ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 1

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Thema: Urteilsbildung

Verlag Barbara Budrich

1. Jahrgang 2012
ISSN 2191-3560

Inhalt

1. Jahrgang 2012 • Heft 1

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Thementeil

	Editorial	3
Juliane Hogrefe, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske	Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen	7
Andreas Petrik	„...dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen“. Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview	30
Jeanette Hoffmann	„Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ – Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht	61
Neele Alfs, Kerstin Heusinger von Waldegge, Corinna Hößle	Bewertungsprozesse verstehen und diagnostizieren	83
Maria Mrochen, Dietmar Höttecke	Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards	113
Arne Dittmer	Wenn die Frage nach dem Wesen des Faches nicht zum Wesen des Faches gehört: Über den Stellenwert der Wissenschaftsreflexionen in der Biologielehrerbildung	146
Jürgen Menthe	Wider besseres Wissen?! Conceptual Change: Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht notwendig zur Veränderung des Urteilens und Bewertens führt	161
Monika E. Fuchs	„Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter sein.“ Bioethik aus Schülerperspektive am Beispiel Pränataldiagnostik	184

Monika Palowski	Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe	200

Allgemeiner Teil

Arno Combe und Ulrich Gebhard	Annäherung an das Verstehen von Unterricht	221
Sibylle Reinhardt	Das Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Forschung	231

Editorial

Die Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ist eine neue Plattform zur Publikation herausragender qualitativ-empirischer Forschungsergebnisse aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie zur Vernetzung dieser noch heterogenen und teilweise jungen Forschungslandschaft. Jedes Heft umfasst einen verbindenden Thementeil und einen allgemeinen Teil mit den Bereichen Schulforschung, Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Modellierungen. Künftig werden auch einschlägige Forschungsarbeiten rezensiert. Als eine zunächst jährlich erscheinende Zeitschrift widmet sie ihren ersten Thementeil der Frage nach der *Urteilsbildung* als einer zentralen Aufgabe in der schulischen Bildungsarbeit. Das nächste Thema betrifft das Verhältnis von *Zeigen und Entdecken* (2013).

Urteilsbildung ist ein Schlüsselbegriff der pädagogischen und fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. (Fach-) didaktische Vermittlung bedeutet unter anderem die Einbettung von Lerngegenständen in individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge. Für den (Fach-)unterricht erfordert das die Reflexion der subjektiven Bedeutsamkeit und gesellschaftlichen Tragweite der jeweiligen Lerngegenstände. Eben dies ist bzw. erfordert Urteilsbildung und eine entsprechende Reflexionskompetenz.

Urteilsbildung steht für eine gelungene Form der Beziehung zwischen Individuum und Gegenstand, zwischen subjektiver Deutung und curricularen bzw. wissenschaftlichen Setzungen. Damit wird das Ziel jeglicher Bildungsprozesse, nämlich die individuelle Mündigkeit, in den Blick genommen: Urteilsbildung ist mehr als Nachvollzug, zielt auf ein kritisches, verantwortungsvolles Verhältnis zum Gegenstand, ganz im Sinne einer wohlverstandenen Kompetenzorientierung. Bisherige Studien zeigen allerdings, dass subjektive Urteilsprozesse im Schulalltag eher blockiert als gefördert werden.

Bei der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Beschäftigung mit Urteilsprozessen geht es um drei unterscheidbare Dimensionen: erstens Urteilsbildung im Sinne eines *Sachurteils*, zweitens Urteilsbildung im Sinne eines *Werturteils* und schließlich drittens die *Entwicklung der Urteilsfähigkeit* von tendenziell selbstbezogenen zu gesellschafts- und wissenschaftsbezogenen Urteilen.

In sozialwissenschaftlichen, sprachlich-literarischen und naturwissenschaftlichen Bildungsprozessen bezeichnet ein *Sachurteil* die adäquate Anwendung gegebener Kriterien, Theorien und Auslegungsverfahren auf einen konkreten Fall bzw. Gegenstand. Dazu gehören das angemessene Verständnis a) der Methoden zur Erschließung des Gegenstands (also z.B. Argumentationsschemata, Konfliktanalysen, Quelleninterpretations- und Textdeutungsverfahren, Rechenwege, Formeln, Experimenttypen usw.) sowie b) der am Gegenstand erschließbaren Kern-Zusammenhänge (also z.B. Gesetzgebungsverfahren, Parteiinteressen, Milieumodelle, historische, aktuelle und zukünftige Handlungsmöglichkeiten sozialer Akteure, Ständeordnungen, Kriegsursachen, Literaturepochen, Erzählstile, Grammatikregeln, Ökosysteme, atomare Kettenreaktion usw.).

Das *Werturteil* dagegen erfordert eine subjektive, wertgebundene Positionierung zum Gegenstand. Dazu zählt z.B. die politische Selbst- und Fremd-Verortung im politischen Ideenspektrum, der reflektierte Blick auf bestimmte historische, aktuelle oder zukünftige soziale Handlungsoptionen, die ethisch-moralische Erörterung gesellschaftlicher Bedingungen und Folgen naturwissenschaftlicher Innovationen, die Bevorzugung einer bestimmten ästhetischen Perspektive bis hin zur Infragestellung gängiger fachlicher Kriterien für Sachurteile.

Sach- und Werturteile bilden dialektische Pole: Domänenspezifische Setzungen fußen auf geronnenen Wertentscheidungen. Ein begründetes Werturteil wiederum bezieht sich auf sachliche Zusammenhänge, z.B. System- und Handlungsfolgen. Bisherige Unterrichtsforschung nährt den Verdacht, dass im alltäglichen Unterricht insbesondere das subjektive Werturteil häufig zugunsten einer scheinbar wertneutralen wissenschaftlichen Perspektive ausgeblendet wird – mehrere der Beiträge dieser Ausgabe gelangen zu diesem Schluss. Gleichzeitig scheint die Fähigkeit zu adäquaten Sachurteilen wesentlich vom Reflexionsgrad der je subjektiven, weil identitätsstiftenden Wertebasis abzuhängen.[1]

Ein weitgehender Konsens scheint darin zu bestehen, die individuelle Entwicklung der Urteilsfähigkeit mit Piaget, Kohlberg, Selman u.a.[2] als Perspektivenerweiterung zu modellieren: als Übergang von persongebundenen, konkreten, vorkonventionellen Perspektiven über gesellschaftsbezogene, konventionelle Sichtweisen bis hin zu verallgemeinerungsfähigen, prinzipiellen, wissenschaftlichen, selbst- und gesellschaftskritischen, postkonventionellen Urteilen.[3] Anders als noch von Kohlberg angenommen, gelten solche Entwicklungsstadien jedoch nicht mehr als „konsistent", sondern vielmehr als *Urteilsermöglichungen*, als Register, die Individuen je nach Kontext unabhängig von der potenziellen kognitiven Fähigkeit einsetzen.[4] Umstritten bzw. empirisch kaum geklärt bleiben v.a. die je domänespezifischen Entwicklungspfade der Urteilsbildung sowie die je angemessenen Mittel zu ihrer pädagogisch-didaktischen Förderung und empirischen Erforschung.

Die Beiträge dieser Ausgabe tragen dazu bei, die Strukturen, Inhalte und Entwicklungsverläufe subjektiver Urteile im Spannungsverhältnis ihrer Sach- und Wertedimension empirisch auszuloten.

1 Vgl. dazu z.B. Nyhan, Brendan; Reifler, Jason (2010): When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions. In Political Behavior 32, 303-330 oder Kelly-Woessner, April/ Woessner, Matthew (2008): Conflict in the Classroom. Considering the Effects of Partisan Difference on Political Education, Journal of Political Science Education, 4/3, 265-285.

2 Zu Piaget vgl. ders. (1974 (1964/1969)): Theorien und Methoden der Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer, sowie Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. 2. Aufl. München: Reinhardt; Kohlberg, Lawrence (1995): Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp; Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.

3 So z.B. in der Geschichtsdidaktik: Körber, Andreas (2007): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Ders. u.a. (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una, 415-472; in der Biologiedidaktik: Reitschert, Katja/ Hössle, Corinna, 2007: Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 13, 125-143; in der Politikdidaktik: Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 143-158.

4 Vgl. dazu z.B. Beck, Klaus/Parche-Kawik, Kerstin: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/2004: 244-265.

I. Thementeil

Juliane Hogrefe, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske widmen sich einem Protokollausschnitt aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Gymnasialschulklasse zu dem Thema „Hitlers Expansionspolitik in den Osten". Dabei geht es um die Frage, inwiefern die Beurteilung von Urteilen Konflikte hervorruft, welche Dynamiken sie entfalten und wie diese im Unterricht bearbeitet werden.

Andreas Petrik nutzt die Argumentationsanalyse nach Toulmin zur Analyse individueller Politisierungsprozesse im Politikunterricht. Wert-Urteile werden hier als Selbst- und Fremdpositionierungen auf zentralen gesellschaftlichen Konfliktlinien verstanden. Im Zentrum steht die ungewöhnlich schwankende Argumentationsentwicklung einer Schülerin während einer Gesellschaftsgründungssimulation.

Jeanette Hoffmann untersucht, wie Mirjam Presslers zeitgeschichtlicher Jugendroman „Malka Mai" von 14-17-jährigen SchülerInnen in drei Klassen in Warschau und Berlin subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird. Ausgehend von den Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen des Textes rekonstruiert die Studie historische und anthropologische Lernpotentiale in literarischen Gesprächen.

Neele Alfs, Kerstin Heusinger von Waldegge und Corinna Hößle untersuchen ethische Bewertungsprozesse im Biologieunterricht. Bisher ist empirisch ungeklärt, inwiefern Lehrkräfte diesen Bereich im Biologieunterricht umsetzen. Daher erfasst die Untersuchung zunächst das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung und erhebt zusätzlich ihre diagnostische Kompetenz zu diesem Kompetenzbereich.

Maria Mrochen und Dietmar Höttecke erheben die Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen bezüglich des Kompetenzbereichs Bewertung in einem explorativen und rekonstruktiven Design auf Basis von 37 Interviews mit Biologie-, Chemie-, Physik- und Politiklehrkräften. Sie entwickeln eine Typologie, die für die für Fortbildungsangebote genutzt werden könnte.

Arne Dittmer führt Leitfadeninterviews mit Biologielehrkräften zum Stellenwert wissenschaftsphilosophischer Themen in ihrer Ausbildung und in ihrem derzeitigen Unterricht durch. Dabei sollen Aspekte des Fachs gestärkt werden, die bisher vernachlässigt wurden, um die Dimension ethischer Reflexion nicht anderen Fächern zu überlassen.

Jürgen Menthe stellt Studien zum Einfluss unterrichtlichen Wissens auf das Urteilen und Bewerten von Lernenden im naturwissenschaftlichen Unterricht vor. Damit verbunden ist die Frage, welche anderen Faktoren das Urteilen von SchülerInnen beeinflussen und inwieweit die Annahme rationalen Urteilens angemessen ist.

Monika E. Fuchs erforscht das bioethische Lernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I. Im Zentrum steht dabei die Frage nach Schüler-Urteils-Konzepten und -Kategorien zum Themenfeld Pränataldiagnostik.

Monika Palowski befragt 22 Schüler/innen, die im Laufe ihrer Oberstufenzeit mindestens ein Schuljahr wiederholt hatten, in problemzentrierten Leitfadeninterviews zu Ursachen, Konsequenzen und subjektiver Bewertung ihrer Nichtversetzung. Durch Einsatz verschiedener qualitativer Methoden konnten die Resultate der Interviewstudie zu spezifischen Charakteristika der beteiligten Schulen in Beziehung gesetzt werden.

II. Allgemeiner Teil

Arno Combe und Ulrich Gebhard plädieren für eine stärker verstehensorientierte Ausrichtung des schulischen Lernens und der Lehrertätigkeit. Eine didaktisch aufschlussreiche Unterrichts- und Lehr-Lernforschung rückt in dem Maße an ihren Gegenstand heran, in dem sie sich den Bedingungen für verständnisvolle, sinnkonstituierende, geistig aktivierende Lernprozesse im Unterricht widmet. Ihre zentrale These ist, dass eine am Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung braucht.

Sibylle Reinhardt ruft zu mehr Gelassenheit im Umgang mit den komplementären Forschungswegen der qualitativen und quantitativen Methoden auf. An Forschungsbeispielen erläutern sie deren jeweiligen Qualitäten und Grenzen und plädiert für eine sinnvolle Arbeitsteilung.

Die Herausgeber von Heft 1 freuen sich über Rückmeldungen an pflugmacher@uni-mainz.de. Die Redaktion von Heft 2 ist erreichbar über Kerstin Rabenstein: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de. Wir wünschen allen LeserInnen dieser ersten Ausgabe eine erkenntnisreiche Lektüre! Manuskripte zum Thema „Zeigen und Entdekkenlassen“ können noch bis 31.08.2012 eingereicht werden. Die Begutachtung erfolgt nach dem üblichen Doppelblindverfahren.

Weiterhin bitten wir um Beiträge für Heft 3, „Professionalisierung und Deprofessionalisierung von Lehrenden“: Ziel des Heftes ist es, aktuelle Beiträge zur Professionalisierungsforschung, insbesondere im strukturorientierten Bereich, zu versammeln. Dazu werden Aufsätze über Projekte erbeten, die in qualitativ-rekonstruktivem Vorgehen aktuelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer rekonstruieren, sowie die dadurch ausgelösten (de-)professionalisierenden Wirkungen in ihrer Strukturlogik herausarbeiten. Unser besonderes Interesse gilt der Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsformen wie kooperativem Lernen oder Individualisierung.

Heft 4 zum Thema „Raum und Materialität im Unterricht“: In diesem Heft soll aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive betrachtet werden, wie Lernen bedingt ist, das heißt, welche Bedeutsamkeit die räumliche und dingliche Umwelt in Schule und Unterricht hat. Dabei geht es sowohl um Fragen nach der ordnenden Struktur von Gegenständen und Orten als auch um die Bedeutung von Anordnungen als Ausdrucksgestalt symbolischer Ordnungen und um das Erlernen des Umgangs mit Dingen in räumlichen Arrangements.

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

Für die Herausgeber

Ulrich Gebhard, Andreas Petrik und Torsten Pflugmacher

Thementeil

Juliane Hogrefe, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske

Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht.
Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen

Zusammenfassung

Historisch-politischer Unterricht zielt darauf ab, die Urteilsfähigkeit von Schülern zu fördern. Mit diesem Anspruch sind besondere Herausforderungen bei der Bewertung von Schülerbeiträgen verbunden. In Urteilen werden immer auch Werthaltungen zum Ausdruck gebracht. Die Bewertung von Werthaltungen ist eng mit der Zuschreibung oder Verweigerung von Achtung und Anerkennung verbunden. Im Unterricht kann die *Be*urteilung von Urteilen daher moralische Konflikte evozieren. Wie diese Konflikte entstehen, welche Dynamiken sie entfalten und wie sie *in actu* im Unterricht bearbeitet werden, diesen Fragen geht der Beitrag anhand der sequenziellen Rekonstruktion eines Protokollausschnittes aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Gymnasialschulklasse zu dem Thema „Hitlers Expansionspolitik in den Osten" nach. Die Befunde zeigen, wie moralische Beurteilungen umschifft werden, ohne auf den Anspruch zu verzichten, das Aneignungsverhalten zu bewerten. Die Lehrerin stellt taktvoll Optionen der Selbstkorrektur bereit, die jedoch nicht verhindern, dass sich die Unterrichtskommunikation moralisch auflädt. Das Urteilen über Urteile scheint gerade im Umgang mit moralisch konnotierten Themen immer das Risiko zu bergen, von den adressierten Schülern auch als Aussage über sie als Person interpretiert zu werden.
Schlagwörter: Historisch-politische Erziehung, Unterrichtskommunikation, Urteilsbildung

The communication of judgments in the classroom. Between building and evaluating judgments and their consequences

Historical and political education aims at promoting students' competences to form independent historical judgments. Specific challenges are connected with this goal that concern the appraising of students' learning performance. The communication of judgments is inextricably bound up with the expression of moral attitudes. Therefore, the evaluation of judgments in in-class communication is accompanied by performative acts of ascribing or denying social respect and recognition. For this reason, the *assessment* of judgments in school lessons is likely to trigger conflicts in the form of moral discussions. It is the aim of this paper to provide an insight into how these conflicts arise, what kind of dynamics they develop, and how they are dealt with within the *in actu* social practice of instruction. For this purpose, a sequence of a history lesson is analyzed that has as topic the National Socialist's war of conquest in Eastern Europe. The findings of the case study show how the in-class communication avoids moral judgments not only in its own evaluation operations but also in the stimulation of students' participation without refraining from appraisal. The teacher's reactions offer tactful opportunities for self-correction that still cannot prevent the communication to end up in a moral discussion. In school lessons discussing issues that are connected with moral expectations, the assessment of judgments seems to run a high risk of being misunderstood by the students addressed as personal judgments and, if perceived in this way, to trigger arguments in the classroom.
Keywords: Historical and political education, classroom communication, forming of judgements

Der pädagogische Diskurs zum Thema Urteilsbildung

Schulpädagogik, Fachdidaktiken und Bildungsadministration stimmen darin überein, dass „Urteilsbildung" zu den konstitutiven Aufgabenstellungen und Zielsetzungen moderner Pädagogik zählt. Eingelassen in die klassischen Konzepte wie Mündigkeit oder Autonomie rekurriert Urteilsbildung auf ein bestimmtes Prinzip des Vernunftgebrauches, das – spätestens seit Immanuel Kant – auf das Engste mit der Erwartung verbunden ist, sich eigenständig in ein begründetes Verhältnis zu einem bestimmten Sachverhalt zu setzen (Juchler: 2005).

Die Qualität eines vernunftbasierten Urteils wird daran gemessen, dass es nicht von partikularen Vorlieben oder zweckrational kalkuliertem Eigeninteresse getragen wird, sondern sich an prinzipiell universalisierbaren Kriterien orientiert. Der Urteilende wird in die Pflicht genommen, sich auf dem Weg der Urteilsbildung an kollektiv geteilte, d.h. legitimierte und damit als „vernünftig" erachtete Regeln zu halten. Diese umfassen in methodischer Hinsicht die fachlich anerkannten Verfahren der Erkenntnisgewinnung und -begründung. In inhaltlicher Hinsicht geht es um den Rückgriff auf durch Wissenschaft gültig gemachtes Wissen und eine eigenständige Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen verschiedenen, auch kontroversen Positionen. Zum Beispiel setzt im Geschichtsunterricht das Urteil über eine historische Quelle den methodisch angemessenen Einsatz bestimmter Interpretationsverfahren und eine am Stand des historischen Wissens orientierte Kontextualisierung der Quelle voraus; das Urteil über geschichtliche Ereignisse verlangt hinreichende Sachkenntnis, d. h. das Verstehen historischer Interessenkonstellationen, die Einordnung der Argumente relevanter Akteure sowie die Berücksichtigung der sozio-historischen Rahmenbedingungen des Geschehens.

Die formalen Kriterien, die für ein adäquates Sachurteil bindend sind, gelten auch für ein wertgebundenes Urteil. Werturteile in ihrer avancierten Form zeichnen sich dadurch aus, dass sich in ihnen nicht bloß eine moralische Haltung im Sinne einer sich positionierenden Unterscheidung von gut/böse, gesollt/nicht-gesollt artikuliert. Sichtbar werden muss auch die kognitive Kompetenz, die Geltung dieser moralischen Positionierungen im Lichte einer prinzipiell universalisierbaren, postkonventionellen Moral zu analysieren.

Diese ebenso selbstverständlichen wie hoch voraussetzungsvollen Anforderungen an ein mündiges Urteil treffen nicht nur den Kern des Selbstverständnisses moderner Pädagogik, sondern auch den der modernen, demokratisch verfassten Gesellschaft insgesamt. Folgt man der bekannten Formulierung des Staatsrechtlers Wolfgang Böckenförde (1976: 60), dass „der freiheitliche, säkularisierte Staat" von Voraussetzungen lebe, „die er selbst nicht garantieren kann", dann scheint es allen voran die Aufgabe öffentlich verantworteter Erziehung, Urteilsfähigkeit als subjektive Voraussetzung der Demokratie im Bewusstsein der zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern zu etablieren. Urteilsbildung gehört zur Querschnittsaufgabe schulischen Unterrichts und wird zu einem expliziten Erziehungsziel vor allem in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern wie Deutsch, Politik oder Geschichte, aber keineswegs nur dort.

Mit der Einführung von Bildungsstandards steht der Fachunterricht vor der Herausforderung, das Globalziel Urteilsfähigkeit in konkrete Kompetenzmodelle zu übersetzen, um sie als „Leistungen" der Schüler operationalisierbar und überprüfbar zu machen. Für den in diesem Beitrag interessierenden Fall des Geschichtsunterrichts hat die Geschichtsdidaktik kognitive Kompetenzen fokussiert, an denen bestimmte Aspekte von historischer Urteilsfähigkeit profiliert werden sollen: Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz, die Fähigkeit, die Perspektiven- und Interpretationsabhängigkeit historischer Erzählungen oder Konflikte zu erkennen, sowie Narrations- und Präsentationskompetenz stehen für ein kritisches und reflektiertes Geschichtsbewusstsein, das durch den Unterricht erworben werden soll (Rothgangel u.a. 2010; Schreiber 2003; Tschirner 2003; Sauer 2002).

Entsprechend der kognitions- und kompetenzorientierten Perspektive auf die Bildung von Urteilen im (Geschichts-)Unterricht rücken in der empirischen Forschung der Geschichtsdidaktik vorzugsweise Form und Inhalt des Wissens der Schüler, aber auch die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrperson in den Blick. Im Fokus des Erkenntnisinteresses steht etwa die narrative Kompetenz und historische Sinnbildung von Jugendlichen (Wilson 2001; Wineburg 2000; Köbl 2004; Barricelli 2005; Zülsdorf-Kersting 2007), die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Erwerbs von Geschichtswissen und der Herausbildung von Geschichtsbewusstsein im Schulunterricht (Gautschi u.a. 2007) sowie die Qualität bestimmter Lehrformen (Waldis u.a. 2006; Körber 2006), durch die „guter Geschichtsunterricht" (Gautschi 2009) bestimmt werden könne. Mit Blick auf das Verhältnis von Sach- und Werturteilen im Geschichtsunterricht geht die Geschichtsdidaktik davon aus, dass die Kompetenz, argumentativ begründete Aussagen über die Vergangenheit zu treffen, unabdingbare Voraussetzung dafür ist, die historische Selbstverortung der Gesellschaft reflexiv nachzuvollziehen und in Werturteile münden zu lassen, die zu eigenständiger politischer und historischer Orientierung befähigen (Rüsen 1997).

Der unbestreitbaren Leistung dieser kompetenz- und insofern produkt- wie individuumszentrierten Forschungsperspektive für das Verständnis historischen Lernens steht jedoch ein wichtiges Desiderat gegenüber: Das Thema Urteile im Geschichtsunterricht kann nicht nur unter dem scheinbar unproblematischen Vorzeichen von „Lernen" beobachtet werden, sondern wäre in der kommunikativen Gesamtsequenzierung des Unterrichtsgeschehens zu verorten. Eine solche Verortung könnte zeigen, dass Urteile nicht nur auf Schülerseite und in Bezug auf die historisch-moralische Einordnung geschichtlicher Phänomene vorkommen, sondern integral in die kommunikative Dynamik der Vermittlung, der Aneignung und vor allem der Evaluation von Aneignung eingebaut sind. Urteile wären dann also Teil der Prozesslogik pädagogischer Kommunikation im Unterricht (Proske 2003). In diese Prozesslogik sind die Adressierungs- und Anerkennungsmodalitäten (zwischen Lehrer und Schüler, aber auch in der Öffentlichkeit der Schulklasse) ebenso eingelassen wie die Themen- und Bedeutungskonstitution der fachlichen Inhalte.

Ausgehend von der Prozessdynamik pädagogischer Kommunikation soll die sich anschließende Rekonstruktion einer aufschlussreichen Passage aus dem Geschichts-

unterricht folgende Untersuchungsfragen diskutieren: Wie wird die Urteilsbildung der Schüler *in-situ*, d. h. im Vollzug der Interaktion im Klassenzimmer pädagogisch angebahnt? Wie werden dabei Be-Urteilungen der Aneignungssequenzen durch den Lehrer vollzogen und welche Anschlüsse auf Schülerseite folgen wiederum diesen Adressierungen? Welche Bedeutung nehmen schließlich die Mitschüler als Beobachter des kommunikativen Prozesses ein?

Mit diesen Fragen soll die Dynamik beobachtbar gemacht werden, die sich im komplexen Zusammenspiel von Thema, Erziehungsanspruch (Urteilsbildung), den Besonderheiten des unterrichtlichen Interaktionsformates und der Schüler-Lehrerinteraktion entwickelt. „Beim Urteil geht es", so Marian Heitger, „nicht nur um eine Erkenntnis, die richtig oder falsch, mehr oder weniger gut argumentiert ist" (Heitger 2007: 86), sondern im Akt des Urteilens bestimmt das Subjekt immer auch seine Beziehung zum Gegenstand und bringt eine bestimmte Werthaltung zum Ausdruck (ebd.). Diese Werthaltung kann dann im weiteren Unterrichtsverlauf selbst wieder zum Gegenstand moralischer Beobachtung und Beurteilung seitens der Lehrperson oder der Mitschüler werden. Die unterrichtliche Kommunikation von Urteilen führt daher neben dem Sachanspruch immer auch soziale Adressierungen und Positionierungen der Schüler/innen mit sich, die unter dem Aspekt der Zuschreibung oder Verweigerung von Achtung und Anerkennung Konfliktdynamiken in der Klasse evozieren können. In diesem Sinne ruft das Thema Urteile im Geschichtsunterricht immer zwei Perspektiven der Beobachtung auf: Geht es in der Sachdimension um die Relationierung von Wissen und Schüler (einschließlich der damit möglicherweise verbundenen moralischen Implikationen von Urteilen), so rückt in der Sozialdimension die Relationierung von Lehrer, Schüler und Klasse in den Fokus, insofern in der pädagogischen Kommunikation immer auch Urteile über Urteile artikuliert werden. Der geschärfte Blick auf die Kommunikation von Urteilen macht darauf aufmerksam, dass es im Unterricht nicht nur um die Bildung von Urteilen geht, sondern immer auch um die Beurteilung dieser Urteile und die daraus folgende Dynamik für das weitere Geschehen.

Ausgehend von dem hier beschriebenen Desiderat macht der vorliegende Beitrag einen methodologischen Vorschlag für die Untersuchung der Kommunikation von Urteilen im Geschichtsunterricht. Vor dem Hintergrund der Anforderungen an die empirische Unterrichtsforschung wird Unterricht allgemein und in Bezug auf die besondere Zielsetzung „Urteilsbildung" bestimmt. Sodann wird das methodische Verfahren der Untersuchung vorgestellt, um es schließlich an einem Fallbeispiel aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Gymnasialschulklasse zu dem Thema „Hitlers Expansionspolitik in den Osten" zur Anwendung zu bringen. Die sequenzanalytische Interpretation dieses Unterrichtsausschnittes kann zeigen, wie Werturteile mit Sachurteilen über das zu lernende Thema in eigentümlicher Weise amalgamieren und eine interaktionsimmanente Dynamik der Zuschreibung und Abwehr kaschierter moralischer und sozialer Positionszuweisungen erzeugen können. Abschließend wird die Leistungsfähigkeit dieses Forschungsansatzes für die Untersuchung der Kommunikation von Urteilen diskutiert.

Unterricht, Urteilsbildung und das Thema Nationalsozialismus als Gegenstand empirischer Forschung: Überlegungen zu Methodologie und Methode

Empirische Unterrichtsforschung steht bei der Entwicklung ihres Forschungsdesigns vor drei eng miteinander verknüpften methodologischen Aufgaben. Sie muss erstens klären, wie sie ihren Gegenstand theoretisch bestimmt. Auf der Basis dieser gegenstandstheoretischen Annahmen muss sie zweitens Auskunft darüber geben, welches Erkenntnisinteresse sie verfolgt und wie sie dieses Interesse in konkrete Forschungsfragen überführt. Drittens schließlich muss sie die methodische Frage klären, welcher Datentyp für die Bearbeitung der Problemstellung benötigt wird, wie die Daten erhoben und schließlich interpretiert werden sollen.

Geht man mit Stefan Hirschauer von der „Theoriegeladenheit aller Beobachtung" (Hirschauer 2008: 167) aus, dann liegt das methodologische Bezugsproblem empirischer Unterrichtsforschung darin zu klären, wie es gelingt, ein unbestimmtes soziales Phänomen als etwas Bestimmtes zu beobachten. Es geht damit um die Explikation der gegenstandstheoretischen Annahmen des Untersuchungsobjektes, die den Blick auf das zu untersuchende Phänomen strukturieren und es überhaupt erst als Unterricht beobachtbar machen. Um Unterricht als Gegenstand einer rekonstruktiv-sinnverstehenden Forschung zugänglich zu machen, richten wir den Blick auf die Sozialität und die Pädagogiziät des unterrichtlichen Geschehens (Meseth/Proske/Radtke 2011; 2012). Wenn wir von der Sozialität des Unterrichts sprechen, meinen wir zunächst die soziale Einbettung jeglicher Form vermittelnder Darstellung und Thematisierung von Wissen, die mit spezifischen Rollen- und Kooperationserwartungen und damit einhergehenden Anerkennungsverhältnissen verbunden ist. Sozialität bedeutet dann, dass „doppelte Kontingenz" und ihre Bearbeitung die Ordnung des Unterrichts strukturiert (Proske 2006), insofern auch für unterichtliche Interaktion gilt, dass Ego und Alter jeweils aus einer Mehrzahl von Handlungsmöglichkeiten auswählen und damit die weiteren Anschlüsse zwar beeinflussen, aber nicht vollständig determinieren können. Für die Unterrichtsforschung folgt hieraus, Lehren und Lernen als differente Operationen zu behandeln, deren Synchronisierung und Passung das zentrale Bezugsproblem auf der operativen Ebene des Unterrichts darstellt. Unterricht wird auf dieser Theoriefolie zu einem hoch komplexen, nicht-linearen sozialen Geschehen, für das konstatiert werden muss, dass es für die Synchronisierung von Unterrichten und Lernen „keine technischen Transformationsregeln" gibt (Baumert/Kunter 2006: 476).

Ausgehend von der Prämisse, dass zwischen Lehren und Lernen, zwischen Wissensvermittlung und Wissensaneignung eine der Unterscheidung von Kommunikation und Bewusstsein geschuldete Kluft besteht, bezeichnen wir mit *Pädagogizität* eine besondere Form des Sozialen, die darauf fokussiert ist, Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern mit Blick auf *bestimmte* pädagogische Ansprüche zu qualifizieren. Unter diesem Aspekt kann Unterricht als ein institutionalisierter Ort begriffen werden, an dem die Pädagogizität eine besondere Form annimmt. Im Unterricht geht es um die geplante

Darstellung und Thematisierung kanonisierter Wissensbestände, um die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen und um ihre (kodifizierte) Bewertung.

Die Ermöglichung historisch-moralischer Urteilsfähigkeit ist vor besondere Probleme gestellt. Urteilsbildung im Feld historisch-moralisch konnotierter Themen geht es nicht nur um die Vermittlung und Überprüfung historischer Fakten, sondern um die *Beurteilung* von Urteilen. Da sich Schüler in ihren Urteilen immer auch wertend in ein Verhältnis zu den Gegenständen des Unterrichts stellen, können diese Urteile immer auch als Ausdruck einer Wert*haltung* gelesen zu einem Problem der Wert*schätzung* und Anerkennbarkeit des Schülers werden. Der Lehrer, unter Umständen aber auch Mitschüler, stehen in Beurteilungssituationen vor der Frage, wie das Urteil eines Schülers zu verstehen ist, wie man also auf den Beitrag und die in ihm enthaltene Werthaltung reagiert und beides bewertet. Im Falle von falschen und/oder unangemessenen Urteilen der Schüler haben die Beurteiler immer mindestens zwei Optionen der Attribuierung: Sie können solche Beiträge entweder als Nicht-Lernen-*Wollen* oder als Nicht-Lernen-*Können* behandeln. Ein weiteres Problem bei der Bestimmung von Urteilen besteht schließlich darin, dass das Urteil als eigenständige kognitive Leistung der Schüler und nicht als Übernahme fremder oder sozial erwünschter Positionen zu erbringen wäre – wenn es den fachlich-pädagogischen Ansprüchen vernunftbasierter Urteilsbildung genügen soll. Auch hier stellt sich das Problem der Zurechnung, insofern der Lehrer zwischen authentischen, sozial erwünschten und/oder übernommenen Urteilen der Schüler unterscheiden muss, ihm dafür aber gerade unter den unterrichtlichen Bedingungen flüchtiger Kommunikation und intransparenter Motive sichere Kriterien fehlen.

Die Kommunikation von Urteilen über Urteile ist unter dem unterrichtsspezifischen Aspekt eines in sozialer Hinsicht polyadischen Verhältnisses von Lehrperson, Einzelschüler, Schulklasse und Unterrichtsthemen mit besonderen Ungewissenheiten konfrontiert. Lehrpersonen und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema die Unterrichtsereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse in nicht vorhersehbarer Weise an vorangegangene Ereignisse an. Die Beteiligten erleben und verstehen das Geschehen im Unterricht auf eine von mehreren möglichen Weisen. Dies gilt sowohl für das Verstehen in Bezug auf das behandelte Thema als auch in besonderer Weise für die Verarbeitung der Situation des Beurteilt-werdens.

Zudem ist in der Sachdimension den Themen des Unterrichts, an die die Urteilsbildung anschließen soll, ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Die von der Lehrperson gewählten Darstellungsformen der Sache sind nicht identisch mit dem Dargestellten. Weil die Darstellung eines bestimmten Phänomens eben nicht das Phänomen selbst repräsentiert und restlos erklärt, erzeugt das Unterrichtsthema einen erheblichen Sinnüberschuss, an den die Aneignungsseite in unterschiedlicher Weise anschließen kann. Für das Thema Nationalsozialismus, das den Gegenstand des von uns nachfolgend in den Blick genommenen Geschichtsunterrichts bildet, stellt sich die Frage nach dem Emergenzpotential in einer besonderen Weise. Schüler sind bei diesem Thema keineswegs unbeschriebene Blätter. Sie besitzen – vermittelt über

Medien, Familie, peers oder vergangene Unterrichtseinheiten – bereits Vorwissen, das zwar sachlich nicht gefestigt und reflektiert sein muss, dennoch aber – zumindest implizit – Kenntnisse über die öffentlich anerkannte ethisch-moralische Bewertung der NS-Verbrechen, über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen beinhalten kann. In der Sachdimension steht der Geschichtsunterricht bei der Behandlung der NS-Geschichte deshalb tendenziell vor einem Redundanzproblem, da die Form und der Inhalt von Werturteilen über diesen Teil der deutschen Geschichte als kollektiv geteiltes (Vor-)Wissen dem Unterricht immer bereits vorausgesetzt ist. Während das Emergenzpotential der Sache durch die öffentlich gültig gemachten Redeweisen über das Thema auf der einen Seite eingeschränkt wird, steigt es auf der anderen Seite. Nicht nur wird das Risiko von abweichenden Beiträgen aufgrund des eng bemessenen Pluralitätsspielraums im Umgang mit der NS-Geschichte wahrscheinlicher. Angesichts der Allgegenwart des Wissens um die moralische Verurteilung der NS-Verbrechen wird es auch schwieriger, die Eigenständigkeit eines Urteils zu ermessen.

Der Anspruch, das soziale Geschehen im Unterricht in seinem konkreten Verlauf zu analysieren, setzt voraus, dass die Verfertigung eines Gesprächs in der Form eines Transkriptes zur Verfügung steht. Transkripte zeichnen sich im Gegensatz zu anderen Darstellungsformen des Sozialen (z. B. Codierungen, ethnographischen Aufzeichnungen) dadurch aus, dass sie die Sequenzialität der Redebeiträge detailliert dokumentieren (Deppermann 2001: 41) und sich daher besonders gut für die Rekonstruktion des Gesprächsaufbaus und der Bedeutungsaushandlung eignen. Im Unterschied zu anderen Datentypen wie Beobachtungsprotokollen oder Interviews, die eine „rekonstruierende Konservierung“ (Bergmann 1985: 305) sozialer Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der Interpretation nehmen, ermöglicht die „registrierende Konservierung“ (ebd.) Aussagen über die kommunikative Verfertigung von Sinn innerhalb sozialer Systeme, die einzig auf den systemeigenen Anschlussoperationen der Kommunikation fußen. Zur Auswertung von Transkripten bietet sich die Sequenzanalyse an, da sie die „Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985: 313) methodisiert. Sie zielt darauf, das Nacheinander von Interaktionsereignissen in ihrem Verlauf und mit Blick auf den darin zum Ausdruck kommenden Sinnaufbau verstehbar zu machen.

Der Begriff Sequenzanalyse wird von mehreren qualitativ orientierten Forschungsmethoden verwendet. Bereits diese gemeinsame Verwendung zeigt an, dass mit diesem Begriff offenbar ein zentraler Aspekt der hermeneutisch-rekonstruktiven Forschung bezeichnet wird. In den vergangenen Jahren hat vor allem Wolfgang L. Schneider (1995; 2002; 2004a) gezeigt, dass das sequenzanalytische Vorgehen von all denjenigen soziologischen Theorien verwendet werden kann, die ihre zentrale Analyseeinheit in Kategorien wie Text, sprachlichem Sinn oder Kommunikation haben. Ob es sich um die Luhmann’sche Systemtheorie, die Objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns oder die Ethnomethodologie Harold Garfinkels handelt, ihnen allen ist gemeinsam, dass sie sich für das Zustandekommen und die spezifische Verkettung von kommunikativen Ereignissen interessieren.

Ausgangspunkt der genannten Theorien ist, dass sie einem vermeintlich trivialen Geschehen eine fundamentale Problemdimension abgewinnen: In jedem Gespräch stehen die Sprecher vor der Entscheidung, welchen kommunikativen Schachzug sie im nächsten Moment durchführen sollen. Jeder Sprechakt ermöglicht immer verschiedene Anschlussoptionen, von denen jeweils aber nur eine ergriffen werden kann. Zu einem Problem wird diese Herausforderung deshalb, weil immer mehrere Optionen zur Fortsetzung einer Kommunikation offen stehen. Wenn nun ein Sprecher an einen vorangegangenen Sprechakt anschließt, dann muss er nicht nur etwas Neues zum Gespräch beitragen, sondern er weist mit seiner Äußerung der vorangegangenen Kommunikation einen spezifischen Sinn zu. Insofern kann man davon sprechen, dass jeder Gesprächsbeitrag in die Zukunft und in die Vergangenheit zugleich blickt. Vergangenheitsbezogen weist er den vorangegangenen Äußerungen einen spezifischen Sinn zu, zukunftsbezogen wirft er neue Anschlussmöglichkeiten für nachfolgende Sprechakte aus. Die Sequenzanalyse interessiert sich nun für die Nachzeichnung dieser kommunikativen Zuschreibungen in die Vergangenheit und für die Eröffnung neuer Spielräume in die Zukunft.

Vergegenwärtigt man sich zudem das hohe Tempo, in dem die verschiedenen kommunikativen Ereignisse einander ablösen, dann scheint es unrealistisch zu sein, jede Selektion als bewusste Entscheidung eines Gesprächsteilnehmers zu begreifen. Vielmehr werden sich die Sprecher an einigen wenigen Regeln und Erwartungen orientieren, die das Gespräch gleichsam wie ‚Leitplanken' orientieren. Unterricht als organisierte, hoch spezialisierte Interaktionsform kann hierbei auf eine Fülle generalisierter Erwartungen zurückgreifen, die Einfluss auf den Verlauf eines Gesprächs nehmen, ohne ihn jedoch determinieren zu können.

Mit der Lehrerfrage wird im Unterricht zum Beispiel unter dem Aspekt einer komplementären und asymmetrischen Rollenordnung die Erwartung etabliert, dass auf die Frage eine bestimmte Schülerantwort folgt, die dann wiederum einer bestimmten Bewertung unterzogen wird. Ob und wie die Frage beantwortet wird, ist damit noch nicht gesagt. Die Lehrerfrage aktiviert also ein für den Unterricht typisches Strukturmuster, über dessen je spezifische Ausgestaltung aber erst die Äußerung eines zweiten Sprechers entscheidet. Insofern könnte auf die Frage des Lehrers erst einmal ein längeres Schweigen folgen, auf sie könnte mit Rückfragen, Unverständnis, Nebenkommentaren reagiert werden oder aber sie kann inhaltlich in ganz unterschiedlicher Hinsicht beantwortet werden. Alle diese Optionen sind möglich, keineswegs aber notwendig und geben der Kommunikation einen jeweils anderen Verlauf. Erziehungswissenschaftlich lassen sich solche Verläufe als unterschiedliche Formbildungen pädagogischer Kommunikation (Kade 2004) bestimmen, in denen es im Prozessieren von Vermittlung, Aneignung und Bewertung um die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen geht.

Urteilsbildung zwischen Sachurteil, Werturteil und forcierter Selbstkorrektur – Empirische Erkundungen einer Unterrichtssequenz

Der folgende Trankriptausschnitt stammt aus dem Geschichtsunterricht einer zehnten Gymnasialschulklasse. Im Zentrum des Unterrichtsgesprächs steht Hitlers ‚Expansionspolitik in den Osten', die anhand verschiedener Quellentexte bearbeitet wird. Die dokumentierte Passage ist Teil eines Gespräches, in dem die Ergebnisse der Quellenarbeit zusammengetragen und an der Tafel festgehalten werden sollen.[1]

1	Lehrerin:	Wenn wir schon bei den Regionen der Welt sind, welche Regionen (2.0)
2		nimmt er vor allen Dingen in den Blick, welche Regionen der Welt sind
3		ihm besonders wichtig, Clara?
4		(2.0)
5	Clara:	Ähm
6	S (mehrere):	[((Gemurmel im Hintergrund, (6.0))]
7	Clara:	Ich würd' sagen, die Länder, die (-), also, (4.0), vielleicht so Tschechien,
8		Polen?
9	Lehrerin:	Warum?
10	Clara:	Ähm, (6.0), also, vielleicht die Länder, die Deutschland so umgeben?
11	S (mehrere):	((Gemurmel, (2.0))
12	Lehrerin:	Ist das sein Hauptziel?
13	Clara:	Also, vielleicht ganz Europa auch?
14	S (mehrere):	((lachen))
15	Lehrerin:	Monika, was meinst du?
16	S (mehrere):	[((Gemurmel, im Folgenden bis Z 20 im Hintergrund zu hören))]
17	Monika:	[Ja, also, ähm, wir ha=m ja mal das Blatt gelesen, dass es halt, dass er
18		es hauptsächlich auf den Osten Polen und Tschechien, ähm,
19	Jenny:	Österreich
20	Monika:	Ja, Österreich, (-), ähm, (2.0) abgesehen hat, aber die genaue Begründung
21		weiß ich jetzt auch nicht. Also, ich weiß aber noch, dass es halt die
22		besonders da ( ).]
23	Lehrerin:	Olaf

Die Lehrerin möchte von ihren Schülern wissen, welche „Regionen der Welt" (2) Adolf Hitler in den Blick nimmt.[2] Die Frage der Lehrerin etabliert ein für den Unterricht ty-

1 Das Material ist im Rahmen des DFG-Projekts „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung" (2005-2007) erhoben worden, das unter der Leitung von Frank-Olaf Radtke und Matthias Proske sowie den weiteren Autoren und Verena Haug an der Goethe-Universität Frankfurt realisiert worden ist. Gegenstand der Untersuchung war der Geschichts- bzw. Ethikunterricht zu den beiden Themen Holocaust/Nationalsozialismus und Rassismus/Multikulturalismus. Als Datenbasis dienten 38 Lehreinheiten, die in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und in *settings* der außerschulischen Jugendbildungsarbeit vor dem Hintergrund der oben vorgeschlagenen theoretischen und methodologischen Perspektive erhoben und ausgewertet wurden. Über die für die Politik- bzw. Geschichtsdidatik relevanten Befunde hinausweisend (Proske 2007; 2009a; Meseth 2008; Meseth/Proske 2010; Radtke 2010) wurde an anderen Stellen der Akzent auf die Entwicklung einer Theorie des Unterrichts und die Methodologie der Unterrichtsforschung gelegt (Meseth/Proske/Radtke 2011; 2012; Proske/Radtke 2007; Proske 2006; Proske 2009b)

2 In dem vorausgegangenen Unterrichtsgespräch ging es immer wieder um die politischen Absichten und Motive, die Adolf Hitler mit seiner Expansionspolitik verband. Insofern kann man

pisches Interaktionsmuster, das die Bedingungen für die Bestimmung von Lernen herstellt. Die Schüler werden aktiviert, ihre „inneren" Aneignungsweisen des Gegenstandes sichtbar zu machen. Wissen, das unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler vorhanden ist, soll zur Sprache gebracht, d.h. auf die „sichtbare Seite" der Kommunikation gezogen und für mögliche Korrekturen und damit verbundene Lernprozesse zugänglich gemacht werden. Den Schülern werden „Äußerungen" abverlangt, die in diesem Fall auf die Aktivierung von Faktenwissen gerichtet sind. Die Frage hebt nicht auf ein sach- oder ein wertbezogenes Urteil ab. Mit der Aufforderung, die „Regionen" zu nennen, auf die sich die nationalsozialistische Expansionspolitik richtete, zielt sie ausschließlich auf die Wiedergabe von als vermittelt vorausgesetzten Wissensbeständen, ohne das Reflexions- und Einordnungsvermögen der Schüler in Anspruch zu nehmen.

Clara gibt mit der Nennung einiger Länder („Tschechien, Polen", 7-8) eine sachbezogene Antwort, deren Vollständigkeit und Richtigkeit jedoch durch verschiedene Selbstrelativierungen wieder in Zweifel gezogen wird („würd' sagen"/„vielleicht", 7).

An der nächsten Sequenzstelle, die im Rahmen des aktivierten schulischen Interaktionsmusters als Bewertungsoperation behandelt werden kann, wird sichtbar, dass die Reaktion der Lehrerin nicht auf den sachlichen Gehalt des Beitrages eingeht. Claras Beitrag wird nicht weiter spezifiziert oder korrigiert, sondern zum Anlass genommen, eine Frage mit geänderter inhaltlicher Stoßrichtung zu stellen. Gefragt sind nun nicht mehr geographische Fakten, sondern die Gründe, „Warum" (9) Tschechien und Polen zum Ziel von Hitlers Expansionspolitik wurden. Die Änderung der inhaltlichen Perspektive, die in Anknüpfung an Claras Antwort vollzogen wird, relativiert zugleich die Bedeutung der zuerst gestellten Frage. Claras Antwort erhält den Status eines Stichworts, an dem nun „wichtigere" Fragen zum Thema behandelt werden können. Das Faktenwissen wird zu einer vernachlässigbaren Größe, bedarf keiner weiteren Präzisierung, ist offensichtlich nur ein Anknüpfungspunkt für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Thema, die nun mit der Warum-Frage eingeleitet wird und die Kompetenz anspricht, Begründungszusammenhänge argumentativ darzulegen.

Betrachtet man nun Claras Erwiderung (10), dann fällt auf, dass sie nicht mit einem Sachurteil an die Frage anschließt. Sie liefert keine Gründe für Hitlers Expansionspolitik und versteht die Frage offensichtlich nicht als Aufforderung, von der Wiedergabe von Faktenwissen zur Begründung der mitgeteilten Fakten zu wechseln. Ihre Beiträge orientieren sich weiterhin an der ersten Lehrerfrage. Sie weitet den geographischen Raum von den zuvor genannten Ländern auf „die Länder, die Deutschland so umgeben" (10) und schließlich auf „ganz Europa" (13) aus. Auch die zwischenzeitliche Spezifizierung der Frage der Lehrerin, ob dies Hitlers „Hauptziel" (12) sei, ändert nichts an der Ausrichtung der Beiträge der Schüler.

Claras Beitrag wird nicht qualifiziert, ihm wird keine kommunikative Bedeutung zugewiesen. Stattdessen erteilt die Lehrerin mit der der Frage „Was meinst du?" (15) Monika das Wort. Monikas Antwort zielt ebenfalls – unterstützt durch Jennys Einwurf

für die von der Lehrerin mit „er" (2) oder „ihm" (3) bezeichnete Person den Namen Adolf Hitler einsetzen.

(„Österreich“, 19) – auf die geographischen Ziele von Hitlers Expansionspolitik. Sie greift dann durch das Wort „Begründung“ (20-21) die Warum-Frage der Lehrerin auf, gibt sogleich aber zu erkennen, dass sie nicht im Besitz des geforderten Wissens ist. Schließlich setzt sie neu an, deutet andere Kenntnisse zum Thema an, präzisiert aber auch diese nicht weiter („.Also, ich weiß aber noch, dass es halt die besonders da ( )) (21-22)“.

Wieder geht die Lehrerin nicht auf den Schülerbeitrag ein. Weder greift sie die Länderangaben, die Monika und Jenny einbringen, auf, noch geht sie auf das von Monika artikulierte Wissensdefizit oder ihren unvollständigen Nachsatz ein. Stattdessen erteilt die Lehrerin Olaf das Rederecht. Sie wendet sich an einen weiteren Schüler der Klasse, der nun seinen Wissensstand öffentlich machen soll.

Zieht man an dieser Stelle eine erste Zwischenbetrachtung ein, so scheint es, als setze die Unterrichtskommunikation mit ihrem Verzicht auf die Bewertung individueller Aneignungsleistungen auf den Vollzug eines auf längere Sicht angelegten und sich kumulierenden kollektiven Erkenntnisprozesses, der durch das schrittweise Sichtbarmachen der Wissensbestände und Aneignungsweisen der Lerngruppenmitglieder angestoßen und im Gang gehalten wird. Dabei verschiebt sich der thematische Fokus sukzessive von der Reproduktion von Faktenwissen zur sachbezogenen Urteilsbildung, die mit Monikas Hinweis auf den Aspekt der „Begründung“ nun auch seitens der Schüler kommunikativ konfirmiert wird. Olaf schließt nun wie folgt an das Gespräch an:

22	Olaf:	Ja, erstens, weil es dort halt Platz gab und es gab halt auch massen-
23		[( )]
24	Lehrerin:	[Wieso gab=s da Platz?], Entschuldigung. Aber wieso gab=s da Platz?
25	S (m):	[((lacht))]
26	Lehrerin:	[Wohnen] da keine Menschen?

Olaf ist der erste Schüler, der einen Grund für die Expansionspolitik Hitlers nennt. Ihm zufolge sind Hitlers Erwägungen durch den „*Platz*“ (22) motiviert, der östlich des damaligen Deutschen Reiches zur Verfügung stand. Sein Beitrag wird durch den Abtönungspartikel „halt“ (22) plausibilisiert und gewinnt dadurch den Status einer Selbstverständlichkeit. Olaf positioniert sich als wissender Schüler und verstärkt diesen Eindruck im weiteren Verlauf des Satzes durch eine ähnliche Wortwahl („halt auch“, 22), die offenbar sein zweites Argument vorbereiten soll. „Platz“ wird zu einem Argument für die Expansionspolitik Hitlers, das selbst keiner Begründung mehr bedarf. Bevor Olaf sein zweites Argument vervollständigen kann, wird er von der Lehrerin durch drei Fragen unterbrochen. Bei diesen Fragen handelt es sich offensichtlich nicht um Verständnisfragen, mit denen Olaf gebeten wird, seine Äußerung genauer zu erklären. Vielmehr erwecken sie in ihrer Abfolge den Eindruck eines Einwandes. Die erste Frage der Lehrerin („Wieso gab=s da Platz?“, 24) kann für sich genommen noch als eine überraschte Nachfrage gedeutet werden. Die Wiederholung dieser Frage, die mit einer „Entschuldigung“ (24) eingeleitet wird, zeigt durch das vorangestellte „Aber“ (24) dagegen einen Widerspruch gegen Olafs Behauptung an. Schließlich ergänzt die Lehrerin nach der Unterbrechung durch das Lachen eines

Schülers (25) ihre vorangegangenen Fragen durch eine dritte Frage: „Wohnen da keine Menschen?“ (26). Während die ersten beiden Fragen das von Olaf vorgebrachte Argument „Platz“ lediglich formal in seinem Geltungsanspruch in Frage stellen, führt die dritte Frage implizit ein Gegenargument zu Olafs Behauptung ein, dessen Inhalt sich wie folgt paraphrasieren lässt: ‚Wenn behauptet wird, in den Gebieten östlich des Deutschen Reiches gäbe es Platz, dann hat man damit auch behauptet, dass es dort keine Menschen gibt.‘

Bei einer genaueren Betrachtung des Einwandes wird deutlich, dass er der Form nach auch Elemente eines Vorwurfes enthält. Die Unterbrechung beginnt mit zwei Wieso-Fragen, die besonders häufig im Zusammenhang mit Vorwurfshandlungen auftreten (Günthner 1999: 216). Wieso-Äußerungen erfragen den Grund für eine bestimmte Handlung oder inhaltliche Position des Gegenübers und bringen ihn in die Situation, sich für die eigene Aussage zu rechtfertigen. Auch die Fragen der Lehrerin lassen sich in diese Richtung deuten. Die kurz hintereinander geschalteten, als Unterbrechung auftretenden Fragen weisen prototypische Merkmale von Vorwurfskommunikation auf, deren konfliktäres Potential durch den Einschub einer „Entschuldigung“ für das ‚ins-Wort-Fallen“ keineswegs abgefedert, sondern verstärkt wird. Die „Entschuldigung“ gewinnt hier eine entrüstungsrhetorische Funktion, durch die Olaf auf die Nichteinhaltung bestimmter Verhaltenserwartungen hingewiesen und zur Räson gebracht werden soll.

Noch nicht geklärt ist an dieser Stelle, wogegen sich der im Modus des Vorwurfes formulierte Einwand der Lehrerin richtet. Erhebt sie einen sachlichen Einwand gegen die Äußerung von Olaf, oder will sie durch ihre Unterbrechung auf eine ganz andere Problematik hinweisen? Ausgangspunkt von Olafs Beitrag war die Frage nach den politischen Motiven für Hitlers Expansionsbemühungen in den Osten, also die Aufforderung zu einem Sachurteil, das Wissen um die hinter der nationalsozialistischen Eroberungspolitik stehenden zweckrationalen und wertrationalen Motive in Anspruch nehmen müsste. Wenn die Schüler dieser Motiv-Frage nachgehen sollen, könnte man vor dem Hintergrund des Wissens um die nationalsozialistische Ideologie eines „Volkes ohne Raum“ zu dem Ergebnis kommen, dass für Hitler und seinen militärischen Führungsstab die vergleichsweise gering besiedelten Gebiete östlich des Deutschen Reiches ein attraktives Ziel darstellten. Das Argument „Platz“ läge damit durchaus im Spektrum erwartbarer und legitimer Antworten, dem lediglich die systematisch-distanzierte Einordnung in den ideologischen Argumentationskontext der Nationalsozialisten fehlen würde. Hinzugefügt werden könnte aus dieser Sachurteilsperspektive des Weiteren, dass die militärische Schwäche von Polen, Österreich und Tschechien einen Angriff auf diese Länder erfolgversprechender machte als beispielsweise einen Angriff auf Frankreich oder die Schweiz. Geht man davon aus, dass die Lehrerin ihre Intervention gegen die Äußerung von Olaf vor diesem Deutungshintergrund formuliert, dann würde die Erwartung etabliert, das Argument „Platz“ unter Erläuterung der nationalsozialistischen Lebensraumideologie weiter auszuführen. Stellt man so in Rechnung, dass die Lehrerin mit ihren Einwänden die Erwartung geltend macht, dass die Schüler ein sachlich differenziertes Urteil in Kenntnis der historischen Quellen zu den Handlungsmotiven der Nationalsozialisten entwickeln, dann wäre die Frage „Wohnen da keine Menschen?“ nicht notwendig.

Passender erscheint der Einwand „Wohnen da keine Menschen?“ vor einer anderen Erwartung der Lehrerin. Derzufolge müssen sich Antworten auf die Frage nach den Gründen für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten daran messen lassen, ob sie berücksichtigen, dass in den gewaltsam annektierten Gebieten Menschen gewohnt haben oder nicht. Die Rückfrage gewinnt eine metakommunikative Funktion. Mit ihr wird ein Erwartungshorizont eingezogen, der deutlich macht, aus welcher Perspektive Beiträge im Unterrichtsgespräch künftig bewertet und beobachtet werden. Kontur gewinnt dieses Bewertungskriterium durch die Kontrastierung der Argumente „Menschen“ und „Platz“. Sie delegitimiert die bloße Rekonstruktion von Gründen für die nationalsozialistische Expansionspolitik und verschiebt den bis dahin geltenden Fokus von der Sachurteilsbildung auf die Formulierung von Werturteilen. Beiträge, die sich auf die Ausdeutung möglicher Expansionsgründe beschränken, sind damit nicht notwendig sachlich falsch, ihnen fehlt jedoch die Legitimitätsprüfung entlang des eingeführten Kriteriums „Wohnen da keine Menschen“, an der sie nun gemessen werden können.

Wenn man vom Nationalsozialismus als einer antihumanistische Ideologie ausgeht, die dem Menschen einen individuellen Eigenwert abspricht und ihn zum bloßen Mittel kollektiver, politischer Zwecke deklassiert, dann führt die Rückfrage „Wohnen da keine Menschen“ eine universalistische ethische Perspektive als Maßstab zur Beurteilung der nationalsozialistischen Expansionspolitik ein. Auf der Folie dieser Perspektive läuft ein nicht hinreichend auf seine historischen Informations- und Bezugsquellen ausgeleuchtetes Sachurteil immer Gefahr, als Wertung und damit als Ausdruck einer ethischen Haltung verstanden zu werden. Betrachtet man die Äußerung der Lehrerin vor diesem zweiten Deutungshintergrund, dann stellt ihre Intervention keine sachliche Korrektur und Nachfrage dar, sondern richtet sich gegen eine in Olafs Beitrag möglicherweise zum Ausdruck kommende Werthaltung.

Die unterrichtliche Aufgabenstellung hätte sich folglich zum dritten Mal verschoben. Richtete sich die Aneignungserwartung zu Beginn der Sequenz noch auf die Reproduktion von Faktenwissen, dann auf die Formulierung von Sachurteilen, wird sie nun in die Richtung einer wertbezogenen Positionierung modelliert.

Interessant ist vor allem die pädagogische Form des Einwands durch die Lehrerin. Indem sich die Intervention in ein Frageformat kleidet, das Anstöße für eine kritische Auseinandersetzung mit Olafs Argument liefert, wird auf das Selbstkorrekturpotential im sozialen System Unterricht gesetzt. Olaf wird mit den impliziten ethischen Dimensionen seiner Behauptung konfrontiert. Ihm wird die Möglichkeit eingeräumt, seine Aussage zu korrigieren, ohne dass der Werthorizont, vor dem der Einwand formuliert wird, offengelegt oder Olaf direkt zu seiner Haltung befragt würde. Die Rückfrage vermeidet eine direkte moralische Adressierung. Sie überlässt es dem Vorwurfsempfänger, die eigene Position zu klären, um eine Zurechnung des Beitrages zur nationalsozialistischen Ideologie zu vermeiden.

Erziehungswissenschaftlich ist mit dieser indirekten Anschlussoption ein veritables Bezugsproblem bei dem „Bemühen um die Entfaltung der Urteilskraft in der Pädagogik“ (Heitger 2007: 97) angesprochen. Die Befähigung zum Urteil setzt zwar Hilfe vor-

aus, bleibt aber unter der Maxime, den Anderen als moralisches Subjekt anzuerkennen, auf den Akt der Selbsttätigkeit des Urteilenden angewiesen. Nicht durch Zwang oder die Paraphrase sozial erwünschter Antworten, sondern durch „Selbstdenken" (ebd.: 95), soll das Urteil als eigenständige und wohlbegründete Stellungnahme entstehen.

Reduziert man die Sequenz an dieser Stelle der Interpretation auf das Zwiegespräch zwischen Lehrerin und Olaf, dann müsste die Frage unter Kompetenzgesichtspunkten lauten: Was und wie lernt Olaf an dieser Intervention, wie bezieht er sich auf den im Vorwurfsformat vorgetragenen Einwand, welche Selbstkorrekturen nimmt er vor? Unter dem Aspekt, dass sich das Gespräch nicht im intimen Dialog zwischen Lehrperson und Schüler, sondern unter den Bedingungen von Unterricht in der Öffentlichkeit der Schulklasse vollzieht, muss das Bezugsproblem der pädagogischen Erwirkung und Kommunikation von Urteilen jedoch weiter gefasst werden. Im Kontext der sozialen Situation der Schulklasse, d.h. unter Bedingungen kontinuierlicher gegenseitiger Wahrnehmung und gegenseitigen Wahrgenommenwerdens, die durch das Lachen eines Mitschülers in Zeile 25 bereits anklingen, wird Olafs Beitrag durch den Einwand der Lehrerin nun selbst zu einem exponierten Gegenstand klassenöffentlicher Beobachtung und Beurteilung. Nach der bewertenden Rückfrage der Lehrerin ist erwartbar, dass Olaf sich in irgendeiner Weise zu dem Widerspruch seiner Lehrerin verhält. Er antwortet folgendermaßen:

27	Olaf:	Nein, ich mein' jetzt, na, das hat//das hat sich jetzt falsch so angehört
28		so. Ne, vom//vom Raum her jetzt, an sich jetzt, wenn man, der//der
29		macht ja, der hat ja die Menschen weggebracht [( )]. Auf jeden Fall (und
30		es gab halt) die
31	S(w):	[((husten))]
32	Olaf:	nötigen Ressourcen

Olaf schließt an den Redebeitrag der Lehrerin mit einer Rechtfertigung an, die anzeigt, dass er den Einwand als Vorwurf verstanden hat. Olaf beeilt sich, den drohenden Imageschaden zu entschärfen. Die Dringlichkeit des Anliegens lässt sich an dem kurzen, abgehackten Sprechrhythmus erkennen, der die personennahe moralische Aufladung der Situation anzeigt. Die Entschärfung erfolgt durch den Verweis auf ein Missverständnis („das hat sich jetzt falsch so angehört so", 27-28). Olaf hebt hervor, dass er nicht meine, was ihm die Lehrerin mit ihrer Rückfrage unterstelle. Er signalisiert damit zudem, dass er den Werthorizont kennt, auf dem der Vorwurf der Lehrerin beruht. Mit der Formulierung, „das hat sich jetzt falsch so angehört so" wird die Unterscheidung richtig/falsch eingeführt, durch die sich Olaf als Urteilender exponiert. Wer eine Aussage als falsch attribuiert, gibt zu erkennen, in Kenntnis der ‚eigentlich richtigen' Antwort zu sein und das heißt hier, die Kriterien zu kennen, die die Lehrerin dazu veranlassen, das Argument „Platz" als problematisch zu beurteilen.

Nachdem Olaf die Situation als bloßes Missverständnis markiert hat, formuliert er mit der Äußerung „vom Raum her, jetzt an sich" (28) seinen ersten Beitrag noch einmal um, indem er einen synonymen Begriff für den von ihm erwähnten „Platz" einsetzt. Im Anschluss fährt er dann mit der Aufzählung von Gründen für die nationalsozialistische

Expansionspolitik fort. Genau genommen wird im Fortgang seines Beitrags die angezeigte Normverletzung nicht entkräftet, sondern verschärft. Dies gilt für den in diesem Kontext ideologisch belasteten Begriff „Raum“, („Lebensraum im Osten“), dann für die Formulierung „der hat ja die Menschen weggebracht“ (29), die gemessen an dem auf Vernichtung angelegten Feldzug im Osten eher euphemistisch erscheint und schließlich für den Begriff „Ressourcen“ (32), in dem sich die instrumentellen Interessen der nationalsozialistischen Expansionspolitik kristallisieren. Die Tatsache der Deportation („der hat ja die Menschen weggebracht“) wird von Olaf zwar als Argument eingeführt, vor dem sein Beitrag gelesen werden soll. Ob damit allerdings eine moralische Verurteilung des hiermit angesprochenen Vorgehens Hitlers gemeint ist, oder ob damit lediglich hervorgehoben werden soll, dass dadurch erst die Voraussetzung für den erwähnten „Platz“ und „Raum“ geschaffen wurde, lässt sich an Olafs Beitrag nicht erkennen.

Aus der Perspektive der pädagogischen Intervention kennzeichnet Olafs Korrekturversuch eine gewisse Ambivalenz. Einerseits weist er durch die Hervorhebung des Missverständnisses darauf hin, den Werthorizont, den die Lehrerin durch ihre Intervention gesetzt hat, zu kennen. Andererseits lassen seine folgenden Beiträge nicht erkennen, dass er die ethischen Prinzipien dieses Werthorizontes zur Reflexion der eigenen Aussagen nutzt oder dass er die nationalsozialistische Expansionspolitik aus dieser Perspektive beurteilt.

Vor dem Hintergrund, dass Lehren (im Sinne der Vermittlung des wertbezogenen Horizonts der Analyse der nationalsozialistischen Expansionspolitik im Osten) und Lernen (im Sinne einer eigenständigen Aneignung dieser Perspektive auf Seiten der Schüler) in dem hier betrachteten Unterrichtsausschnitt offensichtlich nicht zur Passung kommen, gewinnt das oben entfaltete Bezugsproblem der pädagogischen Kommunikation an Schärfe. Erwartbar ist, dass der Kommunikationsmodus lehrerseitig und klassenöffentlich auf weitere Beurteilungen eingestellt wird, um die Aneignungsoptionen so einzuschränken, dass Lernen in der Form einer ethisch begründeten Werturteilsbildung wahrscheinlicher wird.

33	Lehrerin:	Wo?
34	Uta:	Tja
35	Olaf:	Ja, Ukraine und die ganzen Ostländer
36	Uta:	Die Sudeten waren ja eigentlich deutsch
37	S(mehrere):	((Gemurmel))
38	Uta:	sauber gemacht
39	Lehrerin:	Sauber gemacht
40	Uta:	Ja, so sagt//so sagt der das ja.
41	S(mehrere):	((leises Murmeln))
42	Uta:	Das steht hier [drinne]!
43	Olaf:	[Ja, Ressourcen] der Erde und [so was]
44	Uta:	[( )] (Nazi)

Mit der Frage „Wo?“ (33) stellt die Lehrerin den thematischen Fokus der Unterrichtskommunikation zunächst jedoch wieder auf die Abfrage von geographischem Wissen um und setzt die in Etappen eingeführte Erwartung an ein Sach- und dann an ein Wertur-

teil außer Geltung. Die sachliche „Wo-Nachfrage“ enthält – anders als die „Wieso-Frage“ – keinen Einwand und keinen Vorwurf mehr. Sie thematisiert weder Olafs Versuch, den gegen ihn erhobenen Vorwurf als Missverständnis zu entkräften noch die weiteren Gründe, die er für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten einführt und die nicht erkennen lassen, dass er den von der Lehrerin eingeführten Werthorizont in das eigene Urteilen integriert hätte. Mit dieser Umstellung wird das konfliktäre Potential der Situation entschärft. Olaf wird nicht weiter darauf festgelegt, sich für seine Aussagen zu rechtfertigen. Gefordert ist nun geographisches Faktenwissen. Olaf reagiert auf diese Nachfrage mit einer pauschalen, aber sachbezogenen Antwort und fügt den zuvor schon genannten Ländern die „Ukraine“ (35) hinzu. Olaf schwenkt auf den von der Lehrerin gewählten Fokus ein und lässt den Duktus der Rechtfertigung fallen. Die konfliktären Elemente der Kommunikation scheinen sich für einen Moment verflüchtigt zu haben; sie flammen aber im nächsten Beitrag, den Uta beisteuert, sogleich wieder auf.

Uta ergreift ohne explizite Aufforderung das Wort und nennt einen weiteren möglichen Grund für die Expansionspolitik der Nationalsozialisten, der den von der Lehrerin eingezogenen Werthorizont ebenfalls unberücksichtigt lässt. Im Gegensatz zu Olaf, der sich bislang auf geopolitische Sachverhalte konzentriert hatte, führt Uta nun ein ethnisches Argument ein („Die Sudeten waren ja eigentlich deutsch“, 36). Es muss hier offenbleiben – ähnlich wie bei Olafs Beitrag –, ob Uta – die Quelle quasi paraphrasierend – nur ein mögliches politisches Motiv von Adolf Hitler in den Unterricht einbringen möchte oder ob in ihrem Argument auch ein eigenes Werturteil mitschwingt. Jedenfalls präsentiert Uta mit ihrem Beitrag ein Wissen, das Merkmale eines revanchistischen Denkmusters enthält und eine gewisse Nähe zur nationalsozialistischen Ideologie aufweist.

Die nun zu beobachtende ‚Zurückhaltung‘ der Lehrerin in der Besetzung der Bewertungsposition macht auf die Verstetigung der Veränderung des kommunikativen Formats aufmerksam. Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Lehrerin nach dem Beitrag von Olaf („Ukraine und die ganzen Ostländer“, 35), die folgende Sequenzstelle zwar besetzen wollte, Uta ihr aber zuvorkam, so wäre spätestens nach dem Beitrag von Uta zu erwarten, dass die Lehrerin nun das Wort ergreift, um Stellung zu den beiden vorangegangenen Beiträgen von Olaf und Uta zu nehmen. Stattdessen lässt sie auch diese Korrekturoption verstreichen. Im Transkript ist stattdessen das Gemurmel der Schüler verzeichnet (37), dessen Referenz inhaltlich nicht genauer bestimmt werden kann.

Der nächste Beitrag Utas besteht nur aus den beiden Worten „sauber gemacht“ (38), die im Kontext der hier verhandelten Thematik an den von der nationalsozialistischen Ideologie gebrauchten Begriff der „Säuberung“ erinnern. Erst jetzt greift die Lehrerin wieder ins Gespräch ein, besetzt die Stelle der Bewertung und kommentiert den Beitrag Utas durch eine Wiederholung ihrer letzten beiden Worte. In modifizierter Form aktualisiert sie die zuvor mit der Wieso-Frage etablierte Vorwurfskommunikation. Die wortwörtliche Wiederholung einer Äußerung hat gemeinhin entweder die Funktion, den Beitrag eines Gegenübers als wichtig und bemerkenswert hervorzuheben oder sie dient als Einleitung einer empörenden Zurückweisung.

Der Kommentar der Lehrerin schließt objektiv an das oben herausgearbeitete Muster einer pädagogischen Beurteilung an, die den eigenen Werthorizont nicht expliziert, auf eine direkte moralische Beurteilung der Beiträge und Personen verzichtet und stattdessen auf die Selbstkorrekturoption im sozialen System Unterricht setzt. Durch die klassenöffentliche Markierung von Utas Aussage als bemerkenswerter, potentiell anstößiger Beitrag wird auf Adressatenseite erneut Raum für Selbst- und Fremdkorrekturen eröffnet. Welche Wertung die Lehrerin mit ihrer Wiederholung des Beitrags von Uta subjektiv verbindet, kann allein an ihren Worten nicht abgelesen werden. Was aber anhand des vorliegenden Transkripts erschlossen werden kann, ist die Bedeutung, die Uta der Wiederholung ihres Beitrags zuschreibt. Uta nennt nicht weitere Motive, die für die Expansionspolitik Hitlers entscheidend gewesen sein könnten, sondern sie wechselt die Strategie: die den Schülern vorliegende Textquelle wird nun zum Argument. Utas Anschlussäußerung zeigt an, dass die Wortwiederholung wenn nicht als moralischer Vorwurf, so doch mindestens als sachlicher Einwand verstanden wird. Auch sie reagiert – ähnlich wie Olaf – mit einer Rechtfertigung. Mit ihrer Formulierung „Ja so sagt der das ja“ (41) macht sie deutlich, wem der Inhalt ihrer vorangegangenen Beiträge zugerechnet werden muss. Nicht sie ist für den Inhalt ihrer Aussage zur Rechenschaft zu ziehen, sondern es ist Adolf Hitler, der für die von ihr gebrauchten Formulierungen verantwortlich zu machen ist. Mit der darauf folgenden Einordnung ihrer Beiträge als Textreferat („Das steht hier drinne!“, 43) komplettiert sie ihre Rechtfertigung.

Uta setzt sich also gegen den Vorwurf der Lehrerin mit dem Verweis auf einen Text zur Wehr. Im Unterschied zu Olaf, der auf die sachliche Richtigkeit seines Beitrages insistiert hatte, führt Uta die Unterscheidung zwischen der Position des Textes und ihrer eigenen Haltung ein. Utas Rechtfertigung ist für Olaf offensichtlich Anlass, ihr mit einem „Ja“ (44) zuzustimmen und sich wieder in die Diskussion einzuschalten. Er schließt mit seiner Bemerkung „Ressourcen der Erde und so was“ (44) zwar nicht direkt an den Inhalt von Utas Beitrag an, konfirmiert ihn aber und setzt sich – im Verbund mit Uta – in Opposition zur Lehrerin.

Betrachtet man den Verlauf des Unterrichtsgesprächs bis zu dieser Stelle im Zusammenhang, dann ist festzustellen, dass sich der Fokus auf den Gegenstand des Unterrichts in einer bestimmten Weise verfestigt. Die Beiträge von Uta und Olaf beschränken sich auf die Ausdeutung der Quellen und Darlegung der Motive Hitlers, sind also auf die Formulierung eines Sachurteils konzentriert. Werturteile, wie sie von der Lehrerin über ihre Einwände indirekt eingeführt werden, bleiben dagegen aus.

Von der sich an Olafs Beitrag anschließenden Äußerung Utas ist nur noch das undeutlich gesprochene Wort „Nazi“ (44) hörbar. In ihm deutet sich der weitere Verlauf der Kommunikation bereits an:

45	Lehrerin:	Ja, ähm
46	S(w):	((lautes Lachen))
47	Lehrerin:	Uta, das ist so=n (-) brisantes (-) Thema, ja, da muss man sich auch
48		sprachlich überlegen (-), wie man sich ausdrückt. Ob man sich eventuell
49		davon distanziert und dann kann man das ja gut mit dem Konjunktiv machen,
50		einfachste Möglichkeit, ja

51 ((Gemurmel wird lauter))
52 S(m): So
53 Lehrerin: sonst, ähm, wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so
54 genau, vertrittst du jetzt auch die Position [oder]
55 Uta: [Neeein ((langgezo-
56 gen))]
57 Lehrerin: möchtest du dich davon distanzieren
58 Uta: Ich bin kein Nazi, ich wollt=s nur sagen. O.k.?
59 ((Gemurmel))
60 S(m): Wer weiß
61 Lehrerin: Noch mal, also, ich möcht=s noch mal genauer wissen, du hast jetzt
62 noch die Ukraine mit ins Spiel gebracht, welches ist das erstrebte Ziel
63 Hitlers. Wo möchte er eigentlich hin (-) mit seiner Expansionspolitik?

Nachdem sich Uta und Olaf in ihren Deutungen gegenseitig bestätigt und dabei die Bewertungsoperation zeitweilig besetzt gehalten haben, schaltet sich die Lehrerin wieder ein. Ihr bislang latent gebliebener Vorwurf kommt nun zum Ausdruck. Sie fordert ihre Schüler auf, im Umgang mit einem so brisanten Thema (48) den „Konjunktiv" (50) zu benutzen, weil man, so fährt sie nach einer kurzen Schülerunterbrechung fort, sonst nicht genau wisse, ob der Sprechende eine mit der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmende Auffassung vertrete. Die Lehrerin greift damit die von Uta eingeführte Unterscheidung zwischen der Position des Textes und der eigenen Haltung auf. Sie verdeutlicht, dass Uta bei nicht hinreichend markierter Distanz zum referierten Text in den Verdacht geraten könnte, selbst der NS-Ideologie anzuhängen („sonst, ähm, wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so genau, vertrittst du jetzt auch die Position oder").

Ihr Appell stellt eine Art ‚Klugheitsregel' dar, die man folgendermaßen übersetzen könnte: ‚Wenn du nicht als Nazi erscheinen willst, dann solltest du den Konjunktiv verwenden'. Damit ist ein weiterer thematischer Fokus auf den Gegenstand eingeführt: Die Einübung in die sozial gültigen Formen der öffentlichen Rede über das Thema Nationalsozialismus, mithin also die Heranführung an Erwartungen, mit denen die Schüler jenseits des pädagogischen „Schonraums" Unterricht in der öffentlichen Sphäre der Erwachsenen konfrontiert werden.

Gleicht man diesen Fokus mit den anderen drei thematischen Foki ab, die im Unterrichtsgespräch bislang aktualisiert wurden – (1) Abfrage von Faktenwissen, (2) Formulierung eines Sachurteils und (3) Bildung eines Werturteils – dann wird deutlich, dass die vorangegangene implizite Aufforderung zu einem Werturteil von Seiten der Lehrerin nun mit dieser Klugheitsregel in den Hintergrund rückt. Die Lehrerin kritisiert die mangelnde Beherrschung einer methodisch verankerten sprachlichen Kompetenz (beim Referieren von historischen Quellen ist der Konjunktiv zu benutzen), sie hebt nicht auf eine klar konturierte moralische Haltung ab, sondern ruft zu einer ‚lebenspraktisch' orientierten Vorsicht auf. Das moralische Urteil wird so aus dem pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülerin ausgelagert in eine generalisierte Vorstellung öffentlicher Erwartungen des Redens über den Nationalsozialismus, an denen die Beiträge der Schüler nun gemessen werden. Das als semantischer Platzhalter für diese

Vorstellung fungierende „man“ (Z: 119) erweist sich dabei als ein inklusive Formel, die angefangen von der Person der Lehrerin über die an der Kommunikation partizipierenden Mitschüler bis hin zu möglichen Kommunikationspartnern außerhalb der pädagogischen Provinz Schule jeden umschließen kann. Damit setzt auch dieser Anschluss der pädagogischen Kommunikation auf forcierte Selbstkorrektur, hier durch gedankliche Konfrontation mit den möglichen sozialen Konsequenzen eines undistanzierten Sprachgebrauchs. Das Streben der Schüler nach sozialer Konformität und Anerkennung wird dabei zur Gelingensbedingung dieser pädagogischen Erwartung.

Die dem Transkript zu entnehmenden Bemühungen Utas, sich von der potentiellen Zuschreibung, eine Sympathisantin der nationalsozialistischen Ideologie zu sein, zu befreien (56-58), die bis zur Einforderung einer Bestätigung ihrer sozialen Rehabilitation reichen (58), sprechen dafür, dass diese Gelingensvoraussetzung, also das Streben der Schüler nach Anerkennung, in der betrachteten Unterrichtssituation erfolgreich in Rechnung gestellt werden kann. Noch bevor die Lehrerin ihren Beitrag beenden kann, wird sie durch ein langgezogenes „Neeein“ (56) von Uta unterbrochen, dem das ausdrückliche Bekenntnis folgt: „Ich bin kein Nazi, ich wollt=s nur sagen“ (58). Dieser klassenöffentlichen Bekundung einer moralisch korrekten Gesinnung durch Uta folgt die Äußerung eines namentlich nicht identifizierbaren Schülers. Mit einem „Wer weiß“ (60) bringt dieser einerseits den Charakter des Verdachts, der die ganze Kommunikation zu durchziehen scheint, ironisch auf den Punkt und verleiht andererseits der im Kommunikationsraum Schulklasse immer in Rechnung zu stellenden kollektiven sozialen Beobachtungs- und -Bewertungssituation Geltung. Mit der Formel „Noch mal“ (61) leitet die Lehrerin wieder zu dem sachlichen Gehalt ihrer Eingangsfrage zurück und zeigt damit an, dass die Erarbeitung der Motive von Hitlers Expansionspolitik noch aussteht.

Die Bildung und die Beurteilung von Urteilen im Spannungsfeld von moralischer und pädagogischer Kommunikation

Ausgangspunkt des Beitrages war der Anspruch, Urteilsbildung im Geschichtsunterricht unter den Bedingungen der Prozessdynamik der unterrichtlichen Interaktion zu untersuchen. Gegenstandstheoretisch wurde dabei eine doppelte Perspektive auf die unterrichtliche Kommunikation von Urteilen eingenommen: Das pädagogische Bemühen um die *Befähigung* der Schüler zu einem eigenständigen Urteil schließt immer auch die *Beurteilung* dieser Urteile ein. Letzteres wiederum kann moralische Adressierungen mit Folgen für die Achtung und Anerkennung der Schüler als moralische Subjekte nach sich ziehen.

Betrachtet man die Befunde der Interpretation vor dem Hintergrund dieses Bezugsproblems, dann lässt sich feststellen, dass in dem untersuchten Fall auf die explizite Thematisierung politisch-moralischer Haltungen der Adressaten, aber auch auf die Einforderung von Werturteilen verzichtet wird. In den Bewertungssequenzen wird die Differenz von erwarteter ethischer Positionierung und tatsächlicher Aneignung zwar

deutlich markiert. Der Werthorizont, vor dem die Schüler das Thema der nationalsozialistischen „Expansionspolitik" behandeln sollen, bleibt jedoch implizit. In den Entgegnungen der Lehrerin auf die Beiträge von Olaf („Wieso gab=s da Platz? Entschuldigung. Aber wieso gab=s da Platz? Wohnen da keine Menschen?") und Uta („sauber gemacht") lässt sich der kaschierte moralische Gehalt der Rückfragen zwar rekonstruieren. Wie die Schüler daran anschließen sollen, wird allerdings offengehalten und der Selbstkorrektur der Schüler überlassen. Dieser Modus der Umschiffung direkter moralischer Adressierung und Fremdkorrektur wiederholt sich an verschiedenen Stellen des Unterrichts. Als Olaf im Anschluss an die Bewertungssequenz seine Perspektive nicht ändert, am eingeschlagenen Kurs der Aufzählung möglicher Gründe für Hitlers Expansion in den Osten festhält („vom Raum her"/"nötigen Ressourcen") und man mit einer Explikation und Vereindeutigung der Aneignungserwartung rechnen könnte, wechselt die Lehrerin den thematischen Fokus auf die Abfrage von Wissen („Wo?"). Auch die kommunikative Resonanz auf Utas „sauber gemacht" zeichnet sich durch eine moralfreie Adressierung der Schülerin aus. Die Lehrerin kritisiert mit dem Verweis auf die Verwendung des Konjunktivs nicht Utas Haltung zum Nationalsozialismus, sondern lediglich eine fehlende methodische Kompetenz. Der Werthorizont wird auch hier nur kaschiert ausgewiesen, wenn vor dem Hintergrund generalisierter Erwartungen des Redens über den Nationalsozialismus auf die Gefahr hingewiesen wird, dass man bei unzureichender sprachlicher Distanzierung von Hitlers ideologischer Argumentation falsch verstanden werden könnte.

Die sequenzielle Rekonstruktion des dokumentierten Unterrichtsverlaufes zeigt, dass die pädagogische Kommunikation moralische Adressierungen und die explizite Einforderung von Werturteilen trittsicher umschifft und offenbar konsequent auf Konfliktvermeidung ausgerichtet ist. Wie ist dieser Befund zu deuten? Ordnet man ihn in die Befunde zu den Formen moralischer Kommunikation in anderen institutionalisierten Kontexten ein (Bergmann/Luckmann 1999), dann ist zu konstatieren, dass die Vermeidung moralischer Kommunikation keine Ausnahme, sondern eher die Regel darstellt (Schneider 2004b). Ungeachtet aller kontextbezogenen Differenzen im Umgang mit und der Umschiffung von moralischen Konflikten gehört die Erfüllung von Achtungsbedingungen gegenüber anwesenden Kommunikationsteilnehmern offensichtlich zu einer generalisierbaren Erwartung in Interaktionssituationen, deren Geltungsgrad freilich variieren kann (Hügli 2007).

Diese Erwartung stellt sich im Unterricht, also dort, wo die Beurteilung von Urteilen strukturnotwendiger Bestandteil der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ist, besonders scharf. Beurteilung und Bewertung als unhintergehbarer Teil pädagogischer Kommunikation werfen immer das Problem auf, wie sie von ihren Adressaten verstanden und zugerechnet werden: als eine rein „in der Sache" begründete Beurteilung oder eben auch als Infragestellung mit personalen und möglicherweise sogar moralischen Anteilen. Hier „schlägt", wie Anton Hügli es treffend formuliert, „die Stunde des Takts" (ebd.: 118), die sich im 18. Jahrhundert als eine Form der Moral im Umgang mit Beurteilungen herausgebildet hat. „Es ist eine Form der Kommunikation, die etwas

zu verstehen gibt, ohne es zu sagen, und die es darum dem Urteil des andern überlässt, was er aus dieser Mitteilung machen will. Sie kommt dort zum Zuge, wo man unterstellt, dass Alter sehr wohl weiß oder zumindest wissen müsste, was zu tun wäre, und auch den Willen haben müsste, es zu tun, aber in einer bestimmten Situation unsere Erwartungen enttäuscht oder zu enttäuschen im Begriffe ist“ (ebd.: 119).

Für den *pädagogischen* Takt indes scheint dieser Erwartungshorizont nur bedingt zu gelten. Während der von Hügli beschriebene taktvolle Umgang mit moralisch problematischen Antworten in Anspruch nimmt, dass der Adressierte prinzipiell über die Kompetenz verfügt, ‚richtig‘ zu urteilen, ist dieser Anspruch in pädagogischer Kommunikation gerade nicht selbstverständlich. Im Unterricht besteht eine besondere normative Erwartung an die Beurteilung von moralischen Urteilen, in der die Schüler nicht als Erwachsene adressiert werden müssen. Auf die fehlende Urteilsfähigkeit kann *pädagogisch* reagiert werden, weil Kinder und Jugendliche *per definitionem* noch nicht voll sozialisierte, nicht voll kompetente Akteure sind. Die Adressierung, aber auch die Anerkennung der Schüler als mündige Bürger kann ausgesetzt und deren moralische Entwicklung mit Nachsicht bewertet werden.

Dennoch wird – wie der untersuchte Fall zeigt – das Aneignungsverhalten der Schüler keineswegs gleichgültig behandelt. Forciert wird die Selbstkorrektur, ohne dass Werturteile explizit eingefordert werden. Zudem wird im Verlauf der Kommunikation in der Form einer unterrichtstypischen Belehrung die methodische Kompetenz der Schüler adressiert, was unter Erwachsenen bereits taktlos erscheinen müsste. Im Unterricht, der qua Erwartung darauf zielt, die methodischen Kompetenzen und moralischen Werturteile von noch nicht voll sozialisierten *Schülern* zu fördern, gehören Bewertungen unter bestimmten professionsethischen Selbstbegrenzungen zu einem legitimen Mittel pädagogischer „Macht“. Für die Bewertung von methodischen Kompetenzen und Sachurteilen gelten – das legt zumindest der Befund des untersuchten Falles nah – andere Selbstbegrenzungen als für die Bewertung von Werturteilen.

Dass diese Selbstbegrenzungen das polemogene Potential des Themas Nationalsozialismus und den an seine Vermittlung geknüpften Erziehungsanspruch nicht gänzlich stillstellen kann, zeigt die Sequenz mit Uta deutlich: Sie reagiert bereits auf die unausgesprochenen thematisch begründeten moralischen Unterstellungen und Erwartungen der Lehrerin von sich aus im Modus moralischer Kommunikation. Ob die als pädagogischer Takt deutbare Interventionsstrategie der Lehrerin auch als solche verstanden oder doch als Belehrung bzw. Vorwurf aufgegriffen wird, entscheidet sich, wie die Sequenz sehr klar zeigt, erst im Vollzug der Kommunikation und nicht bereits durch die Absichten der Lehrerin.

Der Fall weist insofern darauf hin, dass die enge Verschränkung von Sach- und Werturteilen gerade im Umgang mit moralisch konnotierten Themen für die Unterrichtskommunikation das Risiko birgt, trotz Beschränkung der methodisch-didaktischen Absicht auf die Beurteilung und Förderung von sachlicher Urteils- und Methodenkompetenz eine moralische Aufladung zu erfahren. Weil die Befähigung zur Urteilsfähigkeit unauflöslich mit dem Akt der Be-Urteilung von Urteilen verwoben und deshalb nah an

moralischen Konflikten gebaut ist, scheint die kommunikationsbezogene Untersuchung der Handhabung von Urteilsbildung im Unterricht eine leistungsfähige Ergänzung der kompetenzzentrierten geschichtsdidaktischen Forschung.

Autorenangaben

Juliane Hogrefe (MA)
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Fachbereich Erziehungswissenschaften
hogrefe@em.uni-frankfurt.de

Dr. Oliver Hollstein
Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
hollstei@uni-mainz.de

Dr. Wolfgang Meseth
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Fachbereich Erziehungswissenschaften
w.meseth@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Matthias Proske
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung
m.proske@uni-koeln.de

Literatur

Barricelli, M. (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 469- 520.

Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.) (1999): Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation, Band 1. Opladen: Westdeutscher.

Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 299-320.

Böckenförde, E.-W. (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Gautschi, P./Moser, D./Reusser, K./Wiher, P. (Hrsg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep.

Gautschi, P. (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Günthner, S. (1999): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher, S. 206-241.

Heitger, M. (2007): Einige Gedanken zur Frage der Urteilskraft. In: Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königsausen & Neumann, S. 85-98.

Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165-189.

Hügli, A. (2007): Urteilskraft und Takt. Eine Exploration im Feld der „taktiler Bildung“ In: Fuchs, D./Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königsausen & Neumann, S. 111-124.

Juchler, I. (2005): Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart. Zeitschrift für Politik, 52, 1, S. 97-121.

Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 199-232.

Kölbl, C. (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld: Transkript.

Körber, A. (2006): Hinreichende Transparenz der Operationen und Modi des historischen Denkens im Unterricht? Erste Befunde einer Einzelfallanalyse im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“. In: Günther-Arndt, H./Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin: LIT, S. 189-214.

Meseth, W./Proske, M. (2010): Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. Prospects. In: Quarterly Review of Comparative Education, 40, 2, S. 201-222.

Meseth, W. (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten. In: Journal für politische Bildung, 1, S. 74-83.

Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, S. 223-241.

Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkardt, S. 223-240.

Proske, M. (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143-164.

Proske, M. (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, I./Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): Schulforschung- Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 141-154.

Proske, M. (2007): Der Lernort Schule, die Form Unterricht und die Aufgabe, eine politische Identität zu entwickeln. In: Journal für politische Bildung, 3, S. 20-27.

Proske, M. (2009a): Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit. In: Hodel, J./Ziegler, B. (Hrsg.) Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Bern: Hep, S. 44-53.

Proske, M. (2009b): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 796-814.

Proske, M./Radtke, F.-O. (2007): Der Umgang mit den Paradoxien politisch- moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation. Projektarbeitsbericht 2005-2007 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/DFG_Abschlussbericht_10-07.pdf [Zugriff: 8. 12. 2011]

Radtke, F.-O. (2010): Paradoxien Interkultureller Pädagogik. Oder: Wie sieht’s aus mit eurer Identität? In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur-Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: VS, S. 145-174.

Rothgangel, M./Klose, B./Martens, M./Hartmann, U. (2010): Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte. In: Gehrmann, A./Hericks, U./

Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-247.

Rüsen, J. (1997): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, K./Fröhlich, K./Kuhn, A. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 304-308.

Sauer, M. (2002): Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 30, S. 183-192.

Schneider, W. L. (1995): Objektive Hermeneutik als Forschungsmethode der Systemtheorie. Soziale Systeme. In: Zeitschrift für soziologische Theorie, 1, 1, S. 135-158.

Schneider, W. L. (2002): Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 2. Garfinkel – Rational Choice – Habermas – Luhmann. Opladen.

Schneider, W. L. (2004a): Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 3. Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden: VS.

Schneider, W. L. (2004b): Die Unwahrscheinlichkeit der Moral: Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.: Campus, S. 205-234.

Schreiber, W. (2003): Förderung der historischen Kompetenz der Schüler als Operationalisierung des Qualitätsstandards „Entwicklung und Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2, S. 28-37.

Tschirner, M. (2003): Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen, 16, S. 34-38.

Waldis, M./Gautschi, P./Hodel, J./Reusser, K. (2006): Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht.“ In: Günther-Arndt, H./Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin: LIT, S. 155-189.

Wilson, S. (2001): Research on History Teaching. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington. AERA, S. 527-544.

Wineburg, S. (2000): Making Historical Sense. In: Stearns, P. N./Seixas, P./Wineburg, P. (Hrsg.): Knowing,Teaching, and Learning History. National and International Perspectives. New York: New York University Press, S. 306-325.

Zülsdorf-Kersting, M. (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Berlin: LIT.

