

Nonnenmacher, Frank; Heitz, Sylvia; Hunsicker, Thorsten; Apel, Ingrid [Mitarb.]; Skubich, Marita [Mitarb.]

Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in Birmingham, Frankfurt am Main und Montpellier – Zwischenergebnisse aus drei Fallstudien zum Lerngegenstand „Migration“

Trends in Bildung international (2005) 11, S. 1-32

urn:nbn:de:0111-opus-52247

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Frank Nonnenmacher, Sylvia Heitz, Thorsten Hunsicker
unter Mitarbeit von Ingrid Apel und Marita Skubich

Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in Birmingham, Frankfurt am Main und Montpellier – Zwischenergebnisse aus drei Fallstudien zum Lerngegenstand „Migration“

1. Forschungsinteresse und Forschungsrahmen

Das Forschungsprojekt¹, in dessen Rahmen wir vier Fallstudien² durchgeführt haben, beansprucht, die unterrichtliche Organisation sowie die fallspezifisch vorgefundenen Unterrichts- und Lernkulturen zur politischen Bildung vor dem Hintergrund des jeweiligen (nationalen, lokalen und institutioneninternen) Rahmens zu untersuchen. Wir versprechen uns von den Ergebnissen eine relativierte Einschätzung für deutsche Unterrichts- und Lernkulturen, die wiederum Revisionen und konzeptionelle Konsequenzen begründen kann. Wir wollen mit diesem Forschungsprojekt zum Einen dazu beitragen, dass auf die Politische Bildung bezogene Unterrichtsforschung ihre oft im nationalen Kontext verhaftete Blickrichtung erweitert. Zum Zweiten geht es uns darum die – zum Teil für das deutsche Bildungssystem verheerenden – Ergebnisse internationaler quantitativer Vergleichsstudien um qualitative Forschungsansätze zu ergänzen. Insofern fragen wir vor allem nach den nur in den Einzelfällen aufzuspürenden Binnenprozessen, die zu den in den großen quantitativen Studien festgestellten Ergebnissen geführt haben. Anders ausgedrückt, die Ergebnisse schulischen Lernens sind relativ bekannt, was in der „black-box“ Unterricht konkret geschieht, bedarf der fallbezogenen Erhellung.

In der Forschergruppe wurden zu Beginn des Projekts vorab einige wenige, aber dennoch bedeutsame Festlegungen getroffen, die wir im Folgenden kurz aufführen. Auswahl der Felder: mit der Konzentration der Forschung auf Schulen in Deutschland, England, Frankreich und Italien haben wir uns auf die vier einwohnerstärksten Länder konzentriert, die als „neue Einwanderungsstaaten“ Migration erfahren haben und weiterhin damit rechnen. Kontakte bestanden darüber hinaus mit Schulen in Polen, den Niederlanden, Schweden, Finnland und der Schweiz. Die begrenzte personelle Kapazität der Forschergruppe, schließlich aber auch die in der Forschergruppe vorhandenen sprachlichen Kompetenzen gaben den Ausschlag für die Auswahl der Felder.

Eine zweite Setzung erfolgte durch die forschungsstrategische Festlegung, indem in allen vier Fällen jeweils zwei Forschende ein Tandem bildeten, das während der gesamten der von den Unterrichtenden vor Ort für die Lehreinheit festgesetzten Unterrichtszeit, anwesend war (Das waren im Ergebnis in Deutschland 20; in Frankreich drei, in Italien zehn und in England neun Unterrichtsstunden). Die Tandems hatten während ihres Forschungsaufenthaltes auch die Aufgabe, die jeweiligen Rahmenbedingungen zu recherchieren (kommunale und schulische Sozialstruktur, Schulprofil, nationale bzw. schulinterne Curricula), zu den einzelnen Unterrichtsstunden – unabhängig voneinander – zeitnah Feldprotokolle zu erstellen sowie mit der unterrichtenden Lehrkraft und je einer Schülergruppe Interviews zu führen.

Eine dritte Festlegung traf die Forschergruppe hinsichtlich des Themenwunsches, der an die jeweils an Kooperation interessierten Schulen heranzutragen war. Als primär an der Aufspürung fachbezogener Lernkulturen und politikdidaktischer Konzeptionen Interessierte wollten wir einerseits keine engen thematischen Vorgaben machen, andererseits war uns der Inhalt auch insofern nicht beliebig, als es uns gerade auch um die Frage nach den unterschiedlichen Konkretisierungen einer als „weit“ verstandenen Themenvorgabe

¹ Das Projekt umfasst eine vierte Teilstudie (Neapel), für die die erhobenen Daten (Übersetzungen der Transkriptionen, Protokolle, Interviews) bereits vorliegen, die in dieser hier vorliegenden Arbeit aber noch nicht berücksichtigt wird.

² Die im Folgenden dargestellten Teilergebnisse wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums des „Zentrum für Lehrerbildung und Unterrichtsforschung (ZLF)“ der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main am 13. April 2005 erstmals vorgestellt. Der vorliegende Text stellt eine Fortführung des dort Vorgetragenen dar.

ging. Als Politikdidaktiker/innen entschieden wir uns für „Migration“ als Themenbereich (also nicht „Thema“), zum einen weil dieser in den verschiedenen Lehrplänen („Citizenship Education“ im Rahmen von „History“ in England; „Gesellschaftslehre“ in Hessen; „histoire-géographie“ in Frankreich) verankert ist, vor allem aber auch weil wir davon ausgehen, dass in allen von uns ausgewählten europäischen Ländern öffentliche Auseinandersetzungen zum Selbstverständnis als „Einwanderungsgesellschaft“ stattfinden und sich die jeweiligen gesellschaftlichen Diskurse in diesem Kontext ebenso wie die demographischen Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft in irgendeiner Weise auf Schule und Unterricht auswirken.

Schließlich gaben wir bei der Herstellung der Forschungskontakte den interessierten Kooperationspartnern von vornherein an, dass wir Kontakt suchen zu Schulen, die den Unterricht für die Forschung an Gesamtschulen in Großstädten bzw. an deren Peripherie mit einer dort erwarteten hohen sozialen und ethnischen Heterogenität zu öffnen bereit sind. Die Schülerpopulation sollte sich am Ende der allgemeinen Pflichtschulzeit befinden, also Sekundarstufe I, nach deutscher Zählweise in den 8. oder 9. Klassen.

In allen Fällen gelang es, die Forschungsoperationen nicht „von oben“, also etwa über Ministerien oder Schuladministration herzustellen, sondern über jeweils ganz unterschiedliche eher persönliche Kanäle, die aber letztlich in jedem Falle zu Kooperationen mit Personen geführt haben, die keinem aus der Forschergruppe vorher bekannt waren.

In unsere Forschung gehen die Erkenntnisse bisheriger hermeneutischer Unterrichtsforschung ein. Wir gehen demnach in unseren didaktischen Theorien und Konzeptionierungen vom unvermeidlichen Vorhandensein von Paradoxien des Lehrerhandelns aus. Wir interpretieren die Transkripte und einzelne Sequenzen also nicht in erster Linie in der Absicht, ein weiteres Mal nachzuweisen, dass unweigerlich ein (doppelter) Widerspruch besteht zwischen dem Bildungsanspruch, der einerseits das zu Mündigkeit fähige, das erkenntnisbegierige und erkenntnisfähige Subjekt als Ziel und zugleich als Voraussetzung versteht – schon hierin liegt der Widerspruch aller Pädagogik – und zum anderem dass der Widerspruch bleibt zwischen Aufklärungsanspruch des Individuums und der Zwangsanstalt Schulsystem, in dem die Subjekte fremdbestimmt und sämtlich der Selektionsfunktion Unterworfenen sind. Uns interessiert vielmehr zentral, wie die jeweils im Unterricht Handelnden mit dieser Widersprüchlichkeit umgehen.

Unser Blick richtet sich insofern insbesondere auf die Ordnungsgebung von Lehr- und Lernprozessen in der schulischen politischen Bildung durch die an diesen Prozessen Beteiligten und wir fragen, inwieweit die Interaktionen solche Denk-, Reflexions-, Erkenntnis-, Distanzierungs- und Handlungsräume eher öffnen oder schließen. Dies betrachten wir in seiner interdependenten Relationalität zu den unterschiedlichsten Faktoren schulischen Unterrichtens. Dabei gehen wir auch davon aus, dass in jeder Mikrosituation Möglichkeiten zu anderen als den tatsächlich getroffenen Entscheidungen enthalten sind, dass also didaktische Alternativen bestehen. Wir unterstellen, dass es eigentlich immer ein Missverhältnis zwischen intendierter Ermöglichung von Lernprozessen – geknüpft an eine „Aneignungserwartung“ – und tatsächliche stattfindenden Lern-, bzw. Bildungsprozessen gibt, sofern letztere im politischen Unterricht überhaupt als messbar erscheinen.

Im Feld politischer Bildung erwarten wir Aufschluss über unterschiedliche Lernkulturen und die Wirkmächtigkeit von Kontextbedingungen auf diese. Unter Lernkulturen wären dabei sowohl prozessbezogenen Kulturen des Lehrens und Lernens in der Schule zu verstehen als auch inhaltlich auf politische Bildung bezogenen Kulturen der Thematisierung von Frage- und Problemstellungen in ihrem curricularen und unterrichtlichen Zusammenhang.

Forschungstheoretisch folgen wir einer flexiblen, methodenpluralen kontextbezogenen Strategie. Das schließt nicht aus, dass wir einige Auszüge aus den Transkriptionen als „Schlüsselszenen“ – von der

gesamten Forschergruppe im Blick auf die ganze Fülle des Materials als solche identifiziert – strukturalhermeneutisch und bewusst unter partieller Absehung von Kontextbedingungen ersten Deutungen unterziehen. Insgesamt aber gehen wir davon aus, dass „Verstehen“ nur dann gelingt, wenn wir zusätzliches fallrelevantes Wissen (institutionelle Rahmungen; beeinflussende Handlungen anderer Akteure; Beobachtungen aus den Feldprotokollen der Forscher; in den Interviews aufscheinende Deutungen und Erklärungen der beteiligten Lehrer und Schüler) in unsere eigenen Deutungsversuche einbeziehen. (vgl. Bohnsack 1991; Bosse 1996, 2001; Combe/Helsper 1991; Hitzler/Honer 1997; Oevermann 2000).

2. Birmingham: „Why are we like this?“ – vom Verschwinden ethnischer Differenzierung im „Wir“ (Sylvia Heitz)

Der englische Teil der Unterrichtsforschung fand im März 2004 in einer 8. Klasse einer „Comprehensive School“ in Birmingham statt. Die Klasse wurde uns als die beste des Jahrgangs vorgestellt. Eine – nach dem englischen Schulsystem mögliche aber nicht zwingende – Differenzierung findet an dieser Schule in einer radikalen Zuordnung der SchülerInnen nach Eingangsnoten statt. Jede Klasse wird insofern einem jahrgangsbezogenen Ranking unterworfen. Nach Unterrichtsplan befanden wir uns im Fach Geschichte, nach Aussagen des Lehrers in expliziter Wahrnehmung des Auftrags „Citizenship Education“. „Citizenship Education“ ist inzwischen im verbindlichen Lehrplan, dem National Curriculum, verankert, bildet aber in der Mittelstufe kein eigenes Fach, sondern soll von unterschiedlichen Fächern wahrgenommen werden.

Die von unserem Forscherteam beobachtete Unterrichtseinheit ging über neun Stunden und hatte die pakistanische Einwanderungsgeschichte nach Birmingham und die argumentative Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber diesen MigrantInnen zum Inhalt.

2.1. Spezifische Hintergründe der Unit

Die Schule wurde zu über 70 % von SchülerInnen pakistanischer Herkunft besucht. Deren Großeltern waren in den frühen 60er Jahren aus einer Region um Mirpur zugewandert, die für den Bau eines großen Staudamms (Mangla Dam) geflutet wurde. Den dortigen Bauern, die ihr Land verloren, wurden von der pakistanischen Regierung geringe Entschädigungen gezahlt. Viele Mirpuris der Region folgten dem damals bestehenden kurzfristigen Angebot der britischen Regierung zur Immigration nach England, wo es an Arbeitskräften mangelte. Zwischen 1962 und 1966 fanden viele dieser Einwanderer Arbeit in der Textilindustrie und im Stahlbau, vorwiegend in Mittelengland und insbesondere in Birmingham. Zeitweise gab es in England ein Programm, mit dem der Zuzug von Verwandten der Mirpuris gezielt gefördert wurde. Der Geschichtslehrer, der diese Einheit durchführte, hatte die Unterrichtsmaterialien über die Migrationsgeschichte und die aktuelle Situation dieser Einwanderer selbst erstellt (im Folgenden Reader genannt) und war zum Zweck der Zusammenstellung dieser Materialien zwei Jahre zuvor für drei Monate an die School of Education abgeordnet gewesen. Es handelt sich bei diesem Material um Interviews mit in den 60er Jahren eingewanderten Pakistani, Reproduktionen von Zeitungsartikeln, Statistiken usw., die didaktisch durch Fragen und Arbeitsaufträge aufbereitet sind.

