

## Kapitel 6: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Analysen der drei Geschichtsklassen zueinander in Beziehung gesetzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beschreiben und verallgemeinernde Thesen bezüglich Schülermitbeteiligung begünstigender und verhindernder Faktoren zu formulieren. Zur Strukturierung des Vergleichs werden dabei die allgemeindidaktisch orientierten Beobachtungsschwerpunkte aus Kapitel 3.2.2 (S. 56) und die dazu korrespondierenden Fragestellungen und Hypothesen aus Kapitel 3.1 (S. 38ff.) sowie die Aspekte von Schülermitbeteiligung aus geschichtsdidaktischer Perspektive aus Kapitel 2.2 (S. 28ff.) herangezogen. Die Orientierung an den Beobachtungsschwerpunkten ist deshalb sinnvoll, weil hier noch einmal dezidiert zwischen den Beteiligungsaktivitäten der Lehrer und Schüler unterschieden werden kann und auch Bereiche der Analyse deutlich werden, die aufgrund nicht genutzter Mitbeteiligungsaktivitäten nicht thematisiert wurden. Diese primär auf die Unterrichtssequenzen bezogenen Bereiche werden mit den Aussagen der Lehrer und Schüler in Beziehung gesetzt und vor allem in Kapitel 6.2 unter fachdidaktischer Perspektive diskutiert. Dem wichtigen, anhand der Untersuchung ermittelten Aspekt der Beziehungsebene wird ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Die Erträge der Untersuchung werden im Rahmen von Überlegungen zu einer Theorie der Partizipation in einem weiteren Unterkapitel zusammengefasst, bevor sich ein letztes Kapitel mit praxisrelevanten Fragen der Untersuchung für die fallorientierte, reflexive Lehrerbildung beschäftigt.

### 6.1 Inhaltliche und methodische Aspekte von Schülermitbeteiligung

*Schülerseitig* lag der Beobachtungsschwerpunkt im *inhaltlichen Bereich* auf den Fragen, ob Schüler eigene Erfahrungen in den Unterricht einbringen, eigene Interessen artikulieren, verständnisorientierte Nachfragen stellen, weitergehende Fragestellungen einbringen, Beispiele auswählen oder vom Unterrichtsprogramm abweichen oder abdriften.

Für den inhaltlichen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtsklassen festzustellen, dass den Schülern im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen Möglichkeiten für das Einbringen eigener Erfahrungen und ihres Vorwissens gegeben werden. Die drei Unterrichtssequenzen sind so strukturiert, dass ein Anknüpfen an Erfahrungen und das Vorwissen der Schüler mit vorhergehenden Themen möglich und von den Lehrenden auch beabsichtigt ist. Diese potentielle Möglichkeit wird mit Ausnahme der Schüler von Frau Tomm von den Lernenden nicht wahrgenommen, da sie durch die konkrete Durchführung der Unterrichtsgespräche behindert bzw. durch die Lehrersteuerung von der Notwendigkeit, eigene Beiträge leisten zu müssen, enthoben werden. Die Artikulation eigener Interessen ist in den Unterrichtsgesprächen nicht zu beobachten. Sie findet sich in den Gruppendiskussionen und verbleibt somit im Raum des Wünschenswerten. Verständnisorientierte Nachfragen sind gelegentlich beobachtbar, sie beziehen sich jedoch auf eine oberflächliche Verständnisebene und dringen nicht tiefer in Sachverhaltsfragen ein. Auffallend ist, dass die Schüler relativ unkritisch mit den ihnen präsentierten Materialien und Aufgabenstellungen umgehen. Weitergehende Fragestellungen werden von den Schülern nicht in den Unterricht eingebracht. Dies bleibt die Domäne der Lehrenden, die dominant versuchen, Bezüge und Zusammenhänge herstellen zu lassen. Dass Schüler Beispiele auswählen, lässt sich anhand der Unterrichtsbeobachtung nicht erkennen, diverse Aussagen in den Lehrerinterviews und Gruppendiskussionen deuten eine partielle Beispielauswahl der Schüler an. Ein Abweichen oder Abdriften vom Unterrichtsprogramm wird von den Schülern als möglich erachtet, jedoch in den Unterrichtssequenzen bestenfalls als Verschleppungstaktik beobachtet.

*Schülerseitig* lag der Beobachtungsschwerpunkt im *methodischen Bereich* auf der Frage, ob die Schüler auf den Ablauf des Unterrichts Einfluss nehmen, eigene Lernwege artikulieren, ihre Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung verweigern, über Unterricht sprechen und Kritik am Unterrichtsablauf äußern.

Für den methodischen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass die Schüler vorwiegend im Rahmen organisierter Mitbeteiligungsformen, wie z. B. Schülervorträgen, den Ablauf des Unterrichts beeinflussen. Die Mitwirkung an Unterrichtsgesprächen bewegt sich im Spannungsfeld von Verweigerung und aktiver Mitarbeit. Dabei ist ein erstaunlicher Aspekt der Wunsch der Schüler, stärker zur Mitar-

beit gezwungen zu werden. Eigene Lernwege werden ausschließlich in der Gruppendiskussion artikuliert und setzen sich von den beobachteten Formen im Unterricht ab. Hierzu gehört z. B. die selbstständige Vorbereitung zu Hause. Im Unterricht selbst werden die Schüler selten von sich aus aktiv. Die partielle Verweigerung der Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung ist ein durchgängig zu beobachtendes Kennzeichen der drei Klassen, wobei hier eine Differenzierung notwendig ist. Während in der Geschichtsstunde von Herrn Ising die Verweigerung der Mitarbeit als Strategie der Gesprächssteuerung von den Schülern eingesetzt wird und eine Verantwortungsdelegation an den Lehrer darstellt, korrespondiert die Mitarbeitsverweigerung der Schüler bei Herrn Falter mit dessen stark lehrerzentriertem Unterricht. Die Verweigerung stellt hier ein konstitutives Element in der Organisation des Unterrichts dar. Die Schüler von Frau Tomm dagegen werden offensiv zur Mitarbeit angeregt und erhalten so kaum Gelegenheit, die Mitarbeit zu verweigern. Dies trifft jedoch nur auf die aktiven Schüler zu, die ihre passiven Mitschüler aus der Verantwortung für die Mitgestaltung des Unterrichts entbinden. Einen besonders spannungsreichen Aspekt stellt die Metakommunikation über Unterricht dar. Es ist anhand der Gruppendiskussionen durchgängig eine große Bereitschaft der Schüler erkennbar, über den Unterricht nachzudenken. Dabei sind die Schüler durchaus in der Lage, fundierte Unterrichtsanalysen vorzunehmen, die sogar teilweise über die Analysewilligkeit und -fähigkeit ihrer Lehrer hinausgehen. Doch auch hier verbleibt der metakommunikative Ansatz wie schon in vielen anderen, zuvor aufgeführten Bereichen im Bereich des Wünschenswerten, ohne eine entsprechende Umsetzung im Unterricht zu finden. Einige wenige Schüler berichten über positive Erfahrungen mit Unterrichtskritik (Herr Ising), die Mehrzahl der Schüler hält eine Metakommunikation für möglich, eine Kultur der Metakommunikation ist jedoch nicht erkennbar.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.1 (S. 38f.) formulierten, schülerseitigen Hypothesen zur Schülermitbeteiligung ist nach den Analysen der drei Geschichtsbeispiele zusammenfassend folgendes zu bemerken:

Einzelne Schüler verfügen über ein relativ hohes Reflektionsniveau bezüglich ihres Unterrichts und erstellen zum Teil eine genauere und fundiertere Analyse als ihre Lehrer. Gleichzeitig ist aber auch anzumerken, dass die Lernenden trotz der Analysefähigkeit partizipativer Interaktionsformen diese nicht im Unterricht einfordern. Welche Schlüsse

lassen sich daraus ziehen? Eine Möglichkeit wäre die Infragestellung einer euphemistischen Schülervorstellung, die den Schüler als unbedingt selbstständigen und autonom lernen Wollenden kennzeichnet. Es scheint nach den Untersuchungsergebnissen vielmehr so zu sein, dass Schüler den schulischen Unterricht sehr stark unter funktionalen Aspekten sehen. Dies ist einerseits durch das gymnasiale Kurssystem bedingt, welches die zielgerichtete Punkteplanung zum Bestehen von Prüfungen begünstigt, und andererseits durch die mangelnde Einbeziehung der Schüler in den Unterricht aktuell und in der vorangegangenen Schulzeit. Schülern, denen die Eigenleistung zur Gestaltung von Unterrichtsabschnitten nicht abverlangt wurde und wird, werden in den seltensten Fällen von sich aus aktiv. Eine Rezeptivitätskonditionierung führt zu denkbar ungünstigen Voraussetzungen für Partizipationsaktivitäten. Ein durchgängig zu beobachtendes Phänomen war auch die Verantwortungszuschreibung für die Unterrichtsgestaltung an den Lehrer. Viele Schüler haben sehr klar eine Rollentrennung zwischen Lehrer und Schülern herausgehoben und darauf verwiesen, dass Lehrer dafür bezahlt würden, Unterricht zu machen und ihnen etwas beizubringen. Die in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden sind diesem Anspruch ihrer Schüler in aller Regel nachgekommen, indem sie entweder von vorneherein frontale Unterrichtsmethoden gewählt haben oder in Phasen der Offenheit für Schülermitbeteiligung diese durch Übernahme der Leitung nicht genutzt haben. Ein Teufelskreis könnte darin bestehen, dass Lehrer sich nicht trauen, Unterrichtsphasen an die Schüler zu delegieren, aus Angst, diese könnten sie nicht produktiv nutzen – was die Beobachtungen auch gezeigt haben –, den Schülern dadurch aber gerade die Möglichkeit genommen wird, sich in partizipativen Unterrichtsformen zu üben. Gerade im Geschichtsunterricht bestand die vorwiegende Form der Mitbeteiligung von Schülern darin, diese im Rahmen von Schülervorträgen zu beteiligen, was faktisch bedeutete, sie an die Stelle des Lehrers zu rücken. Die Schüler haben ohne Ausnahme diesen Aspekt erkannt und herausgestrichen, so dass dem Schülervortrag in der beobachteten Form bestenfalls eine pseudopartizipative Bedeutung zukommt.