Andreas Petrik

„...dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen“

Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview

Zusammenfassung

Der Text entwickelt die Argumentationsanalyse nach Toulmin als Basis für individuelle Bildungsganganalysen im Politikunterricht. Interaktiver Erhebungsrahmen ist die “genetische” Dorfgründungssimulation, in der SchülerInnen ihre eigene Mikrogesellschaft gründen. Die Ungeregeltheit dieses Mikrokosmos’ fordert kontroverse individuelle Werturteile heraus und veranlasst ihre zunehmend demokratische Aushandlung. Diese (bisher politikdidaktisch vernachlässigten) Werturteile werden mit der Wertewandelforschung als Varianten marktliberaler, demokratisch-sozialistischer, konservativer und postmaterialistisch-libertärer Grundorientierungen aufgefasst. Mithilfe des Toulmin-Modells lassen sich politische Argumentationen auf vier Stufen rekonstruieren (privat, öffentlich, institutionell, systemisch). Im Zentrum steht die Argumentationsentwicklung einer Schülerin während einer Dorfgründungssimulation, die zwischen liberalen und libertären Werten zu schwanken scheint. Ihre Selbstreflexion im nachträglichen problemzentrierten Interview bestätigt die Vermutung, dass Prämissen die generative Tiefenstruktur für nachhaltige politische Urteilsbildung darstellen.
Schlagwörter: Argumentationsanalyse, politische Identitätsentwicklung, politische Urteilskompetenz

... so that the folks don't laze around. How a high school student's political argumentation changes from a social equality to a meritocracy approach

This article proposes an adaption of the Toulmin model of argumentation as a method to investigate individual political learner development. An interactive learning environment is provided by the “Found-a-Village”-project, where students simulate to establish their own political system. The “genetic” village-setting works as a trigger for the formation of political judgment and democratic conflict resolution skills. Political judgment (so far neglected in civic education) is defined as ability to develop a personal value system by weighing up different ideological orientations, basically liberal, libertarian, democratic-socialist and conservative ones. Toulmin’s model can be used to operationalize a four-level-model for the analysis of political statements, distinguishing private, public, institutional and systemic argumentations. I apply this model to the argumentation of a senior high school student participating in a village-simulation and being interviewed afterwards. Her politicization type combines an anti-authoritarian approach open to counter-arguments, wavering between social equality and meritocracy.
Keywords: argumentation analysis, development of political identity, political judgment skills

1. Das (vernachlässigte) Werturteil als Kern politischer Identitätsentwicklung

Wir wissen so gut wie nichts darüber, wie sich subjektive Wertorientierungen im Politikunterricht (und in anderen Fächern) entwickeln und zu politischen Identitäten verdich-

ten. Urteilsbildung ist zugleich unbestrittenes Hauptziel und ungeliebtes Stiefkind der politischen Bildung. Hauptziel, weil kritische StaatsbürgerInnen im Sinne von Adornos „Erziehung zur Mündigkeit" die Basis jeder Demokratie bilden. Stiefkind, weil zahlreiche Studien auf eine „Werte-Abstinenz" des Politikunterrichts hinweisen: Kontroverse Diskussionen der SchülerInnen untereinander in Verbindung mit der kritischen Analyse eigener und fremder politischer Orientierungen finden kaum statt. So wird die Illusion genährt, jeder sei irgendwie „in der Mitte", ein politisches Neutrum, was zu Abwertung Andersdenkender führen kann (vgl. z.B. Torney-Purta u.a. 2001; Hess/Ganzler 2007).

Dem politikdidaktisch etablierten Sachurteil fehlt das Pendant eines verallgemeinerungsfähigen Werturteils. Das Verdikt des „unpolitischen Politikunterrichts" als „Vernachlässigung der Institutionen" muss um die „Vernachlässigung des politischen Subjekts" ergänzt werden. Ein Indikator hierfür sind politische Orientierungsprobleme Jugendlicher (zum Beispiel im Links-Rechts-Schema), die Jugendstudien seit Jahren andeuten (vgl. z.B. Schneekloth 2010). Ihre ausgeprägten und kontroversen Werte verbindet die „pragmatische Generation" (Shell-Studie) kaum mit politischen Ideensystemen – weil sie es nicht gelernt hat. Befunde der Misperception-Forschung deuten daraufhin, dass das individuelle Werturteil entscheidend die politische Analysefähigkeit prägt, indem es dazu verleitet, selbst beweisbar falscher Zusammenhänge zu befürworten, wenn sie aus politisch nahestehenden Quellen stammen (vgl. Nyhan/Reifler 2010). Als Muster-Beispiel wird der verbreitete Glaube an die Kriegs-Propaganda-Lüge der Bush-Administration angeführt, Saddam Hussein habe über Massenvernichtungsmittel verfügt. Häufig verstärken sich solche (Vor-)Urteile sogar durch sachliche Informationen, die das eigene Glaubenssystem in Frage stellen („backfire-Effekt").

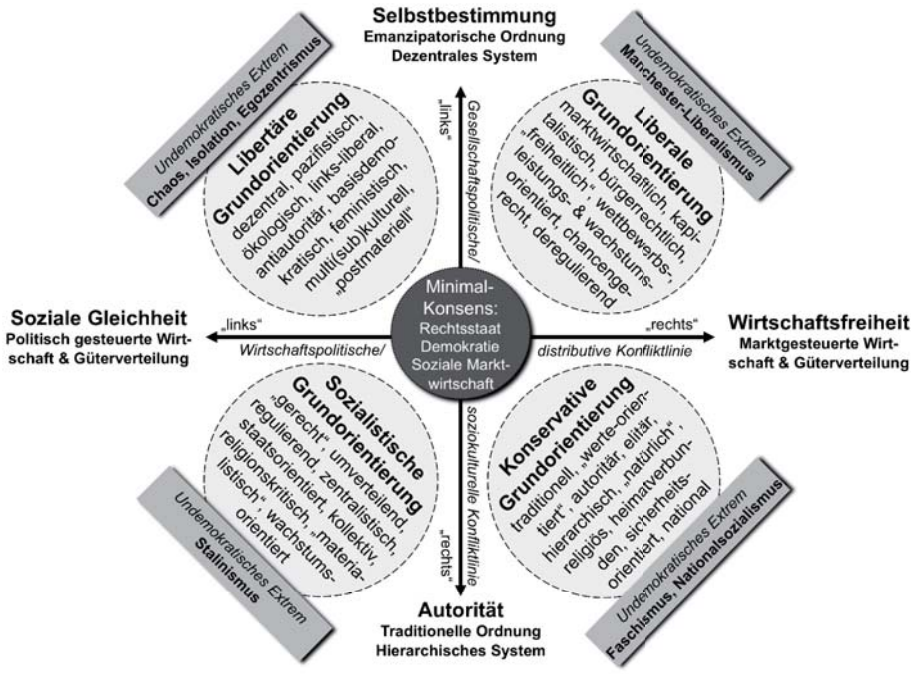
Ging die Politikdidaktik bisher davon aus, dass vor allem sachlich-analytische Klärungen zu einem angemessenen Werturteil befähigen würden, so drängt sich nun der Verdacht auf, dass die Beschäftigung mit eigenen und fremden Wertesystemen eine wesentliche Voraussetzung für adäquate Sachurteile ist. Diese Annahme wird unterstützt durch die entscheidende Rolle subjektiver Wertorientierungen für die Herausbildung, Stabilisierung, Stagnation und Verhinderung von Demokratien. Die internationale Wertwandelforschung verdeutlicht, dass nicht Lippenbekenntnisse zur Demokratie, sondern „tief-verwurzelte", zumeist höchst kontroverse Werte handlungswirksam werden (vgl. Welzel 2009).

Die Urteilskompetenz ist also eine zentrale Selbstkompetenz zur intrinsischen Anbindung an das Politische. Ich definiere sie als Fähigkeit, sich a) konkret-fallbezogen und b) grundsätzlich identitätsbezogen mithilfe politischer Wertemaßstäbe in einem Möglichkeitsraum politischen Denkens begründet zu positionieren – und entsprechende Positionierungen von Andersdenkenden nachvollziehen zu können. Diesen Möglichkeitsraum politischer Werturteile hat die politische Kulturforschung längst abgesteckt, in der Politikdidaktik blieb er weitgehend unbeachtet. Die Milieuforschung arbeitet heraus, inwiefern bestimmte Lebenslagen, Arbeitsverhältnisse und Zugänge zu kulturellem Kapital unserer Werte prägen. Die politische Soziologie, v.a. die Wertewandel-, Ideologie- und Parteienforschung (vgl. Kaina/Römmele 2009) zeigt, zu welchen gesellschaftlichen und politischen Hauptkonfliktlinien sich kontroverse Wertvorstellungen

verdichten. Das von vielen ForscherInnen als Synthese betrachtete Kitschelt-Modell wurde entwickelt, um die neuen demokratischen Parteien, die sich nach dem Mauerfall in Osteuropa entwickelt haben, ideengeschichtlich einzuordnen (vgl. Kitschelt 2003).

Kitschelt geht von zwei prägenden gesellschaftlichen Konfliktlinien aus: Der „klassische" Links-Rechts-Konflikt (z. B. des kalten Krieges) betrifft den Gegensatz aus marktlogischen, „freiheitlichen" versus politisch gesteuerten, „Gleichheit" anstrebenden Varianten der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums. Daneben existiert der Konflikt aus autoritär-korporatistischen versus libertären bzw. postmateriell-partizipativen Vorstellungen der Organisation und des Aufbaus einer funktionierenden Gesellschaft. Zusammen bilden diese beiden Konfliktlinien einen „politischen Kompass" mit einer (im weiteren Sinn) wirtschaftspolitischen und einer (im weiteren Sinn) gesellschaftspolitischen Achse. Kitschelt spricht von der „distributiven" und der „prozeduralen" oder „soziokulturellen" Dimension. Die Felder des Koordinatensystems beheimaten vier politische Grundorientierungen als elementare Auslegungen des Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsbegriffs, die um die Ausgestaltung der Demokratie konkurrieren und die Dynamik gesellschaftlicher Weiterentwicklung bestimmen. Damit ergibt sich ein politischer Kompass als Horizont des politischen Werturteils. Hier meine angepasste Variante (vgl. Abb. 1) (vgl. ausführlich Petrik 2007 und 2011a).

Abbildung 1: Der politische Kompass als Horizont des politischen Werturteils (Petrik 2007; 2011a)



Die liberale, libertäre (bzw. anarchistische), sozialistische und konservative Haltung hat Karl Mannheim (Mannheim 1952) schon 1929 als die relevanten „historisch-sozialen Bewusstseinstypen“ beschrieben, die – historisch variabel und z.T. als Mischformen – bis heute individuelle Werte, soziale Milieus und Bewegungen sowie politische Parteien prägen. Dabei steht jeweils der demokratische Kern der vier Orientierungen gleichberechtigt im Zentrum politischer Bildungsbemühungen, in Abgrenzung zu den *undemokratischen Extremen*, die *jede* von ihnen historisch hervorgebracht hat: Manchester-Liberalismus, Anarchistisches (Bomben-) Chaos, Stalinismus und Faschismus. Je zwei Ordnungsvorstellungen teilen sich im Modell einen „ultimativen Grundwert“ (Kitschelt), haben jedoch spezifische historische Varianten dieses Werts ausgeprägt. So folgen sozialistische Strömungen (im Gegensatz zu libertär-ökologischen Bewegungen) bis heute wirtschaftspolitisch überwiegend dem liberalen Wachstumsimperativ. Aus libertärer Sicht benötigt Selbstbestimmung direkte Demokratie, aus liberaler Sicht erreichen professionelle VolksvertreterInnen dieses Ziel effizienter. Der Konservatismus setzt andere (z.B. religiöse) Werte verbindlich als der Sozialismus.

2. Die Dorfgründung als Forschungsrahmen zur Rekonstruktion von Politisierungstypen

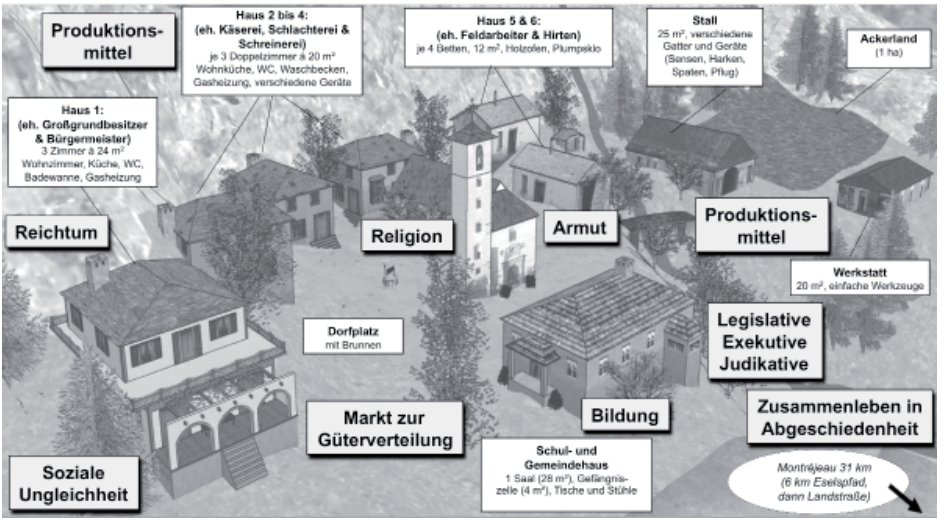
Methodisch können die vorherrschenden Befragungen, Interviews und Einzelstunden-Analysen kaum interaktive Entwicklungsdynamiken des politischen Bewusstseins erheben. Gefordert sind Bildungsgangstudien, die Lernpfade einzelner SchülerInnen in kontroversen Lernumgebungen über mehrere Unterrichtstunden verfolgen. Für lernprozessbezogene Einzelfallstudien gibt es wenige Vorbilder, bisher v.a. in den Naturwissenschaftsdidaktiken (vgl. z.B. Niedderer 1999) und im Rahmen der Bildungsgangdidaktik (vgl. Trautmann 2004). Ziel meiner Rekonstruktionen ist, eine erste Heuristik von „Politisierungstypen“ zu entwickeln, als Diagnoseinstrumentarium für ForscherInnen und LehrerInnen. Ein Politisierungstyp zeichnet sich durch eine bestimmte argumentative Performanz, also Konfliktfähigkeit, in Abhängigkeit von der latenten oder manifesten Wertorientierung aus. Die argumentative Performanz wird, so meine aus der misperception-Forschung und aus eigenen Einzelfallstudien (Petrik 2007, 2011a) abgeleitete Hypothese, maßgeblich vom Reflexionsgrad der eigenen Positionierung geprägt. Der Reflexionsgrad wiederum wird durch die Reaktion Andersdenkender positiv oder negativ gefördert. Konflikt- und Urteilsfähigkeit scheinen sich dialektisch zu beeinflussen.

Als interaktiv-kontroversen Erhebungsrahmen wähle ich die ca. 25-stündige Dorfgründungs-Simulation (vgl. Petrik 2007), die erfahrungsgemäß zu manifesten Werturteilen und heftigen Konfliktlösungsprozessen herausfordert. Diese vielfach in Schule und Lehrerbildung eingesetzte Lernumgebung basiert auf dem genetischen Prinzip Wagenscheins (1991) und erweitert Adelsons Inseldesign zur Erhebung der politischen Bewusstseinsentwicklung interaktiv (vgl. Adelson 1977; IJzendoorn 1980): SchülerInnen besiedeln ein imaginäres verlassenes Bergdorf und werden veranlasst zu klären, wie sie

Entscheidungen treffen, Güter verteilen, wirtschaftliche Prozesse organisieren, plurale Sinnvorstellungen in *einen* Kirchenraum integrieren wollen usw. Sie entdecken dabei ihre latenten und stets höchst kontroversen Wertorientierungen, lernen sie zu politischen Grundorientierungen auszubauen, argumentativ auszuhandeln und mit demokratischen Verfahren zu koordinieren. Schließlich üben sie den schwierigen Transfer erworbenen Wissens auf aktuelle makropolitische Fälle.

Den heuristischen Rahmen für die Rekonstruktion politischer Bildungswege bildet die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Die konkrete Rekonstruktionsarbeit unterscheidet sich jedoch von den bisherigen überwiegend außerschulischen Anwendungen: Erstens bildet die Argumentationsanalyse den methodischen Schwerpunkt, zweitens werden statt kollektiven vor allem individuelle

Abbildung 2: Das Dorfgründungsszenario als Projektionsraum für kontroverse Gesellschaftsbilder



Sinnproduktionen im intra- und interpersonellen Vergleich auf zugrundeliegende Orientierungsrahmen untersucht, drittens geschieht dies auch subsumptiv mithilfe eines vierstufigen Kompetenzmodells (zur Übertragbarkeit der Dokumentarischen Methode auf Unterricht vgl. Bonnet 2009). Das Dorfgründungsszenario kombiniert die genetische Analysemethodik mit der genetischen Didaktik, indem es einen zugleich disjunktiven und konjunktiv-verbindlichen Erfahrungsraum simuliert, der den Herstellungs- und Aushandlungsprozess von Orientierungsrahmen explizit zum Thema macht. Dadurch, dass im Dorf unterschiedliche, milieuabhängig konjunktive Orientierungsrahmen der SchülerInnen aufeinander treffen, kann die generative Tiefenstruktur der Rahmungen in Form explizierter und reflektierter Prämissen potenziell an die diskursive Oberfläche gelangen. Die stets kontroverse Ausgestaltung des dörflichen Mikrokosmos soll SchülerInnen dabei unterstützen, sogenanntes a-theoretisches (oder auch konjunktives) Wissen in kommunikatives Wissen umzuwandeln, also in alltagstheoretisches bis sozialwis-

senschaftliches Wissen zu überführen. Eigene Wünsche zur Gesellschaftsveränderung, die Gesellschaftstheorien von Smith, Marx, Burke und Proudhon, Selbstreflexion und Selbstpositionierung im politischen Kompass sind feste Bestanteile der Simulation.

Durch eine sequenzielle Argumentationsanalyse transkribierter Schülerdebatten lässt sich implizites Wissen über Genesen, Wandlungen und Konsequenzen von Orientierungsmustern als „dokumentarischer Sinn" freilegen. Als Vergleichshorizonte dienen parallele Bildungsgänge ähnlich oder gegenläufig orientierter SchülerInnen. Die freizulegenden Regelhaftigkeiten werden gespeist durch sozialwissenschaftliches Wissen über die Dynamik gesellschaftlicher Konfliktlinien und Prozesse des Wertewandels. Dieses Wissen wird nicht deduktiv übergestülpt, sondern am jeweils untersuchten Fall spezifiziert und durch induktiv gewonnene Kategorien weiterentwickelt. Didaktisch weiterführend ist nicht die Erkenntnis, *dass* Jugendliche (latente) Grundorientierungen besitzen, sondern *in welcher argumentativen Form* sie sich *in einem bestimmten Handlungskontext* individuell niederschlagen, in Aushandlungsprozessen festigen und wandeln sowie den Lernenden selbst reflexiv zugänglich sind.

Die abschließende Typenbildung (nach Kelle/Kluge 2009) zielt nicht primär auf die milieuabhängige Soziogenese der unterschiedlichen Politisierungswege, sondern auf deren Sinngenese im und durch Unterricht. Darin liegt der vermutlich deutlichste Unterschied zwischen soziologischer Lebenswelt- und didaktischer Lernprozessforschung. Der erste Schritt zu solchen Typen sind individuelle Lernporträts zur argumentativen Entwicklung der Grundorientierung. Politisierungstypen konstruiere ich dann nach dem Prinzip minimaler und maximaler Kontrastierung ähnlicher Lernwege. Meine erste Heuristik aus erst 8, jetzt 7 Prototypen habe ich aus einer besonders kontroversen und streitlustigen Lerngruppe eines 13. Gymnasialjahrgangs gewonnen (Petrik 2011a):

1. Emotionale linke Opposition (u.a. Martin)
2. Verfahrensorientierte Ordnungsbildsuche (u.a. Melanie)
3. Politikskeptische Traditionsloyalität (u.a. Franka)
4. Intellektuelle Opposition
5. Pragmatische Systemloyalität
6. Initiale (systemloyale) Politisierung
7. Autoritätssuchende Systemloyalität

Zuvor hatte ich drei maximal kontrastive SchülerInnen (den libertär-sozialistischen Martin, die konservative Franka und die zunächst libertär-sozialistisch, dann liberal argumentierende Melanie) einer Bildungsganganalyse durch den Verlauf der Dorfgründung unterzogen (Petrik 2007). Mit diesen dreien wiederum habe ich jeweils vier Jahre später ein problemzentriertes Interview geführt, um die Nachhaltigkeit und Selbstreflexivität durch die Dorfgründung ausgelöster politischer Identitätsbildungsprozesse exemplarisch zu ergründen.

Martins erstaunlich selbstkritische Interview-Reflexion habe ich ausgewertet (vgl. Petrik 2011b). Den vorliegenden Beitrag möchte ich ganz der (Ex-)Schülerin Mela-

nie widmen. Ich möchte ihren auffälligen inhaltlichen Wandel und dessen Selbstreflexion vertieft nachvollziehen und dabei meine bisherige Interpretation kommunikativ validieren. Darüber hinaus möchte ich die Methodik der argumentationstheoretischen Bildungsganganalyse explizieren und verfeinern. Weitere Vertiefungen von Einzelfällen werden in Zukunft folgen. Nächster Schritt wird der Versuch sein, die bisherige Politisierungs-Heuristik durch weitere Dorfgründungen (in sozialen Brennpunkten, im Ausland, in verschiedenen Altersstufen) zu erweitern und zu präzisieren. Der Vergleich zweier Dorfgründungseinstiege in zwei 8. Klassen deutet bereits auf ähnlich gelagerte, wenn auch noch wesentlich implizitere Politisierungswege hin (vgl. Petrik 2010).

Das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) verbindet erzählungsgenerierende mit verständnisgenerierenden Anteilen und ist damit eine kongeniale Erhebungsmethode für fachdidaktische Forschung. Narrative Anteile regen die zusammenhängende Erzählung biografischer Bezüge zum Politischen an. Die untersuchten Subjekte setzen hierbei eigene Schwerpunkte. Kritische Rückfragen, der Input sozialwissenschaftlichen Wissens und Zurückspiegelungen von Lernergebnissen erlauben den Interviewten die Richtigstellung interpretativer Unterstellungen sowie eine Selbstkorrektur. Damit ist das problemzentrierte Interview zugleich Validierung und Intervention. Dieses „induktiv-deduktive Wechselverhältnis“ der Fragehaltung prägt auch den Interpretationsprozess. Dabei werden von außen herangetragene Kategorien sensibel auf ihren kontextuellen Niederschlag und ihre Deutungsreichweite geprüft und neue „in vivo“-Kategorien am Fall erschlossen. Ganz ähnlich verläuft der Interpretationsprozess von Interviews auf Basis der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2005). Mein Interviewleitfaden besteht dementsprechend aus vier aufeinanderfolgenden Teilen: Narrativer Einstieg zur politischen Biografie, Erinnerungen an die Dorfgründungssimulation, Rückspiegelung zentraler Lernstationen, Konfrontation mit Interpretationsergebnissen:

Interviewleitfaden: Lernprozesse in der Dorfgründungssimulation

I. Offenes Gespräch über biografische Bezüge zur Politik

Erzählen Sie mir bitte die Geschichte Ihrer Berührungspunkte und Erfahrungen mit Politik.

1. Damit meine ich Gedanken, Vorstellungen, Begegnungen, Aktionen...
2. Zum Beispiel in Schule, Familie, Freundeskreis; kommunale, nationale, europäische oder globale Ebene?
3. Sind Sie irgendwo engagiert, diskutieren Sie politische Fragen in Ihrem Freundeskreis, in der Familie, machen Sie Ihre Meinung irgendwo, irgendwie deutlich?
4. Wie schätzen Sie den Elterneinfluss auf Ihre politischen Ansichten ein?

II. Effekte der Dorfgründung

Erinnern Sie sich noch an das Dorfgründungsprojekt im Jahr x an der y-Schule?

1. Was haben Sie konkret in Erinnerung?
2. Gibt es Erkenntnisse, Aha-Erlebnisse, Erfahrungen oder Fähigkeiten, die Sie im Dorfprojekt gewonnen haben und die in Ihrem Leben nach dem Abitur eine Rolle gespielt haben?

III. Rückspiegelung von Stationen des eigenen Lernprozesses in der Dorfgründung
Ich zeige Ihnen jetzt transkribierte Szenen aus dem Unterricht, in denen Sie eine wichtige Rolle spielen. Bitte kommentieren Sie die Szenen aus heutiger Sicht, vermuten Sie, was damals in Ihnen vorgegangen sein könnte und sagen Sie, wie Sie Ihre Beiträge heute einschätzen.

1. Wie erklären Sie sich Ihre Reaktion/Ihren Beitrag in dieser Szene?
2. Warum reagiert x hier auf Sie genervt/erfreut/ratlos...?
3. Wie würden Sie heute in einer ähnlichen Situation argumentieren/reagieren?
4. [Transfer] Würden Sie diese Position auch als Maßnahme xy für die BRD (o.ä.) vertreten?

IV. Konfrontation mit Interpretationsergebnissen
(nur falls Interviewter nicht selbst zu ähnlichen Ergebnissen gelangt; immer direkt nach einer Szene, ohne jedoch späteren Szenen vorzugreifen)
Was sagen Sie zu meiner These, dass Ihre Reaktion in dieser Szene aus folgenden Gründen xy erfolgte?

3. Argumentationsanalyse als Methode politischer Lernprozessanalyse

Das demokratische System ist „deliberativ", d.h. Konflikte werden durch theoretisch gleichberechtigte Partner argumentativ ausgehandelt. Argumentation ist das genuin demokratische Verfahren, um Verbindlichkeit herzustellen und damit die zentrale Kulturtechnik der politischen Bildung. Mithilfe des Argumentationsmodells von Toulmin lassen sich verschiedene Realisierungsstadien von Argumentationen differenzieren. Die strittige *These* ist der Konfliktanlass. Sie wird auch *Konklusion* genannt, da sie nicht nur zu Beginn einer Auseinandersetzung als Behauptung auftritt, sondern auch als Schlussfolgerung. Die Kunst der Argumentation besteht darin, kollektiv strittige Aussagen plausibel mit kollektiv unstrittigen Aussagen (*Argument/Begründung/Datum*) zu verknüpfen. Die *formal* plausible Verknüpfung bezeichnet Toulmin als *Garanten*; in der Argumentationsforschung hat sich der Begriff *Schlussregel* durchgesetzt. Argumentationsforscher unterscheiden empirisch neun „Großklassen" plausibler Schlussmuster (vgl. Kienpointner 1996), die sich zu sechs Gruppen komprimieren lassen:

1. Definitionen und Begriffseinordnungen
2. Kausalbeziehungen
3. Zweck-Mittel-Relationen und Folgen
4. Illustrierende oder exemplarische Beispiele
5. Vergleiche, Gegensätze und Analogien
6. Norm- und Autoritätsbezüge

Die Begründung der formalen Schlussregel (Warum sollte x allgemein akzeptiert werden?) verweist auf tieferliegende *inhaltliche*, oft implizite „Begründungen der Begründung". Diese nennt Toulmin *Stützung*, hierfür wird auch der Begriff *Prämisse* (gedank-

liche Voraussetzung) verwendet. Die Rekonstruktion von Prämissen stellt den Kern der Interpretationsleistung des impliziten Sinngehalts dar: Zum einen verbergen sich in ihnen Werteorientierungen, also Fundamente des politischen Urteils. Zum anderen können sie formale Brückenprinzipien enthalten, die eine Koordination divergierender Thesen erlauben, also die Konfliktbewältigung fördern (vgl. Miller 1986, 192). Prämissen sind damit ein wesentlicher Schlüssel zur Rekonstruktion dessen, was die Dokumentarische Methode die generative Tiefenstruktur von Orientierungsrahmen nennt. In Prämissen zeigen sich subjektiv-wertende Bezugnahmen auf objektive Strukturen – von der Institution Schule bis hin zu gesellschaftlichen Konfliktlinien und Demokratievorstellungen.

Kontroverse Argumentation erzeugt Perturbationen (Piaget), die wiederum Konzeptwechsel auslösen können. In Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen lassen sich vier Realisierungsstadien von Argumentationen rekonstruieren (vgl. Miller 1986, 75ff. u. 188ff.). Ähnlich operationalisiere ich die vier Stufen einer politischen Graduierung *privat – öffentlich – institutionell – systemisch* auf Basis von Kohlberg (vgl. Petrik 2011a in Erweiterung von Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004)[1]. Damit ergibt sich folgender gradueller Zusammenhang aus dem politischen Werturteil und seiner formal-argumentativen Performanz:

Vier politische Urteilsniveaus

1. Privates Niveau: Gelebte Werteorientierung und private Abgrenzung

Das elementare *private Niveau* ist an konkrete Personen, Bedürfnisse und Situationen gebunden. Es entspricht einer vorpolitischen autoritäts-, ego- oder gruppenzentrierten Perspektive auf Gesellschaft. Formal äußert sie sich in unbegründeten Thesen, in Form reiner Behauptungen oder Forderungen, die einen unbegründeten Dissens ausdrücken, der in Meinungsbehauptungskämpfen kulminieren kann. Inhaltlich zeigen sich dabei Spuren liberaler, konservativer, libertärer oder sozialistischer Grundgefühle und Grundwerte als „Vor-Urteile", v.a. zu Macht-, Verteilungs- und Inklusionsfragen in Gesellschaft und Politik. Die Folge für die Konfliktfähigkeit ist typischerweise eine latente oder manifeste *Abgrenzung* (über Ignorierung, Harmonisierung, Konfliktflucht, Abwertung oder Angriff) gegenüber Andersdenkenden und dem Politischen allgemein als kollektivem und verbindlichem Konfliktlösungsmechanismus.

2. Öffentliches Niveau: Politischer Standpunkt und öffentlicher Austausch

Dieses Niveau setzt die Akzeptanz gesellschaftlicher (also gruppenübergreifender) Problemstellungen und kontroverser Lösungsvorschläge voraus. Das Individuum ist bereit, die eigenen politischen Werturteile zur Diskussion zu stellen, indem es argumentiert, also versucht, sie plau-

1 Der Bezug zu Kohlberg verleiht sozial- und naturwissenschaftsdidaktischen Operationalisierungen von Werturteilen eine gemeinsame Basis (vgl. Reitschert 2007). Ein logischer Zusammenhang zwischen moralischem und politischem Urteil lässt sich auch empirisch nachweisen (vgl. IJzendoorn 1980: 158ff.): Vorkonventionelle Moralstufen korrelieren demnach mit einem „regressiven", d.h. autoritätsfixierten, ontologisierenden, personalisierenden und harmonisierenden politischen Bewusstsein. Konventionelle Moralstufen korrelieren mit der Einbeziehung formaler demokratischer Prinzipien und Verfahren. Postkonventionelle Moralstufen korrelieren mit einem „kritischen", d.h. flexibleren, menschenrechtsorientierten und kontingenzbewussten politischen Bewusstsein.

sibel mit kollektiv unstrittigen Aussagen zu verknüpfen. Dadurch entwickelt sich eine explizite politische Position. Gleichzeitig prüft das Individuum fremde Aussagen auf *Haltbarkeit* (Fakten, Wahrscheinlichkeit) und *Relevanz* (formal angemessene Schlussregeln). Die damit verbundene Anerkennung des Wertepluralismus erleichtert wiederum den *Austausch* mit Andersdenkenden. Das elaborierte Stadium ist der „begründete Dissens" als wechselseitige Perspektivenübernahme von Positionen und ihren Begründungen. Damit ist die konventionell-gesellschaftliche Stufe erreicht, weil Pluralismus, Anerkennung und Toleranz unverzichtbar zu den normativ-rechtlichen Grundlagen demokratischer Gesellschaften gehören.

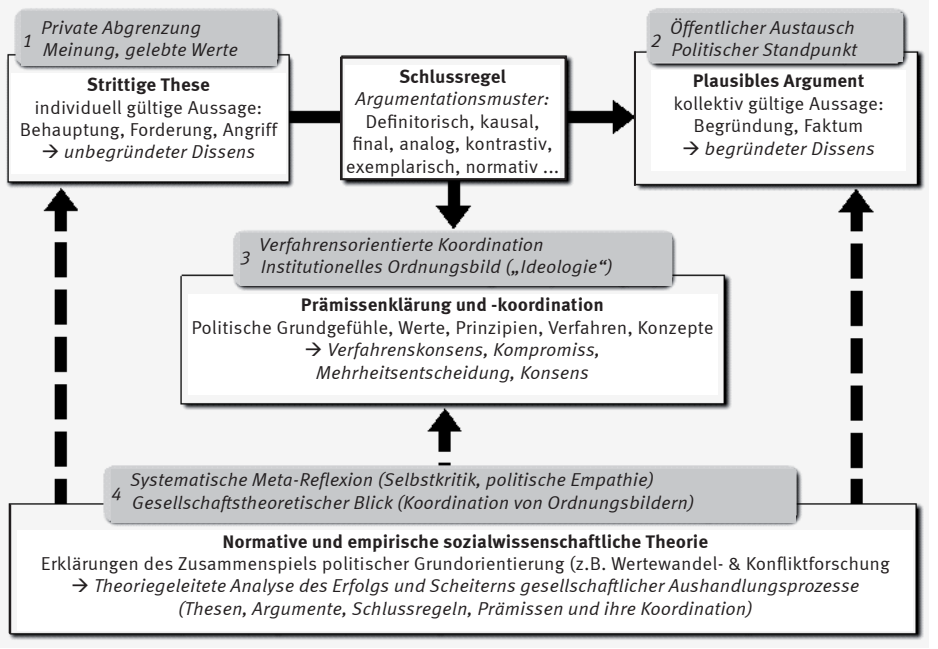
3. Institutionelles Niveau: Institutionelles Ordnungsbild und verfahrensorientierte Koordination

Dieses Niveau der subjektiven Perspektiven-Koordination ist an ein Verständnis für die Notwendigkeit personen- und gruppenübergreifender Regeln und Institutionen gekoppelt. Zuvor latente Wertvorstellungen verdichten sich zu einem konzeptuellen Ordnungsbild, das die praktisch-politische Umsetzung der eigenen Orientierung vor dem Hintergrund gegenläufiger (liberaler, konservativer, libertärer oder sozialistischer) Systemvorstellungen einbezieht. Demokratische Verfahren werden als Voraussetzung für die friedliche und allgemeinverbindliche Konfliktlösung angesehen. Die *Koordination* verschiedener Interessen steht im Mittelpunkt. Dazu müssen die hinter den kontroversen Argumenten liegenden Prämissen (Grundwerte, Prinzipien, Verfahren) als „Begründungen der Begründungen" freigelegt und argumentativ gegeneinander abgewogen werden. Die kollektive Lösung erfolgt dabei zumeist mit Brückenprinzipien, die einen Verfahrenskonsens, Kompromiss, eine Mehrheitsentscheidung oder gar eine inhaltlichen Konsens ermöglichen. Einerseits kann bereits ein konventionell-immanentes Verständnis des politischen Systems dieses politische Niveau erreichen. Andererseits weist ein demokratisch verfasstes System immer auch über bestehende Konventionen hinaus: Es handelt sich um ein lernendes, sich selbst wandelndes System. Ein elaboriertes institutionelles Niveau reicht daher bereits in postkonventionelle Denkweisen hinein.

4. Systemisches Niveau: Gesellschaftstheoretischer Blick und systemische Meta-Reflexion

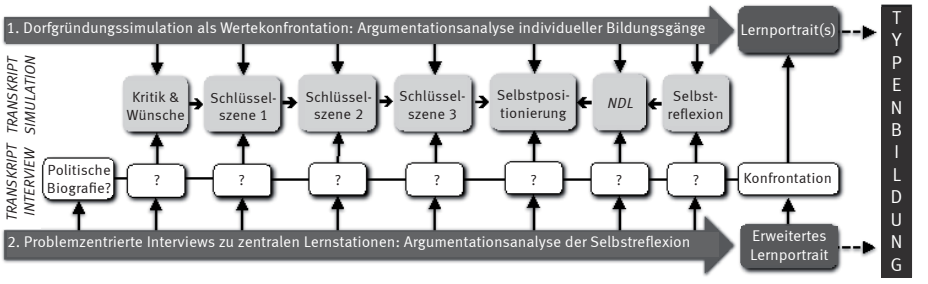
Dieses Niveau erweitert die bisher subjektive zur „objektiven" bzw. theoretischen Perspektivenkoordination. Das eigene Ordnungsbild wird integriert in einen (selbst-)distanziert gesellschaftstheoretischen Blick, der die prinzipielle Kontingenz politischer Orientierungen akzeptiert und gleichzeitig mit aller Kraft für eigene Ziele eintritt („Liberale Ironikerin" nach Rorty). Das Bewusstsein der unhintergehbaren Kontingenz und Historizität von Orientierungen wird unterfüttert durch die Verwendung theoretischer und empirischer Befunde zu kontroversen Gestaltungs- und Wandlungsmöglichkeiten von Demokratien (z.B. Wertewandel-Forschung). Ein elaboriertes systemisches Niveau, das in der Schule nur bedingt zu erreichen ist, würde auch das Wissen um die methodische Generierung und Angemessenheit des jeweils genutzten Wissens einbeziehen. Die Konfliktfähigkeit besteht hier in der Prüfung der formalen Qualität eigener und fremder Diskussionen. Dazu gehört die theoriebasierte Reflexion der Operationen der vorausgehenden Niveaus (These aufstellen, Begründungen finden, Prämissen freilegen und koordinieren), um daraus das Scheitern oder den Erfolg der Auseinandersetzungen zu erklären (systemische Meta- oder Selbst-Reflexion). Befunde der Friedens- und Konfliktforschung können hier einen vertiefenden Beitrag leisten.

Abbildung 3: Vier entwicklungslogische Niveaus politischer Urteilsbildung und Konfliktlösung



Unser Ansatz bezeichnet die vier politischen Niveaus als „entwicklungslogisch", weil wir zum einen davon ausgehen, dass niedrige Niveaus durchlaufen werden müssen, um hohe zu erreichen (Invarianz). Andererseits lässt sich mit der modernen Kohlbergforschung die sogenannte Konsistenz der Stufen nicht aufrechterhalten (vgl. Beck/Parche-Kawik 2004): Individuen urteilen situativ bedingt häufig auf einem niedrigeren Niveau, als sie kognitiv dazu in der Lage wären. Die Bezeichnung „entwicklungslogisch" versteht sich insofern auch als Gegensatz zu streng altersbedingten Stufen. Insgesamt ergibt sich so ein zweiphasiges Vorgehen für bildungsgangbezogene Argumentationsanalysen:

Abbildung 4: Bildungsgangbezogene Argumentationsanalyse zur Rekonstruktion von Politisierungstypen



In Phase 1 werde ich Melanies Argumentation in drei ausgewählten Schlüsselszenen während der Dorfgründung analysieren. Schlüsselszenen sind solche, die sich durch (sachliche oder emotionale) Kontroversität zu politischen Grundfragen wie Entscheidungsfindung, Güterverteilung und Inklusion, durch explizite oder implizite Positionierungen, durch argumentative Auffälligkeiten oder durch Meta-Bemerkungen und Selbstreflexivität auszeichnen. Hier verfeinere und komprimiere ich meine bisherigen Ergebnisse (Petrik 2007: 415ff.) mithilfe des weiterentwickelten Argumentationsmodells. In Phase 2 interpretiere ich Melanies Selbstreflexion ihrer Schlüsselszenen im Interview wiederum argumentationstheoretisch, erweitere entsprechend ihr Lernporträt und formuliere schließlich Hypothesen über den zugrundeliegenden Politisierungstyp.

4. Melanies Argumentationsentwicklung während der Dorfgründungssimulation

Per Phantasiereise reflektieren die SchülerInnen zunächst, was sie am sozialen Alltagsleben kritisieren und welche Wünsche sie an das Dorfleben haben. Diese werden in einem Blitzlicht zusammengetragen, wobei vor allem Thesen zu erwarten sind:

7. Melanie: Aber ich finde es auch wichtig, dass, dass der soziale Status, den man hier jetzt vorher hatte, unabhängig, also, dass der nicht mehr im Vordergrund ist und dass man das eben im Hintergrund lässt und dass wenn man in diese Gemeinschaft geht, alle gleichgestellt sind und eben alle ihre Meinung zeigen dürfen und die Wohnverhältnisse oder Ähnliches nicht davon festgelegt werden oder das, was man zu sagen hat, was man jetzt hier vorher, hier vorher gelebt hat.

Melanie zeigt eine tendenziell libertäre Haltung, weil sie eine Gleichstellung in materieller Hinsicht („sozialer Status“) und auf den Herrschaftsmodus („was man zu sagen hat“) bezogen fordert. Gesellschaftliche Ungleichheit möchte sie im Dorf nicht reproduzieren. Diese Haltung bestätigt sich wenig später in der ersten, konstitutiven Dorfversammlung. Dort provoziert Martin durch seine rigorose Ablehnung des Tauschprinzips. Er fordert, alles „in einen Pott“ zu werfen, also Kollektiveigentum:

Szene 1: „Ihr alle wollt aus dem Druck raus“

77. Martin: ... [...] Es kann doch nicht sein, dass wir innerhalb des Dorfes noch tauschen müssen, sondern es ist einfach so, einer produziert das Fleisch, einer produziert das Getreide oder so ...
78. Nora: ... Ja aber ich kann doch nicht sagen, ich will jetzt ein Fest machen in meinem Haus und ...
79. Martin: ... und das gehört dann einfach allen ...
80. Johanna: ... Ja aber, dann geht dann der eine hin und holt sich zehn Kilo Fleisch und der andere holt sich ...
81. Martin: ... Nein, darauf muss halt geachtet werden, dass es nicht so ist!
82. Petra: Ja, aber wer achtet denn darauf? Du kannst doch nicht alles ...
83. Martin: ... Ja allgemein! ...
84. Petra: ... in einen Pott schmeißen und dann holt sich jeder, was er will, das klappt nicht! Das klappt ... *[Durcheinander]*

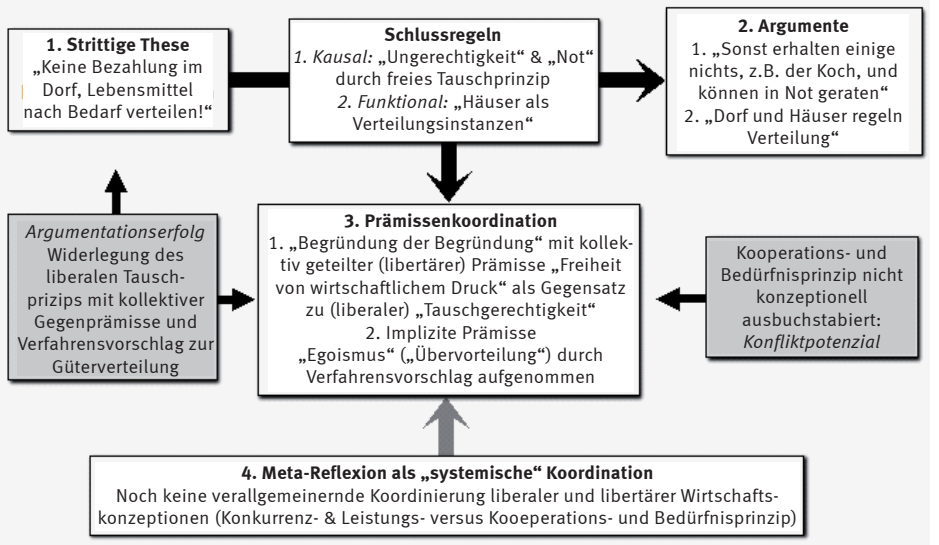
[...]

165. Melanie: Also ich finde, man kann einfach gucken, wie viel pro Person gebraucht wird an Lebensmitteln, und die werden im Dorf zusammengehalten und der Rest, den Rest, den kann man auf dem Markt außerhalb verkaufen, und die werden im Dorf aufgeteilt. Und zum Beispiel ist es doch das wieder beim Koch so, dass der gar nichts erwirtschaftet. Womit soll der tauschen? [...]
166. Alexander: Kann man nicht sagen, jeder macht das Bestmögliche, was er kann und das wird dann zusammengetragen? ...
167. Melanie: ... Ja, genau, darum geht es ja: Ihr alle sagt, ihr wollt aus dem Druck raus, dass man was erwirtschaften muss ...
168. Alexander: ... Ja, und jeder macht das Bestmögliche, wenn er Arzt ist, dann hat er halt nur an einem Tag einen, am andern Tag, wenn dann Grippe ist, zehn Leute, das ist dann halt so ...
169. Kerstin: ... Ja ...
170. Alexander: Und wer Bauer ist, der muss jeden Tag arbeiten, das ist dann halt so.
171. Elke: Und wie bezahlt man den Arzt?
172. Alexander: Gar nicht!
173. Melanie: Er wird aus dem Dorf versorgt, das Essen wird zusammengeschmissen und dann wird es wieder verteilt, zum Beispiel auf die einzelnen Häuser. In einem Haus sind zum Beispiel einmal vier Personen, einmal drei Personen, dann wird es eben gerecht verteilt. Und dann können die Häuser überlegen, was sie damit machen. [Stille]
174. Kerstin: Das ist doch eigentlich sinnvoll, oder nicht? Das heißt, man lässt, man lässt eigentlich mehr oder weniger im Dorf eigentlich dieses Bezahlen, jemand für 'ne, für 'ne Arbeit bezahlen und außerdem für Essen bezahlen, das lässt man im Dorf eher weg. [kurze Stille]
175. Alexander: Ja.
176. Melanie: Ja, dann wird das nämlich auch aufgehoben, dass jemand in die Not kommt, wenn er mal nicht bezahlen kann.
177. Kerstin: Ja ...
178. Nora: Dann sollte, wenn jemand in Not ist, dann sollte zumindest die Gemeinschaft so groß sein, dass man das dann auch unterstützen kann, oder nicht?
179. Melanie: Genau.

Martin vertritt seine Position emotional, unbegründet und evidenzorientiert („es kann doch nicht sein“) und kann auch keinen Verfahrensvorschlag zur kollektiven Verteilung unterbreiten („und das gehört dann einfach allen“; „darauf muss halt geachtet werden“). Er argumentent also auf Niveau 1. Damit kann er weder von der Notwendigkeit sozialer Gleichheit überzeugen noch die kollektive Prämisse „Egoismus“ und „Übervorteilung“ widerlegen („und holt sich zehn Kilo Fleisch“). Entsprechend wird seine Forderung von Nora, Franka, Johanna und Petra mit funktionalen Argumenten abgeschmettert („klappt nicht“). An dieser Stelle greift Melanie Martins Anliegen auf und kann einen Konsens erwirken. Wie macht sie das?

Melanie vertritt die umstrittene These (die im Argumentations-Schema stets aus Sicht der Sprechenden formuliert wird), statt Waren zu tauschen oder dafür Geld zu bezahlen solle die Dorfgemeinschaft Lebensmittel und andere Produkte nach Bedarf aufteilen. Sie begründet Ihr Anliegen zum einen kausal mit negativen Folgen für Dienstleistungsberufe. Der Koch könnte in Not geraten, weil er ja keine Waren produziert, andere könnten aus anderen Gründen in Zahlungsschwierigkeiten geraten. Zum anderen schlägt sie einen Verteilungsmodus vor (Mittel-Zweck-Argumentation), der zentrale („Dorf“) und dezentrale („Häuser“ = Wohngemeinschaften, individuelle Bedürfnisse) Elemente vereint. Bereits die Verwendung zweier Argumente mit verschiedenen Schlussregeln in einem Redebeitrag (Dorf 165) deutet auf eine gehobene Argumentation hin (Niveau 2). Melanies Diskussionserfolg beruht jedoch darauf, zusätzlich explizit die kollektive

Abbildung 5: Melanies „libertäre“ Konfliktlösung durch Prämissenkoordination



Prämisse einzubeziehen, „nicht unter Druck geraten zu wollen“ (Niveau 3). So hatte die Mehrheit im Blitzlicht nach der Phantasiereise ihr Traumdorf beschrieben: harmonisch, stressfrei, solidarisch. Melanie verknüpft nun diese Wertvorstellungen negativ mit dem liberalen Tauschprinzip auf Basis von Privateigentum und positiv mit der Idee des Kollektiveigentums: Wenn jeder seine Waren oder seinen Gewinn behält und alle frei tauschen, dann werden einige weniger oder nichts erwirtschaften und unter wirtschaftlichen Druck geraten. Mit ihrem Verfahrensvorschlag stimmt sie zugleich indirekt der Prämisse „Selbstbedienung fördert Übervorteilung“ zu. Die Prämisse ihres Verteilungsverfahrens, die vermutlich seinen bisherigen GegnerInnen noch nicht in aller Deutlichkeit klar wird, lautet: Güter werden nach Bedürfnis und nicht nach Leistung verteilt. Nicht: „Wie viel erwirtschaftet jeder zum Tausch?“, sondern: „Was braucht jeder?“ ist Kriterium zur Verteilung. Dieser Verteilungsmodus ist genuin libertär, geht über sozialistische Gleichverteilung hinaus, weil er stärker individuelle Belange berücksichtigt.

Worin besteht hier das dritte, institutionelle bzw. koordinierende Niveau? Melanie begründet ihre Begründung „in wirtschaftliche Not geraten“ mit einer weiteren, prinzipiellen „Begründung der Begründung“. Ohne diese Begründung könnte jemand die Folge „Not“ auch als unvermeidliche Folge des Leistungsprinzips ansehen: Wer nicht genug leistet, wird durch Druck zu mehr Leistung angestachelt. Melanie hebelt nun dieses mögliche Gegenargument aus, indem sie darauf hinweist, dass so gut wie alle sich ein Dorfleben ohne Druck gewünscht haben (übrigens einer der häufigsten Wünsche in allen Dorfgründungen). Sie „koordiniert“ die beiden gegensätzlichen Prämissen „Leistungs-“ und „Bedürfnisprinzip“, indem sie das eine negativ, das andere positiv mit dem kollektiven Wert „druckfreies Leben“ verbindet. Damit löst sie den Konflikt auf dem 3. Niveau (Konfliktlösungskompetenz). Allerdings sehe ich ihr politisches Urteil inhalt-

lich noch nicht ganz auf Niveau drei, weil sie das Bedürfnisprinzip nicht institutionell ausbuchstabiert, also keine Kriterien und Verfahren präzisiert und damit die Sorge vor „Egoismus" und resultierender „Ausnutzung" nicht abbauen kann.

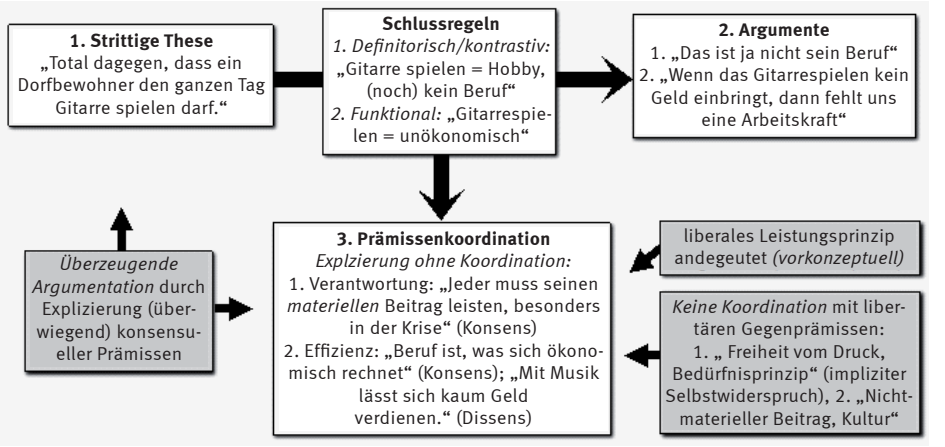
Das vierte Niveau der Konfliktlösungsfähigkeit ist hier nicht zu erwarten, da es die Meta-Analyse der eigenen Debatte voraussetzt, die zumeist im Nachhinein und lehrergeleitet oder durch Interviewer erfolgt. Sie gelingt nur sehr wenigen geübten RednerInnen schon während einer Diskussion. Ein politisches Urteil auf Niveau 4 wäre auch unwahrscheinlich, da es sozialwissenschaftliches Wissen über die Vor- und Nachteile liberaler und libertärer Wirtschaftskonzeptionen benötigt. Dieses war aber noch nicht Unterrichtsgegenstand. Das vierte Urteils-Niveau unterscheidet sich durch die theoretische Koordinierung von institutionellen Konzepten, während auf Niveau 3 die Konzepte selbst entstehen.

Nach zwei weiteren Dorfversammlungen, in denen Melanie ihrer libertären Orientierung treu bleibt, erfolgt ein radikaler Konzeptwechsel. Dies passiert nicht zufällig, als der Lehrer provokante Dorfsituationen vorstellt, zu denen sich die DorfbewohnerInnen auf einer Streitlinie positionieren. Hier geht es um die Frage, ob es akzeptable Gründe gibt, DorfbewohnerInnen finanziell mitzutragen, die eine Auszeit wollen. Der Lehrer fokussiert schließlich einen begabten Gitarristen:

Szene 2: „Keine Auszeit für den Gitarristen!"

64. Lehrer: So, drei von euch sagen auf einer Dorfversammlung, uns wird das zuviel mit der Arbeit, wir haben auch noch andere Interessen, die uns wichtig sind, wir möchten lieber Musik machen, wir möchten Sport treiben, wir möchten meditieren [Lachen] und ja, die schöne Natur genießen, spazieren gehen in der Natur dann und sie möchten gerne von der Dorfgemeinschaft die Erlaubnis, diesem Bedürfnis nachzukommen. [Lachen]
65. Melanie [stellt sich mit Andrea an den rechten Pol der Streitlinie]: Ich bin total dagegen! [...]
81. Lehrer: [...] Nun ist aber einer dabei, der ist 'n besonders begabter Gitarrist. Und der sagt, ich möchte gerne wirklich meine Zeit zum Üben haben an meinem Instrument, ich äh erkläre mich auch bereit, auf Dorffesten dann zu spielen, wenn ich richtig gut bin, habe ich vielleicht sogar die Chance, mal in Toulouse aufzutreten und dann zahl ich auch was in die Kasse von der, von der Gage, die ich da bekomme, aber das kann ich nur machen, wen ich jeden Tag fünf, sechs Stunden übe, und das kann ich nicht, wenn ich auf dem Feld arbeite. [...]
85. Lisa [linker Pol, mit Kerstin]: Also, ich kann verstehen, wenn jemand wirklich so'n Talent hat, also wenn wir ihn jetzt dazu zwingen würden, also sieben Tage die Woche auf dem Feld zu arbeiten und keinen Raum geben würden, das Instrument zu spielen, also dass das ist einfach unmenschlich ist, und wenn er seinen Beruf echt so gut ausüben kann, dass da, dass er damit wirklich Geld verdient und uns natürlich auch Freude macht, dass man das dann auch als gleichwertig ansehen kann, wenn er von seinem Gehalt natürlich auch was einbezahlt .
86. Melanie: Das ist ja nicht sein Beruf!
87. Lisa: Das wird dann ja sein Beruf!
88. Kerstin: Ja, das können wir dann ja dann dazu machen, wenn er sechs Stunden dafür arbeiten wird...
89. Melanie [rechter Pol]: ... und wenn das nicht klappt, und wenn das nicht klappt? Dann haben wir 'ne Arbeitskraft weniger, die den ganzen Tag Gitarre spielt. [Durcheinander, Jana und Franka wechseln von rechts in die Mitte] [...]
96. Melanie: Ja, vor allen Dingen, wir sind in Geldnot und ich glaube wir brauchen 'nen Feldarbeiter mehr als 'nen Gitarrist.

Abbildung 6: Überzeugende liberale Argumentation: Konzeptwechsel durch Prämissenreflexion



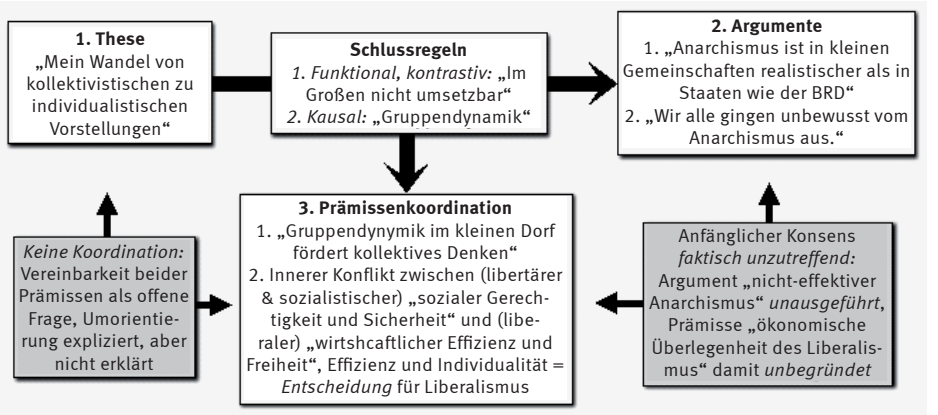
Melanie zeigt sich hier erstmals hoch emotional, was an ihrer Stimmlage und der Formulierung „total dagegen" abzulesen ist. Emotionalität ist häufig ein Zeichen von Perturbation. Melanie begründet ihre Ablehnung der (bezahlten) Auszeit für den Gitarristen zweifach: Dies sei erstens nicht sein Beruf, womit sie Beruf indirekt definitorisch mit materiellem Output in Verbindung bringt und vom Hobby abgrenzt (im Interview benutzt sie später explizit den Begriff Hobby). Lisas und Kerstins Gegenargument, daraus könne ja ein Beruf werden, widerlegt Melanie mit ihrer Skepsis über dessen ökonomischen Erfolg. Dahinter steht zum einen die Prämisse, jeder müsse einen materiellen Beitrag zur Dorfökonomie leisten. Diese Prämisse wird erstaunlicherweise von niemandem (auch nicht von Martin) in Frage gestellt, weshalb Melanie sie hier nicht begründet muss. Der hauptsächliche Dissens liegt in der Einschätzung, ob ein Gitarrist später einmal in der Lage sein wird, die „Auslagen" der Gemeinschaft für sein „Training" zurückzuerstatten. Institutionell betrachtet wäre dies ein liberales Kreditsystem.

Auffällig ist die fast völlige Abwesenheit einer genuin libertär-postmaterialistischen Gegenargumentation. Nur Lisa weist darauf hin, dass ein Gitarrist „uns Freude macht" und diese Tätigkeit „gleichwertig" sei, zugleich aber fordert auch sie (vielleicht als Zugeständnis an die große Mehrheit?), er solle von seinem Gehalt später etwas einzahlen. Niemand sieht den nicht-materiellen künstlerischen Beitrag *bedingungslos* als gleichwertig an. Interessanterweise bezieht sich auch Melanie nicht mehr auf die wenige Sitzungen zuvor noch konsensuelle Prämisse, keinen ökonomischen Druck aufbauen zu wollen, sondern individuelle Bedürfnisse zum Verteilungskriterium zu machen. Nur wiederum bei Lisa klingt an, dass eine Zurückweisung des Gitarristen „unmenschlich" wäre. Melanie scheint ihr Konzeptwechsel von einer libertären Bedürfnis- zu einer liberalen Leistungs-Prämisse an dieser Stelle nicht bewusst zu sein, denn sie unternimmt keinen Versuch, die „Freiheit von Druck"-Prämisse als aus ihrer jetzigen Sicht ökonomisch unrealistisch zu widerrufen. Somit kann sie hier das 3. Niveau nicht vollständig erreichen. Es bleibt bei einer gut begründeten liberalen Position.

Diese Szene stellt einen Wendepunkt in Melanies Argumentation dar. Verteilungspolitisch bleibt sie in den folgenden Sitzungen bei liberalen Prämissen und ordnet sich am Ende der Dorfgründung explizit in den liberalen Quadranten des politischen Kompasses ein. Ihre abschließende schriftliche Selbstreflexion verdeutlicht, dass ihr dieser Wandel bewusst ist:

Melanies Selbstreflexion nach der Dorfgründungssimulation
„Welche Anfangsvorstellungen haben sich bewährt/verwirklicht, welche nicht?
Anfänglich hatte ich eine sehr soziale, ja fast marxistische Vorstellung von der Gemeinschaft unseres Dorfes. Heute würde ich sowohl auf das Dorf als auch auf unsere Gesellschaft bezogen von einem liberalistischen und individuellen Standpunkt ausgehen. Hierbei ist natürlich zu beachten, dass die Verwirklichung des Anarchismus (von dem, unbewusst, zu Beginn der Dorfgründung alle ausgingen) in einem kleinen Dorf wesentlich realistischer ist als in Deutschland allgemein.
Was habe ich für mein politisches Gesellschaftsbild gelernt?
Sehr gut deutlich wurden bei diesem Projekt die Unterschiede und Konflikte der verschiedenen Gesellschaftstheorien. Starke innere Konflikte traten bei mir auf, als die Frage nach „sozialer Gerechtigkeit" und „wirtschaftlich sinnvoll" gestellt wurde. Wie kann man für Sicherheit und Gerechtigkeit sorgen, aber trotzdem die individuelle Freiheit und Wirtschaftlichkeit fördern? [...]"

Abbildung 7: Begründeter Dissens mit sich selbst ohne Prämissen-Koordination



Melanie benennt ihren Wandel von „marxistischen" (sie meint vermutlich „kollektivistische") zu individual-liberalen Vorstellungen. Sie begründet den Wandel einmal gruppendynamisch, mit der anfänglichen „unbewussten" Sympathie vieler DorfbewohnerInnen für ein kollektivistisches System. Hierbei vergisst sie allerdings, dass gleich zu Beginn der Dorfgründung starke Zweifel an Martins Kollektivthese durch zahlreiche „individualistische" Gegenargumente aufkamen. Vermutlich will sie ihre anfänglich kollektivistische Orientierung mit dem Dorfsetting oder dem Gruppenklima „entschuldigen". Diese für sie immer noch nachvollziehbare Orientierung hält sie in ihrer Erinnerung später für nicht übertragbar auf politische Makrokosmen, ohne dass sie das Unrealistische einer libertären Staats- oder Wirtschaftsorganisation näher ausführt. Tatsächlich jedoch, wie wir in der Gitarristen-Szene gesehen haben, zweifelt Melanie bereits im dörflichen Mikrokosmos explizit an libertären Grundsätzen. Ihren „inneren Konflikt" zwischen sozialer

Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Effizienz kann sie explizit benennen, ohne Gründe, Zeitpunkt und Anlass ihres Wandels genauer zu bestimmen. Zwar bleibt ihre liberale Vorliebe deutlich, doch bleibt eine explizite Koordination beider Prämissen im Sinne liberaler Chancengerechtigkeit aus. Dies kann auf zweierlei hindeuten: auf ihre Schwierigkeit, ihre anfängliche Gleichheitsorientierung radikal aufzugeben oder ihre Schwierigkeit, ihr neues politisches Urteil auf dem 3. Argumentations-Niveau darzustellen. Den Input, um sogar auf Niveau 4 theoretisch zu reflektieren, hat der Unterricht mittlerweile erbracht. Melanies Lernweg durch die Dorfgründung kann also folgendermaßen zusammengefasst werden:

Grundorientierung: Zu Beginn zeigt sie eine gefestigte libertär-sozialistische Grundhaltung, von der sie sogar andere DorfbewohnerInnen zeitweilig überzeugen kann. Später vertritt sie eine explizit liberale Haltung. Beide Haltungen begründet sie ausführlich, jedoch zumeist, ohne sie institutionell zu durchdringen.
Konfliktfähigkeit: Melanie zeigt sich von vornherein als gemeinschaftsbezogene politisch Suchende. Sie bemüht sich explizit um zustimmende Verknüpfung mit anderen Beiträgen und sieht ihre Positionen nicht als Wahrheiten, sondern als verhandlungsoffene Hypothesen, die sie gegebenenfalls zu ändern bereit ist. Ihre Konfliktfähigkeit ist überwiegend auf dem dritten koordinierenden Niveau angesiedelt.
Konzeptwechsel: Ihr Nicht-festgelegt-Sein ermöglicht ihr, schon bald zu ihren Prämissen vorzustoßen. Diese erlebt sie als inkongruent: Ihr Glaube an einen Altruismus als Voraussetzung für Basisdemokratie und Kollektivismus wird abgelöst von einem Egoismus-geprägten Menschenbild. Aus ihrer Argumentations-Krise erwächst nach und nach eine stabilisierte liberale Orientierung, weil diese per unsichtbarer Hand Egoismus zum Wohle aller zu wenden verspricht.
Lernaufgabe: Melanie kann ihre neue Orientierung zwar begründen, doch fällt ihr eine explizite Koordination zwischen liberalen und libertären Modellen noch schwer. Wie bei vielen anderen auch, fällt ihr Argumentationsniveau ab, als sie versucht, ihre Dorferkenntnisse auf makropolitische Zusammenhänge zu übertragen.
Politisierungstyp: Ich nenne diesen Lernweg (den in dieser Dorfgründung ähnlich auch Lisa und Petra beschreiten) „Verfahrensorientierte Ordnungsbildsuche", als verhandlungsoffener, pluralistischer, auf Selbstbestimmung abzielender und kompromissbereiter Stil, der insbesondere zwischen kollektivistischen und individualistischen Verteilungsoptionen schwankt.

5. Melanies Argumentationsentwicklung im Interview vier Jahre später

Wir erfahren im narrativen, politisch-biografischen Teil des Interviews, dass Melanie ihr Medizinstudium abgebrochen hat und zur Zeit eine Ausbildung als Psychotherapeutin und Pferdeosteopathin macht. Im Gegensatz zu ihrem hohen diskursiven Engagement während der Dorfgründung äußert sie nun, damals „kein Interesse an Politik und keine Berührungspunkte damit" gehabt zu haben, jedoch wurde sie „von den Eltern angehalten, regelmäßig Nachrichten zu gucken, weil man das so tut". Auch ihr Bruder, für den Politik

eine „Freizeitbeschäftigung“ sei, habe sie oft zu politischen Diskussionen angeregt und damit „genervt“. Gleichzeitig wollte sie in der Schule Gemeinschaftskunde „so gut wie möglich absolvieren“, ohne dadurch Lust zu bekommen, sich außerhalb der Schule damit zu beschäftigen, da das Fach zu abstrakt, zu theoretisch sei, man vor allem „Begriffe auswendig lernen“ müsse. Mittlerweile sei ihr Interesse größer geworden, weil sie durch Nachrichten „auf dem Laufenden“ sei, vor allem über Themen wie soziale Absicherung, Atomausstieg und Klimawandel. Wählen ging sie bei der letzten Bundestagswahl nicht, „weil nichts dabei war, was Meinung vertreten hätte“. Außerdem verfüge sie über wenig Wissen über Wahlprogramme und Politiker (INT 2). Auf die Rückfrage, was sie zum Beispiel am Thema soziale Sicherung interessiere, antwortet sie:

„[...] dass unser soziales System zu sozial ist und eben viele auffängt, die es gar nicht nötig hätten und sich deswegen viele auf die faule Haut legen. Aber, wenn ich jetzt ein Individuum kennenlernen würde, was halt irgendwie in Not wäre und Geld bräuchte oder irgendwelche materiellen Dinge, wär ich wahrscheinlich eher so die, die sich darum kümmern würde, dass es denjenigen besser geht.“ (INT 16)

Bei Sozialmissbrauch dagegen müsse man „härter durchgreifen“ (INT 18). Hier deutet sich erneut ihr innerer Konflikt zwischen Leistungsprinzip und Solidarität an, der bereits vier Jahre zuvor ihre Dorfgründungserfahrung prägte. Sie lässt ihn hier als unbegründeten (inneren) Dissens stehen.

Gefragt nach Parteien, die ihre Position unterstützen würden, nennt sie die CDU, die aber wegen ihrer Position zu „Umweltschutz“ nicht wählbar sei, außerdem sei die SPD „viel zu schwammig“. Sie habe mal daran gedacht, die Grünen zu wählen, dies sei aber „sinnlos“, da man ja nicht wüsste, ob sie 5 Prozent erreichen würden. Alle anderen Parteien seien „stark peinlich und viel zu extrem“ (INT 24). Auf die Frage, ob denn die FDP nicht genau ihren Positionen entspräche, antwortet sie, sie sei in dieser Hinsicht „durch die Familie vorgeprägt“, es „kommt nicht in Frage, die zu wählen“. Ihre Eltern, die „wahrscheinlich SPD-Wähler“ seien, wären froh gewesen, dass die FDP bei der letzten Landtagswahl an der Fünf-Prozent-Hürde gescheitert sei und „verurteilen CDU-Wähler“, seien aber trotzdem mit welchen „befreundet“ (INT 30-34).

Diese biografischen Reflexionen verdeutlichen die politische Zerrissenheit Melanies: Offensichtlich hat sie ihre anfängliche gleichheitsorientierte Position von den Eltern übernommen, die den liberalen verteilungspolitischen Gegenpol direkt zu verteufeln scheinen. Melanies generelle Abneigung der politischen Reflexion, die sich in ihrem deutlichen Wissensmangel über Parteiprogrammatiken und Wahlchancen zeigt, wird also verstärkt durch eine Art elterliche Tabuisierung liberaler Realpolitik. Daher konnte Melanie bisher nicht einmal den Gedanken zulassen, sich inhaltlich mit der Partei zu beschäftigen, die ihre Grundwerte explizit aufgreift. Hier bestätigt sich ein Hauptbefund der Wahlforschung, dass Grundorientierung und Wahlentscheidung nicht unmittelbar gekoppelt sind, sondern von vielen anderen Faktoren abhängen.

Die Dorfgründungssimulation hat sie nur noch schemenhaft in Erinnerung, weiß von „angeregten Diskussionen“ und „viel Streit“, der „laut und unkoordiniert“ ablief

und daher „anstrengend“ war. Interessanterweise blieb ihr vor allem ihre liberale Spätphase im Dorf im Gedächtnis: Sie könne sich gut daran erinnern, „dass ich mit dieser super sozialen Nummer, von wegen, das ganze Geld wird in einen Topf geworfen und wir teilen es danach gerecht auf, nicht so gut umgehen konnte“ (INT 59). Mitgenommen habe sie nur, dass Politik zugleich „Mitspracherecht“ gewährleisten und dennoch „Chaos“ verhindern müsse und „dass die Leute auch gezwungen werden zu arbeiten und sich nicht auf die faule Haut zu legen“ (INT 61). Insgesamt habe die Dorfgemeinschaft jedoch „diskutiert und diskutiert“ und es sei „nichts dabei herausgekommen“ (INT 63), „genauso wie in der Politik heute“ (INT 67).

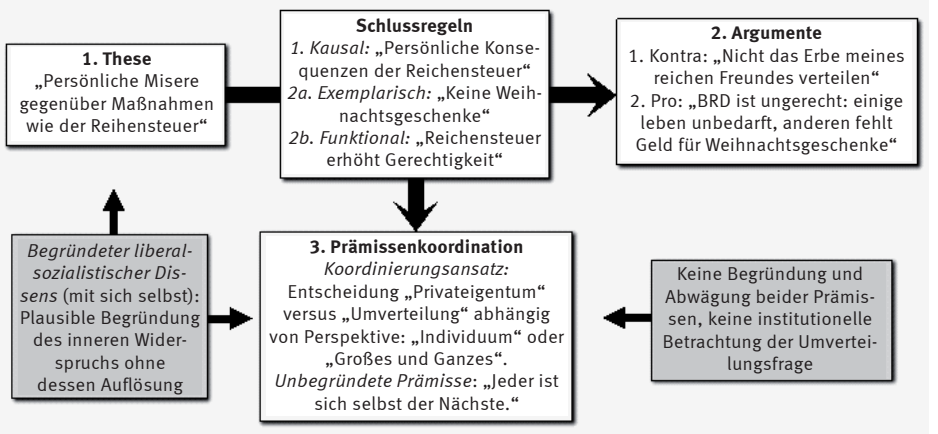
Dass sie anfänglich selbst „sozial“ argumentierte, ist ihr vier Jahre später offenbar nicht mehr bewusst. Auch die zunehmende Konstruktivität der Dorfdebatten, die viele DorfbewohnerInnen im Anschluss loben, ist ihr nicht mehr im Gedächtnis, vielmehr projiziert sie ihre aktuelle Politikverdrossenheit auf ihre Erinnerung. Offenbar war ihr Engagement im Dorf vor allem extrinsisch motiviert, weil sie ein gutes Unterrichtsergebnis erzielen wollte.

Obwohl Melanie im bisherigen Interview vor allem ihre liberale These des Sozialmissbrauchs deutlich macht, stimmt sie wenige Zeit später erstaunlicherweise ihrer anfänglichen egalitären Position aus der Phantasiereise zu, dass im Kontext einer Dorfgründung der soziale Status „im Hintergrund“ bleiben sollte und alle gleichzustellen seien. Es stimme eben, dass „soziale Unterschiede groß sind und noch größer werden“ (INT 90). Auch bejaht sie aus heutiger Sicht, konfrontiert mit Szene 1 („Ihr alle wollt aus dem Druck raus“), eine Gleichverteilung des Dorf-Einkommens per Gemeinschaftskasse, wobei jeder 200 € behalten dürfe. Die Transferfrage, ob sie denn auch für die deutsche Gesellschaft eine radikale Umverteilung befürworten würde, zum Beispiel per Reichensteuer, beantwortet sie folgendermaßen:

Reflexion der Szene 1 „Ihr alle wollt aus dem Druck raus“ (Transferfrage)
„Da bin ich ein bisschen in der Misere, weil ich einen reichen Freund hab und natürlich nicht möchte, dass sein Erbe verteilt wird [lacht]. Im Grunde genommen schon. Das ist natürlich wieder das Ding was ich meinte. Wenn man das als Großes und Ganzes sieht, da ist man einer ganz anderen Meinung, als wenn man das als Individuum betrachtet. Und eigentlich ist das schon so, dass es sehr ungerecht ist in Deutschland. Also ich sehe das ja, wie viel Geld einige Menschen haben und wie unbedarft die leben und über was für Beträge die reden und wie die ihre Freizeitgestaltung, wie die aussieht. Und dass andere Leute nicht darüber nachdenken müssen, ob sie, ob sie ihren Kind, ob sie sich eine Weihnachtsgans zu Weihnachten kaufen oder ihrem Kind was schenken können, ne. Aber das ist dann natürlich blöd, wenn‘s einem dann selber weggenommen wird, oder jemanden, den man kennt oder mit dem zusammen lebt. Ist eine schwierige Situation.“ (INT 138)

Melanie nennt ihren ideologischen Zwiespalt „Misere“ und „schwierige Situation“, greift also das auf, was sie in Ihrer Dorf-Abschlussreflexion „innere Konflikte“ genannt hatte. Gegen eine stärkere Umverteilungspolitik führt sie eigene Betroffenheit an – das Erbe ihres Freundes. Für Umverteilung sprächen dagegen sehr unterschiedliche Lebensbedingungen in Deutschland. Das Beispiel Weihnachten (als zusätzliche exemplarische Schlussregel) soll ihr Ungerechtigkeitsempfinden offenbar verstärkt zur Geltung bringen, indem es an die kulturelle Tradition appelliert, zu dieser Zeit Armut mit Nächsten-

Abbildung 8: Melanies „Misere" als begründeter liberal-sozialistischer Dissens mit sich selbst



liebe zu begegnen. Damit verleiht Melanie einer Reichensteuer indirekt die Funktion, Gerechtigkeit zu erhöhen.

Sie löst ihre Misere nicht auf, bekennt sich zu keiner der beiden Haltungen direkt. Formal, also auf die Konfliktlösungskompetenz bezogen, erreicht sie im inneren Diskurs mit sich selbst das Stadium des begründeten Dissens mit Ansätzen zur Koordination, da sie den Zwiespalt mit unterschiedlichen Perspektiven begründet. Inhaltlich, also auf die Urteilskompetenz bezogen, wirbt sie offenbar indirekt für ein Verständnis subjektiver Eigentumsorientierung als menschliche Grundeigenschaft. Die liberale Prämisse, dass jeder sich selbst der Nächste sei, zieht sich bisher durch ihre Selbstreflexion.

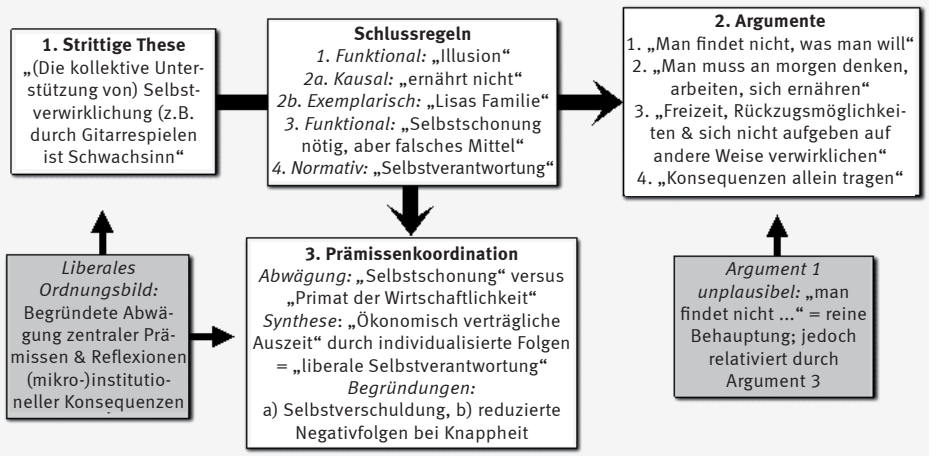
Allerdings löst sie ihre Misere hier nicht institutionell, also auf das „Große und Ganze", die politische Ordnung bezogen auf (vgl. Abb. 1, Kompass): Aus liberaler Sicht könnte sie die unsichtbare Hand des Konkurrenzprinzips stark machen, als „egoistische" Eigentumsorientierung, die über Wirtschaftswachstum Wohlstand und Arbeitsplätze für alle schaffen und über ökonomische Anreize zur Leistung motivieren wolle. Auch eine bei ihr anklingende konservative Charity-Position könnte sie ausbauen (INT 16): Einerseits sei unser Sozialsystem „zu sozial" und missbrauchsanfällig, andererseits würde sie sich um ihr bekannte „Individuen in Not" „kümmern". Theoretisch wäre auch eine sozialistische Argumentation denkbar, die ausgehend von Egoismus für anonyme Umverteilung per Gesetz eintritt, Melanies „eigentlich schon" gegenüber der Reichensteuer schließt auch diese Möglichkeit ein. Diese „Zwangsumverteilung" scheint jedoch für Melanie nach wie vor die am wenigsten akzeptable politische Ordnung zu sein, weil sie teilen stets mit persönlicher Nähe und Freiwilligkeit verbindet.

Ihr Urteil bleibt damit vorkonzeptuell, geht aber bereits, durch Einbeziehung eines möglichen Gegenarguments („Armut") über eine einfache Begründung hinaus. Wir haben es also formal wie inhaltlich auch mit einem Übergangsstadium der öffentlichen zur institutionellen Perspektive zu tun. Ihr Problem einer fehlenden Synthese kann sie bisher weder inhaltlich auflösen noch selbstreflexiv als biografischen Widerspruch erklären.

Auf die Szene „Keine Auszeit für den Gitarristen“ bezogen stellt Melanie zunächst in Frage, dass Lisa den Gitarristen heute noch unterstützen würde. Sie habe mittlerweile ein Kind und würde es bestimmt nicht schätzen, wenn ihr Partner sich „selbstverwirklichen“ würde und sie die Familie allein „ernähren“ müsste (INT 147, 151). Auf die Frage hin, wieso sie denn damals erstmals stark emotional reagiert, antwortet sie:

Reflexion der Szene 2: „Keine Auszeit für den Gitarristen!“
„Ja, weil ich die ganze Masche der absoluten Selbstverwirklichung total... total, für totalen Schwachsinn halte. Also, weil die Leute dann doch nicht das finden, was sie wollen. Also, man muss halt irgendwie schon an morgen denken und nicht nur an heute. Und dann muss man halt sagen, okay, man muss arbeiten um sich zu ernähren und das ist halt überall auf der Welt so. Also entweder muss man halt Geld verdienen oder muss seinen Acker bepflanzen. Man kann sich nicht einfach irgendwo hinsetzen und Gitarre spielen und hoffen, dass das Essen vom Himmel fällt. Und ich finde, man kann ja schon, man muss schon darauf achten, dass man seine Freizeit hat und Rückzugsmöglichkeiten und dass man irgendwie... sich nicht selbst aufgibt, aber das so zu machen, finde ich nicht richtig. Und man muss eben auch alleine die Konsequenz dafür tragen. Wenn man sagt ich möchte Gitarrist werden und das klappt nicht, dann sitz ich später alleine auf der Straße und verdien kein Geld, aber nicht das ganze Dorf hat die Probleme.“ (INT 157)

Abbildung 9: Liberales Ordnungsbild: Widerlegung der libertären Prämisse „Selbstverwirklichung“



Melanie wiederholt ihre damalige Emotionalität durch die Kennzeichnung libertärer Selbstverwirklichung als „Schwachsinn“ – eine bisher für sie untypische Sprachebene. Damit scheint diese Situation erneut zum Kern ihrer Werteorientierung vorzustoßen. Sie begründet die massive Ablehnung gleich mit vier Argumenten: erstens (unplausibel, weil bloß behauptet) als Illusion, wobei sie dieses Argument später selbst relativiert, indem sie zumindest die Notwendigkeit von Selbstschonung anerkennt. Zweitens kausal, als ökonomisch unvernünftig und kurzsichtig, was sie bereits zuvor exemplarisch an Lisas Familie verdeutlicht hat. Drittens geht sie auf die libertäre Gegenposition ein, indem sie nicht nur Freizeitbedürfnisse, sondern auch eine gesunde „work-life-balance“

nachvollziehen kann, wenn damit nicht gleich eine absolute Auszeit verbunden wird. Viertens deutet sie eine liberale verfahrensorientierte Lösung an: Wenn Auszeit, dann „selbstverantwortlich" ohne materielle Unterstützung und damit ohne negative Folgen für die ganze Gemeinschaft.

Melanie erreicht hier das dritte koordinierende und institutionelle Niveau der Urteils- und Konfliktlösungsfähigkeit, weil sie die Prämissen „Selbstschonung" und „ökonomische Effizienz" gegeneinander abwägt und zu einer ansatzweise verteilungspolitischen institutionellen Lösung für den kommunalen Mikrokosmos gelangt, die sie allerdings nicht ausführt: „Selbstverantwortung" auf Basis von Privateigentum. Deren Voraussetzung „Kapitalbildung" im Sinne von Geldvorräten für solche Momente deutet sie zuvor an, wenn sie (in Abgrenzung zu Martin) deutlich macht, dass auch bei einer Gemeinschaftskasse jeder einen privaten Anteil behalten müsse (INT 136). Dabei widerlegt sie Lisas libertäre Prämisse der Gleichwertigkeit des Künstlerischen und der damit verbundenen materiellen Kollektivverantwortung mit dem Argument der Knappheit: Seien es ökonomische Krisen im Dorf oder junge Familien, in denen der eine Partner nicht allein Geld verdienen kann oder will. Knappheit ist damit die (vermutlich kollektiv überzeugende) Begründung der liberalen Gegenprämisse „Eigenverantwortung". Melanie entkräftet damit zugleich Lisas Vorwurf des „Unmenschlichen" einer Zurückweisung der Bedürfnisse des Gitarristen. Wenn er sich die Auszeit nicht leisten könne und zugleich als Gitarrist nicht erfolgreich sei, dann werde der Gitarrist „allein auf der Straße sitzen" ohne etwas zu verdienen. Diese individuelle Notsituation sei jedoch weniger schlimm als diejenige einer ganzen Gemeinschaft, die durch die Unterstützung eines unproduktiven Mitglieds in Probleme geriete.

Indirekt widerlegt Melanie hier also ihre frühere Zurückweisung möglicher ökonomischer Drucksituationen während der Dorfgründung: Individueller Druck durch ökonomische Not ist hinnehmbar, wenn a) durch die Wahl eines „Hobbies" zum Beruf selbstverschuldet und b) die Gemeinschaft dadurch entlastet wird. Ihre Synthese „Selbstverantwortung", die aus der Abwägung zweier konträrer Prämissen resultiert, erlangt also hier den Status einer neuen (bzw. vertieften, verallgemeinerten) These, die sie ihrerseits wieder begründet. Ihren politischen Konzeptwechsel artikuliert und reflektiert Melanie hier jedoch nicht, so dass eine „systemische" Selbstbetrachtung ausbleibt.

Wir haben es also mit einem ausgereiften liberalen Urteil zu tun, das makropolitisch zum Beispiel zur Rechtfertigung des Rückbaus des Sozialstaats herangezogen wird (Selbstverschuldung der eigenen Arbeitslosigkeit; Entlastung des verschuldeten Staates). Die Folge dieser „Privatisierung von Risiken" ist der Appell an Menschen, effizient ökonomisch „initiativ" zu werden.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird Melanie mit dem politischen Kompass konfrontiert, der ihr plausibel erscheint, ohne dass sie ihre Positionierung in Erinnerung hätte. Sie ordnet sich im Interview fraglos (erneut) in den liberalen Quadrant ein (INT 233). Sie erinnert sich allerdings daran, dass ihre damals beste Freundin Andrea (die ähnlich wie Martin argumentiert) sich libertär eingeordnet hatte. Von der libertären Haltung distanziert sie sich zuvor nicht nur ökonomisch, sondern auch prozedural: Man

würde „handlungsunfähig“, „wenn man immer auf alle Rücksicht nehmen“ müsse (INT 213), das (von Martin und Andrea geforderte) Konsensprinzip sei „furchtbar“, da käme „man ja zu nichts mehr“, da könne man „sich ja totdiskutieren“ (INT 217). Andererseits sieht sie Volksentscheide (die ja das Mehrheitsprinzip unangetastet lassen) als sinnvoll an (INT 288). Ihre herrschaftsbezogene Argumentation erscheint insgesamt weniger elaboriert, geht über einfache Begründungen selten hinaus, vermutlich, weil Sie sich hier weniger im Zwiespalt eigener divergierender Werte fühlt. Deutlich wird aber, dass sie politische Repräsentation effektiver als direkte Demokratie ansieht.

Ihre liberale Position bekräftigt sie später, wenn sie ihre Argumentation während der Transferphase der Dorferkenntnisse auf Makropolitik kommentiert. Ihrer Aussage, dass „die meisten Leute“ den Sozialstaat „nur ausnutzen“ (Dorf 96), stimmt sie prinzipiell immer noch zu, wenn sie auch einräumt, dass die Zuschreibung „die meisten“ empirisch nicht haltbar sei. Sie argumentiert wieder exemplarisch mit ihrem Freund, der früher einmal auf soziale Unterstützung angewiesen war: „ [...] der hat sich einen schönen Lenz gemacht vom Arbeitslosengeld, anstatt von selber was auf die Beine zu stellen“ (INT 257). Mit der Frage konfrontiert, wieso sie in der Transferdiskussion, wie viele andere SchülerInnen auch, weniger überzeugend argumentiert als im Dorfkontext, kann sie selbstkritisch antworten: Im Dorf können man Zusammenhänge selbst „beobachten“, im normalen Leben sei man darauf angewiesen, aus Faktenmangel seine eigenen Fallerlebnisse zu verallgemeinern (INT 261). Hier kritisiert Melanie also ihre frühere Prämisse, man könne vom Einzelfall ohne weiteres auf das Ganze schließen. Damit erkennt sie die Problematik der exemplarischen Argumentationsweise verbal an – wobei soziale Erwünschtheit gegenüber dem Interviewer eine Rolle spielen mag.

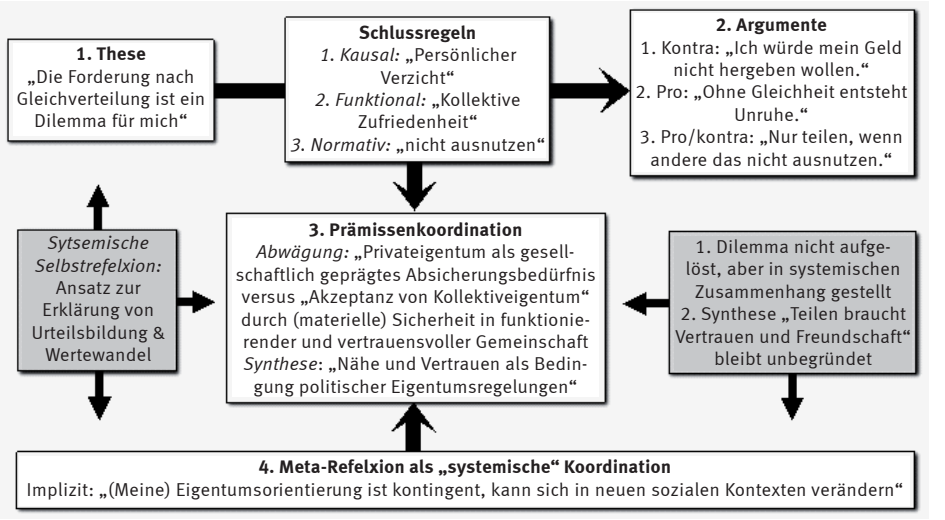
In der Reflexion ihrer schriftlichen Abschlussreflexion der Dorfgründung wiederholt sie zunächst ihre Argumentation gegen die bezahlte Auszeit: Gleichheit sei zwar ein tolles „Ideal“, schütze vor „Eifersucht“, doch die „erste Priorität“ sei, „zu überleben“. Erst danach komme „die Suche nach dem eigenen Glück“ (INT 302). Doch was genau, lautet die nächste Frage, hat im Verlauf der Dorfgründung ihre Meinungsänderung gegenüber Gleichverteilung ausgelöst? Darauf antwortet sie:

Reflexion der Abschlussreflexion nach der Dorfgründungssimulation

[...] Aber ich würde erst einmal probieren sozusagen, so ganz einfach zu strukturieren. Alle erwirtschaften was zusammen und leben davon. Und bei den Sachen Geld da wär ich mir halt, wär ich mir unsicher, also da würd ich vor einem Dilemma stehen. Ich würd mein Geld nicht hergeben wollen [lacht]. Aber ich würde schon wollen, dass irgendwie eine Gleichheit herrscht, weil sonst Unruhe in so einer Gruppe entsteht wenn alle Leute... Aber das ist eben, weil man in so einer Gesellschaft groß geworden ist, wo es halt darum geht, finanziell sich abzusichern und sein Geld zusammenzuhalten. Und wenn man dann erst einmal in so einer Gemeinschaft lebt und sieht es funktioniert und die Gemeinschaft trägt alle, trägt sich selbst und es geht nichts schief, man kriegt diese Gefühl von Sicherheit, dann wird Geld vielleicht irgendwann unwichtig und man sagt von sich aus, so ist mir egal ob ich was anspare oder nicht.“ (INT 304)

„[...] Wenn ich das Gefühl hab ich müsste mit jemanden teilen, der das ausnutzt, würde ich das nicht machen wollen. Und wenn ich... Also in einer Beziehung teilt man ja auch oder mit Freunden. Und mit fremden Leuten nicht. Und wenn man sich gut kennenlernt und weiß, dass die Menschen das nicht ausnutzen, sondern einen eben nur bitten, wenn sie drauf angewiesen sind oder man eben aus Freundschaft teilt, dann ist das eine ganz andere Situation. [...]“ (INT 308)

Abbildung 10: Reflexion der Selbstreflexion: Auf dem Weg zum systemischen Niveau



Ähnlich, wie Melanie zuvor ihren eigenen Zwiespalt als „Misere“ bezeichnet, spricht sie nun noch deutlicher von „Dilemma“. Einerseits bekräftigt sie ihre private Eigentumsorientierung, andererseits glaubt sie, dass ohne Gleichheit „Unruhe“ entstünde, zuvor sprach Sie von „Eifersucht“. Ihre anfängliche libertäre Prämisse aus der Dorfgründung „Druck vermeiden“ kommt also indirekt wieder ins Spiel. Als normative Bedingung für Teilen nennt sie schließlich, so viel Vertrauen haben zu können, dass sie nicht ausgenutzt würde. Nun wägt sie ihre zwei gegensätzlichen Prämissen gegeneinander ab, indem sie sie jeweils kausal erklärt: Das individuelle Bedürfnis nach Privateigentum sei einem gesellschaftlichen geprägten Bedürfnis nach Absicherung geschuldet. Andererseits könne man in funktionierenden, vertrauensvollen Gemeinschaften ebenso ein Sicherheitsgefühl erlangen, das Privateigentum „unwichtig“ werden ließe.

Dahinter steckt die nicht weiter diskutierte und begründete Prämisse, dass „Teilen“ stets auf Vertrauen und Freundschaft, also direktem Kontakt basieren müsse, damit niemand jemand anderes ausnutzen kann – wie es der Gitarrist mit seiner Auszeit tun würde. Diese Synthese ist jedoch nicht verallgemeinerbar, da es ja Menschen gibt, die in anonymen staatlichen Umverteilungssystemen bereit sind, per Steuern oder Abgaben zu mehr Gleichheit beizutragen und andere, die diese Gaben nicht ausnutzen. Doch Melanie zielt hier – anders als in ihrer Reflexion zur Gitarristen-Auszeit – nicht auf die argumentative Unterfütterung ihrer inhaltlichen Position ab, sondern auf die Erklärung ihres eigenen Schwankens. Sie löst hier also ihr Dilemma nicht eindeutig auf, deutet aber an, dass jede institutionelle Lösung auf Vertrauen aufbauen sollte. Sie stellt ihr Dilemma implizit in einen systemischen Zusammenhang, indem sie die Kontextabhängigkeit ihrer schwankenden Eigentumsorientierung verdeutlicht. Damit erreicht Melanie erstmals ansatzweise das systemische Niveau der Konfliktlösungskompetenz. Indem sie nämlich die Kontingenz eines ihrer tief empfundenen und vehement verteidigten

Grundwerte („mein Geld behalten“) zumindest theoretisch eingesteht und sich selbst mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in Zusammenhang sieht, allerdings noch ohne diese sozialwissenschaftlich benennen zu können.