Die Unterrichtseinheit lässt sich grob in drei Abschnitte gliedern: die Erarbeitung von Migrationsgründen der pakistanischen Einwanderer aus der Region Mirpuri in den 60er Jahren orientiert an den Kategorien „push and pull“, die Reproduktion und Verarbeitung dieser Migrationsgründe in handlungsorientierten und kreativen Formen (Collagen/Mind-maps, Arbeitblätter) und die kritische Auseinandersetzung mit rechtskonservativen und nationalistischen Argumentationsmustern gegenüber MigrantInnen heute. Zu erwähnen wäre auch, dass diese Unterrichtseinheit vom Lehrer außerhalb des testrelevanten Unterrichtsstoffs verortet wurde, im hochevaluativen englischen Schulsystem, in dem die Abschlussergebnisse in den Tests mit

unseren Jahresabschlussnoten, bzw. Zeugnisnoten gleichzusetzen sind, bedeutet dies, dass diese Unterrichtseinheit nicht zeugnis- oder notenrelevant war.

2.2. Die Eingangsszene

Im englischen Fallbeispiel stand das Prinzip der exemplarisch rekonstruierten Erfahrung am Anfang der Unterrichtseinheit. Es wurde Bezug genommen auf die kollektive Migrationsbiografie der MigrantInnen der oben beschriebenen Region. Die hier interpretierte Sequenz steht am Anfang der Unterrichtseinheit. Der Lehrer beginnt mit dem Aufzeigen des Deckblatts der kopierten Materialien. Es handelt sich dabei um die Kopie eines Photos, das die Umrisse einer aus dem Wasser herausragenden Moscheespitze zeigt.

- Lehrer: M. is just going to tell us about the front page first. Please. Yeah?
Schülerin: Picture's of the Mangla Dam.
Lehrer: It's from the Mangla Dam. What do you know about that? Do you know whereabout it is?
Schülerin: Cashmere.
Schüler: Cashmere.
Lehrer.: And ... yeah, yeah. On the border of Cashmere and ...?
Schüler: Pakistan.
Lehrer: Pakistan. Okay. Right, well, we'll be talking about this for awhile, okay, so we've got nine lessons, coming Friday, the whole topic.

Der Aufforderung sich zu dem aufgezeigten Bild zu äußern, kommt die Schülerin – die ebenso wie mehrere andere das Bild sofort erkennt – nur sehr zurückhaltend nach, sie begnügt sich mit der schlichten Information „picture's of the Mangla Dam“. Allerdings enthalten die Wörter „just“ und „first“ auch bereits zeitliche Begrenzungen, die als Aufforderungen zur Kürze interpretiert werden können, obwohl die Frage an sich offen gehalten ist. Die zweite offen gehaltene Frage „What do you know about that?“ wird sofort gefolgt von einer sehr eng gehaltenen, die Antwortmöglichkeiten einschränkenden „Do you know whereabout it is?“, für deren Beantwortung eine Ortsnennung ausreicht. Auf die doppelten Nennung von Cashmere reagiert der Lehrer mit einer kurzen Pause, gefolgt von einem zweimaligen „... yeah“, das Cashmere als nicht ganz richtige Antwort deutet, vor allem, wenn man im Kontrast die doppelte Bestätigung der Benennung von Pakistan „okay, right“ heranzieht.

Diese Unklarheit über die Bezeichnung der Region erklärt sich dadurch, dass die Vorfahren der asiatischen SchülerInnen fast alle aus Kaschmir, bzw. dem pakistanischen Teil Kaschmirs stammen und die Kaschmiris in dieser Region eher gegen die pakistanische Regierung eingestellt und für eine Autonomie Kaschmirs sind.

Während es also dem Lehrer um die Migrationsgeschichte geht, könnten so bei SchülerInnen ganz andere Erwartungen an das zu behandelnde Thema geweckt werden, wenn der Lehrer hier fortfährt: „we'll be talking about this for a while“, da es wohl immer wieder Auseinandersetzungen mit der pakistanischen Regierung und den Kaschmiris um diesen Damm gibt. Von SchülerInnen mit diesem Migrationshintergrund könnte der angedeutete „topic“ durchaus anders verstanden werden, zumal die SchülerInnen in der Regel noch Verwandte vor Ort haben, wie unsere Recherchen ergeben haben. Das könnte ihre Reserviertheit erklären, sich dazu ausführlicher zu äußern. Die anderen SchülerInnen ohne, bzw. mit einem anderen Migrationshintergrund dürften vorläufig noch weniger Anhaltspunkte haben, worum es sich bei dem „topic“ handeln könnte. Nach der Schließung „so we've got nine lessons, coming Friday, the whole topic“ ist die Sache jedoch auf anderer Ebene geklärt. „Whole topic“ und „nine lessons“ verweisen auf schulische Ordnungs-, bzw. Strukturprinzipien, in deren Kontext die Sinnfrage zunächst hintangestellt werden kann.

Im Fortgang dieser ersten Sequenz folgt die kurze Vorstellung der BeobachterInnen, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Dann fährt der Lehrer fort mit der Einführung in das Thema:

Lehrer: We're doing something quite new , which is why we haven't got a textbook, which is why we've started to do this (gemeint ist der Reader S.H.). And I did a meeting on Saturday with about a hundred teachers from all over the country who are going to be starting to use this as well, because, as you've noticed, we haven't mentioned black people very much in History, have we?

Schüler: No

Lehrer: If you think away back. Or if we have, we might, er, be mentioning slavery or whatever. But we haven't mentioned Asians very much. And ... if you think about where we live, or even where ... if you look around the classroom.. Yeah, you don't need to look, 'cause you know what I mean. But if you just look around the classroom. What we're trying to explain is where people have come from. Why are we like this? And there's some give-away tales if we ... trace our way back. Er, I learned on Saturday, when somebody else was talking, that about ... three hundred years ago there were more Welsh people in Birmingham than there were English people. It was quite a small town, Birmingham, as you know, and suddenly it grew really fast. And it grew really fast 'cause loads of Welsh people came in. So it's not actually very unusual for places like in England, and especially Birmingham, because that's what we're bothered about, for lots of people from other places to come in. Er, M., is, er, from sort of, er, the border of Denmark and Germany, okay M. ? So the name's a really give-away. Er, blond and blue-eyed, yeah, your genes back have com across the North Sea from, well, you know, you could easily have been Vikings in the past ..."

Wer ist hier zunächst mit "we" gemeint? Es hat sich gezeigt, dass der Lehrer sehr extensiv von diesem „we“ Gebrauch macht, es als rhetorisches Mittel einsetzend und dabei durchaus unterschiedliche Kollektive ansprechend. Schon in den Beobachtungsprotokollen wurde deutlich, dass der Lehrer das Dilemma, eine Deutung von Welt – hier von Migrationsbiografien, sozialem Status von MigrantInnen und politischen Instrumentalisierungen des Migrationsthemas – zu offerieren ohne SchülerInnen zu ‚überwältigen‘ häufig dadurch zu lösen sucht, dass er mögliche Deutungen in wechselnden Rollen in Szene setzt.

In der transkribierten Textstelle fällt auf, dass mit „we“ zunächst er *und* die Klasse gemeint sind. ‚Wir machen etwas Neues und haben kein Schulbuch‘, wobei tatsächlich nur das Nichtvorhandensein eines Schulbuchs der Realität einer gemeinsamen Basis entspricht. Schon „We're doing something quite new“ unterstellt einen gemeinsamen Informationsstand; er aber hat diese Einheit selbst entwickelt und schon öfter durchgeführt. Das ist das typische Schul-„we“ („Wir“ schreiben eine Klassenarbeit). In dem Kollektivpronomen wird die Differenz unterschlagen oder gedanklich als unbedeutend unterstellt, oder aber auch in selbstverständlicher Hierarchie mitgedacht.

„Why we started to do this“ (gemeint ist der Reader) ist nun ein anderes „we“ Es schließt die SchülerInnen zwangsläufig aus. Dieses „we“ kann sich nur auf den Lehrer und einige seiner Kollegen beziehen, die nun auch zu diesem Thema und mit diesem Reader arbeiten werden. Schließlich ist es seine Pionierleistung, die er dabei auch unterstreicht, für „hundreds of teachers“ eine Materialsammlung zur Immigration zusammengestellt zu haben .

Das Versäumnis, nicht die Geschichte der „black people“ (auf die Verwendung dieser Bezeichnung wird hier nicht näher eingegangen) berücksichtigt zu haben „we haven't mentioned ..“ könnte einerseits verstanden werden, dass „wir“, die Geschichtslehrer, diesen Teil der Geschichte unberücksichtigt gelassen haben, oder aber, dass es als ein gemeinsames Versäumnis von Lehrer und Klasse vereinnahmt wird. Die folgenden Sätze lassen Letzteres wahrscheinlicher erscheinen: „If you think away back. Or if we have, we might, er, be mentioning slavery or whatever. But we haven't mentioned Asians very much.“ Hier kann eine Kommunikationsstruktur innerhalb der Klasse vermutet werden, in der Schülerfragen oder -kommentare („mentioned“) nicht selten sind, so dass der Lehrer sich fast wundern darf, dass, z.B. im Rahmen des Themas Sklaverei, diesbezüglich keine Fragen gestellt wurden. Oder die Botschaft ließe sich als beidseitiges Versäumnis deuten: „Ich habe nicht dran gedacht und ihr auch nicht“. Die vermeintliche Überraschung über dieses Versäumnis findet sich auch in der Stimme und Körpersprache des Lehrers. In einer Art gespielter

Verwunderung wirkt er dabei auch keineswegs unaufrichtig. „Warum war das eigentlich bislang kein Thema?“ Er beendet diese implizite (Selbst-)Kritik der Vernachlässigung der Migration von „Asians“ und „Blacks“ mit dem Blick in die Klasse – auch mit einer entsprechenden Handbewegung, die die SchülerInnen tatsächlich veranlasst, sich umzuschauen.

Mit dem nächsten Satz spannt der Lehrer den thematischen Bogen sehr viel weiter: „What we’re trying to explain is where people have come from. Why are we like this? And there’s some give-away tales if we ... trace our way back.“

In Personalunion steht das Kollektivpronomen „we“ hier wieder für Fragesteller und Antwortgeber in einem. Mit der Bemerkung zu den Walisern als frühe „Zuwanderer“ in Birmingham wird betont, dass Geschichte immer Einwanderungsgeschichte ist. Das kann so verstanden werden, dass niemand ernsthaft das Recht beanspruchen kann, Nachkomme der ‚ursprünglichen‘ Stadtbewohner Birminghams zu sein. Mit Bezug auf Hautfarbe und Haarfarbe („blond and blue eyed“) einer Schülerin als sichtbares Zeichen für eine bestimmte Herkunft wird allerdings ethnische Differenz betont. Dies jedoch bei einer Schülerin, bei der der Gedanke an ihre mögliche Herkunft wenig nahe zu liegen scheint. Einerseits wird die ‚Sichtbarkeit‘ von Differenz betont, andererseits der Hinweis auf den offensichtlichen, bzw. sichtbaren Migrationshintergrund der in der Klasse dominierenden pakistanischen SchülerInnen vermieden.

Die Einleitung der nun folgenden Aussagen durch „so“, noch unterstützt durch ein „right“, mit der die Folgerichtigkeit der Konzentration auf „people from Asia“ hervorgehoben wird, macht nur auf diesem Hintergrund Sinn. Erst in Ergänzung folgt die Begründung über den hohen Anteil („half of the people“) von SchülerInnen pakistanischer Herkunft:

Lehrer: So what we’re trying to do is, we’re saying, right, let’s just focus on one thing: people from Asia that have come in to this part of Birmingham. So, that’s the story we’re going to try and tell. Okay? So, it’s the story of half the people in here, I suppose. And it’s a story that’s not told in the history books for quite a lot of reasons. And maybe you can tell me at the end why you, you know ... why we’ve got to do this ourselves. Why haven’t we got a nice coloured history book to use? Why do we have to sort of look for the information?

Die Entscheidung für die Geschichte der „people from Asia“ wird durch die kreative Verwendung des „we“ kontrafaktisch wieder als gemeinsame konstituiert.

In der Formulierung „the story we’re going to try and tell“ könnte allerdings durchaus auch eingeschlossen sein, dass die SchülerInnen die Einwanderungsgeschichte der Pakistani aus ihrer jeweils individuellen Sicht, bzw. kommunikativ als gemeinsam gedeutete Geschichte auf Grundlage des Materials ‚konstruieren‘. Diese Interpretation scheint auch gestützt durch den Anspruch, Informationen selbst suchen zu müssen („we have to sort of look for the information“). Zumindest scheint hier eine Option auf eigenständige Erarbeitung auf. Dass diese Geschichte sich aus vielerlei Gründen nicht in den gängigen Geschichtsbüchern findet, greift den Faden der Vernachlässigung der Migrationsgeschichte in den Geschichtsbüchern in der bereits beschriebenen kritischen Konnotation wieder auf. Am Ende der Unit soll eben nicht nur gewährleistet sein, dass die SchülerInnen etwas über die pakistanische Migrationsgeschichte wissen, sondern auch erkannt sein, warum sie ihnen in der Schule bislang vorenthalten wurde, bzw. warum dazu nichts in den bunten (teuren) Geschichtsbüchern steht. Hier wird eine Diskriminierungspraxis angeprangert, gegen die sich der Lehrer durch die Erarbeitung eigener Materialien gestellt hat. Die Gründe für diese Diskriminierungspraxis – so die Verheißung -, werden sich am Ende der Einheit erschließen. „...you can tell me at the end ... why we’ve got to do this ourselves“.