Die begrenzte Wahrnehmung der methodischen Kompetenzen der Schüler führt auch zu der Frage, wie Lehrende und Lernende die objektiven Anforderungen des Fachunterrichts mit ihren eigenen subjektiven Deutungen und Aufgabenbestimmungen korrelieren und welche Möglichkeiten mitbestimmenden Lernens sie im Unterricht erkennen und realisieren. Es zeigt sich, dass die Suche nach „Brücken des Verstehens“ im Unter-

richt seitens der Schüler tatsächlich von der Offenheit der Lehrenden und dem Schülervorverständnis bezüglich der Fachinhalte abhängt, wenn auch in einer negativen Ausprägung. In den Analysen wird deutlich, dass das sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden festgestellte, defizitäre Schülervorverständnis einen erheblichen Hinderungsgrund für die Mitbeteiligung von Schülern darstellt. Die Strategien zur Behebung dieser Defizite laufen auf einen lehrergelenkten Unterricht hinaus, der die umfassende Instruktion vorsieht. Die Defizitsicht bildet ein stabilisierendes Element einer asymmetrischen Unterrichtssituation, in welcher der Lehrer die Führung im Unterricht legitimieren kann und die Schüler ihre Mitverantwortung delegieren können. Dabei fällt auf, dass die Schüler selten eine Verbindung von ihrer Lebenswelt zu den fachlich-systematisch präsentierten Unterrichtsinhalten und Kompetenzanforderungen herstellen können. Ein emanzipatorisches Verhalten der Lernenden über das Einbringen eigener Erfahrungen, weitergehender Fragen und Problemstellungen sowie das Infragestellen vorgegebener Inhalte und Methoden wie dies bei den Schülern von Frau Tomm ansatzweise erkennbar ist, ist insgesamt nur rudimentär festzustellen. Die fachlogische, systemorientierte Präsentation von Unterrichtsinhalten verstärkt die Fremdheit der Lernenden gegenüber diesen Inhalten. Die Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass sie ihre Interessen nur in geringem Maße einbringen können. Die formulierte Hypothese, wonach eine wiederholte Abweisung von Beteiligungsversuchen zu Gleichgültigkeit oder Zynismus führen können, lässt sich anhand der Analysen bestätigen. Dabei steht weniger Zynismus als vielmehr die Gleichgültigkeit gegenüber einer eingespielten Asymmetrie im Unterricht und deren Akzeptanz im Mittelpunkt.

*Lehrerseitig* lag der Beobachtungsschwerpunkt im *inhaltlichen Bereich* auf der Frage, ob eine Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts erfolgt, an das Vorverständnis der Lernenden angeknüpft wird, sich der Unterricht durch Lebensweltbezug, Aktualität und Praxisnähe auszeichnet, wie mit unerwarteten Gedanken der Lernenden umgegangen wird, ob der Lehrende Bereitschaft zum Abweichen vom Plan zeigt und ob er weitergehende, auch fachübergreifende Fragestellungen anregt.

Für den inhaltlichen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass im Rahmen der ersten Interviews in der Regel eine Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts erfolgt. Eine Darlegung für die Schüler im Unter-

richt lässt sich anhand der Aussagen von Lehrern und Schülern vermuten bzw. im Falle von Herrn Falter bestätigen. Der Abriss erfolgt relativ knapp und lässt die Frage offen, inwieweit die Schüler diese Darlegung zum Anlass eigener Überlegungen nutzen. Alle drei Lehrenden geben zu verstehen, dass sie sich bemühen, an das Vorverständnis der Lernenden anzuknüpfen. Sie streben dies über den Verweis an die Einbettung des jeweiligen Themas in einen übergreifenden Kontext an. Gleichzeitig reflektieren sie die Schwierigkeiten ihrer Schüler, ihr Vorwissen einzubringen, ohne einen konkreten Lösungsvorschlag anbieten zu können. Die Aspekte des Lebensweltbezuges, der Aktualität und Praxisnähe des Unterrichts erfahren eine ambivalente Einschätzung. Einerseits erkennen die Lehrenden darin eine auch von den Schülern bevorzugte Zugangsweise zum Erschließen historischer Sachverhalte, andererseits schätzen sie einen dominanten, lebensweltbezogenen Zugang gering. Dabei bieten die behandelten Themen „Kreuzzüge“ und „Reformation“ vielfältige Anknüpfungspunkte an aktuelle Entwicklungen. Der Umgang mit unerwarteten Gedanken der Lernenden und die Bereitschaft zum Abweichen vom Plan wird im ersten Interview von allen Lehrern positiv bewertet. Die theoretische Bereitschaft, vom Unterricht abzuweichen, ist groß. Im tatsächlichen Unterrichtsgespräch werden zaghafte Bemühungen der Schüler jedoch der zielgerichteten Gesprächsführung geopfert. Dennoch lassen sich die Lehrer phasenweise auf die Gedanken ihrer Schüler ein, diese Gesprächsanteile bleiben jedoch im Verhältnis zur Gesamtkommunikation rudimentär. Eine grundsätzliche Änderung der Unterrichtsplanung unterbleibt. Fachübergreifende Anregungen sind in der Analyse nicht erkennbar, weitergehende Fragestellungen zielen auf die Einbettung historischer Sachverhalte in übergreifende Komplexe.

*Lehrerseitig* lag der Beobachtungsschwerpunkt im *methodischen Bereich* auf der Frage, ob die Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden beteiligt werden, eine schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung erkennbar, eine metakommunikative, reflektierende Orientierung vorfindbar ist und die Lernenden an der Auswertung des Unterrichts beteiligt werden.

Für den methodischen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass eine Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden nicht erkennbar ist. Die Lehrer haben ihre Unterrichtsreihen selbstständig geplant und

den Methodeneinsatz gemäß fachspezifischer Erfordernisse (Quellenarbeit, Lehrbuch und Schülervortrag) festgelegt, wobei einzig die spontane und wenig reflektiert wirkende Wahl der Unterrichtsformen bei Herrn Falter auffällt. Dass Schüler an der Methodenauswahl mitbeteiligt waren, ist nicht erkennbar. Die Lehrer sehen dominant in der Methode des Schülervortrages die Möglichkeit, den Schülern Gelegenheit für das Einbringen ihrer Gestaltungsideen zu geben. Dabei lassen sie den Schülern die freie Entscheidung über den Medieneinsatz und die Strukturierung des Vortrages. Die Schüler erteilen dieser Form des Unterrichts jedoch als Frontalunterricht mit anderen Mitteln eine Absage. Die Planung des Methodeneinsatzes verbleibt dominant in Hand der Lehrenden, wobei deutliche Unterschiede im methodischen Repertoire zu erkennen sind. Lehrerzentrierten Formen der Gesprächsführung mit Methodenmonotonie bei Herrn Ising und Falter stehen multimethodische Herangehensweisen bei Frau Tomm gegenüber. Eine schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung ist nur bei Frau Tomm nachweisbar, was nicht zuletzt durch die Aktivität der Schüler möglich wird, während sich ihre beiden männlichen Kollegen durch eine stark monologische Führung auszeichnen. Eine metakommunikative, reflektierende Orientierung ist in den Unterrichtssequenzen nicht erkennbar. Schüleraussagen deuten auf eine individuelle Aushandlung am Stundenende hin. Eine Beteiligung der Lernenden an der Auswertung des Unterrichts wurde nicht beobachtet.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.1 (S. 39f.) formulierten, lehrerseitigen Hypothesen zur Schülermitbeteiligung ist nach den Analysen der drei Geschichtsbeispiele zusammenfassend folgendes zu bemerken:

