger auch noch so'n Fernseher bezahlen? Ähm .. auch noch so'n fetten Fernseher, ne, dass 'se sich .., kommt ja auch alles Mögliche auch an Vorurteilen da rein (lacht), ähm, kann sich ja auch abends da hinsetzen und 'nen Buch lesen, oder die Zeitung, soll eigentlich ja auch Bewerbungen schreiben. So was, ne? Und dann kommt natürlich dann: Was, und jetzt erzähl' mir mal du sitzt abends da und liest 'nen Buch, ne? So, und dann ähm: .. Das ist doch wohl genau das Gleiche, wieso soll ich denn jetzt auf einmal keinen Fernseher mehr haben dürfen? Und so: Das ist ja das Allerletzte!«²¹⁷

216 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 26.

217 Ebd., Abs. 134.

Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die Perspektiven der Schüler sind und wie persönlich derartige Themen auch diskutiert werden. Die wiedergegebene Gesprächssituation macht das Konfliktpotential innerhalb des Klassenverbandes deutlich, welches sich hier an einem Unterrichtsthema entlädt. Dass Frau Schröder diese Diskussion derart ausführlich und mit direkten Zitaten berichtet, zeigt auch, wie involviert sie selbst ist: Dass der Diskussionspunkt zwischen ihren Schülern »richtig hochgekocht« sei geht ihr offensichtlich nahe, zumal ihr als Lehrerin nicht nur die Aufgabe zukommt, das Gespräch wieder in eine sachliche Richtung zu steuern, sondern auch die Frage zu beantworten, ob denn ein Fernseher nun ein Grundbedürfnis ist – und somit ganz andere normative Ordnungen vertreten muss, als dies bei der Durchführung von im Lehrplan vorgegebenen Unterrichtseinheiten in anderen Bereichen der Fall ist. Frau Schröder wird hier zur Verteidigung eines Sozialsystems gedrängt, und es ist besonders aussagekräftig, dass sie nicht erzählt, wie sie das Thema im Unterrichtsgespräch beendet hat. An anderer Stelle berichtet sie:

»Ist natürlich eigentlich schon immer wieder Thema so: Die soziale Schere geht immer weiter auseinander, was heißt das eigentlich, .. und so. Und ähm .. das ist hier an der Schule auch, die Schüler sind natürlich super interessiert an so was, das ist auf jeden Fall ähm .. äh ist 'nen beliebtes Thema, .. ähm wird au..auch wird dann auch zu Teil super kontrovers diskutiert von den Schülern, also und .. da ist dann sozusagen die Kontroversität auf einmal da, weil sie auch im Klassenraum sitzt, ne? Macht das Ganze .. also, ist manchmal schon so'n bisschen heikel, ne, .. so. Ähm .. also, ich weiß dann manchmal auch nicht so genau: Soll ich dieses Fass jetzt wirklich öffnen? Also ähm .. man will ja dann auch nicht da irgendwie, dass äh .. dass Schüler schlecht gemacht werden, oder dass .. dass da so .. Spannungen auf einmal entstehen, .. weil eben der Eine schlechter gestellt ist als der Andere, ne, also .. ich find' das nicht ganz unproblematisch, muss ich sagen, das Thema dann .. da zu behandeln. Auf der einen Seite ist es natürlich .. gut, weil man so viel Erfahrungsschatz auch hat, .. aber es ist halt .. auch 'nen bisschen riskant, .. so .. weil da natürlich schon so: .. Ich und du und wir verorten uns jetzt mal hier, ... findet da natürlich statt.«²¹⁸

Die Involviertheit der Schüler, das Thema, das »im Klassenzimmer sitzt«, und das starke Interesse begründen für sie eine schwierige Thematisierung im Unterricht und ein notwendig großes Maß an Feingespür in Vorbereitung und Durchführung der entsprechenden Unterrichtseinheiten. Dies spricht sie direkt zweifach als »bisschen heikel« und »nicht ganz unproble-

218 Ebd., Abs. 132.

matisch« an, was ihre eigene Schwierigkeit im Umgang mit der entsprechenden Diskussion nochmals verdeutlicht. Gleichzeitig ist ihr anzumerken, gerade weil sie hier ausführlich berichtet und erregt spricht, dass die Themen ihr am Herzen liegen und sie selbst interessiert daran ist, die Diskussionen in den Gruppen zu führen, um eine Sensibilität für die Problematik zu befördern.

In der Geschwister-Scholl-Gesamtschule ist die Schülerschaft vergleichsweise homogener, doch Frau Meyer berichtet, dass sie die von Frau Schröder im Gespräch mit den Schülern auch aufgeworfenen Fragen des sozialen Wandels kaum unterrichtet und die entsprechenden Diskussionen eher vermeidet. Sie reflektiert ihre eigene Unsicherheit bei meiner Frage nach fehlenden Themen:

»Oder, ähm .. viele Kinder leben .. in alleinerziehenden Familien, .. ähm .. das wird nicht thematisiert, ne? .. Hab' ja eben schon gesagt, ich hab' auch immer .. so'n bisschen Angst, man muss dann gucken, dass man eben das nicht so .. zu 'ner Stigmatisierung werden lässt, ne. [...] und dann .. da muss man dann schon das ganze Thema vorsichtig behandeln und .. eben wirklich auch darauf hinweisen, dass das .. heute ganz oft so ist und dass äh .. Kinder mit .. alleinerziehenden Elternteilen auch .. glücklich leben können und .. dass die, die in Familien leben und da Gewalt erfahren, auch nicht glücklich leben oder so, ne? Also, .. [man] muss da schon so'n bisschen ähm von .. allen Seiten denk' ich beleuchten.«²¹⁹

Schon in den Formulierungen von Frau Meyer wird deutlich, dass sie entsprechende Familiensituationen aus eigener Erfahrung in den verschiedenen Herkunftsfamilien der Schüler kennt, sie nimmt ihre Rolle auch als Erzieherin wahr, wie noch ausführlicher dargestellt wird.²²⁰ Es zeigt sich jedoch ebenfalls ihre besondere Sensibilität, wenn sie von einer Angst berichtet, hier zu stigmatisieren und ungewollt einzelne Schüler persönlich zu involvieren. Anders als Frau Schröder sieht sie die auch hier vorhandenen Disparitäten im Klassenzimmer nicht als Gesprächsimpuls. Sie verzichtet eher darauf, entsprechende Themen im Unterricht anzusprechen, obwohl die Schülerschaft hier weniger heterogen ist als im Goethe-Gymnasium. Dies zeigt mit wesentlich mehr Erfahrung auch ein zunehmendes Zurückschrecken vor bestimmten Unterrichtsinhalten: Selbst wenn Frau Meyer dies nicht anspricht, ist davon auszugehen, dass sie entsprechend schwierige Situationen und Diskussionen in ihrem Unterricht in der Vergangenheit durchaus kennengelernt hat und daraus den Schluss gezogen hat, entspre-

219 Interview Frau Meyer, Abs. 108.

220 Vgl. Kapitel 8.

chend weniger Diskussionen zu führen. Frau Schröder hingegen zeigt einen Idealismus, mit dem sie ihren Schülern auch ein gesellschaftliches Wissen vermitteln will, der sich vielleicht mit zunehmender Erfahrung in mehr Vorsicht wandeln wird.

Im Humboldt-Gymnasium sind die sozialen Unterschiede innerhalb der Schülerschaft weniger spürbar, doch bis auf Frau Klein berichten alle Befragten hier mehr oder weniger selbst stereotypisierend von der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Die Lehrenden als Akademiker verkürzen dabei ihre Perspektive auf die eher als bildungsfern zu bezeichnenden Herkunftsfamilien der Schüler. Frau Klein stellt deren Erfahrungen in der sozialen Nahwelt in den Mittelpunkt: Das Thema sozialer Disparitäten sei etwas, das

»die Schüler ja auch viel greifbarer erfahren können, grad' hier zum Beispiel im ländlichen Gebiet ist das mit der Migration ja da .. deutlich weniger präsent als vielleicht .. ähm in in irgendwelchen Ballungszentren, und ähm .. aber ich finde dann diesen Arm-Reich-Faktor .. können Schüler eben, diesen .. diese Standortgebundenheit, diese Perspektivwechsel, immer ganz gut nachvollziehen, weil das ist was, was sie auch selber ähm .. irgendwie berührt.«²²¹

Sie macht hier den zu erlernenden Perspektivwechsel am Beispiel des direkten Lebensweltbezuges fest, den sie mit den sozialen Differenzen im ländlichen Raum als gegeben ansieht. Ihr Kollege Herr Hoffmann hingegen schätzt die Schülerschaft als lernschwach ein und begründet: »Sind viele dabei, die .. faul ähm sind, hm .. ich glaub' [das] liegt auch hier an der Klientel an sich.«²²² Er sieht die sozialen Disparitäten vor allem als Grund einer Leistungsbereitschaft, die nach seiner Einschätzung hier weniger gegeben ist.

Ein weiteres Thema, das direkt auf die Schülerschaft bezogen werden kann, ist, wie von Frau Klein angesprochen, jenes der Migration und Integration. In den Lehrplänen wird dies nicht explizit vorgeschrieben, allein im Fach Erdkunde wird für die Jahrgangsstufen Sieben bis Neun der Schwerpunkt »räumliche Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten«²²³ innerhalb eines Inhaltsfeldes genannt, wie bereits ausgeführt wurde.

In den Schulen mit homogenerer Schülerschaft wird entsprechend weniger auf den Migrationshintergrund als Lebensrealität der Schüler rekur-

221 Interview Frau Klein, Abs. 46.

222 Interview Herr Hoffmann, Abs. 24.

223 Kernlehrplan Erdkunde, S. 31.

riert. Frau Schäfer, die nach ihrem Referendariat an einer Schule im Ruhrgebiet die Unterschiede zum neuen Einsatzort im ländlichen Raum reflektiert, stellt fest: »Und hier haben wir .. ja, eigentlich fast gar nichts damit zu tun [...] weil das hier einfach so 'ne .. glatte Welt ist«²²⁴, sie geht davon aus, dass sie in der Folge das Thema anders unterrichtet, führt dies jedoch nicht weiter aus. Auch Herr Schulz, der am Marien-Gymnasium unterrichtet, erzählt aus seinem Erdkundeunterricht, es gäbe in

»Klasse Fünf eine Mini-Einheit, da guckt man so: Ähm .. wo kommen die Schüler äh .. der Klasse zum Beispiel her, ist bei uns ziemlich uninteressant. .. Das ist an anderen Schulen natürlich viel interessanter, ich mein', wir haben zwar jetzt auch aus verschiedenen Ländern, aber .. nicht so sehr aus verschiedenen Kulturen.«²²⁵

Es wirkt, als sei die vorgeschriebene Themeneinheit für ihn eher lästiges Pflichtprogramm, da diese sich nicht auf die Lebenswelt der Schüler bezieht. Gleichzeitig findet hier eine Form des Othering statt, wenn auf »andere Schulen« verwiesen wird, die solche Bezüge im Gegensatz zur Marienschule herstellen könnten. Die beiden zitierten Lehrenden sind die einzigen aus den Schulen mit homogenerer Schülerschaft, die überhaupt auf diesen Zusammenhang zu sprechen kommen, hier wird dieses Themenfeld wohl eher abstrakt und nicht an die Schülerschaft angebunden unterrichtet.

Ganz anders berichtet Frau Schröder zum Migrationshintergrund ihrer Schüler:

»Hier [...] mach' ich grade Ge.. Jugendgewalt, im Differenzierungsbereich in der Acht, und da kommt natürlich schon oft so das Vorurteil, ne: Ausländische Jugendliche sind .. gewalttätig, und das haben wir jetzt mal so'n bisschen hinterfragt, ob das so ist und äh .. kam auch direkt totaler Protest aus dem Kurs, ist auch verständlich, sind ja 80 Prozent (lacht) Migranten (lacht), .. die alle dann meinten: So, das stimmt überhaupt nicht und so [...]. Ähm ... ich weiß, dass das hier .. schon auch ähm .. immer wieder Thema ist, einfach weil [Stadtteil] natürlich so'n Schmelztiegel ist und ähm .. viele Schüler so Migrationshintergrund haben.«²²⁶

Die Parallelen zu den sozialen Disparitäten sind offensichtlich: Erneut ist von Frau Schröder ihrer Selbsteinschätzung zufolge besonderes Feingefühl gefordert, denn die Unterrichtsthemen sitzen wieder »im Klassenzimmer«. Allerdings ist sie neben den Lehrenden der Geschwister-Scholl-Schule die einzige Befragte, die diesen Zusammenhang sieht und meine Frage zur

224 Interview Frau Schäfer, Abs. 100.

225 Interview Herr Schulz, Abs. 76.

226 Interview Frau Schröder, Abs. 126.

Thematisierung von Migration auf ihre Schülerschaft bezieht. Die meisten anderen Lehrenden beantworteten die Frage nach diesem Themenfeld allgemein und vor allem in Bezug auf historische Migrationsphänomene. Herr Fischer erzählt, ebenfalls mit Bezug auf Migrationsgeschichte, dass für die Gesellschaftslehre gilt:

»In dem .. Zusammenhang spielt dann also Migration, also .. historisch 'ne Rolle, also dann, wo man dann feststellt: .. Oho, also so, .. dies berühmte: Jeder Mensch ist Ausländer, und seine Vorfahren waren dat sowieso schon immer alle und und .. und so weiter und .. und in dem Zusammenhang werden dann .. eigentlich im Unterricht natürlich auch die die verschiedensten Debatten, die denn da um das ganze Thema .. dann immer wieder ja 'ne Rolle spielen, dann eben auch aufgegriffen.«²²⁷

Er setzt das allgemeine Thema somit in den Zusammenhang der Herkunft der Schülerschaft. Kurze Zeit später kommt er zu dem Ergebnis, die Migration sei in seiner Schule ein »Schwerpunktthema (betont), durchaus!«²²⁸, das auch durch Befragungen der eigenen Familie einen Lebensweltbezug herstellt und deutlich macht, dass »fast jeder dann in irgend 'ner Weise irgendwie Migrations..geschichte«²²⁹ hat.

Seine Kollegin Frau Meyer bringt den Bezug zum Leben ihrer Schüler in diesem Themenfeld sehr selbstverständlich ins Gespräch ein, wenn sie für ihren Unterricht in der Unterstufe berichtet: »Aber wenn 'ne Unterrichtseinheit heißt: Wir lernen uns kennen, .. dann lernen wir auch in der Klasse Kinder .. mit Migrationshintergrund kennen, .. dann stellen die sich vor.«²³⁰ Dies stellt sie nicht als ungewöhnlich dar, sondern es gehört zum Standard ihres Unterrichts. Wiederum zeigt sich ein offensichtlich fest im schulinternen Lehrplan verankerter Lebensweltbezug, der an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule umgesetzt wird. Er wird so nicht in den Lehrplänen vorgeschrieben, ist jedoch offensichtlich als Einstieg in den Unterricht der Klasse Fünf durchaus gängig, denn auch Frau Neumann erzählt von dem Einstieg in das Fach Gesellschaftslehre über die persönlichen Geschichten der Schüler.²³¹ Herr Schulz bezieht sich ebenfalls auf diese Einheit zum Kennenlernen der Klassenmitglieder untereinander, zieht jedoch aufgrund seiner Schülerschaft konträre Schlüsse. Der Schüler-

227 Interview Herr Fischer, Abs. 118.

228 Ebd., Abs. 124.

229 Ebd., Abs. 128.

230 Interview Frau Meyer, Abs. 84.

231 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 66.

bezug ist also stark von den jeweiligen Gegebenheiten der Klassenstruktur und zugleich vom persönlichen Engagement der Lehrenden abhängig.

Indikatorthemen: Querbezüge auf Gesellschaft

In der Erhebung wurden einige Unterrichtsinhalte explizit erfragt, welche als Indikatoren verwendet werden sollen, da sie besonders deutlich auf gesellschaftliche Spannungsfelder verweisen und alltagskulturell ausgehandelt werden. Es sind zudem aktuelle und raschem Wandel unterworfenen Gesellschaftsfelder. Als drei Indikatoren waren in der Erhebung die Themen (1.) Migration/Integration, (2.) Geschlechterrollen und (3.) soziale Disparitäten mit der Bitte um Einschätzung genannt worden. Insgesamt wurden diese Themenbereiche sehr unterschiedlich bewertet, Einigkeit bestand vor allem hinsichtlich der Relevanz sozialer Disparitäten. Damit ist die Aussagekraft der erhobenen Bewertungen geringer als zunächst angenommen wurde, denn direkte Bezugspunkte wurden nur selten gesetzt. Vielmehr wurden unterschiedliche Stichpunkte aufgezählt oder die insgesamt hohe Bedeutung der Themen allgemein betont. Letzteres muss als sozial erwünschte Antwort verstanden werden, da ich als Forscherin mit diesen Schwerpunkten den Eindruck erweckt haben dürfte, als sei dies eines meiner zentralen Anliegen. Unabhängig davon, dass aus den Aussagen und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen implizite Gesellschaftsentwürfe herausgelesen werden können, wie noch aufzuzeigen ist²³², soll hier zunächst eine Zusammenschau getroffen und auf einige aussagekräftige Kontraste hingewiesen werden.

Soziale Unterschiede ist in den Lehrplänen nicht direkt als Themenfeld vorgesehen. Gerade die Geschichtslehrenden betonen jedoch, dass dies in unterschiedlichen Bereichen als Perspektive mitgedacht wird, insbesondere wird die Industrialisierung und die damit verbundene soziale Frage angesprochen.²³³ Der Begriff der auseinandergehenden »sozialen Schere« wird dabei mehrfach verwendet, obwohl er sich nicht in den Vorgaben findet.²³⁴ Doch die meisten Lehrenden legen den Schwerpunkt darauf, dass die Per-

232 Vgl. Kapitel 8.

233 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 104; Interview Herr Wagner, Abs. 70; Interview Herr Fischer, Abs. 136.

234 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 136; Interview Herr Wagner, Abs. 70; Interview Frau Becker, Abs. 85; Interview Frau Schröder, Abs. 132.

spektive der sozialen Differenzen immer mitgedacht werden sollte²³⁵, wie Frau Neumann zusammenfasst: »Das kommt ja eigentlich .. immer vor, wenn man über Gesellschaft .. spricht.«²³⁶ Herr Richter stimmt zu: »Das ist sehr, sehr viel. .. Also äh .. da ham' wir eigentlich in .. in jeder Jahrgangsstufe, zu .. ganz vielen Themen wird das thematisiert.«²³⁷ Und Herr Fischer wertet dies, wenn er am Schluss seiner Antwort auf die Frage nach diesem Indikatorthema zusammenfasst:

»Wer herrscht, wer wird beherrscht, dat wär' .. wär' so klassischer, .. klassisches Ding, was dann .. was ja immer auch 'ne Rolle spielt, so .. und da .. da ... ja klar, da sind ja dann ganz entscheidend eigentlich dann eben auch immer soziale Gegensätze. ... (seufzt) ...«²³⁸

Mit dieser sehr expliziten Wertung, die Herr Fischer mit seinem zögernden Seufzen noch verstärkt, zeigt er die allgemein anerkannte hohe Relevanz dieses Indikatorthemas. Die Lehrenden sind sich darin – über alle bereits festgestellten Unterschiede hinweg – einig, dass sich dieses in unterschiedlichsten Themenfeldern manifestiert.

Auch Lehrende im Fach Erdkunde betonen, wie wichtig die Herausarbeitung von sozialen Disparitäten in ihrem Unterricht ist, geradezu euphorisch wird Herr Schulz auf meine Frage hin: »Riesen..großes Thema [...], mit eines der (betont) Erdkunde-Themen überhaupt [...], das ist 'nen ganz zentrales Thema«²³⁹, stellt er die Relevanz in seiner Antwort heraus. Das »sind ja letztlich so Schlagwörter, um die sich so dieser ganze .. Erdkundeunterricht [...] dreht, ne?«²⁴⁰ stimmt ihm sein Fachkollege Herr Fischer zu. Mehr als eine allgemein hohe Relevanzsetzung und entsprechende Stichworte wurden hier jedoch nicht angesprochen. Dass soziale Unterschiede vor allem als übergreifender Fachinhalt benannt werden, jedoch weniger am Beispiel festgemacht werden, kann allerdings auch so interpretiert werden, dass dieses Thema als allgemeine Perspektive nicht explizit als eigene Unterrichtseinheit behandelt wird und somit nur schwer in konkrete Berichte zu fassen ist.

235 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 46; Interview Herr Koch, Abs. 62; Interview Frau Becker, Abs. 85; Interview Frau Schwarz, Abs. 80; Interview Frau Meyer, Abs. 92; Interview Herr Weber, Abs. 70.

236 Interview Frau Neumann, Abs. 72.

237 Interview Herr Richter, Abs. 70.

238 Interview Herr Fischer, Abs. 136.

239 Interview Herr Schulz, Abs. 80.

240 Interview Herr Fischer, Abs. 134.

Dies sieht beim Thema Migration und Integration anders aus. Hier nehmen die befragten Geschichtslehrenden wiederum Bezug auf verschiedene Themen in der historischen Chronologie, die Querbezüge zum Bereich der Migration möglich machen. So geht Herr Richter im Gespräch zunächst die unterschiedlichen Inhaltsfelder, die einen Bezug zum Bereich herstellen können, wie eine Liste durch, um dann zu dem Ergebnis zu kommen, dass dies wenig angesprochen wird.²⁴¹ Direkte Bezüge werden zum historischen Zeitabschnitt der Antike gesetzt²⁴², wobei dies in der Jahrgangsstufe Fünf mit einem entsprechend geringeren Abstraktionsniveau als andere Bereiche behandelt wird. Außerdem wird der Kulturkontakt als Teilbereich der Auswanderungswelle im 19. Jahrhundert genannt²⁴³, für beide Inhaltsfelder werden jedoch keine Wertungen vorgenommen, es bleibt bei reinen Aufzählungen.

Sehr aussagekräftig reagiert Herr Hoffmann auf meine Frage, wann diese Themen in seinem Unterricht vorkommen würden. Nach einem zögerlichen Start, der eine Verwunderung über die Frage erkennen lässt, geht er Themenschlagworte durch, nennt Islam und Christentum und landet dann im Bereich des Imperialismus:

»Afrika, ne, dass man da auch guckt: Wie wurden da die Urvölker noch irgendwie integriert in die Gesellschaft und so weiter und so fort. Was .. erkennt man daran heute noch? Ne, also das sind, .. denen [den Schülern] fällt zum Beispiel sehr schnell auf, dass in .. in Belgien oder auch in in Frankreich sehr viele .. äh dunkelhäutige Menschen leben und dann wissen die äh .. meistens gar nicht warum, und dann kann man denen so den Bogen da beibringen. [...] Man hat die .. ja, ich sach' mal, Sachen, mit denen die .. sich damals sehr schnell auseinander gesetzt haben, .. mit Integration und Assimilation, also wie weit kann Integration gehen oder darf Integration gehen, .. und ähm also denen [den Schülern] klarzumachen, dass Integration nicht halt .. heißt Assimilation. Ne, also, .. dass jeder noch eigenständig existieren soll und seine Eigenheiten ja beibehalten soll, aber halt innerhalb der .. Gesellschaft integriert sein soll, ja?²⁴⁴

Es wird deutlich, dass Herrn Hoffmann nicht nur meine Frage unangenehm ist, er versucht sich bewusst politisch korrekt zu artikulieren. Dabei lässt er implizit seine eigene Meinung erkennen, wenn er etwa von »Urvolkern« spricht. Diese Haltung vertritt er auch im Unterricht offen, wie in

241 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 66.

242 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 44; Interview Frau Becker, Abs. 83; Interview Frau Neumann, Abs. 66.

243 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 84; Interview Herr Richter, Abs. 66.

244 Interview Herr Hoffmann, Abs. 100–102.

den exemplarischen Beobachtungen²⁴⁵ nachvollzogen werden konnte. So hatte er hier etwa Kopien von Postkarten aus dem Kaiserreich verteilt, auf denen Kinder in Matrosenuniform und beim spielerischen Erleben von kriegerischer Handlung abgebildet sind. Mit seinem lapidaren Kommentar »Ein lustiges Kinderspiel« hatte er seinen Grundkurs Geschichte ebenso zum Lachen gebracht wie mit dem Witz, sie sollen sich die Aufschrift »Deutsches Heer, deutsche Ehr« auf Shirts drucken lassen.²⁴⁶ Auch wenn diese Bezüge innerhalb seiner Themeneinheit zum Kaiserreich in einem anderen Kontext stehen und deutlich als Scherz gekennzeichnet wurden, ist unübersehbar, dass Herr Hoffmann ein konservatives bis reaktionäres Gesellschaftsbild hat. Er lässt klar erkennen, dass bei seinen Schülern wenig Bezug zu Menschen mit Migrationshintergrund besteht, wenn er diese als »dunkelhäutige Menschen« bezeichnet und zögernd nach einer passenden Formulierung sucht. Auch dass er meint klarstellen zu müssen, dass Integration nicht Assimilation bedeutet, »dass jeder seine Eigenheiten beibehalten soll« ist als Formulierung sehr vage und wertend. Das Zögern in seiner Antwort macht deutlich, dass er sozial erwünscht antworten möchte und im Gespräch mit mir nach den passenden Begriffen sucht. Der direkte Vergleich des Unterrichtsgesprächs macht deutlich, dass er in dieser Kommunikation weniger auf politische Korrektheit bedacht ist, obwohl ich als Forscherin anwesend bin.

Besonders häufig wird von den Geschichtslehrern auf die Frage nach den Bereichen Migration und Integration das Thema Islam genannt²⁴⁷, welches als erstes Inhaltsfeld im Geschichtsunterricht der Qualifikationsphase vorgesehen ist und schon in der Benennung im Lehrplan klare Bezüge zur Gegenwart hat: »Der christlich-europäische Westen und der Islam – Kampf der Kulturen?«²⁴⁸ Obwohl die gymnasiale Oberstufe hier nicht Gegenstand der Betrachtung ist, soll doch nicht unerwähnt bleiben, dass

245 Diese Beobachtungen hatten sich im Zuge der Interviewführung spontan ergeben, vgl. Kapitel 4.1.

246 Vgl. Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Zwölf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011.

247 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 100; Interview Frau Schäfer, Abs. 110; Interview Herr Koch, Abs. 60; Interview Frau Klein, Abs. 44; Interview Herr Fischer, Abs. 158; Interview Herr Weber, Abs. 68.

248 Vgl. den Vorschlag zur Sequenzbildung in: Lehrplan Geschichte Oberstufe 1999, S. 82f. Im Jahr 2014 sind neue Kernlehrpläne für die Oberstufe in Kraft getreten, hier ist der Themenbereich vorgesehen als »Inhaltsfeld 2: Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit«. Vgl. Kernlehrplan Geschichte Oberstufe 2014, S. 18.

wiederum die Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums sich darin einig sind, dass diesem Inhaltsfeld eine zu große Relevanz beigemessen wird. Diplomatisch-zurückhaltend formuliert Herr Koch, nachdem er zunächst den Dialog der Kulturen im Zusammenhang mit diesem Thema genannt hatte²⁴⁹: »Ich will mich da nicht zu sehr aus dem Fenster lehnen und sagen: Dieses Thema ist komplett unwichtig. Jedes Thema hat .. in gewisser Weise seine Bedeutung, ... Relevanz, ja. ...«²⁵⁰ – implizit wird hier in Formulierung und Zögern klar, dass er das Thema für wenig relevant hält. Deutlicher wird wiederum sein Kollege Herr Hoffmann, wenn er berichtet:

»Ähm .. also mir mir, auch bei allen .. bei allem .. Aktualitäts..the..thematik äh ge.. ist ist dieses Islam-Thema für mich immer so'n bisschen .. an den Haaren herbei gezogen .. zum Teil .. Also ich find' das 'nen bisschen .. problematisch, das über 'nen halbes Jahr fast zu ziehen, also .. da könnt' man gut mal 'ne Sequenz machen für .. drei, vier Wochen, aber nicht über 'nen halbes Jahr, also ich find das 'nen bisschen .. gewollt in die Länge gezogen.«²⁵¹

Die Formulierungen »An den Haaren herbei« und »in die Länge gezogen« verdeutlichen erneut seine ablehnende Haltung der Schwerpunktsetzungen des Lehrplans gegenüber, den er in den allgemeinen Teilen stets als relevant und einzuhalten darstellt. Wiederum zögert er deutlich und setzt seine Satzstruktur im Gespräch mehrfach neu an, was auf ein bewusstes Durchdenken seiner Formulierungen schließen lässt. Allerdings sind es wohl gerade die von mir genannten Indikatorthemen, die seine politische Einstellung provozieren oder doch deutlich zutage fördern. Seine grundsätzliche Einschätzung zum Thema Islam wird von seinen Kollegen geteilt, wenn auch wertfreier formuliert.²⁵² Es verwundert nach den Einschätzungen in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus nicht, dass die Lehrenden am Humboldt-Gymnasium auch hier ohne Absprache erstaunlich einig sind. Die anderen Befragten erwähnen diesen Themenbereich wertfrei und schließen ihn in ihre Aufzählung von Inhaltsfeldern ein, in welchen Migration im Unterricht vorkommt. Sie äußern sich nicht dahingehend, dass dieses Feld zu intensiv vorgeschrieben sei.

Deutlich stärker gehen die Einschätzungen bei der Frage nach Familien- und Geschlechterbildern als drittes Indikatorthema auseinander. Auch

249 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 60.

250 Ebd., Abs. 92.

251 Interview Herr Hoffmann, Abs. 122.

252 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 44; Interview Herr Koch, Abs. 60; Interview Frau Schäfer, Abs. 110.

hier sind sich die Befragten grundsätzlich einig darüber, dass diese Perspektive im Unterricht immer wieder und anhand unterschiedlicher Themensetzungen als »Querschnittsthema«²⁵³ angesprochen wird beziehungsweise angesprochen werden könnte, auch hier werden oft lediglich thematische Schlagworte genannt, ohne diese näher auszuführen oder zu begründen.²⁵⁴ Doch wo eine Begründung vorgenommen wird, differieren die Meinungen bei der Frage nach Gender-Bezügen deutlich: Frau Schröder ist zwar der Ansicht, dass »dieses Geschlechterding«²⁵⁵ ebenso wie Migration und soziale Disparitäten in den Lehrplänen und Schulbüchern behandelt wird, sie schränkt dies jedoch ein: »Also das ist mir oft zu wenig kritisch«²⁵⁶ und »das bleibt oft auf 'ner sehr oberflächlichen Ebene, sehr vorurteilsbehaftet«.²⁵⁷ Sie orientiert sich deshalb eher wenig an den Vorgaben, sondern diskutiert mit ihren Schülern frei, knüpft also an ihre offenen Diskussionen zu den anderen Indikatorthemen an.

Wenn Frau Klein hingegen dies als »so'n neues .. ähm Thema, oder neueres Thema, was auch .. vermehrt [...] natürlich behandelt wird«²⁵⁸ bezeichnet, ist sie sich mit vielen männlichen Befragten einig, die wie Herr Koch der Meinung sind, das Thema nehme »immer mehr .. Raum ein«²⁵⁹ oder davon ausgehen, dass der Schwerpunkt zu stark gewichtet sei.²⁶⁰ Herr Wagner artikuliert diese Einschätzung ausführlicher:

»Ähm natürlich ist das ähm .. 'nen Feld, .. das .. man bearbeiten .. sollte, ähm .. also, .. Rolle der Frau in bestimmten .. Gesellschaften ist sicherlich äh .. relevant, 'nen relevantes Thema, .. aber .. ich finde, dass äh .. in diesem Feld der Gender History häufig eben .. ganz ganz viel .. (seufzt) aufgebauscht wird, was äh .. einfach dann an .. ähm auch dem, was äh beispielsweise Schülerinteresse wäre, völlig vorbei geht .. und das ist so äh, .. genau wie .. wie ja, ich sag' jetzt mal äh, .. um so'n anderes Extrem zu nennen, .. ähm die .. Militärhistorie.«²⁶¹

253 Interview Herr Fischer, Abs. 144.

254 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 142; Interview Herr Koch, Abs. 68; Interview Herr Richter, Abs. 72; Interview Frau Klein, Abs. 48; Interview Herr Wagner, Abs. 76; Interview Frau Becker, Abs. 89–91; Interview Frau Schröder, Abs. 138; Interview Frau Schwarz, Abs. 148; Interview Frau Meyer, Abs. 110; Interview Frau Neumann, Abs. 76.

255 Interview Frau Schröder, Abs. 151.

256 Ebd.

257 Ebd., Abs. 138.

258 Interview Frau Klein, Abs. 48.

259 Interview Herr Koch, Abs. 68.

260 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 107.

261 Ebd., Abs. 76.

Es zeigt sich seine deutlich negative Bewertung des Konzeptes von Gender Mainstreaming, welches die geschlechterspezifischen Unterschiede in den verschiedensten Bereichen des Unterrichts thematisieren will.²⁶² Sein Zögern und Seufzen lassen vermuten, dass er der starken Gewichtung in den Vorgaben eher ablehnend gegenüber steht und diese nur in kleineren Teilen in seinen Unterricht umsetzt. Auch seine Kollegin Frau Becker spricht dieses Thema nicht gerne an, auf meine direkte Frage nach der Behandlung von Geschlechterrollen im Unterricht antwortet sie sehr zögerlich:

»Mhm. (räuspert sich) .. Ähm .. also, ist im .. Geschichtsunterricht .. jetzt nicht so .. präsent wie im Deutschunterricht, äh, klar, es kommt ähm, .. Rolle der Frau .. kommt natürlich auch .. immer mal wieder .. vor .. [...], die heutigen .. Kinder und Jugendlichen gehen dann schon immer direkt auf's Feld: Ja, aber wo bleiben denn die Frauen? Ne, also insofern .. spielt es ähm .. schon auch ... ja, eigentlich auch ... mit 'ne Rolle.«²⁶³

Durch ihre Formulierung und das lange Zögern wird deutlich, dass die Schüler kritischer denken als ihre Lehrerin, welche sie erst auf die Bedeutung von Frauen aufmerksam machen müssen. Sie weicht dem Thema auch im weiteren Verlauf des Gesprächs mit mir aus, antwortet sehr zögerlich und wirkt kritisch distanziert. Insbesondere die langen Pausen lassen auch hier vermuten, dass die Antwort sozial erwünscht ist und die entsprechend diplomatischen Formulierungen sehr bewusst gewählt sind.

Die Ausführungen von Herrn Hoffmann sind noch stärker durchzogen von seinen eigenen Stereotypen, die hier wirksam und deutlich erkennbar werden: Er möchte zwar den Bogen zur Jetzt-Zeit im Geschichtsunterricht schlagen und spricht auch davon, Geschlechtergeschichte einbinden zu wollen, doch zwischen den Zeilen wird deutlich, dass dies nicht seine Schwerpunkte sind, sondern diese ganz anders lagern:

»Ähm .. ich versuch', wenn ich Zeit habe, das muss ich ganz ehrlich sagen, erst mal gilt Stoff soweit abzuarbeiten, wie er .. vorgeschrieben ist, weil man halt die Richtlinien hat und da steht ja von Geschlechterrolle und so weiter nicht großartig was drin, obwohl's natürlich in den .. Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I schon .. verankert ist, dass man auch Geschlechtergeschichte machen muss, äh aber ..

²⁶² Zwar existiert in NRW keine eigene Vorgabe zum Gender Mainstreaming, dieses wird jedoch in unterschiedlichsten Veröffentlichungen und Erlässen des Ministeriums betont. Vgl. etwa Rahmenvorgabe Politische Bildung, S. 24. Der Begriff wird im Lehrplan für Gesellschaftslehre sogar explizit als inhaltlicher Schwerpunkt benannt, vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre, S. 43.

²⁶³ Interview Frau Becker, Abs. 89.

macht halt erst mal so die Basics und wenn dann noch Zeit ist, dann versuch' ich meistens noch so'n .. über'n Tellerrand rauszugucken.«²⁶⁴

Er widerspricht sich hier selbst, indem er erst meint, dass die Richtlinien keinen Bezug auf die Geschlechtergeschichte setzen, um dann zu behaupten, dass diese in den Kernlehrplänen vorgegeben sei. Tatsächlich werden diese zwar als letzter Aspekt von unterschiedlichen Geschichtsbereichen benannt²⁶⁵, dann im Lehrplan jedoch nicht wieder aufgegriffen. Es ist davon auszugehen, dass Herr Hoffmann ohne genauere Kenntnis allein aufgrund meiner Frage davon ausgeht, dass Geschlechterrollen im Lehrplan verankert seien und entsprechend normenkonform antworten will. Bezeichnend ist etwa, dass er als Beispiel die Französische Revolution nennt, hier jedoch die Mätressen als jene Frauen nennt, die auf Geschichte Einfluss gehabt hätten²⁶⁶ – sicherlich keine an sich falsche Behauptung, doch ist dies als einzige konkrete Nennung aussagekräftig für sein eigenes Frauenbild. Bei der weiteren Bewertung zieht er die Meinung einer Schülerin zur Bestätigung heran:

»Hatte letztens auch noch 'ne Schülerin in der Zwölf [...] mal gesagt, dass die Emanzipation .. ihrer Ansicht nach 'nen Stück weit zu weit gegangen ist. Dass ähm .. 'nen Stück weit äh .. doch auch was Positives (betont) an so Rollenverteilungen zu sehen wär', also es wär' ja manchmal auch äh einfach, ne, und äh .. dass es den Männern (betont), fand' ich ganz interessant, dass da mal 'ne Frau war die mal .. für Männer irgendwie so .. Partei ergriffen hat, die dann gesagt hat ähm dass es Männern (betont) jetzt .. schwerer fällt, Mann zu sein als früher.«²⁶⁷

Es wird im Bericht deutlich, dass die Schülerin hier eine Art Alibi-Funktion einnimmt. Herr Hoffmann kann in ihrem Namen Stereotype deutlicher benennen, als er es im Interview mit mir als Forscherin sonst würde. Durch die indirekte Rede stellt er seine eigene Meinung im Gespräch als die einer Schülerin dar und kann sowohl seine Rolle als distanziert-sachlicher Lehrender mir gegenüber aufrecht erhalten als auch seine an verschiedenen Stellen durchscheinende Meinung deutlich artikulieren. Auch wenn durchaus möglich ist, dass eine ähnliche Äußerung von einer Schülerin getroffen wurde, ist es hier offensichtlich die Meinung von Herrn Hoffmann, die er in Form eines Berichtes deutlich wertend äußert. Es bleibt festzustellen, dass einige der männlichen und eher als konservativ einzuschätzenden

264 Interview Herr Hoffmann, Abs. 106.

265 Vgl. Kernlehrplan Geschichte, S. 18.

266 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 106.

267 Ebd.

Lehrenden diesem Themenbereich klar ablehnend gegenüberstehen. Neben Herrn Wagner und Herrn Koch ist dies vor allem Herr Hoffmann.

Die insgesamt relativ große Einigkeit darüber, dass das Thema als Perspektive in allen Bereichen zu verankern ist, ist auf das Fach Geschichte begrenzt. Zumindest Herr Schulz sieht dies für den Bereich Erdkunde anders: »Es ist nach wie vor 'nen Thema, aber .. die anderen beiden Themen, die eben genannt worden sind, sind äh .. präsenter als dieses.«²⁶⁸ Herr Fischer hingegen stellt für Erdkunde zunächst fest: »Das ist kein wirkliches Thema, ne, aber ... spielt so immer immer so in, dieser .. dieser Genderaspekt, sag ich mal, (lacht) der spielt letztlich immer auch 'ne Rolle.«²⁶⁹ Doch dann gerät er ins Stocken und korrigiert sich selbst, dass im Geschichtsunterricht die Bezeichnung als Querschnittsthema treffend sei, doch dies für das Fach Erdkunde nicht zutreffe. Er ist merklich verunsichert und kommt schließlich zu der zusammenfassenden Bewertung, dass hier stärker auf ein Gleichgewicht der Geschlechter Wert gelegt würde:

»Da wird eben auch .. schlichtweg und einfach auch drauf geachtet, dass das dann eben dann in in allen möglichen Zusammenhängen eben, .. Frauen eben auch .. einfach auch vorkommen, oder eben .. ja, auch eben eben .. weibliche Anteile aufgezeigt werden. Das wär' das, was ich so mit Gender Mainstreaming (betont) dann auch so .. fachlich, oder fachinhaltlich bezeichnen würde.«²⁷⁰

Im Laufe seiner Argumentation wechselt er immer wieder sowohl zwischen seiner Perspektive als Schulbuchautor und der als Lehrer im Unterricht als auch zwischen den beiden von ihm unterrichteten Fächer Geschichte und Erdkunde. Nachdem er Geschlechterrollen als Querschnittsthema für den Geschichtsunterricht bezeichnet hatte, war er auf meine Nachfrage, wo denn dieses dann bearbeitet wird, so verunsichert, dass er selbst der Meinung war, er habe dies über den Erdkundeunterricht behauptet und sich selbst korrigierte.²⁷¹ Offensichtlich ist auch er darauf bedacht, hier keinen Fehler zu machen und politisch korrekt zu argumentieren. Dass er derart verunsichert ist wird etwa deutlich, wenn er mehrfach neu ansetzt, um seine Erzählung zu strukturieren:

»Fischer: .. Aber Sie merken, das ist nö. In Erdkunde spielt's eigentlich keine Rolle, ne? (lacht)

268 Interview Herr Schulz, Abs. 82.

269 Interview Herr Fischer, Abs. 144.

270 Ebd., Abs. 150.

271 Vgl. ebd., Abs. 144–148.

LF: Ist ja auch .. auch was, ne?

Fischer: ...Ja, das ist, in 'ner anderen Weise ist das ähm, in 'ner anderen Weise ist das letztlich .. ist das, ist, .. werden die Dinge thema... ach, thematisiert, also man also ähm [zündet sich eine Zigarette an] ... Ich mach's mal, vielleicht ist das, für die Unterstufe ist das leichter.«²⁷²

Die langen Pausen und auch das Anzünden einer Zigarette – eine von insgesamt zwei, die er im Verlauf des Interviews auf dem Balkon seiner Privatwohnung rauchte – zeigen seine Verunsicherung deutlich und machen zugleich sein Bemühen erkennbar, der jungen Forscherin gegenüber in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit keine Fehler zu machen. Wenn er in anderen Gesprächssituationen deutlich überlegen und eher in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis mit mir spricht, so ist er hier vielmehr derjenige, der nach adäquaten Beispielen sucht und immer wieder lange Pausen macht. Zwischendurch weicht er sogar auf ein Rechenbeispiel mit »Peter macht das und das und .. hat vier Äpfel«²⁷³ aus, um den Perspektivwechsel in der Geschlechterzuschreibung zu veranschaulichen. Zum Schluss seiner Ausführungen anhand eines konkreten Schulbuch-Kapitels bricht er seine Verunsicherung, die er mehrfach selbst anspricht, ironisch, wenn er die Erzählung beendet mit ».. na Gott sei Dank ist mir noch 'nen konkretes Beispiel eingefallen, .. aus dem Erdkundeunterricht, Gott sei Dank (lacht)«²⁷⁴ Als er einige Minuten später von sich aus erneut auf das Thema der Geschlechterrollen zu sprechen kommt, beschließt er seine Beispiele mit einem »Tja. .. Ich hoffe, das ist richtig.«²⁷⁵ Ihm kommt es hier, anders als Herrn Hoffmann, nicht so sehr darauf an, seine eigene Perspektive und Kritik korrekt zu formulieren und gleichzeitig zu verdeutlichen, sondern er ist offensichtlich darauf bedacht, inhaltlich korrekt zu antworten, und fühlt sich durch meine Frage zur Rechtfertigung genötigt.

272 Ebd., Abs. 148–150.

273 Ebd., Abs. 150.

274 Ebd., Abs. 152.

275 Ebd., Abs. 164.

5.4 Kontextualisierung: Wissensspraxen als Themengeneratoren

Insgesamt ist festzustellen, dass nicht nur die Schüler – wie in der gesellschaftlichen Debatte breit diskutiert –, sondern auch die Lehrenden durch die mit der Einführung von G8 einhergehenden Reformen zunehmend unter Druck gesetzt werden. Es bleibt weniger Zeit gerade für die eigenen Schwerpunkte und Vorlieben, für das Einbringen der durch Recherche und Verwaltung der vernetzten Informationen und Kenntnisse als eigene Wissensbestände aufgebauten Themensetzungen. Ob die neu entwickelten und mit Kompetenzen auch thematisch anders strukturierten Lehrpläne im Unterrichtsalldag jedoch tatsächlich eine so große Rolle spielen ist fraglich, wenn Herr Fischer meint: »Das sind einfach neue .. neue Lehrpläne, so. Das ist, .. das verändert nichts.«²⁷⁶ Hier zeigt sich, dass fest eingeschiffene Muster des eingangs zitierten Kanons auch durch diese umfassende Reform nur schwer zu verändern sind. Ein Handlungsvermögen für die neu zur Verfügung stehenden Wissenspotentiale muss erst entwickelt werden.

Die Recherche und Organisation der eigenen Wissensbestände als materiell-diskursive Wissenspraxis wandelt sich langsamer als die nun gültigen Vorgaben es tun. Der Umgang hiermit ist in erster Linie von der Erfahrung der einzelnen Lehrenden abhängig: Wer bereits lange unterrichtet, behält eher die eigenen handlungsstrukturierenden Routinen auch auf Grundlage der vorhandenen materiellen Bestände bei. Die Lehrenden, welche sich schon längere Jahre im Schuldienst befinden, weisen dementsprechend deutlicher auf Unterschiede in den Themensetzungen der neuen Kernlehrpläne im Vergleich zu den vorherigen Vorgaben hin. Jüngere Lehrende erarbeiten sich Grundlagen auch weiterhin anhand einzelner Themenbereiche und kommen von sich aus nicht auf kompetenzorientiertes Vorgehen zu sprechen. Eine Abstimmung innerhalb des Kollegiums ist je nach Zusammenarbeit eher freiwillig oder stärker durch die normative Formierung der Wissenskonzepte innerhalb der Institution vorgegeben.

Zudem ist festzustellen, dass auf die Fragen nach Lehrplänen recht wenige allgemeine oder abstrahierende Einschätzungen gegeben wurden; vielmehr wurden unterschiedliche Themenbereiche aufgezählt und wenig ausdifferenziert dargestellt. Die schulinternen Ordnungen und Absprachen scheinen, wenn sie denn bestehen, ein als derart intern eingeschätztes Do-

276 Ebd., Abs. 88.

kument zu sein, dass in der Erhebung kaum auf diese zurückgegriffen werden konnte. Es zeigt sich jedoch in der Zusammenschau, dass diese – auch ohne die Inhalte analysieren zu können – als normative Ebene der Schulkultur durchaus bedeutsam sind und schon das allgemeine, oft nur beiläufige Reden über sie aufschlussreich für die Ausgestaltung der jeweiligen Schulkultur und die individuelle Position der Lehrenden in dieser ist. Für die Ausgestaltung der Themensetzung dominiert das eigene Interesse, das je nach Schulkultur unterschiedlich gelebt werden kann. Die Kulturvermittlung ist damit stark durch individuelle Präferenzen strukturiert.

Die Lehrenden sprechen allgemeiner über die Themen, wenn sie bereits mehr Erfahrung haben, während jüngere Lehrenden konkreter bei einzelnen, in der Regel durch Lehrplan oder Schulbuch vorgegebenen Themen bleiben. Wissensbestände werden mit zunehmender Erfahrung erst generiert und geordnet, sodass der allgemeine Bericht erst mit entsprechender Handlungssicherheit gegeben ist. Sowohl auf Ebene der Schule als auch auf Ebene der Individuen wird die eigene Einschätzung der Relevanz von Themen als wichtiges Kriterium für die Unterrichtsinhalte mehr oder weniger offen benannt. Die im Umfang sehr anspruchsvollen, wenn auch allgemein formulierten Themenvorgaben werden vor allem nach dem Gesichtspunkt der eigenen Vorlieben reduziert.

Die Aktualität der geltenden Lehrpläne grenzt die Freiheiten der Lehrenden in der Themensetzung zugleich stark ein. Denn wenn Themenbereiche in den Lehrplänen vorhanden sind, die der aktuellen gesellschaftlichen Realität entsprechen, können weniger eigene Schwerpunkte eingebracht werden, die mit veralteten Vorgaben notwendig wären. Herr Fischer führt Rheinland-Pfalz als Gegenbeispiel an,

»da hat sich seit 350 [sic] Jahren .. Lehrpläne in Gesellschaftswissenschaften nicht verändert, .. aber selbstverständlich die Themen (betont), also nach den .. nach denen dann in in den Schulen, .. mit den Schulen äh äh gearbeitet wird. .. [...D]a weiß man: Joa, .. Teile dieses Lehrplans ist .. einfach veraltet, kein Mensch interessiert sich mehr .. äh äh für die die .. Konkurrenz der Blöcke irgendwie, und wie die Landwirtschaft in der USA im Vergleich zu der UdSSR aussieht.«²⁷⁷

Veraltete oder allgemein gehaltene Lehrpläne eröffnen Lehrenden also einen Gestaltungsspielraum, den sie nutzen können, um eigene Relevanzen festzulegen. Gleichzeitig geben aktuelle und genaue Lehrpläne Vorgaben, die auch eine Hilfe sind und die Vorbereitungszeit verringern können. Die

277 Ebd., Abs. 80.

vorhandenen Wissensbestände und mit zunehmender Erfahrung auch die größere Handlungssicherheit wird insbesondere bei den älteren Lehrenden deutlich. Der individuelle Zugriff auf thematische Bereiche wird von den Lehrenden besonders dort genutzt, wo die Vorgaben weit gefasst sind. In einer doppelten Mittlerposition sind sie dabei sowohl normierende Instanz für die konkreten Unterrichtsinhalte als auch – wenn auch indirekt – bei der Erstellung neuer Lehrpläne. Ihre Wissensproduktion kann damit auch als ein Ausdruck von Macht verstanden werden.

So sind es stets Wissenskonzepte, welche die Lehrenden bei ihren Themenschwerpunkten umsetzen und erweitern. Diese wachsen mit zunehmender Erfahrung und sind damit in höchstem Maße variabel. Gerade bei den benannten Schwerpunkten wird deutlich, wie sehr die Vorlieben auch durch Gesellschaftskonzepte der Lehrenden bedingt sind, was noch aufzugreifen sein wird.²⁷⁸ Es zeigen sich nicht nur explizite Thematisierungen, sondern viel zentraler ist die implizite Darstellung von Einstellungen, Normen und Wertgefügen des jeweiligen Interviewpartners. Vergleicht man die Aussagen zu persönlichen Vorlieben und zu der Bewertung weniger relevanter Themen, so werden die impliziten Wertungen der Interviewpartner noch deutlicher. Hier werden Identitätsangebote der Lehrenden an ihre Schüler offensichtlich, die in ihren Erzählungen deutlich und teilweise auch im Interview explizit als Ziele angegeben werden. Dies zeigt sich besonders an den als Indikatorthemen gewählten Themenfeldern von sozialen Disparitäten, Migrationen und Geschlechterrollen. Teilweise wurden Wertungen und Meinungen gerade durch besonders politisch korrekt gewählte Ausdrücke oder lange Pausen in den Berichten offensichtlich, wie am Beispiel von Herrn Hoffmann dargestellt wurde.

Wenn man die umfangreichen Vorgaben in den Lehrplänen hinsichtlich Identitäts- und Kulturvermittlung betrachtet, so ist besonders auffallend, dass zu den oben zitierten Punkten von den Befragten insgesamt eher wenig Stellung genommen und vielfach mit einer reinen Aufzählung geantwortet wurde. Diese Leerstellen erstaunen, wenn man die Relevanz der Fragen von Identität und Wertewandel in den Vorgaben sieht. Zunächst ist die nicht vorhandene Stellungnahme natürlich darauf zurückzuführen, dass nur einige Lehrende des Faches Politik befragt wurden, in welchem der Schwerpunkt deutlich gesetzt ist; zudem wurde meinerseits nicht explizit auf die genannten Stichpunkte im Lehrplan referiert. Doch dass die befrag-

278 Vgl. Kapitel 8.

ten Lehrenden eher wenig konkrete Bezugspunkte zu den Indikatorthemen setzen, kann auch weitergehend interpretiert werden: Es handelt sich hier offenbar um Schweigemuster, die erst mit zunehmendem Vertrauen mir als Forscherin gegenüber durchbrochen werden. Diejenigen Lehrenden, die sich über persönliche Kontakte zu einem Gespräch mit mir bereit erklärten – wie Herr Fischer und Frau Schröder, aber auch Herr Hoffmann –, bezogen diese Punkte, wenn auch gewollt politisch korrekt, in ihre Berichte ein. Jene, die über Dritte an mich vermittelt wurden, vermieden diese Themen hingegen eher. Es wird jedoch daran auch deutlich, wie schwierig die entsprechenden Themen im Unterrichtsalltag zu behandeln sind: Nicht nur Frau Schröder hat mit Sicherheit Probleme damit, dass die Unterschiede »im Klassenzimmer sitzen«, und ähnlich wie Frau Meyer werden viele Lehrende Schwierigkeiten darin sehen, die unterschiedlichen Lebenssituationen zu thematisieren, ohne dabei Einzelne zu stigmatisieren. Das Wissen um diese Hindernisse ist erfahrungsbasiert und ändert sich prozesshaft, sodass in der Momentaufnahme des Interviews nur aktuelle Wissenskonzepte erfragt wurden, die sich mit wachsender Erfahrung wahrscheinlich weiterentwickeln.

6. Schulbücher und Materialien in der Unterrichtspraxis

Die Inhalte von Schulbüchern werden durch die Themen in den Lehrplänen stichpunktartig vorgegeben. Die Bücher unterliegen dabei einem Genehmigungsverfahren durch das Land. Die G8-Reform machte eine komplette Umstrukturierung nicht nur der Lehrpläne, sondern in Folge auch der Bücher erforderlich. Auch Unterrichtswerke, die erst wenige Jahre zuvor erschienen waren, wurden deshalb überarbeitet. Während die rechtliche Hoheit der Schulbuchzulassung bei den Bundesländern liegt, wählt die jeweilige Schulkonferenz die neu anzuschaffenden Bücher aus einem zugelassenen Bestand nach eigenem Ermessen aus. Je nach finanzieller Ausstattung sind in den Schulen jedoch nicht immer für alle Schüler eigene Exemplare vorhanden oder es wird wegen mangelnder Gelder mit älteren Werken gearbeitet, die den aktuellen Vorgaben nicht entsprechen.

Zu den staatlich normierten Schulbüchern kommt eine Vielzahl weiterer Materialien, die im Unterricht verwendet werden. Diese unterliegen keinem Zulassungsverfahren, werden jedoch oft ebenfalls von den Schulbuchverlagen erstellt. Dazu kommen unterschiedlichste Materialien und Informationen, welche nicht für den Unterricht intendiert sind, aber in diesem verwendet werden. Hierzu zählen neben Texten aus Sach- und Fachbüchern oder Zeitungen auch audio-visuelles Material und alles, was die Lehrenden außerdem als für ihren Unterricht zielführend bewerten. Es ist nun aufzuzeigen, wie sich die Entscheidungs- und Auswahlprozesse zu Schulbüchern und Materialien gestalten und wie die Lehrenden von ihrer Nutzung der Werke berichten.

Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung

Im Folgenden soll zunächst darauf eingegangen werden, wie Schulbücher und Unterrichtsmedien definiert werden, um diese entsprechend einordnen zu können. Dabei ist zunächst zu unterscheiden zwischen dem Begriff der

Lehrmittel, welcher alle im weiteren Sinne im Unterricht zu nutzenden Medien umfasst, und jenem der Schulbücher, die enger zu fassen und zu definieren sind.¹ Es sind bei diesem Begriff von Schulbuch nur jene Bücher gemeint, die explizit für den Schulunterricht entworfen wurden – nicht jedoch jene Werke, die darüber hinaus von Lehrenden in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung genutzt werden, wie etwa Sachbücher und andere Materialien als Lehrmittel.

Zweifelsohne ist die Bedeutung des Schulbuchs als zentrales Gestaltungsmedium des Unterrichts in den letzten Jahren in Veränderung begriffen. Mit den neuen Möglichkeiten von multimedia-gestützten Angeboten und der Veränderung von Lern- und Lebenssituationen durch die zunehmende Digitalisierung des Alltags auch in den Schulen ist ein Wandel der Schulbücher selbst ebenso wie ihrer Nutzungen und Wirkungen anzunehmen. Der Schulbuchforscher Thomas Höhne geht zudem davon aus, dass auch im Rahmen der Debatten um Kompetenzorientierung und Individualisierung von Lernen die Funktion als Leitmedium des Unterrichts rückläufig ist.² Es ist jedoch noch nicht aufgezeigt worden, wie dieser Wandel im Konkreten gestaltet wird.

In der Forschung wurden bislang vor allem Schulbuchinhalte mit dem Ziel der Verbesserung und Aktualisierung deren didaktischer Inhalte untersucht.³ Es wird dabei meist davon ausgegangen, dass die Inhalte eindeutig seien. Denn für eine allumfassende Information zu den Lehrplaninhalten verfasst seien die Bücher darauf ausgerichtet, als Werk jeweils eigenständig Unterricht zu ermöglichen.⁴ Allgemein ist zunächst festzuhalten, dass Schulbücher eine eigene Quellengruppe darstellen. Die Werke sind intentional für den Unterricht verfasst, konzeptionell entsprechend gestaltet und unterliegen einem Zulassungsverfahren.⁵ Sie sind vorrangig Schriftquellen, der Inhalt ist aus Texten und Bildern zusammengesetzt. Zudem existieren hier Bildunterschriften, Aufgabenstellungen, Lehrerbeihäfte und andere Paratexte.⁶ Auch sind Anordnung und Größenverhältnisse von Text und Bild aussagekräftig, welche die Aufmerksamkeit der Schüler lenken sollen.

1 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 9.

2 Vgl. Höhne 2003, S. 16f und 150.

3 Vgl. ebd., S. 13.

4 Vgl. Olechowski 1995, S. 17.

5 Vgl. Hirschi 2008, Sp. 772; Stöber 2010, S. 1.

6 Vgl. Höhne 2003, S. 47, zur Bedeutung von Bildern S. 49f., sowie zur ikonografischen Erforschung von Bildern in Schulbüchern Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 26.

Es handelt sich beim Schulbuch nicht nur um »ein Lehrwerk, das von den Schülern in der Schule verwendet wird«⁷, sondern auch um ein Werk, das von Lehrenden eingesetzt wird. Diese entscheiden in der Regel über die Nutzung »in Interaktion von Lehrpersonen und Lernenden«.⁸ Die Zielgruppe und Leserschaft ist mit Schülern als zu erziehenden und zu bildenden Menschen sowie Lehrenden als ihnen diese Bildung und Erziehung vermittelnde Personen klar gefasst.⁹ Im Buch wird von einem generalisierten Schüler ausgegangen, auf den Komplexitätsniveau und Themendarstellung zugeschnitten werden.¹⁰ Auch ein generalisierter Lehrer ist als Zielperson mitgedacht, der das Buch in den Unterricht einbindet. Dessen notwendiges didaktisches Wissen und eine Erfahrung in der Nutzung von Schulbüchern für die Strukturierung des eigenen Vorgehens werden idealtypisch angenommen. Gleichzeitig soll ein in der Schule eingeführtes Buch in der Regel für jeden einzelnen Schüler der Klasse verfügbar sein und kann somit als »Grundausrüstung«¹¹ des unterrichtenden Lehrers angesehen werden. Allerdings ist weiterhin zu berücksichtigen, dass die Lehrenden in der Regel mehr Schulbücher verwenden, als in dieser Grundausrüstung den Schülern zur Verfügung stehen.

Schulbücher sind nicht nur für den Unterricht verfasst, sie müssen darüber hinaus Kriterien entsprechen. Laut dem Land NRW sind folgende Vorgaben für eine Zulassung anzulegen:

»Lernmittel müssen

- den Richtlinien, Lehrplänen und weiteren Unterrichtsvorgaben entsprechen,
- Kinder ganzheitlich ansprechen und individuelle Lernwege eröffnen, entdeckendes Lernen und selbstständiges Arbeiten durch methodische und mediale Vielfalt fördern,
- auf dem Stand der Fachwissenschaften sein,
- mit der verfassungsmäßigen Ordnung und den rechtlichen Vorgaben für die Schulen vereinbar sein.«¹²

Der Politikwissenschaftler Peter Fritsche stellt in seinem Forschungsüberblick ähnliche Kriterien zusammen: Schulbücher müssen wissenschaftlich angemessen formuliert sein, dem didaktischen Standard entsprechen, vor-

7 Brandenburg 2006, S. 9.

8 Astleitner 2012, S. 101.

9 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 41.

10 Vgl. Höhne 2003, S. 164f.

11 Fichera 1996, S. 17.

12 Runderlass Zulassung von Lernmitteln, § 2.

urteilsfrei sein und Vorurteile kritisieren sowie sich durch Transparenz und angemessene Bildrhetorik auszeichnen.¹³ Anhand der unterschiedlichen Kriterien in den Zulassungsverfahren der Bundesländer arbeitet Georg Stöber für das Georg-Eckert-Institut heraus, dass immer verlangt wird, dass Schulbücher (1.) für Schüler und Unterricht bestimmt sowie (2.) schulart- und fachspezifisch angelegt, und (3.) an den Lehrplänen und dort festgelegten Inhalten und Zielen orientiert sein müssen.¹⁴ So kann zusammengefasst werden, dass in Schulbüchern »staatlich approbiertes und hinreichend legitimes Wissen, das von den Deutungshoheiten einer Gesellschaft als relevant eingestuft und als gesichert verstanden wird«¹⁵ enthalten ist. Sie befinden sich »an der Schnittstelle mehrerer spezifischer Wissensbereiche wie Politik, Erziehung, Wissenschaft, Medien usw.«¹⁶ und sind für die Wissensvermittlung konzipiert.

Schulbücher repräsentieren das im Schulsystem festgeschriebene Regelsystem von kulturellen Normen und das in der jeweiligen Entstehungszeit als relevant angesehene Wissen.¹⁷ Nicht nur durch das staatliche Zulassungsverfahren bedingt ist davon auszugehen, dass es zu einer »Angleichung an den gesellschaftlichen – durchaus bundesland- und epochenspezifischen – Mainstream«¹⁸ kommt. In Schulbüchern als kulturellen Objektivationen wird pädagogisch normiertes und normierendes Wissen festgeschrieben, welches vermittelt werden soll und einem auch öffentlichen Interesse unterliegt.¹⁹ Dieses Regelsystem an Wissen, das Höhne als Schulbuchwissen bezeichnet, kann

»als primärer Indikator sozialen Konsenswissens gesehen [werden], in dem eine (nationale) Gesellschaft in Gestalt unterschiedlicher Akteure und sozialer Gruppen ein Lehr- und Lernwissen mit entsprechenden Subjekteffekten konstruiert, zu dessen Strukturelementen Dominanz, Selektivität und Normativität gehört.«²⁰

Durch Schulbücher wird der Unterricht aus dem Blickwinkel der normierenden Institutionen greifbar, hier findet sich das jeweils zeit- und kontextgebundene Wissen. Zugleich werden über die Präsentationsformen des

13 Vgl. Fritzsche 1992, S. 18f.

14 Vgl. Stöber 2010, S. 5; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 10.

15 Lässig 2012, S. 46f.

16 Höhne 2003, S. 14.

17 Vgl. Hirschi 2008, Sp. 772.

18 Stöber 2010, S. 16.

19 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 15f.

20 Höhne 2003, S. 45.

Wissens kulturelle Bezugssysteme sichtbar, die indirekt mit vermittelt werden.

Als Sozialisationsinstrument ist das Schulbuch gleichzeitig Ausdruck zeitgeschichtlicher und politischer Strömungen.²¹ Es verweist auf jene Wissensbestände, die an künftige Generationen weitergegeben werden sollen und somit auch als im kulturellen Gedächtnis zu verankern betrachtet werden.²²

»So wird insgesamt deutlich, daß in Schulbüchern keine Wirklichkeit abgebildet wird, sondern ein spezifisches Wissen in hochselektiver Weise von zahlreichen sozialen Akteuren konstruiert wird, das von unterschiedlichen Interessen durchdrungen ist. Als *Konstruktorium* steht das Schulbuch am Ende eines langen Aushandlungs- und sozial hoch geregelten Kontrollprozesses.«²³

Schulbuchwissen stellt gesellschaftliche Diskurse dar, welche dazu beitragen, zu klären, »welches Wissen in Schulbüchern auftaucht, an welche Diskurse und soziale Wissensformen damit angeschlossen wird«²⁴ und welche soziokulturelle Relevanz damit dem jeweiligen Wissen zugeschrieben oder aberkannt wird. Diese Wissensordnung kann mittels einer Diskurs- und Inhaltsanalyse anhand von Texten und Bildern in Schulbüchern rekonstruiert werden.²⁵ Allerdings ist damit der Kontext noch nicht erschlossen, wie auch der Anthropologe Frederik Barth feststellt: »Our academic prototype of ›knowledge‹ probably refers to the things that are contained in a textbook, an encyclopedia, a dictionary. Such sources lay out knowledge as if it were context-free.«²⁶ Dieser Kontext kann nur mit einem anderen Zugang erfasst werden.

Der Erziehungswissenschaftler Peter Weinbrenner unterscheidet zwischen produktorientierter Forschung, die nach dem Inhalt fragt, prozessorientiertem Vorgehen mit der Analyse von Zulassung und Verwendung sowie dem auf Schüler und Lehrer fokussierten wirkungsorientierten Ansatz.²⁷ Die tatsächlichen Vermittlungswege des festgeschriebenen Wissens und die Verwendung der Bücher wurden als solch prozess- und wirkungsorientierte Forschung bisher allerdings kaum in die Betrachtung einbezo-

21 Vgl. Tomkowiak 1989, S. 101; Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 12.

22 Vgl. Lässig 2012, S. 47.

23 Höhne 2003, S. 64. Hervorhebung im Original.

24 Ebd., S. 75.

25 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 25.

26 Barth 2002, S. 2.

27 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 22f.; vgl. Weinbrenner 1992, S. 34f.

gen. Vielmehr wurde auch diskutiert, ob angesichts der Neuerungen in den Lehrplänen, aus denen Neukonzeptionen von Schulbüchern folgen, nicht eine gründliche, wissenschaftlich basierte Revision der Bücher aufgrund der Schnellebigkeit der Reformen verhindert wird²⁸ – die verbesserte Qualität ist das Hauptargument für produktorientierte Analysen einzelner Schulbuchinhalte. Dabei wird angenommen, dass die Wirkung des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes eindeutig sei, ohne dies zu prüfen.²⁹

Die geringen Forschungsergebnisse zu prozess- und wirkungsorientierten Ansätzen werden auch von Weinbrenner lediglich festgestellt und bemängelt, nicht jedoch behoben.³⁰ Vielmehr stellt er Methoden eines inhaltsanalytischen Vorgehens näher vor, auch wenn er die Wirkung der Bücher und die dort erzeugten Werte ebenfalls zur näheren Betrachtung vorschlägt.³¹ Immer wieder wird seit diesen Forderungen der 1990er Jahre auf das Fehlen einer Schulbuchwirkungsforschung auch in neueren Forschungen lediglich hingewiesen und dieses bemängelt. Über das Aufzeigen eines möglichen Forschungsrahmens wird jedoch nicht hinausgegangen.³² Praktisch daran anschließende, analysierende Arbeiten fehlen weitgehend. Einige Forschungsarbeiten möchten zwar in einer Evaluation die Wirkung von Schulbüchern untersuchen, bleiben jedoch bei der Entwicklung von anwendbaren Kriterien stehen, ohne in größerem Umfang Daten zu erheben.³³ Erst wenige Forschungsprojekte schlagen auch empirische Wege ein, um die Wirkungsweisen von Schulbüchern zu erheben.³⁴ Auch in neueren Überblickswerken wird zwar die Dreiteilung der Forschungsperspektiven nach Weinbrenner zitiert, jedoch bleibt vor allem der wirkungsorientierte Ansatz eine Zielvorgabe, die noch kaum angegangen wurde.³⁵ Große

28 Vgl. Olechowski 1995, S. 16.

29 Vgl. Höhne 2003, S. 10.

30 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 24f. und Weinbrenner 1992, S. 36. Zu einer ähnlichen Bewertung kommt auch Höhne 2003, S. 32.

31 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 31ff. und Weinbrenner 1992, S. 40ff.

32 Vgl. etwa Astleitner 2012, S. 103ff.

33 Vgl. Rauch/Wurster 1997. Zur Kritik an der dort verwendeten Methode vgl. Höhne 2003, S. 25.

34 Vgl. zum Geschichtsbuch die quantitativen Studien von Borries, zusammenfassend dargestellt in von Borries 2012 und von Borries 2010. Vgl. auch die oben genannten Projekte des Georg-Eckert-Instituts. Erste Ergebnisse in Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014 und Baier et al. 2014.

35 Doll et al. 2012, S. 16 weisen auf die Dringlichkeit empirischer Schulbuchwirkungsforschung hin, Doll/Rehfinger 2012, S. 21 zitieren wiederum das Weinbrenner-Modell.

Teile der Untersuchungen auch des führenden Georg-Eckert-Instituts zielen weiterhin auf die Revision und Optimierung von Schulbüchern, bleiben also bei der Produktorientierung. Erste empirische Projekte widmen sich dort nun auch dem prozess- und wirkungsorientiertem Ansatz.³⁶ Mittlerweile wird dabei die zentrale Rolle der Lehrenden zwar erkannt, aber erst in Ansätzen untersucht.³⁷

Aufgrund der Komplexität der Inhalte schon eines einzigen Werkes geht auch die Schulbuchforschung davon aus, nur partielle Analysen von einzelnen Teilen, Inhaltsbereichen oder Funktionen durchführen zu können.³⁸ Ganz anders als im Folgenden wird dabei jedoch die kontextorientierte Forschung verstanden: Dabei stehen die Schulbücher als Indikator für gesellschaftliche Kontexte, die sich in der schriftlich-visuellen Quelle materialisieren³⁹, es geht jedoch nicht um die Kontexte, in welchen die Bücher verwendet oder eben auch nicht verwendet werden. »Noch kaum untersucht ist der Auswahlprozess von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien und ihr tatsächlicher Einsatz durch die Lehrenden im Unterricht.«⁴⁰ stellt dementsprechend der durch das Georg-Eckert-Institut verantwortete aktuellste Sammelband den Forschungsstand dar. Diese Lücke kann mikroperspektivisch geschlossen werden.

Im Folgenden ist nicht vorrangig herauszuarbeiten, wie welche Inhalte in den Schulbüchern dargestellt werden. Die Umsetzung von einzelnen Themen der Lehrpläne im Unterricht wurde weiter oben bereits exemplarisch analysiert.⁴¹ Es geht nun vielmehr darum, die Verwendung der Bücher nach den Aussagen der beforschten Lehrenden zu rekonstruieren. Dies wurde von der Forschung bisher noch nicht in Angriff genommen, kann jedoch mit den kulturwissenschaftlichen Methoden und Analysezugriffen bewerkstelligt werden. Nicht nur sind die von Weinbrenner aufgeworfenen Fragen zu beantworten, »ob und inwieweit ein Schulbuch von

Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 22 nennen zwar »neuerdings« stattfindende Wirkungsforschung, welche dies sein soll bleibt allerdings offen.

36 Vgl. erste Ergebnisse der laufenden Forschungsverbände bei Macgilchrist 2011 und Baier et al. 2014.

37 Vgl. zusammenfassend Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 72ff. Erste empirische Ergebnisse zur Nutzung von Schulbüchern durch Lehrende aus fachwissenschaftlicher Perspektive der Geographie lieferte bereits Thöneböhn 1996.

38 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 40 und Weinbrenner 1992, S. 50.

39 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 41.

40 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 23. Vgl. auch ebd., S. 71.

41 Vgl. Kapitel 5.3.

Lehrern und Schülern als Informationsquelle und Lernmedium benutzt werden kann, ob es als interessant und motivierend empfunden wird⁴², sondern es ist dabei aufzuzeigen, welche Auswahl- und Bewertungsprozesse durch die Lehrenden vorgenommen werden. Die von ihm vorgeschlagenen Kategorien der Wirkung auf Schüler, Lehrer, Öffentlichkeit und internationale Beziehungen⁴³ sind dabei weniger bedeutsam als die Analyse der Nutzung und Erweiterung durch die Lehrenden als zentrale Akteure – inwiefern Wirkungen auf die anderen genannten Gruppen bestehen und ob diese als relevant einzuschätzen sind, bleibt künftigen Forschungen überlassen. Es stehen also weniger die konkreten Bücher und ihre Inhalte im Fokus, sondern vielmehr die Kulturpraxen der Auswahl, Nutzung und Erweiterung durch die Lehrenden.

6.1 Entstehungs- und Auswahlprozesse als machtvolle Praxen

Bevor Schulbücher im Unterricht genutzt werden können, findet ein meist langwieriger Entstehungsprozess statt, der vor allem durch die Verlage organisiert wird. Für dieses Verfahren ist vor allem Herr Fischer wichtiger Informant, der selbst an Büchern für das Fach Erdkunde, aber auch für Gesellschaftslehre mitschreibt. Im Interview stellte er die gerade unter seiner Mitwirkung fertiggestellten Erdkunde-Werke in den Vordergrund, die seinen Arbeitsschwerpunkt in der Verlagsarbeit ausmachen.⁴⁴ Er ist der einzige regelmäßig an Büchern Mitwirkende, der für ein Interview gewonnen werden konnte. Daneben hat auch Frau Becker in den 2000ern an einem Zusatzmaterial mitgeschrieben, sie berichtet jedoch nur relativ knapp von dem Verfahren.⁴⁵ Ergänzend können jedoch Angaben aus anderen Studien herangezogen werden, welche die Entstehung gerade im Verlag bereits recht gut erforscht haben. Insbesondere liegt eine qualitative Erhe-

42 Weinbrenner 1995, S. 25.

43 Vgl. die für eine wirkungsorientierte Schulbuchforschung vorgeschlagenen Forschungsfragen bei Weinbrenner 1995, S. 26 und Weinbrenner 1992, S. 37.

44 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 227ff.

45 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 59ff.

bung aus den Buchwissenschaften vor.⁴⁶ Sind die Bücher durch den jeweiligen Verlag erstellt, so durchlaufen sie im Anschluss ein Zulassungsverfahren des Bundeslandes. Erst aus der daraus entstehenden verbindlichen Auswahl treffen die Schulen die Entscheidung für neu einzuführende Werke. Der Ablauf dieses schulinternen Prozesses wurde wiederum durch die Interviewpartner ausführlich berichtet und kann somit in Mikroperspektive dargestellt werden.

Schulbuchentstehung zwischen Verlag und Individuum

Der Markt ist insgesamt auf einige wenige Verlage begrenzt, die sich auf Schulbücher spezialisiert haben und alle oder doch mehrere Fächer abdecken. Brandenburg gibt den Anteil von Schulbüchern am Buchmarkt insgesamt mit rund acht Prozent an, den Gesamtumsatz aus öffentlichen und privaten Ausgaben im Jahr 2003 bundesweit mit ca. 500 Millionen Euro – wobei die öffentlichen Investitionen abgenommen haben und nur noch rund die Hälfte des Betrags ausmachen.⁴⁷ Dabei verteilt sich der größte Teil des Absatzes auf die drei marktführenden Verlage Cornelsen, Klett und Westermann, die gemeinsam 90 Prozent des Schulbuchmarktes beherrschen.⁴⁸ Neben diesen großen Konzernen bestehen ein vierter großer Verlag, der hier nicht relevante Wolters Kluwer Verlag als größter Produzent für Schulbücher der beruflichen Bildung, und ca. 70 kleinere und kleinste Verlage, die für einzelne Fächer oder Fachbereiche produzieren. Für die Fächer im Bereich Gesellschaftslehre ist hiervon der Verlag C. C. Buchner bedeutsam, der neben Deutsch- und Latein- vor allem Geschichtsbücher für Gymnasien produziert. Der Markt ist im Umbruch befindlich auch aufgrund des zunehmend digital unterstützten Unterrichts, vor allem jedoch wegen insgesamt sinkender Umsätze.⁴⁹ Zahlreiche kleinere und mittelständische Firmen wurden in den vergangenen Jahren aufgekauft, so gehört etwa Schöningh seit 2002 zur Westermann-Gruppe.⁵⁰ Die

46 Vgl. Brandenburg 2006. Zwar ist die methodische Transparenz dieser Qualifikationschrift nur in Teilen gegeben, Interviews werden nicht zitiert, dennoch liefert die Arbeit tiefe Einblicke in und wertvolle Hinweise zur Verlagsarbeit. Vgl. außerdem aus dem GEI Macgilchrist 2011.

47 Vgl. Brandenburg 2006, S. 13f.

48 Vgl. ebd., S. 52.

49 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 16.

50 Vgl. Brandenburg 2006, S. 38.

großen Konzerne erwirtschaften dabei mehr als die Hälfte ihres Gesamtumsatzes durch spezielle Schulbücher, auch das weitere Programm ist auf Bildung und Schule zugeschnitten.⁵¹

Da die Erstellung eines Schulbuches durch die weiten Themenfelder, die zu berücksichtigenden staatlichen Vorgaben und die langwierigen Prozesse des Verkaufs aufwendig ist, werden in den großen Verlagen das gesamte Fächerspektrum im Bundesgebiet bedient und die Inhalte jeweils nach Schulform und Landesspezifika angepasst. In der Regel werden die Schulbuch-Reihen durch die Verlage konzipiert, dort durch hauptamtliche Redakteure aus dem Verlagsteam strukturiert und in inhaltliche Themenbereiche unterteilt, um diese dann an Autoren oder Autorenteamen zu vergeben, die sich meistens aus Lehrenden des jeweiligen Faches zusammensetzen. Das genaue Verfahren obliegt dabei den jeweiligen Verlagen und ist bisher nur vereinzelt untersucht worden.⁵²

Lehrpläne geben vor, was in den Büchern steht, sie strukturieren die Inhalte allerdings nur grob. So schätzt es zumindest Frau Schröder ein, wenn sie berichtet: »Also, das ist ja nicht nur, .. dass die Schulbücher das so machen, sondern .. das hängt ja auch 'nen bisschen ähm ... ja, bisschen davon ab, was von oben gesetzt wird, was in den Schulbüchern steht.«⁵³ Herr Fischer argumentiert, dass aufgrund der Themenfülle bereits auf Ebene der Schulbücher jeweils Schwerpunkte gesetzt werden müssten, auch wenn alle Inhalte des Lehrplans zumindest komprimiert abgebildet werden.⁵⁴ Dabei muss für alle in den Lehrplänen allgemein formulierten Themenfelder berücksichtigt werden, dass Schwerpunkte auch im individuellen Wissen der Akteure des Entstehungs- und Zulassungsprozesses bestehen:

»Weder die Gutachter (Fachlehrer) [im Zulassungsprozess], noch die Autoren der Bücher (ebenfalls oft Lehrer) – und auch nicht die Redakteure – sind in der Lage, die Themenstellungen in geforderter Breite als »Experten« zu überblicken.«⁵⁵

So ist es nicht verwunderlich, dass die Qualität und Quantität zwischen den behandelten Inhaltsbereichen in jedem Buch schwankt, wie dies auch in der Umsetzung der Vorgaben im Unterricht der Fall ist. Erstaunlich ist hingegen, dass die Zusammenarbeit mit universitären Wissenschaftlern auf keiner Seite erwähnt wird, die in die Erstellung von Schulbuchinhalten of-

51 Vgl. ebd., S. 18, 27 und 40.

52 Vgl. allgemein Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 17.

53 Interview Frau Schröder, Abs. 159.

54 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 275.

55 Stöber 2010, S. 19.

fensichtlich kaum eingebunden werden, obwohl sie entsprechendes Expertenwissen bereitstellen könnten.

Entsprechend berichten auch die beforschten Akteure: Herrn Fischer zufolge ist es vor allem vom Verlag abhängig, wer welche Inhalte erstellt, wie selbstständig die Autoren arbeiten und wie viel durch die Redaktion vorgegeben wird. Er wurde von Kollegen und ehemaligen Mitstudierenden nach der Beteiligung an einem gemeinsamen Schulprojekt angesprochen und übernahm daraufhin erste Kapitel, in der Folge baute sich seine Autorentätigkeit in Zusammenarbeit mit einem Verlag aus.⁵⁶ Er ist für seine »Leib- und Magenthemen«⁵⁷ zuständig, die nach Seitenzahl bezahlt werden. Ähnlich berichtet Frau Becker, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung vom Verlag darauf angesprochen wurde, ob ein Fortbildungsthema zu einem Themenheft für den Unterricht ausgebaut werden könne. Eine im Lehrplan neu implementierte Themenvorgabe hatte den Bedarf nach entsprechendem Material hervorgerufen, den der Verlag entsprechend bedienen wollte.⁵⁸ Das Team der Fortbildungsplanung sagte zu und verschriftlichte daraufhin die bestehenden Vorarbeiten. Dem dreiköpfigen Autorenteam wurde in der Folge eine weitere Zusammenarbeit mit dem Verlag angeboten, welche Frau Becker jedoch ablehnte. Sie berichtet, dass sie von den Kollegen wisse, dass die zunächst sehr gute Zusammenarbeit in den Folgejahren geringer wurde, seitens des Verlags die Vorgaben enger gesetzt und die Betreuung verringert wurde. Dies führt sie auf die wirtschaftliche Situation und die steigende Konkurrenz unter den Verlagen zurück, wobei sie hier nur aus der Perspektive Dritter berichten kann.⁵⁹

Schulbücher werden in losen Abständen aktualisiert, wobei der Anspruch des Verlags und die entsprechenden Investitionen maßgeblich für die Qualität der Bücher sind.⁶⁰ Herr Schulz merkt aus der Nutzerperspektive an, dass man die Handschrift der unterschiedlichen Autoren auch innerhalb eines Buches teils stark erkennen könne und kritisiert gleichzeitig die mangelnde Sorgfalt der Lektorate.⁶¹ Er berichtet, dass er deshalb die Lehrerbände ebenfalls kauft, um die Intentionen der Autoren besser ein-

56 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 62 und 367–369.

57 Ebd., Abs. 64.

58 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 67.

59 Vgl. ebd.

60 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 62.

61 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 44.

ordnen zu können. Zugleich hat er jedoch auch Verständnis dafür, dass die Verlage untereinander in Konkurrenz stehen und die Reihen zügig auf den Markt bringen wollen, wodurch Fehler schneller passieren.⁶² Auch Herr Wagner spricht deutlich an, dass er einige Verlage bevorzugt, weil sie »eher .. mein .. meine Vorstellungen treffen als andere.«⁶³ So ist den Lehrenden die Vorgehensweise der Bucherstellung also durchaus bewusst, ebenso die Ursachen für unterschiedliche Qualitätsstufen und Schwerpunkte.

Anlass für eine Neuauflage ist spätestens die Überarbeitung der entsprechenden Lehrpläne, wobei Herr Fischer der Meinung ist, dass Verlage gerne einen eng gefassten Lehrplan zur Orientierung haben, nach dem sie die Inhalte gestalten können.⁶⁴ Er hebt auch hervor, dass die Lehrpläne für die bevölkerungsreichsten Bundesländer – Bayern, Niedersachsen und NRW – hier den Rahmen vorgeben und für die anderen Länder keine eigenen Bücher entwickelt würden, sondern »das ganze Zeug, was für die anderen Bundesländer schon veröffentlicht worden ist, .. irgendwie mit Ergänzung von von zwei, drei Kapitelchen dann irgendwie äh .. verwurstel[t]«⁶⁵ wird. Die Verlage erstellen verschiedene Versionen für die Bundesländer, die auf die jeweiligen Lehrpläne angepasst werden.⁶⁶ Auch die Lehrenden ohne Autorenerfahrung erkennen diese Dopplungen, wenn etwa Frau Neumann unterschiedliche Bücher vergleicht und dann ganz selbstverständlich anmerkt: »Da sieht man, das sind die gleichen Leute, die das machen.«⁶⁷ In den Verlagen werden die unterschiedlichen Themenbereiche länderübergreifend gesammelt und je nach Anforderung zusammengestellt.⁶⁸ Stark aus der Perspektive der Verlage argumentiert Brandenburg, wenn sie für die Umsatzzahlen und Neuauflagen der Schulbücher feststellt:

»Die Aufhebung der Lernmittelfreiheit würde aus Sicht der Verlage eine bessere Lernsituation für die Schüler bewirken. Für die Verlage könnte sich der Absatz-

62 Vgl. ebd., Abs. 58.

63 Interview Herr Wagner, Abs. 47.

64 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 80.

65 Ebd., Abs. 62.

66 Vgl. als Gesamtüberblick den jährlichen Bericht des Georg-Eckert-Instituts, ab Zulassungszeitraum 2010 online. Georg-Eckert-Institut: Datenbank der Zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Website.

67 Interview Frau Neumann, Abs. 34.

68 Vgl. hierzu die Aussagen von unterschiedlichen Verlagen, die Brandenburg in persönlichen Gesprächen gesammelt, aber leider nicht näher belegt hat. Brandenburg 2006, S. 12.

markt verdreifachen, da die Bücher schneller gegen Neuauflagen ausgetauscht werden könnten. Der Markt würde sich dann eher am tatsächlichen Bedarf und weniger am Finanzhaushalt der Bundesländer orientieren.«⁶⁹

Dabei wird nicht nur die Perspektive der Schüler und ihrer familiären, also auch finanziellen Situation ausgeblendet, sondern auch die Entscheidungshoheit der Schulen und einzelnen Lehrenden, die mit einer vollständigen Verlagerung der Anschaffung auf die einzelnen Schüler verändert und wahrscheinlich schwieriger wäre. Das Zitat zeigt jedoch das Interesse der Schulbuchverlage, mit geringerem Aufwand mehr Umsatz erzielen zu können.