2.3. Zwischenfazit und Ausblick

Aus der Deutung dieser kurzen Eingangsequenz lassen sich einige Fragen und Perspektiven für die weitere hermeneutische Erschließung entwickeln.

- Der Lehrer signalisiert in dieser ersten Thematisierung der Unterrichtseinheit einen *Erfahrungsbezug* („it's the story of half the people in here ...“) – die kollektive Migrationsbiografie eines Teils der Klasse soll zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Es wird zu fragen sein, wie auf diese Biografie Bezug genommen wird und in welcher Form SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Dabei ist von besonderem Interesse, ob und wie sie zu diesen Erfahrungen in reflexive Distanz treten können. Die hier analysierte Eingangsszene zeichnet sich eher durch einen vorzeitig abgebrochenen, bzw. einen nur halbherzigen Versuch aus, eigene Erfahrungen und Kenntnisse („Pictures of the Mangla Dam“) einbringen und diskutieren zu lassen.
- Sich aus diesem Erfahrungsbezug entwickelnde *Fragestellungen* sollen *erkenntnisleitend* für den Unterricht sein. Nach *Informationen soll selbst gesucht* werden („... we have to sort of look for the information“).
Im Material gilt es Szenen zu identifizieren und zu interpretieren, die Wege der Informationsbeschaffung, des Umgangs mit diesen Informationen und ihre Verarbeitung deutlich werden lassen.
- Inhaltlich wird das Problem der Diskriminierungspraxen angesprochen, ein *Erklärungsmodell* für diese Diskriminierung „*versprochen*“ („... why we have to do that ourselves“). Dabei wird es nicht nur darum gehen, zu analysieren, welche Deutungs- und Erklärungsangebote der Lehrer auf welche Weise macht. Es wird auch um die schwierigere Frage gehen, wie SchülerInnen solche Erklärungsmuster und Deutungen annehmen und in ein neues Verständnis der Thematik wie auch in ihr „Selbst“verständnis integrieren. Dies wird wohl am schwierigsten festzustellen sein.

Es kann bereits festgehalten werden, dass die Eingangsszene der Unterrichtseinheit eine in der ganzen Einheit vorherrschende Struktur aufweist: Im Monolog konstruiert der Lehrer sich selbst und die SchülerInnen zu einem einheitlichen (lernenden und lehrenden) Subjekt. Im „we“, das in vielfältiger Form für unterschiedliche Kollektivierungen eingesetzt wird, ist das fragende wie antwortende, Erklärungen gebende, kritisierende und kommunizierende Subjekt aufgehoben.

Dabei nimmt der Lehrer wechselnde Rollen ein (der empörte Einwanderer, der Staat, der Industrielle usw.). Die Überspitzung der jeweiligen Rollenattribute transportieren Erklärungen und Deutungsmuster für eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen der SchülerInnen. Ob sie von den SchülerInnen überhaupt angenommen und eigene Erfahrungen damit auch bearbeitbar werden, wird noch zu überprüfen sein. Es kann allerdings schon vorweggenommen werden, dass diese Art der unterrichtlichen (Selbst-)Inszenierung über weite Strecken auf verbale Kommunikation und Interaktion mit den SchülerInnen verzichtet.

So markiert die hier interpretierte Sequenz den Anfang eines Monologs, den der Lehrer erst nach 36 Minuten beendet.

3. Frankfurt am Main: Biografische Erfahrung und adoleszente Individuation (Thorsten Hunsicker)

Die deutsche Teilstudie wurde im Ballungsraum von Frankfurt am Main durchgeführt und eine neunte Gesamtschulklasse im Fach Gesellschaftslehre erforscht. Die Schulklasse bestand aus 23 Schülerinnen und Schülern, 10 Mädchen und 13 Jungen, die Hälfte hatte einen sog. Migrationshintergrund. Insgesamt umfasste die Unterrichtseinheit 20 Schulstunden, die von einem Forscherteam begleitet, mit Tonband aufgezeichnet und transkribiert wurden. Beide Forscher erstellten ein Feldtagebuch und führten mit den Schülerinnen und Schülern sowie dem Fach- und Klassenlehrer während und nach der Unterrichtseinheit mehrere Interviews durch.

Die methodologischen Prinzipien der Forschung sind innerhalb sozialwissenschaftlicher Hermeneutik angesiedelt. Die dominante Deutungsperspektive der Analyse des deutschen Teils bezieht sich auf Konzepte

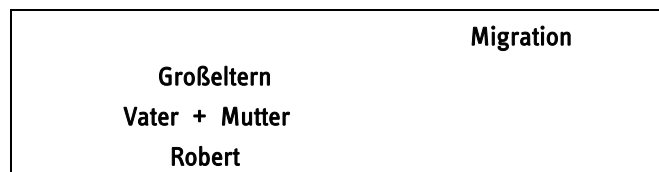
adoleszenter Autonomieentwicklung und Individuation; sie wird empirisch wie theoretisch innerhalb psychoanalytisch-sozialwissenschaftlicher Bezugspunkte entfaltet.

3.1. Verankerung und Ausgestaltung des Themas Migration in der „Initialstunde“

Die erste Schulstunde nach den Sommerferien ist als Einstiegsstunde zum Unterrichtsthema „Migration“ konzipiert und muss als „Initialstunde“ der Unterrichtseinheit gelesen werden. Dabei geben Transkription und Feldprotokoll erste Auskünfte über die übergeordneten Prinzipien des Unterrichts und die expliziten wie impliziten Lesarten zum Begriff Migration. Nachdem die Schülerinnen und Schüler persönlich und mit Handschlag vom Fachlehrer Nagel begrüßt wurden und der Klassenlehrer Meier (Namen sind anonymisiert) Formalia des neuen Schuljahres besprochen hat, stellt sich das Forscherteam kurz vor und berichtet über das Forschungsvorhaben. Meier, der dieses Fach als Co-Lehrer unterrichtet³, organisiert die Bücherausgabe. Anschließend beginnt Nagel in das Unterrichtsthema Migration einzuführen. Als Fachlehrer versucht er zu erklären, was unter Migration zu verstehen sei und gibt einen Ausblick, unter welchen Aspekten Migration im Unterricht bearbeitet werden sollte.

20:23 **Nagel** Ich habe mir vorgestellt, dass wir unsere letzten drei Generationen anschauen.

Hier scheint thematisch, methodisch und strukturell etwas auf, was als Programmatik der Unterrichtseinheit identifiziert werden kann und richtungsweisend für die didaktisch-methodische Konzeptionierung ist. Familiäre Erfahrungen werden zum Lerngegenstand erhoben und mit einer deutlich imperativen Aufforderung zur öffentlichen Darstellung versehen. Ohne nähere definitorische Erläuterungen gebraucht der Fachlehrer das Wort Migration und entwirft an der Tafel eine Skizze, welche die Generationenfolge der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen und den Bezug zur Migration verständlich machen soll.



Tafelbild der 1. Unterrichtsstunde

Am Tafelbild ist erkennbar, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand des Unterrichts erhoben werden, sondern auch deren Familien durch die Erstellung einer Ahnentafel (als Hausarbeit vorbereitet) in den dezidiert erfahrungsorientierten Unterricht mit einbezogen werden. Damit ist ablesbar, welche Erkenntnisperspektive im Unterricht eingenommen werden soll. Darüber hinaus deuten sich neben der thematischen Bearbeitung auch pädagogische Intentionen an: Die Schülerinnen und Schüler sollen ernst genommen und als Subjekte im Unterricht bestätigt werden. Wäre aber nicht hier bereits zu fragen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler zu Objekten ihrer eigenen Bearbeitung von Migration werden? Welche Bedeutung hätte dies für adoleszente Jugendliche vor dem Hintergrund sich modernisierender Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesse? (vgl. Blos 1978; Erdheim 1993). Im weiteren Verlauf des Unterrichts führt der Fachlehrer aus:

27:13 **Nagel** Dabei stehen aber nicht große Taten von großen Persönlichkeiten und die Frage, was hat das mit uns zu tun im Mittelpunkt, sondern wir machen das diesmal umgekehrt (...). Wir gehen vom Menschen aus und fragen, was haben die für eine Geschichte.

³ Seit der 5. Schulstufe ist die Klasse in eine integrative Fördermaßnahme eingebunden und wird in einigen Fächern, darunter Gesellschaftslehre, in doppelter Besetzung durch den Klassenlehrer sowie einen Fachlehrer für Sozialkunde kooperativ unterrichtet. Während der Unterrichtseinheit wird die Klasse phasenweise auch in zwei Arbeitsgruppen geteilt.

Zwei zentrale Prämissen der Didaktik Politischer Bildung, wie die des Aktualitätsprinzips und das der Subjektorientierung werden konzeptionell einzulösen versucht. Unterstellt wird zunächst die Erwartung, dass sich alle Beteiligten gewissermaßen „Wir-bezogen biografisch“ in den Unterricht einbringen, wobei übereinstimmende Erfahrungen mit Migration als besonders bedeutungsvoll eingestuft werden. So wird die Migrationsgeschichte der Schülerinnen und Schüler aus einem subjektiven, biografischen und reaktualisierenden Standpunkt heraus für alle zum zentralen Gegenstand und zum Verfahren des Unterrichts erhoben, entsprechend vorstrukturiert und verallgemeinert.

29:32 **Nagel** Wir gehen von den Menschen aus und fragen, was diese für eine Geschichte haben. Es werden Referate gehalten und Gespräche mit den Eltern gesucht. Referate können Alternativen zum Test sein. Es soll die eigene Geschichte behandelt und in Form von Referaten aufgearbeitet werden.

In Kontrastierung zum Geschichtsunterricht, der immer nur an Persönlichkeiten der politisch historischen Öffentlichkeit orientiert sei, so der Fachlehrer, will der Politikunterricht zum Thema Migration die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Immigranten sowie der Lerngruppe insgesamt aufwerten, wenn er sagt: „...*wir machen das diesmal umgekehrt...*“ und „*Wir gehen vom Menschen aus und fragen...*“ In der Aktualisierung soll das je persönliche Erleben jedoch in den Hintergrund und eine Betrachtung verallgemeinerbarer Prinzipien historischer Erfahrbarkeit in den Vordergrund rücken. Ein Dilemma deutet sich an. Das übergeordnete Prinzip des Unterrichts stellt zunächst aber strukturell das exemplarische Lernen unter Mobilisierung familial recherchierter und biografisch rekonstruierender Erfahrungen in den Mittelpunkt der schulischen Bearbeitung des Themas Migration. Bereits in der ersten Schulstunde, der Initialstunde zum Thema, wird konzeptionell und strukturell die Emotionalität der Erinnerung mit der Rekonstruktion und Einordnung von Erfahrungen in der Recherchearbeit verknüpft. Auffällig ist zunächst die enge Verbindung des Unterrichtsthemas Migration mit dem „Erfahrungslernen“ als Konzept.

Was sich in der Initialstunde offenbart, das sind die impliziten Zielsetzungen und Charakteristiken des Unterrichts, die sich sowohl in der Bearbeitung von Erinnerung, Emotionalität, Orientierung an Lebenspraxen unter Einbeziehung familialer Kontexte, als auch in der pragmatischen Zuordnungsarbeit der geschilderten Erinnerungen vollziehen. Sie sind für die Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes und für das darin auffindbare Lernkonzept evident und Ausdruck der damit eng verbundenen Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesse insgesamt.

3.2. »Biografisches Erleben« und Autonomie

Auch in der folgenden Schulstunde werden mit einigem Nachdruck biografische Erlebnisberichte mobilisiert und zum zentralen Anschauungsmaterial des Unterrichts erhoben, Emigrations- und Immigrationerfahrungen stehen dabei im Zentrum. So werden von den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsverlauf mehrere biografische Fälle ausgebreitet und anhand dieser Fälle – so meine Deutung – zunächst eine „Gesellschaft der Vielfalt“ durch den Lehrer initiiert und begründet. Nachdem die Schülerinnen Nesla und Pelin über ihre Herkunft berichtet haben, sowie die je spezifische politische Situation Griechenlands und der Türkei hinsichtlich der Konfliktlagen zwischen Minderheit und Mehrheitskultur erörtert ist, (Nesla ist Griechin türkischer Abstammung und Pelin Türkin kurdischer Abstammung), nimmt Nagel eine erste interpretative Zuspitzung der biografischen Berichte im Kontext seines migrationstheoretischen und pädagogischen Selbstverständnisses vor:

- 18:35 **Nagel** Jetzt hab ich mal 'ne Frage für Schlaue: warum gibt es in Nordgriechenland keine Guerilla, also keine bewaffneten Türken, die gegen die griechische Regierung kämpfen? Lena. Also warum kämpft in Neslas, Fatmas, Hadirs Heimat keine bewaffnete Gruppe gegen den griechischen Staat, weil? Das sind ja auch Türken und die Griechen sind Griechen. Lena!
- Lena** Mhm.
- Nagel** Nichts gesagt... Regine!
- Schüler** Können sich einigen.
- Nagel** Bitte?
- Regine** Können sich einigen.
- Nagel** Genauer, Fatma.
- Fatma** Sie verstehen sich.
- Nagel** Bitte?
- Fatma** Sie verstehen sich.
- Nagel** Sie verstehen sich, und warum kämpfen die dann nicht?
- Fatma** Warum sollen sie.....?
- 19:10 **Nagel** Sag's laut, dass es jeder hört.. Bitte.
- TUMULT
- Fatma** Warum sollen sie?
- Nagel** Warum sollen sie ... kämpfen. Sie verstehen sich ja! Diese Sache, die nennt man Autonomie, ja. Also, sie dürfen selbst bestimmen, wie sie leben wollen. (...).