Auf die inhaltliche Urteilkompetenz bezogen bleibt ihre Argumentation zwischen Niveau zwei und drei, weil Melanie noch nicht in der Lage oder willens ist, liberale und libertäre Eigentums-Prämissen institutionell und gesellschaftstheoretisch zu koordinieren: Wie stellt man Nähe und Vertrauen institutionell her, um die Teilungsbereitschaft und Solidarität zu fördern? Wie bewegt man andererseits Menschen in anonymen Staatssystemen zum Teilen und wie verhindert man „Missbrauch“?

Fazit: Zur Selbstreflexivität der Entwicklung politischer Werturteile

Im Interview wiederholt sich Melanies politische Zerrissenheit zwischen Kollektiveigentum und wirtschaftlicher Effizienz, die sie bereits vier Jahre zuvor in ihrer Selbstreflexion der Dorfgründung als „innere Konflikte“ anspricht. Zwar erscheint ihre liberale Orientierung zunächst gefestigt, als sie „Sozialmissbrauch“ eindämmen möchte und die Dorfgründung vor jeglicher Rückspiegelung negativ als „super soziale Nummer“ erinnert. Andererseits spricht sie nicht nur von (weitgehend unstrittiger) Hilfe für notleidende Menschen, sie äußert Verständnis für ihre eigene Gleichheits- und Bedürfnis-Orientierung zu Beginn der Dorfgründung und versteht soziale Ungleichheit als wesentliche gesellschaftliche Konfliktursache. Ihr Suchprozess dauert an, sie spricht nun bewusst von ihrer „Misere“, die sich formal zunächst als begründeter Dissens mit sich selbst manifestiert.

Der Höhepunkt ihres Konzeptwandels im Dorf – die Auszeit-Szene – veranlasst Melanie auch vier Jahre später noch zu starken emotionalen Reaktionen und scheint ihren Wandel zu einer liberalen Grundhaltung zu verfestigen. Auf hohem argumentativen Niveau dekonstruiert sie die libertär-postmaterielle Prämisse der Selbstverwirklichung als verantwortungslos – ohne hier jedoch auf ihren massiven Selbstwiderspruch einzugehen. Hier finden wir den Kulminationspunkt ihrer Grundorientierung, der tatsächlich das Axiom liberalen Denkens ist: Das Schlüsselthema „soziale Sicherung“ verdeutlicht Melanie ihr Menschenbild des Egoismus, das eine für sie an sich wünschenswerte Gleichheitsorientierung unmöglich mache, weil damit ein „Ausnutzen“ anderer (inklusive des Staates) ermöglicht und Leistungsanstrengungen abgewertet würden. Zum Schluss des Interviews versucht sie eine Synthese zwischen Umverteilung und Egoismus über Vertrauen herzustellen: Wenn man sich gut kenne, könne man teilen, weil dann Missbrauch unwahrscheinlicher würde. Damit bleibt sie zugleich skeptisch gegenüber politisch gesteuerten Umverteilungssystemen in anonymen Staatsgebilden. Ihre starke Ablehnung postmaterialistischer Selbstbestimmungswerte scheint Oberhand zu gewinnen, ohne dass Melanie eindeutig ihren Gleichheitstraum aufgeben würde. Wie ist ihr fortdauerndes Schwanken aus dem Interview heraus erklärbar?

Auf der einen Seite scheint sie dem sozialdemokratischen Gerechtigkeitsempfinden und dem „FDP-Tabu" ihrer Eltern zu folgen, andererseits ist sie geprägt von biografischen Erfahrungen mit Egoismus und Selbstbedienungsmentalität. Ihre politische Grundorientierung ist latent und damit beeinflussbar, weil sie sich nicht als politischer Mensch versteht. Darin unterscheidet sie sich z.B. massiv vom explizit politischen und politisch aktiven Martin, der weniger an seiner Werthaltung als vor allem an seiner demokratischen Performanz arbeitet. Wie Melanie ausführt, „nerven" sie politische Diskussionen in Institutionen und Lebenswelt häufig, weil dabei „nichts herauskomme". Und die theoretische Beschäftigung mit Politik, z.B. in der Schule, sei ihr zu abstrakt. Sie repräsentiert eine typische Form von Politiker- *und* Politikverdrossenheit. Ihr Desinteresse äußert sich in einem deutlichen Wissensmangel. Dieser hindert sie zum einen daran, eine „wahlmündige" Sicht auf Parteien zu entwickeln und zum anderen, libertäre und liberale Vorstellungen auf institutionelle Umsetzungen und empirische (Negativ-) Folgen hin zu befragen. Melanies Politisierung innerhalb der Dorfgründung fällt also bescheiden aus, wenn wir Politisierung im engeren Sinne als Partizipationsbereitschaft verstehen. Daher wäre zu bedenken, ob die Dorfgründungssimulation vor allem im dritten, „institutionellen" Akt um weitere Transfer-Reflexionsphasen ergänzt werden müsste.

Auf der anderen Seite – und hier scheint mir der Kern dieses Lerntypus zu liegen – ist Melanies argumentative Koordinationsfähigkeit, also ihre Konfliktfähigkeit (im Gegensatz zu Martin), stark entwickelt, so dass sie, verstärkt durch die Rückspiegelungen im Interview, ihre politische Identität immer deutlicher als Widerstreit zweier Grundhaltungen auffasst und daher auch zunehmende politische Empathie für Gegenargumentationen und Andersdenkende entwickelt. Zum Schluss dieser „Debatte mit sich selbst" deutet sie eine Meta-Selbst-Reflexion auf höchstem Niveau an, indem sie ihre Position als kontextabhängig und veränderungsfähig beschreibt. Sie erscheint damit als gefestigte Demokratin. Die Dorfgründung könnte diesen Lerneffekt über weitere, möglichst regelmäßige Selbstreflexionsphasen fördern, etwa mithilfe eines teils offenen, teils vorstrukturierten Lerntagebuchs.

Die Bezeichnung „Verfahrensorientierte Ordnungsbildsuche" scheint also für Melanies Politisierungsweg angemessen zu sein. „Ordnungsbildsuche" drückt das Schwanken zwischen entgegengesetzten, noch nicht stark institutionell durchdachten politischen Grundwerten aus, „verfahrensorientiert" die damit einhergehende hohe Koordinationsfähigkeit. Damit soll dieser Prototyp beim jetzigen Stand der Rekonstruktion diejenigen umfassen, deren inhaltliche Offenheit gepaart mit Diskursfähigkeit den reflexiven Zugriff auf tiefliegende Prämissen erleichtert. Insbesondere das Pendeln zwischen „sozialer Gleichheit" und „ökonomischer Effizienz" zeigt eine Lösungssuche auf institutionell-gesellschaftsbezogenem Niveau. Da jedoch damit noch nicht durchgängig der Rekurs auf politische Verfahren verbunden ist, könnte man auch von „Aushandlungsorientierung" sprechen. Diese kann Melanie im Interview sogar noch steigern. Der Liberalismus erscheint Melanie (auch Lisa und Petra) schließlich als programmatische Antwort auf ihre Suche, weil er erstens (wie der Libertarismus) offene Aushandlungsprozesse explizit fördert und zweitens aber (im Gegensatz zur libertären Auffassung)

von einem kaum veränderlichen menschlichen Egoismus ausgeht und diesen produktiv, per Selbstverantwortung und Konkurrenzprinzip, konstruktiv zu wenden proklamiert. Melanies fortdauerndes „Dilemma“ deutet allerdings daraufhin, dass sich widerstreitende Orientierungen nicht schnell und eindeutig nach einer Richtung hin auflösen, wenn beide Grundwerte biografisch tief verwurzelt und emotional besetzt sind, hier Elternprägung versus Peer-Orientierung. Deshalb halte ich an dem Begriff „(liberale) Ordnungsbildsuche“ fest, um die Prozesshaftigkeit dieses Lernwegs hin zum liberalen Ordnungsbild zu fokussieren. Meine Hypothese ist, dass wir es hier mit einer Politisierungsvariante zu tun haben, dessen demokratische Partizipation sich häufig in Nicht- oder Wechselwahl ausdrücken wird.

Das problemzentrierte Interview mit seiner argumentationsanalytischen Auswertung erweist sich als unabdingbares Erhebungswerkzeug zur Rekonstruktion von Politisierungstypen, v.a. durch seinen Doppel-Anspruch der Validierung und der außerunterrichtlichen Intervention. Die generelle Bestätigung ihrer Lernporträts durch die drei bisher interviewten Ex-SchülerInnen Martin, Melanie und Franka deutet darauf hin, dass die Argumentationsanalyse methodisch zum Kern individueller Werteorientierungen und damit verbundener Performanzprobleme vorstoßen kann. Die Entwicklung politischer Urteile und Identitäten manifestiert sich damit primär als Prämissenproblem. Zugleich fordert das Interviewsetting dazu auf, biografische Selbstanalysemuster einzubeziehen und zu reflektieren. Die inhaltsbezogene Urteilskompetenz kann dabei jedoch nur erhöht werden, wenn man bewusst mit Wissensinput (z.B. über politische Maßnahmen und ihre Folgen) arbeitet. Die bisherigen Interviews veranlassen vor allem zur verstärkten Koordination eigener und fremder Prämissen bis hin zur systemischen Selbstreflexivität. Ähnlich wie Melanie ihr verteilungsbezogenes Wertedilemma zunehmend reflexiv durchdringt, gelingt es dem basisdemokratisch-egalitär festgelegten Martin, sich selbst die Fehlkonzeption einer „Illusion der Homogenität“ zu diagnostizieren und diese als Hauptursache für seine destruktiven Konflikte mit Andersdenkenden auszumachen (vgl. Petrik 2011b). Für einen nachhaltigen politischen Lernerfolg gilt es, dieses vierte, postkonventionelle Denk-Niveau als Fähigkeit zu verdeutlichen, in festgefahrenen Konfliktsituationen zu konstruktiven, verfahrensorientierten Lösungen beizutragen. Es ist jedoch kaum zu erwarten, dass eine im Interview sichtbare „liberal-ironische“ (Rorty), selbstdistanzierte Haltung von den Interviewten in Zukunft durchgängig eingenommen würde: Wir müssen mit der Konzeptwechsel- und Urteilsforschung die Kontextabhängigkeit von Argumentationen berücksichtigen.

Wir benötigen weitere Einzelfallstudien dieser Art, um den (selbst-)dialogischen Herstellungs- und Wandlungsprozess politischer Orientierungsrahmen zu erforschen und Lernenden reflexiv zugänglich zu machen. So kann Politikdidaktik Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dazu verhelfen, sich als politische Wesen zu begreifen, die sich mit ihren Träumen, Lebensstilen, Kommunikationsweisen und Konsumgewohnheiten immer schon politisch positionieren – ob sie wollen oder nicht. Erst die Anerkennung, Freilegung und nötigenfalls demokratische Korrektur subjektiver Prämissen ermöglicht Lernenden, den Sinn einer demokratischen Regelung des gesell-

schaftlichen Ideenstreits zu verstehen. Erst dadurch werden sie motiviert, das demokratische System als etwas zu verstehen, das sie im Unterricht analytisch erforschen und später partizipativ bereichern sollen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Petrik
Didaktik der Sozialkunde
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Inst. f.
Politikwissenschaft u. Japanologie
andreas.petrik@politik.uni-halle.de

Literatur

Adelson, J. (1977): Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 272-293.

Beck, K./Parche-Kawik, K. (2004): Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänespezifität moralischen Urteilens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, S. 244-265.

Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik: Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-H.(Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim/Basel: Beltz, S. 322-406.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bonnet, A. (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: ZQF 10, 2, S. 219-240.

Hess, D./Ganzler, L. (2007): Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. In: Westheimer, J. (Hrsg.): Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools. New York: Teachers College Press, S. 131-138.

Kaina, V./Römmele, A. (Hrsg.) (2009): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS-Verlag.

Kelle, U./Kluge, S. (2009): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS-Verlag.

Kienpointner, M. (1996): Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek: Rowohlt.

Kitschelt, H. (2003): Diversification and Reconfiguration of Party Systems in Postindustrial Democracies. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/id/02608.pdf

IJzendoorn, M. H. v. (1980): Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz.

Mannheim, K. (1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.

Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Niedderer, H. (1999): Physiklernen und kognitive Entwicklung. In: Deutsche Physikalische Gesellschaft (Hrsg.): Didaktik der Physik. Physikertagung 1999 Ludwigsburg. Bad Honnef: DPG, S. 33-48.

Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung 2, 2. http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/

Nyhan, B./Reifler, J. (2010): When corrections fail: The Persistence of Political Misperceptions. In: Political Behavior 32, S. 303-330.

Petrik, A. (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Petrik, A. (2010): Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the "Constitutional Debates" of two "Found-a-Village" Projects with 8th Graders. In: Journal of Social Science Education 3, S. 52-67. http://www.jsse.org/2010/2010-3/petrik-jsse-3-2010

Petrik, A. (2011a): Politisierungstypen im Lehrstück „Dorfgründung". Eine Bildungsgangstudie zur Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz im Politikunterricht. In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen, 1. Münster: Waxmann, S. 159-184.

Petrik, A. (2011b): Argumentationsanalyse: Methode zur politikdidaktischen Rekonstruktion der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz. In: Zurstrassen, B. (Hrsg.): Was ist los im Klassenzimmer? Diagnostik, Evaluation und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Reitschert, K./Hössle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 13, S. 125-143.

Schneekloth, U. (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M.: Fischer, S. 129-164.

Torney-Purta, J. u.a. (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: IEA.

Wagenschein, M. (1991): Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim/Basel: Beltz.

Welzel, Ch. (2009): Werte- und Wertewandelforschung. In: Kaina/Römmele, S. 109-140.

Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS-Verlag.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1, 1. http://qualitative-research.net/fqs

Jeanette Hoffmann

„Wenn man nicht darüber nachdenkt?“
Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht

Zusammenfassung

Wie lassen sich literarische Anschlusskommunikationen im Unterricht empirisch erforschen und welchen Einblick gewähren sie in die subjektiven Rezeptions- und die interaktiven Lernprozesse der SchülerInnen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag unter einer methodologischen Perspektive. Die Analysen sind Teil meiner interdisziplinär angelegten Dissertation *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext*, in der ich empirisch-qualitativ untersucht habe, wie Mirjam Presslers zeitgeschichtlicher Jugendroman *Malka Mai* von 14-17-jährigen SchülerInnen in drei Klassen in Warschau und Berlin subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird. In dem Roman wird die Geschichte einer Flucht einer polnisch-jüdischen Familie zur Zeit des Zweiten Weltkriegs aus den Perspektiven der Mutter und ihrer siebenjährigen Tochter erzählt. Ausgehend von den Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen des Textes rekonstruiert die Studie historische und anthropologische Lernpotentiale in literarischen Gesprächen. Der folgende Beitrag stellt das methodische Design der Studie vor und analysiert exemplarisch ein Unterrichtsgespräch aus dem deutschen schulischen Kontext, das das Zusammenspiel von subjektiver Rezeption und interaktiver Anschlusskommunikation in den Blick nimmt und somit einen Einblick in die komplexen Prozesse literarischer Interpretation eröffnet.
Schlagwörter: Rezeptionsforschung, literarische Anschlusskommunikation, zeitgeschichtliche Jugendliteratur, Key Incident Analyse

“If you don’t think about it?“ – On the Empirical Qualitative Exploration of Interpreting Literary Texts in Classroom Discussions

How can classroom discussions about literature empirically be explored? What insight do they offer into the reading and learning processes of the students? The following contribution is based on these questions and takes a methodological view. These analyses are part of my interdisciplinary doctoral thesis *Discussions about Literature in an Intercultural Context*. In an empirical-qualitative way the study examines how Mirjam Pressler’s historical youth novel *Malka* is individually perceived by pupils and how it is interactively acquired in classroom discussions. To this end, I carried out participant observations in German lessons in three classes in both Warsaw and Berlin and held focused interviews with 14 to 17-year-old pupils. The novel tells the story of a Polish Jewish family who escaped from Poland to Hungary in the autumn of 1943, and is told from the perspective of the mother and her seven-year-old daughter Malka. Given the novel’s shades of meaning and the demands it places upon its readers, and on the basis of *key incidents*, the study reconstructs historical and anthropological learning potentials that were gained in literary discussions. The following contribution presents the study’s methodological design and analyses an example of a classroom discussion in the German context that focuses on the interplay of individual reception and subsequent interactive communication, thus offering insight into the complex processes of literary interpretation.
Keywords: research on literary reception, classroom discussions about literature, key incident analysis, historical literature for young adults

Wie lassen sich literarische Anschlusskommunikationen im Unterricht empirisch erforschen und welchen Einblick gewähren sie in die subjektiven Rezeptions- und die interaktiven Lernprozesse der SchülerInnen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag aus einer methodologischen Perspektive. Die Analysen sind Teil meiner Dissertation *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Hoffmann 2011). Die international und interdisziplinär angelegte Studie untersucht, wie Mirjam Presslers zeitgeschichtlicher Jugendroman *Malka Mai* (2001) von 14-17-jährigen Schülerinnen in Deutschland und in Polen vor dem jeweiligen Hintergrund des kommunikativen (Welzer 2005) und kulturellen Gedächtnisses (J. Assmann 1992, A. Assmann 2003) subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird. In dem Roman wird die Geschichte einer Flucht zur Zeit des Zweiten Weltkriegs aus den Perspektiven einer Mutter und ihrer siebenjährigen Tochter erzählt. Ausgehend von den Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen des Textes rekonstruiert die Studie historische und anthropologische Lernpotentiale in literarischen Gesprächen im deutsch-polnischen Kontext. Sie ist anzusiedeln zwischen ethnographischer Rezeptions- und interpretativer Unterrichtsforschung. Mit ihrer empirisch-qualitativen Vorgehensweise tritt sie einem Desiderat der schulischen Rezeptionsforschung entgegen, deren meist textorientierte, wirkungsästhetisch oder kompetenztheoretisch motivierte Ansätze einer empirischen Grundlage weitestgehend entbehren (so auch Eggert/Garbe 2003: 146).

Zunächst werden der theoretische Hintergrund und der Forschungskontext skizziert, anschließend der Roman und das methodische Design vorgestellt. Aus dem Rahmen der Studie wird dann exemplarisch ein Unterrichtsgespräch aus dem deutschen schulischen Kontext analysiert, das das Zusammenspiel von subjektiver Rezeption und interaktiver Anschlusskommunikation in den Blick nimmt und anhand dessen der methodische Ansatz der Studie verdeutlicht und reflektiert werden soll.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungskontext

Lesen als Prozess der Bedeutungskonstruktion schließt sowohl den individuellen Leseakt als auch das daran anschließende Gespräch mit ein (vgl. Sutter 2002). Ulich und Ulich (Ulich/Ulich 1994) zeigen in Anlehnung an Bruner (Bruner 1986) den Beitrag der literarischen Sozialisation zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Selbst- und Fremdverstehen auf. Durch die Fiktionalität literarischer Texte mit ihrer Implizitheit, den Mehrdeutigkeiten und Vielschichtigkeiten werden Lesende zur Imagination und zum ‚Denken in Entwürfen' herausgefordert. In diesem ‚Spiel mit Möglichkeiten' können Empathievermögen und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme vertieft werden, die für die Identitätsentwicklung von Bedeutung sind (vgl. auch Spinner 1995: 93). Der Fokus meiner Untersuchung ist auf die interaktive Auseinandersetzung mit subjektiven Bedeutungskonstruktionen in (schulischen) Literaturgesprächen ausgerichtet. Denn erst die Anschlusskommunikationen erlauben einen authentischen empirischen Zugang zum Leseprozess. Vor allem aber ist in diesen interaktiven Bedeutungsaushandlungen der

Prozess literarischen Lernens zu verorten (vgl. Wieler 2002). Zum einen liegt dieser in der Versprachlichung eigener Vorstellungen, zum anderen in dem wechselseitigen Aushandeln möglicher Deutungen. Erst eine Ko-Konstruktion von Bedeutung ermöglicht einen Schritt in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ im Sinne Wygotskis (Wygotski 1969), indem nicht nur – ausgehend von dem literarischen Text – tentativ eigene Deutungen entfaltet werden, sondern diese in Verhandlungen mit Deutungen anderer RezipientInnen in Frage gestellt, ergänzt oder weiterentwickelt werden können. Somit bleiben die Lesenden nicht in ihren eigenen Verstehensmöglichkeiten gefangen.

Zur Rekonstruktion von Lernprozessen beziehe ich mich auf ethnomethodologische Arbeiten zur Unterrichtsforschung. Der in Krummheuers (Krummheuer 1992) interaktionistischer Lerntheorie auf die schulische Lehr-Lernsituation angewandte Begriff der Rahmung ist dabei zentral. In Anlehnung an Goffman (Goffman 1977) sind Rahmen interaktiv angeeignete, kulturell konventionalisierte Situationsdefinitionen, mit deren Hilfe Erfahrungen organisiert werden, indem einzelne – an sich sinnlose – Aspekte eines Ereignisses zu etwas Sinnvollem gemacht werden (vgl. ebd.: 31). In dem Prozess der Bedeutungsaushandlung subjektiver Situationsdefinitionen in schulischen Gesprächen ist ein kompetenter Interaktionspartner von besonderer Bedeutung, da insbesondere Rahmungsdifferenzen für Lernprozesse konstitutiv sind:

> „Der Lehrer vermag die Situation im Sinne eines kompetenten Mitgliedes der community seines Faches zu rahmen. Die Schüler dagegen können die Situation nur insoweit fachlich bezogen rahmen, als die Konvergenzprozesse in der unterrichtlichen Interaktion vorangeschritten sind.“ (Krummheuer 1992: 37)

Möglichkeiten des Lernens sind gegeben, wenn unter diesen Rahmungsdifferenzen ein Arbeitskonsensus im Sinne eines fortdauernden Prozesses von interaktiven Angleichungen individueller Situationsdefinitionen erfolgt, eine ‚als gemeinsam geteilt geltende Deutung‘ hergestellt wird (vgl. ebd.: 33ff.).

Da schulische Gespräche nicht unabhängig von der institutionellen Kommunikationssituation gedacht werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt, 2001: 27), greife ich auf Erkenntnisse gesprächsanalytischer Untersuchungen aus dem Deutschunterricht zurück.[1] Wieler (1989) untersucht sprachliches Handeln im Literaturunterricht vor dem Hintergrund spezifischer unterrichtlicher Interaktionsstrukturen. Nach Mehan (1979) zeichnet sich der Unterrichtsdiskurs durch eine sequenzielle Strukturierung in „an opening phase, an instructional phase and a closing phase“ (ebd.: 36) aus. Die Instruktionsphase mit ihrem elizitierenden Charakter ist durch einen Dreischritt gekennzeichnet: „initiation-reply-evaluation“ (ebd.: 54). Der dritte Schritt der Evaluation unterscheidet sich von der alltäglichen Kommunikationsstruktur. Streeck zufolge führt er vornehmlich zu einer „Demonstration von Kompetenzen“ (ebd. 1983: 206) auf Seiten der SchülerInnen. Wieler zeigt anhand einer Analyse eines Gesprächs über Literatur, dass dessen Organisation mitunter nicht ein Prozess des Problemlösens ist, sondern als Aufgaben-Stellen/

1 Für einen umfassenden Überblick über aktuelle Forschungsansätze zu schulischen Gesprächen über Literatur verweise ich auf Härle und Steinbrenner (Härle/Steinbrenner 2004).

Aufgabenlösen-Muster (Ehlich/Rehbein: 1986) praktiziert wird. Es gehe den SchülerInnen oft mehr um (durch die Bewertung forcierte) Selbstdarstellung im Unterricht als um die eigentliche persönliche Auseinandersetzung mit dem Text. Dass das literarische Gespräch trotz institutioneller Begrenzungen in der Unterrichtskommunikation überhaupt möglich ist und in ihm die Leseerfahrungen der SchülerInnen ernst genommen werden können, zeigen rekonstruktive Analysen des Frankfurter Forschungsprojekts um Merkelbach (Christ et al.,:1995). Allerdings wird in der Anlage des Projekts der Lehrperson insgesamt eine eher zurückhaltendere Position eingeräumt. Aufgrund der interaktiven Konstituierung von Lernprozessen und der Bedeutung des ‚kompetenten Anderen' (Wygotski 1969) aber ist für meine Untersuchung insbesondere interessant, wie Lehrende und Lernende gemeinsam literarische Deutungen ko-konstruieren.

Im Folgenden werden zunächst die Sinnangebote und Rezeptionsanforderungen des literarischen Textes herausgearbeitet, die den Kontext für die Analysen der kommunikativen Aneignungen der SchülerInnen bilden.

2. *Malka Mai* von Mirjam Pressler

Der Roman *Malka Mai* von Mirjam Pressler (2001) ragt durch seine Differenziertheit in der Figurenzeichnung und Handlungsstruktur aus der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Lange 2002) heraus. Die perspektivisch und chronologisch gebrochene Erzählweise stellt hohe Verstehensanforderungen an die jugendlichen RezipientInnen. Grenz weist in ihren didaktischen Überlegungen zu Kinderliteratur und Holocaust auf diese Anforderungen sowohl für die SchülerInnen als auch für die den Unterricht konzipierenden Lehrenden hin, die im Gegensatz zu der Besprechung von „‚eingängigen', in der Schule lange tradierten Problembüchern [...] auch Fremdheit, Desorientierung, Ratlosigkeit, Schmerz und Ärger aushalten können" müssen (ebd. 1999: 121).

Die Geschichte einer Flucht zur Zeit des Zweiten Weltkriegs wird wechselweise aus den Perspektiven einer Mutter und ihrer jüngeren Tochter erzählt. Hanna, eine jüdische Ärztin, muss 1943 unvorbereitet mit ihren Töchtern Minna (16 J.) und Malka (7 J.) vor den deutschen Deportationen aus dem besetzten Polen fliehen. Dabei lässt Hanna ihre kranke Tochter Malka widerstrebend – und nur mit dem Versprechen, dass Malka nachgeschickt wird – an der ungarischen Grenze bei einer jüdischen Familie zurück. Sie selbst schließt sich mit Minna einer organisierten Flüchtlingsgruppe an. Malka wird jedoch aus Furcht vor der Gefahr, entdeckt zu werden, ausgesetzt und entwickelt – nun auf sich allein gestellt – Überlebensstrategien. Neben der literarischen Darstellung der Entfremdung der siebenjährigen Malka bildet die Auseinandersetzung Hannas mit ihrer Identität (als Ärztin, als Jüdin, als Mutter) einen Schwerpunkt des Romans. Die Entscheidung Hannas, Malka zurückzulassen, ist dabei eine Schlüsselstelle der Geschichte. Das moralische Dilemma, in dem sich Hanna befindet, zieht sich durch den gesamten Roman in ihren Gedanken und Gesprächen.

„‚Findest du es wirklich richtig, sie hier zu lassen?‘, fragte Minna nach einer Pause. Ihre zittrige Stimme schwebte durch die Luft, drang durch Malkas Ohren direkt in ihren Bauch und füllte sie ganz aus, so dass sie fast keine Luft mehr bekam. Ihr wurde schwindlig. Die Mutter fing an zu weinen. ‚Ich weiß doch selbst nicht, was ich tun soll. Wir müssen weiter, wir dürfen hier nicht gefunden werden. Und sie ist krank, mit diesem Fieber muss sie ein paar Tage im Bett bleiben. Du hast doch auch bemerkt, dass sie kaum mehr gehen konnte. Ein Kind fällt nicht auf, ein Kind läuft immer irgendwie mit. Es nützt doch nichts, wenn wir uns alle drei der Gefahr aussetzen, geschnappt zu werden.‘“ (Pressler 2001: 95)

In dieser ambivalenten Situation ist Hanna verantwortlich für sich und ihre beiden Töchter mit einer Entscheidung, die – egal, wie sie sie trifft – nur falsch sein kann. Diese Entscheidung wird durch die personale Erzählweise aus der Figurenperspektive nicht eindeutig bewertet. Dadurch müssen die SchülerInnen einerseits diese Ambiguität des Textes aushalten, andererseits für sich selbst eine Position finden. Interessant ist nun, inwiefern diese Mehrdeutigkeit die SchülerInnen produktiv irritiert und zu ko-konstruktiven Sinndeutungen herausfordert – inwieweit die Schülerinnen mit dem Roman literarische und anthropologische Erfahrungen machen.

3. Methode und Methodologische Grundlagen

Die Studie ist aufgrund der vermuteten Bedeutungsrelevanz des literarischen Textes im deutsch-polnischen Kontext angesiedelt. Teilgenommen haben jeweils eine Klasse der Jahrgangsstufe 9 oder 10 von insgesamt drei Schulen: einer deutschen Schule und einem polnischen Lyzeum in Warschau sowie einem deutschen Gymnasium in Berlin. Die Lehrerinnen – die alle aus Deutschland stammen – haben den Roman *Malka Mai* in einem Zeitraum von jeweils vier Wochen im mutter- bzw. fremdsprachlichen Deutschunterricht gelesen. In der Unterrichtsgestaltung waren sie frei. In den Klassen waren jeweils sowohl polnische als auch deutsche SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren. Die SchülerInnen befanden sich somit in einer Lebensphase zwischen Pubertät und Adoleszenz, in der die Ich- und Identitätsentwicklung bedeutsam wird (vgl. Krappmann 1997). In dieser Phase wird Literatur eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Eggert/Garbe 2003: 117). Die Trennung von Mutter und Tochter und die ambivalente Darstellung der Entscheidungssituation im Roman dürfte daher eine besondere Herausforderung für die jugendlichen SchülerInnen sein, zumal aufgrund der Altersdifferenz zwischen Figuren und LeserInnen keine direkte Identifikation möglich ist.

Für meine Untersuchung sind die Prinzipien der Ethnographie und der Triangulation leitend. Im Gegensatz zur programmatischen Vorgehensweisen von schulischen Interventionsstudien, die der Erprobung und Prüfung didaktischer Konzepte in der Praxis dienen, fokussiert der ethnographische Ansatz den Unterrichtsalltag mit dem Ziel der

„Rekonstruktion der Arten und Weisen, wie Menschen im Zusammenleben mit anderen ihre jeweilige Welt konstruieren. Der Sinn dieser Rekonstruktion je fremder Welten liegt in dem Anliegen, zu verstehen und zu übersetzen, welchen Sinn Akteure mit ihrem Tun (und Lassen) je verbinden.“ (Hitzler 2003: 51)

Das Prinzip der Triangulation (der Kombination verschiedener Theorien, Daten und Methoden) ermöglicht, den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können. Hierbei geht es nicht um eine Validierung, sondern um eine – insbesondere durch Divergenzen vorangetriebene – Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Flick 2004).

Den Unterricht habe ich teilnehmend beobachtet, mit Video und Tonband aufgezeichnet und in Feldnotizen skizziert. Dabei versuchte ich, das Untersuchungsgeschehen so wenig wie möglich zu beeinflussen und somit weitestgehend alltagsnah zu halten. Die Feldnotizen dienen vor allem der Gesamtübersicht über das Datenmaterial und der Herausfilterung von *key incidents* – weniger als eigenständige Daten zur Interpretation. Darüber hinaus habe ich lektürebegleitend mit ausgewählten SchülerInnen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, diese auf Tonband festgehalten und Gesprächsprotokolle angefertigt. Die Aufnahmen sind in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) (vgl. Selting et al. 1998, s. Anhang) transkribiert. Kriterien für die Transkriptionsentscheidungen waren die Praktikabilität, die Lesbarkeit sowie die Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung (vgl. Deppermann 1999: 46f.). Da ich sowohl an der subjektiven Bedeutungskonstruktion als auch an der interaktiven Bedeutungsaushandlung interessiert bin, habe ich die linguistische anstelle der pädagogischen Transkriptionsweise gewählt. Zum einen ergeben sich durch eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen Kommunikation zusätzliche Zugänge zu kognitiven Prozessen. Zum anderen wird der interaktive und institutionelle Zusammenhang hier stärker berücksichtigt (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 78).

Die Dateninterpretation ist durch die Prinzipien der (doppelten) Rekonstruktion und der Komparation gekennzeichnet (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 66f.). Zum einen werden die Konstruktionsprozesse der an den literarischen Gesprächen Beteiligten rekonstruiert, zum anderen das eigene methodische Vorgehen, das ebenfalls ein konstruktiver Akt ist (vgl. Bohnsack 2000: 24ff.). Die Komparation zieht sich durch den gesamten Forschungsprozess und schließt sowohl fallinterne als auch fallexterne Vergleiche ein.

Zur Auswertung der Daten werden Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung, insbesondere der ethnographischen Gesprächsforschung und der *key incident* Analyse angewendet. *Key incidents* sind nach Kroon und Sturm Interaktionsprozesse, die eine Schlüsselfunktion in den Gesprächen einnehmen und Aufschluss auf „the working of abstract principles of social organization“ (Wilcox 1980: 9, zit. nach Kroon/Sturm 2002: 98) geben. Die in der Studie angewandten Kriterien für die Auswahl der *key incidents* in literarischen Gesprächen sind zum einen die Verstehensansprüche des literarischen Textes (vgl. Wieler 1997: 136), zum anderen die interaktive und metaphorische Dichte der Gespräche (vgl. Bohnsack 2000: 153f.). Metaphorische Dichte von Gesprächen meint neben dem Gebrauch „begrifflicher Metaphern“ insbesondere die Verwendung „szenischer Metaphern“, worunter „Beschreibungen und Erzählungen von (relativ) hohem Detaillierungsgrad, in denen zentrale Orientierungen ihren meta-

phorischen Ausdruck finden“ (ebd. 2003: 67) zu verstehen sind. Die interaktive Dichte bezieht sich auf die Diskursorganisation und ihre Dramaturgie.

In der Vorgehensweise bei den Analysen beziehe ich mich auf die Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (Krummheuer/Naujok 1999), die ich in folgenden Schritten anwende: 1) Gliederung und Beschreibung von Interaktionseinheiten, 2) Sequenzanalyse (beinhaltet Einzeläußerungs- und Turn-by-turn-Analyse), 3) Zusammenfassende Interpretation (vgl. ebd.: 68ff.). Mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse werden die Daten analysiert. Um die literarischen Deutungen und ihre Konstituierung im schulischen Unterricht zu erfassen, ist dieses Verfahren in besonderem Maße geeignet, da es untersucht,

> „nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern konstituiert, d.h. sie benutzen systematische und meist routinisierte Gesprächspraktiken, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf strukturieren“ (Deppermann 1999: 9).

Im Unterschied zur Konversationsanalyse im engeren Sinn erweitere ich die gesprächskonstituierenden Fragestellungen um inhaltliche Interessen (vgl. Deppermann/Spranz-Fogasy 2002). Es geht mir gerade um das Zusammenspiel von Bedeutungskonstruktion und Interaktionsprozess, um sowohl die inhaltliche Ausprägung der Rahmungen als auch ihre strukturelle Hervorbringung zu rekonstruieren. Zur Darstellung der Analysen werden primär die zusammenfassenden Interpretationen genutzt – die sequenzanalytischen Ausdifferenzierungen werden lediglich vereinzelt zur Nachvollziehbarkeit eingeflochten.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Unterrichtsinteraktionen, die neben den Interviewgesprächen die zentrale Datenbasis meiner Studie bilden. Die Ausgangsfragen dieses Beitrags lassen sich nun vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund ausdifferenzieren und in Bezug auf den ausgewählten Roman spezifizieren: Welche Deutungen bezüglich der Entscheidung einer Mutter, ihr siebenjähriges Kind auf der Flucht zurückzulassen, konstruieren die Schülerinnen in ihren subjektiven Rezeptionsprozessen? Wie werden diese Deutungen strukturiert und interaktiv im Gespräch verändert, weiterentwickelt oder verhandelt? Wie rahmen die SchülerInnen ihre Rezeption der fiktionalen Entscheidungssituation und die unterrichtliche Anschlusskommunikation darüber? Worin liegen die lernförderlichen Rahmungsdifferenzen zwischen Lehrerin und SchülerInnen?

4. Analyse eines Unterrichtsgesprächs

Der ausgewählte Gesprächsausschnitt stammt aus dem Unterricht der neunten Klasse der deutschen Schule in Warschau. Diese Klasse besuchen zehn SchülerInnen (sieben Mädchen und drei Jungen). Das Gespräch findet in der Mitte der Unterrichtseinheit statt

und hat die Schuldfrage der Mutterfigur Hanna zum Thema. Diese Passage ist zum einen ein *key incident* wegen der Ambivalenz dieser Entscheidungsfrage, zum anderen wegen der interaktiven Bezugnahme der SchülerInnen und ihren detaillierten Erzählungen.

Im ersten Teil der Stunde wird ein Rollenspiel inszeniert: In einem Streitgespräch stellen die SchülerInnen eine Gerichtsverhandlung dar, in der Argumente zu Hannas Schuldfrage ausgetauscht werden sollen. Im zweiten Teil findet ein literarisches Gespräch im Plenum statt. Zunächst lässt die Lehrerin die Schülerinnen aufgrund ihrer persönlichen Meinung (eindeutig) abstimmen, ob Hanna schuldig oder unschuldig sei. Im Anschluss daran fragt sie nach der Entwicklung ihrer persönlichen Einschätzungen. Im Folgenden sind die Namen der SchülerInnen zum Schutze der Personen pseudonymisiert.

Passage: „hat sich- (--) eure einstellung IRgendwie verÄNdert;“

```
1    L           ((...)) meine eh frage, (-) äh ganz kurz noch an der stelle eure
2                persönlichen einschätzungen, (-) ich will das dann nicht unbedingt
3                weiter vertiefen, (-) äh überlegt euch mal bitte; wie eure- (-)
4                einstellung haltung, (-) reaktion UNmittelbar beim lesen war?
5                (2.0)
6    Karolina?   hm=hm,
7    L           ja? (-) also als ihr das last, (-) sie lässt sie zuRÜCK und geht
8                jetzt weiter, (-) wie war da eure einstellung nachdem ihr mit dem
9                buch fertig wart, was habt ihr über diese frau gedacht, (-) über
10               die mutter; über ihre entscheidung es geht jetzt wirklich nur um
11               diese eine entscheidung, (-) ihre, (-) siebenjährige tochter
12               zurückzulassen? (1.5) gut? und jetzt möchte ich gern wissen- (-)
13               hat sich- (--) eure einstellung IRgendwie verÄN[dert; (--) zum
14   Isolde                                                      [((meldet sich))
15   L           beispiel jetzt- (--) darüber noch mal [ganz intensiv nachzudenken;
16   Jessica                                           [((meldet sich))
17   L           (-) zum beispiel in der gruppe, (-) noch mal durchzugehen, (-) zu
18               sagen welche argumente gibts [denn eigentlich, (-) Oder, (-) bei
19   Karolina                                 [((meldet sich))
20   L           den andern, (-) in [der auseinandersetzung mit verSCHIEdensten
21   Vanessa                        [((meldet sich))
22   L           motiven [hat sich da etwas geändert; das interessiert mich im
23   Vanessa             [((zieht Meldung zurück))
24   L           moment.
```

Zum einen fragt die Lehrerin nach der persönlichen Einstellung zu Hanna im Hinblick auf ihre Entscheidung unmittelbar nach der Lektüre, zum anderen nach möglichen Änderungen dieser Einstellung durch das Unterrichtsgespräch. Sie geht somit von einer subjektiven Bedeutungskonstruktion während des Rezeptionsprozesses aus, der (individuelle) Positionierungen der Lesenden einschließt. Des Weiteren sieht sie in der Anschlusskommunikation die Möglichkeit einer Veränderung subjektiver Deutungen. Mit ihrer Frage spricht die Lehrerin den Lektüre- sowie den Deutungsprozess auf der Metaebene an und macht ihn zum Gesprächsthema. Implizit vollzieht sie einen Rahmenwechsel: Anders als beim Rollenspiel und der Abstimmung zuvor geht es nun nicht mehr um die (fiktive oder persönliche) Beantwortung der Schuldfrage, sondern um die individuelle Entwicklung der Rezeptionsprozesse der SchülerInnen in Bezug auf die Entscheidung der Protagonistin.

Die SchülerInnen scheinen dieser Frage – und damit auch ihren Implikationen – nicht mit Verständnisschwierigkeiten zu begegnen. Denn im Gegensatz zu häufig beobachteten Gesprächseinstiegen, bei denen sie zunächst mit der Lehrerin die Bedeutung der Fragestellung aushandeln, signalisieren sie hier durch ihre Meldungen noch während der Frageformulierung ihre Beitragswünsche, ohne Zwischenfragen zu stellen. Im anschließenden Gespräch jedoch werden Rahmungsdifferenzen zwischen Lehrerin und SchülerInnen, aber auch zwischen den SchülerInnen sichtbar. Nachdem Jessica das Gespräch eröffnet hat, erteilt die Lehrerin Vanessa das Wort. (Aus Platzgründen kann hier nur ein – im Hinblick auf die Fragestellung relevanter – Ausschnitt der Gesprächsphase betrachtet werden.)

Passage: „schuldig oder unschuldig“

1	L	vanessa?
2	Vanessa	ich denk dass-(-) man- (—) sie hat ja eigentlich nur versucht das
3		richtige zu tun und ich glaub nicht dass es- (-) wirklich
4		schuldig oder unschuldig gibt. (--) weil ich denk dass beides
5		irgendwo RICHtig war.
6	L	hm=hm;
7	Vanessa	also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht weil
8		ich find als mutter hat man ne verantwortung, (-) der man auch
9		nachgehen sollte. (---) und- (--) aber ich denk es gibt nicht
10		wirklich richtig oder falsch- (-) in dem fall.
11	Isolde	ja als ich das em- (-) das kapitel zu ende gelesen hab und auch
12		nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,
13		(-) aber em jetzt mit den argumenten da ich seh zwar immer noch
14		dass- (-) ich hätt=s nicht so gemacht also auch wenn ich nicht in
15		der situation (noch) war- (-) u:nd em ich find im grunde genommen
16		ist sie- (-) irgendwo schon schuldig; weil man als mutter diese
17		verantwortung hat; (-) aber nachdem wir eben so diskutiert haben
18		und diese argumente rausgearbeitet haben FÜR die verteidigung,
19		(-) bin ich jetzt doch eher auf der seite dass sie- (-)
20		unschuldig ist oder wie vanessa gesagt hat wollte sie ja nur das
21		richtige tun. (-) deswegen hab ich mich jetzt auch bei- (-) «p>
22		unschuldig gemeldet.>
23	L	=also ne verÄNderung tatsächlich äh in der genaueren
24		auseinandersetzung?
25	Karolina	=bei mir war das umgekehrt wie bei isi also ich hab sie eher als-
26		(--) em nichtschuldig empfunden, dann aber meine meinung- (--)
27		em- (-) geändert, [ich meine ich hab mich nicht mehr- (3.0)
28		[aufnahmegerät pfeift
29	JH	entschuldigung.
30	Karolina	[auf (-) auf die:sen ei:nen punkt em fixiert so- (-) also [( )
31	Sch	[((lachen))
32	L	[ja-
33		das ganze buch hat ja über dreihundert seiten und so,
34	L	ja-
35	Karolina	aber em- (--) wenn man das so nennen kann wär ich genauso
36		(ähnlich) wie hanna-
37	L	hm=hm-
38	Karolina	=also ich hab den- (-) die argumente der gruppe aufgenommen dass
39		sie wahrscheinlich geholt wird dass sie essen hat dass sie
40		sowieso bezahlt worden ist und sobald geld im spiel dann ist es
41		vielleicht sicherer und so-
42	L	hm=hm-
43	Karolina	und und und das hat mir das das war für mich so EINfach also sie
44		BLEIBT da dann wird sie zu ihnen geholt, (-) und nachdem (hab

```
45              ich-) (-) nach den diskusSIONen aber hat sich meine meinung
46              geändert denn em- (-) für mich sind viele punkte dazugekommen wo
47              ich nur gedacht hätte, (-) wenn man jetzt in dieser situation ist
48              [dann denkt man
49   Kamil      [((meldet sich))
50   Karolina   vielleicht intenSIver darüber nach konzentriert sich wirklich nur
51              auf diesen punkt weil das jetzt die situation ist- (-) und dann
52              würd ich nicht so handeln und (das find ich) dass hanna schuldig
53              ist.
54   Kamil      also ich hab mir ers::t gestern so richtig überlegt ob sie jetzt
55              schuldig oder unschuldig ist, (-) und da war meine entscheidung
56              gleich klar dass sie: schuldig ist.
57              (2.0)
58   L          und du kannst dich nicht mehr an deine sponTAne reaktion
59              erinnern? (-) man HAT ne spontane reaktion; also [ob man
60   Anna-Lena                                                    [((meldet sich))
61              sympathie oder antipathie- (-) empfindet äh so so
62   Jacek      =wenn man nicht darüber nachdenkt? (--)
63   L          ja deshalb frag ich ja hinterher kann man aber seine spontane
64              reaktion noch mal- (-) abrufen in der regel- (-) weißte nicht
65              mehr;
66   Kamil      nee.
```

Die Lehrerin lässt die SchülerInnen der Reihe nach über ihre Einschätzungen bezüglich Hannas Entscheidung und ihre Leseprozesse berichten, bewertet dabei nicht, sondern lässt unterschiedliche Einstellungen und deren jeweilige Entwicklung nebeneinander stehen. Hierbei ergibt sich ein ausgesprochen heterogenes Bild: Zum einen gibt es SchülerInnen wie Vanessa, die keine eindeutige Einschätzung haben: „ich denk es gibt nicht wirklich richtig oder falsch“ (9f.). Andere wie Isolde und Karolina erzählen von einer Veränderung ihrer Einstellung durch die Diskussion. Interessant dabei ist, dass sowohl die Einstellung bei der Lektüre jeweils eine andere war, als auch die Richtung, in der sie sich (nach demselben Unterrichtsgespräch) entwickelt hat, von schuldig zu unschuldig und von unschuldig zu schuldig: Isolde: „nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,“ (12), „aber nachdem wir eben so diskutiert haben und diese argumente rausgearbeitet haben FÜR die verteidigung, (-) bin ich jetzt doch eher auf der seite dass sie- (-) unschuldig ist“ (17ff.). Karolina: „also ich hab sie eher als- (--) em nichtschuldig empfunden, dann aber meine meinung- (--) em- (-) geändert,“ (25ff.). Wiederum andere wie Kamil positionieren sich erst durch die unterrichtliche Aufforderung: „also ich hab mir ers::t gestern so richtig überlegt ob sie jetzt schuldig oder unschuldig ist, (-) und da war meine entscheidung gleich klar dass sie: schuldig ist.“ (54ff.). Die Vielfalt der Deutungen zeigt auf, wie individuell der Roman gelesen und die Entscheidungssituation der Mutterfigur beurteilt wird.

Obwohl die Lehrerin in ihrer Gesprächsinitiierung die Schuldfrage nicht explizit anspricht, sondern allgemeiner nach der Einstellung Hanna gegenüber fragt: „überlegt euch mal bitte; wie eure- (-) einstellung haltung, (-) reaktion UNmittelbar beim lesen war?“ (3f.), bringen die Schülerinnen den Schuldbegriff in das Gespräch ein und gestalten ihre Beiträge rund um die Frage, ob Hanna schuldig sei oder nicht. Dies könnte zum einen auf die vorherige Abstimmung zurückzuführen sein, in der sie sich eindeutig zur Schuldfrage positionieren mussten. Insofern würde nun das Gespräch über die Deutungsentwicklungen von den SchülerInnen als narrative Begründung ihrer vorherigen

Positionierung gerahmt. Darauf würde auch die argumentative Einbettung der narrativen Beiträge hindeuten. Zum anderen könnte die Rahmung als Schulddiskurs aber auch auf das Bedürfnis der Schülerinnen hinweisen, die Schuldfrage für sich zu klären. Ersichtlich wird in jedem Fall, dass sie den Rahmungswechsel der Lehrerin nicht mitvollzogen haben – die Lehrerin dies aber auch nicht einfordert.

Auffällig ist, dass alle Mädchen Hannas Entscheidung in Bezug zu ihrer eigenen Person setzen. Sie tun dies aber auf unterschiedliche Weise. Vanessa stellt ihr potentielles eigenes Handeln „also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht-“ (7) ihrer eher abstrakten Einstellung, dass es „nicht wirklich richtig oder falsch-“ gebe (9f.), antithetisch gegenüber. Diese antithetische Struktur deutet auf einen inneren Widerspruch hin, der noch nicht aufgelöst zu sein scheint. Dahingegen führt Isolde ihre klare Aussage „ich hätt=s nicht so gemacht“ (14) eher als Begründung für ihre spontane und eindeutige Schuldsprechung an: „nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,“ (12). Im Gegensatz dazu imaginiert Karolina sich zunächst in die Situation Hannas: „wenn man jetzt in dieser situation ist dann denkt man vielleicht intenSIver darüber nach“ (48ff.). Ihre eigene Entscheidung markiert sie als Folge dieser – durch die Unterrichtsdiskussion forcierte – Perspektivenübernahme: „und dann würd ich nicht so handeln“ (51f.). Lediglich Kamil – der einzige Junge, der in dem Gespräch von seiner Rezeption berichtet – spricht distanziert von der Mutterfigur (54-56). Er begründet seine erst im Zuge der unterrichtlichen Aufgabenstellung entstandene Einstellung auch nicht. Eine Perspektivenübernahme vollzieht er nicht, sondern beurteilt vielmehr die Entscheidung der Protagonistin aus der Außenperspektive eines nicht involvierten Beobachters: „da war meine entscheidung gleich klar dass sie: schuldig ist.“ (55f.)

Zwei der Schülerinnen führen (abstrakte) moralische Begründungen an, um ihre Position zu verdeutlichen. Vanessa begründet mit einer allgemeingültigen Norm „weil ich find als mutter hat man ne verantwortung, (-) der man auch nachgehen sollte.“ (7ff.) ihre eigene Handlungsweise und markiert sie dabei als ihre persönliche, für sie verbindliche Einstellung: „also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht“ (7). Isolde greift explizit Vanessas Begründung auf – allerdings für die Anschuldigung Hannas: „ich find im grunde genommen ist sie- (-) irgendwo schon schuldig. weil man als mutter diese verantwortung hat;“ (15ff.). Dadurch verallgemeinert sie den moralischen Anspruch und setzt ihn als für alle verbindlich voraus. Beide sehen sich vom literarischen Text zu einer moralischen Positionierung herausgefordert, lassen sich aber in ihren Vorstellungen hierdurch nicht erschüttern.

Interessant ist die interaktive Zwischensequenz, in der die Lehrerin sich zum ersten Mal nachfragend einschaltet: „und du kannst dich nicht mehr an deine sponTAne reaktion erinnern?“ (58f.) – damit die bisherige Struktur des Nacheinander-Erzählens durchbricht – und mit Kamil und Jacek über die (Erinnerbarkeit von) Reaktionen zum literarischen Geschehen verhandelt: „man HAT ne spontane reaktion; also ob man sympathie oder antipathie- (-) empfindet“ (59ff.). Die Selbstverständlichkeit der Lehrerin, durch Lesen zu einer Reaktion herausgefordert zu werden, teilen die Jungen nicht, wie aus Jaceks als Frage formuliertem Einwand deutlich hervorgeht: „wenn man nicht dar-

über nachdenkt?“ (62). Dass sich Kamil nicht mehr an seine spontane Reaktion erinnert, bedeutet allerdings nicht zwingend, dass er keine unmittelbare Einstellung Hanna gegenüber hatte; es ist vielmehr ein Hinweis darauf, dass sie für ihn nicht von Bedeutung ist. Denn Erinnerungen sind Rekonstruktionen – sie können nicht einfach ‚abgerufen‘ werden, wie die Lehrerin es formuliert (64). Der Rekonstruktionsprozess vollzieht sich selektiv und vor dem Hintergrund aktueller Bedürfnisse. Die Verantwortlichkeit einer Mutter ihrer Tochter gegenüber scheint für Kamil also kein aktuelles Thema zu sein. Diese Rekonstruktivität des Gedächtnisses differenzieren aus kulturwissenschaftlicher Perspektive Jan und Aleida Assmann (Assmann/Assmann 1994) vor dem Hintergrund der Theorie des Sozialen Gedächtnisses von Halbwachs (Halbwachs 1985). Auch hier spielt das Konzept des Rahmens eine bedeutende Rolle:

„Erinnern bedeutet Sinngebung für Erfahrungen in einem Rahmen; Vergessen bedeutet Auflösung des Sinn-Rahmens, wobei bestimmte Erinnerungen beziehungslos und also vergessen werden, während andere in neue Rahmen (=Beziehungsmuster) einrükken und also erinnert werden.“ (Assmann/Assmann 1994: 118)

Der Kognitionspsychologe Jerome Bruner weist auf die Bedeutung der narrativen Strukturierung dieser Erfahrungen und Erinnerungen hin:

„Die Schaffung eines Rahmens (framing) dient dazu, eine Welt ‚zu konstruieren‘, ihr Fließen zu kennzeichnen, Ereignisse innerhalb dieser Welt zu segmentieren, usw. […] Die typische Form dieser Rahmung der Erfahrung (und unserer Erinnerung daran) ist die Form der Erzählung. Jean Mandler hat für uns die Belege dafür zusammengetragen, daß alles, was nicht narrativ strukturiert wird, dem Gedächtnis verloren geht.“ (Bruner 1997: 72)

Bezogen auf die Interaktion zwischen Kamil, Jacek und der Lehrerin bedeutet dies, dass der Lektüreprozess von Hannas Entscheidungsfrage für die Lehrerin eine (persönliche) Erfahrung ist, die erinnert werden kann: „hinterher kann man aber seine spontane reaktion noch mal- (-) abrufen in der regel-„ (63f.) Für die Jungen dagegen wird die (einsame) Lektüre dieser Textpassage hingegen nicht zu einer erinnerbaren Erfahrung. Erst im Unterrichtsgespräch wird die Lektüre in einen für sie sinngebenden Rahmen gestellt – den der Verhandlung der Schuldfrage der erwachsenen Protagonistin in eher unpersönlicher, distanzierter Weise.

Diese semantischen Aspekte müssen vor dem Hintergrund ihrer formalen Gestaltung betrachtet werden. Das Gespräch wird insgesamt von der Lehrerin initiiert und strukturiert und sie ist es auch, die den propositionalen Gehalt mit ihrer Frage prägt. Dennoch entspricht es nicht dem Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs mit seiner typischen Struktur des Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen-Musters. Die Schülerinnen werden nicht kleinschrittig zu einer ‚angemessenen‘ Deutung hingeführt. Vielmehr scheint es auf ein ‚offenes Ende‘ des Gesprächs mit gleichberechtigt nebeneinander stehenden unterschiedlichen Deutungen hinauszulaufen. Dabei bleibt die Komplexität des literarischen Textes mit seinen multiperspektivischen Sinnangeboten im Gespräch nicht nur vorhanden, sondern wird weiter ausgebaut.

Die kommunikative Ordnung des Gesprächs ist eine lehrerzentrierte, die allerdings nach einem von der Lehrerin und den SchülerInnen initiierten Verfahren der turn-Vergabe – die SchülerInnen melden sich oder ergreifen eigenständig das Wort – organisiert ist (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 161ff.). Letztendlich entscheidet aber die Lehrerin über die Verteilung des Rederechts. Dies hat zur Folge, dass die SchülerInnen sich in ihren Beiträgen vornehmlich an die Lehrerin richten, die ja auch diejenige ist, die die Frage gestellt und ihr Interesse an den Einstellungen der SchülerInnen bekundet hat. Trotzdem gehen die SchülerInnen in ihren Beiträgen aufeinander ein: Die Mädchen greifen explizit einzelne Aspekte voneinander auf: „wie vanessa gesagt hat wollte sie ja nur das richtige tun.“ (20f.), stellen sie in einen anderen Zusammenhang: „ich find im grunde genommen ist sie- (-) irgendwo schon schuldig; weil man als mutter *diese* [Hervorhebung JH] verantwortung hat;“ (15ff.) oder stellen sich einander direkt gegenüber: „bei mir war das umgekehrt wie bei isi also ich hab sie eher als- (--) em nichtschuldig empfunden,“ (25f.); die Jungen bringen ihre Perspektiven interaktiv hervor. Es ist somit ein Interesse an den Deutungen der anderen und ihrer Entfaltung im Gespräch zu erkennen.

Allerdings geht es nicht darum, einen Konsens auszuhandeln, vielmehr können die subjektiven Deutungen in all ihrer inneren Widersprüchlichkeit und äußeren Gegensätzlichkeit nebeneinander gestellt werden. Hierfür ist maßgeblich der narrative Modus der Beitragsgestaltung verantwortlich. Die Unterrichtsforscherin Claudia Fuchs (Fuchs 2001) schreibt dem Erzählen von Kindern die Konstruktionsbedingungen des Erzählens in mündlichen Kulturen zu: Bedeutung wird aus der Erinnerung konstruiert und unterliegt personalen Wahrheitsbeschränkungen: „Die Geschichten sind individuell, ihre Wahrheit ist eine Individuelle.“ (ebd.: 107). Diese Selbstreferenzialität zeichnet auch die Rekonstruktionen der jugendlichen RezipientInnen bezüglich ihres literarischen Aneignungsprozesses aus. Bruner spricht hier von der ‚inhärenten Aushandelbarkeit‘ von Erzählungen:

> „Wir nehmen eine gewisse, unabdingbare Offenheit von Geschichten hin. Das ist es, was die Erzählungen in kulturellen Aushandlungsprozessen so wertvoll macht. Du erzählst mir deine Version, ich dir meine, und nur selten müssen wir uns streiten, um die Differenz beizulegen.“ (ebd. 1998: 73)

Erzählungen stellen somit auch keine Forderungen an die Zuhörenden, die in ihnen dargestellten Einstellungen und moralischen Beurteilungen anzunehmen – ähnlich wie literarische Texte ihren RezipientInnen auch nur eine mögliche Perspektive auf die Welt anbieten. Darüber hinaus ermöglichen sie den Erzählenden, sich durch die zeitliche Strukturierung im Erinnern von sich selber und eigenen Deutungen in der Vergangenheit abzugrenzen, ohne sich dabei verleugnen zu müssen; eine Kontinuität im Wandel (Benrath 2005) wird gewahrt. Karolina beispielsweise stellt in ihrer ausführlichen Erzählung ihre durch die Unterrichtsgespräche reflektierte und problemorientierte Sichtweise ihrer anfänglichen ‚reibungslosen‘ Lesart gegenüber: „das war für mich so EINfach also sie BLEIBT da dann wird sie zu ihnen geholt, (-) und nachdem (hab ich-) (-) nach den diskusSIONen aber hat sich meine meinung geändert denn em- (-) für mich

sind viele punkte dazugekommen wo ich nur gedacht hätte, (-) wenn man jetzt in dieser situation ist dann denkt man vielleicht intenSIver darüber nach konzentriert sich wirklich nur auf diesen punkt weil das jetzt die situation ist- (-) und dann würd ich nicht so handeln“ (43ff.).

Literarische Anschlusskommunikation in einem narrativen Modus eröffnet also die Möglichkeit, Erfahrungen zu strukturieren und intersubjektiv weiterzuentwickeln, ohne einen Konsens anstreben zu müssen. Aus dem bisherigen Gesprächsverlauf ergeben sich folgende Antworten auf die Analysefragen:

Lesen als subjektive Bedeutungskonstruktion

Die Geschichte wird individuell und das bedeutet auch unterschiedlich von den SchülerInnen interpretiert. Allerdings verbleiben sie dabei weitestgehend auf der Ebene, mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen den Text zu deuten – die Möglichkeit dagegen, mit dem Text eigene Erfahrungen zu machen und sich selbst imaginierend in Frage zu stellen, nutzt nur Karolina ansatzweise. Alle Mädchen stellen sich explizit in die gleiche Entscheidungssituation, stellen also einen Bezug zu ihrem eigenen Leben her, um ihre Sicht auf die Romanfiguren zu schärfen. Dahingegen verbleiben die Jungen auf einer rationalen, distanzierten Ebene – sowohl bei der unmittelbaren Lektüre selbst als auch in dem Unterrichtsgespräch. Die Aufgabenstellung der Lehrerin, den eigenen Leseprozess zu rekonstruieren, lässt die SchülerInnen ihre Deutungen sprachlich hervorbringen, sich dieser bewusst(er) werden und sie auch in ihrer Veränderbarkeit erfahren. Der narrative Modus hilft dabei der Strukturierung der eigenen Rezeption.

Die Bedeutung von Anschlusskommunikation

Es lässt sich erkennen, dass die Unterrichtsgespräche im Sinne der Anschlusskommunikation nicht spurlos an den SchülerInnen vorbei gegangen sind, sondern sie zu einer Interpretation herausgefordert, in dieser bestärkt oder aber auch irritiert haben und dass sie zu Deutungsänderungen in unterschiedliche Richtungen geführt haben. Dabei nehmen die Mädchen gegenseitig (implizit und explizit) Bezug auf ihre Beiträge und entwickeln ihre Deutungen dadurch weiter, die Jungen entfalten sie interaktiv. Der narrative Modus ermöglicht den SchülerInnen, ihre unterschiedlichen Perspektiven nebeneinander stehen zu lassen. Sie müssen keinen Konsens aushandeln, können aber trotzdem interaktiv Bedeutung konstruieren.

Rahmungen der SchülerInnen

Mit ihrer Frage nach der Einstellung gegenüber Hanna (und ihrer Entscheidung) unmittelbar nach der Lektüre sowie der Einstellungsänderung durch die unterrichtliche Auseinandersetzung initiiert die Lehrerin einen Austausch über Rezeptionsprozesse – die SchülerInnen hingegen beginnen und beenden ihre Deutungen alle mit einer Be-

wertung der Mutterfigur im Sinne von schuldig oder unschuldig. Dabei werden auch allgemeine moralische Begründungen angeführt, die sich auf die Verantwortungsverpflichtungen einer Mutter gegenüber ihrem Kind beziehen. Die SchülerInnen rahmen somit das Gespräch als argumentativ geführten moralischen Bewertungsdiskurs, wobei die Erzählungen über ihre Rezeptionsprozesse als narrative Begründungen dienen. Den Rahmenwechsel der Lehrerin (von der argumentativen Verhandlung der Schuldfrage zum narrativen Austausch über Rezeptionsprozessen) haben sie nicht mitvollzogen.

Die Differenz zu der Rahmung der Lehrerin soll nun differenzierter in Komparation mit dem Abschluss der Gesprächsphase herausgearbeitet werden, in dem sich die Lehrerin – nach vier weiteren SchülerInnenbeiträgen – selbst als Leserin mit ihrem eigenen Rezeptionsprozess ins Gespräch bringt:

Passage: „meine eigenen leseerfahrungen“

```
1   L          also- ((räuspert sich)) insofern- (-) äh möchte ich mal gern meine
2              eigenen leseerfahrungen wiedergeben weil ich ja in einer situation
3              bin in der ihr nicht seid ich bin mutter. äh [das heißt also äh da
4   Sch                                                    [((lachen))
5   L          hab ich zwar ich ich kann mir zwar auch DIEse situation nicht
6              unbedingt vorstellen; (-) das sind einfach andere zwänge- (---)
7              und em- (-) mir ist es so gegangen wie karolina; spontan
8              verständnis, (1.0) spontan also sagen ja, (-) klar, also das kind
9              ist ja umsorgt und so weiter, (-) und im nachhinein; (-) eine also
10             ein ein nichtfassen einer solchen situation dass sie WIRKlich ein
11             SIEBENjähriges kind in einer solchen unsicherheit wieder- (-)
12             zurücklässt- (--) torben hat das heute- (-) eigentlich ganz ganz
13             wundervoll ausgedrückt; dem hätt ich heut am meisten zugestimmt;
14             (-) e::m (-) ist mir wirklich aufgefallen noch mal in ganzer (-)
15             tragweite auch meine eigenen- (-) äh wie soll ich sagen; (-) meine
16             eigene beziehung zu meinen kindern noch mal zu prüfen- (-) ich
17             GLAUbe; (-) was auch immer wir können das (-) wir wir können nur
18             spekulieren nicht wahr, (-) aber ich glaube, (2.0) das hätte ich
19             nicht gemacht- (1.0) weil also das ist so eine situation zu sagen
20             wirklich geht man- (-) mit einem kind weiter und lässt das andere
21             ausgerechnet auch noch das das sieben jahre alt ist zurück- also
22             [das ist ne entscheidung- (-) kann ich mir gar nicht vorstellen-
23  Vanessa    [((meldet sich))
24  Vanessa    aber andererseits hätte es ja auch sein können dass minna was
25             passiert wäre;
26  L          richtig.
27  Vanessa    also dass die gruppe sie- (-) praktisch irgendwo gelassen hat oder
28             so-
29  L          also-
30  Vanessa    =und dann hätte man ja praktisch die gleichen vorwürfe also ich
31             glaub vielleicht- (---) ist sie in jedem FALL schuldig.
32  L          ja ja wir haben wir haben ja die also wir haben ja ga haben ja
33             schon ganz viel darüber gelesen und ich glaube automatisch; (-)
34             kommt man immer an den punkt dass man sich selber mit prüft und
35             sagt was wäre jetzt mit dir in dieser situation. (-) [und äh für
36  Jacek                                                          [((meldet
37             sich))
38  L          mich ist in solchen büchern als LEseerfahrung immer dass ich- (-)
39             dass ich immer das gefühl habe- (-) was auch IMmer geschieht; (-)
40             ich WÜRde versuchen mit denen die mir lieb sind nämlich mit meiner
41             familie zuSAMmen zu bleiben; (-) ganz egal- (-) wohin es uns
42             treibt oder was was geschieht also ich glaube- (-) jedenfalls aus
43             dem was meine meine eigene auseinandersetzung mit diesen äh texten
```

```
44              besagt, (-) e:m ist das so meine schlussfolgerung (sozusagen)-
45              also DAS wäre das was mir ganz wichtig ist obwohl man jetzt mir
46              vorwerfen- (-) könnte- (-) dass ich jetzt <<p> ohne meine kinder
47              hier bin.>
48  Sch         [((lachen))
49  L           [aber die situation ist NICHT zu vergleichen-
50  Jacek       ja aber ich plädiere für unschuldig weil- (-) man kann sie
51              irgendwie- (-) ich bin nicht dafür dass man sie irgendwie verklagt
52              und äh dass sie-
53  L           =klar.
54  Jacek       =irgendeine strafe bekommt-
55  L           =ja.
56  Jacek       =weil in so einer situation, (-) da schaltet sich der
57              überlebensinsin [instikt
58  Jessica                     [((meldet sich))
59  L           =klar.
60  Jacek       =ein und da handelt man halt [(                                )
61  Isolde                                   [((meldet sich))
62  L                                        [gut ich würd es [e:m ganz gern- (--)
63  Jessica +                                                 [((ziehen Meldung
64  Isolde      zurück))
65  L           also ihr seht es ist wirklich ne ne unentscheidbare frage nicht,
66              also es ist wirklich unentscheidbar ich- (1.0) stimme dir zu. (-)
67              es geht nicht darum die mutter zu VERurteilen zu sagen- (-) was
68              für eine frau; ((...))
```

Die Lehrerin schließt ihren Beitrag an die der SchülerInnen an. Dabei rahmt sie ihn – anders als diese zuvor – als Leseerfahrung: „insofern- (-) äh möchte ich mal gern meine eigenen leseerfahrungen wiedergeben“ (1f.). Sie ordnet sich allerdings nicht übergangslos ein, sondern setzt sich explizit den SchülerInnen entgegen, indem sie ihre spezifische Situation als Leserin – nicht als Lehrerin – hervorhebt: „weil ich ja in einer situation bin in der ihr nicht seid ich bin mutter.“ (2f.) Diese dient ihr auch als Legitimierung ihres Beitrags: Da sie die Entscheidung Hannas aus einer anderen Position – der einer erwachsenen Frau, die selbst Kinder hat und somit in einer vergleichbaren Rolle wie Hanna ist – betrachten kann, kommt nun eine neue Perspektive in das Gespräch. Interessant hierbei ist, dass sie ihre Rezeption nicht vor dem Hintergrund ihrer Fachkompetenz als Deutschlehrerin, sondern ihrer persönlichen Lebenserfahrung darstellt.

Trotz der einleitenden Kontrastierung knüpft die Lehrerin wie einige der Schülerinnen zuvor ihre eigenen Gedanken an die der SchülerInnen an („mir ist es so gegangen wie karolina“ (7), „torben hat das heute- (-) eigentlich ganz ganz wundervoll ausgedrückt;“ (12f.), stellt sich also explizit in einen Zusammenhang mit der Gruppe. Allerdings nimmt ihr Redebeitrag einen weitaus größeren Umfang ein. Nach anfänglichem Einverständnis mit der Figurenhandlung („spontan verständnis, (1.0) spontan also sagen ja, (-) klar, also das kind ist ja umsorgt“ (7ff.)) kommt die Lehrerin im Laufe ihrer Lektüre zu einem „NICHTFASsen einer solchen Situation dass sie WIRKlich ein SIEBENjähriges kind in einer solchen unsicherheit wieder- (-)zurücklässt-“ (10). Die Veränderungen ihrer – bei der subjektiven Rezeption des Romans entworfenen – Deutungen im Verlauf der unterrichtlichen Anschlusskommunikation, von denen die SchülerInnen in diesem Unterrichtsgespräch erzählen, sind der Lehrerin bereits während ihres individuellen Lektüreprozesses bewusst geworden. In ihrem Unterrichtsarrangement hat sie

die Entscheidungsfrage Hannas ausgedehnt, somit den Leseprozess der SchülerInnen insbesondere an dieser Stelle verlangsamt.

Die Lehrerin spricht fast durchgehend von sich selbst in der ersten Person („meine eigenen leseerfahrungen“, „ich kann mir zwar auch DIEse situation nicht unbedingt vorstellen“, „mir ist es so gegangen“ ...). Dadurch bleiben ihre Deutungen personengebunden, werden nicht verallgemeinerbar und erhalten keine Verbindlichkeit für andere. Sie geht nicht von moralischen Leitvorstellungen aus, vor deren Hintergrund entweder die eigene Entscheidung (wie bei Vanessa) oder die Romanfigur (wie bei Isolde) beurteilt wird. Ihre Erfahrung ist vielmehr eine narrative: Die fiktive Lebensgeschichte einer Mutter mit ihren Kindern auf der Flucht bedeutet für sie eine Möglichkeit, eigene Handlungsentwürfe zu hinterfragen, sich selbst in eine neue Möglichkeit zu setzen. „ist mir wirklich aufgefallen noch mal in ganzer (-) tragweite auch meine eigenen- (-) äh wie soll ich sagen, (-) meine eigene beziehung zu meinen kindern noch mal zu prüfen- (-) ich GLAUbe; (-) was auch immer wir können das (-) wir wir können nur spekulieren nicht wahr, (-) aber ich glaube, (2.0) das hätte ich nicht gemacht-“ (14ff.). Und genau diese aus dem Leseprozess resultierende Hinterfragung der eigenen Person verallgemeinert sie: „ich glaube automatisch; (-) kommt man immer an den punkt dass man sich selber mit prüft und sagt was wäre jetzt mit dir in dieser situation.“ (33ff.) – nicht jedoch ihre persönliche Beantwortung dieser Frage: „für mich ist in solchen büchern als LEseerfahrung immer dass ich- (-) dass ich immer das gefühl habe- (-) was auch IMmer geschieht; (-) ich WÜRde versuchen mit denen die mir lieb sind nämlich mit meiner familie zuSAMmen zu bleiben; (-) ganz egal- (-) wohin es uns treibt oder was was geschieht“ (35ff.).

Auch in diesem Gesprächausschnitt sind es wieder die interaktiven Zwischensequenzen, die für die Analyse aufschlussreich sind. Trotz der explizit subjektiv markierten Erfahrung der Lehrerin ist durch die Beteiligung der SchülerInnen zu erkennen, dass diese die Position nicht unwidersprochen stehen lassen wollen. Das kann zum einen auf die institutionelle Verortung des Gesprächs zurückzuführen sein. Aufgrund der dreigliedrigen Struktur von Unterrichtsgesprächen (Mehan 1979, s.o.) könnte dieser Gesprächsbeitrag der Lehrerin von den SchülerInnen als – bis dahin fehlender – Schritt der Evaluation aufgefasst werden. Die vehementen Einwände von Vanessa („aber andererseits hätte es ja auch sein können dass minna was passiert wäre“, (24f.)) und Jacek („aber ich plädiere für unschuldig weil- (-) man kann sie irgendwie- (-) ich bin nicht dafür dass man sie irgendwie verklagt“ (50f.)) und der Beteiligungswunsch weiterer SchülerInnen können als Einspruch gegen eine (aus ihrer Perspektive) abschließende, allgemeingültige Deutung (der Lehrerin) verstanden werden. Zum anderen kann aber auch gerade die Offenheit des Gesprächs mit seinen äußerst heterogenen Einschätzungen der Mutterfigur die SchülerInen irritieren. Sie könnten nach den vielfältigen Erzählungen ihrer individuellen Leseerfahrungen nun die ‚Moral von der Geschichte‘ erwarten im Sinne einer Erklärung der Mehrdeutigkeit oder einer Konsequenz aus dieser. Es könnte aber auch sein, dass sie ihre eigenen Standpunkte (die Hervorhebung der Dilemmasituation bzw. die Nichtangemessenheit der Schuldsprechung) verteidigen, dass sie einen

Konsens mit der Lehrerin aushandeln wollen. Festgehalten werden kann in jedem Fall, dass weiterer Gesprächsbedarf bei den SchülerInnen besteht.

Die Lehrerin bricht den Aushandlungsprozess schließlich ab, indem sie zunächst die Schuldfrage als eine „unentscheidbare frage“ (65) darstellt (sich damit Vanessas Deutung nähert) und schließlich sogar die Berechtigung der Frage bestreitet (sich hier explizit auf Jaceks Einwand bezieht): „ich- (1.0) stimme dir zu. (-) es geht nicht darum die mutter zu VERurteilen“ (67). Trotz der narrativen Anlage des Gesprächs zu Beginn und ihrer eigenen Rahmung als Austausch subjektiver Leseerfahrungen lässt sich die Lehrerin zum Schluss auf die von den SchülerInnen vollzogene Rahmung des Gesprächs als Aushandlung der Schuldfrage ein (sie spricht implizit von der „frage“ (65)). Eine als gemeinsam geteilt geltende Deutung wird von der Lehrerin selbst resümierend erbracht (von den SchülerInnen aber nicht mehr ratifiziert). Der Konsens bezieht sich dabei aber nicht auf die Bewertung der Figurenentscheidung, sondern vielmehr auf die Unentscheidbarkeit der Schuldfrage und die Unangemessenheit einer Verurteilung.

Rahmungsdifferenzen

Zusammenfassend ergeben sich Rahmungsdifferenzen zwischen Lehrerin und SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen: Die Lehrerin rahmt ihre subjektive Rezeption als persönliche Auseinandersetzung mit einer fiktiven Wirklichkeit, als eine Erfahrung, mit der sie eigene Handlungsentwürfe bilden kann – die SchülerInnen rahmen ihre Lektüre insgesamt eher als Interpretation einer Geschichte vor dem Hintergrund ihrer bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen oder moralischen Grundsätze, ein Denken in Entwürfen findet erst ansatzweise statt. Das literarische Gespräch rahmen die SchülerInnen als moralischen Bewertungsdiskurs in einem argumentativen Modus – die Lehrerin rahmt das Gespräch als subjektiven Erfahrungsaustausch über potenzielle Rezeptionsveränderungen in einem narrativen Modus. Die SchülerInnen lassen sich nicht auf diese Rahmung als subjektiven Erfahrungsaustausch ein. So ist es die Lehrerin, die – innerhalb der Rahmung der SchülerInnen als Schulddiskurs – den Konflikt löst und einen Konsens herstellt, indem sie die Schuldfrage als nicht entscheidbar und unzulässig darstellt.

5. Resümee

Die Analysen zeigen, dass eine erzählende Reflexion des eigenen Lektüreprozesses von besonderer Bedeutung ist, da hier Erfahrungen narrativ strukturiert und somit in sinngebende Rahmen gestellt werden können, in denen die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes sowie die Vielfältigkeit subjektiver Bedeutungskonstruktionen aufscheinen. Auch in diesem Nebeneinander, bzw. Nacheinander der Deutungen bleiben die SchülerInnen nicht in ihren eigenen Perspektiven gefangen, sondern entfalten ihre Deutungen in gegenseitiger Bezugnahme. Es wird aber gleichzeitig deutlich, dass die interaktiven Zwischensequenzen zentral sind, da hier Rahmungsdifferenzen auf der Meta-Ebene

erkennbar und somit Bedeutungen ausgehandelt werden können. Die Bedeutung der Anschlusskommunikation und die dabei nicht zu unterschätzende Rolle der Lehrerin können als wichtige Faktoren für die Literaturrezeption der SchülerInnen festgehalten werden. Diese in den Analysen gewonnen Erkenntnisse sind nur möglich aufgrund der methodischen Vorgehensweise einer sequentiellen Analyse, die semantische und strukturelle Aspekte in ihrer wechselseitigen Konstituierung erfasst.

Allerdings müssen auch die Grenzen der hier dargestellten Analysen aufgezeigt werden, die erst durch Datentriangulation und -komparation überwunden werden können. Etwa die hier aufscheinende geschlechtsspezifische Rahmung von Leseprozessen (involviert – distanziert) bedarf einer erweiterten Datengrundlage, wie sie in der Anlage der Studie durch die Interviews zur subjektiven Rezeption der SchülerInnen gegeben ist. So stößt man beispielsweise bei der Triangulation mit den Daten aus den Schülerinterviews auf Divergenzen: Kamil erzählt hier von Empathieempfindungen der Figur Malka gegenüber und macht die emotionale Einbindung während des Lektüreprozesses zum Thema. Erst vor dem Hintergrund dieser Divergenzen können Erklärungsmöglichkeiten in geschlechts- oder kulturspezifischer Hinsicht ausdifferenziert werden (vgl. Hoffmann 2011).

Für den schulischen Literaturunterricht lässt sich anhand der hier exemplarisch dargestellten Analysen der Unterrichtsinteraktionen folgender Ausblick formulieren: SchülerInnen kennen narrative Begründungszusammenhänge innerhalb von Argumentationen im Unterricht (Krummheuer 1997) – diese Narrationen haben aber immer die Lösung eines Problems zum Ziel. In dem hier analysierten Gespräch wird die Geschichte der unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen zwar gemeinsam erzählt, doch die Differenz zwischen den Erfahrungen wird nur ansatzweise aufgelöst. An dieser Stelle ist die Lehrerin in besonderem Maße gefordert, mit den SchülerInnen nicht die Widersprüchlichkeiten zwischen den Deutungen in eine gemeinsame Deutung zu überführen, sondern die Differenz der ihnen zugrunde liegenden Rahmungen aufscheinen zu lassen. Auf der anderen Seite müssen die SchülerInnen lernen, mit ‚offenen Enden‘ von Rezeptionsgeschichten umzugehen, die gerade nicht eine Auflösung zum Ziel haben. Für die Aushandlung eines Arbeitskonsenses können insbesondere produktiv irritierende Dissense genutzt werden. Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur Literatur als fiktive Narration in der Rezeption für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung ist, sondern insbesondere auch die narrative Konstruktion von Identität (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002) im literarischen Gespräch.

Autorenangaben

Dr. Jeanette Hoffmann
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Lernbereich Deutsch & Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
jeanette.hoffmann@fu-berlin.de

Literatur

Assmann, A. (2003): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.

Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 114-140.

Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck.

Becker-Mrotzek, M./Vogt, R. (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.

Benrath, R. J. (2005): Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bohnsack, R. (2003): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 67.

Bohnsack, R. (2000[4]): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich.

Bruner, J. S. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl Auer.

Bruner, J. S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 46-80.

Christ, H. et al. (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Deppermann, A. (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske und Budrich.

Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.) (2002): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Niemeyer.

Eggert, H./Garbe, C. (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart: J. B. Metzler.

Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.

Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, C. (2001): Barbie trifft He-man. Kinder erzählen über Spielwelten und ihre Alltagswelt. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grenz, D. (1999): Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust. Theoretische und didaktische Überlegungen im Anschluß an die Analyse von zwei erfolgreichen Jugendbüchern. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 51, 10, S. 111-123.

Härle, G./Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hitzler, R. (2003): Ethnographie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 48-51.

Hoffmann, J. (2011): Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster: Waxmann.

Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66-92.

Kroon, S./Sturm, J. (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96-114.

Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Krummheuer, G. (1992): Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Krummheuer, G. (1997): Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Lange, G. (2002): Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 462-494.

Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske und Budrich.

Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.

Pressler, M. (2001): Malka Mai. Basel: Beltz und Gelberg.

Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 29, 173, S. 91-122.

Spinner, K. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 81-95.

Streeck, J. (1983): Lernerwelten. Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In: Ehlich, K./Rehbein. J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Niemeyer.

Sutter, T. (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 80-105.

Ulich, M./Ulich, D. (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 821-834.

Welzer, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck.

Wieler, P. (2002): Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Konzeption. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 128-140.

Wieler, P. (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern: Peter Lang.

Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. München: Juventa.

Wilcox, K. (1980): The Ethnography of Schooling. Implications for Educational Policy Making. Stanford CA: IREFG.

Wygotski, L. S. (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Anhang: Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen orientieren sich an dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT (Selting et al. 1998: 31f.).

[	Überlappungen
=	schnelle Anschlüsse
(-) /(--) /(---)	kürzere Pausen bis zu einer Sekunde
(1.0)	Pausen in Sekunden
so=n	Verschleifungen
: /:: /:::	Dehnungen
’	Abbruch durch Glottalverschluss
MUTter	Akzentsetzungen
? /, /- /; /.	Tonhöhe hoch steigend, steigend, gleichbleibend, fallend, stark fallend
((meldet sich))	(außersprachliche) Handlungen
<<lachend> >	sprachbegleitende Handlungen, interpretierende Kommentare
(doch)	vermuteter Wortlaut
( )	Unverständliches
((…))	Auslassungen
<<p> >	(piano) leiser sprechend
<<f> >	(forte) lauter sprechend

Neele Alfs, Kerstin Heusinger von Waldegge und Corinna Hößle

Bewertungsprozesse verstehen und diagnostizieren

Zusammenfassung

Um ethische Bewertungsprozesse als Bestandteil des Biologieunterrichts zu etablieren, wurde 2004 der Kompetenzbereich „Bewertung" durch die Bildungsstandards vorgeschrieben. Lernende sollen befähigt werden, bioethische Konfliktfelder auf der Sach- und auf der Werteebene zu reflektieren, um aktiv an gesellschaftlichen Diskussionen teilhaben zu können. Bisher ist jedoch empirisch ungeklärt, inwiefern Lehrkräfte diesen Bereich im Biologieunterricht umsetzen. Dieser Beitrag referiert zunächst über ein empirisch ausdifferenziertes Kompetenzstrukturmodell zur Bewertungskompetenz. Auf dessen Basis wurde zum einen eine Untersuchung zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung und zum anderen eine Erhebung zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zur Bewertungskompetenz durchgeführt. Diese qualitativ ausgerichteten Arbeiten werden ausführlich methodisch beschrieben und die Ergebnisse sowie die Schlussfolgerungen für den Biologieunterricht vorgestellt.
Schlagwörter: ethische Bewertungskompetenz, Kompetenzstrukturmodell, Pädagogisches Fachwissen, Diagnosekompetenz von Lehrkräften

Understanding and diagnosing moral judgment

The development of moral judgment on bioethical issues has become an important part of biology lessons since the German educational standards were defined in 2004. Apart from the competences of factual knowledge, biological skills and communication, teachers are asked to enhance the students' competence of moral judgment. Students should be able to reflect bioethical issues on the factual and on the value level to develop a reasoned opinion. But so far, no empirically results are available how teachers structure their lessons to enhance this competence. This paper first gives an overview about an empirically differentiated structure model of moral judgment. Secondly it describes two studies: One study focuses on the collection of biology teachers' pedagogical content knowledge about enhancing moral judgment. Another study deals with the teachers' diagnostic competences on students' moral judgment. The methodology of these qualitatively oriented studies is described in detail and the results as well as conclusions for teaching are presented.
Keywords: moral judgement, pedagogical content knowledge, teacher's diagnostic competence

1. Einleitung

Technologische Neuerungen und wissenschaftliche Erkenntnisse konfrontieren die Öffentlichkeit mit Entscheidungs- und Urteilsprozessen. Im Bereich der Naturwissenschaften spielt anwendbare Grundbildung eine bedeutsame Rolle, da sich viele Themen – wie bspw. die Grüne Gentechnik oder die Nutzung von Windkraft – durch die Verbindung von Gesellschaft und Wissenschaft auszeichnen. Umschrieben wurde diese Tatsache mit dem Konzept der *Scientific Literacy* – der naturwissenschaftlichen Grundbildung – die als einen Bestandteil die fundierte Urteilsbildung beinhaltet (Gräber/Nentwig 2002). Im Sinne der *Scientific Literacy* sollte die Beziehung zwischen Wissenschaft und Ge-

sellschaft offen gelegt und Grundwissen für den Umgang mit kontroversen Thematiken vermittelt werden. So kann ein Beitrag zur Partizipation an gesellschaftlich relevanten Themen geleistet werden (Harms et al. 2004; KMK 2004). Fragen hinsichtlich der ethischen Vertretbarkeit wie z.B. der Tötung von Embryonen zu Forschungszwecken, dem Bau von Windkraftanlagen in der Nordsee und dem Eingriff in das Genom von Pflanzen und Tieren werden aufgeworfen und kontrovers diskutiert. Der Biologieunterricht sollte sich diesen gesellschaftlichen Diskussionen nicht entziehen, da er die Aufgabe hat, „die Heranwachsenden über diese brisanten bioethischen Themen im Rahmen seiner Möglichkeiten aufzuklären und zu einer reflektierten ethischen Bewertung anzuhalten" (Hößle/Lude 2004: 27).

Um Urteilsprozesse als einen Bestandteil von naturwissenschaftlicher Grundbildung im Biologieunterricht zu verankern und ihnen den notwendigen Raum im Unterrichtsgeschehen einzuräumen, wurde 2004 im Rahmen der Bildungsstandards (KMK 2004) die ethische *Bewertung* als eigenständiger Kompetenzbereich festgelegt. Lernende sollten demnach befähigt werden, Urteile zu bioethischen Dilemmata nicht nur auf Sach-, sondern auch auf Wertebene zu reflektieren (Hößle 2007).

Die Relevanz bioethischer Fragestellungen im Biologieunterricht ist demzufolge unbestritten. Dennoch stellen subjektive Bewertungsprozesse sowohl Lernende als auch Lehrende im Biologieunterricht vor große Herausforderungen (Geers/Alfs/Hößle 2009; Hößle/Heusinger von Waldegge 2010; Langlet 1999; Lind 2006). Schüler[1] müssen im Gegensatz zum herkömmlichen Fachunterricht nicht nur Fachinhalte kennen, sondern zudem kontrovers diskutierte, ethische Thematiken bewerten lernen. Biologielehrkräfte müssen nicht mehr nur biologisches Fachwissen, sondern zudem ethisches Basiswissen sowie Methoden zur Förderung ethischer Bewertungskompetenz vermitteln können und Bewertungsprozesse im Rahmen des Unterrichts diagnostizieren lernen.

So sieht die Fachdidaktik Biologie eine ihrer Aufgaben darin, zunächst mittels qualitativ ausgerichteter Untersuchungen Hinweise über die Struktur und Entwicklung der Bewertungskompetenz von Schülern zu gewinnen. Zudem soll Aufschluss über das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften hinsichtlich des Kompetenzbereiches Bewertung erlangt werden, um Hinweise über Schwierigkeiten zu erhalten, die Lehrkräfte heute im Umgang mit Bewertungsprozessen im Unterrichtsalltag aufweisen. Diese Ergebnisse liefern Hinweise, inwieweit die Aus- und Weiterbildung von angehenden Lehrkräften hinsichtlich dieses Bereiches neu konzipiert werden muss.

In diesem Artikel wird daher zunächst einführend ein empirisch ausdifferenziertes Kompetenzstrukturmodell zur Bewertungskompetenz skizziert (Kapitel 2), auf dessen Basis Untersuchungen a) zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens und b) spezieller zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zur Bewertungskompetenz durchgeführt wurden. Diese qualitativ ausgerichteten empirischen Arbeiten werden in Kapitel 3 des Artikels beschrieben.

1 Im Folgenden wird aufgrund der besseren Lesbarkeit lediglich die maskuline Form verwendet. Gemeint sind aber beide Geschlechter.

2. Relevanz von Bewertungskompetenz

Welche Bedeutung hat der Erwerb von Bewertungskompetenz in unserer Gesellschaft? Warum sollte Bewertungskompetenz fest in den naturwissenschaftlichen Unterricht integriert werden? Ein Blick in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hilft, Bewertungskompetenz als eine fächerübergreifende Schlüsselkompetenz zu betrachten.

In den Grundrechten unserer Verfassung sind Grundwerte verankert, sie bilden ein Wert- und Anspruchssystem. Das Grundgesetz versteht sich werterfüllt und hat sogar Werte absolut gesetzt wie in Artikel 1 GG, der die Würde des Menschen für unantastbar erklärt. Dieser Artikel nebst Artikel 20 GG, der die Staatsform betrifft, steht auch hinsichtlich sonst möglicher Grundgesetzänderungen nicht zur Disposition (Artikel 79,3 GG).

Der Staat kann zwar die äußere Einhaltung dieser Rechtsnormen durchsetzen (Legalität), aber nicht die innere Motivation des Bürgers zum Guten (Moralität) erzwingen. Vielmehr ist der Staat um der substantiellen Ausfüllung des rechtlichen Rahmens und der Konkretisierung der Grundwerte auf die lebendigen ethischen Kräfte der Gesellschaft und auf jene der Schule angewiesen. Der Bildungsauftrag der Schule ist dabei so ausgelegt, dass er die Orientierungs- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ebenso konstitutiv berücksichtigt wie die gesellschaftlichen Erfordernisse. „Das Ziel kann nur eine verantwortliche Mündigkeit sein, nicht einfach die Anpassung an die Gesellschaft“ (Adam/Schweitzer 1996: 12). Der Aufbau von Bewertungskompetenz kann dabei nicht in den wenigen Wochenstunden eines einzelnen gesellschaftskundlichen Unterrichtsfaches geschehen, sondern fordert stets die Schule als Ganzes heraus und umfasst ebenso naturwissenschaftliche Fächer wie den Biologieunterricht. Schule sollte dabei als fächerübergreifendes System gesehen werden.

Die Schulung der Bewertungskompetenz als ein Teil naturwissenschaftlicher Grundbildung (Scientific Literacy) kann durch die Thematisierung zeitgemäßer sozialmoralischer Probleme geschehen, die in wissenschaftliche Kontexte eingebettet sind (Zeidler et al. 2009). Die Anwendung dieser ‚Socioscientific Issues‘ bestrebt, Schüler in ihrer Urteilsbildung zu fördern, indem sie sich in Dialogen, Diskussionen und Debatten beteiligen (Zeidler/Nichols 2009).

2.1 Bewertungskompetenz im Biologieunterricht fördern

Welche Aufgabe kommt dabei nun konkret dem Biologieunterricht zu? Welche Fähigkeiten sollen Schüler im Biologieunterricht erwerben? Was macht den heutigen Biologieunterricht aus?

Diese Fragen wurden durch die Beschreibung nationaler Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (KMK 2004) einer erneuten Diskussion zugeführt. Zeitgemäßer Biologieunterricht bedeutet in diesem Zusammenhang einen nicht rein faktenorientierten Unterricht anzustreben, bei dem es um die „Ausrüstung der Lernenden mit Wissen“ (Harms et al. 2004: 75) geht, sondern die Schüler hinsichtlich einer erweiterten

naturwissenschaftlichen Grundkompetenz zu befähigen. Sie sollten im Sinne von *Scientific Literacy* aufgrund von vernetztem Wissen zu einer Problemlösefähigkeit ermächtigt werden.

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) schreibt daher vier Kompetenzbereiche vor, die den Biologieunterricht an Schulen neu definieren und gestalten sollen: Fachwissen – Erkenntnisgewinnung – Kommunikation – *Bewertung*. Die Vermittlung von fundiertem biologischem Sachwissen stellt für Schüler eine notwendige Basis dar, um die immer komplexer werdenden Fachdisziplinen moderner Biologie verstehen und erklären zu können. Der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung beinhaltet die Vermittlung typischer biologischer Verfahren und Methoden wie z.B. das Beobachten, das Kriterien geleitete Vergleichen oder das Hypothesen generierende Experimentieren. Die Förderung des Kompetenzbereiches Kommunikation ist wichtiger Bestandteil in jedem Schulfach. In Biologie werden dazu vielfältige Texte und andere Informationsträger verwendet, wie etwa Bilder, Grafiken, Tabellen, fachliche Symbole etc. Schüler sollen den Informationsgehalt der verschiedenen Träger erfassen, aufeinander beziehen, verarbeiten und lernen, sich dazu zu äußern. Zudem müssen Inhalte in Fachsprache präsentiert und anderen dargestellt werden.