Meist werden die Reihen, die »eigentlich immer die gleichen Dinge«⁷⁰ unterschiedlich zusammenstellen, wie Herr Fischer mehrfach betont, in veränderten Versionen sowohl für Gymnasien als auch für Real- und Hauptschulen angeboten. Schon bei einem nicht aufgezeichneten Gespräch in der Vorbereitung des Interviews kam er auf diese Vermarktungsstrategie zurück, wie ich im Forschungstagebuch vermerkte:

»Er nahm ein Buch von seinem Schreibtisch, Trio [Klett-Verlag], und berichtete, dass er das gerade zugeschickt bekommen habe. Ich meinte, mir habe noch niemand erzählt, dass dieses Buch verwendet wird und er meinte, das sei auch mehr ein »Reste-Produkt« des Klett-Verlags und das würde auch sicher niemand verwenden.«⁷¹

In seiner Einschätzung, die hier nicht verifiziert werden kann, ist die unterschiedliche Auflagenstärke der Reihen bereits offensichtlich. Es ist von einem Baukasten-System auszugehen, was sich auch in der Durchsicht der jeweiligen Reihen zeigt: Textabsätze, Gliederungen und Bebilderungen tauchen in den unterschiedlichen Versionen in ähnlicher Form auf und werden in Neuauflagen nicht immer verändert. Auch die Aktualisierung von Datenmaterialien kann eine Neuauflage bedingen, die dann weniger strukturell als vielmehr von den verwendeten Materialien her überarbeitet ist und somit den Lehrenden bekannt erscheint.⁷² In einigen Büchern werden jedoch auch bei Neuauflagen die veralteten Daten übernommen. Herr Fischer berichtet weiterhin, dass auch zwischen den Verlagen untereinander die Konzepte übernommen werden; wenn etwa ein neues Buch sich auf

69 Ebd., S. 13.

70 Interview Herr Fischer, Abs. 297.

71 Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.07.2011.

72 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 80, 227 und 257.

dem Markt behaupte, bringe der Konkurrenzverlag ein ähnlich strukturiertes Werk heraus.⁷³ Hier argumentiert er jedoch sehr stark aus Perspektive seines Verlags und wertet die Produkte anderer Verlage negativ. Er geht davon aus, dass einige Reihen bewusst erstellt wurden, um »dann da einfach präsent [zu] sein«⁷⁴, obwohl die Werke kaum in den Schulen genutzt werden.

Es bestehen teils zwei oder sogar drei Reihen eines Verlages, die für ein Fach in einem Bundesland angeboten werden, sich jedoch aus ähnlich strukturierten Teilen zusammensetzen.⁷⁵ Herr Fischer geht davon aus, dass die Verlage so genannte »Premiumreihen«⁷⁶ neben der »Billigvariante«⁷⁷ anbieten, um die verschiedenen Ansprüche der Schulen und Lehrer abzudecken. Erstaunlich ist, dass seine Kollegen dies wohl kaum nachvollziehen, denn Herr Schulz etwa berichtet von seiner Auswahl für den durch ihn geleiteten Leistungskurs ab dem kommenden Schuljahr und unterscheidet nach den Verlagen, nicht jedoch nach den Werken: Er habe sich die Reihen von Cornelsen und Klett angeschaut, ist sich aber im Bericht unsicher, wie die entsprechenden Reihen heißen und berichtet, dass er nun das Werk »Räume und Strukturen« einführen würde.⁷⁸ Allerdings ist dieses Buch aus dem Klett-Verlag bereits 2006 erschienen, die zum Zeitpunkt des Interviews im Jahr 2011 aktuelle Auflage trägt diesen Titel bereits nicht mehr.⁷⁹ Die Reihe aus dem Westermann-Verlag benennt er nicht namentlich, nennt aber den Vorteil der Anbindung an weitere vom Verlag veröffentlichte Materialien, insbesondere den in der Schule eingeführten Diercke-Atlas.⁸⁰ Dies zeigt, wie sehr die Lehrenden sich auf bestimmte, ihnen bekannte und als verlässlich eingeschätzte Verlage konzentrieren. Dabei spielen die Marktführer wiederum eine herausragende Rolle. Die ein-

73 Vgl. ebd., Abs. 245 und 311.

74 Ebd., Abs. 393.

75 So bestehen etwa aus dem Westermann-Verlag für das Fach Geschichte am Gymnasium die Reihen »Zeiten und Menschen« sowie »Horizonte«, für das Fach Erdkunde am Gymnasium die Reihen »Diercke Geographie« sowie »Praxis Geographie«. Nimmt man die mittlerweile zum Konzern gehörenden Verlage hinzu, entstehen weitere Doppelungen im Verlagsangebot.

76 Interview Herr Fischer, Abs. 297.

77 Ebd., Abs. 319.

78 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 52–54.

79 Gemeint ist hier die Reihe »Terra« aus dem Klett-Verlag, die in der Auflage von 2006 den entsprechenden Untertitel »Räume und Strukturen« trägt, mittlerweile jedoch nur noch als »Terra Erdkunde« geführt wird.

80 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 54.

zelle Auflage einer Reihe ist dabei weniger entscheidend als die Erfahrung mit anderen Werken des Verlags. So bestätigen die Lehrenden die Einschätzung des Schulbuchautors Herrn Fischer ebenso wie die der Verlage, welche Reihen teilweise eher mit geringem Aufwand aktualisieren.

Gouvernementale Zulassungspraxen für Schulbücher

Nachdem Werke durch einen Verlag erstellt wurden, durchlaufen sie einen formalen Zulassungsprozess des Landes. Dieser wird auf Grundlage eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz durch die Bundesländer je individuell geregelt, wobei hier nur festgelegt ist, dass ein Buch nicht gegen die Verfassung verstoßen darf und den Lehrplänen und sonstigen bestehenden Richtlinien entsprechen muss.⁸¹ Der diese bundesweiten Vorgaben ausformulierende, jedoch knappe Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW verweist auf Gutachterverfahren, die für die einzelnen Fächer durchlaufen werden müssen.⁸² Bis zur Reform des Schulgesetzes im Jahr 2005 hatte in NRW eine Zulassungskommission getagt, die aus Wissenschaftlern und Lehrern zusammengesetzt war und in ihren Sitzungen über die Zulassung von neuen Schulbüchern entschieden hatte. Mit Inkrafttreten des aktuellen Schulgesetzes wurde diese Kommission aufgelöst und durch ein Gutachterverfahren ersetzt, wie es ähnlich auch in anderen Bundesländern besteht.⁸³ Herr Fischer berichtet:

»Es gibt also die .. diese, in in weiten Bereichen so diese Instanz nicht mehr, die das zulässt, .. sondern 'nen, Verlage müssen .. quasi sagen: Unser Buch entspricht dem Grundgesetz, entspricht den .. Regeln, und so weiter, und dann .. war's das auch. Und .. andererseits haben Schulen .. auch dann in den verschiedenen Bereichen so die Auflage, das auch zu überprüfen sozusagen, also man hat, ja, diese Instanz da .. eingespart.«⁸⁴

Er stellt dieses neue Verfahren negativ dar und interpretiert, das Land habe ein Prüfungsgremium eingespart und den Schulen mehr Entscheidungskompetenz zugesprochen. Dies gilt für einige, aber nicht für alle Schulbücher. Denn mit der Reform wurde unterschieden in Werke, die eine pauschale

81 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1972a. Vgl. zur historischen Entwicklung und den rechtlichen Grundlagen des Zulassungsverfahrens Leppek 2002. Vgl. auch Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 17.

82 Vgl. Runderlass Zulassung von Lernmitteln, § 4.3.

83 Vgl. Stöber 2010, S. 10, Fußnote 9.

84 Interview Herr Fischer, Abs. 395.

Zulassung erfahren, Werke welche ein vereinfachtes Verfahren ermöglichen und in Werke, die ein Gutachterverfahren benötigen.

Die Zulassung der Bücher für die Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I erfolgt durchgängig im Gutachterverfahren.⁸⁵ Dabei bestellt das Ministerium⁸⁶ ein fachliches Gutachten, auf dessen Grundlage über die teils befristete Zulassung ministerial entschieden wird. Zu diesem neuen Verfahren wertet Herr Fischer in einem anderen Zusammenhang: »Natürlich Quatsch dabei, ne, also ... Bürokratismus. Anderer[seits].., also ich find' das gut, da soll schon mal jemand drüber gucken, .. also das ist ja, .. das ist schon wichtig. .. Gut.«⁸⁷ Die starke Verunsicherung und sein Zögern in der Wortwahl zeigen, dass er hier diplomatisch antwortet, vielleicht gerade weil er auch am Entstehungsprozess von Schulbüchern beteiligt ist. Nicht nur implizit wird jedoch deutlich, dass er das als bürokratisiert bezeichnete Verfahren ablehnt, obwohl er zuvor die Entscheidung durch die Schulen als Sparmaßnahme ebenfalls kritisiert hatte. Die staatliche Differenzierung der Begutachtung vereinfacht vor allem die Verwendung von Werken wie Atlanten, Formelsammlungen und Grammatiken.⁸⁸

Zum genauen Ablauf der Begutachtung sind keinerlei öffentliche Angaben zu finden. Dieses kann insgesamt auch als »black box«⁸⁹ bezeichnet werden, denn einzig für Bayern liegt ein Papier des Ministeriums mit Kriterien für die Gutachter öffentlich vor.⁹⁰ Die Auswahl der Gutachter ebenso wie die Inhalte der Gutachten werden innerhalb des Ministeriums geregelt und sind nicht im Detail nachvollziehbar. Wahrscheinlich sind die Gutachter zum größten Teil selbst als Lehrende tätig, so wird es zumindest in der Forschung vorausgesetzt.⁹¹ Nach Abschluss des Zulassungsverfahrens

85 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Zuordnung der Fächer zu den Zulassungswegen. Website.

86 In anderen Bundesländern wird das Verfahren an eine Landesbehörde delegiert, so etwa in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Vgl. Stöber 2010, S. 6; Brandenburg 2006, S. 82.

87 Interview Herr Fischer, Abs. 401.

88 Für die Sekundarstufen I und II sind alle Fächer dem Gutachterverfahren zugeordnet. Ausnahmen bilden lediglich die Religionslehren, für welche die Prüfung der Lehrmittel den Glaubensgemeinschaften überlassen ist. Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Zuordnung der Fächer zu den Zulassungswegen. Website.

89 Höhne 2003, S. 62.

90 Vgl. Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln Bayern; Brandenburg, S. 85f.

91 Davon geht etwa der Schulbuchforscher Georg Stöber aus, ohne die Aussagen zu belegen. Vgl. Stöber 2010, S. 19.

veröffentlicht das Land die Werke auf einer Liste der zugelassenen Lehrmittel, aus der die jeweiligen Schulen auswählen können.

Das Sortiment an zugelassenen Schulbüchern für die Fächer der Gesellschaftslehre insgesamt ist überschaubar. Im Schuljahr 2010/2011 waren für das Gymnasium in der Sekundarstufe I, also den Jahrgängen Fünf bis Neun, für das Fach Erdkunde fünf Reihen von vier Verlagen genehmigt. Sechs Geschichtsbücher von je unterschiedlichen Verlagen waren zugelassen. Ähnlich die Lage auch für das Fach Politik/Wirtschaft, hier standen fünf Verlage mit sechs Büchern zur Auswahl.⁹² Bei den Hauptfächern war die Auswahl mit je sieben Reihen für den Deutsch- oder Mathematikunterricht nur wenig größer. Die Gesellschaftslehre an Gesamtschulen war zum Zeitpunkt der Erhebung gar nur mit einem zugelassenen Werk vertreten, ein weiteres war bereits erschienen, befand sich jedoch noch im Zulassungsverfahren.⁹³ Seither wurden die entsprechenden beiden Reihen erneut überarbeitet zugelassen. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der Spezifik der Binnendifferenzierung, des fächerintegrierten Unterrichts und der nicht in allen Bundesländern bestehenden Schulform die Absatzmöglichkeiten zu gering für weitere Konkurrenz ist, mittlerweile sind auch fachspezifische Bände für den Unterricht der Gesellschaftslehre zugelassen.⁹⁴

Auswahl von Schulbüchern durch die Institutionen Schule

Da die Schulen die Entscheidungshoheit darüber haben, welches der zugelassenen Schulbücher sie verwenden, ist hier der Unterschied zwischen den Institutionen besonders bedeutsam. Sowohl die Entscheidungswege als auch die Prioritäten der Anschaffung bleiben den Schulen überlassen. Das Schulgesetz NRW fasst lediglich zusammen: »Über die Einführung von Lernmitteln entscheidet die Schulkonferenz.«⁹⁵ Dieses oberste Mitwir-

92 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gymnasium Sekundarstufe I (entspricht den Kernlehrplänen – verkürzter Bildungsgang). Website.

93 Vgl. zur Aufteilung des Marktes Interview Herr Fischer, Abs. 225. Er geht davon aus, dass das Werk aus dem Westermann-Verlag bis vor wenigen Jahren an 80 Prozent der Gesamtschulen in NRW verwendet wurde. Die Verlage Westermann und Klett hatten die jeweilige Buchreihe auch vor dem ersten, nun gültigen Lehrplan im Programm. Die neuen Ausgaben sind dann fast gleichzeitig mit dem Lehrplan erschienen.

94 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gesamtschule. Website.

95 Schulgesetz NRW, § 30 Abs. 3.

kungsgremium der jeweiligen Schule setzt sich aus gewählten Vertretern der Lehrer, Eltern und Schüler zusammen und berät in allen grundlegenden Entscheidungen die Schule betreffend.⁹⁶ Vorschläge zur Einführung neuer Lernmittel werden von der jeweiligen Fachkonferenz als Gremium aller ein Fach unterrichtender Lehrer an die Lehrerkonferenz, das Gremium der Lehrenden der Schule insgesamt, und von dort aus an die Schulkonferenz gerichtet.⁹⁷ Somit sind mindestens drei Gremien in die Entscheidung involviert.

Eine inhaltliche Festlegung des Weges der Auswahl eines Schulbuchs wird gesetzlich nicht vorgenommen, einzig der formale Gang der Entscheidung ist definiert. Welche Schwerpunkte der Auswahl wo gesetzt werden bleibt den Schulen überlassen. Zwar gibt es unterschiedliche Evaluationsraster, die eine Qualitätssicherung bei der Schulbuchauswahl ermöglichen sollen, doch sind diese von der Erziehungswissenschaft entwickelten Modelle rein quantitativ auf die Inhalte der Bücher ausgelegt und der Einsatz dieser Raster bisher nicht erforscht.⁹⁸ Keiner der Interviewpartner bezog sich auf eines der Evaluationsmodelle oder verwies auch nur implizit auf das Bestehen solcher Kriterienkataloge, sodass davon auszugehen ist, dass diese nicht eingesetzt wurden und vielleicht gar nicht bekannt sind.

Nach dem Entscheidungsprozess für neue Schulbücher⁹⁹ fragte ich im Interview explizit.¹⁰⁰ Durchgängig berichten die Befragten von den Fachkonferenzen als dem zentralen Gremium. Frau Becker fasst zusammen, dass die Lehrer- und Schulkonferenz »offiziell, und mehr auch form..al«¹⁰¹ genehmigen als hier die Auswahl in Frage gestellt würde. Von den Lehrenden wird dabei erwartet, dass sie aufgrund ihrer Ausbildung entsprechende Bewertungen vornehmen können.¹⁰² Den Berichten zufolge werden die zugelassenen Werke von den Fachlehrenden verglichen und schließlich zur Abstimmung gestellt, danach spielen eher die finanziellen Möglichkeiten

96 Vgl. ebd., Siebter Teil: Schulverfassung. Erster Abschnitt: Allgemeines, Zweiter Abschnitt: Mitwirkung in der Schule, § 62–75.

97 Vgl. ebd., § 65, 68 und 70.

98 Vgl. zu den unterschiedlichen bestehenden Evaluationsmodellen Doll/Rehfinger 2012, S. 22–24, Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 77–85 und zum einzigen bisher existierenden Online-Tool Wirthensohn 2012.

99 Vgl. als Übersicht der in den erforschten Schulen verwendeten Schulbücher die Tabelle 3 in Kapitel 6.2.

100 Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 7: »Wie wird an ihrer Schule entschieden, welche Schulbücher zum Einsatz kommen? Sind Sie selbst an der Auswahl beteiligt?«

101 Interview Frau Becker, Abs. 31.

102 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 87.

der Institution eine Rolle für die tatsächliche Anschaffung. Es zeigen sich große Unterschiede, bedingt durch die jeweilige Schulkultur und Kollegialität der Lehrenden untereinander.

Am Humboldt-Gymnasium ist die Einführung eines neuen Werkes hierarchisch geregelt, zumindest wird dies so berichtet. Herr Hoffmann, Fachvorsitzender für Geschichte, erzählt er habe »'nen neues Buch einführen .. lassen«¹⁰³, sieht sich also klar in der Verantwortung und Entscheidungskompetenz. Aus seinem Referendariat hatte er die Empfehlung für ein Werk übernommen, das er dann seinen Kollegen vorgestellt hat. Das bisher verwendete Geschichtsbuch wird von ihm sehr kritisch bewertet, ohne dass er das Werk konkret benennt. Mehrfach kommt er darauf zurück, dass dieses Buch nicht gut gemacht und wenig nützlich sei.¹⁰⁴ Wie er es darstellt, hat in der Fachkonferenz kein Vergleich stattgefunden, sondern es wurde seiner Empfehlung gefolgt.¹⁰⁵ Auch berichtet er, dass nach der fachlichen Entscheidung der Direktor seine Zustimmung geben würde, von den gesetzlich zuständigen weiteren Schulgremien spricht er hingegen nicht.¹⁰⁶ Seine Kollegen im Fach Geschichte kommen kaum auf den Entscheidungsprozess zu sprechen, sie geben auf die explizite Frage auffallend knappe Antworten.¹⁰⁷ Lediglich Frau Schäfer erzählt beiläufig, ihr Fachkonferenzvorsitzender habe »damit glaub' ich im Referendariat schon gearbeitet und fand das ganz gut.«¹⁰⁸ Es zeigt sich die vergleichsweise geringe Kooperation innerhalb des Fachkollegiums und auch, wie wenig bedeutsam die formal zuständigen Gremien sein können, wenn die Entscheidungsträger – in diesem Fall Vorsitzender der Fachkonferenz und Rektor – sich einig sind.

Im zum Zeitpunkt der Erhebung laufenden Schuljahr ist am Humboldt-Gymnasium auch die Entscheidung für ein neues Schulbuch für den Oberstufenunterricht gefallen. Anders als für das neue Werk der Sekundarstufe I wird für diese Entscheidungsfindung von allen Befragten berichtet, dass die auf dem Markt befindlichen Bücher vergleichend gesichtet wurden, jeweils ein Buch von einem Lehrenden vorgestellt wurde und im An-

103 Interview Herr Hoffmann, Abs. 56.

104 Vgl. ebd., Abs. 64, 72 und 76.

105 Vgl. ebd., Abs. 58.

106 Ebd., Abs. 54.

107 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 18; Interview Frau Schäfer, Abs. 39; Interview Herr Koch, Abs. 32; Interview Herr Richter, Abs. 20.

108 Interview Frau Schäfer, Abs. 43.

schluss gemeinsam eine Entscheidung gefällt wurde.¹⁰⁹ Offenbar hatte Herr Hoffmann hier keine Präferenzen für ein Buch, sodass ein demokratischerer Entscheidungsprozess die zu erledigende Arbeit der Durchsicht verschiedener Werke auf die Fachlehrenden verteilte. Allerdings kann aufgrund der kurzen Berichte nicht nachvollzogen werden, wie der Entscheidungsprozess sich genauer gestaltete.

Die Lehrerschaft am Marien-Gymnasium hat mit der Umstellung auf G8 die Auswahl ebenfalls durch die Fachkonferenz getroffen. Hier wird dezidiert auch vom Verfahren der Entscheidungsfindung erzählt. Herr Wagner ist mit dem eingeführten Werk nicht zufrieden, es sei »nicht unbedingt mein Wahlbuch«¹¹⁰ gewesen. Doch er hebt schon vor dieser Aussage rechtfertigend hervor, dass die Entscheidung demokratisch gefallen sei, nachdem die unterschiedlichen zugelassenen Bücher auf ihre Kompatibilität mit dem schulinternen Curriculum sowie auf das in der Schule vorhandene weitere Material hin verglichen worden waren und er sich somit der Mehrheit gebeugt habe.¹¹¹ Seine Kollegin Frau Becker nennt ebenfalls vom Fachkollegium entwickelte Kriterien für den Vergleich der Reihen, bewertet das eingeführte Buch jedoch weniger konkret.¹¹² Für das Fach Erdkunde berichtet Herr Schulz von einem ähnlichen Vorgehen, bei dem die unterschiedlichen Werke vorgestellt und verglichen worden seien, bevor die Fachkonferenz über die Einführung entschieden habe.¹¹³ Das Kollegium, welches in der konfessionellen Privatschule vergleichsweise klein ist, berichtet übereinstimmend von einem gleichberechtigten Verfahren. In keinem der geführten Interviews wurde erwähnt, wer überhaupt Fachvorsitzender ist. Hierarchie ist für die Entscheidungsfindung offenbar wenig bedeutsam, vielmehr stehen inhaltliche Kriterien im Mittelpunkt. Lehrer- und Schulkonferenz werden hier ebenfalls nicht erwähnt und scheinen eher eine formale Zustimmung abzugeben.

Am Goethe-Gymnasium hat Frau Schröder noch keine Neuanschaffung in der Sekundarstufe I mitgestaltet, obwohl sie das eingeführte Politikbuch als zu anspruchsvoll kritisiert und auch von ähnlichen Einschätzungen ihrer Fachkollegen berichtet. Die Einführung eines neuen Werkes

109 Vgl. ebd., Abs. 39; Interview Herr Koch, Abs. 22–30; Interview Herr Richter, Abs. 22.

Frau Klein, die von der Entscheidungsfindung nicht berichtet, ist erst seit wenigen Monaten an der Schule tätig, vgl. Interview Frau Klein, Abs. 16–20.

110 Interview Herr Wagner, Abs. 20.

111 Vgl. ebd., Abs. 16.

112 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 31.

113 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 38.

ist hier aber derzeit aufgrund mangelnder Finanzen nicht geplant.¹¹⁴ Auch sie sieht den Schwerpunkt der Entscheidung grundsätzlich in der Fachkonferenz, zumal sie Vorsitzende der Fachkonferenz Erdkunde ist.¹¹⁵ Gleichzeitig berichtet sie von ihrem pragmatischen Vorgehen bei der Auswahl eines neuen Oberstufenwerkes, das aus dem Eigenanteil der Leistungskurschüler angeschafft wird:

»(lacht) Ähm, also da ich den nächsten Leistungskurs führen werde (lacht) .. hab' ich gesagt: Ich hätte das Buch gerne, ich find' das gut ähm, .. 'ne andere Kollegin hatte mir das schon empfohlen, also wir waren da schon zu Zweit, die das ganz gut fanden, 'ne andere sagte dann: Ach ich find' das auch gut, ich kenn' das auch, und dann war das entschieden. .. Und die anderen Lehrer, die sowieso nicht in der Oberstufe unterrichten, denen ist das dann auch egal, ne also [...] .. das ist einfach so'n äh: Man hat da mal reingeguckt und find' das dann halt ganz gut oder eben nicht, so.«¹¹⁶

Weniger als an den anderen Schulen wird hier also im Fachteam diskutiert und verglichen, sondern auf Initiative einer Einzelnen wird das von ihr bevorzugte Werk eingeführt. Dabei bleibt jedoch zu bedenken, dass ein Kauf aus dem Eigenanteil der Schüler für die kommenden Unterrichtsjahre nicht bindend ist und somit der Entscheidung wohl eine geringere Relevanz beigemessen wird. Die Bücher für den Leistungskurs werden häufiger allein durch den unterrichtenden Lehrer ausgesucht, denn auch Herr Schulz aus dem sehr kooperativen Marien-Gymnasium berichtet:

»Das .. kann ich nur in der Oberstufe machen, also im LK kann ich sagen: .. Äh wir schaffen 'nen Buch an. Das mach' ich sogar auch immer, also im LK sag' ich: Äh die Schüler .. geben so viel Geld für verschiedene Dinge aus, da schaffen wir 'nen Buch an, allein schon weil ich sag': Das ist 'nen Arbeitsbuch, da darf unterstrichen werden, da darf reingeschrieben werden, da können Pfeile gemacht werden, .. das bringt einfach viel mehr.«¹¹⁷

Für die Werke der Sekundarstufe I bleibt die Entscheidung der Fachkonferenz ausschlaggebend.

Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule berichten neben der inhaltlichen Entscheidung durch die Fachkonferenzen stärker auch von den weiteren Schritten der Genehmigung durch die anderen Schulgremien, Frau Meyer fasst zusammen, das gehe

114 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 38.

115 Vgl. ebd., Abs. 42.

116 Ebd., Abs. 44–46.

117 Interview Herr Schulz, Abs. 44.

»den üblichen Gang, dass wir einfach in der Schulkonferenz darüber ähm .. entscheiden, welche .. Bücher äh ... übernommen werden und, .. auf Vorschlag der Fachkonferenz, .. da sind ja dann auch Eltern .. immer mit beteiligt, Eltern, Schüler und Lehrer, also das .. ist schon hier, geht schon den .. ja, verlangten Gang der Dinge.«¹¹⁸

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Geschwister-Scholl-Schule größer ist und stärkere Abstimmungsverfahren auch zwischen den Fächern benötigt werden. Vor allem kann jedoch die Wertschätzung der Entscheidung der Schulkonferenz, mit Beteiligung aller Statusgruppen, darauf zurückgeführt werden, dass die Schule in der Tradition der ersten Gesamtschulen steht, die demokratischen Verfahren werden insgesamt als wichtiger Teil der Schulkultur hervorgehoben.

Hier wird insbesondere auch die Bedeutung der finanziellen Mittel betont. Alle Befragten dieser Schule schränken ihre Erzählung von neu einzuführenden Werken direkt wieder ein, denn der »Geldbeutel des Schulträgers«¹¹⁹ sei für diese Anschaffungen leer. Deshalb wird weiterhin mit der alten Ausgabe gearbeitet, obwohl die Entscheidung für die neue, dem Kernlehrplan entsprechende Auflage bereits getroffen wurde. Herr Weber berichtet für seinen Englischunterricht ebenfalls, dass »wir einfach mit 'nem veraltetem Lehrwerk .. äh unterrichten, was auch gar nicht mehr .. richtlinienkonform ist.«¹²⁰ Allerdings wird aufgrund des Nothaushaltes der die Schule finanzierenden Kommune seiner Einschätzung nach absehbar kein neues Werk eingeführt werden. An dieser Schule wird somit nicht nur als einziger beforschten Institution die gesetzlich vorgegebene Entscheidungsfindung so auch dargestellt, sondern hier wird die Umsetzung der entsprechenden Entscheidungen zugleich durch die finanziellen Möglichkeiten stark eingeschränkt.

Anders die Begründung an der Anne-Frank-Gesamtschule: Hier wird das Fach Gesellschaftslehre zwar integriert unterrichtet, jedoch mit Büchern für die Einzelfächer, die eigentlich für den Unterricht an Realschulen entworfen sind und den Kernlehrplänen nicht entsprechen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass die wenigen vorhandenen Exemplare zwi-

118 Interview Frau Meyer, Abs. 28.

119 Interview Herr Fischer, Abs. 42.

120 Interview Herr Weber, Abs. 16. Vgl. zu seiner Einschätzung vor dem Interview auch Forschungstagebuch, Eintrag vom 01.07.2011: hier bedankt er sich bei einer Kollegin für die Unterstützung seiner Argumentation zur Anschaffung eines neuen Englisch-Schulbuchs in der Schulkonferenz.

schen den Klassen getauscht und im Wechsel benutzt werden. Zwar soll laut Frau Neumann eine der neuen Reihen für Gesellschaftslehre eingeführt werden, doch

»da liegt halt eben bisher so buchmäßig noch nicht so richtig viel .. vor, beziehungsweise die Kollegen sind halt nicht so zufrieden [da]mit, .. ich muss sagen, ich hab' mich noch nicht so sehr damit .. auseinandergesetzt, wie da die Bücher sind.«¹²¹

Hier ist also laut Erzählung die Entscheidung für ein neues Werk noch nicht getroffen, nicht nur wegen fehlender Finanzen, sondern auch aufgrund der negativen Einschätzung der bisher erschienenen Bücher. Frau Neumann überlässt die Diskussion, aber auch die Arbeit der Durchsicht verschiedener Reihen ihren Kollegen und hat sich wohl damit abgefunden, vorerst mit veralteten Werken arbeiten zu müssen. Hier wäre ein demokratischer Prozess wahrscheinlich ebenfalls möglich und gegeben – auch die Anne-Frank-Gesamtschule gehört zur ersten Generation von Gesamtschulen und steht in einer dementsprechend demokratischen Tradition –, aufgrund des damit verbundenen hohen Arbeitsaufwands wird dieser von der befragten Frau Neumann allerdings nicht wahrgenommen.

Von den einzelnen formalen Abläufen in den verschiedenen Schulen abstrahierend gibt es strukturelle Gemeinsamkeiten bei der Auswahl und Anschaffung. Vor allem bietet es sich aufgrund der durchgehend unzulänglichen finanziellen Ausstattung an, einmal eingeführte Reihen zu aktualisieren, um die Anschaffungen pro Jahrgang machen zu können und so die jährlichen Kosten überschaubar zu halten. Dies führt exemplarisch Frau Meyer aus, die berichtet, dass die Entscheidung für die neue Ausgabe des Werkes »Gesellschaft Bewusst« gefallen ist

»[w]eil wir das Buch haben, das ist einfach .. praktisch so, ne, wir haben .. wir haben das alte Buch und .. äh bestimmte Inhalte sind ja einfach äh .. auch ähm, ja, sind im .. immer noch behandelt, bestimmte Themenschwerpunkte und ähm .. [...] das ist einfach .. auch 'ne Kostenfrage letztendlich, ne, wir können dann ... nicht alle, wir müssen dann nicht ganz von .. ganz durch sofort alle neuen Bücher versuchen anzuschaffen, .. sondern können das dann so machen, dass wir das peu à peu machen, und die alten sind ja auch noch immer brauchbar, .. so.«¹²²

Die bisherige Benutzung einer Reihe ist also ausschlaggebend auch für die Wahl eines neuen Lehrwerks, um Kosten sparen zu können. Auch die gute

121 Interview Frau Neumann, Abs. 28.

122 Interview Frau Meyer, Abs. 42.

Erfahrung mit einer Reihe kann die Wahl der Neuauflage vorrangig bedingen, wie Herr Schulz berichtet:

»Und dann ähm .. kann ich auch vielleicht sagen: Lasst uns lieber mit dem Westermann-Buch arbeiten, oder lieber mit dem Klett-Buch, das war ... in der Reihe davor auch schon das beste von denen, da konnt' man gut mit arbeiten, oder .. äh oder ich hab' gesagt: Nee, da konnt' man nicht gut mit arbeiten.«¹²³

In dieser Argumentation sind weniger die Finanzen und der schrittweise mögliche Wechsel, sondern die positiven oder negativen Erfahrungen Einzelner mit einer Reihe ausschlaggebend. Allerdings berichtet Herr Schulz, anders als Frau Meyer, hier nicht von einer tatsächlich auf dieser Grundlage getroffenen Entscheidung, sondern erzählt allgemein. Doch sowohl Herr Koch als auch Herr Fischer berichten konkret – beide für die Auswahl des Oberstufen-Bandes »Kursbuch Geschichte« –, dass sie und ihre jeweiligen Kollegen mit der alten Auflage bereits gute Erfahrungen gemacht und sich im Fachkollegium auf dieser Grundlage für die Neuausgabe entschieden hätten.¹²⁴

Aufgrund des begrenzten Budgets werden – nicht nur an den beforschten Schulen – oft keine neuen, richtlinienkonformen Schulbücher angeschafft, sondern es wird weiterhin mit veralteten Werken gearbeitet. Für das Jahr 2003 berichtet Brandenburg von einer durchschnittlichen Nutzungsdauer von neun Jahren,¹²⁵ 2012 wird von Lässig mit sieben Jahren kalkuliert.¹²⁶ Höhne rechnet die Entstehungs- und Zulassungsphase hinzu und kommt dadurch sogar auf bis zu zwei Jahrzehnte, in welchen das jeweilige Schulbuchwissen Geltung hat.¹²⁷ Auch wenn sich diese Zeitspanne durch die Reform der Lehrpläne und die folgende notwendige Neuanschaffung teilweise verringert hat, sind die Bücher mehrere Jahre im Einsatz und werden gerade bei geringem Budget der jeweiligen Schule oder in den Nebenfächern lange genutzt. Die finanziellen Möglichkeiten überdecken die normativen Neuerungen. Frau Meyer berichtet für die Gesellschaftslehre:

»Ja die neue [Ausgabe des verwendeten Schulbuchs] äh, .. ob die jetzt schon zum .. nächsten Schuljahr eingeführt werden kann, .. ist besprochen worden auf der letzten Fachkonferenz, soll so sein, aber .. das ist immer 'ne Kostenfrage, das muss

123 Interview Herr Schulz, Abs. 44.

124 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 30; Interview Herr Fischer, Abs. 343.

125 Vgl. Brandenburg 2006, S. 14.

126 Vgl. Lässig 2012, S. 47, Fußnote 9.

127 Vgl. Höhne 2003, S. 158.

dann [...] noch mal in die Fachkon..sprecherkonferenz und dann .. muss das im Haushalt auch möglich sein, ne?«¹²⁸

Es handelt sich bei dem bisher verwendeten Schulbuch um ein Werk aus dem Jahr 2001, das somit seit rund zehn Jahren im Einsatz ist. Herr Hoffmann berichtet für das von ihm abgeschaffte Geschichtsbuch, dies sei aus dem Jahr 2000 gewesen und damit »natürlich schon überholt«.¹²⁹ An anderen Schulen werden Bücher aus den 1990er Jahren verwendet.¹³⁰ Da kein Geld für ein neues Werk vorhanden ist, wird nun mit Kopien gearbeitet.¹³¹ Um dies zu verhindern entscheiden sich einige Schulen auch dazu, entsprechend benötigte Bücher aus dem so genannten Eigenanteil anzuschaffen: Die Eltern tragen einen Teil der Kosten, der sich aus dem prozentualen Anteil von einem Drittel der Gesamtkosten der Lehrmittel berechnet.¹³²

Zu den inhaltlichen Auswahl Faktoren gehört der Umfang eines Werkes und die Frage, ob es in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung tatsächlich in seiner ganzen Breite genutzt werden kann. Denn, so interpretiert Herr Fischer die Entscheidungen seiner Kollegen: »Die [Lehrenden] wollen .. eigentlich in der Regel all das, was in so 'nem Buch dann ist auch irgendwie .. nutzen, da ist dann schon immer so der Gedanke: Wenn man das nicht tut, dann ist das ja auch rausgeworfenes Geld.«¹³³ Auf der Schnittmenge zwischen Kosten und Erfahrung liegt die Abwägung, ob in einem Buch alle geforderten Bereiche abgedeckt werden und ob zugleich alle angebotenen Themenbereiche auch genutzt werden können.

Mit der Einführung der neuen Kernlehrpläne sind die Vorgaben zwar inhaltlich knapper geworden, doch durch die Verdichtung des Lehrplans auf acht Jahre ist auch das »Curriculum in allen [neuen] Büchern relativ .. eins zu eins umgesetzt«¹³⁴, wie Frau Schröder es einschätzt. Sie kritisiert dabei vor allem das hohe Niveau:

»Ich mein', dann kommt immer: Ja, aber das sollen die jetzt wissen, das müssen die jetzt wissen, das steht ja auch so im Curriculum, .. ja äh tut mir leid, dann ähm ..

128 Interview Frau Meyer, Abs. 36.

129 Interview Herr Hoffmann, Abs. 58.

130 Frau Neumann verwendet ein Werk von 1998, Frau Schröder aus dem Jahr 1999, Frau Schwarz aus dem Jahr 1996.

131 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 42; Interview Frau Schwarz, Abs. 26.

132 Vgl. Schulgesetz NRW, § 96 Abs. 3. Vgl. auch Jülich 2013, S. 46f.

133 Interview Herr Fischer, Abs. 265.

134 Interview Frau Schröder, Abs. 80.

müssen wir (lacht) das Curriculum noch mal überarbeiten. Also das .. verstehen die [Schüler] einfach nicht, .. so. Das müsste noch viel .. simpler ausgedrückt werden für die, .. viel weniger Fachbegriffe und so.«¹³⁵

Auch der Lehrplan kann ausschlaggebend dafür sein, welche Bücher in einer Schule angeschafft werden. So berichtet Frau Schröder für ihren Erdkunde-Leistungskurs, dass sie ein Buch gesucht hat, das nach ihrer Meinung möglichst viele Anforderungen des Lehrplans abdeckt.¹³⁶ Herr Hoffmann stellt bei seinem Bericht über die Auswahl eines neuen Lehrbuchs in den Mittelpunkt, dass dieses kompetenzorientiert arbeitet und damit dem neuen Lehrplan entspricht.¹³⁷

Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule hingegen geben an, dass sie das Schulbuch nicht nach dem Kernlehrplan, sondern nach ihrem schulinternen Lehrplan aussuchen, sodass für jedes dort gesetzte Thema auch ein Kapitel im Buch vorhanden ist.¹³⁸ Dieser orientiert sich wiederum an den Kapiteln des bisherigen verwendeten Buches.¹³⁹ Herr Fischer fasst zusammen: »Der Grundgedanke [der Lehrpläne] ist ja schon, dass das .. dann wirklich so Grund., tja, ach, so Grundgerüst eigentlich gibt, während alles andere, von .. der Schule .. dann da selber zu gemacht wird.«¹⁴⁰ Die Relevanz des Landeslehrplans für die Auswahl eines Schulbuches ist also von Schule zu Schule unterschiedlich.

Als Einzige berichtet Frau Meyer davon, dass mit den neuen Büchern vor der Entscheidungsfindung auch vergleichende Probeunterrichtseinheiten durchgeführt werden.¹⁴¹ Dass die Einschätzung erst in der eigentlichen Benutzung getroffen werden kann, bestätigt auch Frau Schröder, wenn sie über das aktuell von ihr verwendete Werk »Neue Anstöße« berichtet:

»(seufzt) Äh ich find' das, .. also ich weiß, dass ich mir das irgendwann mal angeguckt habe, das war noch an meiner alten Schule, da dacht' ich so: Oh, tolles Buch, .. tolles Material, tolle Arbeitsaufträge, richtig schön, aber da hab' ich das auch nie

135 Ebd., Abs. 58.

136 Ebd., Abs. 50.

137 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 72.

138 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 138; Interview Herr Weber, Abs. 50.

139 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 50. Zur Bedeutung der schulinternen Lehrpläne vgl. Kapitel 5.1.

140 Interview Herr Fischer, Abs. 267.

141 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 32.

eingesetzt, also da hab' ich einfach nur das Buch gesehen. .. Und jetzt, hier für die Schüler, das geht gar nicht (betont)«.¹⁴²

Dies bestätigt auch Herr Schulz: »Da äh .. wirken Bücher erst mal ganz prima, ... vom .. Layout, von den Themen, wie auch immer, und wenn man richtig damit arbeitet, im Unterricht, merkt man erst äh, .. welche Qualität das Buch hat.«¹⁴³ Herr Fischer ist der Meinung, »die Daumenprobe ist oft entscheidend [...]. Also, wenn dat .. schön aussieht und viele nette Bilder hat, dann .. wird so'n Buch zum Beispiel gekauft.«¹⁴⁴ Später ergänzt er, die Bücher dürften auch nicht zu umfangreich sein, da Lehrende sonst das Gefühl hätten, sie könnten nicht alles Gebotene auch nutzen und einsetzen.¹⁴⁵ Der Referendar Herr Bauer macht sogar die Qualität des Buches daran fest, wenn er feststellt, dass der Umfang »auf's Jahr gesehen, .. zumin[dest].., ja, machbar«¹⁴⁶ sein soll. Ihm ist, bedingt durch den Ausbildungsstatus und entsprechende Prüfungssituationen, die Unterrichtsplanung wichtig, sodass er das Werk auch nach diesem Kriterium bewertet.

Es gibt offenbar auch Vorlieben für einzelne Verlage, wenn etwa Herr Schulz berichtet, dass er nur Werke von Cornelsen, Klett und Westermann vergleicht: »Aber ich muss ganz ehrlich sagen, andere Verlage gucken wir uns, .. es gibt ja fast gar keine anderen, aber .. die drei sind eigentlich die, die wa' .. äh .. nehmen.«¹⁴⁷ Und Frau Schröder gesteht sogar, dass sie sich hauptsächlich auf die Empfehlung einer Kollegin verlassen hat, »weil ich .. so zu bin mit Arbeit und dachte: Ich .. mach' mir jetzt nicht den Stress und guck' mir noch .. alle zehn an, die auf dem Markt sind und entscheide das dann (lacht)«.¹⁴⁸ Pragmatisch nahm sie für ihre Auswahl dann noch jene Werke hinzu, die sie von den Verlagen als Probeexemplar zugeschickt bekommen hatte.¹⁴⁹

Auch der praktische Aspekt darf nicht vernachlässigt werden, denn ein einmal eingeführtes Buch wird jahrelang verwendet. Was die Schulbuchforschung unter den »äußeren und inhaltlichen Merkmalen und Eigenschaften«¹⁵⁰ versteht, die zur Erforschung angemahnt werden, hat großen

142 Interview Frau Schröder, Abs. 52.

143 Interview Herr Schulz, Abs. 40.

144 Interview Herr Fischer, Abs. 62.

145 Vgl. ebd., Abs. 277.

146 Interview Herr Bauer, Abs. 55.

147 Interview Herr Schulz, Abs. 54.

148 Interview Frau Schröder, Abs. 48.

149 Vgl. ebd., Abs. 50.

150 Weinbrenner 1995, S. 27 und S.33f.

Einfluss auf die Auswahl: die Stabilität des Materials. Herr Fischer veranschaulicht am Beispiel eines Buches, das zu jedem Kapitel eine ausklappbare Doppelseite hat, dass er davon ausgeht, dass dieses Buch nicht eingeführt wird, da es der Belastung der mehrfachen Benutzung nicht standhalten würde.¹⁵¹

6.2 Nutzungen zwischen Fundus und Leitmedium

Die jeweilige tatsächliche Nutzung von Schulbüchern im Unterricht bleibt den Lehrenden überlassen. Wenn die Schulbuchforschenden um Eckhardt Fuchs feststellen, dass Lehrende vor allem mit der instrumentell-didaktischen Funktion der Schulbücher, weniger mit ihrem gesellschaftlichen Stellenwert befasst seien¹⁵², so kann dem nur bedingt zugestimmt werden: Die Lehrenden sind sich der gesellschaftlichen Relevanz und Aushandlung der verwendeten Lehrmittel durchaus bewusst, in einigen Fällen weisen sie sehr konkret und dezidiert auf Wertungen innerhalb bestimmter Bücher hin.

Die Bücher stellen eine Wissensquelle für die Lehrenden dar, sie werden in der Unterrichtsvorbereitung genutzt. Als Arbeits- oder Sachbuch sind die Bücher teils stärker auf die Schüler als zentrale Nutzergruppe zugeschnitten. Die Lehrenden ergänzen die thematischen Einheiten je nach Bewertung des eingeführten Buchs und nach Engagement mit anderen Büchern. Sie legen sich durchgängig einen eigenen Bestand an Schulbüchern zu, der im Laufe der Berufsjahre wächst und zur Vorbereitung oder als Kopiervorlage genutzt wird. Dabei sind deutliche Vorlieben erkennbar. Außerdem sind die Schulbücher Ausgangspunkt für die Unterrichtsdurchführung, auf die noch zurückzukommen ist.¹⁵³ Im Folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, welche Bücher von den beforschten Akteuren genutzt werden, wie diese eingeschätzt und in die konkrete Unterrichtsgestaltung eingebunden werden.

151 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 235–245.

152 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 19.

153 Vgl. Kapitel 7.

Verwendete Schulbücher an den beforschten Schulen

Mehrheitlich werden an den untersuchten Schulen verhältnismäßig aktuelle Werke aus den vergangenen zehn Jahren verwendet, die teilweise erst im laufenden Schuljahr angeschafft wurden. Meist waren die Befragten an der Auswahl selbst beteiligt, wie bereits dargestellt wurde. Im Vergleich werden überdurchschnittlich neue Schulbücher verwendet. Auch wenn keine Zahlen zur tatsächlichen Verwendung der Werkreihen an den insgesamt 626 Gymnasien und 225 Gesamtschulen in NRW¹⁵⁴ vorliegen, ist anzunehmen, dass trotz Lehrplanumstellung verbreitet noch ältere Werke im Einsatz sind, da diese aus dem oft geringen Budget der Schulen angeschafft werden müssen. Die vergleichsweise gute Ausstattung der hier beforschten Schulen ist wohl auch auf das Erhebungsverfahren zurückzuführen: Da sich die Lehrenden bei mir als Forscherin mit dem Wissen meldeten, dass Schulbücher der Untersuchungsgegenstand sind, könnte dies für Lehrende mit älteren Reihen ein Hinderungsgrund der Kontaktaufnahme gewesen sein. Im Set der Beforschten unterrichten einzig die vergleichsweise jungen und über persönliche Kontakte vermittelten Gesprächspartner Frau Schröder, Frau Neumann und Frau Schwarz mit Büchern, die laut Landesvorgaben nicht mehr zugelassen sind. Doch selbst an den Schulen, an denen mehrere Lehrende befragt werden konnten und die insgesamt eher als gut ausgestattet gelten können, ist die Umstellung auf neue Werke noch nicht abgeschlossen.

Im Erhebungszeitraum wurden an den beforschten sechs Schulen elf unterschiedliche Schulbuchreihen verwendet, die in Tabelle 3 zusammengestellt sind. Die untersuchten Gymnasien verwenden im Geschichtsunterricht »Geschichte und Geschehen« von Klett in der neuen, kompetenzorientierten Ausgabe (Humboldt-Gymnasium) und »Forum Geschichte kompakt« aus dem Cornelsen-Verlag (Marien-Gymnasium), das nach der Schulzeitverkürzung auf G8 neu eingeführt wurde, nachdem auch die Vorgänger-Reihe genutzt worden war. »Terra«, die Reihe für den Erdkunde-Unterricht aus dem Klett-Verlag, wird sowohl am Marien- als auch am Goethe-Gymnasium benutzt, wobei im ersteren die Umstellung auf die neue Auflage noch nicht in allen Jahrgängen umgesetzt ist. Für den Politikunterricht wird »Politik/Wirtschaft« aus dem Schönigh-Verlag – nach

154 Vgl. Schulministerium NRW 2011, S. 12. Es werden die Zahlen für 2011 verwendet, da in diesem Jahr die empirischen Erhebungen stattfanden.

dem Hauptautor genannt »Der Floren«¹⁵⁵ – am Humboldt-Gymnasium verwendet, während am Goethe-Gymnasium mit dem Werk »Neue Anstöße« von Klett gearbeitet wird.

In den Gesamtschulen wurde im Untersuchungszeitraum noch mit älteren Büchern gearbeitet, doch die bereits erschienenen, neustrukturierten Werke befinden sich in der Anschaffung oder Sichtung. Allein die Erich-Kästner-Gesamtschule ist als neu gegründete Schule direkt mit einer Neuauflage gestartet. Die beiden verwendeten Reihen sind »Gesellschaft Bewusst« von Westermann (Geschwister-Scholl-Gesamtschule)¹⁵⁶ und das »IGL-Buch« des Klett-Verlags (Erich-Kästner-Gesamtschule). An der Anne-Frank-Schule werden mit Werken für die Realschule fächerintegrierte Unterrichtseinheiten mit getrennten Fachbüchern gestaltet. An der Schüler-Mädchenrealschule wird mit den auch an der Anne-Frank-Gesamtschule verwendeten Realschul-Werken »Geschichte und Gegenwart« (Schöningh-Verlag) sowie »Terra Erdkunde« (Klett-Verlag) gearbeitet.

Vergleichend können also je zwei Geschichts-, Politik- und Gesellschaftslehrebücher betrachtet werden, im Fach Erdkunde ist nur eine Reihe im Einsatz. Da im Folgenden vorrangig die Nutzung und Einschätzung der Lehrenden analysiert wird, bleiben die weiteren zugelassenen Werke¹⁵⁷ außen vor, zumal keinerlei Zahlen zur jeweiligen Verbreitung zu finden sind. Der qualitative Ansatz fokussiert auf die Wertungen, Bedeutungen und Praxen mit den jeweils genutzten Schulbuchreihen. Damit ergibt sich ein Setting von insgesamt 32 Büchern in elf Reihen:

Titel	Ausgabe	Verlag, Jahr	verwendet von
Geschichte an Gymnasien			
Geschichte und Geschehen	Schülerbuch 1./2. Lernj., 3./4. Lernj., 5./6. Lernj.	Klett, 2008 bis 2009	Humboldt-Gymnasium

155 Vgl. zur Bezeichnung Interview Herr Bauer, Abs. 16. 2011/2012 erschien eine weitere Neuauflage, nachdem zuletzt 2008 an die Kernlehrpläne angepasste Ausgaben erschienen waren. Die Version von 2011ff. wird hier nicht berücksichtigt, da sie in keinem der Interviews genannt wurde.

156 Herr Fischer merkt an, dass die Vorgängerversion ein Produkt seiner Schule sei, da hier mehrere Autoren unterrichten. Auch ist der schulinterne Lehrplan auf dieses Werk ausgerichtet, was aktuell in neuer Version angeschafft wird. Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 74. Zum schulinternen Lehrplan vgl. Kapitel 5.1.

157 Vgl. Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gymnasium Sekundarstufe I. Eine länderübergreifende Zusammenstellung der zugelassenen Schulbücher liegt vom Georg-Eckert-Institut vor. Vgl. GEI 2009, insb. S. 31–54.

Forum Geschichte kompakt	Schülerband 1, Schülerband 2 (auch als Teilbände)	Cornelsen, 2008	Marien-Gymnasium
Erdkunde an Gymnasien			
Terra Erdkunde für NRW. Ausgabe Gymnasien NRW	Schülerbuch Neue Aufl. Band 1, Band 2, Band 3	Klett, 2008 bis 2009	Marien-Gymnasium (schon in einigen Jahrgängen)
Terra Erdkunde für Nordrhein-Westfalen. Ausgabe für Gymnasien	Schülerbuch Band 1 Klasse 5, Band 2 Klasse 7, Band 3 Klasse 9	Klett, 2003 bis 2005	Goethe-Gymnasium, Marien-Gymnasium (noch in einigen Jahrgängen)
Politik/Wirtschaft an Gymnasien			
Politik / Wirtschaft. Für Gymnasien in NRW	Arbeitsbuch 5/6, 7/8, 9	Schöningh, 2008	Humboldt-Gymnasium
Neue Anstöße. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht	Schülerbuch 5/6, 7/8, 9/10	Klett, 1999 bis 2001	Goethe-Gymnasium
Gesellschaftslehre an Gesamtschulen			
Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre Gesamtschule NRW	Neuaufgabe Band 1, Band 2, Band 3	Klett, 2009 bis 2011	Erich-Kästner-Gesamtschule
Gesellschaft Bewusst. Gesellschaftslehre für Gesamtschulen	Schülerband 5/6, 7/8, 9/10	Westermann, 2000 bis 2002	Geschwister-Scholl-Gesamtschule
Gesellschaft Bewusst. Ausgabe 2011 für NRW	Ausgabe NRW Band 1, Band 2, Band 3	Westermann, 2011 bis 2012	Geschwister-Scholl-Gesamtschule (zur Anschaffung vorgesehen)
Geschichte und Gegenwart Realschule (bisherige Ausgabe)	Band 1, Band 2, Band 3	Schöningh, 1998 bis 2001	Anne-Frank-Gesamtschule, Schiller-Mädchenschule
Terra Erdkunde für NRW. Ausgabe Realschule	Schülerbuch 5/6, 7/8, 9/10	Klett, 2003 bis 2005	Anne-Frank Gesamtschule, Schiller-Mädchenschule

Tabelle 3: In den Schulen verwendete Schulbücher, sortiert nach Fächern.

Für die Oberstufe, die hier nicht im Zentrum der Analyse steht, ist die Heterogenität der Unterrichtswerke wesentlich größer. Die Fachkonferenzen einigen sich hier eher selten auf einen Standard, sondern schaffen etwa im Marien-Gymnasium für Geschichte und Erdkunde, aber auch für den Deutschunterricht zwei Werke an, die dann je nach Vorliebe genutzt werden.¹⁵⁸ Teilweise wird ohne Buch gearbeitet¹⁵⁹, in Leistungskursen muss das entsprechende Buch oft von den Schülern selbst angeschafft werden.¹⁶⁰

Schulbücher als Wissensquelle für die Lehrenden

Ohne dezidiert benannte empirische Fundierung nimmt Weinbrenner an:

»Lehrer möchten wissen, ob sie sich mit Hilfe des Schulbuchs auf den Unterricht vorbereiten können, ob es brauchbare Vorschläge für einen »Einstieg« in das jeweilige Thema gibt, ob die für den Unterricht notwendigen Informationen in der richtigen Weise bereitgestellt sind, ob mit Hilfe des Schulbuchs zusammengefaßt, angewendet, geübt, problematisiert und diskutiert werden kann und ob geeignete Aufgaben zur Verfügung stehen.«¹⁶¹

Er trifft hiermit recht gut die Bedürfnisse, die von den befragten Lehrenden artikuliert wurden. Diese haben in der Regel einen weit breiteren Bestand von Schulbüchern in ihrem persönlichen Besitz, als sie von der Schule für die Schüler zur Verfügung gestellt werden. Zentral ist insbesondere die Entscheidungsmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Büchern, welche die Lehrenden kennen und nutzen, denn »man hat ja so 'ne breite Auswahl an Schulbüchern .. und Materialien, dass man immer irgendwie was findet.«¹⁶² Es wird ein Fundus aufgebaut, der dann je nach Anlass und Zeitaufwand für den konkreten Unterricht verwendet wird.

Die Bücher werden mehrheitlich als die weitaus zentralere Instanz angesehen als die Lehrpläne. Sogar der sehr normorientierte Herr Hoffmann antwortet auf meine Frage nach seinem Entscheidungsprozess für die Themensetzung: »Erst mal natürlich Buch, gucken was ist im Buch vorge-

158 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 28; Interview Frau Becker, Abs. 33; Interview Herr Schulz, Abs. 50.

159 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 80.

160 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 42; Interview Herr Schulz, Abs. 44 und 56.

161 Weinbrenner 1995, S. 37.

162 Interview Frau Schäfer, Abs. 166.

schrieben¹⁶³ und kommt nicht auf die Lehrpläne zu sprechen. Herr Koch teilt diese Einschätzung, denn das Schulbuch ist »eben auch von 'ner Kommission erstellt [...], die auch .. weiß: Was ist wichtig [...] ich mein', die Landesministerien stehen ja auch mit den Schulbuchverlagen in Verbindung.«¹⁶⁴ Einzig Frau Becker hebt hingegen hervor, dass die von ihr verwendeten Bücher dem Lehrplan entsprechen¹⁶⁵ und setzt die Wertung damit genau umgekehrt: Für sie ist die staatliche Vorgabe maßgeblich, an der sich die Auswahl des Buches orientiert. Damit schließen sich die Befragten mehrheitlich der Einschätzung der Forschung an, wenn etwa Astleitner formuliert, dass Schulbücher als Leitmedium des Unterrichts diesen in Zielen, Inhalten, Methoden und Ergebnissen weitaus stärker beeinflussen als es der Lehrplan tut.¹⁶⁶

Durchgehend alle Befragten sind der Meinung, dass ein Schulbuch für ihren Unterricht unverzichtbar sei. Dafür nennen sie erstaunlich einheitliche Gründe. In erster Linie wird das Buch als Orientierung und Nachschlagewerk sowohl für die Lehrenden¹⁶⁷ als auch die Schüler¹⁶⁸ angesehen. Als Grundlage zieht es laut Frau Meyer für beide Seiten einen »roten Faden«¹⁶⁹ durch den Unterricht.¹⁷⁰ Auch Herr Wagner greift die Bezeichnung als »roter Faden« für seine Schüler auf.¹⁷¹ Herr Richter betont: »Schulbücher haben was Verbindliches«¹⁷², sie geben eine Grundstruktur vor und werden als verlässlich, da qualitätsgesichert eingeschätzt.¹⁷³ Herr Schulz fasst prägnant zusammen: »Hier hat man auf jeden Fall 'ne Grundfeste, und da kann man auch schneller und zügiger mit arbeiten, und zielgerichteter auch.«¹⁷⁴ Dieser Meinung sind die Lehrenden unabhängig von der Zu-

163 Interview Herr Hoffmann, Abs. 130.

164 Interview Herr Koch, Abs. 58.

165 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 41.

166 Vgl. Astleitner 2012, S. 102.

167 Explizite Nennungen bei Interview Frau Schäfer, Abs. 96; Interview Frau Meyer, Abs. 78; Interview Herr Koch, Abs. 58; Interview Herr Fischer, Abs. 112; Interview Frau Neumann, Abs. 60.

168 Explizite Nennungen bei Interview Herr Bauer, Abs. 61; Interview Herr Richter, Abs. 50; Interview Herr Fischer, Abs. 110; Interview Herr Weber, Abs. 62; Interview Herr Schulz, Abs. 56; Interview Frau Meyer, Abs. 78; Interview Frau Neumann, Abs. 60.

169 Interview Frau Meyer, Abs. 78.

170 Vgl. zum Schulbuch als Grundlage für Lernprozesse Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 74.

171 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 28.

172 Interview Herr Richter, Abs. 50; vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 53.

173 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 74.

174 Ebd.

gehörigkeit zu einer Schule oder einer Altersgruppe, auch hinsichtlich der einzelnen geisteswissenschaftlichen Fächer sind hier keine Unterschiede festzustellen. Dementsprechend kann die Relevanz von Schulbüchern, die gerade im Zuge der Digitalisierung und auch der Kompetenzorientierung und damit verbundenem erfahrungsbasiertem Lernen in den letzten Jahren vermehrt in Frage gestellt worden ist¹⁷⁵, weiterhin als überaus hoch angesehen werden. Die Lehrenden als Unterrichtspraktiker möchten auf Schulbücher als Grundlage und Leitstruktur nicht verzichten und sind einstimmig der Meinung, dass diese nicht zu ersetzen sind.

Für die Vorbereitung des Unterrichts wird von allen Befragten berichtet, dass weitere Schulbücher neben dem den Schülern vorliegenden Buch hinzugezogen werden.¹⁷⁶ Insbesondere die Darstellungstexte werden auch zur eigenen Hintergrundinformation verwendet. Frau Neumann berichtet, dass sie das den Schülern vorliegende Buch auch als »Wissens..quelle (lacht) .. für mich selber«¹⁷⁷ verwendet, um ihr weniger vertraute Themen vorzubereiten. Für das Buch ergänzende Materialien geht die Suche meist ebenfalls zunächst zum eigenen Bestand der weiteren Schulbücher, welche den Schülern selbst nicht vorliegen, wie Herr Bauer berichtet: »Wenn ich Zusatzmaterial suche, dann schau' ich in .. natürlich erst mal in die vorhandenen Bücher, die ich habe«.¹⁷⁸ Diese verlässlichen Werke werden also auch zur eigenen Wissensgenerierung genutzt.

Frau Schäfer verwendet mit »Fragen an die Geschichte« ein Werk aus den 1970er Jahren, denn »da sind tolle Sachen drin, find' ich immer«.¹⁷⁹ Erstaunlich ist dabei, dass auf ein eigentlich lange veraltetes Buch zurückgegriffen wird, gerade weil dort »tolle Sachen« enthalten sind. Darin zeigt sich deutlich die Strukturierung durch die eigenen Vorlieben und die damit verbundene Machtposition: Die Lehrenden greifen auf Material in Büchern zurück, welche durch das Ministerium – als nicht mehr den Ordnungen entsprechend – abgelehnt werden. Auch Herr Fischer bezeichnet diese Reihe als noch immer hilfreich.¹⁸⁰ Frau Neumann nennt diese als Beispiel

175 Vgl. zu sich wandelnden Lehrer- und Schülerrollen sowie didaktischen Zugängen Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 12f. und zur weiterhin hohen Relevanz von Schulbüchern S. 127. Vgl. auch Doll et al. 2012, S. 9.

176 Dies hat auch die bisherige, nur in Ansätzen vorhandene Forschung festgestellt. Vgl. zusammenfassend Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 92.

177 Interview Frau Neumann, Abs. 106.

178 Interview Herr Bauer, Abs. 18.

179 Interview Frau Schäfer, Abs. 64.

180 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 158.

für eine veränderte Rolle der Bücher, die in den 1970er Jahren vor allem eine Strömung der Fachdidaktik vertraten, die auf quellennahes Arbeiten Wert legte.¹⁸¹ Ganz unabhängig von den sonst verschiedenen Einschätzungen der drei Genannten sind sie sich einig darüber, dass das Werk einen guten Fundus an Quellen für den Geschichtsunterricht bereithält. Dabei werden auch die Quellen und Fragestellungen der anderen Bücher genutzt, um den eigenen Unterricht zu gestalten: »Was haben die für Ideen, .. was schlagen die für Methoden vor.«¹⁸² Um diese zu ergänzen wird jedoch auch auf ganz spezifische, aus persönlicher Erfahrung als gut eingeschätzte Bücher zurückgegriffen.

Mit Thöneböhn kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende entweder das Buch als Leitmedium nutzen, es als didaktische Leitlinie sehen oder nur zur Ergänzung hinzuziehen.¹⁸³ Allerdings nutzen die hier Befragten Schulbücher ihrem Reden über Unterricht zufolge mehrheitlich als Leitlinie oder lediglich in Ergänzung zu ihrem eigenen Material, das Buch wird nicht als Leitmedium dargestellt. Als Arbeitsbuch und Wissensquelle für die Lehrenden sind Schulbücher nicht nur hinsichtlich des bereitgestellten Materials eine Hilfestellung. Dies wird jedoch eher von den jüngeren Lehrenden hervorgehoben¹⁸⁴, die das Buch als »entlastend«¹⁸⁵ bewerten. Sie können ganze Unterrichtsstunden oder doch Teile der Stunde mit dem Buch bestreiten und ihren Aufwand in der Vorbereitung entsprechend kleiner halten, der aufgrund geringerer Erfahrung und kleinerem Materialbestand insgesamt entsprechend höher ist. Eine Stunde mit dem Schulbuch ist eine, »wo ich mir selbst gar nichts überlegen muss«¹⁸⁶ meint Frau Schäfer, die erst vor zwei Jahren das Referendariat beendet hat. Die nach der Ausbildung als Vertretungslehrerin eingesetzte Frau Schwarz stellt sogar fest: »Ich brauch' immer 'nen Schulbuch, .. wie soll das sonst gehen?«¹⁸⁷ Doch auch Frau Becker, die bereits mehrere Jahrzehnte unterrichtet, ist im Tenor ähnlich, wenn sie konstatiert: »Ich brauch' das Medium Schulbuch.«¹⁸⁸ Vor allem die eigene Unsicherheit spielt also eine Rolle dafür, wie

181 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 80.

182 Interview Frau Klein, Abs. 32.

183 Vgl. Thöneböhn 1996; vgl. auch Doll/Rehfinger 2012, S. 31.

184 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 40; Interview Herr Hoffmann, Abs. 94; Interview Herr Schulz, Abs. 56.

185 Interview Frau Schröder, Abs. 116.

186 Interview Frau Schäfer, Abs. 96.

187 Interview Frau Schwarz, Abs. 60.

188 Interview Frau Becker, Abs. 75.

stark auf das Buch zurückgegriffen wird. Die Lehrenden, welche »kompakt und komprimiert .. in einem Buch alles .. Wesentliche«¹⁸⁹ suchen, wie es der seit gut fünf Jahren unterrichtende Herr Koch zusammenfasst, sind eher unsicher in der Erstellung von eigenem Material oder können diese im Arbeitsalltag nicht immer leisten. Auch gehört bei ihnen das freie, improvierte Unterrichten ohne Materialien kaum zum Alltag. In solchen Fällen greifen sie auf das eingeführte Schulbuch zurück und bleiben eng an der dort vorgeschlagenen Strukturierung.

Die älteren und damit auch erfahreneren Lehrenden beschreiben die Schulbücher eher als Arbeitsgrundlage und betonen stärker die Funktion eines Nachschlagewerks für sie und auch die Schüler. Sie erarbeiten ihren Unterricht freier und ergänzen diesen eher mit einzelnen Teilelementen des eingeführten Buches oder kopieren aus anderen Büchern, was sie als methodisch oder inhaltlich treffender einschätzen. Herr Wagner fast zusammen, dass insbesondere seine Schüler zur Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen und für das Nacharbeiten von Fehlzeiten hier entsprechendes Material zur Hand hätten, womit das Buch als solches notwendig sei.¹⁹⁰ Ähnlich argumentiert auch sein Kollege Herr Schulz¹⁹¹, der zwar ein anderes Fach, jedoch ebenfalls am Marien-Gymnasium unterrichtet. Diese Funktion ist also stärker durch eine Schulkultur des selbstständigen Arbeitens der Schüler – vor allem anhand des jeweils eingeführten Buches – gegeben, die zu der am Marien-Gymnasium immer wieder betonten Leistungsorientiertheit passt. Bei anderen Schulen wird für selbstständige Arbeitsphasen stärker auf Projektarbeit und eigenes Material Wert gelegt, wie etwa an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule. Dem hier unterrichtenden Herrn Weber fällt auf meine Frage hin zunächst selbst der Name des eingeführten Geschichtsbuches für die Oberstufe nicht ein, er überlegt und rückversichert sich dann bei einer Kollegin im Lehrerzimmer.¹⁹² Dies zeigt, wie selten er das Buch zur Hand nimmt, um seinen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Auch Frau Neumann verwendet zwar ein Geschichtsbuch für ihren integrierten Unterricht der Gesellschaftslehre, ist sich aber unsicher, ob dies ein Werk für Gesamt- oder Realschulen vorgesehen ist, der Name des eigentlich eingeführten Erdkunde-Werkes fällt ihr

189 Interview Herr Koch, Abs. 58.

190 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 53.

191 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 74.

192 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 20–26.

nicht ein.¹⁹³ Dies zeigt, dass sie die Bücher eher selten nutzt und ihnen keine hohe Bedeutung beimisst. Beide agieren selbstbewusst in ihrem Unterricht und verwenden das Buch eher ergänzend zu ihrer eigenen Leitlinie. Wichtiger als der Unterschied des Alters und der damit verbundenen Erfahrung ist für diese Funktion des Buches für die Lehrenden somit die Persönlichkeit und Selbstsicherheit im Auftreten vor Schülern.

Schulbuchstrukturierungen zwischen Arbeits- und Sachbuch

Darüber, dass sich die Schulbücher in den letzten Jahren und Jahrzehnten verändert haben, sind sich alle Befragten einig, ganz egal ob sie aus ihrer Erfahrung als Lehrende oder noch aus ihrer eigenen Schulzeit berichten. Die bereits mehr als 30 Jahre unterrichtende Frau Becker ist der Meinung, dass sie selbst »früher auch viel stärker mit .. Büchern gearbeitet«¹⁹⁴ hat. Ein wichtiger Unterschied besteht für sie darin, dass heute stärker auch innerhalb der Bücher auf ergänzendes Material und Fundorte für weitere Informationen verwiesen wird.¹⁹⁵ Gerade die Methoden-Kapitel der Bücher werden immer wieder als Neuerung hervorgehoben. Die Unterteilung in Text und Aufgabenstellung hat sich hier in den vergangenen Jahren erweitert, es gibt verstärkt Anregungen zur Projektarbeit, »die sind ja schon aufgelockerter, die Bücher, .. häufig, nicht alle«¹⁹⁶ meint Frau Schwarz.

Zentral ist insgesamt der Wandel vom Handbuch zum Arbeitsmaterial, wie Frau Schröder zusammenfasst:

»Also .. ähm, ich mein', so ganz früher waren das echt so reine ähm ... ja, wie nennt man das, ähm .. Lernbücher, ne, also wirklich nur .. reine Sach..wissenstexte zum Lesen und Durcharbeiten, ähm .. das ist es ja gar nicht mehr, ne, und aber so ähm ... Arbeitsbücher sozusagen, ne, mit nur so Methoden-Schnickschnack, sind es ja auch nicht. Also, die meisten versuchen natürlich schon, da irgendwie 'ne Mischung hinzukriegen.«¹⁹⁷

Dabei werden die beiden hauptsächlichen Funktionen von Schulbüchern deutlich: Sie dienen einerseits als Nachschlagewerk, andererseits sind sie als Material- und Methoden-Kompendien nutzbar.¹⁹⁸ Die Schulbuchforschung

193 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 34 und 42.

194 Interview Frau Becker, Abs. 18.

195 Vgl. ebd.

196 Interview Frau Schwarz, Abs. 150.

197 Interview Frau Schröder, Abs. 155.

198 Vgl. Weinbrenner 1995, S. 37.

fasst diese Funktionen noch weiter, wenn sie Strukturierung, Repräsentation, Steuerung, Motivierung, Differenzierung und Übung sowie Innovation nennt.¹⁹⁹ Die Strukturierungsfunktion nimmt vor allem das Sach- und Nachschlagewerk wahr, Differenzierungs- und Übungsfunktionen stehen in den als Arbeitsbüchern konzipierten Werken im Vordergrund. Repräsentation, Steuerung und Innovation sind hingegen eher als von außen an die Bücher herangetragene Funktionen zu fassen, die in der konkreten Verwendung weniger Bedeutung haben.

Die Befragten kommen nicht auf eine durch Sebastian Rezat am Beispiel von Mathematikbüchern herausgearbeitete Struktur zu sprechen, die auch für Bücher der Gesellschaftslehre zutreffend ist: Er unterscheidet verschiedene Strukturebenen innerhalb der einzelnen Bücher, »die Makro- bzw. Buchebene, die Meso- bzw. Kapitelebene und die Ebene der Lerneinheiten bzw. Mikroebene.«²⁰⁰ Diese sind unabhängig von der Gestaltung als Arbeits- oder Sachbuch gegeben, scheinen den Lehrenden jedoch so selbstverständliche Strukturierung zu sein, dass sie nicht erwähnt werden.

Herr Fischer erläutert die unterschiedliche Grundstruktur als Arbeits- oder Sachbuch in unserem zweiten Gespräch ausführlich am gerade erschienenen Buch »Gesellschaft Bewusst«.²⁰¹ Hier sind die Doppelseiten durchgehend so unterteilt, dass links die Grundlagen vermittelt werden, rechts Möglichkeiten der Vertiefung, Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellung dazu gegeben werden. Dabei wurde »versucht, so di..diese Inhalte auf so'n so'n Basisding irgendwie zu reduzieren«²⁰² und damit sowohl die Möglichkeit zu bieten, einen Themenbereich nur kurz anzureißen als auch vertieft zu behandeln. So werden Schwerpunktsetzungen der Lehrenden und auch der schulinternen Lehrpläne nach der Argumentation von Herrn Fischer vereinfacht oder erst ermöglicht, auch das selbstständige Arbeiten der Schüler sei hiermit gut binnendifferenziert zu erreichen.²⁰³ In anderen Werken sind diese Arbeitsteile mit Material und Aufgaben ausgelagert und am Ende der jeweiligen Kapitel oder am Ende des Buches zu finden.

Diese Konzeption als Arbeitsbuch, das immer wieder auch praktische Hinweise, weiterführendes Material und unterschiedliche Anforderungsni-

199 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 10.

200 Rezat 2012, S. 116.

201 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 271–277.

202 Ebd., Abs. 271.

203 Vgl. ebd., Abs. 273–275.

veaus bietet, findet sich auch in anderen Reihen wieder. Frau Schäfer fasst zusammen, dass in dem Fall eines Arbeitsbuches ein Buch notwendig ist, in dem »Methoden drin sind, wo Quellen drin sind, die Schüler verstehen, und wo man auch wirklich mit dem Buch arbeiten kann [...], dass das so alles .. ineinander fließt.«²⁰⁴ Gleichzeitig wird durch diese Struktur der Unterricht insofern vorgegeben, als wenig Flexibilität in der Anwendung besteht, da Texte und Fragestellungen in der Regel auf das im Buch vorhandene Material zugeschnitten sind.²⁰⁵ Gerade Werke, die jedes Thema an einem Beispiel festmachen, entsprechen für Herrn Fischer nicht den Bedürfnissen, einzelne Fakten auch nach der jeweiligen Unterrichtseinheit im Buch nachschlagen zu können.²⁰⁶ Die Informationen sind in langen Texten verpackt, am exemplarischen Buch zeigt er: »Man muss sich hier durch das Beispiel immer auch in dem Text .. kämpfen«²⁰⁷, um die grundlegenden Informationen zu finden. Er ist insgesamt der Meinung, dass es stets eine Unterscheidung in »Grundinformationen, Darstellungsteil, Arbeitsteile«²⁰⁸ geben sollte.

Einige Bücher sind dagegen als reine Lehrbücher konzipiert, mit denen man laut Herrn Fischer »wenig im Unterricht mit machen«²⁰⁹ kann, die Bände eignen sich eher als Nachschlagewerk. Diese Funktion des Nachschlagens sieht er als unabdingbar gerade in der Oberstufe als Vorbereitung auf das Zentralabitur an, »aber nur (betont) so'n Ding zu haben, ist für den Unterricht auch grauenhaft.«²¹⁰ Dem schließen sich die anderen Lehrenden weitgehend an, wenn etwa Herr Schulz erzählt, dass die Schüler in einem solchen Nachschlagewerk oft nur wenige Seiten weiterblättern müssen, um die Lösung zur vorhergehenden Aufgabe im Buch schon zu finden, ohne sie selbst lösen zu müssen.²¹¹ Herr Koch meint, dass man auch das als Arbeitsbuch konzipierte Werk »als Nachschlagewerk nutzen«²¹² kann. Doch Frau Schröder ist der Ansicht, dass meist Sachbücher gewählt werden, um alle Informationen gebündelt vorliegen zu haben und

204 Interview Frau Schäfer, Abs. 39.

205 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 52.

206 Vgl. ebd., Abs. 319 und 333.

207 Ebd., Abs. 333.

208 Ebd., Abs. 347.

209 Ebd., Abs. 305.

210 Ebd., Abs. 309.

211 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 56.

212 Interview Herr Koch, Abs. 58; vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 64.

diese dann selbst methodisch ohne Buch zu ergänzen.²¹³ Auch Herr Fischer argumentiert, dass hiermit besser auf die je unterschiedlichen Frage- und Themenstellungen eingegangen werden kann.²¹⁴ Für diese Funktion sind neben einer sinnhaften Gliederung auch Glossar und Anhang sowie Methoden-Teile für die Lehrenden relevant.²¹⁵ Diese sind dann »als äh .. Wissensbasis sehr, sehr schön«²¹⁶ und können den jeweiligen Bedürfnissen und Vorlieben angepasst genutzt werden.

Die Lehrenden bewerten die Bücher also ganz anders als dies in der bisherigen Forschung dargestellt wird, wenn das Autorenteam um Fuchs zusammenfasst, dass Lehrende sich durch Strukturierungen im Buch verpflichtet sähen, diese Struktur in den eigenen Unterricht zu übernehmen²¹⁷ und später auch argumentiert, dass Lehrende sich so strukturierte Werke wünschen würden, dass sie ihren Unterricht an diesen ausrichten könnten.²¹⁸ Egal, wie das einzelne Werk als Arbeits- oder Sachbuch konzipiert ist, die Lehrenden eignen sich dieses an und wählen jene Elemente aus, die sie für sinnvoll erachten. Wichtiger als die Reihenfolge und die Möglichkeiten zur Übernahme der Struktur ist ihnen die inhaltliche Vollständigkeit und sachliche Richtigkeit.

Schulbuchinhalte in der Bewertung der Akteure

Die Lehrenden haben sehr differenzierte Meinungen zu den unterschiedlichen Schulbüchern. Sie fällen dabei allerdings kaum grundsätzliche Urteile. Zwar werden auf Nachfrage immer wieder pauschale Beurteilungen wie »find' ich eigentlich ganz gut«²¹⁹, »nicht (betont) so besonders gut«²²⁰ oder auch »grottenschlecht«²²¹ getroffen, auch dass man »in Phasen ganz gut damit arbeiten«²²² kann wird berichtet. Doch widersprechen sich die Aussagen an konkreten Beispielen auch. Wer den Darstellungsteil gut findet,

213 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 82.

214 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 50.

215 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 44.

216 Interview Herr Richter, Abs. 32.

217 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 88.

218 Vgl. ebd., S. 124.

219 Interview Frau Schäfer, Abs. 56.

220 Interview Frau Schwarz, Abs. 36.

221 Interview Frau Schröder, Abs. 30.

222 Interview Frau Meyer, Abs. 38.

dem gefällt die Auswahl der Quellen nicht²²³ und umgekehrt.²²⁴ Wenn ein Buch aufgrund der Angemessenheit in Bezug auf den Lehrplan gelobt wird²²⁵, werden fehlende Themenbereiche kritisiert²²⁶ oder das Niveau der Aufgabenstellungen als nicht angemessen eingeschätzt.²²⁷ So gibt es offenbar kein Buch, das den Ansprüchen der Lehrenden vollkommen genügt. Dies passt auch dazu, dass niemand der Befragten nur oder überwiegend mit den vorhandenen Lehrwerken arbeitet. Allerdings ist die Bewertung der Autorengruppe aus dem Georg-Eckert-Institut recht kritisch, wenn diese zusammenfasst: »Ob ein Schulbuch seinen Zweck erfüllt und als gut beurteilt werden kann, hängt entscheidend von der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenz der Lehrenden ab.«²²⁸ Auch wird hier argumentiert, dass Lehrende stark die fachliche Eignung der Bücher in den Vordergrund stellen, gleichzeitig wird jedoch bemängelt, dass zu dieser Vermutung Erhebungen bisher fehlen.²²⁹ Zwar wurden in der hier vorliegenden Empirie durchgehend eher als engagiert zu bezeichnende Lehrende befragt, doch haben sie alle eine differenzierte und begründete Einschätzung der jeweiligen Werke und führen teilweise sehr detailliert Beispiele auf, die für und gegen einzelne Bücher sprechen. Dabei ist keineswegs, wie angenommen, die fachliche Einschätzung allein ausschlaggebend für ihre Bewertungen, sondern Strukturen spielen ebenfalls eine große Rolle.

Die beiden im Fach Gesellschaftslehre zur Auswahl stehenden Werke vergleicht Herr Fischer sehr kritisch. Er nimmt an, dass das »IGL-Buch« »sehr schlampig [...] mit diesen Übernahmen«²³⁰ aus anderen Werken des Klett-Verlags arbeitet und macht dies an einem Beispiel fest, bei dem für die Klasse Fünf der Begriff Segregation im Buch genannt wird, ohne diesen zu erläutern. Herr Fischer geht davon aus, »dass dieses Kapitel letztlich aus dem Band .. ich sag' mal Sozialwissenschaften Klasse Zehn einfach übernommen worden ist.«²³¹ Zum Werk »Gesellschaft Bewusst« berichtet er hingegen nicht konkret und hat dies selbst im Unterricht noch nicht ein-

223 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 76.

224 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 28.

225 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 41.

226 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 36–38; Interview Herr Wagner, Abs. 20–26; Interview Frau Schröder, Abs. 48.

227 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 34–38; Interview Frau Schröder, Abs. 52.

228 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 19.

229 Vgl. ebd., S. 89.

230 Interview Herr Fischer, Abs. 227.

231 Ebd., Abs. 229.

gesetzt. Nachdem dieses Buch in den 1990er Jahren in erster Auflage erschienen sei, habe es – auch aufgrund der fehlenden staatlichen Vorgaben – lange als »heimlicher Lehrplan«²³² gegolten. Hier verallgemeinert er die Gegebenheiten in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule, die das Buch als Grundlage des schulinternen Lehrplans verwendet hat. Er geht davon aus, dass es an den meisten Gesamtschulen in NRW eingeführt sei²³³, auch weil die Reihe »IGL-Buch« thematisch zu eng geführt sei, sodass es den Unterricht auch determiniere.

Die nicht mit einem Buch, sondern mit drei nach Fächern getrennt unterrichtende Frau Neumann kann dem durchaus Positives abgewinnen, denn GL-Bücher sind ihr zu knapp gehalten, sie berichtet, »dass man halt immer denkt, dass, .. irgendwas kommt dann zu kurz, .. dass man dann .. halt immer .. 'ne Sache nur so angerissen hat.«²³⁴ Auch Frau Meyer greift diese Kritik auf, ihr fehlen »so .. typische Bilder. [Beim Thema] Gründung des Kaiserreichs muss meiner Meinung nach diese .. dieses Bild von der Kaiserproklamation .. in Versailles 1871 .. muss ins Buch.«²³⁵ Dass einzelne, nach dem Empfinden der jeweiligen Lehrenden zentrale Inhalte im Buch vermisst werden, gilt jedoch fächerübergreifend zu immer wieder unterschiedlichen Inhalten je nach eigenem Schwerpunkt, wenn etwa Frau Klein den Hitler-Stalin-Pakt als Quelle vermisst.²³⁶ Die Geschichtslehrer verwenden Schulbücher vor allem auch, um weitere Quellentexte für ihren Unterricht zu finden.²³⁷ Herr Richter ist deshalb der Meinung, dass er das neu eingeführte »Geschichte und Geschehen« mehr nutzen wird, weil hier eine bessere Auswahl von Quellen vorhanden ist.²³⁸ Den Erdkundelehrern ist es in vergleichbarer Weise wichtig, dass Diagramme, Statistiken und Karten im Buch vorhanden und aktuell sind.²³⁹

Besonders deutlich zeigen sich Differenzen in den Einschätzungen anhand der Geschichtsbücher für die Oberstufe, sodass diese hier trotz dem Fokus auf die Sekundarstufe I dargestellt werden sollen. Das »Geschichtsbuch« des Cornelsen-Verlags wird von Herrn Fischer sehr positiv bewer-

232 Ebd., Abs. 82.

233 Herr Fischer geht von 70 bis 90 Prozent Verbreitung aus. Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 225.

234 Interview Frau Neumann, Abs. 62.

235 Interview Frau Meyer, Abs. 48.

236 Interview Frau Klein, Abs. 28.

237 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 68.

238 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 30.

239 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 34; Interview Frau Schröder, Abs. 64.

tet, auch wenn seine Fachkollegen in der Geschwister-Scholl-Gesamtschule dieses Oberstufenwerk mittlerweile durch »Geschichte und Geschehen« abgelöst haben und er selbst das Cornelsen-Werk als zu umfangreich für den Unterricht einschätzt.²⁴⁰ Für das ebenfalls im Einsatz befindliche »Kursbuch Geschichte« stellt sein Kollege Herr Weber fest, dies sei für das Zentralabitur »nicht brauchbar«²⁴¹, da die Themen nur in Teilen an die Vorgaben angepasst seien. Die Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums, die ebenfalls mit dem »Kursbuch Geschichte« arbeiten, schätzen dies deutlich positiver ein und haben sich gerade für die Anschaffung der Neuauflage entschieden.²⁴² Herr Wagner hingegen schätzt das »Kursbuch« ebenfalls als zu komprimiert ein, da es zu viele Lücken freilasse.²⁴³ Herr Fischer nimmt an, dass dieses Buch eher zum Nachschlagen gedacht ist und auch Herr Weber meint, dies sei ein zu darstellendes Buch.²⁴⁴ Das Werk wurde in den vergangenen Jahren an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule im Grundkurs genutzt, während im Leistungskurs das »Geschichts-Buch« verwendet wurde.²⁴⁵ Nun wurde hier »Geschichte und Geschehen« eingeführt, da dies ausführlicher und mit mehr Material ausgestattet ist.²⁴⁶ Im Humboldt-Gymnasium hingegen wird die Reihe »Geschichte und Geschehen« in der Sekundarstufe I genutzt, in der Oberstufe dann aber zum »Kursbuch Geschichte« gewechselt. Dieses Beispiel zeigt, wie unterschiedlich die Bewertungen eines Werkes ausfallen können, die hier zwischen den Schulen konträr zueinander liegen.

Die Angemessenheit an das Leistungsniveau und Verständnis der Schüler wird je nach Buch unterschiedlich eingeschätzt. Die für die Sekundarstufe I erarbeitete Neuauflage von »Geschichte und Geschehen« wird insgesamt relativ positiv bewertet. Allerdings fehlen Frau Schäfer auch hier unterschiedliche Quellengattungen, denn es sei »so'n bisschen langweilig«.²⁴⁷ Herr Fischer hingegen ist, ohne das Werk zu nutzen, der Meinung, dass das Niveau zu komplex und die Bücher somit für Schüler ungeeignet

240 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 343–351.

241 Interview Herr Weber, Abs. 42.

242 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 56; Interview Herr Koch, Abs. 36; Interview Frau Klein, Abs. 28.

243 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 20–41.

244 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 44; Interview Herr Fischer, Abs. 343–360.