„Multikulturalität“ kommt im Unterricht eine herausragende Bedeutung zu und wird von Nagel als eine der zentralen pädagogisch-didaktischen Prämissen innerhalb der Betrachtung nationaler Politiken und kultureller Differenz formuliert. So gewinnt der Diskurs über Migration am Beispiel des Verhältnisses von Griechen und Türken an besonderer Wichtigkeit und so wird daran erörtert, was Multikulturalität bzw. kulturelle Vielfalt im Kern ausmachen: Toleranz, Gastfreundschaft, Interessenausgleich, Einschluss, Minimierung von Nachteilen, etc. werden als Aspekte im Unterricht (hier nicht zitiert) besonders benannt. Darauf aufbauend wird die Bedeutung politischer Autonomie verdeutlicht, die nach Auffassung des Lehrers nur innerhalb dieses multikulturellen Prinzips realisiert werden kann. „Diese Sache, die nennt man Autonomie, ja. Also, sie dürfen selbst bestimmen, wie sie leben wollen.“ Im weiteren Verlauf des Unterrichts bezieht Nagel die „Vielfalt“ sogar unmittelbar auf die Klasse, die sich selbst zum Beispiel nimmt. „Ja und wir haben über die Vielfalt gesprochen: dadurch, dass wir so unterschiedliche Schüler haben, kriegen wir so viel mit, ja? (...).“

Der konzeptionell wie migrationstheoretisch formulierte Standpunkt einer „Gesellschaft der Vielfalt“ kann hier sogar als Gründungsmythos einer multikulturellen Auffassung verstanden werden, an dessen Profil alle weiteren biografischen Fälle im Unterricht nun durch den Fachlehrer angestoßen und ausgedeutet werden. So sind die je persönlichen Immigrationshintergründe, die für den als zentral fokussierten Lerngegenstand Migration exemplarisch herangezogen werden, zugleich strukturell wie inhaltlich an jenen vom Lehrer postulierten Lehrstandpunkt zu Migration geknüpft. Der Impetus kategorialer Ordnungsgebung vollzieht sich in den Lehr- und Lernprozessen des Unterrichts nun relational (vgl. Orange/Atwood/Stolorow 2001). Sowohl der Fachlehrer, als auch die Schülerinnen und Schüler knüpfen Aneignungserwartungen an den politischen Unterricht, die sich hier erst in der gegenseitigen Verschränkung der Ordnungsgebung als konstitutiv und tragfähig für den Unterricht und alle darin agierenden Subjekte erweisen.

In der folgenden Sequenz wird zudem deutlich, dass der Lehrer innerhalb des biografischen Erzählens auch dem „Zuhören“ eine besondere sozialisatorische Bedeutung für den Unterricht beimisst, neben dem Erzählen wirkt auch das Zuhören identitätsstiftend und ordnungsgebend auf die Subjekte ein:

- 10:30 **Nagel** Jetzt hör mal auf zu schreiben – ist das Englisch, was du da machst?
Nesla Nein.
Nagel Sondern?
Nesla GL!
Nagel Aber wir müssen doch heute gar nichts schreiben!
Nesla Ne, ich war (Pause) ... wo anders... (NACHDENKLICH).
Nagel Erzähl mal, was du mir gesagt hast und was du bis jetzt gemacht hast.

Die Funktion des Zuhörens einerseits, auf die der Lehrer mehrmals im Verlauf des Unterrichts hinweist, und die daran geknüpften psychosozialen Anforderungen, die jene biografischen Erlebnisberichte den Schülerinnen und Schülern andererseits abverlangen, setzen Erinnerungen frei, die in ihrer Konkretisierung zunehmend emotional besetzt sind. Zwar wird mit der Methodenentscheidung fachdidaktisch betrachtet vom Subjekt ausgegangen und der Unterrichtsverlauf dem „Aktualitätsprinzip“ folgend konzipiert, eine Verfügungserweiterung der Subjekte hinsichtlich des Lerngegenstandes Migration ist damit aber nicht garantiert. Vielmehr werden die im Unterricht intendierten Entscheidungsfreiräume durch die insistierenden Fragestellungen des Fachlehrers begrenzt und damit auch konzeptionell nicht einer zunehmend autonomen und vor allen Dingen reflexiven Bearbeitung zugänglich gemacht.

Die für den Vergesellschaftungsprozess als relevant zu erachtenden Sinnaussagen zum Thema Migration entfalten sich hier tendenziell in einem strukturellen Wechsel von „Weltaufschluss“ hin zu einer „nachvollziehenden Regulierung“ der Lernhandlungen im Unterricht. Die folgende Unterrichtssequenz soll dokumentieren, wie sich die Regulationsvorgänge in den pädagogischen wie didaktischen Unterrichtsvorgaben realisieren und Raum greifen. So müssen die Schülerinnen und Schüler nicht nur von ihren Immigrationerfahrungen, sondern auch von ihren Familien berichten und sich in ein zuvor im Unterricht entwickeltes Raster einordnen, welches die verschiedensten Migrationsgründe zu benennen und zu systematisieren versucht.

- 11:00 **Nagel** (...) Es ist heute nur die erste Runde. Jetzt guck dir doch mal diese Gruppen an, ja, sag mal was..., erzähl mal ein paar Sachen, die du rausgefunden hast und zu welchen Gruppen deine Familie, also erzähl erst mal ein bisschen von deinem Schicksal und dann erzählst du, wo das hingehört.
Nesla Also, also...
Nagel Erzähl erst von deinen Leuten ein bisschen.
Nesla Okay wir sind aus Griechenland, aber, aber des, des...
(KURZE PAUSE)
Nagel (ZU EINEM SCHÜLER) Hol tief Luft und hör zu!
Nesla Wir sind Türken, die in Griechenland wohnten, (...).

Deutlich wird hier, dass die Erzählung Neslas (wie auch die der anderen Schülerinnen und Schüler) den generalisierenden Einzelaspekten zum Thema Migration, wie Arbeitslosigkeit, Flucht, Vertreibung, Krieg, etc., zugeordnet werden sollen, wenn der Lehrer sagt: „... und zu welchen Gruppen deine Familie gehört, (...) und dann erzählst du, wo das hingehört.“ So wird der Erzählstrang biografischer Schilderungen, hier am Beispiel von Nesla, nicht nur evoziert, sondern auch entsprechend zugeschnitten und gesteuert. Zudem sind zwei Aspekte der Unterrichtskonstruktion markant, die strukturell miteinander verwoben sind und sowohl den Inhalt als auch den Interaktionsprozess des Unterrichts in wachsendem Maße bestimmen: auf der inhaltlichen Ebene setzen sich Differenzkonstruktionen in den inhaltlichen Bearbeitungen und Bewertungen von Migration durch, wenn der Fachlehrer sagt, *„Erzähl mal von deinen Leuten ein bisschen“* Auf der Ebene des interaktiven Unterrichtsverlaufs zielt der „expansive“ Aufforderungscharakter (vgl. Holzkamp 1995), von biografischen Erlebnissen zu berichten, unmittelbar auf den Subjektbezug. Damit wird

zunächst eine autonome Verfügungserweiterung⁴ angestoßen, die durch den biografischen Erzählprozess Raum bekommt, aber nicht durchgehalten werden kann.

Mit der Differenzkonstruktion, die sich andeutet in der Bemerkung „...deine Leute...“, sowie durch die permanente Intervention des Lehrers wird die Autonomisierung und damit eng verbundene unterrichtliche Erkenntnisperspektive jedoch in spezifischer Weise vorstrukturiert und augenscheinlich verengt. Begrenzt bleibt damit auch der Gestaltungsraum zur Autonomieentwicklung innerhalb der Kommunikations- und Sinnbildungsprozesse von Unterricht. In deren Rahmungen können Migrationserfahrungen als vergesellschaftende wie individuell erlebte Modernisierungen nicht angemessen entfaltet und am Gegenstand selbst differenziert werden; andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler voneinander lernen, indem sie ihre jeweiligen biografischen Erfahrungen gegenseitig erschließen und im Unterricht nutzbar machen. Die Aufforderung zur Erfahrungsreproduktion kann hier also umschlagen in eine Instrumentalisierung der Schülerinnen und Schüler und ihrer biografischen Schilderungen.

So dokumentiert der „Fall“ Tina (Fall ist hier als ein individuelles Beschreibungsmuster einer mobilisierten Erfahrung zu verstehen) ein Autonomisierungs- und Differenzierungsbedürfnis, welches zwar raumgreifend ist, sich aber nur in einer grundsätzlichen Zurückweisung von Anforderungen des hier konzeptionierten biografischen Erzähltypus auszudrücken vermag. Der Lehrer ruft Tina auf:

22:00 **Nagel** So, deine Vorfahren bitte!

Tina Mhm?

Nagel Deine Vorfahren bitte, du hast ja aus verschiedenen Ecken....

Tina (UNVERSTÄNDLICHES GEMURMEL)

Nagel Erzähl mal.. Wo die herkommen.

Tina Das weiß ich nicht auswendig.

Nagel Hast du denn irgendjemand mal danach gefragt? Du hast mir ja erzählt, deine Mutter weiß nicht, also hast du ja auch 'n bisschen dann gefragt...?

Tina Ich versteh die ganze Sache nicht... Ich weiß gerade nicht, was Sie meinen.

Nagel Ja, dann lassen wir das jetzt mal.

Wie war das bei euch, wie war's in Ostpreußen? Das war der Carl, gell?

Carl Ja.

Nagel Fällt der auch weg.

Nagel Dann gehen wir an Senad. Senad, in welche Gruppe....

Tina entzieht sich erfolgreich dem biografisch reaktualisierenden Diskurs. Sie sieht, so lässt sich diese „Szene“ deuten (Szene ist hier als ein kollektives Erfahrungsmuster konkreter Erfahrung mehrerer Personen zu begreifen), ihre Persönlichkeit und Privatsphäre im Unterricht verletzt und kommentiert die Fragen nach den Vorfahren und ihrer Familie mit Unverständnis. Zwar hat sie zu Hause recherchiert und dies in einem Gespräch mit dem Fachlehrer kundgetan, was aus dem Feldprotokoll hervorgeht, doch im Unterricht selbst verweigert sie sich den Fragen zu ihrem biografischen Hintergrund prinzipiell. Tina dazu: *„Ich versteh die ganze Sache nicht... Ich weiß nicht was, Sie meinen.“* Sie entzieht sich einem Arbeitsbündnis mit dem Fachlehrer; sie sieht es in dieser Unterrichtsstunde nicht als tragfähig an.

Die Szene kann als Einlösung eines nach Autonomie strebenden Standpunktes gelesen werden, wobei sich der Autonomisierungsprozess in adoleszenter Hinsicht (vgl. Bosse/King 1996; King 2002) hier nur ambivalent vollziehen kann. Tina grenzt sich klar von der Aufforderung des Fachlehrers ab, ihr Standpunkt und ihre damit verbundenen Migrationserfahrungen bleiben aber so im Unterricht unbearbeitet. In einem symbolischen Akt der Verweigerung macht sie zugleich deutlich, wie sehr sie ihr Autonomiebedürfnis als

⁴ Autonomie meint hier die Verfügungserweiterung expansiver Lerngründe in der Schule sowie die Loslösung von der Elterngeneration und Weiterentwicklung des eigenen Selbst während der Adoleszenz.

konstitutiv für ihr eigenes Selbst betrachtet. Ihre Migrationserfahrungen sind darin aufgehoben, werden aber nicht zur Disposition gestellt. Der Fachlehrer geht schließlich darauf ein und beendet den Dialog mit ihr: „*Dann lassen wir das jetzt mal.*“ Nagel insistiert nicht weiter. Tina hat die Chance, sich aus dem „WIR“ der Gruppe nicht ausschließen zu müssen, sie kann sich darin und in Abgrenzung zu den Anderen differenzieren. Ihre Abgrenzungsbedürfnis wird von den Mitschülern geteilt, ihre Radikalität der Zurückweisung jedoch bleibt in dieser Unterrichtsstunde als „Inszenierung“ einzig.

Migrationstheoretisch betrachtet ist im Unterricht die Konzeptualisierung „multikultureller Vielfalt“ offenbar zunehmend in Frage gestellt, was durch den unterrichtspraktischen Umgang mit Carl in der folgenden Szene deutlich wird:

- Nagel** (...) Wie war das bei euch, wie war's in Ostpreußen? Das war der Carl, gell?
Carl Ja.
Nagel Fällt der auch weg.
Nagel Dann gehen wir an Senad. Senad, in welche Gruppe....