Es bleibt zu klären, was unter dem Begriff „Bewertungskompetenz" zu fassen ist, der synonym zum Begriff „moralische Urteilsfähigkeit" gewählt wurde und auch in diesem Artikel so verwendet wird. Welche Teilfähigkeiten umfasst Bewertungskompetenz? Wie lässt sich die Bewertungskompetenz von Schülern diagnostizieren und anhand welcher Themen und Methoden kann Bewertungskompetenz im Unterricht gefördert werden? Die Bildungsstandards liefern erste Hinweise zur normativen Beschreibung von Bewertungskompetenz. So werden die Ziele zunehmender Bewertungskompetenz zusammengefasst folgendermaßen beschrieben (KMK 2004: 12):

- Wertschätzung für eine intakte Natur und eine eigene gesunde Lebensführung,
- Verständnis für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung,
- Erschließung neuer Sachverhalte in Anwendungsgebieten der modernen Biologie,
- Fähigkeit zur Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs.

Auch hinsichtlich dessen, welche Teilkompetenzen Bewertungskompetenz umfasst, liefern die Bildungsstandards bereits wesentliche Hinweise (KMK 2004: 12):

- Fähigkeit des Perspektivwechsels,
- Empathie,
- Bewusstwerdung des eigenen Toleranzrahmens und dessen Erweiterung,
- In-Beziehung-Setzung von Handlungsmöglichkeiten mit ethischen Werten,
- Begründung eines eigenen oder fremden Urteils,
- Vertreten eines eigenen Standpunktes unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlich verhandelbarer Werte.

Während die Förderung der Kompetenzbereiche Fachwissen und Erkenntnisgewinnung seit geraumer Zeit im Fokus der Unterrichtsforschung stehen, sind die Kompetenzbereiche Bewertung und Kommunikation erst durch die Einführung der Bildungsstandards in das Forschungsinteresse gerückt. Aus theoretischer Sicht ist ihre Ausgestaltung eindeutig (Kramer 2009; Reitschert et al. 2007). Die Integration in das tägliche Unterrichtsgeschehen stellt jedoch eine Herausforderung dar. Der Orientierungsrahmen für Lehrkräfte – durch Unterrichtsmaterialien, Handreichungen, didaktische Vorgaben, Schulbücher – ist in den Kompetenzbereichen Fachwissen und Erkenntnisgewinnung umfassender als in den Bereichen Kommunikation und Bewertung, da sie stärker in der Praxis etabliert sind.

Die Fachdidaktik und Lehrende der Biologie sahen sich bezüglich der Bewertungskompetenz anfangs dem Problem gegenüber, dass in den Bildungsstandards zwar Regelstandards in Anlehnung an die jeweiligen Kompetenzbereiche formuliert wurden, es jedoch an Kompetenzstrukturmodellen sowie an empirisch abgesicherten Erkenntnissen über die Kompetenzentwicklung und Möglichkeiten der Förderung fehlte. Beides – die Analyse jeder geforderten Kompetenz sowie die Konkretisierung der Niveaustufen jedes Teilbereiches – ist notwendig, um die Komplexität von Kompetenzen verstehen sowie systematisch aufbauen und vor allem fördern zu können. Im Rahmen zweier Untersuchungen (Mittelsten Scheid 2008; Reitschert 2009) wurde evaluiert, welche Teilkompetenzen Bewertungskompetenz hinsichtlich medizinethischer Themen umfasst und inwieweit sich diese in den Urteilen der Schüler zu bioethischen Konflikten wiederspiegeln. Weitere Untersuchungen zu Themen nachhaltiger Entwicklung (Eggert/Bögeholz 2006; Eggert 2008) konnten zusätzlich Aufschluss darüber geben, welche Teilkompetenzen Bewertungskompetenz hinsichtlich umweltethischer Fragestellungen umfasst.

2.2 Sieben Teilkompetenzen ethischer Bewertungskompetenz

Am Anfang der Untersuchungen von Mittelsten Scheid (2008) und Reitschert (2009) zur Erfassung der Bewertungskompetenz von Schülern zu bioethischen Konflikten stand die Aufgabe, ein vorerst theoretisch fundiertes normatives Kompetenzmodell (Parchmann/Schecker 2008) zu beschreiben, um dieses anschließend empirisch zu überprüfen und ein deskriptives Modell daraus zu entwickeln.

Zur Erstellung dieses Modells wurden bereits bestehende Ansätze zur moralischen Urteilsbildung aus den Bereichen Philosophie (Dietrich 2004; Haidt 2001; Martens 2003), Theologie (Platzer/Sinemus 2001) und Politik (Massing 1997) untersucht und auf postulierte Fähigkeiten der Schüler bezüglich Bewertungskompetenz analysiert (Bögeholz et al. 2004). Die untersuchten Modelle wurden sowohl im natur- als auch im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht eingesetzt. Zudem wurden philosophische Grundfertigkeiten auf ihre Geeignetheit als allgemeingültige Teilkomponenten von Bewertungskompetenz hin überprüft. Als Ergebnis der Analyse ist die Beschreibung von Teilkompetenzen entstanden (Reitschert et al. 2007), in denen sich Bewertungskompe-

tenz vollständig abbildet. Das entstandene Modell, was im Folgenden beschrieben wird, wurde somit aus bereits vorliegenden Ansätzen anderer Fachbereiche für die Fachdidaktik Biologie rekonstruiert und durch die Studien von Mittelsten Scheid (2008) und Reitschert (2009) ausdifferenziert.

Abbildung 1: Sieben Teilkompetenzen ethischer Bewertungskompetenz

	Teilkompetenzen
1	Wahrnehmen und Bewusstmachen der eigenen Einstellung
2	Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz
3	Beurteilen
4	Folgenreflexion
5	Perspektivwechsel
6	Argumentieren
7	Ethisches Basiswissen

Der Beschreibung der Teilkompetenzen geht zur Veranschaulichung jeweils eine Schülerantwort zur ethischen Frage voran, ob Windkraft-Anlagen gebaut werden sollten:

2.2.1 Wahrnehmen und Bewusstmachen der eigenen Einstellung

Beispiel: Ich meine, Windkraftanlagen sollten gebaut werden. Ich weiß, dass meine Eltern immer die Grünen gewählt haben und mich sicherlich ihre Einstellung geprägt hat.

Diese erste Teilkompetenz stellt die Bedeutung der eigenen Einstellung und das Wissen um deren Herkunft in den Vordergrund und misst ihr eine hohe Bedeutung im Bewertungsprozess bei.

Die Kenntnis der eigenen Einstellung und das Wissen, woher diese Einstellung ihre Prägung hat – so z.B. aus einer eher ökologisch-orientierten oder christlich geprägten Erziehung – ist eine wichtige Grundbedingung für die ethische Analyse eines moralischen Problems. Sich den Herkunftsquellen seiner eigenen Einstellungen und seines erworbenen Wissens bewusst zu werden, ist ein hoher Anspruch, der aber durchaus dazu beiträgt, ein reflektiertes Urteil zu fällen. Dies verlangt eine innere Distanzierung und Reflexion.

2.2.2 Wahrnehmen und Bewusstmachen der moralischen Relevanz einer Situation (Intuition und Erkenntnis)

Beispiel 1: Ich sehe da kein Problem, wenn Windkraftanlagen gebaut werden. Wir können unseren Energiebedarf decken und gleichzeitig wird der Kohlenstoffdioxid-Ausstoß nicht erhöht.

Beispiel 2: Das Problem könnte sein, dass Vögel durch die Windkraftanlagen fliegen und sich verletzen oder gar getötet werden.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Bewerten ethischer Probleme ist die Fähigkeit, die moralische Relevanz des Konfliktfeldes zu erkennen, wie es in der Antwort im Bei-

spiel 2 deutlich wird. Es erfordert eine hohe Sensibilität, zu erkennen und zu formulieren, ob und inwiefern eine Situation moralische Relevanz aufweist und ihren moralischen Gehalt zu benennen und zu begründen. Der Fähigkeit, ein moralisches Problem durch Nennung der verletzten Werte zu definieren, geht oft ein „erspürtes" Gefühl von moralischer Relevanz voraus, weshalb zwischen intuitiver Wahrnehmung und echter Erkenntnis unterschieden wird. So ist es möglich, dass eine Person zwar ein „ungutes Gefühl" bei einem Sachverhalt hat, jedoch nicht argumentativ begründen kann, woher dieses Gefühl rührt. Haidt (2001) befasst sich mit der emotionalen bzw. intuitiven Komponente beim Bewerten und auch Kolster (2003) stellt einem Wahrnehmungswissen und einem Reflexionswissen ein emotionales Wissen gegenüber und versucht einer emotional ausgerichteten Ethik mehr Anerkennung zuzusprechen. Als Beispiel für Handlungen, die aus emotionalem Wissen entstehen, führt er Empathie an, die „zeigt, dass eine Ethik aus Emotionen soziales Handeln und Verhalten begründen kann" (ebd.: 177).

Da in der Schule jedoch eine emotionale Komponente nur schwer evaluierbar und konkret förderbar ist, richtet sich unser Augenmerk trotz maßgeblicher Beteiligung der Intuition auf das Erreichen der rationalen Fähigkeit, moralisch relevante Inhalte zu erkennen und zu beschreiben.

2.2.3 Beurteilen

Beispiel: Ich bin für den Bau von Windkraftanlagen, weil wir dadurch unseren Energiebedarf auch langfristig sichern können und unser Wohlbefinden erhalten bleibt.

Die Teilkompetenz Beurteilen schließt direkt an das Bewusstmachen moralischer Relevanz an. Am Beginn eines Abwägungsprozesses stehen oftmals reine Intuitionen, die ohne Begründungen häufig eine unverbindliche und unbegründete Anti- oder Sympathie ausdrücken und durch unsere Prägung von Moral oder durch Ängste oder Hoffnungen bedingt sind. Je reflektierter eine Person bewertet, desto besser gelingt es ihr, die Anti- oder Sympathien zu begründen und einen Rückbezug auf berührte Werte oder Normen zu ziehen und einen Abgleich mit ethischen Theorien vorzunehmen. Die Wahrnehmung des normativen Gehalts von Aussagen und Situationen basiert auf der Kenntnis von Werten sowie dem Erkennen relevanter Werte. Normative Aussagen sowie der normative Gehalt einer Situation werden durch die ihnen zugrunde liegenden Werte konstituiert.

2.2.4 Folgenreflexion

Beispiel: Ich meine, der Bau von Windkraftanlagen sollte verboten werden, da es ansonsten zum Durchflug vieler Vögel kommen wird. Viele Vögel werden das nicht überleben.

Bewertungsprozesse implizieren bestimmte Folgen. Dabei kann es sich um kurzfristige oder langfristige, reale oder weniger reale Folgen handeln, die mittelbar und unmittelbar betroffene Personen oder andere Lebewesen berühren und sogar zu gesellschaftlichen Veränderungen führen. Diese unterschiedlichen Folgendimensionen eines moralischen

Urteils zu antizipieren und dabei sowohl die direkte Wirkung auf die eigene Person als auch in letzter Instanz die Folgen für die Gesellschaft zu berücksichtigen, beinhaltet die Dimension der Folgenreflexion.

2.2.5 Perspektivenwechsel

Beispiel: Meine Freundinnen lehnen den Bau von Windkraftanlagen ab, weil sie befürchten, dass zu viele Tankerunglücke an den Anlagen passieren und dadurch Öl aus den Tankern ins Meer fließen könnte und die Umwelt zerstört.

Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel fordert dazu auf, verschiedene Sichtweisen betroffener Personen und Lebewesen wahrzunehmen und nachvollziehen zu können. Diese bedeutende Teilkompetenz ist unabdingbar für eine reflektierte Stellungnahme und das Verständnis anderer Positionen. Empathie zu entwickeln ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, den eigenen Toleranzrahmen zu erweitern und andere Positionen zu akzeptieren und nachvollziehen zu können. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel beginnt bei der Einsicht, dass naheliegende Personen unter Umständen andere Positionen innehaben und mündet schließlich in der Fähigkeit, eine allgemeine gesellschaftliche Perspektive einnehmen zu können: D.h. von der Gebundenheit einer Perspektive an eine oder mehrere Personen zu abstrahieren und die Sichtweise von Institutionen oder der Gesellschaft im Allgemeinen einnehmen zu können (Selman 1984).

2.2.6 Argumentieren

Beispiel: Ich bin für den Bau von Windkraftanlagen.

Argumentationsfähigkeit drückt sich in der Fähigkeit zur konsistenten Begründung von Aussagen aus und ist als fächerübergreifende Kompetenz zu bezeichnen. Sie beschreibt eine weitere Teildimension von Bewertungskompetenz.

Bewertungsprozesse, die in einem einfachen Satz wie „Ich bin für die Windenergie, weil es einfach gut ist.“ enden, werden im Rahmen einer Diskussion schnell an ihre Grenzen stoßen. Fehlt es an ausgereiften und logischen Argumentationsweisen, so wird es der gegnerischen Position leicht gelingen, ihre Meinung erfolgreich gegen andere zu verteidigen. Zu einer ausdifferenzierten Bewertungskompetenz gehört daher die Fähigkeit zu einer mit schlüssigen Argumenten untermauerten Stellungnahme, die den Regeln der formalen Logik folgt, so dass eine folgerichtige Darlegung von Argumenten geleistet wird.

2.2.7 Ethisches Basiswissen

Beispiel: Ich bin gegen die Windkraftanlagen, weil sonst ein ethischer Wert – die Schutzwürdigkeit der Vögel – verletzt wird.

Ethisches Basiswissen liegt als eine quer zu denkende Kompetenz über allen Teilbereichen von Bewertungskompetenz und stützt gut strukturierte und reflektierte Urteile. Erst wenn ethische Begriffe, Konzepte und Methoden korrekt genutzt und reflektiert werden können, kann von ausgereifter Bewertungskompetenz gesprochen werden. Ethisches Basiswissen umfasst z.B. die Fähigkeit, ‚Moral', ‚Ethik', ‚Werte' und ‚Normen' begrifflich voneinander zu trennen, das Vermögen, deontologische und konsequenzialistische Ethik voneinander abzugrenzen, naturalistische Fehlschlüsse zu vermeiden und mit Grundzügen der Formalen Logik korrekt umzugehen. Nur so kann den Schülern vermittelt werden, wie schlüssige und überzeugende Argumentationsweisen aufgebaut werden. Schüler lernen gleichzeitig nachzuvollziehen, aufgrund welcher Kriterien ihre eigenen Aussagen seitens der Lehrkraft bewertet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es Ziel des Biologieunterrichts ist, Schüler in ihrer reflektierten Urteilsbildung zu fördern. Eine Überprüfung der tatsächlich vorgenommenen Handlungen ist nicht Gegenstand des Unterrichts. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass persönliche Handlungen von dem ursprünglichen Urteil aufgrund einer eigenen Betroffenheit abweichen können. Im Idealfall formulieren Schüler diese Diskrepanz zwischen Urteil und Handlung selbst und weisen auf den Stellenwert der eigenen Betroffenheit hin (vgl. Reitschert 2009).

2.3 Umsetzung von Bewertungskompetenz im Biologieunterricht

Anhand verschiedener Themen und Probleme kann im biologischen Kontext bewertet bzw. entschieden werden. In Anbetracht der Fülle beschriebener Modelle zur Vermittlung von Bewertungskompetenz (Bögeholz et al. 2004) wird sich auf das Modell zur moralischen Urteilsbildung nach Hößle (2001) bezogen, da dieses durch die empirischen Studien von Reitschert (2009) und Mittelsten Scheid (2008) ausdifferenziert wurde. Das Modell beinhaltet sechs Schritte, die zu einem begründeten Urteil führen. Der Unterrichtsgang, der durch das Modell beschrieben wird, hat zum Ziel, die Entwicklung der oben genannten Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz gezielt durch einzelne Arbeitsabläufe zu fördern. Schüler sollten im Bewertungsprozess folgende Schritte durchlaufen:

Schritt 1: Sensibilisierung für das Problem durch Definieren des ethischen Konflikts
Schritt 2: Nennen von Handlungsoptionen
Schritt 3: Nennen von ethischen Werten, die durch die jeweiligen Handlungsoptionen berührt sind
Schritt 4: Unterscheiden zwischen konsequentialistischen und und deontologischen Argumenten
Schritt 5: Persönliche reflektierte Urteilsfällung unter Berücksichtigung andersartiger Urteile
Schritt 6: Nennen von Folgen, die mit dem eigenen Urteil verbunden sind
(Hößle 2007)

Es ist bezüglich der Diagnose von Bewertungskompetenz zu bemerken, dass nicht die Einstellung des Schülers zu einer ethischen Frage bewertet wird, sondern allein die Ausdifferenziertheit seines Urteils. So ist es nicht entscheidend, ob sich der Schüler letztendlich für oder gegen z.B. den Anbau von genmanipulierten Bt-Mais oder den Bau von Windkraft-Anlagen ausspricht, sondern vielmehr, wie er seine Stellungnahme begründet. Insofern spielt auch die Frage, welche ethische Position die Lehrkraft bezieht, nur eine untergeordnete Rolle im Unterrichtsgeschehen. Dies sollte gleich zu Beginn einer Unterrichtseinheit erläutert werden, so dass eine Argumentation in Richtung sozialer Erwünschtheit als nicht attraktiv für Schüler erscheint. Zusätzlich sollte die Lehrkraft in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, dass ein ethisches Urteil hinsichtlich derartiger Konflikte weder richtig noch falsch ausfallen kann. Es können lediglich schlecht begründete Urteile formuliert werden, die im Rahmen einer Diskussion dadurch herausstechen, dass sie leicht durch gut fundierte und reflektierte Urteile zu widerlegen sind.

3. Empirische Untersuchungen zum fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften bezüglich der Bewertungskompetenz von Schülern

In diesem Abschnitt werden zwei empirische Untersuchungen dargestellt, die Auskunft über Lehrerkonzepte zur Förderung und Integration von Bewertungsprozessen (Alfs) und zur Diagnose von Bewertungskompetenz (Heusinger von Waldegge) im konkreten Biologieunterricht geben. Da beide Studien auf einem ähnlichen Theoriehintergrund basieren sowie Forschungsdesign und die Methodik vergleichbar sind, werden diese Aspekte gemeinsam dargestellt. Die Ergebnisse werden zur ausführlichen Erläuterung und zum besseren Verständnis unabhängig voneinander aufgezeigt und münden in gemeinsamen Schlussfolgerungen.

3.1 Hintergrund und Fragestellungen

Zahlreiche Studien zur Unterrichtsforschung befassen sich mit der Qualität von Unterricht, wobei bisher die Erfassung der Kompetenzen von Schülern im Vordergrund stand (z.B. PISA, TIMSS, IGLU). Empirische Untersuchungen zum Wissen und Handeln von Lehrkräften waren eher sekundär, obwohl ihnen ein entscheidender Einfluss für den Unterricht zukommt (Baumert/Kunter 2006; Kunter/Klusmann 2010; Shulman 1986). Es liegen zwar Ergebnisse von Studien zu fachübergreifenden pädagogischen oder psychologischen Aspekten vor, es gibt aber nur wenige Daten darüber, wie das Wissen der Lehrkraft in Bezug zu einem Fach oder Thema gesetzt wird. Zunehmend rücken daher jetzt Lehrkräfte als Experten für das Unterrichten eines Fachinhalts in den Fokus, wenn es um die Verbesserung von Unterrichtsqualität geht. So auch beim Kompetenzbereich Bewertung: Bisher beschäftigten sich zahlreiche Arbeiten mit der Beschreibung und Erfassung ethischer und ökologischer Bewertungskompetenz von Schülern (z.B. Bö-

geholz/Barkmann 2003; Hößle 2001; Eggert 2008; Mittelsten Scheid 2008; Reitschert 2009). Aussagekräftige Untersuchungen zum deklarativen und prozeduralen Wissen der Lehrkräfte zur Vermittlung dieses Kompetenzbereiches liegen jedoch nicht vor. Um Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bezüglich der Schülerkompetenz Bewertung optimieren zu können, sollte zunächst mit einem explorativen Forschungsansatz eine Bestandsaufnahme zum Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften zu diesem Unterrichtsgegenstand sowie Konzepte zur Umsetzung im Unterricht erfasst werden. Diese Herangehensweise bietet sich an, um „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen" (Flick et al. 2008: 17) zu sein.

Aus diesem Forschungsdesiderat heraus ergeben sich zwei Forschungsgegenstände: Die Untersuchung von Alfs beschäftigt sich mit der Frage, welche Ausdifferenzierungen das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung am Beispiel Grüne Gentechnik aufweist (Geers/Alfs/Hößle 2009). In Anlehnung an Brunner et al. (Brunner 2006), Loughran et al. (2006), Park/Oliver (2007) und Shulman (1986) werden Hinweise zum Wissen über Lernerperspektiven, über kontextuelle Rahmenbedingungen, über das Potenzial der Themen, über Unterrichtsmethoden und hinsichtlich der Leistungsbeurteilung gewonnen. Ziel der Studie ist, Erkenntnisse über die Konzepte von Lehrkräften zur Bewertungskompetenz zu erlangen. Differenzierungen, Zusammenhänge, aber auch Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis sollen erfasst werden, um so die Lehrerbildung zu optimieren.

Auch die Ergebnisse aus der Untersuchung von Heusinger von Waldegge sollen Hinweise liefern, um die Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte bezüglich der Vermittlung von Bewertungskompetenz optimal zu gestalten. Die Studie widmet sich einem speziellen Aspekt des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften, nämlich dem Verständnis von Diagnose am Beispiel der Schülerkompetenz Bewertung (Heusinger von Waldegge/Hößle 2011). So gilt zu erforschen, über welche Sichtweisen Lehrkräfte zur Diagnose von Bewertungskompetenz verfügen, wie sie Bewertungskompetenz in einer Laborsituation tatsächlich diagnostizieren und welche Fördermaßnahmen (Methoden und Handlungsstrategien) die Lehrkräfte beschreiben. In dieser Studie steht die Frage im Fokus, welche Kriterien Lehrkräfte zur Diagnose der Schülerkompetenz Bewertung beschreiben und heranziehen.

3.2 Theoriebezug

Hinsichtlich des professionellen Wissens von Lehrkräften beziehen sich die dazustellenden Untersuchungen von Alfs und Heusinger von Waldegge auf die Definition von Lehrerkompetenz nach Baumert/Kunter (2006), die davon ausgehen, dass diese durch: „Bereichsspezifisches Wissen, professionsbezogene Überzeugungen, motivational-emotionale Merkmale und selbstregulative Fähigkeiten […]" (Kunter/Klusmann 2010: 207) gekennzeichnet ist. Jede Teilkompetenz ist grundsätzlich erlern- und vermittelbar und kann in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gefördert werden (Kunter et al. 2010).

Beide Studien fokussieren auf den Bereich des Professionswissens, der in Rekurs auf Shulman (1986) in die Bereiche *Fachwissen*, *pädagogisches Wissen* und *fachdidaktisches Wissen* untergliedert wird. Das Konstrukt des fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge; PCK) bildet die Basis für beide Untersuchungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ein spezielles Wissen zur didaktischen Aufbereitung eines Inhalts für die Vermittlung an Schüler besitzen. Die Aufbereitung und Inszenierung eines Fachinhalts für den Unterricht wird als Hauptmerkmal des Lehrerberufs verstanden. Shulman (1987: 8) definiert es folgendermaßen: *„[PCK] represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction"*. Das fachdidaktische Wissen ist individuell und an Kontexte und Themen gebunden. Es besteht Einigkeit darüber, dass diesem Wissen eine zentrale Rolle im erfolgreichen Unterrichtsprozess zukommt (Baumert/Kunter 2006; Bromme 1997; Kunter et al. 2010; Shulman 1986).

Um das fachdidaktische Wissen erfassen zu können, muss es inhaltlich ausdifferenziert werden. Viele Autoren haben sich mit der Ausgestaltung in einzelne Wissensfacetten beschäftigt und unterschiedliche Einteilungen zugrunde gelegt. Die Untersuchung von Alfs nutzt für die Erfassung des fachdidaktischen Wissens zum Kompetenzbereich Bewertung fünf Bereiche und bezieht sich dabei auf die Untersuchungen von Brunner et al. (2006), Loughran (2006), Park/Oliver (2008) und Shulman (1986):

1. Wissen über Lernerperspektiven
2. Wissen über kontextuelle Rahmenbedingungen
3. Wissen über das Potenzial der Themen
4. Wissen über Unterrichtsmethoden
5. Wissen über Leistungsbeurteilung.

Damit gibt die Arbeit von Alfs einen Einblick in das fachdidaktische Wissen zur Bewertungskompetenz.

Die Untersuchung von Heusinger von Waldegge konzentriert sich auf den Bereich der Leistungsbeurteilung. Es wird der Gegenstand der Untersuchung – die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte – im Bereich Assessment (Magnusson et al. 1999) verortet. Die letztgenannten Autoren haben ausführliche theoretische Überlegungen zur Leistungsbeurteilung vorgenommen. So wird in der vorliegenden qualitativen Studie diagnostische Kompetenz bzw. Wissen über Leistungsbeurteilung in zwei zentrale Bereiche unterteilt:

1. Kenntnis über Teilkompetenzen, die beurteilt werden,
2. Wissen über Methoden, die zur Beurteilung herangezogen werden können.

In Anlehnung an Magnusson et al. ist für diese Untersuchung davon auszugehen, dass Lehrkräfte zum einen über ein Konzept von Bewertungskompetenz verfügen und wissen, welche Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz beurteilt werden sollten. Zum

anderen besitzen sie eine ‚Methodenkenntnis', die a) „Wissen über spezifische Instrumente, Prozeduren, Ansätze oder Aktivitäten, die während einer Unterrichtssequenz genutzt werden könnten" und b) „Wissen über Vor- und Nachteile bezüglich einer bestimmten Beurteilungsmethode" beinhaltet (ebd. 108, aus dem Englischen übersetzt).

Die Ergebnisse liefern Hinweise zur Beantwortung der folgenden Fragen:

1. Welche Kriterien ziehen Lehrkräfte zur Diagnose von Bewertungskompetenz heran?
2. Wie diagnostizieren Lehrkräfte Bewertungskompetenz in einer Laborsituation? Beziehen sich Lehrkräfte bei dieser Diagnose auf ihre Konzepte/Kriterien und auf die oben genannten Teilkompetenzen? (siehe Kapitel 2)
3. Welche Fördermaßnahmen (Methoden und Handlungsstrategien) beschreiben Lehrkräfte?

3.3 Untersuchungsdesigns beider Studien

Forschungsmethoden

Eine erfolgreiche Optimierung der Lehreraus- und Weiterbildung kann nur auf der Basis von konkreten Unterrichtserfahrungen und Bedürfnissen von Lehrkräften stattfinden. Daher wurden in beiden Studien leitfadengestützte, problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel 2000) mit Biologielehrkräften zu einem beispielhaften Thema der Bioethik geführt. Diesem Design liegt in Bezug auf Shulman (1986) die Annahme zugrunde, dass das professionelle Wissen von Lehrkräften die Basis für kompetentes Handeln darstellt und dieses dialogisch erfragt und anschließend rekonstruiert werden kann (Bromme 1997; Shulman 1986). Die handlungsleitenden Überzeugungen, das dahinterstehende Wissen und die didaktischen Überlegungen können so herausgearbeitet werden. Die qualitative Ausrichtung der Untersuchungen begründet sich damit, dass der Sichtweise und dem fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte Raum gegeben werden soll und die Forschung dementsprechend offen bezüglich der Antworten angelegt ist. Zusammenhänge und Prozesse sollen nicht numerisch ausgewertet, sondern im Sinne der Hermeneutik tiefergehend verstanden werden. Die Orientierung an den subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte ist eine wesentliche Grundlage beider Studien, da aufgrund der Ergebnisse aus der Praxis didaktische Hinweise für die Lehreraus- und Weiterbildung entwickelt werden. Dabei wird die Dichotomie guter vs. schlechter Unterricht vermieden, um die Kompetenz der Lehrkräfte nicht in Frage zu stellen, sondern ihr reichhaltiges, breites Wissen offen zu legen.

Lamnek (Lamnek 2005: 348) erachtet offene Interviews als geeignet, um die Rekonstruktion der Wirklichkeit aus Sicht der Befragten aufzunehmen: „Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen". Hierbei steht weder eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (Repräsentativität) aufgrund einer hohen Form der Standardisierung (quantitative Forschung), noch die Überprüfung von Hypothesen im Vordergrund, sondern die Rekonstruktion von „typi-

schen Mustern“ (Helfferich 2005: 153) und tiefergehenden Informationen. Es soll ein Verständnis für die Unterrichtswirklichkeit aus Sicht der Lehrkräfte entwickelt und ihr fachdidaktisches Wissen als Teil ihrer professionellen Kompetenz wahrgenommen werden.

Da jedoch nicht völlig offen über Unterricht gesprochen, sondern auf den Kompetenzbereich Bewertung aus Sicht der Lehrkräfte fokussiert wird, wurden problemzentrierte Interviews zur Datenerhebung gewählt. Mittels der Leitfäden, die aus einer theoretischen Auseinandersetzung der Forscherinnen mit dem Untersuchungsbereich entstanden sind, werden die Interviews gegliedert. Der Interviewleitfaden stellt ein „Gerüst“ dar, das die Interviewten durch offene Erzählaufforderungen aufruft, ihr fachdidaktisches Wissen darzustellen.

Im Hinblick auf verschiedene theoretische Verortungen (s. Kap. 3.2) wurden die Leitfäden konstruiert: Alfs Leitfaden besteht aus den thematischen Abschnitten, die sich aus den oben vorgestellten fünf Wissensfacetten ergeben. Heusinger von Waldegge fokussiert durch die Konstruktion des Leitfadens auf Kriterien, Methoden und Prozeduren der Leistungsbeurteilung von Bewertungskompetenz. Den Lehrkräften wurde in der zweitgenannten Studie spätestens eine Woche vor Durchführung der Interviews ein Fragebogen ausgehändigt, der neben der Erfassung von Sozialdaten zum einen dazu diente, dass die Lehrkräfte ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur Diagnose von Bewertungskompetenz rekapitulieren. Zum anderen half es der Interviewerin, sich vor dem Interview auf die Begrifflichkeiten und Vorstellungen des Befragten einzustellen, um ein tieferes Verständnis für das Verbalisierte der Lehrkräfte zu bekommen (Flick 2008). Diese Kombination zweier qualitativer Methoden strebt eine optimale Identifikation der Muster bzw. Konzepte über die Diagnose von Bewertungskompetenz verschiedener Lehrkräfte an (Flick 2008). Die methodische Triangulation ermöglicht einen Forschungszugang, bei dem sich der Forscher den deklarativen, aber auch prozeduralen Wissenselementen der Lehrkräfte bestmöglich annähert.

Die Stichproben

Da es sich um qualitative Erhebungen handelt, wurden keine großen Zufallsstichproben gezogen. Stattdessen fand eine gezielte Auswahl der Lehrkräfte nach dem Vorbild des „theoretischen Samplings“ (Glaser/Strauss 1999) statt.

Alfs wählte die Lehrkräfte so aus, dass eine große Streuung hinsichtlich der Fächerkombinationen und in der Berufspraxis der Lehrkräfte vorliegt. Es wurden neun leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Die Lehrkräfte wiesen zwischen 4 und 37 Jahren Unterrichtserfahrung auf. Als Zweitfächer neben Biologie sind bei den befragten Lehrkräften Religion, Politik, Werte und Normen, Englisch, Mathe und Chemie vorhanden. Dabei wurden Gymnasial-Lehrkräfte mit und ohne spezifische Fortbildung zur Bewertungskompetenz befragt. Als spezifischer, bioethischer Kontext für die Interviews wurde der Bereich „Grüne Gentechnik“ verwendet. Dieses Thema wurde aufgrund seiner Aktualität sowie aufgrund des Bezugs der Studie zu dem Unterrichtsprojekt HannoverGEN[2] ausgewählt.

2 siehe www.hannovergen.de

Im Hinblick darauf, dass die Studie von Heusinger von Waldegge Begründungen von Kriterien, Methoden und Prozeduren zur Diagnose von Bewertungskompetenz zu erfassen gedachte, wurden acht Lehrkräfte interviewt, die eine mindestens einjährige Fortbildung zum Thema Bewertungskompetenz durchlaufen hatten und Bewertungskompetenz als relevanten und „normalen" Gegenstand des Biologieunterrichts ansehen. Die ausgewählten Lehrkräfte können somit als Experten hinsichtlich des Bereiches Bewertungskompetenz angesehen werden. Mit Lehrkräften, die generell die Bedeutung der Vermittlung von Bewertungskompetenz anzweifeln, würden keine „konstruktiven" Interviewsituationen entstehen. Heusinger von Waldegge gab vor allem durch einleitende narrativ-episodische Leitfragen Raum für Erzählungen über eigens unterrichtete Bioethik-Themen, lenkte dann aber den Blick auf ein umweltethisches Problem[3], den Bau von Windkraft-Anlagen.

3.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert, redigiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet. Richtungsweisend bei der Auswertung waren auch die Auswertungstechniken der offenen und axialen Kodierung (Strauss 1998).

Dabei fand im Sinne der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* zunächst eine Reduzierung des Ursprungstextes auf die inhaltliche Bedeutung tragenden Textpassagen statt. Der Text wird auf die wesentlichen Bestandteile reduziert und auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht (Mayring 2008). Als nächstes erfolgte die *explizierende Analyse*, bei der unklare oder problematische Textstellen genauer betrachtet und systematisch aufgeklärt wurden. Dazu wurden ggf. zusätzliche Materialien (Lexika, Kurzfragebögen, andere Interview-Textstellen) herangezogen. Mittels der *strukturierenden Inhaltsanalyse* fand anschließend die „zentralste inhaltsanalytische Technik" (Mayring 2008: 82) statt. Ziel dieser Analyseform ist es, wesentliche Elemente eines Textes mit Hilfe eines Kategoriensystems herauszuarbeiten und somit eine Verdichtung des Materials auf aussagekräftige Kategorien vorzunehmen. Da Literaturrecherchen ergaben, dass bisher kein empirisches Material zum fachdidaktischen Wissen von Biologielehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung vorliegt, aber viele theoretische Konzepte zum fachdidaktischen Wissen generell vorhanden sind, wurde die Auswertung im Bootstrapping Verfahren vollzogen. Die Kategoriensysteme beider Untersuchungen basieren dabei auf *deduktiven* Kategorien aus der Literatur, die durch *induktive* Kategorien aus dem konkreten Interviewmaterial ausdifferenziert wurden (Bortz/Döring 2006; Mayring 2008). Der Vorteil deduktiv gewonnener Kategorien besteht in ihrer Systematik und Nachvollziehbarkeit, nachteilig ist die mangelnde Offenheit. Die induktive Kategorienbildung hingegen bietet eine größtmögliche Offenheit für die Aussagen des Materials. Somit wird das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte „auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level" (Mayring 2005: 11) herausgearbeitet.

3 siehe: www.energiebildung.de

Zur Herstellung von Transparenz und einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses wurde das Programm MAXQDA (Kuckartz 2010) zur Unterstützung der qualitativen Inhaltsanalyse und besonders zur Konstruktion des Kategoriensystems verwendet. Die Transkripte, die Zuordnung der Kategorien zu Textpassagen, das Kategoriensystem etc. können mittels MAXQDA besser von anderen Personen überprüft und nachvollzogen werden. Diskursive Auswertungsprozesse mit anderen Forschern waren auf diese Weise möglich. Dies wirkt sich positiv auf die Reliabilität und Validität der Daten aus. Somit wurde versucht, der Kritik der willkürlichen und nicht-nachvollziehbaren Auswertung von Daten in der qualitativen Forschung entgegenzuwirken.

Die erstellten Kategorien wurden anschließend im Prozess der Interpretation auf die vorliegenden Forschungsfragen hin analysiert. Ziel der Auswertungen ist das Herausarbeiten von inhaltlichen Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten, Gegensätzen und Mustern im fachdidaktischen Wissen der befragten Lehrkräfte zu den verschiedenen Aspekten des Kompetenzbereiches Bewertung. Wie oben beschrieben, wurde durch den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Bildung von abstrahierenden und zusammenfassenden Kategorien sowie durch diskursive Auswertungsprozesse innerhalb der Forschungsgruppe der Biologiedidaktik Oldenburg die Basis für ein systematisches, interpretatives Verstehen der Interviewaussagen der Lehrkräfte ermöglicht.

Alfs legte als deduktive Kategorien fünf Wissensfacetten des fachdidaktischen Wissens, die aus der Literatur herausgearbeitet wurden (Loughran et al. 2006; Magnusson et al. 1999; Park/Oliver 2008; Shulman 1986), an das Interviewmaterial an: „Wissen über Lernerperspektiven“, „Wissen über kontextuelle Rahmenbedingungen“, „Wissen über das Potenzial der Themen“, „Wissen über Unterrichtsmethoden“, „Wissen über Leistungsbeurteilung“. Diese wurden induktiv hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens der befragten Lehrkräfte ausgeschärft. Anschließend verglich Alfs den herausgearbeiteten Ist-Zustand zur Umsetzung des Kompetenzbereichs Bewertung mit den normativen Vorgaben (Soll-Zustand), die durch die Bildungsstandards, Kerncurricula und normativen Theorien wie das Kompetenzstrukturmodell der Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz vorgegeben waren (siehe oben, Reitschert/Hößle 2007).

Richtungsweisend bei der Auswertung der Daten von Heusinger von Waldegge waren neben den drei oben erläuterten Auswertungstechniken nach Mayring (2008) auch die des offenen und axialen Kodierens (Strauss 1998). Zu Beginn dieser Studie wurden die aus dem Fragebogen erwachsenen Daten offen kodiert. Die Analysetechnik hatte den „Zweck […] die Forschungsarbeit zu eröffnen“ (Strauss 1998: 58). Wichtig war an dieser Stelle des Forschungsprozesses, dass „[…] sich der Forscher hier nicht in erster Linie mit den Inhalten des Dokuments, sondern damit [befasst], wie dieses für die nächsten Schritte der Forschungsarbeit nutzbar gemacht werden kann“ (ebd.)

Bei der Auswertung der Interview-Daten wechselte Heusinger von Waldegge die Analysetechnik. Anstatt des offenen Kodierens wurde nun axial kodiert (Strauss 1998) bzw. die qualitativen Grundtechniken des Interpretierens nach Mayring (2008) verwendet. Anhand Abb.1 wird beschrieben, wie durch die Auswertungsstrategie systematisches, interpretatives Fremdverstehen im Rahmen dieser Studie ermöglicht wurde.

Als ersten Schritt führte sich die Forscherin die Teil-Forschungsfrage vor Augen. Im Falle der Ausdifferenzierung der Kategorie ‚Kriterien zur Diagnose von Bewertungskompetenz' wurden deduktive Kategorien aus der biologiedidaktischen Theorie heraus festgelegt und sich dem Material wie folgt angenähert: Zunächst wurden die Analyse-Einheiten im Interview-Datenmaterial bestimmt, die die dichtesten Informationen zur Beantwortung der Teil-Forschungsfrage aufzeigen. Dann wurden in einem Schritt der Zusammenfassung die Aussagen der Lehrkräfte beschrieben bzw. generalisiert (siehe Tab. 1). Daraufhin wurden die generalisierten Aussagen einer deduktiven Kategorie zugeordnet. Konnten nach *explizierender Analyse* „unklare" Textstellen nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden, wurde eine neue Kategorie – nämlich eine induktiv hergeleitete – eröffnet.

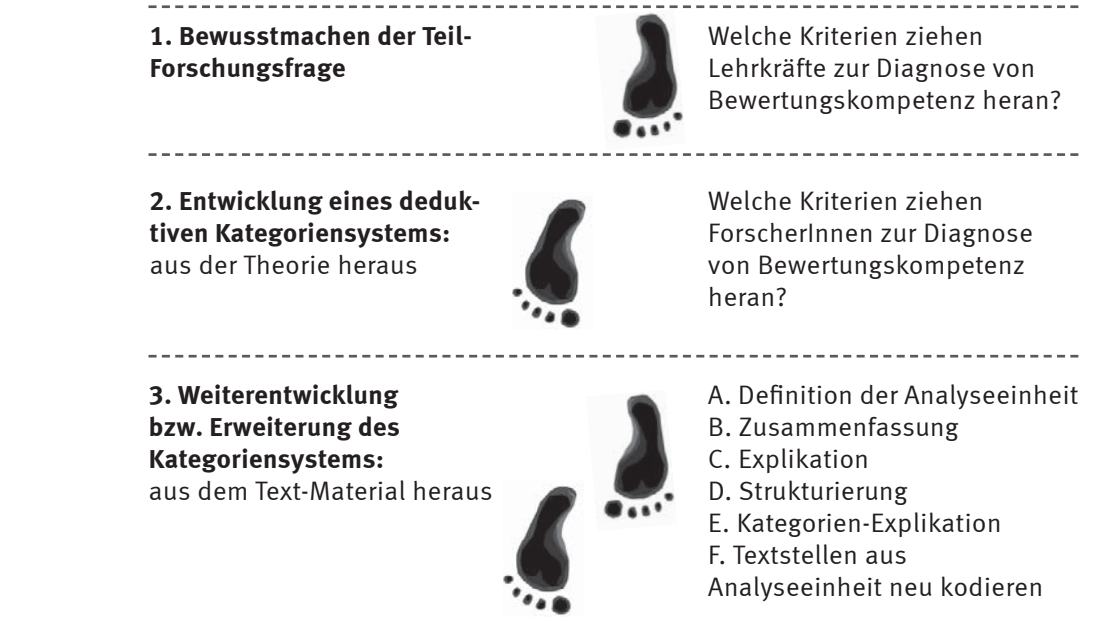
Tabelle 1: Auswertungsschritte der Zusammenfassung und Strukturierung (in Anlehnung an Mayring 2008)

Lehrkraft Nr.	Redigierte Aussage	Beschreibung bzw. Paraphrase, Generalisierung	Zuordnung der Aussage zur *deduktiven Kategorie* oder Benennung einer **induktiven Kategorie**
2	(468-469) [Auf die Frage, welche Kriterien sie anderen Lehrern nennen würde, die im Unterricht helfen die Bewertungskompetenz eines Schülers zu beurteilen:] Puh, es hat auch ganz viel mit dem Deutsch-Unterricht zu tun. Dass man das genau formuliert, also Dinge genau beschreibt. (4,4sek) (482-487) (Seufzen) Kriterien (8,3 Sek) Ich weiß im Moment gar nicht, was Kriterien (lachend) sind. Dass man einfach auch guckt, wie stark wird ein Thema durchdrungen, wie klar kann argumentiert werden oder wie vielschichtig sind die Argumente. Sind das Kriterien? (Lachen) #*Das wären für dich jetzt Kriterien. Ja klar*#	L möchte, dass S das - was sie bewerten genau formulieren, L möchte, dass S das genau beschreiben L möchte, dass S das Thema stark durchdringen, L möchte, dass S klar argumentieren, L möchte, dass die Argumente der S vielschichtig sind,	**Klarheit des Ausdrucks,** **Differenziertheit** bis hier,
	(499-502) Das hat natürlich ganz viel tatsächlich wirklich auch mit Kommunikation zu tun und mit ganz klaren Aussagen. Das sind doch, (flüsternd) meiner Meinung nach die Hauptkriterien. (508-510) [Mit Kommunikation meine ich,] dass man die Handlungsmöglichkeiten kommunizieren kann, dass man das ausdrücken, irgendwie klar machen kann.	L möchte, dass S ganz klare Aussagen machen, L möchte, dass S Handlungsmöglichkeiten ausdrücken, klar machen kann	Klarheit des Ausdrucks, Klarheit des Ausdrucks, *Abwägen*

Bei dem Schritt der Zuordnung bzw. Neubildung von Kategorien ist wichtig, dass die Kategorien zunächst „vorläufig" sind (Strauss 1998: 62). Der Forscher legt die Betonung darauf, dass „sie mit der Zeit beträchtlich verändert, verfeinert […] werden" (ebd.). Dies wird in Tab.1 verdeutlicht. Besitzt eine Kategorie am Anfang der Auswertung noch den Namen ‚Klarheit des Ausdrucks' (Grund: In-Vivo-Formulierung der Lehrkraft), heißt

sie am Ende der Auswertung (nach fallübergreifendem Vergleich der Kategorie) ‚Ausdrucksvermögen'. In einem letzten Schritt wurden die Zuordnungen in das Programm MAXQDA (Kuckartz 2010) übernommen, um die Kategorien in einer fallübergreifenden Analyse zu explizieren. Ähnliche Aussagen wurden gebündelt, um Umschreibungen für die jeweiligen Kategorien zu konstruieren. In einem wechselnden Einsatz der drei Grundformen der Interpretation nach Mayring (Mayring 2008) fand somit eine Überarbeitung des Kategoriensystems bzw. die Erweiterung der Kategoriensammlung statt.

Abbildung 2: Auswertungsstrategie zum systematischen, interpretativen Fremd-Verstehen (in Anlehnung an Mayring 2008; Strauss 1998)



Somit fokussierte Heusinger von Waldegge in der Auswertung auf deduktive und induktive Kategorienbildung (siehe Abb. 2 D, E). Schlömerkemper (2010: 90) benennt die Arbeit mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung als einen „Zwiespalt". Dies deckt sich mit dem Vergleich von soziologisch konstruierten und natürlichen Kodes (Strauss 1998). Während natürliche Kodes „analytisch wertvoll" sind und eine Bildhaftigkeit besitzen, gründen soziologisch konstruierte Kodes „auf einer Kombination aus dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes" (ebd.: 65).

Die deduktiven Kategorien in der Studie von Heusinger von Waldegge beinhalten die Teilkompetenzen des Kompetenzstrukturmodells (siehe Kap. 2.2). Diese Kategorien bzw. soziologisch konstruierten Kodes wie z.B. „Folgenreflexion" oder „Problemwahrnehmung" stellen im Rahmen dieser Studie „nur" den Ausgangspunkt dar. Die Verwendung der Kategorien ist hier als Annäherung an das Material der Subjekte zu sehen.

Die deduktiven Kategorien sollen nicht bestätigt werden, sondern vielmehr durch systematisches Fremd-Verstehen ausdifferenziert, neu geformt, in „quasi-natürliche“ Kodes transformiert werden. Um sie „in ihrem Ausdruck lebensnah und bunt“ (Strauss 1998: 64) zu gestalten, spielt die Sprache der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle. Die aus der Theorie gebildeten deduktiven Kategorien werden sozusagen mit Begriffen und Umschreibungen der Lehrkräfte ausgeschmückt.

Die Kategorien werden vorsichtig und mit Bedacht formuliert, indem der Forscher durch fallspezifische und fallübergreifende Explikation erscheinende verwandte Umschreibungen nutzt. Qualitative Forscher bzw. Inhaltsanalytiker sollten sich über ihre konstruktivistischen Forscher-Tätigkeiten bewusst sein. Der Aufforderung, dass „subjektive Konstruktionen des Forschers [immer] mit kommuniziert werden [müssen]“ (Rost 1999: 62), wird Rechnung getragen, indem stets die Zusammenhänge dargestellt werden, in denen die Lehrkräfte ihre Äußerungen tätigten. Somit macht die Darlegung der „Interaktion zwischen Datenträger und Datenerheber (ebd.: 56) die Kategorienbildung transparent.

Mittels dieser Auswertungsstrategie wird erfasst, inwieweit die Lehrkräfte die deduktiven Kategorien ausdifferenzieren und ob Konzepte existieren, die von dem genannten normativen Rahmen unabhängig sind, bzw. über diesen hinausgehen (induktive Kategorienbildung). Die Diskussion, inwieweit die deduktiven mit den induktiven Kategorien zusammengeführt werden, steht zum Zeitpunkt des Artikels noch aus.

Bei beiden Untersuchungen bildete die Formulierung von didaktischen Leitlinien den Abschluss des Auswertungsverfahrens. Die Ergebnisse sollen Hinweise für eine gezielte Lehreraus- und Weiterbildung hinsichtlich der Umsetzung Bewertungskompetenz fördernder Maßnahmen und der Diagnose von Bewertungskompetenz liefern.

Im Folgenden werden erste Auswertungsergebnisse beider Studien dargelegt.

3.5 Ergebnisse

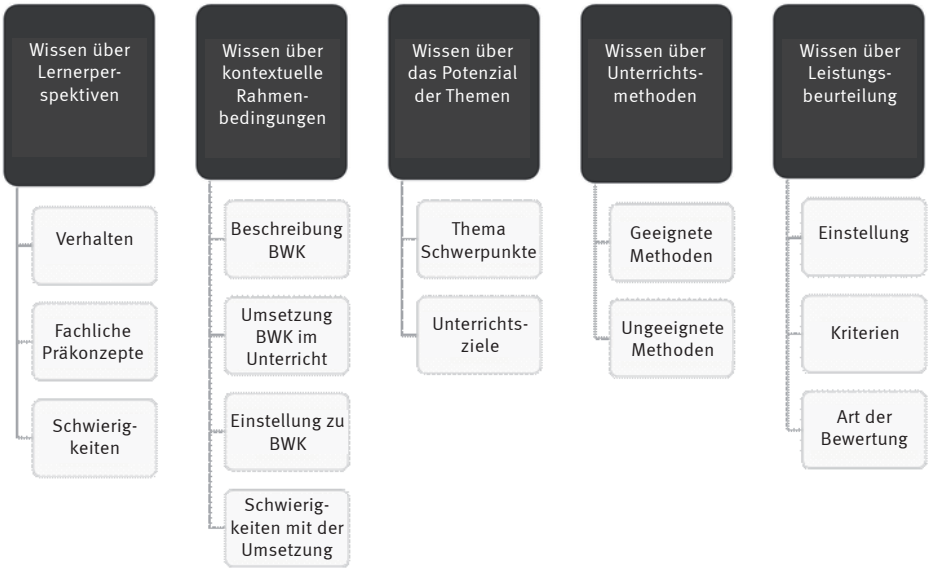
3.5.1 Schwierigkeiten hinsichtlich der Integration von Bewertungskompetenz fördernden Lernsequenzen (Alfs)

Der erste Analyseschritt umfasst die Untergliederung des Interviewmaterials in die fünf deduktiven Oberkategorien. Die Kategorie „Wissen über Lernerperspektiven“ beschreibt das fachdidaktische Wissen der befragten Lehrkräfte über ihre Schüler. „Wissen über kontextuelle Rahmenbedingungen“ umfasst das Wissen der Lehrkräfte sowohl über den schulischen Kontext als auch über die normativen Vorgaben, die durch Bildungsstandards und Kerncurricula formuliert werden. In der Kategorie „Wissen über das Potenzial der Themen“ wird das Wissen über thematische Schwerpunkte, die sich zur Förderung von Bewertungskompetenz eignen und die verfolgte Zielsetzung der Lehrkräfte hinsichtlich dieses Kompetenzbereiches ermittelt. Die Kategorie „Wissen über Unterrichtsmethoden“ umfasst Methoden, die die Lehrkräfte für geeignet halten, um

Bewertungskompetenz angemessen zu fördern. Außerdem werden Methoden erfasst, die aus der Sicht der Befragten nicht für die Förderung von Bewertungskompetenz geeignet sind. Der Bereich „Wissen über Leistungsbeurteilung“ gibt einen Überblick über die Einstellung der Lehrkräfte zur Leistungsbeurteilung von Bewertungskompetenz. Zudem nennen die Lehrkräfte mögliche Kriterien und Methoden, die zur Leistungserfassung geeignet sind und sich in der Praxis bewährt haben.

Der nächste Analyseschritt umfasst die induktive Ausschärfung der deduktiven Oberkategorien durch die konkreten Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews (siehe Abb. 3) (in der Abbildung ist lediglich die erste Sub-Ebene der induktiven Unterkategorien dargestellt).

Abbildung 3: Ausdifferenzierung der deduktiven Kategorien auf der ersten Ebene. (BWK = Bewertungskompetenz)

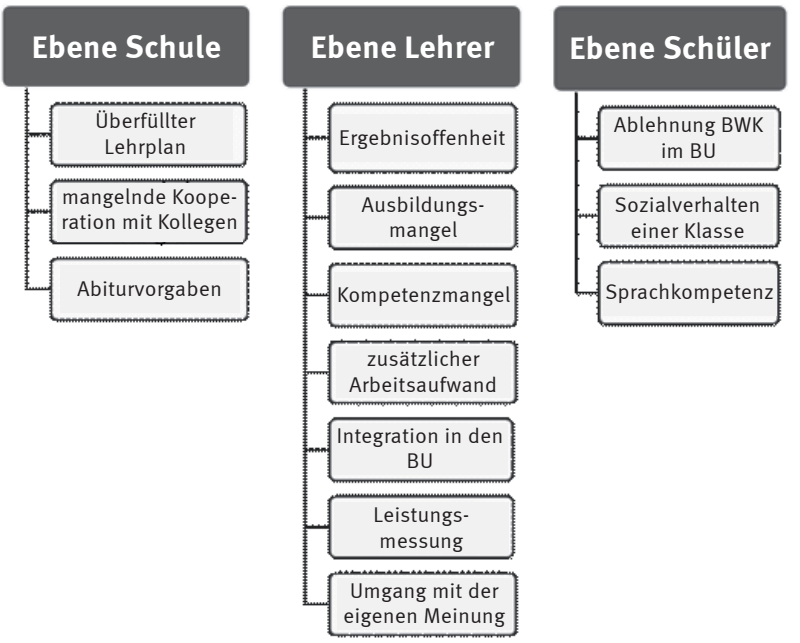


In den folgenden Ausführungen soll besonders auf die Oberkategorie „Wissen über kontextuelle Rahmenbedingungen“ fokussiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte Bewertungskompetenz als äußerst relevant für das Alltagsleben der Schüler einschätzen (induktive Subkategorie „Einstellung zu BWK“): *„Ich denke, in der heutigen Zeit ist das wichtig, weil wir mit einer Flut von Informationen aufgefüllt werden und wir müssen ja ständig Entscheidungen treffen. Und damit Schüler lernen, wie solche Entscheidungen sachkompetent getroffen werden können, ist das sicherlich in der Schule eine gute Übung, um sie im Erwachsenenleben dann zu kompetenten Entscheidungsfällern auszubilden“* (Frau Müller, Z. 31). Alle Befragten bekräftigen, dass

bestimmte biologische Themen unbedingt eine ethische Einbettung benötigen: *„Die Frage „Abtreibung ja oder nein?“ Da kommt man nicht drum herum. Das wäre sicherlich völlig unakzeptabel, wenn man das [ethisches Bewerten] da nicht mit reinbringen würde“ (Herr Wegner, Z. 23).* Dennoch konnte andererseits festgestellt werden, dass die befragten Lehrkräfte bisher kein festes Repertoire hinsichtlich der Förderung von Bewertungskompetenz aufweisen. Sie besitzen zwar ausreichend deklaratives Hintergrundwissen (= Faktenwissen) zu diesem Kompetenzbereich (induktive Subkategorie „Beschreibung von BWK“), es fehlen ihnen jedoch Routinen, Schemata und Handlungsmöglichkeiten (= prozedurales Wissen), um Bewertungskompetenz angemessen zu fördern. Die Lehrkräfte sehen die Alltagsrelevanz dieses Kompetenzbereiches und die gesellschaftliche Aktualität der Themen, es bereitet ihnen jedoch große Probleme, den Kompetenzerwerb gezielt im Biologieunterricht zu fördern. Eine große Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wird an dieser Stelle vermutet.

Es soll in der folgenden Ergebnisbeschreibung auf die Schwierigkeiten der Lehrkräfte hinsichtlich der Einbindung von Bewertungskompetenz fördernden Lernsequenzen fokussiert werden, da sich hier Überschneidungen zu anderen Fachbereichen und Ansätze zu Hilfestellungen ergeben, die fächerübergreifend durchgeführt werden können. Die Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte betonen, entstehen auf drei Ebenen: Schule, Lehrer, Schüler, (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit der Umsetzung von Bewertungskompetenz. (BWK = Bewertungskompetenz; BU = Biologieunterricht)



Im Folgenden sollen die Ebenen der Lehrkraft und der Schüler besprochen und aus den berichteten Problemen erste Rückschlüsse für die Lehrerbildung gezogen werden. Fächerübergreifende Bezüge werden aufgezeigt.

Auf der **Ebene des Lehrers** betonen die befragten Lehrkräfte, dass ihnen eine basale **Ausbildung** fehlt, die ihnen helfen würde, diesen Kompetenzbereich gezielt im Unterricht zu integrieren und den Aufbau dieser Kompetenz gezielt zu fördern. Das Studium und auch Lehrerfortbildungen trugen bisher hauptsächlich der Vermittlung von biologischem Fachwissen Rechnung. Verbindungen zu gesellschaftlich relevanten Aspekten wurden nur selten gezogen und v.a. methodisch wenig eingebettet. Resultierend aus diesem Ausbildungsdefizit ergibt sich, dass die Lehrkräfte sich **nicht kompetent** genug fühlen, um Bewertungsprozesse zu fördern: *„Weil ich mich damit noch nicht genug auseinandergesetzt habe, ist das für mich eine Schwierigkeit, so eine Art Hemmschwelle.“* (Frau Halle, Z. 57) Die Lehrkräfte betonen insbesondere das Fehlen konkreter Methoden, Unterrichtsbeispiele, Arbeitsmaterialien, Routinen und Schemata, die sie ohne großen Aufwand nutzen können, um Bewertungsprozesse in den Unterricht einzubinden. Da dies nicht ausreichend vorhanden ist, bereitet es den Lehrkräften einen **zusätzlichen Arbeitsaufwand**, sich auf die Vermittlung von Bewertungsaspekten im Unterricht vorzubereiten. So stehen sie vor der Herausforderung, sich fachlich in ein fremdes Thema und in didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung von Bewertungsprozessen einzuarbeiten. Naturwissenschaftlich ausgerichtete Lehrkräfte sehen dies als einen Teilbereich an, der eher gesellschaftswissenschaftlich geprägt ist und daher fächerübergreifend mit den Fächern Religion, Werte und Normen, Politik und Deutsch stattfinden sollte. Sie würden es bevorzugen, im Biologieunterricht lediglich die deskriptiven Fakten zu erarbeiten, während das gesellschaftsorientierte Unterrichtsfach der Forderung nachzukommen habe, die ethische Komponente zu vermitteln. Ein Ergebnis, was sicherlich durch die Unsicherheit der Lehrkräfte bedingt ist und die Tendenz zur Delegation von Verantwortung erkennen lässt. Die geäußerte Unsicherheit wird zusätzlich dadurch gefördert, dass die Lehrkräfte Unsicherheit im Umgang mit der **eigenen Meinung** hinsichtlich ethischer Fragen spüren. Sollen persönliche Positionen im Unterricht eingebracht werden oder lieber ausweichend auf persönliche Nachfragen reagiert werden?

Es wird deutlich, dass die befragten Biologielehrkräfte Expertise in der didaktisch-methodischen Aufbereitung und Vermittlung deskriptiver Fakten aufweisen, so dass die **Ergebnisoffenheit** der Bewertungsprozesse zu bioethischen Themen eine starke Herausforderung darstellt. So berichten die Lehrkräfte von Problemen damit, dass die Unterscheidung richtig vs. falsch bei diesen normativen Themen nicht greift: *„Es gibt kein Richtig und Falsch, das sind alles so „Mhh, Mhh, Mhh.“ Wie geht man damit um? Überhaupt: Wie geht man dann mit diesen ganzen Meinungen und Perspektiven als Lehrer um. Und die Schüler wollen auch immer wissen: „Ist das jetzt richtig oder nicht?“, die müssen selber auch damit umgehen. Das ist total schwer auszuhalten und für einen selber auch. Das sind alles Gründe, sich lieber nicht damit zu beschäftigen.“* (Frau Halle, Z. 32).

Eine weitere Schwierigkeit, auf die Lehrkräfte hinweisen, ist die **Leistungsbewertung** von Schülern hinsichtlich Bewertungskompetenz, worauf die Studie von Heusinger von Waldegge näher eingeht.

Auf der **Ebene der Schüler** fällt v.a. die Problematik ins Gewicht, dass viele Schüler bisher ebenfalls **keine Verbindung** zwischen biologischen Themen und ethischen Bewertungsprozessen im Biologieunterricht sehen. Mehrere Lehrkräfte äußern die Beobachtung, dass die Schüler – gerade in Zeiten des Zentralabiturs – fordern, im Biologieunterricht fachlich umfassend geschult und auf das Abitur vorbereitet zu werden. Des Weiteren sehen die Lehrkräfte für ihre Schüler das Problem, dass Bewertungskompetenz eher **sprachlich orientierte Schüler** anspricht und diese fördert, während naturwissenschaftlich orientierte Schüler in diesem Bereich eher zurückstehen. Zudem lässt es das Sozialverhalten vieler Lerngemeinschaften häufig nicht zu, kontroverse Themen offen und ehrlich zu besprechen. Der soziale Druck durch die Peergroup fordert häufig ein sozial erwünschtes Urteil. Einige Lehrkräfte äußern zusätzlich ihre Unsicherheit nicht zu wissen, wie sie eine Urteilsbildung fördern sollen, ohne Schüler bloßzustellen.

3.5.2 Lehrerkonzepte zur Diagnose von Bewertungskompetenz (Heusinger von Waldegge)

Die Analyse der Interviewdaten gibt Aufschluss darüber, welche Sichtweisen Lehrkräfte *zur Diagnose von Bewertungskompetenz* beschreiben. Hierbei handelt es sich um Lehrkräfte, die in der Vermittlung von Bewertungskompetenz als Experten angesehen werden können (siehe Kap. 3.3).

Es wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse Maßstäbe bzw. kriteriale Bezugsnormen abgeleitet, nach denen die Lehrkräfte die Bewertungskompetenz der Schüler beurteilen (Bezugs-normorientierung). Unter Bezugsnormen werden Standards verstanden, „mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt“ (Bromme/Rheinberg 2006: 313). Genauer handelt es sich hierbei um sachliche Standards, also Standards, die „in der Sache selbst bzw. im beabsichtigten Handlungszweck liegen“ (Rheinberg 2008: 179). Wie in Kap. 2.2 erläutert, wird Bewertungskompetenz nach Reitschert et al. (2007) in sieben Teilkompetenzen untergliedert. In dieser dargestellten Studie wurde nun analysiert, ob und wie ausdifferenziert sich diese vorab deduktiv gewonnenen Teilkompetenzen in den Vorstellungen der Lehrkräfte zur Diagnose von Bewertungskompetenz wiederfinden. Es konnte festgestellt werden, dass sich Lehrkräfte tatsächlich auf die folgenden vier Teilkompetenzen beziehen: Wahrnehmen moralisch-ethischer Relevanz des Problems, Folgenreflexion, Perspektivenwechsel und Argumentieren. Auffällig ist aber vor allem, dass sich Lehrkräfte in ihrem Nachdenken über Diagnose von Bewertungskompetenz nicht auf vereinzelte, voneinander isolierte stehende Teilkompetenzen, sondern eher auf die zeitliche Abfolge der Schritte der Urteilsfindung (z.B. Hößle 2007) beziehen, die sie im Unterricht mit den Schülern durchlaufen. So erscheint Lehrkräften für die Diagnose

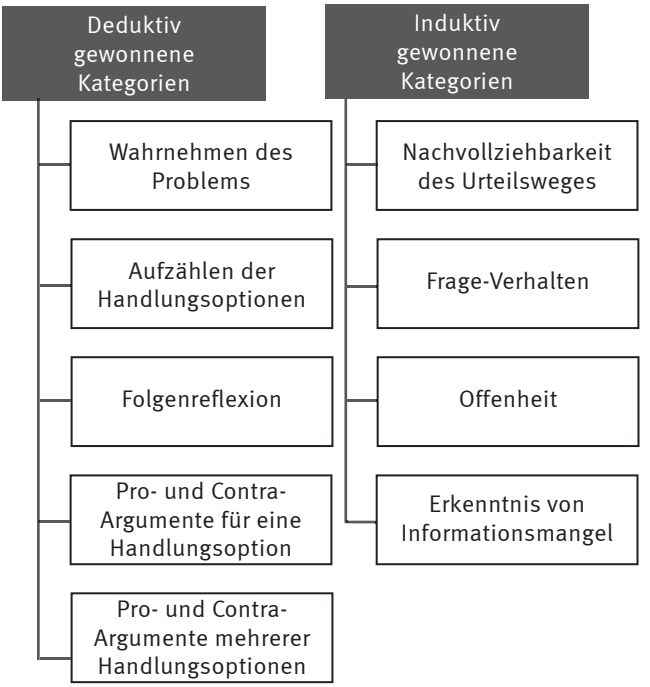
von Bewertungskompetenz die **Nachvollziehbarkeit des (Bewertungs-)Weges** wichtig. Eine Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang, dass es hilfreich für Diagnoseprozesse ist, *„dass sie [die Schüler] […] einen bestimmten Weg in ihrer Urteilsfindung einhalten."* (Fr. Dittrich, 500-513). Eine andere Lehrkraft umschreibt die Diagnose als Prozess, in dem es wichtig ist, *„den Gedankengang [der Schüler] erkennen zu können"* (Fr. Schmidt, Z. 328-333). Zudem äußert eine Lehrkraft die Chancen, die in der Diagnose eines Bewertungsprozesses liegen. Dabei betont sie die Bedeutung, die sie dem gesamten Prozess zumisst: *„Man fühlt sich als Kollege relativ unsicher, wo hin es denn gehen mag. Das ist eigentlich gar nicht schlimm, weil hier tatsächlich der Weg das Ziel ist. Das macht nichts."* (Hr. Bader, 372-374). Die Tatsache, dass Lehrkräfte zur Diagnose von Bewertungskompetenz den Urteilsweg der Schüler in den Blick nehmen (wollen), lässt vermuten, dass Diagnose-Operationen mit den jeweiligen Lehrzielen abzustimmen seien. Eine Lehrkraft beschreibt den direkten Zusammenhang von Diagnose-Kriterium und Lehrziel wie folgt: *„Da war ein Schüler [der sehr bewertungskompetent war]. Dem ist das eben sehr gut gelungen, die unterschiedlichen Positionen voneinander zu trennen, was auch mein Ziel war, das zu erreichen."* (Fr. Koch, Z. 108-114). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass Lehrkräfte die Methode „Sechs Schritte moralischer Urteilsfindung" (siehe 2.3) als hilfreiche Methode nicht nur zur Gestaltung von Bewertungsprozessen heranziehen, sondern gleichzeitig auch zur Diagnose heranziehen.

Es konnten zudem von den Lehrkräften zugrundegelegte implizite kriteriale Bezugsnormen generiert werden, die die Teilkompetenzen erweitern. So fragen vereinzelte Lehrkräfte, inwieweit die **Manifestierung eines Urteils in einer Handlung** wichtig für die Beurteilung von Bewertungskompetenz ist. Es wird einerseits geäußert, dass es *„noch eine ganz andere Geschichte ist, […] ob ich [als Schüler] das [die Entscheidung] dann noch umsetze" (Fr. Koch, Z. 208-215).* Diese Aussage lehnt sich daran an, dass nicht das Handeln-Können Ziel von Biologieunterricht ist, sondern dass in der Schule „einzig die Fähigkeit des rationalen fiktiven Urteilens unter Beleuchtung aller Aspekte eines moralischen Konfliktes erprobt und geübt werden" kann (Reitschert 2009: 13; siehe auch Kap. 2.2.8). Auch schließt das biologiedidaktische Kompetenzstrukturmodell für umweltethische Kontexte (Bögeholz 2007) die postselektionale Phase der Entscheidungsfindung, die eine Umsetzung der Handlungsintention fordert, aufgrund der Anlehnung an einen kognitiv orientierten Kompetenzbegriff aus.

Nach dem obigen Zitat ist zu vermuten, dass die Lehrkraft die Diagnose von Bewertungskompetenz „lediglich" auf die Beurteilung des Urteilsprozesses und nicht die Beurteilung des moralischen Handelns bezieht. Bezüglich der Beurteilung einer Schüleraussage, die auf den Bau von Windkraftanlagen eingeht, wird von einer anderen Lehrkraft jedoch das Bedürfnis geäußert *„etwas darüber hinaus"* (Fr. Meier, Z.378) zu erfassen, bzw. eine dem Urteil konforme Handlung mit einbeziehen zu wollen. Für eine Beurteilung von Bewertungskompetenz erscheint es der Lehrkraft in diesem Kontext wichtig, dass dieses Urteil dann doch mit einer realen Handlungsbereitschaft übereinstimmt: *„Da würde ich ja mal gerne sehen, ob der Schüler die Sandregenpfeifer jagt (lachen) oder ihnen Steine hinterher wirft oder aber seinen Müll dann da liegen lässt*

(Z.1133-1135). [...] Deshalb würde ich auch gerne sehen, ob er davon schon etwas verinnerlicht hat, ob er dann auch behutsam mit der Natur umgeht [...] oder ob das nur so ein übernommenes angelesenes Wissen ist [...]" (Fr. Meier Z. 1146-1151). Für diese Lehrkraft umfasst die Diagnose vermutlich mehr als nur eine kognitive Leistungsdisposition, wie es in der Definition von Hartig/Klieme (2006: 128) gefordert wird.

Abbildung 5: Auszug aus Kriterienkatalog mit möglichen Bezugsnormen für die Diagnose von Bewertungskompetenz



Neben diesen induktiv gewonnenen Kriterien ergab die qualitative Analyse des Weiteren, dass scheinbar „unsachliche" Bezugssysteme bei Lehrkräften bestehen. So z.B. das Kriterium ‚Erkenntnis von Informationsmangel'. Dieses zeigt, dass Lehrkräfte Bewertungsprozesse in einem engen Zusammenhang mit Fachwissen sehen. Sie diagnostizieren dann Bewertungskompetenz bei Schülern, wenn die Lernenden erkennen, dass sie zur Beantwortung einer ethischen Frage bestimmte Sachinformationen, z.B. zum Thema Gentechnik benötigen: *„Ich [als Schüler] brauche [für ein optimales, vortreffliches Urteil beim Thema Gentechnik und Ethik] ein bestimmtes Knowhow, Wissen darüber, was dort passiert."* (Hr. Schäfer, Z. 429-433). Die Kriterien ‚Frage-Verhalten' und ‚Offenheit' gelten Lehrkräften zusätzlich als Bezugssysteme für eine sehr gute Bewertungskompetenz. Es geht zum einen darum, dass sich Schüler Fragen stellen und zum anderen, dass Schüler offen für Neues sind: *„Sicherlich fallen mir ein paar [Schüler ein,*

die sehr bewertungskompetent waren]. Aber was man sagen muss, die sind auch sonst im Unterricht sehr gut und stellen viele, in Anführungszeichen kluge Fragen. Das ist dieses Offene, Nachfragende und Bohrende" (Fr. Schmidt, Z. 112-118).

Die genannten, induktiv abgeleiteten und dadurch neu hinzugewonnenen Kriterien sowie der oben dargestellten deduktive Kriterienkatalog können nach einem kritischen Abwägungsprozess in eine Kriteriensammlung zusammengefügt werden, die den Lehrkräften im Unterricht helfen kann, Bewertungskompetenz zu diagnostizieren (siehe Abb. 5). Dazu ist es jedoch notwendig, die neu hinzugewonnenen Kriterien hinsichtlich ihrer Plausibilität und Geeignetheit hin zu überprüfen. Dieser letzte Auswertungsschritt steht z.Zt. noch aus.

3.6 Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

Es lässt sich aus den von Alfs berichteten Ergebnissen zum fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften zum Bereich Bewertungskompetenz ableiten, dass zwar seit 2004 mit Verabschiedung der Bildungsstandards die Forderung besteht, Bewertungsprozesse in den Unterricht zu integrieren, die derzeitige Umsetzung in der Schule nach Aussagen der Lehrkräfte aber nicht adäquat gewährleistet werden kann. Begründungen scheinen nicht im mangelnden Wissen der Lehrkräfte zu liegen, sondern in der subjektiv empfundenen Unsicherheit, Lernarrangements zur Förderung von Bewertungsprozessen in den Unterricht zu integrieren. Diese Lehrkraft fasst es zusammen: *„Und ich denke, dass das den Kollegen die meisten Probleme bereitet. Nicht, dass die unwillig sind und auch nicht, dass sie unfähig sind, aber ich glaube, alles, was so ein bisschen angstbesetzt ist, das läuft nicht gut."* (Frau Lahnstein, Z. 147)

Weiterhin zeigt die Untersuchung, dass die befragten Lehrkräfte viele thematische Anknüpfungspunkte, Unterrichtsziele, Methoden und Sozialformen zur Förderung von Bewertungskompetenz sowie ausdifferenzierte Kriterien zur Leistungsbewertung nennen konnten, was das Bild unterstreicht, dass Lehrkräfte durchaus umfangreiche Konzepte entwickeln können, es allein daran mangelt, diese auch umzusetzen. Des Weiteren wiesen die Befragten ein hohes fachdidaktisches Wissen zu theoretischen Aspekten der Bewertungskompetenz auf: Die Teilkompetenzen Perspektivenwechsel, Folgenreflexion, Wahrnehmen moralischer Relevanz, Beurteilen und Urteilen aus dem normativen Kompetenzstrukturmodell ließen sich in den Beschreibungen der Lehrkräfte von Bewertungskompetenz wiederfinden.

Die Studie von Heusinger von Waldegge macht deutlich, dass Lehrkräfte die Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz durchaus in ihren Diagnoseprozess einbeziehen und als Maßstab für die Qualität einer Schülerleistung zugrunde legen. Interessant ist festzustellen, dass Lehrkräfte weniger einzelne Stellungnahmen zu den einzelnen Teilkompetenzen für die Diagnose festhalten als vielmehr den gesamten Bewertungsprozess zugrunde legen. Vorsicht ist geboten, wenn Lehrkräfte sich zum Ziel setzen, neben dem eigentlichen Bewertungsprozess auch Handlungsbereitschaften zu diagnostizieren, die über die geforderte kognitive Leistungsdisposition hinausgeht.

Zusammengefasst ergeben sich aus der Studie von Heusinger von Waldegge erste Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung von Angeboten, die im Rahmen der Lehrer-aus- und Weiterbildung genutzt werden können, um Diagnosekompetenz von Lehrkräften in Bezug auf Bewertungskompetenz zu schulen. Im Fokus dieser Seminare kann das oben dargestellte Kompetenzstrukturmodell zur Bewertung stehen, das Lehrkräfte tatsächlich helfen kann, Kriterien für die Diagnose von Bewertungsprozessen zu entwickeln und zugrundezulegen. Dabei kann in solchen Angeboten Raum für die Diskussion über die Adäquatheit der o.g. explizit und implizit genannten Kriterien zur Beurteilung von Bewertungskompetenz gegeben werden. Diese Diskussion lässt sich aber nur führen, wenn auch Lehrkräfte zwischen informellen und formellen Diagnoseleistungen unterscheiden (siehe hierzu Helmke 2009; Schrader/Helmke 2002). Durch Lehrerausund Weiterbildung am Beispiel der Vermittlung von Bewertungskompetenz könnte folgender Forderung von Hesse/Latzko (Hesse/Latzko 2009: 59) nachgekommen werden: Lehrer-Urteile sollten nicht Alltagsurteile sein, bei denen sich die Lehrkraft „spontan und unbewusst von Alltagstheorien leiten“ lässt. Sie sollten sich im Sinne einer professionellen Diagnostik Kriterien verpflichtet fühlen, die einem begründbaren System entstammen. So könnte gewährleistet werden, dass Lehrkräfte sich informelle Diagnoseleistungen stets mit Hilfe formeller Diagnosen kontinuierlich absichern und korrigieren. Leitlinien bzgl. der Diagnose von Bewertungskompetenz wären u.a. folglich: a) Vermittlung (un-)geeigneter kriterialer Bezugsnormen und b) Bewusstmachung eigener informeller und formeller Diagnose-Operationen.

Abschließend ist bezüglich der Ergebnisse von Alfs zu bemerken, dass die Lehrerweiterbildung v.a. auf das individuelle prozedurale Wissen der Lehrkräfte eingehen sollte. Aufgabe möglichst fächerübergreifender Fortbildungen sollte es sein, die vorhandene Kompetenz der Lehrkräfte durch Praxisbeispiele, durch den Austausch mit erfahrenen Kollegen durch die Arbeit in Projekten und in kleinen Teams sowie durch das Aufzeigen von fächerübergreifenden Methoden und Themen zu stärken und Ängste und Befürchtungen abzubauen. Die Verbindung zwischen aktuellen biologischen Themen und den Gesellschaftswissenschaften (= Wissenschaft und Gesellschaft) ist offensichtlich, so dass fächerübergreifende Bezüge herausgestellt und effektiv genutzt werden sollten. Um die Synergie-Effekte nutzen zu können, sollte das Lernen in Kontexten angeregt werden. Bereiche wie z.B. Medizin (Gesundheit, Sexualität, Gentechnik) und Umwelt (regenerative Energieformen, Ökologie, Naturschutz, Klimawandel) können fächerübergreifend bearbeitet werden.

Biologisches Fachwissen sollte hierbei als Grundlage betrachtet werden, aber im Anschluss an authentische Problemfelder vermittelt werden. Das deklarative Wissen der Lehrkräfte kann so in praktische Kompetenz überführt und ein modernes Bild von Biologieunterricht vermittelt werden, bei dem es nicht länger um die Ausstattung mit Fachwissen geht, sondern die Schüler im Sinne der Scientific Literacy eine biologische Grundkompetenz erlangen. Dies kann nur durch einen Unterricht geschehen, in dem die Kompetenzbereiche vernetzt werden.

Autorenangaben

Neele Alfs
Institut für Biologie und Umweltwissenschaften, AG Biologiedidaktik
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
neele.alfs@uni-oldenburg.de

Kerstin Heusinger von Waldegge
Institut für Biologie und Umweltwissenschaften, AG Biologiedidaktik
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
k.heusinger.v.waldegge@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Corinna Hößle
Institut für Biologie und Umweltwissenschaften, AG Biologiedidaktik
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
corinna.hoessle@uni-oldenburg.de,

Literatur

Adam, G./F. Schweitzer (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 4, S. 469-520.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bögeholz, S./Barkmann, J. (2003): Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität. In: DGU-Nachrichten, S. 27-28, S. 44-53.

Bögeholz, S./Hößle, C./Langlet, J./Sander, E./Schlüter, K. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: ZfDN, 10, S. 89-115.

Bögeholz, S. (2007): Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In: Krüger, D./Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin: Springer-Verlag, S. 209-220.

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 177-212.

Brunner, M. et. al. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des deutschen DFG-Schwerpunktprogramms. Waxmann: Münster, S. 54-83.

Dietrich, J. (2004): Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In: Rohbeck, J. (Hrsg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden: Thelem, S. 65-96.

Eggert, S. (2008): Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht – Vom Modell zur empirischen Überprüfung. Diss. Göttingen: Universität Göttingen.

Eggert, S./Bögeholz, S. (2006): Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12.

Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 13-30.

Flick, U. (2008): Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Geers, U./Alfs, N./Hößle, C. (2009): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften zum Thema „Ökosysteme“ sowie zum Kompetenzbereich Bewerten am Kontext „Grüne Gentechnik“.

In: Krüger, D. et al. (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge auf der 11. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VBIO in Marburg 2009, S. 83-98.
Glaser, B./Strauss, A.L. (1999): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
Gräber, W./Nentwig, P. (2002): Scientific Literacy - Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Diskussion. In: Gräber, W./Nentwig, P./Koballa, T./Evans, R. (Hrsg.): Scientific Literacy: Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 7-20.
Gropengießer, H. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, P./M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Basel: Beltz.
Haidt, J. (2001): The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. In: Psychological Review, 108, S. 814-834.
Harms, U./Mayer, J./Hammann, M./Bayrhuber, H./Kattmann, U. (2004): Kerncurriculum und Standards für den Biologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.E. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberstufe II. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 22 - 84.
Hartig, J./E. Klieme (2006): Konzept der Kompetenz. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung & Leistungsdiagnostik. Berlin: Springer, S. 128-143.
Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
Hesse, I./Latzko, B. (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Budrich.
Heusinger von Waldegge, K./Hößle, C. (im Druck): Eine empirische Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften – Diagnosegegenstand Bewertungskompetenz. In: Krüger, D. (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge auf der 12. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VBIO in Neumünster 2010.
Hößle, C. (2001): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik. Innsbruck: Studien-Verlag.
Hößle, C./Lude, A. (2004): Bioethik im naturwissenschaftlichen Unterricht – ein Problemaufriss. In: Hößle, C./Höttecke, D./Kircher, E. (Hrsg.): Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-42.
Hößle, C. (2007): Theorien zur Entwicklung und Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Krüger, D./H. Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin: Springer.
Hößle, C. (2007): Ethische Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. In: Jahnke-Klein, S./Kiper, H./Freisel, L. (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 111-129.
Hößle, C./K. Heusinger von Waldegge (2010): Bewertungskompetenz diagnostizieren – eine Herausforderung. In: MNU 7, 10, S. 428-434.
KMK (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf [Zugriff: 05.10.2010]
Kramer, G. (2009): Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der fachlichen Kommunikationskompetenz im Biologieunterricht. http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_00004782 [Zugriff: 01.08.2011]
Kolster (2003): Wissen und Bewerten. Unterwegs zu einer Ethik der Naturwissenschaften. Freiburg/München: Alber.
Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kunter, M./Klusmann, U. (2010): Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann Verlag, S. 207-230.
Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Beltz Psychologie Verlags Union.
Langlet, J. (1999): Ich esse keine Gene! Die Kunst der Beurteilung lernen. In: Friedrich Jahresheft, S. 96-99.

Lind, G. (2006): Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologieunterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Praxis der Naturwissenschaften-Biologie 55, 1, S. 10-16.

Loughran, J./Berry, A./Mulhall, P. (2006): Understanding and Developing Science Teachers` Pedagogical Content Knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.

Magnusson, S./Krajcik, J./Borko, H. (1999): Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: Gess-Newsome/Lederman (Hrsg.): Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 95-131.

Martens, E. (2003): Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Massing, P. (1997): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, S. 115-134.

Mittelsten Scheid, N. (2008): Niveaus von Bewertungskompetenz – Eine empirische Studie im Rahmen des Projekts „Biologie im Kontext“. Studien zur Kontextorientierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Tönning: Der Andere Verlag.

Schlömerkemper, J. (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schecker, H./Parchmann, I. (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12, S. 45-66.

Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink.

Park, S./Oliver, J.S. (2007): Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand teachers as Professionals. In: Research Science Education.

Platzer, K./Sinemus, K. (2001): Ein Strukturmodell ethischer Urteilsbildung im Kontext moderner Biotechnologie und Gentechnik. Das Fallbeispiel Bt-Mais. In: Hauskeller, C./Liebert, W./Ludwig, H. (Hrsg.): Wissenschaft verantworten. Soziale und ethische Orientierung in der technischen Zivilisation. Münster: Agenda-Verlag, S. 91-109.

Rheinberg, F. (2008): Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: Schneider, W./M. Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 178-186.

Reitschert (2009): Ethisches Bewerten im Biologieunterricht - Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. Hamburg: Dr. Kovac.

Reitschert, K./Hößle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten – Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: ZfDN, 13, S. 125-143. http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/007_Reitschert_13.pdf.

Rost, J. (1999): Drei Thesen zum Konzept qualitativer Forschungsmethoden. In: Bolscho, D./G. Michelsen (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Schrader, F.-W./Helmke, A. (2002): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 45-58.

Shulman, L. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15, 2, S. 4-14.

Selman, R. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. 1, No. 1, Art. 22. http://www.qualitative-research.net/fqs

Zeidler, D. L./Sadler, T. D./Applebaum, S./Callahan B. E. (2009): Advancing Reflective Judgement through Socioscientific Issues. In: Journal of Research in Science Teaching 46, 1, S. 74-101.

Zeidler, D. L./Nichols, B. H. (2009): Socioscientific Issues: Theory and Practice. In: Journal of Elementary Science Education 21, 2, S. 49-58.

Maria Mrochen und Dietmar Höttecke

Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards

Zusammenfassung

Mit der Einführung der Nationalen Bildungsstandards durch die KMK 2004 hat die Diskussion um die Förderung von „Bewertungskompetenz“ in den naturwissenschaftlichen Fächern an Aktualität gewonnen. Für eine erfolgreiche Implementation der Kompetenzorientierung in der Schule ist die fundierte Kenntnis der Vorstellungen von Lehrkräften von zentralem Interesse. Die vorliegende Studie erhebt die Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen bezüglich des Kompetenzbereichs Bewertung in einem explorativen und rekonstruktiven Design auf Basis von 37 Interviews mit Biologie-, Chemie-, Physik- und Politiklehrkräften. Zu Beginn des Artikels wird ein Überblick über die nationale und internationale Diskussion um Bewertungskompetenz skizziert, um die vorliegende Studie einordnen zu können. Im Ergebnisteil des Artikels werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt. Es können vier verschiedene Vorstellungen der Lehrkräfte von Bewertung identifiziert werden. Es wird eine Typologie der Lehrkräfte entwickelt, auf deren Basis Hinweise für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten gegeben werden können. Die Typologie zeigt eine schwach ausgeprägte Spezifik der Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu Unterrichtsfächern und Schulformen.
Schlagwörter: Bewertungskompetenz, Lehrervorstellungen, Implementation

Teachers' beliefs about their students' ability to make judgments

In 2004 common national standards for science education have been released. There are three separated documents for biology, chemistry, and physics teaching in secondary school which all focus on the development of a competency enabling students to make well-founded judgements and decisions. A prerequisite for a successful implementation of the standards is a thorough knowledge of science teachers‘ beliefs about judgement and decision-making. The article is presenting in the beginning an overview on the national standards and the discussion in science education about judgement and decision-making. The study presented here is based on 37 interviews conducted with teachers teaching physics, chemistry, biology or politics. The results of the study cover a range of four beliefs about judgement and decision-making. It was possible to develop a typology of teachers covering four different types. The typology allows insights into teachers’ beliefs and which kind of problems they might face regarding the facilitation of this competency. The study indicates a weak relation between the typology and the subject the teachers do teach.
Keywords: judgement and decision-making, competence, teachers’ beliefs, implementation

1. Ausgangslage

Mit der Einführung der Nationalen Bildungsstandards 2004 durch die KMK wurde für den naturwissenschaftlichen Unterricht die Forderung nach der Förderung von Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern bis zum mittleren Schulabschluss in Deutschland stärker in die Diskussion gebracht als bisher. International wird diese

Diskussion bereits seit einigen Jahren unter verschiedenen Schlagworten geführt: naturwissenschaftliche Grundbildung bzw. „scientific literacy“ (z. B. Bybee 1997; Roth/Lee 2004; Sadler 2004; Linder et al. 2011), „science for citizenship“ mit besonderem Augenmerk auf die Ermöglichung von Laien-Experten-Dialogen (z. B. Cross/Price 1999; Jenkins 1999; Kolstoe 2001; Collins/Evand 2007) und „decision making in socio scientific issuses“ (z. B. Ratcliffe 1997; Zeidler 2003; Höttecke et al. 2010; Sadler 2011).

Die Forderungen an Naturwissenschaftsunterricht bezüglich der Förderung von Bewertungskompetenz sind vielfältig. So soll die naturwissenschaftliche Bildung ein Verständnis für die Welt eröffnen und zum mündigen Bürger erziehen, der an gesellschaftlichen Diskursen teil hat, abgewogene Entscheidungen auf der Basis naturwissenschaftlichen Wissens und unter Berücksichtigung ethischer Wertvorstellungen fällt und mit Hilfe naturwissenschaftlicher Grundbildung in gesellschaftlichen Entscheidungen begründet Position bezieht.

In den Bildungsstandards der KMK werden für die drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik je vier Kompetenzbereiche - Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung - formuliert, die in der Darstellung der KMK gleich gewichtet sind. Damit erhalten auch die prozessbezogenen Kompetenzen, neben dem Fachwissen, eine zentrale Stellung für die Ausrichtung des Naturwissenschaftsunterrichts. Eine Analyse der Bildungsstandards der drei Fächer für den Kompetenzbereich Bewertung ergibt aber, dass sich das Verständnis von Bewertungskompetenz für die Fächer unterscheidet. Während in den Standards für Biologie die Explikation und Benennung von Werten und Normen als Ziel formuliert wird (vgl. KMK 2005a), findet sich in Physik diese Forderung nicht. Vielmehr wird in den Bildungsstandards für das Fach Physik so etwas wie Zukunftsorientierung verlangt, wenn davon die Rede ist, dass Grenzen naturwissenschaftlichen Wissens aufgezeigt, Risiken bewertet und Auswirkungen abgeschätzt werden sollen (vgl. KMK 2005c). Auch die Generierung alternativer Vorschläge zielt auf die Fähigkeit ab, Zukunft mit zu gestalten. In den Bildungsstandards für das Fach Chemie wird insbesondere auf Anwendungsbezüge fokussiert (vgl. KMK 2005b). Dabei handelt es sich sowohl um Anwendungsbereiche und -beispiele als auch um Transferaspekte. Insbesondere die Diskussion von lebenswelt- und gesellschaftsrelevanten Fragestellungen und Aussagen wird für das Fach Chemie im Kompetenzbereich Bewertung thematisiert.

Die Bildungsstandards senden aber auch je Fach den Fachlehrkräften keine klaren Botschaften, was unter Bewertungskompetenz genau zu verstehen sei. In der Übersicht zu den Kompetenzbereichen der Physik heißt es z. B., Bewertung meine „Physikalische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten“ (KMK 2005c: 7) zu können. Der Aspekt, der Nutzung physikalischer Sachverhalte in gesellschaftlichen Problemkontexten, wird erst in den Erläuterungen (ebd.: 10), der Beschreibung der Standards (ebd.: 12) und der Festlegung von Anforderungsbereichen (ebd.: 14) genannt. Die vordergründige und unspezifische Botschaft fokussiert einen rein innerfachlichen Bewerten-Begriff, wie er bereits kritisiert worden ist (Schecker/Höttecke 2007), der auch in den Aufgabenbeispielen der Bildungsstandards Physik bestätigt wird.

Damit geben die Bildungsstandards für die Förderung von Bewertungskompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht bereits eine recht heterogene Ausgangslage vor. Es ist nicht geklärt, ob Bewertung über die naturwissenschaftlichen Domänen hinweg als einheitliche Kompetenz aufgefasst oder in domänenspezifische Bewertungskompetenzen untergliedert werden muss. Diese sowohl normativ als auch empirisch zu klärende Frage stellt ein Desiderat fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit dar.

In der Politikdidaktik stellt sich die Sache anders dar. In den Anforderungen an Bildungsstandards, die von der Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004 auf Anfrage der KMK hin formuliert wurden, ist zentraler Gegenstand der dort als politische Urteilsfähigkeit bezeichneten Kompetenz die Erziehung zur Mündigkeit und die Ermöglichung von Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen. Dabei gilt die Fähigkeit zur politischen Teilhabe als bedeutsames Bildungsziel, durch das Individuen gestärkt werden und der gesellschaftliche Fortbestand der Demokratie gesichert werden soll. In der Politikdidaktik hat die Förderung der Fähigkeit zum Urteilen und Entscheiden eine lange Tradition (z. B. Sutor 1971; Bundeszentrale für politische Bildung 1997), sodass davon ausgegangen werden kann, dass dieser Kompetenzbereich in weit größerem Maße zum Selbstverständnis des Faches Politik gehört als dies in den naturwissenschaftlichen Fächern erwartbar ist.

Mit dem durch die Bildungsstandards zwar uneinheitlich aber normativ gesetzten Ziel der Förderung von Bewertungskompetenz ergeben sich Anforderungen an die Fachlehrkräfte in den Naturwissenschaften. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen handlungsleitend sind (Müller/Duit 2004). Darüber hinaus wissen wir, dass eine mangelnde Passung zwischen subjektiven Theorien der Lehrpersonen und Unterrichtsmethoden, die von ihnen erwartet werden, Schwierigkeiten bei der Umsetzung im unterrichtlichen Handeln mit sich bringen, wie Watson, Swain und McRobbie (1999) am Beispiel offen gestalteter Experimentierumgebungen zeigen konnten. In diesem Sinne stellen die Vorstellungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Kompetenzbereich Bewertung eine wichtige Bedingung für gelingende Implementation dar (Haney/Czerniak/Lumpe 1996). Schröder und Fischler (2002) formulieren die Erkenntnis, dass Unterricht nur dann nachhaltig positiv beeinflusst werden kann, wenn die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern erweitert werden. Für erfolgreiche Implementationen curricularer Neuorientierungen bildet die Kenntnis von Lehrervor- und -einstellungen also eine wichtige Basis. Denn um das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen erfolgreich verändern zu können, bedarf es einer fundierten Kenntnis ihrer Vorstellungen (Fischler 2001). Die Frage nach den Lehrerperspektiven gewinnt ihre Bedeutsamkeit also aus dem Implementationsproblem des Kompetenzbereichs Bewertung. Generell gelten curriculare Innovationen, die das System Schule top-down verändern sollen, als dahingehend problematisch, dass sie ein hohes Maß an Vertrauen in die bruchlose Umsetzbarkeit einer Innovation voraussetzen. Lehrkräfte dagegen interpretieren die Innovation vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographisch erworbenen Erfahrungen und (fach-)kulturell überlieferten Einstellungen und Vorstellungen. Sie adaptieren die Innovation beeinflusst

von ihrem je vorhandenen kognitiven und affektiven Hintergrund (z. B. Snyder et al. 1992; Geijsel et al. 2001).