245 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 46.

246 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 46; Interview Herr Fischer, Abs. 343.

247 Interview Frau Schäfer, Abs. 58.

seien.²⁴⁸ Dies kann jedoch nicht als Kritik am Werk allein gewertet werden, da er die entsprechende Reihe »Horizonte« als ebenfalls ungeeignet bewertet. Am »Terra«-Buch kritisiert Frau Schwarz, dass das Niveau sehr unterschiedlich sei, denn »nen paar Seiten sind gut und 'nen paar Seiten sind auch ganz schlecht.«²⁴⁹ Hier zeigt sich das Zusammenstellen unterschiedlicher, bereits vorhandener Bausteine von Verlagsseite aus der anderen Perspektive. Auch Herr Fischer findet diese Reihe »oft so .. sehr dürftig und und und .. merkwürdig.«²⁵⁰ und schätzt später, dass der dritte Band der Reihe nach zwei guten Werken zu umfangreich sei, weil die Autoren dort alle Themen unterbringen wollten, die bisher gefehlt hatten.²⁵¹ Von Borries kam hingegen in seinen Erhebungen zu dem Ergebnis, dass Geschichtsbücher fast durchgehend zu schwierig formuliert seien, für eine Mehrheit der quantitativ befragten Schüler zu anspruchsvoll seien und nur in Teilen verstanden würden.²⁵² Die Befragten Lehrenden schätzen dies wesentlich differenzierter ein und benennen teilweise einzelne Seiten in den Büchern, die ihnen im Gegenteil sogar nicht anspruchsvoll genug sind. Einzig Herr Fischer, der auch als Schulbuchautor tätig ist, schließt sich der pauschalen Kritik an, die Bücher seien zu vielschichtig für die Schüler.

Fast durchgängig positiv werden die in den Schulbüchern vorhandenen Seiten mit methodischen Erläuterungen eingeschätzt, jedoch eher selten erwähnt.²⁵³ Allerdings sind die einzelnen Methoden in der Regel an einem Themenbereich erläutert, sodass auf Grundlage dieses Arbeitsbuches wiederum eigenes Material auf die Methoden hin zugeschnitten werden muss²⁵⁴ oder die Inhalte der methodenorientierten Seiten werden als zu wenig unterfüttert angesehen, sodass ebenfalls ergänzt wird.²⁵⁵ Gleichzeitig muss die Vermittlung von Methoden nicht selbst didaktisch entworfen werden, wenn sie bereits dezidiert im Buch vorgestellt werden.²⁵⁶ In den meisten Reihen sind die Methoden-Kapitel erst mit der Lehrplanreform hin zur Kompetenzorientierung eingeführt worden, doch bereits vorher

248 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 54–56.

249 Interview Frau Schwarz, Abs. 150.

250 Interview Herr Fischer, Abs. 56.

251 Vgl. ebd., Abs. 265.

252 Vgl. von Borries 2012, S. 60.

253 Vgl. die expliziten Nennungen bei Interview Herr Wagner, Abs. 28; Interview Herr Schulz, Abs. 58; Interview Frau Schröder, Abs. 80; Interview Frau Neumann, Abs. 46.

254 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 55.

255 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 80.

256 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 56.

hatten insbesondere die Bücher für den integrierten Unterricht der Gesellschaftslehre eigene Seiten zu unterschiedlichen Methoden reserviert, wie Frau Meyer positiv hervorhebt.²⁵⁷ Herr Wagner ist der Meinung, die Methodenseiten könnten die Schüler auch zum selbstständigen Arbeiten anregen, wenn sie das Buch in Eigenarbeit durchgehen würden.²⁵⁸ Dabei hat er allerdings seine am privaten Marien-Gymnasium hochmotivierte und leistungsfähige Schülerschaft vor Augen, andere Lehrende kommen auf solch freiwilligen Arbeiten nicht zu sprechen, die eher die Ausnahme zu sein scheinen.

Vor allem an ihrer Vielfalt und didaktischen Differenzierung werden die Aufgabenstellungen in den Werken gemessen. In der Schulbuchforschung ist vor allem für die Geschichtsbücher herausgestellt worden, dass eine klare Kenntlichmachung der Fragestellungen und ihrer Zugehörigkeit zu den jeweiligen Teilbereichen zentral ist.²⁵⁹ Insbesondere Herr Schulz kritisiert hingegen die Qualität der Aufgabenstellungen, da er immer wieder erst selbst kontrollieren müsse, ob die Fragen auch verständlich und zu beantworten sind. Hier wird seiner Einschätzung nach in der Erstellungsphase mit zu wenig Sorgfalt gearbeitet.²⁶⁰ Auch Frau Schröder ist es wichtig, dass sie die vorhandenen Aufgabenstellungen übernehmen kann, ohne sich hierzu selbst Gedanken machen zu müssen und dass hierbei auch kompetenzorientiert gearbeitet wird.²⁶¹ Eine Zusammenfassung am Ende der Kapitel von Schulbüchern wird von mehreren Befragten des Humboldt-Gymnasiums als praktisch und gut für die Prüfungsvorbereitung hervorgehoben.²⁶² Die Verwendung der entsprechenden Kapitel ist in dieser Schule offensichtlich üblich, um Leistungsüberprüfungen vorzubereiten.

Die Sorgfältigkeit in der Herstellungsphase wird von den Lehrenden stark reflektiert; sie nennen zahlreiche Beispiele, die offensichtlich falsch sind oder dem Niveau der Schüler nicht entsprechen. Vor allem die Sprache wird kritisiert. Einerseits werden Reihen als zu vereinfacht und verknappt bewertet²⁶³, andererseits wird immer wieder beanstandet, dass die Texte nicht altersgemäß geschrieben sind und somit von den Schülern

257 Interview Frau Meyer, Abs. 46.

258 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 28.

259 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 48.

260 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 58.

261 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 62 und 153.

262 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 56; Interview Herr Koch, Abs. 36; Interview Herr Richter, Abs. 30.

263 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 26; Interview Frau Neumann, Abs. 46.

nicht verstanden werden.²⁶⁴ Schulbücher haben, so wird auch von der Forschung wiederholt herausgearbeitet²⁶⁵, häufig eine Sprache, die dem Vorwissen der Schüler nicht angemessen ist und das Lernen mit dem Buch erschwert. Allerdings bleibt die Schulbuchforschung auch hier auf der Analyse von Ist-Zuständen stehen und stellt Soll-Forderungen auf, ohne die Verständnisse und Schwierigkeiten im tatsächlichen Unterricht zu analysieren.²⁶⁶ Bedenkt man die große Heterogenität der Schülerschaften auch innerhalb einer Schulform, so ist verständlich, dass die Ansprüche der Lehrenden je nach Schule hier besonders unterschiedlich sind. Dementsprechend stellt Herr Fischer die generelle Forderung auf, dass gute Schulbücher zum binnendifferenzierten Arbeiten geeignet sein sollten.²⁶⁷ Damit zeigt er exemplarisch, wie gut die Lehrenden die Arbeit mit dem und Bedürfnisse an das Buch einschätzen können, ganz ohne dass die Forschung entsprechende Empfehlungen formuliert.

Offensichtliche Fehler werden von den Lehrenden durchaus gefunden und auch benannt. Sie sind meist in Details versteckt, wie etwa in der Angabe von Jahreszahlen oder der Formulierung von Fragestellungen.²⁶⁸ Ohne teils fehlende erläuternde Bildunterschrift oder Legenden bleiben Grafiken für die Schüler unverständlich, die Lehrenden müssen das entsprechende Wissen im Unterricht erst vermitteln. Nur in Ausnahmen wird auch die inhaltliche Ausrichtung der Texte kritisiert, Frau Schröder meint:

»Was mir bei dem Floren manchmal nicht ganz gut gefällt, man .. merkt hin und wieder, ich hab' zwar jetzt .. spontan kein Beispiel, dass ähm .. dass die Autoren .. eben färben, .. also, gefärbt sind, .. und dass man da .. schon .. ja, die Schüler dann sensibilisieren muss, äh .. hier: Passt hier noch mal auf, wer .. wer schreibt das jetzt gerade in dem Moment, zu welchem Thema? Dass man da .. manchmal .. sensibilisieren muss.«²⁶⁹

Dass die Texte nicht in allen Punkten neutral und ausgeglichen darstellen können, auch wenn dies das Ideal sein sollte, ist selbstverständlich. Allerdings ist das Buch nach der Einschätzung von Frau Schröder zu wertend.

264 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 66; Interview Frau Meyer, Abs. 48; Interview Frau Schwarz, Abs. 36; Interview Herr Fischer, Abs. 52; Interview Herr Koch, Abs. 48.

265 Vgl. Olechowski 1995, S. 12ff. und exemplarisch aus psychologischer Sicht Vanecek 1995.

266 Vgl. zusammenfassend aktuell Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 61–70.

267 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 52.

268 Vgl. für die Bücher aus dem Cornelsen-Verlag den Bericht ebd., Abs. 333.

269 Interview Herr Bauer, Abs. 28.

Bilder ziehen sich durch alle Werke, viele »klassische« Abbildungen finden sich identisch in zahlreichen Büchern. Oft sind jedoch gerade die Fotos, welche an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen sollen, nicht aktualisiert und etwa anhand des Kleidungsstils als deutlich älter als das Veröffentlichungsdatum des Buches erkennbar. Herr Fischer betont in diesem Zusammenhang, dass Bildrechte teuer seien und deshalb keine neuen Fotos eingebunden würden.²⁷⁰ Er fasst jedoch auch zusammen: »Ich denk', man merkt's direkt, also man schlägt 'nen Schulbuch auf und weiß genau: Oh, das ist aber billig.«²⁷¹ Frau Neumann kritisiert die grafische Gestaltung der von ihr verwendeten Reihe aus den 1990er Jahren, welche für ihre Schüler nicht lebensnah ist und schlägt vor, stattdessen mehr Inhalt auf den Seiten unterzubringen.²⁷²

Die Aktualitätsbezüge innerhalb der Bücher werden, wenn es nicht um aktuelle Statistiken und andere Sachinformationen geht, eher abgelehnt. Obwohl in den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre aktuelle Themen und Fragestellungen aufgegriffen werden sind sich die Befragten darin einig, dass dies »'nen Lehrbuch natürlich nur sehr bedingt leisten kann«.²⁷³ Denn Beispiele etwa aus der Unterhaltungsindustrie veralten zu schnell, als sie die Nutzungsdauer eines Schulbuchs überstehen könnten und sind dann eher von Nachteil. So nennt Frau Schröder das Beispiel: »Jetzt ist hier Britney Spears abgebildet, was ist das denn? .. Ne, so, und dann .. ist die vielleicht im nächsten halben Jahr nicht mehr in, und dann ist das total doof. (lacht)«.²⁷⁴ Herr Weber geht mit solchen Beispielen im von ihm verwendeten, wesentlich älteren Buch kreativ um und aktualisiert etwa die Beispiele aus der Werbung für seinen Unterricht aus eigener Recherche, um die inhaltlichen und methodischen Angebote des Buchs trotzdem nutzen zu können.²⁷⁵

270 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 62.

271 Ebd., Abs. 64.

272 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 46.

273 Interview Herr Weber, Abs. 16.

274 Interview Frau Schröder, Abs. 157.

275 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 74.

6.3 Erweiterungen: Material zwischen Routine und Innovation

Nur ein Teil des Unterrichts wird mit Schulbüchern umgesetzt. Die Lehrenden ergänzen mit anderem Material, vor allem wenn sie mit den Inhalten der Bücher nicht zufrieden sind. Dies nimmt auch die Schulbuchforschung an, ohne diese jedoch zu überprüfen.²⁷⁶ Hinzugezogenes Material muss allerdings nicht spezifisch für den Unterricht intendiert sein, es erhält diese Zuschreibung durch die Auswahl des Lehrenden. Denn »wenn man da irgendwie ein Beispiel braucht [...], dann .. muss man sich halt eins suchen, [...] das könnte ja in unterschiedlichsten Medien (betont) sein«.²⁷⁷ An den verschiedensten Fundstellen kann Material für den eigenen Unterricht generiert werden. Die Lehrenden entwickeln entsprechend individuelle Praxen der Recherche und Archivierung von Material.

Materialbestände als Routine der Unterrichtsvorbereitung

An den Schulen gibt es auch über die Schulbücher hinaus Materialien, die im Unterricht verwendet werden können. Gerade im Humboldt-Gymnasium wird auf diese auch übergreifend als wichtige Referenz verwiesen – Herr Hoffmann zeigte mir bei unserem Rundgang zuerst die schuleigene Fachbibliothek in einem der Lehrerzimmer und nahm im Gespräch vor allem auf die Quellensammlungen darin Bezug.²⁷⁸ Dieser Fundus wird auch von den anderen Lehrenden erwähnt, doch steht dabei stärker eine pragmatische Argumentation im Mittelpunkt, wenn etwa Frau Schäfer berichtet: »Was wir haben nutz' ich ja irgendwie«²⁷⁹, es geht ihr also vor allem um die einfache Akquise von Material. Ein schuleigener Bestand ist stark davon abhängig, welchen Schwerpunkt die Schulen in der Anschaffung setzen. Neben dem Humboldt-Gymnasium ist es vor allem die Geschwister-Scholl-Gesamtschule, die eine Sammlung von Materialien für die Lehrenden bereit hält, auf die in den Interviews Bezug genommen wird. Frau Meyer meint »wir haben hier 'ne Menge stehen«²⁸⁰, und Herr Weber ver-

²⁷⁶ Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 85.

²⁷⁷ Interview Herr Fischer, Abs. 100.

²⁷⁸ Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 70 sowie die Analyse der entsprechenden Raumstruktur in Kapitel 3.2.

²⁷⁹ Interview Frau Schäfer, Abs. 152.

²⁸⁰ Interview Frau Meyer, Abs. 58.

weist auf das entsprechende Bücherregal, das im Lehrerzimmer zentral im Raum steht. Er verwendet aus diesem Bestand vor allem Themenhefte für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe.²⁸¹ Hingegen ist am Goethe-Gymnasium »relativ wenig«²⁸² Material vorhanden, sodass Frau Schröder stärker auf ihren eigenen Bestand zurückgreifen muss. An den anderen befor- schten Schulen wird nicht auf eine schuleigene Materialsammlung ver- wiesen, sodass diese – falls vorhanden – für die Befragten keine Relevanz hat.

Lehrende werden, wie Herr Wagner es bezeichnet, zu »Jäger[n] und Sammler[n]«²⁸³, die in den verschiedensten Lebensbereichen Material für ihren Unterricht finden und archivieren, um es dann bei entsprechenden Themeneinheiten hervorzuholen. Dies wurde für den Deutsch- und Phy- sikunterricht der gymnasialen Oberstufe bereits durch eine andere Erhe- bung belegt, die zu dem Ergebnis kommt, dass Lehrende verfügen über ei- nen

»Handapparat aus Fachbüchern, Studienaufzeichnungen, Schulbüchern und Mate- rialkonvoluten aus bereits gehaltenen Unterrichtsreihen, die regelmäßig für die er- neute Durchführung einer Reihe oder für neue Unterrichtsvorhaben benutzt wer- den.«²⁸⁴

Das Vorhandensein eines solchen Handapparates kann durchgängig auch für die hier befor- schten Akteure festgestellt werden. Wie umfangreich der eigene Bestand der Lehrenden ist, hängt vor allem mit ihrer Erfahrung zu- sammen, wobei die Einschätzungen auseinander gehen: Die beiden ältesten Befragten bewerten ihre Sammlungen konträr zueinander. Während Frau Meyer von ihrem »unglaublichen Ordner von Material«²⁸⁵ erzählt, in dem sie stöbert und schaut, was sie in der Vergangenheit im Unterricht wie um- gesetzt hat, berichtet Frau Becker: Den »Fundus ähm .. den hab' ich in früheren Jahren als reichhaltiger .. ähm erlebt als jetzt«.²⁸⁶ Sie ist die einzige Befragte, die hier auf die geänderten Vorgaben der Lehrpläne implizit Be- zug nimmt und der Meinung ist, dass ihr Material deshalb nicht mehr ver- wendbar sei. Frau Meyer bewertet dies anders und handelt entsprechend selbstbewusster. Da die Lehrplanreform erst wenige Jahre zurückliegt, ist

281 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 58.

282 Interview Frau Schröder, Abs. 34.

283 Interview Herr Wagner, Abs. 45.

284 Schäfer-Koch 1998, S. 364.

285 Interview Frau Meyer, Abs. 56.

286 Interview Frau Becker, Abs. 57.

davon auszugehen, dass auch der »sehr sehr große Fundus«²⁸⁷ vom jüngeren Herrn Richter nicht durchgängig kompetenzorientiert ist, er thematisiert dies jedoch nicht als Problem, sondern stellt sich mit dieser Referenz mir gegenüber als erfahren dar.

Auch die jungen Lehrenden schätzen ihren Bestand durchaus als vorhanden ein: Einzig der Referendar Herr Bauer meint, sein »Repertoire ist da noch so'n bisschen .. bisschen eingeschränkt.«²⁸⁸ Die erst wenige Jahre unterrichtenden Frau Klein und Frau Schröder haben nach ihrer Darstellung hingegen bereits umfangreiche Datensammlungen angelegt.²⁸⁹ Der Bestand ist bei den Jüngeren stark durch das Referendariat geprägt, Frau Schröder begründet: Dort »gewöhnt man sich daran, alles selber zu erstellen, alle Arbeitsblätter selber zu machen, ähm .. und dann hat man natürlich so'n bisschen schon was in petto, .. und dann setzt man das auch ein.«²⁹⁰ Die Vorarbeiten der Ausbildungsphase werden von allen Befragten in den Folgejahren genutzt, um weniger Aufwand bei höheren Wochenstunden zu haben. Gerade im Referendariat und in den ersten Berufsjahren ist es aufgrund der geringeren Erfahrung hilfreich, bewährte Methoden und Vorgehensweisen aus Material übernehmen zu können, zugleich wird der Unterricht aufgrund der fehlenden Sicherheit intensiver und detaillierter vorbereitet.²⁹¹ Das einmal sorgfältig erstellte, da für die eigene Prüfung relevante, Material wird weiterhin eingesetzt. Im Referendariat wird auch der erste Bestand von verschiedenen Schulbüchern und fertig gekauften Unterrichtseinheiten angeschafft.²⁹²

Die digitale Archivierung ist nur bei jenen Lehrenden verbreitet, die ab etwa 1980 geboren sind und somit im weiteren Sinne zu den »digital natives« gerechnet werden können. So arbeitet etwa Frau Schröder mit digitalen Ordnersystemen; die analoge Archivierung wird zwar erwähnt, hat aber offensichtlich weniger Relevanz: »Ich hab' natürlich da auch meine Ordner zuhause stehen, mit den ganzen Arbeitsblättern und so, äh da ich das aber fast alles digital habe, greif' ich da eigentlich gar nicht so viel drauf zu-

287 Interview Herr Richter, Abs. 44.

288 Interview Herr Bauer, Abs. 59.

289 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 32; Interview Frau Schröder, Abs. 36.

290 Interview Frau Schröder, Abs. 30.

291 Vgl. Berliner 1988, S. 22.

292 Vgl. auch die ähnlichen Aussagen der weiteren Befragten in den ersten Berufsjahren: Interview Herr Hoffmann, Abs. 80; Interview Frau Schäfer, Abs. 64; Interview Frau Neumann, Abs. 52; Interview Frau Schwarz, Abs. 50.

rück.«²⁹³ Für die älteren Befragten liegt der Schwerpunkt auf »meinem großen Bücherschrank«²⁹⁴ und Kopiervorlagen, »die man zuhause stehen hat.«²⁹⁵ Es ist also vielmehr eine neue Form der Ablage des eigenen »Handapparates« im Digitalen zu verzeichnen.

Neben den Fachzeitschriften, die von Schulbuchverlagen für einzelne Unterrichtsfächer herausgegeben und von drei der Befragten und einer Schule im Abonnement bezogen werden²⁹⁶, bieten die Verlage auch die Schulbücher ergänzende Lehrerbände, Themenhefte, Kopiervorlagen und Quellensammlungen an, die in den Interviews jedoch kaum erwähnt wurden. Die ergänzenden Materialien, die von den Schulbuchverlagen online zur Verfügung gestellt werden, werden zwar von Herrn Fischer als in den letzten Jahren zunehmend vorhanden und sehr umfangreich beschrieben²⁹⁷, jedoch von keinem anderen Befragten erwähnt. Ergänzend sind die unterschiedlichsten Materialien in den persönlichen Beständen vorhanden und vor allem nach eigenem Schwerpunkt und Interesse gewichtet: Während Herr Hoffmann Karikaturen als seine Vorliebe nennt²⁹⁸, Herr Koch stärker auch von Schülern erstellte Zusammenfassungen im weiteren Unterricht nutzt²⁹⁹, Herr Schulz vorwiegend mit Arbeitsblättern arbeitet³⁰⁰, Herr Fischer hingegen mit Filmen³⁰¹ setzen Frau Klein und Herr Bauer Folien ein.³⁰² Auf die Bewertungen und Vorlieben zu den mit diesen Materialien verbundenen unterschiedlichen Methoden wird noch zurückzukommen sein.³⁰³

293 Interview Frau Schröder, Abs. 36.

294 Interview Herr Richter, Abs. 44.

295 Interview Herr Wagner, Abs. 45.

296 Vgl. für die Zeitschrift »Praxis Politik« Interview Herr Bauer, Abs. 48; für »Geographie Heute« und »Praxis Geographie« Interview Herr Schulz, Abs. 64–66 und für »Praxis Geschichte« Interview Herr Weber, Abs. 56. Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule abonniert die Reihen »Praxis Geschichte« und »Praxis Geographie«, vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 56. Die »Praxis«-Hefte werden vom Westermann-Verlag herausgegeben, »Geographie Heute« von dem auf Geographie spezialisierten Friedrich-Verlag. Herr Wagner bezieht eine Reihe mit Materialien für den Deutschunterricht als Proskription, vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 47.

297 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 52.

298 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 84.

299 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 48.

300 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 54–56.

301 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 140.

302 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 32; Interview Herr Bauer, Abs. 20.

303 Vgl. Kapitel 7.2.

Vor allem weitere Schulbücher sind hingegen ein Bezugspunkt für alle Befragten; als Referenz für die Unterrichtsvorbereitung werden diese sowohl für inhaltliche als auch für methodische Bereiche zu Rate gezogen. Es handelt sich vor allem um Werke, die zwar nicht an der Schule eingeführt sind, aber zur eigenen Information genutzt werden. Herr Wagner erzählt, dass er »also nicht nur das eine Buch, sondern ganz ganz viele andere, die man zuhause stehen hat«³⁰⁴, durchschaut. Dass unterschiedliche Schulbücher im eigenen Bestand vorhanden sind, wird als Selbstverständlichkeit dargestellt, dies ist das grundlegende Material, das über die eingeführte Lehrreihe hinaus zu Rate gezogen wird.³⁰⁵ Gleichzeitig werden einzelne Kopien aus anderen Schulbüchern gemacht, wenn die entsprechenden Seiten und Kapitel für gut befunden werden. Andere Schulbücher sind für viele der Lehrenden erste Anlaufstelle, um Lücken oder nicht gefallende Teile des eingeführten Buches auszugleichen.³⁰⁶ Sie kommentieren, dass sie »ja nach 'ner gewissen Zeit [wüssten], welche Quellen man zu 'nem Thema gern hätte«³⁰⁷, sodass je nach Vorliebe ausgewählt wird.

Wo der Schwerpunkt der Materialnutzung gesetzt wird, ist ebenfalls je nach Lehrenden verschieden. Herr Koch könnte jedoch mit seiner Einschätzung, dass etwa die eine Hälfte seines Unterrichts mit dem Schulbuch, die andere mit eigenem Material gestaltet wird³⁰⁸, durchaus allgemeinere Gültigkeit haben. Herr Schulz setzt diese Zahl sogar noch höher an, wenn er schätzt, dass zwei Drittel der Unterrichtszeit mit dem Schulbuch gestaltet werden.³⁰⁹ Die Verhältnisse hängen außerdem sicherlich mit dem Engagement des jeweiligen Lehrenden zusammen, denn der Unterricht mit dem Buch wird als »einfacher« empfunden. Wichtigstes Material ist somit nach wie vor das Buch. Nur mit einer weit gefassten Definition kann zugestimmt werden, wenn das Team um Fuchs davon ausgeht, »dass Arbeitsblätter neben dem Schulbuch das am weitesten verbreitete Unterrichtsmedium sind.«³¹⁰ Diese Annahme, die direkt als ohne empirische Fundierung

304 Interview Herr Wagner, Abs. 45.

305 Vgl. die expliziten Nennungen bei Interview Frau Meyer, Abs. 56; Interview Frau Neumann, Abs. 26; Interview Herr Hoffmann, Abs. 70.

306 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 70; Interview Frau Schäfer, Abs. 76; Interview Herr Richter, Abs. 28; Interview Herr Wagner, Abs. 47; Interview Frau Schröder, Abs. 64.

307 Interview Frau Klein, Abs. 32.

308 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 46.

309 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 64.

310 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 90.

dargestellt wird³¹¹, kann nur dann als zutreffend bezeichnet werden, wenn der Begriff Arbeitsblatt all das umfasst, was auf Papier gebannt bearbeitet wird, und selbst dann ist die Wertung zwischen den Lehrenden unterschiedlich.

Sobald ergänzend zum Schulbuch anderes Material verwendet wird, ist wiederum die Zusammenarbeit im Team unterschiedlich. Gerade selbst erstelltes Material wird nur in einigen Fällen weitergegeben, Frau Schröder berichtet von einem Austausch während ihres Referendariats³¹², und auch Frau Meyer hat unterschiedliche Materialien von den durch sie ausgebildeten Referendaren erhalten, die sie nun selbst im Unterricht einsetzt.³¹³ Die anderen Berichte von Materialaustausch erzählen eher von gescheiterten Versuchen, wenn etwa Frau Neumann von den Vorstellungen der Fachkonferenzvorsitzenden an der Anne-Frank-Schule spricht, die zwar eine Materialbörse einführen möchte, in der praktischen Umsetzung jedoch bisher nicht erfolgreich war, besser funktioniere der bilaterale Austausch mit einzelnen Kollegen.³¹⁴ Erstaunlicherweise ist hier die Zusammenarbeit am Humboldt-Gymnasium ausgeprägter als dies die Schulkultur vermuten lässt. Es kann fast der Eindruck entstehen, dass von Drogengeschäften die Rede sei, wenn Herr Hoffmann berichtet: »Dann fragen wir: Hast du noch eine«³¹⁵ – es geht jedoch um Quellenauszüge für den Geschichtsunterricht, die der erfahrene Herr Richter auf Nachfrage weitergibt. Es ist anzunehmen, dass hier ein Austausch vor allem aufgrund des jungen Fachkollegiums stattfindet, da alle Beteiligten ihren Fundus noch aufbauen und für die Unterstützung der Kollegen dankbar sind.

Materialrecherchen als Initiatoren von Innovationen

Wann und wo weiteres Material recherchiert wird, konnten die meisten Lehrenden mir nicht konkret beantworten. In allen Gesprächen wurde dies als situativ beschrieben. Frau Schwarz reflektiert: »Die Kriterien sind einem, glaub' ich, häufig gar nicht so bewusst, (betont) als Lehrer, wonach man aussucht.«³¹⁶ Dementsprechend allgemein blieben die Antworten so-

311 Vgl. ebd.

312 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 36.

313 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 56.

314 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 90.

315 Interview Herr Hoffmann, Abs. 70.

316 Interview Frau Schwarz, Abs. 52.

wohl nach den Referenzen als auch nach den Begründungen für zusätzliches Material. Es wird das zusammengestellt, was »sich grad' so anbietet«³¹⁷ und passend erscheint oder was bereits im eigenen Bestand vorhanden ist.³¹⁸ Frau Neumann fasst ihre Kriterien pragmatisch zusammen: »Was will ich da jetzt .. mit erreichen? [...] wie viel Arbeit muss ich mir noch .. selber damit machen«?³¹⁹ Sie ist die Einzige, die ihre Beweggründe für die Recherche von Material überhaupt auf dieser Ebene reflektiert.

Die Suche im Internet ist naheliegender Weise in der Gegenwart unabdingbar für die Hinzuziehung von Materialien über das Schulbuch hinaus. Es finden sich hier zahlreiche Börsen, die spezifisch auf Lehrende zugeschnitten sind, jedoch von den Befragten nicht explizit genannt wurden.³²⁰ Neben dem Material der Schulbuchverlage wird die Bundeszentrale für politische Bildung als wichtiger Fundort für Material genannt, da die Inhalte hier als verlässlich und sachlich richtig angesehen werden.³²¹ Die Website bietet umfangreiches Unterrichtsmaterial nach Themen, Materialart oder Zielgruppe sortiert an, auch Zusammenfassungen und Beispiele zu den unterschiedlichen Methoden und eine Mediathek sind hier zu finden.³²² Andere politische Organisationen, wie Terre des Hommes³²³, die Deutsche Stiftung Weltbevölkerung³²⁴ oder Unicef³²⁵ und Bildungsinstitutionen wie das Deutsche Historische Museum³²⁶ werden mit ihren Online-Angeboten ebenfalls genannt. Zahlreiche weitere Organisationen und Interessens-

317 Interview Frau Schäfer, Abs. 82; vgl. Interview Frau Klein, Abs. 34; Interview Frau Schwarz, Abs. 32.

318 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 66.

319 Interview Frau Neumann, Abs. 56.

320 Eine entsprechende Suchabfrage bringt allein sechs themen- und fächerübergreifende Portale und zahlreiche weitere thematische Verweise auf von Lehrenden oder anderen erstelltes Unterrichtsmaterial. Dabei handelt es sich um von öffentlichen Einrichtungen, Firmen oder Privatpersonen getragene Websites. Vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Deutscher Bildungsserver. Website; Eduversum GmbH: Lehrer-Online. Website; WP Wissensportal GmbH: Schulportal.de. Unterrichtsmaterial für Lehrer. Website; Hicke, Horst: Unterrichtsmaterial & Arbeitsblätter. Website.

321 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 68; Interview Frau Schmidt, Abs. 55; Interview Herr Bauer, Abs. 59.

322 Vgl. die fortlaufend aktualisierte Website der Bundeszentrale für politische Bildung: Lernen. Website.

323 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 70.

324 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 122.

325 Vgl. Interview Frau Schmidt, Abs. 84.

326 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 56.

gruppen bieten für Lehrer und Schüler aufbereitete Informationen an, die sicherlich von anderen Lehrenden genutzt werden oder im Gespräch eher zufällig nicht genannt wurden.

Die Online-Recherche ist selbstverständlich, es wird geschaut »eben .. ja, was das Internet eben .. hergibt, .. das ist ja auch oft .. äh nicht wenig.«³²⁷ Doch gerade der hier zitierte Herr Bauer nennt drei konkrete Websites ohne weitere Beispiele – jene der Bundeszentrale für politische Bildung, des Schulbuchverlags Wochenschauverlag und die der Fachzeitschrift »Praxis Politik«³²⁸ –, er greift also in der Materialauswahl offenbar auch online eher auf das zurück, was er schon als bekannt und qualitativ hochwertig memoriert hat. Mit diesen scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten haben die Lehrenden Zugriff auf Material zu allen denkbaren Schwerpunkten und Spezialthemen. Doch kann dies auch zu einer Überforderung werden, die eher mehr Arbeit als Erleichterung verschafft. Frau Schäfer und Frau Meyer formulieren explizit, dass sie Sorge um ein Zuviel an Material hätten und die Auswahl hierdurch schwieriger geworden wäre.³²⁹

Die Qualität der verfügbaren Materialien wird im Einzelnen unterschiedlich bewertet, doch bestehen offensichtlich eindeutige Kriterien, die hierfür von den Lehrenden angelegt werden: Ein gut geschriebener und alle wichtigen Aspekte darstellender Autorentext soll verbunden sein mit passendem und vielfältigem Quellenmaterial sowie Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen und Anforderungen.³³⁰ Zudem wird hervorgehoben, dass die Materialien möglichst passgenau sein sollten, so dass wenig Arbeit in der zusätzlichen Kürzung oder Unterfütterung notwendig ist.³³¹

In der Regel werden über das Schulbuch hinausgehende Materialien für die Schüler kopiert. In diesem weiten Verständnis kann der oben zitierten Vermutung zugestimmt werden, dass Arbeitsblätter nach den Schulbüchern das wichtigste Unterrichtsmaterial seien. Oft werden für die Kopien jedoch unterschiedliche Teile aus den verschiedensten Ausgangsmaterialien kombiniert, um die jeweils selbst als gut und sinnvoll befundene Schwerpunktsetzung zu erreichen. Herr Schulz fasst zusammen: »Wenn das Material gut ist, das ich so finde, vorge..äh..fertigt, dann nehm' ich das, ich muss

327 Interview Herr Bauer, Abs. 16.

328 Vgl. ebd., Abs. 16 und 18.

329 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 50; Interview Frau Meyer, Abs. 78.

330 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 47; Interview Herr Hoffmann, Abs. 86.

331 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 40.

das Rad nicht neu erfinden, .. wenn ich merke: Ähm ich hab da 'ne eigene Idee, dann bring' ich das rein«. ³³² Meist werden vorhandene Materialien eher kreativ modifiziert und kombiniert, als Zeit in komplett eigene Zusammenstellungen investiert wird. Damit kann dem Team des Georg-Eckert-Institutes wiederum nur in Teilen darin zugestimmt werden, dass die Lehrenden besonders dann versuchen, den Unterricht ohne Schulbuch zu gestalten, wenn das eingeführte Werk ihren Vorstellungen nicht entspricht ³³³: Das trifft sicher in Teilen zu, allerdings spielen zusätzlich immer die zeitlichen Möglichkeiten eine wichtige Rolle, sodass oft pragmatisch auf bereits bestehende Materialien oder eben doch auf das vielleicht schlechte, aber vorhandene Buch zurückgegriffen wird.

Wichtig ist besonders den weiblichen Lehrenden ³³⁴, dass das selbst erstellte Material auch grafisch ansprechend ist, »irgendwie schön mit .. äh abgesetztem Rand und irgendwie noch 'nem Bildchen drauf«. ³³⁵ Technische Hilfestellungen werden dabei von den Befragten nur selten in Anspruch genommen, »ich druck's einfach einzeln aus und kleb's auf«. ³³⁶ ist die einhellige Meinung unabhängig vom Alter. Zwar werden Arbeitsblätter selbstverständlich auch am PC erstellt, doch oft werden diese dann um eigene Schaubilder oder Zeichnungen per Hand ergänzt, da dies am PC als zu aufwendig angesehen wird. ³³⁷ Ein praktischer Aspekt bei bunten Bildern in vorgegebenen Unterrichtseinheiten wird dabei hervorgehoben, denn »wenn ich die hochkopiere, dann .. sieht man da eh nichts mehr von.« ³³⁸ Für die Lehrenden sind ganz andere Dinge wichtig als die grafische Aufbereitung, vielmehr wird gefordert: »Wenn, dann bräuchte ich irgendwas Dünneres, Kompaktes, .. Schönes, .. Übersichtliches.« ³³⁹ Die Passgenauigkeit und inhaltliche Korrektheit stehen als Auswahlkriterien im Zentrum. Auch Zusammenfassungen werden selbst verfasst oder Texte ge-

332 Interview Herr Schulz, Abs. 68.

333 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 92.

334 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 88; Interview Frau Schröder, Abs. 90; Interview Frau Neumann, Abs. 56.

335 Interview Frau Schwarz, Abs. 52.

336 Interview Frau Schäfer, Abs. 88.

337 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 20; Interview Frau Klein, Abs. 32; Interview Herr Wagner, Abs. 51; Interview Frau Meyer, Abs. 64; Interview Frau Neumann, Abs. 26, 50 und 58.

338 Interview Herr Hoffmann, Abs. 88.

339 Ebd., Abs. 86.

kürzt, um sie an die jeweilige Lerngruppe anzupassen.³⁴⁰ Zudem können die Informationen für die so entstehenden Arbeitsblätter individuell angepasst und zusammengestellt werden, sodass die eigenen Schwerpunkte ebenso wie die Fähigkeiten der Schüler berücksichtigt werden können.³⁴¹

6.4 Kontextualisierung: Materialien als Unterrichtsstrukturierung

Die Entstehung von Schulbüchern ist stark durch die Verlage und die durch diese beauftragten Autoren geprägt. Die Lehrpläne ebenso wie die Zulassungsverfahren haben eher formal rahmenden Charakter, indem sie die Themenbereiche auf der einen Seite vorgeben, auf der anderen Seite deren Einhaltung überprüfen. Die Bücher haben eine Mittler- oder Scharnierfunktion zwischen der gouvernementalen Ebene der staatlichen Lehrpläne und dem alltäglichen Unterricht. Die Inhalte der Bücher sind einerseits alle streng an den Lehrplänen ausgerichtet, andererseits unterscheiden sie sich vor allem hinsichtlich ihrer Strukturierung. Hingegen ist der Auswahlprozess der in den jeweiligen Schulen verwendeten Bücher durch die Akteure zentral mitbestimmt. Zwar kann nur aus dem normativ vorgegebenen Bestand ausgewählt werden, wie diese Prozesse ablaufen ist jedoch vor allem zwischen den Schulen unterschiedlich. Art und Größe der jeweiligen Institution spielen hier ebenso eine Rolle wie die gewachsenen Strukturen von Kooperation, Kollegialität und Hierarchie- beziehungsweise Demokratieverständnis. Es liegt im Machtbereich der Institution Schule, in der Einführung zwischen den unterschiedlichen Büchern zu entscheiden. Im Machtbereich der einzelnen Lehrenden liegt es auf Grundlage dessen, über Art und Umfang der Verwendung im Unterricht zu entscheiden. Die Einführung von neuen Schulbüchern ist durch die Neustrukturierung der Lehrpläne nach Kompetenzen notwendig geworden, wird allerdings nur bei ausreichender finanzieller Ausstattung umgesetzt, zumal die Unterrichtsfächer der Gesellschaftslehre als den Hauptfächern nachgeordnet anzusehen sind.

340 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 54; Interview Herr Richter, Abs. 48; Interview Frau Klein, Abs. 36; Interview Herr Schulz, Abs. 68; Interview Frau Schwarz, Abs. 40.

341 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 56.

Nur sehr schwammig wird die Bedeutung von Lehrenden für den Einsatz von Schulbüchern in der bisherigen Forschung beschrieben. Das Team um Eckhardt Fuchs nennt folgende Bedingungen: das jeweilige pädagogische Leitbild, biografische Voraussetzungen, Unterrichtsgestaltung, fachliche und didaktische Qualifikation.³⁴² Allerdings bleibt diese Zusammenstellung unvollständig, da bisher empirische Erhebungen zu diesen Fragen weitgehend fehlen. Die Forschungsannahmen der produktorientierten Schulbuchforschung haben häufig

»zur Folge, daß die Darstellungsformen [...] in den Schulbüchern bei den Interpretationen mit der Unterrichtspraxis selbst [...] gleichgesetzt werden. Unterricht ist aber wesentlich komplexer und in hohem Maße kontingent, so daß direkte Kausalannahmen bezüglich Schulbuchinhalten nicht möglich sind.«³⁴³

Es hat sich in den Gesprächen gezeigt, dass viele Themen ohne Buch behandelt werden. Besonders interessant wäre in diesen Fällen, welches Material verwendet und wie dies begründet wird. Allerdings wird kaum von konkretem Material berichtet, sondern meistens bleiben die Berichte allgemein. Dies liegt daran, dass der Unterricht nicht beobachtet wurde, sodass im Gespräch nicht an einzelne Situationen und Themen angeknüpft werden konnte.³⁴⁴ Auf meine allgemeinen Fragen nach Materialnutzung blieben die Antworten ebenfalls allgemein und auch Wertungen wurden eher pauschal getroffen. Allerdings kann der Schulbuchforschung aufgrund der empirischen Ergebnisse nicht gefolgt werden, wenn Lässig feststellt:

»Mit der Einführung von kompetenzorientierten und thematisch oft unbestimmten Kerncurricula, welche die Fachkonferenzen eigenständig mit Inhalten füllen müssen, und eingedenk der knappen Zeit, die Lehrerinnen und Lehrer dafür zur Verfügung steht, könnte das Schulbuch erst recht zum »heimlichen Lehrplan« werden.«³⁴⁵

Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Lehrenden noch stärker als bisher eigene Auswahlprozesse umsetzen und – je nach Schulkultur im Team oder im Alleingang – damit einen vom Schulbuch unabhängigen eigenen Lehrplan erstellen, der sich an den thematisch nur groben Vorgaben orientiert und eigene Schwerpunkte setzt.

342 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 72f.

343 Höhne 2003, S. 52.

344 Vgl. zum methodischen Vorgehen und den methodischen Schwierigkeiten einer Unterrichtsbeobachtung Kapitel 1.3.

345 Lässig 2012, S. 47.

Als Faktoren von Praxen der Anwendung können dabei zehn Punkte festgehalten werden. Es ist (1.) zunächst eine Frage der investierten Zeit, die eng verbunden ist mit der Intensität der Vorbereitung. Gutes Material bedeutet für die Lehrenden weniger zeitintensive Vorbereitung des Unterrichts. Dazu kommen (2.) Aspekte der Kostenintensität, (3.) entscheiden die Lehrenden aufgrund ihrer eigenen Einschätzung der Relevanz des jeweiligen Themas ihre Themen- und Materialauswahl, dabei ist (4.) ihre Innovationsbereitschaft bedeutsam. Als entscheidender Faktor stehen (5.) individuelle Interessen, Vorwissen und Erfahrungen zentral. Für die Auswahl sind (6.) die geplanten Methoden und (7.) die Passgenauigkeit auf das Leistungsniveau der Schülerschaft ausschlaggebend, dazu kommt (8.) die Einschätzung der Anwendbarkeit von bestehenden Vorlagen. Schließlich ist (9.) relevant, ob ein Material für die Arbeit mit Schülern oder zur eigenen Vorbereitung verwendet wird. Abschließend kommt (10.) die Zusammenarbeit im Kollegium dazu.

Thomas Höhne kann insofern zugestimmt werden, wenn er die Rolle der Lehrenden wie folgt zusammenfasst:

»Die Lehrerin nimmt in diesem komplexen Arrangement des Unterrichts die Rolle einer Ko-Autorin bzw. Kommentatorin des Schulbuchwissens ein, indem sie Fragen zu Texten und Bildern stellt, Verbesserungen vornimmt und auf die Einhaltung der Lernziele achtet [...]. Damit bildet sie eine zentrale Instanz des Unterrichts, indem sie wesentlich ihre eigenen Zielsetzungen mit den Schülerinnen, den Interaktionen und dem Schulbuchwissen aufeinander zu beziehen versucht.«³⁴⁶

Nicht nur der Umgang mit dem konkreten Schulbuch, so hat die Erhebung gezeigt, ist dabei relevant, sondern gerade die Ergänzung um anderes Material. Dass ein Schulbuch in einer Schule eingeführt ist heißt noch lange nicht, dass dies im Unterricht auch verwendet wird.

Vielmehr ist festzustellen, dass die Lehrenden einen großen Fundus an unterschiedlichsten Materialien aufbauen, auf den sie in verschiedensten Kontexten zurückgreifen und welchen sie bei engagiertem Arbeiten fortlaufend erweitern und aktualisieren. Die Bestände ergänzen sich aus einem eigenen Archiv, dem an der Schule verfügbaren Material sowie, wo zugänglich, um den Bestand der Kollegen. Sie setzen sich zusammen aus eigenen Unterrichtsvorbereitungen und jenen von Kollegen sowie aus von Verlagen erstelltem Material inklusive Schulbüchern. Dazu kommen die Recherchen in Material-Börsen und Zusammenstellungen unterschiedlichster In-

346 Höhne 2003, S. 168.

stitutionen im Internet sowie audiovisuelle Medien, Tageszeitungen und Sachbücher.

Nicht nur die Schulbuchforschung, auch die auswählenden Lehrenden untersuchen ein Werk daraufhin, ob es »sachliche Fehler enthält, den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionsstand berücksichtigt oder Methodenreflexion ermöglicht«. ³⁴⁷ Dies tun sie sowohl vor der Anschaffung für den eigenen Fundus als auch in den schulinternen Auswahlprozessen für die Anschaffung eines neuen Buches für die Schüler. Dabei finden Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrenden statt, die nicht nur hinsichtlich der finanziellen Spielräume, sondern gerade auch in Bezug auf die bevorzugten methodischen Vorgehensweisen und inhaltlichen Perspektiven geführt werden. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Entscheidung für die Neuanschaffung eines bestimmten Schulbuchs stets sehr subjektiv ist und nahezu ausschließlich von den jeweils aktuellen Lehrenden eines Faches getroffen wird, wobei die hier wirkenden informellen Hierarchien nicht zu vernachlässigen sind. Die mittel- bis langfristigen Entscheidungen über die Anschaffung eines neuen Lehrwerks werden gemeinsam und im Zweifelsfall per Abstimmung getroffen, darauf folgende Gremien haben in der Regel eher legitimierende als inhaltlich entscheidende Funktion. Gerade aufgrund der stattfindenden Aushandlungen berichteten die beforschten Lehrenden recht zögerlich und gaben über konkrete Prozesse nur wenig preis.

Die Verwendung der Schulbücher ebenso wie der Einsatz von ergänzenden Lehrmitteln wurde bisher kaum untersucht und kann hier mikroperspektivisch gefasst werden. Mittlerweile ist auch in der Schulbuchforschung die Bedeutung der Lehrenden erkannt worden, ohne dass dies allerdings hinreichend empirisch belegt wurde. So bleibt als These stehen, was Peter Gautschi anhand von Geschichtsbüchern zusammengefasst hat ³⁴⁸ und seither vielfach in der Forschung rezipiert wurde:

»Erstens kann die Lehrperson das Buch als Leitfaden verwenden, anhand dessen der Unterricht ausgerichtet wird. Es kann zweitens als Material- und Aufgabensammlung genutzt und in ausgewählten Teilen im Unterricht eingesetzt werden. Drittens kann das Lehrbuch als Bindeglied zwischen unterschiedlichen Geschichtslektionen fungieren, um den Lernenden vorbereitende oder wiederholende Arbeitsaufträge zu erteilen. Viertens kann das Schulgeschichtsbuch zur Vorbereitung der Lehrerin und des Lehrers dienen, ohne im Unterricht eingesetzt zu werden und

³⁴⁷ Weinbrenner 1995, S. 35.

³⁴⁸ Vgl. Gautschi 2010.

fünftens kann auf den Einsatz des Schulgeschichtsbuchs völlig verzichtet werden.«³⁴⁹

Zentral sind dabei die einzelnen Lehrenden mit ihren Vorlieben und Erfahrungen. Schulbücher werden insgesamt stark dazu genutzt, einen Pool an Ideen, Anregungen und Informationen für die Unterrichtsvorbereitung zu generieren. Die Bücher werden dabei durchgehend als verlässlicher als andere Materialien eingeschätzt. Die Lehrenden ergänzen den durch die Schule bereitgestellten Bestand, ersetzen ihn teilweise vollständig und gleichen hier auch finanzielle Defizite aus. Ihre Auswahl ist vor allem durch persönliche Vorlieben und bisherige Verwendungen geprägt. Einig sind die sich Befragten bei ganz unterschiedlichen Bewertungen der einzelnen Bücher darin, dass Schulbücher gut gemacht sein müssen, um ihren Zweck erfüllen zu können. Sie sehen einzelne Defizite der Bücher, können diese konkret benennen und die Werke differenziert bewerten. Vor allem ist jedoch festzustellen, dass trotz digitaler Innovationen und im Wandel befindlicher didaktischer Zugriffe der Kompetenzorientierung keiner der befragten Lehrenden auf das Schulbuch im Unterricht verzichten möchte. Es ist weiterhin zwischen Leitmedium und Fundus als Sach- oder Arbeitsbuch unersetzbar.

Die Lehrenden verfügen über Strategien, um die für sie nützlichen und hilfreichen Schulbücher zu identifizieren. Zentral ist auch hier ihr Erfahrungswissen. Die von der Schulbuchforschung eingeforderte Entwicklung von »Entscheidungsstrategien«³⁵⁰ ist somit obsolet, da diese längst bestehen, zumal pragmatische Gesichtspunkte im Entscheidungsprozess eine große Rolle spielen. Die Lehrwerke ordnen und geben damit eine Struktur des Unterrichts vor, aus welcher die Lehrenden auswählen und je nach individueller Vorliebe und Aufwand ausgestalten.

Ihre Bestände erweitern die befragten Lehrenden kontinuierlich und sehen diese als wichtige Grundlage für die Umsetzung ihres Unterrichts. Ein Austausch findet dabei nur in teamorientierten Kollegien oder zwischen Einzelnen statt. Der persönliche Bestand enthält immer eine größere Anzahl Schulbücher, die ergänzend verwendet werden, sowie gesammeltes Material aus diversen Bezugsquellen. Nur selten konnten die Lehrenden sich vergegenwärtigen, wann und warum sie Material suchen oder erstellen, dieses wird situativ und selbstverständlich in die Unterrichtsvorbereitung

349 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 94.

350 Weinbrenner 1995, S. 27.

eingebunden. Der eigene Bestand an Material wächst mit zunehmendem Alter und Erfahrung.

7. Unterrichtsmethoden zwischen Normen und Kreativität

Für ein je eigenes Konzept von Unterricht greifen die Lehrenden auf unterschiedlichste Bausteine zurück. Das heute in Lehrplänen und zahlreichen Anleitungen für Lehrende festgeschriebene Methodenrepertoire hat sich erst in den letzten Jahrzehnten entwickelt: »Die heutigen Konsensformeln der Bildungspolitik zitieren bis in die Wortwahl hinein die in den siebziger und achtziger Jahren in der Kooperation von Wissenschaft und Praxis entwickelten pädagogischen Ansätze und Programme.«¹ Kompetenzorientierung als neues Leitbild der Schul- und Bildungspolitik greift Konzepte auf, die in der Reformpädagogik und den Gesamtschulprojekten seit den 1970er Jahren eher in Nischen – von einigen engagierten Lehrenden und in Modellschulen – entwickelt wurden. Von Unterstützern des Konzepts Gesamtschule wird es als hier beheimatet angesehen. Es wird von einem »Überstrahleffekt auf die übrigen Schulen«² berichtet, der die Entwicklungen aktuell einheitlicher verlaufen lässt. Grundsätzlich ist die Kompetenzorientierung in den Richtlinien mittlerweile verpflichtend. Ob und wie sie jedoch auch im Unterrichtsalltag umgesetzt wird, soll nun aufgezeigt werden. Denn mit kreativem Handeln gestalten die Lehrenden ihr je einzigartiges Bildungskonzept.

Nicht nur, welches gekaufte oder selbst gestaltete Unterrichtsmaterial eingesetzt wird, auch und gerade die Auswahl der Methode verlangt Kreativität. Zwar ist eine Methode im Studium erlernbar und aus Büchern nachvollziehbar, doch die eigene Erfahrung führt zu einem Anpassen dieser Vorgaben – welches wiederum kreatives Handeln ist. Zudem sind durch den mit Digitalisierung und Globalisierung verbundenen sozio-ökonomischen Wandel neue Möglichkeitsräume der Unterrichtsgestaltung entstanden, die individuell unterschiedlich genutzt werden.

1 Liebau 2008, S. 114f.

2 Bönsch 2006, S. 217.

Normen in kreativer Anwendung

Der Begriff der Kreativität hat in den vergangenen Jahren starke Aufmerksamkeit in den Kulturwissenschaften erfahren³, nachdem er vom Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies bereits früh für die Untersuchung von Kulturphänomenen genutzt worden war. In den aktuellen Diskussionen wird er insbesondere zur Analyse von neuen Stadtentwicklungen⁴ und im Kontext der Kreativarbeit⁵ sowie zunehmender Entgrenzung und Immaterialisierung von Arbeit angewandt. Letztes gibt einen Anknüpfungspunkt zum kreativen Arbeitsalltag von Lehrenden, der ebenfalls durch immaterielle Tätigkeiten gekennzeichnet ist, jedoch in den bisher vorliegenden Konzepten als sichere, dennoch immaterielle Arbeit kaum mitgedacht wird.

Kreativität ist in den postindustriellen Gesellschaften erstrebenswert, in vielen Bereichen sogar unabdingbar geworden: Die Fähigkeit und Notwendigkeit zur Kreativität ist von einem ehemals kleinen Teil der Gesellschaft in deren Zentrum gerückt.⁶ Es wird unterschieden in kreativ und nicht-kreativ gestaltete Zeit, wobei dem Kreativen im Beruf ebenso wie in der Freizeit eine hohe Wertigkeit zugesprochen wird.⁷ »Kreativität gilt als neue Schlüsselressource«.⁸ Sie wird nicht mehr nur einer elitären Gruppe von Kunst- und Kulturschaffenden zugestanden, sondern ist ubiquitär vorhanden.

Der Ökonom Richard Florida hat sogar die Creative Class ausgerufen⁹, die in Ergänzung zu Working Class und Service Class nach seinen Berechnungen rund 30 Prozent der Arbeitnehmerschaft in den USA und Europa ausmacht. Zu dieser Klasse gehören »people in science and engineering, architecture and design, education, arts, music, and entertainment whose economic function is to create new ideas, new technology, and new creative content.«¹⁰ Somit haben auch die Lehrenden als Teilgruppe der im Bil-

3 Vgl. Färber et al. 2008, S. 11.

4 Vgl. etwa Merkel 2012.

5 Vgl. etwa Huber 2012 oder Krämer 2012.

6 Vgl. Reckwitz 2012, S. 13f.

7 Vgl. Färber et al. 2008, S. 7; Krämer 2012, S. 111.

8 Merkel 2012, S. 689.

9 Vgl. zuerst Florida 2002. Da das Werk 2012 komplett überarbeitet wurde wird im Folgenden auf diese Ausgabe Bezug genommen, vgl. Florida 2014.

10 Florida 2014, S. 8. Vgl. zur Unterscheidung zwischen dem »super-creative core« von Künstlern im engeren Sinne und »creative professionals« als allen kreativ Arbeitenden ebd., S. 38f.

dungsbereich Arbeitenden Schnittmengen zu dieser Definition. Florida geht davon aus, dass diese Klasse dafür bezahlt wird, ihren Kopf zu nutzen und etwas Neues zu schaffen – was auf Lehrende sicher nicht immer zutrifft. Sobald sie in die Neukonzeption von Unterricht eintreten, schaffen Lehrende Neues und arbeiten kreativ, doch viele Arbeitssituationen werden in Routine erledigt oder erfordern ganz andere Fähigkeiten der sozialen Interaktion mit Schülern.

Florida macht die kreative Klasse insgesamt als vor allem für die Entwicklung von Städten und Regionen entscheidend aus und sieht in ihr den Motor für ökonomischen Wandel. Er benennt jedoch auch allgemein Formen von Kreativität, nach ihm ist diese »multifaceted and multidimensional«.¹¹ Besonders die Fähigkeit zum Synthetisieren ist dabei notwendige Voraussetzung, prinzipiell ist aber jeder Mensch kreativ.¹² Im deutschsprachigen Raum hat vor allem der Soziologe Andreas Reckwitz den Begriff der Kreativität aufgegriffen und definiert. Nach ihm besteht Kreativität in der Fähigkeit, »dynamisch Neues hervorzubringen [..., es geht] um die sinnliche und affektive Erregung durch das produzierte Neue.«¹³ Dieses Kreativitätsdispositiv (basierend auf Foucault) ist gesellschaftlich wirkmächtig.

Die Person oder Gruppe, welche das Neue schöpferisch hervorbringt, wird von Reckwitz als Kreateur bezeichnet, dem Rezipienten beziehungsweise ein Publikum gegenüber stehen, die jedoch nicht vorrangig konsumieren, sondern eher ästhetisch interessiert sind und angeregt werden, sie können auch selbst zu Kreateuren werden.¹⁴ Florida grenzt nicht auf die freischaffenden Kreativen ein, sondern betont im Gegenteil die Relevanz von Zusammenarbeit, aber auch von intrinsischer Motivation in den unterschiedlichsten Schaffungsfeldern.¹⁵ Organisationen bieten Strukturen, in denen kreative Arbeit geschehen kann – und muss.¹⁶ Auch Reckwitz betont die Relevanz von Organisationen, die ihre Strukturen so anpassen, dass sie einem »Imperativ permanenter Innovation«¹⁷ entsprechen können und ständig neue Produkte erschaffen. Schulen als spezifische Organisationen bieten zwar ebenfalls Strukturen für kreatives Arbeiten, sind aber – wie be-

11 Florida 2014, S. 15.

12 Vgl. ebd., S. 18ff.

13 Reckwitz 2012, S. 10.

14 Vgl. ebd., S. 40ff.

15 Vgl. Florida 2014, S. 69.

16 Vgl. ebd., S. 26f.

17 Reckwitz 2012, S. 11.

reits dargestellt wurde¹⁸ – in besonderem Maße in gouvernementale Ordnungen eingebunden. Die Lehrenden können somit zwar als Kreateure betrachtet werden, ihre Schüler als Rezipienten oder Publikum, das selbst kreativ werden kann und dazu aktiviert werden soll. Dies geschieht jedoch in einem spezifischen Rahmen.

Im Alltag ist es immer wieder erforderlich, Routinen zu verändern. Somit kann mit Bernd-Jürgen Warneken festgestellt werden: »Nicht nur im engeren Sinn künstlerisches Handeln, sondern das Alltagshandeln selbst ist damit ›kreativ.«¹⁹ Kreativität ist Grundlage menschlichen Handelns und der Aushandlung von sozialen Beziehungen. Die Herausgeber des entsprechenden Themenheftes der Zeitschrift für Kulturwissenschaften fassen in ihrer Einleitung zusammen:

»Charakteristisch für die zentrale Bedeutung von Kreativität in diesen unverändert machtvollen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhängen ist der damit verbundene Imperativ – sei kreativ!: Er richtet sich an immer mehr Individuen in immer umfassenderer Weise [...] und entfaltet ambivalente Effekte von Selbstverwirklichung und Überforderung gleichermaßen, wobei das erfolgreiche Agieren im Feld der Kreativen weiterhin auch mit den Ein- und Ausschlusskriterien der modernen Gesellschaften (wie Geschlecht, Ethnizität und kulturelles Kapital) verbunden bleibt.«²⁰

Somit wird Kreativität zu einem Dispositiv, es besteht ein Zwang zum kreativen Handeln als zugleich erstrebenswertes und verbindliches Ziel, das systematisch gefördert wird.²¹ Kreativität wird als Fähigkeit zum Hervorbringen neuer Ideen verstanden, als »Fähigkeit zur innovativen Abweichung von althergebrachten Mustern.«²² Diese Fähigkeit ist von einem entsprechenden sozialen und räumlichen Umfeld abhängig – es können also externe Faktoren bestehen, die Kreativität vereinfachen oder erschweren.²³ Dies sind bei Lehrenden für ihre Kreativität in der Unterrichtsgestaltung die Kollegen, die Schule sowie die normativen Vorgaben der Gesetzgebung – und natürlich die Schüler als Rezipienten ihrer kreativen Arbeit.

In Abgrenzung des Konzepts der Kreativität zum Wissensbegriff kann wiederum Florida gefolgt werden, der zusammenfasst: »knowledge and in-

18 Vgl. Kapitel 2.1.

19 Warneken 2006, S. 97.

20 Färber et al. 2008, S. 8.

21 Vgl. Reckwitz 2012, S. 15.

22 Krämer 2012, S. 109.

23 Vgl. Götz/Lemberger 2009, S. 17; Merkel 2012, S. 694f.; Krämer 2012, S. 112.

formation are merely the tools and the materials of creativity. Innovation [...] is its product.«²⁴ Während Informationen und Wissen die Voraussetzung von Kreativität sind, ist eine Innovation das Produkt kreativen Handelns. Allerdings greift Florida hier etwas kurz, denn nicht jeder Wissensbestand ist Werkzeug zum kreativen Tun, sondern dieser steht häufig für sich, wird in Routine angewendet. Als Gegensatz zur Kreativität kann somit die Routine gefasst werden, die auch als unbewusste Durchführung bezeichnet werden kann.²⁵ Eine Handlung wird dabei nicht reflektiert, sondern nach einem bekannten, schon vielfach vollzogenen Muster selbstverständlich umgesetzt. Dies kann auch als praktisches Verfahren bezeichnet werden, so »bedarf es keiner Erläuterung, vielmehr ist es als praktisches Wissen der Akteure, als »Knowing How«, verfügbar.«²⁶ Zwischen Routine und Kreativität spannt sich somit alltägliches Handeln auf.

In den bisherigen Arbeiten zur Creative Class sind vor allem Künstler und Kulturschaffende, aber auch Journalisten oder Architekten mit diesem Begriff untersucht worden, auch wenn Erweiterungen nicht nur von Florida diskutiert werden.²⁷ Immer wieder wird die Erziehung und Bildung als einer von vielen Bereichen des Kreativen aufgezählt, jedoch nicht weiter analysiert.²⁸ Doch kann gerade für Lehrkräfte an Schulen ein ebenfalls kreatives Arbeiten festgestellt werden. Wenn sie auch nicht als kreatives Milieu zu bezeichnen sind, da der gruppenspezifische Zusammenhang außerhalb der eigentlichen Arbeit weitgehend fehlt, gehören sie doch im weiteren Sinne zur kreativen Klasse. Sie sind allerdings nicht von den damit meist verbundenen Veränderungen in der Arbeit hin zu postfordistischen und entgrenzten Formen betroffen, wie noch zu zeigen ist.²⁹ So sind sie denn auch – und dies ist entscheidend für die tägliche Praxis – keinem Zwang zur Kreativität unterworfen, sie können ihre Arbeit auch in Routine erledigen ohne in größerem Umfang kreativ zu werden.

24 Florida 2014, S. 30.

25 Hier kann der Begriff des Folklorismus aufgegriffen werden, nach dem eine Brauchhandlung folkloristisch wird, wenn sie sich von der unbewussten Durchführung zur bewussten Vorführung wandelt. Vgl. hierzu Moser 1964.

26 Krämer 2012, S. 118; vgl. Ryle 2002, S. 26.

27 Vgl. Florida 2014, S. 8; Merkel 2012, S. 692: Hier wird die Eingrenzung auf diese Arbeitsbereiche kritisiert, jedoch nur auf den Bereich der Stadt erweitert, etwa um die Protest-, Do-It-Yourself- oder die Urban-Gardening-Kulturen. Krämer 2012, S. 112 nennt öffentliche Verwaltung, Hochschule und Stadtplanung als weitere kreative Berufsfelder, ohne diese zu beforschen.

28 Vgl. etwa die Nennung bei Reckwitz 2012, S. 11 und 15.

29 Vgl. zur Spezifik der Arbeit von Lehrenden Kapitel 8.

Anders als die enger als kreative Klasse zu fassenden Akteure sind Lehrende an die bereits dargestellten Machtinstanzen gebunden, die sich vor allem in der Institution Schule und in den Lehrplänen konkretisieren und im Unterricht wiederum wirksam werden. Wie verhandeln sie Kreativitätsimperativ und -dispositiv im Arbeitsalltag, wann greifen sie stattdessen auf Routinen zurück? Wie bringen sie beides im eigenen Anspruch mit hoher Arbeitsbelastung einerseits und teils disparaten Vorkenntnissen der Schüler andererseits zusammen? Wenn Lehrende Unterricht vorbereiten und gestalten, so handeln sie kreativ nach ihrer eigenen, wenn auch gesellschaftlich und biografisch geformten Vorstellung von Bildungsqualität. Sie bringen ästhetisch Neues und Singuläres hervor, produzieren keine Güter, sondern sie produzieren Kulturvermittlung, kulturelles Wissen. Unterrichtsgestaltung ist somit eine kreative Tätigkeit, das Kreativitätsdispositiv nach Reckwitz ist ein zentrales Moment der Arbeit von Lehrenden: Sie müssen stets Neues hervorbringen.

Kreativität in der Unterrichtsgestaltung ist – wie in anderen Bereichen kreativen Arbeitens auch – nicht direkt zu fassen, es muss aus dem Reden über Unterricht geschlossen werden. Denn mehr noch als Wissen ist Kreativität ein Konzept, das nicht greifbar und auch ethnografisch, etwa durch Beobachtung, nicht zu erheben ist. Als mentale Fähigkeit ist sie nicht sprachlich zu erfragen. Kreative Kulturvermittlung kann nicht ohne Wissen stattfinden. In den »Praktiken populärer Wissensarbeit [...] werden Probleme oft mit Wissensbeständen angegangen, die über Erfahrung, Erzählung, Ausbildung, Medien usw. in den eigenen Wissenshaushalt eingegangen sind.«³⁰ Was zunächst kreativ erdacht wurde, kann später zur Routine werden und wird dann nicht mehr hinterfragt, kann also auch nicht erzählt werden. Unterricht als von Lehrenden gestaltet ist nicht permanent innovativ, wie dies in den »klassischen« kreativen Berufen der Fall ist und dort auch sein muss. Er kann es aber sein, denn ob und wann Unterricht kreativ ist, hängt von den jeweiligen Lehrenden ab.

Demzufolge geht es im Folgenden darum, kreatives Handeln aus den Berichten über Handeln in der Unterrichtsgestaltung zu schließen und jene Faktoren herauszufiltern, welche Kreativität im Alltag der Lehrenden bedingen, fördern oder behindern. Somit kann als zentrale Frage der Vergleichenden Kulturwissenschaft bezeichnet werden: »Wie wird kreatives von nicht-kreativem Handeln unterschieden, welche Praktiken werden sichtbar

30 Warneken 2006, S. 109.

[...] Welche Bedingungen werden als förderlich für Kreativität angesehen, welche nicht?«³¹ Wo sind also Lehrende in ihrem Unterricht kreativ, wo routiniert? Bevor dies jedoch im Einzelnen aufgezeigt wird gilt es, auch den Gegenpart von individueller Kreativität zu beleuchten: gesellschaftlich bedingte Normen, die auch im Schulunterricht greifen.

Für das Leben mit Anderen ist es notwendig, ein Kontingent an Verhaltensmustern und Normen der gesellschaftlichen Gruppe zu internalisieren. Der Begriff der Werte ist, vergleichbar mit jenem der Sitte, zwar inhaltlich ähnlich zu füllen, jedoch in der politischen Diskussion so stark aufgeladen, dass er für eine wissenschaftliche Analyse weniger geeignet ist.³² Hier soll demzufolge der Normbegriff im Vordergrund stehen. Diese liegen als Struktur über dem Alltag und sind zugleich kulturelle Ausdrucksformen, in ihnen ist »eine bestimmte Vorstellung über die Wirklichkeit, über das Funktionieren bereits enthalten«.³³ Normen geben Orientierung, zielen auf allgemeine Regeln und stellen kulturell akzeptierte oder ausgehandelte Verhalten zur Verfügung, die den Alltag strukturieren.³⁴ Mit ihnen wird »die Grundstruktur einer Gesellschaft [...] legitimiert«.³⁵ Durch diese wird Komplexität reduziert und damit alltägliches Handeln vereinfacht.³⁶

Dabei handelt es sich bei Normen nicht um Handlungen, sondern um Aussagen über und Bewertungen von Handlungen. Das durch Normen entstehende Regelwerk oder Normgefüge ist auf unterschiedlichen Ebenen wirksam, es hat dabei einen generellen Geltungsanspruch.³⁷ Zwar können nur dekodierte Normen angewendet werden, doch meist werden sie durch die Akteure nicht reflektiert.³⁸ Für diese unhinterfragte Anwendung sind »habituelles und implizites Wissen [...] sozusagen kulturell geprägte Filter,

31 Färber et al. 2008, S. 8f.

32 Vgl. zum Werte-Begriff in der historischen Forschung Mersch 2007 sowie zu dessen politischen Implikationen in Bezug auf Migrationen Schiffauer 2008, S. 7–19. Gerade in älteren Publikationen auch der Vergleichenden Kulturwissenschaft werden Normen und Werte in Reihung genannt und unreflektiert für die Forschung verwendet. Nicht nur in der Erziehungswissenschaft wird der Werte-Begriff auch in neueren Werken noch in Aufzählungen mit dem Begriff der Norm genannt und nicht weiter von diesem differenziert.

33 Bausinger 1978, S. 210f.

34 Vgl. Frank/Windmüller 2006, S. 7; Heimerdinger/Simon 2008, S. 3; Heimerdinger 2008, S. 51.

35 Forst/Günther 2011, S. 15.

36 Vgl. Heimerdinger 2008, S. 49; Mersch 2007, S. 14f.

37 Vgl. Forst/Günther 2011, S. 16.

38 Vgl. Bausinger 2000a, Sp. 85.

die eine wichtige Prädisposition für die Wahrnehmung von Informationen, ihre Bewertung und Umsetzung darstellen.«³⁹ Mit diesem kulturellen Wissen werden also nicht die geordneten und angeeigneten Informationen bezeichnet, sondern vielmehr das Wissen um jene Normativität, die der jeweils eigenen Kultur inne wohnt.⁴⁰

Als Übereinkunft einer Gruppe sind Normen kulturell gelernt, gerade auch durch und in Institutionen. Bei Missachtung folgen in der Regel negative Sanktionen, bei Befolgung positive etwa in Form von Lob.⁴¹ Dabei wird je nach Norm rigider oder freier mit diesen umgegangen, und Sanktionen sind durch Institutionen oder auch nur individuell vorgesehen, sodass stets ein Spannungsverhältnis zwischen normativer Ordnung und sozialer Wirklichkeit besteht. »Normen definieren Handlungsräume, gleichzeitig werden sie erst durch diese Implementierung überhaupt wirksam.«⁴² Wie jede kulturelle Äußerung sind auch Normen veränderbar, verhandelbar und werden in Aushandlungsprozessen immer wieder neu bestimmt. Die bestehenden Normen sind dabei eingebunden in einen »Widerstreit zwischen Idealität und Faktizität«⁴³, der zur Veränderung führen kann. Sie wandeln sich »als Teil sich ständig vollziehender kultureller Verschiebungsprozesse.«⁴⁴ Dabei sind die unterschiedlichen Normen miteinander netzwerkförmig in normativen Ordnungen verbunden und aufeinander bezogen, denn »ein »alltagskulturelles« Wertesystem [ist] nicht mehr oder weniger autark, sondern mit anderen gesellschaftlichen Wertevorstellungen vielfältig interagierend.«⁴⁵ Erst im Zusammenhang und an konkreten Normsetzungen in Form von Narrativen⁴⁶ können sie untersucht werden, besonders deutlich werden sie in Konfliktsituationen durch ihre dann stattfindende Aushandlung.⁴⁷

Nicht zu vergessen sind dabei die gouvernementalen Prozesse, die mit Normen einhergehen:

39 Koch 2007, S. 161.

40 Vgl. dazu im Bezug auf Nahrungskultur Beck 2001, S. 220.

41 Vgl. Bausinger 2000a, Sp. 86; Forst/Günther 2011, S. 17.

42 Heimerdinger/Simon 2008, S. 3.

43 Forst/Günther 2011, S. 16.

44 Heimerdinger/Simon 2008, S. 3. Vgl. Bausinger 2000a, Sp. 86.

45 Gerndt 2002, S. 95.

46 Vgl. zur Bedeutung des Rechtfertigungsnarratives für Normen Forst/Günther 2011, S. 18ff.

47 Vgl. Mersch 2007, S. 32ff.

»Einzelne Teile der Gesellschaft haben [...] die Möglichkeit, Normen zu setzen und auch durchzusetzen. Sie agieren also normativ, andere Teile der Gesellschaft unterliegen dann diesen Normsetzungsprozessen, indem sie sich ihnen anzupassen haben.«⁴⁸

Normen sind mit Macht also insofern verknüpft, als erstere durch letztere durchgesetzt oder verändert werden können.⁴⁹ In Bezug auf die Institution Schule sind es die Lehrenden, welche normativ agieren können, und die Schüler, die sich den vorgegebenen Normen anzupassen haben. Zugleich liegt darüber eine Ebene, auf welcher die Schulpolitik Normen vorgibt und Lehrende es sind, die sich an die Vorgaben anpassen müssen.

Für die Unterrichtsgestaltung ist festzuhalten, dass sich in dieser Normen auf der einen und Kreativität auf der anderen Seite gegenüberstehen, die Ausgestaltung oszilliert zwischen den unterschiedlichen Polen. Dabei ist im Folgenden aufzuzeigen, welches kulturelle Wissen und damit verbundene Vorgehen stärker gesellschaftlich in Form von Normen vorgeben wird und welches kreativ von den Lehrenden je individuell ausgestaltet wird.

7.1 Bewertungen didaktischer Konzepte

Die didaktischen Herangehensweisen der Lehrenden sind stark geprägt von deren biografischen Erfahrungen. Insbesondere Studium und dort erlernte Modelle, Zeitpunkt des Studiums und eigene Weiterbildungen, Lektüre und der Austausch mit Kollegen prägen das Handeln der Akteure. So kann exemplarisch die Aussage von Herrn Fischer stehen, der auf die Frage nach einem Wandel im Schulsystem antwortet:

»Also, die Fragen letztlich, die ändern sich. Vieles bleibt auch einfach gleich und ist halt .. ist halt einfach klassischer Kanon und Standard, aber so die Zugriffsweisen und Fragestellungen, die ändern sich dann eben auch. Und manche Themen kommen dann eben hinzu, und manche verschwinden.«⁵⁰

Damit setzt er weniger die sich verändernden Schwerpunkte, die in Lehrplänen und Schulbüchern durchaus erkennbar sind, als die Methoden als

48 Heimerdinger 2008, S. 49.

49 Vgl. Forst/Günther 2011, S. 21.

50 Interview Herr Fischer, Abs. 158.

zentrale Veränderung relevant. Sein jüngerer Kollege Herr Weber sieht das ähnlich: »Ähm .. die Methoden (betont) haben sich geändert, aber die .. Inhalte eigentlich nicht.«⁵¹ Beide sind sich einig darin, dass besonders die über den konkreten Methoden als Konzept liegende Didaktik in ihrer Schwerpunktverschiebung bedeutsam ist.

Die Lehrenden müssen vor allem im Unterrichtsgeschehen selbst auf viele unterschiedliche Situationen vorbereitet sein und jeweils adäquat reagieren können. Dies heißt, dass sie die jeweiligen Konzepte als Routine verinnerlicht haben müssen, um sie entsprechend in Unterrichtshandlungen anzuwenden.⁵² Da in den methodischen Zugriffen in Bezug auf Kompetenzorientierung und alle damit verbundenen Perspektivverschiebungen in den letzten Jahren besonders viel Wandel stattgefunden hat, existieren bei den Lehrenden unterschiedliche Ansätze im methodischen Vorgehen.

Kompetenzorientierung als gouvernementale Ordnung

Insgesamt sind, wie bereits dargestellt wurde⁵³, die Lehrpläne durchgehend kompetenzorientiert gestaltet; damit werden die Themensetzungen offen gehalten, allein der Lehrplan für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen formuliert kurze Absätze zur Erläuterung der Schlagworte. Kenntnisse und Fähigkeiten für den weiteren Lebensweg sollen den Schülern als Kompetenz vermittelt werden. Wie diese jedoch aussehen sollen, wird in den Lehrplänen nicht ausformuliert. Anforderungen wie das »Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit [...], Leben und die Mitwirkung in unserem demokratisch verfassten Gemeinwesen«⁵⁴ sind keine Handlungsanweisungen für die entsprechende Unterrichtsgestaltung, sondern weitgefasste Schlagwörter, die einen allgemeinen Auftrag erteilen.

Mit der Kompetenzorientierung hat eine Output-Orientierung stattgefunden. Obwohl die empirische Bildungsforschung bisher nicht feststellen konnte, dass mit einem höheren Input auch ein höherer Output in Form von Schülerleistungen bewirkt werden kann⁵⁵, werden Leistungen vor allem hinsichtlich zu erreichender Kompetenzen bewertet, was auch als

51 Interview Herr Weber, Abs. 78.

52 Vgl. Rothland 2008, S. 496.

53 Vgl. Kapitel 2.2.

54 Kernlehrplan Politik/Wirtschaft, S. 12.

55 Vgl. Bormann/Gregersen 2007, S. 56.

teaching to the test oder Zweck-Mittel-Relation bezeichnet wird.⁵⁶ »Man orientiert sich also stärker an messbaren Kompetenzen, wobei komplexere Bildungsziele dabei auf der Strecke zu bleiben drohen«⁵⁷, selbst wenn diese in den Lehrplänen festgeschrieben sind. Das Ideal eines kompetenzorientierten Unterrichts wird allerdings gegensätzlich beschrieben:

»Sie [die Lehrenden] sind nicht mehr die alleinigen Vermittler von Wissen an Heranwachsende, deren Lebenswelt sie selbst nicht kennen und auch nur teilweise nachvollziehen können [...], sondern werden zu Partnern einer Generation, die sich im Hier und Jetzt einer neu entstehenden Zukunft stellt. Gegenstand der Vermittlung ist nicht mehr nur Wissen, sondern die bzw. der Lernende wird sich eine Kompetenz zu selbstständigem Weiterlernen aneignen müssen.«⁵⁸

Doch »Kompetenzen kann man nur in der (gegenstandsbezogenen) Performanz erwerben«⁵⁹, also durch ein Lernen am Beispiel und in der eigenen Anwendung. So scheinen die großen Begriffe der Lehrpläne nicht immer konkretisiert zu werden. Eine detaillierte Nennung von Kompetenzen in den Lehrplänen kann dazu führen, dass »bloße Wunschkataloge«⁶⁰ entstehen, die im Unterrichtsalltag nicht umgesetzt werden oder gar nicht umgesetzt werden können.

Methodische Fähigkeiten der Schüler werden im Rahmen der Kompetenzorientierung stark betont. Sie sind zu unterscheiden von den im Unterricht durch die Lehrenden eingesetzten didaktischen Methoden, denn sie sollen dem Erwerb »metakognitiver Fähigkeiten«⁶¹ auf Schülerseite dienen. Gemeint sind damit jene Kompetenzen, die in den Lehrplänen als Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz aufgefächert werden.⁶² Die Output-Orientierung auf diese allgemeinen Begriffe kann in der Unterrichtspraxis dazu führen, dass das Lehren und Lernen einzig »unter das Primat der Zielerreichung gestellt zu werden droht.«⁶³ Gelernt werden sollen mit den neuen Lehrplänen »Kompetenzen, die im Lebensalltag sinnvoll sind. Makroebene und Mikroebene scheinen hier harmonisch vereint. Ob dies tatsächlich der Fall ist, ist jedoch fraglich.«⁶⁴ Gleichzeitig wird kriti-

56 Vgl. Dörpinghaus et al. 2008, S. 143.

57 Bormann/Gregersen 2007, S. 55.

58 Schratz/Schrittesser 2011, S. 189f.

59 Liebau 2008, S. 116.

60 Messner 2013, S. 129.

61 Petillon 2009, S. 376.

62 Vgl. Kapitel 2.2.

63 Messner 2013, S. 125.

64 Koch 2006, S. 552.

siert, dass hier nur bereits bewährte Methoden mit einer neuen Bezeichnung versehen und geordnet werden.⁶⁵

Gertraud Koch fasst zusammen:

»Lernen wird zunehmend unter das Paradigma der Umsetzbarkeit gestellt, Wissen muss dem Paradigma der Anwendbarkeit folgen. Es genügt nicht mehr, Bildungsinhalte zu definieren, vielmehr muss ebenfalls expliziert werden, welche Kompetenzen damit erworben werden.«⁶⁶

Kompetenzen werden also nicht nur von Schülern erwartet, auch ihre Lehrenden sind zunehmend mit neuen und ganz anderen Herausforderungen konfrontiert, welche auch sie auf eine Kompetenzorientierung hin drängen. Zwar ist diese in der Lehrerbildung seit einigen Jahren als Standard festgelegt⁶⁷, aber gerade die seit mehr als ein paar Jahren unterrichtenden Lehrenden haben in ihrem Studium ein entsprechendes Vorgehen nicht gelernt. Es ist ihrem Engagement überlassen, ob und in welchem Umfang sie dies nachholen. Als zentrale Kompetenzfelder der Lehrenden werden von der Erziehungswissenschaft Professionalität und Kollegialität sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Differenzierung genannt.⁶⁸ Die Kultusministerkonferenz hat in ihren Standards wesentlich technischere – und den in den Lehrplänen für Schüler aufgeführten Kompetenzen strukturell ähnliche – Bereiche festgelegt wie »Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.«⁶⁹ Diese Anforderungen lassen sich zusammenfassen als fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzfelder.⁷⁰

Was geschieht mit diesen vielfältigen Vorgaben im Unterricht? Zunächst spielt auch hier wieder die ordnende Institution Schule eine zentrale Rolle, es kann Bendix und Kraul gefolgt werden, wenn sie feststellen:

»Neuerungen, seien sie seitens der Schule gewünscht oder eher auf allgemeine, großflächige Reformmaßnahmen von Bund und Ländern zurückzuführen, sind immer mit diesem schuleigenen Habitus konfrontiert. Sowohl die Umsetzung wie auch das Leben mit einer Schulreform wird entsprechend je nach Schulkultur un-

65 Vgl. Messner 2013, S. 127.

66 Koch 2006, S. 551.

67 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004; Schnaitmann 2011, S. 84ff.

68 Vgl. Schratz/Schrittesser 2011, S. 192f.

69 Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004, S. 7.

70 Vgl. Schnaitmann 2011, S. 82.

terschiedlich verarbeitet und integriert und wird daher auch unterschiedliche Resultate zeitigen.«⁷¹

Wie stark die Lehrenden zu kompetenzorientiertem Arbeiten angehalten werden ist also je nach Schulkultur unterschiedlich, ob sie tatsächlich neue Methoden verwenden, ist wiederum ihrem persönlichen Engagement überlassen.

Die in den neuen Lehrplänen umgesetzte und entsprechend auch eingeforderte Kompetenzorientierung wird von den Beforschten unterschiedlich bewertet. Wiederum sind es vor allem die Lehrenden der leistungsorientierten Gymnasien, die dieser Neuausrichtung zustimmen. Zwei Lehrende am Humboldt-Gymnasium und alle drei Befragten am privaten Marien-Gymnasium schätzen die Neuerung als positiv ein.⁷² Erneut ist es Herr Hoffmann, der seine Zustimmung zu dieser Reform sehr deutlich betont: »Das find' ich auch sinnvoll, dass man, ja, .. im Zuge von G8 einfach auch die die Lehrpläne kompetenzorientiert gestaltet hat.«⁷³ Wie bereits in anderen Bereichen dargestellt wurde, geht er in seiner Argumentation sehr konform mit den Vorgaben, und es kann davon ausgegangen werden, dass hier sozial erwünscht geantwortet wird.

Frau Schröder betont hingegen stärker, dass die Kompetenzorientierung sich nicht immer mit den inhaltlichen Setzungen der Lehrpläne verbinden lasse. Sie sieht sich mit den unterschiedlichen Anforderungen überfordert:

»Ne, also es ist .. es ist einfach, .. erstens ist es viel (betont) zu viel an .. Sachwissen, was die Schüler anhäufen sollen und was die dann gleichzeitig noch .. methodisch lernen sollen und (betont) was die noch an Urteils..kompetenzen aufbauen sollen, das scha.. das schafft man sowieso nicht, das umzusetzen.«⁷⁴

Ihre eher leistungsschwachen Schüler am dritten beforschten Gymnasium kommen mit der Kompetenzorientierung nach ihrer Einschätzung nur in Ansätzen zurecht. Entsprechend negativ ist ihre Bewertung. Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule sind ebenfalls wesentlich kritischer, Herr Weber bemerkt ironisierend: »Kompetenzen sind es ja jetzt, die wir vermitteln, und keine .. Lernziele mehr.«⁷⁵ Herr Fischer sieht die Rele-

71 Bendix/Kraul 2011, S. 152.

72 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 72; Interview Frau Klein, Abs. 50; Interview Herr Wagner, Abs. 12; Interview Frau Becker, Abs. 45; Interview Herr Schulz, Abs. 50.

73 Interview Herr Hoffmann, Abs. 72.

74 Interview Frau Schröder, Abs. 80.

75 Interview Herr Weber, Abs. 54.

vanz der Reform als gering an und geht davon aus, dass in zehn bis 15 Jahren zu prüfen ist »ob .. diese Neuerung [...] dann da so der große Wurf ist.«⁷⁶ Seine abschätzige Formulierung zeigt, dass er nicht davon ausgeht, dass hier eine nachhaltige Veränderung angestoßen wird.