Das Zulassen und Ermöglichen von Fragen, Zweifeln, eigenen Wegen und von Fehlern – so die Hypothese – fördert Schülermitbeteiligung. Dies erscheint plausibel, kann in der vorliegenden Untersuchung aber nicht empirisch abgesichert werden. Die Hinweise der Schüler in den Gruppendiskussionen bestätigen die Hypothese, finden in den Unterrichtssequenzen aber kaum eine Umsetzung. Durch die starke Steuerung der Unterrichtsgespräche erhalten die Schüler faktisch keine Gelegenheit, eigene Wege zu beschreiten. Die zu beobachtenden Fehler der Schüler werden zum Teil bewusst übergangen (Fr. Tomm), um der Ideenentwicklung oder Korrektur durch die Mitschüler freien Lauf zu lassen, und zum Teil auch deutlich korrigiert (Hr. Ising), ohne dass aus

ihnen ein Lernfortschritt entsteht. Auch das Anknüpfen an Vorkenntnisse und Alltagserfahrungen der Schüler soll Schülermitbeteiligung befördern. Auch hier deuten die Aussagen der Schüler auf eine Bestätigung hin, wobei hier das ambivalente Verhältnis der Forderung nach einem stärkeren Einbezug des Schülervorverständnisses bei gleichzeitiger defizitärer Selbstsicht der Lernenden Fragen aufwirft. Auch die Lehrenden heben den positiven Effekt des Anknüpfens an das Vorwissen hervor, finden jedoch keine Mittel und Wege, dies faktisch umzusetzen. Die vorherrschende Strategie der beiden Lehrer besteht darin, die Wissenslücken der Schüler über informierende Stundeneinstiege und belehrende Monologe zu füllen. Der Unterricht erhält durch die bewusst gewählte, lehrerzentrierte Führung einen Vorlesungscharakter, der sich nicht zuletzt aufgrund der Klassengröße (Herr Falter) als effizientes Vermittlungsverfahren anbietet. Frau Tomm vertraut dagegen auf die Kompetenz ihrer Schüler und nimmt sich bewusst zurück. Eine Überakzentuierung der Fachsystematik und extern vorgegebener Aufgaben und Richtlinien, so eine weitere Hypothese, behindert Schülermitbeteiligung, während fachübergreifende Unterrichtsanteile und -projekte die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung fördern. Anhand der Lehrerinterviews lassen sich deutliche Verweise auf Rahmenrichtlinien, Fachsystematik und die zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien nachweisen. Auch die Schüler reflektieren die Bedeutung der Rahmenrichtlinien und die daraus resultierende Methodenwahl sehr deutlich. Die Diskussion dieser Aspekte findet vorwiegend unter einschränkenden Gesichtspunkten statt. Lehrer wie Schüler bringen mit dem Hinweis auf externe Anforderungen tendenziell eine Verhinderung oder Erschwerung dessen vor, was sie sich eigentlich wünschen würden. Einen wichtigen Aspekt externer Anforderungen stellt die Orientierung an Klausuren dar. In allen Bereichen finden sich sowohl lehrer- wie schülerseitig Verweise auf Prüfungen. Diese sind bestimmend für die Behandlung von Themen und das Anforderungsprofil des Faches. Besonders deutlich wird der Einfluss einer nahenden Klausur im Beispiel von Herrn Ising, dessen Unterricht primär dem Kriterium einer möglichst schnellen und effizienten Stoffvermittlung verschrieben ist und Schülermitbeteiligung nur randständig vorsieht. Hinweise auf fachübergreifende Unterrichtsanteile sind weder von den Lehrern noch von den Schülern noch in den Unterrichtssequenzen erkennbar und stellen eine große Leerstelle im Geschichtsunterricht dar. Dies ist jedoch nicht den Unterrichtsakteuren



anzulasten, da fachübergreifende Elemente in den Rahmenrichtlinien mit Ausnahme der „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ nicht vorgesehen sind. Dieser Mangel wurde erkannt und in den neuen Richtlinien für den Geschichtsunterricht behoben. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrenden, von vorgegebenen Wegen und geplanten Vorgehensweisen abzuweichen, wenn die Lernenden es fordern, erhöht die Bereitschaft der Lernenden, sich in den Unterricht einzubringen. Diese Hypothese kann wiederum in ihrer negativen Ausprägung durch die Aussagen der Schüler gestützt werden. Der Bereitschaft der Lehrer, von der Planung abzuweichen, steht die funktionale Unterordnung abweichender Schülerbeiträge in den Unterrichtsgesprächen gegenüber. Eine funktionale Einbindung der Schülerbeiträge in das Unterrichtsgeschehen, die eine starke Schülermitbeteiligung hervorbringen soll, wird so ad absurdum geführt, da die Schüler lediglich noch die Funktion von Stichwortgebern erfüllen.

Die Hypothese, wonach eine metakommunikative Grundhaltung der Lehrenden, die auf Offenheit und Transparenz der Unterrichtsentscheidungen zielt und den Schülern den Bezug von Fachsystematik und Lebenswelt verdeutlicht und ihn zugleich problematisiert, die Chancen für Mitbeteiligung verbessert, leitet zusammen mit der Hypothese, dass die bewusste Förderung des Aufbaus der methodischen Kompetenz der Schüler ihre Mitbeteiligungsfähigkeit fördert, zum Abschnitt 6.2 über: Die Bedeutung des Fachverständnisses für Schülermitbeteiligung.

### *Weitere Beobachtungen*

Auffallend war des Weiteren, dass Schüler von Kursen, in denen während der Beobachtungsphase eine relative Methodenvielfalt festgestellt werden konnte, deutlich härter mit ihren Lehrern ins Gericht gingen als die Schüler derjenigen Kurse, in denen lehrerzentrierte Methodenmonotonie dominierte. Eine Erklärung ist, dass die Schüler, die abwechslungsreichen Unterricht erfahren, natürlich eher in der Lage sind, unterschiedliche Methoden und ihre Vor- und Nachteile zu beurteilen als Schüler, die vorwiegend Frontalunterricht kennen gelernt haben. Sie sind sich aber auch dessen bewusst, welchen Arbeitsaufwand schülerorientierte Verfahren für die Lernenden mit sich bringen und kritisieren nicht zuletzt aus diesem Grund ihre Lehrer. Man könnte vermuten, dass Schüler,

die mit absoluter Methodenmonotonie im Sinne eines schlechten Frontalunterrichts konfrontiert sind, sich dagegen auflehnen. In der Untersuchung konnte jedoch keinerlei Aufbegehren seitens der Lernenden festgestellt werden. Die Schüler, die ihre schulische und unterrichtliche Situation als besonders belastend beschrieben haben, wählten die Strategie des Rückzugs und der Verweigerung mit der Begründung, dass ein Aufbegehren ohnehin nichts bringe. Gleichwohl reflektierten diese Schüler (viel stärker als Schüler anderer Schulen) über ihre Zukunftserwartungen, die sie tendenziell fatalistisch pessimistisch kennzeichneten.

## **6.2 Die Bedeutung des Fachverständnisses für Schülermitbeteiligung**

In den drei Analysen hat sich gezeigt, dass sich die Vorstellungen über das Fach und die Behandlung seiner Inhalte zwischen den Lehrern und ihren Schülern unterscheiden und somit eine Quelle gegenseitigen Missverständnisses bilden, die wiederum negative Auswirkungen auf die Mitbeteiligung der Schüler hat. Dies ist einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

Ausgehend vom Stand der in Kapitel 2.2 beschriebenen, fachdidaktischen Diskussion bezüglich Geschichtsbewusstsein, Geschichtswissen, sozialem Lernen, Emotionalität und Reflexivität lag ein Beobachtungsschwerpunkt auf der Frage, welche Einstellungen die Schüler zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht entwickeln, wenn sie sich selbst in den Unterricht einbringen (vgl. von Borries 1985). Wenn man Geschichte als „Sinnorientierung über Zeiterfahrung“ definiert, ist zwischen beobachtbarem Verhalten im Unterricht und intellektuellen Operationen zu differenzieren. Deshalb kommt der Korrelation der Unterrichtsbeobachtung mit Schüler- und Lehrerinterviews im Fach Geschichte eine besondere Bedeutung zu. Zu klären war, ob die Schüler den Zusammenhang von Schülerinteressen, Unterrichtsmethodik und Entwicklung historischen Lernens und geschichtlicher Kompetenz erkennen und wie sie sich selbst mit ihren Emotionen einbringen. Die Geschichtslehrer sollten bezüglich der Förderung bzw. Verhinderung von Beteiligungschancen befragt, und ihre Unterrichtspraxis zum Vergleich herangezogen werden. Eine besondere Bedeutung kam der Frage zu, ob und

wie das jeweilige Schülervorverständnis thematisiert und im Unterricht als „Brücke des Verstehens“ genutzt wurde.