Die der Implementation voraus liegenden Einstellungen und Vorstellungen über Bedeutung und Wirksamkeit der Innovation sind die personenbezogenen Variablen der Implementation. Lehrpersonen sind „gatekeeper" curricularer Innovationen (Barab/Luehmann 2003), sodass deren Akzeptanz für eine Innovation über den Erfolg mitentscheidet (Lee/Witz 2009). Dabei ist uns klar, dass eine generelle Akzeptanz einer Innovation bestenfalls eine notwendige Bedingung erfolgreicher Implementation bedeutet (Witz/Lee 2009).

2. Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen dieser Untersuchung wird Bewertungskompetenz als die Fähigkeit verstanden, in sachlich, ethisch und emotional komplexen Problemsituationen begründet zu urteilen und zu entscheiden, indem Handlungsoptionen erkannt, generiert und abgewogen werden. Tatsächlich müsste der Begriff Urteilen dem Begriff Bewerten vorgezogen werden. Wir werden den Begriff des Bewertens aber beibehalten, um den begrifflichen Anschluss an die Bildungsstandards zu wahren und sehen eine weitgehende Übereinstimmung der Bedeutungen der beiden Begriffe.

Ein Leitziel der Entwicklung von Bewertungskompetenz ist die Befähigung zur Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen. Beispiele sind das Urteilen über Handlungsoptionen, um dem Klimawandel zu begegnen, oder das Urteilen über die Verwendung von Mobiltelefonen, die „Elektrosmog" und die damit verbundenen Gefahren erhöhen können. In den Fachdidaktiken wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass Bewertungsprobleme zumindest im Sinne von „socio-scientific issues" sich oft durch wissenschaftliche Unsicherheit auszeichnen (Kolstoe 2000; Albe 2008b). Es liegt z. B. unterschiedliche wissenschaftliche Evidenz über den Klimawandel und seinen Verlauf oder über die Auswirkungen von „Elektrosmog" auf Mensch und Gesundheit vor. Ein Urteil über den wissenschaftlichen Tatbestand ist daher ohne weiteres gar nicht möglich. Vielmehr ist ein Wissen über Wissenschaft selbst notwendig, um zu erkennen, dass wissenschaftliche Unsicherheit oder wissenschaftliche Kontroversen keine Ausnahmezustände sind, sondern zumindest im Bereich aktueller und noch nicht kanonisierter Forschung den Normalfall abgeben.

Menthe unterscheidet vier Themenbereiche, in denen naturwissenschaftliches Urteilen in der Literatur dargelegt wird: a) ökologische Bewertungskompetenz, Umweltbildung, b) moralische Urteilsfähigkeit, c) Alltagsentscheidungen und d) naturwissenschaftliche Grundbildung als Voraussetzung demokratischer Teilhabe („mündiger Bürger", „citizenship") (vgl. Menthe 2006: 10). Inhaltlicher und fachlicher Rahmen der zur Rede stehenden Interviewstudie stellt der Klimawandel als komplexes ökologisches Problemfeld dar. Dabei ist die „Besonderheit von ökologischen Fragen [...], dass sie zugleich einen naturwissenschaftlichen wie einen ethisch-politischen Zugang bedingen

und daher eng mit Fragen des Urteilens und Bewertens verknüpft sind“ (Menthe/Parchmann 2006: 80).

Im Rahmen naturwissenschaftlicher fachdidaktischer Forschung sind insbesondere in der Biologiedidaktik Versuche der Operationalisierung von Bewertungskompetenz unternommen worden. Das Göttinger Modell der Bewertungskompetenz (Eggert/Bögeholz 2006) strukturiert für den Bereich der nachhaltigen Entwicklung[1] Teilkompetenzen von Bewertungskompetenz. Dabei ist die Struktur eng angelehnt an das Metamodell der Entscheidungsfindung nach Betsch und Haberstroh (vgl. Betsch 2005), in dem zwischen der präselektionalen, der selektionalen und der postselektionalen Phase unterschieden wird. Da in der postselektionalen Phase auf die Handlungsintention abgehoben wird, von Kompetenz aber in erster Linie die kognitiven Dimensionen in der Operationalisierung berücksichtigt werden, bezieht das Göttinger Modell die ersten beiden Phasen in das Modell mit ein. Die vier Teilkompetenzen des Göttinger Modells umfassen das „Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung“, das „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“, das „Generieren und Reflektieren von Sachinformationen“ und das „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ (Eggert/Bögeholz 2006: 189). Dabei können die ersten beiden Teildimensionen als Inhaltsbereich verstanden werden, während die beiden nachgenannten Teilkompetenzen die Performanz des Bewertens betreffen. Weiterhin unterscheiden die Autorinnen mit Bezug auf Modelle der Entscheidungspsychologie (Jungermann/Pfister/Fischer 2005) zwischen kompensatorischen und non-kompensatorischen Vorgehensweisen. Das Abwägen von Informationen beschreibt eine kompensatorische Strategie. Non-kompensatorische Entscheidungsstrategien sind dagegen dadurch gekennzeichnet, dass bei Verletzen eines bestimmten qualitativen oder Überschreiten eines bestimmten quantitativen Schwellwertes eine oder mehrere Handlungsoptionen ausgeschlossen werden. In den empirischen Untersuchungen mit diesem Modell wird darauf geachtet, die Inhaltsgebiete und Fragestellungen so zu wählen, dass die kompensatorischen Strategien angewendet werden können, um den Prozess des Abwägens in den Entscheidungsprozess zu integrieren.

Das Modell von Eggert und Bögeholz fokussiert die kognitiven und rationalen Aspekte von Bewertungskompetenz und deren modell- und evidenzbasierte Strukturierung. Dabei bleiben volitionale und affektive Aspekte trotz ihrer großen Bedeutsamkeit für die Bereitschaft, eine Bewertung in abwägender, argumentierender und sachkundiger Weise vorzunehmen, noch unberücksichtigt. Die Rolle intuitiver ad-hoc-artiger Urteilsstrategien wird nicht berücksichtigt. Wir gehen davon aus, dass die Bereitschaft zum rationalen Urteilen in Kontexten gering ist, die stark emotional aufgeladen sind oder die Interessen des Subjekts eng berühren (z. B. Haidt 2001; Sadler/Zeidler 2005). Die Rolle nicht bewusster Vor-Urteile und Bewerten-Routinen, wie sie sich im Begriff der Intuition (Gebhard 2007) niederschlagen, ist bislang noch nicht ausreichend erforscht, gilt aber als relevant (Sadler/Zeidler 2005; Menthe 2006). Die Rolle von Fachwissen

1 „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“ (Bericht der Brundtland-Kommission 1987)

für Bewertungsprozesse in Kontexten, die die Naturwissenschaften betreffen, kann auf Basis bisheriger Studien als gering eingeschätzt werden (Lewis/Leach 2006). Empirische naturwissenschaftliche Evidenz wird dagegen – wenn überhaupt – dazu genutzt, eine eigene Meinung post-hoc argumentativ zu rechtfertigen (Simmons/Zeidler 2003; Sadler/Donnelly 2006).

Ethische Aspekte werden im Bereich moralischer Urteilsfindung relevant, wie sie in den Bildungsstandards Biologie genannt werden[2]. Hößle und Bayrhuber (2006) formulieren ein Phasenmodell aus sechs Schritten, die gleichsam Charakteristika moralischer Urteilsfindung darstellen: 1.) Definieren eines geschilderten Dilemmas, 2.) Aufzählen möglicher Handlungsoptionen, 3.) Aufzählen ethischer Werte, welche die Handlungsoption impliziert, 4.) Unterscheiden zwischen deontologischen und konsequentialistischer Argumentationsweise (Systematisieren von Werten), 5.) begründete Urteilsfällung und Diskussion andersartiger Urteile und 6.) Aufzählen von Konsequenzen, die das eigene und das andersartige Urteil implizieren.

In der Literatur wurde darauf hingewiesen, dass Urteilen weit weniger rational gesteuert ist, als die hier diskutierten Modelle zunächst nahe legen. Die Forschung zeigt, dass Menschen generell kaum entlang elaborierter Bewertungsstrategien urteilen und entscheiden, sondern zumeist intuitive Entscheidungen fällen, die, wenn überhaupt, post-hoc begründet werden (vgl. Haidt 2001). Bei der Begründung von Urteilen sind persönliche Motive vorrangig (Bell/Lederman 2003; Albe 2008a). Es bedarf offenbar strukturierter Lerngelegenheiten, intuitive Bewertungsstrategien an sich selbst zu erkennen, auf sie – wie Gebhard (2007) fordert – zu reflektieren und durch einen kontra-intuitiven, sachlich begründeten Bewertungsprozess zu ergänzen. Wir gehen dabei nicht davon aus, dass es Ziel von Unterricht sein sollte, intuitive Bewertungsprozesse gleichsam auszumerzen. Die Bewertung „aus dem Bauch heraus" ist kognitiv entlastend und macht Menschen damit in Alltagssituationen handlungsfähig. Komplexe Probleme erfordern jedoch auch komplexe Bewertungsstrategien, über die die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls verfügen sollten (Höttecke et al. 2010). Eine Funktion von Bewertungskompetenz förderndem Unterricht besteht dann darin, dass Schülerinnen und Schüler eigene Bewertungs-Strukturen erkennen, reflektieren und zu mehr begründeten, argumentativ abgesicherten Strukturen entwickeln können. In diesem Kontext sind Modelle wie das von Hößle und Bayrhuber (2006) u. E. sinnvoll.

Wie sich Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern fördern lässt, wie scientific literacy und demokratische Teilhabe als Bildungsziele erreicht werden können (z. B. Kortland 2001; Menthe 2006) oder wie sich Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern in Niveaustufen darstellen und messen lässt (Reitschert/Hößle 2007; Mittelsten Scheid/Hößle 2008; Eggert/Bögeholz 2006), wurde und wird an verschiedenen Stellen untersucht. Über welche Vorstellungen und Einstellungen Lehrpersonen

2 Z. B. in der Formulierung: „Schülerinnen und Schüler setzen beim systematischen Bewerten von Handlungsmöglichkeiten diese mit ethischen Werten in Beziehung. [...] Auf dieser Basis entwickeln und vertreten sie unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlich verhandelbarer Werte einen eigenen Standpunkt. Durch die ethische Bewertung wird die naturwissenschaftliche Perspektive im engeren Sinne ergänzt." (KMK, 2005a: 12)

insbesondere der naturwissenschaftlichen Fächer zum Kompetenzbereich Bewertung verfügen, ist bisher ungeklärt. In der vorzustellenden Studie untersuchen wir daher Aspekte der Lehrerperspektiven auf den Kompetenzbereich Bewertung im Rahmen eines qualitativen Designs.

3. Design der Studie

Das unterschiedliche Begriffsverständnis des Kompetenzbereichs Bewertung in den Bildungsstandards über die drei naturwissenschaftlichen Fächer hinweg führt zu der Annahme, dass dieser auch von den Lehrkräften der Naturwissenschaften nicht einheitlich verstanden wird. Um dieser Annahme nachzugehen, sollen jene Vorstellungen, die Lehrerinnen und Lehrer zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards artikulieren, rekonstruiert werden. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob es sich um kohärente Einstellungen und Vorstellungen innerhalb der jeweiligen Fächer handelt. Die Hauptforschungsfrage[3] lautet:

Welche (unterschiedlichen) Vorstellungen und Einstellungen äußern Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fachkulturen (Physik, Chemie, Biologie, Politik) zum Kompetenzbereich „Bewertung" der Nationalen Bildungsstandards und welche generellen pädagogisch-didaktischen Orientierungen liegen diesen Äußerungen zugrunde?

Um diese Frage aufzuklären, wurde ein exploratives, qualitatives, die Perspektiven der Befragten rekonstruierendes Verfahren gewählt. Rekonstruierende Verfahren sind im doppelten Sinne rekonstruktiv. In der Annahme, dass Wirklichkeit konstruiert wird, wird der Lebenswelt, dem Relevanzsystem (vgl. Bohnsack 2003) der Befragten viel Raum gegeben, ihr Handeln und ihre Vorstellungen darzulegen, Bedeutungen zu generieren und deutlich zu machen. Bohnsack formuliert dazu: „Hierzu ist eben Voraussetzung, dass denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, Gelegenheit gegeben wird, ihre Konstruktion und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten" (ebd.: 24). In zweiter Bedeutung heißt rekonstruktiv: den Forschungsprozess permanent rekonstruierend und überprüfend, abgleichend mit der eigenen erkenntnistheoretischen und methodologischen Praxis zu gestalten.

Im Verständnis der rekonstruierenden Forschung wird davon ausgegangen, dass der Beobachtungsgegenstand der oder dem Forscher/in in der bloßen Beobachtung unzugänglich ist – erst die Interpretation der Konstruktion bzw. die Deutung des Handelns erschließt das Handeln selbst (vgl.: 23).

Für die Untersuchung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt und mit vier Lehrkräften unterschiedlicher Fächer pilotiert. Dabei wurden insbesondere Fragen der Ver-

3 Die Formulierung der Hauptforschungsfrage orientiert sich an den Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer. Für das Fach Politik wird in den Anforderungen an nationale Bildungsstandards der Kompetenzbereich mit „Politischer Urteilsfähigkeit" bezeichnet und gilt hier als eingeschlossen.

ständlichkeit, der erwünschten thematischen Ausrichtung und der schlüssigen Reihenfolge der Interviewfragen beachtet und in Teilen revidiert.

Um dem Relevanzsystem der Lehrkräfte genügend Entfaltungsraum zu geben, den inhaltlichen Schwerpunkt aber auf die Vorstellungen und Einstellungen zu Bewertungskompetenz zu fokussieren, haben wir uns für ein halbstrukturiertes, problemzentriertes, leitfadengestütztes Interview entschieden. Dabei werden die Lehrkräfte aufgefordert, zu ausgewählten Aspekten ihre Überlegungen und Gedanken ausführlich darzustellen.

Die Interviewfragen sind so gestaltet, dass sie zu Beginn des Interviews möglichst offen gestellt werden, um den Interviewten die „Entfaltung ihres Relevanzsystems" bezogen auf die Frage zu ermöglichen. Dies stellt nach Bohnsack (2003) eine zentrale Qualitätskontrolle der Erhebung dar, weil die Interviewten selbst ihre Deutung der Frage und damit ihr Verständnis bzw. Unverständnis auslegen. Über Nachfragen und die Konkretisierung der nachfolgenden Fragen wird das Interview im weiteren Verlauf stärker fokussiert und strukturiert, um möglichst alle forschungsrelevanten Aspekte im Interview zu berücksichtigen. Die erste offen gestellte Interviewfrage[4] lautet:

Wir sind an Ihrer Meinung interessiert – was halten Sie persönlich von dem Kompetenzbereich „Bewertung" der Nationalen Bildungsstandards?

In dieser ersten Frage soll den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, erst einmal ganz allgemein ihre Einschätzung und Kenntnis, ihr Verständnis und ihre Assoziationen zum Thema zu erläutern. Um die thematische Einordnung von „Bewertung" als Kompetenzbereich der Bildungsstandards zu gewährleisten, wurde den Interviewten eine Übersichtsgrafik aus den Bildungsstandards als weiterer Stimulus präsentiert. Die Frage nach einer „vorläufigen" Definition von Bewertungskompetenz stellt dann im weiteren Verlauf des Interviews eine weniger offene Frage dar, fokussiert aber speziell auf die Darlegung der Vorstellungen zum Kompetenzbereich Bewertung.

Des Weiteren werden Lehrerinnen und Lehrer im Interview gebeten, Unterrichtsbeispiele, in denen sie Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern gefördert haben, zu erläutern. Darüber hinaus beziehen sich Interviewfragen auf die durch die Lehrerinnen und Lehrer eingeschätzte Fachzugehörigkeit von Bewertungskompetenz und auf die Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler brauchen, um Bewertungen vornehmen zu können. Insgesamt werden 14 Fragen im Interview zum Thema Bewertungskompetenz gestellt.

Mit Menthe und Parchmann (2006: 80) gehen wir davon aus, dass ein ökologischer Bezugsrahmen wie „Klimawandel" besonders geeignet ist, die Notwendigkeit des Urteilens zu evozieren. Die Untersuchung wurde u. a. mit Lehrkräften durchgeführt, die an einem Unterrichtsentwicklungsprojekt[5] teilgenommen haben. Der Interviewleitfaden

4 Die erste Interviewfrage ist hier in der Formulierung für die Naturwissenschaftslehrkräfte aufgeführt. Für die Politiklehrkräfte wurde die Frage sprachlich an die Formulierungen (Anforderungen an nationale Bildungsstandards, Politische Urteilsfähigkeit) angepasst.

5 „Der Klimawandel vor Gericht – Ein Projekt zur Förderung ökologischer Urteilsfähigkeit bei Jugendlichen" (vgl. Eilks et al. 2011b; c)

besteht aus zwei Teilen, wobei nur der zweite Teil der Datenerhebung für die hier vorliegende Studie dient. Der erste Teil des Interviews dient einer weiteren Studie[6] der AG Biologiedidaktik der Universität Oldenburg zum „pedagogical content knowledge" der Lehrpersonen bezogen auf Unterricht über Klimawandel und Treibhauseffekt. Entsprechend wurde der gesamte Interviewleitfaden entlang dieser beiden Forschungsarbeiten strukturiert. Die Interviewführung wechselte ungefähr in der Interviewmitte. Der hier relevante zweite Teil des Interviews wurde mit einer Ausnahme von der Erst-Autorin geführt.

Die Gesamtlänge der Interviews betrug 30 bis 90 Minuten. Die Interviews wurden audiographiert, anschließend vollständig transkribiert (624 Transkriptseiten) und mit Hilfe der Software Maxqda analysiert. Nach der Transkription wurden die Texte in zweifachem Durchgang von den Interviewerinnen überarbeitet. Da die Transkription nicht von den Forscherinnen selbst durchgeführt wurde, ist die Überarbeitung wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherung. Über das Nachhören der Interviews durch die Forscherinnen konnten noch 80% der im Transkript als unverständlich gekennzeichneten Stellen ergänzt werden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Forscherinnen die Interviews selbst durchgeführt haben und über die Zusammenarbeit in Lehrerarbeitsgruppen die Personen bereits kennengelernt hatten.

4. Datenerhebung und Sample

Das Sample setzt sich aus Lehrpersonen der Unterrichtsfächer Biologie, Chemie, Physik und Politik zusammen. Die Politiklehrergruppe dient hier als Referenzgruppe. Da politische Urteilsfähigkeit seit langem fester curricularer Bestandteil ist, kann es als eine plausible Vorannahme gelten, dass die Einstellungen und Vorstellungen von Politiklehrkräften im Vergleich mit Lehrpersonen der Naturwissenschaften differenziert und elaboriert sind und sich in ihren im Interview artikulierten Einstellungen und Vorstellungen niederschlagen. Die Zusammensetzung des Samples folgte der Erwartung, Heterogenität und Varianz durch Berücksichtigung einer Vergleichsgruppe zu maximieren (Lamnek 2010). Ein theoretisches Sampling im Sinne eines während der Datenanalyse bis zur theoretischen Sättigung erweiterten Samples konnte aus forschungspragmatischen Gründen nicht erfolgen. Das Sample stand also zu Beginn der Untersuchung weitgehend fest.

Die Lehrpersonen aller vier Unterrichtsfächer unterschieden sich weiterhin durch die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an einem Projekt namens „Der Klimawandel vor Gericht". Im Rahmen des Projekts wurden Lehr-Lern-Szenarien und -Materialien zur Förderung von Bewertungskompetenz im jeweiligen Unterrichtsfach entwickelt (Eilks et al. 2011b; c). Die am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen arbeiteten zum Untersuchungszeitpunkt ca. ein Jahr lang in Arbeitsgruppen aus Lehrkräften und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern. Die Arbeitsgruppen arbeiteten während etwa monatlich stattfindender Sitzungen gemäß eines symbiotischen Entwicklungsansatzes (vgl. Grä-

6 Vgl. Oelgeklaus, voraussichtlich 2012

sel/Parchmann 2004). In iterativen Prozessen wurde Material zur Förderung von Bewertungskompetenz im Kontext Klimawandel und Treibhauseffekt entwickelt, erprobt und überarbeitet. Die in den Arbeitsgruppen erarbeiteten Unterrichtsmaterialien integrieren neben der Erarbeitung fachlicher Grundlagen für die Förderung und Schulung von Bewertungskompetenz Plan- bzw. Rollenspiele (Höttecke et al. 2009a; Höttecke et al. 2009b; Höttecke/Mrochen 2010; Eilks et al. 2011a). Mit der Unterscheidung des Samples nach teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Lehrpersonen ging die Erwartung einher, dass die teilnehmenden Lehrpersonen sich im Hinblick auf Einstellungen und Vorstellungen von anderen Lehrpersonen unterscheiden und sich Fortbildungseffekte niederschlagen würden. Letztlich sollte die Zusammensetzung die Heterogenität und Varianz im Sample abermals steigern. Die Verteilung geht aus Tab. 1 hervor.

Tabelle 1: Probandenverteilung

Nges=37	Biologie	Chemie	Physik	Politik
Teilnahme am Entwicklungsprojekt	5	5	5	5
keine Teilnahme am Entwicklungsprojekt	5	5	5	2

Die Lehrkräfte, die sich für eine Teilnahme am Projekt entschieden hatten, differieren über die Fächer hinweg in ihren personalen und soziokulturellen Merkmalen (Schulform, Unterrichtsfächer, Geschlecht, Alter, Berufserfahrung). Die Lehrkräfte ohne Projektteilnahme wurden unter Berücksichtigung dieser personalen und soziokulturellen Merkmale so zusammengesetzt, dass die Gruppen der Lehrkräfte über die verschiedenen Fächer hinweg möglichst ähnlich strukturiert waren.

Die Variabilität in der Länge der Interviews (30 bis 90 Minuten) lässt sich darüber erklären, dass im Interview von Lehrkräften aus der Projektzusammenarbeit deutlich auf Erfahrungen und Ereignisse im Zusammenhang mit der Projektarbeit eingegangen wurde, auf die Lehrkräfte außerhalb des Projektzusammenhangs nicht zugreifen konnten.

Die Interviews fanden im Milieu der Befragten zumeist in den jeweiligen Schulen am Rande des Unterrichts statt. So konnte eine authentische, wenn auch nicht immer ruhige, Atmosphäre hergestellt (Lamnek 2010) und die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Teilnahme am Interview erhöht werden.

5. Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der inhaltsanalytischen Methode des thematischen Kodierens nach Hopf (vgl. Kuckartz 2007). Hopf beschreibt folgende vier Auswertungsschritte des Verfahrens: 1.) Entwickeln der Auswertungskategorien, 2.) Kodieren des Materials, 3.) Erstellen von Fallübersichten, 4.) Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen (vgl. ebd.: 5).

Die Auswertungskategorien werden in einem induktiv-deduktiven Verfahren erarbeitet. Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens werden deduktiv die theoriegeleiteten Hauptkategorien festgelegt und anschließend am Datenmaterial präzisiert. Ausgehend von der Hauptforschungsfrage werden Kategorien zu den Bereichen *Einstellungen*, *Vorstellungen* und *Umsetzung* entwickelt. Dabei bezeichnen *Einstellungen* eine affektive Komponente, *Vorstellungen* eine kognitive Komponente bzw. deklaratives Wissen über Bewertungs-Probleme, -Prozesse und -Kompetenz. Mit der Kategorie *Umsetzung* werden von den Lehrpersonen artikulierte Unterrichtserfahrungen und -beispiele zur Förderung von Bewertungskompetenz kodiert, die mittelbar weitere Rückschlüsse auf Einstellungen und Vorstellungen zulassen. Die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems in Unterkategorien erfolgt am Datenmaterial selbst und gilt daher als induktiv. Eine scharfe Trennung zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen ist allerdings nicht möglich.

Das Kategoriensystem wurde durch die erste Analyse von vier Interviews (je Unterrichtsfach ein Interview) entwickelt. In einem verschränkten Prozess der Ausdifferenzierung und Reduktion wurde das Kategoriensystem mehrfach überarbeitet. Nach Analyse von ca. 25% des kodierten Datenmaterials hatte sich ein Kategoriensystem ergeben, das mit mehr als 250 Kategorien sowohl in der Handhabbarkeit als auch in der Validierung an seine Grenzen stieß. Zusammenfassende Analyseschritte und die Akzentuierung zentraler Dimensionen führten schließlich zu einem Kategoriensystem aus 67 Kategorien. Dieses wurde letztlich für die Auswertung des gesamten Datenmaterials verwendet. Für die Darstellung der Ergebnisse werden für einzelne Unterkategorien insbesondere jene unter der Hauptkategorie *Vorstellungen* qualitative Ausprägungen identifiziert. Sie werden als Ergebnisse des Rekonstruktionsprozesses im Ergebnisteil dieses Artikels dargelegt.

Für alle Forschung gilt es die Gütekriterien einzuhalten und die eigene Forschung an diesen auszurichten. Dabei gelten als Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. Bortz/Döring 2006; Lamnek 2010). Die Reliabilität wurde mit einem Interrater-Verfahren abgesichert. Dabei wurden insgesamt sieben von 37 Interviews (ca. 19%) unabhängig und doppelt kodiert. Die Erstautorin hat alle sieben Interviews kodiert. Drei Interviews wurden von der zweiten Interviewerin kodiert und vier weitere Interviews wurden von einer weiteren Person kodiert. Anschließend wurden die Kodierungen jeweils mit denen der Erstautorin verglichen, Übereinstimmungen wurden ausgezählt. Bortz und Döring (2006: 276) schlagen einen Übereinstimmungskoeffizienten vor, der schließlich mit Hilfe von Cohens Kappa (vgl. ebd.: 276f.) um die geschätzte zufällige Übereinstimmung korrigiert wird. Die Rater-Übereinstimmung berechnet sich als Quotient aus der Summe der übereinstimmenden Kodierungen und der Gesamtzahl kodierter Objekte. Für die Berechnung von Cohens Kappa wird die geschätzte zufällige Übereinstimmung errechnet und mit berücksichtigt.

Im Vergleich mit der Kodierung der Erstautorin ergaben sich die folgenden, jeweils zufriedenstellenden, Kappa Werte:

a) Bei 289 Gesamtobjekten in 3 Interviews haben Kodiererin 1 und 2 204 Übereinstimmungen gehabt. Daraus errechnet sich ein Mittelwert über die 3 Interviews von κ_1=0,70.
b) Bei 288 Gesamtobjekten in 4 Interviews mit der zweiten Co-Kodiererin waren 246 Übereinstimmungen zu verzeichnen. Der sich hier ergebende Mittelwert über die 4 Interviews ergibt ein Kappa von κ_2=0,84.

Bei κ - Werten ab 0,60 spricht man von einer guten Übereinstimmung (vgl. ebd., S. 277). Damit sind beide Werte als gute Übereinstimmungen zu bezeichnen.

Um die Validität der Ergebnisse abzusichern wurden Teile der Interviews (ca. 20%) von der Erstautorin und zwei weiteren Kodiererinnen ausgewertet bzw. argumentativ validiert (Forschertriangulation, vgl. Lamnek 2010). Eine kommunikative Validierung der Interpretationen mit den Probanden wurde im Vorhinein ausgeschlossen, da auch sozial unerwünschte oder widersprüchliche Deutungen, die im Rahmen kommunikativer Validierung von den Probanden abgelehnt oder verneint werden könnten, berücksichtigt werden sollen. Die argumentative Validierung wurde in zwei Schritten sichergestellt:

Argumentative Validierung I: Es wurden bereits von der Erstautorin kodierte Teile des Datenmaterials diskutiert. Die Kodierungen wurden diskursiv auf ihre Angemessenheit hin untersucht. Dies wurde mit einer unabhängigen Person durchgeführt, die bereits im Interraterverfahren an der Sicherung der Ergebnisse, nicht aber an der Erhebung der Daten, beteiligt war. Diese Person wies eine fundierte Kenntnis in der Kodierung von Interviews auf. Für diesen Validierungsschritt wurden etwa 20% der Interviews ausgewählt.

Argumentative Validierung II: In zwei verschiedenen Forschergruppen wurden Auszüge aus Interviews (ca. 10% des Gesamtmaterials aus sechs verschiedenen Interviews) in Expertengruppen bearbeitet. Die Gruppen bestanden in einem Fall aus Forscherkolleginnen und -kollegen des Instituts und in einem anderen Fall aus einem interdisziplinären Arbeitskreis. Es waren jeweils sechs bis acht Experten/innen beteiligt. Die Experten/innen haben das ausgewählte Datenmaterial zunächst unabhängig von einander kodiert. Anschließend wurden die Kodierungen verglichen und in ihrer Angemessenheit und ihren inhaltlichen Dimensionen am konkreten Datenmaterial diskutiert bis Einigung über ein gemeinsames Verständnis der Interviews und der zugehörigen Kodierung erzielt werden konnte.

Lamnek (2010: 158) hebt hervor, dass der Objektivitäts-Begriff der qualitativen Sozialforschung soziale Realität interpretativ erschließe und Intersubjektivität durch Interpretation in Gruppen diskursiv vorgenommen werden könne. Der diskursive Charakter beider Validierungsschritte sichert damit zugleich die intersubjektive Geltung und damit die Objektivität der qualitativen Analyse.

Nach der Entwicklung eines Kategoriensystems und der Validierung einer Auswahl von Kodierungen können für die Beantwortung der Forschungsfrage, welche Vorstellungen Lehrerinnen und Lehrer zum Kompetenzbereich Bewertung artikulieren, erste Ergebnisse formuliert werden. In der vorliegenden Studie wurden dazu Vorstellungen extrahiert und eine Typisierung der interviewten Lehrkräfte entwickelt, die Aufschluss

über Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen bringen sollte. Die Darstellung einer Typologie bietet die Möglichkeit, über die Individuen hinaus Zusammenhänge und Merkmale im Sample zu identifizieren.

Der Typenbegriff ist seit jeher eine wichtige Vokabel der empirischen Sozialforschung. Es macht jedoch insbesondere bei der Bildung des Samples einen Unterschied, ob mit Idealtypen, Realtypen oder Prototypen gearbeitet werden soll. Als Grundstruktur der Typologie machen Kelle und Kluge (2010) und Kluge (1999) theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen und jeweilige Merkmalsausprägungen aus. Eine empirisch begründete Typenbildung (Kluge 2000: 4) basiert danach auf einer Verschränkung theoretischer Vorannahmen und empirischer Analysen. Dieses Vorgehen liegt der vorliegenden Untersuchung zugrunde.

Für die Entwicklung der Typisierung werden Fallübersichten erstellt (vgl. Hopf 1982) und Einzelfälle mit Hilfe von Personenvignetten in ihrer Charakteristik analysiert (vgl. Hopf 1993). Die Fälle werden anhand relevanter Merkmale bzw. Kategorien dimensionalisiert. Hierbei werden die Kombinationsmöglichkeiten der Merkmale dargestellt und theoretisch und am empirischen Material auf ihr mögliches Auftreten hin untersucht. Bei mehrdimensionalen Typisierungen wird der Prozess mehrfach wiederholt und weitere Kategorien über die Dimensionalisierungen hinweg miteinander kombiniert.

„Eine *Typologie* ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität* auf der ‚Ebene des Typus') und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität* auf der ‚Ebene der Typologie') [...]" (Kelle/Kluge 2010: 85; Hervorhebungen im Original).

Die Erarbeitung von Typen geschieht schließlich über Fallvergleich und Fallkontrastierung. Dabei sollen die Ähnlichkeiten und Unterschiede möglichst sowohl auf der Ebene der Einzelfälle als auch für eine große Anzahl von Fällen herausgearbeitet werden (vgl. Kelle/Kluge 2010; Gerhardt 1986). Damit stellt die komparative Analyse bzw. die vergleichende Kontrastierung den wichtigsten Schritt der Typenbildung dar.

Kelle und Kluge beschreiben vier Stufen, die zur Typenbildung führen. Dabei werden die ersten drei in einem rekursiven Verfahren solange wiederholt, bis alle gewünschten Merkmale miteinander kombiniert, die Typen sich je untereinander möglichst ähnlich, aber voneinander möglichst verschieden sind. Folgende Stufen umfasst das Modell (vgl. ebd.: 92f):

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen,
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten,
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung,
4. Charakterisierung der gebildeten Typen.

Die Verteilung und Kombination von Kategorien und Merkmalen macht es möglich, eine Typisierung zu entwickeln, die die Lehrkräfte nicht mehr auf Fall- sondern auf

Typenebene beschreibt. Es handelt sich bei der Typisierung also um eine Kombinationsreihe von Merkmalen, die in der vorliegenden Studie anhand der Kodier-Kategorien vorgenommen wird. Mit Kuckartz (vgl. Kelle/Kluge 2010: 105) werden sogenannte „idealtypische Konstrukte" erstellt. Die wichtigsten Charakterzüge und Besonderheiten des jeweiligen Typus werden in einem Fokus zusammengefasst und entlang jeweils zentraler Merkmale charakterisiert.

Die Kategorien, die die Grundlage der Typenbildung darstellen, werden als *Vorstellungen*, *Einstellungen*, *Umsetzung*, *Rolle des Sachwissens*, *Fachzugehörigkeit* und *Voraussetzungen* bezeichnet. Dabei beinhalten die benannten Kategorien die im Folgenden inhaltlich ausgeführten Aspekte. Die identifizierten Vorstellungen von Bewertungskompetenz gehen mit unterschiedlichen Einstellungen der Lehrkräfte einher und können miteinander kombiniert werden. Auch unterscheiden sich die Lehrkräfte in ihrer Einschätzung, in welchem Verhältnis die Vermittlung von Fachwissen zu anderen Aspekten von Bewertungskompetenz steht. Ein weiteres Merkmal stellt dar, ob und in welchem Maße Lehrerinnen und Lehrer über Unterrichtsbeispiele zur Förderung von Bewertungskompetenz verfügen und wie sie diese darlegen. Zudem differieren die Einschätzungen, ob Bewertungskompetenz als Teil ihrer je eigenen Fachkultur zu verstehen ist oder eher in die Zuständigkeit anderer Unterrichtsfächer fällt. Sie haben weiterhin ein unterschiedliches Bild davon, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler für die Kompetenzentwicklung im Bereich Bewerten mitbringen müssen.

Die Generalisierbarkeit der entwickelten Typologie ergibt sich nicht aus der Angabe einer quantitativen Verteilung innerhalb einer repräsentativen Stichprobe, wie dies mit quantitativen Daten ermöglicht werden könnte. Insofern ist der Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit in der qualitativen Forschung eingeschränkt gegeben bzw. folgt einem anderen Verständnis von Generalisierbarkeit (vgl. Lamnek 2010). Der Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit ergibt sich durch die transparente und wohlbegründete Zusammenstellung des Samples einerseits, durch methodische Kontrolle andererseits und die Plausibilität der Ergebnisse im Lichte bekannten theoretischen und empirischen Wissens. Das Ergebnis der vorliegenden Studie sind daher Merkmale und Merkmalskombinationen, die für das Sample als typisch identifiziert werden konnten, und nicht ihre Häufigkeitsverteilung.

6. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse der Studie in exemplarischer Beschränkung dargestellt. Der Fokus liegt zunächst auf der Darstellung von Vorstellungen der Probanden. Diese werden entlang der im Auswertungsverfahren entwickelten Kategorien und Unterkategorien beschrieben. Im zweiten Teil wird die entwickelte Typologie an ausgewählten Beispielen dargestellt.

6.1 Vorstellungen

Im Zuge des oben beschriebenen iterativen Analyseprozesses konnten vier Vorstellungsklassen identifiziert werden. Wir unterscheiden die Vorstellungsklassen *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen, *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellungen und *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellungen. Weiterhin lassen sich Vorstellungen identifizieren, die sich nicht in das Bedeutungsspektrum der Nationalen Bildungsstandards und auch nicht in die im Theorie-Teil dieses Artikels skizzierten Bewerten-Vorstellung einordnen lassen. Diese Vorstellungen werden als *andere* Vorstellungen bezeichnet.

6.1.1 Innerfachliche Bewerten-Vorstellungen

Als *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen werden Aussagen erfasst, in denen Lehrpersonen die Bewertung von Graphen, Tabellen, Messergebnissen oder Stoffeigenschaften benennen. Darüber hinaus wird unter diese Klasse subsumiert, die Lösungen von Aufgabenstellungen auf ihre Sinnhaftigkeit bezogen auf die Fragestellung einzuschätzen. Aber auch das Heranziehen und Einschätzen unterschiedlicher Quellen für die Lösung einer Aufgabe bzw. die Recherche in Aufgabenteilen wird unter eine *innerfachliche* Bewerten-Vorstellung gefasst. Innerfachlich meint in diesem Zusammenhang, dass die Dimensionen einer Bewertung sich allein aus fachlichen Maßstäben ergeben, Kriterien einer Bewertung als dem Fach inhärent verstanden werden und die Fragestellungen sich auf einen begrenzten inhaltlich-fachlichen Aspekt beziehen. Diese Bewerten-Vorstellung ist insbesondere in den Bildungsstandards für das Fach Physik angelegt, wird und wurde dahingehend aber auch bereits kritisiert, sofern sich Bewerten auf innerfachliche Aspekte beschränkt (vgl. Schecker/Höttecke 2007).

Einige Aspekte dieser Vorstellung, wie z. B. das Heranziehen und Einschätzen unterschiedlicher Quellen, finden sich in den Bildungsstandards jedoch nicht im Kompetenzbereich Bewertung, sondern sind dort als Standard für den Bereich Kommunikation (z. B. K1-, K2-Chemie, K4-Biologie, K3-Physik) oder den Bereich Erkenntnisgewinnung (E2-Physik) formuliert. Darüber hinaus wird auch die Beurteilung der Gültigkeit von Ergebnissen als Standard für den Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung formuliert (E10-Physik, E6-Chemie).

Als eine Vorstellung von Bewertungskompetenz sind *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen unter den Lehrkräften durchaus verbreitet. Es lassen sich bei 70% der interviewten Lehrkräfte – wenn auch z. T. in Kombination mit weiteren Vorstellungen – *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen identifizieren. Diese bieten insbesondere bei Physik- und Chemie-Lehrkräften oftmals einen ersten Assoziations- und Deutungsrahmen.

Ein von uns interviewter Physik-Lehrer, Herr Rade[7], erläutert im folgenden Zitat die fachspezifische Selbstverständlichkeit dieser Bewerten-Vorstellung.

7 Alle Namensangaben von Probanden sind aus Datenschutzgründen geändert.

„Bewerten ist ja auch etwas eigentlich sehr, sehr Physikalisches, also, das hat ja auch, äh, in seiner REINsten Form was mit Messen zu tun. Also, Bewerten heißt ja auch Vergleichen. Und das ist auch was, was also auch in meinem Physikunterricht, äh, vorkommt, dass sie erstmal überhaupt, ähm, begreifen, was Messen eigentlich ist. Und dass man also, Messen nichts anderes ist als irgendetwas vergleichen. Dass wir ja auch durch das Vergleichen auch nur unsere Welt erkennen können, [...] Und, und, das geht dann ja auch in Richtung ... Bewerten. Also mehr so vom wirklich rein naturwissenschaftlichen, äh, Standpunkt." (Herr Rade, Phy, Abs.198-199)[8]

Herr Rade beschreibt hier Bewerten als etwas „sehr, sehr Physikalisches", weil es „was mit Messen zu tun" hat. Messen ist für ihn essentieller Bestandteil von Physik. Seine Vorstellung von Bewerten betrifft den physikalischen Messprozess („reinste Form"). Messprozesse werden in der Fachliteratur als Vergleich einer Messgröße mit Maßeinheiten beschrieben. Dieses Verständnis vom Messprozess reproduziert Herr Rade hier. Ein tiefes Verständnis des physikalischen Messprozesses selbst ist Herrn Rade wichtig. Entsprechend wählt er eine pathetische Semantik („REIN", „Welt erkennen"), um die Dignität und Bedeutung dieses Ziels hervorzuheben. Bewerten ist sehr positiv konnotiert, enthält es doch den Schlüssel zur Fähigkeit, die physikalische Welt zu erkennen. Bewerten besteht darin, die „rein naturwissenschaftliche" Erkenntnispraxis zu durchschauen und bezieht sich metareflektiv auf die Erkenntnispraxis der Physik. Die Grenzen der Bedeutsamkeit des Faches müssen hier aber von Herrn Rade nicht durch einen überfachlichen Bewerten-Begriff erweitert werden.

Diese *innerfachliche* Bewerten-Vorstellung findet sich auch in den Nationalen Bildungsstandards (z. B. B3- und B6-Chemie, B3-Physik) und ist als ein Aspekt von Bewertungskompetenz in vielen Äußerungen der Lehrkräfte identifizierbar. Im Sinne der Bildungsstandards gilt die Vorstellung als adäquat. Im Sinne des im theoretischen Teil dieses Artikels dargelegten Verständnisses von Bewertung bzw. Urteilen greift sie jedoch zumindest als isolierte Bewerten-Vorstellung deutlich zu kurz.

6.1.2 Bewerten-ist-Anwenden Vorstellung

In der Vorstellung *Bewerten-ist-Anwenden* verbinden Lehrpersonen mit dem Bewertungsbegriff vorrangig das Erreichen einer bestimmten Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen. Dafür werden lebensweltliche Bezüge hergestellt und anhand von Anwendungsbeispielen erläutert. In Hinsicht auf das vermittelte Fachwissen äußern die Lehrkräfte zudem die Vorstellung, dass das Anwenden des Fachwissens in Transferaufgaben Teil von Bewertungskompetenz sei. Bewertungskompetenz wird in dieser Vorstellung zu einem Konglomerat aus Ideen für unterrichtliche Strukturierungen, die den Unterricht interessant und anschaulich machen, die Relevanz fachlichen Lernens an Anwendungsbeispielen verdeutlichen und darin gleichsam als sinngebende Struktur des Unterrichts fungieren sollen.

Insbesondere lebensweltliche Bezüge können als Herstellung der Beziehung zwischen Fach und Gesellschaft verstanden werden und finden sich z. B. in den Bildungs-

8 Das Zitat ist ungeglättet verwendet und analysiert worden. Betonungen sind durch Versalien gekennzeichnet.

standards für das Fach Chemie, dort aber nicht im Kompetenzbereich Bewertung, sondern in den Bereichen Erkenntnisgewinnung und Kommunikation (E8- und K5-Chemie, K7-Biologie).

Die Vorstellung *Bewerten-ist-Anwenden* konnte bei den Lehrkräften in unterschiedlicher Komplexität identifiziert werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Komplexität, mit der Lehrkräfte Bewertung thematisieren, aber auch auf die Themenauswahl generell. So können von Lehrkräften z. B. selbst innerhalb komplexer Themen nur eine eingeschränkte Anzahl an Betrachtungsebenen für das Unterrichtsgeschehen thematisiert werden. Dies kann Unterrichtssituationen, dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler oder auch der Wahl bestimmter Lernziele geschuldet sein. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass die Nutzung von Energiesparlampen oder Glühbirnen eine bewertungsrelevante Frage sein kann, auch wenn die interviewte Physik-Lehrerin Frau Vahse die Fragestellung hier nur in ausgewählten Facetten thematisiert.

„Und, weiß ich nich, neulich, .. ähm, Energie, Thema Energie äh und Abwärme. Da .. fassen die, die, die Glühlampe an und sagen: „Ja, is ja heiß, ne?“ Und die Sp‘ Energiesparlampe is eben nich heiß. .. Ja, und dann .. geh ich eben noch mal den Schritt und sage: „Ja, und was heißt das jetzt für uns?“ Und das is für mich Bewerten, also so offen, ne? Auf so ner kleinen Schiene, aber das, was sie dann gesehen haben im Physikunterricht und was sie, w‘ wo ja Physik einfach hinter steckt, dann zu übertragen, ja, okay, jetzt macht‘s auch wirklich Sinn, äh, ne EnerGIEsparlampe zu benutzen. Und ich WEIß jetzt, warum es Sinn macht. .. So, das versuch ich unterzubringen.“ (Frau Vahse, Phy, Abs. 79)

Das Anwendungsbeispiel der Nutzung von Energiespar- oder Glühlampen stellt für Frau Vahse eine sinngebende Struktur („warum es Sinn macht“) fachlichen Lernens dar, hier über die Energieumwandlung verschiedener Leuchtmittel. Dabei denkt sie sich fachliches Lernen und Anwendungsbeispiel als auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Die Verschiedenheit der Ebenen Fachwissen und Bewerten/Anwenden drückt sich semantisch mehrfach aus:

- im Begriff der „Schiene“ (die Metapher impliziert einen Plural)
- einer räumlichen Topologie („wo Physik einfach hinter steckt“, „übertragen“)
- und dem Gegensatzpaar „offen“ (als Attribut von Bewertung) und der impliziten Vorstellung von Eindeutigkeit, die sich im Zitat als Faktizität klarer Schüleräußerungen („Ja, is ja heiß [...] is eben nich heiß“) ausdrückt.

Faktizität des Fachlichen und Offenheit des Bewertens stehen sich hier als geschiedene Bereiche gegenüber, deren Überwindung der unterrichtlichen Inszenierung bedarf. Die Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler findet in einem offenen Raum statt, der sich vom Raum der Faktizität fachlichen Lernens abhebt. Zugleich wird die Offenheit der vorgestellten Bewertungs-Situation wieder eingeschränkt, da das Bewertungsergebnis (es macht Sinn, Energiesparlampen zu nutzen) feststeht und implizit Appellcharakter trägt. Sprachlich macht Frau Vahse deutlich, dass sie Bewerten mit der Bedeutung des Anwendens von Fachwissen einerseits als sehr bedeutungsvoll und dennoch zugleich als additiv zum Eigentlichen des Faches, das mit Faktizität konnotiert ist, einschätzt.

Die vorgestellte Offenheit der unterrichtlich inszenierten Bewertungs-Situation widerspricht dem Appellcharakter eines vorweggenommenen Bewertungs-Ergebnisses. Diese Widersprüchlichkeit erlebt Frau Vahse an dieser Stelle jedoch nicht offenkundig.

Die *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellung korrespondiert mit einigen Vorgaben der Bildungsstandards (Standards B3-Biolgie, B1- und B3-Chemie, B3- und B4-Physik), aber auch mit kontextorientierten Konzepten für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die lebensweltliche Bezüge in authentischen Kontexten für fachliches Lernen nutzen (z. B. Müller 2006).

6.1.3 Bewerten-ist-Urteilen Vorstellung

Die Vorstellung *Bewerten-ist-Urteilen* umfasst verschiedene Urteilsdimensionen und ist bei Lehrkräften in verschiedenen Ausprägungsgraden identifizierbar. Zentral an dieser Vorstellung ist die Deutung des Urteilens als Prozess des Abwägens und Argumentierens. Wichtig ist, dass es sich um den Prozess des Urteilens handelt, nicht um ein (bestimmtes) und von den Lehrkräften vorweggenommenes Ergebnis dieses Prozesses. Insbesondere das persönliche Sich-eine-Meinung-Bilden wird als Teil dieser Vorstellung gefasst. Im Rahmen dieser Vorstellung wird der Prozesscharakter des Urteilens betont und die Komplexität des Bewertens und seiner Fragestellungen werden ins unterrichtliche Handeln integriert.

Die besondere Bedeutung des Prozesshaften des Urteilens in dieser Vorstellung wird durch das Argumentieren und Abwägen durch die Schülerinnen und Schüler formuliert. Argumentieren bzw. Diskutieren von Ergebnissen gilt in den Bildungsstandards aller Fächer jedoch hauptsächlich als Teilkompetenz des Kompetenzbereichs Kommunikation (z. B. K1-, K6-Biologie, K8-Chemie, K7-Physik).

Bewerten-ist-Urteilen umfasst verschiedene Aspekte, die im Kategoriensystem Unterkategorien bilden. Dabei handelt es sich u. a. um

- Problem erkennen
- Folgen abschätzen
- Perspektiven einnehmen
- Wertedimension klären
- Hintergründe kennen und begründet argumentieren
- Handlungsalternativen generieren
- Entscheidungen anderer nachvollziehen

Die Auswahl der hier dargestellten Aspekte des Bewerten-Begriffs korrespondiert mit den empirisch begründeten Schritten nach Hößle/Bayrhuber (2006) zur Förderung von Urteilsfähigkeit und zur Erläuterung der Dimensionen eines Urteilsprozesses. Die befragten Lehrkräfte benennen diese Aspekte zur Erläuterung ihrer Vorstellung von Bewertung und betonen die Prozesshaftigkeit des Bewertens und die Vielfalt der Argumente. So erläutert Frau Salz ihren Bewertungskompetenzbegriff:

„[5sec, Salz atmet tief aus] Das heißt, für mich verschiedene .. ähhhmmm, sachliche Grundlagen zu kennen, erstmal. Sie ä .. sag'n wir mal abgeprüft, ein Stück, also, ähm, durchaus kritisch betrachtet, angenommen zu haben. Also für sich bewertet zu haben. Ähm, und .. ähm, akute Situationen, in denen, die ihnen dargeboten werden, wie zum Beispiel, ich denk jetzt mal einfach an eine Aufgabe, in einzelne Parameter äh zu ähmmm .. nicht zu verteilen, sondern, im Grunde zu klären, wo ist meine meine, ähm eher so 'ne so 'ne emotionale Schiene, die bei mir läuft, wo sind die sachlichen Argumente, die ich anbringen kann? (I: mhmh) Und was spricht eigentlich äh wofür und wogegen? Die Dinge miteinander abzugleichen und für sich im Grunde eine Lösung daraus zu entwickeln. Welche sachlichen äh Kriterien sind so, sagen wir mal wichtig, oder äh, dass sie dringend einer ähm Änderung bedürfen, zum Beispiel. Dann kann (I: mhmh) ich auf der Sachebene was tun, oder meinetwegen auch Handlungsebene, wenn es 'ne Handlung betrifft. Ähm .. und welche Dinge ähmmm pff .. sind eher so meine persönliche ä .. Einschätzung, oder meine, meine äh, so was wie Empathie, oder so was? (I: mhmh) Ich kann das jetzt nicht so richtig fassen." (Frau Salz, Bio, Abs. 279-281)

Die Integration sachlicher und emotionaler Anteile an einer Fragestellung bildet für Frau Salz den Kern des Bewertungsprozesses. Sie erläutert den Bewertungsprozess als Offenlegen der verschiedenen Anteile, die zu einer Bewertung geführt haben. Dabei handelt es sich gewissermaßen um ein mehrstufiges Verfahren. Zu Beginn gilt es die „sachlichen Grundlagen zu kennen, [...] kritisch betrachtet, angenommen zu haben [und] für sich bewertet" zu haben. Erst im Anschluss folgt eine Analyse der Problemstellung, in der emotionale Beteiligung und sachliche Argumente mit einander in Beziehung gesetzt und abgewogen werden. Offen bleibt an dieser Stelle, was Frau Salz mit den Änderungen der sachlichen Kriterien meint – es könnte sich gleichermaßen um die weiterführende Recherche von Sachargumenten handeln, die erneute Prüfung von Quellen auf ihren Ursprung und damit ggf. verbundene Interessensvertretungen hin oder auch die Änderung des Grundproblems und der damit verbundenen Bezugswissenschaften. Im weiteren Verlauf des Interviews wird u. a. diese Deutung nahegelegt, wenn Frau Salz als bekennende Atomenergie-Gegnerin deutlich macht, dass grundsätzlich etwas am Energieversorgungssystem geändert werden müsse, wenn das Atomenergieproblem sich nicht anders lösen lasse[9].

Die Unsicherheit, mit der Frau Salz hier ihre Äußerung abschließt („Ich kann das jetzt nicht so richtig fassen."), macht auch deutlich, dass es sich um keine feste definitorische Antwort handelt. Vielmehr artikuliert sie spontane Assoziationen, die kein routiniertes Unterrichtshandeln vermuten lassen. Das Prozesshafte des Urteilens und die Integration von Argumenten unterschiedlicher Qualität stellen den Kern des Bewertungsprozesses für Frau Salz dar.

Die *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellung korrespondiert mit einigen Teilkompetenzen der Bildungsstandards, z. B. B5-Chemie, B2-, B3-, B4-, B5-Biologie oder B2-Physik, in denen abwägendes und argumentierendes Urteilen anklingt.

9 Es ist erwähnenswert, dass die Interviews vor der Fukushima-Katastrophe in Japan im März 2011 und dem anschließenden Atomausstiegsbeschluss der Bundesregierung geführt worden sind.

6.1.4 Andere Vorstellungen

Als *andere* Vorstellungen werden jene Äußerungen der Lehrpersonen verstanden, in denen Sinngebungen artikuliert werden, die keine anschlussfähigen Deutungen an die Bildungsstandards zulassen. Lehrkräfte, deren Vorstellungen als *andere* Vorstellungen klassifiziert wurden, reagieren z. B. generell mit Unverständnis darauf, was mit Bewertungskompetenz für den naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt gemeint sein könne. Oder es wird deutlich, dass der Begriff Bewertungskompetenz für die betreffenden Lehrkräfte so stark z. B. mit Notengebung und Leistungsbewertung besetzt ist, dass auf weitere Bedeutungszusammenhänge nicht eingegangen wird oder werden kann. Im folgenden Zitat von Herrn Neiße kommt diese Dimension zum Tragen:

„Die Bewertung ist eins, glaub ich, wir müssen das ja alle tun. Ähm, .. versuchen, möglichst objektiv zu sein. Ich glaube, das schaffen wir NIE-mals. .. Wir sind es gehalten! Und ich glaube, jeder Lehrer aufff äh, Bewertung angesprochen, wird sich immer unwohl fühlen. Hört man mir wahrscheinlich auch an. Ähm, .. es ist immer letztlich ähm, 'ne Frage, ähm, was hab ich vorgegeben im Unterricht und was wünsch ich soll rauskommen? Was wünschte ich soll rauskommen? Das ist aber ja schon wieder sehr subjektiv. Weil die ja andre Dinge und mit andern Voraussetzungen reingehen als ich. Ich kann´s ja an meinem Finger auf irgendetwas zeigen, (I:mhmh) das heißt noch lange nicht, dass sie das auch wohl sehen. (I:mhmh) Mmh, von daher ist es also schon, is' Bewertung, n' ganz und gar schwierige Geschichte. Besonders bei Gruppenarbeiten, ähm, wer hat mehr getan als der andere." (Herr Neiße, Phy, Abs. 150-152)

Herr Neiße formuliert hier sein Unbehagen mit der Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern. Dabei beschreibt er die Schwierigkeit als Problem der Subjektivität bzw. mangelnder Objektivität. Die unterschiedliche Sichtweise und der verschiedene Verstehenshorizont von Schülerinnen und Schülern führen zu Dissonanzen darüber, was zu leisten bzw. zu wissen ist. Im weiteren Verlauf der Interviewpassage beschreibt Herr Neiße schließlich, wie er darüber in Aushandlungsprozesse mit Schülerinnen und Schülern tritt.

Wird die Ebene der Aushandlung von Kriterien, in diesem Fall für die Leistungsbewertung, betrachtet, kann auch hier ein Bewerten-Verständnis identifiziert werden, in dem Sinne, dass dieser Aushandlungsprozess sich auch auf andere Bereiche übertragen ließe. Gemeint ist es von Herrn Neiße an dieser Stelle so aber vermutlich nicht, was insbesondere mit dem Abschluss der Passage, dass Bewerten schwierig ist, „[b]esonders bei Gruppen-arbeiten, ähm, wer hat mehr getan als der andere" noch einmal deutlich zum Ausdruck kommt. In dieser Passage handelt es sich um den *anderen* Bedeutungshorizont, in diesem Fall den der Notengebung. Dieser Bedeutungshorizont ist von den Autorinnen und Autoren der Bildungsstandards nicht gemeint.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Vorstellungen Lehrerinnen und Lehrer zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards äußern, werden vier verschiedene Vorstellungen identifiziert. Dabei korrespondieren zwei der dargelegten Vorstellungen mit Bewertungskompetenzbegriffen, die so oder so ähnlich bereits an anderen Stellen (vgl. Schecker/Höttecke 2007 für den *innerfachlichen* Bewertungsbegriff, Hößle/Bayrhuber 2006 für *Bewerten-ist-Urteilen*) beschrieben

werden. Gemeinsam mit der Vorstellung *Bewerten-ist-Anwenden* befinden sie sich im Bedeutungshorizont der Bildungsstandards. Die Identifikation der vierten Vorstellung macht darauf aufmerksam, dass die Bezeichnung des Kompetenzbereichs Bewertung für die naturwissenschaftlichen Fächer insofern eine Schwierigkeit darstellt, als dass die Konfundierung des Begriffs mit Notengebung die Kommunikation über Bewertungskompetenz deutlich erschwert. Schließlich stellt das Nicht-Verstehen von Bewertungskompetenz im Sinne eines Urteilensprozesses oder die isolierte Vorstellung von Bewertung als Leistungsbewertung ein weitgehendes Missverständnis dar, das keinesfalls erwarten lässt, dass Bewertungskompetenz im Sinne argumentativ abgesicherten und abwägenden Urteilens von den Lehrpersonen gezielt gefördert wird.

6.2 Typen

Die entwickelte Typologie umfasst vier verschiedene Typen, die jeweils bezüglich ihrer Merkmalskombinationen charakterisiert werden. Alle Typen wurden mit sprechenden Namen bezeichnet, die die wesentlichen Merkmale prägnant bündeln. Aus Platzgründen wird nur der erste Typ in exemplarischer Ausführlichkeit dargestellt, während die anderen drei Typen nur in ihrer Hauptcharakteristik, dem sogenannten Fokus, vorgestellt werden.[10] Die Merkmale selbst gehen aus den Kategorien des Kodierungsprozesses hervor. Alle vier Typen sind jeweils aus Kombinationen aller Merkmale entwickelt worden. Die Merkmale werden durch Kategorien abgebildet, die sich im Verlauf der Datenanalyse als besonders prägnant herausgestellt haben: die *Bewerten-Vorstellungen*, die *Bedeutung des Sachwissens*, die *Umsetzung von Bewertungskompetenz im unterrichtlichen Handeln* und die *Einstellungen*.

6.2.1 Typ 1: Sachwissen ist das A und O

Fokus
Die Hauptaufgabe und Bedeutung des Unterrichts liegt für Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs in der Vermittlung von Sach- und Fachwissen. Insbesondere der Naturwissenschaftsunterricht schöpft seine Bedeutung daraus, dass nicht leicht zu erlernendes Fachwissen vermittelt werden muss. Dafür bedarf es Zeit und Anstrengung. Alles, was diesem Ziel dient, kann und wird in den Unterricht integriert. Die Lehrpersonen verstehen ihren Bildungsauftrag darin, die kompetente Vermittlung von Fachwissen sicher zu stellen. Dabei kann es vonnöten sein, Schwerpunkte zu setzen und sich ggf. über bildungsadministrative Vorgaben hinwegzusetzen bzw. diese – weil irrelevant – zu ignorieren.

Dieser Typ ist in den Interviewdaten am häufigsten auszumachen. Er findet sich über alle vier Fächer hinweg in etwa der gleichen Häufigkeit und auch das Alter und die Berufserfahrung der Lehrkräfte differieren über die gesamte Breite. Auffällig ist jedoch, dass die Lehrkräfte diesen Typs fast ausschließlich am Gymnasium unterrichten. Dies

10 Eine ausführliche Darstellung wird in der Dissertation der Erstautorin vorgestellt.

korrespondiert mit der besonderen Betonung von Leistung und Wissen, das als zentrales Merkmal bei diesem Typ zu finden ist. Lehrkräfte, die am Projekt teilgenommen haben und damit im Bereich Bewertungskompetenz über 1-1,5 Jahre fortgebildet sind, finden sich gleichermaßen in diesem Typ wie Lehrkräfte, die ohne Fortbildung an der Interviewstudie teilgenommen haben.

Bewerten-Vorstellung

Bei diesem Typ verbindet sich die Überzeugung, dass die Hauptaufgabe des (Naturwissenschafts-)Unterrichts die Vermittlung von Fachwissen sei mit *innerfachlichen* Bewerten-Vorstellungen oder jenen, in denen lebensweltliche Bezüge hergestellt oder technische Anwendungen thematisiert werden. Dabei dient die Förderung von Bewertungskompetenz im Unterricht dem Ziel, das Fachwissen besser zu verstehen, tieferen Einblick zu ermöglichen oder eigene fachliche Einschätzungen vornehmen zu können. Bewerten wird als eine Art Vehikel genutzt, um Fachwissen lebendig und verständlich zu gestalten, insbesondere mit der Vorstellung *Bewerten-ist-Anwenden*. Einige Lehrkräfte befürchten, dass die Orientierung auf Bewertungskompetenz im Unterricht vom eigentlichen Geschehen ablenke und sich als hinderlich für das Lernen der Fachsystematik erweisen könne.

Die *innerfachliche* Bewerten-Vorstellung geht häufig mit der Überzeugung einher, dass es dem Fach immanent sei, Fehler- oder Ergebnisabschätzungen vorzunehmen. Inhaltlich prägt sich die Vorstellung darüber hinaus so aus, dass das Erkennen und Einordnen von Stoffen und deren Eigenschaften z. B. wichtiger Teil des notwendigen Wissens ist, aber auch das Messen und Vergleichen ein Verständnis für die Fachlogik eröffnet.

Mit komplexeren Bewerten-Vorstellungen konfrontiert äußern Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs einerseits Interesse und bekunden die Bedeutung der Fragestellungen, es wird aber deutlich darauf hingewiesen, dass eine Beschäftigung mit ethisch, politisch und sozial aufgeladenen Themen Aufgabe anderer Unterrichtsfächer sei und nicht dem Charakter des (naturwissenschaftlichen) Unterrichts entspräche. Dabei kommt auch zum Ausdruck, dass sich insbesondere die Naturwissenschaftslehrkräfte von den Anforderungen bzw. Ansprüchen der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen überfordert fühlen.

Bedeutung von Sachwissen

Dem Sachwissen kommt in den Vor- und Einstellungen dieses Typs eine besondere Bedeutung zu. Es wird als zentrale Aufgabe verstanden, Fachwissen zu vermitteln, dafür Sorge zu tragen, dass sich Schülerinnen und Schüler einen fundierten Wissensbestand erarbeiten und auf dessen Basis zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern werden. Ob dieses gelingen kann, hängt dann weniger vom Unterricht oder der Initiierung von Urteilsprozessen ab als von der Lernbereitschaft und Intelligenz der Schülerinnen und Schüler. Schließlich wird auch benannt, dass das jeweilige Fach, weil es komplex und schwierig ist, eine besondere Aufmerksamkeit auf das Fachwissen legen müsse, um dessen Vermittlung zu ermöglichen.

Erst wenn der Bildungsauftrag in Form der Vermittlung des Fachwissens erfolgreich erfüllt worden ist, können weitere Anwendungs- und Lebensweltbezüge hergestellt werden, die das Gelernte illustrieren bzw. dessen Transfer in andere Gebiete schulen.

Umsetzung
Bewertungskompetenz wird, wie bereits in den vorangegangen Abschnitten angedeutet, in den Unterricht integriert, wenn es der Vermittlung von Fachwissen dient. Dabei wird z. T. auch die Erarbeitung komplexer Sachverhalte als ein zentraler Teil zur Förderung von Bewertungskompetenz verstanden und ist insofern immer Bestandteil des Unterrichts. Auch in den innerfachlich geprägten Bewerten-Vorstellungen hat Bewertung einen wichtigen Stellenwert im Unterricht, wenn es z. B. um die Vermittlung von Stoffeigenschaften geht, die Struktur des Messens verdeutlicht, auf Fehler und Fehlerrechnung eingegangen oder Sachwissen richtig erläutert werden soll.

Im Sinne von auch ethisch komplexen und aufgeladenen Themen findet die Förderung von Bewertungskompetenz nur begrenzt Eingang in das Unterrichtsgeschehen. Dabei wird zwar die grundsätzliche Relevanz von Bewertungskompetenz nicht dementiert, aber die Herausforderungen des (naturwissenschaftlichen) Wissens seien eben so groß, dass für darüber hinausgehende Fragestellungen die Unterrichtszeit nicht ausreiche. Zudem wird die Ansicht vertreten, dass insbesondere eine solide fachwissenschaftliche Erarbeitung die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bewertungskompetenz implizit fördere.

Einstellung
Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass die Vermittlung von Fachwissen einen zentralen Beitrag für die Förderung von Bewertungskompetenz leistet bzw. konfligierende Evidenz als dem Fach innewohnend verstehen und diese auch mit Schülerinnen und Schülern thematisieren, bezeugen zunächst einmal eine sehr positive Einstellung dem Kompetenzbereich Bewertung gegenüber. Dabei bezieht sich ihre Zustimmung des Ziels, Bewertungskompetenz zu fördern, jedoch nicht auf die Form von formulierten Bildungsstandards, Output-Orientierung oder gar bildungsadministrativen Vorgaben. Diese werden eher als hinderlich und der Schulrealität nicht gerecht werdend empfunden.

Ablehnung oder zumindest Vorbehalte äußern Lehrpersonen dieses Typs dem Thematisieren von Werten und Normen, ethischen Fragestellungen und Unterrichtsthemen gegenüber, die Bewertungskompetenz in einem umfassenden Sinn fördern sollen. Die Einstellung umfasst sowohl Vorbehalte, die die prinzipielle Erreichbarkeit des Ziels, Bewertungskompetenz zu fördern, anzweifeln, und reicht bis zur expliziten Ablehnung einer „Neu- oder Umorientierung“ des Unterrichts weg von Fachinhalten und hin zu „weicheren“ und schwer überprüfbaren Zielen wie Bewertungskompetenz. Insbesondere Naturwissenschaftslehrkräfte dieses Typs artikulieren Bedenken, überfordert zu sein mit der Förderung von Bewertungskompetenz in einem umfassenden Sinn. Sie schätzen sich als für solche unterrichtsmethodischen Varianten nicht ausreichend ausgebildet ein. Die hohe Bedeutung, die naturwissenschaftlichem Fachverständnis zugewiesen wird,

begünstigt es selbst bei jüngeren Lehrkräften, „weichere“ Ziele wie die Förderung von Bewertungskompetenz für ihren Unterricht abzulehnen.

Ablehnung wird auch dahingehend geäußert, dass die Bildungsstandards in einer Top-down Vorgabe schulisches Know-how außer Acht lassen und sich in eine Kette von häufig veränderten Vorgaben einreihen, die als Schikane empfunden werden.

6.2.2 Typ 2: Bewerten ist alles

Fokus

Anders als der oben dargestellte Typ steht dieser Typ für eine radikalere Veränderung des Naturwissenschaftsunterrichts weg von der Vermittlung „trockenen, toten“ Fachwissens hin zu lebensweltrelevanten, gesellschaftlichen Fragestellungen, für deren Bearbeitung das benötigte Fachwissen erarbeitet werden soll. Im Vordergrund steht der Anspruch, Schülerinnen und Schüler für die zumeist weniger beliebten naturwissenschaftlichen Fächer zu motivieren, mit aktuellen Fragestellungen zu interessieren und zu vermitteln, dass Naturwissenschaften tatsächlich erlernbar sind und Spaß machen.

Die Bewerten-Vorstellungen des zweiten Typs umfassen ähnlich wie in Typ 1 *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen und die Vorstellung *Bewerten-ist-Anwenden*. Dabei ist die Konnotation und Bedeutung der Vorstellungen denen des ersten Typs jedoch diametral entgegengesetzt. Während im ersten Typ die Förderung von Bewertungskompetenz als Vehikel für die Fachwissensvermittlung genutzt wird, wird von Typ 2 Bewertungskompetenz als eigenständiges Ziel des Unterrichts verstanden. Dieses Ziel zu erreichen wird über verschiedene Wege und Angebote versucht. Dafür werden vielfältige lebensweltliche, aktuelle, politische, soziale und ethische Bezüge und Diskussionen in den Unterricht aufgenommen. Vorrangig sind diesem Typ also die *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellungen sowohl in der Nutzung von Anwendungsbeispielen als auch in der Herstellung lebensweltlicher Bezüge. Die *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellung wird von Lehrkräften dieses Typs artikuliert und nimmt für den Unterricht eine zentrale Rolle für die Ausrichtung hin zu offeneren Themen und Unterrichtsmethoden ein. Dabei wird auch in Kauf genommen, dass die Erarbeitung von Fachinhalten dafür in den Hintergrund treten kann.

Innerfachliche Bewerten-Vorstellungen „schleichen“ sich eher unbemerkt ein und haben im Interview vor allem die Funktion zu verdeutlichen, dass sich Bewertungskompetenz überall findet und fördern lässt. Sie werden damit gleichsam zur Rechtfertigung der eigenen Schwerpunktsetzung. Dabei kann es passieren, dass der Bewertungskompetenzbegriff unscharf wird, was schließlich zu einem Konglomerat verschiedenster Ansätze führt, die mit Bewertungskompetenz in Verbindung gebracht werden. Insofern kann Bewerten „alles“ sein, was den Unterricht anschaulich werden lässt, und hat in der eigenen Unterrichtsausrichtung einen besonders hohen Stellenwert, bedeutet den Lehrkräfte also „alles“.

Dieser Typ ist unter den Lehrkräften weniger oft vertreten als der vorangegangene Typ, findet sich aber außer bei den Politiklehrkräften für alle naturwissenschaftlichen

Fächer. Besonders ausgeprägt ist dieser Typ bei sehr jungen Lehrkräften, die in ihrer Ausbildung die Förderung prozessbezogener Kompetenzen als wichtigen progressiven Anspruch kennen gelernt und als solchen verinnerlicht haben.

6.2.3 Typ 3: Die Anspruchsvollen

Fokus
Die Anspruchsvollen verfolgen mit ihrem Unterricht in erster Linie allgemeinbildende Unterrichtsziele. Die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft ist zentrales Ziel, ebenso wie die Ausprägung eines kritischen Bewusstseins und der reflektierte Umgang mit v. a. ökologischen Fragen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu begründen, darzulegen und zu vertreten. Dafür benötigen sie einen kompetenten Umgang mit dem gelernten Fachwissen. Dies kann auch bedeuten, sich gegen eine weitere fachliche Komplexitätserhöhung auszusprechen und auf Sachwissensnutzung zu verzichten, um das behandelte Fachwissen zu festigen.

Die Bewerten-Vorstellungen dieses Typs changieren zwischen der *Bewerten-ist-Anwenden* und der *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellung. Es handelt sich bei allen geäußerten Vorstellungen um recht differenzierte Vorstellungen, die dem Bewerten eine hohe Bedeutung und große Vielschichtigkeit einräumen. Mit der *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellung geht die priorisierte Nutzung lebensweltlicher Bezüge einher, um das Fachwissen zu beleben, besser einordnen zu können und ihm einen tieferen Sinn zu verleihen. Es wird damit aber auch verbunden, Schülerinnen und Schülern mit Hilfe des naturwissenschaftlichen Wissens „richtiges Handeln“ zu vermitteln. Insbesondere im ökologischen Themenfeld, dem sich Lehrpersonen diesen Typs verpflichtet fühlen, möchten sie Schülerinnen und Schülern einen Einblick in komplexe Zusammenhänge ermöglichen und ihnen an Ökologie und Nachhaltigkeit gebundene Werte vermitteln. Insgesamt lassen sich in den Äußerungen der Lehrkräfte diesen Typs besonders häufig *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellungen identifizieren. Auch wenn sie in ihrer Orientierung auf ökologische Themen bestimmte Werthaltungen vermitteln wollen, legen sie viel Wert auf die Prozesshaftigkeit des Bewertens. Die zentrale Aufgabe von Unterricht sehen sie entsprechend darin, dass Schülerinnen und Schüler eigene Urteilsprozesse vollziehen und Bewertungs-Strukturen erlernen, um ihr Bewerten kompetenter zu gestalten. Dabei wird von den Lehrkräften diesen Typs eine Vielzahl von Facetten des Urteils-Begriffs benannt und für wichtig erachtet.

Lehrpersonen dieses Typs blicken auf einen (breiten,) oftmals umweltaktivistischen Erfahrungsschatz außerhalb der Schule zurück und haben sich später als ihre Kolleginnen und Kollegen, aber sehr bewusst für die Arbeit in der Schule entschieden. Ihre Tätigkeit vor der Arbeit als Lehrkraft war oftmals im Umweltbildungsbereich angesiedelt, für den sie sich nach wie vor besonders einsetzen. Beim Unterrichten der Schülerinnen und Schüler schätzen sie die Möglichkeiten, vermittelt über die Bildung der Schüler und Schülerinnen die Welt positiv zu verändern.

Die Lehrkräfte, die diesem Typ zugeordnet werden können, sind zumeist Biologie- oder Politiklehrkräfte. Insbesondere bei den Biologielehrkräften lässt sich eine ökologische Orientierung ausmachen. Die Politiklehrkräfte vertreten häufig einen ähnlich hohen ökologischen oder aber sozial-politischen Anspruch an die Wirksamkeit ihres Unterrichts.

6.2.4 Typ 4: Aufs Kerngeschäft beschränken

Fokus

Lehrkräfte dieses Typs unterrichten oftmals an Schulen mit problematischen Bedingungen. Die Schülerschaft ist geprägt von einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die leistungsschwach sind oder Probleme mit der Unterrichtssprache haben. Frustrierende Erfahrungen bezogen auf die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerschaft, die Menge an Disziplinschwierigkeiten und das Wissen um die Perspektivlosigkeit eines Hauptschulabschlusses haben sowohl den Anspruch ihrer Fachwissensvermittlung als auch die Idee, wohlformulierte Bildungsziele zu erreichen, in ein anderes Licht gestellt als z. B. zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit.

Die unterrichtsrelevanten Fragestellungen dieser Lehrpersonen sind weit von den bildungsadministrativen Neuausrichtungen hin zur Out-put-Orientierung entfernt. Dies erklärt z. T. die Schwierigkeit der Verständigung über den Kompetenzbereich Bewertung. Bei einigen Lehrkräften dieses Typs lassen sich in erster Linie alternative Bewerten-Vorstellungen identifizieren, die mit den curricularen Vorgaben der Bildungsstandards in keinem Zusammenhang stehen. Hierbei handelt es sich z. B. um das Missverstehen des Bewerten-Begriffs als Leistungsbeurteilung.

Eine weitere Verständigungsschwierigkeit lässt sich identifizieren, wenn jegliche Assoziationen zu Fragen nach Bewertungskompetenz fehlen. Hierbei wird deutlich, dass die Förderung von Bewertungskompetenz als weit entfernt von der eigenen unterrichtsrelevanten Wirklichkeit gesehen wird. Selbst verschiedene Nachfrage-Stimuli konnten im Interview keine Assoziation in Richtung Urteilen und Bewerten im hier gemeinten Sinn hervorrufen.

Wenn bei diesem Typ Bewerten-Vorstellungen im Sinne des hier untersuchten Kompetenzbereichs geäußert werden, handelt es sich zumeist um *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen (z. B. Überprüfen von Messwerten, Bestimmen der Toxizität von Stoffen). Bewertungskompetenz-Vorstellungen, die von Komplexität gekennzeichnet sind (z. B. Thematisierung von Wertvorstellungen, Meinungsbildung), werden als nicht erreichbar und unrealistisch eingeschätzt. Sie finden keinen Eingang in konkrete unterrichtsrelevante Überlegungen, während pädagogische Anforderungen als dominant und vordergründig erachtet werden. Die Lehrkräfte fühlen sich davon völlig eingenommen und konstatieren einen Mangel an Rückmeldungen ihrer Schülerinnen und Schülern, die Interesse an komplexen Sachverhalten wie z. B. ökologischen Themen erkennbar werden ließen. Die Lehrkräfte sehen sich der Herausforderung gegenüber, eine möglichst gute Lernatmosphäre herzustellen, grundlegende Fähigkeiten zu fördern und allgemeinbildende Ziele zu verfolgen.

Lehrkräfte, die diesem Typ zugeordnet wurden, finden sich in allen naturwissenschaftlichen Fächern, jedoch nicht unter den Politiklehrkräften. Keiner von ihnen unterrichtet an einem Gymnasium und sie blicken zumeist auf eine langjährige Schul- und Unterrichtserfahrung zurück.

7. Diskussion

Für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Vorstellungen und Einstellungen und zugrunde liegenden pädagogisch-didaktischen Überzeugungen von Lehrkräften verschiedener Fächer zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards wurden in einer qualitativen Untersuchung mit halbstrukturierten, leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews Daten erhoben. Die Analyse der Daten erfolgte in einem rekursiven, die Perspektiven der Lehrpersonen rekonstruierenden Verfahren und mittels eines in einem induktiv-deduktivem Verfahren entwickelten Kategoriensystem. Vier Vorstellungen über Bewertungskompetenz ließen sich voneinander abgrenzen und charakterisieren.

Lehrkräfte vertreten nicht eine isolierte Vorstellung von Bewertung. Stattdessen lassen sich auf Fallebene in aller Regel verschiedene Vorstellungen identifizieren. In die Konstruktion und Unterscheidung von vier Lehrer-Typen gingen daher Vorstellungen ein, die sich in verschiedenem Maße und in verschiedenen Konstellationen überlappen. Dass Bewerten-Vorstellungen nicht in Reinform beobachtbar sind, ist nicht verwunderlich. Der Bewerten-Begriff der Alltagssprache offenbart für Lehrkräfte eine große Bedeutungsvielfalt mit zahlreichen semantischen Anknüpfungspunkten, die es ermöglichen, jeweils jene Bedeutungen betont zu artikulieren, die den zugrunde liegenden pädagogisch-didaktischen Überzeugungen gemäß sind. Bewertung kann eben vieles heißen. Entsprechend kann Bewerten den Prozess der Urteilsbildung mit dem Ziel normativ erwünschter Meinungsbildung bedeuten (*Typ 3 – Die Anspruchsvollen*). Ein solcher Bewerten-Begriff kommt den im Theorie-Teil dieser Arbeit skizzierten Vorstellungen nah. Sehen Lehrkräfte ihre Aufgabe aber eher darin, fachliche Lehr-Lern-Prozesse zu initiieren (*Typ 1 – Sachwissen ist das A und O*) oder für fachliches Lernen zu motivieren (*Typ 2 – Bewerten ist alles*), dann tritt eine *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellung zugunsten der *innerfachlichen* Bewerten-Vorstellung und der *Bewerten-ist-Anwenden* Vorstellung in den Hintergrund. Typ 4 (*Aufs Kerngeschäft beschränken*) zeigt dagegen, dass elaborierte Vorstellungen von Bewertung gar nicht vertreten werden, sondern die neuartige curriculare Anforderung der Förderung von Bewertungskompetenz gleichsam an einem anspruchsvollen und fordernden pädagogisch-didaktischen Alltag der Lehrkräfte abprallt. Entsprechend werden jene Bedeutungsschichten von Bewertung, die die Bildungsstandards oder auch die elaborierte fachdidaktische Diskussion (s. Theorie-Teil) generiert haben, nicht wahrgenommen.

Es zeigt sich, dass die unklare und uneindeutige Botschaft der Bildungsstandards, wie sie in der Beschreibung und den Erklärungen zu den Kompetenzbereichen zu finden ist, sich bei den Lehrkräften fortsetzt. Bezogen auf die Bildungsstandards lässt sich fest-

stellen, dass Lehrpersonen in ihre Bewerten-Vorstellungen Dimensionen integrieren, die in den Bildungsstandards z. B. im Kompetenzbereich Kommunikation oder auch im Bereich Erkenntnisgewinnung verortet werden. So konnte z. B. gezeigt werden, dass für viele Lehrkräfte das Abwägen und Darlegen von Argumenten einen Teilaspekt von Bewertungskompetenz darstellt. Diese Aspekte sind in den Bildungsstandards vornehmlich unter dem Kompetenzbereich Kommunikation zugewiesen.[11] Damit weisen die Lehrkräfte – und das mit Recht – ein breiteres Verständnis von Bewertung auf, als es die Bildungsstandards für den gleichnamigen Kompetenzbereich nahelegen. Es erscheint uns sinnvoll und nötig, dass administrative Vorgaben, was unter Bewertung überhaupt zu verstehen sei, harmonisiert werden, um weitere Konfusion und Unklarheit zu vermeiden. Dabei könnten Aufgaben- und Unterrichtsbeispiele und didaktische Kommentare für Lehrkräfte insbesondere der naturwissenschaftlichen Fächer hilfreich sein, um diese darin zu unterstützen, in ihrem Unterricht Bewertungskompetenz zu fördern.

Die in den Bildungsstandards je nach Fach unterschiedliche Akzentuierung des Kompetenzbereichs Bewertung spiegelt sich in der Fachgruppenzugehörigkeit der Lehrkräfte nur schwach wieder. Weder die in dieser Studie identifizierten Bewerten-Vorstellungen der Lehrkräfte noch die entwickelte Typologie weisen eine ausgeprägte Fachgruppenspezifik auf. Dem Typ 3 (*Die Anspruchsvollen*) lassen sich insbesondere Biologielehrkräfte oder Lehrkräfte, die auch Biologie unterrichten, zuordnen, Typ 4 (*Aufs Kerngeschäft beschränken*) keine Politiklehrkräfte. Da Typ 4 v.a. skeptische Einstellungen gegenüber Bewertungskompetenz umfasst, schlägt sich hier das tradierte Selbstverständnis der Politiklehrkräfte als Förderer politischer Urteilsfähigkeit nieder. Lehrkräfte der „harten" Naturwissenschaften Physik und Chemie entsprechen in der Tendenz eher jenen Typen, die die Dominanz fachlicher Lernziele vertreten. Auch wenn viele Physik- und Chemie-Lehrkräfte sogenannte *innerfachliche* Bewerten-Vorstellungen äußern, finden sich diese auch bei Biologie- und Politiklehrkräften. Ebenso verhält es sich mit den Vorstellungen *Bewerten-ist-Urteilen* und *Bewerten-ist-Anwenden*. Lehrkräfte aller Fächer artikulieren Ausprägungen, die zu einer *Bewerten-ist-Urteilen* Vorstellung gefasst wurden. Auffällig ist der Befund, dass die Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu verschiedenen Schulformen die Nähe zu Typen erklären kann. Der Typ 1 wird eher von Gymnasiallehrkräften, der Typ 4 von Lehrkräften mit eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gestellt.

Die Typologie kann Hinweise für die Gestaltung von Lehrerfortbildungen geben. Ein Teil der interviewten Lehrkräfte hatte zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits eine Fortbildung zur Förderung von Bewertungskompetenz im Themenfeld Klimawandel erhalten. Es handelt sich um die am Projekt „Der Klimawandel vor Gericht" beteiligten Lehrkräfte, die sich bereits eineinhalb Jahre mit der Entwicklung von Unterricht zur Förderung von Bewertungskompetenz befasst hatten. Im Rahmen der Veranstaltung wurde den Lehrkräften mehrfach erläutert, was in den Bildungsstandards ihres jeweiligen Faches unter Bewertung verstanden wird und welche Unterrichtskonzeptionen

11 Vergleiche die Erläuterungen zu beiden Kompetenzbereichen in den Bildungsstandards (KMK 2005a; b; c).

bereits entwickelt worden sind. Auch die so fortgebildeten Lehrkräfte lassen sich allen vier Typen der Typologie zuordnen. Eine auffällige Ausprägung der jeweiligen Typen lässt sich in dieser Gruppe nicht identifizieren. Das heißt z. B. für den Typ 4 (*Aufs Kerngeschäft beschränken*), dass selbst regelmäßige und zeitlich umfangreiche Fortbildungsangebote nicht dazu führen müssen, dass die angebotenen Bedeutungshorizonte von Bewertung in die eigenen Sinnhorizonte integriert werden.

Die entwickelte Typologie gibt Hinweise auf Probleme, die sich z. B. im Rahmen künftiger Lehrerfortbildungen zum Thema Bewertungskompetenz-Förderung einstellen könnten. Typ 1 und 2 verstehen Bewertung – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – als innerfachlichen Prozess. Sie müssten im besonderen Maße dafür sensibilisiert werden, dass Bewertung sich auf überfachliche Kontexte beziehen kann, die von ethischen Implikationen gekennzeichnet sind. Bewerten meint dann die begründete Urteilsbildung über Handlungsoptionen. Die Begeisterung des Typs 2 für die Förderung prozessbezogener Kompetenzen in lebensweltlichen Kontexten stellt eine gute Ausgangslage dar. Typ 3 scheint es bereits gut zu gelingen, fachlichen Anspruch und prozessbezogene Bewertungskompetenz zu integrieren. Es könnte für Typ 3 allerdings eine besondere Herausforderung darstellen, auch solche Urteile von Schülerinnen und Schülern zuzulassen und anzuerkennen, die nicht ihren persönlichen normativ aufgeladenen Erwartungen entsprechen. Fortbildungsangebote für Typ 4 müssten die spezifischen Bedingungen von Schule und Unterricht (Leistungsschwäche, mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler), unter denen dieser Typ arbeitet, in besonderem Maße berücksichtigen.

Die hier vorgestellte Studie ist explorativ angelegt. Es wäre zu prüfen, ob die identifizierten Vorstellungen als auch die Typologie sich in einem quantitativen Design an einer repräsentativen Stichprobe bewähren. Weitere Forschung müsste ebenso klären, ob die Zuordnung einer Lehrkraft zu einem Typ auch Konsequenzen auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung und – vermittelt über die Wirkungskette Lehrer-Unterricht-Schüler –Wirkungen auf Schülerseite zeitigt.

Autorenangaben

Maria Mrochen
Universität Bremen
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften
Abt. Physikdidaktik
Fachbereich 1, Physik/Elektrotechnik
E-Mail: mariamro@uni-bremen.de

Dietmar Höttecke
Universität Hamburg
Fakultät EPB, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Physikdidaktik
E-Mail: dietmar.hoettecke@uni-hamburg.de

Literatur

Albe, V. (2008a): Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. In: Science & Education, 17, S. 805-827.

Albe, V. (2008b): When Scientific Knowledge, Daily Life Experience, Epistemological and Social Considerations Intersect: Students' Argumentation in Group Discussions on a Socioscientific Issue. In: Research in Science Education, 38, S. 67-90.

Barab, S. A./Luehmann, A. L. (2003): Building Sustainable Science Curriculum: Acknowledging and Accommodating Local Adaptation. In: Science Education, 87, 4, S. 454-467.

Bell, R./Ledermann, N. G. (2003): Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. In: Science Education, 87, 4, S. 352-377.

Betsch, T. (2005): Wie beeinflussen Routinen das Entscheidungsverhalten? In: Psychologische Rundschau, 56, 4, S. 261-270.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Brundtland-Bericht (1987): General Assembly. Development and International Economic Co-Operation: Environment. Report of the World Commission on Environment and Development. Note by the Secretary-General. Bericht der Brundtland-Kommission 1987. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Brundtland-Bericht.html [Zugriff: 3.2.2011]

Bundeszentrale für politische Bildung (1997): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Schriftenreihe, Band 344. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bybee, R. (1997): Achieving scientific literacy: from purposes to practices. Portsmouth: Heilmann.

Collins, H. M./Evand, R. (2007): Rethinking Expertise. Chicago: The University of Chicago Press.

Cross, R. T./Price, R. F. (1999): The social responsibility of science and the public understanding of science. IJSE, 21, 7, S. 775-785.

Eggert, S./Bögeholz, S. (2006): Göttinger Modell der Bewertungskompetenz - Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren" für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. ZfDN, 12, S. 177-197.

Eilks, I. et. al. (2011a, im Druck): Der Klimawandel vor Gericht - Unterrichtsmaterialien für den Fachunterricht oder fächerübergreifende Projekte. Köln: Aulis.

Eilks, I.,et. al. (2011b): Bewerten Lernen und der Klimawandel in vier Fächern - Einblicke in das Projekt „Der Klimawandel vor Gericht" (Teil 1). MNU, 64, 1, S. 7-11.

Eilks, I.et. al. (2011c): Bewerten Lernen und der Klimawandel in vier Fächern – Einblicke in das Projekt „Der Klimawandel vor Gericht" (Teil 2). MNU 64, 2, S. 71-76.

Fischler, H. (2001): Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. ZfdN, 7, S. 105-120.

Gebhard, U. (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz „Alltagsphantasien. In: Krüger, D./Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der didaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudierende und Doktoranden. Berlin: Springer-Verlag.

Geijsel, F./Sleegers, P./Berg, R. v. d./Lelchtermans, G. (2001): Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools. Teachers' Perspectives. In: Educational Administration Quarterly, 37, 1, S. 130-166.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung in Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, 32, 3, S. 196-214.

Haidt, J. (2001): The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. In: Psychological Review, 108, 4, S. 814-834.

Haney, J. J./Czerniak, C. M./Lumpe, A. T. (1996): Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Implementation of Science Education Reform Strands. In: Journal of Research in Science Teaching, 33, 9, S. 971-993.

Hopf, C. (1982): Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 11, 3, S. 307-329.

Hopf, C. (1993): Rechtsextremismus und Beziehungserfahrungen. Zeitschrift für Soziologie, 22, 6, S. 449-463.

Hößle, C./Bayrhuber, H. (2006): Sechs Schritte moralischer Urteilsfindung. Aktuelle Beispiele aus der Bioethikdebatte. In: Praxis der Naturwissenschaften-Biologie, 55, 4, S. 1-6.

Höttecke, D. et. al. (2009a): BNE in der Sekundarstufe - Planspiele als Lernansatz mit Alltags- und Ich-Bezug, Bewertungskompetenz und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe. In: Brickwedde, F./Bittner, A. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel! Umweltbildung im Wandel? Berlin: Erich-Schmidt-Verlag, S. 61-69.

Höttecke, D./Maiseyenka, V./Rethfeld, J./Mrochen, M. (2009b): Den Treibhauseffekt verstehen. Naturwissenschaften im Unterricht Physik. S. 111-112, S. 24-37.

Höttecke, D. et. al. (2010): Judgment and Decision-Making about Socio-Scientific Issues: A Fundament for a Cross-Faculty Approach towards Learning about Climate Change. In: Eilks, I./Ralle, B. (Hrsg.): Contemporary science education- implications from science education research about orientations, strategies and assessment. A collection of invited papers inspired by the 20th Symposium on Chemical and Science Education held at the University of Bremen, 27.19 May 2010. Shaker-Verlag, S. 179-191.

Höttecke, D./Mrochen, M. (2010): Bewerten Lernen im Treibhaus. Physikalisches Wissen beim Bewerten und Entscheiden nutzen. In: Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule, 59, 2, S. 26-35.

Jenkins, E. W. (1999): School science, citizenship and the public understanding of science. IJSE, 21, 7, S. 703-710.

Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. München: Spektrum-Verlag.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kluge, S. (1999); Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 14, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145. [Zugriff: 7/2008]

KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). München: Luchterhand.

KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). München: Luchterhand.

KMK (2005c): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). München: Luchterhand.

Kolstoe, S. D. (2000): Consensus Projects: Teaching Science for Citizenship. In: IJSE, 22, 6, S. 645- 664.

Kolstoe, S. D. (2001): Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. Science Education, 85, 3, S. 291-310.

Kortland, K. (2001): A problem-posing approach to teaching for scientific literacy: The case of decision-making about packaging waste. In: Jong, O. d./Savelsbergh, E. R./Alblas, A. (Hrsg.): Teaching for Scientific literacy: Context, Competency, and Curriculum. CD-B Series, 38. Utrecht: CD-B Press, S. 87-98.

Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, S. (52010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz-Verlag.

Lee, H./Witz, K. G. (2009): Science Teachers' Inspirations for Teaching Socio-scientific Issues: Disconnection with reform efforts. In: IJSE, 31, 7, S. 931-960.

Lewis, J./Leach, J. (2006): Discussion of Socio-scientific Issues: The role of science knowledge. In: IJSE, 28, 11, S. 1267-1287.

Linder, C. et. al. (Hrsg.) (2011): Exploring the Landscape of Scientific Literacy. New York: Routledge.

Menthe, J. (2006): Urteilen im Chemieunterricht. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Chemieunterrichts auf das Urteilen von Lernenden in Alltagsfragen. Tönning: Der Andere Verlag.

Menthe, J./Parchmann, I. (2006): Trink- oder Mineralwasser? Bewerten - ein Kinderspiel? In: Naturwissenschaften im Unterricht Chemie, 17, 94/95, S. 80-84.

Mittelsten Scheid, N./Hößle, C. (2008): Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: ZfDN, 14, S. 145-165.

Müller, C./Duit, R. (2004): Funktionen des Experiments: Vorstellungen von Lehrern und Unterrichtsrealität. In: Pitton, A. (Hrsg.): Chemie- und Physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung. Münster: LIT-Verlag, S. 33-35.

Müller, R. (2006): Kontextorientierung und Alltagsbezug. In: Mikelskis, H. (Hrsg.): Physik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 102-119.

Ratcliffe, M. (1997): Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum. In: IJSE, 19, 2, S. 167-182.

Reitschert, K./Hößle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: ZfDN, 13, S. 125-143.

Roth, W.-M./Lee, S. (2004): Science education as/for participation in the community. Science Education, 88, 2, S. 263-291.

Sadler, T. D. (2004): Moral and ethical dimensions of socioscientific decision making as integral components of scientific literacy. In: The Science Educator, 13, S. 39-48.

Sadler, T. D./Zeidler, D. L. (2005): Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. In: Journal of Research in Science Teaching, 42, 1, S. 112-138.