Der Fachlehrer nimmt sich zurück, indem er Carl nach kurzer Aufforderung nicht weiter befragt. Warum gibt es hier keinen Darstellungszwang? Werden die Autonomiebedürfnisse Carls berücksichtigt? Die Zurückhaltung rekurriert nicht auf einen im Unterricht neu gewonnen Standpunkt, Autonomiebedürfnisse stärker zu respektieren, sondern lässt sich vor dem Hintergrund binärer Zuordnungsmuster des Begriffs Migration deuten, die der Fachlehrer implizit vornimmt und die für den Unterrichtsgegenstand konstitutiv sind. Anders als Tina verweigert sich Carl nicht und doch wird die neu gewonnene Vorerwartung des Lehrers bestätigt: Carl und Tina werden offensichtlich nicht der Gruppe der Migranten in der angemessenen Weise zugeordnet und dürften sich auch ihrem biografischen Selbstverständnis nach und in Kenntnis ihrer Familienzusammenhänge nicht als solche definieren. Die bipolare Strukturierung wird im Unterricht implizit angeboten: „*(...) also das wichtigste, was ihr in diesem Jahr schaffen könnt ist, dass ihr die Migrationsursachen sehr genau herausarbeitet. Wer in der dritten Generation hier wohnt, der kriegt von mir eine andere Aufgabe, zum Beispiel Jan, du gehörst dazu. Auswanderung nach Amerika und Ähnliches, das kannst du dann genau so machen, das ist dann leicht zu bearbeiten, ja.*“, so führt Nagel im Unterricht aus. Von den Schülerinnen und Schülern wird diese Strukturierung entsprechend aufgegriffen. Die Auseinandersetzung um Autonomie entfaltet sich nun auf Basis der im Unterricht implizit angebotenen gesellschaftstheoretischen Standpunkte zum Thema Migration (und ihrer möglichen Verkürzungen). So fühlt sich Tina in ihrem Einfordern von Autonomie in jenem Maße bestärkt, wie sie sich als „Nicht-Migrantin“ zu verstehen gibt. Die Ambivalenz der Individuierung im Prozess der Autonomie allerdings vollzieht sich hier auf Kosten der Unhinterfragbarkeit affirmierter Zugehörigkeitsmuster und im Zusammenhang konstitutiver Vorstellungen von Migration. Was im pädagogischen Selbstverständnis des Fachlehrers als „Kultur der Vielfalt“ erscheint, erweist sich in konstruktionslogischer Hinsicht als binäre Struktur von „Migrant sein“ und „Nicht-Migrant sein“. Autonomisierungsprozesse sind darin eingelagert und können dementsprechend gelungene oder verminderte Individuierungschancen im Umgang mit dem Lerngegenstand Migration hervorbringen.

Im weiteren Verlauf der Stunde wird deutlich werden, warum sich Senad aus den gleichen strukturellen Gründen infolge dieser binären Begriffslogik (vgl. Hunsicker, 2000, S. 101) als Migrant verstehen muss, sich aufgrund seines familialen Hintergrunds den Aufforderungen des Lehrers im Gegensatz zu Tina nicht entziehen kann und entsprechend stark unter Druck gerät. Es ist also in erster Linie diese Strukturlogik der Unterrichtskonzeption und die darin getroffenen Konkretisierungen und Begriffslogiken des Unterrichtsgegenstands, die die Autonomisierungsprozesse graduell erweitern oder beschränken. Individuelle Verfügungserweiterungen (Grenzziehungen im „Ich“) und kollektive Zuschreibungen (Entgrenzungen im „Wir“) werden im Ringen um Autonomie reinszeniert und als Ausdruck des Vergesellschaftungsprozesses

innerhalb der Individuierung zusätzlich ablesbar. Am Beispiel von Senad lässt sich dies sehr differenziert nachzeichnen.

Direkt im Anschluss an die Szene mit Carl wird Senad zu einer ausführlichen und exemplarischen Falldarstellung aufgefordert. Ihm gelingt es indes nicht wie zuvor Tina, sich über den Fachlehrer hinwegzusetzen:

- Nagel** Dann gehen wir an Senad. Senad, in welche Gruppe...
- Senad** (UNTERBRICHT) Zwei! (KURZ).
- 22:30 **Nagel** Erzähl erst mal 'n bisschen von deinen Leuten und dann...
- Senad** Also, meine, mhm, Großeltern sind wegen der Arbeit nach Deutschland gekommen, und dann sind wir wieder zurückgegangen nach Jugoslawien, dann sind meine Eltern wieder hierher nach Deutschland gekommen.
- Nagel** Stimmt das so wirklich wegen der Arbeit?
- Schüler** Krieg.
- 22:50 **Nagel** Nein, aber warum war denn die Arbeit schlecht bei euch? Muss man vielleicht so rum erklären... Wann seid ihr wieder gekommen?
- Senad** Ja meine Eltern sind auch wegen dem Krieg, aber meine Großeltern nicht.

Die Anforderung zur zügigen Klassifizierung seiner familialen Erfahrungen in eine der Zuordnungen zu Migrationsursachen bezieht sich darauf, dass in der vorausgegangenen Schulstunde eine Tabelle erstellt und Migrationsgründe systematisiert wurden: Gruppe 1 = Krieg und Vertreibung, Gruppe 2 = Arbeit, Gruppe 3 = besseres Leben. Senad antwortet nun gleich zu Anfang der Szene kurz und knapp mit „ZWEI!“ (Migrationsgrund seiner Familie war/ist also „Arbeit, Arbeitssuche“). Er lässt den Fachlehrer kaum ausreden, spricht relativ laut und definitiv, so als wolle er erklären, dass damit alles gesagt sei. Senad zeigt sich unwillig, seine Migrationserlebnisse auszubreiten und möchte sich den Fragen entziehen, indem er mit der knappen Aussage „ZWEI!“ versucht, den Diskurs, über biografische Erfahrungen zu den Migrationsursachen zu gelangen, insgesamt abzukürzen. Der explizite Auftrag des Lehrers einer Kategorisierung von Ursachen für die mehrfache Immigration seiner Familie nach Deutschland wäre damit erfüllt. Da aber mit dem Erlebnisbericht die Erwartung verbunden ist, neben dem Aspekt der Arbeit besonders auch Krieg und Vertreibung benannt und beschrieben zu bekommen, was von Nagel deutlich ausgesprochen wird, „*Stimmt das so wirklich wegen der Arbeit?*“, muss Senad immer detailgetreuer über Emigration und Immigration berichten. Der Fachlehrer greift mehrfach in den Erzählvorgang ein und lässt schließlich Robert seine offenkundige Unzufriedenheit mit Senads Ausführungen deuten. Etwas hilflos versucht Ismail, Senad zu Hilfe zu kommen.

- 22:51 **Robert** Das haut den Herrn Nagel aus den Latschen.
- Nagel** Robert, sag mal warum es mich umhaut.
- Robert** Ich weiß nicht, weil er jetzt dasselbe gesagt hat wie vorher?
- Nagel** Ne, eben nicht!
- Robert** Ja was dann...?
- Nagel** Warum haut`s mich um, was hab ich denn gefragt?
- Robert** Wann er wieder zurück gekommen ist.
- Nagel** Aus welchen Gründen!
- Ismail** Wiederhol es... (helfend)
- Nagel** Und jetzt sag`s bitte noch mal.

Nagel möchte die vielfältigen Ursachen der Emigration Senads aus Deutschland deutlich benannt bekommen und übersieht dabei völlig, dass Senads verkürzte Ausführungen mit der Weigerung zu tun haben könnten, die biografischen Erfahrungen in der Klasse gerade nicht ausbreiten und kategorisieren zu

wollen. Zudem sind die perspektivischen Ebenen in der Betrachtung auf Emigration und Immigration deutlich zwischen Senad und seinen Eltern zu differenzieren, was im Unterricht keine Berücksichtigung findet.

Da die Eltern zweimal im Abstand von wenigen Jahren aus verschiedenen Gründen ihren Aufenthaltsort verlegten und Senad dies nicht exakt nachzeichnet, interveniert der Fachlehrer nun permanent. Migrationsursachen wie Krieg und Vertreibung werden hier als neue und bedeutungsvolle Aspekte des Unterrichts konnotiert und sollen neben der Arbeitsimmigration seiner Eltern explizit herausgestellt werden. Doch dürfte Senad hier gar nicht verständlich sein, auf welche Perspektive die Intervention des Lehrers abhebt. Ist sein persönlicher Zuschnitt auf Migration gefragt oder der seiner Eltern zu bewerten und einzuordnen? So wird der biografische Erfahrungsbericht zur Hintergrundfolie des übergeordneten Lehrstandpunkts und in reaktualisierender Weise herangezogen, eingeübt und formalisiert, ohne dabei die Unterschiedenheit der Blickrichtungen auf Migration in der Bewertung und Einordnung angemessen zu berücksichtigen. Dies illustriert auch die folgende Szene:

- Nagel** Wo bist du denn geboren, weißt du das?
Senad In Deutschland.
VERHALTENES LACHEN EINIGER SCHÜLER
Senad In Hochstadt.
Nagel Erzähl mal weiter.
Senad Also....
Nagel Erzähl mal dein Leben, du bist in Hochstadt geboren, und lass dir nicht alles aus der Nase holen, denn irgendwann explodier ich und dann isses eine Leistungsfünf wieder! So, das ist ernst gemeint. Erzähl bitte dein Leben, und dann vergleiche es mit der Tabelle!
Senad Meine Eltern sind 94 nach Deutschland gekommen.
24:50 **Nagel** Du bist in Hochstadt geboren?
Senad Ja.
Nagel So.
Senad Dann.....
Nagel Wann?
Senad 88. Dann bin ich...
Nagel Gut.

Nicht nur der zusätzliche Notendruck erzeugt, dass sich Senad den Aufforderungen des Fachlehrers beugt und über sein Leben berichtet, zugleich wirken die strukturellen und formalisierten Bedingungen von Unterricht - im Vergleich zu Tina - in umgekehrtem Sinne auf das Autonomiebedürfnis und dessen psychosoziale Organisation ein. Autonomie kann von Senad nicht in einer prinzipiellen Ablehnung des biografischen Unterrichtskonzepts realisiert werden, da die hier so inszenierte biografische Auseinandersetzung über Migration im Unterricht ein übergeordnetes Ordnungsmuster erzwingt, dem sich Senad fügen muss. Senad ist zwar in Deutschland geboren, über seinen familialen Hintergrund jedoch wird er als Migrant konstruiert. Nur unter Einschluss dieser ihm zunächst aufgezwungenen identitätsstiftenden Struktur einer „Wir-Repräsentanz“ als Migrant kann er schließlich versuchen, sich neu zu individuieren. So sieht Senad im Selbsterleben, anders als Tina, den Weg von Separation und Individuierung im biografischen Erzähldiskurs selbst.

- 26:30 **Nagel** (...) Und... wie lange bist du jetzt da in die Schule gegangen?
Senad Drei Jahre, dreieinhalb. Dann bin ich, als ich grad in die Fünfte losging dort, dann haben die mich hergeschickt, also dann sind wir wieder zurückgekommen.
Nagel Erklärst du's 'n bisschen genauer, du hast ja gesagt, beim ersten Mal haben die dir erklärt es ist Urlaub.
Senad Ja, beim zweiten Mal haben sie gesagt, es ist wegen dem Krieg, da war ich auch (UNVERSTÄNDLICH)...
Nagel Ich hab's nicht gehört.
Senad Da war ich ja auch älter, da hab ich's ja dann auch verstanden, warum wir wieder zurück nach Deutschland gehen.
Nagel Wie haben 'ses dir denn erklärt?
Senad Ja... (LACHT KURZ VERLEGEN), dass es da halt nicht mehr sicher ist da und dass wir besser nach Deutschland fahren wieder (SEHR LEISE WERDEND)....

Bei Senad, wie auch in all den anderen Falldarstellungen der Unterrichtsstunde, erweist sich der Autonomisierungsprozess als ambivalent. Die doppelte Struktur in Beziehung und Perspektive zu Fachlehrer und Gegenstand lässt sich erahnen. Zwar ist es erklärtes Ziel des Unterrichts, Migrationsursachen im eigenen Erleben der Schülerinnen und Schüler aufzufinden und als Strukturmuster von Migration auszu-differenzieren. Doch schafft das Insistieren auf immer detailliertere Schilderungen zugleich ein zwanghaftes Verhältnis in der Auseinandersetzung zwischen Schüler und Lehrer. Migration wird als Gegensatz zur „Normalbiografie“ der Mehrheitskultur konstitutiv. Auf der emotionalen Ebene sind Krieg und Vertreibung schwer wiegende und mitunter traumatisierende Erfahrungen. Deren Aktualität, Brisanz und Intimität müssen einerseits mobilisiert, andererseits aber abgewehrt werden: zwar kommt es zu einer Offenlegung persönlicher Erfahrungen, jedoch ohne die Zustimmung des Schülers eingeholt zu haben, was der Internalisierung biografischer Zuschreibungen im Unterricht Vorschub leistet und der autonomen Verfügungserweiterung Schranken auferlegt.

Ohne sich zu vergewissern, inwieweit die Veröffentlichung des Privaten im Unterricht zulässig ist und möglicherweise krisenhaft verlaufen kann, steuert der Fachlehrer den biografischen Prozess an und arbeitet mit Sanktionsdrohungen, die die Äußerungsbereitschaft des Schülers erzwingen. Während sich Tina dem Diskurs fundamental verweigert und ihre Autonomie in einer Distanzierungsleistung nicht nur gegenüber dem Fachlehrer, sondern auch gegenüber dem Unterrichtskonzept realisieren und bewahren kann, sucht Senad einen Weg innerhalb des biografischen Erzähldiskurses. Um dem bipolaren Deutungsanspruch letztlich zu entgehen, den die biografisch orientierte Auseinandersetzung über Migration nahe legt, muss sich Senad zunächst als Migrant typisieren lassen. Erst innerhalb dieses kontextuellen Rahmens wird es ihm gelingen, seine Autonomiebestrebungen weiter zu verfolgen.