Bei der Analyse der fachdidaktischen Vorstellungen der drei Lehrkräfte fiel auf, dass die Orientierung an historischen Fakten eine wichtige Grundlage des Geschichtsunterrichts darstellt. Die Lehrenden bleiben jedoch nicht auf dieser Ebene stehen, sondern nehmen sie als Ausgangspunkt, um weiterführende Überlegungen anzustoßen, die es Schülern ermöglichen sollen, Zusammenhänge zu erkennen und Gegenwartsbezüge herzustellen. Dabei werden zu vermittelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler aufgeführt, die auf gemeinsame, diskursive Aushandlungsprozesse verweisen und die Schüler zu eigenständiger Meinungsbildung und Schwerpunktsetzungen anregen sollen. Die Lehrenden haben offenbar unterschiedliche Erfahrungen bei der Vermittlung historischer Inhalte gemacht. Auffallend ist bei den männlichen Kollegen der sehr reduzierte Anspruch, den sie an die Schüler stellen. Hier deuten sich resignative Tendenzen an, die auf Vermittlungsdefizite hinweisen. Diese werden in der Regel über Schuldzuweisungen an Schüler und externe Faktoren legitimiert. In allen drei Fällen bringen die Lehrkräfte ihre Skepsis bezüglich des Leistungsvermögens der Schüler zum Ausdruck, diese sogenannten Transferleistungen, die sich sehr stark aus prüfungsrelevanten Anforderungen ergeben, zu erfüllen. Es deutet sich an, dass die Orientierung an Merkmahlen dabei der kleinste gemeinsame Nenner zwischen Lehrern und Schülern ist. Damit kommt den curricularen Vorgaben besondere Bedeutung zu. Die Rahmenrichtlinien des Bundeslandes Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 1994 postulieren einen kontinuierlichen Durchgang durch die Geschichte. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich „historisches Wissen“, das zwar „nicht streng chronologisch vermittelt“ werden soll, sich aber dennoch am Prinzip des Lehrgangs und der Chronologie orientiert. Die geäußerte Hypothese, wonach die Stofffülle beim Durchgang durch die Menschheitsgeschichte in vier Kurshalbjahren im Rahmen eines stofforientierten oder systemorientierten Ansatzes und die Vorgaben durch das Zentralabitur die Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung erschweren, lässt sich bestätigen. Die Orientierung auf Merkmahlen wird zudem durch die in den Rahmenrichtlinien von 1994 (S. 58 ff.) verbindlich zu lernenden Merkmahlen untermauert und könnte auch verantwortlich für die Zweiebenenvorstellung (Fakten, Transfer) der Lehrenden sein. Das Spannungsverhältnis von Rationalität und

Emotionalität wird in der Praxis des Geschichtsunterrichts zumeist zugunsten intellektueller Wissensanforderung und -abfrage aufgelöst. Der Geschichtsunterricht wird deshalb – gerade in den neuen Bundesländern – von vielen Schülern als ein „Paukfach“ eingeschätzt, in dem Geschichtsdaten und Wissen wichtiger sind als die Fähigkeit, Probleme zu lösen, Perspektiven zu entwickeln, Fremdverstehen einzuüben und Reflexivität zu stimulieren (von Borries 1995, S. 419ff.). Neben der propagierten Vorgehensweise bei der Vermittlung ist die konkrete Umsetzung im Unterricht zu beachten. Dabei spielt die Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien und -methoden eine große Rolle. Alle Lehrkräfte verweisen auf die Bedeutung geeigneter Lehr- und Lernmittel, wobei sich eine gewisse Unzufriedenheit mit den vorhandenen Lehrbüchern zeigt und eine Tendenz zu einer unkritischen Verwendung darstellender Texte zur gerafften Stoffbehandlung andeutet. Dass diese Textsorte aufgrund ihrer Komplexität wenig geeignet ist, Schülermitbeteiligung zu fördern, wenn man sie nicht entsprechend aufbereitet, dürfte in der Unterrichtsanalyse von Herrn Ising deutlich geworden sein. Der Methode der Quellenarbeit wird von allen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Bedeutung beigemessen, wobei z. T. undifferenziert alle Textsorten (darstellende Texte, Sekundärtexte und Quellentexte) unter den Quellenbegriff subsumiert werden (Hr. Ising). Der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Geschichtsunterrichts hat sich traditionell an dieser Methode festgemacht. Die fachdidaktische Diskussion ist aber heute dadurch geprägt, dass Textquellen im Unterricht im Spannungsfeld von „Ärgernis und Erfordernis“ diskutiert werden (Pandel 1995, S. 14ff., Pandel 1997, vgl. von Borries 1992). Die Aussagen der Schüler und Lehrer zur Quellenarbeit stützen leider dieses Spannungsfeld. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Quellenarbeit als die dominante Methode des Geschichtsunterrichts als Erfordernis wahrgenommen wird. Als Ärgernis wird von den Lehrern angeführt, dass die Schüler Quellenarbeit nicht mögen und auch große Schwierigkeiten bei der Quellenanalyse besitzen. Dies sollte unter dem Aspekt, dass es sich um das erste Schuljahr der gymnasialen Oberstufe handelt, bedenklich stimmen. Eine zentrale Methode, die nur unzulänglich von den Schülern beherrscht wird, dürfte kaum zu befriedigenden Mitbeteiligungsaktivitäten führen. Auch scheint hier ein Defizit bei der Vermittlung von Kompetenzen zur formalen Quellenanalyse zu bestehen. Lediglich in einer der drei Unterrichtsreihen (Herr Ising) wurde die Vorgehensweise bei einer formalen Quellenanalyse beobachtet, im konkreten

Fall jedoch so formal und allgemein, dass die Schüler in den späteren Stunden nicht davon profitieren konnten. Schülermitbeteiligung setzt im Rahmen der Quellenanalyse die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen voraus, und zwar Methodenkompetenz im Umgang mit Geschichte (Hey u. a. 1992, Pandel 1995) und historische Sinnbildungskompetenz (Pandel 1991, Rüsen 1994). Eine Methodenkompetenz zu besitzen bedeutet, mit Geschichte als Geschichtskultur, als Wissenschaft und als Erzählung kompetent umgehen zu können. Es handelt sich um den fachspezifischen Umgang mit den Eigenarten von Geschichte als vergangenheitsbezogenes, narratives System von Erinnerung. Dabei spielt der Konstruktcharakter von Geschichte eine wichtige Rolle. Eng damit zusammen hängt die Sinnbildungskompetenz, die darin besteht, Geschichte nicht als unabänderbare Tradition aufzufassen, sondern als von relevanten Teilen der Gesellschaft getragene Sinnorientierung, die von Generation zu Generation immer wieder modifiziert und umgeschrieben wird. Schülermitbeteiligung ist daran erkennbar, dass die Schüler Gelegenheit erhalten, Geschichte umzuerzählen. Die analysierten Unterrichtssequenzen haben eines gemein: Ausgehend von der Beschäftigung mit einem Text (ein darstellender Text, ein Sekundärtext und ein Quellentext) geht es in einem Unterrichtsgespräch darum, wesentliche Inhalte des Textes zu rekapitulieren und weiterführende Überlegungen anzuregen. Bereits bei der Auswahl der Texte ist fraglich, inwieweit an ihnen wirklich die Methoden- und Sinnbildungskompetenz der Schüler gefördert werden und das Vorwissen der Schüler zur Geltung kommen kann. Vielmehr scheint es mit Ausnahme von Frau Tomm so zu sein, dass die Texte primär die Funktion haben, einen möglichst schnellen Durchgang durch die Geschichte zu ermöglichen. Die sich anschließenden Unterrichtsgespräche geben den Schülern nicht die Gelegenheit, den konstruktiven Charakter von Geschichte zu erkennen und Geschichte umzuerzählen. Vielmehr steht die Aneignung geschichtlicher Fachbegriffe im Vordergrund, die durch verwirrende Fragestrategien auf verschiedenen Sinnebenen zusätzlich erschwert wird. Gegenwarts- und Vorverständnisbezüge werden propagiert, aber nicht eingelöst. Der Sinn von Geschichtsunterricht reduziert sich in den Sequenzen A und C auf die Nacherzählung von Geschichte. Lediglich Frau Tomm macht mit ihrem Postulat, die Schüler über diskursive Bearbeitungsformen zu einem eigenen Beurteilungsstandpunkt zu bewegen, ernst. Die beobachtete Unterrichtssequenz war durch einen multiperspektivisch-

interpretativen Zugang über diskursive Formen gekennzeichnet. Dabei diene ein Quellentext als Basis für begründete Hypothesen über historische Entwicklungen. Das Schülervorverständnis spielte in den Sequenzen A und C keine Rolle und wurde dementsprechend auch nicht thematisiert. Insgesamt fällt auf, dass die Lehrkräfte sehr stark die Themenbehandlung steuern.