Sadler, T. D. /Donnelly, L. A. (2006): Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. In: IJSE, 28, 12, S. 1463-1488.

Sadler, T. D. (2011): Socio-scientific Issues as Contexts for Learning and Practice in Science Education. In: Höttecke, D. (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Potsdam 2010. Münster: LIT-Verlag, S. 6-16.

Schecker, H./Höttecke, D. (2007): „Bewertung" in den Bildungsstandards Physik. Aufgaben zum Kompetenzbereich „Bewertung". In: Unterricht Physik, 97, 18, S. 29-36.

Simmons, M. L./Zeidler, D. L. (2003): Beliefs in the Nature of Science and Responses to Socioscientific Issues. In: Zeidler, D. L. (Hrsg.): The Role of Moral Reasoning on Socio-

scientific Issues and Discourse in Science Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Snyder, J./Bolin, F./Zumwalt, K. (1992): Curriculum Implementation. In: Jackson, P. W. (Hrsg.): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, S. 402-435.

Sutor, B. (1971): Didaktik des politischen Unterrichts: eine Theorie der politischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

Tesch, M./Duit, R. (2004): Experimentieren im Physikunterricht - Ergebnisse einer Videostudie. In: ZfDN, 10, S. 51-69.

Watson, J.R./Swain, J.R.L./McRobbie, C. (1999): The interaction between teaching styles and pupil autonomy in practical science investigations – a case study. In: Leach, J. & Paulsen, A. C. (Hrsg.): Practical Work in Science Education – Recent Research Studies. Dordrecht: Kluwer & Roskilde: Roskilde University Press, S. 148-159.

Witz, K. G./Lee, H. (2009): Science as an ideal: teachers‘ orientations to science and science education reform. In: Journal of Curriculum Studies, 41, 3, S. 409-431.

Zeidler, D. L. (Hrsg.) (2003); The Role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Arne Dittmer

Wenn die Frage nach dem Wesen des Faches nicht zum Wesen des Faches gehört

Über den Stellenwert der Wissenschaftsreflexionen in der Biologielehrerbildung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung der Fachsozialisation für die Entwicklung der wissenschaftsphilosophischen Kompetenz von Biologielehrerinnen und -lehrern. In Leitfadeninterviews wurden Biologielehrkräfte zum Stellenwert wissenschaftsphilosophischer Themen in ihrer Ausbildung und ihren derzeitigen Unterricht befragt. Es erscheint problematisch, dass sich die Fachbiologie auf die Vermittlung von Fachwissen und Methoden konzentriert und wissenschaftsphilosophische Aspekte selten und vornehmlich außerhalb der Fachbiologie thematisiert werden. Diese akademische Arbeitsteilung kann eine Marginalisierung wissenschaftskritischer Beurteilungen im Fachunterricht und eine Delegation der Verantwortung für wissenschaftsphilosophische Reflexionen an andere Fächer nach sich ziehen.
Schlagwörter: naturwissenschaftliche Bildung, Fachsozialisation, intuitive Urteilsbildung

If questions about the nature of science are not part of the nature of science. About the significance of reflection on science in the biology teacher education

The study presented here investigates the relevance of socialization in higher education for acquiring philosophical competence among biology teachers. In semi-structured interviews biology teachers were asked about the significance of philosophical problems and encounters in their own educational biographies and in their current classes. The results indicate that philosophical competence among biology teachers is acquired largely coincidentally and not as part of the biology curriculum. When the academic division of labour prevalent in institutions nowadays is internalized by teachers, they tend to marginalize philosophical thinking in science education and to delegate responsibility for such problems to other subject areas.
Keywords: scientific literacy, socialization in higher education, intuitive judgements

1. Einleitung: Naturwissenschaftliche Bildung und wissenschaftsphilosophische Kompetenz

Im naturwissenschaftsdidaktischen Bildungsdiskurs besteht eine große Übereinstimmung darüber, dass die Fähigkeit zur Beurteilung der Herkunft, der Reichweite und der Bedeutung wissenschaftlicher Aussagen ein zentraler Bestandteil des Naturwissenschaftsunterrichts darstellt (vgl. Waks 1995; Gräber/Bolte 1997). Vor diesem Hintergrund setzt sich diese Studie mit der wissenschaftsphilosophischen Kompetenz von Biologielehrerinnen und Biologielehrern auseinander (Dittmer 2010). Der Begriff ‚Wissenschaftsphilosophie' bezeichnet in diesem Zusammenhang ein heterogenes Feld akademischer Disziplinen, in denen systematisch über die Biologie nachgedacht wird,

darüber, was sie als Wissenschaft kennzeichnet, wie sie arbeitet, aber auch welche Bedeutung ihr für Individuum und Gesellschaft zukommt (vgl. Janich/Weingarten 1999; Sterelny/Griffiths 1999).

Ursprünglich stand als Bezeichnung für die mit dieser Studie thematisierten Kompetenz zur Vermittlung eines Wissenschaftsverständnisses der Begriff ‚wissenschaftspropädeutische Kompetenz' zur Diskussion. Aber Wissenschaftspropädeutik ist in der Schulpraxis kein geläufiger Begriff und seine Verwendung beschränkt sich auf den Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum, sodass im Zuge der Internationalisierung der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung neue Leitbegriffe wie „Scientific Literacy" oder „Nature of Science" seinen Platz in der Diskussion über die Ziele und Inhalte naturwissenschaftlicher Bildung einnahmen (Gräber/Bolte 1997; Höttecke 2001). Für das Konstrukt ‚wissenschaftspropädeutische Kompetenz' sprach ganz pragmatisch, dass der Begriff Wissenschaftspropädeutik adjektivisch verwendet werden kann und dass dieser auf eine Tradition bildungsphilosophischen Denkens verweist, in welcher der Naturwissenschaftsunterricht einen ebenbürtigen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet. Aber die Intention war nicht, einen aussterbenden Begriff zu retten, sondern für die Relevanz kritischer und umfassender Reflexionen über das Wesen und die Bedeutung der Naturwissenschaften zu argumentieren und hiermit auf das für die akademische Lehrerbildung durchaus bedeutsame Feld der Wissenschaftsphilosophie und der empirischen Wissenschaftsforschung aufmerksam zu machen. Die Modellierung des Konstrukts ‚wissenschaftsphilosophische Kompetenz' orientiert sich an dem Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz von Baumert/Kunter (2006), das eine Vielzahl allgemein- und fachdidaktischer Studien integriert und in dem vier grundlegende Kompetenzdimensionen unterschieden werden: Professionswissen, Überzeugungen und Werte, motivationale Orientierung und die selbstregulative Fähigkeiten.

Bezieht man diese vier Dimensionen professionellen Handelns auf die wissenschaftsphilosophische Kompetenz von Biologielehrkräften, dann kann

- die Dimension ‚Professionswissen' auf die wissenschaftsphilosophischen (wissenschaftstheoretischen, -historischen und -ethischen) Grundkenntnisse,
- die Dimension ‚Überzeugungen und Werte' auf die Einstellungen gegenüber den normativen Zielen naturwissenschaftlicher Bildung,
- die Dimension ‚selbstregulative Fähigkeiten' auf die Reflexion der eigenen Rolle und Verantwortung als Experte und Multiplikator der Biowissenschaften,
- und die Dimension ‚motivationale Orientierung' auf die allgemeine Bereitschaft zu einer kritisch-konstruktiven Wissenschaftsreflexion bezogen werden.

Auf der Grundlage dieses Modells wurde in Interviews der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert wissenschaftsphilosophischen Betrachtungen in der Biologielehrerbildung zukommt.

2. Fachsozialisation und der ‚intuitiven Lehrplans' des Experten

Im Gegensatz zum ‚heimlichen Lehrplan', den es offenzulegen gilt (vgl. Zinnecker 1975), steht der ‚intuitive Lehrplan' im vorliegenden Untersuchungsansatz für die unvermeidliche Internalisierung von Einstellungen, die professionelles Handeln überhaupt erst ermöglichen (vgl. Torff/Sternberg 2001). Huber (1991) unterteilt drei Grundfunktionen der Hochschulausbildung: Die Qualifikation als Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten und Kenntnisse, die Enkulturation in ein wissenschaftliches System und die Verteilung (Selektion) auf verschiedene Positionen einer Gesellschaft. Bezüglich des Leitbildes einer professionsorientierten Lehrerbildung und der Förderung einer wissenschaftsphilosophischen Kompetenz von Biologielehrkräften sind insbesondere die Prozesse der Qualifikation und der Enkulturation von Bedeutung. Letztere, da im Prozess der Enkulturation fachwissenschaftliche Normen, Werte und Interpretationsmuster der studierten Disziplinen internalisiert werden. So stellt sich in Hinblick auf eine Internalisierung der naturwissenschaftlichen Fachkultur die Frage, was einer Biologielehrkraft in den Sinn kommt, wenn sie im Unterricht Genetik unterrichtet und dabei Fragen nach den Grenzen naturwissenschaftlichen Wissens oder ethische Fragen berührt werden?

Die Bezeichnung ‚intuitiver Lehrplan' greift Brommes Ansatz des impliziten Expertenwissens auf und bezieht diesen noch stärker auf eine sozialpsychologisch geprägte Diskussion über die Bedeutung unbewusster Verarbeitungsprozesse, die auf der Grundlage assoziativ verknüpfter Informationen Handlungsroutinen steuern (vgl. Bromme 1992; Chen/Chaiken 1999). Strack/Deutsch (2004) sprechen von reflektiver und impulsiver Informationsverarbeitung und beziehen sich mit ihrem Zwei-Prozess-Modell auch auf die Genese von Motivation und Verhalten. Im reflektiven Modus werden Informationen regelbasiert nach semantischen und logischen Kriterien verarbeitet. Im impulsiven Modus breitet sich die Aktivierung von Gedächtnisknoten über deren Assoziation im Netzwerk aus, die auf Kriterien der Kontiguität wie Ähnlichkeit oder zeitliche Nähe bestehen. Bezüglich der motivationalen Orientierung ist eine Person infolge der impulsiven Verarbeitung entweder auf Annäherung oder auf Vermeidung ausgerichtet. Der reflektierte Umgang mit den eigenen Überzeugungen und Handlungen findet vornehmlich in Situationen statt, in denen ausreichend Aufmerksamkeitskapazitäten zur Verfügung stehen. Dies sind z.B. die vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Momente, in denen Probleme und Störungen bewusst erörtert und diskursiv ausgehandelt werden.

Auf diese sozialpsychologische Diskussion über die Beziehung zwischen reflektiven und impulsiven Verarbeitungsprozessen rekurrierend, beschreibt der Moralforscher Jonathan Haidt (2001) in seinem sozial-intuitionistischen Modell der moralischen Urteilsbildung die dynamischen Beziehungen zwischen internalisierten Vorstellungen, der sozialen Bezugsgruppe und den in dieser Gruppe geltenden Normen und Werten. Haidts sozial-intuitionistischer Ansatz ist daher auch für die Professionalisierungsdebatte in der Lehrerbildung von Interesse. Denn ob Lehrer eine eher größere oder eher geringere Bereitschaft zur Thematisierung wissenschaftsphilosophischer Fragen im Biologieunterricht haben, kann vor dem Hintergrund der Normen und Werte der wissenschaftlichen

Fachkultur, an denen sich ein Lehrer orientiert, auch als intuitives Bewertungsverhalten aufgefasst werden.

Bezüglich des intuitiven Bewertungsverhaltens führen auch die Arbeiten von Kessels/Hannover (2006) zu interessanten Überlegungen zur Bedeutung der Fachsozialisation. Kessels/Hannover (2006) beschreiben den Einfluss fachlicher Stereotypen der Unterrichtsfächer Physik und Mathematik auf die Entstehung schulischer Interessen. Relevante Stereotypen sind etwa die typischen Vertreter des Faches (Prototypen) und das Image, welches das Fach bei Schülern hat (Fachimage). In ihren Untersuchungen konnten sie den Zusammenhang zwischen sozial geteilten Vorstellungen über ein Fach und dessen Relevanz für die eigene Person als Prozess der Identitätsregulation beschreiben, in dem einem Fach Attribute zugeschrieben wurden, die dazu führen, dass man sich mit dem Fach identifiziert oder sich von dem Fach eher abgrenzt.

3. Interviews mit Hamburger Biologielehrerinnen und -lehrern

Um der Frage nach dem Stellenwert wissenschaftsphilosophischer Reflexionen in der Biologielehrerbildung nachzugehen, wurden Interviews mit Hamburger Biologielehrerinnen und Biologielehrern über deren Bildungsbiographie und ihren gegenwärtigen Fachunterricht durchgeführt. Die Befragung fokussiert sowohl die nachhaltige Wirkung einer mehrjährigen Fachsozialisation in den unterschiedlichen akademischen Fachkulturen als auch das Potential der Hochschule als Ort einer wissenschaftsphilosophischen Grundbildung. Die hochschulsozialisierten und berufserfahrenen Biologielehrerinnen und Biologielehrer wurden in den Interviews als Zeugen der Biologielehrerbildung und aktive Gestalter – sowohl ihrer Bildungsbiographie als auch ihrer beruflichen Praxis – angesprochen. Das Expertenparadigma spielt in der Ansprache der Interviewpartner eine zentrale Rolle, da die befragten Lehrerinnen und Lehrer als Zeugen und Akteure in der universitären Ausbildung sowie der schulischen Berufspraxis angesehen werden (vgl. Gläser/Laudel 2004).

In einem Anschreiben an Hamburger Biologielehrerinnen und -lehrer wurden diese gebeten, ihre Erfahrungen für die derzeitig stattfindende Hochschulreform zur Verfügung zu stellen. Um den Interviewpartnern das Erkenntnisinteresse der Studie – auch aus forschungsethischen Gründen – transparent zu machen, wurde das spezifische Interesse an der Bedeutung wissenschaftsphilosophischer Reflexionen für die Biologielehrerbildung zum Ende des Interviews dargestellt und diskutiert. Das Akquirieren der Interviewpartner fand in der ersten Interviewrunde über Kontaktlehrer statt. Diese wurden gebeten, ein Anschreiben mit Kurzinformationen über das Forschungsprojekt und der Bitte um Teilnahme an der Erhebung an Kollegen weiterzugeben. Bei positiver Rückmeldung wurde ein Kontakt per Telefon oder E-Mail vermittelt. Dieser Weg über persönliche Agenten und Empfehlungen sollte gewährleisten, auch gegenüber erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen skeptisch bzw. negativ eingestellte Lehrer als Interviewpartner zu gewinnen. Das Finden von Untersuchungsteilnehmern gestaltete

sich in der Hinsicht als schwierig, da die freiwillige Teilnahme an der Studie vor allem engagierte und berufserfahrene Gymnasial- und Gesamtschullehrer ansprach. Berufsanfänger sowie Haupt- und Realschullehrer befinden sich unter den interviewten Lehrern in der Minderheit (15 Gymnasiallehrer, 7 Gesamtschullehrer, 6 Haupt- & Realschullehrer).

3.1 Das Leitfadeninterview

In einer ersten Erhebungsphase wurden die Vorannahmen der Studie in Expertengesprächen mit Lehrern, Fachseminarleitern und Fachdidaktikern eruiert. Begleitend zu einem Schul- und Internetprojekt zum Thema „Grüne Gentechnik“ wurde im Sommer 2005 in zahlreichen Gesprächen mit Fachlehrern ein erster Interviewleitfaden erarbeitet. Die Fragen des Interviewleitfadens wurden in Anlehnung an das episodische Interview nach Flick (1996) so formuliert, dass sie die Interviewpartner zu möglichst breiten Erzählungen über den befragten Themenbereich anregen. Die Interviewführung ist durch eine zurückhaltende Steuerung des Gesprächs geprägt. Bei den Themenbereichen des Interviewleitfadens handelt es sich um:

- Motive der Studien und Berufswahl: *Bitte erzählen Sie mir von ihrem Werdegang. Wie kam es dazu, dass Sie Biologielehrerin wurden? Was meinen Sie, hat Sie in Ihrem beruflichen Werdegang besonders geprägt?*
- Studium und Ausbildung: *Bitte erzählen Sie mir von Ihrem Studium. Wie schätzen Sie im Nachhinein die Bedeutung der Fachbiologie / der Erziehungswissenschaft / der Fachdidaktik in Ihrem Studium ein?*
- Bildungsverständnis: *Was ist Ihnen im Biologieunterricht besonders wichtig? Welche Fähigkeiten können Schüler im Biologieunterricht erwerben? Was macht den Biologieunterricht zu einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach?*
- Wissenschaftsverständnis: *Womit sollten Schüler sich im Unterricht auseinandersetzen, um ein realitätsnahes Wissenschaftsverständnis, ein Verständnis der Strukturen und Arbeitsweisen der Biologie zu erwerben? Was erfahren Schüler über Wissenschaftsentwicklung? Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach die Biologie als naturwissenschaftliche Disziplin?*
- Fachübergreifende Themen der Biologie: *Welche fachübergreifenden Themen des Biologieunterrichts halten Sie für wichtig?*
- Die eigene Rolle und Verantwortung: *Gab es Phasen, in denen Sie vermehrt über Ihre Rolle als Biologielehrer nachgedacht haben? Tragen Sie als Experte und Vermittler der Biologie eine besondere Verantwortung?*
- Nachfragen zu den Leitbegriffen naturwissenschaftlicher Bildung, um so zu einem Nachgespräch über das Erkenntnisinteresse der Studie überzuleiten: *Sind Ihnen die Begriffe Wissenschaftspropädeutik oder Scientific Literacy geläufig? Welche Rolle spielte das Nachdenken über Biologie in Ihrer Ausbildung?*

3.2 Auswertung nach dem ‚Grounded Theory'-Ansatz

Die computergestützte Auswertung mit dem Programm MAXQDA folgt dem interpretativen Paradigma (vgl. Steinke 2007) und orientiert sich an der Auswertungsstrategie des ‚Grounded Theory'-Ansatzes nach Strauss/Corbin (1996) unter Einbeziehung deduktiver Kategorien nach dem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse von Gläser/Laudel (2004). Der Akzent der Grounded Theory als einer „gegenstandsverankerten Theorie" (Strauss/Corbin 1996; Strübing 2008), liegt bei dem iterativ-zirkulären Verfahren, über die Prozesse des offenen, axialen und selektiven Kodierens von empirischem Material zu theoretischen Aussagen bzw. Hypothesen über den Untersuchungsgegenstand zu gelangen. Die Kerntätigkeit der Interpretationsarbeit ist der Vergleich von Aussagen und aus dem Text generierter Kategorien, wobei die drei genannten Kodierschritte sich überlappen können und hinsichtlich der verschiedenen thematischen Facetten der Untersuchung auch parallel staffinden. Insgesamt wurden 28 Interviews transkribiert und ausgewertet. Aus den Vorannahmen zum Untersuchungsgegenstand resultierten erste, vorläufige Kategorien, nach denen die Interviews analysiert wurden. Hierbei handelte es sich um:

- Vorstellungen über das Wesen und die Bedeutung der Biologie,
- Äußerungen zum Stellenwert wissenschaftskritischer Reflexionen im Biologieunterricht,
- Die Bedeutung fachübergreifender Themen im Biologieunterricht,
- Berufswahlmotive und berufliches Selbstkonzept und
- Äußerungen über die pädagogische und fachliche Verantwortung von Biologielehrerinnen und -lehrer.

Das Programm MAXQDA erleichtert nicht nur die Verwaltung des Datenmaterials, sondern unterstützt auch die Auswertung im Team (Mitarbeiter der Hamburger Biologiedidaktik und studentische Hilfskräfte) sowie den Nachvollzug der Interpretationen und Zusammenfassungen durch die gemeinsame Sichtung der zahlreichen Kodiermemos (Kuckartz 2005).

4. Befunde zur Internalisierung einer institutionellen Arbeitsteilung

Die transkribierten Interviews wurden in Hinblick auf Argumentationsfiguren, Vorstellungen und Erfahrungen ausgewertet, die Hinweise auf den Stellenwert wissenschaftsphilosophischer Reflexionen bei den Interviewpartnern liefern. Geachtet wurde insbesondere auf fachspezifische Zuschreibungen und widersprüchliche Aussagen. Das oben skizzierte Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz diente in der Auswertung als Grundraster. Zusammengefasst wurden die Befunde aus einer problem-

orientierten Perspektive unter den Bezeichnungen: ‚Intuitiver Realismus', ‚Affirmative Wissensvermittlung', ‚Unverbindlichkeit und Kontingenz' und ‚Marginalisierung von Kritik'. Im Vordergrund stand hierbei nicht die Darstellung der gesamten Überzeugungen und Motive der interviewten Personen, sondern die Rekonstruktion von Argumentationsfiguren, Vorstellungen und Erfahrungen, die sich gegenüber den normativen Zielen naturwissenschaftlicher Bildung als kontraproduktiv bzw. kontraintuitiv zeigen. Die in der Auswertung herausgearbeiteten Kategorien sind in den folgenden Beschreibungen hervorgehoben.

4.1 ‚Intuitiver Realismus'

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer schrieben den biologischen Lerninhalten immer wieder Qualitäten zu, welche die Züge eines realistischen Wissenschaftsverständnisses trugen. So wurden Aussagen über die ‚*Strukturiertheit, Stabilität und Objektivität des Wissens*' häufig geäußert, um den spezifischen Charakter des naturwissenschaftlichen Unterrichts von den sprachlichen oder geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern abzugrenzen: *„Wenn wir jetzt mal davon ausgehen, dass die Schüler dann Abitur machen und an die Uni gehen, aber auch wenn sie das nicht tun (...), können sie gerade in einem naturwissenschaftlichen Fach unheimlich Struktur mitnehmen, also Wissen ordnen, kategorisieren -- wo Deutsch und Fremdsprachen ja manchmal ein bisschen schwammig bleiben"*. Solche Argumentationsfiguren verweisen auf die stereotype Vorstellung von der Existenz zweier disparater Wissenschaftstraditionen, die sich dichotom gegenüber stehen. Dieses durchaus geläufige ‚*Zwei-Kulturen Paradigma*' wurde auch bedient, um die eigenen Studienwahlmotive darzulegen: *„Mein Vater ist Sozialwissenschaftler, da wird viel geredet und man muss schon auch sehr viel mehr lesen. Nichts gegen Lesen und Texte interpretieren, aber ich fand, tja - so Fächer wie Chemie und Biologie sehr klar - strukturiert und man kann sich in ihnen gut orientieren"*.

Gegenüber dem diskursiven und interpretativen Charakter der Geisteswissenschaften, wird der Biologie ein ‚*direkter Zugang zu den Phänomenen*' zugesprochen: *„Experimentieren und Beobachten können, also da, an den Wurzeln der Biologie, da können die Schüler quasi am eigenen Leibe erfahren, wie man zu Erkenntnissen gelangt. Beobachten und beschreiben"*. Der typische Biologe wurde häufig als jemand skizziert, der sich oft und gerne in der Natur aufhält und als Naturkundler und Praktiker in Erscheinung tritt: *„Auch natürlich die normale Pflanzenbestimmung, also solche Sachen, fand ich durchaus gut, weil ja, es gibt wirklich sonst auch Kollegen, die stehen da und können auch keinen Baum, ja, von dem anderen unterscheiden"*. Auch wenn die Interviewpartner sich mehrfach selber nicht als den typischen Biologen beschrieben, dann wurde der ‚*Prototyp Naturkundler*' in Abgrenzung zur eigenen Person skizziert: *„Ich war jetzt kein Naturfreak, oder so, also ich bin nicht raus gegangen mit meinem Bechergläschen und habe irgendwelche Tiere eingesammelt."* Dieser direkte Kontakt mit den Phänomenen der Welt wird zugleich mit einem prominenten Qualitätsmerkmal naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden und des naturwissenschaftlichen Unterrichts in

Verbindung gebracht: *„Vielleicht kann man mit dem Biologieunterricht auch erkennen, welche Stärke darin besteht, die Dinge ohne Ideologie zu betrachten – das ist nichts, was wir so direkt ansprechen, aber ich denke, das transportiert der Unterricht, das naturwissenschaftliche Denken"*. Diese Unvoreingenommenheit und Objektivität des Naturwissenschaftlers wird in den Interviews immer wieder hervorgehoben: *„Falsch und richtig beziehe ich schon auf den abgesicherten Schulstoff, so ich meine, Schüler brauchen ja erstmal eine solide Grundlage bevor man sie irgendwie wieder verunsichert und ihnen die wegnimmt. Das ist bestimmt der Unterschied, ich muss ihnen erstmal etwas beibringen"*. Der in vielen Interviewpassagen durchschimmernde *‚Mythos Wertfreiheit'* ist bemerkenswert, da gleichzeitig die hohe Bedeutung ethischer Themen im Biologieunterricht von allen interviewten Lehrerinnen und Lehrern hervorgehoben wird.

Eine andere Auffälligkeit bezieht sich auf die Darstellung wissenschaftshistorischer Aspekte. Das Phänomen, dass sich die Geschichte der Biologie auf die Nennung prominenter Biologen reduzierte, wurde als *‚Trivialisierung der Geschichte'* kodiert: *„Ganz klassisch, es gibt bestimmte Personen, Darwin, Mendel, auf die kommt man zu sprechen."* Auch hier wird vereinzelt auf ein Ausbildungsdefizit verwiesen: *„Dass Lehrbücher sich weiterentwickeln, das hat man uns vergessen zu erzählen und bei den Schülern machen wir schnell dieselben Fehler, wenn wir da nicht die Kontroversen, also auch die offenen Forschungsfragen mit einbeziehen. Bei den Großen geht das gut und bei den Kleinen -- ich weiß nicht, wäre mir da gerne, so methodisch wäre ich da gerne sicherer"*.

4.2 ‚Affirmative Wissensvermittlung'

Eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Naturwissenschaften erscheint in den Interviews als ein eher randständiger Aspekt, der vereinzelnd auch moniert wird: *„Ja, da bekommt man ja an der Uni ein viel zu harmonisches Bild mit, alles rund und aufbereitet"*. Auffällig ist auch, wie häufig das Unterrichtsfach Biologie als ein Fach beschrieben wird, in dem viel gelernt werden muss: *„Eine klare, saubere, naturwissenschaftliche Argumentation sollten sie beherrschen, vorurteilsfrei, logisch schlüssig, sie müssen sehr viel lernen in Biologie, sie müssen die Bereitschaft mitbringen sehr viel zu lernen, also Biologie ist ein Unterrichtsfach in dem sehr viel Stoff vermittelt wird"*. Das Bild vom *‚Lernfach Biologie'* offeriert für die Interviewpartner sowohl eine gewisse Strukturiertheit, die das Unterrichten und das Lernen erleichtern kann, als auch eine gewisse Enge bezüglich der Auseinandersetzung mit fachübergreifenden Themen. Auffällig war diesbezüglich, dass sich die Darstellung fächerübergreifender Themen häufig auf benachbarte Disziplinen oder Disziplinen mit naturwissenschaftlichen Anteilen beschränkte: *„Also ich finde es schwierig, wenn man die Biologie so separat sieht. Ich glaube nicht, dass die Biologie eine Jahrhundertwissenschaft alleine ist und es ist ja immer eine Verzahnung mit der Chemie, Physik, mit geographischen Inhalten"*. In Hinblick darauf, dass in den Interviews die Biologie als Wissenschaft und Unterrichtsfach geschildert wird, in dem Wissenschaftler sich mit Naturphänomenen beschäftigen (*‚direkter Zugang zu den Phänomenen'*,*‚Prototyp Naturkundler'*) und eine besondere Qualität des

Wissens produzieren und vermitteln (‚*Strukturiertheit, Stabilität und Objektivität des Wissens*‘), ist es interessant, dass die Bedeutung des Studiums und insbesondere der nicht-naturwissenschaftlichen Studieninhalte tendenziell abgewertet werden: „*Ja, mit Erziehungswissenschaft ist dann natürlich noch das Problem, dass es ja nicht im dem Sinne einer Naturwissenschaft eine exakte Wissenschaft ist, sondern, man kann in einem Seminar das Eine hören und im nächsten Seminar am selben Tag genau das Gegenteil, und das macht es natürlich dann auch nicht einfacher.*“ Das Biologiestudium erscheint in den Interviews als ein an Prüfungen und der Vermittlung von Fachwissen und biologischen Erkenntnismethoden orientiertes Studium: „*Was habe ich mitgenommen? Ich habe gelernt, wie man wissenschaftlich arbeitet. Ich habe gelernt, wie man sich viel Wissen in kurzer Zeit in den Kopf prügelt, um es dann im Kolloquium wiedergeben zu dürfen, und ich habe gelernt, wie man eine Examensarbeit schreibt.*“

4.3 ‚Unverbindlichkeit und Kontingenz‘

Der Umgang mit der eigenen Verantwortung und Rolle als Experte und Multiplikator der Biologie wurde in den Interviews in Hinblick auf die Rolle der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen betrachtet. Die Gründe, ein Lehramtsstudium aufzugreifen sind mannigfaltig und man kann das Studium durchlaufen, ohne das jemand einfordert, die eigenen Motive zu be- und hinterfragen: „*Eigentlich habe ich erst im Referendariat gemerkt ob ich es kann, das Unterrichten, also - ich habe mich sehr wohl an der Universität gefühlt, was also den wissenschaftlichen Anspruch anbelangt war der, also sehr, sehr hoch und wir hatten da viele Freiheiten für, aber, für den Lehrerberuf gab es gar kein Feedback*“. Äußerungen dieser Art wurden als ‚*Per Zufall zum Beruf*‘ kodiert und korrespondieren mit Schilderungen über eine ‚*Fehlende Kritikkultur*‘ im naturwissenschaftlichen Fachstudium: „*Es gab vereinzelte Seminare, das liegt an Personen, die das gerne machen. Also ich kann mich an Exkursionen erinnern, wo wir Fragen an, an das Phänomen Wattenmeer gestellt haben, aus biologischer Sicht und dabei auch über unsere Rolle als Umweltpädagogen diskutierten. Das ist schon alles, im Grunde. --- Naja, im Grunde genommen allerdings - bestimmt die ersten Vorlesungen, da wurde schon mal darüber nachgedacht - aber im Grund war da ja kein Platz für solche Fragen*“.

Dem monierten Mangel an Auseinandersetzungen mit der eigenen Person und dem zukünftigen Unterrichtsfach wurden häufiger zwei kontingente Einflussfaktoren gegenüber gestellt: Sowohl der ‚*Einfluss der Vorbilder*‘: „*Ja, im Grunde durch meinen Biologielehrer den ich in der Oberstufe hatte, ganz eindeutig -- das war also ein Mensch, der mich wirklich fasziniert hat*“, als auch der Einfluss besonderer Studien- und Schulerfahrungen oder persönlicher Interessen, die zu einer wissenschaftskritischen Auseinandersetzungen mit der Biologie führten: „*Also meine Examensarbeit habe ich geschrieben, in der Biologie, da habe ich da mit einer Frau zusammen geforscht, und da haben wir ganz viel über solche Sachen geredet -- und die hatte dann, ich mein das ist ja auch Zufall, die hatte irgendwie so einen starken emanzipatorischen Ansatz, da habe ich mich interessiert für diese Sachen. Muss man aber nicht unbedingt, also das Studium*

sieht das nicht zwingend vor". Eine ‚*Kompensation durch Interessen und Erfahrungen*' scheint ein auch von den Interviewpartnern wahrgenommenes Defizit der Lehrerbildung hier nachhaltig zu füllen.

4.4 ‚Marginalisierung von Kritik'

Viele der Interviewpartner zeigten sich als engagierte und durchaus an kritischen Auseinandersetzungen interessierte Pädagogen. Ihr Unterricht solle ‚*eigenständiges Denken fördern*'. Problematisch erscheint aber, dass eine solche Stärkung der Urteils- und Kritikfähigkeit vornehmlich pädagogisch und nicht fachlich begründet wird: „*Dem Biologen würde ich keine besonderen Pflichten zuschreiben. Ich unterrichte Biologie und dann bin ich halt auch noch Klassenlehrer bzw. Pädagoge, als solcher habe ich Pflichten*". In Hinsicht auf eine nur randständige Bedeutung der Wissenschaftsreflexion innerhalb des Fachunterrichts, traten zwei sehr prägnante Argumentsfiguren immer wieder in Erscheinung: Zum einen die ‚*Delegation der Verantwortung*', da man für wissenschaftsphilosophische Auseinandersetzung quasi nicht ausgebildet sei und man keinen schlechten Unterricht machen will: „*Da war immer das Problem, dass ich eigentlich nicht ausgebildet bin, halt in diesem sprach- und gesellschaftlichen Bereich, dass ich gar nicht weiß, wie ich eine Stunde aufbaue, die so gar nichts mit Bio zu tun hat, sondern wo es eher darum geht, Meinungen zu bilden, zu diskutieren, welches Material benutz ich da*". Zum anderen wird darauf verwiesen, dass die Ergebnissicherung im Biologieunterricht einen hohen Stellenwert hat und mit offenen Kontroversen konkurrieren kann: „*Und man würde da in viele Diskussionen rein kommen, die sicherlich positiv sind, aber da ist wieder das Korsett des Lehrplans übergestülpt, den wir erfüllen müssen. Und wenn ich dann stundenlang diskutiere mit den Schülern, mag das durchaus von Vorteil sein, ist aber nicht im Sinne des Lehrplans*". Eine solche ‚*Priorität der Ergebnissicherung*' korrespondiert mit vereinzelten Darstellungen, das das ‚*Philosophieren als Einstieg*' in die Unterrichtsstunde die Schüler motivieren kann, auch wenn dies nicht zur Kernaufgabe der Vermittlung fachlicher Inhalte zählt: „*Mir fällt jetzt kein Beispiel ein, aber wenn plötzlich Dinge ganz anders gesehen werden, das macht auf jeden Fall wach -- aber da geht der Unterricht auch in eine ganz andere Richtung, ich meine, da geht es ja auch nicht mehr um den Stoff im eigentlichen Sinne*".

Gegenüber solchen Zurückweisungen philosophischer Reflexionen und Diskussionen, sind es insbesondere ethische Aspekte, denen von den Interviewpartnern eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. So wird immer wieder betont, dass ihr Unterricht auch darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler ‚*für die Natur zu begeistern*': „*Also, sie sollten die Natur kennen, sie sollten die Natur lieben, also gerne sich mit Dingen aus der Natur beschäftigen und sie dabei lieb gewinnen, das wäre so mein Anliegen. Aber natürlich auch anderes, sie sollen sie auch verstehen, sie sollen sie einordnen können, die Phänomene aus der Natur, und verstehen und durchdringen können*" und nahe zu alle Interviewpartner kommen hinsichtlich der Notwendigkeit eines reflektierten Wissenschaftsverständnisses auf die prominenten, in den Medien präsenten ‚*Modethemen*

der Bio- und Umweltethik‘ zu sprechen: „*Lust auch etwas selber herauszufinden, etwas selber -- sich mit Themen zu beschäftigen, ob das ökologische Themen sind oder Themen jetzt in der Genetik vielleicht mit genmanipulierten Lebensmitteln oder ähnlichem, sich da mal reinzuknien*“. Doch wie bereits erwähnt, wird hier Wissenschaftsreflexion aus der Rolle des Pädagogen heraus begründet und nicht aus der Rolle des Fachlehrers.

5. Hochschuldidaktische Implikationen

Der Begriff des Kerncurriculums erhält eine noch gewichtigere Bedeutung, wenn man die Interviews aus der eingangs dargelegten sozialintuitionistischen Perspektive betrachtet. Auch wenn man für sich behauptet, ein reflektiertes Verständnis von Wissenschaft zu vermitteln, so kann es sein, dass intuitiv wissenschaftsphilosophische Fragen als sekundär und fachfremd bewertet werden: „Die unbewussten Prozesse bestehen in der automatisierten Aktivierung bzw. Hemmung von hochgradig assoziierten kognitiven Inhalten (…) Der automatisierte Rückgriff auf bestehende Vorstellungen führt auf der phänomenalen Ebene ebenfalls dazu, dass die Situation unmittelbar als `intuitiv sinnvoll´ erlebt wird“ (Gebhard/Martens/Mielke 2004, S. 158). oder eben – bezüglich des Stellenwerts wissenschaftsphilosophischer Auseinandersetzung innerhalb des naturwissenschaftlichen Unterrichts – als nicht besonders sinnvoll. Auf die Kluft zwischen dem programmatischen Anspruch an einer kritisch-konstruktiven Wissenschaftsvermittlung im Naturwissenschaftsunterricht und der Unterrichtsrealität wurde im deutschsprachigen Raum immer wieder hingewiesen (vgl. Fölling 1995; Langlet 2001; Zeyer 2005). Bleibt man im Bild des ‚intuitiven Lehrplans‘, so führen in der Biologielehrerbildung zwei Wege zu einer nachhaltig wirksamen wissenschaftsphilosophischen Kompetenz. Eine implizite Aneignung erfolgt auf verschiedenen Wegen der Erfahrung und Internalisierung naturwissenschaftlicher Praktiken (*Internalisierung der Fachkultur*). Eine explizite Aneignung wissenschaftsphilosophischer Kompetenz kann über die bewusste Auseinandersetzung mit den wissenschaftsphilosophischen Grundlagen, Rahmenbedingungen und Auswirkungen der Naturwissenschaften sowie der Reflexion der eigenen Einstellungen, der Rolle und Verantwortung als Experte und Multiplikator erfolgen (*Philosophische Reflexionsübungen*).

Im Folgenden werden vier hochschuldidaktische Implementierungsstrategien zur Diskussion gestellt.

5.1 Integration wissenschaftsphilosophischer Reflexionen

Auch wenn der Bedarf an einer wissenschaftsphilosophischen Kompetenz von Biologielehrerinnen und -lehrern aus einer didaktischen Perspektive heraus teilweise explizit eingefordert wird, so sollten die Ausführungen über den intuitiven Lehrplan von Fachlehrern verdeutlicht haben, dass die Fachdidaktik die Vermittlung einer solchen Fach-

und Vermittlungskompetenz nicht alleine leisten kann, wenn die naturwissenschaftliche Lehr-Lernkultur in den Biowissenschaften hier eine kontraintuitive Wirkung haben kann.

Fachübergreifende und wissenschaftsphilosophische Themen werden vornehmlich auf den Nebenschauplätzen eines umfangreichen, lern- und prüfungsintensiven Studiums angeschnitten. So kommt es zu einer losen Addition zweier von Haus aus schwer miteinander zu vereinenden Fachgebiete anstelle einer Integration wissenschaftsphilosophischen Nachdenkens in das selbstverständliche Tätigkeitsfeld von Biologen. Eine Integration wissenschaftsphilosophischer Auseinandersetzungen in die Fachbiologie folgt der Logik einer wissenschaftlichen Grundbildung von Biologen und unterstützt die Implementierungsbemühungen der Naturwissenschaftsdidaktiken, da die Wissenschaftsphilosophie der Biologie als zur Biologie dazugehörig erfahren werden kann.

5.2 Philosophieren als Kern wissenschaftlicher Rationalität

Für die Auseinandersetzung mit wissenschaftsphilosophischen Themen kann eine zu starke Ergebnisfokussierung problematisch sein, da es bei dem philosophischen Zugang zur Biologie auch darum geht, neue und gegebenenfalls offene Fragen ins Gespräch zu bringen oder Diskussionen zu inszenieren, in denen es keinen richtigen, aber viele mögliche Standpunkte gibt. Dem gegenüber wird ein stoff- und ergebnis- und zugleich phänomenorientierter Unterricht als eine typische Form naturwissenschaftlicher Lehr-Lern-Kultur betrachtet (siehe ‚Lernfach Biologie'). Doch ein gemeinsamer Nenner von Emanzipation durch Bildung im Sinne einer „Erziehung zur Mündigkeit" (Adorno 1971) und naturwissenschaftlicher Rationalität ist die Fähigkeit, Argumentationen bezüglich ihrer Logik, ihrer Hintergründe und möglicher Auswirkungen nachvollziehen zu können. Die akademische Phase der Lehrerausbildung kann für die bewusste Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen und Institutionen den hierzu nötigen Freiraum bieten. Zudem können wissenschaftsphilosophischen Reflexionen offensichtlich auch ein lernpsychologischer Wert zugeschrieben werden, da sie zu einem tieferen Verständnis wissenschaftlicher Zusammenhänge beitragen können (vgl. Meyling 1990; Southerland/Sinatra 2003).

5.3 Interdisziplinarität und die Sensibilisierung für die Grenzen des Wissens

Der uns traditionell vertraute Wissenschaftsmodus ist der des Expertentums. Mittlerweile ebenso vertraut, aber eben nicht als institutionalisierte Form, ist uns die Einsicht, dass die Schlüsselprobleme unserer Zeit komplex sind und einer interdisziplinären Forschung und Diskussion bedürfen. Für Defila/Di Giulio (1998) ist es ein bedeutender Unterschied, ob sich Wissenschaftler verschiedener Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven mit einem Phänomen beschäftigen oder ob eine Person mit den Perspektiven verschiedener Fachrichtungen dieses Phänomen betrachtet. Den Knoten der Kommunikationsbarrieren (vgl. Bauer 1990) zwischen den Disziplinen zu lösen scheint auf Seiten

der Lernenden viel mit Anstrengung und Flexibilität, auf Seiten der Lehrenden mit der Ermöglichung und Förderung von geistigen und fachübergreifenden Spielräumen (und nicht weniger mit Anstrengung und Flexibilität) zu tun zu haben. Doch ob es einer Person gelingt, sich interdisziplinären Denk- und Arbeitsweisen zu öffnen, scheint nicht nur eine Frage des guten Willens zu sein. Auch sollte das Curriculum der naturwissenschaftlichen Studiengänge hierzu explizit auffordern.

5.4 Stichwort ‚Die eigene Praxis'

Dass die persönliche Berufswahl auch von kontingenten Einflüssen abhängt, ist nicht besonders verwunderlich. Bedenklich ist allerdings, dass in der Ausbildung zu einem Beruf, dem eine hohe Verantwortung zugeschrieben wird, nicht verbindlich nach den beruflichen Vorstellungen und Motiven gefragt wird. Insgesamt scheint eine durch die Ausbildungsinstitution verbindlich eingeforderte kritische Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin und mit der eigenen Rolle und Verantwortung in der akademischen Phase der Biologielehrerausbildung nur schwach ausgeprägt zu sein. Dieses Defizit der Hochschulausbildung wird offenbar teilweise durch Berufserfahrungen kompensiert.

Unter der Perspektive, dass Bildungsprozesse durchaus einen krisenhaften Charakter haben können und die Hochschule ein Ort der Bildung ist, scheint der Gedanke nicht abwegig, dass auch wissenschaftsphilosophische Reflexionen und fachliche Theoriearbeit gelegentlich zu kritischen Auseinandersetzungen mit dem Fach und der eigenen Person führen sollten. Mit einer Wendung auf die eigene Praxis im Studium kann der *äußeren* Hochschulreform auch die *innere* folgen. Eine verbindlichere Auseinandersetzung mit den eigenen Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen, dem gewählten Studien- und späteren Unterrichtsfach und insbesondere auch dessen wissenschaftsphilosophischen Grundlagen scheinen für den Erwerb einer wissenschaftsphilosophischen Kompetenz unumgänglich, wenn man davon ausgeht, dass eine naturwissenschaftliche Bildungsprozesse fördernde Haltung (motivationale Orientierung) auf das Fach- und Wissenschaftsverständnis (Professionswissen), auf die verinnerlichten Bildungsziele (Überzeugungen und Werte) sowie auf den Umgang mit der eigenen Rolle und Verantwortung (Selbstregulative Fähigkeiten) zurückzuführen ist. Die Bildungsprozesse der Studierenden sollten nicht im Schatten der gegenwärtigen Bildungsreform, deren Hauptaugenmerk auf der formalen und inhaltlichen Gestaltung modularisierter Studiengänge liegt, verschwinden.

Autorenangaben

Dr. Arne Dittmer
Universität Hamburg
Fakultät EPB, FB Erziehungswissenschaft
Biologiedidaktik
dittmer@erzwiss.uni-hamburg.de

Literatur

Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bauer, H. H. (1990): Barriers Against Interdisciplinarity: Implications for Studies of Science, Technology, and Society (STS). In: Science, Technology & Human Values 15, 1, S. 105-119.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469-250.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Chen, S./Chaiken, S. (1999): The heuristic-systematic model in its broader context. In: Chaiken, S./ Trope, Y. (Hrsg): Dual process theories in social psychology. New York: Guildford Press, S. 73-96.

Defila, R./Di Giulio, A. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz, J.-H. (Hrsg): Zwischen den Fächern, über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 111-137.

Dittmer, A. (2010): Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Biologielehrerbildung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fölling, W. (1995): Unterricht, wissenschaftspropädeutischer. In: Haller, H.-D./ Meyer, H. (Hrsg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett, S. 649-655.

Gebhard, U. et al. (2004): „Ist Tugend lehrbar?“ In: Rohbeck, J. (Hrsg): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden: Thelem, S. 131-164.

Gläser, J./Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.

Gräber, W./Bolte, C. (Hrsg.) (1997): Scientific Literacy. An International Symposium. Kiel: IPN.

Haidt, J. (2001): The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement. In: Psychological Review 108, 4, S. 814-834.

Höttecke, D. (2001): Die Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen von der „Natur der Naturwissenschaften“. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 7, S. 7-23.

Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 417-441.

Kalinowski, M. (1989): Modelle fachübergreifender Studienanteile. In: Gatzemeier, M. (Hrsg): Verantwortung in Wissenschaft und Technik. Mannheim: BI-Wissenschaftsverlag; S. 365-386.

Kessels, U./Hannover, B. (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In: Prenzel, M./ Allolio-Näcke, L. (Hrsg): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 350-369.

Kuckartz, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag.

Langlet, J. (2001): Wissenschaft - entdecken und begreifen. In: Unterricht Biologie 268, 25, S. 4-11.

Lewontin, R. C. et al. (1988): Die Gene sind es nicht … Biologie, Ideologie und menschliche Natur. München: Psychologie Verlags Union.

Meyling, H. (1990): Wissenschaftstheorie im Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe: Das wissenschaftstheoretische Schülervorverständnis und der Versuch seiner Veränderung durch expliziten wissenschaftstheoretischen Unterricht. Diss. Bremen: Universität Bremen.

Southerland, S./Sinatra, G. M. (2003): Learning about biological evolution: A special case intentional conceptual change. In: Sinatra, G. M./ Pintrich, P. R. (Hrsg): Intentional conceptual change. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 317-346.

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Sterelny, K./Griffiths, P. E. (1999): Sex and Death. An Introduction to Philosophy of Biology. Chicago: The University of Chicago Press.

Strack, F./Deutsch, R. (2004): Reflective and impulsive determinants of social behavior. In: Personality and Social Psychology Review, 8, S. 220-247.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.

Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Torff, B./Sternberg, R. J. (2001): Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.

Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. München: Wilhelm Fink Verlag.

Waks, L. J. (1995): Technology's School. The Challenge to Philosophy. Research in Philosophy and Technology. Greenwich, CT: Jai Press.

Zeyer, A. (2005): Szientismus im naturwissenschaftlichen Unterricht? Konsequenzen aus der politischen Philosophie von John Rawls. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 11, S. 193-206.

Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Jürgen Menthe

Wider besseren Wissens?!

Conceptual Change: Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht notwendig zur Veränderung des Urteilens und Bewertens führt

Zusammenfassung

Naturwissenschaftlicher Unterricht soll Lernenden helfen, ihr Leben besser zu verstehen, und sie mit dem Wissen ausstatten, in Alltag und Gesellschaft mündig zu urteilen und zu entscheiden. Moderner Unterricht stellt dabei nicht nur das entsprechende Wissen bereit, sondern vermittelt auch Einsichten in Urteils- und Entscheidungsfindungsprozesse (Bewertungskompetenz). Im vorliegenden Artikel werden Studien vorgestellt, in denen der Frage nachgegangen wurde, wie groß der Einfluss unterrichtlichen Wissens auf das Urteilen und Bewerten von Lernenden tatsächlich ist. Damit verbunden ist die Frage, welche anderen Faktoren das Urteilen von Schüler/innen beeinflussen und inwieweit die Annahme rationalen Urteilens angemessen ist.
Die Auswertung der Daten zeigt, dass Schüler – selbst wenn sie unterrichtliche Fachkenntnisse anwenden – sehr häufig bereits vorhandene Urteile bestätigen. Zur Erklärung der Befunde erwies sich die Conceptual Change Theorie als ertragreich. Die vorgestellten Ergebnisse führen zu einer Relativierung der umfassenden Auslegung des Scientific Literacy-Konzepts. In Zweifel gezogen wird auch die Annahme, dass Entscheiden ein wesentlich bewusster und rationaler Prozess ist. Am Ende werden einige Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht zur Förderung der Bewertungskompetenz gegeben.
Schlagwörter: Urteilsfähigkeit, Bewertungskompetenz, Intuitionen, Entscheiden.

Against better knowledge – Conceptual Change theory as explanation why students tend to ignore school science knowledge in personal decisions

Decision making is a key issue in contemporary science education: Most modern curricula in school science propagate the idea that science should encourage students to apply their knowledge in their everyday life. Students shall become responsible citizens and consumers on the basis of being scientifically literate. The underlying premise is, that students are able to transfer scientific knowledge into the everyday context, and that they decide and judge rationally and knowledge based.
Unfortunately, there is little evidence that students in fact use their school knowledge to make judgements. This paper presents several studies, examining the process of student decision making and the influence of science knowledge – and of other relevant factors. The evaluation of the data shows, that scientific facts are learned and partially used in the judgements of the students. On the other hand, very few students change their views. The theory of Conceptual Change proved to be helpful to understand the factors (habits, convenience ...), that might account for this finding. Student preconceptions need to be considered, in order to establish a connection between the science content and the students' prior knowledge and attitudes. On the other hand, the limits of school science and its influence on everyday decisions become clearer, too. The derived knowledge might be helpful in designing science lessons aimed to foster decision making skills.
Keywords: Conceptual Change, Conceptual Growth, Scientific Literacy.

Einleitung

Im Zentrum der Argumentation um die Bedeutung naturwissenschaftlichen Unterrichts in der allgemein bildenden Schule steht seine Funktion, Lernenden zu helfen, ihr Leben in einer mehr und mehr naturwissenschaftlich geprägten Welt besser zu verstehen und vor diesem Hintergrund bewusster zu gestalten: auf der Basis einer fundierten wissenschaftlichen Grundbildung sollen sie zu verantwortlich handelnden „mündigen" Bürger/innen und Verbraucher/innen werden. Gute Fachkenntnisse im Unterricht müssten sich abbilden auf sachbezogenes Urteilen und die Anwendung dieses Wissens in Alltagszusammenhängen.

Diese Erwartungen werden allerdings durch empirische Belege kaum gestützt. In diesem Artikel werden einige qualitativ-empirische Arbeiten vorgestellt, die zeigen, dass auch moderner, am Konzept der Scientific Literacy orientierter Fachunterricht oft nur in bescheidenem Maße dazu führt, dass Lernende unterrichtliches Wissen auf lebensweltliche Fragen beziehen. Ein weiteres Ergebnis war, dass die Lernenden ihre Urteile selten ändern: offensichtlich sind Faktoren wie Gewohnheiten, Bequemlichkeit usw. wichtigere Determinanten für das Urteilen und Handeln als naturwissenschaftliches Wissen. Die in dieser Untersuchung belegten Grenzen der Anwendbarkeit schulischen Wissens im Alltag führen zu einer Relativierung der umfassenden Auslegung des Scientific Literacy-Konzepts. Die hergestellten theoretischen Bezüge geben zudem Anregungen, was ein auf Urteilsfähigkeit abzielender Unterricht stärker beachten sollte.

1. Urteilen und Bewerten als rationales Abwägen

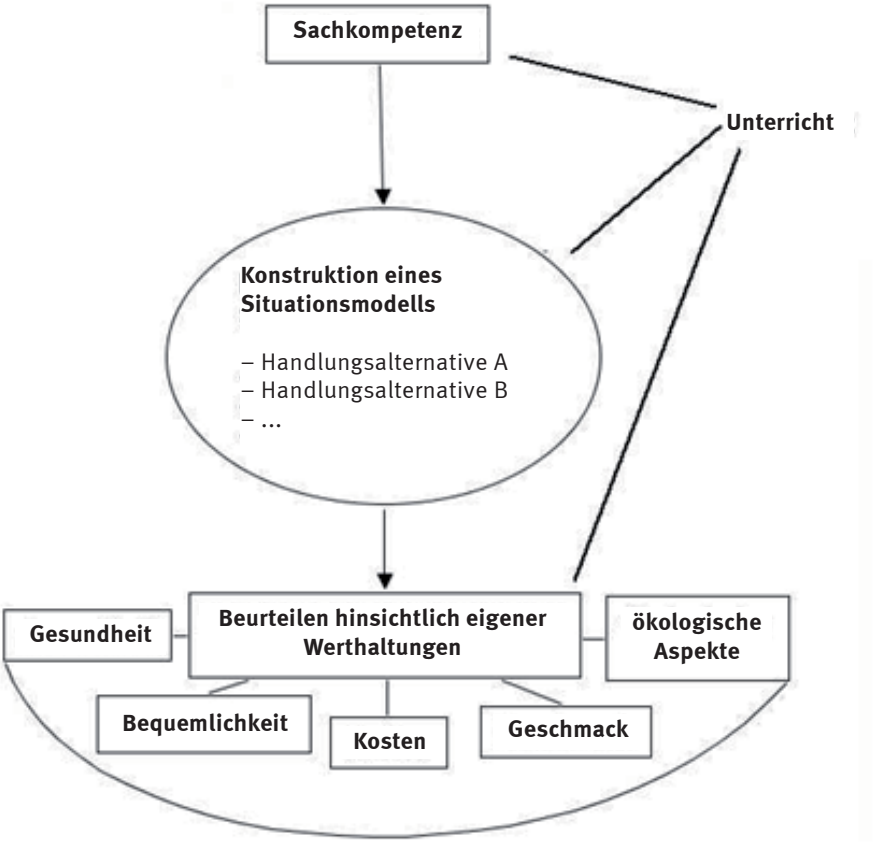
Ausgehend vom bescheidenen Abschneiden der Schüler/innen in Deutschland in den internationalen Schulleistungsvergleichen hinsichtlich des Vermögens, naturwissenschaftliche Inhalte auf lebensweltliche Fragen zu beziehen, wurde eine Neuausrichtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts angesteuert, die u.a. in der expliziten Förderung der „Bewertungskompetenz" als eigenem Kompetenzbereich zunächst in den nationalen Bildungsstandards und in der Folge in den von den einzelnen Bundesländern entwickelten Kerncurricula für alle drei Naturwissenschaften ihren Ausdruck fand (z.B. nds. Kultusministerium 2007: 9). Schaut man sich die entsprechenden Standards an, wird deutlich, dass damit v.a. das Verwenden von Fachwissen zur (rationalen) Bewertung lebensweltlicher oder gesellschaftlicher Probleme angezielt wird. Es wird damit 1.) unterstellt, dass Lernende dazu in der Lage sind, unterrichtliches Wissen auf gesellschaftliche und lebenspraktische Fragestellungen zu beziehen und 2.) dass Urteilen und Bewerten ein wesentlich bewusster und rationaler Prozess ist, in dem Fachwissen eine wichtige Rolle spielt.

Die Literatur zu diesem Thema ist vielfältig. Verbreitet ist die Unterscheidung verschiedener Phasen (präselektionale Phase, selektionale Phase, postselektionale Phase, Jungermann et al. 2010). Im Kern geht es bei den meisten Modellen – vom einfachen

normativen Modell bis zu komplexen Gewichtungs- und Abwägungsmodellen in Anlehnung an die Bewertungsschemata der Stiftung Warentest (z.B. Bögeholz et al. 2004) – um das rationale Abwägen verschiedener Optionen mit dem Ziel, die beste Entscheidung (also die mit dem zu erwartenden größten Nutzen – „expected utility“) zu treffen (Betsch et al. 2011; Jungermann et al. 2010). Bewerten und Entscheiden orientiert sich dabei i.d.R. an folgenden Schritten (Kortland 2001: 35):

1. ein Problem wird wahrgenommen und erörtert,
2. es werden Optionen zu dessen Lösung erwogen,
3. es werden Kriterien aufgestellt, anhand derer die Optionen bewertet werden,
4. die Kriterien werden gewichtet und es wird nach Abwägen der Vor- und Nachteile eine Entscheidung getroffen.

Schaubild 1



Gräsel hat in ihren Arbeiten den Begriff des Situationsmodells verwendet. Das Situationsmodell ist die subjektive Repräsentation der Optionen hinsichtlich einer bestimmten

Frage. Dieser Ansatz hat den Vorteil, dass hier Veränderungen hinsichtlich einer Entscheidungsfrage (etwa infolge von Unterricht) gut dargestellt werden können in Form eines sich ändernden Situationsmodells. Zudem ermöglicht diese Darstellung eine Trennung von Sach- und Werturteilen; erstere werden gespeist durch vorhandenes Wissen und ggf. durch das im Unterricht hinzugewonnene Wissen (Sachkompetenz), letztere werden gespeist durch die Werthaltungen der Lernenden (vgl. Schaubild 1, Menthe 2006: 32; Gräsel 2000: 106). Normative Modelle rationalen Urteilens haben nicht den Anspruch, die Urteilsprozesse von Lernenden abzubilden. Sie stellen eher ein Lehrziel dar: Schüler/innen sollen in der genannten Weise Optionen abwägen und kriteriengeleitet urteilen (z.B. Kayser et al. 2005).

Für den weiteren Gedankengang ist es wichtig, festzuhalten, dass Gefühle, Intuitionen oder Überzeugungen der Lernenden in allen genannten Theorien keine explizite Erwähnung finden – sie können bestenfalls über die Gewichtung der einzelnen Kriterien den Entscheidungsprozess bzw. das Situationsmodell beeinflussen.

In eigenen Untersuchungen bin ich der Frage nachgegangen, wie Lernende urteilen und welchen Stellenwert unterrichtliches Wissen in lebenspraktischen Schülerurteilen hat. Allgemeiner gefasst steht dahinter die Frage, inwieweit Fachunterricht in der Lage ist, die auf lebensweltliche Fragen abzielende Urteilsfähigkeit von Schüler/innen zu fördern und inwieweit Schüler/innen in praktischen Fragen tatsächlich in der beabsichtigten Form rational urteilen, bzw. wie Unterricht angelegt seien müsste, um hier positiven Einfluss auszuüben.

2. Vorstudien zur Rolle von unterrichtlichem Fachwissen beim Urteilen von Schüler/innen

Schüler/innen zum mündigen Entscheiden zu befähigen ist ein zentrales Ziel allgemeinbildenden naturwissenschaftlichen Unterrichts (Scientific Literacy, vgl. Bybee 2002, Hunt/Millar 2000, Kolstø 2004). In zwei Pilotstudien (Menthe/Parchmann 2004, Günkel und Münzinger 2002, Kasten 1) wurde untersucht, inwieweit Lernende unterrichtliches Fachwissen in lebensweltlichen Urteilen aufgreifen. Der Unterricht wurde im Rahmen des Projekts „Chemie im Kontext“ gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt, wobei aufgrund der konzeptionellen Vorgaben erwartet werden durfte, dass es den Lernenden leicht fallen sollte, praktisch anwendbares Wissen zu gewinnen, weil eine enge Verzahnung von Fachinhalten und Basiskonzepten berücksichtigt wurde (vgl. Parchmann et al. 2001). Bei beiden Untersuchungen waren zwei Beobachtungen auffällig:

1. Trotz hoher Motivation schlagen sich die im Unterricht erworbenen Kenntnisse nur in geringem Umfang in den lebensweltlichen Urteilen der Schüler/innen nieder.
2. Die Schülermeinungen erweisen sich, unabhängig vom Unterricht und in Einzelfällen auch entgegen dem nachgewiesenermaßen erzielten Lernerfolg, als sehr stabil.

Kasten 1

Vorstudie A: Der Autoantrieb der Zukunft

In vier Lerngruppen wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema „Der Autoantrieb der Zukunft" durchgeführt. Nach einem experimentellen Lernzirkel rund um Fragen des Wasserstoffantriebs und einer eingehenderen Erarbeitung verschiedener alternativer und konventioneller Antriebsarten wurde eine Podiumsdiskussion durchgeführt. Anhand von Rollenkarten bereiteten die Lernenden Beiträge vor, um die Frage zu beantworten, welche Technologie die besten Zukunftschancen hat.

Datenerhebung: Pre- und Posttests, die den fachlichen Lernerfolg und die Beurteilung einer verwandten Fragestellung (alternative Heiztechnologien) erheben, Videographie der Podiumsdiskussion.

Vorstudie B: Trink- oder Mineralwasser?

Gegenstand des Unterrichts war ein experimentell angelegter Lernzirkel zu verschiedenen fachlichen Aspekten (Mineralstoffgehalt u.ä.). Angeboten wurden auch ein Geschmackstest und vielfältiges Informationsmaterial. In einer anschließenden Podiumsdiskussion schlüpften die Schüler/innen in die Rolle von Expert/innen (Mineralwasserindustrie, Ernährungsberatung, Medizin usw.) und erörterten aus verschiedenen Perspektiven die Vor- und Nachteile beider Wasserarten.

Datenerhebung: Pre- und Posttests mit Schülerurteilen und Fragen zur persönlichen Präferenz sowie Merkmalen des fachlichen Unterrichtserfolgs, Videographie der Podiumsdiskussion.

Schon die Literatur gibt eine Reihe von Hinweisen (z.B. Ratcliffe 1997; Kolstø 2004), dass der Erwerb von Fachwissen und die Anwendung dieses Fachwissens in lebensweltlichen Entscheidungsfragen deutlich auseinanderfallen. In weiteren Studien haben wir untersucht, warum die Lernenden so unbeirrt an ihren Urteilen festhalten und welche anderen Aspekte (jenseits der naturwissenschaftlichen Fakten) für die Schülerurteile bedeutsam sind.

3. Schülerurteile zum Thema „Trink- oder Mineralwasser"

Aufbauend auf Vorstudie B wurde im Chemieunterricht von fünf Gymnasialklassen (9. Jahrgang) eine hinsichtlich der Förderung der Urteilsfähigkeit weiter entwickelte Einheit zur Frage „Trink- oder Mineralwasser" durchgeführt.

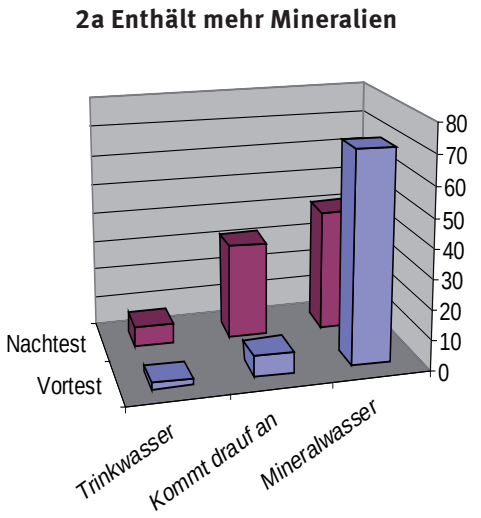
Datenerhebungen

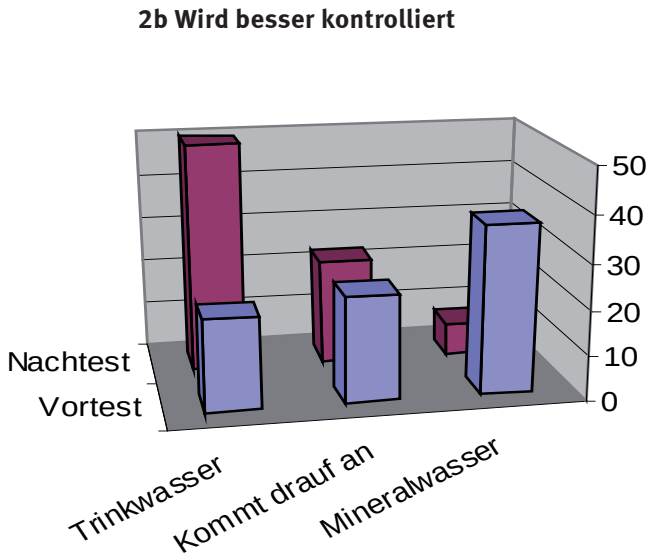
Vor und nach der Unterrichtseinheit haben die Schüler/innen halboffene Fragebögen[1] ausgefüllt, die in drei Abschnitte gegliedert waren: einen sehr kurzen Wissenstest (um sich des fachlichen Lernzuwachses zu versichern), einen Abschnitt zur persönlichen

1 Fragebögen, Kategorisierungsraster und die Auswertung aller hier erwähnten Studien einschließlich der meisten transkribierten Daten finden sich in der online verfügbaren Dissertation (Menthe 2006).

Gewichtung vorgegebener Urteilskriterien (schneller Überblick über die Gewichtung möglicher Urteilskriterien) und ein frei formuliertes schriftliches Urteil zur Frage „Trink- oder Mineralwasser, was würdest du bevorzugen?“ Zusätzlich zu den Fragebögen wurden nach Abschluss der Einheit aus jeder Klasse drei bis fünf Lernende gebeten, in einem 40 Minuten dauernden, halbstrukturierten Gruppeninterview die Gründe für ihre Entscheidung eingehend darzulegen. Die Gruppeninterviews wurden auf Video aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Um auffällige Schülerantworten zu erhellen, wurden bestimmte Schüler/innen gebeten, an den Interviews teilzunehmen. Auch die durchgeführten Podiumsdiskussionen wurden videographiert und ausgewertet, worauf hier aber nicht eingegangen wird. Die unterschiedlichen Erhebungsmethoden (geschlossene Fragen, offene Fragen, Videographie, Interviews) ergänzen sich dabei: Die leicht zu erhebenden Fragebogendaten ermöglichen die Herausbildung bestimmter Trends und Typen. Die Interviews ermöglichen eine eingehendere qualitative Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der Lernenden; zugleich können damit o.g. Trends exemplarisch substantiiert werden. Entsprechend wurden die ersten beiden Fragebogenabschnitte quantitativ (SPSS) ausgewertet.

Ergebnisse des Wissenstests





Voraussetzung einer Anwendung unterrichtlichen Wissens ist, dass ein fachlicher Lernzuwachs erzielt wurde. Dies wurde in Abschnitt I des Fragebogens in Form von Eigenschaftszuschreibungen erhoben. Die zweite Informationsquelle waren die frei formulierten Schülerurteile – hier wurde überprüft, ob die im Unterricht vermittelten Inhalte in den Urteilen auftauchten, ob es mehr korrekte Verknüpfungen gab, ob aufgrund des Unterrichts neue Kriterien auftauchten usw. Da dieser Teil der Auswertung wenig Unerwartetes brachte, seien die Ergebnisse nur angedeutet und auf die ausführlichere Darstellung andernorts (Menthe 2006) verwiesen. Der Unterricht erbrachte deutliche Wissenszuwächse in den abgefragten Bereichen. So konnten z.B. nach der Einheit deutlich mehr Lernende die Eigenschaften „wird besser kontrolliert“, „ist sauberer“ oder „wird auch aus Flüssen gewonnen“ richtig zuordnen. Zugleich zeigte sich – als erster Hinweis auf die Conceptual Change Forschung –, dass bestimmte Schülervorstellungen (etwa, dass Mineralwasser grundsätzlich mehr Mineralien enthält) sich als hartnäckiger erwiesen und der Wissenszuwachs in diesen Bereichen geringer ausfiel. Insgesamt fand in den Nachtests eine deutliche Annäherung der Zuschreibungen an die als richtig vermittelten Sichtweisen statt.

Ergebnisse aus der Gewichtung vorgegebener Kriterien

Anhand der Gewichtung verschiedener Kriterien (Likert Skala von 0 [völlig unbedeutend] bis 4 [sehr wichtig], siehe Fragebogen im Anhang) lässt sich ablesen, welche Aspekte für die Lernenden bei der Frage „Trink- oder Mineralwasser“ wichtig waren. Dabei sollten einerseits 14 vorgegebene Kriterien gewichtet werden, die Schüler/innen

konnten aber auch eigene, ihnen bedeutsam erscheinende Kriterien ergänzen. In der Auswertung wurde u.a. versucht, gemeinsame (und sinnvoll zu interpretierende) Faktoren hinter der relativ großen Zahl an Einzelkriterien zu finden. Zudem stellte sich die Frage, ob die Gewichtungen der Urteilskriterien zwischen Vor- und Nachtest voneinander abwichen.

Kasten 2

„Ich finde Volvic und Vittel am besten. Wenn ich stilles Wasser trinke, dann eigentlich die zwei und die sind halt teuer. Okay, ich trinke sowieso Sprudelwasser meistens. Aber wenn ich mir jetzt mal Wasser kaufe, wenn ich unterwegs bin, dann eigentlich die zwei, wenn ich dann halt stilles Wasser hole. […] Die schmecken am besten und man hört auch, dass die am gesündesten sind. Die haben einfach diesen Ruf. Ich gucke jetzt nicht und vergleiche: ´Was hat denn dies jetzt und dies jetzt?´, weil ich auch nicht diese Ahnung davon habe."

Es zeigte sich, dass die Kriterien Geschmack [3,69] und Aussehen [3,11] von den Lernenden durchschnittlich am höchsten gewichtet wurden, der Mineralstoffgehalt (2,2) rangierte in der Mitte, Werbung (0,59) spielte gemäß den gewichteten Kriterien quasi keine Rolle – zwischen Vor- und Nachtest gab es kaum Veränderungen. In einer Faktorenanalyse (SPSS, Details in Menthe 2006) gelang es, die zunächst vierzehn Items zu Gruppen zusammenzufassen. Den statistischen Gütekriterien genügte am besten eine Faktorenanalyse, bei der drei Faktoren gezogen wurden, die sich als „Inhaltsstoffe, technische Daten", „Werbung, Image und Geschmack" und „pragmatische Aspekte/Preis" interpretieren ließen. Dass „Image" und „Geschmack" auf einen Faktor laden, ist zunächst überraschend, weil Werbung scheinbar so bedeutungslos für die Lernenden ist. Die Interviews (Kasten 2) hingegen zeigen, dass es durchaus eine Wechselwirkung der beiden Kriterien gibt: „Zufällig" haben viel beworbene Mineralwasser (Volvic, Vittel) zugleich ein besseres Image und gelten als wohl schmeckend. Das Beispiel zeigt die gewinnbringende Kombination der Fragebögen mit qualitativen Interviews.

Aufbauend auf o.g. Faktorenanalyse konnte mittels einer Clusteranalyse gezeigt werden, dass innerhalb der Stichprobe typische Muster im Antwortverhalten der Lernenden auftraten und so drei Gruppen unterschieden werden konnten. Aus Unterrichtssicht besonders interessant ist, dass sich ein Cluster mit jenen Lernenden bildete, die dem ersten Faktor („Inhaltsstoffe, technische Daten") hohe Bedeutung zumaßen. Von dieser Gruppe von Schüler/innen ist zu erwarten, dass ihr Urteil eher vom Unterricht beeinflusst sein wird.

Ergebnisse der schriftlichen Urteile der Schüler

Die aussagekräftigste Quelle waren die frei formulierten Urteile der Schüler/innen. Für die Auswertung wurden alle Urteile transkribiert und kategorisiert, wobei das Verfahren der „qualitativen Inhaltsanalyse" (Mayring 2002: 114ff.) Anwendung fand. Die Kate-

gorisierung[2] erfolgte auf Basis des im Rahmen der Vorstudie B explorativ entwickelten Kategoriensystem, beim Kategorisieren sind weitere Kategorien hinzugefügt worden, mit dem abschließenden Kategoriensystem sind dann alle Daten erneut ausgewertet worden. Die meisten Urteilsbegründungen der Lernenden ließen sich problemlos den Kategorien zuordnen.

Kasten 3

Nachtest: „Ich würde mich dann auf jeden Fall für Trinkwasser entscheiden, einfach weil ich erfahren habe, dass dieser Grund mit den Mineralien im Prinzip kein richtiger Grund ist, Mineralwasser zu trinken. Und gegen Trinkwasser spricht im Prinzip auch nichts, weil es sehr viel billiger ist, genügend kontrolliert wird, dass man sich sicher sein kann, dass es gesundheitlich unbedenklich ist. Und jetzt außer, wenn man den Geschmack nicht gut findet, gibt es nichts, was gegen Trinkwasser spricht."

Bei der Auswertung wurde nicht nur erhoben, ob ein bestimmter Aspekt in der Urteilsbegründung auftaucht. Es wurde, wo dies möglich war, auch angegeben, ob Sachverhalte fachlich korrekt verwendet wurden. Insgesamt zeigte sich ein prozentualer Anstieg richtiger Antworten, wobei die Antworten in den Nachtests kürzer ausfielen, sodass dieser Effekt wenig ausgeprägt war.

Eine gemäß dem Unterrichtsdesign erwartete Antwort findet sich in Kasten 3. Der Schüler gibt an, dass er seine Einschätzung aufgrund der neuen Fakten überprüft und verändert hat. Zumeist fanden sich diese Urteilsänderungen in der Gruppe, für die Inhaltsstoffe und technische Daten von hoher Bedeutung waren, ein Beleg für die mittels oben beschriebener Clusteranalyse vorgenommene Typisierung: in diesem Cluster fanden sich vier von insgesamt fünf Urteilsänderungen der gesamten Studie. Überspitzt könnte man formulieren, dass der Unterricht immerhin für diese Teilgruppe der untersuchten Lernenden eine Rolle für die Urteilsbildung spielte. Insgesamt aber bestätigte sich die Beobachtung aus der Vorstudie: es gab kaum Lernende, die ihre Meinung im Verlauf des Unterrichts änderten. Einige Lernende änderten ihre Urteile auch dann nicht, wenn sie die ihrem Urteil widersprechenden Fakten zur Kenntnis genommen hatten (→ Wissenstest). Der Ausgangsbefund wurde also durch die Hauptstudie (wie eine Ergänzungsstudie[3]) bestätigt: von 78 Lernenden mit schriftlichem Vor- und Nachtesturteil in dieser Untersuchung änderten nur fünf Lernende ihre Meinung, in einer Ergänzungsstudie (Energy Drinks, 63 Lernende) waren es nur zwei. In allen Untersuchungen war der Zusammenhang zwischen Vor- und Nachtesturteil deutlich ausgeprägter als der zwischen bestimmten Präferenzen oder Kenntnissen und einem bestimmten Urteil. Die Daten legen die Annahme nahe, dass es eine ausgeprägte Tendenz gibt, an einem einmal gefällten Urteil festzuhalten – und dass es erhellend sein könnte, diese Annahme theoretisch zu begründen, um auf Urteilsfähigkeit abzielenden Unterricht ertragreicher zu machen.

2 Alle Daten wurden von einer zweiten, an der Planung und Durchführung der Untersuchung unbeteiligten Person kategorisiert (Co-Raterin), Details und Interrater-Reliabilty in Menthe 2006: 113ff.

3 Details in Menthe 2006: 143ff.

4. Theorien der Conceptual Change Forschung

Das Phänomen, dass Lernende vorhandene Konzepte und Erklärungen beibehalten, anstatt erwünschte fachliche Vorstellungen und Sichtweisen zu übernehmen, ist in den Naturwissenschaftsdidaktiken gut bekannt. Es ist Ausgangspunkt der Theorie des „Conceptual Change“ bzw. „Conceptual Growth“, die seit mehr als zwei Jahrzehnten etabliert und bis heute weit verbreitet ist (z.B. Posner et al. 1982; Duit/Treagust 2003; Pintrich et al. 1993; Stark 2002; Vosniadou/Brewer 1992; Vosniadou 2007; Evans 2008).

Das Ausgangsproblem der Conceptual Growth Forschung, nämlich die Schwierigkeit der Schüler/innen, wissenschaftliche Vorstellungen anstatt vorhandener Konzepte zu übernehmen und zu akzeptieren, zeigt erkennbare Nähe zum oben geschilderten Phänomen des Festhaltens der Lernenden an Urteilen, auch wenn im Unterricht kennen gelernte fachliche Argumente dem widersprechen. In Tabelle 1 sind in der linken Spalte Auffälligkeiten aus Schülerurteilen zusammengestellt, die rechte Spalte enthält zwei Zitate eines Textes von Duit (1995), die bemerkenswert gut auf die Beobachtungen passen[4].

Merkmale von Schülerurteilen	**Conceptual Change**
Trägheit vorhandener Vorstellungen/Urteile Ausweichbewegungen („Nur eine Ausnahme ...“) Emotionale Urteilsbegründungen	„Stehen die Erwartungen der Schüler [...] im Widerspruch zu dem tatsächlichen Ergebnis einer Beobachtung, so geben die Schüler ihre Vorstellung keineswegs bereitwillig auf. Sie machen vielmehr [...] geltend, daß ihre Vorstellung im Prinzip schon richtig sei, [...]“
Nicht zur Kenntnis nehmen (oder einbauen) von Fakten, die den Vor-Urteilen widersprechen (Mineralstoffgehalt) Rückgriff auf Kriterien, die festhalten am alten Urteil erleichtern (Geschmack, Mineralstoffgehalt)	„Häufig beobachten Schüler nicht das, was aus der Sicht des Lehrers doch so eindeutig zu sehen ist, sondern das, was Ihnen ihre Vorstellungen zu sehen erlauben.“ Duit 1995: 13.

Im Folgenden möchte ich zeigen, dass sich hier nicht nur deutliche Parallelen finden, sondern dass diese Parallelen auch helfen können, ein angemesseneres Verständnis des Urteilens und Bewertens von Schüler/innen zu gewinnen.

Dabei ist es wichtig, die Unterschiede zwischen beiden Bereichen im Kopf zu behalten: Während im Falle fachlichen Lernens in den Naturwissenschaften das Ziel, die Lernenden mögen die wissenschaftliche Vorstellung akzeptieren, meist unstrittig ist, gibt es beim Urteilen kein richtiges oder falsches Urteil. Die Parallele besteht also nicht in der Zielvorstellung eines Konzeptwechsels (im Sinne eines Meinungswechsels), sondern in der zögerlichen Übernahme neuer Aspekte, die im Falle des Urteilens und Bewertens auch im Erfolgsfall nicht notwendig zu einem Meinungswechsel führen!

4 Eine ausführliche Zusammenschau verschiedener Ansätze der Conceptual Change Forschung und deren Erklärungspotential für konkrete Aussagen von Lernenden findet sich in Menthe 2006: 97.

Ursprünge der Theorie des Conceptual Change

Posner et al. (1982) konzipierten den Conceptual Change als Übergang von naiven, wissenschaftlich unhaltbaren Fehlvorstellungen zu wissenschaftlich angemessenen Sichtweisen – wobei im Idealfall erstere durch letztere ersetzt würden, die vorhandenen „Fehlkonzepte" also verschwänden. Der Übergang zu den fachlichen Konzepten werde aber von den Lernenden – wenn überhaupt – nur zögerlich vollzogen. Mit dem Begriff des „Conceptual Change" war also zunächst ein „mentaler Paradigmenwechsel" im Kopf des Lernenden gemeint, der durch geeignete, auf die „Fehlkonzepte" abgestimmte Lernangebote angeregt werden sollte. Die damit verknüpfte reine „Ersetzungsperspektive" der „Präkonzepte" ist im heutigen Diskurs kaum mehr anzutreffen – eher wird „Conceptual Change" gefasst als ein Anknüpfen, eine Anreicherung oder eine Neu- und Umstrukturierung vorhandenen Wissens (Conceptual Growth, Chinn/Brewer 1998, Caravita/Halldén 1994). Die Conceptual Change Forschung ist bis heute ein eher uneinheitliches Theoriegebäude (Übersichtsartikel z.B. Stark 2002, Vosniadou 2007). Für diese Untersuchung sind zwei Aspekte wichtig: Warum sind bestimmte Vorstellungen besonders stabil und schwer zu überwinden und wie ist es zu erklären, dass je nach Anwendungskontext (hier z.B. in einem Wissenstest und in einer Urteilsfrage) sehr unterschiedliches Wissen (und z.B. frisches schulisches Wissen seltener) angewendet wird.

Warum sind manche Vorstellungen besonders stabil?

Vosniadou/Brewer (1992) haben zur Antwort auf diese Frage den Rahmentheorieansatz entwickelt, demzufolge Theorien dann besonders stabil sind, wenn sie sich aus Sicht der Lernenden besonders bewährt haben (z.B. weil sie auf beobachtbare Alltagserfahrungen aufbauen und dem Individuum schon längere Zeit gute Dienste geleistet haben). Vosniadou und Brewer haben z.B. die Vorstellungen von Schüler/innen über die Erde erfasst und analysiert. Sie haben dabei festgestellt, dass Kinder zunächst sehr einfache Vorstellungen haben (Scheibenmodell), die von der wissenschaftlichen Kugelsichtweise noch unberührt sind. Sie haben darüber hinaus festgestellt, dass Schüler/innen ab einem gewissen Alter in der Regel die wissenschaftliche Sichtweise der Erde als um die Sonne kreisende Kugel übernehmen. Sie haben aber in ihrer Untersuchung auch Vorstellungen von Mischmodellen gefunden (z.B. die Vorstellung einer hohlen Kugel, in deren Innerem sich eine Scheibe findet, auf der wir leben o.ä.). Längsschnittstudien ergaben, dass es oft mehrere Jahre dauert, ehe Lernende ihre Vorstellungen vom reinen Scheibenmodell über etwaige Zwischenstadien bis zum wissenschaftlich anerkannten Modell einer sich durch das All bewegenden Kugel verändert haben. Als Ursache dieser sehr zögerlichen Akzeptanz gaben die Autor/innen an, dass die wissenschaftliche Vorstellung der Erde als Kugel mit einer Reihe bewährter Rahmentheorien in Konflikt steht, z.B., dass die Erde flach, fest und unbeweglich ist. Der Konflikt mit diesen Überzeugungen verhindert eine Übernahme der wissenschaftlichen Sichtweise. Vorstellungen, die nicht in Konflikt zu solchen Rahmentheorien stehen, werden sehr viel schneller angenommen.

Lernende konnten z.B. recht schnell akzeptieren, dass es auf der Oberfläche des Mondes Krater gibt (ebd.).

Kasten 4

Sieben mögliche Reaktionen auf die Konfrontation mit neuen, den eigenen Vorstellungen widersprechenden Informationen.

- **Ignorieren** der neuen Informationen – sie nicht zur Kenntnis nehmen, keinen Bezug darauf nehmen.
- **Zurückweisen** der neuen Informationen – sie für falsch, unsauber erarbeitet o.ä. erklären; sie diskreditieren.
- **Ausschließen** – sie für die vorhandene Theorie als irrelevant kennzeichnen; die Daten zwar anerkennen, sie aber nicht als Problem für die eigene Theorie ansehen, da diese sich mit etwas anderem befasse.
- **Abwarten** – sie in der Schwebe halten; abwarten, bis sich eine Erklärung im Rahmen der vorhandenen Theorie findet, ohne die Theorie in Frage zu stellen – glaubend, die Theorie werde die Informationen später erklären können.
- **Reinterpretieren** der Daten – sie also so umdeuten, dass sie mit der geglaubten Theorie in Einklang stehen.
- **Anerkennen und kleine Änderungen an der Theorie zugestehen** – sie akzeptieren und marginale Veränderungen an der eigenen Theorie vornehmen, um sie an die neuen Informationen anzupassen.
- **Anerkennen und neue Theorie übernehmen** – sie akzeptieren und eine andere, neue Theorie als angemessener anerkennen und annehmen.

Gemäß der Theorie des Conceptual Change werden Lernfortschritte erzielt, indem die Lernenden gezielt mit Informationen konfrontiert werden, die mit ihrem Vorverständnis konfligieren („anomalous data“) und die so die alte Sichtweise herausfordern. Chinn/Brewer (1998) zitieren in einem Aufsatz 22 Veröffentlichungen, die auf diese Weise vorgingen, wobei die Lernenden selten in der erhofften Weise reagierten: „*Notice, that theory change was a relatively rare response to anomalous data in this study*“ (ebd.: 644). Offenbar gibt es mehr Möglichkeiten, auf der Erfahrung widersprechende Informationen zu reagieren als die Übernahme neuer theoretischer Modelle. Chinn/Brewer (1998) haben eine Taxonomie mit sieben möglichen Reaktionen von Lernenden entwickelt und getestet. Einige davon erscheinen auch für das Feld der Urteilsbildung sehr nützlich (Kasten 4).

Emotionale und motivationale Aspekte: beyond Cold Conceptual Change

Die sich aufdrängende Frage ist, was Lernende dazu bringt, Konzepte zu übernehmen und in das eigene Weltbild zu integrieren. Pintrich et al. betonen, dass neben kognitiven, rationalen Faktoren so genannte weiche Faktoren (Emotionen, konkrete Kontexte, Interessen und Motivation) eine zentrale Rolle spielen. In dem Aufsatz „*Beyond Cold Conceptual Change:* […]“ fordern sie dazu auf, sich dem Phänomen „Conceptual Change“ ganz-

heitlicher zu nähern und auch diese Faktoren zu berücksichtigen. Ein weiterer Punkt sei, dass der Kontext „Schule" als Bedingungsfaktor in die Überlegungen zum „Conceptual Change" einbezogen werden müsse. In der Schule verfolgten Lernende eben nicht nur das Ziel, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen. Andere Aspekte (Noten, soziale Anerkennung, Spaß) spielten eine mindestens ebenso große Rolle. „*Die Annahme, dass Schüler/innen ihr Lernen im Klassenraum mit dem Ziel betreiben, Sinn in den vermittelten Informationen zu suchen und diese mit ihren Voreinschätzungen abzugleichen, ist möglicherweise nicht ganz richtig. Lernende können im schulischen Kontext verschiedenste soziale Ziele verfolgen, wie z.B. Spielkameraden zu finden, eine Freundin zu erobern oder ihre Mitschüler/innen zu beeindrucken – und diese Ziele können jedes eingehende intellektuelle Engagement verhindern*" (Pintrich et al. 1993: 173, Übersetzung J.M.). Diese Faktoren werden die Beurteilung alltagsrelevanter Fragen und erst recht deren öffentliche Diskussion (Podiumsdiskussion) vermutlich beeinflussen, sodass es fragwürdig erscheint, eine Vorstellungsänderung nur von kognitivem Input zu erhoffen.

Die Theorie der situated cognition als Erklärungsansatz der Urteile der Lernenden

Einen Schritt weiter gehen die situierten Ansätze der Lehr-Lernforschung. Sie fordern nicht nur die Berücksichtigung „weicher Faktoren", sie gestehen verschiedenen Kontexten eigene Gesetzmäßigkeiten zu. Empirischer Ausgangspunkt dieser Theorien ist der (auch in diesen Untersuchungen bestätigte) Befund, dass Individuen in unterschiedlichen Situationen eine sehr unterschiedliche Performance hinsichtlich scheinbar identischer Aufgaben zeigen (u.a. Lave 1988; Vosniadou 2007; Säljö 1999; Halldén 1999; Evans 2008). Dieser Befund kann in zweierlei Weise verstanden werden: als Anwendungsproblem („die Lernenden nutzen vorhandenes Wissen nicht") oder als (Un-)Fähigkeit, das für die jeweilige Situation angemessene theoretische Konstrukt bzw. Wissen auszuwählen.

Ein auch für die versuchte Übertragung auf das Problem des Urteilens erhellendes Experiment stellte Halldén (1999) vor. Er wiederholte eine klassische Untersuchung von Kahnemann/Tversky (1982), die eine Aufgabe in einem Statistikkurs beschreiben: Die Studierenden sollen entscheiden, ob es wahrscheinlicher ist, dass Linda (31 Jahre, eloquent und intelligent, Abschluss in Philosophie, als Studentin politisch engagiert im Bereich Antiatomkraft und soziale Gerechtigkeit) a) Kassiererin in einer Bank oder b) Kassiererin in einer Bank und in der feministischen Bewegung aktiv ist. Sowohl in der ursprünglichen Untersuchung wie in Halldéns Wiederholung entschied sich die Mehrzahl der Studierenden für die gemäß der Wahrscheinlichkeitstheorie falsche Aussage b. Kahnemann/Tversky zogen daraus den Schluss, dass die Studierenden den dieser Aufgabe zu Grunde liegenden Additionssatz der Wahrscheinlichkeitstheorie nicht verstanden hätten. Halldén hingegen ließ die Lernenden ihre Entscheidung begründen und stellte bei der Analyse der Begründungen fest, dass viele Studierende den Sachverhalt sehr wohl verstanden hatten, dass sie es aber für wichtiger hielten, die zusätzlichen Informationen mit auszuwerten – und dass vor diesem Hintergrund – intuitiv

– das Engagement in der feministischen Bewegung passender erschien als dass Linda „nur“ Bankkassiererin war. Die Studierenden hatten die Aufgabe also nicht im Kontext „Wahrscheinlichkeitstheorie“ gelöst, sondern die Aufgabe „rekontextualisiert“.

Kern der Theorie der situated cognition ist, dass Konzepte nur sichtbar werden, indem sie in konkreten Kontexten Anwendung finden – sie sind stets als Produkt aus bestimmten biographischen Erfahrungen und einer realen Situation zu verstehen. Über ihre Existenz jenseits konkreter Situationen kann nur spekuliert werden (vgl. Säljö 1999: 89f.). Sichtbar werde das z.B. in dem Umstand, dass Individuen in verschiedenen Kontexten verschiedene, wissenschaftlich unvereinbare Konzepte parallel verwenden. Für die Didaktik wäre daraus die Forderung abzuleiten, dass Schüler/innen vor allem lernen müssten, wo welche Konzepte sinnvollerweise eingesetzt werden sollten – in welchen Bereichen also „intuitive Theorien“ und intuitives Argumentieren („intuitive reasoning“, vgl. Evans 2008) angemessen erscheinen und wo nicht.

Dieser Gedanke lässt sich auf den Bereich der Urteilsfähigkeit ausdehnen. Auch hier kann es nicht darum gehen, Lernende anzuhalten, stets „rational kalkulierend“ alle Folgen aller Optionen mit eigenen Werthaltungen zu verknüpfen, diese zu gewichten und so zu einer umfassend abgesicherten, begründeten Entscheidung zu kommen (vgl. den Begriff der konstruktiven Entscheidung, Jungermann et al. 2010: 35f.). Vielmehr gilt auch hier, dass Schüler/innen lernen, an welchen Stellen welche Entscheidungsverfahren anzuwenden sind.

5. Urteilen und Bewerten in Begriffen des „Conceptual Change“

Der kurze Exkurs in die Conceptual Change Forschung zeigt, dass es eher die Regel denn die Ausnahme ist, dass Menschen an ihren intuitiven Theorien, Vorverständnissen, „Präkonzepten“ oder – in unserem Fall – Vor-Urteilen festhalten und Störungen ihrer Sicht (z.B. durch neue Informationen im Unterricht) widerständig begegnen. Die wichtigsten Gründe dafür sind:

I. Der Rahmentheorieansatz erklärt, warum bestimmte Vorstellungen so stabil sind. Vorstellungen und Überzeugungen dürfen nicht isoliert betrachtet werden – sie sind in ein Netzwerk von Überzeugungen eingebettet und diese stützen sich wechselseitig. Bezogen auf das Mineralwasser ist eine solche Überzeugung z.B. der Glaube an den Zusammenhang zwischen Begriff und Gegenstand: „Dass im Mineralwasser mehr Mineralien sind, ergibt sich schon aus dem Namen“ – ähnliches könnte für die Begriffe „Gesundheit“ und „Mineralwasser“ gelten.
II. Wenn die Übernahme einer neuen Theorie, bzw. in der Übertragung die Veränderung eines „Vor-Urteils“ so selten ist, macht es Sinn, kleinere Veränderungen zu betrachten (vgl. Kasten 4). Solche nur teilweisen Veränderungen tauchten auch in dieser Untersuchung auf. Beispiele sind Antworten, bei denen Lernende an ihrem ursprünglichen Urteil festhalten, aber die Begründung gemäß einzelner im Unter-

richt behandelter Aspekte anpassen. Ein Beispiel findet sich in Kasten 5: Die Schülerin wiederholt nicht die „Verunreinigungen" des Trinkwassers.

Kasten 5

Vortest: „Im Leitungswasser ist viel Chlor und Kalk enthalten, Mineralwasser ist natürlich. Mineralwasser ist gesünder als Leitungswasser.**"**

Nachtest: „Mineralwasser schmeckt besser und ist gesünder. Trinkwasser ist aber leichter zugänglich. Fazit: Mineralwasser ist zwar teurer, aber schmeckt besser und ist gesünder.**"**

III. Die Gründe für oder gegen die Annahme einer bestimmten Theorie oder Vorstellung wurden in früheren Arbeiten wesentlich in kognitiven Prozessen gesehen. Pintrich et al. erweiterten das Bedingungsfeld, indem sie auch emotionale und motivationale Aspekte einschlossen. Ein Beispiel für die Bedeutung emotionaler Gründe für bestimmte Überzeugungen findet sich in Kasten 6.