Sehr grundsätzlich kritisiert auch Frau Schwarz das Konzept der Kompetenzen. Vor allem sieht sie die Schwierigkeiten in der Umsetzung durch die Lehrenden: »Das ist aber was, was, glaub' ich, auch noch lange dauert, .. weil ich hab' so nicht gelernt, meine Ausbilder haben's so nicht gelernt, und selber erst mal diese neue Struktur zu übernehmen .. ist schwer.«⁷⁷ Obwohl ihr Studium erst wenige Jahre zurückliegt – sie ist nach dem Referendariat in einer befristeten Beschäftigung und somit auch zur Weiterbildung angehalten um eine Folgeanstellung zu finden – schätzt sie ihr entsprechendes Vorwissen als gering ein. Sie begründet ihre Ablehnung ausführlich und an Beispielen, sieht strukturell aber vor allem die Schulbücher, schulinterne Lehrpläne und die Lehrenden in der Pflicht, diese neuen Anforderungen zu übernehmen:

»Eigentlich will man ja so 'nen Wissensnetz machen, dass die [Schüler] so, .. naja, immer das alles vernetzen können miteinander, wo man Anknüpfungspunkte hat, .. und das Netz ist einfach noch nicht wirklich da, (betont) glaub ich [...]. Und häufig ist ja auch gar kein Grundwissen (betont) mehr da, auf das ich aufbauen kann. .. Wenn ich .. so 'nen Wissensnetz habe, dann muss das ja eigentlich ständig aktualisiert und erweitert werden. .. Wenn ich dann mal hier 'nen Hapfen mache und dann wieder da, dann .. kann ich das auch nicht mehr vernetzen, als Schüler. .. Also, dann krieg' ich den Zusammenhang ja gar nicht.«⁷⁸

Da nun nicht mehr in Lernreihen, wie im Fach Erdkunde die Reihen zu einzelnen Ländern, unterrichtet werden soll sondern in Zusammenhängen, fehlt ihr das »Wissensnetz« sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrenden, welches die unterschiedlichen Bereiche und Themenfelder miteinander verbindet. Sie und auch Frau Schröder stehen exemplarisch für jene Lehrenden, welche für den Ansatz der Kompetenzorientierung – von Frau Schwarz als Wissensnetz symbolisiert – prinzipiell durchaus aufgeschlossen sind. Durch die heterogene Schülerschaft sind sie jedoch mit grundlegenden Umsetzungen der Inhalte einzelner Themenfelder beschäftigt, sodass sie sich für die neue Herangehensweise keine Zeit nehmen und auch keine Möglichkeiten sehen.

⁷⁶ Interview Herr Fischer, Abs. 90.

⁷⁷ Interview Frau Schwarz, Abs. 102.

⁷⁸ Ebd., Abs. 104.

Von vielen Befragten wird die Kompetenzorientierung als eher von oben vorgegeben eingeschätzt, wenn Frau Neumann zusammenfasst: »Der [Lehrplan] hat halt eben, .. der ist halt eben jetzt kompetenzorientiert und so, wie das jetzt alles sein muss«.79 Die Lehrenden sind verpflichtet, die Lehrpläne entsprechend umzusetzen, in den Entstehungsprozess aber nicht oder nur in äußerst geringem Maße eingebunden. In ihren Bewertungen zeigen sich deutliche Kritiken, sodass durchaus angenommen werden kann, dass zumindest einige der Befragten ihre methodischen Vorgehensweisen nicht kompetenzorientiert überarbeitet haben, sondern mit Routinen weitgehend bei ihren bisherigen Verfahren geblieben sind.⁸⁰

Schwerpunktsetzungen zwischen Schüler- und Normbezug

Die Didaktik bietet eine Vielzahl unterschiedlichster konkreter Methoden an, die mit Lehrbüchern und praktischen Anleitungen operationalisiert werden. Das Landesinstitut für Schule NRW hat eine Methodensammlung veröffentlicht, die als aktuelle Zusammenstellung exemplarisch ist: Diese bietet insgesamt 126 verschiedene Methoden an, die online oder als Box mit Karteikarten erhältlich sind.⁸¹ Auch die Bundeszentrale für politische Bildung stellt eine Online-Datenbank mit unterschiedlichsten Methoden und Anwendungsbeispielen im Netz zur Verfügung, um Lehrenden die Unterrichtsgestaltung zu erleichtern.⁸² Methoden werden dabei gruppiert, sie reichen

»von methodischen Großformen (z.B. offener Unterricht) über spezifische Dimensionen methodischen Handelns wie Sozialformen (z.B. Gruppenunterricht), Handlungsmuster (z.B. Brainstorming), Einsatz von Medien und Verlaufsformen (methodische Grundrhythmen) bis zu mikromethodischen Aspekten (Inszenierungstechniken wie z.B. Vormachen, Impuls geben, Verfremden)«.83

Diese auf so verschiedenen Ebenen liegenden Methoden stehen in den genannten Sammlungen gleichwertig nebeneinander, sodass hier eher ein lexikalischer Ansatz verfolgt wird. Grundlagenwerke für das Lehramtsstudi-

79 Interview Frau Neumann, Abs. 28.

80 Vgl. zu diesem Effekt Bormann/Gregersen 2007, S. 57.

81 Vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur des Landesinstituts für Schule NRW: Methodensammlung. Website.

82 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: MethodenKoffer. Website.

83 Petillon 2009, S. 367.

um stellen stärker unterschiedliche didaktische Strömungen vor⁸⁴ und fassen Methoden nach ihren Einsatzmöglichkeiten zusammen.⁸⁵ Obwohl einige Methoden-Werke auch 20 Jahren nach ihrem Erscheinen als Standardwerk betrachtet werden, kann insgesamt nicht von einem Mangel an methodologischen Impulsen für die Lehrenden ausgegangen werden. Ganz im Gegenteil besteht eher ein Überfluss an methodischen Ansätzen und Vorschlägen.

Die didaktischen Konzepte, welche Lehrende im Unterricht anwenden, sind verschieden gruppiert worden. Bei der Unterscheidung in »Instruktion (vortragen, vermachen, vorführen) und Beratung (moderieren, anregen, begleiten)«⁸⁶ spielt die Aktivität der Schüler eine zentrale Rolle. Es ist nicht nur darin zu unterscheiden, ob die Vorgehensweisen in Einzel-, Gruppenarbeit oder im Klassenverband angewendet werden, auch die Tiefe der didaktischen Methoden wird unterschiedlich bewertet: Ob es sich um Prinzipien oder Techniken, um die Makro- oder die Mikroebene von Unterricht handelt, ist je nach Methode verschieden.⁸⁷ Als »didaktisches Dreieck« kann die Beziehung zwischen (1.) Lehrer, (2.) Schülern und (3.) Sachen, zu verstehen als Inhalte und vermittelt über Gegenstände wie dem Schulbuch, bezeichnet werden.⁸⁸ Allerdings sind diese Prinzipien am Idealfall orientiert, sagen jedoch noch nichts über den Unterrichtsalltag, denn »hinter den geschlossenen Türen der Klassenzimmer öffnen sich im Zusammenspiel der AkteurInnen Freiräume, die mit der Schulkultur nicht kongruent sein müssen.«⁸⁹ Inwiefern die Vorgaben in der alltäglichen Praxis tatsächlich genutzt werden, hängt neben den persönlichen Vorlieben der Lehrenden stark vom Faktor Zeit ab, auf den noch zurückzukommen ist.⁹⁰

Ähnlich wie in der Ausgestaltung der Themen haben die Lehrenden deutliche Vorlieben für bestimmte methodische Vorgehensweisen, einige Lernziele sind ihnen wichtiger als andere. Ein Teil der Interviewpartner stand der Methodenvielfalt nach aktuellen Vorgaben sehr offen gegenüber, andere äußerten starke Kritik und machten deutlich, dass diese nichts mit ihrem alltäglichen Vorgehen zu tun haben. Es lassen sich drei Gruppen bilden.

84 Vgl. Gudjons 2012, S. 242–270.

85 Vgl. Meyer 1987, S. 122–370; Steindorf 1995, S. 130–204.

86 Petillon 2009, S. 370.

87 Vg. Ebd.

88 Vgl. Hellekamps 2009, S. 273.

89 Bendix/Kraul 2015, S. 93.

90 Vgl. Kapitel 8.1.

Erstens gibt es jene Lehrende, die auch inhaltlich stark an den Vorgaben argumentieren. Sie setzen einzelne Methoden deutlich in den Vordergrund ihrer Berichte. Herr Koch sagt, ihm sei es wichtig »dass die Schüler .. 'nen Verständnis für Geschichte bekommen, Geschichtsbewusstsein entwickeln«⁹¹ und Herr Schulz betont mehrfach, die Arbeiten an Modellen⁹² sei für ihn eine zentrale Methode. Herr Hoffmann zitiert fast Lehrplanziele, wenn er berichtet, er wolle dazu kommen, dass Geschichte »nicht nur 'ne zeitliche Chronologie ist, sondern auch so gedanklich 'ne Chronologie darstellt.«⁹³ Die schülerorientierte, junge Frau Schwarz berichtet, ihr sei es wichtig, »dass die Kinder lernen, .. sich Informationen zu verschaffen und die zu bewerten.«⁹⁴ Sie arbeitet mit Realschülerinnen, die nach ihrer Einschätzung viel Unterstützung in den grundlegenden Arbeitstechniken benötigen, sodass der Schwerpunkt aus anderen Beweggründen gesetzt wird. Auch Frau Neumann betont, dass eine Handlungsorientierung ihre leitende didaktische Herangehensweise sei.⁹⁵ Dies formuliert auch der sehr leistungsorientierte Herr Schulz.⁹⁶ All diese Aussagen gehen konform mit den aktuellen Ansprüchen der normativ-gouvernementalen Bildungspolitik nach Kompetenzorientierung, welche die Themenfelder hinter zu erreichende Kompetenzen zurückstellt. Schwerpunkte in der Bedeutung von Methoden setzt die Erziehungswissenschaft dabei in den Dimensionen, sodass Zielerreichung, Sachbegegnung, Lernhilfe oder Rahmung stärker gewichtet werden.⁹⁷ Diese können auch verstanden werden als Funktion, die einer jeweiligen Methode zugeschrieben wird. Die an den Vorgaben orientierten Lehrenden bleiben jedoch bei den konkreten Methoden und nennen dahinterliegende Dimensionen kaum.

Besonders die schülerorientierten Lehrerinnen sind als zweite Gruppe auch interessiert daran, den Unterricht an die Alltagswelt anzubinden. Sie heben hervor, dass Schüler Einsicht in historische und globale Perspektiven von unterschiedlichen Akteuren, von »normale[n] Menschen«⁹⁸ erhalten sollen. Dies betonen vor allem die beiden befragten älteren Lehrerinnen, aber auch jüngere weibliche Befragte. Da keine entsprechend älteren

91 Interview Herr Koch, Abs. 86.

92 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 110.

93 Interview Herr Hoffmann, Abs. 142.

94 Interview Frau Schwarz, Abs. 116.

95 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 104.

96 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 112.

97 Vgl. Terhart 2009, S. 357ff.

98 Interview Frau Schäfer, Abs. 82.

männlichen Lehrer interviewt wurden, kann nicht vollständig geklärt werden, ob es sich hier um eine geschlechtsspezifische Einstellung handelt, wahrscheinlicher ist jedoch eine an Alter und Erfahrung gebundene Perspektive, die durch das Geschlecht noch verstärkt wird. Denn dann »hat man ja zumindest den Anspruch, eben doch auch .. Perspektiven zu eröffnen, das, was so im normalen Erfahrungsraum der Schüler .. nicht ist.«⁹⁹ Auch der jüngeren Frau Neumann ist es wichtig, »dass, .. man das vergleichen kann, mit: .. Damals hatten .. haben die so gedacht und haben sich das so vorgestellt, wie stellen wir uns das jetzt heute vor?«¹⁰⁰ Sie möchte so wie andere Lehrerinnen Erklärungen geben, warum wir heute so leben wie wir es tun und diese den Schülern verständlich machen. Es handelt sich dabei offenbar um eine geschlechtsspezifische Einstellung, die im Alter noch verstärkt wird. Gleichzeitig bestehen Überschneidungen zur ersten Gruppe, denn ein Schülerbezug wird zwar von der Didaktik schon lange gefordert, doch erst jüngst hat dieser auch explizit eine starke Gewichtung in den normativen Ordnungen gefunden.

Eine dritte Gruppe stellt primär das Schülerinteresse an unterschiedlichen Themen und weniger die dabei verwendeten Methoden in den Mittelpunkt. Hier gibt es Überschneidungen mit jenen Akteuren aus der zweiten genannten Gruppe. So lässt etwa Frau Schröder die Schüler darüber abstimmen, welches Thema behandelt werden soll, wenn Freiheiten im Lehrplan gegeben sind.¹⁰¹ Frau Schäfer berichtet, dass die Motivation der Schüler auch von ihrer Darstellung abhängt: »Wenn man selber sagt: Hey, ist total super, dann .. ka..kriegt man's doch irgendwie hin, .. je nach Klasse, und je nach eigener Laune natürlich auch.«¹⁰² Frau Schwarz möchte auch behandeln »dieses: Wie gehen wir in einer Gesellschaft miteinander um, wie funktioniert 'ne Gesellschaft?«¹⁰³ In dieser Gruppe sind also die Schüler es, die hauptsächlich als Referenz herangezogen werden, wenn Themen und Methoden in ihrer Auswahl begründet werden.

Wenn besonders viele didaktische Begriffe genutzt werden und das eigene Verfahren als methodisch reflektiert dargestellt wird, liegt im Interview eine Art Prüfungssituation vor¹⁰⁴: Die Erzählform des Interviews mit einer

99 Interview Frau Becker, Abs. 107; vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 124.

100 Interview Frau Neumann, Abs. 92.

101 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 169.

102 Interview Frau Schäfer, Abs. 187.

103 Interview Frau Schwarz, Abs. 132.

104 Vgl. Kapitel 4.3.

Nachwuchswissenschaftlerin führt zur Rekapitulation und Reflexion des einmal als richtig gelernten didaktischen Wissens. Wenn die Interviewerin, auch nur unterbewusst, als Expertin auf dem Gebiet der Schulbuchnutzung und Methoden angesehen wird, so wollen die Interviewten Schwächen möglichst nicht offenbaren. Gerade bei den eher spontanen und ohne längere Vorgespräche nach dem Kontakt mit Kollegen entstandenen Gesprächen wirken die Antworten teilweise wie einem Lehrbuch entnommen. Wenn die Gespräche aus einer persönlichen Bekanntschaft oder Vermittlung über private Kontakte heraus zustande gekommen waren, ist eher das Gegenteil der Fall: Auch die eigenen Schwächen werden dann reflektiert und die Forscherin offensichtlich als jemand wahrgenommen, der sich für die eigenen Probleme interessiert und mit dem man offen über diese reden kann, wie sich am Bericht von Frau Neumann zu ihren didaktischen Vorkenntnissen exemplarisch zeigt:

»Wobei mir .. da während des Studiums eigentlich nichts .. über diesen Beruf so .. klar ist, .. das ist mir dann erst alles in den letzten .. vier Jahren (lacht) oder so klar geworden. .. Und das Studium ist auch eigentlich .. nicht wirklich, .. das .. hat mir jetzt nicht so viel gebracht, .. für, .. also für den Beruf, .. natürlich so, .. das war .. ja, war, .. es ist ja 'ne schöne Zeit und man hat .. Sachen gelernt und Leute kennengelernt, aber es war mehr so'n, .. ja, es hat jetzt nicht viel .. damit zu tun gehabt, was jetzt hinterher .. wirklich dann passiert, .. so, .. würd' ich sagen, ja. Auch von den .. von den Themen her und so, .. ich mein', .. das ist halt eben dann alles sehr speziell, was man .. belegt an der Unik.«¹⁰⁵

Die offene Erzählung darüber, dass im Studium vor allem spezielle Themen gelernt wurden und auch die Betonung des sozialen Aspekts der Studienzeit wäre wohl kaum so zum Ausdruck gekommen, wenn der Kontakt nicht über Dritte, gemeinsame Bekannte aus der Studienzeit, zu Stande gekommen wäre. Durch diese Vertrautheit ist eine sehr kritische und wahrscheinlich ehrliche Einschätzung des eigenen Vorwissens erhoben worden. So sind insbesondere die Berichte über die Methodenwahl kritisch auf ihre Zuverlässigkeit zu prüfen.

Lehrmeinungen im Reden über Unterricht

Unabhängig vom Grad der Offenheit im Interview antworteten einige Befragte mit didaktischen Lehrmeinungen auf meine Fragen dazu, mit wel-

¹⁰⁵ Interview Frau Neumann, Abs. 106.

chen Methoden man Schülern Sachverhalte besonders gut vermitteln könne und ob es Besonderheiten in ihrer Schülerschaft gebe.¹⁰⁶ Frau Neumann war deutlich verunsichert und zögerte, bevor sie zunächst eine Position einnahm, die Grundlage in fachdidaktischen Universitätsveranstaltungen und der Referendarsausbildung ist: »Ja. Das ist halt .. eigentlich immer so, dass man .. den Unterricht auf die Lerngruppe .. ähm zuschneiden sollte.«¹⁰⁷ Nach einem Beispiel schränkt sie diesen Anspruch jedoch direkt wieder ein: »Das ist halt immer, .. ähm .. eigentlich spielt das immer 'ne Rolle, nur man kann es in der Praxis .. nicht immer so .. umsetzen. .. Ja. ...«¹⁰⁸ Es zeigen sich eingeschliffene Argumentationen, die in der Praxis allerdings nach eigener Einschätzung, die mir gegenüber nach einigem Zögern dann doch offen ausgesprochen wird, nicht umsetzbar sind.

So dezidiert sprechen nicht alle Lehrenden die Unterschiede zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung an, wenn Herr Koch nur idealtypisch berichtet:

»Ähm .. es gibt aber verschiedene Methoden, mit .. deren Hilfe man .. Schülern einen leichteren Zugang zu Texten und Quellenmaterial ähm ermöglichen kann, .. ähm, also ist .. auf jeden Fall ist es gut, dass man im Geschichts-Unterricht 'ne .. gewisse Methodenvielfalt im Unterricht einbaut. [...] Man nennt das intrinsische Motivation.«¹⁰⁹

Gerade dass er seine Methode rechtfertigend benennt, mit dem allgemeinen »es gibt verschiedene Methoden« in seine stockende Darstellung startet und keine konkreten Beispiele nennt zeigt, dass er hier auf eine Idealvorstellung zurückgreift, die er als »richtig« und mir zu vermitteln ansieht. Auch seine Kollegin Frau Klein lässt in einem Nebensatz fallen: »Didaktische Reduktion ist natürlich wichtig«¹¹⁰, und greift damit ebenfalls eine normative Lehrmeinung auf, die sie als allgemeine Aussage mir gegenüber hervorhebt, um ihre Kompetenz zu untermauern. Beide sprachen über ihren Fachvorsitzenden vermittelt und somit weniger offen mit mir, sodass hier das Herstellen von sozialer Erwünschtheit anzunehmen ist.

106 Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 5: »Gibt es Ihrer Einschätzung nach Besonderheiten, die für die Unterrichtsgestaltung in Ihrer Schule beachtet werden müssen?« und Frage 6: »Sie haben sicherlich schon viel Erfahrung mit der Unterrichtsgestaltung gemacht, womit kann man Schülern denn Dinge besonders gut vermitteln?«

107 Interview Frau Neumann, Abs. 18.

108 Ebd.

109 Interview Herr Koch, Abs. 14.

110 Interview Frau Klein, Abs. 34.

Anders Herr Fischer, der sich bei meiner Frage nach dem Lebensweltbezug der Unterrichtsinhalte auf den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki bezieht:

»Und da gibt's ja dann durchaus 'nen Instrumentarium, ähm, wat weiß ich, Wolfgang Klafki, .. kann man ja mal als Erstes nennen, das da erarbeitet ist, wie man das eigentlich bewerten kann, wie man Unterricht legitimieren kann, oder Unterrichtsthemen, .. Inhalte legitimieren kann und und ähm ... ja, und und eben dann rechtfertigen kann.«¹¹¹

Klafki, dessen Werke vor allem für die Unterrichtsplanung und Perspektiven der Unterrichtsgestaltung¹¹² auch heute noch für die Lehrerbildung richtungsweisend sind¹¹³, wird hier als Legitimierung herangezogen und von Herrn Fischer auch als solche bezeichnet. Von keinem anderen Interviewpartner wird ein Bildungstheoretiker genannt. Herr Fischer bezieht sich als Einziger explizit auf eine Lehrmeinung, er nennt lediglich Klafki. Damit bezieht er sich auf eine Referenz, die seine klar benannten Vorlieben für einige didaktische Prinzipien und auch für inhaltliche Modelle legitimiert; insbesondere hebt er hervor, dass kooperatives Lernen und Individualisierung in der Geschwister-Scholl-Schule zentrale Prinzipien seien.¹¹⁴ Er geht so mit den theoretischen Ansätzen Klafkis konform, der vor allem ein exemplarisches Lernen an Schlüsselproblemen und eine innere Differenzierung des Unterrichts fordert.¹¹⁵

Gleichzeitig antwortet Herr Fischer auch in diesen Punkten sehr strategisch, wenn er vor dem Bezug auf eine einzelne pädagogische Lehrmeinung auf die Frage, womit man Zusammenhänge den Schülern besonders gut vermitteln könne¹¹⁶, ausführlich antwortet. Da dies den Referenzrahmen einer Didaktik besonders deutlich zeigt, soll die Antwort nach meiner Fragestellung in voller Länge zitiert werden:

»(lacht) .. Ach, das .. das kommt 'drauf an. Also, es gibt ja schon 'ne ganze Reihe .. Gelingensfaktoren (betont) von Unterricht, ne, also, .. wie ... tja, das hat, das das

111 Interview Herr Fischer, Abs. 178.

112 Vgl. Klafki 2007.

113 Vgl. Hilbert/Hilbert 2007, S. 107; Gudjons 2012, S. 244ff.

114 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 28.

115 Vgl. die Darstellung dieses Vorgehens als kritisch-konstruktive Didaktik bei Klafki 2007, S. 141–247.

116 Vgl. Interviewleitfaden 2011, Frage 6: » Sie haben sicherlich schon viel Erfahrung mit der Unterrichtsgestaltung gemacht, womit kann man Schülern denn Dinge besonders gut vermitteln?«

fängt beim beim beim [1.] Classroom Management irgendwie an, das es gut ist, das ha.. das hat mit [2.] Ritualen im Unterricht zu tun, .. das wär' .. sicherlich so'n .. zweiter Punkt. Das hat .. durchaus auch was mit mit .. [3.] Fach- und Sach..kenntnis und Wissen des Lehrers zu tun. .. Das hat was mit [4.] methodischem Arrangement .. irgendwie zu tun, alsodass .. dass Sache und und .. Methode .. ähm .. ja, passend ist, stimmig ist. Ja, ... das hat .. das hat was mit [5.] äußeren Faktoren zu tun, also wie wie dem .. überhaupt dem Arrangement, äh .. was was was möglich ist in so 'ner Schule, und .. das hat mit Ausstattung zu tun, mit mit Raum..größen, ne, .. das .. das würd' ich da, ... das würd' ich da eben alles dazu .. dazu rechnen. Das hat mit Klassengrößen zu tun, .. ist ja immer ein ein .. heiß diskutierter .. äh Faktor, von dem ich davon überzeugt bin, dass er 'ne große Rolle .. auch ähm durchaus spielt für Gelingen .. von Unterricht. ... Hm. .. Ich weiß et auch nicht, dat hat .. hat vielleicht auch ähm mit .. naja, mit [6.] Atmosphäre oder .. so sach' ich das mal platt, in in in .. in ner Schule insgesamt zu tun. .. Dann, nicht äh .. sicher nicht vergessen darf man dann da in dem ganzen Zusammenhang auch noch irgendwie die [7.] Person des Lehrers. .. Aber ... ne, aber auch der ist dann letztlich unter diesen .. ich weiß es nicht, ich glaub sieben Faktoren waren et, ne, die ich aufgezählt hab, .. ist er dann sicher einer davon, so, ne, ... auch 'nen wichtiger, na klar. ...«¹¹⁷

Auf dieser abstrakten Ebene wird meine Frage wiederum nur durch Herrn Fischer beantwortet. Die Aussage wurde zu Beginn unseres ersten Gespräches getroffen, sodass auch er sich hier in einer Art Prüfungssituation befindet. Mit einigem Stammeln, das seine Unsicherheit deutlich zeigt, zählt er auf, was zum Gelingen von Unterricht notwendig sei. Die Person des Lehrers ergänzt er bezeichnenderweise erst am Schluss und stellt dann fast erleichtert fest, dass er nun alle sieben Elemente des Konzeptes aufgezählt habe. Je nach Gruppierung wäre seine Aufzählung auch in mehr Bereiche unterteilbar, was einen Bezug auf ein Modell nahe legt. Herr Fischer bezieht sich mit seinen Gelingensfaktoren offensichtlich auf Elemente eines »guten Unterrichts«, die in der Erziehungswissenschaft von verschiedenen Autoren beschrieben werden.¹¹⁸ Obwohl kein genau die genannten sieben Punkte umfassendes Modell gefunden werden konnte ist anzunehmen, dass er diese Faktoren einmal – etwa für eine Abschlussprüfung – gelernt hat und nun versucht, sich an diese zu erinnern.

Zwar werden in den didaktischen Modellen von gutem Unterricht jeweils unterschiedliche Faktoren und Aspekte benannt, doch wirken diese im Vergleich relativ ähnlich. Immer geht es, wie im obigen Zitat von Herrn

117 Interview Herr Fischer, Abs. 38.

118 Vgl. zu den verschiedenen Ansätzen Tillmann 2011, S. 47.

Fischer, um verschiedene Ebenen, die Lernen im Unterricht optimieren: Das von Herrn Fischer als erster Faktor benannte Classroom Management wird auch als Raumregie beschrieben, die von Herrn Fischer zweitens genannten Rituale können vor allem durch Begriffe der Strukturierung des Unterrichts in die Theorie übersetzt werden. Der dritte und vierte Faktor nach Fischer, die Fach- und Sachkenntnis des Lehrenden sowie ein methodisches Arrangement, sind fast wörtlich in der Literatur zu finden. Danach wird seine Überlegung allerdings persönlicher oder schulspezifischer; der von Herrn Fischer als fünfter Faktor genannte Bereich der äußeren Faktoren der Ausstattung in der Schule – er fasst hierunter auch die Klassengröße – findet sich nicht in entsprechenden Auflistungen. Wahrscheinlich greifen hier seine Erfahrungen mit der Schulkultur der Geschwister-Scholl-Schule und auch seine Aufgaben als stellvertretender Schulleiter. Vielleicht sucht er in seiner Aufzählung auch nach weiteren Faktoren, da er in der Prüfungssituation nicht alle einmal gelernten sieben Punkte erinnert; dafür spricht auch seine hier ausufernde Darstellung. Häufiger werden dann wieder die Atmosphäre in der Schule als sechster und die Person des Lehrers als siebter Faktor auch in didaktischen Abstraktionen zu gutem Unterricht benannt.¹¹⁹

Wenn Herr Fischer hier eine ideale Form von Unterricht darstellt, so bleibt dies ein Konstrukt, dem im Alltag niemals umfänglich entsprochen werden kann. Er ruft dies in Routine ab, doch sicherlich setzt auch er das Konzept so nicht in seinem Unterricht um. Gleichzeitig bezeichnet es die Erziehungswissenschaft als grundsätzlich unmöglich, »guten Unterricht« überhaupt abschließend zu definieren, da die Form stets von den jeweiligen Inhalten abhängig sei.¹²⁰ Vielmehr stellen diese Modelle ein Steuerungswissen dar, »sie tragen nur dazu bei, Routinen und Gewohnheiten immer wieder zu überdenken.«¹²¹ Dennoch ist ein

»zentrales Merkmal professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern [...], die gezielte Auswahl des unterrichtlichen Vorgehens aus einem breiten Methoden-

119 Vgl. die Gegenüberstellung unterschiedlicher aktueller Kriterien erfolgreichen Unterrichts bei Terhart 2009, S. 362 sowie die Zusammenfassung bei Petillon 2009, S. 369 und die kritische Reflexion bei Dubs 2011, S. 43f. In Bezug auf Schulkultur vgl. Fischer 2009, S. 541f. Da alle Texte die sich strukturell ähnelnden Kriterien in Stichworten oder Tabellen auflisten und gegenüberstellen, werden diese hier nicht direkt zitiert, sondern zusammenfassend mit den Aussagen des Akteurs verglichen.

120 Vgl. Seibert 2008, S. 78.

121 Dubs 2011, S. 42.

repertoire und die daraus resultierende methoden-, schüler- und inhaltsgerechte Gestaltung des unterrichtlichen Geschehens.«¹²²

Herr Fischer stellt sein persönliches Konzept zwar im Gespräch mit mir idealisiert dar, es ist jedoch zumindest im Reden über Unterricht für ihn maßgeblich. Damit greift er unterschiedliche Konzepte auf, die als »guter Unterricht« durch die Wissenschaft entwickelt wurden. Er bezieht sich jedoch nicht auf ein konkretes Modell, sodass unklar bleiben muss, ob und wenn ja auf welches theoretische Konzept er im Gespräch mit mir rekurriert.

An einem anderen Beispiel wird deutlich, wie der Unterrichtsalltag mit den didaktischen Konzepten nicht immer übereinstimmt: Herr Weber hatte in den Wochen vor dem Interview eine Themeneinheit zum Dreißigjährigen Krieg in der siebten Klasse durchgeführt, nachdem er das Thema schon mehrfach in der Oberstufe unterrichtet hatte – wie alle historischen Epochen wird auch diese in der Oberstufe erneut behandelt, nachdem sie bereits in der Sekundarstufe I Thema war. Im Interview nimmt er dieses Beispiel zum Anlass, seinen eigenen Anspruch zu reflektieren und berichtet: »Ähm .. und da hab' ich, glaub' ich, .. den Fehler gemacht, dass ich .. viel zu viel den Schülern vermitteln wollte und .. auch viel zu theoretisch gearbeitet hab'.«¹²³ Die Inhalte, die für die Jahrgangsstufe Elf angemessen aufbereitet waren, hat er aufgrund der thematischen Übereinstimmung in die Jahrgangsstufe Sieben übernommen, ohne sie nach eigener Einschätzung didaktisch zu reduzieren. Ihm erschien das Schulbuch hier nicht ausreichend:

»Und da hab' ich nämlich gesagt: Dreißigjähriger Krieg auf .. einer halben DIN-A5-Seite, das kann nicht sein. (lacht) .. Und hab' äh .. noch in äh Fachzeitschriften nach Material gesucht und kopiert und äh .. dazu ist glaub' ich diese .. leichte Überfütterung gekommen.«¹²⁴

Dies zeigt, wie sehr die didaktischen Konzepte und Begriffe wie »Überfütterung« auch im Unterrichtsalltag mitgedacht und in den Berichten darüber selbstverständlich verwendet werden. Zwar hat Herr Weber seinem Bericht zufolge keinen »guten Unterricht« umgesetzt, doch schon dass er dies im Gespräch nachträglich abstrahiert und sich kritisiert, zeigt seine zumindest gewollte Orientierung an den entsprechenden didaktischen Prinzipien.

122 Petillon 2009, S. 367.

123 Interview Herr Weber, Abs. 50.

124 Ebd., Abs. 52.

Vier Lehrende beziehen sich übereinstimmend auf ein didaktisches Modell, das für sie selbstverständlicher Konsens ist und das die unterschiedlich alten Lehrenden unabhängig voneinander berichten:

»Phase Eins erst mal .. in das Thema einführen, Interesse wecken, ... Phase Zwei ähm .. sich mit Material auseinandersetzen und Phase Drei ist dann ne Diskussions-, Präsentationsphase, Sicherungsphase. .. Das ist so der .. ist jetzt so 'nen klassischer Aufbau, der bietet sich aber auch an.«¹²⁵

Drei Phasen oder Stufen des Lernens folgen nach diesem Schema aufeinander, »also analysieren, interpretieren, bewerten«.¹²⁶ Frau Schwarz nennt diese Phasen Anforderungsniveaus, kommt bei meiner Nachfrage ins Stocken, und da ihr nicht direkt die entsprechenden Fachbegriffe einfallen, rechtfertigt sie sich:

»Es gibt erst mal reine Reproduktion, .. jetzt muss ich aber aufpassen, dass es auch richtig ist, .. äh, reine Reproduktion, dann muss ich das irgendwie verknüpfen, wie heißt das noch mal? .. Kann ich dir sonst nachreichen, und dann gibt's noch den Transfer und die Anwendung, .. aber wie heißt denn das Zweite? Reproduktion. .. Ausbildung liegt schon 'nen bisschen zurück, ne, .. wo man das aufschreiben muss«.¹²⁷

Deutlich ist erkennbar, dass hier auf ein Modell Bezug genommen wird, das im Lehramtsstudium und im Referendariat zum Grundwissen gehört, und nach dem Unterrichtsentwürfe strukturiert werden. Es findet sich entsprechend auch in der Einführungs- und Methodenliteratur für das Lehramtsstudium.¹²⁸

Die starke Übernahme dieses Modells in die eigene Planung wird an einer Verunsicherung des interviewten Referendars deutlich: Als ich danach frage, wie er einzelne Themenbereiche im Unterricht behandelt hat, sucht er zunächst in einem Aktenordner, den er zum Interview mitgebracht hat, findet aber das gesuchte Dokument nicht: »Boah, ist das jetzt, ey, das ist 'ne Katastrophe, dass ich das nicht mehr methodisch drauf hab', [...] ich hatte so 'nen schönen Verlaufsplan.«¹²⁹ Dieser Verlaufsplan muss im Referendariat für jede Unterrichtsstunde erstellt werden, um vorab festzulegen,

125 Interview Herr Schulz, Abs. 34.

126 Interview Herr Hoffmann, Abs. 74; vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 10.

127 Interview Frau Schwarz, Abs. 112.

128 Vgl. die Darstellung als Einleitung, Erarbeitung und Ergebnissicherung bei Meyer 1987, S. 122–180 und die Zusammenfassung als Stundeneröffnung, Vertiefung und Stundenabschluss bei Steindorf 1995, S. 197–204.

129 Interview Herr Bauer, Abs. 73.

welche Inhalte mit welchen Methoden vermittelt werden sollen.¹³⁰ Nach dem Referendariat spricht keiner der Lehrenden mehr von diesen Dokumenten, da sie im Arbeitsalltag und gerade auch mit zunehmender Erfahrung nicht mehr notwendig und zudem zeitaufwendig zu erstellen sind. In der Verlaufsplanung werden die mehrfach genannten drei Phasen des Lernens für die einzelne Unterrichtseinheit vorab idealtypisch dargestellt. Aus dem Referendariat wird nicht diese Strukturierung der Planung, wohl aber das didaktische Konzept übernommen: Auf eine entsprechende Planung kommen die Lehrenden nicht zu sprechen, wohl aber auf das Modell der Unterrichtsdurchführung in verschiedenen Phasen. Offen berichtet nur Frau Schwarz über eine nicht mehr in der Form bestehende Planung, wenn sie zusammenfasst:

»Bin aber auch nicht so ganz stringent, ich mach' keine kompletten Reihenplanungen und ähm, .. funktioniert auch nicht, weil ich .. doch irgendwie .. äh auf die Schüler irgendwie eingehe und es dann auch häufig (betont) in 'ne andere Richtung 'nen bisschen geht, oder der Knackpunkt eben dann 'nen anderer ist, .. oder ich nicht so weit gekommen bin, und dann bringt mir meine Reihenplanung auch nix und .. äh dann muss ich eben von .. Stunde zu Stunde gucken, wo kann ich da jetzt wieder den Anknüpfungspunkt nehmen.«¹³¹

Der Arbeitsalltag sieht wohl für die meisten Lehrenden ähnlich aus, auch wenn sie nicht entsprechend darüber berichten: Entscheidender als die detaillierte Vorausplanung sind die Geschehnisse im Unterricht, entsprechende Anpassungen des Vorgehens werden stärker nach den Bedürfnissen der Schüler getroffen als nach einer vorherigen Verlaufsplanung. Dennoch bleibt der didaktische Dreischritt grundlegendes Prinzip ihres Unterrichts, das sie auf Nachfrage als selbstverständliches Wissen rekapitulieren.

7.2 Methodenanwendungen in der Unterrichtspraxis

Wie die Unterrichtspraxis gestaltet wird, berichten die Lehrenden an methodischen Beispielen, die im Folgenden nach ihrem Vorgehen gruppiert dargestellt werden. Diese Anwendung von einzelnen Methoden, wie sie die Lehrenden darstellen, schildert zwar kaum konkrete Unterrichtssituationen,

¹³⁰ Vgl. zum Idealmodell der Schritte in der Unterrichtsplanung inkl. Verlaufsplan Steindorf 1995, S. 187–197.

¹³¹ Interview Frau Schwarz, Abs. 124.

doch können durch die abstrahierenden Aussagen der Lehrenden als Reden über Erfahrungen verschiedene Unterrichtssituationen und -strategien rekonstruiert werden.

Routinesituationen: Unterrichtsgespräche

Obwohl die Methodenvielfalt auf allen normativen Ebenen eingefordert wird, ist nach Bericht der Lehrenden doch ein Großteil des Unterrichts durch direkte Gespräche gekennzeichnet. Die vereinzelt empirischen Erhebungen zu methodischem Vorgehen im Unterricht kommen denn auch zu dem Ergebnis, dass rund 80 Prozent der Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I mit verbaler Interaktion gefüllt sind.¹³² Der Frontalunterricht in Form von Unterrichtsgesprächen, bei welchen die Lehrperson meist den größten Redeanteil hat und einzelne Schüler nach Wortmeldung einbezieht, ist noch immer die quantitativ am stärksten verbreitete Unterrichtsmethode.¹³³ Zwar wird von den Befragten immer wieder auf Gespräche mit den Schülern referiert, dies als Methode jedoch kaum reflektiert. Die Didaktik verweist dabei meistens auf die Interaktionsform »Lehrerimpuls – Schülerreaktion – Lehrerreaktion«¹³⁴, also ein Gespräch in Form von Erzählungen, Fragen und Antworten. Der Dialog im Unterricht macht laut Herrn Richter vor allem Erklärungen und Zusammenhänge deutlich, die im Schulbuch nicht behandelt werden, aber von den Schülern thematisiert werden.¹³⁵ Es ist ein »zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht.«¹³⁶ Frau Schäfer kritisiert das Unterrichtsgespräch als »dieses Typische: Ne, wir lesen was, wir quatschen 'drüber und weiter geht's.«¹³⁷ Die Übergänge zu anderen Methoden sind fließend, ein integrierter Frontalunterricht soll das direkte Gespräch mit anderen Methoden verbinden.¹³⁸

Als Einstieg in ein neues Themenfeld dominieren in den Berichten zwei Zugänge: Am häufigsten genannt wird eine Problemfrage, die zu Beginn

132 Vgl. Terhart 2009, S. 354.

133 Vgl. Liebau 2008, S. 115; Dubs 2011, S. 47.

134 Terhart 2009, S. 355.

135 Interview Herr Richter, Abs. 48.

136 Meyer 1987, S. 183.

137 Interview Frau Schäfer, Abs. 33.

138 Vgl. zur Methode Dubs 2011, S. 50; Petillon, S. 350; Meyer 1987, S. 282ff.

das Interesse der Schüler im Gespräch wecken soll.¹³⁹ Nur Herr Fischer nennt in diesem Zusammenhang den Zugriff über die Lebenswelt der Schüler oder über persönliche Geschichten.¹⁴⁰ Frau Schwarz berichtet begeistert von ihrem Einstieg über Falschaussagen als Provokation, welche von den Schülern dann diskutiert und aufgedeckt werden.¹⁴¹ Als zweite Möglichkeit des Einstiegs in ein Gespräch werden Karikaturen oder andere Bilder, meist nicht aus dem Schulbuch, zu Beginn eines neuen Inhaltsfeldes besprochen.¹⁴² Hier werden also Materialien mit der sprachlichen Interaktion verbunden. In allen Fällen steht somit das Unterrichtsgespräch in einer geschlossenen Form im Mittelpunkt der Unterrichtseinstiege, wie dies auch in der Forschung nahegelegt wird.¹⁴³

Für den Bezug zur Lebenswelt der Schüler, der in der Regel im Gespräch hergestellt wird, fällt es insbesondere den Geschichtslehrern schwer, konkret zu antworten. Es wird eher verneint, dass ein solcher gegeben ist: »Aber das ist ja auch das Spannende. [...] so Konfrontation mit Unbekanntem, [...] ist ja auch Motivation.«¹⁴⁴ Die historischen Lebenswelten werden als »unwahrscheinlich weit weg«¹⁴⁵ eingeschätzt. Hier ist also die »Überbrückungsarbeit« zwischen der »Eigenwelt« der Heranwachsenden und den Bildungszielen der Schule¹⁴⁶ besonders bedeutend. Nur die fachfremd unterrichtende Frau Schwarz sieht hier die Möglichkeit, die Themen ebenfalls an den Alltag der Schüler anzubinden, nennt aber als Beispiel nur die Erzählform eines Kindes.¹⁴⁷ Einziges genanntes methodisches Beispiel für den Lebensweltbezug bleibt das Schreiben aus der Perspektive einer historischen Figur¹⁴⁸, das jedoch methodisch wiederum anders einzuordnen ist. In Erdkunde hingegen werden die Themenbereiche stärker als schülerbezogen wahrgenommen, »Erdkunde ist .. ist, find' ich immer nah am Schüler, nah an der Realität.«¹⁴⁹ meint Herr Schulz. Vor allem bei den

139 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 64; Interview Herr Richter, Abs. 78; Interview Herr Schulz, Abs. 30; Interview Frau Schwarz, Abs. 58; Interview Herr Weber, Abs. 16.

140 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 174.

141 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 58 und 88.

142 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 10; Interview Herr Bauer, Abs. 42; Interview Herr Schulz, Abs. 30.

143 Vgl. zusammenfassend Petillon 2009, S. 373.

144 Interview Herr Richter, Abs. 78.

145 Interview Frau Klein, Abs. 14.

146 Bohnsack 2004, S. 158.

147 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 24.

148 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 24.

149 Interview Herr Schulz, Abs. 116.

Einstiegen kann man »wirklich das .. ähm .. aus dem Leben der Schüler irgendwie raus holen«¹⁵⁰, um Interesse zu wecken.¹⁵¹ Hier wird offensichtlich kreativ gearbeitet, um jeweils einen Bezug zur aktuellen Schülergruppe herzustellen. Dieser Lebensweltbezug ist jedoch zu unterscheiden vom Gegenwartsbezug, der auch im Geschichts-Unterricht immer wieder gesetzt wird, indem aktuelle Ereignisse oder Probleme auf den historischen Kontext bezogen werden. Frau Meyer fordert in diesem Zusammenhang ein, »dafür [zu] sensibilisieren, dass eben historische Themen, .. dass wir unsere Geschichte gar nicht äh, .. unsere Gegenwart schlecht verstehen wenn wir unsere Geschichte nicht kennen.«¹⁵² Der Gegenwartsbezug wird eher beiläufig im Unterrichtsgespräch gesetzt »wenn es gerade angesprochen wird, dass es dann thematisiert wird«¹⁵³, ist also stark situationsbezogen. So sind gerade die schülerbezogenen Themen stark im Unterrichtsgespräch vermittelt.

In der Lehrerbildung wird davon ausgegangen, dass auch die universitäre Lehre dazu beiträgt, dass der Frontalunterricht weiterhin ein hohes Ansehen auch bei jüngeren Lehrenden genießt.¹⁵⁴ Gleichzeitig stellt die Erziehungswissenschaft fest, dass mit dieser Methode ähnliche Lernerfolge bewirkt werden können wie mit stärker projektorientierten Methoden.¹⁵⁵ Vor allem wenn der Frontalunterricht weiter ausdifferenziert wird in »Lehrerdemonstration, Lehrervortrag, Modellieren, Lehrgespräch, Klassendiskussion«¹⁵⁶ wird deutlich, dass hierunter weitaus mehr zu fassen ist als ein lehrerzentrierter Unterricht, der lediglich auf das Vermitteln von Inhalten durch Monologe setzen würde. Fasst man die mündliche Kommunikation im Klassenzimmer insgesamt darunter, so sind die genannten hohen Prozentanteile am Unterrichtsgeschehen, wie sie in quantitativen Erhebungen festgestellt wurden, nicht verwunderlich. Sie ist dann auch keineswegs negativ zu bewerten, sondern kann sehr innovativ und kreativ gestaltet werden.

Es ist bezeichnend, dass diese wohl auch im Unterricht der Befragten dominante Methode in den Interviews kaum reflektiert wurde. Zum einen wird der didaktische Standard durch vielfältige Vorgaben zur Kompetenz-

150 Interview Frau Schwarz, Abs. 20.

151 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 128.

152 Interview Frau Meyer, Abs. 134.

153 Interview Frau Neumann, Abs. 66.

154 Vgl. Bohnsack 2004, S. 156; Dubs 2011, S. 48.

155 Vgl. Isler 2011, S. 43.

156 Dubs 2011, S. 45.

orientierung und entsprechende Angebote an die methodische Vielfalt normativ hoch angesetzt, sodass Unterrichtsgespräche aus gouvernementaler Perspektive als methodisch schlecht und zu monoton bewertet werden. Auch wenn es nicht zwangsläufig lehrerzentriert ist, sondern eine Vielzahl von lernzentrierten Elementen enthalten kann¹⁵⁷, wird das Unterrichtsgespräch auch in der Forschung eher negativ bewertet. So fasst Hilbert Meyer in seiner Zusammenstellung von Methoden zusammen, der Frontalunterricht sei »kein pädagogisches Versehen, sondern ein durch die gesamtgesellschaftlichen, die juristischen, curricularen und institutionell-organisatorischen Voraussetzungen bedingter Konstruktionsfehler der Schule«¹⁵⁸, da hiermit eine große Menge von Inhalten in kurzer Zeit im Unterricht behandelt werden kann und die Methode deshalb als effektiv gilt. Erstaunlicherweise fehlt das direkte Gespräch – also der Frontalunterricht – auch in den Methodensammlungen von Bund und Land.¹⁵⁹ Eine soziale Erwünschtheit in den Antworten der Lehrenden führt wahrscheinlich dazu, dass die Methode im Bericht an mich kaum Erwähnung findet. Zum anderen mag das Unterrichtsgespräch so selbstverständlich und dominierend im Unterrichtsalltag sein, dass die Lehrenden es nicht für berichtenswert halten und dementsprechend keinen Bezug darauf nehmen. Außerdem ist nicht zu unterschätzen, dass bei den meisten Methoden, wie der noch aufzugreifenden Projektarbeit, ebenfalls die direkte sprachliche Interaktion im Mittelpunkt des Unterrichts steht, die dann mit Materialien ergänzt wird. Die Übergänge sind auch hin zur Arbeit mit schriftlichen Materialien wie den Schulbüchern sicher oft so fließend, dass sie nicht reflektiert werden.

Verlass auf die Norm: Unterricht mit Schulbüchern

Betrachtet man Listen und Zusammenstellungen von Unterrichtsmethoden, so taucht die Arbeit mit dem Schulbuch dort häufig gar nicht oder nur

157 Vgl. ebd., S. 43.

158 Meyer 1987, S. 188.

159 Vgl. Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur des Landesinstituts für Schule NRW: Methodensammlung. Website; Bundeszentrale für politische Bildung: Methodenkoffer. Website.

als Stichpunkt unter vielen auf.¹⁶⁰ Als Leittextmethode wird die Textarbeit erwähnt, die auch an Sachtexten im Schulbuch umgesetzt werden kann.¹⁶¹ Umso erstaunlicher ist dieses Fehlen, da laut Berichten der Lehrenden das Buch einen großen Teil der Unterrichtszeit gestaltet. Schulbücher werden, wie bereits dargestellt, nicht nur für den eigentlichen Unterricht, sondern auch zur Vorbereitung durch die Lehrenden genutzt.¹⁶² Dabei werden mehr Bücher herangezogen als den Schülern vorliegen, wie Frau Neumann exemplarisch berichtet: »Ich guck' eigentlich so in die alle mal rein.«¹⁶³ Im Unterrichtsalltag werden die Bücher jedoch selten als alleinige Grundlage verwendet.

Der kritische Umgang mit Texten und das sinnentnehmende Lesen wird als zentrale Grundkompetenz angesehen, die nur durch die Lektüre und deren Besprechung erlernt werden kann, welche zu guten Teilen am Schulbuch erfolgt. Die auch bei der Materialerstellung kreativ-künstlerisch arbeitenden Lehrerinnen Frau Schäfer und Frau Klein, aber auch Herr Schulz bedauern es dabei, dass die Bücher nicht den Schülern gehören und somit Texte nicht unterstrichen oder anders markiert werden dürfen.¹⁶⁴ Entsprechende Übungen für das Leseverständnis werden demzufolge nicht am Schulbuch umgesetzt. Das Buch wird hingegen als »Steinbruch für Wissen«¹⁶⁵ bezeichnet, auf den die Schüler in unterschiedlichen Aufgabensstellungen zurückgreifen können.

Die Unterschiede in der didaktischen Bewertung der Arbeit mit dem Schulbuch sind auffallend. Fast mit schlechtem Gewissen berichtet Herr Weber: An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule »gehör' ich wahrscheinlich zu denen, die .. ähm .. das [Schulbuch] mehr benutzen als andere.«¹⁶⁶ Denn da der Schullehrplan hier am Buch ausgerichtet ist findet er, wie er rechtfertigend begründet, für jedes Thema auch ein Kapitel im Buch und muss sich in ihm weniger geläufige Themen nicht so tief einarbeiten, wie

160 Vgl. die Nennung des Schulbuchs als Material bei verschiedenen Lern- und Arbeitstechniken von Schülern in Petillon 2009, S. 378ff. Das Buch fehlt hingegen in der Methoden-Darstellung von Dubs 2011, S. 45f.

161 Vgl. die Beschreibung der Leittextmethode in der Methodensammlung Landesinstitut für Schule NRW. Website.

162 Vgl. Kapitel 6.2.

163 Interview Frau Neumann, Abs. 34.

164 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 96; Interview Frau Klein, Abs. 40; Interview Herr Schulz, Abs. 44.

165 Interview Frau Neumann, Abs. 44.

166 Interview Herr Weber, Abs. 50.

dies ohne Buch der Fall wäre. Dies liegt mit Sicherheit nicht nur am Alter und der damit noch verhältnismäßig geringen Erfahrung von Herrn Weber, sondern auch an der Tatsache, dass zwar das gesamte Gebiet der Gesellschaftslehre unterrichtet wird, jedoch meist nur ein Fach, wie hier Geschichte, studiert wurde. Das bestätigt er selbst, wenn er einige Zeit später zusammenfasst, dass das Buch hier eine größere Rolle in seinem Unterricht spiele als das Geschichtsbuch in der Oberstufe, wo nach Fächern getrennt unterrichtet wird.¹⁶⁷

Herr Hoffmann nimmt verallgemeinernd für seine Kollegen an:

»Und ich kenn' auch .. keinen Kollegen, der ... mit reinem Gewissen wohlgemerkt, es geschafft hat, alles so durchzupauken .. wie es im Buch steht. ... Glaub' ich geht auch gar nicht. ... Weil man will ja, man hat auch .. irgendwo 'nen Anspruch an seinen Unterricht, dass man eben .. den Schülern was vermittelt, was auch hängenbleibt. Und nicht irgendwie so: So, heute Doppelseite .. 133 bis 134, zack bum, umblättern, nächste Stunde die. .. Das ist, rein theoretisch wär's möglich, aber ich glaub' dann ist der .. Unterricht irgendwie nur noch .. 'ne bloße Hülle, wo irgendwie nur noch was .. raus gebombt wird, aber .. was nicht hängenbleibt.«¹⁶⁸

Sogar der sonst stets lehrplanorientiert argumentierende Herr Hoffmann schränkt hier seinen Anspruch auf Vollständigkeit ein. Bezeichnend ist dabei, dass bei einem Unterricht ausschließlich mit dem Schulbuch nach seiner Einschätzung kaum »was hängenbleibt«, er jedoch das Unterrichtsgespräch in dieser Hinsicht nicht reflektiert. Auch möchte er diese Wertung nicht für sich alleine treffen, sondern stellt sie als jene seiner Kollegen dar. Trotzdem werden die Bücher recht intensiv genutzt, wenn die Lehrenden des Humboldt-Gymnasiums einheitlich berichten, dass sie viel mit dem Geschichtsbuch arbeiten und sich dabei an die Struktur des Inhaltsverzeichnisses halten, um die Darstellungstexte zu lesen und zu besprechen sowie das angebotene Quellenmaterial zu bearbeiten.¹⁶⁹ Dies wird vor allem als Arbeitserleichterung verstanden, »sodass wir .. sehr wenig .. weiteres Material im Unterricht einbringen müssen«.¹⁷⁰ Das Verfahren, die im Buch angebotenen Texte anhand der Aufgaben und vorhandenen Materialien zu bearbeiten, nehmen auch Eckhardt Fuchs und Team als das gängige

167 Vgl. ebd., Abs. 54.

168 Interview Herr Hoffmann, Abs. 128.

169 Vgl. ebd., Abs. 64; Interview Frau Schäfer, Abs. 54; Interview Herr Koch, Abs. 32; Interview Herr Richter, Abs. 26; Interview Frau Klein, Abs. 24.

170 Interview Herr Koch, Abs. 32.

Modell von Unterricht an, wiederum ohne empirische Belege.¹⁷¹ Die Lehrenden des Marien-Gymnasiums berichten ebenfalls einheitlich von einem recht buchorientierten Unterricht, auch wenn Herr Wagner einschränkt, dass »so'n klassischer Schulbuch..unterricht [...] einfach nicht mehr funktioniert.«¹⁷² Das Buch werde stärker zur Fundierung einer Fragestellung mit verlässlichen Informationen genutzt und mache »in der Sek I .. vom Gesamtmaterial mindestens so 50, 60 Prozent noch aus.«¹⁷³ Auch Frau Becker sieht die Hauptfunktion des Buches darin, Inhalte so zu strukturieren, dass den Schülern klar ist, was sie wissen müssen, also einen Überblick zu geben.¹⁷⁴

Eine so starke Arbeitserleichterung durch das Buch sehen gerade jene Lehrenden, die mit älteren Reihen arbeiten, weniger als gegeben an. So nutzt Frau Schröder für den Erdkunde-Unterricht sieben, im Fach Politik sogar zwölf Jahre alte Bücher. Sie überlegt:

»Also manchmal würd' ich mir wünschen, ich würde einfach von A bis Z mit dem Buch durcharbeiten, dann wär' alles irgendwie einfacher für mich, und ähm .. vielleicht wär's auch strukturierter für die Schüler, und ähm ja. .. De facto mach ich's aber nicht und ähm .. ja, an anderer Stelle fänd' ich es dann auch wieder nicht sinnvoll, also es ist so'n .. weiß ich nicht.«¹⁷⁵

Auch wenn die strukturierende Funktion ebenfalls angesprochen wird und das Buch »mich leitet .. äh und auch die Schüler leitet«¹⁷⁶, hat es keine so umfassende Bedeutung wie bei den Lehrenden, die aktuellere Reihen verwenden.¹⁷⁷

Bei jeder Form der Schulbuchnutzung steht die Interpretation der Inhalte, die nach Brown mit der von Liedern verglichen werden kann, im Mittelpunkt:

»Musicians interpret musical notations in order to bring the intended song to life; similarly, teachers interpret the various words and representations in curriculum

171 Vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 124.

172 Interview Herr Wagner, Abs. 51.

173 Interview Herr Schulz, Abs. 74.

174 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 45.

175 Interview Frau Schröder, Abs. 34.

176 Interview Herr Weber, Abs. 72.

177 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 62; Interview Frau Schwarz, Abs. 108; Interview Frau Meyer, Abs. 44; Interview Herr Weber, Abs. 44.

materials to enact curriculum. In both cases, no two renditions of practice are exactly alike.«¹⁷⁸

In Schulbüchern werden verschiedene Bausteine und thematische Interpretationen angeboten, die jeweils individuell umgesetzt werden. Auch mit der auf den ersten Blick so einheitlichen und vergleichbaren Arbeit am Buch ist immer eine Interpretation und Schwerpunktsetzung verbunden.

Keiner der befragten Lehrenden spricht an, auch das Arbeiten mit dem Schulbuch selbst als Methode mit den Schülern zu besprechen, wie dies Didaktiker Sebastian Rezat für eine verbesserte Nutzung einfordert.¹⁷⁹ Er stellt fest, dass die Nutzung des Buches im Unterricht Voraussetzung der individuellen Nutzung durch Schüler ist, denn »Setzen Lehrende das Buch nicht im Unterricht ein, haben Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Gebrauchsschemata des Buches keine Orientierung und nutzen das Buch in der Regel nicht.«¹⁸⁰ Allerdings muss diese auf Mathematik-Bücher bezogene empirische Feststellung insofern eingeschränkt werden als davon ausgegangen werden kann, dass die weitgehend textbasierten Bücher der hier beforschten Fächer wesentlich leichter auch ohne dezidierte Anleitung der Lehrenden in ihren Nutzungsmöglichkeiten verstanden werden. Sie werden zwar in allen Fällen, wenn auch manchmal in geringem Umfang, im Unterricht eingesetzt, doch die Methode der Lektüre und Bearbeitungshinweise zum Umgang mit dem Buch als Hilfsmittel werden nicht von den Befragten thematisiert.

Besonders wenn die Relevanz eines Themas als hoch eingeschätzt und diese dementsprechend ausführlich behandelt wird, verwenden die Lehrenden auch über das Buch hinausgehendes Material. Herr Fischer schätzt ein: »Ich denke, das kommt ja drauf an, wie vertieft man denn da .. arbeiten will.«¹⁸¹ Bei Schwerpunktsetzungen wird eher weiteres Material hinzugezogen und auch die Methode stärker differenziert. Teilweise kann in der betreffenden Klasse allerdings gar keine Arbeit mit Schulbuch erfolgen, weil es für die spezielle Jahrgangsstufe kein reguläres Buch gibt¹⁸² oder die Schule nicht in einen entsprechenden Klassensatz investiert hat.¹⁸³ Im Ge-

178 Brown 2012, S. 17. Zitiert nach Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 42.

179 Vgl. Rezat 2012, S. 127.

180 Ebd., S. 128.

181 Interview Herr Fischer, Abs. 94.

182 Für den Differenzierungsbereich vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 30.

183 Für Geschichte in der Jahrgangsstufe Elf vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 79; für Geografie in der Oberstufe vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 30.

gensatz dazu wird von mehreren Lehrenden auch betont, dass sie es als eine wichtige Orientierungsfunktion für die Schüler ansehen, das vorhandene Buch zu verwenden, »da die Schüler das ja auch haben find' ich das schon wichtig, ne, dass ich mich daran orientiere«¹⁸⁴ fasst Frau Meyer zusammen. Die Bewertung der Schulbücher erfolgt vor allem nach der eigenen Erfahrung, beispielsweise wenn das Niveau als zu hoch eingeschätzt wird. Somit ist insgesamt eine subjektive Wahrnehmung ausschlaggebend, die auf dem individuellen Erfahrungswissen beruht.

Kreative Vorbereitung: Unterricht mit Medien und Materialien

Selbst in der Schulbuchforschung ist es mittlerweile offensichtlich, dass ein schüler- und kompetenzzentrierter Unterricht den Einsatz einer Vielzahl weiterer Medien und Materialien ebenso unabdingbar macht wie neue methodische Vorgehensweisen.¹⁸⁵ Allerdings bleibt die Arbeit mit unterschiedlichen Text- und Medienarten in der Darstellung pädagogischer Methoden insgesamt häufig außen vor.¹⁸⁶ Um Inhalte zu vermitteln, bringen die Lehrenden in den Unterricht jedoch unterschiedlichste Materialien und Textgattungen ein.

Alle befragten Lehrenden sind sich darüber einig, dass für den Unterricht zahlreiche Materialien notwendig sind, die sie nicht über Schulbücher oder andere von der Schule zur Verfügung gestellte Unterlagen ersetzen können. Sie stellen übereinstimmend fest, dass das jeweilige verwendete Schulbuch nicht für den Unterricht ausreicht.¹⁸⁷ Vielmehr werden die Bücher als Grundlagen- und Nachschlagewerke verwendet, in denen die »Standards irgendwie drin sind.«¹⁸⁸ Das Schulbuch wird von Lehrenden besonders für Themenbereiche, die bereits mehrfach unterrichtet und intensiver vorbereitet wurden, als nicht ausreichend empfunden: »Aber rein theoretisch würde es [das Schulbuch] ausreichen, nur man hat ja dann immer

184 Interview Frau Meyer, Abs. 68.

185 Vgl. für die Fächer im Lernbereich Gesellschaftslehre Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 46ff.

186 Die Methode fehlt etwa bei Dubs 2011, S. 45 und auch in den älteren Werken wie bei Meyer 1987.

187 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 79; Interview Herr Bauer, Abs. 57; Interview Frau Klein, Abs. 24; Interview Herr Schulz, Abs. 62; Interview Herr Fischer, Abs. 92; Interview Frau Meyer, Abs. 54.

188 Interview Herr Fischer, Abs. 94.

so seine Liebingsachen, die man einfach so nimmt.«¹⁸⁹ berichtet Frau Schäfer. Auch Frau Schröder erzählt im gleichen Zusammenhang für ihren Erdkunde-Unterricht allgemein: »Da hab' ich aber so viel aus dem Referendariat noch übrig, dass ich trotzdem immer meine Kopien rein reiche«¹⁹⁰, obwohl sie das Buch als gut einschätzt, denn »ich hab' da noch so viele nette Sachen zuhause.«¹⁹¹ Einmal kreativ erarbeitete Vorbereitungen können demnach dazu führen, dass verwendbare Buchinhalte nicht genutzt werden und das eigene Material in Routine bevorzugt wird.

Die Buchinhalte werden kombiniert mit anderen Materialien immer wieder neu zusammengestellt, sodass eine jeweils spezifische Interpretation entsteht. Eine wichtige Grundlage für den Unterricht sind Kopien, welche die Lehrenden an ihre Schüler austeilen.¹⁹² Damit werden vor allen Mängel kompensiert, die nach der jeweils individuellen Meinung im verwendeten Schulbuch bestehen, wenn etwa Herr Wagner meint, dass er mit Kopien arbeite »weil die .. Lücken, die ... in den einzelnen historischen Feldern ähm bleiben, .. für die Schüler doch relativ groß sind, man ist ... gezwungen, ganz ganz viel an zusätzlichem Material einfach hineinzugeben.«¹⁹³ Wenn ein Material aktueller¹⁹⁴ oder besser aufbereitet¹⁹⁵ ist, wird dieses anstatt der entsprechenden Seiten im Lehrbuch verwendet. Die Auswahl ist durchaus als kreative Tätigkeit zu werten, denn in der Regel werden nur einzelne Elemente übernommen. Frau Klein begründet:

»Manchmal gefällt einem auch einfach 'nen Schaubild nicht, oder man möchte es gern anschaulicher haben, oder möchte noch andere Aspekte einbringen, .. oder zum Einstieg möch..te man irgendwie 'ne andere Folie auflegen, oder 'ne .. sucht 'ne andere Karte, oder 'nen speziellen Ausschnitt.«¹⁹⁶

Die bessere Eignung anderen Materials für bestimmte Methoden wird ebenfalls als Grund für ihren Einsatz genannt.¹⁹⁷ Vor allem für Frau Schröder, die mit den eingeführten Schulbüchern sehr unzufrieden ist, sind Arbeitsblätter ein wichtiges Material, die sie in der Regel selbst erstellt und

189 Interview Frau Schäfer, Abs. 64.

190 Interview Frau Schröder, Abs. 30.

191 Ebd., Abs. 72.

192 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 79; Interview Herr Koch, Abs. 32; Interview Herr Weber, Abs. 42.

193 Interview Herr Wagner, Abs. 20; Vgl. ebd., Abs. 43.

194 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 52.

195 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 42.

196 Interview Frau Klein, Abs. 30.

197 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 26.

»auf denen ich dann Texte .. geschrieben habe, oder auf denen .. ich Texte, die ich irgendwie aus dem Internet gezogen habe, abgedruckt habe, mit entsprechenden Arbeitsaufträgen.«¹⁹⁸ Sie ist auch die einzige Befragte, die Anschauungsobjekte nennt, die sie mit in den Unterricht bringt. Neben Vulkangestein spricht sie von einer Milchtüte und einer Mehlpackung, die sie mitbringt, um den Einstieg in das Thema Landwirtschaft zu veranschaulichen.¹⁹⁹

Frau Becker geht vom Schulbuch weg, »wenn ich den Eindruck habe, dass für die Kinder jetzt 'nen anderes .. ähm Medium sinnvoll ist«²⁰⁰ und Herr Fischer führt an, dass »wenn man dann eben auch Selbst..tätigkeit irgendwie dann in den Vordergrund stellt, dann sind manche [Schulbücher] einfach schlechter.«²⁰¹ Dabei geht es den Interviewpartnern weniger um weitere, beispielsweise kopierte Texte, sondern vielmehr um andere Materialien wie historische Quellen, Bilder und Karikaturen oder audiovisuelle Medien, Statistiken und Schaubilder, welche den Text ersetzen. In einigen Fällen entscheiden die befragten Lehrenden auch explizit nach dem Interesse der Schüler oder nach »Fragestellungen, die auch im Unterricht entstanden sind«²⁰², welche Materialien sie einsetzen. Das eigene Interesse und die bestehenden normativen Vorgaben stehen jedoch deutlich im Vordergrund.

Zentral ist jedoch auch hier das Erfahrungswissen der einzelnen Lehrperson, nach dem sich bestimmte Texte, Quellen, Bilder oder Karten als besonders hilfreich für die Vermittlung von einzelnen Aspekten erwiesen haben. Nicht nur Frau Klein ist der Meinung »man muss das immer beifüttern«²⁰³, denn einmal in einem kreativen Prozess ausgewählte, vielleicht modifizierte und damit angeeignete Unterlagen werden dann als »eigene Quellen«²⁰⁴ in den Unterricht eingebracht. Auch wenn das Buch ein Kapitel zu einem Thema bereithält, kommt etwa Herr Weber zu der Einschätzung:

»Ähm .. aber .. oft genug, eben, bin ich auch der Überzeugung, dass ich einfach besseres Material hab', aktuelleres Material .. und äh .. dann ... klar, nimmt man ir-

198 Interview Frau Schröder, Abs. 90.

199 Vgl. ebd., Abs. 92.

200 Interview Frau Becker, Abs. 53.

201 Interview Herr Fischer, Abs. 94.

202 Interview Herr Wagner, Abs. 45.

203 Interview Frau Klein, Abs. 24.

204 Interview Herr Wagner, Abs. 41.

gendw.. die die Darstellertexte vielleicht aus dem Buch noch, und dann mit Zusatzmaterial.«²⁰⁵

Der Bestand an eigenen Materialien, die aus den diversen Informationskanälen gesammelt und zusammengestellt wurden und werden, wird immer wieder eingesetzt. Im Gegenzug werden Themen, die von den Lehrenden bisher nicht unterrichtet wurden, eher mit dem Buch umgesetzt, wie Frau Schröder offen zugibt:

»Ähm .. ich hatte jetzt zum Beispiel die Situation, dass ich in Erdkunde in der Fünf, ein Thema hab' ich noch nie unterrichtet, .. und da hab' ich dann tatsächlich wirklich auf das Buch zurückgegriffen, hab' gesagt: So, die Reihe machen wir jetzt mal mit dem Buch, und äh hab' da halt immer noch mal so'n bisschen was zugefüttert. .. Das ging dann irgendwie.«²⁰⁶

Damit ist die Verwendung des Buches auch eine arbeitsökonomische Entscheidung für die Routine: Da kein eigenes Material für eine Unterrichtsreihe vorhanden ist wird auf das aufbereitete Material im Buch zurückgegriffen, anstatt aufwendig eine eigene Recherche und kreative Zusammenstellung zu übernehmen. Herr Weber berichtet für die Vorbereitung: »Also ... mein erster Blick geht ins Buch.«²⁰⁷ Auch hier ist eine arbeitsökonomische Entscheidung maßgeblich, denn nur wenn der erste Blick keine befriedigenden Ergebnisse bringt, wird weiterer Aufwand investiert. Gerade wenn kein eigenes Buch vorhanden ist, das die Schüler für das Schuljahr zur Verfügung gestellt bekommen, greifen die Lehrenden auf Kopien zurück, arbeiten aber trotzdem mit einem bestimmten Werk. Wo ein eigenes Buch pro Schüler vorhanden ist, werden insbesondere die Darstellungstexte auch für die Hausaufgabenstellung verwendet. Drei der Lehrenden am Humboldt-Gymnasium²⁰⁸ sowie Herr Wagner²⁰⁹ und Frau Schröder²¹⁰ berichten, dass sie die Textlektüre und Bearbeitung von entsprechenden Aufgaben im Buch als Hausaufgabe geben, die der Vertiefung oder Vorbereitung des Unterrichtsinhalts dienen soll.

Nur vier Lehrende verwenden die Themenhefte, die ergänzend oder unabhängig zu Schulbüchern von den Verlagen herausgegeben werden.

205 Interview Herr Weber, Abs. 54.

206 Interview Frau Schröder, Abs. 30.

207 Interview Herr Weber, Abs. 54.

208 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 68; Interview Frau Schäfer, Abs. 54; Interview Herr Bauer, Abs. 24.

209 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 41.

210 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 62.

Frau Schäfer beurteilt diese zudem recht negativ, da sie der Meinung ist, dass die Aufgaben und Materialien trotz Zusammengehörigkeit oft nicht auf das Buch abgestimmt sind und die Schüler damit in der Folge nur schlecht arbeiten können.²¹¹ Frau Schwarz nennt die Themenhefte zwar als Ergänzung zum Buch, führt ihre Arbeit damit jedoch nicht weiter aus.²¹² Herr Schulz ist hingegen von den thematisch strukturierten Heften sehr überzeugt und berichtet, dass er diese »auf jeden Fall«²¹³ nutze, vor allem um Teile daraus in Kopie an seine Schüler zu geben. Auch Herr Koch ist der Ansicht, dass diese Hefte »genau auf dieses B..Buch hin konzipiert sind, .. und die einfach noch mal so 'ne Sicherung darstellen«²¹⁴, dass er sie für den Unterricht gerne und oft einsetzt. Es sind mit Herrn Schulz und Herrn Koch normorientierte Lehrende, die sich mit den Themenheften entsprechend gesichertes Wissen einkaufen und weniger selbst recherchieren. Für Frau Neumann sind diese Hefte eine wichtige Unterstützung des Unterrichts in der Oberstufe, der an der Anne-Frank-Gesamtschule zum Zeitpunkt des Interviews ohne Schulbuch stattfindet.²¹⁵

Natürlich betonen die Geschichtslehrer, dass das Arbeiten mit Quellen zentraler Unterrichtsinhalt ist, insbesondere in der Oberstufe.²¹⁶ Doch ist dies »bei Schülern nicht sehr beliebt«.²¹⁷ Frau Becker spricht offen an, dass insbesondere in den unteren Klassenstufen die Quellenarbeit sehr schwierig ist:

»Und ähm .. dass da .. es noch immer, .. äh grade eben jetzt in so Fächern wie Geschichte, .. natürlich schwierig ist, Quellentexte für Fünfer oder Sechser, .. für Schüler aufzubereiten. .. Ähm ... das ist denk' ich nach wie vor .. 'ne Schwierigkeit, und da ist halt einfach die Frage, inwiefern .. man in der Fünf oder Sechs wirklich die mit Quellen..texten, originären Quellentexten, .. ähm konfrontieren soll oder ob man nicht auch bestimmte Quellen sozusagen in so 'nem .. Transformationsprozess sozusagen sprachlich irgendwie angleichen oder ausgleichen sollte, damit es für .. Schüler leichter verständlich ist. Aber das ist .. ist wirklich auch 'ne .. 'ne

211 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 86.

212 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 36.

213 Interview Herr Schulz, Abs. 70.

214 Interview Herr Koch, Abs. 56.

215 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 52.

216 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 72; Interview Frau Schäfer, Abs. 54; Interview Herr Richter, Abs. 26; Interview Herr Wagner, Abs. 41.

217 Interview Herr Koch, Abs. 14.

Kontroverse, .. oder ob man nicht grade sie auch ähm .. sich reiben lassen soll an diesen sprachlich auch sperrigen Texten, ne?»²¹⁸

Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries belegte in quantitativen Studien, dass Lehrende gerade im Geschichtsunterricht vor allem auf die Text- und Bildquellen der Schulbücher zurückgreifen.²¹⁹ Zugleich befürchtet er auf Grundlage seiner Erhebungen, dass Schüler Quellen- und Sachtexte nicht immer voneinander unterscheiden und entsprechend einordnen können.²²⁰ Diese methodische Schwäche, die Fehlinterpretationen und -bewertungen zur Folge haben kann, wird von den Befragten nicht angesprochen. Zwar sind sie sich einig, dass Quellentexte dem Leistungsniveau der Schüler angemessen sein müssen, um eine Verständlichkeit zu gewährleisten, aber eine Unterscheidung in Sach- und Quellentexte wird selbstverständlich vorausgesetzt. Die Geschichtslehrer am Humboldt-Gymnasium betonen durchgehend die hohe Relevanz von Originalquellen, Herr Hoffmann hebt hervor, wie aufwendig die Recherche nach für den Unterricht geeigneten Quellen ist, da diese nur selten gut beschrieben oder indexiert sind.²²¹ Herr Richter erstellt auch im Geschichtsunterricht eigene Strukturschemata, um die Sachverhalte zu erläutern.²²² Die Erdkundelehrenden legen selbstverständlich Wert auf Karten- und Statistikmaterial.²²³

Drei Lehrende des Humboldt-Gymnasiums sind sich darüber einig, dass auch Spielfilme mit entsprechender Vor- und Nachbesprechung im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden können.²²⁴ Frau Schäfer greift etwaiser Kritik dabei direkt vor, die ihr offensichtlich bekannt ist:

»Ähm, natürlich muss man beim Film dann immer gucken ähm .. was bringt mir das? Ist es jetzt nur Unterhaltung und Halligalli, dann kann ich's auch lassen, oder .. ist es wirklich sinnvoll, dann muss man die Arbeitsaufträge entsprechend gestalten, dass man irgendwie das Thema vorher wirklich schon besprochen hat .. und den Film nochmal so zur Unterstützung zeigt. Das find' ich eigentlich ganz .. gut. Auch wenn viele sagen: Das ist nicht so der Knaller. Aber ähm ich find' wenn man

218 Interview Frau Becker, Abs. 47.

219 Vgl. von Borries 2012, S. 57.

220 Vgl. ebd., S. 58f.

221 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 76.

222 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 42.

223 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 90.

224 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 84; Interview Frau Schäfer, Abs. 76; Interview Herr Richter, Abs. 42.

was draus macht, warum nicht? Und grade jetzt so Richtung Interesse wecken .. das ist da schon gut. ...«²²⁵

Gerade ihre Pausen und die rechtfertigende Erzählweise legen nahe, dass sie das Zeigen von Filmen bereits begründen musste oder dafür kritisiert wurde. Die Didaktik hat sich in einzelnen Fallstudien mit dem Medium Film im Unterricht beschäftigt und kommt zu dem Ergebnis, dass nur eine gründliche Vor- und Nachbereitung zu verbesserten Lernerfolgen führt, das Zeigen eines Films jedoch häufig als unkomplizierte Stundengestaltung genutzt wird, die wenig Aufwand erfordert.²²⁶ Herr Hoffmann und Herr Richter argumentieren hier selbstbewusster und stellen dieses Material nicht in Frage, auch wenn sie keine entsprechende Rahmung des Films durch Besprechungen anführen. Frau Becker schränkt die Verwendung von Filmen am Marien-Gymnasium auf die unteren Jahrgänge ein, wo sie dieses Material als gute Möglichkeit der Veranschaulichung einschätzt.²²⁷

Es werden auch noch immer eher klassisch Sammlungen von Zeitungsartikeln angelegt, die dann je nach Bedarf zum Thema passend im Unterricht eingesetzt werden.²²⁸ Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule sammeln passende Zeitungsausschnitte sogar gemeinsam in einem Schularchiv²²⁹, dies datiert jedoch aus den Zeiten vor der Verfügbarkeit im Internet und wird nur von den schon lange hier unterrichtenden Lehrenden erwähnt. Der noch jüngere Herr Weber berichtet hingegen, dass er für sich individuell »immer mit dem Blick des Lehrers: Kann ich das denn verwenden?«²³⁰ Artikel aus der Presse aufbewahrt, um sie später einsetzen zu können. Frau Schröder, deren Kollegium eine Zusammenarbeit wie die gemeinsame Sammlung von Materialien nicht forciert, sucht sich treffende Zeitungsartikel im Rahmen der konkreten Unterrichtsvorbereitung direkt online²³¹, geht also umgekehrt vor: Hier wird nicht der zufällige Fund aufbewahrt, der später eventuell die Unterrichtsinhalte bestimmt und durch das Lehrerinteresse gesammelt wurde, sondern hier wird konkret für den Unterricht zu einem Thema nach Material gesucht.

225 Interview Frau Schäfer, Abs. 78.

226 Vgl. zusammenfassend Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 14.

227 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 51.

228 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 64.

229 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 124; Interview Frau Meyer, Abs. 126. Zur Bedeutung solcher gemeinsamer Sammlungen für die Kooperation vgl. Kapitel 4.1.

230 Interview Herr Weber, Abs. 56.

231 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 66.

Kreativität auf beiden Seiten: Projekt- und Gruppenarbeiten

Die verschiedenen Formen des projektförmigen Unterrichts in Gruppen zeichnen sich durch eine größere Offenheit aus, den Schülern wird dabei laut der Erziehungswissenschaft mehr Selbstständigkeit zugesprochen und Lehrende treten als Moderatoren in den Hintergrund.²³² »Konkrete Fragestellungen werden als Projekt bearbeitet, um durch gezielte Anwendung zu konkreten Ergebnissen zu kommen.«²³³ Gruppenarbeit ist eine Oberbezeichnung für unterschiedliche Methoden, die in der Literatur und den praktischen Anleitungen ausgiebig differenziert werden. Allgemein kann definiert werden: »Mehrere Schüler erarbeiten umfangreicheres Wissen und umfassendere Aufgabenstellungen.«²³⁴ Größere Projekte können entwickelt oder auch einzelne Aufgaben in Partnerarbeit erledigt werden.²³⁵ Die Kleingruppenarbeit ist hingegen zeitlich und vom Umfang her begrenzter auf kurze Einheiten innerhalb einer Unterrichtsstunde, wobei diese theoretische Unterscheidung von den Befragten nicht getroffen wird. Projekte werden methodisch als offen angelegt, sodass die Schüler selbstständig die Konzeption und Organisation von einem vorgegebenen Projekt erledigen können, Lehrende übernehmen hier die Moderation sowie die Vorbereitung und Auswahl des inhaltlichen Materials.²³⁶ Zwar existieren zahlreiche Unter- und Spezialformen²³⁷, diese werden jedoch von den Lehrenden kaum oder gar nicht erwähnt. In der Praxis besitzt diese Ausdifferenzierung wenig Relevanz. Entscheidend ist, dass das Lernen hier ergebnisorientiert und in Gruppen organisiert wird.

Einige konkrete methodische Spezialformen der Gruppenarbeit werden in den Interviews allerdings erwähnt und dann explizit positiv hervorgehoben. Um die Arbeit im Unterricht in Gruppen zu gestalten, werden vor allem von den Geschichtslehrenden Rollenspiele genannt, die historische Sachverhalte für die jüngeren Schüler anschaulich machen sollen.²³⁸ In dieser Methode werden »Situationen [...] in Dialogen und Diskussionen

232 Vgl. Petillon 2009, S. 370; Meyer 1987, S. 252.

233 Dubs 2011, S. 45.

234 Ebd., S. 46.

235 Vgl. Steindorf 1995, S. 162ff.

236 Vgl. Petillon 2009, S. 375.

237 Vgl. etwa die zahlreichen Formen wie Gruppenpuzzle oder Gruppeninterview bei Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule NRW: Methodensammlung, Website.

238 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 24; Interview Frau Klein, Abs. 14; Interview Frau Meyer, Abs. 72.

durchgespielt, indem die Lernenden bestimmte Rollen einüben und vertreten.«²³⁹ Zum Beispiel berichtet Frau Meyer: »Natürlich kann ich ähm .. auch 'ne Rede schreiben lassen von, was weiß ich, irgend einem Herero ähm an den .. Bismarck, oder an den .. äh Kaiser Wilhelm.«²⁴⁰ Diese Reden werden dann im Unterricht teilweise vorgetragen, die Schüler sollen dabei eine Rolle nachvollziehen und lernen, unterschiedliche Standpunkte zu vertreten. Frau Meyer baut solche gruppenbezogenen Elemente offenbar sehr selbstverständlich in ihren Unterricht ein, denn sie berichtet auch vom Zugang zur archäologischen Arbeit, dass der Einstieg spielerisch vollzogen wird, indem von den Lehrenden Gefäße zerschlagen und im Sand des Schulhofs versteckt werden, welche die Schüler anschließend ausgraben können.²⁴¹

Auch solche Spiele können methodisch eingesetzt werden, sind dann aber nicht mehr zweckfrei, sondern erfüllen ein didaktisches Ziel.²⁴² Frau Schröder berichtet von einem durch sie im Referendariat entwickelten Spiel zum Thema Ökonomie, das sie im Unterricht auch später wieder eingesetzt hat. Allerdings bewertet sie den Erfolg eher als gering, denn »der Nutzen ... ist dann häufig nicht so groß. .. Also, es ist zwar nett (betont) und das macht den Schülern auch Spaß, .. aber ob da wirklich ähm .. so viel bei raus kommt, also .. das wag' ich zu bezweifeln.«²⁴³ Diese kritische Sicht auf den eigenen Unterricht macht deutlich, dass der Aufwand der kreativen Vorbereitung bei Gruppenarbeiten und anderen innovativeren Methoden oft hoch ist, ohne dass jedoch ein konkretes Ergebnis am Ende steht.

Vollkommen freies Lernen wird von den Lehrenden nicht erwähnt, es wird auch von der neueren Forschung nicht mehr befürwortet, denn meist ist dabei eine Überforderung der Schüler festgestellt worden. Wenn überhaupt, ist es eher zur Vertiefung von bereits grundlegend behandelten Themenbereichen zu nutzen, indem Möglichkeiten zum Vorgehen sowie Materialien bereitgestellt werden.²⁴⁴ Dies ist etwa bei Gruppenpuzzeln oder Stationenlernen der Fall, die explizit von den Befragten genannt und als positiv dargestellt wurden.

239 Dubs 2011, S. 46.

240 Interview Frau Meyer, Abs. 72.

241 Vgl. ebd., Abs. 26.

242 Vgl. Meyer 1987, S. 344.

243 Interview Frau Schröder, Abs. 92.

244 Vgl. Dubs 2011, S. 60.

Die Methode des Gruppenpuzzles wird mehrfach erwähnt, bei diesem werden zunächst Schüler in Gruppen aufgeteilt, welche in Einzelarbeit je eine Aufgabe bearbeiten, die Ergebnisse dann in einer Kleingruppe vergleichen und zusammenfassen. Anschließend tauschen die Gruppen, sodass zu jeder Aufgabe ein Schüler in der Gruppe sitzt und berichtet, um allen Schülern so Informationen zu allen gestellten Aufgaben zu geben.²⁴⁵ Die Lehrenden erwähnen diese Methode allerdings, ohne dass jemand der Befragten die konkrete Umsetzung genauer ausführt.²⁴⁶

Für die Methode des Stationenlernens erstellen die Lehrenden vorab Interaktionsmöglichkeiten und Materialien, welche dann von den Schülern über Laufzettel frei bearbeitet werden können.²⁴⁷ Diese Stationen gibt es auch als fertig vorbereitetes Material in Schulbüchern oder als einzelne Hefte zu kaufen, wobei die Lehrenden mit diesen Angeboten eher kreativ umgehen, wie Frau Schröder berichtet:

»Stationenlernen .. gibt's natürlich auch, ähm .. kopier' ich mir dann meistens aus irgendwelchen Schulbüchern, stell' dann nachher fest, dass sie doch nicht so gut waren. .. Also, da würd' ich mir definitiv mehr wünschen, [...] .. super aufbereitet, ich leg' das hier hin und perfekt, und die Schüler arbeiten, ne?«²⁴⁸

Das Angebot an Material trifft ihre Bedürfnisse nicht, sie wünscht sich zum einen inhaltlich »super vorbereitetes« Material, zum anderen aber auch die Arbeitersparnis der Vorbereitung, sodass sie die Stationen nur noch »da hinlegen« muss und alles »perfekt« funktioniert. Dieser etwas übertrieben formulierte Wunsch zeigt, dass keines der Materialien alle Forderungen erfüllen kann. Dementsprechend kombiniert und erstellt Frau Schröder ihr Material dann doch in einem kreativen Prozess zu unterschiedlichen Teilen selbst, wie auch Frau Meyer es macht. Letztere spricht nicht von Stationen, sondern von einer Lerntheke, auf der verschiedene Materialien liegen, aus denen die Schüler zur Bearbeitung von Aufgaben auswählen können.²⁴⁹

Frau Schäfer berichtet von einem Wettbewerb des Bundespräsidenten für den Geschichtsunterricht²⁵⁰, an dem sie mit einer neunten Klasse teil-

245 Vgl. BpB 2010, S. 26f.

246 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 52; Interview Herr Bauer, Abs. 10; Interview Frau Klein, Abs. 36; Interview Frau Becker, Abs. 53.

247 Vgl. Petillon 2009, S. 375.

248 Interview Frau Schröder, Abs. 92.

249 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 44.