In der nun folgenden Szene werden Erinnerungen über die ersten Tage in der fünften Klasse ausgetauscht, nachdem Senad nach Deutschland zurückgekehrt war.⁵

- 30:10 **Nagel** Robert, erzähl du mal.
Robert Was?
Nagel Senad musste doch immer ins Tor, oder?
Robert Meistens, ja! ...oder Serge.
Nagel Ist das 'ne besondere Ehre, wenn man bei euch ins Tor muss?
Schüler (MEHRERE SCHÜLER) Ja, ja.
ALLGEMEINES LACHEN
Schüler Ja man kriegt die ganzen Schüsse ab.
Nagel Ach, weil ihr so fest schießt, geht keiner gerne ins Tor. Und der Neuan... (REDEN) der Neuankömmling, der Neuankömmling, der unterste auf der Hühner-Hierarchie, der muss erst ins Tor. Senad und Serge.

⁵ Senad ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Die Eltern emigrierten zuvor aus Jugoslawien. Im Kindesalter verlegte die Familie ihren Wohnsitz wieder nach Jugoslawien, um einige Jahre später durch den beginnenden Krieg nach Deutschland zurückzukehren.

DURCHEINANDER

Schüler Carl ins Tor!

Nagel Also, Armin, warum musstest`n du nicht als Neuankömmling ins Tor?

33:55 **Ismail** (PLATZT REIN) Weil er zu dumm war!

Daniel Weil er zu blöd war..... (LEISER WERDEND)

KURZE PAUSE

Nagel So, okay, ich würd`jetzt sagen, wir wollen mal dem Senad applaudieren .
(DIE KLASSE KLATSCHT)

Die Choreografie des Unterrichtsverlaufs zeigt, dass Senad zwar der kategorialen Zuschreibungen als Migrant nicht entgeht, wohl aber dem Zerfall der Gruppen-Kohäsion innerhalb der Klasse, hier von seinen Mitschülern in der Retrospektive formuliert, wirkungsvoll entgegenwirken kann, die wichtig ist für sein Gehaltensein in der Gruppe. Senad muss als Neuankömmling während des Fußballspielens im Sportunterricht ins Tor, wie dies das Regularium der Klasse gewissermaßen vorschreibt. Er steht, wie dies Nagel zu deuten versucht, in der „Hühnerhierarchie“ zunächst ganz unten; die Aufgabe, im Tor zu stehen, stellt sich jedoch als ambivalent heraus. Einerseits bekommt er als Tormann die „ganzen Schüsse ab“, andererseits erfährt er als Teil der Gruppe Anerkennung und wird in die Klassengemeinschaft integriert, so die Schilderungen im Rückblick. Im Gegensatz zu Senad konnte sich Armin auf diesem Wege nicht in die Klasse integrieren, was die Bedeutung der Einbeziehung Senads noch unterstreicht. Die nun hier aktualisierten Wir-Repräsentanzen der Gruppe (vgl. Bosse 2005) gewinnen ihre Bedeutung auch in der gegenwärtigen Situation, stützen wiederum den Individuationsprozess von Senad und garantieren darüber hinaus die Stabilität der gesamten Gruppe. Senad bleibt im Verlauf des Unterrichts in die Klasse eingebunden, obwohl er als Migrant stigmatisiert ist.

Die Realisierung von Autonomie ist mit dem biografisch orientierten Unterrichtskonzept angestoßen und wird in der Beziehungsstruktur zum Fachlehrer und im Kontext seiner impliziten Erziehungsabsichten ausagiert, ein offener Konflikt darüber aber mit Nachdruck von allen Seiten vermieden. So korrespondiert jeder Fall dieser Unterrichtsstunde - Tina und Senad stellen lediglich zwei hervorgehobene Beispiele dar - mit der dynamischen Ausgestaltung eines am Unterrichtsgegenstand selbst vermittelten, in der Gesamtgruppe konstitutiven und zugleich verborgenen Ringens der Adoleszenten um Autonomie.

3.3. Lernprozess und Individuation

Betrachten wir den schulischen Lernprozess insgesamt, so vergibt der biografische Erfahrungsansatz unter Noten-, Erwartungs- und Konformitätsdruck und in Gebundenheit der Lehrer und Schüler an das reinszenierte und in der Latenz gehaltene Thema adoleszenter Autonomie (expansive) Potenziale einer zunehmenden Individuation. Im Unterricht lässt sich eine Problematik identifizieren, in der es strukturell nicht gelingen kann, die Herstellung von Authentizität in Distanzierungsleistungen gegenüber den Erziehungspersonen und in differenzierte Kenntnisse über den Lerngegenstand der Migration selbst zu überführen. Der Bonus der Selbsterfahrung ist in der Figuration einer „Migration am eigenen Leib“ zu sehen, fraglich ist allerdings, ob die selbstreflexiven Kräfte innerhalb dieses Ansatzes tatsächlich freigesetzt werden können. Die Analyse zeigt, dass Reflexivität nur bedingt erwachsen kann, da die bipolare Konstruktion des Themas Migration jenen Diskurs im Unterricht dominiert und auf dieser Ebene strukturell beschränkt.

Betrachten wir den weiteren Verlauf des Unterrichts, so bekommt Senad innerhalb seiner Fallbeschreibung den Subjektstatus zwar abgesprochen, die integrierende Haltung der Schülergruppe hingegen bleibt ihm im Unterricht erhalten, sodass er sich als ein Teil des „Wir der Gruppe“ empfinden kann, was für den Prozess der Individuation von besonderer Bedeutung ist. Senad wird nach den Erlebnissen befragt, die von der Integration in die Klassengemeinschaft handeln, er bleibt dabei aber weitgehend wortlos, seine

Mitschülerinnen und Mitschüler berichten über ihn zunächst als Objekt. Die Schulkasse ist hier Subjekt des Geschehens. Senad ist einerseits als Migrant, andererseits aber mit dem „Wir der Gruppe“ identifiziert:

- 29:20 **Nagel** Jetzt erzähl mal die ersten Tage hier, wo hast du dich hingesetzt, wen hast du kennen gelernt?
GEMURMEL
- Senad** Ich weiß nicht mehr genau.
- Schüler** Ganz vorne.
GEMURMEL
- Nagel** Langsam, wer erinnert sich noch an die ersten Tage von Senad? Pelin, erzähl mal.
- Pelin** Der kam mit den Eltern und der war, ich hab gesehen, dass er voll rot war, weil er (UNVERSTÄNDLICH).
- Pelin** ...und danach kam er und setzte sich alleine nach vorne und nach so einer Woche hat er Freunde dann gefunden.
- Nagel** Kannst du noch sagen, oder Ismail, sag du mal (UNVERSTÄNDLICH).
- Ismail** Ich wollt es auch grad...
- Nagel** Bitte?
- 30:00 **Ismail** Ich wollt es auch grad....
- Nagel** Wen hat er als Freunde gefunden?
- Ismail** Jeden!

Auch dieser Rückblick zeigt, dass Senad sowohl in der erzwungenen Schilderung der eigenen Erlebnisse, die sich primär mit dem Verhältnis zu seinen Eltern befassen, als auch in der Beschreibung seiner Mitschüler über das „Ankommen“ in der Schulkasse Beschränkungen in der Autonomieentfaltung auferlegt sind. Autonomiestiftendes Instrument ist hier die Bindung an die Schülerinnen und Schüler als Klasse, wengleich Senad nicht berichten und sich selbst erklären kann. Die Matrix des interpersonalen Verhältnisses zur Gruppe wird in den Subjekt-Objekt-Beziehungen jener Szene deutlich: die Bindungsstärke besteht im Besonderen darin, dass sich Senad als Teil der Klasse aufgehoben fühlt und auf dessen Wir-Repräsentanzen aufbauend seine eigenen Auffassungen von Autonomie partiell doch gegen die Handlungen und Anforderungen des Lehrers strukturieren kann. Als zunächst Außenstehender der Klasse konstruiert, wird Senad über das geteilte adoleszente Autonomiebedürfnis der Schulkasse gegenüber dem fordernden Lehrer (re)integriert.

Deutlich wird die Entwicklung des eigenen Selbst im Verlauf des Unterrichts nun auf zwei Ebenen: zum einen konstituiert es sich als eine „Ich-Repräsentanz im Wir“, die in der Zuschreibung als Migrant gipfelt, zum anderen innerhalb einer „Wir-Repräsentanz im Ich“, welche hier in der „Gruppenautonomie“ Ausdruck findet. So vollzieht und erlebt Senad die Individuierung zumindest in der Ausweitung seiner „Wir-Funktionen“ des Ich als produktiv und identitätsstiftend (vgl. Bosse, 2005). Individualisiert und desintegriert bleibt jedoch der Umgang Senads mit dem eigenen Erleben, seine biografischen Erfahrungen und beschriebenen Familienerlebnissen werden weder auf der individuellen, noch auf einer kollektiven Ebene überdacht.

Am Gegenstand der Migration wird im Unterricht die Auffaltung eines reflexiven Standpunktes unter jenen strukturellen, also dyadisch (vgl. Bauriedl in: Bürgin, 1998) und bipolar vorstrukturierten Wirkbedingungen kaum systematisch forciert. Doch gerade die reflexiven Distanzierungs- und Differenzierungsleistungen sind es, die substanzielle Individuierungsschritte in Gang zu setzen vermögen. So bleibt der Unterrichtsgegenstand hinsichtlich der vorgenommenen Zuordnungen, Normierungen und Konstruktionen von Migration unangetastet und von dem Fachlehrer wie von den Schülerinnen und Schülern weitgehend unhinterfragt. Die Urheberschaft von Erfahrungen im exemplarischen Erzählen kann lediglich vordergründig

an Aufklärungskraft gewinnen; so ist die Falldarstellung im Unterricht nur scheinbar konstitutiv für einen sich entfaltenden Subjektstatus und die im Unterricht daraus zu entwickelnde politische Partizipation.⁶

Während der Befragung Senads, die etwa zwanzig Minuten des Unterrichts in Anspruch nimmt, wird die zunehmende Beklemmung deutlich, in die Senad gerät. Peinliche Berührung, Spannung, Not, Verweigerungs- und Erfüllungswünsche werden im Unterricht spürbar. Senad möchte die Befragung durch den Lehrer gerne vermeiden oder zumindest abkürzen. Doch Nagel geht im weiteren Verlauf des Unterrichts davon aus, dass es gerade die Spannung der Szenerie ist, die Senad dazu bringt, von seinen Immigrations- und Emigrationserfahrungen zu berichten. Er nimmt an, dass die spürbaren Spannungen des Unterrichts von den konfliktreichen Erfahrungen Senads und nicht von den immanenten Widersprüchen herrühren, die der Unterricht hervorruft. Er deutet die Schilderungen Senads im Rückblick als eine erfolgreiche Überwindung von Ängsten, die nun offen gelegt worden seien. Die Forschungsprotokolle und Tonbandaufnahmen belegen hingegen ein deutliches Dilemma, in dem sich Senad befindet. Sichtbar werden die widersprüchlichen Anforderungen des Unterrichts, die Senad intrapsychisch wie interaktiv bewältigen muss, um seine Autonomiebestrebungen nicht zu beschädigen, sondern in Teilen zu realisieren.

Zu Beginn der folgenden Szene fragt nun der Lehrer in die Klasse, was „in dieser Viertelstunde Einmaliges passiert“ sei, worauf die Schüler über Senad zu sprechen beginnen.

- Nagel** Hadir, du bist die Nächste.
Schülerin Dass er ehm, äh, also dass er dort war.
Nagel Weiter... Pelin.
Pelin Wir haben gesehen, was man bei Senad fühlt, ehm, also wie er sich so fühlt, also seine Gefühle.
Nagel Armin.
Armin Bestimmt war es eine Überwindung für den Senad, über so was zu reden.
Nagel Ja. (KURZE PAUSE) Das hat er ja versucht mit seiner Stimme zu schaffen, das haben wir aber nicht zugelassen. Jawohl, weiter! (KURZE PAUSE).
Was für 'ne Rolle hat der Senad eben eigentlich gehabt? Der Senad hatte 'ne ganz spezielle Rolle.
(UNVERSTÄNDLICH)
Nagel Psshh, Benjamin!
Benjamin Erzähler (UNVERSTÄNDLICH).
Nagel Er war der Erzähler, was noch? Andere Namen?
(UNVERSTÄNDLICH)
Schüler Hauptperson.
33:47 **Schüler** Autor.
Nagel Hauptperson, Autor.
Schüler Hauptrolle.
(KURZE PAUSE)

Senad ist hier Hauptperson als Lerngegenstand, er hat eine Hauptrolle als Autor einer authentischen Lebensgeschichte. Er ist ein Schüler, der etwas Außergewöhnliches erfahren hat, der fühlen, sich aber nicht von den eigenen Erlebnissen distanzieren und der (tabellarischen) Einordnung in vorgefertigte Migrationsursachen verweigern darf und kann. Nagel führt hierzu aus: *„Ja. (kurze Pause). Das hat er ja versucht mit seiner Stimme zu schaffen, aber das haben wir nicht zugelassen.“* Senad bleibt in seiner Autorenschaft als Migrant individualisiert. In der Herausbildung neuer Ich-Repräsentanzen kann Senad im Prozess der

⁶ Subjektstatus und Partizipation lassen sich sowohl aus einem demokratietheoretischen wie lerntheoretischen Standpunkt heraus als Prinzipien didaktischen Planens und Handelns für den politischen Unterricht ableiten. Zum einen ist damit die selbsttätige Aneignung politischer Standpunkte ins Auge gefasst, zum anderen eine gesellschaftskritische Einflussnahme auf politische Prozesse - niemals widerspruchsfrei und ungebrochen - intendiert. Beide Prinzipien sind überdies sozialisationssoziologisch zu fassen.