Den Befunden zu den Unterrichtsanalysen entsprechend, muss bei den Schülern ein fachliches Verständnis festgestellt werden, welches deutlich defizitäre Züge trägt. Auffallend ist, dass die Schüler vorwiegend Kritik am Fach Geschichte äußern. Mit der wichtigste Punkt ist, dass die Schüler den Anschauungsaspekt des Faches betonen, der aus ihrer Sicht anhand alltagsgeschichtlicher Einzelfallbetrachtungen zu erreichen ist. In dieser von allen Schülern genannten und durchaus auch von Lehrenden erkannten Thematik kommt ein wesentliches, fachliches Verständigungsproblem zum Ausdruck, dass die Mitbeteiligung der Schüler erschwert. Die von den Geschichtslehrern präferierte, funktionale und formale Betrachtungsweise bei gleichzeitiger Geringschätzung des Anschauungsaspekts von Geschichte über lebensweltliche Zugänge verhindert geradezu, Brücken des Verstehens zu bauen. Man könnte von einem klassischen Theorie-Praxisproblem sprechen, indem die Theorieorientierung der Lehrenden nicht mit der Praxisorientierung der Lernenden vermittelt wird. Da den Schülern eine Annäherung an Geschichte somit erschwert ist, speist sich ihre fachliche Vorstellung dominant aus der Antizipation dessen, was ihnen von den Geschichtslehrern über die Darbietung geschichtlicher Sachverhalte im Unterricht zugänglich ist. Die Wahrnehmung des Faches als methodenmonoton und auf die Darstellung von Zusammenhängen und Bezügen zur Gegenwart gerichtet, führt gekoppelt mit der mangelhaften Erschließungsmöglichkeit historischer Sachverhalte zu einem fatalen Urteil. Geschichte wird zu einem „verstaubten“ Fach, dessen Inhalte aus vergangenen Ereignissen bestehen, deren nachträgliche Interpretation ohne Reiz ist. Da zudem eine metakommunikative Auseinandersetzung über das Fachverständnis zwischen Lehrern und Schüler nicht stattfindet, ordnen sich die Schüler nach ihren Aussagen der Fachlogik unter und überlassen den Lehrenden die Führung. Diese Orientierungslosigkeit der Schüler begünstigt keinesfalls die Eigenaktivität der Lernenden, sondern führt, zusammen mit der dominanten Prüfungsorientierung, zu Anpassung an den Lehrer. Eine riskante Hypothese an dieser Stelle könnte lauten, dass dies ein besonderes Kennzeichen und Problem des Geschichtsunterrichts ist. In

den anderen untersuchten Fächern des DFG-Projekts sind sich die Schüler viel eher im Klaren, was sie mit dem Fach wollen und anfangen können. Damit muss Rohlfes (1992) Einschätzung gestützt werden, wonach die Schüler in der Regel nicht recht wissen, was sie eigentlich aus der Geschichte lernen wollen. Ihre historischen Kenntnisse und Vorstellungen sind nicht gründlich genug, um daraus substantielle Fragen an die Geschichte ableiten zu können. Geschichte wird damit zu einem Fach, das im wesentlichen über externe Anforderungen legitimiert und stabilisiert wird. Eine ganz wesentliche, externe Anforderung stellt dabei der Belegungszwang des Faches dar, der durchweg von allen Lehrern und Schülern herausgestellt und kritisiert wird. Dabei sollte beachtet werden, dass Geschichte deshalb ein Pflichtfach ist, weil es in die Allgemeinbildung integriert ist. Der Hinweis von Lehrern, Geschichte sei Pflicht und deshalb hätten die Schüler keine Lust, offenbart einen eklatanten Mangel ihrer allgemeindidaktischen Kompetenz. Nun kann die Lösung nicht einfach darin bestehen, das Fach abzuschaffen bzw. als Wahlfach einzuführen. Vielmehr sollte eine Verständigung darüber erzielt werden, was Lehrer und Schüler mit dem Fach Geschichte in der heutigen Zeit anfangen wollen. Ob es dabei zu einem von von Borries vorgeschlagenen Moratorium zum Zwecke der Selbstbesinnung kommen muss, sei dahingestellt.

Wenn man die dargestellten, geschichtsdidaktischen Befunde aus Kapitel 2.2, wonach seit Ende der 1980er Jahre eine praktische Wende im professionellen Selbstverständnis von Geschichtslehrern vollzogen worden ist, die auf die Didaktik der Geschichte zurückwirkt, Revue passieren lässt, so lässt sich folgendes bemerken. Die Einschätzung von von Borries (1994, S. 380ff.), wonach dominante Stofforientierung und belehrender Geschichtsunterricht künftig schwerlich vertreten werden können, mag für die fachdidaktische Diskussion zutreffen, die beobachtete Realität zeigt jedoch auch die stabilisierenden Elemente eines solchen Unterrichts.

Ein Fazit der Untersuchung mit Bezug auf die Stufung von Schülermitbeteiligung soll ans Ende der fachdidaktischen Ergebnisse gestellt werden. Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung zeigt einen Geschichtsunterricht, in dem die Schüler lediglich als rezeptive Instanz in einem Nacherzählungsprozess und als Adressaten von Lehr-Lern-Prozessen fungieren. Dies behindert ihr Lernen. Die Beachtung des Schülervorverständnisses (z. B. durch Spontanphasen, Sammlung emotionaler Eindrücke, Alltagsbe-

zug, Gegenwartsbezug) ist für den Lehrer ein Steuerungselement, das er im Sinne der fachlichen Umsetzung der Schülerinteressen einsetzen kann, in den vorgestellten Fällen bis auf eine Ausnahme aber nicht anzutreffen ist. Die methodische Balance zwischen Sachorientierung/Wissenschaftspropädeutik/Rationalität auf der einen und Schülerorientierung/Selbstbestimmung/Selbsttätigkeit/Subjektivität auf der anderen Seite ermöglicht Freiräume für Schülermitbeteiligung. Wenn die Schüler die Chance erhalten, ihren Interessen im Unterrichtsfach nachzugehen, Vorlieben und Abneigungen zu thematisieren und so ihre Emotionalität einzubringen, werden sie auch verstärkt Anforderungen an Inhalte und Methoden des Unterrichts stellen und so ihren Beitrag zur Unterrichtsgestaltung leisten. Die Befähigung der Schüler zum historischen Fremdverstehen und die Entwicklung historischer Reflexivität werden sich nur dann entwickeln, wenn die Schüler an der Gestaltung, Planung und Verantwortung des Unterrichts beteiligt werden. Somit stellen die Entwicklungsstufen für Schülermitbeteiligung ein normatives Ideal dar, dass sich in der vorliegenden Untersuchung noch deutlich von der Unterrichtsrealität im Fach Geschichte abhebt.

### **6.3 Die Bedeutung der Beziehungsebene für Schülermitbeteiligung**

Die Beziehungsebene hat sich in der Untersuchung als ein wesentliches Stabilisierungselement fachlichen Missverstehens und defizitärer Schülermitbeteiligung herauskristallisiert. Die Wahrnehmung der Lehrer durch die Schüler war in den Gruppendiskussionen vor dem Hintergrund der Stundenanalysen überraschend positiv. Herausgestrichen wurden Aspekte des Respekts gegenüber dem Lehrer, dass Schüler nicht ungerecht behandelt und in Ruhe gelassen werden, wenn sie keine Lust oder Interesse für das Fach oder ein Themengebiet haben. Ein guter Lehrer ist in den Augen der Schüler ein Lehrer, der sie in Ruhe lässt und den Unterricht macht. Interessanterweise argumentierte ein Geschichtskurs mit der Fachspezifik und deklarierte Lernende wie Lehrende zu Opfern des Faches, das keine Variationsmöglichkeiten zuließe. Insgesamt wird deutlich, dass zwischen Anerkennungsverhältnissen auf der personalen und partizipativen Ebene unterschieden werden muss. Eine gute personale Beziehungsebene, die als Voraussetzung für eine gute Partizipationskultur angesehen wird (vgl. Kötters/Schmidt/Ziegler 2001),



kann auch in ihr Gegenteil umschlagen und Partizipation erschweren und ist damit keineswegs ein Garant dafür. Wenn man Schülermitbeteiligung unter der Perspektive schulischer Anerkennungsverhältnisse entfaltet und auf die Partizipationsebene bezieht, lassen sich mit Honneth (1992) zwei Bearbeitungsvarianten verweigerter Anerkennung unterscheiden. Die passive Variante generiert Anerkennungsverweigerung. Scham wird als Selbstentwertung erfahren und führt zu Rückzugsverhalten. Die aktive Variante generiert Scham, die mit Wut gekoppelt zu Widerstand führen kann. Beide Bearbeitungsvarianten sind im Alltag der Schule leicht vorstellbar. Sie finden sich z. B. in den Befunden, die eine Verweigerung der schulischen Gremienarbeit durch Schüler zum Ausdruck bringen oder Protesthaltungen als Versuche deuten, Autonomie auf der Hinterbühne zu behaupten. Momente des Rückzugs und des Widerstandes sind jedoch immer in den Grenzen der symbolischen Ordnung der Schule eingespannt und formen sich in diesem Rahmen der Artikulation und Handlungsräume aus (vgl. für Schüler auch Willis 1979, Wexler 1994, Böhme 2000 und für Lehrer Altrichter/Salzgeber 1995 und Altrichter/Posch 1996). Für die vorliegende Untersuchung ist die passive Bearbeitungsvariante dominant. Die symbolische Ordnung des Gymnasiums scheint so stark zu sein, dass aktive Bearbeitungsstrategien nicht in Erscheinung treten.