250 Der seit 1973 stattfindende Wettbewerb »will bei Kindern und Jugendlichen das Interesse für die eigene Geschichte wecken, Selbstständigkeit fördern und Verantwortungsbe-

genommen hat. Wie die Aufgaben thematisch bearbeitet wurden berichtet sie nicht.²⁵¹ Doch »das Projekt .. frisst Zeit ohne Ende, was Eigenes machen ist .. echt schwierig«²⁵², sodass andere Lehrplanvorgaben nur noch knapp und methodisch weniger abwechslungsreich behandelt werden können. Erstaunlich ist hier, dass Frau Schäfer zwar von der engagierten Mitarbeit der Schüler berichtet, jedoch nicht über die Inhalte und Ergebnisse des Projektes. Ihr ist es allgemein wichtig, dass die Schüler selbst aktiv werden, doch auch diese Forderung führt sie nicht weiter aus.²⁵³

Herr Wagner berichtet von einer Projektarbeit in der Klasse Elf, noch im Abitur nach neun Jahren, also die im Lehrplan recht offen gehaltene Einführungsphase in die Oberstufe. Hier hat er »weil wir so bestimmte Pflichtanteile schon hatten, und es war tatsächlich auch noch ähm .. 'ne gewisse .. Zeit bis zum Ende des ähm Schuljahrs«²⁵⁴ ein Spiel entwickelt, das er nun im Vertretungsunterricht in den unteren Jahrgangsstufen einsetzt. Wiederum ohne auf das inhaltliche Thema, Piraterie um 1500, einzugehen, aber auch ohne die Erläuterung der technischen Umsetzung, berichtet er von der Entwicklung des Spiels, das aus mehreren Recherche-Aufgaben im Internet besteht, die mit einer grafischen Oberfläche auf dem PC beantwortet und direkt überprüft werden.²⁵⁵ An diesem Beispiel ist nicht nur bemerkenswert, wie selbstverständlich eine technische Realisierung als reibungslos und nicht erwähnenswert dargestellt wird, sondern auch, dass Herr Wagner Schüler dazu animiert, kreativ Material für andere, jüngere Schüler zu gestalten. So ist ein methodisch anspruchsvoller Unterricht in beiden Gruppen möglich, ohne dass er einen zusätzlichen Aufwand erwähnenswert findet. Allerdings ist auch hier eine durch den Lehrenden vorgegebene Struktur vorhanden.

In einer Projektarbeit von Frau Schröder wurden Schülerunternehmen gegründet – zwar führt sie aus, dass die Ideen auch in reale Produkte wie Lipgloss umgesetzt wurden, aber sie berichtet nicht, wie viel Zeit das Pro-

wusstsein stärken«. Vgl. Körber-Stiftung: Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Website. Der Wettbewerb 2010/2011, an dem Frau Schäfer mit einer Klasse teilnahm, stand unter dem Motto »Ärgernis, Aufsehen, Empörung: Skandale in der Geschichte«.

251 Für den Wettbewerb muss ein lokal verankertes Thema konkretisiert und bearbeitet werden, die Ergebnisse werden dann als Text, Audio oder Film eingereicht.

252 Interview Frau Schäfer, Abs. 170.

253 Vgl. ebd., Abs. 24.

254 Interview Herr Wagner, Abs. 82.

255 Vgl. ebd., Abs. 82–86.

jekt in Anspruch nahm.²⁵⁶ Diese Form von Projektarbeit, die auf das selbsttätige wirtschaftliche Handeln der Schüler abzielt, kann auch als ein Lernen von in der Erwerbsarbeit notwendigen Fähigkeiten gesehen werden²⁵⁷, wird von Frau Schröder aber nicht in diese Richtung hin reflektiert.

Kleinere Gruppenarbeiten wie die Erstellung von Plakaten²⁵⁸, Partner-Interviews zwischen den Schülern²⁵⁹, Diskussionsrunden²⁶⁰ und Umfragen²⁶¹ werden lediglich in Aufzählungen erwähnt und als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt, ohne dass die Methode oder das hiermit realisierte Thema näher erläutert werden. Die Methoden scheinen als selbstverständlich, aber auch nicht derart aufwendig eingeschätzt zu werden, als sie weitere Erläuterungen bedürften. Es ist anzunehmen, dass diese eher selten realisiert werden.

Methoden, die mit aktiven Rollen der Schüler im Rahmen eines Beteiligungskonzeptes verbunden sind, werden in der Regel frei umgesetzt, so dass ein hohes Maß an eigener Kreativität eingesetzt werden muss. Dementsprechend, meint Frau Schröder, »muss man das alles selber ranschaffen.«²⁶² Diese Methoden bezeichnet Frau Schwarz auch als die »modernen Stunden, sozusagen, mit kooperativen Methoden«²⁶³, in welchen der didaktische Anspruch, der eigentlich grundsätzlich vorhanden ist, tatsächlich umgesetzt wird:

»Wenn ich grade so kompliziertere, neue, tolle Methoden mache, die die Schüler natürlich auch noch nicht alle in petto haben, .. muss ich das erst mal erklären, wenn ich noch irgendwie so Stationen habe muss ich sowieso (betont) immer erklären, ähm .. dann müssen die was erarbeiten, dann sollen die sich noch .. möglichst austauschen, und dann (betont) soll das noch vorgestellt werden , .. und dann (betont) muss ich noch auf die nächste Stufe, geht nicht.«²⁶⁴

Auch hier greift Frau Schwarz auf das bereits ausgeführte Stufenmodell von Unterricht zurück²⁶⁵, zugleich setzt sie das Konzept des Stationenlernens mit unterschiedlichen Phasen als bekannt voraus. Der eher selten realisierte

256 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 144.

257 Vgl. Liebau 2008, S. 114.

258 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 24.

259 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 68.

260 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 62.

261 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 106.

262 Interview Frau Schröder, Abs. 82.

263 Interview Frau Schwarz, Abs. 130.

264 Ebd., Abs. 112.

265 Vgl. Kapitel 7.1.

Einsatz von Projektarbeit ist hier sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Schüler begründet, vor allem weil die Selbstständigkeit einen hohen Zeitaufwand bedeutet. Die Vorbereitung eines solchen Projektes erfordert einigen Aufwand, der nicht immer zu leisten ist, auch wenn die Erziehungswissenschaft diesen positiv bewertet: »Selbstständiges Lernen setzt auch metakognitive Kenntnisse und Strategien voraus, die sich nicht von selbst entwickeln.«²⁶⁶ Gerade bei leistungsschwächeren Schülern scheinen deshalb gruppen- und projektbezogene Methoden nicht nur aufwendiger zu sein, sondern auch einen geringeren Lernerfolg zu erreichen. Es »geht nicht«, dies in den vorgegebenen Zeitplänen so umzusetzen, dass eine Gruppenarbeit nicht nur als Spiel wahrgenommen wird, sondern auch inhaltliche Lernerfolge zeigt, wie Frau Schwarz anschaulich darstellt. Auch die Forschung stellt fest, dass Gruppenarbeiten gut vorbereitet werden müssen und damit relativ arbeitsintensiv für die Lehrenden sind.²⁶⁷

Frau Meyer fasst ihre Einschätzung zu Gruppenarbeiten und den damit einhergehenden organisatorischen Rahmenbedingungen zusammen:

»Also ich denke, mir werden hier keine äh .. keine Hemmnisse auferlegt, wenn ich mit den Schülern .. eine Exkursion machen möchte, oder wenn ich mit denen in der Bibliothek arbeiten möchte oder .. wir haben hier die Möglichkeit, Filme einzusetzen im Unterricht, ähm .. wenn ich irgendwas praktisches machen möchte, was basteln möchte, das geht alles. .. Es geht auch die Möglichkeit, äh .. vielleicht von 'nem Kollegen 'ne Stunde dazu zu bekommen .. an einem Tag, wo man jetzt sagt: Da .. möcht' ich jetzt so 'nen Miniprojekt .. ablaufen lassen, ja. ...«²⁶⁸

Damit zählt sie nicht nur das Spektrum der von ihr verwendeten Methoden auf, sondern zeigt vor allem, wovon eine Projektarbeit abhängt: von den Möglichkeiten innerhalb der Schule, von zeitlichen Freiheiten und nicht zuletzt vom persönlichen Engagement und Einfallsreichtum der Lehrenden. Auch diese nicht-fachlichen Faktoren können ausschlaggebend dafür sein, ob Projekte und Gruppenarbeiten realisiert werden.

An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule, an der Frau Meyer »keine Hemmnisse« für ihre Ideen empfindet, werden auch klassenübergreifende Projekte realisiert. Herr Weber berichtet von einem Projekt, das an der Schule in den sechsten Klassen jährlich am Tag der Kinderrechte durchgeführt wird, bei dem die Schüler in der Fußgängerzone der Stadt als »Straßenkinder« Arbeit anbieten, um Geld für die Organisation »Terre des

266 Dubs 2011, S. 53.

267 Vgl. ebd., S. 55.

268 Interview Frau Meyer, Abs. 12.

Homes« zu sammeln und dabei soziale Unterschiede anschaulich erfahren.²⁶⁹ Diese Projektidee wurde von der NGO entwickelt, entsprechende Materialien zur Vorbereitung sowie Aktionsleitfaden für Schulen und Lehrer und Berichte zu den Umsetzungen des Projekts durch verschiedene Schüler werden auf der Website der Institution präsentiert.²⁷⁰ Solche auch durch außerschulische Partner mitgestalteten oder vorgeschlagenen Projekte sind besonders aufschlussreich dafür, welche übergreifende Schulkultur hier konkretisiert wird.²⁷¹ Auch der »Friedenstag« am Jahrestag der Befreiung von Auschwitz ist hier ein Projekttag der gesamten Schule.²⁷² Er geht im Gegensatz zur Straßenkinder-Aktion auf lokale Initiativen und die Vernetzung mit anderen Schulen vor Ort zurück. Dadurch ist dieses Projekt mit mehr auch kreativem Aufwand verbunden als die Umsetzung einer Idee, die von einer organisierenden größeren Institution bereitgestellt wird. Projektarbeit ist also an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule institutionalisiert und bleibt nur in Teilen dem Engagement Einzelner überlassen. Aus den anderen beforschten Schulen wird nicht von solch übergreifender Projektarbeit berichtet. Gerade wenn die Projekte klassenübergreifend stattfinden, ist die Schulkultur und Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums entscheidend für das Gelingen entsprechender Vorhaben.

Auffällig ist, dass insgesamt nicht alle Lehrenden zu diesen eher aufwendigen und zeitintensiven Methoden berichten. Die Erziehungswissenschaft unterscheidet nach

»einer stark lenkenden, lehrerzentrierten methodischen Orientierung des Darbietens und aufnehmen Lassens einerseits und eine[m] freieren, die Lenkung des Lehrers minimierenden, schülerzentrierten Verfahrens des entdecken und konstruieren Lassens andererseits«.²⁷³

Bei Letzterem ist der messbare Lernzuwachs weniger konkret und wird deshalb auch als geringer bewertet. Herr Koch und Herr Richter ebenso wie Frau Becker und Herr Schulz bleiben bei meiner allgemeinen Frage nach Methoden beim Arbeiten mit Texten und Grafiken, ohne dass weitere Vermittlungswege genannt werden. Damit sind es die stärker leistungsbezogen argumentierenden Lehrenden, welche hier keine Aussagen treffen.

269 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 70.

270 Vgl. Terre des Homes: Sichtwechsel – Straßenkind für einen Tag. Website.

271 Zu anderen caritativen Schulprojekten, die pädagogisch begleitet und erforscht wurden, vgl. zusammenfassend Fischer 2009, S. 545.

272 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 88.

273 Terhart 2009, S. 364.

Es ist anzunehmen, dass sie kaum oder gar keine Projektarbeiten im Unterricht realisieren. Herr Richter schätzt seine Schüler so ein, dass man »mit denen 'nen ganzes Jahr .. Frontalunterricht machen [kann], da machen die mit, man kann .. ganz freien Unterricht machen, da machen die auch irgendwie mit.«²⁷⁴ Er arbeitet also durchaus auch unabhängig von Materialien, löst sich aber eher im direkten Unterrichtsgespräch von Schulbuch und Quellen und entwickelt keine speziellen Projekte. Auch Herr Fischer bleibt bei der Frage nach Methoden auffällig knapp, obwohl er in anderen Bereichen sehr ausführlich und kritisch von seinen eigenen Erfahrungen und seinen Einschätzungen der Kollegen berichtet. Es ist anzunehmen, dass er in die konkrete Unterrichtsvorbereitung eher wenig Zeit steckt, auch weil er mit anderen Aufgaben inner- und außerhalb der Schule stark ausgelastet ist.²⁷⁵ Dementsprechend setzt er kaum Gruppenarbeit um, sondern öffnet eher sein Unterrichtsgespräch hin zu offenen Diskussionen, wie am Beispiel der Migrationsgeschichten bereits dargestellt wurde.

Dass nicht alle Lehrenden Projekt- und Gruppenarbeiten erwähnen, kann auch in der erhöhten Anforderung an sie liegen, denn »die durch zeitgemäße Unterrichtsformen noch zunehmende Offenheit und Spontanreaktionen erfordernde Unberechenbarkeit der Lehr-Lern-Situation und entsprechende ›Unsicherheit‹«²⁷⁶ bedürfen einer besonders starken Persönlichkeit und eines sicheren Auftretens seitens der Lehrenden. »Insgesamt verschiebt sich die Lehrerrolle in Richtung Arrangeur, Moderator, kognitives Vertrauensmodell, Lernberater und Coach.«²⁷⁷ Diese Rolle ist für die Akteure weniger bekannt und mit Erfahrung belegt als es die durchgängig berichteten Formen von Unterrichtsgespräch und Arbeiten mit Schulbüchern oder anderen Materialien sind. Um sich auf diese aus Lehrerperspektive auch unsicheren Methoden einzulassen, bedarf es einer Festigkeit des eigenen Vorgehens, über die wohl nicht alle Lehrenden verfügen.

Erstaunlich ist hingegen eine im Unterricht vom leistungsbezogen und richtlinienkonform berichtenden Herrn Hoffmann beobachtete Projektarbeit. Das Interview war wegen Zeitmangel nach dem ersten Teil unterbrochen worden und er hatte mir angeboten, dies während einer Unterrichtsstunde fortzuführen. Eher zufällig entstand so eine Beobachtung der entsprechenden Unterrichtsstunde des Geschichts-Kurses der Jahrgangsstufe

274 Interview Herr Richter, Abs. 14.

275 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 94.

276 Bohnsack 2004, S. 160.

277 Isler 2011, S. 44.

Elf. Zu Beginn der Stunde erteilte Herr Hoffmann die Aufgabe, eine satirische Meldung für eine fiktive im Jahr 1800 in Frankreich erscheinende Zeitschrift zu verfassen.²⁷⁸ Im ersten Teil des Interviews hatte er davon berichtet, dass er mit diesem Kurs gerade die Französische Revolution behandle und dort nun in eine Projektarbeit starte²⁷⁹, ich beobachtete also den Beginn des Projektes. Verwundert notierte ich am Tag des Gesprächs ins Forschungstagebuch:

»Er meinte er hätte jetzt die elfte Klasse, die aber gerade mit einer Projektarbeit beginnen würde, in der er nur noch der Moderator sei, wir könnten dann in der Stunde sprechen. [...] Als die Aufgaben verteilt waren, verließ Herr Hoffmann mit mir den Klassenraum.«²⁸⁰

Ganz selbstverständlich lässt Herr Hoffmann hier, obwohl durch meine Anwesenheit in einer Art Prüfungssituation, seine Schüler im Klassenzimmer alleine, setzt sich mit mir in einen nahegelegenen Computerraum, um das Interview fortzuführen, und kehrt erst nach rund 20 Minuten Gespräch mit mir zurück. Zwar hatte er im vorherigen Interviewteil betont, dass er gerade bei Gruppenarbeiten die Recherche im Internet als Informationsmöglichkeit anbieten würde²⁸¹, doch in der Praxis tut er genau das Gegenteil: Seine Schüler sitzen in einem Klassenraum ohne technische Ausstattung, er sitzt mit mir in einem Raum voller ungenutzter PCs. Die Schüler hatten über das Schulbuch hinaus kein Material oder besondere Hinweise bekommen. Einmal mehr zeigt sich daran, wie sehr bei Herrn Hoffmann soziale Erwünschtheit die Berichte im Interview bestimmt. Leider konnte der Abschluss der Unterrichtsstunde nicht dokumentiert werden, da Herr Hoffmann mich nach meinen letzten Fragen im Flur freundlich verabschiedete, doch verblieben nur noch etwa zehn Minuten bis zum Ende der Stunde. Es ist also durchaus fraglich, inwiefern die Schüler die aufgetragene Aufgabe erledigten und welche Reaktion Herr Hoffmann zeigte. Zwar sollte die Projektarbeit insgesamt einige Unterrichtsstunden umfassen, um eine mehrseitige Zeitung zu erstellen, doch war die Aufgabe, eine Satire zu schreiben, für die einzelne Unterrichtsstunde zu erledigen. An dieser Begebenheit zeigt sich neben der sozialen Erwünschtheit vor allem das hohe Vertrauen, das Lehrende in ihre Schüler setzen müssen,

278 Vgl. Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Elf, Herr Hoffmann vom 21.06.2011.

279 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 8.

280 Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

281 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 94.

wenn »trotz« einer Projektarbeit ergebnisorientiert gearbeitet werden soll. Sie macht aber auch deutlich, dass nicht jedes Projekt gut vorbereitet und durchgeführt sein muss, die Methode also nicht grundsätzlich als innovativ und positiv für die Schüler eingeschätzt werden kann.

Technische Ausstattungen als Methodenvoraussetzungen

Auch wenn bereits seit den 1990er Jahren Initiativen für Medienbildung und eine entsprechende Ausstattung der Schulen bestehen²⁸², so ist die Arbeit mit neuen Medien für die Lehrenden auch gut 20 Jahre später methodisch aufwendig zu realisieren. Bei einem Blick auf die technische Ausstattung der beforschten Schulen bestätigt sich diese Tendenz. Die fehlenden Geräte wurden insbesondere von den jungen Lehrerinnen Frau Schwarz und Frau Schröder kritisiert. Beide waren sich einig darin, dass der Einsatz eines Beamers nur möglich sei, wenn dieser mit einem PC fest im Raum installiert sei und das Starten des Geräts kaum Zeit in Anspruch nehme.²⁸³ Frau Schwarz fasst den praktischen Ablauf zusammen:

»Das funktioniert auch nur, wirklich nur, wenn's wirklich .. installiert ist, fest, sobald ich .. selber noch anfangen muss, nen Rechner aufzubauen (betont) .. und nen Beamer (betont) anzumachen, .. kann ich das eigentlich schon nicht mehr gebrauchen, .. weil das dauert fünf Minuten, dann funktioniert das ständig nicht, .. [... da] lohnt sich der Aufwand nicht, weil es entsteht so viel Unruhe und .. äh, .. ja, wenn ich da erst mal fünf Minuten dann rumwurschteln muss, weil jetzt schon wieder die Technik nicht funktioniert.«²⁸⁴

Beide betonen auch, dass die Ausstattung an dem jeweiligen Gymnasium, an welchem sie Referendariat gemacht haben, viel besser und einfacher einzusetzen gewesen sei; Beamer waren hier in beiden Fällen in den Klassenzimmern installiert.²⁸⁵ Dabei kann man allerdings annehmen, dass in der Erinnerung das Referendariat als prägende Zeit verklärt und dabei vergessen wird, dass im Referendariat wesentlich weniger Wochenstunden un-

282 Die Bedeutung von Medienbildung und der technischen Voraussetzungen wurde von der Politik erkannt und in Projekten gefördert. So stattete etwa die von Bund, Ländern und Telekom betriebene Initiative »Schulen ans Netz« seit den 1990er Jahren Schulen mit ersten Internetzugängen aus. Vgl. Moser 2011, S. 175f.

283 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 60; Interview Frau Schröder, Abs. 102–112.

284 Interview Schwarz, Abs. 60.

285 Vgl. ebd.

terrichtet werden und der Fokus stärker auf der Vorbereitung einzelner Stunden liegt:

»Oder zum Beispiel auch PowerPoint-Präsentationen [...] Also, was weiß ich, 'ne Karte kann ich natürlich auch auf Folie ziehen, .. aber wenn ich's über den Beamer an die Wand beame hab' ich's bunt .. und groß und toll, ne? [...] Also ich hab .. äh da früher meinen Unterricht wirklich auch an diesem Medium orientiert, ne? Hab das wirklich dann einfach alles da .. da digital gehabt, konnte auch schnell auf Dinge zugreifen, und ähm ... ja, das das .. geht jetzt nicht so. Das mach' ich jetzt über Folien oder so, ne, klar, .. werf' ich Dinge an die Wand oder so aber ... ja, das ist nicht dasselbe.«²⁸⁶

Frau Schröder bedenkt hier nicht, ob sie mit einer vollen Stelle überhaupt die Zeit finden würde, entsprechende Präsentationen für jede Unterrichtsstunde vorzubereiten. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, wie sehr ihre Wahl der Methode und der eingesetzten Materialien von der technischen Ausstattung abhängig ist: Erst durch den im Klassenzimmer installierten Beamer, den sie mit ihrem privaten Laptop innerhalb kürzester Zeit nutzen kann, wurde der Unterricht mit Unterstützung einer PowerPoint-Präsentation möglich. Sie gewöhnte sich in der Folge an, alle möglicherweise notwendigen Materialien in einer Präsentation zu bündeln und dann spontan und nach Bedarf auf diese zuzugreifen. Mit dem fehlenden Beamer ist dies in ihrer aktuellen Schule nicht mehr möglich, sodass sie sich mit Folien behilft, die ihrer Einschätzung nach aber nicht das gleiche Maß an Flexibilität ermöglichen.

Wenn Frau Schröder an anderer Stelle berichtet, dass sie etwa im Politik-Unterricht des Referendariats Teile der Tagesschau per Video einspielte²⁸⁷ wird deutlich, dass das Medium die Methodenwahl bestimmen kann: Für einen kurzen, nur wenige Minuten dauernden Ausschnitt lohnt es sich nicht, die Unterrichtszeit mit dem Aufbau von Technik zu füllen, wie dies Frau Schwarz anschaulich schildert. So wird auf das Medium Video und die entsprechend eingesetzten Methoden verzichtet. Frau Schröder bedauert das, denn »ich hab' alles digital, ich könnt' den Schülern so viele schöne Sachen zeigen, Filmchen zeigen, die ich irgendwie aus dem Netz habe oder so.«²⁸⁸ Entschuldigend schränkt sie ihre Möglichkeiten mit Rückbezug auf die fehlenden technischen Möglichkeiten ein – inwiefern sie tatsächlich da-

²⁸⁶ Interview Frau Schröder, Abs. 106–110.

²⁸⁷ Vgl. ebd., Abs. 104.

²⁸⁸ Ebd.

zu kommen würde, die Materialien auch einzusetzen reflektiert sie hingegen nicht.

Interessant ist, dass die technische Ausstattung nur von den Interviewpartnern angesprochen wird, welche diese als unzureichend kritisieren. Im Humboldt-Gymnasium ist in jedem Klassenraum ein PC fest installiert, und ein eigener Kopierraum mit Scanner bietet den Lehrenden mehrere Computerarbeitsplätze.²⁸⁹ Auch im Marien-Gymnasium sind im Lehrerzimmer mehrere PCs vorhanden.²⁹⁰ In keinem Gespräch mit den Interviewpartnern wird dies jedoch erwähnt. Genauso wenig werden die Möglichkeiten von Lernsoftware und E-Learning in den Interviews thematisiert, sie spielen offenbar kaum eine Rolle oder werden nur in der Vorbereitung vereinzelt genutzt. Die den Büchern zunehmend beiliegenden CD-Roms oder ergänzende Angebote des Verlags werden in den Interviews ebenfalls nicht angesprochen. Einzig Herr Fischer als Autor von Schulbüchern spricht diese CDs als etwas an, »wo man irgendwas .. übt, spielt«²⁹¹ und das so den Schülern die Möglichkeit gibt, die Unterrichtsinhalte selbstständig zu vertiefen. Allein Frau Schäfer berichtet konkret:

»Da gibt's so 'ne CD .. mit Karikaturen und dann passenden Texten und so, [...] aber das ist mir so'n bisschen zu umständlich, ich druck's dann einfach einzeln aus und kleb's auf, .. man kann da auch irgendwie in dem Programm angeblich ganz toll .. irgendwelche Arbeitsblätter erstellen, ähm .. krieg' ich nicht so hin.«²⁹²

Hier ist es nicht die fehlende Technik, sondern die fehlende Medienkompetenz auf Seiten der Lehrenden, welche zu einer Einschränkung der Möglichkeiten führt. Denn der Einsatz von Technik setzt auch voraus, dass die Lehrenden entsprechende Fähigkeiten besitzen. Frau Becker berichtet fast entschuldigend, dass sie Materialien und insbesondere Bilder »jetzt relativ traditionell noch mit Overhead..ähm..projektor«²⁹³ an die Wand bringt. Das Stocken beim Begriff zeigt, dass sie diese Technik als nicht unbedingt angemessen und aktuell sieht oder ihr dies von Kollegen nahegelegt wurde – ihr Kollege Herr Schulz brachte vor Beginn unseres Gesprächs sehr selbstverständlich den Beamer an seinen Ausleihort zurück, den er für die vorherige Stunde gebraucht hatte und seinem Bericht zufolge häufiger ein-

289 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.06.2011.

290 Vgl. ebd., Eintrag vom 19.07.2011.

291 Interview Herr Fischer, Abs. 277.

292 Interview Frau Schäfer, Abs. 88.

293 Interview Frau Becker, Abs. 51.

setzt.²⁹⁴ Frau Meyer, die in etwa gleich alt ist wie Frau Becker, berichtet hingegen selbstverständlicher von ihrem Einsatz von Overhead-Folien, um die ihr ebenfalls sehr wichtigen Bilder zu zeigen.²⁹⁵ So ist der Einsatz von entsprechenden Geräten vor allem schulspezifisch, denn in der Geschwister-Scholl-Schule berichtet niemand von einem Beamer, vielleicht gibt es kein entsprechendes Gerät, und für Frau Meyer stellen die von ihr verwendeten Folien kein Problem dar. Frau Becker hingegen gehört im Marien-Gymnasium zu den offensichtlich eher wenigen Lehrenden, die noch nicht mit dem Beamer arbeiten und stellt sich selbst hier als »traditionell« in ihrer Arbeitsweise dar.

Neben der technischen Ausstattung ist das Wissen um Mediennutzung zentral für einen entsprechenden Einsatz im Unterricht. Die Forschung sieht die Medienkompetenz der Lehrenden laut statistischen Erhebungen noch immer relativ gering.²⁹⁶ Das Internet ist allgegenwärtig im Arbeitsalltag der Unterrichtsvorbereitung, im Unterricht selbst wird es kaum eingesetzt. Einzig Herr Schulz bezieht sich positiv auf die Verweise innerhalb der Bücher auf bestimmte Websites.²⁹⁷ Im Alltag spielen diese wohl kaum eine Rolle, werden sie doch in keinem der anderen Interviews genannt. Die Mehrheit der Befragten ist sich darin einig, dass auch bei vorhandenem Internetzugang die Fülle an Informationen ihre Schüler überfordern würde und es für diese schwer sei, die jeweils relevanten Informationen zwischen dem »Datenmüll«²⁹⁸ zu finden und zu bewerten.²⁹⁹ Einzig Herr Hoffmann und Frau Schröder binden die Internetrecherche selbstverständlich in ihren Unterricht ein und geben auch entsprechende Hausaufgaben.³⁰⁰ Frau Becker schätzt sich selbst als zu unsicher im Umgang mit dem Computer ein, sodass sie die Internetrecherche nicht in ihren Unterricht einbauen möchte.³⁰¹ Daneben ist es nur Frau Meyer, die ihre geringen Kompetenzen in diesem Bereich thematisiert³⁰², wiederum sind es also die ältesten Befrag-

294 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.07.2011.

295 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 44.

296 Vgl. Moser 2011, S. 181.

297 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 60.

298 Interview Herr Wagner, Abs. 53.

299 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 96; Interview Herr Koch, Abs. 58; Interview Herr Richter, Abs. 50; Interview Herr Wagner, Abs. 53; Interview Frau Meyer, Abs. 50; Interview Herr Weber, Abs. 62.

300 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 94; Interview Frau Schröder, Abs. 104.

301 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 75.

302 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 14.

ten, die hier eine Gemeinsamkeit aufweisen. Frau Schwarz spricht für ihre Schülerinnen an der Realschule auch an, dass nicht in jedem Haushalt ein Internetzugang besteht oder die Kinder keinen Zugriff auf diesen haben und deshalb keine entsprechenden Recherchen zuhause durchführen können.³⁰³ Ohne überprüfen zu können, inwiefern tatsächlich kein PC im elterlichen Haushalt zur Verfügung steht, zeigt diese Argumentation, dass digitale Informationsrecherche nicht für alle Schüler selbstverständlich ist und die Lehrenden dies selten zu einer Methode erheben, die es im Unterricht zu lernen gilt.³⁰⁴ Auch wenn Mediennutzung aus der kindlichen Freizeitgestaltung wohl kaum wegzudenken ist, spielt diese in der Schule nur eine geringe Rolle.

Insgesamt ist festzustellen, dass die technische Ausstattung der beforschten Schulen den gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherhinkt. So sind durchgehend nur wenige Computer vorhanden, es wird in der Regel mit Stift und Papier gearbeitet. Erst in den kommenden Jahren und Jahrzehnten werden die Medien der digitalen Revolution wohl auch im Klassen- und Lehrerzimmer flächendeckend Einzug halten. Noch sind sie eher eine Ausnahmerecheinung und trotz entsprechender Projekte vielmehr auf das Engagement Einzelner zurückzuführen. Die Forschung stellt dies positiver dar als es in der empirischen Betrachtung deutlich wird: Astleitner etwa geht davon aus, dass an Schulen bereits ein »blended learning« mit persönlichem Laptop für jeden Schüler stattfindet und andere E-Learning-Szenarien umgesetzt werden, wie etwa eine Online-Aufgabe als Hausaufgabe, die dann auch online bewertet wird.³⁰⁵ Dies ist jedoch – zumindest an den hier beforschten Schulen im Jahr 2011 – noch komplette Utopie und wird es wohl auch in den nächsten Jahren bleiben.

Es sind insgesamt nur wenige, meist veraltete PCs vorhanden, die eher selten in den Unterricht eingebunden werden, auch von digitalen Hausaufgaben wird nicht berichtet. Zwar stimmen gerade die jüngeren Lehrenden mit ihren Aussagen implizit der Forderung zu, Schule solle »die Ressourcen im Medienbereich aufnehmen, in Lern- und Unterrichtsprozesse einbeziehen und fruchtbar machen«³⁰⁶, doch bestimmen und verhindern die technischen Voraussetzungen entsprechende Realisierungen. So bleibt abzu-

303 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 60.

304 Zum geringer werdenden »digital divide« und weiterhin unterschiedlichen Mediennutzungen je nach Bildungsgrad vgl. Moser 2011, S. 177f.

305 Vgl. Astleitner 2012, S. 102. Zur Methode des blended learning vgl. Dubs 2011, S. 61f.

306 Moser 2011, S. 179.

warten, wie sich die sich wandelnden Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen, wie sie allerorten konstatiert werden³⁰⁷, auf den Schulunterricht auswirken.

7.3 Kontextualisierung: Norminterpretation als kreatives Handeln

Im Prozess der Unterrichtsgestaltung entstehen unterschiedliche Praxen der Methodenanwendung. Diese spiegeln eine spezifische Didaktik als Kulturvermittlung, die Normen vermitteln möchte und diese gleichzeitig setzt. »Schule ist dabei zugleich Ort der Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und Ort des Wandels (Veränderung, Transformation).«³⁰⁸ Die Bewertung unterschiedlicher Methoden ist stark durch verinnerlichte oder zumindest im Interview als Prüfungssituation abgerufene didaktische Lehrmeinungen geprägt.

»In der Unterrichtspraxis greifen Lehrpersonen sowohl auf ihr eher deklaratives, fachliches Professionswissen wie auch auf ihr mehr prozedurales, handlungsorientiertes Professionswissen zurück [...]. Ersteres wird schwerpunktmäßig schon während des universitären Studiums angebahnt, letzteres entwickelt sich eher in Praxisphasen des Studiums sowie insbesondere in der Ausbildungsphase im Referendariat und in der Praxis des Unterrichts.«³⁰⁹

Es ist also nicht nur entscheidend, welche Methoden im Studium theoretisch erlernt wurden, sondern gerade die Praxis im Unterrichtsalltag führt zur Bewertung und Bevorzugung einzelner Methoden, zu »impliziten Theorien zur Effizienz von Methoden und daraus resultierenden Auswahlpräferenzen.«³¹⁰ Dies zeigt sich besonders deutlich am Beispiel von Herrn Fischer, der diverse Versatzstücke der Didaktik zu einem eigenen Konzept zusammenfügt und dies als sein Ideal darstellt.

Über den Einsatz von verschiedenen Methoden berichten die Lehrenden relativ ausführlich, bleiben aber dabei in der Regel allgemein bis abstrakt. Nur in einigen Beispielen konnten konkrete Vorgehensweisen darge-

307 Vgl. etwa Reckwitz 2012, S. 35f.

308 Schratz/Schrittesser 2011, S. 186.

309 Nold 2012, S. 132.

310 Petillon 2009, S. 368.

stellt werden. Diese sind jedoch für die Didaktik zwischen Norm und Kreativität höchst aussagekräftig. Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Lehrenden auch nach eigenem Bericht weiterhin vorrangig das Unterrichtsgespräch nutzen, um Inhalte zu vermitteln. Wie dieses allerdings ausgestaltet wird, bleibt weitgehend offen, da diese Methode für die Lehrenden so selbstverständliche Routine ist, dass sie kaum sprachlich reflektiert wird. Aufgrund meiner expliziten Fragen nach der Verwendung von Schulbüchern und weiteren Materialien ist hier die Aussagenfülle größer. Die Verwendungen orientieren sich dabei vor allem an den persönlichen Vorlieben sowie der Einschätzung von Leistungsniveau und Interesse der Schüler. Mit Formen der Projekt- oder Gruppenarbeit scheinen nicht alle Lehrenden zu arbeiten, auch weil dies ein hohes Maß an kreativer Vorbereitung und Sicherheit in der Durchführung erfordert. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der Befragung besonders engagierter Lehrenden die tatsächlich in Klassenzimmern stattfindende Projektarbeit noch seltener ist als hier erhoben wurde.

Mit der Gruppierung der didaktischen Zugriffe nach ihren Vorgehensweisen soll allerdings keine Wertung vorgenommen werden. Es ist von vielen Faktoren abhängig, in welchem Kontext welche Methode eingesetzt werden sollte und welche tatsächlich eingesetzt wird. Auch die Erziehungswissenschaft kommt zu dem Ergebnis, dass die Bewertung jeweils im Kontext erfolgen muss:

»Es gibt nicht die eine richtige Methode, sondern Methoden sind nur unter bestimmten Bedingungen (Lernvoraussetzungen der Schüler, Größe der Lerngruppe etc.) und mit Blick auf bestimmte angestrebte Wirkungen (Wissensbereiche, Lernqualitäten, Kompetenzdimensionen) effektiv, wirkungslos oder gar schädlich.«³¹¹

So zeigt das Reden über individuelle Erfahrung mit unterschiedlichen Methoden vor allem die Verschiedenheit der kreativen Zugänge. Wenn Dubs feststellt: »Guter Unterricht charakterisiert kontextgebundene Individualität und Vielgestaltigkeit«³¹², dann ist dabei nicht nur die Individualität der jeweiligen Methode, sondern auch jene der Lehrenden relevant. Mehr noch als bei der Schwerpunktsetzung hinsichtlich Themenbereichen ist es allein den Lehrenden überlassen, wie sie methodisch vorgehen und welches Maß an Kreativität oder Routine sie dabei einsetzen. Davon machen sie ausgiebig Gebrauch: Es finden sich sowohl Berichte über nahezu ausschließliche

311 Terhart 2009, S. 361.

312 Dubs 2011, S. 42.

im Gespräch entwickelten Unterricht als auch Berichte mit starkem Fokus auf den Ansatz über Projekte. Die normativen Setzungen der Erziehungswissenschaft spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle, denn obwohl in den Vorgaben auf Kompetenzen fokussiert wird und zahlreiche umfangreiche Methodensammlungen angeboten werden, konzentrieren sich die Befragten auf eher als klassisch zu bezeichnende Ansätze.

8. Didaktik als Arbeit in der Kulturvermittlung

Die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung ist ein iterativer Prozess zwischen vorgegebenen Ordnungen und den eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen sowie den spezifischen Interessen und Gesellschaftsentwürfen. Der eigentliche Unterricht im engeren Sinne – das Vermitteln von Inhalten im Klassenzimmer – ist nur ein Teil der Arbeit der Lehrenden. Gleichzeitig gilt es in der Planung und Vorbereitung der Schulstunden, Material zu sichten, auszuwählen und selbst zu erstellen sowie Leistungsüberprüfungen zu konzipieren und zu korrigieren, um Noten vergeben zu können. Dazu kommen weitere Aufgaben in der Institution Schule wie Konferenzen und die Tätigkeiten als Klassenlehrer ebenso wie informelle Arbeitsbereiche in der Absprache mit Kollegen sowie nicht zuletzt die Erziehung der Schüler auch außerhalb des Klassenzimmers. Auch Elterngespräche und ähnliche Beratungstätigkeiten bezogen auf schulische Probleme sind als Arbeit zu berücksichtigen. Bei all diesen über den Unterricht hinausgehenden Arbeitsbereichen ist das Konzept der Kulturvermittlung besonders bedeutsam für die Ausgestaltung.

Ähnlich fasst dies auch eine gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Bildungsgewerkschaften aus dem Jahr 2000: Als Aufgaben von Lehrenden werden hier sechs Felder benannt. Zunächst wird (1.) das Unterrichten als Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen genannt. Dazu kommt (2.) das Erziehen als Einüben von Regeln, in Kombination sind diese beiden Aufgabenbereiche laut der Erklärung für die Entwicklung von Fähigkeiten der Schüler zentral. Eine weitere Aufgabe ist (3.) das Bewerten der Leistungen, dazu kommt (4.) das Beraten von Schülern und Eltern. Schließlich werden hier auch (5.) die Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und (6.) die Mitarbeit an der Schulentwicklung zu den dauerhaften Aufgaben der Lehrenden gezählt.¹

¹ Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2000; Rothland 2008, S. 497f.

Von diesen unterschiedlichen Feldern wurden jene des Unterrichten und des Bewertens hinsichtlich des methodischen Vorgehens oben bereits dargestellt.² Bevor nun betrachtet werden kann, wie die beforschten Lehrenden die Felder des Erziehens, des Beratens und der Mitarbeit in übergreifenden Aufgabenbereichen der Schule in ihren Erzählungen darstellen, sind zunächst die Konzepte von Arbeit und Identität aufzugreifen, die für die daran anschließende Analyse zentral sind. Dabei wird immer wieder auch auf die bereits angewendeten Konzepte insbesondere von Erfahrung, Macht und Wissen zurückgegriffen werden.³ Der Schwerpunkt liegt nun allerdings auf dem Einbringen von persönlichen Bildungskonzepten und der damit verbundenen Arbeitsidentität der Lehrenden und weniger auf konkreten Unterrichtssituationen und praktischen Ausgestaltungen.

Arbeit und Identität von Lehrenden

Die verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrenden sind in der Summe als ihre Arbeit zu verstehen. Da der Forschungsstand zur Arbeitskulturforschung oben bereits dargestellt wurde⁴, soll hier lediglich auf das Konzept sowie dessen Beziehungen zur Identität eingegangen werden, bevor es dann in Bezug zu den spezifischen Arbeitsformen gesetzt werden kann.

Arbeit ist, in welcher Form auch immer, Voraussetzung für menschliches Leben und somit ein Totalphänomen, ein »konstitutiver Faktor der menschlichen Selbstreproduktion einerseits und [...] Ausbeutung, Deprivation und Entfremdung andererseits«.⁵ Arbeit sichert das Überleben und strukturiert zugleich die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe.⁶ Sie ist »alltags- und lebenszeitstrukturierend«⁷, egal in welcher Form sie ausgeübt wird. Dabei können mit einem weiten Arbeitsbegriff zunächst alle Tätigkeiten beschrieben werden, die dazu dienen, die Grundlagen des Lebensunterhaltes und die materiellen Daseinsvoraussetzungen zu schaffen – also auch Aufgaben der Reproduktion und für das Gemeinwohl, die nicht di-

2 Vgl. Kapitel 7.

3 Vgl. Kapitel 4, 2 und 5.

4 Vgl. Kapitel 1.2.

5 Koch 2016, S. 98.

6 Vgl. Kaschuba 2012, S. 153f.; Koch 2012, S. 1.

7 Götz/Moosmüller 1992, S. 8.

rekt mit Ökonomie verbunden sind.⁸ Arbeit und Leben sind dabei nicht immer voneinander zu trennen, zumal Arbeit in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend zeitlich und räumlich entgrenzt stattfindet.⁹ Allerdings wird verschieden bewertet, was als Arbeit zu bewerten ist, vor allem in historischer Perspektive sind die Übergänge fließend. Arbeit ist also nicht nur »die Art und Weise, wie jemand seinen Lebensunterhalt verdient«¹⁰, sondern ein Konstrukt, das vor allem aus ökonomischer Perspektive unterscheidet und deshalb auch mit Herrschaftsverhältnissen verbunden ist. Dazu kommen politische, soziale, technische und historische Bezüge.¹¹

Im Wandel hin zu einer postfordistischen Arbeit¹² hebt sich die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit für große Gesellschaftsteile auf, die beiden Lebensbereiche sind räumlich und zeitlich immer weniger voneinander abgetrennt und werden flexibler ausgehandelt.¹³

»In der Attribution »postfordistisch« wird dabei direkt zum Ausdruck gebracht, dass die organisatorisch-praktische Gestaltung der Arbeitsvollzüge nur in bestimmter Hinsicht im Sinne einer Alternative und Überwindung des fordistischen Arbeitsparadigmas verstanden werden darf.«¹⁴

Es ist also keinesfalls eine komplette Umkehr oder ein abrupter Wechsel, sondern ein vielschichtiger Wandel der Arbeit zu verzeichnen. Dieser ist eng verbunden mit den Prozess der Globalisierung und der Entstehung einer Dienstleistungsgesellschaft, in welcher ein unternehmerisches Selbst dafür zu sorgen hat, der Gesellschaft zu nutzen.¹⁵ Mit dieser Entwicklung einher geht eine Subjektivierung und Autonomisierung der Arbeit, bei der nicht nur die zeitliche und räumliche Trennung zunehmend aufgehoben wird, sondern die Arbeitenden subjektive Kenntnisse, aber auch Kreativität

8 Vgl. zusammenfassend Koch 2016, S. 98.

9 Vgl. Schönberger 2013, S. 130.

10 Götz 2007, S. 249.

11 Vgl. Koch 2016, S. 98.

12 Vgl. zu den Begrifflichkeiten des Fordismus und Postfordismus Seifert 2004, S. 59–62; Sutter 2013, S. 26–37.

13 Vgl. Seifert 2004, S. 57; Seifert 2007, S. 11f.; Götz 2010, S. 102; Florida 2014, S. 128.

14 Seifert 2009b, S. 49.

15 Vgl. Koch 2012, S. 11. Zum Konzept des Unternehmerischen Selbst vgl. Bröckling 2007.

oder Emotionen im Rahmen größerer Freiheiten einbringen können und auch einbringen sollen.¹⁶

Den Persönlichkeiten der arbeitenden Akteure wird in diesem Zuge eine größere Relevanz zugeschrieben. Im Rahmen der Subjektivierung werden sie in die Abläufe vermehrt eingebunden, zugleich müssen sie sich stärker selbst organisieren und in Gruppen zusammenarbeiten, die Arbeit wird entgrenzter.¹⁷ So ist von einer »Vergleichzeitigung von Aneignung und Entfremdung«¹⁸ zu sprechen. Die Interpretation dieser Prozesse durch die Akteure ist unterschiedlich und ihnen in Teilen sehr bewusst¹⁹, denn »ob subjektivierete Arbeitsverhältnisse z.B. als prekär, oder vielmehr als Zugewinn an Selbstbestimmung und Kreativität empfunden werden, wird entlang branchen-, milieu-, gender- und schichtspezifischer Linien ausgehandelt.«²⁰ Zugleich existieren gerade in den weniger qualifizierten Berufsfeldern weiterhin fordistische Arbeitsverhältnisse, in welchen die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse auf »kulturelles Kapital, das andernorts erworben wurde«²¹ aufbauen. Die verschiedenen Formen bestehen gesamtgesellschaftlich gleichzeitig.²²

Subjektivierete oder immaterielle Arbeit²³ produziert keine Güter:

»Mit der immateriellen Arbeit wird das sprachliche und kommunikative Handeln zu einer der zentralen Arbeitstätigkeiten im postfordistischen Produktionsprozess. Damit nimmt auch die Bedeutung des Sprechens als Arbeitshandeln zu. [...] Die Tatsache, dass den Arbeitenden vermehrt Aufgaben zufallen, die von ihnen eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln erfordern und direkt mit ihrer Persönlichkeit verknüpft sind, rückt die eigene Person und das eigene Leben stärker ins Zentrum der Arbeit.«²⁴

Persönlichkeit und das ganze Leben werden in Form der Informationserzeugung und -verarbeitung vor allem intellektuell eingebracht. Doch nicht

16 Vgl. Seifert 2004, S. 60; Herlyn et al. 2009, S. 10f.; Bogusz 2013, S. 558; Götz/Lemberger 2009, S. 11. Zur emotionalen Komponente von Arbeit vgl. auch Seifert (Hg) 2014.

17 Vgl. Sutter 2013, S. 55f.

18 Bogusz 2013, S. 560.

19 Vgl. ebd., S. 559.

20 Götz 2010, S. 110.

21 Koch 2012, S. 12.

22 Vgl. Sutter 2013, S. 26.

23 Vgl. zur Unterscheidung der Begriffe und ihren strukturellen Ähnlichkeiten Schönberger 2013, S. 128f.

24 Sutter 2013, S. 40.

nur in Bezug auf den Einsatz von IT-Technologien, sondern auch allgemein wird das postfordistische Prinzip in der Arbeit umgesetzt. »Die Arbeit wird unreguliert, doch in hohem Maße selbst verantwortlich. Sie erfordert ein intelligentes strategisches Wissensmanagement ebenso wie persönliche Motivation und Disziplinierung.«²⁵ Damit werden vor allem selbst zu treffende Entscheidungen und nach eigenem Maßstab umzusetzende Arbeitsschritte wichtig, die zwar Flexibilität, aber zugleich auch Unsicherheit und ein notwendig hohes Maß an Selbstorganisation mit sich bringen.²⁶ Damit verbunden sind in zunehmendem Maße räumliche, aber auch soziale Mobilitäten, welche den Arbeitsalltag und auch den Verlauf des Arbeitslebens prägen.²⁷

In immaterieller Arbeit ist somit die individuelle Motivation und eine Form der als Norm empfundenen Subjektivierung dafür entscheidend, wie die eigene Arbeit strukturiert und umgesetzt wird. Prekäres Arbeiten bedeutet zugleich eine erhöhte Unsicherheit für die Arbeitenden.²⁸ Deutliche Bezugspunkte bestehen hierbei zum Konzept der Kreativität und der von Richard Florida herausgearbeiteten kreativen Klasse²⁹: In der immateriellen Arbeit werden »Dienstleistungen, kulturelle Produkte, Wissen oder Kommunikation«³⁰ hergestellt. Dies kann verbunden werden mit einer Ausweitung des Arbeitsbegriffs selbst, der sich nicht mehr nur auf Lohnarbeit bezieht.

Arbeitsschritte selbst sind dabei »kulturelle Praktiken, die von außerbetrieblichen wie betriebsspezifischen Regeln mitgeformt werden.«³¹ Zentral wird mit der Zunahme von Subjektivität und immaterieller Arbeit auch das Wissen, das mit Arbeit sowohl den Akteuren bewusst als auch implizit vorhanden ist.³² Ein »anthropologischer Zugang zur Arbeit, der die subjektive Seite des Arbeitshandelns thematisiert und seinen Blick darauf richtet,

25 Seifert 2004, S. 62.

26 Vgl. Götz 2010, S. 105.

27 Vgl. Götz et al. 2010.

28 Vgl. zum Prozess der Prekarisierung aus dem Fach vor allem Sutter 2013; außerdem Götz/Lemberger (Hg.) 2009; Herlyn et al. (Hg.) 2009 sowie zur Anwendung der Begrifflichkeiten Seifert 2009b.

29 Vgl. Kapitel 7.

30 Hardt/Negri 2002, S. 302.

31 Götz 2007, S. 257.

32 Vgl. Koch/Warneken 2012, S. 11; Koch 2016, S. 100. Zum Konzept Wissen vgl. Kapitel 5.

welche Bedeutung die Arbeit für den Menschen [...] besitzt«³³ kann diese Praktiken empirisch erheben und in Kontext setzen.

Lehrende haben nicht nur Schnittmengen mit der kreativen Klasse, sie verrichten auch immaterielle Arbeit in Form von intellektueller, sprachlicher Arbeit.³⁴ Doch ist die Arbeit von Lehrenden zwar als entgrenzte und immaterielle Arbeit interpretierbar, der Arbeitsplatz in der Schule als solcher bleibt jedoch mit zeitlichen und räumlichen Fixierungen bestehen. Die Arbeitszeiten von Lehrenden sind nicht wie in anderen Berufsfeldern erst kürzlich entgrenzt worden³⁵, sondern sind es als essentieller Bestandteil dieses Berufsfeldes: Wie bereits dargestellt wurde, sind Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ebenso wie viele weiteren Aufgaben der Lehrenden nicht an Ort und Zeit gebunden. Der Unterricht als zentraler Bestandteil der Tätigkeiten ist es jedoch umso mehr. So kann zwar Schönberger für die Analyse gefolgt werden, der das Phänomen immaterieller Arbeit methodisch reflektiert und auf Fachkontexte anwendbar macht³⁶, allerdings sind andere Konsequenzen zu ziehen.

Das Arbeitsverhältnis von Lehrenden ist auch in Zeiten zunehmend prekärer und teilweise damit einhergehender befristeter Beschäftigung weiterhin zum größten Teil auf Dauer und Kontinuität ausgelegt. Es folgt damit in der Regel weiterhin dem Ideal eines institutionalisierten Normallebenslaufs³⁷ mit Normalarbeitsverhältnis³⁸, wie es sich in Deutschland insbesondere in den 1950er bis 1970er Jahren zum Massenphänomen entwickelt hatte.³⁹ Obwohl die Tendenz zur Prekarisierung von Lebensläufen und Arbeitsverhältnissen sich gesellschaftlich verstärkt, nehmen Lehrende nach ihrem Studium meist ohne längere Unterbrechung ein Referendariat auf, um danach – wenn auch teilweise erst nach einer Phase befristeter Beschäftigungen im Angestelltenverhältnis – in ein Beamtenverhältnis zu wechseln, mit dem sie bis zum Renteneintritt oft an einer Schule bleiben.

33 Seifert 2004, S. 67.

34 Vgl. zur Unterscheidung verschiedener Formen immaterieller Arbeit Hardt/Negri 2002, S. 304.

35 Immaterielle Arbeit in unterschiedlichen Berufsfeldern, allerdings ohne Bezug auf Lehrende, skizziert Seifert 2004, S. 64f. und S. 79ff.

36 Vgl. Schönberger 2013, S. 130.

37 Dieser wird gegliedert in Phasen der Vorbereitung, Aktivität und Ruhe im Beruf. Vgl. Sutter 2013, S. 31.

38 Gemeint ist eine unbefristete Vollzeitbeschäftigung, die auf Dauer ein existenzsicherndes Einkommen gewährleistet. Vgl. Sutter 2013, S. 29.

39 Vgl. Herlyn et al. 2009, S. 10; Seifert 2009b, S. 36.

Sie müssen sich nicht als Arbeitskraftunternehmer bewähren⁴⁰, sondern können sich auf ein festes Einkommen verlassen. Die Arbeit der Lehrenden ist also immateriell und postfordistisch in der Ausgestaltung, aber gleichzeitig abgesichert und nicht prekär in ihrer äußeren Form. Die Lehrenden interpretieren ihre Situation jedoch subjektiv unterschiedlich gewichtet. Im Folgenden geht es vor allem auch um die verschiedenen Dimensionen von (Erwerbs-)Arbeit, welche für Lehrende relevant sind: »gesellschaftlich, individuell, im Empfinden«.⁴¹ Subjektivität ist es somit auch, die in dieser intellektuellen Arbeit besonders bedeutsam ist.

Eng verbunden mit dem Begriff Arbeit ist Identität. An diesem Konzept ist kritisiert worden, dass Identität im interdisziplinären Kontext zu oft verkürzt dargestellt oder nur auf die mobilen Eliten bezogen wird und regionale Bezüge wenig berücksichtigt werden.⁴² Zugleich wird der Begriff in gesamtgesellschaftlichen Bezügen immer wieder genutzt, um Stereotypen zu rechtfertigen, Identität wird dabei als feststehende Größe gesehen.⁴³ Im Fach erfolgten zahlreiche Auseinandersetzungen insbesondere mit regionaler und nationaler Identität.⁴⁴ Heute wird der Begriff nicht nur in Einführungswerken erläutert⁴⁵, sondern ist zentrale Kategorie unterschiedlicher Erhebungen.⁴⁶ Er prägt die Akteurszentrierung als Analysebegriff, auch wenn er selten im Zentrum des Interesses steht und kein eigens zu verortendes Forschungsgebiet bildet.

Arbeit ist grundlegend für die Ausgestaltung von Identitäten, da sie einen großen Teil des Alltags dominiert. Doch der Beruf »vermittelt Identität nicht etwa, indem er sich bruchlos in die gesamte Kommunikation einfügt, sondern indem er ein wirksames Sieb auch für die Möglichkeiten in dem [...] Bereich der Freizeit darstellt.«⁴⁷ Damit kann Arbeit zentraler für die Konstruktion von Identitäten sein als etwa Geschlecht, Alter oder Her-

40 Vgl. zur Anwendung dieses Konzeptes Lehnert 2009, insb. S. 122; Sutter 2013, S. 49f.

41 Koch 2016, S. 99.

42 Vgl. Götz 2011, S. 73f.

43 Vgl. etwa die zusammenfassende Darstellung des Forschungsstandes bei Seifert 2015, hier S. 13.

44 Vgl. die frühen differenzierten Darstellungen der Begrifflichkeiten bei Bausinger 1978; Greverus 1978; aktueller etwa Lindner 1994; Binder et al. (Hg.) 2001; Seifert 2002; Götz 2011.

45 Vgl. Kaschuba 2012, S. 132–146. Für eine interdisziplinäre Perspektive vgl. neben den fachspezifischen Bezugnahmen den Überblick bei Eickelpasch/Rademacher 2004.

46 Vgl. die aktuellste Darstellung des Forschungsstandes bei Götz 2011.

47 Bausinger 1978, S. 245.

kunft.⁴⁸ In subjektiverter und immaterieller Arbeit wird dieser eine größere Bedeutung für die jeweiligen Identitätskonstruktionen zugeschrieben, gerade weil die Grenzen zur Freizeit räumlich, zeitlich und auch sozial verschwinden.⁴⁹ Arbeit und Identität sind als Konzepte also aufeinander bezogen.

Identitäten sind prozesshaft und fortlaufend im zeit- sowie situations-abhängigen Wandel begriffen. Sie sind immer mehrschichtig angelegt, die Identität einer Person ist gerade in der multiperspektivischen, digitalen Gegenwart nicht in einer Bedeutungsdimension zu fassen sondern besteht vielmehr aus einer Vielzahl von Zuschreibungen und fragmentierten Einzelteilen, die unterschiedlich aufeinander bezogen oder voneinander getrennt sein können. Der Begriff ist mit Irene Götz »je nach Kontext und Gebrauch ein *Schlagwort* der Spätmoderne oder doch auch nach wie vor ein unverzichtbarer *Leitbegriff*.«⁵⁰

Eine Unterscheidung in individuelle und gruppenbezogene Teile der Identität des Einzelnen ist nicht trennscharf zu ziehen, es handelt sich um »zwei sich ineinander verschränkende Bedeutungsdimensionen von Selbstsein und Dazugehören.«⁵¹ Dies bewirkt einen ständigen Balanceakt zwischen den Bedürfnissen des Ichs und den Anforderungen der jeweiligen sozialen Umgebung, ist jedoch zugleich die »Vergewisserung eines Selbst im sozialen Zusammenhang«⁵² und für das kulturelle Wesen Mensch unabdingbar. Vor allem jedoch sind die individuellen Identitäten in einer zunehmend fragmentierten Gegenwart in Zeiten von Schlagwörtern wie Globalisierung, Flexibilisierung oder Postmoderne bedeutender und beeinflussbarer geworden.⁵³ Irene Götz fasst zusammen:

»Identität lässt sich so im Sinne einer Arbeitsdefinition als Integral aus Selbst- und Gruppenbildern verstehen, die im stetigen Prozess der Auseinandersetzung mit Rollen, Feindbildern und anderen kulturellen Zuschreibungen (zum Beispiel Stereotypen) sowie persönlichen und kollektiven Erfahrungen, Erinnerungen und Zukunftserwartungen situativ aktiviert werden.«⁵⁴

48 Vgl. Götz 2007, S. 249. Zu diesen grundlegenden kulturellen Koordinaten als Teil der Gestaltung sozialer Gruppen vgl. auch Hirschfelder 2012, S. 152f.

49 Vgl. Sutter 2013, S. 57.

50 Götz 2011, S. 77. Hervorhebung im Original.

51 Kaschuba 2012, S. 134; vgl. Heinz 1993, S. 16. Aus Perspektive der Pädagogik vgl. auch Hurrelmann 2006, S. 98f.

52 Assmann 1994, S. 13.

53 Vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 6ff.

54 Vgl. Götz 2011, S. 77.

Es können also sowohl die Zuschreibung von außen als auch die eigene Interaktion für die Zugehörigkeit eines Individuums zu gruppenbezogenen Identitäten ausschlaggebend sein, gleichzeitig bestehen sie aus So-Sein und So-Erscheinen-Wollen.⁵⁵ Dazu kommt, dass Individuen meist unterschiedlichen Gruppen zugehörig sind, eine zusammenhängende Identität also nicht konsistent und gegeben ist. Vielmehr bestehen unterschiedliche Teilbereiche, die je nach Situation verschieden betont werden können, etwa durch Kleidung oder Sprache.⁵⁶

Identität ist das Gefühl einer Einzigartigkeit und »Fähigkeit des einzelnen, sich über alle Wechselfälle und auch Brüche hinweg der Kontinuität seines Lebens bewußt zu bleiben«⁵⁷, ein Zustand der selbst wahrgenommenen Übereinstimmung mit sich selbst, der sich jedoch erst in der Kommunikation mit anderen erfahren lässt. Der Begriff der gruppenbezogenen Identität ist nicht unproblematisch, da eine gemeinsame Identität zwar für Akteure oft der eigenen Wahrnehmung entspricht, diese jedoch ausgrenzend wirken kann, verkürzt und verallgemeinert verwendet wird und somit als Begriff stets besonders reflektiert werden muss.⁵⁸ Die Übereinstimmung mit dem eigenen Ich ist eine hybride Konstruktion, »die stets die Abweisung des Nicht-Übereinstimmenden miteinschließt«⁵⁹ und damit fragmentiert und auch aushandel- sowie wandelbar bleibt. Diese Perspektive ist verbunden mit noch stärker konstruierten, gruppenbezogenen Identitäten. Dies bewirkt einen ständigen Balanceakt zwischen den Bedürfnissen des Ichs und den Anforderungen der sozialen Umgebung, eine Aushandlung.

»Wenn das Individuum demnach in der Zweiten Moderne [nach Ulrich Beck⁶⁰] aus den traditionellen Bezügen freigesetzt erscheint und sich seine Identität immer wieder neu unter Rückgriff auf diverse Identitätsangebote »zusammenbastelt« [nach Keupp⁶¹] muss, dann stellt sich allerdings die Frage, ob sich vom handelnden Subjekt in einer »Welt in Stücken« [nach Geertz⁶²] eine *Kohärenz* zwischen den verschiedenen Identitätsräumen überhaupt noch herstellen lässt.«⁶³

55 Vgl. Kaschuba 2012, S. 132.

56 Vgl. Seifert 2015, S. 10f.

57 Bausinger 1978, S. 204; vgl. Seifert 2015, S. 10.

58 Vgl. Götz 2011, S. 69.

59 Lindner 1993, S. 201.

60 Vgl. Beck 1986.

61 Vgl. Keupp et al. (Hg.) 1999.

62 Vgl. Geertz 1996.

63 Götz 2011, S. 72. Hervorhebung im Original. Vgl. auch Seifert 2015, S. 14.

Zuschreibungen sind in diesem Zusammenhang in besonderem Maße wertend. Zugleich sind sie diskursiv sowohl an Objekte als auch an Symbole gebunden, die Zugehörigkeit ausdrücken – oder eben nicht.⁶⁴ Sowohl Ideen als auch Praxen sind damit für die Darstellung von Identität relevant.⁶⁵

Jede gruppenbezogene Identität setzt eine Trennung in Eigenes und Fremdes in Ausschließungs- und Verwerfungsmechanismen voraus. Es hat sich gezeigt,

»dass sich nationale und andere territoriale Identitäten hinsichtlich ihres subjektiven Gewichtes für den Einzelnen und ihrer Ausprägungen unter dem Eindruck erhöhter Mobilität, zumal in Einwanderungsgesellschaften oder in Folge von *Transformationsprozessen*, verändern.«⁶⁶

Gesellschaftliches Ziel der Identitätsbildung ist jedoch die Übereinstimmung mit den Normen der Gesamtgesellschaft, nur »das Individuum, das in der Lage ist, die Normen der gesellschaftlichen Umwelt zu verinnerlichen, kann zur Stabilität und Erwartungssicherheit einer Identität finden.«⁶⁷ Somit bestehen Identitäten aus gemeinsamen Handlungen und Überzeugungen, Erinnerungen und Zielen, in die der Einzelne meist fest eingebunden ist. Doch sind dies »ideologiefällige Konstrukte«⁶⁸, die stets kritisch zu hinterfragen sind und nicht monolithisch bestehen, sondern einem Wandel unterliegen. Nicht zu vergessen sind dabei »politische Koordinatenlinien«⁶⁹, welche die entsprechenden Normen ausgestalten und gerade bei gruppenbezogenen Identitäten – etwa jener der nationalen Identität – bedeutsam sind.

»Insofern lässt sich der Begriff Identität als ein anthropogenes, also menschheitsgeschichtliches Grundmuster verstehen, das in den Wunsch mündet, sich als soziales Wesen in den Zusammenhang seiner Umwelt einzupassen und dabei durch Übereinstimmung wie durch Abgrenzung seinen spezifischen »sozialen Ort« zu finden.«⁷⁰

Als Praxen wandeln sich Identitäten fortlaufend und sind gerade in heutigen pluralen und mobilen Gesellschaften fragmentiert und zumindest teil-

64 Vgl. Bausinger 1977, S. 213; Assmann 1994, S. 16.

65 Vgl. Binder et al. 2001, S. 11.

66 Götz 2011, S. 75. Hervorhebung im Original.

67 Assmann 1994, S. 14; vgl. Bausinger 1978, S. 207.

68 Seifert 2015, S. 13.

69 Binder et al. 2001, S. 9.

70 Kaschuba 2012, S. 134.

weise flexibel.⁷¹ Mit der zunehmenden Auflösung von »klassischen« Arbeitssituationen ging auch eine Pluralisierung der Identitäten einher, die neue Möglichkeiten für die Individuen ermöglicht, sie jedoch auch neuen Zwängen aussetzt.

Identitäten sind somit als Innenansicht der erforschten Akteure zu verstehen, das Konzept kann zur Beschreibung der Erfahrungen Einzelner verwendet werden. Weniger gegeben und als stärker konstruiert und politisch aufgeladen müssen hingegen alle Formen gemeinschaftlicher, scheinbar kollektiver Identität eingeschätzt werden. Diese sind häufig stereotypisierend und ausgrenzend strukturiert als »imaginierte Wir-Gemeinschaften«⁷², sodass sie kritisch zu hinterfragen sind. Die Rolle der Forschenden ist in besonderem Maße relevant dafür, welche Identitätskonzepte thematisiert werden. Bei der Auswertung der Aussagen ist hier besonders »der Argumentation in einem solchen Text [hier: dem transkribierten Gespräch im Rahmen des Interviews] und der Motivation (oder Intention), die ihm zugrunde liegt, nachzuspüren.«⁷³ Gerade weil die entsprechenden Konstruktionen den Akteuren selbstverständlich erscheinen, sind die Praxen in einem »Prozess situativ wechselnder Identifikationen«⁷⁴ nur indirekt und insbesondere in Krisensituationen zu erheben. Die aufscheinenden Identitätskonzepte sind auch unabhängig von der diese erhebenden Forscherpersönlichkeit konstruiert, plural und ständigem Wandel unterzogen.

In Bezug auf Lehrende und ihr Reden über Unterricht kann Identität vor allem dort indirekt erfasst werden, wo es um stärker übergreifende Einschätzungen und Wertungen der Einzelnen geht, wo Persönlichkeit und Biografie in die Arbeit eingebracht werden und der Beruf des Lehrers Teil von Identitätsartikulation ist. Im Folgenden wird, um die Unterscheidung von Götz aufzugreifen, Identität weiterhin einen Leitbegriff bilden um aufzuzeigen, welche Formen, Funktionen und Bedeutungen von Identitätskonstruktionen und -aushandlungen für Lehrende in ihrer immateriellen und kreativen Arbeit aufzufinden sind. Denn wie für Arbeit, so gilt auch für Identität, dass die Gruppe der Lehrenden den gesellschaftlichen Tendenzen nur bedingt ausgesetzt sind: In Zeiten von kurzfristigem Identitätswandel, immer wieder neu zu definierenden Teilaspekten einer Identität des Einzelnen, die sich erst in der Rückschau zu einem Ganzen zu-

71 Vgl. Götz 2011, S. 72; Seifert 2002, S. 18; Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 15–54.

72 Götz 2011, S. 69.

73 Gerndt 1990, S. 9.

74 Götz 2011, S. 70.

sammensetzen mag, sind Identitäten von Lehrenden weiterhin stabil und eher der Moderne als der Postmoderne zuzurechnen. Ihre Arbeit ist auf Dauer ein bestimmender Teil ihrer Identität, der gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe regelt. Diese muss nicht immer wieder neu flexibel – und damit tendenziell prekär – verhandelt und »gebastelt« werden, sondern entspricht eher einem fordistischen Prinzip, in welchem die Arbeit nach einer Ausbildung und entsprechenden Entscheidung für die Tätigkeit ein durchgehend wichtiger Bestandteil der eigenen Identität wird. Da hier weder gruppenbezogene, etwa nationale, Identitäten im Vordergrund stehen noch genauer analysiert werden kann und soll, welchen Identitäten die Lehrenden außerhalb ihres Berufes zugehörig sind, ist also ein Schwerpunkt auf die eher konstanten, nun aber individuellen Anteile der Identität zu legen.

8.1 Materielles und immaterielles Engagement

Auch wenn insgesamt eher als engagiert zu bezeichnende Lehrende befragt wurden, sind doch deutliche Unterschiede in ihrem sowohl materiellen als auch immateriellen Engagement in der Schule zu verzeichnen. Vor allem ist dieses Engagement verschieden gestaltet, die Schwerpunkte werden im Reden über Schule anders gesetzt. Wo das persönliche Engagement eingebracht wird, zeigt, inwiefern die individuelle Identität als Lehrer ausgeprägt ist.

Der Faktor Geld als materielle Identitätsgenese

Das Engagement der Lehrenden kann als materiell oder immateriell klassifiziert werden. Denn zum einen ist es die materielle Ressource des eigenen Budgets, welches sie für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu investieren bereit sind, zum anderen ist es die immaterielle Seite des Zeiteinsatzes, den sie für ihre Arbeit über die Zeit im Unterricht hinaus aufbringen. Besonders im Zusammenhang mit der Verwendung und Beschaffung von Unterrichtsmaterialien führen die Interviewpartner immer wieder an, dass die Materialien teuer sind und deshalb von einer Anschaffung abgesehen wurde. Im Verhältnis zum Preis lohne sich die Investition nicht,

»wenn man von diesen äh 100 Seiten vielleicht 20 gebrauchen kann.«⁷⁵ Auch für die Verwendung des angeschafften Schulbuchs wird begründet, dass dieses schließlich Geld gekostet habe und deshalb auch verwendet werden sollte.⁷⁶ Zudem wird argumentiert, dass die Kopierkosten der Schule niedrig gehalten werden müssen.⁷⁷

Bei der Diskussion um die Anschaffung neuer Schulbücher »wird immer gesagt: Wir haben kein Geld«⁷⁸ berichtet Herr Weber – die Geschwister-Scholl-Gesamtschule liegt in einer Gemeinde, die einen Nothaushalt hat und somit noch weniger Mittel einsetzen kann. Sein Kollege Herr Fischer stimmt zu, denn nach der inhaltlichen Auswahl eines neu einzuführenden Schulbuchs »entscheidet natürlich der Geldbeutel des Schulträgers«⁷⁹ über die Anschaffung, wie alle Befragten hier einstimmig den maßgeblichen Grund für Neuanschaffungen benennen. Frau Schröder argumentiert für das Goethe-Gymnasium analog, auch hier sind nur geringe finanzielle Mittel im Schulhaushalt vorhanden⁸⁰, und an der Erich-Kästner-Gesamtschule ist im Aufbau der neuen Schule zunächst aus Geldmangel kein Buch angeschafft worden.⁸¹ An Schulen, an welchen gerade erst aktuelle Lehrwerke eingeführt wurden – dem Humboldt- und dem Marien-Gymnasium – kommen entsprechende Narrative im Gespräch mit mir nicht zum Einsatz. Die Argumentationen zur fehlenden finanziellen Ausstattung werden eher unabhängig von persönlichen Schwerpunktsetzungen und Schulkultur eingebracht, es sind übergreifende Muster, die in den Berichten zugleich als recht selbstverständlich betrachtet und deshalb von den Akteuren nur kurz angesprochen werden.

Der individuelle finanzielle Einsatz der Lehrenden ist umso wichtiger dort, wo mit veralteten Schulbüchern gearbeitet wird. Denn wenn entsprechend vermehrt andere Materialien hinzugezogen werden, sind die Lehrenden für deren Anschaffung zuständig, sodass die Kosten bei geringem verfügbarem Budget der Schule an die Individuen weitergegeben werden. Auch wenn Material selbst erstellt wird, was vor allem Zeit kostet, sind damit Kosten verbunden. Zum Beispiel werden Folien vielleicht sogar farbig gedruckt, »das ist dann auch immer für mich 'nen ziemlicher Kostenauf-

75 Interview Herr Schulz, Abs. 72.

76 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 24; Interview Herr Fischer, Abs. 265.

77 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 54.

78 Interview Herr Weber, Abs. 18.

79 Interview Herr Fischer, Abs. 42; vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 36.

80 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 38.

81 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 20.07.2010.

wand, die zu drucken und zu machen«⁸² argumentiert etwa Frau Schmidt im Probeinterview. Auf der anderen Seite bedingen auch hier gerade die fehlenden technischen Möglichkeiten weitere Kosten, wenn etwa statt mit einer Präsentation über den Beamer mit Kopien gearbeitet werden muss, wie Frau Schröder es berichtet.⁸³

Gleichzeitig ist die persönliche Anschaffung von Materialien, angefangen bei den Schreibgeräten bis hin zu kostenintensiveren Büchern und Materialien, selbstverständlich: Alle Lehrenden bringen eigene Finanzen ein, um ihre Arbeit zu realisieren. Anders als die meisten Arbeitnehmer haben die Lehrenden einen Arbeitsplatz in der Schule, daneben aber einen Arbeitsplatz zuhause, der ebenfalls mit Kosten verbunden ist. Dies wird in keinem der Gespräche angesprochen, auch wenn in unterschiedlicher Intensität von den eigenen Beständen berichtet wird.⁸⁴ Der eigene Fundus, welcher im Laufe der Jahre wächst und vor allem nach Erfahrung unterschiedlich bewertet wird, kostet in der Anschaffung Geld, dazu kommen Verbrauchsmaterialien. Beide Bereiche sind für die Lehrenden offensichtlich so selbstverständlicher Teil ihrer Arbeitsidentität, dass die dabei entstehenden Kosten nicht im Gespräch mit mir thematisiert werden – ganz im Gegensatz zu den inhaltlichen Einschätzungen. Inwiefern größere oder auch nur geringere Beträge des eigenen Einkommens wiederum in die Arbeit investiert werden kann deshalb nicht nachvollzogen werden.

Der Faktor Zeit als immaterielle Identitätsgenese

Wichtiger als das Argument des Geldes ist in den Berichten der Lehrenden das Argument der mangelnden Zeit, welches immer wieder als Begründung dafür angeführt wird, dass bestimmte Dinge nicht wie gewollt oder gefordert umgesetzt werden. Zwei Argumentationslinien sind dabei zentral: zum einen die mangelnde Zeit für die Vor- und Nachbereitung, zum anderen die mangelnde Zeit im Unterricht selbst. Es ist ihnen »weitgehend selbst überlassen, wie viel Zeit sie für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, für Korrekturarbeiten, Prüfungsvorbereitungen etc. aufwenden.«⁸⁵ Ihre Arbeitszeit ist nur hinsichtlich der zu unterrichtenden wöchentlichen Schulstunden geregelt und damit in einem großen Teilbereich entgrenzt.

82 Interview Frau Schmidt, Abs. 29.

83 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 108.

84 Vgl. hierzu Kapitel 6.3.

85 Rothland 2008, S. 498.

Ein »zeitliches Dilemma zwischen linearer Zeitordnung und zeitlichem Spielraum«⁸⁶ steht deshalb anders im Mittelpunkt, als dies bei klar strukturierten Arbeitszeiten der Fall ist. Die Zeiteinteilung von Lehrenden kann somit auch mit der Projektarbeit verglichen werden, bei welcher weniger die konkrete tägliche Arbeitszeit als vielmehr die Ergebnisse zu bestimmten Terminen und die Fertigstellung von einzelnen Projektaspekten auch unter hoher Arbeitsbelastung – und damit einhergehend hohem Zeitaufwand – bestimmend sind.⁸⁷

Die Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden ist grundsätzlich nach Klassen und dort wiederum nach Themen strukturiert. Es gilt, die Reihenfolge und Intensität der vorgegebenen Bereiche in Rückbezug auf die Vorgaben zu bestimmen, die einzelne Themeneinheit zu strukturieren sowie die dabei verwendeten Materialien und Methoden festzulegen. Für diese Arbeitsschritte kann unterschiedlich viel Engagement eingebracht werden. Es bestehen darüber hinaus vor allem Vorlieben und Routinen für Arbeitsschritte und Vorgehensweisen. Die geringe Zeit zur Vor- und Nachbereitung wird vor allem begründet mit der hohen Anzahl von Wochenstunden, die von Lehrern zu unterrichten ist und entsprechend viel Vorbereitung erfordert. Dementsprechend wird wie von Frau Schröder argumentiert, dass es »dann oft so [ist] .. bei 25 Stunden [pro Woche] .. pft, ne, ist dann einfach so, da entscheide ich an vielen Stellen dann .. doch, es nicht zu machen, obwohl es eigentlich nett wäre.«⁸⁸ 25 Stunden sind die reguläre Stundenzahl bei einer vollen Stelle, und auch Herr Hoffmann fasst zusammen: »Dann muss ich gucken: Was brauch' ich jetzt.«⁸⁹ Entscheidungen werden dementsprechend oft pragmatisch danach getroffen, welche Unterlagen vorhanden sind und was in kurzer Zeit vorzubereiten ist. Auch ein solches Vorgehen kann zur Routine werden und entsprechend wenig immaterielles Engagement bedeuten. Offen berichtet hiervon auch Frau Schäfer, die zusammenfasst: »Im Alltag kommt man da nicht zu«⁹⁰, alle Stunden selbst und ausführlich vorzubereiten. Frau Schwarz, die zum Zeitpunkt des Interviews eine befristete Stelle als Vertretungslehrerin inne hat, wird noch

86 Drascek 2001, S. 404.

87 Vgl. Sutter 2013, S. 43.

88 Interview Frau Schröder, 104.

89 Interview Herr Hoffmann, Abs. 76; vgl. Interview Herr Weber, Abs. 60.

90 Interview Frau Schäfer, Abs. 96.

deutlicher und meint »ich .. mach' jetzt auch nicht übermäßig (betont) viel«. ⁹¹

Eine Strukturierung der Vorbereitung, an der sich einige Lehrende relativ eng orientieren, gibt bei eher geringem Aufwand zunächst das eingeführte Schulbuch vor. Herr Hoffmann berichtet etwa, dass sein erster Blick ins Buch geht, anhand der vorhandenen Unterrichtszeit und des Interesses seiner Schüler – und sicher auch auf Grundlage seines eigenen Interesses – im Verlauf der Themeneinheit entscheidet er dann, einzelne Teile des Buches wegzulassen oder über diese hinaus vertiefende Inhalte einzubringen. ⁹² Auch Frau Neumann, die das eingeführte Schulbuch stark kritisiert, verwendet dieses zur Planung ihrer Unterrichtsreihen. ⁹³ Denn die Arbeit nach dem Buch ist die am wenigsten aufwendige Vorbereitung, die jeweilige Themeneinheit ist dort bereits vorstrukturiert und mit unterschiedlichen Materialien unterfüttert.

Der Gesellschaftslehre unterrichtende Herr Weber berichtet, dass er für historische Themen wesentlich mehr Zeit in die Vorbereitung investiert als für geografische oder politikwissenschaftliche Themen, da er selbst Geschichte studiert hat, dementsprechend besser informiert ist und auch mehr Materialien vorliegen hat. Auch sei es ihm dabei wichtiger, »irgendwie alle Informationen zu geben, die ich dann doch noch für äh relevant halte«. ⁹⁴ Das Engagement ist also abhängig von der jeweiligen Arbeitsbelastung, aber auch vom eigenen Interesse an dem behandelten Thema. Bei der Identifikation mit den eigenen Unterrichtsfächern zeigten sich deutliche Schwerpunkte. Das methodische Vorgehen ist stark vom spezifischen Themenbereich abhängig, hier berichten die Lehrenden jedoch nur allgemein und ohne konkrete Beispiele zu nennen. ⁹⁵ Herr Weber spricht dies sehr offen an:

»Nein, also, .. ich denke, dat is' äh .. der Realität geschuldet, ne, dass äh .. immer es sicherlich .. immer mal irgendwie, wenn man .. wenn's einen überkommt, dass man .. was erstellt und wenn man .. auch 'nen Thema besonders interessant findet, da

⁹¹ Interview Frau Schwarz, Abs. 18.

⁹² Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 130.

⁹³ Interview Frau Neumann, Abs. 76.

⁹⁴ Interview Herr Weber, Abs. 50.

⁹⁵ Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 18; Interview Herr Wagner, Abs. 12; Interview Herr Schulz, Abs. 68; Interview Herr Fischer, Abs. 28; Interview Herr Weber, Abs. 84.

wahrscheinlich selber auch anders 'ran..herangeht, .. ähm dass es solche Feiertags-
..äh..stunden gibt, aber .. das ist eben doch eher die Ausnahme.«⁹⁶

Dass er »Feiertagsstunden« als jene bezeichnet, für die er sich besonders gut vorbereitet und auch eigenes Material erstellt, macht deutlich, wie selten diese im Unterrichtsalltag sind. Wenn sie denn vorkommen, so sind es jene, bei denen das zu behandelnde Thema die eigenen Interessen trifft. An den bereits dargestellten Vorlieben und Schwerpunktsetzungen bei einzelnen Themen⁹⁷ zeigt sich, wie sehr auch das persönliche Interesse bestimmt, wie viel Zeit für die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit investiert wird: Ist das Interesse hoch, so steigt die Motivation der eigenen Beschäftigung mit den Zusammenhängen und einer entsprechenden Aufbereitung für den Unterricht, die zu mehr zeitlichem Engagement führt.

Die Themen bedingen auch die Vorbereitung, wie Herr Richter zusammenfasst: »Ich guck' mir an, was ich inhaltlich machen will und äh .. äh such' dementsprechend nach möglichen Quellen.«⁹⁸ Es gilt hier, einen Weg zu finden »wie man das dann eben sozusagen kleinbrechen kann für den Unterricht.«⁹⁹ Die Strategien hierfür sind unterschiedlich: Während Herr Schulz sich zu Beginn des Schuljahres bereits Stapel zusammenstellt, um bestimmte Themen griffbereit zu haben¹⁰⁰, sammelt Frau Schwarz eher zu einzelnen Themen dann, wenn diese auch behandelt werden. Sie legt besonderen Wert darauf, zu einem Bereich jeweils viele unterschiedliche Materialien vorrätig zu haben, um kurzfristig verschiedene Prioritäten je nach Verlauf der Themeneinheit setzen zu können.¹⁰¹ Dabei betont sie, dass Projektideen häufig erst kurzfristig entstehen, »das muss mir einfallen, da muss ich in der richtigen Stimmung zu sein.«¹⁰² Dies zeigt nicht nur die verschiedenen Vorgehensweisen, sondern kann auch wiederum Indiz für ein unterschiedliches Reden über Unterricht sein: Herr Schulz stellt sich als sehr organisiert und gut vorbereitet dar, Frau Schwarz setzt stärker ihre Probleme im Unterrichtsalltag in den Mittelpunkt und spricht dabei offen über ihre teils nur kurzfristige Planung.

96 Interview Herr Weber, Abs. 60.

97 Vgl. Kapitel 5.

98 Interview Herr Richter, Abs. 44.

99 Interview Frau Becker, Abs. 67.

100 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 66.

101 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 124.

102 Interview Frau Schwarz, Abs. 150.

Nicht immer wird der Unterricht überhaupt detailliert geplant. Die Vorbereitung von Themenbereichen für den Unterricht ist für Herrn Fischer ein nicht selbstverständliches Thema, wenn er auf meine Frage nach seinen Schwerpunkten – anders als die anderen Befragten nicht mit konkreten Themen – antwortet:

»Also, wenn man wenn man wenn man Themen, .. wenn man Unterricht vorbereitet, Unterricht hält, dann ähm, dann beschäftigt man sich ja eben auch selber mit Themen, und immer wieder, und guckt nach und liest nach und und .. und, naja, vielleicht hat man ja mal auch wieder wat interessantes Neues und so, .. und manchmal .. stößt man dann ja auch in anderen Zusammenhängen irgendwie über .. über Dinge, die einen interessieren würden, und man denkt: Ach, das wär' aber mal nett, so, also wenn man da wieder mal beruflich .. Zeit auf..wenden dürfte, um da noch mal genauer hinzugucken oder so, also .. also insofern ist das schon auch durchaus unterschiedlich.«¹⁰³

Das unsichere Stammeln des sonst sicheren Sprechers lässt vermuten, dass er die Unterrichtsvorbereitung eher mit wenig Aufwand erledigt, sein Fokus liegt auf den Leitungspositionen innerhalb der Schule sowie auf der Arbeit an neuen Schulbüchern, der Unterricht wird eher in Routine erledigt. Nicht in der konkreten Vorbereitung, sondern eher in ganz anderen Kontexten stößt er laut seinem Bericht auf interessante Sachverhalte, mit denen er sich gerne näher beschäftigen würde. Im zweiten Gespräch mit ihm wird er noch deutlicher, wenn er bei der Bewertung eines der Schulbücher erzählt: »Fischer macht Unterricht, ne, hat nur eine Minute Zeit, seinen Unterricht vorzubereiten, der würde diesen Schülern das Bild da [im Schulbuch] zeigen, die würden da gucken, und dann sind wir eigentlich schon beim Thema.«¹⁰⁴ So engagiert er auch von Ansprüchen und Anforderungen an den Unterricht berichtet, so sehr wird doch deutlich, dass er diese im eigenen Alltag kaum umsetzt. Auch Frau Neumann spricht relativ offen an, dass ihr Unterricht teils weniger vorbereitet ist, als sie sich dies selbst wünschen würde: »Das war .. jetzt hier in der fünften Klasse noch nicht so .. ausge..arbeitet, nee«¹⁰⁵, verneint sie meine Frage nach eigener Materialerstellung mit Bezug auf die vorher von mir beobachtete Unterrichtsstunde. Hier hatte sie zunächst ein Bild per Overhead gezeigt und interpretieren lassen, um dann eine Aufgabe aus dem Buch gemeinsam zu lö-

103 Interview Herr Fischer, Abs. 188.

104 Ebd., Abs. 273.

105 Interview Frau Neumann, Abs. 68.

sen, also durchaus unterschiedliche Materialien und Methoden eingesetzt.¹⁰⁶ Wiederum zeigt ihr Zögern, dass eine solch offene Antwort nicht selbstverständlich ist. Sie hatte die Begleitung des Unterrichts angeboten und antwortete dementsprechend offen zu ihrer nach eigener Einschätzung »nicht so ausgearbeiteten« Stunde.

Ein weiteres Argument für den eigenen Zeiteinsatz sind die Korrekturen von Schülerarbeiten, die insbesondere in den Hauptfächern viel Zeit in Anspruch nehmen und dementsprechend von einigen Lehrern genannt werden, die neben den in dieser Studie untersuchten Fächern auch Mathematik, Deutsch oder Englisch unterrichten.¹⁰⁷ Der Zeitaufwand etwa für Korrekturen schränkt die Zeit für das Privatleben ein, gleichzeitig kann auch das Privatleben Auswirkungen auf die Intensität der außerschulischen Arbeit haben. Beide Faktoren bedingen sich gegenseitig. Die freie Zeitgestaltung in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die neben der Konzeption der Stundeninhalte maßgeblich aus Korrekturarbeiten besteht, bringt Vor- und Nachteile zugleich.