Kasten 6

„[...] Leitungswasser finde ich nicht so gut, da es nicht so gesund ist wie Mineralwasser. Und ich finde, so die Einstellung zum Leitungswasser ist nun mal, dass es für alles andere gebraucht wird als zum Trinken.**"**

IV. Gemäß der situierten Ansätze der Conceptual Change Forschung ist der situative Rahmen zu berücksichtigen. Für Urteile im Grenzbereich von Naturwissenschaft und Lebenswelt ist es typisch, dass Fragen von den Lernenden auf wenigstens zwei Arten „kontextualisiert" werden können, nämlich unterrichtlich-fachwissenschaftlich und in Bezug auf ihre Verankerung in Alltag und Lebenswelt. Nimmt man an, dass die Lernenden in ihren Urteilen – je nach situativem Kontext – auf verschiedene „Schubladen" zurückgreifen, so ist hier interessant, dass zwei verschiedene situative Kontexte zusammen gebracht werden, nämlich lebensweltliche Urteilsfragen („Trink- oder Mineralwasser") und die diesen zugrunde liegenden fachchemischen Aspekte.

Das Phänomen „stabiler Urteile" samt der oben vorgenommenen theoretischen Einordnung ist bedeutsam, weil ein wesentliches Versprechen des Ansatzes der „Scientific Literacy" sich damit als problematisch erweist: Während man allgemein davon ausgeht, dass die Anbindung des Fachunterrichts an die Lebenswelt der Lernenden die Vernetzung und damit die Anwendbarkeit des Wissens befördert, deuten diese Ergebnisse an, dass eine sehr viel komplexere Wechselwirkung besteht: Zweifellos führt die Kontextorientierung dazu, dass Lernende Bezüge herstellen, ihr Vorwissen aktivieren und es weniger zur Ausbildung „trägen Wissens" kommt. Denkbar ist aber auch der umgekehrte Effekt, dass nämlich durch die Kontextualisierung Überzeugungen aktiviert werden, die so stabil sind, dass der Unterricht seine Wirkung verfehlt, dass also Fachinhalte unter Umständen gerade deshalb nicht gelernt werden, weil deren Bedeutung für die Lebenswelt offensichtlich ist und sie mit stabilen Überzeugungen der Lernenden in Konflikt geraten.

6. Impulse der Conceptual Change Forschung für diese Untersuchung

Die Anleihen aus der Conceptual Change Forschung sind erhellend für das Verständnis der Schülerurteile und liefern Hinweise für deren Interpretation. So wurden, da kaum Lernende einen Meinungswechsel vollzogen, kleinere Veränderungen der Urteile erfasst und als „Ausweichbewegung" bzw. als „Metareflexion" kategorisiert.

Ausweichbewegung: Unter einer Ausweichbewegung wurde ein in der Entscheidung unverändertes Urteil bei (wesentlich) veränderter Begründung verstanden. Lernende passen ihre Urteilsbegründung an die neu erlernten Fakten an, ohne dabei die Entscheidung in Zweifel zu ziehen. Das trat allein in der Hauptstudie 19 mal auf, ein Beispiel findet sich in Kasten 7.

Kasten 7
Vortest: „Ich finde Mineralwasser besser, da dieses saube-rer ist als Trinkwasser oder Soda-Club. Außerdem wird Mineralwasser besser kontrolliert und hat einen besseren Geschmack."
Nachtest: „Ich finde Mineralwasser besser. Zwar ist keine von beiden besser aber Mineralwasser hat einfach einen besseren Geschmack."

Metareflexion: Als Metareflexion wurde kategorisiert, wenn Lernende bei ihrem gefällten Urteil bleiben, in der Antwort aber zeigen, dass sie durch den Unterricht ins Nachdenken gekommen sind und über ihre Entscheidung reflektieren. Solche Antworten fanden sich in der Hauptstudie immerhin sechs mal, ein Beispiel findet sich in Kasten 8. Derartige Urteile bieten sich an, um eine gemeinsame Reflexion über die Gründe von Urteilen und Entscheidungen anzuregen.

Kasten 8
Vortest: „Mineralwasser soll es sein, da es mir oft besser schmeckt und mehr Mineralien darin enthaltenden sind. Bei ungefiltertem Leitungswasser habe ich ein sehr schlechtes Gewissen, da ich nicht genau weiß, was darin enthalten ist. Bei Mineralwasser steht es auf der Verpackung."
Nachtest: „In Wirklichkeit trinke ich lieber Mineralwasser, jedoch werde ich nach diesem Tag auch oft mal einen Gang zum Wasserhahn wagen. Vorher dachte ich Kalk wäre nicht gut für den Körper und es wären mehr Schadstoffe im Leitungswasser. Es ist zwar auch bequemer und billiger Wasser aus dem Hahn zu trinken, aber es ist einfach eine Angewohnheit Mineralwasser zu trinken."

Hinweise aus den Interviews

Die Interviews wurden geführt, um bestimmte Aspekte der freien Urteile eingehender zu beleuchten. Oft wurde erst in den Interviews deutlich, dass ein Reflexionsprozess bei

den Lernenden eingesetzt hat. Im Beispiel in Kasten 9 zeigt sich dieser Prozess in Form einer Verunsicherung der eigentlich feststehenden Einschätzung.

Kasten 9

„Ich würde jetzt denken, dass wirklich Leitungswasser schlechter ist als Mineralwasser. Ich habe es bis jetzt immer so gewusst und wenn wir zum Beispiel mal Leitungswasser getrunken haben, hat meine Mutter halt auch immer gesagt: ‚Nein, ist nicht gut' und so und eigentlich ist es jetzt doch nicht so. Also ich wüsste es heute jetzt nicht."

Ein anderes Ergebnis der Interviews wurde schon in Abschnitt 2 erläutert, nämlich der Zusammenhang zwischen der Bevorzugung bestimmter Marken, weil diese einen „besseren Ruf" hätten. Bemerkenswert war, dass die Bevorzugung einer bestimmten Marke dann über den Geschmack lief.

Gewohnheiten als Routinehandeln

Ein weiteres Ergebnis der Interviews war der enge Zusammenhang zu Gewohnheiten rund um das Trinkverhalten. Es zeigte sich, dass dabei automatische und – so meine Interpretation – unbewusste Handlungen eine wichtige Rolle spielten (Kasten 10). Lernende berichteten z.B., dass sie schon aus Gewohnheit immer bestimmte Sorten kauften und also gar keine Alternativen erwogen. Wood definiert Routinehandeln als wesentlich durch Wiederholung gekennzeichnet und auf Umgebungsreize abgestimmt (Wood et al. 2002). Absichten seien keine guten Prediktoren für solches Routinehandeln. Gewohnheitsgemäßes Handeln zeichne sich gerade dadurch aus, dass der/die Ausführende dabei wenig denke (ebd.: 1281). Die Deutung der hier behandelten Urteilsfragen (und vieler anderer Beispiele typischer unterrichtlicher Alltagsbezüge) als Routinehandlungen könnte einerseits erklären, warum vielen Lernenden die Gründe für ihre Präferenz nicht wirklich klar sind und warum Lernende sich in ihren Entscheidungen nicht beeinflussen lassen, selbst wenn sie über die Gründe für ihre Entscheidungen zu reflektieren im Stande sind. Routinen wären in diesem Sinne ebenfalls stabile „Präkonzepte". Die Interviews bestätigen, dass Gewohnheiten ein wesentlicher Aspekt realer Entscheidungen sind – die Arbeiten von Wood legen nahe, dass das auch für viele weitere Beispiele aus dem Bereich des Alltagshandelns gilt. Das Spannungsverhältnis zum Anspruch von Scientific Literacy, anwendbares Wissen gerade für das Alltagshandeln bereitzustellen, ist offensichtlich.

Kasten 10

„Da würde ich mich auch anschließen. Wir trinken auch generell irgendwie kein Leitungswasser zu Hause, sondern eben Mineralwasser und deswegen – also ich meine, ich würde es schon trinken, aber wenn ich es nicht muss, dann tue ich es auch nicht."

Alternative Kontextualisierung

Die Schwierigkeiten vieler Lernender, naturwissenschaftliche Kenntnisse mit Vorgängen in ihrer Lebenswelt zu vernetzen, wird oft damit erklärt, dass fachwissenschaftliche Erkenntnisse meist auf Modellebene angesiedelt sind (etwa das Teilchenmodell) und mit der wahrnehmbaren Welt nicht zusammenpassen (bzw. erst nach einen fundamentalen „Konzeptwechsel" über die Beschaffenheit der Welt). Der kurze Dialog (Kasten 11) ereignete sich am Ende eines Projekttages. Die Schülerin hatte sich den ganzen Tag über mit dem Mineralstoffgehalt verschiedener Wassersorten, dem Auswaschen von Mineralien aus Steinen, der Wasserhärte usw. befasst. Sie hatte an einer Podiumsdiskussion teilgenommen, einen Fragebogen ausgefüllt und sich abschießend noch für ein Interview zur Verfügung gestellt. Trotzdem hat die Schülerin (die im Wissenstest gut abschnitt) offensichtlich keine Verbindung ihres Alltagsbegriffs „Kalk" mit den chemischen Begriffen „Mineralstoffe", „Calciumionen" usw. hergestellt. Das bestehende Konzept „Kalk ist schlecht" hat den Unterricht weitgehend unbeschadet überstanden. Vor dem Hintergrund der Theorie der situated cognition bietet sich eine naheliegende Deutung, die ich als „alternative Kontextualisierung" bezeichne: Je nach Kontext/Zugang werden von den Lernenden andere Konzepte aktiviert, der Sachverhalt wird je unterschiedlich kontextualisiert und oft gelingt es nicht, dass Fachinhalte mit vorhandenen Überzeugungen in Verbindung gebracht werden. Beide Konzepte werden in unterschiedlichen Situationen angewendet und korrigieren einander nicht notwendig. Für lebensweltliche Urteile in naturwissenschaftsbasierten Kontroversen ist die Möglichkeit, Sachverhalte auf verschiedene Weise zu verstehen, gerade typisch. Die „alternative Kontextualisierung" könnte also einer der Mechanismen sein, der zu den beschriebenen Transferproblemen im Urteilen führt.

Kasten 11

S: Was ich irgendwo nicht verstanden habe, ist, dass Leitungswasser auch Kalk enthält und das ist doch eigentlich auch nicht gut, oder?

L: [...] Also Kalk ist Calciumcarbonat. Und Calcium ist eigentlich einer der Mineralstoffe, die man typischerweise zu wenig hat.

S: Ist also gut, wenn das Kalk enthält?

L: [...] das kommt darauf an, wofür. Hartes Wasser ist zum Beispiel schlecht für Wasserkocher oder für Waschmaschinen.

S: Und für uns, für den Menschen, wenn man das trinkt?

7. Der Klimawandel vor Gericht

In einem Folgeprojekt sind wir ähnlichen Phänomenen begegnet. „Der Klimawandel vor Gericht" ist ein interdisziplinäres Projekt zur Förderung der Bewertungskompetenz von Jugendlichen (Eilks et al. 2011). In vier Fächern (Biologie, Chemie, Physik und Politik) wurden in Kooperation mit Lehrkräften Unterrichtseinheiten entwickelt und er-

probt. In einer Einheit wurde ein Planspiel in Analogie zu einem Gerichtsprozess konzipiert (Weinbrenner 1997). Das Gerichtsplanspiel greift zwei zentrale Aspekte der oben vorgestellten Überlegungen auf: Die Lernenden lernen spielerisch, wie Urteilen idealtypisch aussehen könnte. Dabei ermöglicht das Vorgehen eine Erhebung der Vor-Urteile zu der jeweiligen Frage, die dann der „rationalen Klärung" im weiteren Verfahren zugänglich sind. Es findet zudem eine ausführliche Klärung des Sachverhalts statt („Beweisaufnahme" → Sachurteil) und der betroffenen Werthaltungen (Urteilsverkündung → welche Wertmaßstäbe werden angelegt). Dies stellt eine gute praktische Umsetzung der eingangs vorgestellten Idee des Situationsmodells dar.

Ohne die Ergebnisse hier detailliert schildern zu können, ist eine Beobachtung aus diesem Projekt bedeutsam für diese Darstellung, weil sie zeigt, dass Phänomene wie die „alternative Kontextualisierung" auch bei anderen Entscheidungsfragen auftauchen. Im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt „Klimawandel vor Gericht" wurden vor und nach der Unterrichtseinheit Gruppeninterviews mit den Lernenden geführt. Dabei ging es einmal um das Thema „autofreie Schule" (konkret das Verbot, mit dem Auto zur Schule gefahren zu werden, um den Ausstoß an Treibhausgasen zu vermindern), einmal um die EU-Glühbirnenverordnung (konkret das Verbot von Glühlampen und den Einsatz effizienterer Energiesparlampen, um den Ausstoß an Treibhausgasen zu vermindern). Trotz der unterschiedlichen Themen hätten zu beiden Fragen ähnliche Argumente eingesetzt werden können. Erwartet wurde, dass die Lernenden aufgrund ihrer intensiven Beschäftigung mit dem Klimawandel in der Nachdiskussion besser, facettenreicher und mit ausgereifteren Begründungsfiguren argumentieren.

Kasten 12

Zwei Antworten zum Thema „autofreie Schule"

„Auch so mit Zetteln nach Hause damit die Eltern und man selber informiert ist. Und vielleicht mit wählen, ob halt alle dafür sind."

„Die Schüler sollen das entscheiden und nicht der Direktor, weil ich würde das ziemlich doof finden, wenn der Direktor das über unseren Kopf entscheiden würde."

Kasten 13

Zwei Antworten zum Thema „Glühbirnenverordnung"

„Also ich finde das richtig, dass die das so gemacht haben, weil sonst würden die alle (die Menschen) mit Nein stimmen und es hat ja schon ziemlich viele Vorteile und sonst wird ja auch nicht abgestimmt mit Volksentscheid."

„Ich würde auch sagen, dass man das einfach durchsetzen muss, weil die Leute (die EU-Kommission), die das abgestimmt haben ja die Macht, den Klimawandel aufzuhalten wenn sie solche Gesetze durchsetzen. Jeder Mensch für sich denkt ja auch, wenn ich jetzt noch mehr mit dem Auto fahre oder wenn ich jetzt 'ne Glühbirne habe, macht das ja nichts aus."

Es zeigte sich indes, dass v.a. die „Kontextualisierung“ der Urteilsfrage durch die Lernenden in entscheidender Weise beeinflusst, wie die Schüler und Schülerinnen argumentieren. Im ersten Fall (Autoverbot für den Schulweg) wurde überwiegend vor dem Hintergrund persönlicher Betroffenheit diskutiert und es wird eine unmittelbare Mitbestimmung gefordert (Kasten 12). Eine sachliche Abwägung (bei gleichzeitigem Einverständnis mit der Delegierung an eine Entscheidungsinstanz) hingegen zeigt sich beim zweiten Thema (Glühbirnenverordnung, Kasten 13).

8. Fazit

Es ist an verschiedenen Stellen deutlich geworden, dass Ausgangspunkt von Vor-Urteilen und Entscheidungen typischerweise unbewusste Intuitionen, Affekte und Routinen sind. Der immense Einfluss von Intuitionen, Emotionen und der subjektiven Bezugnahme auf den Gegenstand ist von einer Vielzahl von Autor/innen aus der Didaktik (Oschatz et al.), der Psychologie (Haidt 2001), der Entscheidungsforschung (Jungermann et al. 2010) oder der Neurobiologie (Pauen/Roth 2008) anerkannt. „Präkonzepte“ auch beim Urteilen ernst zu nehmen bedeutet daher zunächst, die typische rationalistische Verkürzung, wie sie idealtypisch im normativen Modell vorherrscht, aufzubrechen.

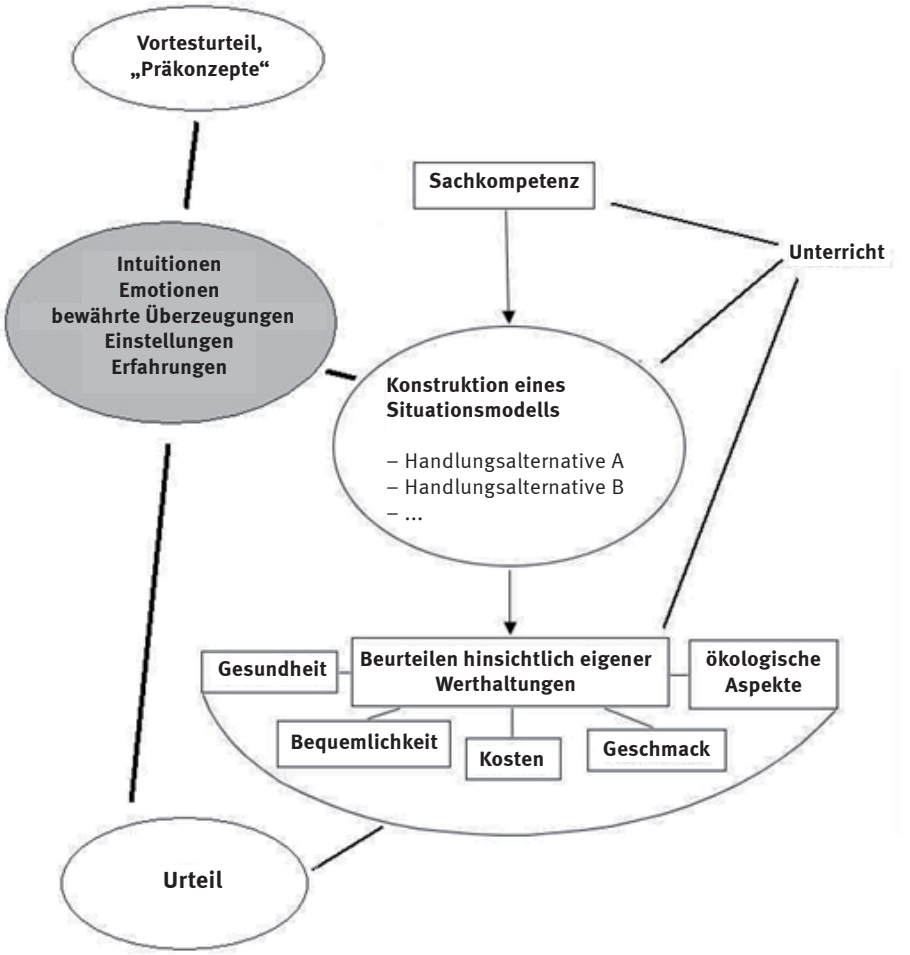
Soll Unterricht die Urteilsfähigkeit der Lernenden fördern, so muss er demzufolge Intuitionen, „Präkonzepte“ und „Vorurteile“ aufgreifen und durch geeignete Unterrichtsszenarien gezielt weiter entwickeln. Wichtig ist dabei, die Nützlichkeit dieser Intuitionen und „Präkonzepte“ anzuerkennen und diese nicht bloß als „irrationale Impulse“ abzutun. Bestimmte, in Anlehnung an die Conceptual Change Forschung entwickelte Kategorien können helfen, die Reflexion über den Urteilsprozess und unbewusste Einflüsse auf das Urteilen anzuregen (Thematisieren von Urteilen mit „Ausweichbewegungen“ oder einer „Metareflexion“) – eine systematische Erforschung dieser Einsichten steht allerdings noch aus.

Aus der Theorie der situated cognition folgt, dass Lehrende bei der Auswahl lebensweltlicher Themen (situativer Kontexte) beachten müssen, welche Präkonzepte und welche (auch nicht fachlichen) Assoziationen diese bei den Lernenden aktivieren und mit welchen Antworten, Einschätzungen und Argumentationsmustern zu rechnen ist. Das ermöglicht einerseits, im Unterricht gezielt die relevanten Aspekte zu thematisieren, es erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit, dass den Lernenden durch geeignete Hilfestellungen die Verknüpfung von Fachinhalten und (lebensweltlichen) Entscheidungen gelingt. Zudem kann der situative Kontext bestimmte Urteilsstrategien seitens der Schüler/innen nahe legen – auch dies gilt es als Faktor für die Vernachlässigung fachlicher Inhalte in den Urteilen zu beachten.

Die hier vorgelegten Überlegungen führten zu einer Erweiterung des zu Beginn präsentierten Schaubilds (Abb. 2). Unterricht wird typischerweise auf die rechte Seite in diesem Schaubild einwirken. Er wird Sachkompetenz vermitteln, ein rationales Entscheidungsprocedere entfalten und für die Entscheidung relevante Werthaltungen aktualisieren. All dies ist zweifelsohne wichtig. Solange aber die grau hinterlegten Aspekte im

Unterricht ausgeklammert bleiben, besteht die Gefahr, dass Lernende aus dem Unterricht nur wenig mit nach Hause nehmen – sie also Unterrichtsfragen bloß fachlich kontextualisieren, ihr eigentliches Denken, Fühlen und Handeln davon aber „abgetrennt“ bleibt.

Abbildung 2



Autorenangaben

Menthe, Jürgen, Dr.,
Universität Hamburg
EPB, Fb5, Didaktik der Chemie
j.menthe@ipw.uni-hannover.de

Literatur

Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Heidelberg: Springer.

Bögeholz, S./Hößle, C./Langlet, J./Sander, E./Schlüter, K. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: ZfDN, 10, S. 88-114.

Bybee, R. (2002): Scientific Literacy – Mythos oder Realität? In: Gräber, W./Nentwig, P./Koballa, T./Evans, R. (Hrsg.): Scientific Literacy, Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 21-43.

Caravita, S./Halldén, O. (1994): Reframing the problem of conceptual change. In: Learning and Instruction, 4, S. 89-111.

Chinn, C. A./Brewer, W.F. (1998): An Empirical Test of a Taxonomy of Responses to Anomalous Data in Science. In: Journal of Research in Science Teaching, 35, 6, S. 623-654.

Duit, R. (1995): Vorstellungen und Lernen von Physik und Chemie – zu den Ursachen vieler Lernschwierigkeiten. In: Plus Lucis, 2. http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/952/s11.pdf.

Duit, R./Treagust, D. (2003): Conceptual Change – A powerful framework for improving science teaching and learning. In: International Journal of Science Education, 25, S. 671-688.

Eilks, I. et al. (2011): Bewerten Lernen und Klimawandel in vier Fächern – Erste Einblicke in das Projekt „Der Klimawandel vor Gericht" (Teil 1 und Teil 2). In: Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht, 1, S. 7-10 und 2, S. 72-77.

Evans, E. M. (2008): Conceptual change and evolutionary biology: A developmental analysis. In: Vosniadou, S. (Hrsg.): International Handbook of Research on Conceptual Change. New York: Routledge, S. 263-294. http://www-personal.umich.edu/~evansem/IHCC-Evans-Chapter.pdf .

Gräsel, C. (2000): Ökologische Kompetenz: Analyse und Förderung. Habil. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.

Günkel, T./Münzinger, W. (2002): Trink- oder Mineralwasser?, Schriftenreihe Unterrichtsmaterialien des Lehr-Lern-Labors, Heft 1b, Weilburg.

Haidt, J. (2001): The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgement. In: Psychological Review, 108, S. 814-834.

Halldén, O. (1999): Conceptual change and contextualization. In: Schnotz, W./Vosniadou, S./Carretero, M. (Hrsg.): New perspectives on conceptual change. Amsterdam: Pergamon, S. 53-66.

Hunt, A./Millar, R. (2000): AS Science for Public Understanding. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2010): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. München: Elsevier.

Kahneman, D./Tversky, A. (1982): On the study of statistical intuitions. In: Kahneman, D./Slovic, P./Tversky, A. (Hrsg.): Judgement under uncertainty: heuristics and biases. New York: Cambridge University Press, S. 493-508.

Kayser, J./Hagemann, U. (2005): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Bundeszentrale für Poltische Bildung. Bonn.

Kolstø, S. D. (2004): Socio-scientific issues and the trustworthiness of science-based claims: How do we want our students to examin claims related to the science involved in socio-scientific issues? In: School Science Review, 12, 86, 315, S. 59-65.

Kortland, K. (2001): A Problem Posing Approach to Teaching Decision Making about the Waste Issue. Utrecht: Cdb Press.

Lave, J. (1988): Cognition in practice. Cambridge: University Press.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.

Menthe, J. (2006): Urteilen im Chemieunterricht – eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Chemieunterrichts auf das Urteilen von Lernenden in Alltagsfragen. Diss. Kiel, Osnabrück: Der Andere Verlag.

Menthe, J./Parchmann, I. (2004): Förderung der Urteilsfähigkeit am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema „Autoantrieb der Zukunft". In: Pitton, A. (Hrsg.): Chemie- und physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung. Berlin: Lit Verlag, S. 135-138.

Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Naturwissenschaften. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_nws_07_nib.pdf.

Oschatz, K./Gebhard, U./Mielke, R. (2009): Irritation als Chance? Auswirkungen intuitiver Vorstellungen auf das Lernen über Gentechnik. In: Krüger, D. et al. (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik 8. Gießen/Marburg: Kassel Universitätsdruckerei, S. 7-22.

Parchmann, I./Demuth, R./Ralle, B./Paschmann A./Huntemann H. (2001): Chemie im Kontext. Begründung und Realisierung eines Lernens in sinnstiftenden Kontexten. In: Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule 1, 50, S. 2-7.

Pauen, M./Roth, G. (2008): Freiheit, Schuld und Verantwortung. Grundzüge einer naturalistischen Theorie der Willensfreiheit. Frankfurt: Suhrkamp.

Pintrich, P. R./Marx, R. W./Boyle, R. A.(1993): Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. In: Rev. Ed. Res. 63, 2, S. 167-199.

Posner, G. J./Strike, K. A./Hewson, P. W./Gertzog, W. A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66, S. 211-227.

Ratcliffe, M. (1997): Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum. In: International Journal of Science Education, 19, S. 167-182.

Säljö, R. (1999): Concepts, cognition and discourse. From mental structures to discursive tools. In: Schnotz, W./Vosniadou, S./Carretero, M. (Hrsg.): New perspectives on conceptual change. Oxford: Elsevier, S. 81-90.

Stark, R. (2002): Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch? Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsbericht 149. Ludwig Maximilians Universität München. http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000257/

Vosniadou, S./Brewer, W. F. (1992): Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. In: Cognitive Psychology, 24, S. 535-585.

Vosniadou, S. (2007): The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change. In: Educational Psychologist, 42, 1, S. 55-66.

Weinbrenner, P. (1997): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 73-94.

Wood, W./Quinn, J./Kashy, D. (2002): Habits in everyday life: Thought, emotion, and action. In: Journal of Personality and Social Psychology, 83, S. 1281-1297.

Monika E. Fuchs

„Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter sein.“ – Bioethik aus Schülerperspektive am Beispiel Pränataldiagnostik

Zusammenfassung

Bioethisches Lernen ist ein gleichermaßen notwendiges wie schwieriges Geschäft und stellt Lehrende wie Lernende vor besondere Herausforderungen. Angesichts der Komplexität des Gegenstands erfolgt Urteilsbildung als ein Ineinandergreifen von Einstellungen, Sachwissen und Kriterien. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojektes Prozesse bioethischen Lernens unter SchülerInnen der Sekundarstufe I untersucht. Im Zentrum der qualitativen Studie stand die Frage nach Konzepten und Kategorien bioethischen Urteilens zum Themenfeld Pränataldiagnostik. Der Beitrag stellt zunächst die identifizierten Kategoriensysteme vor, die einerseits die Frage nach dem Moralstatus menschlicher Embryonen und andererseits den Umgang mit Behinderung betreffen. Anhand der Kernkategorie werden die eruierten Kategorien in ein Zusammenhangsmodell überführt und im Blick auf das zentrale Phänomen diskutiert.
Schlagwörter: Bioethische Urteilsbildung, Pränataldiagnostik, Fragebogenerhebung, Kategorienbildung, Grounded Theory

“Cause being sick doesn’t mean being worse” – student perspectives on bioethics concerning prenatal diagnostics

Bioethical learning is an essential as well as difficult topic that challenges both teachers and learners. Due to the complexity of the issue the formation of an opinion requires the combination of attitudes, factual knowledge and specific criteria. Against this background, processes of bioethical learning have been examined among students in grade 10 as part of an empirical research project on teaching. This qualitative study focussed on concepts and categories of forming a bioethical opinion about prenatal diagnostics. This contribution will present the identified systems of categories, which on the one hand deal with the question of the moral status of human embryos and on the other hand consider dealing with handicaps. With the help of the main category the other determined categories will be transferred into a coherent model and will then be discussed with respect to the central phenomenon.
Keywords: bioethical decision making, prenatal diagnostics, questionnaires, concepts and categories, Grounded Theory

1. Bioethik in der Schule?! – Bedarfsanzeigen

Seit einigen Jahren führen atemberaubende Fortschritte und neue Erkenntnisse in Humangenetik und Biomedizin zu kontrovers geführten Diskussionen darüber, wie deren Nutzung ethisch verantwortet werden kann. Jüngstes Beispiel ist die Debatte des Deutschen Bundestags über eine Zulassung der PID, in der die bestehende gesellschaftliche wie gesellschaftspolitische Relevanz bioethischer Fragen einmal mehr augenscheinlich

wurde. Das Ringen um Sachverhalte, die den verantwortlichen Umgang des Menschen mit Leben und mit seiner Umwelt betreffen (vgl. Knoepffler 2007: 152), bleibt ein äußerst umstrittenes.

Vor diesem Hintergrund ist zu klären, welche Herausforderungen sich für schulisches Lernen ergeben und welchen Beitrag die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Prozess dieser Klärung zu leisten vermag. Zwar scheint die Integration bioethischer Themenstellungen insbesondere im Zuge der Etablierung kompetenzorientierter Curricula vollzogen (exemplarisch MKS 2004: 29-42; NKM 2008: 71.78), doch bedürfen die – gerade in diesem Zusammenhang formulierten und z.T. postulierten – Anforderungen an die Lernenden hinsichtlich Urteils- und Bewertungskompetenz einer empirischen Überprüfung und Fundierung (vgl. Reitschert u.a. 2007; Reitschert 2009). Innerhalb der einzelnen Disziplinen stehen die Konzeption und Entwicklung von Modellen ethischer Urteilsbildung (vgl. z.B. Tödt 1988; Bender 1995; Bögeholz u.a. 2004) im Fokus der (bio-)ethikdidaktischen Theoriebildung. Ein wesentlicher didaktischer Stellenwert wird dem Ansatz ethischer Reflexion beigemessen, wobei frühere Forschungsarbeiten (Hößle 2001; Runtenberg 2001) eine deutliche Akzentsetzung hinsichtlich ethischer Reflexionsfähigkeit auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau aufweisen. Konstatiert werden zudem die Vernachlässigung einer fächerübergreifenden Perspektive sowie schließlich die defizitäre Berücksichtigung der Schülerperspektive (vgl. Schmid 2007: 178f.).

Insbesondere das letztgenannte Desiderat wurde und wird in Folge unter einem qualitativ-empirischen Zugriff einzuholen versucht, um so die Entwicklung bioethikdidaktischer Konzepte auch unter Berücksichtigung subjektiver Werturteile und Urteilsbildungsprozesse fundieren zu können (vgl. Weidenbach 2005; Reitschert 2009). Aus religionspädagogischer Perspektive wird in diesem Zusammenhang angemahnt, sich den Anforderungen bioethischen Lernens in der bis dato vernachlässigten Altersgruppe der Sekundarstufe I zu widmen (vgl. Kuld 2003: 98; Schmid 2007: 179).

Ausgehend von diesen empirischen Bedarfsanzeigen galt ein zentrales Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung der Frage, welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung unter SchülerInnen der Sekundarstufe I identifizieren lassen.[1] Die im Rahmen fachdidaktischer Unterrichtsforschung notwendig vorzunehmende domänenspezifische Konkretisierung fiel zugunsten des Religionsunterrichts aus, wo insbesondere diejenigen ethischen Implikationen Berücksichtigung finden, in denen Menschsein und Menschenwürde thematisiert werden (so z.B. PND, Organtransplantation, Sterbehilfe; vgl. MKS 2004: 29-42).

1 Der vorliegende Aufsatz stellt hierzu Ausschnitte und zentrale Ergebnisse der Studie „Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht“ dar, die im Rahmen des interdisziplinären DFG-Graduiertenkollegs „Passungsverhältnisse schulischen Lernens“ (s. URL: http://www.psych.uni-goettingen.de/special/grk1195/ [Zugriff 25.02.2011]) am Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Universität Göttingen durchgeführt wurde; vgl. bereits Fuchs 2009. Die zweite Forschungsperspektive galt den Wirkungszusammenhängen zwischen Urteilsbildungsprozess und Lehr-Lern-Arrangement. Die ausführliche Ergebnisdokumentation Fuchs 2010 analysiert hierzu die Auswirkungen von im Unterricht verwendeten unterschiedlichen Lehr-Lernstrategien dialogisch-kooperativen bzw. monologisch-individuellen Lernens.

2. Bioethische Urteilsbildung aus Schülerperspektive – Zugänge

Unterrichtsforschung, die den Blick auf ethische Problemstellungen richtet, steht unweigerlich auch vor der Frage nach Urteilsbildung: Wie und auf welcher Grundlage vollziehen sich Entscheidungsprozesse? Unterrichtliche Bildungsprozesse zielen dabei auf weit mehr als eine bloße „Vermittlung" biotechnologischen bzw. biomedizinischen Wissens. Intendiert wird zugleich die Reflexion der ethischen Implikationen, was von den SchülerInnen verlangt, Sachverhalte nicht nur zu kennen, sondern auch einschätzen, bewerten und beurteilen zu können. Wiederum fließen bei der Behandlung bioethischer Themen, ob bewusst oder unbewusst, mehrere Komponenten in die Urteilsbildung ein: Neben biologisch-medizinischer Sachkenntnis bleibt die Frage nach Kriterien für das, was gemacht werden darf und/oder soll; zudem spielen wie auch immer geartete Einstellungen zum Leben, zu Krankheit, Gesundheit etc. eine Rolle. Diese Bandbreite dokumentieren bereits folgende Schüleraussagen: „Vielleicht war ja die pränatale Diagnostik falsch."/„Wer legt denn fest, was ‚normal' ist?"/„Jeder Mensch, ob behindert oder nicht, ist die Zukunft!"

Für die vorliegende Studie wurde nun ein qualitativer Zugang im Pre-, Post- und Follow-up-Testdesign gewählt. Sie fand statt an Realschulen des Landes Baden-Württemberg in vier Lerngruppen im Unterrichtsfach Religion[2] der 10. Jahrgangsstufe. Teilgenommen haben insgesamt 76 SchülerInnen, die von ihren regulären Fachlehrkräften unterrichtet wurden. Die Untersuchung wurde als Fragebogenerhebung mit videodokumentierter unterrichtlicher Intervention zwischen Pre- und Posttest durchgeführt, wobei der Posttest unmittelbar nach der Intervention und der Follow-up-Test weitere drei Monate später erfolgte.

Inhaltlich wurden die Fragebögen dahingehend angelegt, die im Kontext bioethischer Kontroversen zur Pränataldiagnostik diskutierten Fragenkreise adäquat abzubilden. Gerungen wird hier insbesondere um den Moralstatus von Embryonen („Wann beginnt eigentlich Menschsein?"); zudem stellen sich Fragen der Einstellung zu bzw. des Umgangs mit Behinderung noch einmal verstärkt. In Konsequenz umfasste die Ausgangs-, Anschluss- und Endbefragung mittels halboffenem Fragebogen jeweils zwei Inhaltsbereiche: Die SchülerInnen wurden zum einen gebeten, sich zum Beginn des Menschseins zu äußern und zum zweiten, ihre Positionen zu vier unterschiedlichen und jeweils repräsentativen Deutungsangeboten im Umgang mit Behinderung zu formulieren.

2 Religionsunterricht wird in Baden-Württemberg in der Regel konfessionell getrennt unterrichtet. Da in vier Klassen erhoben wurde, lag es nahe, diesen sich bietenden zusätzlichen Vergleichshorizont für die Untersuchung fruchtbar zu machen (s. Fuchs 2010: 412ff, 510ff, 547ff.). Mit Blick auf die Intervention waren zudem die Domänenspezifika des Religionsunterrichts aufzuzeigen, in dem schöpfungs- bzw. rechtfertigungstheologisch gerahmte anthropologische Grundperspektiven als zusätzliche ethische Deutungsangebote in die Diskussion eingehen (s. Fuchs 2010: 107-139).

Die unterrichtliche Intervention zwischen Pre- und Posttest beschäftigte sich mit ethischen Implikationen pränataler Diagnostik. Sie stehen exemplarisch für medizinethische Fragen zu Lebenswert, Lebensanfang und Lebensende, und es lassen sich die individuelle ebenso wie die gesellschaftliche Relevanz von neuen Anwendungsmöglichkeiten der Biotechnologie abbilden. Darüber hinaus war – neben der Idee einer Kontextualisierung von Lernprozessen – lehr-lerntheoretisch zudem eine konstruktivistisch-anthropologische Sicht anschlussfähig, die den Lernenden als Konstrukteur seines Lernprozesses sieht (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995; Mendl 2005; Büttner 2006; Hasselhorn/Gold 2006). Hier ergaben sich noch einmal eigens Konsequenzen für das Forschungsdesign, insofern vorfindliche Ausgangslagen auf Seiten der SchülerInnen den Ausgangspunkt nicht nur des Lern- sondern auch des Forschungsprozesses bildeten.[3]

3. Identifizierte Kategorien bioethischer Schülerurteile am Beispiel PND

Mit der explorativen Anlage der Studie und dem damit verbundenen Forschungsinteresse, dezidiert die Perspektive von SchülerInnen der Sekundarstufe I einzuholen, fiel auch die Entscheidung zugunsten der pragmatistisch inspirierten Variante der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004) als methodologischer wie methodischer Grundlage der Datenanalyse. Bisherige Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung haben gezeigt, dass hier gerade „das dem axialen Kodieren zugrunde liegende Kodierparadigma eine differenzierte Betrachtungsweise des Lernprozesses ermöglicht.“ (Rothgangel/Saup 2003: 94) Entsprechend erfolgte die Datenauswertung im konsequenten Anwenden des offenen Kodierens (Konzeptualisierung der Daten; Entwicklung der Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen), des axialen Kodierens (Ausarbeitung von Subkategorien und Neu-Zusammensetzung der Daten mittels Kodierparadigma „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“) und des selektiven Kodierens (Auswählen der Kernkategorie und Validierung der Beziehungen) (ausführlich Fuchs 2010: 308-348).

Fortfolgend werden nun die je Inhaltsbereich ermittelten Kategoriensysteme explizierte und anhand des zentralen Phänomens in ein Zusammenhangsmodell überführt.[4]

3 In fachdidaktischer Perspektive wird die „Erhebung des Ausgangszustands“ von Lernenden zwischenzeitlich auch im Rahmen von Modellen kompetenzorientierten Lehrens und Lernens diskutiert; vgl. Obst 2008.

4 Zur ausführlichen Dokumentation sämtlicher Untersuchungsergebnisse siehe Fuchs 2010: 389-581. Neben den hier dargestellten Befunden ergaben sich gruppenspezifische Befunde hinsichtlich Geschlecht, Konfession und Lerngruppen. Als prozessbezogene Befunde konnten erfasst werden: Begründungsmuster und Argumentationsstrategien im Urteilsbildungsprozess, Ebenen von Lernprozessen in der retrospektiven Schülerselbstwahrnehmung (Lernzuwachs, Reflexionsinhalt), das Lehrergesprächsverhalten (Frageverhalten) sowie Rückschlüsse auf die verwendeten Lehr-Lern-Arrangements.

3.1 Zum Verhältnis geborenen und ungeborenen Lebens

Der Fragebogenimpuls zum Inhaltsbereich „Moralstatus“ umfasste die Statements zweier Talkgäste einer Diskussionsrunde. Während der erste Gast unter Verweis auf einen Entwicklungsprozess in Stufen den Fötus noch nicht als Menschen betrachtete und sich entsprechend für einen gestuften Lebensschutz aussprach, plädierte der zweite Gast für einen absoluten Lebensschutz. Ausgehend von diesen beiden Textimpulsen sollten die SchülerInnen zunächst angeben, welchem der Talkgäste sie eher zustimmen und ihr Votum anschließend begründen. Die Schülerperspektive auf den Moralstatus menschlicher Embryonen und die damit verbundene Frage nach dem Beginn des Menschseins ergab als einzelne und starke Kategorie die einer Verhältnisbestimmung: „Der Status ungeborenen Lebens (Embryo) im Verhältnis zum Status geborenen Lebens (Mensch)“. Diese Kategorie ließ sich in Bezug auf fünf EIGENSCHAFTEN und *dimensionale Ausprägungen* entwickeln (Abb. 1).

Abbildung 1: Kategorie „Verhältnisbestimmung“

Kategorie 1:	**Der Status ungeborenen Lebens (Embryo) im Verhältnis zum Status geborenen Lebens (Mensch)**
Menschsein ist abhängig von BEDINGUNGSFAKTOREN. *abhängig – irgendwie abhängig – unabhängig*	
Die Verhältnisbestimmung impliziert eine bestimmte Sicht der EMBRYONALENTWICKLUNG. *lückenlose Entwicklung als Mensch (kein qualitativer Unterschied) –* *Entwicklung zum Menschen (es gibt einen qualitativen Unterschied)*	
Die Verhältnisbestimmung impliziert die Setzung je unterschiedlicher ZEITPUNKTE für den Beginn des Menschseins. *von Beginn an – ab einer gewissen Entwicklungsstufe – ab der Geburt*	
Die Verhältnisbestimmung hat Konsequenzen für die HALTUNG ZUR ABTREIBUNG. *(moralisch) nicht vertretbar – bedingt vertretbar – (moralisch) vertretbar*	
Die Verhältnisbestimmung hat Konsequenzen in der Frage nach LEBENSRECHT. *absolut – abhängig von Bedingungen – ab der Geburt*	

In einer ersten Eigenschaft diskutieren die SchülerInnen Menschsein in (Un-)Abhängigkeit von Bedingungsfaktoren. Je nachdem, wie die Verhältnisbestimmung ausfällt, d.h. inwiefern der moralische Status ungeborenen Lebens mit dem geborenen Lebens gleichgesetzt wird, ergeben sich weitere Eigenschaften. Zwei davon betreffen die Einschätzung dessen, wie die Entwicklung des Fötus qualitativ zu sehen ist; ebenso Einschätzungen dahingehend, welche Zeitpunkte für den Beginn des Menschseins angesetzt werden können. Zwei weitere Eigenschaften beziehen sich auf Konsequenzen, die sich entsprechend der Verhältnisbestimmung in der Haltung zu Abtreibung und Lebensrecht ergeben: „Ich bin auch der Meinung, dass Menschenleben ab der Zellverschmelzung beginnt, und ab diesem Zeitpunkt hat es ein Recht auf Leben.“

Sämtliche Ergebnisse dieses Inhaltsbereiches sind auf Folie dessen zu lesen, dass die Frage nach dem Moralstatus des Embryos noch unabhängig von einer möglichen

Behinderung diskutiert wird. Dabei zeigt sich, dass die Denk- und Empfindungsfähigkeit ein zentrales Konzept in der Argumentation darstellt, hier am Beispiel der Bedingungsfaktoren für Menschsein in Abhängigkeit solcher Faktoren: „Stimmt schon, ein Kind ist erst nach 8 Monaten fertig. Zellhäufchen empfinden keinen Schmerz.“; andererseits als Plädoyer für eine Unabhängigkeit von Bedingungen: „Es fühlt vielleicht noch nichts und kann auch nicht denken, aber es ist schon ein Mensch.“

3.2 Zur Wahrnehmung von Behinderung

Im zweiten Inhaltsbereich konnten vier weitere Kategorien zur Wahrnehmung von Behinderung identifiziert werden. In ihren Stellungnahmen zu den Aussagen betroffener Personen bzw. Personengruppen zum Umgang mit Behinderung nähern sich die Zehntklässler der Tatsache, dass es behinderte Menschen gibt, unter drei Betrachtungsperspektiven: Neben grundsätzlichen Überlegungen zum Vorhandensein behinderten Lebens stellten sich Fragen des Umgangs damit sowohl aus der Perspektive Behinderter als auch Nicht-Behinderter.

Entsprechend war ein aus drei Kategorien bestehender Kategorienstrang „Behinderung_postnatal“ zu identifizieren (Abb. 2): Die Existenz behinderten Lebens wurde reflektiert hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Berechtigung, der Schuldfrage und schließlich der Konsequenzen, insofern sie zur Disposition gestellt wird (Kategorie 2). In Form einer Perspektivenübernahme wurde in einer weiteren Kategorie aus der Sicht behinderter Menschen deren Umgang mit Behinderung thematisiert hinsichtlich der Aspekte Selbstverständnis und Lebensqualität sowie im Blick auf sich ergebende Implikationen in der Begegnung mit nicht-behinderten Menschen (Kategorie 3). Schließlich stellten die SchülerInnen Überlegungen an, wie denn der Umgang mit (einem) behinderten Menschen angemessen gestaltet werden kann. Dieser Umgang wurde aus der Perspektive Nicht-Behinderter auf einer Metaebene im Blick auf Akzeptanz, Perspektivenübernahme und Unterstützung sowie auf einer konkreten Ebene hinsichtlich belastender bzw. bereichernder Momente reflektiert (Kategorie 4).

Exemplarisch kann am Beispiel der Kategorie 2 gezeigt werden, dass sich diejenigen SchülerInnen, die ein unbedingtes Lebensrecht und/oder Aspekte einer Gleichheit nicht einzuräumen bereit sind, von der Frage nach der Berechtigung behinderten Lebens insbesondere dort herausgefordert sehen, wo sie mit realer Behinderung konfrontiert sind. An eben dieser Schnittstelle wird die Differenz zwischen prä- und postnataler Behinderung erstmals augenfällig und vermag als Diskrepanz zwischen fötaler und realer Behinderung identifiziert zu werden. Zwar ist die Behinderung eines Fötus gleichermaßen real, hat aber in der Wahrnehmung der SchülerInnen einen anderen Stellenwert – sie scheint ungleich weniger faktisch, fassbar und insgesamt „beziehungslos“. Im Gegensatz dazu sind behinderte Menschen erlebbar existent, also „beziehungsfähig“, und ihr Da-Sein zieht die Auseinandersetzung um ihre Da-Seins-Berechtigung nach sich. In eher neutralen Konzepten wird Behinderung dabei als Ausdruck von Vielfalt gesehen und das Dasein behinderter Menschen als Ausdruck von Zugehörigkeit formuliert:

„Nein, es sollte doch auch unterschiedliche Menschen geben, sonst ist es doch langweilig.“/„Diese Aussage stimmt nicht, denn behinderte Menschen gehören genauso dazu wie gesunde Menschen.“/„Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter sein.“

Abbildung 2: Kategoriensystem Behinderung_postnatal

Kategorie 2:	**Vorhandensein behinderten Lebens**
URSACHEN (Woher kommt es?)	*Schicksal (fatalistische Deutung) – Risiko (spielerische Deutung) – Ursache (rationale Deutung)*
BERECHTIGUNG (Darf es sein/bleiben?)	*grundsätzliches (unbedingtes) Lebensrecht – Gleichheit – Da-Seins-Berechtigung – keine Daseinsberechtigung*
SCHULDFRAGE (Wer hat Schuld daran?)	*unverschuldet – z.T. verschuldet*
DISPOSITION	*als Frage aufgeworfen – konsequent zu Ende gedacht*
Kategorie 3:	**Leben als Behinderter/Umgang mit Behinderung**
SELBSTVERSTÄNDNIS	*selbstbewusst – nicht selbstbewusst*
LEBENSQUALITÄT	*eingeschränkt – normal (vergleichbar) – (individuell) hoch*
IMPLIKATIONEN (bzgl. der Alltagsbewältigung/der Begegnung mit Nicht-Behinderten)	*Rechte – Grenzen – Pflichten*
Kategorie 4:	**Umgang mit (einem) behinderten Menschen**
METAEBENE	*Akzeptanz & Respekt – Empathie & Perspektivenübernahme – aktive Unterstützung*
KONKRETE EBENE	*Belastung – denkbare Möglichkeit – Bereicherung*

Eher positiv akzentuierte Konzepte benennen die Berechtigung zunächst ganz allgemein: „Ich finde, er hat auch ein Recht, auf der Welt zu sein.“ Des Weiteren wird auf die Chance eines bereits eingeräumten Lebensrechts verwiesen: „Nein, dieses Kind hat genauso ein[en] Platz auf dieser Welt bekommen, wie jeder andere Mensch auch. Ich denke, wenn dieses Kind schon auf der Welt ist, hat es seinen Platz und wird nicht einfach ohne weiteres ‚entfernt‘.“ Die negativ konnotierten Konzepte liegen indes alle auf der argumentativen Linie einer Duldung dessen, was nicht mehr zu verhindern ist: „Klar, jetzt ist er auf der Welt, also muss man ihn ja akzeptieren, alles andere wäre unmenschlich.“„Eigentlich richtig, wenn man in einer Zeit geboren wurde, wo es technisch noch nicht möglich war, Behinderungen zu vermeiden, aber trotzdem eine Belastung für die Gesellschaft.“

Jene Diskrepanz zwischen prä- und postnataler Behinderung zeigt sich fortfolgend auch in Kategorie 5. In deutlicher Unterscheidung zum identifizierten Kategorienstrang „Behinderung_postnatal“ zentriert sich der Kategorienstrang „Behinderung_pränatal“ gänzlich um die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind (Abb. 3).

Abbildung 3: Kategoriensystem Behinderung_pränatal

Kategorie 5:	**Entscheidung (pro/contra behindertes Kind)**

Die Entscheidung

… impliziert HANDLUNGSOPTIONEN.
Ergebnistendenz pro – Ergebnisoffenheit – Ergebnistendenz contra

… steht in einem BEGRÜNDUNGSHORIZONT.
individuell verortet (Entscheidungsträger) – prinzipiell verortet

… unterliegt EINFLUSSFAKTOREN.
material – sozial – (selbst-)konzeptionell
↳ *Subkategorien Sach- und Personkriterien*

… hat KONSEQUENZEN (Bewusstsein).
zu bedenken – zu tragen

… wird BEWERTET.
zu verantworten/keine Zumutung – bedingt zu verantworten – Zumutung/nicht zu verantworten

In einer ersten Kategorieneigenschaft wird die Entscheidung als solche anhand ihrer Handlungsoptionen zu fassen gesucht. Zwei weitere Eigenschaften betreffen den Entscheidungsprozess, insofern denkbare bzw. zu tragende Konsequenzen reflektiert werden und die Entscheidung auf ihre Einflussfaktoren hin geprüft wird. Bei letztgenannter Eigenschaft fällt auf, dass die jeweiligen Ausprägungen keine reinen Kräftepunkte eines Kontinuums darstellen. Sie sind Subkategorien, die als Sach- bzw. Personkriterien noch einmal eigens ausdifferenziert werden. Hierbei haben die Lernenden in erster Linie den Prozess der Entscheidungsfindung vor Augen. Sie gehen der Frage nach, welche Faktoren auf diesen Prozess wie Einfluss nehmen bzw. nehmen können. Anhand von drei Subkategorien werden (selbst-)konzeptionelle Faktoren auf Seiten der Beteiligten (Personkriterien) ebenso reflektiert wie solche, die als soziale und materiale Faktoren den Fallkontext, das Umfeld und die Gegebenheiten betreffen (Sachkriterien) (Abb. 4).

Die materialen Sachkriterien benennen die überschaubaren bis komplexen Rahmenbedingungen, den Grad der Behinderung, der von leicht bis schwer variieren kann sowie das Sachwissen, das gering bis fundiert ausgeprägt sein kann. Die sozialen Sachkriterien betreffen die (nicht) vorhandene Unterstützung, das Beziehungsgefüge, das intakt bzw. nicht intakt sein kann, sowie den Druck, der sich schwach bis stark aufbauen kann. In dieser zweiten Subkategorie der Faktoren, die den Entscheidungsprozess für oder gegen ein behindertes Kind beeinflussen, steht die Frage „Wer hilft?“ bzw. „Wer hilft wie?“ im Vordergrund. Materiale und soziale Faktoren korrelieren für die SchülerInnen insofern,

als soziale Sachkriterien je nach Ausprägung die Komplexität der Rahmenbedingungen dezimieren können.

Abbildung 4: Kategorie 5_pränatal – Subkategorien der Eigenschaft Einflussfaktoren

Die Entscheidung unterliegt EINFLUSSFAKTOREN.
material – sozial – (selbst-)konzeptionell
↳ Subkategorien Sach- und Personkriterien

(1) Sachkriterien material *(Was ist Sache?)*
RAHMENBEDINGUNGEN *überschaubar – komplex*
GRAD DER BEHINDERUNG *leicht – schwer*
STAND DES SACHWISSENS *gering – fundiert*
Sachkriterien sozial *(Wer hilft wie?)*
UNTERSTÜTZUNG *vorhanden – nicht vorhanden*
BEZIEHUNGSGEFÜGE *intakt – nicht intakt*
DRUCK *stark – schwach*

(2) Personkriterien – (selbst-)konzeptionell *(Frage nach dem Bewältigungspotential)*
BELASTBARKEIT, RESSOURCEN
FACHKOMPETENZ
WISSEN
VOLITIONALE DURCHSETZUNG
VERARBEITUNGSPROZESS
EMOTION
} je *stark – schwach*

Die Einflussfaktoren auf Seiten der Betroffenen selbst werden in der dritten Subkategorie als Personkriterien diskutiert, wobei Fragen nach dem Bewältigungspotential konzeptionell bzw. (per Zuschreibung) selbstkonzeptionell zu beantworten gesucht und Zukunftsperspektiven ausgelotet werden. Jedes Personkriterium kann auf Seiten der Betroffenen stark bis schwach ausgeprägt sein, und die Logik der Schülerargumentation lautet: je stärker ausgeprägt ein Personkriterium ist, desto wahrscheinlicher fällt die Entscheidung für ein behindertes Kind. Innerhalb der Schülerstatements werden im Blick auf die betroffenen Mütter/Eltern zumeist mehrere Personkriterien zusammengedacht, beispielsweise Belastbarkeit, Ressourcen und Fachkompetenz; (Sach-)Wissen und volitionale Durchsetzung oder auch der Verarbeitungsprozess als solcher und die damit einhergehenden Emotionen der Beteiligten: „Das sehe ich genauso! Man kann nur ein behindertes Kind erziehen, wenn man die Kraft, den Mut und vor allem Liebe für das Kind hat. Das Kind darf nicht vernachlässigt werden.“/„Ich denke, diese Aussage ist nicht immer in Ordnung. Manch eine Mutter liebt ihr Kind so wie es ist, egal ob behindert, krank oder gesund. Und wenn diese Mutter auch dazu bereit ist, das Kind zu pflegen, ist es völlig richtig, das Kind zu bekommen.“

Dass die Entscheidung für oder gegen ein behindertes Kind in irgendeiner Art und Weise auch verantwortet werden muss, erörtern die SchülerInnen in den verbleibenden beiden Eigenschaften dieser fünften Kategorie – zum einen im Blick auf denkbare, individuell oder prinzipiell verortete Begründungen, auf deren Basis die Entscheidung gefällt wird, und zum anderen, indem sie Bewertungen „zwischen Verantwortung und Zumutung“ vornehmen. Eine definitive Zumutung wird anhand der Konzepte „Gesundheitszustand“ und „Kosten“ konstatiert: „Wenn man voraussieht, dass das Kind so krank sein wird und es trotzdem zur Welt bringt, finde ich, ist es eine Zumutung! (…)“

Dem als Konsequenz genannten „Mehr“ an Aufgaben entspricht in der Bewertung ein „Mehr“ an Verantwortung: „Falsch! Warum sollten Eltern keiner Verantwortung gerecht werden, wenn sie ein behindertes Kind zur Welt bringen? Dadurch haben sie noch viel mehr Verantwortung. Man muss erst mal selbst damit klar kommen, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen.“

4. Identifizierte Kategorien & zentrales Phänomen im Zusammenhangsmodell

Der Vergleich der beiden im Fragebogen eruierten Inhaltsbereiche ergibt nun, dass sich die Lernenden nicht nur einer Verhältnisbestimmung des ungeborenen, pränatalen zum geborenen, postnatalen Leben (Kategorie 1) widmen, sondern dieses Verhältnis noch einmal eigens fokussieren auf die Bedingung pränatale Behinderung (Kategorie 5) bzw. postnatale Behinderung (Kategorien 2-4). Für die bioethische Urteilsbildung der SchülerInnen hat dies Konsequenzen hinsichtlich der Gewähr von Lebensrecht, das angesichts pränatal diagnostizierter Behinderung nur noch bedingt gewährt wird. In der Datenanalyse eröffnete sich hier im letzten Schritt des selektiven Kodierens ein Zusammenhangsmodell, das die Geburt eines Menschen als „Wasserscheide“ zum zentralen Phänomen, also zur Kernkategorie integriert (Abb. 5).

Als ausschlaggebender Faktor erweist sich die Denk- und Empfindungsfähigkeit, insofern sie als variierender Kontext zu identifizieren ist: Für Inhaltsbereich 1 steht die Denk- und Empfindungsfähigkeit des Fötus in Unabhängigkeit von Behinderung als mangelhaft oder mangelnd zur Diskussion. Hier werden die (wissenschaftlichen) Aussagen zu den defizitären embryonalen Fähigkeiten als ein unsicheres Wissen entweder ignoriert, akzeptiert oder aber in Frage gestellt („man weiß ja nicht sicher, ob“, „es ist nicht wissenschaftlich erwiesen, dass“). In Konsequenz aber überwiegt auf Seiten derjenigen SchülerInnen, die die Verhältnisbestimmung Embryo = Mensch setzen, trotz möglicherweise eingeschränkter Denk- und Empfindungsfähigkeit das Recht auf Leben.

Dieser Umgang verändert sich noch einmal entscheidend im Inhaltsbereich 2, weil jetzt die Diagnoseergebnisse des Arztes das Wissen darstellen, mit dem umzugehen ist. Im Fall einer definitiv diagnostizierten Behinderung gehen die SchülerInnen im Unterricht davon aus, dass sich mangelnde Denk- und Empfindungsfähigkeit v.a. in eingeschränkten Sinnesfunktionen äußert. In ihren Fall- und Dilemmapräsentationen ist ferner festzustellen, dass einige dieses Wissen auch dort als ein „sicheres“ rekonstruieren, wo es um Wahrscheinlichkeiten oder Vermutungen geht. Die Konsequenz, die aus diesem Wissen im Blick auf die Haltung zum Fötus, zu dessen Lebensschutz und Lebensrecht gezogen wird, ist beide Male dieselbe: die als definitiv erachteten Einschränkungen werden jetzt zur Voraussetzung bzw. Bedingung.

In Konsequenz sind Identität, Kontinuität und Potentialität des Fötus in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage gestellt; zu diskutieren ist die Entscheidung pro/contra behindertes Kind (Kategorie 5) mit entsprechenden Handlungsoptionen. Für die Gewähr von

Lebensrecht und die Bewertung der Konsequenzen (in Kategorie 5) ergibt sich folgende Situation: Wo die Verhältnisbestimmung (in Kategorie 1) Embryo ≠ Mensch lautete, steht das Lebensrecht nun unbedingt in Frage, und eine Abtreibung gilt als vertretbar, wenn nicht sogar geboten. Wo die Verhältnisbestimmung (in Kategorie 1) Embryo = Mensch lautete, ist das Lebensrecht theoretisch noch immer gegeben, wird aber praktisch insofern eingeschränkt, als Abtreibung nun als bedingt vertretbar und/oder verständlich gilt.

Im Prozess der Abwägung von Handlungsoptionen wird zugestanden, dass Identität ggf. ausgebildet werden kann (vgl. die Eigenschaften „Selbstverständnis" und „Lebensqualität" in Kategorie 3). Im Begründungshorizont (Kategorie 3) kommen Beziehungsaspekte zum Tragen („Kommt drauf an, wie lange das Kind schon im Bauch war.") und es greifen erneut Personkriterien („Das weiß die Frau im Voraus.", „Die Mutter liebt ja ihr Kind.") sowie Sachkriterien („Diese Aussage finde ich ok! Weil sonst würde die Frau vielleicht ohne den anderen Weg zu sehen abtreiben und danach bereuen. Sie sollte erst einmal richtig von Fachärzten und Spezialisten beraten werden; vielleicht lohnt es sich ja, nicht abzutreiben.")

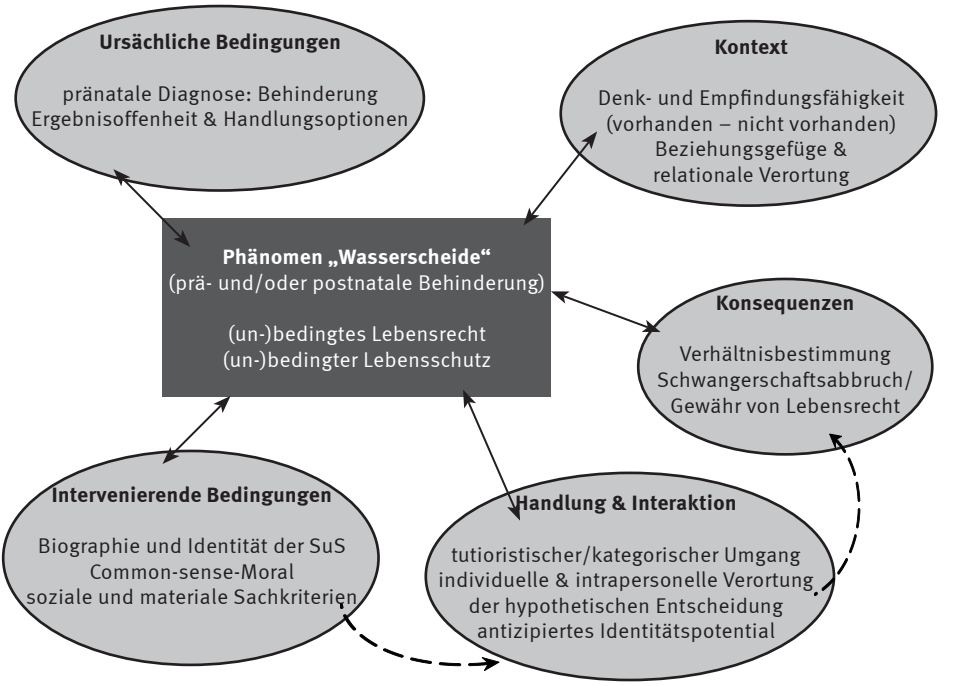
Das abschließende Zusammenhangsmodell beinhaltet nun sowohl die Einstellung der Lernenden selbst als auch ihre Handlungszuschreibung im Blick auf die Betroffenen. Diese Zuschreibung fällt jeweils unterschiedlich aus und ist zunächst abhängig davon, ob die einzelnen SchülerInnen ein vermeintlich sicheres pränataldiagnostisches Wissen als ein unsicheres wahrnehmen. Von Bedeutung ist dann, ob sie ihren tutioristischen bzw. kategorischen Umgang mit unsicherem Wissen in Inhaltsbereich 1 übertragen auf den Umgang mit „sicherem" Wissen in Inhaltsbereich 2, oder ob sie ihre Argumentationsstrategie variieren.

Die Handlungszuschreibung ist ferner davon abhängig, welches Identitätspotential die SchülerInnen für behinderte Menschen antizipieren, wobei sich eine zunehmende Akzeptanz behinderter Menschen bei gleichzeitiger Zunahme vorgeburtlicher Selektion gerade nicht ausschließen (s.u.) und zur Ausbildung des Phänomens „Wasserscheide" beitragen.

Diese durchgängig nachzuzeichnende Diskrepanz in der Argumentation bzgl. fötaler Behinderung einerseits und sichtbar existierender Behinderung andererseits mag dabei logisch inkonsistent sein, zeigt sich aber als kohärent hinsichtlich empirischer Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Pränataldiagnostik, insofern auch hier „der Umgang mit ungeborenem Leben nicht zum Modell für den Umgang mit geborenem Leben wird. Offenbar ist die Geburt eines Menschen nicht nur nach dem Gesetz, sondern auch im Bewusstsein der Bevölkerung so etwas wie eine moralische Wasserscheide. Wer geboren ist, hat uneingeschränkt Anspruch auf Achtung seiner Würde und Schutz seines Lebens und kann nicht Objekt einer Selektion sein." (van den Daele 2005: 238). Für die Wertungen behinderten Lebens in modernen Gesellschaften gibt es also eine Art Wendepunkt, der „durch das Kriterium definiert [wird], ob ein Mensch mit Behinderungen schon als lebendige Person auf dieser Welt existiert oder noch nicht.

Wenn Behinderte erst einmal da sind, werden sie akzeptiert und in ihrem Lebensrecht geachtet.“ (Wocken 2000: 302).

Abbildung 5: Phänomen „Wasserscheide“ – Zusammenhangsmodell



5. Resümierende Perspektiven

Wenn eingangs die Frage aufgeworfen wurde, welche Schwierigkeiten sich für schulische Bildungsprozesse ergeben und welchen Beitrag die fachdidaktische Unterrichtsforschung im Prozess dieser Klärung zu leisten vermag, so liegt mit dieser Studie ein Beitrag zur differenzierten Wahrnehmung von Schülerperspektiven am Beispiel bioethischer Urteilsbildung vor. Als äußerst fruchtbar und für weitere Untersuchungen empfehlenswert hat sich in methodischer Hinsicht die konsequente Anwendung der Grounded Theory erwiesen – insbesondere die im Vorgang des offenen Kodierens beginnende konsequente Dimensionalisierung der Eigenschaften –, wobei Erträge in mehrfacher Hinsicht zu konstatieren sind: Zum einen zeichnen die je Kategorien und Eigenschaften ermittelten Dimensionen ein klares Bild der vorhandenen Heterogenitäten. Datenbasiert kann aufgezeigt werden, in welcher Breite innerhalb einer Lerngruppe gedacht wird und wie unterschiedlich die einzelnen Lernenden Inhalte rezipieren und weiter verarbeiten. Damit ist zugleich die Herausforderung unterstrichen, vor der Lehrkräfte

in der realen Unterrichtssituation stehen. Sie haben jene Palette an Meinungen, Sach- und Wertedimensionen auszuhalten, aufzugreifen und didaktisch fruchtbar zu machen, wobei sich die Strukturen subjektiver Urteile und insbesondere deren Normativität auf Seiten Einzelner auch jenseits ethisch intendierter Relevanz bewegen können. Vor dem Hintergrund der eruierten Bandbreite an Meinungen und Perspektiven als einer ganz wesentlichen didaktischen Herausforderung dürfte deshalb die Kenntnis dessen dem „Ziel einer verbesserten Handlungsfähigkeit der Akteure im Untersuchungsbereich" (Strübing 2004: 81) auf Seiten der Lehrkräfte förderlich sein.

Insbesondere in den Kategorien zum zweiten Inhaltsbereich zeigen sich zum zweiten unterschiedliche perspektivische Annäherungen der Lernenden; so beispielsweise im Recht des Behinderten auf Zumutung auf der Basis seiner nicht-verschuldeten Behinderung bzw. umgekehrt dessen aktive Unterstützung von Seiten der Nicht-Behinderten. Zum dritten ergibt die konsequent induktive Erhebung der Schülerperspektiven schließlich Aufschluss über Veränderung und Lernzuwachs, der unter quantitativer Lesart gar nicht in Erscheinung treten bzw. unter deduktiver Analyse lediglich Bekanntes bestätigen könnte.

Zugleich ist damit weiterführender Forschungsbedarf markiert. Er betrifft einerseits die Frage nach dem ethik-fachwissenschaftlichen Niveau bzgl. der konkreten Urteilsbildung. Dabei sprechen die Ergebnisse zum jetzigen Zeitpunkt für eine Fortsetzung *qualitativer* Forschungsarbeiten. Zwar haben diese Studie und jüngere Untersuchungen (Weidenbach 2005; Reitschert 2009) die Mahnung ernst genommen, Vorläuferarbeiten seien zu stark an den Fachwissenschaften orientiert auf Kosten einer Schülerorientierung und Forschung gerade in der Sekundarstufe I. Die Besonderheiten einer bioethischen Urteilsbildung sind damit für diese Altersgruppe in mehrfacher Hinsicht dokumentiert (Kategorien, Argumentationsstrategien, Bewertungsstrukturen, die Rolle von Emotionen). Zugleich lassen die Befunde anfragen, wie ethisches Fachwissen didaktisch verantwortet und altersadäquat zu vermitteln ist. Zu prüfen wäre die „Rechtmäßigkeit" und Realisierbarkeit bestehender Anforderungen in Modellen zur Urteilsbildung und Bewertungskompetenz (vgl. z.B. Reitschert 2007: 38) beispielsweise anhand eines Settings mit Varianz in der Verwendung von ethischen Theorien und Fachvokabular. Auf dieser Basis ließen sich möglicherweise (altersadäquat re-)formulierte Niveaukonkretisierungen erschließen und/oder wäre ein Beitrag zur Präzisierung der Begriffe Urteils-, Argumentations- und Bewertungskompetenz geleistet. Ferner fehlen Detailkenntnisse, wo genau die bioethischen Urteilsdifferenzen von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II liegen.

Weiterführender Forschungsbedarf betrifft zum zweiten und in dezidiert inhaltlicher Hinsicht die Implikationen für das Themenfeld Bioethik. Wollte man auf der Basis der vorgestellten Kategorien im Sinne eines theoretischen Samplings weiter verfahren, so wäre in einer Folgeuntersuchung die Wasserscheide als solche zu thematisieren und die SchülerInnen könnten gezielt zur Diskrepanz zwischen prä- und postnataler Behinderung befragt werden. Ein Lebensrecht in Abhängigkeit von Menschenwürde stellt bleibend die Frage nach dem Moralstatus und wird auch in anderen bioethischen

Auseinandersetzungen thematisiert. Ähnlich gelagerte Forschungen im Themenfeld Bioethik ließen sich auch zu den Inhaltsgegenständen Sterbehilfe oder Organtransplantation durchführen. Sowohl was den Wunsch nach Sterbehilfe als auch deren Ausführung anbelangt, wäre als zu prüfende Hypothese von Interesse, inwiefern sich hier die Wasserscheide prä-/postnatale Behinderung gleichsam analog abbilden lässt hinsichtlich junge/alte Erkrankte, weil hochbetagten Menschen möglicherweise ein anderer (Moral-)Status zuerkannt wird als solchen, die „ihr Leben noch vor sich haben“ oder mittendrin stehen. In diesem Zusammenhang wäre von Interesse, inwiefern Aussagen über den Zustand – insbesondere über die eingeschränkte Denk- und Empfindungsfähigkeit – von irreversibel komatösen bzw. generell von komatösen Patienten ähnlich wissenschaftskritisch eingeschätzt werden wie Aussagen über die mangelnde Denk- und Empfindungsfähigkeit eines Fötus.

Und nicht zuletzt erscheint eine Verschränkung der fachdidaktischen Forschungsaktivitäten im Themenfeld Bioethik – gerade im Blick auf die aktuellen Herausforderungen einer kompetenzorientierten Planung von Lehr-Lernprozessen *und* der (Weiter-) Entwicklung von Modellen ethischer Urteilsbildung – als gleichermaßen gewinnbringende wie herausfordernde Aufgabe. Zu prüfen wäre, inwiefern sich die im Rahmen fachdidaktischer Unterrichtsforschung notwendig vorzunehmenden domänenspezifischen Konkretisierungen zugunsten interdisziplinärer Forschungsanlagen aufbrechen ließe, zumal Bioethik bereits als „Ansatzpunkt fächerverbindenden Lernens“ (Schmid 2009) ausgewiesen ist.

Autorenangaben

Dr. Monika E. Fuchs
Georg-August-Universität Göttingen
Theologischen Fakultät der
monika.fuchs@theologie.uni-goettingen.de

Literatur

Bender, W. (1995): Ethische Urteilsbildung als fachdidaktisches Prinzip. In: Ethik und Unterricht, 1, S. 8-11.

Bögeholz, S./Hößle, C./Langlet, J./Sander, E./Schlüter, K. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, S. 89-115.

Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.) (2007): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft .

Büttner, G. (Hrsg.) (2006): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart: Calwer.

Fuchs, M. E. (2009): Empirische und didaktische Perspektiven bioethischen Lernens im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 8 , 1, S. 80-90 .

Fuchs, M. E. (2010): Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Bd. 43. Göttingen: V&R unipress.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, S. 867-888.

Hasselhorn, M./Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Hößle, C. (2001): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik. München: Studien Verlag.

Knoepffler, N. (2007): Prinzipien und Regeln der Bioethik. Überlegungen zu einem integrativen Rahmenmodell bioethischer Urteilsbildung. In: Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 151-172.

Kuld, L. (2003): Nicht Gott, die Natur! Schöpfungsverständnis und Bioethik im Religionsunterricht. In: Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht, Themenheft Bioethik, 3, S. 98-101.

Kuld, L./Schmid, B. (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.

Mendl, H. (2005) (Hrsg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Band 1. Münster: Lit Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan für die Realschule 2004. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/[Zugriff: 10.02.2011]

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Naturwissenschaften. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_nws_07_nib.pdf [Zugriff: 10.02.2011]

Obst, G. (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reitschert, K. (2007): Bioethisches Schülerurteil im Spannungsfeld von Biologie, Philosophie und Religion – Ein Problemaufriss am Beispiel der Präimplantationsdiagnostik. In: Aufbrüche. Hausnachrichten des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, 14, 2, S. 33-40.

Reitschert, K. (2009): Ethisches Bewerten im Biologieunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe I. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Reitschert, K./Langlet, J./Hößle, C./Mittelsten-Scheid, N./Schlüter, K. (2007): Dimensionen Ethischer Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, 60, 1, S. 43-50.

Rothgangel, M./Saup, J. (2003): Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht. In: Fischer, D./Elsenbast, V./Schöll, A. (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen, Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster: Waxmann, S. 85-102.

Runtenberg, Ch. (2001): Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik. Freiburg i. Br.: Alber-Verlag.

Schmid, B. (2007): Bioethisches Lernen im Unterricht. Neue didaktische und methodische Ansätze. In: Bohlken, E./Peetz, S. (Hrsg.): Bildung – Subjekt – Ethik. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 173-199.

Schmid, B. (2009): Bioethik als Ansatzpunkt fächerverbindenden Lernens. In: Manz, U./Schmid, B. (Hrsg.): Bioethik in der Schule. Grundlagen und Gestaltungsformen. Münster: Waxmann, S. 19-37.

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Reihe Qualitative Sozialforschung, Bd. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tödt, H.-E. (1988): Perspektiven theologischer Ethik. München: Kaiser, S. 21-48. (Neuauflage von Ders. (1977). Versuch zu einer Theorie sittlicher Urteilsfindung. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 21, S. 81-93.)

van den Daele, W. (2005): Empirische Befunde zu den gesellschaftlichen Folgen der Pränataldiagnostik: Vorgeburtliche Selektion und Auswirkungen auf die Lage behinderter Menschen. In: Europäische Akademie, Graue Reihe 38, Themenheft Recht und Ethik in der Präimplantationsdiagnostik, S: 206-254. http://www.ea-aw.de/fileadmin/downloads/Graue_Reihe/GR_38_Praeimplantationsdiagnostik_072005.pdf [Zugriff: 28.02.2011]

Weidenbach, M. (2005): Emotionen in moralischen Urteilsbildungsprozessen. Reflexion moralischer Intuition und Anerkennung subjektiver Prioritäten in Schülerurteilen zur Bioethik – ein biologiedidaktisches Konzept. Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 24, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Wocken, H. (2000): Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich? Einstellungen zu Behinderten zur Jahrtausendwende. In: Albert, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 263-306.

Monika Palowski

Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse einer qualitativen Studie, die erstmals die Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus Perspektive der Betroffenen untersucht hat. 22 Schüler/innen, die im Laufe ihrer Oberstufenzeit mindestens ein Schuljahr wiederholt hatten, wurden in problemzentrierten Leitfadeninterviews zu Ursachen, Konsequenzen und subjektiver Bewertung ihrer Nichtversetzung befragt. Durch Einsatz verschiedener qualitativer Methoden konnten die Resultate der Interviewstudie zu spezifischen Charakteristika der an der Studie beteiligten Schulen in Beziehung gesetzt werden. In einem typenbildenden Verfahren ließ sich darüber hinaus zeigen, welche Faktoren für eine positive Bilanz einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II ausschlaggebend waren. Während vorhandene Angebote schulischer Beratung und Förderung eine nur untergeordnete Rolle spielten, stellten sich außerschulische Unterstützungsnetzwerke und das eigene Selbstkonzept für eine positive Bewertung der Wiederholung als maßgeblich heraus.
Schlagwörter: Klassenwiederholung, Heterogenität, Sekundarstufe II, schulische Förderung/Beratung, qualitative Methoden, Typenbildung

Grade repetition at upper secondary level – qualitative findings on individual opinions on and appraisals of being retained

Referring to results of a qualitative study shedding light on upper secondary level (grades 11-13, leading to A-level) students' perspectives on grade repetition for the first time, the article analyses experiences and coping resources of 22 retained students. Using a combination of several qualitative methods, their individual opinions on and appraisals of being retained were interrelated to structures of counselling and furtherance offered by their schools. By establishing a qualitative typology, some crucial factors influencing the individual experiences of retained students in a positive or negative direction were identified. Most importantly, existing structures of counselling and furtherance provided by the schools were considered rather irrelevant by the students. Supportive social networks outside school such as friends and family as well as a stable and positive self-concept turned out to be key factors required for a positive subjective appraisal of grade repetition at upper secondary level.
Keywords: Grade repetition, heterogeneity, upper secondary level, school counselling/furtherance, qualitative research methods, typification

1. Funktion und Wirkung von Klassenwiederholungen

Die von einer Klassenwiederholung erwartete Doppelfunktion im Sinne einer besseren Förderung der wiederholenden Schüler/innen und ihrer ursprünglichen Jahrgangsklassen wird in den meisten empirischen Längsschnittstudien der vergangenen Jahre und Jahrzehnte als nicht erfüllt angesehen (Bellenberg 1999; Ehmke/Drechsel/Car-

stensen 2008; Holmes 1989). Diese Studien zeigen u.a., dass positive Leistungseffekte in Folge von Nichtversetzungen meist nach wenigen Jahren wieder verschwunden sind und dass Wiederholer/innen im Durchschnitt weit hinter den Leistungen ihrer Altersgenossen und auch hinter gleich schwachen, aber stets versetzten Schüler/innen zurückbleiben.

Innerhalb des gegliederten deutschen Schulsystems zählt die Nichtversetzung schwächerer Schüler/innen nach wie vor zu den populären pädagogischen Maßnahmen. Im Schuljahr 2009/10 haben über 170.000 Schüler/innen eine Klasse wiederholt (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Sowohl unter Lehrer/innen wie auch unter Eltern herrscht – trotz moderater Änderungen in den letzten Jahren – eine relativ breite Akzeptanz der Klassenwiederholung als geeignetes Fördermittel bzw. als Zeichen für eine qualitativ hochwertige Schulausbildung (vgl. Bellenberg/Meyer-Lauber 2007). Dies erklärt sich teilweise dadurch, dass schulische Selektion in Form von Nichtversetzung zu den seit langem etablierten Charakteristika eines auf Leistungshomogenität ausgerichteten Schulsystems zählt und das „Aussortieren“ leistungsschwächerer Schüler/innen insofern Normalisierungseffekten unterliegt (vgl. Bless/Schüpbach/Bonvin 2004). Daneben ist das deutsche Schulsystem aufgrund seiner Orientierung an Leistungshomogenität auf Selektion angewiesen, so dass man die Existenz von Legitimationsstrukturen annehmen kann, die zur Beibehaltung der Maßnahme beitragen.

Die Forschung zu Leistungs- und Ungleichheitseffekten der Klassenwiederholung (vgl. Ditton 2004; Geißler 2005; Krohne/Meier 2004) hat zwei Bereiche vernachlässigt: Ausmaß und Folgen von Wiederholungen in der Sekundarstufe II und insbesondere die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung durch betroffene Schüler/innen. Der vorliegende Artikel präsentiert daher nach einem kurzen Überblick über den quantitativen und qualitativen Forschungsstand zum Thema die Resultate einer qualitativen Studie, in der Wiederholer/innen der gymnasialen Oberstufe zu Verarbeitung und Bilanzierung ihrer Wiederholung befragt wurden. Die Darstellung des Forschungsstandes beschränkt sich dabei aufgrund der geringen Anzahl differenzierter Studien zur Sekundarstufe II größtenteils auf Daten zur Sekundarstufe I.

1.1 Ungleichheits- und Kosteneffekte

Wie bildungssoziologische Studien zeigen, erfüllt die Nichtversetzung schlechterer Schüler/innen in erster Linie eine notwendige Funktion innerhalb des gegliederten Schulsystems. Für Lehrer/innen ist sie ein selbstverständliches Element ihres alltäglichen Handlungsspielraums. Versetzungsentscheidungen sind allerdings, ebenso wie schulische Leistungsbewertungen, als soziale Konstrukte zu betrachten, die anfällig für Fehler, Verzerrungseffekte und Vorurteile sind. Schon Frommberger (1955) und Starck (1974) identifizieren einige Alltagstheorien und Einstellungen von Lehrenden, die Versetzungsentscheidungen beeinflussen und sich zu einzelschulspezifischen Kulturen der Nichtversetzung verdichten können (vgl. Bellenberg/Meyer-Lauber 2007). Smith (1989) findet zudem, dass einige Lehrende sich bei Versetzungsentscheidungen von ih-

rem Wunsch nach einer homogeneren Klasse leiten lassen und darüber hinaus fürchten, sich durch die Versetzung leistungsschwacher Schüler/innen in das nächste Schuljahr bei den dort unterrichtenden Kolleg/innen unbeliebt zu machen.

Auf Seiten der Schüler/innen können unterschiedliche Merkmale dazu beitragen, die Leistungs- und Versetzungsentscheidungen unabhängig von der tatsächlichen fachlichen Leistung zu beeinflussen. Vor allem soziale und ethnische Herkunft sowie das Geschlecht sind hier von maßgeblicher Bedeutung (vgl. Ditton 2004; Geißler 2005). Statistische Daten bestätigen, dass Klassenwiederholung soziale (Bildungs-) Ungleichheit reproduziert und verschärft: Jungen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich stark betroffen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Wiederholerquoten variieren daneben auch sehr stark mit Bundesland, Schulstufe und -form.

Klemm (2009) hat zudem nicht nur die enorm hohen volkswirtschaftlichen Kosten aufgezeigt, die durch Klassenwiederholungen jährlich verursacht werden, sondern auch darauf hingewiesen, dass sich zwischen den unterschiedlichen Wiederholerquoten einzelner Bundesländer bzw. Schulformen und ihren gemessenen Leistungsunterschieden kein Zusammenhang herstellen lässt. Das heißt, dass die Quoten aufgrund leistungsunabhängiger Faktoren variieren. Dies kann durch unterschiedliche schulrechtliche bzw. bildungspolitische Rahmenbedingungen der Bundesländer, aber auch durch einzelschulspezifische Versetzungskulturen erklärt werden (vgl. Einsiedler/Glumpler 1989).

1.2 Effekte auf Leistung und Selbstkonzept

Im Zuge internationaler Leistungsvergleichsstudien gewinnt die Frage nach den Leistungseffekten von Wiederholungen wieder zunehmend wissenschaftliche und bildungspolitische Relevanz (vgl. Frein/Möller 2006). Fertig (2004) untersucht die Effekte einer Wiederholung an Hand der retrospektiven Selbsteinschätzung von ehemals Betroffenen und findet, dass die Gruppe derjenigen Personen, die sich selbst als zum Zeitpunkt der Wiederholung physisch weniger weit entwickelt als ihre Altersgenossen beschreiben, in Bezug auf ihren Schulerfolg nicht durch die Wiederholung beeinträchtigt wurden. Er schließt daraus, dass die Maßnahme effektiv sei; die Studie wird allerdings methodisch stark angezweifelt (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Ehmke, Drechsel und Carstensen (2008) weisen mittels einer Erhebung der Schulleistungen von Wiederholer/innen in der neunten Klasse (einer Teilstichprobe der Studie PISA-I-Plus) nach, dass rund 40% der Wiederholer/innen in der Studie keinen Lernzuwachs verzeichnen können oder ein Absinken ihrer Leistungen hinnehmen müssen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Bellenberg (1999).

In der internationalen, besonders der US-amerikanischen Diskussion, überwiegen ebenfalls negative Einschätzungen der Leistungseffekte von Klassenwiederholungen, wie verschiedene Meta-Analysen zeigen (vgl. Shepard/Smith 1989; Jimerson 2001). Sie weisen ebenfalls auf einen starken Zusammenhang zwischen Wiederholung und Dropout hin (vgl. Grissom/Shepard 1989; Rumberger 1995). Entsprechend empfiehlt z.B. die UNESCO, so weit wie möglich auf Nichtversetzungen zu verzichten (vgl. Bro-

phy 2006). Deutlicher als in der deutschsprachigen Diskussion betonen insbesondere US-amerikanische Studien die möglichen Auswirkungen einer Wiederholung auf das Selbstkonzept der Schüler/innen. Byrnes (1989) fand in einer Untersuchung in Elementary Schools der USA, dass rückgestufte Schüler/innen neben Verwirrung über den Grund ihrer Nichtversetzung v.a. Trauer und Angst empfanden; viele fürchteten zudem eine Bestrafung durch ihre Eltern. Ähnlich negative Effekte auf das Selbstkonzept von Wiederholer/innen werden in einer Reihe weiterer Studien bestätigt (vgl. hierzu die Meta-Analysen von Holmes 1989; Jimerson 2001).

Qualitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum zeigen dem entsprechend, wenn auch nicht ausschließlich auf Klassenwiederholungen fokussiert, dass schulische Misserfolge, Anerkennungsverweigerungen und Kränkungen eine nachhaltige Wirkung auf die individuelle Schullaufbahn entfalten können (vgl. Krumm/Weiß 2002). Besonders die Ebene des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und, eng mit ihr verbunden, die der Leistungsbewertung sind hier von zentraler Bedeutung (vgl. z.B. Helsper, Böhme, Kramer/Lingkost 1998). Gerade im Kontext einer Nichtversetzung kann Beziehungskonflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und einer möglicher Weise als nicht gerechtfertigt empfundenen Leistungsbewertungen eine besonders prägnante negative Wirkung unterstellt werden.

1.3 Fazit

Insgesamt lässt sich der derzeitige Forschungsstand zur Klassenwiederholung und ihren Effekten wie folgt resümieren: Klassenwiederholung hat auf Ebene der Schüler/innen meist negative oder nur flüchtige positive Effekte auf ihre Leistung und ihr Selbstkonzept; sie verursacht enorm hohe volkswirtschaftliche Kosten; sie verstärkt ungleichheitsgenerierende Effekte der Selektion innerhalb des auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystems. Mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe haben wir in unserer eigenen Studie versucht, trotz dieser überwiegend pessimistisch stimmenden Befunde eine offene Perspektive auf das Thema anzulegen. Unsere Fragestellung richtete sich explorativ auf die individuelle Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II; innerhalb dieses Rahmens wurden sowohl Aspekte der Leistungs- als auch der Persönlichkeitsentwicklung erfasst. Die zentrale These lautete, dass Schüler/innen der Oberstufe eine Wiederholung unter gewissen Umständen durchaus positiv bilanzieren und verarbeiten können, da davon auszugehen ist, dass sie im Vergleich zu Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe I bereits über ein deutlich stabileres Selbstkonzept verfügen.

2. Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus Sicht der Betroffenen – Fragestellungen und Methode

In der durch das Land Hessen geförderten Studie wurden insgesamt 22 Wiederholer/innen der Sekundarstufe II an drei verschiedenen Schulen zur individuellen Verarbei-

tung und Bilanz ihrer Wiederholung befragt. Ihre Schilderungen wurden in Beziehung gesetzt zu den an ihrer jeweiligen Schule vorhandenen Förder- und Beratungsangeboten und zu dem übergreifenden Schulklima, das sie jeweils erlebten. Durch einen Methoden-Mix aus Problemzentriertem Interview, Dokumentenanalyse, Inhaltsanalyse, Dokumentarischer Methode und qualitativer Typenbildung konnten die Ebene der Schule als Organisation und die der Schüler/innen als Akteur/innen erfasst und aufeinander bezogen werden. Im Rahmen dieses Artikels erfolgt eine Fokussierung auf jenen Teil der Studie, der sich auf die Wiederholer/innen und ihre individuellen Schulerfahrungen bezog. In diesem Bereich wurden folgende Fragestellungen verfolgt:

- Durch welche Ursachen und Einflussfaktoren entsteht eine Klassenwiederholung in der Oberstufe?
- Wie deuten, verarbeiten und bilanzieren Oberstufen-Schüler/innen eine Klassenwiederholung?
- Welche Bedürfnisse, Unterstützungsnetzwerke, Ressourcen und Bewältigungsstrategien liegen auf der Schülerseite vor und welchen Einfluss nehmen sie auf die Verarbeitung der Klassenwiederholung und die Gestaltung der Schullaufbahn?

Die Perspektive der Schüler/innen wurde mittels problemzentrierter Einzelinterviews (vgl. Witzel 1982) erhoben, deren Leitfaden mit Hilfe deduktiv gewonnener Kategorien entwickelt worden war. Mittels eines qualitativen Stichprobenplans (vgl. Kelle/Kluge 1999) wurden insgesamt 11 Schülerinnen und 11 Schüler der drei Oberstufen für die Interviews ausgewählt; 4 Schülerinnen und 5 Schüler hatten einen Migrationshintergrund. Die Festlegung der für die Fallauswahl relevanten Merkmale erfolgte anhand theoretischer Vorüberlegungen zum Einfluss verschiedener Faktoren auf den Schulerfolg. Kriterien für die Stichprobenbildung wurden demnach neben Migrationshintergrund (hier erhoben über Geburtsland und Familiensprache) die Merkmale *Geschlecht*, *zuletzt besuchte Schulform* und *Zeitpunkt der Wiederholung* herangezogen. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Analyseschritte, von der thematischen Codierung bis zur Bildung von Typen, ausführlich dargestellt.

2.1 Analytische Vorgehensweise

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden folgende Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. Elemente aus ihnen angewandt:

- Dokumentenanalyse,
- Leitfadengestützte problemzentrierte Einzelinterviews,
- Qualitative Inhaltsanalyse,
- Dokumentarische Methode,
- Qualitative Typenbildung.

Die Auswahl der Methoden bzw. Methodenelemente orientierte sich in jedem Fall an der Gegenstandsangemessenheit, einem zentralen Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Flick 2002; Steinke 2004). Die *Dokumentenanalyse* (vgl. Wolff 2000) und die *problemzentrierten Einzelinterviews* (vgl. Witzel 1982) wurden ausgewählt, um den beiden zentralen Fragerichtungen der Studie Rechnung zu tragen: Die Handhabung von Wiederholungen und die Bereitstellung von Förder- und Beratungsangeboten durch die beteiligten Schulen wurden durch die Analyse von Dokumenten der bzw. über die Schulen erhoben. Die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung der Wiederholungserfahrung auf Ebene der betroffenen Schüler/innen wurden durch die Einzelfallinterviews erfasst, deren Ziel die Rekonstruktion von Teilen ihrer individuellen Bildungsbiographie und ihrer subjektiven Deutung der Wiederholungserfahrung war. Um schulspezifische und schulübergreifende Aussagen zu einzelnen Themenbereichen zu ermöglichen, wurden die Transkripte der Interviews in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 2000 2004) thematisch codiert. Dabei wurde auf eine quantifizierende Vorgehensweise verzichtet, Ziel war es lediglich, die Aussagen der Schüler/innen zu bestimmten Themenbereichen zusammenzustellen. Diese rein qualitative Ausdifferenzierung der inhaltsanalytischen Methode ist durchaus zulässig (vgl. Früh 2001; Mayring 2000; 2004) und hat zur Folge, dass für das vorliegende Design nur qualitative Gütekriterien Geltung besitzen. Validitäts- und Reliabilitätsansprüche, wie sie in der quantitativen Forschung gelten, können sich nur auf die quantifizierende Variante der Inhaltsanalyse beziehen, nicht aber auf die hier eingesetzte qualitative Variante (vgl. Palowski 2011). Der *dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007) wurde das Element der formulierenden bzw. reflektierenden Interpretation entnommen, um die dem Einzelfall zu Grunde liegenden Orientierungen in Bezug auf das Erleben des schulischen und außerschulischen Umfeldes prozessbegleitend herauszuarbeiten. Schließlich wurden die Vorschläge von Kelle/Kluge (1999) zur *qualitativen Typenbildung* herangezogen, um das Verfahren intersubjektiv nachvollziehbar, im Material begründet und transparent gestalten zu können.

Nach Durchführung und Transkription der 22 Interviews wurden zunächst individuelle Fallportraits bzw. Dossiers im Umfang von jeweils wenigen Seiten entlang der Kategorien des Interviewleitfadens angefertigt, mit deren Hilfe erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen sowie erste übergreifende inhaltliche Tendenzen zu Ursachen, Bilanzierung und Verarbeitung von Wiederholungen identifiziert werden konnten. Auch unerwartete Charakteristika der einzelnen Fälle wurden in diesen Dossiers festgehalten, so dass die anschließende thematische Codierung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000) bereits sowohl deduktive als auch induktive Kategorien enthielt, die sich zudem im Laufe der Codierung induktiv weiterentwickelten. Daneben konnte mit Hilfe der Dossiers die Bandbreite der Ursachen für eine Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II, die in den Schilderungen der Befragten auftauchten, identifiziert werden.