Die Hypothese von Keuffer (1996, S. 178), wonach die Unterrichtssituation im Jahre 1996 durch hohe Empathiewerte auf der Beziehungsebene bei gleichzeitiger Disziplinorientierung und lenkendem Lehrerverhalten gekennzeichnet ist und im Zuge ihrer immanenten Widersprüchlichkeit zunehmend brüchiger wird und die Beziehungsebene belastet, kann (noch) nicht bestätigt werden. Der „Deal“ zwischen Lehrern und Schülern, einen partizipationsarmen Unterricht auf Basis der Akzeptanz der Fremdbestimmung der Schüler erweist sich zumindest für das Gymnasium als erstaunlich stabil. Die Verweigerungshaltung ist für die Lehrenden irritierend, zumal ihre alten Konzepte der Kollaboration nicht mehr funktionieren. Die soziale Differenz zwischen Lehrern und Schülern wird von den Schülern nicht unterlaufen. Das heutige, nach demokratischen Prinzipien aufgebaute Bildungswesen lässt eine Überschreitung zu „illegaler Verständigung“ – wie Gehrman (1996, S. 59) das genannt hat –, nicht zu. Die schärfere soziale Differenzierung nach Leistung ist zunehmend ein Problem von Schulen. Die Bedeutung von Partizipation für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist gerade auch vor dem Hintergrund fachdidaktischer Perspektiven von Unterricht kein zentrales Thema der schuli-

schen Akteure. Beteiligung von Schülern wird zwar auch von den interviewten Lehrern gefordert, das Verständnis von Beteiligung ist jedoch beschränkt auf Rezeptivität und Wissensabfrage. Die Förderung unterrichtlicher Partizipation muss also offenkundig als Irritation von Wahrnehmungsvorstellungen klassischen Unterricht(en)s betrieben werden.

#### **6.4 Anmerkungen zu einer Theorie unterrichtlicher Partizipation**

Eine umfassende Entfaltung einer Theorie der Partizipation ist noch nicht vorgenommen worden. Es liegen lediglich „Entwürfe“, „Fragmente“, „Kennzeichen“ und „vorläufige Bemerkungen“ einer noch zu entwickelnden Theorie der Partizipation vor (z. B. Böhme/Kramer 2001; Meyer, M. A. 2001b). Die vorliegende Untersuchung kann nicht den Anspruch erheben, diese herkulische Aufgabe meistern zu können. Es wird vielmehr versucht, die vorhandenen Mosaiksteine der Diskussion aufzugreifen und mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zu einem größeren Bild zu erweitern.

Dieter Baacke und Bodo Brücher (1982) haben ein immer noch grundlegendes Werk zu Fragen der Mitbestimmung in der Schule verfasst, das als Orientierung für eine Diskussion zu einer Theorie unterrichtlicher Partizipation dienen kann. In Form von zwölf Kennzeichen versuchen die Autoren deutlich zu machen, welche Aspekte im Zusammenhang mit Partizipation zu denken sind.

Als wesentlichste Unterscheidung führen sie eine Trennung zwischen einem institutionellen und einem interaktionellen Kontext ein. Mit diesem Ebenenmodell gelingt es, verschiedene Ebenen der Thematik für die Institution Schule auszudifferenzieren. Der institutionelle Aspekt von Partizipation betrifft Regelungen und Verordnungen, die dafür sorgen sollen, Partizipation als eine auf Dauer gestellte Einrichtung zu gewährleisten. Die institutionelle Ebene zeichnet sich durch eine relative Situations- und Personenunabhängigkeit aus (ebd., S. 52). Die zweite, interaktionale Ebene von Partizipation umfasst konkrete Mitbestimmungsprozesse, die von Individuen in konkreten Situationen kommunizierend und handelnd realisiert werden. Die institutionelle Ebene fungiert somit gewissermaßen als Garant von Partizipation und die interaktionale Ebene als Realisator (ebd., S. 52). Dabei ist zu beachten, dass aus dem bloßen Vorhandensein rechtlicher Regelungen nicht automatisch Partizipation erwächst, umgekehrt können sich par-

tizipative Entwicklungen auch in einem unregelmäßigen Raum entfalten. Die Verbindung der beiden Ebenen wird von Baacke und Brücher als schwierig angesehen, da es der pädagogischen Praxis bisher nur ansatzweise gelungen sei, Methoden oder Konzepte zu finden, die eine Verflechtung zwischen Zielsetzungen und Ansprüchen auf institutioneller Ebene und Interessen und Bedürfnissen Einzelner oder Gruppen auf interaktionaler Ebene erfolgreich leisten (ebd., S. 52). Die Autoren sehen des Weiteren Problempotenzial zwischen formalen Entscheidungen auf der institutionellen Ebene und kollektiv ausgehandelten Ergebnissen auf der interaktionalen Ebene. Zudem zielen Regelungen der Partizipation auf der institutionellen Ebene oft auf einen außerpersonellen, übersituativen Raum ab. Dies wird vor allem im Handlungsfeld Schule deutlich, „(...) wo das Bedürfnis der Schüler nach Partizipation im Unterricht aus dem Bereich institutioneller Entscheidungen insofern ausgeklammert ist, als über Inhalte und Formen des Unterrichts häufig nur auf dem Wege indirekter Beteiligung, z. B. durch Teilnahme an Fachkonferenzen entschieden wird“ (ebd., S. 53). Bei der Frage, welcher Ebene der Vorrang zu geben sei, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass keine der beiden Vorrang genießen kann, sondern ihre Funktion in einer wechselseitigen Ermöglichung und Verwirklichung von Partizipation besteht. Dabei besteht die Interdependenz der beiden Ebenen darin, dass die institutionellen Regelungen als Ergebnisse kollektiv ausgehandelter Entscheidungen wiederum den Raum für weitere interaktionelle Aushandlungen vorgeben. Erst das Vorhandensein eines Bereiches, der Möglichkeiten und Einschränkungen von Partizipation in Form von Vorgaben ausweist, kann zu neuen Anstrengungen der Akteure führen, diese Spielräume zu erweitern oder auch einzuengen. Bezogen auf die Schule als ein Ausschnitt gesellschaftlicher Realität, in dem die Verflechtung von institutioneller und interaktioneller Ebene exemplarisch zu erkennen ist, kann formuliert werden, dass es ganz entscheidend von dem partizipativen Klima der Institution Schule abhängt, ob die darin befindlichen und agierenden Akteure, Lehrer wie Schüler, bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und Freiräume für Partizipation zu erstreiten. Nach der Unterscheidung von Baacke und Brücher muss sich das pädagogische Interesse an Partizipation vor allem auf die Ebene der Interaktionsprozesse beziehen (ebd., S. 54). Die genauere Betrachtung des Ebenenmodells von Baacke/Brücher anhand der vorliegenden und anderer Untersuchungen (z. B. Böhme/Kramer 2001) führt zu einer Reihe von Erkenntnissen. Es zeigt sich, dass die Partizipation von Schülern vorwiegend im

Bereich der Gestaltung des Schullebens stattfindet, die Beteiligung in zentralen Bereichen schulischer Programmatik und vor allem im Kernbereich von Schule, dem Unterricht, dagegen unterbelichtet ist. Die Schule erweist sich als eine Institution, die funktional auf Stabilität, Kontinuität und Reproduktion orientiert ist, so dass der Zusammenhang von Lehrer- und Schülerpartizipation auf eine grundlegende Struktur der Institution bezogen werden kann. Lehrerpartizipation ist Ausdruck einer institutionellen Reproduktionsorientierung wie die der Schülerpartizipation, d. h. beide sind in ihrer Teilhabe an der Institution Schule gleich, unterscheiden sich aber in ihren Einflussmöglichkeiten, die durch die Reproduktionsorientierung begrenzt werden. Bezogen auf die Ebenendifferenz muss konstatiert werden, dass die Schülerschaft besonders von den restriktiven Auswirkungen der Reproduktionsorientierung von Schule betroffen ist. Die auffallende Rezeptivität der Schüler in den vorliegenden Fällen kann somit als Ausdruck des Machtgefälles zwischen der Zwangsinstitution Schule und seiner Akteure verstanden werden. Dies leitet zu der grundsätzlichen Frage über, wie Partizipation in der Schule unter dem Gesichtspunkt ungleicher Machtverteilung überhaupt realisiert werden kann. Eine Theorie der Partizipation muss also gerade auch die Begrenztheit partizipativer Maßnahmen aufzeigen.