Die eigene Wahrnehmung der individuellen Lebenssituation spielt eine zentrale Rolle, wie sich im Vergleich der Argumentationsmuster von Herrn Schulz und Frau Schäfer zeigt. Ersterer berichtet, dass er wenig eigene Unterrichtsmaterialien gestaltet und die vorhandenen Bestände mehrfach verwendet, denn das »hat einfach äh .. zeitökonomische Gründe, natürlich auch familiäre Gründe, sind vier Kinder jetzt da und äh .. da muss ich einfach gucken, dass ich ökonomisch arbeite«.¹⁰⁸ Seine hohe Belastung durch die Familie lässt ihn zielorientiert arbeiten, »ökonomisch« kann auch als geringer Zeitaufwand interpretiert werden. Frau Schäfer, die sich ohne eigene Kinder in einer anderen Lebenssituation befindet, betont hingegen auch die Vorteile der Zeiteinteilung:

»Klar gibt's so Tage, wenn man dann aufsteht und irgendwie, .. mein Freund ist nicht in der Schule und .. fängt so .. ja normal, in Anführungsstrichen, um neun an zu arbeiten [...], .. und dann bin ich schon irgendwie zweieinhalb Stunden unterwegs, weil ich immer um halb sieben losfahre. Das sind so Momente wo ich denke: So boah, .. ätzend, kann man nicht die ganze Nummer ab zehn Uhr machen und dann von mir aus auch bis vier? [...] Aber aber trotzdem gibt's auch so Tage, wo

106 Vgl. Unterrichtsprotokoll Gesellschaftslehre Klasse Fünf, Frau Neumann vom 16.06.2011.

107 Zehn Befragte unterrichten Hauptfächer, allerdings sprechen nur zwei von ihnen den Korrekturaufwand explizit negativ an. Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 90; Interview Herr Schulz, Abs. 124–132.

108 Interview Herr Schulz, Abs. 68.

ich dann nach der sechsten [Schulstunde] aus hab' und dann nach Hause gehe und .. es wirklich noch erst .. irgendwie ein Uhr ist. Das ist natürlich super.«¹⁰⁹

Dabei spricht sie den trotz aller variablen Zeitfenster bestehenden Terminrahmen der Schule an, der ihre private Tagesgestaltung einschränkt, wenn sie weit früher als ihr Lebenspartner aufbrechen muss. Gleichzeitig sieht sie die positiven Seiten der freien Nachmittage. Im Vergleich mit Herrn Schulz zeigt sich, dass diese positive Bewertung vorrangig an der unterschiedlichen Wahrnehmung der Akteure liegt, denn Frau Schäfer arbeitet viel in der Schule, etwa in Freistunden, und genießt dann zuhause die freie Zeit.¹¹⁰ Herr Schulz hingegen sieht auch Wochenenden und Ferien als Arbeitszeit an, die er im eigenen Arbeitszimmer zuhause erledigt, hierdurch hat er weniger Zeit für seine Familie.¹¹¹ Daran zeigen sich auch unterschiedliche Ausprägungen der Identität als Lehrer, denn Herr Schulz sieht seinen Beruf stärker als Grundlage für die Finanzierung seiner Familie an und identifiziert sich weniger mit seiner Arbeit als Frau Schäfer es tut.

Herr Schulz argumentiert insbesondere mit dem hohen Zeiteinsatz für die Leistungsüberprüfung in Form von Korrekturen. Den Unterricht von zwei Hauptfächern bezeichnet er aufgrund der Korrekturarbeiten als »Todeskombination«.¹¹² Er berichtet auch von Fällen, die nach Streitigkeiten zwischen Schule und Eltern von der Bezirksregierung entschieden werden mussten.¹¹³ Allerdings spricht er dabei nicht von seiner eigenen Arbeit, sondern bleibt allgemein bei der Aussage:

»Ich hatte schon Kollegen, .. da sind Sachen äh .. an die Bezirksregierung gegangen, weil Eltern gesagt haben: Nein, das ist, .. entspricht ja gar nicht genau den Richtlinien, da ist auch nicht richtig angestrichen worden, und .. gucken Sie mal, mit welchen Fehlerzeichen die arbeiten«.¹¹⁴

Auf diesen Zusammenhang kommt Herr Schulz als Antwort auf die Frage nach der Begründung seiner Berufswahl¹¹⁵ zu sprechen. Bezeichnend ist dabei, dass er für das Beispiel von beanstandeten Korrekturen auf »Kollegen« verweist, kurze Zeit später jedoch allgemein berichtet »und dann ..

109 Interview Frau Schäfer, Abs. 211–213.

110 Vgl. ebd., Abs. 88.

111 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 128.

112 Ebd.

113 Vgl. ebd., Abs. 124–126.

114 Ebd., Abs. 126.

115 Vgl. Frage 23 des Leitfadens 2011: »Wie sind Sie eigentlich dazu gekommen, den Beruf Lehrer zu ergreifen?«

heißt es immer: Ja, da macht man was falsch, wenn man da [an den Korrekturarbeiten] so lange dran sitzt«. ¹¹⁶ Er stellt es so dar, als ob er die Korrekturen überaus ernst nehme, hierfür sehr viel Zeit investiere und sehr genau arbeite.

Weniger als eine mögliche Überforderung in der Aufgabenbewältigung zeigt sich hier Herrn Schulzes Angst vor Fehlern. Durch die plötzliche Präsenz der Kontrollinstanz Bezirksregierung wurde er verunsichert, eben weil der Unterrichtsalltag seiner freien Gestaltung ohne externe Prüfung überlassen ist. Gleichzeitig schimmert Neid auf seine Kollegen durch, wenn er berichtet:

»Und es äh .. gibt auch ein Gefühl der Ungerechtigkeit, .. es gibt Leute mit bestimmten Fächerkombinationen, .. ich würde behaupten, die arbeiten ... die Hälfte oder vielleicht äh .. drei Viertel von dem, was die mit Korrekturfächern arbeiten, und kriegen das gleiche Geld, das führt zu .. ähm .. äh zu Unwohl-Sein, zu Bauchschmerzen, hab ich auch schon gehabt, so. Und dann kommt man aus den Ferien raus, hat nur korrigiert, hat jeden Tag acht bis neun bis zehn Stunden gearbeitet, .. und kommt äh, .. trifft auf braungebrannte andere Kollegen: Und, wie waren die Ferien? Dann sagt man: Die waren beschissen, .. ich hab' nur korrigiert.« ¹¹⁷

Herr Schulz ist der einzige Interviewpartner, der in dieser Weise und Deutlichkeit die Korrekturarbeit als zu aufwendig und ungerecht beschreibt. Zwar erwähnt auch Herr Wagner die vielen Korrekturen ¹¹⁸, allerdings als negativen Aspekt seiner insgesamt positiven Bewertung seiner Tätigkeit als Lehrer. Auch Herr Hoffmann erwähnt zwar die vielen Korrekturen im Hauptfach, allerdings nur als einen Faktor der Einschränkung seiner Zeitkapazitäten. ¹¹⁹ Herr Schulz jedoch ist dieser Punkt so wichtig, dass er ihn im Rahmen des informellen Nachgesprächs zum Interview erneut einbrachte. ¹²⁰ Er setzt damit bei seinem Zeiteinsatz einen deutlichen Schwerpunkt auf die Nachbereitung, da er diese als extern zu kontrollierende Arbeit besonders relevant einschätzt. Die Arbeit seiner Kollegen wertet er implizit ab, denn vor allem, weil diese nicht die entsprechende Zeit einsetzen, hat er »Bauchschmerzen« aufgrund seiner eigenen, als sehr hoch dargestellten Arbeitsbelastung. Ein offensichtlicher Zusammenhang besteht dabei zu der hoch motivierten und leistungsstarken Schülerschaft im Marien-Gym-

116 Interview Herr Schulz, Abs. 132.

117 Ebd.

118 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 139.

119 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 90.

120 Vgl. Forschungstagebuch, Eintrag vom 21.07.2011.

nasium, hinter der auch entsprechend engagierte Eltern stehen, die im Zweifelsfall die Kontrollinstanz einschalten. Aus dem Bericht von Herrn Schulz scheint eine deutliche Kritik an diesem Vorgehen durch.

Nach verschiedenen Studien zur Lehrerausbildung, die Bohnsack zusammenfasst, »erfolgt nach den ersten Berufsjahren des Kampfes ums ›Überleben‹ oft eine Weggabelung: entweder in Richtung auf die aktive Inangriffnahme neuer Lehr-Lern-Formen (›Experimente‹) und späterer Gelassenheit oder zu Resignation (›man-kann-nichts-machen‹), Konservatismus oder ›Bitterkeit‹ und *burn-out*.«¹²¹ Laut dem Erziehungswissenschaftler David Berliner entwickeln die Lehrenden sich in den ersten Berufsjahren von Novizen über fortgeschrittene Anfänger zu kompetenten Lehrenden, was nach seiner Einschätzung in der Regel bereits nach einigen Jahren Berufserfahrung der Fall ist. Nur einige Lehrende bauen ihre Lehrkompetenz danach so weiter aus, dass sie nach Berliner als Meister oder sogar als Experten gelten können.¹²² Die Erziehungswissenschaft geht ebenfalls davon aus, dass im Laufe der Berufsbiografie Anfänger zu erfahrenen Praktikern werden, die Entwicklungen machen und dadurch sicherer in ihrem Unterricht werden.¹²³ Hier wird unterschieden in »Wissenschaftlich fundiertes Wissen und Reden über Unterricht im Sinne von ›Gewusst was‹ und praktisch fundiertes Wissen und Handeln im Unterricht im Sinne von ›Gewusst wie‹.«¹²⁴ Das wissenschaftlich fundierte Unterrichten wird im Studium erlernt, das praktisch fundierte hingegen erst mit zunehmender Erfahrung in der Schule selbst. Insbesondere das Modell von Berliner lässt sich gut auf die Befragten anwenden, um die Unterschiede deutlich zu machen. Es ist wiederum eng mit dem individuellen Engagement verbunden.

Die jüngeren Befragten bezogen sich gerade in ihren Berichten zu Unterrichtsmaterial auf ihr Referendariat, denn während dieser praxisbezogenen Ausbildung ist die Zahl der zu unterrichtenden Wochenstunden wesentlich geringer und die Vorbereitungszeit kann deshalb intensiver gestaltet werden, außerdem müssen einzelne Stunden für Prüfungen sehr detailliert vorbereitet werden. Aus dem in dieser Zeit angelegten Fundus an vorbereiteten Materialien und Stundenkonzeptionen schöpfen die jüngeren Lehrenden noch immer. Frau Schwarz etwa reflektiert: »Jetzt mach' ich

121 Bohnsack 2004, S. 157. Hervorhebung im Original.

122 Vgl. Berliner 1988, S. 2ff.

123 Vgl. Isler 2011, S. 42f.; Berliner 1988.

124 Berner 2011, S. 87.

auch weniger Arbeitsblätter selber komplett.«¹²⁵ Stattdessen wird vorhandenes, selbst erstelltes oder von Kollegen übernommenes Material wiederverwendet und geguckt, »was so auf der Festplatte ist.«¹²⁶ Die Lehrenden mit nur einigen wenigen Jahren Lehrererfahrung nutzen ihre Vorarbeiten aus dem Referendariat und haben einzelne Routinen entwickelt, um den Unterrichtsalltag zu gestalten, sie können mit Berliner als fortgeschrittene Anfänger gelten.

Die fortgeschrittenen Anfänger merken in verschiedenen Zusammenhängen an, dass es ihnen an Erfahrung noch mangelt. So meint etwa Frau Schwarz: »Also, als ich angefangen hab' wusste ich auch nicht, .. wie Unterricht geht«¹²⁷, Frau Schröder formuliert allgemeiner »ich hab' da nicht so'n Erfahrungsschatz.«¹²⁸ Diese Unsicherheit spiegelt sich auch in den Antworten zu konkreten Themen wider, wie bereits dargestellt wurde. Gerade für sie ist es mit größerem Aufwand verbunden, sich ein neues Thema zu erschließen, bevor sie es erstmals mit Schülern behandeln. Diese Bestände wachsen mit den Jahren und werden immer wieder verwendet, ergänzt und modifiziert. Wiederum zeigen die Berichte deutliche Unterschiede in der Offenheit. »Das ist natürlich so der Horror, ne?«¹²⁹ fasst Frau Schröder zusammen als sie offen zugibt, dass sie »noch super viele Lücken«¹³⁰ habe und große Themenfelder noch nie unterrichtet hat. Gerade an Frau Schröder wird deutlich, wie motiviert und zugleich beansprucht sie als fortgeschrittene Anfängerin mit der Unterrichtspraxis ist und dass sie erst nach und nach strategisches Wissen sammelt, »as context begins to guide behavior.«¹³¹ Sie fasst ihren Arbeitsablauf bei der Vorbereitung einer neuen Themeneinheit zusammen:

»Man fängt natürlich mit dem an, wo man irgendwie was zu hat. .. Wo schon irgendwie entweder 'ne Unterrichtsreihe vorbereitet ist, ja, die ist schon mal im Referendariat gemacht, die läuft gut, die macht man, fertig, ne. [...] Ansonsten natürlich irgendwo auch das, .. was ich zur Verfügung habe, es ist einfach so, dass man immer wieder auf die Sachen zurückgreift, die man auch hat, .. weil's einfach einfach und schnell geht und äh man .. sich nicht noch erst in ein äh Thema .. auf-

125 Interview Frau Schwarz, Abs. 40.

126 Interview Herr Weber, Abs. 60, vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 104.

127 Interview Frau Schwarz, Abs. 52.

128 Interview Frau Schröder, Abs. 126.

129 Interview Frau Schröder, Abs. 169.

130 Ebd., Abs. 183.

131 Berliner 1988, S. 3.

wendig einarbeiten muss, das man noch überhaupt nicht gemacht hat, noch überhaupt nicht kennt.«¹³²

Die ebenfalls als fortgeschrittene Anfängerin einzuordnende Frau Klein hingegen grenzt sich klar von anderen Lehrern ab, wenn sie behauptet: »Also ich würd' jetzt nie einfach .. 'nen Schrank aufmachen, Buch rausnehmen und da 'ne .. fertige konzipierte Stunde übernehmen, das .. entspricht eben immer nicht meinem persönlichen Anspruch.«¹³³ Hier spricht nicht nur eine Zielvorstellung, bei der unklar ist ob sie wirklich täglich umgesetzt wird, sondern auch eine soziale Erwünschtheit der Forscherin gegenüber: Das Gespräch mit Frau Klein war knapp, dementsprechend berichtet sie die Zielvorstellung als ihre Praxis. Beide beschreiben die Konzeption als hohen Arbeitsaufwand.

Der Referendar Herr Bauer, der den Politikunterricht in einer Klasse mitten im Schuljahr im Rahmen seines Ausbildungsverlaufes übernommen hat, erzählt hingegen, er »hatte nur noch wenige Themen«¹³⁴ zur Auswahl, die nach Lehrplan im entsprechenden Jahrgang zu unterrichten sind, aus denen er die nach seinem Vorwissen passenden Unterrichtseinheiten ausgewählt und vorbereitet habe. Um die Themenbereiche benennen zu können greift er auf einen Aktenordner zurück. Zwar zeigt er diesen Ordner nicht direkt, doch blättert er ihn hektisch durch, um dann die Themen abzulesen.¹³⁵ Er ist der einzige Befragte, der nach Berliner als Novize im Lehrberuf betrachtet werden kann, der sich noch ohne Reflexion der Kontexte an ihm bekannte Regeln hält und diese so befolgt, wie sie ihm beigebracht wurden.¹³⁶

Bereits vorhandene Unterrichtsvorbereitungen aus der Vergangenheit strukturieren neuen Unterricht, denn auf die eigenen Bestände wird immer wieder zurückgegriffen: »Und ich schau' .. danach: .. Was hab' ich schon mal gemacht, was kann ich noch mal einsetzen«¹³⁷ berichtet Herr Schulz als kompetenter Lehrer nach der dritten Stufe von Berliner – er trifft Entscheidungen und setzt Prioritäten.¹³⁸ Für ihn steht die bereits dargestellte Nachbereitung mit Korrekturen im Mittelpunkt der Arbeitsbelastung, we-

132 Interview Frau Schröder, Abs. 169.

133 Interview Frau Klein, Abs. 38.

134 Interview Herr Bauer, Abs. 65.

135 Vgl. ebd., Abs. 69–71.

136 Vgl. Berliner 1988, S. 2.

137 Interview Herr Schulz, Abs. 102.

138 Vgl. Berliner 1988, S. 4.

niger die Vorbereitung. Herr Hoffmann, Herr Koch und Herr Weber stellen sich ebenfalls als kompetente Lehrende dar. Die Experimentierfreude hinsichtlich verschiedener Methoden und die Innovationsbereitschaft bezüglich neuer Materialien ist zwischen den Akteuren deutlich unterschiedlich und folgt vor allem Zeit- und Interessenskapazitäten.

Mit dem Alter wächst die Routine, sodass weniger Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investiert werden muss. Strukturen werden schneller erkannt und mit zunehmender Erfahrung erreichen viele Lehrende die vierte von Berliner vorgeschlagene Kompetenzstufe, jene der Meister. Für die auf dieser Ebene antwortenden Befragten setzt Berliner die Intuition zentral, mit der in konkreten Situationen über das jeweilige Vorgehen ohne größeres Nachdenken entschieden wird.¹³⁹ Es ist davon auszugehen, dass in den höheren Altersgruppen einige Meister vertreten sind, wie sich am Beispiel der Unterrichtsmethoden von Frau Meyer zeigt, die immer wieder auf ihr Gefühl zu sprechen kommt und weniger einzelne konkrete Methoden nennt.¹⁴⁰ Auch Herr Fischer, Herr Wagner und Herr Richter können dieser Stufe zugerechnet werden.

Lehrende in Deutschland sind verhältnismäßig alt, wie der Bildungsbericht für 2014 wie in den Jahren davor anmerkt:

»Weiterhin ist deren [der Lehrenden] Alter im internationalen Vergleich hoch, im Schuljahr 2012/13 waren 46 % von ihnen 50 Jahre und älter. [...] In allen Schulararten ist zu beobachten, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte unter den jüngeren Altersgruppen höher ist als bei den älteren. Etwa die Hälfte der 60-jährigen und älteren Lehrkräfte ist männlich, während bei den 30- bis unter 60-jährigen über zwei Drittel weiblich sind.«¹⁴¹

Bei den älteren Lehrenden ist davon auszugehen, dass Routinen bestehen, die seltener hinterfragt oder durch neue methodische Vorgehensweisen verändert werden. Es konnten nur zwei Lehrende befragt werden, die zu jenen 46 Prozent gehören, die insgesamt älter als 50 Jahre sind. So kann nur als These formuliert werden, dass in dieser Gruppe neben Meistern nach Berliner auch viele wenig motivierte Lehrende unterrichten, die eher wenig zeitliches Engagement einbringen und sich gerade deshalb nicht zu einem Interview bereit erklärten.

139 Vgl. ebd., S. 4f.

140 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 12.

141 Bildungsbericht 2014, S. 81.

In einer »operative[n] Routine«¹⁴² kann die gesammelte Erfahrung im täglichen Unterricht immer selbstverständlicher angewendet werden. Nur einige Lehrende nehmen dabei den von Berliner beschriebenen Status eines Experten ein, der nur in krisenhaften Situationen reflektiert.¹⁴³ Experten können jedoch gerade durch diese Routinen ihren Unterricht anders gestalten: »The well-practiced routines [...] are what give the appearance of fluidity and effortlessness to their performance.«¹⁴⁴ Allerdings wird diese Routine gerade dann brüchig, wenn sich Innovationen in der Schulorganisation ergeben, wie dies mit der Einführung von G8 und daraus folgend neuen Lehrplänen im Erhebungszeitraum der Fall war. Erfahrungen und Routinen konnten also bei den Befragten weniger hinsichtlich konkreter Unterrichtsinhalte als vielmehr grundsätzlich bezogen auf eine eigene »Art des Unterrichtens« benannt werden. Gerade ob und wie die Reformen dabei im Gespräch eingebracht wurden ist aussagekräftig dafür, inwiefern die Lehrenden die Neustrukturierungen ihres Arbeitsalltags bereits verinnerlicht haben. Dies wiederum bedingt ihren Einsatz von Zeit in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, welche durch eine Reform neu angegangen werden muss. Die nach Berliner angewendeten Stufen der Erfahrung sind unabhängig davon ausschlaggebend für den notwendigen und auch tatsächlichen Zeiteinsatz.

Neben dem außerhalb der Schulstunden investierten Aufwand spielt Zeit laut den Lehrenden vor allem dann eine Rolle, wenn über die Ausführlichkeit der Thematisierungen im Unterricht entschieden wird. Nur in einigen Fällen wird in der Erziehungswissenschaft der Faktor der vorhandenen Zeit für die Unterrichtsdurchführung auch für die Auswahl der Methode und ein Gelingen von gutem Unterricht benannt.¹⁴⁵ Dass zu wenig Zeit im eigentlichen Unterricht bleibt, liegt laut Aussagen der Interviewpartner vor allem am Stundenausfall, wie Herr Hoffmann entschuldigend bis vorwurfsvoll erzählt:

»Weil einfach ähm .. auch zu viel Zeit fehlt. Also, die [Planenden in Ministerium und Schulverwaltung] rechnen ja immer sehr .. optimistisch mit so und so viel Stunden im Jahr, und die hat man effektiv einfach gar nicht. Weil immer was ausfällt, sei es jetzt irgendwie .. zum Beispiel jetzt wieder der Brückentag [nach einem Feiertag am Donnerstag], der fällt dann weg, oder Karneval, oder .. irgendwas. Da

142 Berner 2011, S. 90.

143 Vgl. Berliner 1988, S. 6.

144 Berliner 1988, S. 14f.

145 Vgl. Dubs 2011, S. 43; Hellekamps 2009, S. 276.

fallen einem so viele Stunden dann zum Teil weg, dass man ähm .. nur 'nen Bruchteil der Stunden hat, die man eigentlich hätte haben sollen, ne?¹⁴⁶

Außerdem kann der Unterrichtsausfall durch Krankheit und Lehrerwechsel zu einem zusätzlichen Zeitmangel führen, wie Frau Schäfer berichtet. Sie habe neben der Abiturvorbereitung keine Zeit für weitere Themen in der Oberstufe gehabt, »weil äh .. ich den Kurs irgendwie ganz blöd auch übernommen hab' und mit ähm .. nach dem Ausfall [einer Kollegin ...], die [Schüler] hatten davor schon 'nen viertel Jahr kein Geschichtes.«¹⁴⁷ Dementsprechend werden die durch Lehrpläne explizit vorgegebenen Themen prioritär behandelt und beispielsweise aktuelle Bezugspunkte und Querverbindungen aus Zeitnot gestrichen.¹⁴⁸

Die in den Kompetenzlehrplänen eingeforderten unterschiedlichen Methoden sind zeitintensiv, sodass die Einführung in ein neues Thema länger dauert. Frau Schwarz ist der Meinung, die methodische Umsetzung sei »locker mal zwei Stunden, die man damit .. beschäftigt ist«¹⁴⁹, eine Methode zu erläutern. Dementsprechend wird die Zeitnot auch als Argument für den Verzicht auf bestimmte Methoden und Vorgehensweisen angeführt. Frau Neumann kommt darauf zu sprechen, dass sie gerne mehr außerschulische Lernorte besuchen würde, doch das »geht einfach im Moment nicht, so .. terminlich.«¹⁵⁰ Zudem kann die interne Schulorganisation den Unterricht bedingen. So berichtet Frau Schwarz davon, dass sie eine Klasse in der jeweils sechsten Schulstunde Montags und Freitags unterrichtet und »das sind auch noch zwei ganz schlechte sechste Stunden«¹⁵¹, denn die Schüler sind zu dieser Zeit weniger aufnahmefähig und konzentriert, sodass die Vermittlung von Inhalten schwieriger ist als zu anderen Zeiten. Die Organisationsstrukturen der Schule sowie die Vorgaben in den Lehrplänen sind also auch für die Ausgestaltung der Unterrichtsstunden in zeitlicher Hinsicht bedeutsam.

Lehrende sind dabei unterschiedlichen Erwartungen von ganz verschiedenen Gruppen ausgesetzt: Schüler, Eltern, Kollegen und Vorgesetzte ebenso wie Politik und Öffentlichkeit vereinen eine ganze Palette von An-

146 Interview Herr Hoffmann, Abs. 126.

147 Interview Frau Schäfer, Abs. 154.

148 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 169; Interview Frau Neumann, Abs. 26; Interview Herr Wagner, Abs. 80.

149 Interview Frau Schwarz, Abs. 88.

150 Interview Frau Neumann, Abs. 50.

151 Interview Frau Schwarz, Abs. 150.

sprüchen, die jeweils individuell bedient werden müssen – oder aber enttäuscht werden.¹⁵² Mit den praktischen Gegebenheiten der Zeit im Unterricht können sie nicht alle Erwartungen umsetzen und bemängeln grundsätzlich den Stundenausfall und die insgesamt zu geringe Zeit für die Vermittlung der eingeforderten Themen.

8.2 Unterricht als Kulturvermittlung

Lehrende haben eine Doppelfunktion:

»einerseits Qualifikation und Partizipationsfähigkeit zu vermitteln und gesellschaftliche Anpassung zu fördern, andererseits aber auch für die Entfaltung einer eigenständigen und kritischen Urteilsfähigkeit zu sorgen und damit emanzipatorische Ziele zu verfolgen.«¹⁵³

Inwiefern sie diesen Funktionen nachkommen ist ihnen weitgehend selbst überlassen und damit auch Ausdruck ihrer Identität. Hier wird in besonderem Maße das Konzept der Kulturvermittlung bedeutsam, denn in welcher Auseinandersetzung mit Alltagskultur die Lehrenden und Lernenden im Unterricht stehen¹⁵⁴, ist aus dem stärker übergreifenden Bildungskonzept der Lehrenden ablesbar.

Unterricht ist eine individuell ausgestaltete kulturelle Praxis; in der Interaktion mit Schülern können die Lehrenden nicht nur Kontrollinstanz sein, sondern auch Vorbild und Bezugsperson. So hat auch Hurrelmann die unterschiedlichen Aspekte der Lehrerrolle hervorgehoben:

»Eine einseitige Akzentuierung der inhaltlichen Dimension der pädagogischen Arbeit kann dazu führen, dass Lehrer emotionale, soziale und gruppendynamische Prozesse der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern nicht angemessen berücksichtigen. [...] Werden kognitiv-intellektuelle und soziale Lernstrategien nicht miteinander verbunden, kann in der Regel keine erfolgreiche Leistungsförderung der Schüler erzielt werden, weil diese in die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eingebettet sein muss.«¹⁵⁵

152 Vgl. Rothland 2008, S. 500f.

153 Schratz/Schrittesser 2011, S. 184.

154 Vgl. Gerndt 2002, S. 235–246.

155 Hurrelmann 2006, S. 201.

Wenn Richard Florida der Creative Class vor allem die Normen Individualität, Leistungsbereitschaft, Vielfalt und Offenheit zuschreibt¹⁵⁶, so kann dies auch auf eine Teilmenge der hier untersuchten Lehrenden übertragen werden. Es sind eben jene Lehrenden, die viel Zeit und Energie in ihren Unterricht investieren, diesen jeweils kreativ auf die aktuelle Situation inner- und außerhalb des Klassenzimmers anpassen. Lehrende haben einen Anteil an der Sozialisation der Schüler. Entscheidend ist gleichzeitig, dass die Lehrenden im Erfolg ihrer Arbeit auch von den jeweiligen Schülern abhängig sind: Nur hier wird ihnen eine Rückmeldung auf ihre Arbeit gegeben.¹⁵⁷ So sind es im Folgenden vor allem die sozio-kulturellen Aspekte ihrer Tätigkeiten, die hinsichtlich der Bedeutung für Kulturvermittlung dargestellt werden.

Schülerorientierung als Aneignung der Schulkultur

Für die Arbeit der Lehrenden in der Unterrichtsgestaltung als Kulturvermittlung ist das Lernniveau der Schüler entscheidende Bedingung. Denn »Unterricht ist Angebot – ob und wie Schüler es für ihr Lernen nutzen, steht außerhalb der Reichweite und Verantwortung des Lehrenden.«¹⁵⁸ Die Lehrenden haben differenzierte Einschätzungen bezüglich ihrer Schüler, die hinsichtlich sozialer Herkunft bereits dargestellt wurden.¹⁵⁹ Während in älteren didaktischen Ansätzen das Konzept der Begabung der einzelnen Schüler als statisch verstanden, eine Disposition der Schüler also als nicht veränderbar gesehen wurde, wird heute stärker auch auf die Struktur der jeweiligen Schule und die Qualität des Unterrichts der einzelnen Lehrenden verwiesen.¹⁶⁰ Neuere Studien stellen den so genannten Fischteich-Effekt fest, nach dem die Leistung der Mitschüler ebenfalls entscheidenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler hat.¹⁶¹ Begründet wird dies mit Leistungsvergleichen untereinander, doch auch die Homogenität der Zusammensetzung der Schülerschaft spielt hier eine zentrale Rolle, die von der Erziehungswissenschaft weniger beachtet wird. Deshalb ist

156 Vgl. Florida 2014, S. 56f.

157 Vgl. Rothland 2008, S. 499.

158 Terhart 2009, S. 362.

159 Vgl. Kapitel 5.3.

160 Vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 64.

161 Vgl. Zeinz 2008, S. 92.

zunächst aussagekräftigt, welche Einschätzung der Leistung ihrer Schüler die Lehrenden haben.

Die Schülerschaft des Humboldt-Gymnasiums wird als eher leistungsschwach eingeschätzt, von seiner Notengebung erzählt Herr Hoffmann: »Also sehr viel .. ähm durchschnittlich, also sehr viele Dreier, Vierer«.¹⁶² Und auch Frau Schäfer meint, »der letzte Schliff [...], das fehlt so'n bisschen.«¹⁶³ Selbst der sonst sehr unsichere Referendar Herr Bauer hat dazu eine offen artikuliert Meinung, denn es sei »nur 'ne Handvoll .. Schüler, .. die sind wirklich gut«, die anderen seien »auch .. desinteressiert, muss man schon feststellen.«¹⁶⁴ Zwar sind Herr Richter und Frau Klein hier wertneutraler, denn Herr Richter meint: »Mit den Schülern kann man alles machen. (lacht)«¹⁶⁵ und Frau Klein bleibt neutral, wenn sie feststellt, dass einige schnellere, einige langsamere Schüler in den Klassen seien¹⁶⁶, doch insgesamt ist die Einschätzung des Leistungsniveaus hier eher verhalten.

Anders ist die Einschätzung im Marien-Gymnasium. In dieser Privatschule wird die hohe Leistungsbereitschaft der Schülerschaft betont. Herr Wagner und Herr Schulz sind sich darin einig, dass sie »sehr viele sehr belebte, ... insgesamt auch .. sehr viele sehr motivierte Schüler«¹⁶⁷ haben. Zudem gehen nach ihren Angaben an diesem Gymnasium kaum Schüler nach der Sekundarstufe I ab, sodass das wissenschaftspropädeutische Arbeiten bereits früh einsetzt, da alle das Abitur anstreben.¹⁶⁸ Allein Frau Becker, die bereits mehr als 30 Jahre hier unterrichtet, ist der Meinung, dass das Leistungsniveau mit der Zeit gesunken sei. Gleichzeitig betont sie die familiäre Bedeutsamkeit der Schule:

»Also ich glaub' wir sind 'ne Schule wo .. relativ viele Familien in der .. jetzt inzwischen in der dritten Generation dann .. die Schule besuchen, ne, oder wenn jetzt die ersten kommen: Frau Becker, Sie haben schon meine Mama unterrichtet. Ne? Das ist dann .. ja, das das zeigt eben schon, dass ähm .. Schule schon so'n .. ähm Raum ist, mit dem man sich auch noch heute identifiziert und der wohl doch auch so was vermittelt hat, dass man .. eben auch den eigenen Kindern .. noch wieder weitergeben möchte.«¹⁶⁹

162 Interview Herr Hoffmann, Abs. 22.

163 Interview Frau Schäfer, Abs. 14.

164 Interview Herr Bauer, Abs. 6.

165 Interview Herr Richter, Abs. 12.

166 Vgl. Interview Frau Klein, Abs. 60.

167 Interview Herr Schulz, Abs. 14.

168 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 26.

169 Interview Frau Becker, Abs. 125.

Dies zeigt eine auch für Frau Becker hohe emotionale Verbundenheit, doch vor allem eine Wertschätzung der am Marien-Gymnasium gepflegten Leistungsbereitschaft durch die ehemaligen Schüler und heutigen Eltern. Auch Frau Becker relativiert den emotionalen Aspekt insofern, als im Vergleich zu anderen Schulen »noch immer sehr viele Schüler, die .. sehr .. leistungsbereit und auch sehr leistungsfähig sind«¹⁷⁰ die Schule besuchen. Mit Einführung des Zentralabiturs kommt es nun kaum noch vor, dass Schüler nach der Sekundarstufe I die Schule wechseln, um an anderen Gymnasien einen besseren Notendurchschnitt zu erreichen, wie Herr Schulz eine aus seiner Sicht positive Veränderung betont.¹⁷¹ Zuvor war es nach seinem Bericht durchaus üblich, das hohe Leistungsniveau in der Sekundarstufe I am Marien-Gymnasium zu absolvieren, um dann mit entsprechendem Wissensvorsprung an anderen Gymnasien einen guten Notendurchschnitt im Abitur zu erreichen, welches bis zur Umstellung durch die jeweiligen Lehrenden bewertet wurde.

Von ihren Schülern am Goethe-Gymnasium berichtet Frau Schröder positiv und betont, wie nett diese seien und wie wenig sie den Unterricht absichtlich stören würden. Dennoch ist hier das Leistungsniveau eher schlecht. Insbesondere die Trennung von Unterrichtsinhalten und anderen Gesprächsthemen funktioniert nicht, »also man muss sich echt durchsetzen, und immer wieder zur Ruhe ermahnen.«¹⁷² Vor allem die Abstraktionsfähigkeiten schätzt sie als gering ein, denn »dann mal auseinanderzunehmen und zu hinterfragen kostet einfach ähm, .. ist anstrengend, ist mit irgendwie Denkprozessen und auch sich selber hinterfragen verbunden, und da hört's bei vielen einfach auf.«¹⁷³ Auch Fachbegriffe und Fremdwörter muss sie nach ihrer Wahrnehmung immer wieder erläutern, da sie den Schülern nicht nur aufgrund ihres Migrationshintergrundes kaum bekannt sind.¹⁷⁴ Frau Schröder bewertet dieses eher niedrige Leistungsniveau ihrer Schüler jedoch nicht negativ, sondern erwähnt es lediglich im Zusammenhang mit für sie dadurch auftretenden Schwierigkeiten in der Unterrichtsgestaltung. Ähnliche Probleme hat auch Frau Schwarz in der Schiller-Mädchenrealschule. Sie berichtet, dass Schüler die Aufgaben oft nicht verstehen würden oder dass sie Materialien, die für die entsprechende Klasse

170 Ebd., Abs. 14.

171 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 94.

172 Interview Frau Schröder, Abs. 22.

173 Ebd., Abs. 142.

174 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 52 und 179.

und Schulform gemacht sind, vereinfachen muss, damit sie eingesetzt werden können.¹⁷⁵

Die Schüler an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule werden positiv und interessiert eingeschätzt, sie »sind sehr neugierig .. und äh .. wollen lernen«¹⁷⁶ meint Frau Meyer. Herr Weber sieht eine »sehr große Heterogenität [...], sodass es schwierig ist, da 'nen Unterricht zu gestalten, .. ähm .. der allen Ansprüchen genügt«¹⁷⁷, und berichtet auch aus seinem Englisch-Unterricht, dass die Kurse insgesamt eher schlechte Notendurchschnitte erreichen.¹⁷⁸ Hier wird ebenfalls trotz eher geringer Leistungen positiv über die Schüler gesprochen, die Lehrenden legen Wert auf das Hervorheben der Stärken. Frau Neumann stellt die Heterogenität gleichfalls als größere Herausforderung an ihren Unterricht an der Anne-Frank-Gesamtschule heraus.¹⁷⁹ Somit sind die Gesamtschullehrer, wie nach der Schulform zu erwarten, stärker mit Leistungsdifferenzen innerhalb der Schülerschaft konfrontiert. In den Gymnasien spielt sich das Leistungsgefälle offenbar eher zwischen den Schulen ab. Wenn eine Begründung für die geringere Leistungsbereitschaft genannt wird, so werden durchgehend die Elternhäuser angeführt, ohne dass dies näher begründet oder differenziert wird.¹⁸⁰

Sehr unterschiedlich sind die Berichte darüber, inwiefern die Zusammensetzung der Schülerschaft auch einen spezifischen Zuschnitt von Themen, Materialien und Methoden bedingt. Zunächst wird die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler verschieden eingeschätzt. Frau Schwarz bringt das Problem der ihrer Meinung nach insgesamt mangelnden Aufmerksamkeit mit dem Zitat eines Komikers auf den Punkt:

»Volker Pispers hat das doch mal so gesagt, da gibt [es] doch .. diese Satire irgendwie: Man müsste doch eigentlich .. alle fünf Minuten 'ne Werbeunterbrechung machen und, .. (lacht) weil die Schüler nicht mehr gewohnt sind, so lange irgendwie auch zuzuhören, ne, oder was zu lesen.«¹⁸¹

Durch die Wiedergabe der Einschätzung schließt sie sich dieser implizit an und stellt eine zu geringe Aufmerksamkeitsspanne ihrer Schüler fest. Frau

175 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 116.

176 Interview Frau Meyer, Abs. 14.

177 Interview Herr Weber, Abs. 8.

178 Vgl. ebd., Abs. 6.

179 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 16.

180 Vgl. Interview Herr Hoffmann, Abs. 26; Interview Herr Bauer, Abs. 6; Interview Frau Schwarz, Abs. 60; Interview Herr Weber, Abs. 8.

181 Interview Frau Schwarz, Abs. 60.

Becker argumentiert, dass die Schüler durch den stärkeren Umgang mit Medien weniger mit Büchern zu tun haben und deshalb audiovisuelle Medien besser aufnehmen, sodass sie auf einen Materialwechsel setzt.¹⁸² Doch Herr Fischer widerspricht dieser Aussage, wenn er meint: »Nein (betont), hat sich nix verändert, .. und et gibt immer noch genau so viel Jecke und Schlaue und Kluge .. und so weiter, wie früher auch.«¹⁸³ Schwierig ist es wohl auch im Goethe-Gymnasium mit heterogener Schülerschaft, denn Frau Schröder erinnert sich daran, anfangs erstaunt darüber gewesen zu sein, dass es den Schülern schwer fällt, »Dinge zu hinter..fragen oder überhaupt mal ähm von so 'ner Metaebene aus zu betrachten.«¹⁸⁴ Die Einschätzungen sind hier also unterschiedlich. Das Niveau der Schüler kann in der Folge auch die Methode bedingen, wenn beispielsweise auf längere Textpassagen verzichtet wird, da sonst erst eine Lerneinheit zum sinnentnehmenden Lesen eingelegt werden müsste, auch die Themenzuschnitte werden jeweils für die heterogene Lerngruppe angepasst.¹⁸⁵

Die meisten Lehrenden kommen darauf zu sprechen, dass die methodischen Zugriffe und entsprechenden Materialien auch je nach Schülergruppe ausgesucht werden. So ist Herr Hoffmann der Ansicht, dass er bei einer Klasse schnell merkt, welche Quellengruppe hier besonders gut aufgenommen wird:

»Und wenn ich dann merke, die sind mehr so auf .. auf, .. mit mit Karikaturen zu kriegen, dann versuch' ich auch explizit oder genau dann da .. irgend 'ne Karikatur zu finden, die zum Thema passt. Ne, oder oder die, man .. merkt, wenn ich, wenn die Bilder beschreiben müssen, dann blühen die quasi auf, dann guck' ich nach Bildern.«¹⁸⁶

Er berichtet, dass er je nach Interesse der Schüler mehr auf Produkte setzt oder handlungsorientiert vorgeht und ergänzt, in einigen Klassen »klappt auch der gute alte Frontalunterricht hervorragend.«¹⁸⁷ Diese Argumentation des nach der jeweiligen Lerngruppe zu differenzierenden Zugangs teilen die meisten Befragten unabhängig von den sonstigen Schulspezifika, denn »man merkt ja auch, wenn man 'ne Klasse kennenlernt, .. ähm: Wozu sind sie in der Lage [...] und das, find' ich, muss man immer alles berücksichti-

182 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 18.

183 Interview Herr Fischer, Abs. 26.

184 Interview Frau Schröder, Abs. 138.

185 Vgl. Interview Frau Schmidt, Abs. 11 und 19.

186 Interview Herr Hoffmann, Abs. 88.

187 Ebd., Abs. 48.

gen.«¹⁸⁸ Unterschiedliche Charakterisierungen von Klassenverbänden werden offenbar auch zwischen den Lehrenden ausgetauscht, sie dienen als Erfahrungswissen der Einstimmung auf unterschiedliche Klassen¹⁸⁹:

»Geht mit der einen Klasse mal besser, mal mit der anderen, .. kommt auch auf die Zusammensetzung an, ich hab zwei sechste Klassen, die eine ist eigentlich .. 'ne nettere (betont) Klasse, .. mit der man eigentlich 'nen bisschen besser (betont) arbeiten könnte, .. aber da funktioniert's nicht, .. und in der anderen Klasse sind 'nen paar .. doch, .. welche, die .. denken können, und das funktioniert dann .. da, weil die den Anstuber dann geben, ne, dann geht's irgendwie weiter, .. dann geht's da rund.«¹⁹⁰

Die Gruppenzusammensetzung kann also großen Einfluss darauf haben, in welcher Form die Lehrenden ihren Unterricht gestalten. Stärker nach Alter und Themen vorgehend argumentiert Herr Wagner, der betont dass er Quellen »ge..gegebenenfalls didaktisch auch reduzieren muss, weil ähm .. Schüler unter Umständen überfordert sind.«¹⁹¹ Es spielt also nicht nur das Leistungsniveau der Schüler eine Rolle; insgesamt sind dieses und die Zusammensetzung der Schülerschaft jedoch eine entscheidende Bedingung dafür, wie die Lehrenden ihren Unterricht gestalten.

In der Einschätzung ihrer Schülerschaften gehen die Lehrenden sehr unterschiedlich schülerorientiert vor. Insbesondere Herr Wagner betont die konfessionelle Gebundenheit. Im Interview wurde nicht explizit danach gefragt, doch er bringt die hohe Relevanz seines Glaubens für die Unterrichtsgestaltung mehrfach von sich aus ein. Dass dem Glauben eine Bedeutung im Schulalltag zukomme, begründet er mit der Trägerschaft des Erzbistums,

»weil dadurch natürlich die Schule auch weltanschaulich gebunden ist. [... Das] sollte man immer wieder auch mal sehen, .. in ähm .. im Unterricht an den Stellen, wo's ähm darum geht, ähm dieses katholische Profil .. auch deutlich zu machen. [...] Ähm dann merkt man das natürlich an solchen .. Ritualen wie .. dem Morgenbetet, oder der regelmäßig stattfindenden Schulmesse.«¹⁹²

188 Interview Frau Klein, Abs. 56; vgl. Interview Herr Richter, Abs. 18; Interview Frau Meyer, Abs. 28.

189 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 12; Interview Frau Schröder, Abs. 26; Interview Frau Schwarz, Abs. 32.

190 Interview Frau Schwarz, Abs. 116.

191 Interview Herr Wagner, Abs. 45.

192 Ebd., Abs. 8.

Herr Wagner macht hier auf einen Sachverhalt aufmerksam, der in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts durch die private Schule vorgegeben ist: Durch die Freiheit der Ausformulierung eines schulinternen Lehrplans ist es möglich, hier religiöse Elemente in den verschiedenen Unterrichtsfächern zu integrieren. Dies spielt auch für die Entscheidung der Eltern und Schüler für diese Schule eine wichtige Rolle, zumindest stellt Herr Wagner dies als herausragende Besonderheit dar. Er ist damit jedoch unter den drei Befragten dieser Schule allein. Frau Becker hebt weitaus stärker die hohe Identifikation mit der Schule selbst als Institution als zentral hervor:

»... Ja. .. Also vielleicht auch noch: Als ich hier angefangen hab', da war das auch noch 'ne reine Mädchenschule. .. Und ähm .. da war diese .. Begeisterung für die Schule und für Lernen und ähm .. das ist eben doch. [...] Das war auch in den ersten Jahren noch, als die ersten Jungen kamen, .. ne, ähm .. durchaus auch noch der .. Fall, dass da 'ne ganz hohe .. ähm Identifikation mit der Schule .. bestand. Das kann man ja vielleicht auch noch darin äh .. sehen, .. also ich glaub' wir sind 'ne Schule wo .. relativ viele Familien in der .. jetzt inzwischen in der dritten Generation dann .. die Schule besuchen, 'ne [...]. Und das, .. denk' ich, ist ja eigentlich was sehr .. schönes, 'ne, dass es nicht egal ist, auf welche Schule .. ähm .. ich mein Kind schicke, sondern ich .. nehme die, weil ich selber sehr positive Erfahrungen da .. gesammelt hab'. ...«¹⁹³

Damit setzt sie einen anderen Schwerpunkt als Herr Wagner und betont wesentlich stärker die Rolle der Schulkultur insgesamt, ohne hierbei auf die katholischen Elemente zu sprechen zu kommen. Sie benennt bereits am Anfang unseres Gesprächs neben den Leistungen auch die Schüler als Persönlichkeiten: »Gibt natürlich auch noch .. andere Qualitäten .. der Schüler«¹⁹⁴, und hebt somit ihre starke Bindung auch als Bezugsperson hervor. Herrn Schulz hingegen, der dritte am Marien-Gymnasium befragte Lehrende, ist vor allem die aus der Trägerschaft bedingte soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wichtig. Diese kommen nach seinen Angaben zu 80 Prozent aus Akademikerhaushalten, die Eltern legen Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder.¹⁹⁵ Es ist davon auszugehen, dass hier vor allem die verhältnismäßig geringe Schülerzahl insgesamt ebenso wie die gute finanzielle Ausstattung dazu führen, dass dem Unterricht am Marien-Gymnasium eine hohe Qualität zugeschrieben wird, die auch von den Lehrenden internalisiert ist. Herr Schulz betont in verschiedenen Zusammenhängen das

193 Interview Frau Becker, Abs. 125.

194 Ebd., Abs. 14.

195 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 12.

hohe Leistungspotential der Schüler als »ausgewähltes .. Klientel«¹⁹⁶, er beschreibt seine Schüler als aufgeweckt, interessiert und leistungswillig. Herr Wagner berichtet ebenfalls von der sozialen Herkunft der Schüler, doch kommt er ins Stammelnde, als er versucht, diesen Sachverhalt zu formulieren:

»Ähm von Seiten der Schüler merkt man das ähm, glaub' ich, ähm vor allem .. da .., also diese Besonderheit, ähm .. dass, ... ja, .. die Schüler aus 'nem ... sehr gut betuchten .. ähm sozialen Umfeld kommen, das heißt äh wir ham' .. kaum Schüler .. mit 'nem .. sozial schwierigeren .. Hintergrund, das ist also wirklich eher die Ausnahme, .. was dann aber nicht heißt, dass die Schüler nicht auch äh ganz normale jugend.gemäße Probleme .. haben, nur finden die ähm .. 'nen anderen Ausdruck, als an .. ähm Schulen, .. die mit stärkerem .. ähm Migrationshintergrund etwa, oder mit äh stärkeren sozialen .. Brennpunkten, ähm .. ihren Einzugsbereich haben, insofern .. ähm (räuspert sich)«.¹⁹⁷

Es wird deutlich, dass dieser Umstand Herrn Wagner zwar bewusst ist, er ihn jedoch ungern in den Vordergrund stellen will – zumal er erst auf die soziale Stellung der Elternschaft zu sprechen kommt, nachdem er ausführlich über das katholische Profil und dessen konkrete Ausformungen berichtet hat. Besonders seine bei dieser Aussage stockende Rede, die im restlichen Gespräch weniger zutage tritt, zeugt davon, dass ihm die eigene Stellungnahme zu diesem Thema unangenehm ist und ihm der Vergleich zu anderen, heterogeneren Schülerschaften zwar deutlich ist, er diesen jedoch nicht in den Mittelpunkt stellen möchte. Herr Wagner möchte hier politisch korrekt bleiben, wie sich in seinem Zögern vor Begrifflichkeiten wie »Migrationshintergrund« oder »sozialen Brennpunkten« zeigt. Bewusst achtet er offensichtlich darauf, eine korrekte Bezeichnung zu wählen und nicht in stereotype Darstellungen zu verfallen.

Auch Herr Schulz bezieht sich negativ auf andere Schülerschaften und gerät in diesem Zusammenhang genau wie Herr Wagner ins Stammelnde, obwohl er im restlichen Verlauf des Gesprächs flüssig spricht. Er berichtet:

»Ähm .. ich glaub' auch, dass unsere Schüler oftmals ähm mit .. zum Beispiel türkisch..stämmigen Schülern, .. äh beziehungsweise .. Personen, gar keinen Kontakt haben. Also, ich glaube, da gibt, ergibt sich schon daraus, äh dass .. bestimmte Ressentiments äh da .. äh bestehen, oder einfach 'ne ganz große Unwissenheit da ist .. ähm, was jetzt äh .. ja, ... Personen aus völlig anderen Kultur..kreisen betrifft. [...] Tennis, Hockey und andere Sportarten, die die [Schüler] ausüben, sind nicht die klassischen ähm .. Sportarten, .. ich sach' mal, für .. für Mittel- oder Unter-

196 Ebd.

197 Interview Her Wagner, Abs. 8.

schicht. Wobei ich jetzt nicht direkt die Türken in die Mittel- oder Unterschicht einordnen möchte, aber ich glaube schon, dass es äh .. äh .. tendenziell .. weniger Türken in der Oberschicht zum Beispiel gibt.«¹⁹⁸

Diese Aussage zeigt, dass Herr Schulz hier ebenso wie Herr Wagner stereotypen Denkmustern als »unkritische[n] Verallgemeinerungen, bei denen eine kritische Überprüfung nicht gefragt ist«¹⁹⁹ folgt, diese aber wesentlich deutlicher zu erkennen gibt. Seine Schüler grenzt er nicht nur hinsichtlich ihrer geografischen, sondern auch in ihrer sozialen Herkunft klar von Menschen mit Migrationshintergrund ab. Dies zeigt sich besonders an seinen Aussagen über die Sportarten Tennis und Hockey, für die er annimmt, dass hier keine »Türken« partizipieren. Dieses Beispiel für seine allgemeine Aussage, die Schüler hätten keinen Kontakt zu migrantischen Kindern, macht nicht nur seine eigenen Ressentiments deutlich, sondern verweist zugleich auf in der Schülerschaft bestehende Stereotype, die nicht nur durch den geringen Kontakt bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten bedingt sein dürften. Die Lehrenden sind sich darüber einig, dass ihre Schülerschaft am Marien-Gymnasium aus bildungsaffinen und einkommensstarken Familien stammt. In Begrifflichkeiten wie »Kulturkreise« oder »Unterschicht« zeigt sich die Zuschreibung zu Stereotypen ebenso wie in der bewusst politisch korrekten Benennung als »Migrationshintergrund«. Beides reduziert die Komplexität des sozial Anderen, es greifen »Typisierungen der Umwelt«²⁰⁰, indem vereinfachte Erklärungen Orientierung geben. Am deutlichsten kommen diese im Bericht von Herrn Schulz zum Ausdruck, Frau Becker erzählt lediglich von der Leistungsbereitschaft und der familiären Bindung an die Schule und spart den entsprechenden Bereich aus. Herr Wagner hingegen ist offensichtlich bemüht, Stereotypen zu vermeiden – was wiederum auch aus seiner katholisch geprägten Identität resultieren dürfte.

Sowohl Frau Meyer als auch Herr Fischer berichten für die Geschwister-Scholl-Gesamtschule hingegen ganz selbstverständlich, dass vor allem beim Thema Migration mit den Schülern auch erarbeitet wird, dass unterschiedliche Migrationshintergründe in der Klasse bestehen.²⁰¹ Die Selbstverständlichkeit, mit welcher dieser Fakt ins Gespräch eingebracht wird, zeigt, dass er im Schulalltag zwar eine Rolle spielt, aber nicht problemati-

198 Interview Herr Schulz, Abs. 24.

199 Bausinger 2000b, S. 17.

200 Roth 1999, S. 23.

201 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 84; Interview Herr Fischer, Abs. 118.

siert wird. Im Gegenteil, Frau Meyer betont auf die Frage nach der Thematisierung von sozialen Disparitäten:

»Ich find' das dann immer sehr gefährlich, dann auch so .. so 'ne Einordnung, ne, mit .. was weiß ich, bildungs..fernen Elternhäusern, oder .. ähm alleinerziehend, oder ähm .. von Hartz Vier lebend, .. also in so Klischees abzudriften.«²⁰²

Auch an anderer Stelle geht sie im Gespräch darauf ein, dass sie nicht stigmatisieren will. Ganz im Gegenteil zu Herrn Wagner und Herrn Schulz vertritt Frau Meyer keine Stereotype, sondern reflektiert bewusst, dass sie eben solche gefährlich findet und verhindern möchte. Schablonenhafte und wertende Aussagen sollen ihrer Aussage nach im Unterricht keine Rolle spielen. Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass auch die Einschätzung der Schülerschaft in hohem Maße von einer Schulkultur geprägt wird, welche die Lehrenden verinnerlichen, wenn sie gern im entsprechenden Team arbeiten. Denn auch Herr Fischer antwortet auf die Frage nach Besonderheiten der Schülerschaft

»Öh, (lacht), naja gut, jeder jeder .. Mensch ist anders, irgendwie, .. also, was .. äh .. hm, .. also ich sach' ma' ... (lacht) .. also, auf die .. auf die Frage kann ich letztlich nicht antworten, weil weil weil das ist ja, ... das sind ja eigentlich, grundsätzlich ... hat das ja mit Menschenbild zu tun, ne? Dass da jeder jetzt irgendwie .. als Individuum betrachtet wird, .. deswegen .. gibt's da, .. ist da so jetzt die Frage ja .. so 'nen bisschen nach der .. Entwicklung, denk' ich, haben sich da .. die Schüler irgendwie wirklich verändert oder .. nicht?«²⁰³

Meine eigentliche Frage möchte Herr Fischer nicht beantworten, stärker noch als Frau Meyer protestiert er gegen die damit verbundenen Stereotypisierungen, er betont das »jeder als Individuum betrachtet« werden soll und er deshalb nicht allgemeiner antworten kann. Damit bezieht er sich implizit auch auf das im Flur vor seinem Büro an der Wand stehende Motto der Schule, »Jeder ist etwas besonderes.«²⁰⁴ Er zieht dann einen Bogen zu einem damit verbundenen »Menschenbild« und der historischen Entwicklung und kommt auf die Einschätzung der aktuellen Schüler in diesem Zusammenhang nicht mehr zurück. Eindeutig kann hier eine Vermeidungsstrategie festgestellt werden. Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule unterscheiden in ihren Einschätzungen zwar nach den ein-

202 Interview Frau Meyer, Abs. 94.

203 Interview Herr Fischer, Abs. 26.

204 Vgl. zu dieser Inschrift eines Spiegels im Flur der Schule Forschungstagebuch, Eintrag vom 30.06.2011 sowie Kapitel 3.2.

zelenen Lerngruppen und den dort bestehenden Unterschieden hinsichtlich der Kompetenzen, die sozialen Aspekte der Herkunftsfamilien, die wohl verhältnismäßig homogen sind, möchten sie jedoch nicht in den Mittelpunkt stellen.²⁰⁵ Es zeigt sich daran eine politisch-gesellschaftliche Grundausrichtung, wie sie bereits in der ganz unterschiedlichen Kooperation deutlich geworden ist: Während Herr Wagner und Herr Schulz Stereotype reproduzieren und ihre Schüler aus den entsprechenden Gruppen ausnehmen, reflektieren Herr Fischer und Frau Meyer eben jene Stereotypisierung und verzichten bewusst darauf, entsprechend allgemeine Aussagen zu ihrer Schülerschaft zu treffen.

Vorbildfunktionen für Schüler

Nicht nur das Leistungsniveau und die Zusammensetzung der Schülerschaft sind für die Kulturvermittlung bedeutsam. Auf der anderen Seite stehen die Lehrenden mit ihren Motivationen und Vorbildfunktionen, die durch ihre persönliche Identität eine spezifische Form von Kultur vermitteln. »Nachahmung und Identifikation«²⁰⁶ sollen laut der Erziehungswissenschaft auf Seiten der Schüler im Zuge der Kulturvermittlung angeregt werden. Die Lehrenden sind dabei Vorbilder erster Hand, deren Handeln von den Schülern direkt erfahren wird.²⁰⁷ Intrinsische Motivation und die Freude an der spezifischen Arbeit wurden von den meisten Interviewpartnern als maßgebend für ihre Entscheidung für die Berufswahl dargestellt. Der Kontakt mit Kindern und Jugendlichen ebenso wie das Vermitteln von Wissen wurden außerdem immer wieder als Grund genannt, wobei hier wiederum Formen der sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden müssen.

Für die Darstellung der eigenen Rolle ist das Eingangszitat zentral, in dem Frau Meyer zusammenfasst: »Also unterrichten ist wichtig, aber erziehen ist, find ich, auch wichtig. .. Und unterstützen auch.«²⁰⁸ Damit sind die drei wichtigsten Funktionen der Lehrenden als Person dargestellt, die auch von anderen Interviewpartnern in unterschiedlichen Fokussetzungen als

205 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 78.

206 Lehmann 2009, S. 178.

207 Im Gegensatz dazu sind Vorbilder aus zweiter Hand nur medial vermittelt, zum Beispiel historische Persönlichkeiten. Vgl. Lehmann 2009, S. 170.

208 Interview Frau Meyer, Abs. 156.

zentral herausgestellt werden.²⁰⁹ Es geht (1.) um die Inhalte nach Lehrplan, (2.) um eine erzieherische Funktion als Vorbild und Bezugsperson und (3.) um Unterstützung und Hilfe im Alltag der Schüler. Die Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass Lehrende insgesamt die Notwendigkeit sehen, »eine intensive emotionale Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen«.²¹⁰ Wenn Schule als Lebenswelt verstanden wird, so hat sie – und damit die in der Institution tätigen Lehrenden – sowohl die Aufgabe, zu unterrichten wie auch zu erziehen.²¹¹ Herr Weber führt dies genauer aus:

»[J]a, Inhalte äh zu vermitteln und ähm .. ja, vielleicht auch 'nen gewissen Einfluss äh auf .. junge Menschen zu haben, .. wie, .. für mich ganz persönlich natürlich 'nen positiven, .. wie ich finde 'nen positiven Einfluss, äh .. dass ich den Schülerinnen und Schülern eben helfe, .. helfen kann, .. durch .. natürlich durch .. die Vermittlung von Inhalten, aber eine Lehrerfunktion, so .. so heißt es nun mal, ist ja auch das Erziehen, ähm .. was jetzt nicht heißen soll, dass irgendwie immer der Hammer kreist, sondern einfach .. Denkanstöße geben, .. äh Hintergründe erweitern, .. Perspektiven wechseln, und so weiter und so fort, ähm .. ja, dass .. dass ich am Ende mit verantwortlich dafür, .. das klingt jetzt so fürchterlich idealistisch, ne, mein' ich aber ernst, .. ähm .. dass ich mit verantwortlich dafür bin, dass eben .. die jungen Menschen, die .. meinen Unterricht genießen oder ertragen .. müssen, ähm .. am Ende hoffentlich äh .. erfolgreich durch's Leben, .. oder ihr Leben leben können.«²¹²

Herr Weber, als ehemaliger Referendar von Frau Meyer, führt hier die oben prägnant formulierten Funktionen von Lehrenden weiter aus. Einmal mehr sind sich die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule einig darin, dass ihnen neben der Vermittlung von Inhalten die Erziehung besonders wichtig ist, sie betonen diese Perspektive am stärksten. Tatsächlich idealistisch, jedoch auch eine spezifische Interpretation der eigenen Berufsidentität deutlich machend, möchte Herr Weber sogar dafür mitverantwortlich sein, dass seine Schüler erfolgreich durch ihr Leben gehen können.

Die eigene Vorbildfunktion spielt also im Umgang mit den Schülern eine zentrale Rolle. Diese wird – gleichberechtigt neben Schulleben, Klassengemeinschaft, Schulleitbild und dem Elternhaus, aber auch neben den

209 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 106; Interview Herr Richter, Abs. 64; Interview Frau Klein, Abs. 78; Interview Frau Schwarz, Abs. 152; Interview Herr Koch, Abs. 100.

210 Vgl. Wiater 2008, S. 71.

211 Vgl. Grunder 2011, S. 81.

212 Interview Herr Weber, Abs. 106.

Fach- und Sachkompetenzen der Lehrperson – von der Erziehungswissenschaft als eine Bedingungsvariable von erfolgreichem erziehenden Unterricht genannt.²¹³ Frau Schwarz, die auf ihr Selbstbild als emanzipierte Frau an verschiedenen Stellen im Interview zurückkommt, betont insbesondere, dass sie »nicht so .. ja, gesettlet oder spießig wie .. viele andere Lehrer [sei], .. was auch, glaub' ich, eben wichtig für die Schüler ist, solche Lehrer zu haben.«²¹⁴ Damit stellt sie ihre eigene Vorbildfunktion implizit als gegeben dar und grenzt sich klar von ihren Kollegen ab, gleichzeitig nennt sie genau die Argumente, welche auch von anderen Interviewpartnern ins Feld geführt werden. Denn an anderer Stelle fasst sie zusammen: »Es geht um das Vorleben, glaub' ich, viel. Also, das hat, .. muss auch gar nicht unbedingt immer alles so .. thematisiert werden, vielleicht ist es viel auch einfach Vorleben. ... Und zumindest .. nachhaltig unterstützend.«²¹⁵ Sie macht ebenso wie die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule deutlich, dass sie den Schülern nicht nur Wissen vermitteln will, sondern im Vorleben oder als Vorbild auch eine spezifische Kultur vermitteln möchte.

Mehrere Interviewpartner berichten auch von ihren Vorerfahrungen in der Jugendarbeit²¹⁶ oder anderer »Arbeit mit Menschen«²¹⁷, die dazu beigetragen haben, den Beruf bereits vor der eigentlichen Ausübung einschätzen zu können. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen allgemein wird deshalb als zentral gesehen, zahlreiche Gesprächspartner betonen auch, dass ihnen die Arbeit Spaß mache.²¹⁸ Herr Fischer, der erst im Studium zum Lehramt gewechselt ist, fasst zusammen: »Hab' das absichtslos studiert und bin dann da, .. aber mit immer mehr Spaß, bei der Sache gewesen.«²¹⁹ Frau Schwarz ergänzt diesen Aspekt um die Möglichkeiten der eigenen Weiterbildung, die sich in der Beschäftigung mit Themen ergeben, denn »man lernt selber so viel weiter, und wird immer ständig weiter geprägt und ge.. ähm herausgefordert, einfach auf allen Ebenen.«²²⁰ Somit spielen sowohl die gesammelten Erfahrungen als auch das eigene Vergnü-

213 Vgl. Seibert 2008, S. 77.

214 Interview Frau Schwarz, Abs. 152.

215 Ebd., Abs. 98.

216 Vgl. Interview Herr Richter, Abs. 64; Interview Herr Wagner, Abs. 139; Interview Herr Schulz, Abs. 124.

217 Interview Herr Bauer, Abs. 105.

218 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 207; Interview Herr Koch, Abs. 102; Interview Frau Klein, Abs. 78; Interview Frau Meyer, Abs. 152; Interview Herr Wagner, Abs. 147.

219 Interview Herr Fischer, Abs. 214–216.

220 Interview Frau Schwarz, Abs. 152.

gen an der Tätigkeit und die recht freien Möglichkeiten eine Rolle, auch wenn diese Faktoren erst nach weiteren, eher sachlichen Gründen genannt wurden.

Zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern kommt Bodo von Borries auf Grundlage seiner quantitativen Erhebungen zum Geschichtsunterricht zu dem Ergebnis:

»Lehrende und Lernende beschreiben [...] die Praktiken in ihrem gemeinsamen Unterricht verschieden [...]. Wenn man – gleichsam mit ethnologischem Blick – das Sozialsystem »Schule« betrachtet, muss man sich klar machen, dass da zwei Personengruppen mit ganz verschiedenen Kulturen und Wahrnehmungen zusammenleben und sich nur scheinbar missverständnisfrei in einer gemeinsamen Sprache unterhalten.«²²¹

Diese auch mit Missverständnissen behaftete Kommunikation ist für die Befragten weniger relevant, sie ziehen ein verhältnismäßig positives Fazit ihrer Berufsidentität. Vielleicht sind sie sich der bestehenden Missverständnisse nicht bewusst, doch es ist eher anzunehmen, dass sie diese im Schulalltag als selbstverständlich einschätzen und deshalb im Interview nicht ansprechen, zumal nicht explizit danach gefragt wurde. Hingegen betont die Mehrheit der Lehrenden die Relevanz einer über das Inhaltliche hinausgehenden Beziehung zu den Schülern. Auch die Erklärung von Kultusministerkonferenz und Gewerkschaften bekräftigt, dass eine persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Schülern bedeutsam ist:

»Schülerinnen und Schüler müssen spüren, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer »ein Herz« für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren, sie fordern, aber nicht überfordern.«²²²,

heißt es in dem politischen Dokument. Im weiteren Textverlauf wird dies noch deutlicher betont: »Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind.«²²³ Auch wenn die diplomatische Ebene dieser Formulierung unübersehbar ist, bleibt doch festzuhalten, dass auch auf normativer Seite die Bindung zwischen Lehrenden und Schülern als zentral

221 von Borries 2012, S. 49.

222 Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2000, S. 3.

223 Ebd., S. 3.

herausgestellt wird, wie es die meisten Befragten mit unterschiedlichen Prioritäten ebenfalls tun.

Das Fazit von Frau Schröder hingegen ist wesentlich ambivalenter:

»Also, es ist so .. (seufzt), weiß ich nicht, [der Beruf Lehrer] hat echt Vor- und Nachteile, und ähm .. ich hab' mich .. nicht .. unbedingt äh .. dazu entschlossen, weil ich das, .. weil es unbedingt mein Traumberuf ist und weil ich total .. super .. unbedingt Kindern was beibringen muss, nee. (lacht) Aber es ist halt irgendwie so gekommen und ähm .. es ist auch gut, also ... ich kann dem Job schon was .. ab..gewinnen. (lacht) Mhm.«²²⁴

In dieser Aussage zeigt sich, wie die unterschiedlichen bereits ausgeführten Faktoren zusammenspielen: Zwar betont Frau Schröder an anderer Stelle in Bezug auf ihre Schüler: »Die sind sehr nett, also ich mag die alle, und die sind wirklich auch sehr ähm ... ja, Lehrperson-bezogen, so, also .. die haben überhaupt keine Berührungängste da, und kommen auch mit allem zu einem«²²⁵, wobei sie eine deutlich auch emotionale Bindung erkennen lässt. Doch gleichzeitig ist der Beruf für sie ein notwendiges Übel, das sie nicht in jeder Situation wertschätzt oder gerne ausübt. Zum Ende eines Diplom-Studiengangs hatte sie sich aufgrund der besseren Absicherung im Beamtenstatus gegen eine wissenschaftliche Karriere und für einen Wechsel ins Lehramt entschieden.²²⁶ So ist es bei ihr stärker die erziehende Seite des Berufes, welche sie als positiv hervorhebt, zumal die inhaltlichen Aspekte aufgrund eher leistungsschwacher Schüler nach ihrer Einschätzung geringeren Raum einnehmen. Insgesamt schätzt sie diesen Beruf nicht als ihren »Traumberuf« ein, sondern spricht auch die Nachteile deutlich an.

Zwar wird in unterschiedlicher Intensität hervorgehoben, dass das Unterrichten und der Umgang mit den Schülern Freude bereitet, doch führen alle Interviewpartner weitere Gründe für die Berufswahl an. Eigene Vorbilder in der Schulzeit oder aus dem Elternhaus und das Interesse an den unterrichteten Fächern werden dabei ebenso genannt wie die finanzielle Absicherung im Beamtenstatus und mangelnde Alternativen oder Chancen in anderen Berufsfeldern. Keiner der Interviewpartner stellt seine Entscheidung als ausschließlich positiv dar, aber es gibt auch keine rein negative Aussage – was auch bedingt ist durch die Zusammensetzung der Akteursgruppe, die als verhältnismäßig hoch motiviert einzuschätzen ist. Dass die Entscheidung für den Beruf Lehrer im Alltag oft nicht mehr hinterfragt

224 Interview Frau Schröder, Abs. 185.

225 Ebd., Abs. 22.

226 Vgl. ebd., Abs. 185.

wird, zeigt sich auch daran, dass auf die Frage, warum sie Lehrer geworden seien²²⁷, fünf der Interviewpartner spontan zunächst mit der ratlosen Antwort »Gute Frage« reagieren und erst nach einigem Zögern andere Gründe nennen.²²⁸ Die Situation und die eigene biografische Entscheidung wird also erst durch meine Nachfrage (erneut) reflektiert: Einmal in einer Schule beschäftigt, wird die Entscheidung in der Regel nicht mehr hinterfragt.

Zentral für die Identitätskonstruktionen der Befragten sind auch die eigenen Erfahrungen, die während der Schulzeit gesammelt wurden. Immer wieder erwähnen die Interviewpartner ihre eigene Schulzeit, die sowohl für die persönliche Biografie als auch für die heutige Bewertung des eigenen Unterrichts und der Themenschwerpunkte als Bezugsrahmen herangezogen wird. So berichtet Frau Meyer aus ihrer Schulzeit in den 1960er Jahren:

»Ach, ja. .. Vielleicht hat mich schon 'ne, .. ich bin zu 'ner Nonnenschule gegangen, bin äh .. ja, hab' mich da sehr wohl gefühlt, .. denen auch, .. auch heute denk' ich, äh .. kann ich eigentlich nur mit ganz viel Hochachtung .. von diesen Lehrerinnen sprechen, .. die haben mich unglaublich gut unterstützt, gefördert, obwohl ich aus .. so 'nem bildungsfernen Schichten kam und nicht so .. bürgerlich drauf war. Vielleicht war das dann einfach schon einfach so 'nen Vorbild, dass ich dachte: Ja, das ist gut. .. Und ich glaub' auch, dass ich davon viel übernommen hab, ne? So wirklich, .. auch viel .. vieles weitergegeben hab' von dem, was ich selbst so erfahren hab'. ..«²²⁹

Ihr Bildungsverständnis ist stark durch die eigene Schulzeit geprägt. Hingegen berichtet Herr Hoffmann aus dem Geschichtsunterricht seiner Schulzeit in den 1990er Jahren, »dieses Hineindenken, diesen Perspektivwechsel [...], das haben wir nie gemacht.«²³⁰ Die etwa gleichalte Frau Klein spricht davon, dass »dieses sture Zahlen-Lernen«²³¹ in ihrer Schulzeit üblich gewesen sei, für das Fach Erdkunde berichtet Frau Schwarz Ähnliches ebenfalls für das späte 20. Jahrhundert.²³² Frau Schäfer erzählt im Kontext der Einschätzung ihrer Schüler, dass im Gegensatz zum Humboldt-Gymnasium in der von ihr selbst besuchten städtischen Schule der Anteil von Schülern

227 Im Interviewleitfaden 2011 als Abschlussfrage 23 formuliert mit »Wie sind Sie eigentlich dazu gekommen, den Beruf Lehrer zu ergreifen?«

228 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 100; Interview Frau Klein, Abs. 78; Interview Frau Schwarz, Abs. 152; Interview Herr Fischer, Abs. 212; Interview Herr Weber, Abs. 106.

229 Interview Frau Meyer, Abs. 154.

230 Interview Herr Hoffmann, Abs. 110.

231 Interview Frau Klein, Abs. 50.

232 Vgl. Interview Frau Schwarz, Abs. 100.

mit Migrationshintergrund hoch und selbstverständlich gewesen sei.²³³ Hier zeigt sich, dass insbesondere die jüngeren Lehrenden Bezug auf ihre eigene Schulzeit nehmen, wenn sie nach den Veränderungen im Schulsystem gefragt werden. Nur Frau Meyer kommt als erfahrene Lehrerin auf die Vorbildfunktion der eigenen Lehrenden zurück, da diese besonders bedeutsam für sie war.

Im Bericht über ihr spezifisch ausgestaltetes Lehren kamen einige Befragte auf eigene Vorbilder zurück, Lehrer aus der eigenen Schulzeit werden immer wieder als wichtige Bezugspersonen genannt.²³⁴ Dabei gelten diese Vorbilder als Orientierung, ihnen werden als »Vermittler legitimer sozialer Vorstellungen«²³⁵ bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die als Ideal auch über dem eigenen Handeln stehen. Herr Wagner und Frau Becker berichten sogar, dass ein Lehrer als Vorbild sie erst auf die Idee gebracht und darin bestärkt habe, Lehramt zu studieren.²³⁶ Hier sind also die positiven Erfahrungen in der eigenen Schulzeit ein Grund für die Berufswahl. Dabei sind es ebenfalls Vorbilder aus erster Hand, die in der »persönlichen lebensgeschichtlichen Reflexion, der Auseinandersetzung mit der vorbildlichen Bezugsperson und der Kommunikation innerhalb eines Verkehrskreises«²³⁷ handlungsleitend herangezogen werden. Herr Weber greift die Meinung von Schülern zu dieser Begründung ironisch auf:

»(lacht) Wahrscheinlich .. ver..verstehen Schüler in der Regel nicht, [dass ich mir] schon zu Schulzeiten .. mir sehr gut vorstellen konnte, dass ich Spaß daran habe, eben .. ähm .. auf der anderen Seite zu stehen, nicht um äh .. all das zurück zu zahlen, was ich als (lacht) .. ungerecht empfunden hab'. .. Das wird dann auch immer gesagt: Ja, Sie wollen doch nur Lehrer werden, damit Sie irgendwie jetzt uns mal, .. nee, also ich .. konnte mir damals eben schon vorstellen, dass es mir .. durchaus Spaß macht.«²³⁸

Frau Kleins Aussage ergänzt dies, sie reflektiert: »Ich hab' Schule selber als Schüler als Lebensraum, eben nicht als Bildungsinstitution, kennengelernt.«²³⁹ Und Herr Hoffmann erinnert sich: »So diesen Schulbetrieb, den fand' ich so toll.«²⁴⁰ Hier wird nicht auf konkrete Personen als Vorbild Be-

233 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 100.

234 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 119; Interview Herr Hoffmann, Abs. 152.

235 Lehmann 2009, S. 172.

236 Vgl. Interview Herr Wagner, Abs. 139; Interview Frau Becker, Abs. 119.

237 Lehmann 2009, S. 180.

238 Interview Herr Weber, Abs. 106.

239 Interview Frau Klein, Abs. 78.

240 Interview Herr Hoffmann, Abs. 152.

zug genommen, sondern die Institution an sich steht im Mittelpunkt der Argumentation. Einige der Lehrenden begründen ihre Berufswahl also klar nach ihrer eigenen Wahrnehmung als Schüler. Sie sind selbst gerne zur Schule gegangen, in allen Fällen kamen aber weitere Gründe dazu, die zur tatsächlichen Ausübung des Berufs führten. Es ist davon auszugehen, dass diese Erinnerung im Nachhinein idealisiert und geglättet wird. Der Verweis auf die eigene Vorbildfunktion ist im Berufsalltag sicherlich wichtiger als der Verweis auf die eigenen Lehrer und die Erinnerung an die Erfahrungen der eigenen Schulzeit, die im Bericht an mich wiederum zum Vorbild für das eigene Handeln stilisiert werden.

Einbringen der eigenen Persönlichkeit

Für den Umgang mit Schülern spielt die Persönlichkeit der Lehrenden eine bedeutende Rolle. Mit der immateriellen Arbeit in Form von intellektueller, sprachlicher Arbeit sind hier affektive Elemente der persönlichen Beziehung verbunden.²⁴¹ Wichtigste Unterschiede sind dabei in Alter und Geschlecht begründet. Offenheit, Engagement, Sendungsbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit werden im Bereich der Lehrer(aus)bildung als zentrale Merkmale der (künftigen) Lehrenden angesehen.²⁴²

Junge Lehrende neigen dazu, auch in ihrem persönlichen Umgang und im Sprachgebrauch den Kindern und Jugendlichen recht gleichberechtigt gegenüber zu treten. Allerdings gibt es im Gegensatz dazu auch jüngere Lehrende, die in bewusster Abgrenzung zu den Schülern agieren. Frau Schröder etwa berichtet, dass sie nach einem Projekt zu Schülerfirmen versucht hat, mit den dabei wirkenden Gender-Stereotypen – die Mädchen stellten Lipgloss her, die Jungen Fußball-Fanartikel – ihre eigene Rolle zu reflektieren und dann einsehen musste: »Ich ich .. kann das vielleicht auch nicht, ich weiß es nicht, .. ich scheiter' an so was total.«²⁴³ Ähnlich erzählt Frau Schwarz von einer Begebenheit, bei der sie in ihrer Freizeit mit einem Menschen dunklerer Hautfarbe gesehen wurde und die Schüler sie nachher hierfür kritisierten: »Also die halten einen ja wirklich für .. 'nen komischen Menschen. ... (lacht) Das ist echt so, (lacht) .. hab' ich wirklich 'nen Problem mit, glaub' ich. .. (lacht)«²⁴⁴ Die Situation verunsichert sie, was sich an

241 Vgl. Hardt/Negri 2002, S. 127.

242 Vgl. Bohnsack 2004, S. 154.

243 Interview Frau Schröder, Abs. 146.

244 Interview Frau Schwarz, Abs. 64.

den vielen Pausen und dem häufigen Lachen nonverbal äußert. Wenig später erzählt sie davon, dass sie ein altes Handy hat und die Schüler »aus allen Wolken erst mal gefallen«²⁴⁵ sind, als sie dies mitbekamen. Dies lässt eine in Teilen auch intendierte Abgrenzung vom Verhalten der Schüler vermuten, die eigene Andersartigkeit wird betont. Allerdings ist in diesem Kontext keine Vorbild-Funktion gewollt, sondern die Befragte stellt mir und wohl auch den Schülern gegenüber bewusst als von ihren Schülern verschieden dar.

Die älteren Lehrenden, gerade wenn die Pensionierung nahe ist, pflegen einen zunehmend persönlichen und erziehenden Umgang mit ihren Schülern. Sie betonten besonders, dass sie diesen etwas mit auf ihren Lebensweg geben möchten. Gleichzeitig lassen sie ihre Freude bei positiver Rückmeldung erkennen, Frau Meyer meint, sie habe »viele weitergegeben [...] von dem, was ich selbst so erfahren hab'«. ²⁴⁶ Vor Beginn der Audioaufnahme hatte sie vom Unterrichtsgang in ein Museum am Vortag berichtet und kommt darauf bei meiner Frage nach Methoden zurück:

»Die waren ganz begeistert, haben sich bedankt für so einen wunderschönen (betont) .. Unterrichts..besuch oder Unter.., was haben 'se gesagt, so 'nen schönen Ausflug. .. So einen schönen Ausflug gemacht, vielen Dank. .. Find' ich total klasse.«²⁴⁷

In der Form des Berichts, auch der zitierten wörtlichen Rede der Schüler, wird deutlich, wie sehr sich Frau Meyer über diese Rückmeldung freut und wie viel es ihr bedeutet, dass sie den Schülern etwas mitgeben kann, an das sie sich positiv erinnern. Frau Becker ist insbesondere die Bindung als Klassenlehrerin sehr wichtig²⁴⁸, und in diesem Zusammenhang gibt sie offen zu, dass sie auch »Lieblinge« hat und sie »bei der großen Anzahl von Schülern [...], 'nen bisschen selektiert.«²⁴⁹ Über die jüngeren Schüler meint sie, dass diese sich »auch mitunter ganz anders öffnen, .. wenn sie .. merken, dass .. der Lehrer eben auch andere Seiten an ihnen sieht .. ähm als eben nur die Note.«²⁵⁰ Für die älteren Schüler stellt sie fest, dass »bei den Größeren, die das ähm .. dann umgekehrt auch schätzen, den Lehrer eben auch mal in 'ner anderen Rolle zu sehen, oder ihn als Mensch .. zu spü-

245 Ebd., Abs. 72.

246 Interview Frau Meyer, Abs. 154.

247 Ebd., Abs. 20.

248 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 135.

249 Ebd.

250 Ebd., Abs. 137.

ren.«²⁵¹ Die gleiche Argumentation bringt auch Frau Meyer an, die es wichtig findet, dass »man geht anders miteinander um, wenn man nicht immer in diesem .. ähm: .. Ich, .. die bewertet mich, die guckt wie ich mich jetzt hier verhalte, [...] ich sehe ja auch Qualitäten bei Schülern, die ich sonst nie sehen würde.«²⁵² Sie bringt dies als Begründung für ihre Begeisterung an ihrem Beruf zum Ende des Gesprächs von sich aus ein. Auch Frau Becker kommt nach Ende des Interviews auf den persönlichen Umgang zurück. Nach dem Ende der Aufnahme bittet sie im Nachgespräch darum, das Aufnahmegerät erneut einzuschalten und erzählt dann, wie wichtig ihr die individuelle Beziehung ist. Sowohl Frau Meyer als auch Frau Becker fehlt nach dem von mir geplanten Teil des Interviews offenbar etwas in ihrer Darstellung, nach dem ich nicht fragte: Beiden ist die Beziehung zu ihren Schülern für die eigene Arbeitsidentität so wichtig, dass sie diese besonders betonen möchten.

Zentralster Unterschied in den Schwerpunktsetzungen der Schülerbindung ist das Geschlecht: Die befragten Lehrerinnen gehen im Gespräch wesentlich persönlicher auf ihre Schüler ein, nennen Beispiele aus dem Unterrichtsgespräch mit konkreten Personen oder zitieren wörtliche Rede. Insgesamt sprechen sie viel eher und ausführlicher über ihre Beziehung zu den Schülern als dies ihre männlichen Kollegen tun. Am deutlichsten wird dies in den verschiedenen Bezeichnungen für die Schüler: Es sind fast ausschließlich Frauen, welche die Bezeichnung »Kinder« verwenden. In allen Probeinterviews an der Erich-Kästner-Gesamtschule wurde mehrfach diese Bezeichnung gewählt²⁵³, was auch daran liegen kann, dass zum Zeitpunkt der Gespräche dort nur junge Schüler der Jahrgänge Fünf und Sechs unterrichtet werden. Es sind außerdem die jungen, aber schülerbezogen argumentierenden Frau Neumann und Frau Schwarz, die von »Kindern« sprechen.²⁵⁴ Zudem ist es Frau Becker, die immer wieder diese Bezeichnung wählt, was aufgrund ihrer auch in anderen Kontexten betonten engen persönlichen Bindung zu den Schülern nicht verwundert.²⁵⁵ Erstaunlich ist hingegen, dass die ebenfalls sehr auf die persönliche Beziehung Wert legende Frau Meyer immer bei der sachlichen Erzählung von ihren »Schü-

251 Ebd.

252 Interview Frau Meyer, Abs. 136.

253 Vgl. Interview Frau Müller; Interview Frau Schmidt; Interview Frau Schneider.

254 Vgl. Interview Frau Neumann, Abs. 50, 84 und 106. Frau Schwarz spricht insgesamt zwölfmal von Kindern; vgl. etwa Interview Frau Schwarz, Abs. 36.

255 Vgl. Interview Frau Becker, Abs. 18, 53, 89, 125 und 135.

lern« bleibt. Frau Schröder hingegen spricht nur von »Kindern« in den Momenten, in welchen sie vom familiären Umfeld ihrer Schüler berichtet.²⁵⁶ Im Gegensatz dazu verwendet Herr Fischer die Bezeichnung »Kinder« im Scherzen über die Schüler, wenn er sie zum Ende unseres zweiten Gesprächs als »die armen Kinder« bezeichnet.²⁵⁷

Frau Schäfer bezeichnet ihre Schüler auch als »Leute«²⁵⁸, von den niedrigeren Klassen spricht sie als »die Kleinen«²⁵⁹, was eine eher distanzierte Beziehung vermuten lässt. Da das Interview mit ihr während einer Unterrichtsstunde mit Freiarbeit im Fach Kunst durchgeführt wurde, konnte hier auch protokolliert werden, wie sie in der direkten Ansprache etwa mit »Äh, Leute, .. die Lautstärke könnt ihr runter schrauben«²⁶⁰ eher flapsig-distanziert bleibt. Auch einige andere Lehrende verwendeten die Bezeichnung »Leute« in einzelnen Fällen.²⁶¹ Die Bezeichnung »Schüler« wurde auch von mir in das Gespräch eingebracht, so bezeichnete ich die Gruppe der Lernenden durchgängig in meinem Interviewleitfaden und auch in den konkreten Gesprächen. Dementsprechend wurde die Bezeichnung in allen Gesprächen auch von den Lehrenden verwendet. Einzig Herr Fischer setzt allerdings auch die gender-korrekte Ansprache als »Schülerinnen und Schüler« mehrheitlich konsequent im Gespräch um.²⁶² Dass er allerdings in unserem zweiten Gespräch nur ein einziges Mal beide Geschlechterformen nennt, zeigt die soziale Erwünschtheit, die ihn zu dieser formal korrekten Benennung veranlasst, und die mit zunehmender Vertrautheit nicht mehr relevant ist.