Die Codierung mit Hilfe der Software MAXqda ermöglichte sowohl die Isolation der Kernsequenzen aus den Interviews, auf die sich die weitere Analyse stützte, als auch

die Bündelung von Äußerungen der Befragten zu einem einzelnen Thema. Die schulspezifisch gebündelten Aussagen dienten der direkten Rückmeldung von Eindrücken der Befragten zu ihrer jeweiligen Schule, insbesondere zu den Themenbereichen Förderung und Beratung. In schulübergreifender Perspektive wurden die Einzelaussagen zu bestimmten Kategorien im nächsten Analyseschritt dazu genutzt, eine in diesem Stadium noch sehr detailreiche fallübergreifende Vergleichstabelle zu erstellen.

Parallel dazu wurden zentrale Aussagen einzelner Befragter in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack u.a. 2007) formulierend und reflektierend interpretiert, um einen Zugang zu den grundlegenden Orientierungen der Schüler/innen in Bezug auf ihre Wiederholung, aber auch in Bezug auf ihre Wahrnehmung von Schule, Lernen und anderen Aspekten zu erhalten. Die Ergebnisse dieses Zwischenschritts flossen in die anschließende Typenbildung ein.

Die vergleichende Übersicht aller Fälle und die detaillierteren Analysen einzelner Passagen bildeten die wesentliche Grundlage der anschließenden Typenbildung. Fundament einer qualitativen typenbildenden Vorgehensweise sind Vergleich und Kontrastierung (vgl. Kelle/Kluge 1999). Um einen systematischen Vergleich aller 22 Fälle zu ermöglichen, wurden die Analysekategorien aus Leitfaden und vergleichender Falltabelle zu Vergleichsmerkmalen verdichtet, z.B. „Bilanz der Wiederholung“, „Bildungshintergrund der Eltern“ und „Identifikation mit aktueller Schule“. Für jedes der Merkmale wurde ein Kontinuum möglicher (extremer) Ausprägungen nach folgendem Muster festgelegt:

- Bilanz der Wiederholung: positiv – negativ
- Bildungshintergrund der Eltern: hoch – niedrig
- Identifikation mit aktueller Schule: gering – ausgeprägt

An Hand von insgesamt 14 Vergleichsmerkmalen und ihren Ausprägungen wurde für jeden Fall ein individueller ‚Fingerabdruck‘ erstellt, also eine fallspezifische Signatur aus miteinander vergleichbaren Komponenten. Dieser Schritt erforderte die Abstraktion von individuellen Charakteristika und Zusammenhängen und eine Reduktion der Fälle auf ihren Kerngehalt.

Nach diesem Muster wurden alle 22 Einzelfälle codiert und anschließend an Hand von Kreuztabellen mit jeweils wechselnden Kombinationen aus zwei Merkmalen miteinander verglichen. So entstanden während dieser Phase der Analyse immer neue Gruppierungen der Fälle in Vierfeldertafeln, in denen jeweils zwei Merkmale und ihre beiden extremen Ausprägungen abgebildet waren. Nach Kelle/Kluge (1999) wurden zwei zentrale Merkmale identifiziert, die als Fundament der Typologie dienen sollten. Entlang der forschungsleitenden Fragestellungen waren dies die Merkmale „Verarbeitung der Wiederholung“ und „Bilanz der Wiederholung“.

Die Verortung der Fälle innerhalb des vorgegebenen begrifflichen Rahmens ermöglichte es, verschiedenste Kombinationen von Merkmalen auf evtl. vorhandene „inhaltliche Sinnzusammenhänge“ (Kelle/Kluge 1999: 91ff.) zu prüfen. So konnten einige

Eindrücke aus dem Material bestätigt werden, z.B. dass ein als unterstützend wahrgenommenes familiäres Umfeld eine wesentlich höhere Bedeutung für die aktive Verarbeitung und die positive Bilanz einer Wiederholung hat als die Inanspruchnahme von schulischer Förderung und Beratung, aber auch, dass für eine positive Bilanz einer Wiederholung vor allem deren aktive Verarbeitung im Sinne einer Auseinandersetzung mit ihren Ursachen und Konsequenzen ausschlaggebend war.

Der durch die Kreuztabellierung der beiden zentralen Merkmale Bilanz und Verarbeitung entstandene Merkmalsraum ist charakterisiert durch die folgenden vier Kombinationen der Variablen in Hinblick auf die erfahrene Wiederholung: (A) aktive Verarbeitung und positive Bilanz; (B) passive Verarbeitung und positive Bilanz; (C) aktive Verarbeitung und negative Bilanz; (D) passive Verarbeitung und negative Bilanz. So entstanden zunächst vier Gruppen von Schüler/innen. Ausgehend von dieser vorläufigen Zuordnung der Fälle zu den vier Merkmalskombinationen erfolgte die Validierung dieser Zuordnung durch systematische Kontrastierung der Fälle innerhalb einer Gruppe und der gebildeten Strukturvarianten. Ziel dieses Schritts war zum Einen die Überprüfung der Trennschärfe der Merkmalskombinationen und zum Anderen die Überprüfung der Zuordnung der Einzelfälle. Die vier Gruppen sollten sich maximal, die Fälle in einer Gruppe minimal von einander unterscheiden (vgl. Kelle/Kluge 1999). In der Folge kam es zu Neuzuordnungen einzelner Fälle und zu einer Spezifizierung von zwei Strukturvarianten innerhalb der Gruppe A. Auch konnten einige empirische Regelmäßigkeiten, also Zusammenhänge zwischen der Merkmalskombination Bilanz und Verarbeitung und anderen Merkmalen, z.B. „Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit“, herausgearbeitet werden.

2.2 Methodologische Anmerkungen

Wie bei anderen qualitativen Studien stellt sich auch bei der vorliegenden Untersuchung die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. Flick 1995). Während Generalisierung bei quantitativen Studien durch den (möglichst wahrscheinlichkeitstheoretisch) abgesicherten Schluss von Zufallsstichproben auf bestimmte Populationen erfolgt, begründet das qualitative Paradigma Generalisierbarkeit mit dem Verweis auf exemplarische Verallgemeinerungen (vgl. Bortz/Döring 1995).

Diesem Grundgedanken folgend sind Einzelfälle bzw. detaillierte Einzelfallbeschreibungen dann ‚repräsentativ‘, „wenn sie als typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten können“ (Bortz/Döring 1995: 310). Beim „Prinzip der exemplarischen Verallgemeinerung“ (ebd.) wird im einzelnen Fall nach dem Typischen, Charakteristischen und Verallgemeinerbaren gesucht. Das Herausarbeiten dieses Typischen im Einzelfall, das sich über den Fall hinaus in einem jeweils zu bestimmenden Ausmaß generalisieren lässt, ist das Ziel der hier eingesetzten Verfahren (vgl. Kelle/Kluge 1999; Bohnsack u.a. 2007). In der qualitativen Forschung stehen u.a. folgende Verfahrensweisen zur Verfügung, die der Gewinnung möglichst generalisierbarer Erkenntnisse dienen:

- Einsatz unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. Generierung von Daten auf unterschiedlichen Ebenen
- theoriegeleitete Stichprobenbildung
- theoriegeleitete Kategorienbildung für das Erhebungsinstrument (hier: Interviewleitfaden)
- Kombination induktiv und deduktiv gebildeter Kategorien
- Erstellung kategoriengeleiteter, abstrahierter und verdichteter Einzelfallanalysen (hier: Dossiers/Fallportraits)
- systematische Kontrastierung der Fälle an Hand vergleichbar formulierter Merkmale und Ausprägungen, Reduktion und Abstraktion der Einzelfälle im Hinblick auf wesentliche empirische Regelmäßigkeiten und inhaltliche Sinnzusammenhänge
- kommunikative Validierung und prozessbegleitende Reflexion des gesamten Auswertungsprozesses und der Ergebnisse (Prüfung auf interne und externe Validität)
- transparente Handhabung und nachvollziehbare Darstellung der methodischen Vorgehensweise.

Auf diese Weise kann so weit wie möglich gewährleistet werden, dass die Bildung von Typen und die Ableitung generalisierbarer Aussagen einerseits in Theorie und Empirie fußen und andererseits auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise durchgeführt werden. Eine auf diese Weise gebildete Typologie kann neben einer relativ hohen internen Validität auch eine hohe Anschlussfähigkeit für sich beanspruchen, da sie den Standards und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entspricht (vgl. Steinke 2004).

In der vorliegenden Studie wurde versucht, durch Orientierung an den obigen Aspekten zu möglichst validen und generalisierbaren Aussagen über die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II zu gelangen. Dennoch kann nicht der Anspruch erhoben werden, alle in der sozialen Realität existenten Aspekte dieses Phänomens abzubilden. Vielmehr handelt es sich um den Versuch, innerhalb der Stichprobe vorliegende empirische Regelmäßigkeiten zu identifizieren, die auf Grund der anzunehmenden Repräsentativität einer theoriegeleitet gebildeten und theoretisch gesättigten Stichprobe bis zu einem gewissen Grad generalisierbar sind. Insbesondere stehen exemplarische Konstellationen der Wahrnehmung und Verarbeitung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe und bestimmter schulischer und außerschulischer Einflussfaktoren im Vordergrund, die mittels einer mehrdimensionalen Typologie im einzelfallübergreifenden Vergleich als sich wiederholende Muster hervortraten (vgl. Charakterisierung der Typen in Kap. 3.2).

2.3 Verarbeitung und Bilanz der Wiederholung

Bevor die wichtigsten Resultate der Studie kurz dargestellt und zwei Einzelfälle ausführlicher beschrieben werden, werden in diesem Abschnitt die Merkmale Bilanz und Verarbeitung der Rückstufung kurz skizziert. Aus Platzgründen beschränkt sich die Darstellung auf eine stark verkürzte Definition der Merkmale.

Das Merkmal „Verarbeitung der Rückstufung“ mit den Ausprägungen „aktiv“ und „passiv“ beschreibt die Art und Weise, in der die Befragten mit dem Ereignis der Klassenwiederholung umgegangen sind. Sie wurde im Rahmen der Untersuchung definiert anhand der Frage, wie eine Schülerin/ein Schüler das Wiederholungsjahr pädagogisch und schulisch gestaltet hat. Relevante Aspekte bei der Entscheidung, ob eine Rückstufung aktiv oder passiv verarbeitet wurde, waren z.B., ob es im Kontext des Ereignisses zu Veränderungen im täglichen Leben, in der Lern- und Arbeitsweise und/oder in der Kommunikation mit Lehrenden kam, ob sich die generellen Einstellungen zur Schule und zu schulischem Lernen verändert haben und wie die Wiederholung kognitiv, emotional und sozial verarbeitet und sprachlich präsentiert wurde.

Die „Bilanz der Rückstufung“ mit den Ausprägungen „positiv“ und „negativ“ stellt die rückblickende Gegenüberstellung, Einschätzung und Bewertung der Vor- und Nachteile der Klassenwiederholung dar. Im Sinne eines abschließenden Überblicks nehmen die Schüler/innen einen persönlichen Kosten-Nutzen-Abgleich vor, wägen ab und fassen das Ergebnis der Klassenwiederholung für sich resümierend zusammen. Rückschlüsse auf die Bilanz der Rückstufung lassen sich aus Fragen zum Verlauf schulischer Lernprozesse, der Leistungsentwicklung oder persönlichen Entwicklungen im betreffenden Schuljahr ableiten.

3. Typische Verarbeitungsformen einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II

3.1 Allgemeine Erkenntnisse aus der Typenbildung

Im Folgenden werden die zentralen Resultate der Studie kurz dargestellt. Als übergreifende Ergebnisse aus dem Prozess der Typenbildung lassen sich im Sinne „inhaltlicher Sinnzusammenhänge“ (vgl. Kelle/Kluge: 91ff.) folgende Aspekte festhalten:

- Maßgeblich für eine positive Bilanz einer erlebten Wiederholung in der Oberstufe waren eine hohe Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, ein stabiles und unterstützendes außerschulisches Umfeld und eine aktive Reflexion der Ursachen und Konsequenzen des Ereignisses.
- Dem entsprechend hingen ein als belastend empfundenes familiäres Umfeld, schulische Konflikterfahrungen und eine geringe subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens mit einer negativen Bilanz der Wiederholung zusammen.
- Die Mehrheit der Befragten verfügte nur über rudimentäre Kenntnisse zu den an der eigenen Schule vorhandenen Ansprechpartner/innen bzw. Förder- und Beratungsangeboten. Die Angebote, die ihnen bekannt waren, wurden von ihnen nur punktuell in Anspruch genommen. Für die Verarbeitung der Wiederholung waren in erster Linie außerschulische Netzwerke und informelle Kontakte ausschlaggebend.

- Die meisten der 22 Schüler/innen berichteten von einem hohen Maß an Frustration oder Langeweile bei der Wiederholung bereits bekannter Inhalte im Wiederholungsjahr, insbesondere in Fächern, in denen sie bereits vor ihrer Rückstufung gute Leistungen erreicht hatten. Hier besteht die Gefahr, dass Wiederholer/innen ‚abschalten' und dadurch erneut in problematische Situationen geraten.
- Die von den Befragten beschriebenen Ursachenkonstellationen in Bezug auf die Wiederholung liegen meist im leistungsunabhängigen Bereich. Der „Oberstufenschock" als Problematik der Umstellung auf ein ungewohntes Kurssystem mit neuen Anforderungen hing häufig mit einer aktiven Verarbeitung und positiven Bilanz zusammen. Waren z.B. starke außerschulische Belastungen die Ursache für eine Nichtversetzung, wie eigene Krankheit oder Krankheiten bzw. Todesfälle in der Familie, konnte dies in Abhängigkeit des Selbstkonzeptes entweder ebenfalls mit einer positiven Bilanz (Wiederholungszeit als Moratorium) oder aber mit einer negativen Bilanz (Wiederholung als zusätzlicher Misserfolg) zusammenhängen.
- Einzelne Lehrende nahmen in so gut wie allen Fällen eine herausragende Rolle im Sinne positiv oder negativ signifikanter Anderer (vgl. Nittel 1992) ein.
- In vielen Fällen wurde der Verlust eines Jahres durch die Wiederholung beklagt, insbesondere in Hinblick auf den verspäteten Berufs- bzw. Studieneinstieg und die verlängerte finanzielle Abhängigkeit. Viele Schüler/innen bedauerten auch den Verlust ihrer gewohnten schulischen Peer Group.
- In den meisten der untersuchten Fälle wird die erfahrene Wiederholung gemäß der eingangs formulierten These positiv bilanziert; dies geschah meistens unter Aspekten verbesserter Noten, in einigen Fällen zusätzlich auch aus Perspektive der persönlichen Entwicklung.

3.2 Kurzbeschreibung der gebildeten Typen

Die Typen der Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der Sekundarstufe II und ihre Strukturvarianten, die aus den 22 Fällen gebildet wurden, werden im Folgenden in ihren wesentlichsten Aspekten skizziert.

Typ A: Pragmatischer Konformismus

Bei den Befragten dieses Typs korrespondierte ein tendenziell niedriger familiärer Bildungshintergrund bei gleichzeitig hoher elterlicher Bildungsaspiration mit einer instrumentellen Wahrnehmung von Schule als Schlüssel zu sozialem Aufstieg. Dank eines stabilen Selbstkonzeptes und einem als unterstützend wahrgenommenen außerschulischen Umfeld konnte die Wiederholung bei diesen Schüler/innen meist extern attribuiert (als Folge der Umstellung auf die Anforderungen und Abläufe der Sekundarstufe II) und entsprechend positiv bilanziert werden. Im Wiederholungsjahr konnten Defizite schon durch geringe Erhöhungen der Lernzeit effektiv behoben werden.

Strukturvariante A1: Defensive Isolation
Diese Strukturvariante des Typs A unterschied sich von ihrem Grundtypus durch eine gravierende außerschulische Belastungssituation, die sich z.T. über mehrere Jahre hinzog. Schüler/innen dieser Variante reagierten darauf mit einem Rückzug aus schulischen und teils auch außerschulischen Anforderungen, der – durch absinkende Leistungen, Fehlzeiten etc. – schließlich eine Nichtversetzung zur Folge hatte. Trotz eines tendenziell als belastend empfundenen sozialen / familialen Umfeldes konnten diese Befragten ihre Wiederholung unter leistungsbezogenen Kriterien positiv bilanzieren und aktiv verarbeiten: Vermehrte Leistungsanstrengungen im Wiederholungsjahr wurden durch verbesserte Zensuren belohnt. Aus persönlicher Perspektive blieb die Wiederholungserfahrung allerdings ein Misserfolg unter mehreren. Bildungsaspirationen und Zukunftsvorstellungen dieser Schüler/innen waren geprägt von einem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität.

Strukturvariante A2: Offensive Konfrontation
Auch in dieser Variante finden sich Wiederholer/innen, die ihre Rückstufung analog zu Typ A aktiv verarbeiten und positiv bilanzieren konnten und deren Nichtversetzung, ähnlich wie bei Strukturvariante A1, auf außerschulische, meist familiäre Problemkonstellationen zurückging. Anders als bei Variante A2 findet sich hier allerdings kein Rückzug, sondern eine offensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Die Wiederholung wirkte erleichternd, da sie einen Schonraum zur Bewältigung der Krise bot, und sie setzte Energien frei, durch die die Befragten von besseren Leistungen und einer als positiv empfundenen persönlichen Entwicklung profitierten. So entwickelten sie z.B. Kompetenzen zur Bewältigung schulischer und privater Konflikte und ein verbessertes Zeit- und Selbstmanagement.

Typ B: Passiver Idealismus

Dieser Typ ist charakterisiert durch eine positive Bilanz bei passiver Verarbeitung der Wiederholung. Diese Befragten setzten sich nicht aktiv mit den Ursachen und Folgen ihrer Wiederholung auseinander, sondern profitierten ohne eigene Anstrengung davon, bestimmte Unterrichtsinhalte während des Wiederholungsjahrs ein zweites Mal vermittelt zu bekommen. Die positive Bilanz dieser Schüler/innen richtet sich daher auf die eingetretene Leistungsverbesserung, die ohne zusätzliche Bemühungen erreicht wurde. Ihre Wahrnehmung von Schule war geprägt durch eine starke Fokussierung auf die Beziehungsebene und wurde dadurch überschattet, dass Schule im Vergleich zu persönlichen Belangen und außerschulischen Beziehungen als weniger relevant wahrgenommen wurde. Die Haltung zur jeweils konkret eigenen Schule war dabei durchaus positiv und korrespondierte mit hohen eigenen Bildungsaspirationen, die sich mehr nach eigenem Interesse an Selbstverwirklichung richteten als nach Motiven wie Prestige oder finanzieller Absicherung.

Typ C: Desillusionierter Aktionismus

Befragte dieses Typs berichteten von gravierenden Erfahrungen schulischer Diskriminierung und von Konflikten mit einzelnen Lehrenden. Sie hatten das Gefühl, auf Grund persönlicher Merkmale, z.B. wegen ihres Migrationshintergrundes, von bestimmten Lehrpersonen diskriminiert, negativ etikettiert und durch schlechte Noten sanktioniert zu werden. Da sie ihre Nichtversetzung dementsprechend auf Willkür und Ungerechtigkeit zurückführten, stellte sie eine gravierende Kränkung, einen Verlust von Lebenszeit und eine überflüssige Wiederholung bereits bekannter Inhalte dar. Ihre Bilanz fiel daher durchweg negativ aus. Allerdings zeigten Befragte dieses Typs eine ausgesprochen reflektierte Auseinandersetzung mit den Ursachen und den Konsequenzen ihrer Nichtversetzung und bemühten sich während ihrer Wiederholungszeit sehr stark um eine Verhaltensanpassung, um nicht erneute Konflikte zu provozieren.

Typ D: Desorientierte Opposition

Bei Befragten dieses Typs ging eine gravierende Inkongruenz zwischen schulischem und persönlichem Habitus mit hohen elterlichen Bildungsaspirationen einher. Schüler/innen dieses Typs wiesen meist nicht-lineare Bildungskarrieren auf und erlebten Schule und schulisches Lernen als subjektiv wenig sinnstiftend und sehr anstrengend. Ihre Wiederholung ließen sie über sich ergehen, ohne sie zu reflektieren und ohne sie als Anstoß zur Änderung ihres Lern- und Arbeitsverhaltens zu nutzen, weshalb sie sie ausschließlich negativ bilanzierten. Ein hoher familiärer Druck in Richtung Bildungsaufstieg wirkte stark belastend und führte außerdem zu einer deutlichen Diskrepanz von eigenen Bildungsaspirationen und Zukunftsvorstellungen und dem tatsächlich eingeschlagenen Bildungsweg.

3.3 Zwei Fallbeispiele

Zur Illustration der gebildeten Typen und als Überblick der Bandbreite des individuellen Umgangs mit einer Wiederholung in der Sekundarstufe II werden im Folgenden zwei stark kontrastierende Einzelfälle etwas ausführlicher dargestellt.

3.3.1 Desorientierte Opposition: Tina

Tina ist zum Interviewzeitpunkt 18 Jahre alt. Sie stammt aus einer kurdischen Familie und hat vier ältere Geschwister, von denen drei ein Hochschulstudium begonnen haben. Ihre Eltern sind beide arbeitslos; die Familiensprache ist Kurdisch. Nach der Grundschule besuchte Tina eine Realschule, auf der sie die 8. Klasse wiederholen musste, da sie „viel Ärger gemacht, für die Schule nichts getan“ habe: „Keine Ahnung, irgendwie -- war das vielleicht meine Pubertäts-Phase“ (Tina, S. 8). Nach der Wiederholung war Tinas Versetzung erneut gefährdet und sie wechselte auf eine Hauptschule, auf der sie sich sehr wohl fühlte. Von dort aus wechselte sie nach der 10. Klasse auf ein örtliches Oberstufengymnasium. Hier begegnete sie völlig unbekannten Herausforderungen

durch das Kurssystem der Oberstufe und durch die Anforderung hoher Eigenständigkeit beim Lernen. Wegen vieler Fehlzeiten und einigen nicht bestandenen Kursen wurde Tina nach der 11. Klasse nicht versetzt.

Verarbeitung und Bilanzierung der Rückstufung

Tina sind die Ursachen ihrer Nichtversetzung am Ende der 11. Klasse nur oberflächlich bewusst. Als einen der nicht bestandenen Kurse beschreibt sie Geschichte: „War richtig langweilig, weil ich da auch nie mitgemacht habe und so, – / bin ich vielleicht – am Anfang der Stunde rein, und dann wieder raus, und dann – lieber – mit Freunden was machen, hier auf der Schule“ (Tina, S. 8). Sie weiß, dass dieses Vermeidungsverhalten der Grund für ihre erneute Nichtversetzung war, benennt aber keine Motive dafür. Das „langweilig“ modifiziert sie mit „weil ich da auch nie mitgemacht habe“: Hätte sie sich am Unterricht beteiligt und sich engagiert, das ist ihr bewusst, hätte sie den Kurs durchaus bestehen können. Aber Tina attribuiert ihre Misserfolge entweder extern auf langweilige Kurse und andere Rahmenbedingungen oder intern auf ihre Faulheit – beides nimmt sie als unveränderlich wahr. Auf die Frage, was sie während ihrer bisherigen Oberstufenzeit über sich selbst gelernt habe, antwortet sie nach einer Pause von 3 Sekunden: „Dass ich richtig faul bin“ (Tina, S. 5).

Durch die Zurechnung ihrer Misserfolge auf externe und stabile Faktoren blockiert Tina jede Chance, sich zu engagieren und ihre Arbeitsweise und Selbstorganisation aktiv zu verbessern. Sie zieht dementsprechend aus schulischer Perspektive eine negative Bilanz ihrer Wiederholung. Obwohl sie weiß und von vielen Lehrer/innen immer wieder aufgezeigt bekommt, wo ihre Schwächen und Probleme liegen, gibt sie jeden Ansatz der Veränderung nach kürzester Zeit wieder auf: „Viele bieten mir auch Hilfe an und so, aber ich weiß nicht, ich – nehme die irgendwie nie – nie an“ (Tina, S. 6). Auf die Frage, ob ihr die Hilfe, die sie bisher doch schon einmal angenommen hat, tatsächlich helfen konnte, antwortet sie: „Also, mich bringt es eigentlich gar nicht weiter, also ich m / meistens mache ich die Fehler dann wieder. In der nächsten Arbeit, oder so was“ (Tina, S. 6).

Außerschulisches/familiäres Umfeld

Der familiäre Hintergrund scheint in Tinas Fall von enormer Bedeutung für ihre Verweigerungshaltung gegenüber schulischem Lernen und jeder Form von Förderung und Beratung, die ihr aktiv angeboten werden. Tina besucht ihr aktuelles Gymnasium nicht aufgrund ihrer eigenen Bildungsaspiration. Gefragt, ob die Wahl ihrer Schule ihr eigener Wunsch gewesen sei, antwortet sie: „Ähm – zwei Schwestern von mir und mein Bruder waren auch hier“, und erst nach einer kurzen Pause offenbart sie die Diskrepanz zu ihren eigenen Vorstellungen: „Aber ich – wollte ganz ehrlich vorher schon auf [ein örtliches Berufskolleg] mit einer Freundin“ (Tina, S. 12). So lassen sich Tinas Schulopposition und ihr eklatantes Vermeidungsverhalten möglicher Weise auch als Manifestation einer Opposition gegen ihre Eltern begreifen, die ihr drei sehr erfolgreiche Geschwister vor Augen halten und sie mit ihren Wünschen nach sozialem und Bildungsaufstieg überfordern.

Zu dieser permanenten Belastung tritt die ausgesprochen negative Reaktion ihrer Eltern auf ihre erneute Nichtversetzung nach der 11. Klasse: „Also meine Familie auf jeden Fall, / meinten, – ähm – ‚Schon zwei Mal sitzen geblieben, du wärst jetzt in der 13 normal', also das – sagen die immer noch, meine Mutter auf jeden Fall. – ‚Ja, du wärst jetzt in der 13, gucke dir die anderen Leute an, in deinem Jahrgang', und so was. – Und eh – meine Geschwister auch, weil – drei studieren, und dann ist das auf jeden Fall – ein Problem" (Tina, S. 10). Der permanent aktualisierte Vorwurf gegen sie nimmt Tina wichtige familiäre Rückzugsmöglichkeiten und Unterstützungspotenziale.

Wahrnehmung von Schule, Förderung und Beratung

Durch ihr belastendes familiäres Umfeld ist Tina in Bezug auf Förderung und Unterstützung ganz auf ihr schulisches Umfeld verwiesen, in dem sich einerseits ihr Freundeskreis und andererseits Lehrende befinden, die ihr aktiv Hilfe und Beratung anbieten. Ihren Freundeskreis schätzt Tina mittlerweile gering, „Freunde sind nichts, irgendwie. Freunde kommen und gehen", und im Bereich schulischer Unterstützung fällt es ihr schwer, Hilfe anzunehmen. Sie wünscht sich von Lehrer/innen „also, wenn das gehen würde, so am Wochenende irgendwie – treffen, in der Uni oder so was. So für eine Stunde oder so was. Das wäre schon schön. (…) So – unter vier Augen – über alles zu sprechen, – und – / wäre schon schön, wenn man – der Person dann richtig vertraut und so was halt" (Tina, S. 15).

Dieser Wunsch richtet sich offensichtlich auf ein stabiles Verhältnis zu einer kompetenten Vertrauensperson, die Tina in ihrem außerschulischen Alltag möglicher Weise vermisst. Allerdings sieht Tina diesen Wunsch im schulischen Alltag nur selten erfüllt: Einzelne Tutor/innen betreuen jeweils mehrere Schüler/innen, und in Nachhilfekursen etc. erhält sie ebenfalls nicht die individualisierte Begleitung, die sie sich wünscht. Gesprächsangebote von schulischer Seite, z.B. von der Schulsozialarbeiterin, nimmt sie, „wenn das so eher so – komische Leute sind", „dann eher nicht" in Anspruch (Tina, S.18). Tina fällt es insgesamt schwer, sich mit ihrer Schule zu identifizieren; sie kann nur wenige Lernerfolge oder andere positive schulische Erfahrungen benennen.

Zusammenfassung

Insgesamt hat Tina ihre Wiederholung nach der 11. Klasse eher über sich ergehen lassen als sie wirklich in Gründen und Folgen zu reflektieren. Ihr Fall steht damit exemplarisch für den oben beschriebenen Typ der Desorientierten Opposition. In vielen Passagen des Interviews mit Tina wird deutlich, dass zwischen ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen und denen ihrer Eltern ein eklatanter Widerspruch besteht, ein Spannungsfeld, dass Tina durch Vermeidungsverhalten und Schulopposition zu entschärfen versucht. Die in diesem Verhältnis vorherrschende Diskrepanz spiegelt sich in der Paradoxie zwischen Tinas Wunsch nach individuellen schulischen Vertrauensverhältnissen und ihrer generellen Vermeidung von Gesprächsangeboten, die ihr von schulischer Seite entgegen gebracht werden. Durch die Attribution schulischer Misserfolge auf unveränderbare Faktoren macht sie jede Möglichkeit, sich zu engagieren, im Vorfeld zunichte.

In Tinas Fall kann die Wiederholung keine Verbesserung persönlicher oder schulischer Art bewirken. Sie bilanziert die Erfahrung – vermutlich auch aufgrund der Vorwürfe durch ihre Eltern – als eklatanten Misserfolg. Danach gefragt, was sie von ihrem Abitur erwarte, antwortet sie: „Dass ich es überhaupt gar nicht kriege“ (Tina, S. 17). Konkrete Vorstellungen ihrer beruflichen und privaten Zukunft kann Tina nicht benennen, sie weist aber in diesem Zusammenhang auf ihre älteren Geschwister hin, die ein Hochschulstudium begonnen oder bereits absolviert haben.

3.3.2 Pragmatischer Konformismus: FF

FF (die Abkürzung steht für Freiwillige Feuerwehr, die Pseudonyme wurden von den Befragten selbst gewählt) ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und lebt ohne Geschwister bei seinen Eltern. Beide Eltern verfügen über einen Realschulabschluss; die Familie stammt aus Deutschland. Im Anschluss an seine Grundschulzeit besuchte FF den gymnasialen Zweig einer regionalen Gesamtschule und wechselte von dort auf ein Oberstufengymnasium. Beim Übergang in die Sekundarstufe II hat er allerdings „die Sache zu locker genommen und gedacht ‚Ja, das machst du jetzt so mal so weiter‘, eh – aber daraus wurde dann nichts. ((lacht))“ (FF, S. 17). Durch diese Haltung entstanden Defizite in mehreren Fächern.

Verarbeitung und Bilanzierung der Wiederholung

FF führt seine Nichtversetzung darauf zurück, dass er in seiner vorherigen Schule mit durchschnittlichem Engagement gute Noten erreichen konnte und diese Haltung in die Oberstufe mitbrachte. Bei genauerer Nachfrage beschreibt er den Unterschied wie folgt: „Auf der alten Schule- hat man gesagt gekriegt – ‚Ihr müsst genau das, das und das und das so machen‘, (…). Hier ist es halt eher, man hat ein Thema, und es wird gesagt – oder es wird vorausgesetzt, das hat man drauf, und das muss man machen“ (FF, S. 4). Die vermehrte Eigenständigkeit in der Erarbeitung der Lerninhalte und das Fehlen einer Orientierung durch Anleitung der Lehrer/innen werden hier zu einem Problem, durch das sich FF – und mit ihm die Befragten des Typs A, also die meisten Befragten der Studie – zu Beginn ihrer Oberstufenzeit überfordert fühlen.

FF bezeichnet seine Nichtversetzung als „herben Rückschlag“ (FF, S. 16), bejaht aber ausdrücklich die Frage, ob sich die Wiederholung für ihn dennoch gelohnt habe. Auf rein schulischer Ebene beschreibt er verbesserte Leistungen und eine aktive Veränderung seines Lernverhaltens. Ohne Druck von außen habe er sich „hingesetzt“ und „mehr gemacht“: „Von selbst, ja. ((lachend) Weil ich mir gesagt habe, ‚das kann nicht so weiter gehen, das muss jetzt mal besser werden‘)“ (FF, S. 19). Hier zeigt sich deutlich, dass FF den Misserfolg seiner Wiederholung zwar auf einen internen, aber zugleich auf einen veränderbaren Faktor attribuiert und entsprechend als Impuls in Richtung einer deutlichen Verhaltensänderung verarbeitet hat. Er erkennt seine mangelnde Motivation und sein fehlendes Engagement beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe als Problem und kann sein Wiederholungsjahr dazu nutzen, Einstellung und Leistung nachhaltig zu verbessern.

Außerschulisches/familiäres Umfeld
Das Verhältnis zu seinen Eltern wird von FF zwar nur wenig ausführlich, aber insgesamt als positiv beschrieben. Es wird aber deutlich, dass sie Bildungsaspirationen in Richtung eines Abiturs für ihren Sohn verfolgen, wenn sie als Reaktion auf seine Nichtversetzung die Haltung vertreten, „es ist halt passiert, und (…) nicht gut, aber – es muss jetzt – besser werden" (FF, S. 19). Interessant ist hier die Formulierung „es *muss* besser werden", im Kontrast zu beispielsweise „es *kann* besser werden". Im Unterschied zu seiner deutlichen Betonung, dass er von seinen Eltern keinen „Ärger" wegen der Rückstufung bekommen habe, offenbart diese Wendung, dass er einem höheren Druck seiner Eltern ausgesetzt sein könnte, als er ihnen im Interview zuschreibt.

Er weist dennoch nachdrücklich darauf hin, dass er seine Einstellung zu schulischem Lernen und seine fachlichen Leistungen „von selbst" verändert und verbessert habe. Hierzu korrespondierend beschreibt er eine zunehmende Übernahme von Verantwortung im Rahmen seines Ehrenamtes bei der Freiwilligen Feuerwehr, das ihm sehr wichtig ist und vermutlich als stabilisierendes Element außerhalb der Schule eine wichtige Ressource sozialer Unterstützung darstellt. Auch sein Berufswunsch zielte ursprünglich auf die Arbeit bei der Feuerwehr. Dafür ist allerdings eine handwerkliche Ausbildung nötig. FF schwankt noch zwischen dieser Alternative und einem möglichen Studium. Seine Zukunftsvorstellungen richten sich insgesamt auf ein traditionelles Modell („Geld, Familie, Haus, halt so – Standard", FF, S. 28).

Wahrnehmung von Schule, Förderung und Beratung
Für FF ist Schule bzw. das Abitur der Schlüssel zur Verwirklichung seiner Zukunftsvorstellungen, also primär eine Instanz zum Erwerb von Bildungsqualifikationen, die Zugang zu begehrten Berufspositionen vermitteln. Dementsprechend nimmt er sein schulisches Umfeld auf sehr pragmatische, fast neutrale Weise wahr. Mit den Mitschüler/innen, auch im neuen Jahrgang, käme er sehr gut zurecht, und mit den Lehrer/innen gebe es „keine Probleme" (FF, S. 15). Er räumt dann noch ein: „Man hat auch manchmal einen schlechten Tag. Der Schüler hat mal einen schlechten Tag, oder der Lehrer hat mal einen schlechten Tag, je nachdem wie es halt so läuft" (FF, S. 15).

Dazu passend gibt es keine Konflikte mit einzelnen Lehrenden und keine Erfahrungen mit Diskriminierung oder als problematisch empfundener Leistungsbewertung, die FF im Interview benennen könnte. Er absolviert die Schule, ohne sie als Raum seiner persönlichen Entwicklung zu betrachten – diese findet offenbar außerhalb der Schule statt, in einem sozialen Umfeld, in das er stabil eingebunden ist. Da er auf der Ebene der schulischen Beziehungen und Interaktionen keine Probleme an seiner Schule wahrnimmt und das klassische Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden nicht in Frage stellt, fallen ihm kaum Verbesserungsmöglichkeiten für seine Schule ein. FF nimmt dabei seine Schule durchaus positiv wahr und kann sich mit ihr identifizieren; neben den verbesserten Zensuren in Folge der Wiederholung berichtet er einige positive Erfahrungen und Lernerfolge, wie beispielsweise eine Projektwoche oder eine Exkursion.

Zusammenfassung
FF als Beispielfall für den Typ des pragmatischen Konformismus zeigt deutlich die Problematik des Übergangs auf eine Schulform, deren Anforderungen und Inhalte den Schüler/innen nicht bekannt sind. Die plötzlich verlangte Eigenständigkeit hat FF angesichts seiner zuvor nachlässigen, aber hinreichend erfolgreichen Lernhaltung deutlich überfordert. Anders als Tina kann FF jedoch erkennen, wo das Problem liegt, und nach der Rückstufung daran arbeiten. Dies gelingt ihm u.a. deshalb, weil er sich selbst besonders im außerschulischen Bereich als so kompetent erleben kann, dass er sich das Erreichen seiner Ziele problemlos zutraut. Während Tina keine Möglichkeit sieht, eigene Wünsche in Bezug auf ihre Zukunft umzusetzen, und überhaupt kaum eigene Ziele entwickelt hat, hat FF konkrete Vorstellungen vor Augen und betrachtet Schule als seinen Weg dorthin. Seine Wiederholung ist dementsprechend zwar ein Rückschlag, aber auch ein Anstoß, den er dank einer aktiven Auseinandersetzung nachhaltig nutzen kann.

4. Fazit und Ausblick

Die beiden kurz skizzierten Fälle haben gezeigt, wie weit die individuellen Erfahrungen einer Klassenwiederholung auseinander liegen können: Je nach Verfügbarkeit außerschulischer Unterstützung und Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit kann eine Nichtversetzung in der Oberstufe ein Misserfolg sein, der keinerlei positive Effekte hat, oder ein Anstoß, der letztlich den Ausschlag für eine erfolgreiche Schulkarriere im Sinne eines erreichten Schulabschlusses gibt. Damit ist umrissen, mit welchen Herausforderungen sich die gymnasiale Oberstufe in Bezug auf die Heterogenität ihrer Lerngruppen auseinandersetzen muss. Zudem zeigen die Erkenntnisse aus unserer Typenbildung, dass es aus Perspektive der Wiederholer/innen schwierig ist, eine Nichtversetzung als eindeutig positiv oder eindeutig negativ zu charakterisieren. Unter Leistungsaspekten können fast alle Befragten eine positive Bilanz ziehen, unter persönlichen Aspekten deutlich weniger.

Einige der angedeuteten Aspekte verweisen auf wichtige Möglichkeiten für die Schulentwicklung: Die Befragten wünschen sich eine bessere Vorbereitung auf und Einführung in die Arbeitstechniken, die in der Sekundarstufe II gefordert werden, eine zuverlässigere (in machen Fällen eine überhaupt vorhandene) Betreuung durch Tutor/innen und Fachlehrende und in einigen Fällen auch eine rechtzeitige Aufklärung über sich abzeichnende schulische Probleme. In der Rückmeldung der Ergebnisse unserer Studie an die drei beteiligten Schulen finden sich differenzierte Hinweise auf entsprechende Maßnahmen und unterschiedliche Ansätze konkreter Unterstützung für Wiederholer/innen, die sich aus den gebildeten Typen ableiten lassen. An dieser Stelle soll stattdessen ein kurzes Fazit der Studie unter methodischen Aspekten erfolgen: Obwohl mit teils hohem Arbeitsaufwand verbunden, hat sich gezeigt, dass ein typenbildendes Verfahren einen hohen Erkenntnisgewinn für dringend benötigte qualitative Forschung zur subjektiven schulischer Erfahrungen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern

(vgl. Helsper 2004) darstellt. Durch systematische Kontrastierung der Einzelfälle traten wichtige inhaltliche Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen und der Verarbeitungsweise von Wiederholungen in der Oberstufe hervor, die deutlich zeigen, dass das Erleben schulischer Erfolge und Misserfolge stark davon abhängt, wie Schule und Lernen generell wahrgenommen werden und ob stabile außerschulische Netzwerke und Ressourcen zur Unterstützung bereit stehen.

Gerade die Kombination unterschiedlicher Verfahren, die vertiefende Interpretationen an einzelnen Passagen ebenso ermöglichte wie einen thematischen Überblick über das gesamte Material, stellte ein solides Fundament für den Prozess der Typenbildung dar. Unsere Studie markiert somit einen erfolgreichen Versuch, dem bisher wenig untersuchten Phänomen einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Spur zu kommen. Mit den hier unbeantwortet gebliebenen Fragen, z.B. nach der retrospektiven Einschätzung ihrer Erfahrungen durch ehemalige Wiederholer/innen nach Beendigung ihrer Schulkarriere, bezeichnet sie zugleich wichtige Bereiche zukünftiger interpretativer Schulforschung.

Autorenangaben

Dipl. Soz. Monika Palowski
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
Universität Bielefeld
monika.palowski@uni-bielefeld.de

Literatur

Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Frankfurt am Main: Juventa.

Bellenberg, G./Meyer-Lauber, A. (2007): Sitzenlassen. Unpädagogisch, teuer, wirkungslos. Neue Deutsche Schule, 10, S. 9-11.

Bless, G./Schüpbach, M./Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.

Brophy, J. (2006): UNESCO Report on Grade Repetition. Paris/Brussels: International Institute for Educational Planning / International Academy of Education. http://www.iaoed.org/files/Brophy_web_151206.pdf [Zugriff: 07.03.2011]

Byrnes, D.A. (1989): Attitudes of Students, Parents and Educators toward Repeating a Grade. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer, S. 108-131.

Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 244-271.

Ehmke, T./Drechsel, B./Carstensen, C. (2008): Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 3, S. 368-387.

Einsiedler, W./Glumpler, E. (1989): Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens (unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule) 1988. Die Deutsche Schule, 81, S. 248-259.

Fertig, M. (2004): Shot across the Bow, Stigma or Selection? The Effect of Repeating a Class on Educational Attainment. In: IZA Discussion Papers No. 1266. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. http://ftp.iza.org/dp1266.pdf [Zugriff: 07.04.2011]

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frein, T./Möller, G. (2005): Nach PISA: Weniger „Sitzenbleiber" in Deutschland und in NRW? SchulVerwaltung NRW, 1, S. 17-19.

Frommberger, H. (1955): Das Sitzenbleiberproblem. Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.

Früh, W. (2001): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.

Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa; S. 71-100.

Grissom, J./Shepard, L. A. (1989): Repeating and Dropping Out of School. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer; S. 34-63.

Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Beltz, S. 29-75.

Helsper, W. (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 903-920.

Holmes, C. T. (1989): Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. In: Shepard, L. A/Smith, M. L. (Hrsg.): Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer, S. 16-33.

Jimerson, S. (2001): Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. In: School Psychology Review, 3, S. 420-437.

Kelle, U./ Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.

Krohne, J. A./ Meier, U. (2004): Klassenwiederholungen, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G. Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS, S. 117-147.

Krohne, J.A./Tillmann, K.-J. (2006): Sitzenbleiben. Eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: SchulVerwaltung, 4, S. 6-9.

Krumm, V./Weiß, S. (2002): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. http://www-learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/Download [Zugriff: 07.04.2010]

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2004): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 486-475.

Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Palowski, M. (2011): Intercoderreliabilität vs. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Zu den Gütekriterien qualitativer Forschung. Ms. (unveröff.) Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
Rumberger, R. (1995): Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools. In: American Educational Research Journal, 32, 3, S. 583-625.
Smith, M. L. (1989): Teachers' Beliefs about Retention. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (Hrsg.): Flunking Grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer, S. 132-150.
Statistisches Bundesamt (2009): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2008/09. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2009/10. Wiesbaden.
Starck, W. (1974): Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Stuttgart: Klett-Cotta.
Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.
Wolff, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.

Allgemeiner Teil

Arno Combe und Ulrich Gebhard

Annäherungen an das Verstehen im Unterricht

Zusammenfassung

Wir müssen mehr über das Verstehen im Unterricht wissen. Eine didaktisch aufschlussreiche Unterrichts- und Lehr-Lernforschung rückt in dem Maße an ihren Gegenstand heran, in dem sie sich den Bedingungen für verständnisvolle, sinnkonstituierende, geistig aktivierende Lernprozesse im Unterricht widmet.
Eine am sachbezogenen Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht braucht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung. Dass Phantasien in alltäglichen Erfahrungsprozessen, in der Kunst, in mußevollen oder auch kritischen Situationen des Lebens eine durchaus produktive Rolle spielen, bezweifelt niemand. In diesem Aufsatz wird die These entfaltet, dass Phantasien auch in einem vergleichsweise zielorientierten Unternehmen wie Unterricht ihre produktive Potenz entfalten können. Eine Professionalisierung des Unterrichtens erfordert im Sinne der Autoren eine stärker hermeneutisch bestimmte Lernkultur, die die vielschichtigen und auch widersprüchlichen Phantasien, die ein Lerngegenstand aktualisiert, willkommen heißt und als Motor für Lernprozesse nutzt.
Schlagwörter: Verstehen, Phantasie(n), Erfahrung, Sinnkonstituierung

Approaches to understanding in learning processes within instruction

We need to know more about understanding in learning processes. Research on learning and teaching has to focus on the conditions of sympathetic, meaningful and mentally activating learning processes in order to support didactical enhancement.
There is a wide agreement that phantasies play a productive role within everyday experiences, within art, within times of leisure or even within critical situations of life. Therefore, interaction in the classroom, that enables processes of understanding and comprehension needs spaces for phantasy and experience.
In this article the authors support the assumption, that phantasies can as well have a productive potential within intentional learning processes in ordinary settings of teaching. This means, that the professionalization of teaching acitivities has to promote a more hermeneutical determined culture of learning that embraces the multilayered and sometimes conflicting phantasies, which an object of learning can activate as a stimulus for learning.
Keywords: Understanding, phantasie(s), experience, sense making

1. Verstehensprozesse und Sinnkonstituierung

Mit diesem Aufsatz plädieren wir für eine stärker verstehensorientierte Ausrichtung des schulischen Lernens und der Lehrertätigkeit. Die Frage nach der Qualität und Reichweite des Verstehens im Unterricht ist mehrfach thematisiert worden, zuletzt in Zusammenhang mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien. Der Unterricht an deutschen Schulen sei wenig „verständnisvoll“ (Kunter u.a. 2011) bzw. „verständnisintensiv“ (Fauser 2003), so lauten die Stichworte.

Zu beschreiben und zu würdigen ist dabei die hermeneutische Leistung, die im Unterricht von Lehrern wie von Schülern zu erbringen ist. Selbst bei „Forschungsfamilien“, die bisher voneinander abgeschottet waren, zeichnen sich in der Fokussierung auf

das verstehende Lernen im Unterricht Annäherungen ab. So beinhalten jene Wissens-, Urteils- und Motivkomplexe, in denen in der sog. COAKTIV-Studie die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Gestaltung eines verständnisvollen, sinnstiftenden Unterrichts gefasst und gemessen werden, ein gerüttelt Maß an reflexiven, inhaltsspezifischen Deutungs- und Diagnoseleistungen, zu denen eine Lehrkraft, etwa in Bezug auf den Umgang mit Aufgaben, fähig sein muss (Kunter/Baumert u.a. 2011). Und wenn Helsper die „strukturtheoretischen" Ansätze auf die Zukunftsvision eines „bildenden Unterrichts" und seiner Bedingungen bringt (2011: 167), so korrespondiert diese bildungstheoretische Fundierung schulischen Lernens, die so ganz und gar nicht selbstverständlich ist (Combe/Gebhard 2012), vor allem mit der sinnhaften Konstituierung des Unterrichtsgegenstandes, deren Möglichkeiten und Grenzen Helsper selbst im Rahmen von Sinnordnungen einzelner Schulen rekonstruiert und typisiert (Helsper 2009).

Zunächst einmal müssen wir mehr darüber wissen, wie Verstehen im Unterricht zustande kommt, auf welchen Wegen sie sich vollzieht, unter welchen Bedingungen sie misslingt oder scheitert. Dabei steht nicht – wie vielfach angenommen – die Interaktionsbeziehung zwischen Lehrer und Schülern bzw. zwischen den Schülern im Vordergrund, sondern die des „sich prozesshaft entwickelnden Verhältnisses aller Beteiligten zu einem kulturellen Sachverhalt" (Combe/Buchen 1996: 270f.).

Hermeneutik zielt auf die Verständigung über die Formen und Bedingungen des Verstehens. Das geht über die seit einiger Zeit in Gang gekommene Diskussion über rekonstruktive, interpretative Methoden hinaus. Bei Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Ricoeur, Taylor, Rorty und auch bei ihren „dekonstruktiven" Kritikern, wie etwa bei Derrida, hat die Hermeneutik immer schon mit der Verfasstheit einer Kultur, etwa mit der „romantischen" Unbehaustheit des modernen Menschen zu tun (Reckwitz 2010).

Wie lässt sich nun angesichts einer solchen, etwa in der philosophischen Diskussion geführten Breite und Bedeutungsfülle das Problem des Verstehens im Unterricht überhaupt lokalisieren bzw. auf unterrichtliche Lernprozesse herunterbrechen? Wir meinen, es gilt hier einen Riss und einen Abstand zu überbrücken, der zwischen dem konkreten Erfahrungssubjekt und den vom Einzelnen abgelösten allgemeinen Wissenssystemen eines Faches oder einer Disziplin besteht. Die fachsprachlichen Deutungen und Begriffe muten dabei oft autoritativ an, als gäbe es angesichts dieser „Gesetzeshaftigkeit" des fachsprachlichen Ausdrucks keine anderen möglichen Formulierungen für einen Sachverhalt. Zuerst sind dabei, noch im 19. Jahrhundert, die Natur- und Ingenieurwissenschaften aus der gemeinsamen Sprache ausgewandert, in dem sie ihre Darstellung auf die Mathematik gründeten. Und selbst die Geisteswissenschaften sind fachlich geworden, indem der Zusammenhang ihrer Probleme und Begriffe eine Kultur für sich selbst bildete (vgl. zu solchen Professionalisierungsprozessen Stichweh 1994; 1996).

Die symbolischen Ordnungen und die jeweilige Gestaltung der „Sprache" und Form sind dabei z.T. in der Sache begründet. Physikalische Gesetze bezeichnen eine Modellwelt. Sie sind gleichsam in die Natur hineingedacht (vgl. Wagenschein 1976) und werden erst durch den vermittelnden Messprozess dokumentiert. Durch die Überführung von Fachaussagen in mathematische Abstraktionen lassen sich auch Missverständnisse

vermeiden, der die oft mehrdeutige, vage, aber gerade dadurch vielfältig anschlussfähige Alltagssprache unterlegt. Wenn man allerdings die fachlichen Konzepte wiederum unter dem Blickwinkel des Verstehens betrachtet, so verdankt sich dieses Verstehen immer auch einer Form der Annäherung, die ihren Ausgangspunkt im Alltagssprachlichen und den intuitiven, bilderreichen, geschichtenreichen und metaphorischen Fassungen eines Sachverhaltes hat. Somit gilt es im Sinne des Verstehens, eine Berührungsfläche zu schaffen zu jenen Vorstellungen, mit denen die Lernenden in die Auseinandersetzung mit einer Sache eintreten. Es entsteht gleichsam die Notwendigkeit zu einer „Erfahrungsbewegung im Medium der Zweisprachigkeit" (Combe/Gebhard 2007: 97-102). Das Ziel kann also nicht die Eliminierung der alltäglichen, aus Vorerfahrung erwachsenen Bedeutungswelten sein, wie es gelegentlich in dem breit diskutierten Conceptual-Change-Ansatz (vgl. zur Gesamtübersicht etwa Duit 1996: 2006) immer noch anklingt. Nebenbei bemerkt: eine Eliminierung ist auch gar nicht möglich. Denn die sich in der Alltagswelt als sinnvoll erwiesenen Vorstellungen erweisen sich gegenüber den fachlichen Deutungsmustern als ausgesprochen hartnäckig und resistent. Es gilt also, mit beiden Sprachen, der Alltags- und der Fachsprache, umgehen zu lernen.

Die Möglichkeit des Verstehens dürfte sich am ehesten dann eröffnen, wenn „zweisprachig" gedacht werden kann: wenn also ein Wechselspiel zwischen individuellen Deutungen und fachlichen Versionen zustande kommt. Die unterrichtliche Gestaltung solcher Brückenschläge zwischen den Wissensbeständen wird allerdings dadurch erschwert, dass sich Lehrer einer Vielzahl von individuellen Zugängen gegenübersehen, denen, bei dem ganz und gar individuellen Charakter von Konstruktionsvorgängen, wiederum Rechnung getragen werden muss. Sinn und Verstehen kann nämlich nicht von außen verabreicht werden. Damit steigen die Anforderungen an den Lehrer, zwischen der Logik des fachlichen Inhalts und den Logiken der Schülerperspektiven zu vermitteln. Die Unterrichtssituation – und das umfasst das Stichwort „Heterogenität" – erhält angesichts der Vielzahl simultan ablaufender Lernvorgänge und den damit verbundenen Verstrickungen in Parallelwelten eine schwer abtragbare Komplexität und Dynamik (vgl. Wischer 2008).

Es geht also um ein „mehrperspektivisches" Lernen und um die Frage, wie derartige Lernprozesse angebahnt und verarbeitet werden können. Unsere Annahme ist, dass sich die Verschiedenheit der Perspektiven – die je eigenen und fremden und die des Faches – für ein vertieftes Verstehen nutzen lassen und dann geradezu zu einer suchend-interpretativen Annäherung an den Gegenstand herausfordern. Wir sehen in diesem Zusammenhang einen entschiedenen Bedarf an einer stärker hermeneutisch durchzogenen unterrichtlichen Kommunikation und einer inhaltlich-substantiellen, hermeneutisch-relationalen Gegenstandsbestimmung. Realisieren lässt sich diese Akzentsetzung durch ein vergleichendes Abarbeiten der unterschiedlichen Zugänge.

Dieser Vorschlag knüpft an einige, hier nicht auszuführende Theorietraditionen an: an die in der Sozialforschung und Kulturanalyse bekannten Heuristiken der „komparativen Analyse" (zusammenfassend etwa Bohnsack/Nohl 2010), die entwicklungs- und sozialisationstheoretische Figur der Perspektivenübernahme (zusammenfassend: Edelstein u.a. 1982; Tomasello 2006). Bezüge lassen sich weiter zu anerkennungstheoreti-

schen Konzepten herstellen (Honneth 1992; Ricken 2009; Helsper/Sandring/Wiewzorek 2006; Hericks 2007). Diese Ansätze zeigen:

1. Sinn ist ein Differenzphänomen. Der Sinn einer Äußerung ruht nicht ihr selber. Die Situierung in einem Vergleichsrahmen und das Versetzen in den Raum von Möglichkeiten schaffen erst den Horizont des Verstehens.
2. Es sind also vor allem Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen ebnen. Eine Interpretationspraxis des systematischen Vergleichens schärft den Blick auch für die Konsequenzen, die mit bestimmten Deutungen verbunden sind.
3. Wenn die Zugänge der anderen als – auch irritierende – Vergleichsfolie für den eigenen Zugang in den Blick kommen, eröffnen sich Chancen für eine persönlichkeitswirksame Gegenstandserfahrung. Solche Lernprozesse können zudem von den Individuen als sinnvolle interpretiert werden.

2. Mehrdeutigkeit, Perspektivenbrechung und Verstehen

Skizzieren wir nun im Anschluss an Fallrekonstruktionen, wie sich mit solchen Perspektivenwechseln und perspektivischen Brechungen arbeiten lässt (siehe ausführlich Combe/Gebhard 2012). Ein erster Blick auf die Situation des Unterrichts ergibt: Vor allem in der Rahmung der frontalen Unterrichtsordnung, die eher für geschlossene, asymmetrische Strukturvarianten, enge Zeitvorgaben und eine starke Lehrerlenkung steht, kommt es zu keiner wirklichen Verarbeitung der unterschiedlichen Sinnperspektiven. Eher wird an einer Begrenzung der Perspektiven, einer schnellen „Vereindeutigung“ (Kokemohr 1985: 231) und Markierung relevanten Wissens als an ihren Spielräumen und ihrer Auffächerung gearbeitet. Vorgeführt wird ein privilegiertes System von Beschreibungen oder ein festliegendes Erklärungsmuster, das etwa der Möglichkeit des Gesprächs und deren interpretierend-kommunikativen Elementen ein vorschnelles Ende macht: also der situationsbezogenen Konkretisierung, dem Nachfragen, der Erläuterung und dem Sich-Einstellen auf die Postion eines Gesprächspartners.

Die Engführung der diskursiven Praxis stellt etwa Tina Seidel in Bezug auf die Gesprächssituation des naturwissenschaftlichen Unterrichts mehrfach fest: „Interaktionen, in denen Beiträge von Schülern inhaltlich aufgegriffen und weitergeführt werden, kommen relativ selten vor“ (Seidel 2011: 620). Es soll danach im Unterrichtsgespräch nicht laut gedacht, keine gemeinsamen Wege geplant und diese auch nicht kritisch hinterfragt werden. Gerade das uns interessierende vertiefende Aufgreifen der Beiträge der Schüler, die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie das Generieren und Testen von Hypothesen ist oft Fehlanzeige, wie auch Helmke im Blick auf die im Unterricht realisierten Merkmale anhand der Zusammenfassung von Studien und Metaanalysen folgert (Helmke 2011: 639).

Allerdings gibt es nun auch bezogen auf den hier beispielhaft vorgetragenen Ansatz – eine auf Vergleichshorizonte gestützte inhaltliche Rekonstruktion und Abarbei-

tung von Deutungsperspektiven – auch empirische Befunde, die zeigen, dass die auf dem Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster aufbauende Unterrichtsgestaltung durch „Expansionstendenzen“ gelegentlich doch und wohl im Interesse des besseren Verstehens aufgebrochen wird. In einigen jüngeren Studien finden sich Tendenzen, die Antwortfindung hinauszuschieben, auch zu weiterführenden Fragen in Bezug auf die Vertiefung von Antworten (vgl. zum Themenkomplex der empirisch erforschten Unterrichtskommunikation Lüders 2003; 2011: 659). Vor allem scheint – um ein weiteres Strukturmerkmal für die Verbesserung des Verstehens im Unterricht zu nennen - die Sensibilität für die Verstehbarkeit begründende Funktion der Frage gewachsen (vgl. etwa Neber 2006; Kolenda 2010). Mit den Fragen tritt das Subjekt auf den Plan. Es können tastende Versuche sein, in welcher Hinsicht ein Tatbestand verstanden oder auch nicht verstanden worden ist. Fragen sind der Versuch zu neuen und öffnenden Anfängen, um das Nichtgesagte zum Sprechen zu bringen, um die Selbstverständlichkeit einer Auffassungsweise geradezu zu zersetzen; sie dienen der Aufsprengung des geschlossenen Ganzen, stellen gegen die Einheit die Vielfalt, bringen gegen die Identität die Differenz zur Geltung und dienen nicht zuletzt der Befragung der eigenen Verstehensrückstände. In diesem Sinne konnte Gadamer sagen: „Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist“ (1960: 375).

Wir sind in unseren Arbeiten interessiert an Indizien für eine verstehensorientierte Interaktionsdynamik im Unterricht, die zur sinnhaften Konstitution des Gegenstandes beiträgt. Wir setzen, wie wir auch in dem an anderer Stelle dargestellten didaktischen Ansatz der Alltagsphantasien zeigen (Gebhard 2007; Combe/Gebhard 2012), auf die hermeneutische Gegeneinanderführung von Perspektiven. Gestoßen sind wir dabei auf kooperative Deutungsvorgänge, bei denen sich die Zugänge der Anderen als Spiegelfläche anbieten, in denen sich das Eigene in bisweilen irritierender Weise reflektieren lässt. Führen wir dies in Bezug auf die sogenannte Perspektivenübernahme, die im Übrigen nicht nur im Bereich der Moralpsychologie relevant ist, im Anschluss an die Rekonstruktion einiger paradigmatischer Unterrichtsszenen (Combe/Gebhard 2012) etwas aus.

Die Perspektivenübernahme beginnt mit der Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden, bedeutet aber auch, dass Beiträge des einen Schülers von einem anderen inhaltlich weitergeführt werden. Die Abarbeitung von Perspektiven heißt nicht – wobei auch der Begriff „Perspektivenübernahme“ irreführen kann -, dass die Perspektive des anderen gewissermaßen „nachgeahmt“ wird. Vielmehr gilt es darüber hinaus eine eigensinnige, aber zugleich zur Perspektive des anderen passende Antwort zu finden. Dabei operieren die Schüler durchaus auf der Ebene des gedanklichen Ausprobierens von Möglichkeiten und betreten dabei hypothetische Räume auf dem Boden von Phantasie und Erfahrung (s.u.). Schließlich kann es bei diesem Austauschprozess zu einer auf der Metaebene liegenden Integration von Perspektiven in Form der Artikulation eines durchgängigen und dahinter liegenden Prinzips sowie zu Zusammenfassungen kommen (vgl. Edelstein 1982). Diese Perspektivenintegration muss allerdings keineswegs in bloßer Harmonie und Übereinstimmung enden, so, als könnte die Pluralität der Zugänge schließlich in harmonischer Weise übereinkommen. Die hermeneutische Ar-

beit mit perspektivischen Brechungen kann geradezu in die gegenseitige Anerkennung einer vielleicht sogar unüberbrückbaren Differenz münden. Auch dies ist ein Zeichen des vertieften Verstehens eines Sachverhalts, bei der die Konfrontation mit der fremden Perspektivität die Relativität der eigenen Weltsicht bewusst machen kann.

In dieser Weise wird man nach Praktiken und Varianten von verstehensorientierten Interaktionen im Unterricht und nach den Ermöglichungsbedingungen für die Arbeit mit perspektivischen Brechungen fragen müssen.

Es zeigt sich (Combe/Gebhard 2012):

1. Die Schüler müssen überhaupt erst einmal eine Ausdrucksmöglichkeit für ihre eigenen Deutungen bekommen. Erst im Moment des selbstständigen Austragens von Prozessen und im eigentätig-konstruktiven Zugangs wird erkennbar, was die Schüler mitbringen oder bereits verstanden haben. Daraus ergibt sich die Forderung nach Arrangements, in denen die Eigenbeiträge der Schüler zur Geltung komme (zur systemtheoretisch erläuterten Funktion dieser Eigenbeiträge vgl. Hericks/Kunze 2002).
2. Nach unseren Beobachtungen wird im gelingenden Fall ein Setting geschaffen, ja offenkundig „kultiviert", bei dem Lernende in einen Prozess der gemeinsam tastenden Annäherung an einen Gegenstand kommen.
3. Problematisch ist der Eindruck, als würden immer fachlich eindeutige Wissensbestände vermittelt. Dies bedeutet, dass auch die fachlichen Perspektiven in sich und im Lichte der anderen Perspektiven betrachtet werden müssen, damit sie ihre magistrale Dominanz verlieren.

Unser Gedanke zur Frage der Bedingungskonstellationen bezieht sich vor allem auf die Problematik, dass Fachwissen oft als Fertigwissen präsentiert wird, als Fertigwissen in einer an-sich-seienden Bedeutung (Rumpf 1996; 2004; 2010). Damit werden die Türen zu einer suchend-interpretierenden Annäherung an den fachlichen Gegenstand vorschnell zugeschlagen. Unsere auf die Ermöglichungsbedingungen gerichtete These lautet deshalb: Eine am Verstehen im Unterricht orientierte Interaktion braucht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung. Wir haben diese These an anderer Stelle in extenso ausgeführt, die in ein entsprechendes didaktisches Modell der Arbeit mit sogenannten Alltagsphantasien mündet (Combe/Gebhard 2012). Deshalb an dieser Stelle nur einige Anmerkungen.

3. Irritation, Phantasie und Erfahrung

Wir gehen davon aus, dass die meisten anspruchsvollen Verstehensprozesse den Charakter von Erfahrungsprozessen haben dürften. Erfahrungen sind aus dem „Stoff, mit dem ich meine Seele übe", um mit Humboldt zu sprechen. Dies verweist auf die Selbstbezogenheit des Verstehens. Bei Erfahrungen kann sich niemand vertreten lassen. Der Prozess des Erfahrungen-Machens (zur empirischen Rekonstruktion vgl. Combe 2010)

ist gekennzeichnet durch die Irritation des für selbstverständlich Gehaltenen, die zunehmende Verflüssigung der gewohnten Verschränkungen zwischen Subjekt und Objekt. Bei Irritationen geht es darum, etwas zu schaffen, was nicht restlos aufgeht in Verständlichkeit. Jedenfalls ist es das Prinzip der geistigen Produktivität, solche labilen Zonen in das Bewusstsein einzulassen und diese Spannungszonen produktiv zu machen. Vor allem auch die Bewegungsform der Erfahrung gibt Hinweise für die didaktische Inszenierung entsprechender Arrangements: die Bewegungsform eines Erfahrungsprozesses entspricht weniger einer linear nach vorne gerichteten Bewegung. Vielmehr zeigt sich die Bewegungsform einer zyklischen Entfaltung in Rück- und Vorgriffen, Entwürfen und deren Evaluation (Combe/Gebhard 2009).

Das Stichwort „Entwürfe“ und deren Evaluation verweist auf das zweite Strukturelement eines suchend-interpretierenden Annäherungsprozesses. Erfahrungen hinterlassen nicht nur Spuren, sie bezeichnen auch eine Art Experimentalraum, in dem das Denken und Ausphantasieren von Möglichkeiten eine eigene Kraft entfaltet. Phantasien übernehmen eine Brückenfunktion im Austausch zwischen Individuum und dem irritierenden Anspruch einer fremd anmutenden Welt.

Dass Phantasien und ein Möglichkeitsdenken in alltäglichen Erfahrungsprozessen, in der Kunst, in mußevollen oder auch kritischen Situationen des Alltags eine durchaus produktive Rolle spielen, bezweifelt niemand. Unsere These ist, dass Phantasieaktivitäten – und wir sprechen von Phantasien im Plural – auch in einem vergleichsweise zielgerichteten Unternehmen wie Unterricht eine produktive Potenz entfalten können; und zwar obwohl oder gerade weil sie Abkömmlinge des Unbewussten sind (Combe/Gebhard 2012).

Phantasien haben wir dabei als eine Art Plattform oder Stützbalken für den inneren Dialog mit oft weit von der subjektiven Bedeutungswelt der Schüler entfernten Gegenständen konzeptualisiert. Wichtig ist dabei die Verschiebung von Blickwinkeln, die freilich in die Interaktion explizit aufgenommen werden müssen, sollen sie das Verstehen befördern. „In der gebührenden Anerkennung der Phantasietätigkeit“, so Deweys Diktum, „haben wir das einzige Mittel, um mechanischen Methoden des Unterrichts zu entgehen“ (Dewey 1993: 146).

4. Hermeneutik im Unterricht

Schauen wir zurück und nehmen wir den Gesichtspunkt der Belastbarkeit und Realisierbarkeit eines solchen verstehensorientierten Zugangs der hermeneutischen Abarbeitung und Gegeneinanderführung unterschiedlicher Deutungsperspektiven auf. Man könnte zunächst zweifeln, ob dieser Ansatz für alle Schülergruppen geeignet ist. Natürlich ist, wie die von uns herangezogenen Fallgeschichten zeigen (Combe/Gebhard 2012), an einen abrupten, qualitativen Sprung seitens der Schüler gar nicht zu denken. Allerdings deuten die rekonstruierten Szenen an, dass die Schüler bei einer entsprechend kultivierten und ihre Äußerungen ernstnehmende Gesprächskultur sowie einer entsprechenden inhaltlich-

instruktiven Vorbereitung des Themas auch mit Möglichkeiten von Perspektivenwechseln rechnen, ja ihr Auftreten selbst mit vorbereiten und herbeiführen (vgl. auch Hericks 1993).

Wenn wir von der Grundfigur der hermeneutischen Abarbeitung von Deutungsperspektiven her wiederum die Unterrichtsituation prüfen, so drängt sich zwar der Eindruck ständiger Vergleiche auf, die sich allerdings in erster Linie auf die Ebene der Leistungszuschreibung und Platzierung beziehen und zur Begleiterscheinung des Schulalltags gehören (vgl. Zabarowski/Maier/Breitenstein 2010). Der Vergleich muss also erst aus der Notenfixierung und einem auf Leistungsunterschieden beruhenden Verständnis von Heterogenität herausgelöst und zentral auf die sachliche Arbeit und damit auf die heterogenen Perspektiven auf Lerngegenstände bezogen werden.

Natürlich ist das für Lehrerinnen und Lehrer eine Herausforderung. Die Untersuchungen im Umkreis des Heterogenitätsthemas haben gezeigt, dass es oft schon mental nicht einfach ist, sich auf den Verständnisrahmen der Schüler und ihre impliziten Gegenstandskonzeptionen einzulassen (vgl. Tillmann 2004; Tillmann/Wischer 2006), geschweige denn sie aufzugreifen und in angedeuteter Weise fortzuführen und zu strukturieren. Dabei reicht nicht der Blick auf den einzelnen Schüler. Denn das Handeln und Sprechen einzelner Schüler stellt sich in einer Vermitteltheit dar, in der Sprachkompetenz, psychische und physische Konstitution, Geschlecht, Migrations- und Bildungshintergrund sowie Interessen und Vorwissen eine einmalige und auch schwer zu typisierende Legierung eingehen. Auch aus diesem Grund muss an die inhaltlichen Zugänge als das für den Unterricht entscheidende Vergleichskriterium gedacht werden. Der Lehrer könnte und sollte gelassen, anhaltend und ohne ein Zuviel an Nebenaktivitäten einfach bei der sachlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand bleiben. Auch sein eigenes Wissen könnte sich, insofern er die Beiträge der Schüler in ihrem Eigensinn stark macht, wieder zu verflüssigen beginnen (Combe/Gebhard 2007: 107f.).

Natürlich ist dabei eine bestimmte Rahmung unabdingbar, bei der das Aufbrechen einer Erfahrungsbewegung ermöglicht wird. Nicht selten tritt der Lehrer dabei nicht nur als Instrukteur und Moderator, sondern als „Kriseninduzierer“ auf, indem er die eingeschliffenen Interpretationen der Schüler unter Veränderungsdruck setzt. Erfahrungen des Verstehens sind in Kontexten gegeben, in denen Lehrer und Schüler gemeinsam in den Sog eines Problems und dessen Lösung kommen. Solche Momente des Verstehens ereignen sich nicht tagtäglich. Sie haben insofern etwas Exemplarisches. Sie bedürfen keiner ständigen Wiederholung und sind keine Sache der Quantität. Sie leben vielmehr von der Intensität und der Einmaligkeit eines Person-Gegenstands-Verhältnisses. Sie sind nicht notwendigerweise ständig zu reproduzierende Momente einer intrinsischen Hingabe an eine Sache. Sie sind gewissermaßen Inseln in einem Meer von Routine – und genau hier liegt ihre Bedeutung für die Schule, hier verlangen sie sowohl professionelle Aufmerksamkeit wie entsprechende sie begünstigende Arrangements. Die fehlende An- und Einbindung der Lerngegenstände an Erfahrung und Phantasie – und damit häufig verbunden der Verzicht aufs Verstehen - könnte auch ein Grund dafür sein, warum an deutschen Schulen zwar viel gelehrt und “durchgenommen”, aber so wenig gelernt und so viel wieder vergessen wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Arno Combe
Universität Hamburg
Fakultät EPB
FB Erziehungswissenschaft
Arno.combe@gmx.de

Prof. Dr. Ulrich Gebhard
Universität Hamburg
Fakultät EPB
FB Erziehungswissenschaft
Biologiedidaktik
Ulrich.Gebhard@uni-hamburg.de

Literatur

Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2010): Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): Interaktive Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld: Transcript, S. 101-128.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.

Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik, 62, 7/8, S. 72-77

Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa.

Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: VS.

Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.

Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 3, S. 549-57.

Dewey, J. (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.

Edelstein, W./Keller, M./Wahlen, K. (1982): Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse. In: Geulen, D. (Hrsg): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 181-204.

Fauser, P./Madelung, E./Rentschler, I. (Hrsg) (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velbert: Kallmeyer.

Gadamer, H. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gebhard, U. (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien". In: D. Krüger/H. Vogt (Hrsg): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 117-128.

Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Helmke, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E./Jannowitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster:Waxmann, S. 630-643.

Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.

Helsper, W. (2009): Schulkultur und Milieu-Schulen als symbolische Ordnungen Pädagogischen Sinns. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2006): Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, F.(Hrsg): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 179-206.

Hericks, U. (1993): Über das Verstehen von Physik. Münster: Waxmann.

Hericks, U./Kunze J. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern: Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 401-416.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kokemohr, R. (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 177-235.

Kolenda, S. (2010): Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Opladen: Barbara Budrich.

Kunter, M. u.a. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Lüders, M. (2011): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 644-666.

Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neber, H. (2006): Fragen stellen. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (2006) (Hrsg): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 50-58.

Reckwitz, A. (2010): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg): Operative Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.

Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 472-500.

Rumpf, H. (2004): Diesseits der Bekehrungswut. Weinheim: Juventa.

Rumpf, H. (2010): Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim: Juventa.

Seidel, T. (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 605-629.

Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 49-69.

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Tillmann, K.-J./ Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. In: Pädagogik, 3, S. 44-48.

Wischer, B. (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 1, 3, S. 5-20.

Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wagenschein, M. (1976): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.

Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (Hrsg): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.

Sibylle Reinhardt

Das Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Forschung

Zusammenfassung

Der Text plädiert für die Möglichkeit der Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung, wie große soziologische Forschung dies schon vor der Mitte des letzten Jahrhunderts praktizierte.
Nach dem Sinn wissenschaftlichen Arbeitens wird quantitative und qualitative Forschung in ihren Merkmalen und Eigentümlichkeiten beschrieben. Praktische Beispiele aus der Schulforschung illustrieren das Gesagte.
Unter dem Stichwort Triangulation werden Kombinationen angegeben und durch ein Beispiel ebenfalls aus der Schulforschung illustriert.
Schlagwörter: quantitative Forschung, qualitative Forschung, Triangulation

The interplay between quantitative and qualitative research

The article is in favor of combining quantitative and qualitative research as great sociological research has done already before the middle of the last century.
The reason for scientific research in the social sciences is outlined before quantitative and qualitative procedures are described. Authentic examples taken from school research illustrate the theoretical outlines.
Triangulation is the key-word for combining methods which is also exemplified by research on schools.
Keywords: quantitative research, qualitative research, triangulation

Große Sozialforschung verwendete vor Jahrzehnten ganz unbefangen quantitative und qualitative Methoden. Mit ihrer Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ versuchten Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel, die Lücke „zwischen den nackten Ziffern der offiziellen Statistik und den allen Zufällen ausgesetzten Eindrücken der sozialen Reportage“ auszufüllen (1933/1975, 24). Ähnlich motiviert vom Drang nach gesellschaftlich relevanter Erkenntnis war die Kombination von Fragebogenmethode, Klinischen Techniken und Inhaltsanalysen durch Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford für ihre Arbeiten über die Autoritäre Persönlichkeit (Adorno u.a. 1950/1973).

Vielleicht erreichen wir inzwischen wieder eine ähnliche Gelassenheit im Umgang mit den komplementären Forschungswegen und ihrer wechselseitigen Hilfe und Kontrolle. Udo Kelle zeichnet die Geschichte der Auseinandersetzungen nach und markiert die Fruchtbarkeiten. Quantitatives Arbeiten wird Hypothesen testen und eine Übersicht über Zustände und Zusammenhänge auf der Makro-Ebene erlangen wollen. Qualitatives Arbeiten wird „Handlungsorientierungen und Handlungsregeln“ und damit „‚generative Prozesse‘ und kausale Pfade“ identifizieren wollen (Kelle 2008: 23).

Schul- und Unterrichtsforschung hat einen komplexen Gegenstand, der sich häufig gegen schnelle Beschreibungen und Erklärungen sperrt. Deshalb lohnt es, die Zugänge zu unterscheiden und zu verknüpfen.

1. Warum Forschung?

Der alltägliche Austausch subjektiver Wahrnehmungen der Wirklichkeit und ihrer Interpretationen ist verhältnismäßig willkürlich: Weder sind die verwandten Begriffe eindeutig definiert, noch sind die Beziehungen zwischen Größen klar angegeben, und auch die Instrumente der Wahrnehmung sind ganzheitlich und deshalb unbestimmt. Die Interpretationen, also auch Wertungen, der Erscheinungen können deshalb unerkannt auf Interessen, Vorurteile und Hoffnungen gestützt sein.

Die wissenschaftliche Methode stützt sich auf empirische Beobachtungen (mittels unterschiedlicher Verfahren wie Befragung, Beobachtung, Experiment), benutzt reproduzierbare Wege der Ermittlung von Ergebnissen (die Instrumente, z.B. ein Fragebogen, werden genau dokumentiert), entwirft eine theoretisch gehaltvolle Sicht auf die Gegenstände und ihre (eventuell auch kausalen) Verknüpfungen und unterwirft ihre Interpretationen der Kritik und Diskussion durch andere Wissenschaftler und die Öffentlichkeit.

„Die Wissenschaft hält nicht etwas für wahr, weil eine Autorität (sei es die Gottes, des Papstes oder des Königs), die Tradition (die Leute haben es schon immer geglaubt) oder der allgemeine Konsens (alle sagen es) es so will." (Joas 2001: 22) Behauptungen, Vermutungen und der Streit darüber werden im wissenschaftlichen Arbeiten systematisiert durch Verfahren und werden deshalb rationalisierbar. Dazu gehört auch, dass nicht jede/r Forscher/in am Nullpunkt neu beginnt, sondern den sog. Stand der Forschung zur Kenntnis nimmt, das bisherige Wissen nutzt und darauf aufbaut. Wissenschaft ist also kumulatives Arbeiten.

In der Sozialforschung werden quantitative und qualitative Methoden unterschieden, die inzwischen – auch dies ist wissenschaftlicher Fortschritt – nicht mehr über Glaubenssätze gegeneinander ausgespielt werden, sondern die je nach Fruchtbarkeit für die Erkenntnis eingesetzt werden (vgl. Kelle 2008). Allerdings gibt es nicht viele Forscher/innen, die beide Zugänge gleich gut beherrschen, was nicht verwunderlich ist, da schon eine elementare Methodenausbildung sehr viel Zeit erfordert.

2. Quantitative Forschung

Der Name weist darauf hin, dass quantitative Forschung die Zählung und statistische Verarbeitung relevanter Größen und ihrer Beziehungen beabsichtigt. Dafür müssen diese Größen genau definiert werden, damit sie dann möglichst genau gemessen werden können. Im Alltag würden wir ein Thermometer, das gar nicht die Temperatur, sondern

die Entfernung des Betrachters zum Instrument und dieses jeden Tag anders misst, als untauglich weglegen. In vergleichbarer Weise erhebt wissenschaftliches Arbeiten den Anspruch, dass die Ergebnisse valide = gültig sind (also z.B. das angeblich gemessene Wissen über Demokratie damit sachlich zu tun hat) und reliabel = zuverlässig sind (so dass die Messung zu einem späteren Zeitpunkt und eventuell durch andere Forscher dieselben Ergebnisse zeigt).

Etappen des Forschungsprozesses (nach Calhoun 2001: 43)

1. Problemdefinition: Wahl eines Untersuchungsgegenstandes und Definition der Schlüsselbegriffe.
2. Literaturrecherche: Kenntnisnahme existierender Theorien und Forschungen über den Untersuchungsgegenstand.
3. Hypothesenbildung: Festlegung der Beziehungen zwischen messbaren Variablen (= veränderliche Größen). Unabhängige und abhängige Variablen werden unterschieden.
4. Wahl eines Untersuchungsplans (des Forschungsdesigns): Die Methode (z.B. Experiment, Umfrage, Feldbeobachtung) und ihre Schritte werden festgelegt.
5. Datenerhebung: Sammeln der Informationen zur Überprüfung der Hypothese.
6. Datenanalyse: Auswertung der Daten
7. Schlussfolgerungen: Interpretationen, Bewertung der Relevanz, Vergleich mit vorhandenen Ergebnissen und Interpretationen, theoretische und praktische Bedeutung, Forschungslücken.

Ein Beispiel: Untersuchung von Effekten einer Juniorwahl (Gabriel u.a. 2001).
Parallel zu der in Baden-Württemberg 2001 durchgeführten Juniorwahl zur Landtagswahl wurden deren Wirkungen in Richtung auf mögliche Einstellungsveränderungen der Jugendlichen im kognitiven, evaluativen wie affektiven Bereich untersucht. Dafür wurde ein quasi-experimentelles Design gewählt, in dem ein Vorher-Nachher-Vergleich und ein Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe durchgeführt wurden. Das heißt: Die experimentelle Gruppe nahm an der Juniorwahl und dem vorbereitenden Unterricht teil, die Kontrollgruppe aber nicht. Die Befragung erfolgte in zwei Erhebungswellen, nämlich vor Projektbeginn und nach Ende der Juniorwahl. Es war eine Stichprobe von ca. 1000 Jugendlichen geplant, die fast realisiert werden konnte. Die sehr hohe Rücklaufquote ist mit der Durchführung der Befragung im Unterricht zu erklären. – Einige prägnante Ergebnisse, die auch die Operationalisierungen zeigen, sind: Der Anteil derer, die nicht wissen, welcher Partei sie zuneigen, hat sich in der Experimentalgruppe (also durch die Juniorwahl) um mehr als die Hälfte verringert von 19 auf 7 Prozent. Dieser Effekt politischer Positionierung lässt sich nicht bei der Vergleichsgruppe finden; hier ist der Anteil der „Nichtwisser“ weiterhin hoch. Auch hat der Anteil der Unentschlossenen bei der Wahlabsicht (sog. Sonntagsfrage) um zwei Drittel von 22 Prozent auf 7 Prozent abgenommen, während die Angaben „weiß nicht“ und „keine Angabe“ bei der Kontrollgruppe nur geringfügig abnahmen. (Für weitere Effekte s. Gabriel u.a. 2001.) Nicht bei allen Indikatoren für die Involvierung der Individuen mit dem politischen System zeigten sich Effekte, was zu einer theoretisch-didaktischen Interpretation und Hypothesenfindung einlädt.

Es ist nicht unbedingt nötig, immer sehr präzise Hypothesen (Je desto – umso mehr – Struktur der Aussagen) formuliert zu haben. Es kann viel Sinn machen, Fremd-Daten

zu analysieren, deren Aussagekraft noch relativ unklar ist. Solches exploratives Vorgehen überlässt sich dem Strom von Auffälligkeiten, Entdeckungen und Fragen. (Beispiel: Die externe Evaluation der Einrichtung von Ganztagsschulen in Sachsen-Anhalt durch das Zentrum für Schulforschung in Halle nutzte die Daten aus anderen Quellen, hat also nicht eigene Instrumente entwickelt.) Es ist sogar zu fragen, ob äußerst präzise Hypothesen nicht manchmal darauf hinweisen, dass über den Forschungsgegenstand schon so viel bekannt ist, dass auch die neuen Ergebnisse mit großer Wahrscheinlichkeit vorherzusagen sind.

Die statistische Verarbeitung der Daten beschäftigt sich auf jeden Fall mit Häufigkeiten und Mittelwerten sowie mit Korrelationen, die die Stärke der Beziehung zwischen zwei Variablen ausdrücken. (Kurz-Information bei Calhoun 2001: 45; Lang-Informationen in dem Klassiker von Atteslander, der 2010 bis zur 13. Auflage gelangt war; zum Forschungsablauf vgl. auch Lankenau/Zimmermann 1998.) Pfad-, Cluster- und Mehrebenenanalysen können auch kausalen Zusammenhängen nachgehen, wofür im Übrigen häufig Längsschnittstudien nötig wären.

3. Qualitative Forschung

Während quantitative Forschung für ihre statistisch-vergleichenden Auswertungen auf die Standardisierung der Datenerhebung und die Isolierung einzelner Faktoren angewiesen ist, verfährt qualitative Forschung offener und ist den ganzheitlichen Kontexten verpflichtet.

Daten werden in ihrem natürlichen Feld erhoben, es geht um das Verstehen komplexer Zusammenhänge; soziale Wirklichkeit wird als gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellte Wirklichkeit verstanden. Hermeneutische – also im weitesten Sinne textauslegende –Verfahren rekonstruieren die subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster der Beteiligten oder auch latente Sinnstrukturen der Abläufe (so Oevermann u.a. 1979). Die verwendeten Methoden wie Ethnographie, Dokumentarische Methode, objektive Hermeneutik sind inzwischen gut beschrieben und erlernbar in den entsprechenden Forschungsgruppen. Ein gefühlt-willkürlicher Umgang mit dem Material ist keine Methode, wie dies ein renommierter Psychologe den qualitativen Verfahren als „stärker von individuellen Anmutungen und Intuitionen geprägt“ immer noch unterstellt (Rost 2005: 61).

Perspektiven qualitativer Forschung (nach Flick/Kardorff/Steinke 2000: 19)

	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Positionen:	Symbol. Interakt. Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse genetischer Strukturalismus
Datenerhebung:	Leitfaden-Interviews, narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung aufgezeichnete Interaktionen u.a.m.	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme Dokumente
Interpretation:	Codieren Inhalte analysieren u.a.	Konversations-, Diskurs-, Dokumentenanalyse	objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik u.a.

Ein Beispiel: Die Ethnographie der Schulklasse – der Schülerjob (Breidenstein 2006). Gefragt wird „nach den grundlegenden praktischen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation: Was tun Schüler im Unterricht und *wie* tun sie es?“ (ebd.: 9)

Die Perspektive ist also nicht die der Lehrer, sondern die der Praxis des Schülerjobs, in die das Lehrerhandeln als ein Realitätsteil eingeht. Diese praxistheoretische Perspektive hat zur methodologischen Konsequenz, dass – da die Praktiken, Routinen und Verhaltensweisen nur sehr begrenzt der theoretischen Reflexion der Beteiligten zugänglich sind – dieses Wissen sich nur aus der Perspektive des Beobachters, des Ethnographen, erheben lässt. Dabei stellen sich parallele Welten heraus, je nach Fokus des Beobachters: die Grundstruktur „Unterricht“ löst sich in eine Vielzahl von Mikrokosmen auf, wenn der Blick auf einzelne Lerner zentriert.

Die Doppelstruktur des Geschehens ist nicht zutreffend als Hinter- und Vorderbühne beschrieben, denn „die Schülertätigkeit im Rahmen des offiziellen Unterrichts und ihre kulturelle Kommentierung und Konterkarierung sind (...) aufeinander bezogen und ineinander verflochten.“ (S. 130). Parallele Welten werden in dieser Praxis hergestellt und gehandelt. Für Lehrerinnen und Lehrer hat diese Art Forschung einen großen Wert als „Augenöffner“ – sie erkennen durchaus Phänomene ihres Alltags wieder, erkennen sie aber wiederum nur mit Hilfe des Ethnographen, weil die Perspektive nicht die ihres Lehrerhandelns ist.

Bemerkenswert an diesen qualitativen Verfahren ist ihre inhaltliche Offenheit für Überraschungen, für nicht Vermutetes. Dabei bewahrt die methodische Distanz des Forschers vor schnellen Wertungen, die sonst besonders bei Unterrichtssituationen nahe liegen. Schwierig ist die Darstellung der Ergebnisse, weil lange Protokolle für die „Beweisführung“ nötig sind, aber nicht immer vorgetragen oder publiziert werden können.

Die sich aufdrängende Frage, ob die relativ geringe Anzahl von Fällen, die in der qualitativen Forschung analysiert werden, die Wirklichkeit mit ihrer Vielfalt erfassen können, muss einerseits offen bleiben. Andererseits ist das Verfahren, maximal kontrastierende Fälle zu suchen und zu analysieren, ein fruchtbarer Weg, die Bandbreite von Phänomenen auszuleuchten.

Qualitatives Arbeiten ist besonders dazu geeignet, Prozesse bzw. Verläufe aufzuklären. So ist die Wirkung von Unterricht auf Lernergebnisse immer noch weitgehend ungeklärt – die Prozesse, die sich im Unterricht konkret abspielen, sind eher eine black box als dass sie sichtbar und analysierbar wären. Die PISA-Ergebnisse z.B. betreffen die Ausprägungen von Kompetenzen und ihre statistische Verteilung, geben aber keine Auskunft über Unterrichtsskripte, Gruppenprozesse und individuelle Aneignungen beim Lernen. Qualitatives Arbeiten ist zudem geeignet, einen noch weitgehend unbekannten Gegenstand aufzuschließen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000: 25).

4. Triangulation

Die Differenz von quantitativer und qualitativer Forschung provoziert die Frage, ob sich die unterschiedlichen Zugänge zum Gegenstand ergänzen können. Diese Frage wird als Frage nach der Triangulation von Daten und Interpretationen diskutiert. Triangulation bedeutet in der Vermessung die Bestimmung eines Ortes durch Messung von zwei bekannten Punkten aus. Die Metapher wird unterschiedlich verstanden: Entweder wird die jeweils zweite Methode zur Validierung der Ergebnisse mit der ersten Methode benutzt, oder die Ergänzung der Methoden wird als Blick aus unterschiedlichen Richtungen für ein reichhaltigeres Bild vom Gegenstand verstanden (vgl. Kelle/Erzberger 2000: 300-304; Kelle 2008: 49-52).

Triangulation kommt nicht nur für die Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren in Betracht, es können auch unterschiedliche qualitative Verfahren kombiniert werden. Zu beachten ist auch hierbei, dass unterschiedliche Verfahren jeweils eigene Grenzen haben, und möglicherweise wird nicht derselbe ‚Gegenstand' in den Blick genommen. „So emergieren bei Gruppendiskussionen eher weniger narrative Elemente und umgekehrt ist das Biographische Interview nicht primär zur Erfassung kollektiver Sinnebenen geeignet. Beide Verfahren ‚erzeugen' wiederum wenig Daten über vorsprachliche, habituelle und atmosphärische Aspekte zwischenmenschlicher Interaktion, wie sie beim Verfahren der Teilnehmenden Beobachtung anfallen." (Loos/Schäffer 2001: 73)

Ein Beispiel: Vergleich zweier Schulen (Sachsen-Anhalt-Studie, Krüger/Reinhardt u.a. 2002). Der Versuch, Gründe und Hintergründe für Ausländerfeindlichkeit in der Gruppe unserer fast 1.500 befragten Schüler und Schülerinnen auf der Ebene von Einzelschulen zu erforschen, führte zu der Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren (Krüger/Kötters-König/Pfaff/Schmidt 2002). Zwei Schulen zeigten gute innere Kohäsi-

on und großes Bemühen um die Interaktions- und Kommunikationskultur in der Schule, sie zeigten aber ganz unterschiedliche Daten bei der Ausländerfeindlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. An beiden Schulen wurden je drei Gruppendiskussionen durchgeführt, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Bohnsack 2004; Loos/Schäffer 2001). Dabei stellte sich Schule A als nahraumorientiert heraus, was für diese Schule und ihren Zusammenhalt als funktional erscheint. Jedoch schaffte diese Schule nicht den Schritt von der Gemeinschaft zur Gesellschaft, denn die Integration des Fremden wurde nicht geleistet (starke Abwehr gegen Großstädte und Ausländer). Die Schule B dagegen nutzte ihren inneren Zusammenhalt für die Öffnung nach außen, die sich auch als Partnerschaft mit ausländischen Schulen zeigte. Im einen Fall wurde Kohäsion mit der Abgrenzung gegen außen erkauft oder ging mit ihr parallel, im anderen Fall war der gute Zusammenhalt die Basis für Öffnung zum Fremden (vgl. Schmidt 2002: 223-235).

In diesem Falle diente der qualitative Zugang nicht dazu, das Feld erst einmal grob zu vermessen und dann Vermutungen zu erzeugen, sondern die dokumentarische Methode mit den Gruppendiskussionen diente dazu, das Innenleben der Schulen in ihrem Prozesscharakter nachzuzeichnen. Natürlich wäre es möglich zu überlegen, ob die Ergebnisse der qualitativen Studie nicht in Instrumente einer quantitativen Studie zu „übersetzen“ wären, aber dieser Schritt war hier nicht der Sinn des qualitativen Arbeitens.

Autorenangaben

Prof. (em.) Dr. Sibylle Reinhardt
Didaktik der Sozialkunde
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
sibylle.reinhardt@politik.uni-halle.de

Literatur

Adorno, T. W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D. J./Sanford, R. N. (1973): Einleitung. In: Adorno, T. W.: Studien zum autoritären Charakter. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (zuerst 1950).

Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.

Bohnsack, R. (2004): Die Dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, S. 210-222.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.

Calhoun, C. (2001): Methoden der Sozialforschung. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/New York: Campus, S. 39-61.

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.

Gabriel, O. W./Neller, K./Hanke-Crane, C. (2001): Schülerbefragung zur Juniorwahl 2001. Unveröff. Abschlussbericht.

Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M.: Suhrkamp (zuerst 1933).

Joas, H. (2001): Die soziologische Perspektive. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt/M./New York: Campus, S. 11-38.

Kelle, U. /Erzberger, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299-398.

Kelle, U. 2008: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, H.-H./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R. (2002): Jugend, Demokratie und Politische Bildung. Theoretischer und methodischer Ansatz. In: Krüger/Reinhardt u.a. (2002), S. 11-40.

Lankenau, K./Zimmermann, G. E. (1998): Empirische Sozialforschung. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-61.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske + Budrich.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.

Rost, D. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien,. Weinheim und Basel: Beltz.

Schmidt, R. (2002): Elemente politischer Bildung aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden an zwei Schulen. In: Krüger/Reinhardt u.a. (2002), S. 209-241.