Die Erforschung von Partizipation in der Schule muss nach Böhme/Kramer (2001, S. 164) auf der Ebene der Einzelschule und vor allem im Bereich des Unterrichts erfolgen. Die institutionelle Ebene wird also unterteilt in die Analyseebenen Schulsystem, Schulform und Einzelschule sowie Unterricht. Während das Schulsystem als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Bildungs- und Erziehungsvorstellungen natürlich in einer gewissen Weise Auswirkungen auf die Partizipationskultur einer Schule hat, ließen sich Wirkungen noch stärker von der Schulform her nachweisen. Bei der Betrachtung des Unterrichts als interaktionale Ebene ist die beschriebene reziproke Beziehung der institutionellen und interaktionellen Ebene wieder heranzuziehen. Das schulische Partizipationsklima beeinflusst die interaktiven Aushandlungsprozesse der Akteure im Unterricht, während gleichzeitig das Partizipationsklima einer Schule durch Aushandlungsprozesse im Unterricht konstituiert wird. Es emergiert eine Unterrichtskultur, die durch Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrern und Schüler strukturiert ist (vgl. Böhme/Kramer 2001, S. 164). Anhand der vorliegenden Untersuchung wäre eine nochmalige Unterscheidung zwischen einem allgemeinen partizipativen Schulklima und

einem fachspezifischen Partizipationsklima denkbar. Das bedeutet, dass die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme seitens der Lehrer und Schüler nicht nur von einem allgemeinen Partizipationsklima abhängt, sondern sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Perspektive auf den Fachunterricht, also auch auf der Basis ihres fachlichen Verständnisses, ausbildet. Die institutionelle Perspektive der Schul- und Unterrichtskultur kann auf der Grundlage der empirischen Daten nicht gesichert bestimmt werden. Über die Analyse der hier nicht behandelten Fächer Englisch und Physik/Chemie im DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung“ lassen sich Hinweise darauf finden, dass die drei untersuchten Schulen ein jeweils unterschiedliches Partizipationsklima aufweisen. Interessant ist gleichzeitig, dass diese Differenzen im fachlichen Bereich nicht so deutlich zu Tage treten und hier tendenziell von einem homogenen Fachverständnis der jeweiligen Unterrichtsakteure ausgegangen werden kann, auch wenn sich zwischen Lehrenden und Lernenden Unterschiede zeigen, die partizipationshemmende Wirkungen entfalten. Ein besonderes Augenmerk in der vorliegenden Untersuchung lag auf dem Spannungsverhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Lebenswelt. Entscheidend für fachliche Partizipation ist zum Beispiel, wie Lehrer wissenschaftspropädeutisch argumentieren und wie Schüler das Fach wahrnehmen. Wenn Lehrern die Transformation von Wissenschaftswissen in Unterrichtswissen über wissenschaftspropädeutische Ansätze nicht gelingt, wie dies leider in den drei Beispielen zu konstatieren ist, haben die Schüler nur geringe Chancen, sich fachlich zu beteiligen, zumal ihr Geschichtsbild noch diffuser als das der Lehrer ist. Geschichte wird von den Schülern nicht als allgemeinbildendes Fach wahrgenommen, d. h. anders gesprochen, Schüler erkennen nicht die Bedeutung des Faches, nicht den Sinn der Beschäftigung mit geschichtlichen Ereignissen im Hinblick auf ihre Lebenswelt.

Ein weiteres Kennzeichen von Partizipation sehen Baacke und Brücher (ebd., S. 55ff.) im Abbau von Macht und der Verteilung von Verantwortung. Bezüglich der Lehrerrolle wird eine variable Handhabung und ein situationsgemäßer Einsatz von Führungsrollen gefordert. Lernprozesse in der Klasse werden als gemeinsam ausgehandelt und verantwortet angesehen. Die kommunikativen Akte und Handlungsstrategien von Lehrern und Schülern sind miteinander verbunden. Um Partizipation zu fördern, sollte sich die unterrichtliche Interaktion in Richtung einer *reziprok-kontingenten* Interaktion entwickeln,

bei der im Gegensatz zu einer *asymmetrisch-kontingenten* Interaktion die ungleiche Machtverteilung aufgehoben ist und die Interaktionspartner gleichberechtigt und unmittelbar ihr Handeln abstimmen (vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 61). Interaktion hat nach Baacke/Brücher in jedem Falle einen partizipatorischen Aspekt, da in ihr nicht nur eine Seite definieren kann, wie eine Situation kommunikativ abzulaufen hat. Dies ist theoretisch richtig, erscheint jedoch unter dem bewussten oder auch unbewussten Verzicht auf Mitbeteiligung seitens der Schüler in den rekonstruierten Stunden unter einem neuen Licht. Zwar relativieren die Autoren die Gleichberechtigung der schulischen Akteure mit dem Hinweis auf den konstitutiven Widerspruch der Staatsschule mit symmetrischer Kommunikation und Handlungsaufträgen und -interessen, dennoch ist die Grundannahme der Gleichheit bzw. Gleichberechtigung aller in der Schule agierenden Akteure, die durch die institutionelle Rahmung nicht gegeben ist, zu kritisieren. Vielmehr scheint es in den beobachteten Fällen so zu sein, dass der partizipatorische Aspekt von Interaktion von den Lehrkräften nicht gesehen wird, was dazu führt, dass sie zu der Auffassung gelangen, dass gelingender Unterricht nur von ihnen selbst abhängt. Dies führt, wie die Autoren m. E. zu Recht anführen, zum Bereich der Lehrerbildung, in dem nach wie vor eine dominante Perspektive des Lehrers auf den Unterricht eingenommen und die Lehrkraft als „Macher“ des Unterrichts aufgefasst wird.

Eine etwas andere Sichtweise stellt die Konstruktion von Lernprozessen als zunehmende Partizipation dar. Wenn man Lernprozesse als Prozesse zunehmender Partizipation konstruiert, wie dies Jean Lave und Etienne Wenger (1991, siehe Meyer, M. A. 2001b, S. 399) für außerschulische Kontexte getan haben, indem sie den Wissenserwerb als zunehmende Teilhabe an der „Community of practice“ definieren, so muss auf der Basis der Unterrichtsanalysen festgestellt werden, dass die Lernprozesse an der Schule anderer Natur sind als Lernprozesse in außerschulischen Kontexten. Dies verweist auf die Frage, welche speziellen institutionellen Kontexte in Schule und Unterricht für die Frage des Lernens als Lernen von zunehmender Partizipation zu beschreiben sind. Obwohl in Schule und Unterricht zweifellos gelernt wird, ist eine zielgerichtete Entwicklung von Partizipation in den dargestellten Beispielen nicht erkennbar. Meinert Meyer spricht in diesem Zusammenhang von „Klischees über Unterrichtsroutinen“ (1991, S. 399) und meint damit eine Unterrichtspraxis, die den Lehrer im Mittelpunkt der Steuerungsaktivitäten im Unterricht sieht, während sich Schüler in eine rezeptive Rolle begeben. Dabei

zeigt sich, dass trotz partieller Kritik an den herrschenden Rollenzuweisungen sich sowohl Lehrer als auch Schüler mit der Situation arrangieren und nicht, wie etwa auch zu vermuten wäre, aufbegehren. Eine mögliche Erklärung bietet die von Lothar Klingberg im Rahmen seiner dialektischen Didaktik aufgestellte These, dass die Lehrer die Schüler zum Objekt ihrer unterrichtlichen Bemühungen machen, obwohl sie eigentlich die Subjektivität der lernenden Subjekte zu akzeptieren haben (Klingberg 1987, S. 8). Meinert Meyer weist zu Recht darauf hin, dass diese Perspektive genauso für die Schüler gilt. „Und (...) die Schüler stehen gleichfalls vor der Situation, dass sie die Lehrer als Fordernde für ihren eigenen Lernprozess ‚verobjektivieren‘ und doch auch wieder die Lehrer in ihrer Persönlichkeit wahrnehmen wollen (ebd. 2001b, S. 399). In allen Unterrichtssequenzen ist eine implizite Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern erkennbar, die dazu führt, dass der Unterricht weiterläuft. Vielleicht liegt der Schlüssel zur Erklärung der großen Stabilität von im Grunde genommenen „dürftigem“ Unterricht in einer „aufgeklärten Vernünftigkeit in der wechselseitigen Verobjektivierung“ von Schülern und Lehrern (ebd., S. 400). Hinweise darauf haben die Analysen der drei Fälle ergeben. Dabei verobjektivieren sich nicht nur die schulischen Akteure gegenseitig, sondern legitimieren das partizipationsarme Handeln des Gegenübers über Verweise an übergeordnete Instanzen wie das Fach, die Richtlinien oder das Kurssystem. Damit verlagert sich das Gefahrenpotential für Unterrichtsstörungen weg von der Beziehungsebene hin zu verobjektivierten Gegenständen und wird faktisch entthematziert.

## **6.5 Empirische Unterrichtsanalysen als Beitrag zur Fallorientierung in der Lehrerbildung**

Im Kontext der Diskussion über die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung hat die von der Wissensverwendungsforschung vorgenommene Differenzierung in wissenschaftliches Wissen und berufliches Wissen und Handeln von Lehrern zu einer Darlegung von Wissensformen beigetragen (vgl. Keuffer 2003, S. 45). Nach Dewe (1997, S. 220f.) stellen die Beziehung von Wissen und Können und der Wirkungszusammenhang zwischen theoretischem Wissen und pädagogischem Handeln komplexe Prozesse dar, die naive Vermittlungsvorstellungen nicht mehr zulassen. Werner Helsper (2002, S. 78) hat

auf die Verschiebung von Wissensformen im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen an professionelles Wissen von Lehrern hingewiesen und gefragt, welches Wissen Lehrer über ihr Nicht-Wissen und dessen Konsequenzen für ihr Können und Handeln haben müssen. In dieser Diskussion wird für eine stärkere Orientierung auf die Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung plädiert. Reflexionsphasen schaffen sowohl in der ersten wie der zweiten Phase der Lehrerbildung handlungsentlastete Räume, in denen eine gemeinsame Reflexion schulischer und unterrichtlicher Situationen und eingeschliffener Routinen möglich wird und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dem Nicht-Wissen-Können von Lehrenden stattfinden kann (vgl. Keuffer 2003, 45). Auch wenn die dezidierte Forderung nach einer Rückmeldung der Analyseergebnisse von Seiten der an der Gesamtuntersuchung beteiligten Lehrkräfte nur in einem Fall gestellt wurde, zeigte sich in den zweiten Lehrerinterviews sehr deutlich das Potenzial einer handlungsentlasteten Reflexionsphase im Anschluss an das Vorspielen der Unterrichtssequenz.