Beratungstätigkeiten sowohl im direkten Umgang mit Schülern als auch in der Auseinandersetzung mit Eltern gehören zu den über den Unterricht hinausgehenden selbstverständlichen Aufgaben von Lehrenden.²⁶³ Es geht darum, im meist nur einmalig stattfindenden Gespräch Lösungen für Probleme oder Defizite einzelner Schüler zu finden und konkreten Rat, größ-

256 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 22 und 138.

257 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 319.

258 Interview Frau Schäfer, Abs. 104.

259 Ebd., Abs. 162.

260 Ebd., Abs. 50.

261 Vgl. Interview Frau Schmidt, Abs. 64; Interview Frau Schröder, Abs. 146; Interview Herr Weber, Abs. 8; Interview Herr Schulz, Abs. 68.

262 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 56, 98, 110, 128, 140, 184 und 363. Darüber hinaus verwendet nur Herr Weber die beide Geschlechter berücksichtigende Formulierung »Schülerinnen und Schüler« ein einziges Mal; vgl. Interview Herr Weber, Abs. 106.

263 Vgl. hierzu insbesondere die Forschungsarbeiten von Silke Hertel und Team, grundlegend Hertel 2009 und zusammenfassend Bruder et al. 2010.

tenteils bezogen auf schulische Probleme, zu geben.²⁶⁴ Darüber hinaus ist der Umgang mit Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt und nicht weiter normiert, sondern vielmehr aus dem persönlichen Engagement der Lehrenden begründet. Die Erziehungswissenschaft hat in den bisher nur vereinzelt vorliegenden Studien herausgearbeitet, dass die Beratungskompetenz von Lehrenden mit geringerer Berufserfahrung höher ist.²⁶⁵ Es ist anzunehmen, dass dies neben dem höheren Engagement vor allem darauf zurückzuführen ist, dass jüngere Lehrende ein anderes Studium absolviert haben, in welchem zumindest in Teilen auf entsprechende Aufgaben vorbereitet wurde. Erstaunlich ist allerdings, dass die befragten Lehrenden nicht auf ihre Beratungstätigkeiten zu sprechen kommen. Auch wenn nicht explizit nach diesen gefragt wurde, ist es doch verwunderlich, dass keine einzige Person diese selbst anspricht, wie es für andere den Lehrenden wichtige Aspekte geschah.

Sieht man von den angesprochenen Aufgaben der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, der Anleitung von Schülern und deren Erziehung auch außerhalb des Klassenzimmers zum Beispiel im Rahmen von Exkursionen oder Klassenfahrten ab, so sind es vor allem die verwaltungstechnischen Aufgaben, welche die Arbeit der Lehrenden außerhalb des eigentlichen Unterrichts dominieren. Zusammengefasst sind es die »Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung«²⁶⁶, die in diesem Kontext eine Rolle spielen. Die Lehrenden sind dabei zentrale Akteure, zumal der internen Organisationsentwicklung mit dem in NRW eingeführten System der eigenverantwortlichen Schulen eine größere Rolle zukommt. Die Forschung hat diese Prozesse bisher weniger im Konkreten denn vielmehr auf normativer Ebene untersucht, indem Kriterien und Modelle entwickelt wurden.²⁶⁷ In den Interviews diese Aufgabenbereiche in der jeweiligen Schule kaum thematisiert. Zwar sind Fachvorsitzende wie Herr Hoffmann und Frau Schröder ebenso befragt worden wie mit Herrn Fischer ein stellvertretender Schulleiter, doch waren die Leitfragen nicht auf die außerhalb des Unterrichts stattfindenden Aktivitäten und Verpflichtungen ausgelegt. So wurden Berichte und Situationen eher zufällig protokolliert, vor allem wenn sie von den Lehrenden selbst als wichtig angesehen und deshalb im Gespräch behandelt wurden.

264 Vgl. Kiper 2008, S. 84f.

265 Vgl. Bruder et al. 2010, S. 283.

266 Holtappels 2008, S. 589.

267 Vgl. ebd., S. 590f.

8.3 Der Lehrerberuf in biografischer Perspektive

Wenn die Arbeit von Lehrenden analysiert wird, so sind wie in allen Berufen auch über die engere Berufswahl hinausgehend biografische Faktoren bedeutsam für die Ausübung. Daraus folgend können die unterschiedlichen Bildungskonzepte herausgearbeitet werden, welche für die Ausübung und Ausgestaltung des spezifischen Berufs relevant sind. Es wurden allerdings in den Gesprächen keine expliziten Fragen nach der Biografie gestellt, da die Interviews als Expertengespräche strukturiert auf die schulischen Aspekte fokussierten.²⁶⁸ Die Darstellungen von Biografien auch der Fokusakteure müssen demnach kursorisch bleiben, was durch die Fragestellung ebenso wie durch den erschwerten Zugang zum Feld zu erklären ist.

Biografische Bedingungen der Berufswahl und -ausführung

Für die Entscheidung zum Beruf Lehrer sind mehrere Faktoren ausschlaggebend. Lehrende gehen laut bestehenden erziehungswissenschaftlichen Studien davon aus, dass ein Teil ihres Handelns als Veranlagung bereits vor der eigentlichen Ausbildung und Berufstätigkeit vorhanden sein muss.²⁶⁹ Die in einzelnen Studien auch qualitativ »Interviewte[n], die sich durch jahrzehntelange Erfahrung in ihrem Beruf auskennen, also Experten sind, erklären schlicht, dass zentrale Momente ihres Berufs gar nicht erlernbar sind.«²⁷⁰ Neben der eigenen Erfahrung als Schüler wird am stärksten das persönliche Interesse an den Fächern, die nun unterrichtet werden und häufig bereits die eigenen Lieblingsfächer zu Schulzeiten waren, herausgestellt.²⁷¹ In engem Zusammenhang damit steht der Wunsch, beruflich etwas zu machen, »was ich gerne tue«.²⁷² Die Vorteile des Stundenplans und der daraus folgenden freien Zeitgestaltung werden hingegen kaum thematisiert.

Als Beamte haben die Lehrenden eine hohe Sicherheit durch die auf Lebenszeit ausübende Stelle, die in den Gesprächen immer wieder als Begründung angeführt wird. Dies ist die deutlichste Unterscheidung zu an-

268 Vgl. Kapitel 1.3.

269 Vgl. Rothland 2008, S. 495.

270 Herrmann/Hertrampf 2002, S. 203.

271 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 203; Interview Herr Koch, Abs. 100.

272 Interview Herr Hoffmann, Abs. 152.

deren Berufen der immateriellen Arbeit und der kreativen Klasse. Frau Schröder berichtet von ihren Überlegungen zum Studienende hin durchaus negativ:

»Und irgendwie dachte ich: Ja, es ist .. es ist nicht das Schlimmste, es es war auch nicht sodass ich dachte: Es ist das Beste, juchu ich muss das machen, überhaupt nicht, .. aber es war halt schon auch so, dass ich dachte: Ja komm, was .. was machst du sonst? Irgendwie stand ich da schon so'n bisschen in der Luft und ähm .. ich konnt's mir schon immer ganz gut vorstellen, ist jetzt auch nicht so, dass mir das nicht liegt oder so, also ich wusste so: Das .. kriegst du irgendwie wahrscheinlich ganz gut hin.«²⁷³

Nach einem oft aus Interesse geleiteten Studium berichteten mehrere Interviewpartner, sie seien zunächst ohne längerfristige Pläne in das Referendariat gestartet. Wie Frau Schröder haben sich auch weitere Befragte erst im Studium dazu entschieden, mit den aus Interesse gewählten Fächern ein Staatsexamen zum Lehramt abzuschließen. Herr Weber²⁷⁴, Herr Fischer²⁷⁵, Herr Schulz²⁷⁶ und Herr Koch²⁷⁷ haben erst im Laufe des Studiums ins Lehramt gewechselt. Durch große Überschneidungen der Studienverlaufspläne war dies mit relativ geringem Aufwand möglich, und der Wechsel konnte auch kurz vor dem Abschluss noch umgesetzt werden.²⁷⁸ Entscheidendes Argument war bei allen die Planungssicherheit und finanzielle Absicherung, die mit einer Verbeamtung einhergeht. »Es hätte die Alternativen gegeben, aber sie waren nicht bezahlt«²⁷⁹ erinnert sich Herr Koch, und Herr Fischer fasst zusammen: »Ich war nicht mehr jung und brauchte das Geld (lacht)«²⁸⁰. Frau Schäfer berichtet, dass sie überlegt habe, nach ihrem Geschichtsstudium in einem Museum zu arbeiten oder zu promovieren, sich dann aber aufgrund der Planungssicherheit für das Referendariat entschieden habe.²⁸¹ Ähnlich argumentiert auch Frau Schröder bezüglich der Unsicherheiten eines Verbleibs an der Universität.²⁸² Auch Herr Bauer

273 Interview Frau Schröder, Abs. 185.

274 Vgl. Interview Herr Weber, Abs. 106.

275 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 212.

276 Vgl. Interview Herr Schulz, Abs. 124.

277 Vgl. Interview Herr Koch, Abs. 100.

278 Vgl. Interview Herr Fischer, Abs. 212; Interview Herr Schulz, Abs. 124; Interview Frau Schröder, Abs. 185.

279 Interview Herr Koch, Abs. 100.

280 Interview Herr Fischer, Abs. 212.

281 Vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 203 und 213.

282 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 185.

und Frau Schwarz schätzten ihre ersten Berufswünsche als unrealistisch ein und entschieden sich dann für das Lehramt.²⁸³

Auffallend und zugleich verständlich ist, dass das Thema Sicherheit vor allem von jungen Lehrenden am Beginn ihres Berufslebens genannt wird. In Zeiten prekärer und befristeter Beschäftigung auch im Lehramt wird dieses Argument gewichtiger, da nicht mehr alle Lehrenden auch verbeamtet werden. Sehr offen spricht Herr Hoffmann davon, dass gerade auch die Sicherheit des Beamtenstatus für ihn ein Entscheidungskriterium war:

»Also einerseits war ich immer jemand, der so .. äh gern 'ne feste Ordnung und auch .. Zukunftsplan weiß und die nächsten 30, 40 Jahre weiß: Das ist gesichert. Und auf der anderen Seite wollte ich aber das machen, was ich gerne tue. Ja, und dann .. bin ich zum Lehrerberuf da .. hingekommen.«²⁸⁴

Er hat eine Familie gegründet und steht damit auch in der Verpflichtung, regelmäßige Einkünfte zu erwirtschaften. Dem Rollenbild des Mannes als Hauptverdiener ordnet er sich eindeutig zu. Herr Schulz hingegen, der an mehreren Stellen des Interviews seine Familie als Argument einbringt, betont auf die Frage nach den Gründen für seine Berufswahl eher das Gegenteil:

»Ich hab' zum Beispiel nie dran gedacht: sicherer Job, nie, ich hab' mir nie .. Gedanken drüber gemacht: Was verdient man eigentlich? Überhaupt nicht, das waren überhaupt gar nicht die Themen, .. sondern es war wirklich eher die Arbeit äh, .. die abwechslungsreiche Arbeit mit jungen Leuten, das war eigentlich äh .. primär das, was mir Spaß gemacht hat. .. Ja, das würd' ich auch nach wie vor so .. stützen.«²⁸⁵

Gerade dass er so betont, der »sichere Job« sei kein Grund für seine Entscheidung gewesen, zeigt in diesem Zusammenhang, dass dies sehr wohl eine Bedeutung hatte. Er hatte zuvor berichtet, dass er zunächst Journalist werden wollte und im Laufe seines Studiums gemerkt habe, dass die »Nischen so .. klein«²⁸⁶ sind, dass er im Diplom-Studiengang ein freiwilliges Praktikum an einer Schule absolvierte und sich in der Folge für das Staatsexamen entschied. Die finanzielle Absicherung spielt also auch für Herrn Schulz wahrscheinlich eine Rolle, auch wenn er dies soziale erwünscht anders darstellt.

283 Vgl. Interview Herr Bauer, Abs. 105; Interview Frau Schwarz, Abs. 152.

284 Interview Herr Hoffmann, Abs. 152.

285 Interview Herr Schulz, Abs. 124.

286 Ebd.

Frau Meyer ist sogar der Ansicht, dass sie gar keinen anderen Beruf kannte und stellt ihre Entscheidung als alternativlos dar.²⁸⁷ Frau Neumann berichtet für die Wahl ihres Studienganges, sie habe sich nach der Entscheidung für die Studienfächer gedacht »ok, was machst du mit den Fächern? .. Ja, dann macht man mal auf Lehramt.«²⁸⁸ Herr Koch erzählt, er habe sich nach dem Abschluss gedacht: »Jetzt machst'e auch mal 'nen Referendariat.«²⁸⁹ Die Interviewpartner folgten also den vorgegebenen Linien des Karrierewegs relativ unreflektiert und es stellte sich eine Art Automatismus ein, da mit der ersten Stelle auch die Erfahrung weiter anwuchs und immer mehr Vorarbeiten für den Berufsalltag bereits geleistet waren. Eine scheinbare Alternativlosigkeit kombinierte sich mit der sicheren Arbeitsstelle zu einer rationalen Entscheidung.

Ein weiterer Faktor, der zur Berufsentscheidung beigetragen hat, ist der Beruf der Eltern. Drei Interviewpartnerinnen gaben an, dass ihre Eltern ebenfalls Lehrer sind und ihnen deshalb der Beruf bereits bekannt war.²⁹⁰ Frau Schröder fasst zusammen, nachdem sie andere Gründe für ihre Entscheidung genannt hat: »Ähm ... ja, dann .. sagen wir mal so, ich kenn' den Be., ich kannte den Beruf Lehrer schon immer, ich komm' aus 'ner Lehrerfamilie, ganz klassisch.«²⁹¹ Ihre Unsicherheit in der Formulierung zeigt, dass sie diesen Grund nicht als vordergründig darstellen will, zumal sie zunächst von ihrem Studium und anderen möglichen Berufen berichtete. Auch die Betonung, dies sei »ganz klassisch« lässt erkennen, dass sie die Berufswahl nach Vorbild der Eltern zwar als häufig einschätzt, doch antwortet sie spontan auf die Frage, warum sie Lehrerin geworden ist, zunächst: »(lacht) Oh Gott. Das war nicht mein Traumberuf. ... (seufzt) Pragmatische Gründe, pragmatische Entscheidung.«²⁹² Sie hatte mit ihrem Diplomstudiengang eigentlich vorgehabt, als Geografin in die Entwicklungszusammenarbeit einzusteigen und war von den Arbeitsbedingungen dort ebenso wie von jenen in der Wissenschaft »völlig schockiert«²⁹³, so-

287 Vgl. Interview Frau Meyer, Abs. 152.

288 Interview Frau Neumann, Abs. 106.

289 Interview Herr Koch, Abs. 100; vgl. Interview Frau Schäfer, Abs. 207; Interview Frau Schröder, Abs. 185.

290 Vgl. Interview Frau Schröder, Abs. 185; Interview Frau Schwarz, Abs. 152; Interview Frau Schäfer, Abs. 197.

291 Interview Frau Schröder, Abs. 185.

292 Ebd.

293 Ebd.

dass sie beschloss, ihre Studienfächer für ein Lehramts-Zweitstudium zu nutzen.

Frau Becker und Frau Meyer, die ältesten Interviewpartner, unterrichten beide seit mehr als 30 Jahren an ihrer heutigen Schule und haben damit ihr komplettes Berufsleben dort verbracht. Dies ist jedoch in den Berichten der beiden wenig präsent, sie gehen auf Nachfrage zunächst nicht weiter auf ihre lange Verweildauer an der Schule ein:

»LF: Ok. Und seit wann sind Sie hier an der Schule?

Becker: (lacht) Seit 1979.

LF: Oh. Da hatten Sie ja schon .. Dienstjubiläum, großes.

Becker: Ja. .. Ja.

LF: Äh .. und dann haben Sie wahrscheinlich auch hier angefangen?

Becker: Ja.

LF: Ja. Ok. Auch mit Referendariat und allem?

Becker: Nee, Referendariat hab' ich in .. ähm in [rheinische Großstadt] gemacht, an 'nem stadt.. im städtischen Gymnasium.«²⁹⁴

Auch Frau Meyer ist in diesem Zusammenhang eher zurückhaltend:

»LF: Mhm. Und wie lange sind Sie schon hier an der Schule?

Meyer: 36 Jahre [seit 1975].

LF: 36 Jahre? Das ist 'ne stolze Zahl.

Meyer: Mhm.

LF: Und .. haben Sie vorher woanders unterrichtet?

Meyer: Nein. .. Also ich hab' Referendarszeit äh .. nicht hier gemacht, aber .. seit .. Beendigung der Referendarszeit war ich immer hier an der Schule. .. (lacht)«²⁹⁵

Die Sicherheit ist ihnen viel weniger wichtig als dies bei den jüngeren Befragten der Fall ist. Beide haben den klassischen Weg des Lehrerberufes eingeschlagen, denn nach dem Abschluss des Referendariats haben sie ihre Ausbildungsstätte verlassen und unterrichten seit diesem Wechsel durchgehend an der gleichen Schule. Dementsprechend hoch sind ihre Erfahrungswerte, die sie jedoch nicht explizit formulieren. Vielmehr kommen beide im Verlauf des Gesprächs mehrfach ausführlich auf ihre persönliche Beziehung zu den Schülern und auf die Besonderheiten der eigenen Schule zu sprechen. Darin zeigt sich implizit die hohe persönliche Identifikation mit der einzelnen Schule als Institution und deren Schulkultur.

294 Interview Frau Becker, Abs. 2–10.

295 Interview Frau Meyer, Abs. 5–10.

Bildungskonzepte und Gesellschaftsentwürfe

Die Bildungskonzepte und damit verbundenen individuellen Gesellschaftsentwürfe haben Einfluss auf den täglichen Unterricht. Das daraus entwickelte »pädagogische Leitbild« der Lehrerin oder des Lehrers²⁹⁶ ist meist aus didaktischen Prinzipien abgeleitet, in denen »Normen formuliert [werden], die sich auf die Realisierung einer bestimmten Qualität von Unterricht beziehen.«²⁹⁷ Diese werden oft aus den subjektiven Erfahrungen im Unterricht abstrahiert oder aber aus der Forschung und Theorie der Didaktik übernommen, wie oben am Beispiel der von Herrn Fischer formulierten »Gelingensfaktoren für guten Unterricht«²⁹⁸ aufgezeigt wurde. In der Praxis wirken mehrere Prinzipien ineinander verschachtelt, die zu unterschiedlichen Handlungen führen und sich in Teilen auch widersprechen können.²⁹⁹

Die Unterrichtsziele unterscheiden sich deutlich je nach Lehrenden, aber auch nach Schulform. Insbesondere im Marien-Gymnasium wird deutlich, dass die Lehrenden Wert auf eine Bildung in Tradition der Aufklärung und Geisteswissenschaft legen, wenn sie sich immer wieder auf die wissenschaftspropädeutischen Aufgaben ihres Unterrichts beziehen. Hier sind die christlichen Argumentationen besonders ausgeprägt, das katholische Bildungsideal wird durch die Schule bewusst gesetzt. Dieses postuliert »eine zurückhaltende Lehrperson, die zwar den guten Menschen heranbilden soll, gleichzeitig aber nur die Voraussetzungen schaffen kann, dass sich die in der Seele bereits angelegten Möglichkeiten entfalten.«³⁰⁰ Bereits vorhandene Begabungen und Fähigkeiten können nach diesem Konzept durch die Schule gefestigt, jedoch nicht erzeugt werden. Dem gegenüber steht ein aufklärerisches Ziel, hier werden die Möglichkeiten der Lehrenden höher eingestuft, da mit planvoller Erziehung ein Mensch verändert werden kann beziehungsweise erst geformt wird.³⁰¹

Die Lehrenden der Geschwister-Scholl-Gesamtschule und auch Frau Neumann sowie Frau Schwarz stellen stärker ein eher humanistisches Bildungsideal in den Mittelpunkt, haben aber auch Ziele, die durch die kriti-

296 Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 73.

297 Beyer 2009, S. 339.

298 Vgl. Kapitel 7.1.

299 Vgl. Beyer 2009, S. 342.

300 Isler 2011, S. 17.

301 Vgl. zum Konzept Gudjons 2012, S. 30ff.; Isler 2011, S. 20ff.; Dörpinghaus et al. 2008, S. 54ff.

sche Erziehungswissenschaft geprägt sind.³⁰² Ihnen ist die Ermöglichung politischer Partizipation ein zentrales Anliegen, gleichzeitig sind sie darauf bedacht, dass die Schüler nach ihren je unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen mit Wertschätzung durch die Lehrenden lernen. Die Pädagogen Erich Weniger und daran anknüpfend Wolfgang Klafki stellen für diese Ansätze die Unterrichtsinhalte ins Zentrum, »deren exemplarische Bedeutung, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zu bestimmen sei.«³⁰³ Von einer exemplarischen Thematisierung wird nach diesem Konzept auf andere Fälle übertragen und nach gesellschaftlichen Schlüsselproblemen gefragt.³⁰⁴

Auf anderer Ebene liegt das Idealbild des Lehrenden nach Pestalozzi: Hier ist der Lehrende zugewandt und mitfühlend, er nimmt seine Schüler als ganze Menschen wahr und kümmert sich um ihre Belange und Sorgen.³⁰⁵ Dieses Ideal wird am stärksten bei den älteren, erfahrenen Lehrenden deutlich, wiederum verfolgen hier Frau Meyer und Frau Becker ähnliche Argumentationslinien. Die reformpädagogische Ausrichtung stellt eine »natürliche« Erziehung als aktives Handeln, das vom Schüler und seiner Individualität ausgeht, in den Mittelpunkt. Auch hier ist die Beziehung zu Schülern durch stärkere Gleichberechtigung und persönliche Bezüge gekennzeichnet.³⁰⁶ Der Fachunterricht wird dabei durch übergreifende Unterrichtsstunden auf Grundlage der Interessen der Schüler ergänzt, es sollen Wochenpläne und freie Arbeiten umgesetzt werden.³⁰⁷ Auf diese Ausrichtung gehen zahlreiche Ansätze auch der konstruktivistischen Didaktik³⁰⁸ zurück, die heute in den staatlichen Vorgaben und der Bildungspolitik angekommen sind, wie etwa die gemeinsame Beschulung von Schülern unterschiedlicher Leistungsmöglichkeiten und die unterschiedlichsten Methoden der Projektarbeit.³⁰⁹ Ein freieres Arbeiten etwa in Wochenplänen wurde allerdings von keinem der Befragten genannt.

Insgesamt wird in den Interviews, abgesehen von Herrn Fischer, nicht explizit auf diese erziehungswissenschaftlichen Strömungen hingewiesen, keiner der befragten Lehrenden verortet sich selbst innerhalb des Theo-

302 Vgl. zum Konzept Gudjons 2012, S. 39ff.; Isler 2011, S. 35.

303 Hellekamps 2009, S. 274. Vgl. grundlegend Klafki 2007.

304 Vgl. die Ausformulierung der Theorie bei Klafki 2007.

305 Vgl. Isler 2011, S. 23.

306 Vgl. ebd., S. 29ff.

307 Vgl. Hellekamps 2009, S. 279f.

308 Vgl. Gudjons 2012, S. 35ff.; Isler 2011, S. 38.

309 Vgl. Hellekamps 2009, S. 281.

riespektrums. Für die alltägliche Arbeit haben die Konzepte, welche im Studium durchaus gelernt werden, offensichtlich kaum Bedeutung. Dementsprechend sind sie nicht in der Identität der Lehrenden verankert. Ihre Berichte sind geprägt von konkreten Erzählungen und übergreifenden Einschätzungen, die andere Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich machen. Eine Typologie von Lehrenden gilt in der Erziehungswissenschaft mittlerweile als veraltet³¹⁰, sodass die Gruppierung nach theoretischen Konzepten wenig Bedeutung hat. Auch wenn in der Vergleichenden Kulturwissenschaft immer wieder unterschiedliche »Typen« herausgearbeitet werden³¹¹, sollen hier eher losere Gruppen zusammengefasst werden, zumal zahlreiche Überschneidungen existieren. Jeder Lehrende bringt eine Vielzahl von Aspekten ein, sodass für jeden eine eigene »Typologie« erstellt werden könnte. Doch bestehen strukturelle Gemeinsamkeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen auch verschiedene Lehrende zueinander gehörig erscheinen lassen können, die in anderen Ebenen wiederum grundverschieden handeln.

In drei Gruppen kann zunächst das Verständnis des eigenen Unterrichts gefasst und jeweils an einem exemplarischen Zitat deutlich gemacht werden. Da ist zunächst (1.) die Gruppe der sehr schülerorientierten Lehrenden. Für diese exemplarisch ist die bereits zitierte Einschätzung von Frau Meyer: »Also unterrichten ist wichtig, aber erziehen ist, find ich, auch wichtig. .. Und unterstützen auch.«³¹² Für sie steht auch im täglichen Unterricht der Schüler als Individuum und ganze Person im Mittelpunkt; Inhalte und Lernziele werden vernachlässigt, wenn soziale oder kulturelle Bereiche nach eigener Einschätzung notwendig zu behandeln sind. Eine andere Gruppe lässt sich (2.) als jene Lehrenden bündeln, die ihr eigenes Interesse stark hervorheben und offen davon berichten, dass sie den Unterricht hiernach gestalten. Herr Schulz fasst zusammen: »Ähm .. ich denke, was ich .. wo ich mit Herzblut dahinter stehe, das kann ich einfach besser vermitteln.«³¹³ Sowohl die Schüler als auch die Lehrpläne können hinter diese Interessen zurücktreten, die thematischen Schwerpunkte werden nach den eigenen Vorlieben gesetzt. Schließlich ist (3.) eine Gruppe von Lehrenden vorhanden, die sich stark an den normativen Vorgaben orien-

310 Vgl. Schratz/Schrittesser 2011, S. 181.

311 Vgl. als Herausarbeitung von unterschiedlichen »Typen« exemplarisch Schmidt-Lauber 2010, S. 40.

312 Interview Frau Meyer, Abs. 156.

313 Interview Herr Schulz, Abs. 102.

tiert. Denn, wie Herr Hoffmann es exemplarisch zusammenfasst, »erst mal gilt Stoff soweit abzarbeiten, wie er .. vorgeschrieben ist«³¹⁴, erst danach sind weitere Unterrichtsinhalte relevant. Diese Gruppe ist stark an Lehrplänen und schulinternen Regelungen orientiert und stellt sowohl das eigene Interesse als auch die Bedürfnisse der Schüler für die Erfüllung von Normen zurück.

Die aufgeführten drei Gruppen sind jedoch nicht die einzigen herzustellenden Cluster. Zusätzlich können Gruppen nach Erfahrung und Motivation gebildet werden. Es ergeben sich hierdurch andere Zusammensetzungen innerhalb der Gruppen, die sich mit den vorgenannten auch überschneiden. Da sind (1.) jene jungen, motivierten Lehrenden, die sich viel Mühe geben. (2.) gibt es routinierte, erfahrene Lehrende, die wissen, wie sie ihren Unterricht gestalten wollen und der Meinung sind, dies auch umzusetzen. Eine weitere Gruppe sind (3.) verunsicherte Lehrer, die sich aber viel Mühe geben und nach ihren Berichten »guten« Unterricht machen. Schließlich besteht (4.) eine Gruppe älterer Lehrende, die durch das neue System eher verunsichert sind und einen oft ebenfalls routinierten Unterricht halten, dabei aber viel Wert auf die Erziehung legen. Wenn man eine Zusammenstellung nach diesen Kriterien vornimmt, so decken sich die Teilgruppen fast vollständig mit dem vom Erziehungswissenschaftler Berliner vorgestellten Modell.³¹⁵ Die Motivation ist dabei bei allen Gruppen abhängig von Zeitökonomie, Schülerorientierung und eigenem Interesse.

Wenn auf Grundlage dieser zwei möglichen Gruppierungen der Lehrenden nun noch einmal exemplarische Tiefbohrungen anhand einzelner Akteure³¹⁶ vorgenommen werden sollen, so zeigt sich, dass die einzelnen Lehrenden jeweils unterschiedlich ausgeprägt den beiden Gruppenbereichen zuzuordnen sind. Auf meine Frage danach, ob sich die vermittelten Inhalte mit den Lebensrealitäten der Schüler decken³¹⁷, wird Herr Fischer fast politisch reflektierend, wenn er antwortet:

»Das .. ist ist ist ja 'ne interessante Frage, weil .. ähm m..m..man muss dann letztlich fragen, wo kommen die Inhalte her, die da im Unterricht behandelt werden. So,

314 Interview Herr Hoffmann, Abs. 106.

315 Vgl. Berliner 1988 und Kapitel 8.1.

316 Vgl. zur methodischen Bündelung in dieser Mikroperspektive Kapitel 1.4. Hier können aufgrund des fehlenden biografischen Tiefgangs nur exemplarische Aussagen getroffen werden.

317 Im Interviewleitfaden 2011 formuliert als Frage 18: »Denken sich die im Material vorgegebenen Darstellungen überhaupt mit der Realität Ihrer Schüler?«

und da gibt's welche, die man für unverzichtbar und wichtig hält, aber die mit der Schülerlebenswelt nichts zu tun haben, .. würde ich behaupten, würde 'nen anderer dann aber schon wieder anders sehen, also die, .. ne, was ist wichtig, was müssen, .. oder so, müssen Schüler können und lernen? Wird ja wahrscheinlich durch alle Zeiten und wahrscheinlich auch von vielen Menschen sehr unterschiedlich beantwortet.«³¹⁸

Sein Verständnis des eigenen Unterrichts lässt sich der vierten, themenorientierten Gruppe zuordnen. Gleichzeitig zeigt er ein hohes Maß an Erfahrung und kann in diesem Zusammenhang der Gruppe von Lehrenden zugeordnet werden, welche routiniert Unterricht gestalten und der Meinung sind, diesen auch gut umzusetzen. Zudem ist Herr Fischer insofern ein Sonderfall, als er immer wieder auf die politischen Dimensionen und Implikationen seines Tuns und seiner Einschätzungen zurückkommt, wie er das auch im Zitat hier tut.

Auf die gleiche Interviewfrage nach der Deckung zwischen Unterrichtsthemen und Lebensrealität der Schüler antwortet Frau Schröder mit mehreren Beispielen, von denen eines besonders aussagekräftig ihre Ansprüche darstellt:

»Hm, .. oder klar, ich kann mir schon so Beispiele überlegen [...]. ich meine, Simpsons find' ich generell gut, ne, so das ist, .. ich mein' das ist natürlich auch irgendwie immer ähm, .. die gibt's schon super lange, die Serie, und die wird's wahrscheinlich auch noch relativ lange geben, das heißt, das ist immer irgendwie aktuell und das gucken auch viele Schüler, .. äh sowohl jüngere als auch ältere, ne, und äh da kann ich .. find' ich, das ist schon so 'ne Serie, an die man echt gut anknüpfen kann. Ähm, das war zum Beispiel einmal in so 'ner .. in so 'ner Fachzeitschrift, weiß nicht, Praxis Politik oder so, war da mal 'nen Beispiel zu und ähm so 'nem so 'nem so 'nem Textauszug, ne?³¹⁹ [...] Und ähm den hab' ich dann irgendwie, hab' ich das wirklich als .. ähm Arbeitsblatt kopiert, den Schülern gegeben, und die wussten sofort alle, welche Serie das ist, wir brauchten das gar nicht gucken, .. und da konnten wir uns darauf beziehen, ne, das ist dann natürlich echt so, dass ich denke: So, das macht jetzt mal Sinn an der Stelle.«³²⁰

Frau Schröder ist für die Gestaltung ihres Unterrichts zwischen den Gruppen der schüler- und themenzentriert arbeitenden Lehrenden anzusiedeln, sie macht ihre Entscheidungen von beiden Kriterien abhängig. Wie hier am

318 Interview Herr Fischer, Abs. 178.

319 Es handelt sich um den Vorschlag für ein Stationenlernen; vgl. Kirchner 2010. Die Simpsons-Folge ist nur als Wahlstation zu sechs anderen Stationen gedacht, wird von Frau Schröder aber als einziges Element dieses Unterrichtsmaterials erwähnt.

320 Interview Frau Schröder, Abs. 163–167.

Beispiel ist es ihr wichtig, das Thema inhaltlich aufzubereiten und sie stellt dabei, wo möglich, eine Schülerzentrierung her – gleichzeitig wählt sie mit einer ihr offensichtlich bekannten Comic-Serie ein auch sie persönlich interessierendes Beispiel. An anderen Stellen stellt sie die persönliche Beziehung zu ihren Schülern ebenfalls in den Mittelpunkt. Gleichzeitig gehört sie zur Gruppe der jungen, noch wenig erfahrenen Lehrenden, welche sich mit hoher Motivation viel Mühe geben, doch im Alltag ihrem eigenen Anspruch nicht immer gerecht werden. Dies wurde an zahlreichen Beispielen bereits deutlich, doch auch am hier stehenden Zitat zeigt sich, dass Frau Schröder Fachzeitschriften auf ihre Unterrichtsvorbereitung hin sichtet und als zusätzliches Material einsetzt, wenn sie es als zielführend bewertet. Ihre Motivation ist hoch, ihre Erfahrung noch begrenzt.

Herr Hoffmann antwortet auf meine Frage danach, was er an Schulbüchern positiv einschätzt³²¹:

»Also die [Schulbücher], wo man wirklich so merkt, dass so dieser Dreischritt da ist, also analysieren, interpretieren, bewerten. Was man ja auch .. in Geschichte halt machen muss. Also, das find' ich gut, dass das da auch schon in die Aufgaben mit einbezogen worden ist. Und vor allen Dingen auch Aufgabenstellungen, die nicht immer nur sind: Gehe hin, .. analysiere den Text, so und so, sondern auch .. zum Teil so 'nen bisschen produktionsorientiertes .. Verfahren, das find' ich dann auch .. gut.«³²²

Diese Aussage zeigt exemplarisch, wie sehr sich Herr Hoffmann an den Vorgaben im Lehrplan orientiert, denn er begründet auch seine Bewertung der Bücher nach diesen Vorgaben. Für ihn ist festzustellen, dass er eindeutig der Gruppe der normorientierten Lehrenden zuzuordnen ist. Immer wieder kommt er auf die Vorgaben und Vorgesetzten zu sprechen, wenn er zu den Gründen für seine Entscheidungen befragt wird. Dies kann nur in Teilen als soziale Erwünschtheit eingeschätzt werden, gerade weil er diese Haltung überaus konsequent vertritt. Die Interessen der Schüler und auch seine eigenen Vorlieben treten deutlich hinter diesen Anspruch zurück. Trotz seines noch recht jungen Alters kann er nach Erfahrung und Motivation jener Gruppe zugeordnet werden, welche routiniert der Meinung ist, einen guten Unterricht zu gestalten. Dies ist jedoch sowohl nach seinen Berichten als auch nach den exemplarischen Unterrichtsbeobachtungen nicht immer eindeutig.

321 Im Interviewleitfaden 2011 als Teilfrage der Frage 8 formuliert mit: »Was finden Sie an diesen Büchern besonders gut gemacht?«

322 Interview Herr Hoffmann, Abs. 74.

Frau Meyer definiert als eines ihrer Lernziele für die Schüler:

»Ich denke, es ist wichtig, ähm .. dass Schüler erfahren, ähm .. dass sie ähm .. in einem sozialen Umfeld leben, .. für das sie Verantwortung haben, .. das sie mit gestalten können, .. und dass ähm über viele hinweg, äh viele Jahre hinweg ähm .. eben ähm .. Gesellschaft gestaltet wurde, .. fremdbestimmt teilweise auch, und dass es ganz wichtig ist, dass ich das selbst (betont) .. mit gestalten kann.«³²³

Es geht Frau Meyer um gesellschaftliche Partizipation als einen Grundwert, welchen sie ihren Schülern vermitteln will. Dies zeigt nochmals ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der schülerzentriert argumentierenden Lehrenden, denen sie übergreifend zu den einzelnen Themen ein Verständnis von Gesellschaft vermitteln will. Zugleich ist sie hinsichtlich ihrer Erfahrung zweifelsfrei den älteren Lehrenden zuzuordnen, die ihren Unterricht routiniert umsetzen. In einigen Bereichen war sie deutlich verunsichert durch neue staatliche Vorgaben und sprach diese insgesamt eher selten an. So ist davon auszugehen, dass sie ihren Unterricht in großen Teilen weiterhin so gestaltet, wie sie dies bereits seit langen Jahren tut.

Dies gilt auch für Frau Becker, für sie ist die Vermittlung einer intrinsischen Motivation wichtig:

»Ja, dass .. dass Schule .. ähm nicht nur 'nen notwendiges .. Übel ist, sondern .. Schule auch .. wirklich Spaß macht. ... Klar, .. also es gibt noch immer Schüler, die .. strahlen auch aus und .. spiegeln das auch, dass .. dass Schule auch Spaß macht, aber ... ähm ... man muss schon sehr viel Überzeugungsarbeit leisten. (lacht)«³²⁴

Damit ist sie in beiden Dimensionen den gleichen Gruppen wie Frau Meyer zuzurechnen, obwohl sie an einer wesentlich leistungsorientierteren Institution unterrichtet und entsprechend auch mit einer anderen Schülerschaft konfrontiert ist. Sie hat ebenfalls den Anspruch, ihren Schülern unabhängig von inhaltlichen Themenfeldern eine Perspektive zu vermitteln und tut dies mit Methoden, welche als eher beständig bezeichnet werden können. Auf Innovationen gerade in der Kompetenzorientierung kommt sie nur in Bezug auf den neuen, schulinternen Lehrplan kurz zu sprechen.

Es fehlen in der Zusammenschau der unterschiedlichen Gruppenbildungen anhand der Fokusakteure jene Lehrenden, die hinsichtlich Motivation und Erfahrung eher als verunsichert bezeichnet werden können, sich aber dennoch viel Mühe geben. In der Gesamterhebung war diese Gruppe allerdings mit Lehrenden wie Herrn Bauer oder Herrn Koch und Frau

323 Interview Frau Meyer, Abs. 146.

324 Interview Frau Becker, Abs. 121.

Klein durchaus vertreten. Da diese Gesprächspartner jedoch allesamt eher knapp berichteten, wurde keiner von ihnen in die Gruppe der im Fokus der Analyse stehenden Akteure aufgenommen.

8.4 Kontextualisierung: Arbeitsidentitäten von Lehrenden

Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung ist ein iterativer Prozess zwischen (1.) vorgegebenen Ordnungen und vorhandenem Material mit (2.) den eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen sowie Motivationen und (3.) den spezifischen Interessen und Gesellschaftsentwürfen des einzelnen Lehrenden. Der Arbeitsalltag lässt die intrinsische Motivation der Lehrenden teilweise geringer werden, denn die verschiedenen Aufgaben und der daraus resultierende Zeitmangel lassen die grundsätzlich angestrebten Ansprüche als unrealistisch und schwierig in die Praxis umsetzbar erscheinen. Einige Interviewpartner räumen dies explizit ein, in anderen Aussagen wird der Umstand implizit deutlich. So kann generell festgehalten werden, dass allgemeine Ansprüche und entsprechende Darstellung im Interview mit der tatsächlichen Umsetzung in der Unterrichtspraxis nicht immer übereinstimmen und die in den Interviews dokumentierten Aussagen eher als zu positiv zu bewerten sind.

Ohne auf eigene empirische Erhebungen zurückgreifen zu können, fasst der Erziehungswissenschaftler Hans Berner die Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden treffend zusammen:

»Im krassen Gegensatz zu persönlichen und auf dem Papier stehenden Idealvorstellungen ist die berufliche Realität geprägt durch Faktoren wie permanente Zeitknappheit, unscharfe und doch dringliche Prioritäten, ständigen Druck des Unerledigten, begrenzte Lösungskapazität bei steigender Problembelastung, scharfe Selektivität aller Massnahmen [sic], hohes Bewusstsein des Nichtrealisierten, Unabschließbarkeit der Aufgaben oder vage Grenzen aller Probleme.«³²⁵

Glaukt man Studien aus dem Bereich der Didaktik und Lehrerbildung, so haben Zufriedenheit und Engagement der Lehrenden insgesamt in den vergangenen Jahrzehnten immer weiter abgenommen, während stressbezogene Erkrankungen wie der Burn Out und Frühverrentungen zugenom-

325 Berner 2011, S. 85f.

men haben.³²⁶ Die vorgestellten empirischen Daten zeigen eher auf unterschiedliche Strategien, zwischen Idealvorstellungen und vorhandenen Ressourcen einen Mittelweg zu finden. Schwerpunkte im eigenen Engagement werden dort gesetzt, wo das persönliche Interesse hoch ist. Pragmatisch wird stark auf jene Vorbereitungen zurückgegriffen, die aus der eigenen Berufserfahrung bereits bestehen und mit wenig Aufwand erneut zu Unterricht ausgebaut werden können. Die Lebenssituation spielt etwa mit familiärer Belastung und der damit verbundenen Bereitschaft des Zeiteinsatzes außerdem eine Rolle. In ihrer immateriellen Arbeit ist es den Lehrenden möglich, relativ frei über die eingesetzten Ressourcen zu verfügen und sich, wo notwendig, Freiheiten für die Nicht-Arbeit zu nehmen.

Zentral ist bei allen Vergleichen die vorhandene Erfahrung, die auch bei geringerem Engagement einen »guten Unterricht« ermöglicht. Somit kann Berliner in seinem Konzept eines Stufenmodells der Lehrkompetenz insofern zugestimmt werden, als alle am Anfang der Berufslaufbahn stehenden Befragten von hohem Arbeitsaufwand zur Unterrichtsvorbereitung sprechen, während die bereits länger erfahrenen Lehrenden diesen Aspekt weniger betonen. Die meisten Befragten sind dabei in der Mitte des fünfstufigen Modells anzuordnen, von Berliner als Meister oder Experten bezeichnete Lehrende sind auch unter den engagierten befragten Lehrenden selten.³²⁷ Das Modell muss allerdings insofern in Frage gestellt werden als durch Berliner vor allem die beiden Gruppen der Novizen und der Experten verglichen wurden, sodass die mittleren Kompetenzstufen nur bedingt voneinander zu unterscheiden sind. Gerade hier bestehen in der mikroperpektivischen Tiefbohrung jedoch Unterschiede in vielen Teilbereichen, die in der Forschung bisher kaum berücksichtigt wurden.

Für den Beruf Lehrer sind es vor allem biografische Bezüge des Sicherheitsbedürfnisses und des eigenen thematischen Interesses, die zu der langfristig geltenden Entscheidung führen, den Beruf auszuüben und sich im Zuge der eigenen Identitätskonstruktion auch mit diesem zu definieren. Dabei sind gerade die jungen Lehrenden stärker auf Sicherheit bedacht, die älteren Lehrenden stellen eher den Bezug zu Schülern und Themen in den Mittelpunkt. Hinsichtlich der dabei wirkenden Bildungskonzepte sind die Dimensionen der Schülerorientierung, der Themenorientierung und der Normorientierung zu unterscheiden. Erfahrung und Motivation können

326 Vgl. Bohnsack 2004, S. 155.

327 Berliner unterscheidet, wie oben dargestellt, (1.) Novizen, (2.) fortgeschrittene Anfänger, (3.) kompetente Lehrenden, (4.) Meister und (5.) Experten; vgl. Berliner 1988, S. 1–6.

neben der Zeit als maßgebliche Faktoren für Unterrichtskonzepte angesehen werden. Dubs fasst unterschiedliche Führungsstile von Lehrenden zusammen als »direktes Lehrerverhalten, indirektes Lehrerverhalten und Lernberatung«. ³²⁸ Das direkte Lehrerverhalten meint dabei eine klare und enge Vorgabe des Unterrichtsverlaufes, während das indirekte Verhalten eher die Initiativen und Wünsche von Schülern mit einbezieht. Die Lernberatung schließlich greift in die Lernprozesse von Einzelnen oder Gruppen nur ein, wenn Probleme auftreten und Unterstützung benötigt wird. Diese verschiedenen Stile sind weniger von den einzelnen Lehrpersonen als vielmehr von den durch sie umgesetzten Methoden abhängig.

Die Identifikation mit dem Beruf Lehrer im Speziellen wird verstärkt durch den Beamtenstatus und die dadurch bestehende finanzielle Absicherung. Lehrende entscheiden sich in der Regel für ihre gesamte berufliche Laufbahn, diese Tätigkeit auszuüben. Damit bildet der Lehrerberuf einen relativ hohen Anteil ihrer personalen Identität. Explizit negativ äußert sich nur ein Befragter, Herr Schulz, über seinen Beruf. Zwar wird implizite Kritik an einzelnen Themen, Materialien oder Methoden immer wieder in den Interviews deutlich, doch wird diese stets auf Beispiele und Teilbereiche bezogen. Der eigene Beruf, die eigenen Tätigkeiten und die damit verbundenen Arbeitsidentitäten werden in insgesamt positives Licht gerückt. Dies ist insofern als Schweigemuster einzuschätzen, als einerseits nur die motivierten Teile der Lehrerschaft befragt werden konnten und dass andererseits im Gespräch mit einer externen Forscherin eher eine allgemeine Reflexion stattfand, die auch in der Argumentation gegenüber der individuellen Perspektive stärker die positiven Aspekte in den Mittelpunkt rückt.

Ihre biografischen Erfahrungen sind mit der Identitätskonstruktion der Akteure dafür entscheidend, wie die tägliche Motivation in der Ausgestaltung des Unterrichts ist. Die Arbeit der Lehrenden ist insofern immateriell, als sie eigenverantwortlich umgesetzt wird und weniger konkrete Produkte als vielmehr gesellschaftliche Normen zum Ziel hat. Die ganze Persönlichkeit der arbeitenden Akteure wird als Lehrende eingebracht, ihr kommt eine große Relevanz zu. Adorno kann zugestimmt werden, wenn er diese Tendenz in Bezug auf Lehrende bereits früh erkannt hat: »Es ist darum so verzweifelt schwer für die Lehrer, es recht zu machen, weil ihr Beruf ihnen die in den meisten anderen Berufen mögliche Trennung ihrer objektiven Arbeit [...] vom persönlichen Affekt verwehrt.« ³²⁹ Bereits vor der gesell-

328 Dubs 2011, S. 46.

329 Adorno 1965, S. 668.

schaftlichen Ausweitung postfordistischer Arbeit war für Lehrende ihre Arbeit nicht von ihrer Freizeit getrennt. Entscheidender Unterschied zu anderen Teilen der immateriell arbeitenden kreativen Klasse ist die Beständigkeit sowohl des Arbeitsplatzes mit der Institution Schule als auch die Absicherung hinsichtlich einer nicht prekären Beschäftigung. Die Arbeitszeiten von Lehrenden sind nicht wie in anderen Berufsfeldern erst kürzlich entgrenzt worden, sondern sind es als essentieller Bestandteil auch der Identitätsgenese dieses Berufsfeldes. Sie sind somit hybride zwischen den Formen zu verorten und waren dies auch schon in den vergangenen Jahrzehnten.

Relevant für die Unterrichtsgestaltung und Rolle der Lehrenden als normgebende Instanz sind in der Zusammenschau folgende neun Faktoren: Es sind (1.) zunächst das weitere Umfeld und die Schule als Institution bedeutsam, dazu kommen (2.) die Beziehungsgeflechte innerhalb der Schule und (3.) die individuelle Identifikation mit der Schulkultur. Eher auf persönlicher identitärer Ebene liegen die Faktoren der (4.) eigenen (Un)Sicherheiten der Lehrperson hinsichtlich ihrer beruflichen Biografie sowie (5.) die eigene Relevanzsetzung von Vorbildfunktionen für Schüler und teilweise auch für Kollegen. In der Unterrichtsgestaltung greifen (6.) Routinen und (7.) das jeweilige Engagement in Form von Zeit- und Geldeinsatz. Die dahinterliegenden Bildungskonzepte bedingen (8.) die didaktischen Konzepte des Unterrichts. Hinzu kommen (9.) die persönlichen Vorlieben und thematischen Interessen. Explizit erfragt wurde in der Erhebung die Behandlung von Themen der Alltagskultur im Unterricht, implizit verweisen diese auf die Normen, welche in der Schule vermittelt werden und als kulturelles Wissen gefasst werden können.

Schulkultur ist einerseits durch die Akteure ausgestaltet und wandelbar. Dem gegenüber stehen die von den Strukturen vorgegebenen Ordnungssysteme in Form von Schulstruktur und -kultur, Themensetzungen und auch den vorhandenen Lern-, Arbeits- und Pausenräumen, die hier vermittelte Kultur ist in weiten Teilen bereits normativ gesetzt. Wiederum ist es Adorno, der diesen Aspekt prägnant zusammenfasst: »Die Schule hat eine immanente Tendenz, sich als Sphäre eigenen Lebens und mit eigener Gesetzlichkeit zu etablieren.«³³⁰ Die Bildungskonzepte der Lehrenden können nur innerhalb dieser gouvernementalen Vorgaben realisiert werden. In zweierlei Hinsicht wird im Unterricht Kultur vermittelt: erstens durch die

330 Ebd., S. 670.

Methode, mit welcher die Lehrenden Themenfelder lernbar machen, zweitens in Form der individualisierten Schulkultur, die Lehrende in ihrer auch über den Unterricht hinausgehenden Arbeit anwenden. Dabei sind als Ordnungssysteme in den Identitätsentwürfen der Lehrenden Meinungen, Gesellschaftsentwürfe und Stereotype wirksam.

9. Fazit: Kulturen des Lehrens

Kulturen des Lehrens, welche sich im Unterrichten als Beruf zeigen, sind Gegenstand der vorliegenden Betrachtung. Im Fazit sollen nun die Erkenntnisse zusammengetragen, das Methodensetting reflektiert und die verbleibenden Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Schließlich kann dann die gesellschaftliche Relevanz der Ergebnisse bewertet und einordnet werden. Dabei sollen nicht nur die zentralen Ergebnisse der Empirie beleuchtet, sondern auch die Querbezüge zu den angewendeten theoretischen Konzeptionen gezogen werden.

9.1 Erkenntnislese

Den Lehrenden als Akteuren kommt eine zentrale Bedeutung für Form und Inhalt der Schulbildung zu, wie die vorliegende Studie klar herausstellen konnte. Drei übergreifende Ebenen sind dafür zentral. Erstens sind die im Unterricht behandelten Inhalte in Form eines kulturellen Wissens in eine spezifische Schulkultur eingebunden. Zweitens ist die Art der Ausgestaltung des Unterrichts durch die Akteure eine Praxis der Kulturvermittlung. Drittens sind Bericht und Reflexion des eigenen Handelns durch die Lehrenden als Reden über Erfahrung zu verstehen. Die Lehrenden nehmen die Schlüsselrolle ein zwischen normativen Vorgaben – sowohl der staatlichen Instanzen als auch der Schulbuchverlage – als Ordnungen auf der einen Seite sowie den eigenen Ausgestaltungen von Themen und Methoden als Praxen auf der anderen Seite.

Es war insbesondere zu zeigen, welche »ungeschriebenen Regeln im Schulalltag«¹ bestehen. Dabei sollten nicht nur die Normen dekodiert wer-

¹ Fuchs 2010, S. 48.

den, welche Lehrende im Unterricht als kulturelles Wissen vermitteln. Vielmehr war gleichzeitig herauszuarbeiten, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Unterrichtsgestaltung zwischen den Lehrenden bestehen und welche individuellen Mechanismen und Aushandlungsstrategien sie in ihren alltäglichen Praxen entwickeln. Hierfür ist in einer Mikrostudie empirisches Material erhoben worden, welches Einblicke in die Relevanzsetzungen, Erfahrungen und Strukturierungen von Lehrenden in ihrem Arbeitsalltag und in ihren Arbeitsweisen ermöglicht. Besonders in der Kontrastierung mit normativen Quellen, insbesondere den gesetzlichen Vorgaben und Lehrplänen, konnte die Deutungsmacht der Lehrenden in großen Bereichen des Unterrichtsalltags klar herausgearbeitet werden.

Die Fallportraits, die auch mithilfe der exemplarischen Engführung an fünf im Fokus der Analyse stehenden Akteuren herausgearbeitet wurden, konnten Spannungsfelder zwischen Akteuren, Praxen und Ordnungen aufzeigen. Mit Bourdieu kann davon gesprochen werden, anhand dieser mikroperspektivischen Untersuchung »das Invariante, die Struktur, in der beobachteten Variante zu erfassen.«² Jegliche verwendete Theorie muss sich dabei an den empirischen Daten prüfen lassen. Foucault kritisiert die scheinbar voraussetzungslose Empirie, die nie voraussetzungslos ist:

»Nichts ist tastender, nichts ist empirischer (wenigstens dem Anschein nach) als die Einrichtung einer Ordnung unter den Dingen. [...] Tatsächlich gibt es selbst für die naivste Erfahrung keine Ähnlichkeit, keine Trennung, die nicht aus einer präzisen Operation und der Anwendung eines im voraus bestehenden Kriteriums resultiert.«³

Demnach kann jede empirische Arbeit, auch die vorliegende, nur aus dem subjektiv bereits vorgeprägten Blickwinkel der Forscherin interpretieren. Umso wichtiger ist es deshalb, die erhobenen Aussagen auf Grundlage der eingesetzten Theorien mittlerer Reichweite zusammenfassend zu hinterfragen: »Das empirische Material ist deshalb der Prüfstein, mit dem eine Theorie konfrontiert wird.«⁴ Es soll hier noch einmal geprüft werden, welche Theorie-Pfeile treffsicher waren, um auf die eingangs zitierte Metapher zurückzukommen.⁵

2 Bourdieu 1989, S. 354.

3 Foucault 1971, S. 22f.

4 Schriewer 2014, S. 393.

5 Vgl. zum Bild der verschiedenen theoretischen Ansätze als Pfeile im Köcher der Wissenschaft Bausinger 2015, S. 133 und oben, Kapitel 1.4.

Während auf der Seite der Ordnungen die Konzepte (1.) Macht, (2.) Institutionen und (3.) Normativität stehen, sind auf Seite der Praxen (4.) Wissen, (5.) Kreativität und (6.) Identität bedeutsam. Im Spannungsfeld zwischen beiden Polen und ihren Ausprägungen stehen die Lehrerpersönlichkeiten als Akteure in ihrer spezifischen Aushandlung und Aneignung der Kulturen des Lehrens in ihrem Beruf. Diese Akteure zeichnen sich aus durch spezifische (7.) Identitäten und (8.) Bildungskonzepte. Diese Konzepte als »Pfeile« sind nicht für alle Bereiche der Analyse gleichermaßen bedeutsam gewesen. Quer zu ihnen liegen die bereits genannten Ebenen von kulturellem Wissen und Schulkultur, von Kulturvermittlung, von Arbeit und von Erfahrung. Daraus ergibt sich eine ineinander verschränkte Matrix der Kulturen des Lehrens. Die drei zentralen Begriffe der vorgelegten Studie – Akteure, Praxen und Ordnungen – sind in dieser Matrix unterschiedlich aufeinander zu beziehen und können in den verschiedenen Teilbereichen der Schulbildung immer wieder neu miteinander verbunden werden. Darin zeigt sich die plurale Struktur kultureller Bedeutungsgewebe nach Geertz⁶, die nie mit einem Begriff gefasst werden können. Was bedeutet dies im Konkreten?

Stellt man als ersten der Leitbegriffe die Ordnungen in den Fokus, so sind es insbesondere die übergreifenden Ordnungen des Schulsystems, die Räume der Schulen und die in diesen interagierenden Akteure, welche strukturierend wirksam sind. Der Macht- und Gouvernementalitätsbegriff hilft bei der Analyse und Herausarbeitung von strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beforschten Schulen als Institutionen. Mit den staatlichen Vorgaben, vor allem durch die Lehrpläne, sind zwar Unterrichtsinhalte relativ offen gehalten und nicht im Detail vorgegeben, diese werden aber dennoch gelenkt und strukturiert. Bereits durch das Schulsystem werden Ordnungen insofern gesetzt, als etwa entschieden wird, welche Schulfächer in welchem Umfang unterrichtet und benotet werden oder auch, welche Schüler in welcher Schulform gemeinsam lernen. Lehrenden und Schulen kommt eine Mittlerfunktion in der Ausgestaltung und Einhaltung dieser Normen zu. Diese Rolle hat durch die jüngsten Bildungsreformen noch an Bedeutung gewonnen. Räume haben sich für diese Funktion als geeigneter Indikator herausgestellt, da sich hier die Schulkultur gleichsam auch materiell manifestiert. Insbesondere am Raum des Lehrerzimmers konnte aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die

⁶ Vgl. Geertz 1983, S. 9.

Schulkultur in diesem Gefüge gestaltet wird. Das Phänomen setzt sich in der Ausgestaltung der Zwischenräume innerhalb der Schulgebäude, etwa in den Fluren, fort. Eine analoge Feststellung kann auf immaterieller Ebene für die schulinternen Lehrpläne getroffen werden, die je nach Ausformulierung der jeweiligen Schulkultur unterschiedlich partizipativ entstehen und verschieden bewertet werden. Wenn die in der Schule ordnenden Akteure zu dieser Perspektive hinzugezogen werden, so wird deutlich, dass ständig neu ausgehandelte Konstellationen greifen. Dabei darf die ordnende Forscherin nicht vernachlässigt werden, die mit ihren Interaktionen im Feld die Darstellungen zugleich konstruiert, evoziert und selektiert. Insbesondere der Grad von Offenheit und Ausführlichkeit der Berichte der Lehrenden ist geprägt durch die im Rahmen der Erhebung entstandene Beziehung zur Forscherin. Unsicherheiten, Prüfungssituationen und Identitätskonstruktionen bestimmten den Forschungsverlauf verhältnismäßig stark. Kooperation und Kommunikation der Lehrenden untereinander hingegen sind deutlich durch die jeweilige Schulkultur strukturiert. Das Reden über die eigenen Schülerschaften ist in der Wahrnehmung der Akteure besonders dort gefärbt, wo soziale Disparitäten dargestellt werden.

Wenn Praxen als zweiter Leitbegriff im Mittelpunkt stehen, so sind es insbesondere die Anwendungen und Aneignungen von Themen sowie Materialien, die bedeutsam werden. Die Umsetzung als Interpretation der Ordnungen ist den Lehrenden weitgehend selbst überlassen und erfolgt dementsprechend mit sehr unterschiedlichen Bewertungen und Prioritäten. Mit den Strukturreformen der Kompetenzorientierung werden auch Lehrende starkem Druck ausgesetzt. Sie sehen sich neuen Herausforderungen hinsichtlich der zu erreichenden Ziele gegenüber, vor allem aufgrund geringerer Zeitkapazitäten. Gleichzeitig erhalten sie inhaltlich durchaus größeren Spielraum. Sie behalten ihre bewährten Praxen der Unterrichtsgestaltung in hohem Umfang bei und stellen diese als normkonform dar. Mit steigender Erfahrung geht somit auch eine stärkere Resistenz den Veränderungen gegenüber einher: Wer bereits lange unterrichtet, bleibt eher in den entwickelten Routinen und vorhandenen Wissenskonzepten verhaftet und spricht allgemeiner über Themenbereiche; junge Lehrende orientieren sich hingegen stärker an aktuellen Vorgaben und beziehen sich gleichzeitig in ihren Berichten mehr auf konkretere Themenbenennungen. Lehrende arbeiten insgesamt sehr themenzentriert und machen dabei auch einen Wahrheitsanspruch den Schülern gegenüber geltend. Sie greifen auf ihre implizit vorhandenen Wissensbestände zurück, meist ohne diese zu hinter-

fragen. Die thematische Abstimmung innerhalb des Kollegiums ist je nach Schulkultur stärker durch Kooperationen oder Hierarchien vor allem hinsichtlich der schulinternen Lehrpläne geprägt. Der Einsatz von Schulbüchern ist vor allem erfahrungs- und interessenbasiert. Die Bücher werden als Informations-, Ideen- und Anregungspool genutzt und lassen sich grundsätzlich in Arbeits- und Sachbücher gruppieren. Der Auswahlprozess dieser Werke ist zwar durch die Schule und entsprechende Gremien bedingt, wird jedoch durch den eigenen Bestand der Lehrenden in seiner Relevanz relativiert. Sowohl Schulbücher als auch ergänzende Materialien sind dabei vor allem Wissensquelle für die Lehrenden in ihrer Unterrichtsvorbereitung. Nur in Auswahl werden sie dann in der Unterrichtsdurchführung eingesetzt. Auch im Zuge der Digitalisierung bleiben Schulbücher zwischen Leitmedium und Fundus zentrale Medien für den Unterricht und werden von allen Befragten als relevant bewertet. Anderes Material ergänzen die Lehrenden vor allem, wenn sie mit den Inhalten des an der Schule eingeführten Schulbuchs nicht zufrieden sind. Die entsprechenden Bestände werden fortlaufend erweitert und wachsen daher mit zunehmender Erfahrung. Zudem hat sich gezeigt, dass zahlreiche Themenbereiche ganz oder weitgehend ohne Material unterrichtet werden, was die Aussagekraft inhaltsanalytischer Forschungen zu Schulbüchern einschränkt. Gerade die Praxen der Themensetzung und Schwerpunktbildung sind in den Fächern der Gesellschaftslehre stark geprägt durch individuelle Vorlieben. Hierfür erwiesen sich die gewählten Indikatorthemen als aufschlussreiche Bezugspunkte der Analyse. Dabei sind die Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen hinsichtlich einzelner Themenfelder besonders implizit und können gerade aus den nicht intendierten Darstellungen von Normen und Einstellungen geschlussfolgert werden. Die individuelle Einschätzung der Relevanz von Themen ist bedeutsam für Art und Umfang der Behandlung im Unterricht. Damit werden Identitätsangebote und Gesellschaftskonzepte der Lehrenden deutlich, auch wenn hier verstärkt sozial erwünscht beantwortet wird.

Rückt man die Akteure als dritten Leitbegriff ins Zentrum der Analyse, so verschiebt sich die Perspektive auf Routinen und Normen ebenso wie Kreativität in der Ausgestaltung der Ordnungen ihrer Arbeit. Besonders bedeutsam sind dabei der Unterricht als Praxis der Kulturvermittlung sowie die dahinter liegenden didaktischen Konzepte, welche aussagekräftig für die Identität der jeweiligen Lehrenden sind. Sie sind als Akteure Mittler zwischen den normativen Anforderungen, den thematischen Möglichkei-

ten und didaktischen Vorgaben sowie der alltäglich gelebten Schulkultur. Wissens- ebenso wie Materialbestände werden in unterschiedlichen Methodenkombinationen je nach Themensetzung kombiniert. Für ihr individuelles Konzept von Unterricht greifen die Lehrenden auf Bausteine zurück, wobei die normative Ausrichtung auf Methodenpluralität und Kompetenzorientierung verschieden gewichtet realisiert wird. Didaktische Vorgehensweisen sind vor allem biografisch durch die eigene Erfahrung geprägt und auf Grundlage von Bewertungen und Bevorzugen gestaltet. Dabei sind die individuellen Normen, Einstellungen und Meinungen der Lehrenden bedeutsam, die wiederum größtenteils nur implizit zu erheben waren. Auch bei der Darstellung konkreter Unterrichtsgestaltungen bleibt das Reden über Erfahrung recht allgemein und zeigt vor allem die strukturell verschiedenen Zugänge hinsichtlich eingesetzter Methoden. Nur einige der Lehrenden beziehen sich auf die in Lehrplänen eingeforderten Methoden- und Kompetenzorientierungen. Intrinsische Motivationen werden in verschieden ausgeprägtem zeitlichem und materiellem Engagement greifbar. Lehrende haben deutlich zutage tretende Strategien, um zwischen Idealvorstellungen und vorhandenen Ressourcen einen Mittelweg zu finden. Hier ist wiederum das eigene thematische Interesse ausschlaggebend für ein hohes Maß an Engagement. In anderen Bereichen wird eher pragmatisch auf bereits bestehende Vorarbeiten und Vorlagen zurückgegriffen. Dabei zeigt sich die konkrete Auswirkung immaterieller Arbeit, welche einen flexiblen Umgang mit eigenen Ansprüchen und Umsetzungen ermöglicht, aber gleichzeitig auch erfordert. Das Berufsfeld der Lehrenden ist hybride zwischen kreativer Klasse und eher klassischem Normalarbeitsverhältnis anzuordnen. Für die Berufswahl nennen die befragten Lehrenden dementsprechend neben Sicherheitsbezügen besonders die persönlich interessierenden Themenbereiche und den Umgang mit Schülern als relevant. Unterricht als kulturelle Praxis sowie darüber hinausgehende Interaktionen mit Schülern können entweder stark inhalts- und kontrollbezogen sein oder mehr auf die soziale Beziehung zu den Schülern abzielen. Die Akteure mit ihren Identitäten sind besonders bedeutsam für die Kulturvermittlung als Weitergabe der eigenen Wissens- und Erfahrungsbestände sowie der jeweiligen spezifischen Interessen und Gesellschaftsentwürfe. Hierfür relevant ist insbesondere die Ausübung einer Erziehungsfunktion, die sich in der Schülerorientierung und eigenen Wahrnehmung von Vorbildfunktionen spiegelt und die Arbeitsidentität in besonderem Maße aufzeigt. Es lassen sich drei Gruppen von Lehrenden herausarbeiten, die entweder schü-

ler-, themen- oder normzentriert arbeiten, Erfahrung und Motivation sind dabei besonders bedeutsam. Die Akteure sind insgesamt in einen iterativen Prozess zwischen vorgegebenen Ordnungen, eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen sowie spezifischen Interessen eingebunden, der auf eine je eigene Ausformung von Kulturvermittlung der Lehrenden schließen lässt.

Welche Ergebnisse können aus diesen Erkenntnissen für die Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung formuliert werden? Elf Punkte sind in der Zusammenschau bedeutsam. (1.) Lehrende unterliegen kaum externer Kontrolle und sind in ihrem Handeln – abgesehen von den normativen Vorgaben und vorgegebenen Ordnungen, welche sie selten reflektieren – weitgehend frei. (2.) Daraus ergeben sich deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung des Unterrichts und darüber hinausgehender Arbeit je nach Normvorstellung und Identität der Individuen. Lehrende sind frei in ihrer Aushandlung der konkreten Ordnungen, die ihren Unterricht begrenzen. (3.) Ein Wandel des Arbeitsfeldes »Schule« hat bisher nicht stattgefunden, Lehrende sind kaum von Prekarisierung betroffen und haben einen in der äußeren Form abgesicherten Arbeitsplatz. Ihre Arbeit ist allerdings immateriell und postfordistisch in der Ausgestaltung – nicht erst seit Kurzem, sondern dies ist dem Beruf immanent. Es handelt sich also um eine spezifische Form von entgrenzter Arbeit, die wohl nur in anderen Bereichen des Unterrichtens vergleichbar vorhanden ist. Subjektive Kenntnisse und Kreativität waren bereits vor den aktuellen gesellschaftlichen Umbrüchen bedeutender Teil der Ausgestaltung des Lehrerberufs. (4.) Ob und wie die Vorgaben aus Gesetzen und Lehrplänen inhaltlich und methodisch umgesetzt werden, ist den Lehrenden überlassen. Schwerpunkte werden vorrangig an der eigenen Interessenslage festgemacht. (5.) Die Methoden als Art und Weise der Kulturvermittlung sind in Studium und Fortbildungen zwar lernbar, relevant für die Praxis sind jedoch vor allem Erfahrungen. (6.) Kreativität und Routinen im Umgang mit und Ausbau von den eigenen Wissensbeständen sind vor allem durch die individuellen Interessen, Bewertungen und Gesellschaftsentwürfe bestimmt. Eine externe Kontrolle findet auch hier nicht statt. (7.) Mit dem sozio-ökonomischen Wandel im Zuge von Digitalisierung und Globalisierung eröffnen sich den Lehrenden neue Möglichkeitsräume und Unterstützungsangebote. Digitale Archivierung, Vorbereitung und Durchführung wird bisher fast ausschließlich von jenen Lehrenden umgesetzt, welche zu den digital natives gerechnet werden können. (8.) Unabhängig von digitalen Angeboten nutzen Lehrende die existierenden Schulbücher als Fundus für ihren Unterricht und betrach-

ten diese als unabdingbar. Darüber hinaus sind zahlreiche weitere Materialien für die Unterrichtsgestaltung im Einsatz, die in einem eigenen Bestand gesammelt und je nach Kontext genutzt und aktualisiert werden. Wichtig ist dabei vor allem Erfahrung. Bei engagiertem Arbeiten wird der Bestand ständig erweitert und aktualisiert. (9.) Das bestehende Angebot an Anleitungen für Unterrichtsmethoden, die von Wissenschaft und Politik aufbereitet werden, ist im Alltag der Lehrenden kaum vorhanden. Obwohl eine methodische Vielfalt auf normativer Seite eingefordert wird, ist doch der größte Teil des Unterrichts weiterhin durch verbale Kommunikation, Arbeit mit Schulbüchern oder vergleichbarem Text-Bild-Material gestaltet. (10.) Eine spezifische Schulkultur können die Lehrenden internalisieren und als eigene Handlungsmaxime einsetzen, sie können sich im Gegensatz jedoch in gewissem Umfang auch explizit von dieser abgrenzen. In diesem Bereich sind sie ebenfalls größtenteils frei und müssen nur einen Minimalkonsens einhalten. (11.) Als Institution ebenso wie als Raum ist die einzelne Schule weitaus bedeutsamer als größere Strukturen. Hier wird der Umgang mit gouvernementalen Ordnungen spezifisch angeeignet und damit gestaltet. Dabei spielen neben den einzelnen Akteuren die kulturellen Koordinaten Raum, Zeit und soziale Gruppe eine besonders große Rolle.

Kurzum: Unterricht ist abhängig von Engagement, Bewertung und Gestaltung der Lehrenden. Wie sie ihre Funktionen als Vermittler kulturellen Wissens gestalten, ist ihnen weitgehend selbst überlassen. Sie nutzen diesen Handlungsspielraum auch aus. Die Ordnungssysteme der Lehrenden strukturieren auch ihre Erzählungen und Schwerpunktsetzungen.

9.2 Methodenreflexion

Im Schuljahr 2010/11 waren in NRW insgesamt rund 60.000 Lehrende an den 626 Gymnasien und 225 Gesamtschulen in NRW beschäftigt.⁷ Deutschlandweit sind allein in den Sekundarstufen rund 388.000 Lehrende tätig.⁸ Von diesen Akteuren, welche täglich Unterricht zwischen Praxen und Ordnungen gestalten, konnten in der Mikroperspektive 18 Personen

7 40.390 Lehrende an Gymnasien und 18.323 Lehrende an Gesamtschulen. Vgl. Schulministerium NRW 2011, S. 12 und 47.

8 957.000 Lehrende sind an Schulen in Deutschland insgesamt beschäftigt. Zahlen für das Schuljahr 2011/12 nach Bildungsbericht 2014, S. 229 und 262.

näher betrachtet werden und zu Wort kommen. Der exemplarische Zugang wurde gewählt (1.) anhand einzelner Lehrender, (2.) ihrer Schulen sowie (3.) aufgrund ihrer Themensetzungen. Insbesondere der Zugang zum Feld und die Ungleichheiten in den Erhebungssituationen bedingen die Ergebnisse.

Eine besondere Relevanz hat in der vorliegenden Analyse der Zugang zur Organisation Schule. Sie ist in vielfältiger Weise als machtvolle Institution einzuschätzen, welche den Kontakt der Forscherin zu den Akteuren regelte. Mit Ausnahme einer in der Gründungsphase befindlichen Schule fanden sich keine Organisationen, welche zu einer Beforschung bereit waren. Die schließlich gewonnenen Interviewpartner wirkten aus persönlichem Engagement und Interesse an der Studie mit. Es ist davon auszugehen, dass keine der entsprechenden Schulleitungen dezidiert über die Erhebung informiert wurde. Schon dies ist aussagekräftig für die Schulkulturen selbst, wie an unterschiedlichen Aspekten aufgezeigt wurde. Es zeigt sich daraus eine besonders nach außen abgeschlossene Schulkultur, die eher ablehnend wirkt und entsprechende Erhebungen erschwert.

Der Zugang war dementsprechend schwierig und hatte im Ergebnis ein sehr spezifisches Set an empirischem Material, vorwiegend bestehend aus Interviews. Bedingt durch den problematischen Feldzugang und der daraus resultierenden Quellengrundlage können die heterogenen Bedingungen des Lehrens unterschiedlich differenziert erfasst werden. In einigen Fragen ergibt sich ein Bild, das sicher nicht dem »Durchschnitt« der Lehrenden entspricht. Die befragten Lehrenden waren nicht nur besonders engagiert, sondern auch vergleichsweise jung. Zudem ergab sich innerhalb der im Fokus stehenden Unterrichtsfächer aus dem Lernbereich Gesellschaftslehre ein Schwerpunkt im Fach Geschichte. Die Interviewpartner unterscheiden sich zudem auch hinsichtlich der Schwerpunkte in ihren Erzählungen: Einige setzen ihre Studienfächer zentral, andere eher einzelne Themenbereiche. Eine erste Beforschung kann und will keinerlei Repräsentativität für sich beanspruchen und hinterlässt eine Vielzahl an Desideraten.

»Es gehört [...] zur Kunst der Wissenschaft, Zufälle zu nutzen und Unentscheidbarkeiten ertragen zu können. [...] Das Moment der Kunst kommt also durch die Nichtmethodisierbarkeit einer forscherschen Haltung und die Zirkelhaftigkeit des selbstreflexiven Bewusstseins in die Wissenschaft.«⁹

⁹ Budde 2012, S. 571.

Die spezifische empirische Basis der vorgestellten Analyse wurde immer wieder reflektiert, ohne sie jedoch grundlegend ändern zu können. Die konkret beforschten Lehrenden sind letztlich zufällig gefunden worden. Daraus folgend waren Annäherungen nur anhand der Mikroperspektive in einem explorativen Vorgehen möglich. Ebenfalls durch den Zugang mit induktivem Vorgehen bedingt, ergab sich in den Narrativen der Akteure ein starker Schwerpunkt auf die Darstellung von Materialeinsätzen sowie zu einzelnen Themenfeldern des Unterrichts. Diese stellten sich in der Auswertung des empirischen Materials als weniger relevant heraus als angenommen, konnten jedoch als Indikatoren in der Analyse nutzbar gemacht werden.

Die Subjektivität der Narrative ist abhängig von der jeweiligen Erzählsituation und von der Gesprächspartnerin, in diesem Falle der Forscherin. Erfahrung wird im Rahmen der Erzählung in eine spezifische Form gebracht, die mit Lehmann als narrative Identitätskonstruktion verstanden werden kann.¹⁰ Diese zeigt nicht die erlebbare Realität, sondern die Deutungen und Sinnkonstruktionen der Akteure. Mit Gerndt sind es insbesondere der Vergleich und die Kontextualisierung aus Fachperspektive, welche den Mikroperspektiven auch übergreifende Relevanz einschreiben.¹¹ Denn das »performative Element von Kultur [...] entsteht in der Wiederholung, im Durch- und Aufführen kultureller Muster, insbesondere entsteht es jedoch im Handeln und damit als Einzelfall der gelebten Praxis.«¹² Diese kulturelle Praxis wurde im Reden über Erfahrung greifbar gemacht, da die methodischen Zugriffe keine direkte Beobachtung dieser Praxis ermöglichten. Durch den Vergleich unterschiedlicher Narrative konnten relevante Praxen aufgezeigt werden. Nicht erhoben wurden die tatsächlichen Unterrichtsabläufe und -inhalte. Dies bleibt mit allen methodischen Fallstricken eine große Aufgabe und künftigen Forschungen überlassen.

Zugleich kann eine empirische Erhebung nie allumfassend analysieren, denn die »Ethnografie ist immer unfertig.«¹³ Nicht nur der komplizierte Feldzugang schränkte die Erhebung ein. Auch die Rolle der Forscherin muss bei einer Erhebung in einer Institution wie der Schule besonders berücksichtigt werden. So sehr der Besuch von Unterricht ein kulturelles Totalphänomen ist, so sehr ist auch die Forscherin selbst von den eigenen Er-

10 Vgl. Lehmann 2007a, S. 10.

11 Vgl. Gerndt 2002, S. 263.

12 Heimerdinger 2008, S. 50.

13 Massmünster 2014, S. 527.

fahrungen geprägt. Die Lehrenden nahmen mich – je nach eigenem Erfahrungsschatz und Einschätzung meiner Person – als ehemalige Schülerin, Kollegin oder auch als Prüferin wahr und passten ihre Aussagen dieser Wahrnehmung an. Dies wurde nur in wenigen Fällen im Gespräch reflektiert, spielt jedoch bei einer ganzen Reihe von Aussagen eine implizite Rolle. Durch die in der Vorerhebung gemachten Erfahrungen vor allem hinsichtlich Fachausdrücken und Sprachstil konnten einige Missverständnisse jedoch durch die zweite Version des Interviewleitfadens bereits im Vorfeld beseitigt werden.

Die Eingrenzung der Erhebungen auf ein Bundesland und dort im Besonderen auf das Rheinland hat sich insofern als zielführend erwiesen, als mit einheitlich gültigen normativen Regelungen, also Gesetzen und Lehrplänen, Vergleiche innerhalb einer paradigmatischen Region zwischen ländlichen und urbanen, wohlhabenden und finanzschwachen Schulen mit heterogenen und homogeneren Schülerschaften möglich wurden. So konnte die besondere Rolle der Lehrenden in diesen Zusammenhängen exemplarisch festgemacht und kontextualisiert werden, ohne zu viele Vergleichsparameter berücksichtigen zu müssen.

Doch können auf Grundlage dieser begrenzten Erhebungen überhaupt Aussagen getroffen werden? Gerndt unterscheidet für die Analyse allgemein nach Beschreibungs-, Darstellungs- und Betrachtungsmodellen:

»Beschreibungsmodelle haben die Aufgabe, offensichtliche oder gesetzte Zusammenhänge in abstrakter Form auszudrücken. Sie objektivieren durch Sprachregelung und skizzieren den jeweiligen Bedeutungsrahmen. [...]Bei der Betonung von Sachzusammenhängen erhalten wir Darstellungsmodelle, bei der Betonung von kategorialen Zusammenhängen Betrachtungsmodelle.«¹⁴

Die vorliegende Arbeit versucht, Sachzusammenhänge erstmals kulturanalytisch in einem Darstellungsmodell zu fassen und zugleich die kategorialen Zusammenhänge in den Blick zu nehmen. Es sollten also in der vorgelegten Studie Darstellungs- und Betrachtungsmodelle entwickelt werden. Wenn nun noch einmal zurückgegriffen wird auf ein spezifisches Fachverständnis, so ist wiederum mit Gerndt festzustellen: Die

»Spezifik liegt darin, daß sie [die Volkskunde und ihre Nachfolgedisziplinen] vom konkreten Lebensalltag der breiten Bevölkerungsschichten ausgeht, dabei in der Regel die Mikrobetrachtung einer Makrosicht vorzieht, ohne allerdings – und das

14 Gerndt 1990, S. 4.

ist eine unabdingbare Prämisse – je das Bewußtsein vom räumlich-historisch-sozialen Gesamtzusammenhang allen kulturellen Geschehens verlieren zu dürfen.«¹⁵

Auf der Mikroebene konnte nachgezeichnet werden, wie und warum Lehrende Unterricht und Schule gestalten, wie Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung miteinander verbunden und wodurch sie bedingt sind. Bisherige Forschungen analysieren hingegen vorrangig einen Idealzustand von Unterricht und die Darstellung von Inhalten in den dafür vorgesehenen Materialien, weitgehend ohne Berücksichtigung der Spezifika, Nutzungen und Aneignungen. Die hier vorgelegte Studie liegt auf der Schnittmenge zwischen diesen Bereichen und kann mit den Fragestellungen und Methoden der Vergleichenden Kulturwissenschaft akteurszentriert dringende Desiderate aufarbeiten. Dabei hat es sich als fruchtbar erwiesen, zu den verschiedenen Aspekten entsprechende begriffliche Schlüsselkonzepte als Theorien mittlerer Reichweite jeweils interdisziplinär aufzuschließen, um damit abstrahierende Aussagen aus dem empirisch gewonnenen Material und den untersuchten normativen Ordnungen treffen zu können.

Im analysierten Quellenkorpus sind unterschiedliche Ebenen enthalten, die abschließend noch einmal in der Zusammenschau reflektiert werden sollen. Es sind zunächst (1.) Sachinformationen empirisch erhoben worden, welche Aussagen über die individuelle Lehrerbiografie, die jeweilige Schule, verwendete Bücher und Materialien ermöglichen. Dazu kommen (2.) subjektive Einschätzungen der Lehrenden in Bezug auf ihre Schüler, ihren Unterricht sowie die verwendeten Bücher und Materialien. In diesem Zusammenhang stellen die Lehrenden (3.) ihre Bewertungen und Relevanzsetzungen vor allem hinsichtlich der Themenschwerpunkte und Methoden dar. Aus diesen Äußerungen kann geschlossen werden auf (4.) implizite Setzungen von Normen und Stereotypen. Schließlich können (5.) Kontexte der Schulkultur und der Identität der Lehrenden gefolgert werden. Durch eine Kontrastierung dieser Erhebungen mit dem Quellenkorpus von Lehrplänen und Gesetzen als Ordnungen konnten (6.) die normativen Setzungen, (7.) aber auch die Leerstellen in Normvorgaben hinzugezogen werden. In der Methodentriangulation wurden so die unterschiedlichen Bedeutungsebenen der Kulturen des Lehrens sichtbar.

15 Gerndt 2002, S. 11f.

9.3 Kulturwissenschaftliche Forschungsdesiderate

Schule, insbesondere die Akteure der Lehrenden, ist in der Vergleichenden Kulturwissenschaft bisher kaum analysiert worden. Die hier vorliegende Pilotstudie kann erste Zusammenhänge aufdecken. Gleichzeitig bleiben viele Forschungsdesiderate für künftige Arbeiten bestehen. Dabei kann an die von der Gruppe um Bendix aufgezeigten Desiderate und Potentiale einer alltagskulturellen Analyse von Schule angeknüpft werden:

»Die Institution Schule ist nicht nur ein Setting, in welchem Kanonthemen wie z.B. Kinder- und Jugendkultur dokumentiert werden können. Kulturanthropologinnen und Kulturanthropologen haben auch die methodische Versatilität, um sich der Institution Schule im Sinne einer Organisationskultur anzunähern. Schule ganzheitlich mit den methodischen Möglichkeiten kulturanthropologischen Zugriffes zu erfassen und dadurch das Zusammenspiel von lebensweltlicher Erfahrung und strukturierender, normierender Organisation zu erschließen und das Miteinander als Governance [sic] zu verdeutlichen empfiehlt sich aufgrund unserer bisherigen Forschungsergebnisse als gewinnbringende Erweiterung der Schulforschung.«¹⁶

Dieses weite Feld wurde hier exemplarisch an den Lehrenden festgemacht, welche in der Kulturvermittlung eine besondere Rolle insofern spielen, da diese immer subjektabhängig besonders von den Lehrenden geprägt wird.

In Bezug auf Schule ist zu bestätigen, dass mit Götz »auch eine Organisation als ein kulturelles Feld betrachtet werden kann.«¹⁷ Hier sind noch zahlreiche Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten für weitere Forschungen gegeben. Aufgrund der offen bleibenden Aspekte der Kulturen des Lehrens und insbesondere auch der Kulturen des Lernens im Unterricht, die als Perspektive der Schüler hier kaum berücksichtigt werden konnten, muss bekräftigt werden, was Leonie Fuchs 2010 feststellte: »Sie [die Schule] hat Anteil an der Gestaltung der zukünftigen Gesellschaft und stellt somit ein Forschungsfeld dar, das auch außerhalb der Pädagogik stärker berücksichtigt werden sollte.«¹⁸ Auch die Erziehungswissenschaft hat in der Vergangenheit kritisiert, dass gerade qualitativ-empirische Studien zu Schule, deren Funktionen und Aufgaben noch ausstehen und hier ein großer Forschungsbedarf besteht.¹⁹ Künftige Forschungen können mit den Methoden der Vergleichenden Kulturwissenschaft, gerade im empirisch-

16 Bendix et al. 2010, S. 20.

17 Götz 2007, S. 251.

18 Fuchs 2010, S. 2.

19 Vgl. exemplarisch Wiater 2008, S. 71.

ethnografischen Vorgehen, innovativ Zusammenhänge aufzeigen, die in der interdisziplinären Beschäftigung mit dem Themenbereich Schule bisher vernachlässigt wurden.

Für nachfolgende Studien scheinen in methodischer Perspektive zwei Punkte besonders relevant. Zum einen ist der Zugang zum Feld ein systematisches Problem, welches die erhobenen Daten im Bereich Schulkultur in besonderem Maße vorstrukturiert. Ob etwa eine Zusammenarbeit mit Ministerien und eine dementsprechend verpflichtende Teilnahme von einzelnen Lehrenden oder Schulen gewinnbringend wäre, bleibt sensibel in den Vor- und Nachteilen eines Zwangs zur Partizipation. Andererseits haben die hier dargestellten Ergebnisse gezeigt, wie stark die Perspektive durch engagierte Lehrende gebunden bleibt. Weitere relevante Aspekte können nicht ohne den Einbezug auch weniger ambitionierter Lehrender erklärt werden. Offen bleibt die Frage, inwiefern und über welche Kommunikationswege die große Mehrheit der Lehrenden angesprochen werden kann. Wie schon der Zugang zum Feld zeigte, sind gerade jene Lehrende schwer zu erreichen, die ihr eigenes Handeln wenig reflektieren oder ohne großes Engagement bei der Arbeit vorgehen. Es bleibt das Dilemma zwischen staatlicher Normvorgabe, die dann als Zwang umgesetzt werden müsste, und Angeboten auf freiwilliger Basis. Letztere werden eher von bereits engagierten und selbstreflexiven Lehrenden wahrgenommen, was zu einer Färbung der Ergebnisse führt.