Individuierung jedoch zunächst nur auf die binären Konstitutionsbedingungen von Migration zurückgreifen, die im Unterricht angeboten werden. Autonome Erfahrungs- und Entwicklungsspielräume des „Ich“ (im Gegensatz zur Entfaltung von Gruppenautonomie im „Wir“) werden im Unterricht vermieden, Senads Erfahrungen und Erkenntnisse in der Klasse regressiv erlebt (dies geht besonders aus den Protokollen der Forschungstagebücher hervor, kann hier aber nicht weiter ausgeführt und dokumentiert werden). Sie bleiben in der Tat weitgehend unreflektiert und gehen im Prozess der Zuschreibung des Migrant-Seins mit der „Unbewusstmachung“ eines bipolar strukturierten gesellschaftlichen Ordnungsmusters sozialer Ungleichheit und Habitualisierung einher.

Im Blickpunkt des Lernprozesses, der in der Fallbeschreibung von Senad und Tina schließlich als intersubjektive Verhältnisbestimmung von Subjekt und Objekt organisiert ist, lässt sich das Ordnungsprinzip des Unterrichts in der Bearbeitung des Lerngegenstands Migration als dyadisch bezeichnen. Sozialisationstheoretisch betrachtet geht die Binarität der politischen Konstruktion von Migration, hier durch den biografischen Ansatz vermittelt, den psychosozialen Beschränkungen der Entfaltung von Autonomie im Subjekt voraus. So lässt sich der Lernprozess innerhalb der hier angewandten didaktischen Konzeption im Gegenzug strukturell als eine primär nicht triangulierte Unterrichtssituation lesen (vgl. ebd.). So wird interpersonal betrachtet, der Prozess adoleszenter Individuation im Unterricht durch die Initiierung des politischen Lerngegenstands zwar angestoßen, kann aber gerade nicht in einen oszillierenden Wechsel gegenläufiger Standpunkte und Distanzierungsleistungen münden.

Im dyadischen Vollzug (im Gegensatz zur triadischen Unterrichtsorganisation) werden schließlich Positionierungen eingenommen und durch das „biografische Erzählen“ und „erlebnisnahe Zuhören“ identifikatorisch verfestigt, die nicht mehr aufgelöst, neu geordnet, oder mittels der geschilderten Erfahrungen dekonstruiert und entsprechend reflexiv ausgedeutet werden können. So organisiert sich in der Verfestigung von Zuschreibungen innerhalb des spezifischen interpersonalen Zusammenspiels von Gruppe und Einzelnen ein primär dyadischer Lernprozess, von dessen Verlauf die gesamte Klasse nur partiell profitieren kann. Senad bleibt sogar von Diversifikationen des Begriffes Migration systematisch ausgeschlossen.

Während eine Einschließung des Dritten oder Anderen im Lernprozess darin läge, gegenseitige Anerkennung und Integrität sicher zu stellen, wie dies im Unterricht am Beispiel der Herausbildung von „Gruppenautonomie“ gelingen konnte, behindern demgegenüber dyadische und im engeren Sinne symbiotische oder dualistische Beziehungs- und Denkgefüge eines ausgeschlossenen Dritten (als Subjekt, Position und Perspektive) die generelle Fähigkeit zur Autonomisierung in der adoleszenten Fortentwicklung des Selbst. Anstatt in der politischen Auseinandersetzung einen Differenzierungsprozess am Unterrichtsgegenstand Migration zu entfalten, werden vielmehr in der hier beschriebenen Phase der Unterrichtseinheit zunächst ungewollt Differenzperspektiven des gegenseitigen Ausschlusses affirmiert und triadisch strukturierte Interventionen, die die „Selbstverfügung“ der Subjekte evozieren könnten, partiell, mitunter sogar vollständig, verhindert bzw. vermieden.

In weiteren Materialanalysen wird zu rekonstruieren sein, wie sich jene Prozesse adoleszenter Sinnbildungsprozesse und Handlungsverfügungen schulischer politischer Bildung im Unterricht weiter dynamisieren und auf diese Weise ihre Bedeutungskontexte zunehmend verändern. Insgesamt soll die hermeneutische Rekonstruktion schulischer Bildungsprozesse zur Weiterentwicklung einer „Theorie der Politischen Bildung“ beitragen, indem sie explizit an Konzepte einer „Soziologie der Sozialisation“ anknüpft.

4. Montpellier: Von der „question du jour“ zur „conclusion“ und der Bedeutung des Notizen-Machens (Frank Nonnenmacher)

Der französische Teil der Unterrichtsforschung fand im März 2003 an einem collège am Stadtrand von Montpellier in einer „troisième“ statt, also nach deutscher Zählung in einer neunten und somit der letzten Klasse vor dem Übergang ins Lycée.

In die „sixième“, der ersten Klasse des collège, werden an dieser Schule nach Angaben der Direktorin etwa 98% eines Jahrgangs aus den umliegenden Grundschulen aufgenommen, nur 2% besuchen Privatschulen. Dennoch wird versucht – entgegen der Philosophie der „école unique“ – das Prinzip der Heterogenität zu umgehen und Quasi-Leistungsklassen zu bilden; was an dieser Schule heißt, dass man aus den besten Schülern im Fach Englisch aus allen Parallelklassen eine sogenannte „classe européenne“ gebildet hat. Diese Klasse, in der auch ein ausweislich seiner Aktivitäten in der Referendarausbildung engagierter Lehrer das Fach „histoire-géographie“ unterrichtet, wurde für uns von der Schulleitung mit dem Einverständnis der Schülerinnen und Schüler sowie der Elternvertretung für die Feldforschung geöffnet. Das Forschertandem bestand aus Ingrid Apel (Goethe-Universität Frankfurt) und mir.

Das Fach „histoire-géographie“ (kurz „histo-géo“) besteht, wie der Name sagt, aus einer Zusammenschau von Geschichte, Geographie und „éducation civique“, wobei letzteres am ehesten der deutschen „Sozialkunde“ nahe kommt und in der Praxis schon rein quantitativ in der Jahresverteilung eher randständig ist..

4.1. Die Etablierung des Themas und das „Notizen-Machen“

Aus der Fülle des Materials greife ich zunächst eine Sequenz unmittelbar nach der Eröffnung der Stunde heraus.

Der Lehrer legt eine Folie mit der Karte der USA auf. Sie zeigt, unterschiedlich farbig hervorgehoben, die alten Industriezentren im Nordosten, die Hochtechnologiezentren Florida, Dallas/Houston und „silicon valley“ im „sun belt“ und schließlich die mexikanisch-amerikanische Grenzregion mit den „villes jumelles“. Durch farbige Pfeile werden die „migrations internes“ (die inneren Wanderungsbewegungen) symbolisiert. Diese Karte bleibt im Zentrum der Betrachtungen während der Unterrichtsstunde. Zu Beginn gab es – in Reaktion auf die Rückgabe einer benoteten Hausaufgabe – kürzere Wortwechsel über die erreichten Punktzahlen unter einigen Schülerinnen und Schülern. Nach deren Abflauen setzte der Lehrer nach 02'30" das Thema⁷:

- 33 L Wir werden sehen, wie die Amerikaner ihr Gebiet unter Kontrolle bringen. (.)
34 Also (4) kehren wir zurück, jetzt.
35 Sm (unverständlich; im Folgenden unv.)
36 L zur normalen Ordnung. (unv. Die Dinge unv. Details unv.).
37 Los nehmt eure Notizen, (4) wir nehmen nochmals –sch – tststs – die kleine
38 Eins auf (3) liebe Schüler, los.
39 S,S (Papierrascheln)
40 L Die kleine 1). (unv.)
41 Das ist nicht schwer, keine Sorge, ich habe gesagt, ich gebe euch später ... Ich
01 erwarte von euch, dass ihr mitschreibt. Also. – sch – Dritte Klasse! äh –sch- (.)
02 Für die Notizen, erinnere ich euch daran, dass ihr das Wichtigste mitschreibt
03 und ordentliche, geordnete Notizen erstellt. Gewöhnt euch daran,
04 Abkürzungen zu verwenden, Verbindungen zwischen den Sätzen, Zeichen zu
05 setzen, Pfeile etc., einverstanden ? Also, (.) kommen wir zurück zur kleinen 1),

⁷ Die Zahlen innerhalb der Transkription geben Stille in Sekunden an.

- 06 wie die Amerikaner ihr Gebiet unter Kontrolle bringen, einverstanden ? (.)
07 Diese Karte vom Relief und dem Klima ist gemacht, um zu zeigen, wie das
08 Gebiet war (1) und nun, werden wir durch Fragen zu erkennen versuchen, (3) –
09 sch - tsts- (.) ob die amerikanische Bevölkerung, bzw. die Bevölkerung der
10 Vereinigten Staaten, ein Faktor der Stärke ist oder nicht. Einverstanden ? Wir
11 haben gesehen, dass das Gebiet ein Faktor der Stärke ist, weil es hinsichtlich
12 des Klimas eines nicht gab, was ?
13 Sm Polargebiet.
14 L Polargebiete und welche Gebiete ?
15 (Wüsten-)
Wüstengebiete, sehr heiße Gebiete. Hinsichtlich des Reliefs...

Die Etablierung des Themas vollzieht der Lehrer in großer Selbstverständlichkeit. Da gibt es keine trickreiche „Motivationsphase“, die den Schülerinnen und Schülern den Lerngegenstand „schmackhaft“ machen soll. Authentisch übernimmt er die alleinige Verantwortung für Thema und Fragestellung: „Wir werden sehen, wie die Amerikaner ihr Gebiet unter Kontrolle bringen.“ Zwar kommt diese Setzung in Form des typischen vereinnahmenden „Wir“ daher, die Schülerinnen und Schüler verstehen die Sentenz aber, wie sie offensichtlich gemeint ist: „Ich werde Euch dahin führen, dass Ihr am Ende seht, wie ...“ Der Lehrer sieht sich in der Verantwortung, dass man „zur Sache“ kommt. Er macht – ausweislich der Feldprotokolle des Forschungstandems – den Eindruck eines entschiedenen, seinen Schülern aber durchaus gewogenen Dirigenten. Schon während der Gespräche der Schülerinnen und Schüler (nach 01'55'') hatte er mit leicht scherzhaftem Unterton, aber dennoch seine Sanktionsmöglichkeiten andeutend eingeworfen: „Wenn ihr zu viel schwätzt, ziehe ich euch Punkte ab“. Er versucht, die Klasse unter „seiner“ Kontrolle in dem Sinne zu bringen, dass die unterrichtliche Kommunikation von einem von ihm – aus Gründen, die hier von ihm nicht genannt werden, deren Existenz wir aber unterstellen – für sinnvoll erachteten Gegenstand, einem „Thema“, dominiert wird. Man könnte sogar eine leitmotivische Bedeutung des „Unter-Kontrolle-Bringens“ konstatieren. Die Migrationsbewegungen innerhalb der USA werden ebenfalls mit „Unter-Kontrolle-Bringens“ konnotiert. Ob dieses Motiv noch häufiger auftaucht, wäre anhand weiterer Detailanalysen zu prüfen. Rein inhaltlich ist dem informierten Beobachter die Themenwahl durchaus plausibel: Ein Blick in die Themenliste des „curriculum national“ zeigt, dass die „USA als Supermacht“ dort als wichtiger Gegenstand auftaucht und in einem der gebräuchlichsten Schulbücher werden bei der Bearbeitung eben dieses Themas die inneren Wanderungsbewegungen als ein wichtiger Grund für die Weltmachtstellung der USA angegeben (Histoire-Géographie 1999, S. 210 ff.). Auch in dem jährlich in hoher Auflage und in jedem Supermarkt angebotenen Bericht über die jeweils letzten Prüfungsfragen, dem „annabrevet“ (Aoustin/Guyvarc'h 2004, S. 78 ff.) tauchen die gleichen Dokumente und Fragestellungen ebenso auf, wie in den Vorbereitungsbüchern der Serie prep@brevet (Aoustin/Brignon 2000, S. 135 ff.). Das Unterthema „interne Wanderungsbewegungen“ innerhalb des zentralen Themas „USA“ gehört also zum Standard-Pflichtprogramm aller französischen „troisièmes“. Insofern scheint der Lehrer auf die unvermeidlichen (oder ihm zumindest in dieser Situation unvermeidlich scheinenden) institutionellen Zwänge zu reagieren und die Schülerinnen und Schüler scheinen dies zu verstehen; sie folgen jedenfalls seinen Appellen und wenden sich ausweislich der Protokolle von ihrem Meinungsaustausch über Noten ab.