Wenn man nach der Bedeutung der Berufsausbildung von Lehrern für die Erziehungswissenschaft fragt, wie dies z. B. Josef Keuffer in seiner Habilitationsschrift tut, fällt eine Kontroverse ins Auge, die zwischen Vertretern einer handlungsorientierten und an der schulischen Praxis orientierten Lehrerbildung (z. B. Klafki und H. Meyer) und Vertretern einer wissenschaftsorientierten und stark theoriebezogenen Lehrerbildung (u. a. H.-H. Krüger) ausgefochten wird. Während die erste Position die Theoriearbeit in den Dienst der Praxis stellt und die Verbesserung dieser Praxis anstrebt, geht die zweite Position von Grundlagenforschung aus, die Theoriemodelle liefert, die nicht eins zu eins in die Praxis übertragen werden können und auch nicht sollen. Theorie hat in diesem Verständnis gewissermaßen eine Orientierungsfunktion. Die erste Position kritisiert die abgehobene Theorieproduktion, die keinerlei Wirkung für die Praxis hat, während die zweite Position die inhaltliche Indifferenz und Unwissenschaftlichkeit der Handlungsforschung bemängelt. Im Kontext der hier sehr knapp und holzschnittartig skizzierten Diskussion identifiziert Josef Keuffer drei idealtypische Varianten von Wissenschaftlichkeit, wie sie der ersten Phase der Lehrerbildung direkt oder indirekt zugeschrieben werden (2003, S. 59ff.): „Das bestimmende Merkmal des idealtypischen Modells ‚Praxisbezug‘ (Typ 1) ist die Forderung nach Ausbildung berufspraktischer Fähigkeiten im Lehramtsstudium. [...] Der Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Dilemma



von Wissenschaft und Praxisbezug durch eine andere Wissenschaftsform begegnet werden soll. Angewandte Wissenschaften für die Lehrerbildung könnte dann das Motto lauten und Verzicht auf die Beschäftigung mit dem ´theoretischen Ballast` der Universitäten“. Der Typ 2 weist eine inhaltliche Indifferenz als Gestaltungsprinzip auf. „Wissenschaftlichkeit gilt in diesem Modell als das, was Wissenschaftler dafür halten. Berufsfeldbezug und Nützlichkeit der Ausbildung für die Abnehmer sind keine zu berücksichtigenden Kategorien. [...] Wissenschaft wird als selbstbezügliches System verstanden, der Kontakt von Disziplin zu Profession ist schwach ausgeprägt“ (ebd., S. 62f). Hier ist insbesondere der Einfluss der Wissensverwendungsforschung herauszustellen, der von einer generellen Unvermittelbarkeit verschiedener Wissensformen ausgeht. Aus der Kritik an den beiden idealtypischen Varianten entwickelt Josef Keuffer einen dritten, integrativen Typus, der in Anknüpfung an professionstheoretisch orientierte Arbeiten (z. B. Combe/Helsper 1996; Combe/Kolbe 2003) von einer Anschlussfähigkeit verschiedener Wissensformen ausgeht. „Dabei wird der Stellenwert von Fallgeschichten als Medium zum Aufbau einer Reflexivität professionellen Wissens und Könnens herausgehoben“ (Keuffer 2003, S. 67). Das berufliche Handeln von Lehrern ist wie das anderer Professionen dadurch gekennzeichnet, dass der Einzelfall die berufliche Situation bestimmt. „Unterrichtliche Interaktionen lassen sich beispielsweise nicht einseitig und technologisch durch Lehrkräfte steuern, vielmehr ist pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht gebunden an Situationen und Einzelfälle (Schülerinnen und Schüler; Schülergruppen und Klassen). Notwendig gehört deshalb neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und den berufsbezogenen Routinen die Fähigkeit zu Fallverstehen und die Ausbildung von Reflexivität zur Professionalität hinzu; denn der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich nicht allein durch Routinisierungen und Berufserfahrung gestalten“ (ebd. S. 68). Die traditionelle Lehrerrolle erfährt in diesem Konzept eine Veränderung hin zu kommunikativen und reflexiven Anforderungen, die den Lehrenden als Lernenden bestimmen, der zunehmend in die Lage versetzt werden soll, kooperativ mit Kollegen und Schülern zu arbeiten. Die Orientierung auf Kooperations- und Reflexionsfähigkeit der Lehrerrolle hat nach Keuffer (2003) zugleich Rückwirkungen auf die Ausprägung von Wissensformen und Handlungsstrukturen. „Combe/Kolbe (2003) differenzieren zwischen Erfahrungs- und Praxiswissen und weisen darauf hin, dass pädagogische Praxis nicht einfach Anwendung von Theorie ist. Die Autoren

schließen einen einfachen Verwendungszusammenhang bzw. die direkte Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in pädagogisches Handeln aus. Situationsübergreifend gültige Regeln sind für sie fraglich geworden und können nicht mehr unterstellt werden. [...] Im Medium von Fallgeschichten sehen die Autoren die Möglichkeit, die Spannung zwischen theoretischen und praktischen Wissensformen zu bearbeiten“ (Keuffer 2003, S. 70). Über das Verfahren der „Fallorientierung“ können Praxisbeispiele durch sozialwissenschaftliche Methoden „erzeugt“ werden und damit dem Anspruch nach Wissenschaftlichkeit genügen und gleichzeitig dem geforderten Praxisbezug entsprechen. Die vorliegende Untersuchung stellt aus meiner Sicht ein solches Beispiel reflexiver Lehrerbildung dar und kann sowohl für die Lehrerausbildung als auch Lehrerfortbildung genutzt werden. Dabei ist die Frage zu klären, wie intensiv die Bearbeitung des Materials erfolgen soll, da ein zentrales Problem der Fallorientierung die komplexen Verfahren der Interpretation als methodisch kontrollierte Operationen sind. Mögliche Abkürzungsverfahren sind zu entwickeln. Eine abgekürzte Variante würde bei der Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit sicher nur einen Ausschnitt des Unterrichts beinhalten, jedoch ist die Berücksichtigung der Schülersicht eine wertvolle zusätzliche Information für Lehrer und Schüler, um gegenseitige Erwartungen und Missverständnisse abzuklären. Dies könnte vor allem dazu beitragen, die unscharfe und durch Klischees behaftete Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrer zu verobjektivieren. Insofern eignet sich die Untersuchung auch für das Verfahren der Metakommunikation im Unterricht. Ein weiterer Punkt betrifft die Frage der verwendeten Sprache bei der Bearbeitung der Fälle, die sich im Spannungsfeld wissenschaftlicher Begriffsbildung und Praxisnähe bewegt, so dass Übersetzungsleistungen nötig sind. Aus den aufgeführten Merkmalen lässt sich zusammenfassend im Sinne Josef Keuffers festhalten, dass die Fallorientierung in der Lehrerbildung dazu beitragen kann, die Entwicklung einer reflexiven, nicht verletzenden Sprache über Schule und Unterricht voranzutreiben. „Fallgeschichten können somit als Medium zum Aufbau einer Reflexivität professionellen Wissens und Könnens eingesetzt werden“ (ebd., S. 72). Dies trifft vor allem für den Bereich der Lehrerausbildung zu, in welchem dieser neue Ansatz eingeführt und erprobt werden kann. Im Rahmen der Lehrerfortbildung dürfte mit erheblich größeren Schwierigkeiten zu rechnen sein, da es hier darum geht, eingeschliffene Routinen zu irritieren und die Lehrkräfte für eine neue Form der Selbst- und Unterrichtsreflexion aufzuschließen. Wie

weit dieser Weg sein kann, zeigt der Wunsch nach Rückspiegelung der Analyseergebnisse der am DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung“ teilnehmenden Lehrkräfte. Lediglich eine der zwölf involvierten Lehrerinnen und Lehrer hat von dem Angebot einer nachträglichen Reflexion der Untersuchungsergebnisse Gebrauch gemacht. Die Reflexionsphase im zweiten Lehrerinterview hat gezeigt, dass Lehrer, die ihren Unterrichts-routinen kritisch und konstruktiv gegenüberstehen (z. B. Frau Tomm), durchaus in der Lage sind, die Schattenseiten ihrer Routinen sogar ohne Deutungshilfe eines Forschers selbst zu analysieren. Wie es gelingen kann, Widerständigkeiten gegen die Konfrontation mit dem eigenen Handeln (z. B. Herr Ising und Herr Falter) aufzubrechen und konstruktive Reflexionsergebnisse in handlungsleitende Maximen zu verwandeln, werden wichtige Fragen der reflexiven Lehrerbildung besonders in der 3. Phase der Lehrerbildung sein. Dennoch bin ich trotz der genannten Schwierigkeiten davon überzeugt, dass das gewonnene Reflexionspotenzial als Ergebnis von Lehr-Lernprozessen und Forschungsprozessen zur Qualitätsverbesserung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung beitragen kann.