Zum zweiten erfordert, wenn der erste Zugang einmal geschaffen ist, die beobachtende Teilnahme insbesondere am Unterricht eine starke Reflexion, da die Anwesenheit von Forschenden die Situation im Klassenzimmer, auch bei längerer Anwesenheit, deutlich verfälschen kann. Neben der zeitlich intensiven Langzeitbegleitung einzelner Lehrender oder Schulklassen²⁰ wäre über die Möglichkeiten der Arbeit in Forschergruppen, welche auch die subjektive Wahrnehmung Einzelner korrigieren könnte, nachzudenken. Zudem könnte im Rahmen der Kollaboration mit den Beforschten auch eine Reflexion der Lehrenden in die Erhebungen einbezogen werden, zumal diese den qualitativ-empirischen Methoden durch das eigene Studium teils offen gegenüberstehen. Andere Formen der Empirie, wie Interviews und eigene Feldaufenthalte, sollten so mit Beobachtungen verknüpft werden, dass unvermeidliche Färbungen durch das Hinterfragen der Akteursperspektiven relativiert oder zumindest offensichtlich gemacht

²⁰ Diesen Ansatz verfolgt die noch nicht abgeschlossene Dissertation von Patrick Mielke. Vgl. Georg-Eckert-Institut: Mitarbeiter/innen. Patrick Mielke, M.A. Website.

werden können. Das methodische Vorgehen der Forschungsgruppe um Bendix kann dabei als erster Schritt angesehen werden, dem jedoch weitere Verfahren zur Seite gestellt werden müssen.²¹

Thematisch sind es gerade die Schüler und ihre Wahrnehmungen, Anagnungen und Deutungen von Schule, die dringend einer eingehenden Analyse bedürfen. Stärker als die Erziehungswissenschaft kann eine kulturwissenschaftliche Perspektive den Blick von normativen Vorgaben lösen, ernstzunehmende Einschätzungen erheben und in Kontexte einbinden.²² Dabei sollte die Fragestellung nicht auf den Unterricht begrenzt bleiben, sondern vielmehr die Schule als Ort des Erlernens kulturellen Wissens in den Blick gerückt werden, gerade auch außerhalb der institutionellen Rahmungen und Rituale in eigenständiger und vielleicht sogar subversiver Aneignung durch die Schüler. Die methodischen Hindernisse der Befragung von Kindern und Jugendlichen müssten dementsprechend berücksichtigt werden.²³ Auch für solche Erhebungen wäre über die Arbeit in Forschergruppen insofern nachzudenken, als nicht nur die Befragungsstrukturen, sondern auch das Setting der Befragten hier in besonderem Maße reflektiert werden muss. Zweifelsfrei sind Schüler als Experten ihres Schullebens bisher zu wenig berücksichtigt worden.

Gleichzeitig bestehen auch hinsichtlich der Akteursgruppe der Lehrenden weiterhin offene Fragestellungen, die etwa biografische Erfahrungen stärker einbeziehen. Gerade der Wandel der Arbeitskulturen innerhalb der Lehrerschaft und auch im Verlauf einer Erwerbsbiografie würde relevante Ergebnisse für die Arbeitskulturenforschung insgesamt zeigen.²⁴ Denn die spezifische Form der Arbeit von Lehrenden als immaterielle, abgesicherte Arbeit könnte etwa mit jenen in der Wissenschaft oder im außerschulischen Lernen verglichen werden, um die Kontexte und Auswirkungen noch dezidierter zu analysieren, der historische Vergleich würde zusätzli-

21 Geführte Rundgänge erwiesen sich in diesem Zusammenhang als besonders geeignet für das Aufgreifen unterschiedlicher Akteursperspektiven und das Hinterfragen der Subjektivität der Forschenden. Vgl. insb. Bendix/Kraul 2011. Auch der Ansatz einer längerfristigen Beobachterposition in Schulräumen von Leonie Fuchs ist ausbaufähig, vgl. Fuchs 2010, insb. S. 77f.

22 Erste Ansätze zu einer Verbindung beider Fachperspektiven leistet Breidenstein 2006, S. 11ff.

23 Erste methodische Hinweise aus Fachperspektive finden sich neben den Ansätzen der Erziehungswissenschaft bei Wehr 2014 und Dean 2012.

24 Für Forschungsdesiderate im weiteren Feld der Arbeitskulturenforschung vgl. zusammenfassend auch Koch 2016, S. 99.

ches Verständnis für die Spezifika ermöglichen. Auch eine wiederholte Befragung von Lehrenden zu einzelnen Themensetzungen, verbunden mit Beobachtungen und Analysen des tatsächlich verwendeten Materials und der vermittelten Normen, könnte strukturiertere Erkenntnisse einbringen als sie in der hier vorgelegten explorativen Studie möglich waren. Zudem sind weitere Akteursgruppen in der Schule nicht zu vergessen; auch nicht-pädagogisches Personal oder einzelne Eltern können bedeutsam für Schulkultur und Kulturvermittlung sein, wie bisher nur in Ansätzen aufgezeigt wurde.

Unabhängig vom Unterricht sind Lebensstile, wie sie sich in Schule und Schulkultur manifestieren, als Ebene des Totalphänomens Schulbesuch bislang zu selten untersucht worden. Es bieten sich an ihnen Potentiale zur Erklärung von gesellschaftlichen Strukturen und Wandlungsprozessen.²⁵ In und zwischen den Klassenzimmern findet das gesamte Spektrum von Alltagskultur einen spezifischen Niederschlag, welches etwa hinsichtlich seiner Materialitäten, aber auch seiner immateriellen Aspekte aussagekräftig ist für die künftige Gesellschaft. Inwiefern Wandlungsprozesse, insbesondere der Digitalisierung, in Schulen ankommen, oder eben auch nicht, wäre dabei ein besonders virulentes Forschungsfeld.

Schlussendlich könnte eine interdisziplinäre Kooperation die Stärken des kulturanalytischen Vorgehens verbinden mit stärker inhaltsanalytischen Perspektiven der Schulbuchforschung, aber auch mit den quantitativen Ansätzen in Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften zu den aufgeworfenen Fragestellungen. Auch wäre etwa eine Kooperation mit den Naturwissenschaften gerade in der Hinsicht reizvoll, kulturelles Wissen in naturwissenschaftlichen Unterrichtsinhalten und Vermittlungswegen zu untersuchen. Hierfür müssten innovative Formen nicht nur der Methodik, sondern auch der Kooperation gefunden werden.

Für die Vergleichende Kulturwissenschaft als gesellschaftsanalysierendes Fach bleibt viel zu tun. Die Beziehungen innerhalb der Schule ebenso wie thematische Bereiche sind noch lange nicht ausgelotet. Fragen der Kulturvermittlung und Schulkultur stehen noch in den Anfängen der Analyse. Dabei kann und sollte nicht vergessen werden, welche zentrale Funktion die Schule als Institution und Raum mit den Lehrenden und Schülern als Akteuren hat. Als Totalphänomen bestimmen Schule und Schulkultur die

25 Erste explorative Erkenntnisse finden sich bei Unterweger 2002.

Kindheit und Jugend eines jeden Gesellschaftsmitglieds mit. Hieraus ergeben sich Potentiale ebenso wie Gefahren, deren weitere Erforschung lohnt.

9.4 Gesellschaftliche Relevanz der Erkenntnislese

Die Vergleichende Kulturwissenschaft als Alltagskulturforschung kann, soll und muss vielleicht sogar dazu beitragen, Antworten auf gesellschaftliche Probleme zu finden. Zwar können Aussagen aus der Mikroperspektive nur begrenzt verallgemeinert werden, doch sie geben dafür umso tiefere Einblicke in einzelne Wahrnehmungen, Deutungen und Aneignungen von Alltagskultur. Damit sind Aussagen in der Makroperspektive eher als Hinweise auf Richtungen zu verstehen und können die aufgeworfenen gesellschaftsrelevanten Fragen anhand von Tiefbohrungen beantworten. Vor allem kann gezeigt werden, wie unterschiedlich die Fragestellung je nach Akteur zu beantworten ist, denn Kultur ist nie monokausal zu erläutern, und es existieren stets verschiedene Praxen in den selben Ordnungen.

Schule ist als eine Institution zu begreifen, in der Machtstrukturen wirksam sind. Diese Macht wird in konkreten Regulierungen ausgeformt, welche durch die Lehrenden zwar individuell, jedoch in einem vorgegebenen Rahmen ausgestaltet werden. Foucault führt aus:

»Man nehme zum Beispiel eine schulische Institution: Die räumliche Anordnung; die penible Regulierung des schulischen Lebens; die verschiedenen Tätigkeiten, die dort organisiert werden; die verschiedenen Personen, die darin leben oder dort zusammenkommen und jeweils ihre Aufgabe, ihren Platz, ihr Gesicht haben – all das bildet einen ›Block‹ aus Fähigkeiten, Kommunikation und Macht. Das Handeln, das den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder von Verhaltensweisen sicherstellt, entwickelt sich dort über einen Komplex geregelter Kommunikation (Unterricht, Fragen und Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen zur Unterscheidung des ›Werts‹ oder des Wissensstands der Schüler) und über eine Reihe von Machttechniken (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie).«²⁶

Mit dieser theoretischen Betrachtung werden zentrale Faktoren von Kulturen des Lehrens benannt, die auch in der hier vorgelegten, empirischen Studie aufgezeigt und konkretisiert werden konnten. Geregelter Kommunikation ebenso wie Machttechniken sind in Schulkultur kanalisiert und be-

26 Foucault 1982, S. 253.

dingen eine Kulturvermittlung, welche von den Lehrenden getätigt und hohem Maße gestaltet wird. Ihnen kommt sogar eine doppelte Mittlerfunktion zu: Einerseits vermitteln sie normierte Inhalte, andererseits sind sie in unterschiedlichen Machtpositionen an der Normierung selbst beteiligt. Hier findet mit Kulturvermittlung eine gesellschaftliche Aufgabe statt. Den Schülern werden Normen vermittelt, welche übergreifend und unabhängig von thematischen Setzungen relevant sind und kulturelles Wissen soll gelernt werden. Gerade in diesem Prozess werden die Lehrenden weder begleitet noch kontrolliert. Ihr Spielraum bei der konkreten Unterrichtsgestaltung ist groß, doch sind die allgemeineren gesellschaftlichen, normativen Werte ihnen so eingeschrieben, dass diese nicht grundsätzlich hinterfragt werden. Die Lehrenden setzen zwar in Teilaspekten eigene Schwerpunkte, doch ist ihnen das System der schulischen Institution in ihrem Reden über Unterricht kaum bewusst.

Nicht nur künftige Forschungen können weitere Erkenntnisse zu den Funktionsweisen dieser Mechanismen erbringen. Bereits mit der getätigten Empirie kann festgehalten werden, dass Lehrende und ihr Handeln zentraler Ansatzpunkt gesellschaftlichen Wandels sind oder sein können. Sie wählen Inhalte aus den Vorgaben so aus, dass sie – insbesondere bei dieser Scharnierfunktion – unterstützt und angeleitet werden können, um zunächst einmal die dabei wirksamen Mechanismen selbst zu reflektieren. Gerade anhand der hier vorgestellten Indikatorthemen – Migration und Integration, soziale Disparitäten und Geschlechterrollen – ist deutlich geworden, wie stark gesellschaftliche Aushandlungsprozesse auch im Schulunterricht geführt werden; die Lehrenden reflektieren ihre diesbezügliche Rolle zwar selten, artikulieren jedoch klare Einschätzungen und auch Wertungen.

Daher sollte die zentrale Funktion der Lehrenden auch in Initiativen zur Steigerung der Bildungsqualität stärker berücksichtigt werden²⁷, denn Schule wird vor allem durch die Lehrenden gestaltet. Es ist aufgrund der zahlreichen bestehenden Angebote, die nur in Teilen genutzt werden, nicht angebracht oder zielführend, weitere thematische Aufarbeitungen oder me-

²⁷ Erst in Ansätzen wird die Rolle der Lehrenden für die Bildungsqualität auf politischer Ebene wahrgenommen. So war etwa eines von fünf Schlüsselthemen des World Education Forums 2015 die Qualität von Bildung, die von gut ausgebildeten Lehrenden vermittelt werden soll. Vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): World Education Forum 2015. 5 Key Themes. Quality Education. Website.

thodische Hinweise für Lehrende zu erstellen. Vielmehr könnte viel deutlicher in die schulische Praxis übersetzt werden, welche Relevanz der Kulturvermittlung auch dann in jedem Fall zukommt, wenn eher alltagsferne oder scheinbar sachorientierte Themenbereiche und Schwerpunkte im Unterricht behandelt werden. Wendet man sich den Themen der Alltagskultur zu, wie dies exemplarisch anhand von drei Indikatorthemen getan wurde, so sind die Bezüge einigen Lehrenden bereits bewusst. Doch auch jene, die ihre Normsetzungen kaum reflektieren, sollten stärker für die eigene Rolle in diesem Zusammenhang sensibilisiert werden. Erst mit und durch die Lehrenden selbst kann gesellschaftlicher Wandel auch in der Schule weiter vorangetrieben werden.

Wenn abschließend zur Einordnung dieser gesellschaftlichen Relevanz auf verbreitete Stereotype zu Lehrenden geschaut wird, so kann eine Erzählung des Schriftstellers und Liedermachers Funny van Dannen exemplarisch für die gesellschaftliche Wahrnehmung von Lehrenden stehen, die von der hier aufgezeigten Funktion deutlich abweicht. An einer Kaffeetafel unterhält sich in dieser Erzählung eine Gruppe Erwachsener, drei von ihnen diskutieren:

»Die Lehrer sind doch alle faule Säue, sagte Tobias' Tante Romy [...]. Die wussten doch schon lange, dass unser Bildungssystem krank ist. Aber hat man was gehört von denen? Depressiv sind sie geworden, anstatt mal auf den Tisch zu hauen oder zu sagen: Mit mir nicht! Waren ja gut versorgt. Sind ja hauptsächlich Lehrer geworden, um gut versorgt zu sein! Und Ferien zu haben. Tante Romy!, rief Tobi. Das sind doch nur Klischees, das weißt du ganz genau! Es gibt ganz großartige Lehrer, ich hatte selbst mal einen. Ich pflichtete Tobi bei. Nicht alle Lehrer sind schlecht. Es gibt solche und solche, obwohl Lehrer von Natur aus Arschlöcher sind, das steht fest.«²⁸

Unterschiedliche Stereotype werden in diesem Zitat aufgegriffen, welche auf empirischer Ebene bereits analysiert wurden: der vergleichsweise hohe Verdienst, die Sicherheit des Beamtenstatus und die große Menge von Ferienzeit (gleichgesetzt mit freier Zeit). Einige Befragte kommen explizit darauf zu sprechen, dass ihnen die Sicherheit bei ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf wichtig gewesen ist. Tatsächlich gibt es viel Expertise bei den Befragten hinsichtlich der Probleme im Bildungssystem, und die Lehrenden wissen in Teilbereichen, »dass unser Bildungssystem krank ist«, diese Feststellung wird in der Erhebung jedoch selten mit allgemeinem An-

28 Van Dannen 2007, S. 129.

spruch geäußert. Vielmehr werden Kritikpunkte sehr konkret und eher kleinteilig benannt. Dass es auch »ganz großartige« Lehrende gibt, ist eine subjektive Einschätzung, die im zitierten Text direkt dadurch eingeschränkt wird, dass es sich nur um einen einzigen entsprechenden Lehrenden gehandelt haben soll.

Lehrende sind, und das hat sich seit der Analyse Adornos zu entsprechenden Tabus²⁹ kaum geändert, häufig wie in der obenstehenden Erzählung stereotypisiert.³⁰ Dies mag daran liegen, dass Schule als soziales Totalphänomen jeden Menschen prägt, doch auch die große Rolle der Lehrenden als Akteure in der ihnen jeweils spezifischen Wissensvermittlung ist bedeutsam. Entsprechende Stereotype sind in Alltagserzählungen eingebunden. Mit ihnen zeigt sich nochmals auf anderer Ebene die gesellschaftliche Relevanz der Analyse der Rolle von Lehrenden. Doch diese Stereotypen berücksichtigen bei Weitem nicht alle Aspekte der alltäglichen Arbeit von Lehrenden, die deutlich zu negativ bewertet wird.

In einem sich wandelnden Schulsystem, das immer stärker auf kompetenzorientierten Output setzt und den Schulen im Management mehr Selbstständigkeit zuspricht, sind die einzelnen Lehrenden sogar stärker als bisher für die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zuständig. Mit der Kompetenzorientierung haben sie noch deutlicher als zuvor die inhaltlichen und methodischen Auswahlprozesse zu gestalten, zumal mit der Umstellung auf G8 weniger Zeit für die Inhalte bleibt und in der Folge stärker ausgewählt werden muss. Dies bleibt den Lehrenden überlassen. Zentral sind deshalb ihre Wissensbestände und -praxen, welche sie in den Unterricht sozusagen mitbringen und in die tägliche Kulturvermittlung einbringen. Lebenslanges Lernen wird für Lehrende zwar gefordert, sie sind zur Fortbildung angehalten – wie und inwieweit sie diesen Ansprüchen nachkommen, wird jedoch kaum kontrolliert. Es ist ihnen selbst überlassen, ob und wenn ja welche Strategien sie entwickeln, um inhaltlich und methodisch aktuelle Ansätze zu rezipieren. Schulsystem, -inhalte und -kulturen sind zwar normativ zu einer Kompetenzorientierung übergegangen, die Lehrenden gestalten diesen Wandel allerdings sehr unterschiedlich.

Neben den Schülern geraten auch Lehrende in den letzten Jahren durch Diskussionen zu internationaler Vergleichbarkeit und Leistungsorientie-

29 Mit Tabus und Vorstellungen zum Lehrerberuf reflektiert Adorno die Abneigungen gegen diese Berufsgruppe und fordert deren Analyse in Form von Fallstudien ein. Vgl. Adorno 1965.

30 Vgl. zu diesen Stereotypen auch Schnaitmann 2011, S. 76f.

rung zunehmend unter Druck.³¹ Sie sollen mit weniger Zeit und bei geringem Einsatz von öffentlichen Ressourcen die Leistungsträger der jungen Generation ausbilden. Der gesellschaftliche Wandel zeigt sich im System Schule besonders deutlich, ebenso die dabei bestehenden Ungleichzeitigkeiten: In einer sich weiter globalisierenden und digitalisierenden Gesellschaft bleibt der Schulunterricht integraler Bestandteil der Enkulturation und hat sich bisher strukturell kaum angepasst. Lehren und Lernen findet, trotz bestehender Konzepte für den digitalen Schulalltag, in der Regel analog oder offline statt. Bisher hat sich vor allem die Unterrichtsvorbereitung, die Zugänglichkeit von Materialien für die Lehrenden geändert, ein entsprechender Wandel im Unterricht selbst ist noch kaum realisiert. Bedeutende Veränderungen sind gerade in dieser Hinsicht erst für kommende Jahre und Jahrzehnte zu erwarten, wenn die entsprechenden Infrastrukturen in den Schulen vorhanden sind. Gesellschaftliche Transformationsprozesse kommen erst verzögert in der Schulbildung an.

Normative Materialien wie Schulbücher und Lehrpläne machen den Unterricht aus Perspektive der normierenden Institution greifbar. Zeit- und kontextgebundenes Wissen ist hier festgeschrieben als jenes, welches an künftige Generationen weitergegeben werden soll. Es ging in der vorliegenden Studie allerdings nicht darum, diese Inhalte zu analysieren, sondern vielmehr um die Anwendung dieser Vorlagen nach den Aussagen der Lehrenden. Es besteht ein politisch festgelegtes Wissen, das in der Schule als Idealzustand vermittelt werden soll. Im Alltag haben die Lehrenden jedoch einen großen Spielraum. Zwar sind die normativen Werte des Systems in die Akteure eingeschrieben – sie hinterfragen das System nicht grundsätzlich –, aber sie bilden doch deutliche Schwerpunkte in dem politisch vorgegebenen Wissen und hinterfragen das System so, wenn auch unbewusst, in Teilaspekten.

Als Institutionen der Diskursivierung von Wissen können neben der Schule, der Politik und auch der Schulbuchverlage somit die Lehrenden als

31 Neben den zahlreichen Initiativen zur Verbesserung der Lernergebnisse von Schülern wird auch international die Rolle der Lehrenden in den letzten Jahren verstärkt wahrgenommen. So findet seit 2011 ein International Summit on the Teaching Profession der Länder statt, welche bei den PISA-Tests besonders gut abgeschnitten haben, um Perspektiven zu diskutieren. 2016 ist Deutschland Gastgeber. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: International Summit on the Teaching Profession. Website. In den Erhebungen zur PISA-Studie sind die Lehrenden als Faktoren der Bildungsqualität allerdings nur in Bezug auf die Menge der zu unterrichtenden Schüler berücksichtigt. Vgl. OECD 2014.

höchst bedeutsam festgehalten werden. Ihre zentrale Rolle ist gerade im aktuell im Umbruch befindlichen Schulsystem unbestreitbar und wurde hier mittels explorativer Mikroanalysen aufgezeigt. Lehrende mit ihren Motivationen und Vorbildfunktionen stehen mit ihrer persönlichen Identität für viel mehr als nur für die Weitergabe von Inhalten. Sie sind dabei immer zugleich kulturell Vermittelte und befördern den Prozess der Kulturvermittlung. Normen geben Orientierung und stellen Handlungsvorgaben zur Verfügung, Kreativität bringt Neues hervor. Beide stehen sich im Unterrichtsalltag gegenüber. Damit stehen Lehrende zwischen Macht und Normen auf der einen Seite, welche ihre Arbeit in Ordnungen vorgeben, sowie Wissen und Kreativität auf der anderen Seite, die sie selbst in ihren Praxen gestalten. Das heißt, sie befinden sich als Lehrerpersönlichkeiten in ständiger Aushandlung und Aneignung zwischen Praxen und Ordnungen.

Quellen

Im Folgenden sind alle Quellen aufgelistet, welche in der Auswertung genutzt wurden. Weitere generierte, aber nicht verwendete Quellen bleiben unberücksichtigt.

Erhobene Daten

Interviews

- Interview Frau Müller am 9. November 2010. 23 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Schmidt am 12. November 2010. 57 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Schneider am 15. November 2010. 32 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Fischer am 1. Juni 2011 und 8. Juli 2011. 175 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Schröder am 9. Juni 2011. 93 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Neumann am 16. Juni 2011. 47 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Schwarz am 16. Juni 2011. 67 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Hoffmann am 21. Juni 2011. 36 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Schäfer am 21. Juni 2011. 43 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Koch am 21. Juni 2011. 31 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Bauer am 21. Juni 2011. 30 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.

- Interview Herr Richter am 21. Juni 2011. 18 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Klein am 21. Juni 2011. 23 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Meyer am 30. Juni 2011. 48 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Weber am 1. Juli 2011. 62 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Wagner am 19. Juli 2011. 62 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Frau Becker am 19. Juli 2011. 50 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.
- Interview Herr Schulz am 21. Juli 2011. 48 Minuten Audioaufzeichnung. Transkription und Audiomitschnitt im Archiv der Autorin.

Erhebungsinstrumente und Feldforschung

- Leitfaden Interviews Lehrerinnen und Lehrer, 2010. Erste Version zur Durchführung der Probeinterviews. Dokument im Archiv der Autorin.
- Leitfaden Interviews Lehrerinnen und Lehrer, 2011. Zweite Version zur Durchführung der Interviews 2011. Dokument im Archiv der Autorin.
- Forschungstagebuch vom 5. Februar 2010 bis 25. Juli 2011 mit Darstellung der Interviewsituationen. Dokument im Archiv der Autorin.
- Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Elf, Herr Hoffmann vom 21. Juni 2011. Dokument im Archiv der Autorin.
- Unterrichtsprotokoll Geschichte Grundkurs Klasse Zwölf, Herr Hoffmann vom 21. Juni 2011. Dokument im Archiv der Autorin.
- Unterrichtsprotokoll Gesellschaftslehre Klasse Fünf, Frau Neumann vom 16. Juni 2011. Dokument im Archiv der Autorin.
- Anschreiben Gesamtschulen vom Februar 2010. Dokument im Archiv der Autorin.
- Anschreiben Lehrerinnen und Lehrer vom Mai 2011. Dokument im Archiv der Autorin.
- E-Mail-Austausch mit Interviewpartnern. Dokumente im Archiv der Autorin.

Schulbezogene Quellen

Humboldt-Gymnasium

Schulprogramm des Humboldt-Gymnasiums. Stand: 2010. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze des Humboldt-Gymnasiums. Dokumentation der Website im August 2011.

Unterrichtsinhalte und Schwerpunkte des Humboldt-Gymnasiums nach Fächern und Jahrgangsstufen. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Marien-Gymnasium

Schulprogramm des Marien-Gymnasiums. Undatierter Entwurf. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze des Marien-Gymnasiums. Dokumentation der Website im August 2011.

Unterrichtsinhalte und Schwerpunkte des Marien-Gymnasiums nach Fächern und Jahrgangsstufen. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Goethe-Gymnasium

Schulprogramm des Goethe-Gymnasiums. Stand: 1999. Broschüre im Eigendruck im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze des Goethe-Gymnasiums. Dokumentation der Website im August 2011.

Unterrichtsinhalte und Schwerpunkte des Goethe-Gymnasiums nach Fächern und Jahrgangsstufen. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schulinterner Lehrplan für das Fach Politik/Wirtschaft Sekundarstufe I am Goethe-Gymnasium. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schulinterner Lehrplan für das Fach Erdkunde Sekundarstufe I am Goethe-Gymnasium. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schulinterner Lehrplan für das Fach Erdkunde Sekundarstufe II am Goethe-Gymnasium. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Geschwister-Scholl-Gesamtschule

Schulprogramm der Geschwister-Scholl-Gesamtschule. Stand: Februar 2011. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze der Geschwister-Scholl-Gesamtschule. Dokumentation der Website im August 2011.

Anne-Frank-Gesamtschule

Schulprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule. Stand: Schuljahr 2009/2010. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Flyer zum Schulprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule. Undatiert. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze der Anne-Frank-Gesamtschule. Dokumentation der Website im August 2011.

Unterrichtsinhalte und Schwerpunkte der Anne-Frank-Gesamtschule nach Fächern und Jahrgangsstufen. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Erich-Kästner-Gesamtschule

Flyer zum Schulkonzept und Neuaufbau der Erich-Kästner-Gesamtschule. Undatiert. PDF-Dokument im Archiv der Autorin.

Schwerpunkte und Leitsätze der Erich-Kästner-Gesamtschule. Dokumentation der Website im August 2011.

Lehrpläne

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf 1999.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Rahmenvorgabe Politische Bildung. Düsseldorf 2001.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf 2007.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Düsseldorf 2007.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Düsseldorf 2007.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte, Politik. Düsseldorf 2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Geschichte. Düsseldorf 2014.

Gesetze und Verordnungen

- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Zuletzt geändert am 23. Dezember 2014.
- Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1950. Zuletzt geändert am 25. Oktober 2011.
- Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulordnungsgesetz) vom 8. April 1952. Außer Kraft getreten am 8. Juli 2003.
- Allgemeine Schulordnung (ASchO) NRW vom 8. November 1978. Außer Kraft getreten am 18. Mai 2002.
- Schulverwaltungsgesetz (SchVG) vom 18. Januar 1985. Außer Kraft getreten am 15. Februar 2005.
- Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) vom 5. Oktober 1998. Zuletzt geändert am 2. November 2012.
- Bauordnung für das Land Nordrhein-Westfalen. Bekanntmachung der Neufassung vom 1. März 2000.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 2. Juli 2002. Außer Kraft getreten am 21. April 2009.
- Allgemeine Schulordnung (ASchO) NRW in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juni 2002.
- Zulassung von Lernmitteln. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW vom 3. Dezember 2003.
- Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 29. April 2005. Zuletzt geändert am 10. Juli 2011.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. Zuletzt geändert am 17. Juni 2014.
- Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 17. Juni 2008.
- Gesetz zur Sicherung von Beschäftigung und Stabilität in Deutschland vom 2. März 2009.
- Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln. Runderlass des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Stand: November 2010.
- Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 23. Dezember 2010.
- Mehr Freiräume für innovative schulische Vorhaben. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 2. Juli 2012.

Medienberichterstattung

- Buhse, Malte: Schadet G8 den Schülern? In: Die Zeit vom 14.03.2013.
- Gall, Insa: Breites Bündnis gegen Konzept zur Inklusion. In: Die Welt vom 13.06.2012.
- Kerstan, Thomas: Zwei Schulen für alle. In: Die Zeit vom 09.11.2011.
- Kutter, Inge; Otto, Jeannette: G8 kontra G 9. In: Die Zeit vom 29.04.2014.
- Machowecz, Martin: Schulzeitverkürzung. Entspannt euch mal! In: Die Zeit vom 28.06.2011.
- Osel, Johann: Förderschüler in Regelschulen erzielen bessere Leistungen. In: Süddeutsche Zeitung vom 07.05.2014.
- Preuß, Roland: Sehnsucht nach der entschleunigten Schule. In: Süddeutsche Zeitung vom 03.07.2014.
- Scherf, Martina: Höllenjob Lehrer. In: Süddeutsche Zeitung vom 08.04.2014.
- Schnabel, Ulrich; Ebitsch, Sabrina: Wann gemeinsames Lernen sinnvoll ist. In: Süddeutsche Zeitung vom 09.10.2012.
- Schultz, Tanjev: Schulsysteme in Deutschland: Achtung, es droht völlige Verwirrung. In: Süddeutsche Zeitung vom 12.07.2010.
- Stoldt, Till-R.: Inklusion als gewagtes Experiment an Schulen? In: Die Welt vom 21.06.2014.
- Vitzthum, Thomas Sebastian: Nichts führt an der Schulzeitverlängerung vorbei. In: Die Welt vom 15.04.2014.
- Vitzthum, Thomas: Tausend Jahre sind eine Stunde. Online erschienen als: Der fatale Niedergang des Schulfachs Geschichte. In: Die Welt vom 14.12.2015.
- von Lehn, Birgitta: Das Elend der Turbo-Schule. In: Die Welt vom 10.08.2010.
- Westdeutscher Rundfunk: Quarks & Co. Der Lehrer, das unbekannte Wesen. 45 min. Köln 2012.

Websites

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Startseite. <http://www.blk-bonn.de/>. Zuletzt abgerufen am 05.09.2014.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Geschichte. Nationalsozialismus. <http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/>. Zuletzt abgerufen am 14.12.2015.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Lernen. <http://www.bpb.de/lernen/>. Zuletzt abgerufen am 06.08.2015.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Methodenkoffer. <http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/227/methodenkoffer>. Zuletzt abgerufen am 12.08.2015.

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Deutscher Bildungsserver. <http://www.bildungsserver.de/>. Zuletzt abgerufen am 06.08.2015.
- Eduversum GmbH: Lehrer-Online. <http://www.lehrer-online.de/>. Zuletzt abgerufen am 06.08.2015.
- Georg-Eckert-Institut: Datenbank der Zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.edumeres.net/nc/informationen/literatur/recherche/gei-dzs.html>. Zuletzt abgerufen am 14.11.2015.
- Georg-Eckert-Institut: Memory Practices: Erinnerungspraktiken im Schulalltag. <http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/theorien/erinnerungspraktiken.html/>. Zuletzt abgerufen am 13.11.2015.
- Georg-Eckert-Institut: Mitarbeiter/innen. Patrick Mielke, M.A. <http://www.gei.de/mitarbeiterinnen/patrick-mielke-ma.html/>. Zuletzt abgerufen am 13.11.2015.
- Georg-Eckert-Institut: Teaching the Cold War – Memory Practices in the Classroom <http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/geschichte/teaching-the-cold-war.html/>; <http://teaching-the-cold-war.gei.de/>. Zuletzt abgerufen am 13.11.2015.
- Hicke, Horst: Unterrichtsmaterial & Arbeitsblätter. <http://www.unterrichtsmaterial-schule.de/>. Zuletzt abgerufen am 06.08.2015.
- Institut für Erziehungswissenschaft Universität Göttingen: Michaela Nietert, M.A. <http://www.uni-goettingen.de/de/michaela-niertert-ma/436314.html/>. Zuletzt abgerufen am 13.11.2015.
- Koch, Gertraud: Arbeitskulturen. Kommission in der dgv. <http://www.dgv-arbeitskulturen.de/>. Zuletzt abgerufen am 19.12.2015.
- Körper-Stiftung: Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb.html>. Zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Eigenverantwortliche Schule. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/index.html>. Zuletzt abgerufen am 12.10.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehramtsstudium. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/>. Zuletzt abgerufen am 13.12.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehrplannavigator Sekundarstufe I. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>. Zuletzt abgerufen am 05.12.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Lehrplannavigator Sekundarstufe II. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/>. Zuletzt abgerufen am 31.05.2015.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Sekundarschule. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/index.html>. Zuletzt abgerufen am 05.09.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gesamtschule. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Gesamtschule/index.html>. Zuletzt abgerufen am 12.11.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gymnasium Sekundarstufe I (entspricht den Kernlehrplänen – verkürzter Bildungsgang). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html>. Zuletzt abgerufen am 12.11.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Zentralabitur in der gymnasialen Oberstufe. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur/abitur-gymnasiale-oberstufe/>. Zuletzt abgerufen am 05.09.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Zuordnung der Fächer zu den Zulassungswegen. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Kontext/Zuordnung/index.html>. Zuletzt abgerufen am 19.07.2015.
- Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur des Landesinstituts für Schule NRW: Methodensammlung. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php>. Zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Aufgaben der KMK. <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>. Zuletzt abgerufen am 05.09.2014.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: International Summit on the Teaching Profession. <http://www.istp2016.org/de/>. Zuletzt abgerufen am 01.02.2016.
- Süddeutsche Zeitung: Themenseite Lehrer. <http://www.sueddeutsche.de/thema/Lehrer>. Zuletzt abgerufen am 16.05.2014.
- Terre des Hommes: Sichtwechsel – Straßenkind für einen Tag. <http://www.tdh.de/schule/strassenkind-fuer-einen-tag.html>. Zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): World Education Forum 2015. 5 Key Themes. Quality Education. <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/quality-education>. Zuletzt abgerufen am 01.02.2016.
- WP Wissensportal GmbH: Schulportal.de. Unterrichtsmaterial für Lehrer. <http://www.schulportal.de/>. Zuletzt abgerufen am 06.08.2015.

Literatur

- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. [Original 1944]. Frankfurt a.M. 2004, S. 128–176.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung [Original 1959]. In: Ders.: Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften, Band 8). Frankfurt a.M. 1972, S. 93–121.
- Adorno, Theodor W.: Résumé über Kulturindustrie. [Original 1963]. In: Pias, Claus; Vogl et al. (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudriillard. Stuttgart 2004, S. 202–208.
- Adorno, Theodor W.: Tabus über den Lehrerberuf. [Original: 1965]. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte (Gesammelte Schriften, Band 10.2). Frankfurt a.M. 1977, S. 656–673.
- Albrecht, Hans-Jörg: Natur in der Schule – Schule der Natur. Zur kulturellen Vermittlung von Natur in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts. In: Brednich, Rolf Wilhelm; Schneider, Annette; Werner, Ute (Hg.): Natur – Kultur. Volkskundliche Perspektiven auf Mensch und Umwelt. 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Halle vom 27.9. bis 1.10.1999. Münster u.a. 2001, S. 357–364.
- Alzheimer, Rainer; Moosmüller, Alois; Roth, Klaus (Hg.): Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt. Münster u.a. 2000.
- Assion, Peter: Arbeiterforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2001, S. 255–279.
- Assmann, Aleida: Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lindner, Rolf (Hg.): Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität. Frankfurt a.M. u.a. 1994, S. 13–35.
- Astleitner, Hermann: Schulbuch und neue Medien im Unterricht. Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplexität. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 101–111.
- Augé, Marc: Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort Marc Augés zur Neuausgabe. Frankfurt a.M. 2012 [Original 1994].

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014.
- AutorInnenkollektiv: Wissen und soziale Ordnung. Eine Kritik der Wissensgesellschaft. In: Working Papers des Sonderforschungsbereiches 640 1 (2010), <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-640-papers/2010-1/>.
- Bachmann, Götz: Kollegialität. Eine Ethnografie der Belegschaftskultur im Kaufhaus (Arbeit und Alltag, Band 3). Frankfurt a.M./New York 2014.
- Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 2006.
- Baier, Katharina; Christophe, Barbara; Zehr, Kathrin: Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg. In: Eckert. Working Papers (2014/4), S. 1–23.
- Barth, Fredrik: An Anthropology of Knowledge. In: Current Anthropology 43 (2002), S. 1–18.
- Bausinger, Hermann: Volkskunde. Von der Altertumskunde zur Kulturanalyse [Original 1971]. Erweitert durch ein Nachwort. (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Sonderband). Tübingen 1999b.
- Bausinger, Hermann: Zur kulturalen Dimension von Identität. In: Zeitschrift für Volkskunde 73 (1977), S. 210–215.
- Bausinger, Hermann: Identität. In: Ders. et al. (Hg.): Grundzüge der Volkskunde. 4. durchgesehene und um ein Vorwort erweiterte Auflage Darmstadt 1999 [Original: 1978], S. 204–263.
- Bausinger, Hermann: Art.: Didaktisches Erzählgut. In: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Band 3. Berlin/New York 1981, Sp. 614–624.
- Bausinger, Hermann: Räumliche Orientierung. Vorläufige Anmerkungen zu einer vernachlässigten kulturellen Dimension. In: Bringéus, Nils-Arvid et al. (Hg.): Wandel der Volkskultur in Europa. Festschrift für Günter Wiegelmann zum 60. Geburtstag. Band 1 (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Band 60,1). Münster 1988, S. 43–52.
- Bausinger, Hermann: Zur Spezifik volkskundlicher Arbeit. In: Zeitschrift für Volkskunde 76 (1990), S. 1–21.
- Bausinger, Hermann: Aus der T/Raum? In: Rheinisch-westfälische Zeitschrift für Volkskunde 43 (1998), S. 23–30.
- Bausinger, Hermann: Art.: Norm und Normverletzung. In: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Band 10. Berlin/New York 2000a, Sp. 85–96.
- Bausinger, Hermann: Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München 2000b.

- Bausinger, Hermann: Ding und Bedeutung. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 107 (2004), S. 193–210.
- Bausinger, Hermann: *Ergebnisgesellschaft. Facetten der Alltagskultur*. Tübingen 2015.
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.
- Beck, Ulrich (Hg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Berlin 1998.
- Beck, Stefan: Rekombinante Praxen. Wissensarbeit als Gegenstand der Europäischen Ethnologie. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 96 (2000), S. 218–246.
- Beck, Stefan: Verwissenschaftlichung des Alltags? Volkskundliche Perspektiven am Beispiel der Ernährungskultur. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 97 (2001), S. 213–229.
- Beck, Stefan: Kommentar zu: AutorInnenkollektiv: Wissen und soziale Ordnung. Eine Kritik der Wissensgesellschaft. In: *Working Papers des Sonderforschungsbereiches* 640 1 (2010), <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-640-papers/2010-1/>.
- Beck, Stefan: Anmerkungen zu materiell-diskursiven Umwelten der Wissensarbeit. In: Koch, Gertraud; Warnken, Bernd-Jürgen (Hg.): *Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus (Arbeit und Alltag, Band 5)*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 27–40.
- Beer, Bettina: Einleitung: Feldforschungsmethoden. In: Dies. (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2008, S. 9–36.
- Bell, Daniel: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. [Original: *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*.] Frankfurt a.M./New York 1985.
- Bendix, Regina et al.: Fenster in die Schulkultur. Organisation und Gestaltung ritueller Übergänge. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 106 (2010), S. 1–21.
- Bendix, Regina; Kraul, Margret: Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2011), S. 141–161.
- Bendix, Regina; Kraul, Margret: Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015), S. 1–19.
- Benner, Dietrich: Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung? In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule*. Paderborn u.a. 2009, S. 9–30.
- Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Sechs Bände. München 1987–2005.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M. 1969.

- Berliner, David: The Development of Expertise in Pedagogy. Charles W. Hunt Memorial Lecture. In: American Association of Colleges for Teacher Education (1988), S. 1–28.
- Berner, Hans: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Theorie und Praxis – und zwischen Identität und Realität. In: Ders.; Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 8). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 81–104.
- Berner, Hans; Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 8). Baltmannsweiler/Zürich 2011.
- Beyer, Klaus: Didaktische Prinzipien. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 339–350.
- Binder, Beate; Niedermüller, Peter; Kaschuba, Wolfgang: Inszenierungen des Nationalen – einige einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hg.): Inszenierungen des Nationalen. Geschichte, Kultur und Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln u.a. 2001, S. 7–15.
- Binder, Beate; Niedermüller, Peter; Kaschuba, Wolfgang (Hg.): Inszenierungen des Nationalen. Geschichte, Kultur und Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln u.a. 2001.
- Binder, Ulrich; Osterwalder, Fritz: Wozu Schule? Neuere schultheoretische Perspektiven. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 57–66.
- Bischoff, Christine: Empirie und Theorie. In: Dies.; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 14–31.
- Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig 2004.
- Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution. Ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Dies. et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 15–28.
- Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt. 2. durchgesehene Auflage Frankfurt a.M. 1983.
- Bogusz, Tanja: Subjektivierung ethnographieren? Aktuelle Positionen zu gouvernementalen Sozialtechnologien in der Arbeitswelt. In: Jöhler, Reinhard et al. (Hg.): Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011. Münster u.a. 2013, S. 557–563.

- Bohnsack, Fritz: Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig 2004, S. 152–164.
- Bölling, Rainer: Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn u.a. 2010.
- Bönisch-Brednich, Brigitte: Zur Poetik des Fachs. Wie man sich in die Nähe schreibt. In: Löffler, Klara (Hg.): Dazwischen. Zur Spezifik der Empirien in der Volkskunde (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Ethnologie, Band 20). Wien 2001, S. 65–74.
- Bönsch, Manfred: Differenzierung und Integration. In: Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter; Winkel, Klaus (Hg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim 2003, S. 191–202.
- Bönsch, Manfred: Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Hohengehren 2006.
- Bormann, Inka; Gregersen, Jan: Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, S. 44–63.
- Bosse, Dorit: Die gymnasiale Oberstufe unter Standardisierungsdruck. In: Dies. (Hg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden 2013, S. 69–80.
- Bourdieu, Pierre: Zweiter Teil: Entwurf einer Theorie der Praxis. In: Ders.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1976, S. 137–377.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- Bourdieu, Pierre: Physischer, sozialer und angelegener physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen (Frankfurter Beiträge, Band 2). Frankfurt a.M./New York 1991, S. 25–34.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum, symbolischer Raum. [1989]. In: Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2006, S. 354–370.
- Brandenberg, Verena: Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern. Mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren (Studien der Erlanger Buchwissenschaft, Band XVIII). Erlangen 2006.
- Brandt, Sandra T. (Hg.): Lehren und Lernen im Unterricht (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 2). Baltmannsweiler/Zürich 2011.
- Brednich, Rolf W.: Quellen und Methoden. In: Ders. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2001, S. 77–100.
- Brednich, Rolf W.: Methoden der Erzählforschung. In: Götttsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2007, S. 57–77.

- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden 2006.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M. 2007.
- Brown, Matthew W.: The Teacher-Tool-Relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. In: Remillard, Janine et al. (Hg.): Mathematics Teachers at Work. Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction. New York 2012, S. 17–36.
- Brückner, Wolfgang (Hg.): Falkensteiner Protokolle. Frankfurt a.M. 1971.
- Bruder, Simone et al.: Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010), S. 274–285.
- Bruning, Jens: Art.: Schule. 1. Allgemein. In: Enzyklopädie der Neuzeit. Band 11. Stuttgart/Weimar 2010, Sp. 915–929.
- Budde, Heinz: Die Kunst der Interpretation. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012, S. 569–578.
- Chen, Eva V.: Das Komplexe einfach machen? Kultur trifft Didaktik – einige Überlegungen zur Rolle der Volkskunde in der Kulturvermittlung. In: Zeitschrift für Volkskunde 108 (2012), S. 23–46.
- Clifford, James; Marcus, George E. (Hg.): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1986.
- de Certeau, Michel: Kunst des Handelns. Aus dem Französischen übersetzt von Ronald Voullié. Berlin 1988 [Original 1980].
- Dean, Isabel: Produktionen von »Interkulturalität« im frühkindlichen Erziehungssektor. Zum Umgang mit Quellen und Methoden bei der Ethnografie einer Berlin-Kreuzberger Kita. In: Bürkert, Karin et al. (Hg.): Nachwuchsforschung – Forschungsnachwuchs. Ein Lesebuch zur Promotion als Prozess (Göttinger kulturwissenschaftliche Studien, Band 9). Göttingen 2012, S. 33–58.
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn 1969.
- Diederich, Jürgen; Tenorth, Heinz Elmar: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- Doll, Jörg et al.: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 9–17.
- Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012.
- Doll, Jörg; Rehfinger, Anna: Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 19–42.

- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. 2. durchgesehene Auflage Darmstadt 2008.
- Drascek, Daniel: Zeitkultur. Zur Rhythmisierung des Alltags zwischen zyklischer und linearer Zeitordnung um die Jahrhundertwende. In: Brednich, Rolf W.; Schneider, Annette; Werner, Ute (Hg.): Natur – Kultur. Volkskundliche Perspektiven auf Mensch und Umwelt. 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Halle vom 27.9. bis 1.10.1999. Münster u.a. 2001, S. 395–404.
- Dubs, Rolf: Unterrichtsformen und guter Unterricht. In: Brandt, Sandra T. (Hg.): Lehren und Lernen im Unterricht (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 2). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 41–67.
- Egger, Simone: Kulturanalyse als Dichte Beschreibung. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 401–414.
- Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia: Identität. Bielefeld 2004.
- Engelbrecht, Jörg u. a. (Hg.): Rheingold. Menschen und Mentalitäten im Rheinland. Eine Landeskunde. Köln/Weimar/Wien 2003.
- Enzyklopädie des Märchens (EdM). Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. 15 Bände. Begründet von Kurt Ranke, herausgegeben von Rolf W. Brednich zusammen mit Heidrun Alzheimer, Hermann Bausinger, Wolfgang Brückner, Daniel Drascek, Helge Gerndt, Ines Köhler-Zülch, Klaus Roth und Hans-Jörg Uther. Berlin/New York 1977–2015.
- Färber, Alexa et al.: Kreativität. Eine Rückrufaktion. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften 1 (2008), S. 7–12.
- Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchgesehene Auflage Wiesbaden 2008.
- Fend, Helmut: Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen. Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 43–55.
- Fichera, Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt a.M. 1996.
- Fischer, Dietlind: Schule als Ort des sozialen Lernens. Die Gestaltung von Schulkultur. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 541–549.

- Flick, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Ders.; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012a, S. 252–265.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 5. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012b.
- Flor, Valeska; Sutter, Ove (Hg.): *Ästhetisierung der Arbeit. Kulturalysen des kognitiven Kapitalismus*. 17. Arbeitstagung der dgv-Kommission Arbeitskulturen. 24.–26. September 2015, Bonn (Bonner kleine Reihe zur Alltagskultur, Band 12). Münster u.a. 2017 [im Druck].
- Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. New York 2002.
- Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class. Revisited*. New York 2012.
- Forst, Rainer; Günther, Klaus: Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In: Dies. (Hg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a.M./New York 2011, S. 11–30.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M. 1971.
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M. 1976.
- Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a.M. 1977.
- Foucault, Michel: *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt a.M. 1986.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses* [1971]. Frankfurt a.M. 1991.
- Foucault, Michel: *Die Gouvernementalität* [1978]. In: Defert, Daniel; Ewald, Francois (Hg.): *Michel Foucault: Analytik der Macht*. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt a.M. 2005, S. 148–174.
- Foucault, Michel: *Subjekt und Macht* [1982]. In: Defert, Daniel; Ewald, Francois (Hg.): *Michel Foucault: Analytik der Macht*. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt a.M. 2005, S. 240–263.
- Foucault, Michel: *Von anderen Räumen* [1967]. In: Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M. 2006, S. 317–329.
- Frank, Saskia; Windmüller, Sonja: *Normieren, Standardisieren, Vereinheitlichen. Vorwort der Herausgeberinnen*. In: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung* 41 (2006), S. 7–9.
- Franken, Lina: *Bergarbeiteridentitäten im Ruhrgebiet des 19. Jahrhunderts*. In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 37 (2007/2008), S. 49–73.
- Franken, Lina: *Das Rheinland erfinden im Schulunterricht? Thematisierungen von Region in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterricht*. In: Bauer, Katrin; Graf, Andrea (Hg.): *Erfinden | Empfinden | Auffinden. Das Rheinland oder die*

- (Re-)Konstruktion des Regionalen im globalisierten Alltag (Bonner kleine Reihe zur Alltagskultur, Band 11). Münster u.a. 2017 [im Druck].
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- Fritzsche, K. Peter: Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Ders. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 75). Hannover 1992, S. 9–21.
- Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn 2010.
- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Eckert. Expertise, Band 4). Göttingen 2014.
- Fuchs, Leonie: Räume, zurechtgemacht und zurechtgelebt. Eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur (Studien und Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Band 38). Tübingen 2010.
- Führ, Christoph: Einleitung. Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Ders.; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998a, S. 1–24.
- Führ, Christoph: Einführung. IV. Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In: Ders.; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998b, S. 68–86.
- Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998.
- Furck, Carl-Ludwig: Allgemeinbildende Schulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Führ, Christoph; Ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998a, S. 245–260.
- Furck, Carl-Ludwig: Allgemeinbildende Schulen. Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Christoph; Ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998b, S. 282–356.
- Gajek, Esther: Lernen vom Feld. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 53–68.
- Gautschi, Peter: Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010), S. 125–137.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1983.

- Geertz, Clifford: Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1996.
- Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2009/2010. Braunschweig 2009.
- Gerndt, Helge: Kulturvermittlung. Modellüberlegungen zur Analyse eines Problemkomplexes am Beispiel des Atomunglücks von Tschernobyl. In: Zeitschrift für Volkskunde 86 (1990), S. 1–13.
- Gerndt, Helge: Kulturwissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. Volkskundliche Markierungen. Münster u.a. 2002.
- Gerstner, Hans-Peter; Wetz, Martin: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt 2008.
- Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Studienausgabe. 2. durchgesehene Auflage Frankfurt a.M./New York 1995.
- Giesinger, Johannes: Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2009), S. 170–187.
- Girtler, Roland: Methoden der Feldforschung. 4. völlig neubearbeitete Auflage Stuttgart 2001.
- Goodson, Ivor; Lin Choi, Pik: Life History and Collective Memory as Methodological Strategies. Studying Teacher Professionalism. In: Teacher Education Quarterly 35 (2008), S. 5–28.
- Gottschalk-Mazouz, Niels: Was ist Wissen? Überlegungen zu einem Komplexbegriff an der Schnittstelle von Philosophie und Sozialwissenschaften. In: Ammon, Sabine (Hg.): Wissen in Bewegung. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der Wissensgesellschaft. Weilerswist 2007, S. 21–40.
- Götz, Irene; Moosmüller, Alois: Zur ethnologischen Erforschung von Unternehmenskulturen. Industriebetriebe als Forschungsfeld der Völker- und Volkskunde. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 88 (1992), S. 1–30.
- Götz, Irene; Wittel, Andreas (Hg.): Arbeitskulturen im Umbruch. Zur Ethnographie von Arbeit und Organisation. Tagung der Kommission Arbeitskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde am 8./9. Mai 1998 in München (Münchener Beiträge zur Volkskunde, Band 26). Münster u.a. 2000.
- Götz, Irene: Empirische Erhebungen in Industriebetrieben und bürokratischen Organisationen. In: Götsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2007, S. 249–269.
- Götz, Irene; Lemberger, Barbara (Hg.): Prekär arbeiten, prekär leben. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen. Frankfurt a.M./New York 2009.

- Götz, Irene: Ethnografien der Nähe. Anmerkungen zum methodologischen Potential neuer arbeitsethnografischer Forschungen der Europäischen Ethnologie. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 3 (2010), S. 101–117.
- Götz, Irene; Huber, Birgit: Transformationsgewinner oder Transformationsverlierer? Wie Wirtschaftskrise und Flexibilitätsregimes auf Gestaltungschancen Einfluss nehmen – Zur Einführung. In: Dies.; Kleiner, Piritta (Hg.): *Arbeit in »neuen Zeiten«*. Ethnografien und Reportagen zu Ein- und Aufbrüchen (Münchner ethnographische Schriften, Band 7). München 2010, S. 11–21.
- Götz, Irene; Lehnert, Katrin; Lemberger, Barbara; Schondelmayer, Sanna (Hg.): *Mobilität und Mobilisierung. Arbeit im sozioökonomischen, politischen und kulturellen Wandel (Arbeit und Alltag, Band 1)*. Frankfurt a.M. 2010.
- Götz, Irene: *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989*. Köln 2011.
- Götz, Irene: Sensing Post-Fordist Work Life. Recent Perspectives in the Ethnography of Work. In: *Ethnologia Europaea* 43 (2013), S. 68–87.
- Greverus, Ina-Maria: *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. Frankfurt a.M. 1978.
- Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt, Schule oder Lebenswelt, Schule als Lebenswelt. Anmerkungen zu einem gespannten Verhältnis. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hg.): *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5)*. Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 73–82.
- Gudjons, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 11. grundlegend überarbeitete Auflage Bad Heilbrunn 2012.
- Hardt, Michael; Negri, Antonio: *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt a.M. 2002.
- Harris, Marvin: *Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch*. Frankfurt a.M./New York 1989.
- Hartmann, Andreas: Über die Kulturanalyse des Diskurses – eine Erkundung. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 87 (1991), S. 19–28.
- Heilfurth, Gerhard: Die Arbeit als kulturanthropologisch-volkskundliches Problem. In: Ders.; Weber Kellermann, Ingeborg (Hg.): *Arbeit und Volksleben. Deutscher Volkskundekongreß 1965 in Marburg*. Göttingen 1967, S. 1–16.
- Heilfurth, Gerhard: *Der Bergbau und seine Kultur. Eine Welt zwischen Dunkel und Licht*. Zürich/Freiburg i.B. 1981.
- Heimerdinger, Timo: Norm und Normalität im Alltag. Das Beispiel Ernährung. In: *Volkskunde in Rheinland-Pfalz. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V.* 23 (2008), S. 47–66.
- Heimerdinger, Timo; Simon, Michael: Einführung. Die Erfindung der Norm. In: *Volkskunde in Rheinland-Pfalz. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V.* 23 (2008), S. 3–4.

- Heinz, Marco: Ethnizität und ethnische Identität. Eine Begriffsgeschichte (Mundus Reihe Ethnologie, Band 72). Bonn 1993.
- Helbig, Bettina: Gouvernamentalität. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band 1. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage München 2010, S. 341–342.
- Helbling, Barbara: Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900. Zürich 1994.
- Hellekamps, Stephanie: Die Vielfalt der Unterrichtstheorien und ihre Perspektiven. In: Dies.; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 273–282.
- Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009.
- Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000), S. 35–60.
- Helsper, Werner: Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 63–80.
- Hengartner, Thomas: Zur Ordnung von Raum und Zeit. Volkskundliche Anmerkungen. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 98 (2002), S. 27–39.
- Herlyn, Gerrit et al. (Hg.): Arbeit und Nicht-Arbeit. Entgrenzungen und Begrenzungen von Lebensbereichen und Praxen. München/Mering 2009.
- Herlyn, Gerrit et al.: Ethnografische Arbeitskulturen-Forschung und Entgrenzungsprozesse. In: Dies. (Hg.): Arbeit und Nicht-Arbeit. Entgrenzungen und Begrenzungen von Lebensbereichen und Praxen. München/Mering 2009, S. 9–20.
- Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert: »Lehrer« – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von »Lehrerpersönlichkeit« und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002, S. 200–220.
- Hertel, Silke: Beratungskompetenz von Lehrern. Münster u.a. 2009.
- Hess, Sabine; Moser, Johannes (Hg.): Kultur der Arbeit - Kultur der neuen Ökonomie. Kulturwissenschaftliche Beiträge zu neoliberalen Arbeits- und Lebenswelten (Kuckuck. Notizen zur Alltagskultur, Band Sonderband 4). Graz 2003.
- Hess, Sabine; Schwertl, Maria: Vom »Feld« zur »Assemblage«? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Dies.; Moser, Johannes (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 13–37.
- Hirschfelder, Gunther: Die Kölner Handelsbeziehungen im Spätmittelalter (Veröffentlichungen des Kölnischen Stadtmuseums, Band X). Köln 1994.
- Hirschfelder, Gunther: Europäische Esskultur. Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute. Frankfurt a.M./New York 2001.

- Hirschfelder, Gunther: Europäischer Alltag im Fokus der Kulturanthropologie/Volkskunde. In: Conermann, Stephan (Hg.): Was ist Kulturwissenschaft? Zehn Antworten aus den »Kleinen Fächern«. Bielefeld 2012, S. 135–173.
- Hirschfelder, Gunther: Kultur im Spannungsfeld zwischen Tradition, Ökonomie und Globalisierung. Die Metamorphosen der Weihnachtsmärkte. In: Zeitschrift für Volkskunde 110 (2014), S. 1–32.
- Hirschfelder, Gunther; Huber, Birgit (Hg.): Die Virtualisierung der Arbeit. Zur Ethnographie neuer Arbeits- und Organisationsformen. Frankfurt a.M./New York 2004.
- Hirschi, Caspar: Art.: Lehrbuch. In: Enzyklopädie der Neuzeit. Band 7. Stuttgart/Weimar 2008, Sp. 772–777.
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M. 2003.
- Holtappels, Heinz Günter: Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 588–592.
- Huber, Birgit: Arbeiten in der Kreativindustrie. Eine multilokale Ethnografie der Entgrenzung von Arbeits- und Lebenswelt (Arbeit und Alltag, Band 2). Frankfurt a.M./New York 2012.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage Weinheim/Basel 2006.
- Isler, Rudolf: Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder. In: Berner, Hans; Ders. (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 8). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 15–48.
- Janssen, Wilhelm: Kleine rheinische Geschichte. Düsseldorf 1997.
- Jaroschka, Gabriele: Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des deutschen Kaiserreichs (Münchener Beiträge zur Volkskunde, Band 13). Münster u.a. 1992.
- Johler, Reinhard: Glokalisierung. Ein Konzept für die kulturwissenschaftliche Zukunft? In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. 23 (2008), S. 124–138.
- Jülich, Christian: Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005. Schulrecht NRW im Überblick mit Erläuterungen für Ausbildung und Praxis. Köln 2013.
- Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga: Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von »Regeln« im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 691–710.
- Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5). Baltmannsweiler/Zürich 2011.

- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Volkskunde 91 (1995), S. 27–45.
- Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. 4. aktualisierte Auflage München 2012.
- Kelle, Udo: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012, S. 485–502.
- Keßler, Catharina: Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 63). Wiesbaden 2017.
- Keupp, Heiner u.a. (Hg.): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Kiper, Hanna: Beratung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 80–87.
- Kirchner, Tim: Was heißt schon »Demokratie«? Ein tragfähiges Bindeglied moderner Gesellschaften? Unterrichtsmaterial Stationenlernen. In: Praxis Politik Heft 3/2010, S. 10–12.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neu ausgestattete Auflage Weinheim 2007.
- Knecht, Petr et al. (Hg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn 2014.
- Koch, Gertraud: Die Neuerfindung als Wissensgesellschaft. Inklusionen und Exklusionen eines kollektiven Selbstbildes. In: Hengartner, Thomas; Moser, Johannes (Hg.): Grenzen & Differenzen. Zur Macht sozialer und kultureller Grenzziehungen. 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Dresden 2005 (Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde, Band 17). Leipzig 2006, S. 545–559.
- Koch, Gertraud: Wissenstransfer zwischen Kulturen. Kulturanalytische Anmerkungen zu einer unternehmerischen Herausforderung. In: Dies.; Warneken, Bernd-Jürgen (Hg.): Region – Kultur – Innovation. Wege in die Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 149–168.
- Koch, Gertraud; Warneken, Bernd-Jürgen (Hg.): Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus (Arbeit und Alltag, Band 5). Frankfurt a.M./New York 2012.
- Koch, Gertraud; Warneken, Bernd-Jürgen: Einführung: Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus. In: Dies. (Hg.): Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus (Arbeit und Alltag, Band 5). Frankfurt a.M./New York 2012, S. 11–26.
- Koch, Gertraud: Work and Professions. Deutschsprachige Version des Beitrags unter http://www.dgv-arbeitskulturen.de/wp-content/uploads/2012/07/Work-Professions_GertraudKoch_deutsche-Version_2012.pdf. In: Bendix,

- Regina; Hasan-Rokem, Galit (Hg.): *A Companion to Folklore*. Malden/Oxford/Victoria 2012, S. 154–168.
- Koch, Gertraud: Empirische Kulturanalyse in digitalisierten Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 111 (2015), S. 179–200.
- Koch, Gertraud: Theorien der Arbeit. Workshop des Instituts für Volkskunde/Kulturanthropologie der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit der Kommission für Arbeitskulturen in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde und dem Museum für Arbeit, Hamburg, 8. Oktober 2015. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 112 (2016), S. 97–100.
- Köhle-Hezinger, Christel: »Beamtenkultur«. Die Beamten der Maschinenfabrik Esslingen (ME). In: Jeggle, Utz u. a. (Hg.): *Volkskultur in der Moderne. Probleme und Perspektiven empirischer Kulturforschung*. Festschrift für Hermann Bausinger zum 60. Geburtstag. Reinbek bei Hamburg 1986, S. 127–155.
- Köhle-Hezinger, Christel: *Die Maschinenfabrik in Esslingen 1846-1965. Eine Fabrik verändert die Stadt*. Esslingen 1991.
- König, Gudrun M.; Papierz, Zuzanna: Plädoyer für eine qualitative Dinganalyse. In: Hess, Sabine; Moser, Johannes; Schwertl, Maria (Hg.): *Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte*. Berlin 2013, S. 283–307.
- Korff, Gottfried: »Heraus zum 1. Mai«. Maibrauch zwischen Volkskultur, bürgerlicher Folklore und Arbeiterbewegung. In: van Dülmen, Richard; Schindler, Norbert (Hg.): *Volkskultur*. Frankfurt a.M. 1984, S. 246–281.
- Korff, Gottfried: Ein paar Worte zur Dingbedeutsamkeit. In: *Kieler Blätter zur Volkskunde* 32 (2000), S. 21–33.
- Kotthoff, Hans-Georg: Schulautonomie. Dimensionen, Motive und Wirkungen. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 129–138.
- Kramer, Karl-Sigismund: Zur Erforschung der historischen Volkskultur. Prinzipielles und Methodisches. In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 19 (1968), S. 7–41.
- Krämer, Hannes: Praktiken kreativen Arbeitens in den Creative Industries. In: Göttlich, Udo; Kurt, Ronald (Hg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden 2012, S. 109–132.
- Krasmann, Susanne: Gouvernementalität: Epistemologie, Macht und Subjektivierung. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung (Erfahrung – Wissen – Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie, Band 15)*. Konstanz 2007, S. 281–289.
- Krohn, Judith: Subjektivierung in einer Bundesbehörde. Verwaltungsmodernisierung am Beispiel des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (*Arbeit und Alltag, Band 8*). Frankfurt a.M./New York 2013.
- Kuntz, Andreas: Arbeit ohne Arbeiter - Arbeitskultur? In: Ders. (Hg.): *Arbeiterkulturen. Vorbei das Elend – aus der Traum?* Sechste Tagung der Kommission

- Arbeiterkultur in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Lehrstuhlvertretung Heimat- und Volkskunde Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 16. bis 19.9.1992. Düsseldorf 1993, S. 9–14.
- Ladenthin, Volker: Die Gesamtschule. In: Mertens, Gerhard et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II. Paderborn u.a. 2009, S. 185–193.
- Lässig, Simone: Repräsentationen des »Gegenwärtigen« im deutschen Schulbuch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62/1 (2012), S. 46–54.
- Lauterbach, Burkhart: Angestelltenkultur. »Beamten«-Vereine in deutschen Industrieunternehmen vor 1933 (Münchener Beiträge zur Volkskunde, Band 23). Münster u.a. 1998.
- Lefebvre, Henri: Die Produktion des Raumes [1974]. In: Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. 2006, S. 330–342.
- Lehmann, Albrecht: Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen. Frankfurt a.M./New York 1983.
- Lehmann, Albrecht: Zur Typisierung alltäglichen Erzählens. In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (Hg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M. 1993, S. 430–437.
- Lehmann, Albrecht: Reden über Erfahrung. Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens. Berlin 2007a.
- Lehmann, Albrecht: Bewusstseinsanalyse. In: Göttsch, Silke; Ders. (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2007b, S. 271–288.
- Lehmann, Albrecht: Vorbilder als Kulturthema. Zur lebensgeschichtlichen und kulturellen Bedeutung von Nachahmung. In: Zeitschrift für Volkskunde 105 (2009), S. 169–183.
- Leimgruber, Walter: Entgrenzungen. Kultur – empirisch. In: Jöhler, Reinhard et al. (Hg.): Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011. Münster u.a. 2013, S. 71–85.
- Lemke, Thomas: Gouvernamentalität. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt a.M./New York 2001, S. 108–122.
- Lemke, Thomas: Die politische Theorie der Gouvernamentalität. Michel Foucault. In: Brodacz, André; Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage Opladen/Farmington Hills 2006, S. 467–498.
- Leppek, Sabine: Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen (Rechtswissenschaften, Band 13). Marburg 2002.

- Levinson, Bradley A.; Foley, Douglas E.; Holland, Dorothy C. (Hg.): *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany 1996.
- Liebau, Eckart: Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn 2008, S. 111–118.
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart 2010.
- Lindner, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 77 (1981), S. 51–66.
- Lindner, Rolf: Das Ethos der Region. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 89 (1993), S. 169–190.
- Lindner, Rolf: Vom Wesen der Kulturanalyse. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 99 (2003), S. 177–188.
- Löfgren, Orvar: Selektives Wissen. In: Koch, Gertraud; Warneken, Bernd-Jürgen (Hg.): *Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus (Arbeit und Alltag, Band 5)*. Frankfurt a.M./New York 2012, S. 397–416.
- Lohmann, Ingrid: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea; Dies. (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart 2010, S. 231–244.
- Ludwig, Peter; Ludwig, Heidrun (Hg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München 2007.
- Luley, Michael: *Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus. Vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Erziehungskonzeption und Praxis, Band 47)*. Frankfurt a.M. u.a. 2000.
- Lundgreen, Peter (Hg.): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band XI: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009*. Göttingen 2013.
- Macgilchrist, Felicitas: Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (2011), S. 248–263.
- Marcus, George E.: *Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology* 24 (1997), S. 95–117.
- Massmünster, Michael: Sich selbst in den Text schreiben. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern 2014, S. 522–538.
- Mauss, Marcel: *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften [Original 1923]*. Frankfurt a.M. 1994.

- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage Weinheim/Basel 2002.
- Meiners, Uwe: Die Kornfege in Mitteleuropa. Wort- und sachkundliche Studien zur Geschichte einer frühen landwirtschaftlichen Maschine (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, Band 28). Münster 1983.
- Merkel, Janet: Kreative Milieus. In: Eckardt, Frank (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden 2012, S. 689–710.
- Merkens, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012, S. 286–299.
- Mersch, Katharina Ulrike: Eule oder Nachtigall? Überlegungen zum Wert historischer Werteforschung. In: Allemeyer, Marie Luisa; Behrens, Katharina; Dies. (Hg.): Eule oder Nachtigall? Tendenzen und Perspektiven kulturwissenschaftlicher Werteforschung. Göttingen 2007, S. 9–34.
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz (Germanistische Linguistik, Band 229). Tübingen 2002.
- Messner, Rudolf: Lässt sich Bildung standardisieren? In: Bosse, Dorit (Hg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden 2013, S. 105–138.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band 2: Praxisband. Berlin 1987.
- Meyer, Silke: Was heißt Erzählen? Die Narrationsanalyse als hermeneutische Methode der Europäischen Ethnologie. In: Zeitschrift für Volkskunde 110 (2014), S. 243–267.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373. Stand: April 2011. 2. Auflage Düsseldorf 2011.
- Moser, Hans: Der Folklorismus als Forschungsproblem der Volkskunde. In: Hessische Blätter für Volkskunde 55 (1964), S. 9–57.
- Moser, Heinz: Schule, Medien, Medienbildung. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 175–186.
- Moser, Johannes: »Jeder, der will, kann arbeiten«. Die kulturelle Bedeutung von Arbeit und Arbeitslosigkeit. Wien/Zürich 1993.
- Müller-Funk, Wolfgang: Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. Tübingen 2006.
- Müller-Rolli, Sebastian: Allgemeinbildende Schulen. Lehrerbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998, S. 398–411.
- Muri, Gabriela: Triangulationsverfahren im Forschungsprozess. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 459–473.

- Nold, Günter: Lehrwerke für den Englischunterricht. Ein Beitrag zur Professionalisierung von Englischlehrerinnen und -lehrern. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 131–139.
- Oerke, Britta et al.: Zentralabitur und Themenvarianz im Unterricht. Lohnt sich Teaching-to-the-Test? In: Bosse, Dorit (Hg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden 2013, S. 27–50.
- Olechowski, Richard: Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. Eröffnungsvortrag. In: Ders. (Hg.): Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik, Band 10). Frankfurt a.M. 1995, S. 11–20.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): PISA 2000. Gütersloh 2001.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): PISA 2012. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Band I. Überarbeitete Ausgabe, Februar 2014. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Gütersloh 2014.
- Petillon, Hanns: Das Methodenrepertoire des Lehrers und Schülers. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 367–380.
- Petri, Franz; Droege, Georg (Hg.): Rheinische Geschichte. Band 3: Wirtschaft und Kultur im 19. und 20. Jahrhundert. Düsseldorf 1979.
- Rauch, Martin; Wurster, Ekkehard: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt). Mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente. Frankfurt a.M. 1997.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 22. Auflage Stuttgart 2009.
- Reckwitz, Andreas: Anthony Giddens. In: Kaesler, Dirk (Hg.): Klassiker der Soziologie. Band II: Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. 5. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage München 2007, S. 311–337.
- Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a.M. 2012 [1995].
- Reichertz, Jo: Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012, S. 276–286.
- Reuter, Lutz R.: Einführung. II. Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München 1998, S. 35–57.
- Rezat, Sebastian: Das Mathematikbuch als Instrument des Schülers. Eine Studie zur Schulbuchnutzung in den Sekundarstufen. Wiesbaden 2009.

- Rezat, Sebastian: Wie wählen Schülerinnen und Schüler Schulbuchinhalte aus? Ergebnisse zur selbstständigen Nutzung von Mathematikschulbüchern. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 113–129.
- Richter, Dieter: Art.: Pädagogik. In: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Band 10. Berlin/New York 2000, Sp. 469–479.
- Rittelmeyer, Christian: Schule als gestalteter Raum. Schularchitektur. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 505–511.
- Robertson, Roland: Glokalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1998, S. 192–220.
- Röhrich, Lutz: Deutschunterricht und Volkskunde. In: Der Deutschunterricht 13/1 (1961), S. 77–112.
- Röhrich, Lutz: Erzählforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2001, S. 515–542.
- Rolshoven, Johanna: Übergänge und Zwischenräume. Eine Phänomenologie von Stadtraum und »sozialer Bewegung«. In: Hengartner, Thomas; Kokot, Waltraut; Wildner, Kathrin (Hg.): Kulturwissenschaftliche Stadtforschung. Eine Bestandsaufnahme (Kulturalanalysen, Band 3). Berlin 2000, S. 107–122.
- Rolshoven, Johanna: Von der Kulturraum- zur Raumkulturforschung. Theoretische Herausforderungen an eine Kultur- und Sozialgeschichte des Alltags. In: Zeitschrift für Volkskunde 99 (2003), S. 189–213.
- Rolshoven, Johanna: Zwischen den Dingen: der Raum. Das dynamische Raumverständnis der empirischen Kulturwissenschaft. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 108 (2012), S. 156–169.
- Roth, Klaus: »Bilder in den Köpfen«. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Heuberger, Valeria; Suppan, Arnold; Vyslonzil, Elisabeth (Hg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. 2. Auflage Frankfurt a.M. 1999, S. 21–43.
- Rothland, Martin: Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 494–502.
- Rutz, Andreas: Art.: Lehrer/in. In: Enzyklopädie der Neuzeit. Band 7. Stuttgart/Weimar 2008, Sp. 784–796.
- Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 2002.

- Sattler, Simone: Computergestützte qualitative Datenbearbeitung. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 476–487.
- Schäfer-Koch, Karin: Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe. Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 361–378.
- Schenda, Rudolf: Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa. Göttingen 1993.
- Schiffauer, Werner: Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld 2008.
- Schlehe, Judith: Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2008, S. 119–142.
- Schmidt, Christiane: »Am Material«: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 544–568.
- Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage Reinbek bei Hamburg 2012, S. 447–456.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Gemütlichkeit. Eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Frankfurt a.M. u.a. 2003.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Grenzen der Narratologie. Alltagskultur(forschung) jenseits des Erzählens. In: Hengartner, Thomas; Dies. (Hg.): Leben – Erzählen. Beiträge zur Erzähl- und Biographieforschung. Festschrift für Albrecht Lehmann (Lebensformen. Veröffentlichungen des Instituts für Volkskunde der Universität Hamburg, Band 17). Berlin 2005, S. 145–162.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2007a, S. 169–188.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Feldforschung. Kulturanalyse durch teilnehmende Beobachtung. In: Götsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2007b, S. 219–248.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Orte von Dauer. Der Feldforschungsbegriff der Europäischen Ethnologie in der Kritik. In: Windmüller, Sonja; Binder, Beate; Hengartner, Thomas (Hg.): Kultur – Forschung. Zum Profil einer volkswissenschaftlichen Kulturwissenschaft (Studien zur Alltagskultur(forschung, Band 6). Berlin 2009, S. 237–259.
- Schmidt-Lauber, Brigitta: Die Lust des Forschers auf das Feld – und: Wer wird nicht Ethnograf? Ein Plädoyer. In: Binder, Beate et al. (Hg.): Orte – Situationen – Atmosphären. Kulturanalytische Skizzen. Frankfurt a.M. 2010, S. 33–43.

- Schnaitmann, Gerhard W.: Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im bildungspolitischen Diskurs. In: Ruep, Margret (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 6). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 75–100.
- Schneider, Annette: »Schützt die Natur ...«. Die Themen Natur- und Umweltschutz in der Schulbildung der DDR. In: Brednich, Rolf W.; Schneider, Annette; Werner, Ute (Hg.): Natur – Kultur. Volkskundliche Perspektiven auf Mensch und Umwelt. 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Halle vom 27.9. bis 1.10.1999. Münster u.a. 2001, S. 365–374.
- Schnettler, Bernt; Thomas Luckmann. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung (Erfahrung – Wissen – Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie, Band 15). Konstanz 2007, S. 161–170.
- Scholz, Lothar; Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit (Themen im Unterricht/Extra) 4. überarbeitete Auflage Bonn 2010.
- Schönberger, Klaus; Springer, Stefanie (Hg.): Subjektivierete Arbeit. Mensch – Technik – Organisation in einer entgrenzten Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 2003.
- Schönberger, Klaus: Online/offline – Persistenz – Auflösung – Rekombination. Alte und neue Grenzen und Differenzen in der Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnik. In: Hengartner, Thomas; Moser, Johannes (Hg.): Grenzen & Differenzen. Zur Macht sozialer und kultureller Grenzziehungen. 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Dresden 2005 (Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde, Band 17). Leipzig 2006, S. 627–637.
- Schönberger, Klaus: Methodische Entgrenzungen: Ethnographische Herausforderungen entgrenzter Arbeit. In: Hess, Sabine; Moser, Johannes; Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 127–150.
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, Hans; Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 8). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 177–198.
- Schriewer, Klaus: Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 385–400.
- Sedlaczek, Dietmar: Von der Erzählerpersönlichkeit zum Alltäglichen Erzähler. Stationen der volkskundlichen Erzählforschung. In: Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung 38 (1997), S. 82–100.
- Seibert, Norbert: Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 72–80.
- Seier, Andrea: Macht. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt a.M./New York 2001, S. 90–107.

- Seifert, Manfred: Der neue Charme lokaler Identität. Zur Historisierung und Musealisierung von Heimatwelten. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde (2002), S. 11–25.
- Seifert, Manfred: Arbeitswelten im Wandel. Zur Ethnographie der Arbeitsbedingungen und Arbeitsauffassungen. In: Rheinisch-westfälische Zeitschrift für Volkskunde 49 (2004), S. 57–94.
- Seifert, Manfred; Götz, Irene; Huber, Birgit (Hg.): Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York 2007.
- Seifert, Manfred: Arbeitswelten in biografischer Dimension. Zur Einführung. In: Ders.; Götz, Irene; Huber, Birgit (Hg.): Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York 2007, S. 9–18.
- Seifert, Manfred: Raum als Forschungskategorie. Zu Wegen und Zielsetzungen ethnografisch-kulturwissenschaftlicher Raumanalyse. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 112 (2009a), S. 469–480.
- Seifert, Manfred: Prekarisierung der Arbeits- und Lebenswelt. Kulturwissenschaftliche Reflexionen zu Karriere und Potential eines Interpretationsansatzes. In: Götz, Irene; Lemberger, Barbara (Hg.): Prekär arbeiten, prekär leben. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen. Frankfurt a.M./New York 2009b, S. 31–53.
- Seifert, Manfred (Hg.): Die mentale Seite der Ökonomie. Gefühl und Empathie im Arbeitsleben (Bausteine aus dem Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde, Band 31). Dresden 2014.
- Seifert, Manfred: Musik und Identität. Grundsätzliche Überlegungen und Orientierungen. In: Walter, Elmar (Hg.): Musik und Identität. 22. Seminar für Volksmusikforschung und -pflege in Bayern. München 2015, S. 9–18.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29.06.1972. KMK-Beschluß 490. 1972a.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972. Neuwied 1972b.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Bremer Erklärung zur Lehrerbildung. Bonn 2000.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn 2004.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und

- bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2013a.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. Bonn 2013b.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 12.12.2013. Bonn 2013c.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 17.02.2014. Bonn 2014.
- Siuts, Hinrich: Bäuerliche und handwerkliche Arbeitsgeräte in Westfalen [Original 1982]. 3., bearbeitete Auflage Münster 2002.
- Spiritova, Marketa: Narrative Interviews. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 117–130.
- Stehr, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M. 1994.
- Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 4. Auflage Bad Heilbrunn 1995.
- Stöber, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert, Beiträge (2010/3), S. 1–24.
- Stolleis, Michael: Einleitung. In: Fried, Johannes; Ders. (Hg.): Wissenskulturen. Über die Erzeugung und Weitergabe von Wissen. Frankfurt a.M./New York 2009, S. 7–11.
- Sutter, Ove: Erzählte Prekarität. Autobiographische Verhandlungen von Arbeit und Leben im Postfordismus (Arbeit und Alltag, Band 7). Frankfurt a.M. 2013.
- Terhart, Ewald: Methodik des Unterrichts. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Willfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 351–366.
- Thöneböhn, Franz Heinrich: Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht. Diss. Univ. Bochum 1996.
- Tietmeyer, Elisabeth; Hirschberger, Claudia; Noack, Karoline; Redlin, Jane (Hg.): Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur (Schriftenreihe Museum Europäischer Kulturen, Band 9). Münster u.a. 2010.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: Altrichter, Herbert; Helm, Christoph (Hg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 7). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 37–57.

- Tomkowiak, Ingrid: Traditionelle Erzählstoffe im Lesebuch. Ein Projekt zur schulischen Geschichtspädagogik zwischen 1770 und 1920. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* 30 (1989), S. 96–110.
- Tomkowiak, Ingrid: Äsopische Fabeln im deutschen Schulbuch des ausgehenden 18. Jahrhunderts. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* 3 (1990), S. 24–32.
- Tomkowiak, Ingrid: *Lesebuchgeschichten. Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770–1920*. Berlin/New York 1993a.
- Tomkowiak, Ingrid: Art.: Kinder- und Jugendliteratur. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Band 7. Berlin/New York 1993b, Sp. 1297–1329.
- Unterweger, Gisela: *Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule*. Zürich 2002.
- van Dannen, Funny: Tante. In: Ders.: *Zurück im Paradies*. München 2007, S. 129–131.
- Vanecek, Erik: Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik, Band 10)*. Frankfurt a.M. 1995, S. 195–215.
- von Borries, Bodo: Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn 2010, S. 102–117.
- von Borries, Bodo: Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster u.a. 2012, S. 43–65.
- Walden, Rotraut: Schulbau und Schularchitektur. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn 2008, S. 201–205.
- Waldschmidt, Ingeborg (Hg.): *Fibeln, Fibeln... Deutsche Fibeln der Vergangenheit. Katalog zur Ausstellung (Kleine Schriften der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde, Band 9)*. Berlin 1987.
- Walford, Geoffrey (Hg.): *How to do Educational Ethnography*. London 2008.
- Walther, Gerrit: Art.: Bildung. In: *Enzyklopädie der Neuzeit*. Band 2. Stuttgart/Weimar 2005, Sp. 223–242.
- Walther, Gerrit: Art.: Pädagogik. In: *Enzyklopädie der Neuzeit*. Band 9. Stuttgart/Weimar 2009, Sp. 748–758.
- Warneken, Bernd-Jürgen: Als die Deutschen demonstrieren lernten. Das Kulturmuster »friedliche Straßendemonstration« in preußischen Wahlrechtsdemonst-

- rationen 1908-1910. Begleitband zur Ausstellung im Haspelturm des Tübinger Schlosses vom 24. Januar – 9. März 1986. Tübingen 1986.
- Warneken, Bernd Jürgen: Arbeiterkultur, Arbeiterkulturen, Arbeitskulturen. Eine Aktualisierung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin 2001, S. 280–283.
- Warneken, Bernd-Jürgen: Die Ethnographie populärer Kulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2006.
- Warneken, Bernd-Jürgen; Wittel, Andreas: Die neue Angst vor dem Feld. Ethnographisches research up am Beispiel der Unternehmensforschung. In: Zeitschrift für Volkskunde 93 (1997), S. 1–16.
- Weber-Kellermann, Ingeborg: Landleben im 19. Jahrhundert. München 1987.
- Weber-Kellermann, Ingeborg; Bimmer, Andreas C.; Becker, Siegfried: Einführung in die Volkskunde/Europäische Ethnologie. Eine Wissenschaftsgeschichte. 3. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage Stuttgart u.a. 2003.
- Wehr, Laura: Leitfadengestützte Interviews mit Kindern. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern 2014, S. 143–158.
- Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, K. Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 75). Hannover 1992, S. 33–54.
- Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung (Schule – Wissenschaft – Politik, Band 10). Frankfurt a.M. 1995, S. 21–45.
- Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zu Lehrern und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50). 2. Auflage Hohengehren 2005.
- Welz, Gisela: Die Pragmatik ethnografischer Temporalisierung. Neue Formen der Zeitorganisation in der Feldforschung. In: Hess, Sabine; Moser, Johannes; Schwertl, Maria (Hg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin 2013, S. 39–54.
- Wenzler, Ingrid: Die Gesamtschule. Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, Hans-Georg; Weiland, Dieter; Winkel, Klaus (Hg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim 2003, S. 65–86.
- Wiater, Werner: Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 65–72.
- Wiater, Werner: Aufgaben und Funktionen von Schule. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 5). Baltmannsweiler/Zürich 2011, S. 19–32.

- Wiater, Werner: Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. 5. überarbeitete Auflage Donauwörth 2012.
- Wiegelmann, Günter: Theorien und Methoden. In: Ders.; Heilfurth, Gerhard; Zender, Matthias (Hg.): Volkskunde. Eine Einführung. Berlin 1977a, S. 39–96.
- Wiegelmann, Günter: Die Sachkultur Mitteleuropas. In: Ders.; Heilfurth, Gerhard; Zender, Matthias (Hg.): Volkskunde. Eine Einführung. Berlin 1977b, S. 97–131.
- Winterberg, Lars: Ernährung und Wissen. Theoretische Annäherungen an eine Ethik des Essens und Trinkens. In: Hirschfelder, Gunther et al. (Hg.): Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte. Wiesbaden 2015, S. 19–33.
- Wirthensohn, Martin: LEVANTO. Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Doll, Jörg et al. (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a. 2012, S. 199–213.
- Wittenbruch, Wilhelm: Theorie des Schullebens. Schule als Lebensraum. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 521–539.
- Zeinz, Horst: Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2008, S. 87–94.
- Zender, Matthias: Buch, Schule und Volkserzählung. Beobachtungen in der Eifel. In: Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung 20 (1979), S. 265–276.
- Zimmermann, Harm-Peer: Empirische Kulturwissenschaft. Europäische Ethnologie. Kulturanthropologie. Volkskunde. Leitfaden für das Studium einer Kulturwissenschaft an deutschsprachigen Universitäten. Marburg 2005.
- Zymek, Bernd: Expansion und Internationalisierung des deutschen Schulwesens nach 1945. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/I: Schule. Paderborn u.a. 2009, S. 99–109.