Nachdem also die Kontrolle gewonnen und die „normale Ordnung“ (Zeile (im Folgenden Z.) 36 „On revient dans l'ordre normal.“) wieder hergestellt ist, zeigt der Lehrer sich aber sogleich auch von seiner anderen, seiner fürsorglichen Seite. Möglicherweise befürchtet er, dass die Schülerinnen und Schüler ihrerseits besorgt seien, die kommende Aufgabe werde schwierig; Mit „Das ist nicht schwer, keine Sorge ..“ (Z. 41) signalisiert er, dass er nun, da man endlich anfangen kann, eine positive Einstimmung – ein positives und angstfreies Klima etablieren will: „Keine Sorge! - n'inquiétez pas!“

Parallel zur Etablierung des Themas betont der Lehrer ziemlich übergangslos und damit mit ähnlichem Bedeutungsrang, wie er dem Inhalt zukommt, die Notwendigkeit des Notizen-Machens (mehrfach folgt dieser Appell noch im Verlaufe der Stunde), und er verwendet drei Mal ein rhetorisches „Einverstanden?“ – „D'accord?“ – an die Klasse, offensichtlich ohne davon auszugehen, irgendjemand könne nicht einverstanden sein. Hinzufügen muss man allerdings, dass das französische „d'accord?“ im Alltagsgebrauch weniger deutlich als „echte“ Frage daher kommt als das deutsche „Einverstanden?“. In der deutschen Sprache erwartet man auf „Einverstanden?“ eher eine verbale Reaktion, vielleicht ein bestätigendes „Ja“ oder wenigstens einen mimischen Kommentar, z. B. durch Kopfnicken, als im Französischen. Insofern käme das „d'accord“ in sprachkulturadäquater Übersetzung eher einer Floskel wie „nicht wahr“, „gell“ oder „okay“ gleich, quasi einem Füllwort ohne starken Aufforderungscharakter. Für unsere Ohren enthielt es dennoch die ständige unausgesprochene Vergewisserung, die Schülerinnen und Schüler mögen doch mit dem gerade gesagten Satz nicht nur „einverstanden“ sein, sondern sollen die darin enthaltenen Informationen oder Erkenntnisse damit gespeichert, „gelernt“ haben. So gesehen, wäre diese rhetorische Sprachfigur des Lehrers ein Beleg dafür, dass das Phänomen des „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ auch im französischen Unterricht nicht fremd ist.

4.2. Das allmähliche Verfertigen eines Stundenprotokolls

Was nun folgt, ist der Beginn eines bis zum Ende der Stunde anhaltenden Kommunikationstypus, der im Kleinen bereits in dieser kurzen Eingangsequenz vorzufinden ist:

So wie er die „Polargebiete“ (Z. 13) und die „Wüstengebiete“ (Z. 15) aus dem Zuruf eines Schülers positiv aufgreift, durchzieht die Stunde eine permanente Lehrerrede, die ständig von kleinen durch den Lehrer gestellten Zwischenfragen unterbrochen wird. Ziel ist dabei, ausgehend von der Hauptfragestellung („question du jour“ oder „problème du jour“) zu Unterfragestellungen zu kommen. Diese münden in kurze Thesen und schließlich zu einer Schlussfolgerung („conclusion“), die das Ergebnis der Stunde darstellt. Immer wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler das entstehende Tafelbild einschließlich einiger Kernsätze, die manchmal auch nicht an die Tafel geschrieben werden, in ihr „cahier“ übertragen. Der Lehrer hat weit über 90% Redeanteile der Stunde. Während seines Redeflusses machen die Schülerinnen und Schüler die beschriebenen Einwürfe und stimmen dem ihnen angesonnenen Setting ihrerseits nonverbal zu, indem sie – wie immer wieder angemahnt – durch Übertragen des Tafelbildes sowie der zu notierenden Kernsätze in ihr Heft eine Mitschrift anfertigen.

Der Lehrer fragt – in fast allen Fällen anonym – in die Klasse hinein; einige Schülerinnen und Schüler antworten in Zurufen, wobei diese Zurufe vom Lehrer oft wiederholt werden – ein Zeichen, dass er mit dem Zuruf zufrieden war.

Insgesamt stellt der Lehrer in dieser Stunde 98 Fragen. Diese Fragen erwarten nicht unbedingt eine Antwort; sie sind meist rhetorisch und dienen nur dazu, eine These zur Beantwortung der „wichtigen“ Fragestellungen, die an der Tafel festgehalten sind, bei den Schülern zu verankern. Immer wieder kommt das rhetorische „d'accord?“, – in dieser Stunde allein 42 mal – vor, ohne dass jemals ein Schüler hier einhaken würde und sein fehlendes Einverständnis signalisieren oder gar einen Zweifel einbringen würde. Formal bestehen die Beiträge der Schülerinnen und Schüler in den ersten 20 Minuten der hier als Beispiel herangezogenen Stunde aus

26 Einwüfen der Schülerinnen und Schüler, die aus einem Wort bestehen

46 Einwüfen, die aus bis zu fünf Wörtern bestehen

16 Halbsätzen, z. B. Fortführungen eines angefangenen Lehrersatzes.

Die Schülerinnen und Schüler sind offensichtlich vertraut mit diesem Ritual: Sie unterhalten sich während der ganzen Unterrichtszeit über alle möglichen Dinge, die zum Teil mit ihrer Freizeit, mit sozialen Kontakten in und außerhalb der Schule zu tun haben, so dass über der gesamten Szene ein ständiges Gemurmel schwebt. Die Feldprotokolle beider Forscher weisen dies übereinstimmend aus.

Immer dann, wenn dieses Gemurmel ein gewisses Niveau erreicht, ermahnt der Lehrer die Schüler mit seinem Standardappell „Chers élèves ...“ eine meist freundlich daher kommende Ermahnung, die – verbunden mit einem „sch“ – einige Zeit fruchtet. Selten greift er zur Steigerungsform, wie z.B. „Wenn ihr schwätzt, ziehe ich euch Punkte ab.“, eine Äußerung, die in der Phase kurz vor Beginn der hier wiedergegebenen Sequenz fällt.

Meist aber sind solche Hinweise nicht nötig, denn immer wieder sorgt ein Element in der Kommunikation für die notwendige Ruhe und Konzentration; das sind die Stellen, an welchen der Lehrer auf die Notwendigkeit des „Notizen-Machens“ hinweist. Hier verstummt für ein bis zwei Minuten das Gemurmel; auch diejenigen Schüler, die vollkommen mit privaten Dingen und Gesprächen beschäftigt waren, reagieren auf das Signal des absterbenden Geräuschpegels und wissen: Jetzt ist etwas Wichtiges zu notieren; jetzt gilt es, aufmerksam zu sein und das zu Notierende, das nicht immer vollständig an die Tafel geschrieben wird, in sein Heft zu übertragen.

Das gut geführte Heft – mit vollständigen Notizen – dient einem doppelten Zweck:

Einmal werden die Hefte regelmäßig eingesammelt und darauf Noten gegeben; und zweitens sind die Antworten auf die „question du jour“ sowie die Einzelfragen möglicherweise ähnlich denjenigen Fragestellungen, denen man sich im „brevet“, der nationalen Prüfung zum Abschluss des Collège, gegenüber sehen könnte.

Insgesamt klappt das Ritual: Immer wieder finden sich einige Zurufer – überwiegend männliche – die damit in gewisser Weise eine herausragende Rolle – bis an die Grenze des Selbstdarstellerischen – spielen und so die ungeschriebenen Kommunikationsregeln einhalten

Am Ende steht dann im Heft der Schülerinnen und Schüler ein klar gegliedertes Protokoll, wobei die „question du jour“ meist fett und rot geschrieben wird, die Unterpunkte aus Ziffern und Spiegelstrichen bestehen und die „conclusion“ wieder fett und farbig herausgehoben wird.

Das Tafelbild:

Wie kann die Bevölkerungsverteilung ein Kriterium für Stärke sein?

a) Wo befindet sich die Masse der Bevölkerung

Sie ist eher an den Peripherien der USA und in den Metropolen

b) Wie kann man die Bevölkerungsverteilung erklären?

- Die Verteilung der Bevölkerung über das Gebiet der USA erklärt sich aus Wanderungsbewegungen:
- Im Nordosten: erste bewohnte Zone durch interne Migration, Eroberung des Westens
- Im Süden: Einwanderung von „latinos“ aus Mexico
- Im Südosten: Die Anwesenheit großer schwarzer Bevölkerungsteile erklärt sich aus der Tatsache von Baumwollanbau und (früherer) Sklaverei

c) Wie kommt es zu den internen Wanderungsbewegungen?

- Suche nach Arbeitsplätzen
- Suche nach besseren Lebensbedingungen
- Attraktivität der „high-tech“-Zonen
- Hinterlassenschaft der Kolonisation

Schlussfolgerung:

Die (Mobilität der) Bevölkerung der USA ist nicht nur deshalb ein wesentlicher Grund für die Stärke der USA, weil durch sie die Raumordnung betrieben wurde, sondern vor allem auch, weil in Folge der früheren und bis heute anhaltenden Fähigkeit zu Wanderungsbewegungen ständige Umgestaltungs- und Innovationsprozesse vorangetrieben wurden.

4.3. Vom Zwang zur Transformation von Schüleräußerungen

Mit einem kleinen Ausschnitt am Beispiel des Punktes „c) Wie kommt es zu internen Wanderungsbewegungen?“ soll gezeigt werden, wie es im kommunikativen Prozess ab 41'35" zur allmählichen Produktion dieser Stichworte kommt:

- 25 L Liebe Schüler, - sch !- das Geschwätz, hört auf damit ! Warum innere
26 Migration ? (16; Kreidegeräusche) Nun, (5)
27 Sm1 Weil ...
28 L Nun, um zu antworten, habt ihr vorhin gesagt, bzw. haben zusammen
29 gesehen, (3) warum innere Migration ?
30 Sm1 Arbeitssuche.
31 L Erster Grund,
32 Sm2 (hustet)
33 ...suche nach Arbeit.
34 Sm2 Suche nach Sonne.
35 L Also, das werden wir nicht schreiben. Diese Leute kamen aus der inneren
36 Migration, man bewegt sich dort, weil, na, das wisst ihr ja... (.) beim
37 Mitschreiben macht ihr es so, dass ihr alle unnötigen Sätze vermeidet, die
38 Wiederholung oder eine Antwort auf eine Frage sind, ihr antwortet direkt;
39 wenn ihr mehrere Sachen niederschreibt, wenn man einen Punkt, einen
40 Bindestrich, einen Stern oder alles, was ihr wollt, verwendet, dann beginnt
41 jedes Mal eine neue Zeile. Wenn ihr mitschreibt, beginnt ihr bei jeder Idee
01 eine neue Zeile; einverstanden ? Jedes Mal, wenn ihr eine neue Zeile beginnt,
02 handelt es sich um eine neue Idee. Also, erster Grund, Arbeitssuche,
03 "Chor" Arbeitssuche. (1)
04 L Zweiter Grund,
05 das Wetter.
06 "Chor" Was meint ihr, würdet ihr lieber im Norden von Frankreich wohnen, in
07 L Deutschland vielleicht?
08 div.S. Nein,
09 Oder hier ?
10 Sm Hier.
11 Sm Hier (.), hier, hier.
12 L Hier gibt es den Strand.
13 Dort gibt es Frauen.
14 Dort gibt es Frauen... am Strand, (Lachen der Schüler), einverstanden; im
Badeanzug.
Genau.
Genau, einverstanden. Gut; also schreibt, Suche nach besseren
Lebensbedingungen.

Die Sequenz beginnt mit einer durchaus in freundlichem Ton vorgetragenen Ermahnung („des bavardages (.) on les cesse“, Z. 25). Man kann diesen Einwurf im Kontext der herrschenden Kommunikationskultur sogar so verstehen: Nachdem ihr in den letzten Minuten euch durchaus miteinander murmelnd und tuschelnd unterhalten konntet, müsst ihr jetzt aufpassen, das „bavarder“ einstellen, denn jetzt gilt es, Notizen zu machen. Der Satz erhält so eher den Charakter eines nützlichen Hinweises als den eines Tadels.

Und wie so oft wartet der Lehrer auf Einwüfe., wie z.B. „Arbeitssuche“(Z. 30) oder „Suche nach Sonne“ (Z. 34). Passt der Einwurf, wird dies signalisiert, indem er entweder vom Lehrer wiederholt wird oder – wie hier – mit einer Bemerkung „Erster Grund“ und bestätigendem Kopfnicken akzeptiert wird.

Nicht immer sind seine Reaktionen auf diese eingeworfenen Worte oder Halbsätze direkt plausibilisierbar; so z. B. wenn er auf den Einwurf „Suche nach Sonne“ (Z. 35) antwortet: „Also, das werden wir nicht schreiben, ...“ und ohne weitere Begründung dann in Z. 36 – 03 Anweisungen gibt, wie die Notizen auszusehen haben.

Einerseits – so deute ich es – produziert der Lehrer hier einen Übersprung und lenkt von einem ihm nicht ganz in sein Schema passenden Einwurf ab, andererseits macht er erneut deutlich, dass neben dem inhaltlichen Lernen ihm eines ganz wichtig ist: „Prenez les notes“ – „Macht Euch Notizen“. Diese Aufforderung erteilt er allein in dieser Stunde sieben Mal.

Auffällig ist, wie der Lehrer auf Einwürfe und Zurufe, die vom Thema wegführen oder unpassend scheinen, umgeht. Selten ignoriert er sie, zum Teil nimmt er sie zum Anlass eines „lustigen Exkurses“, meist aber werden sie so zurecht gebogen und interpretiert, dass sie passen. Ein Beispiel zeigt die unmittelbar folgende Sequenz, in der der Lehrer selbst durch seine Zwischenfrage nach dem bevorzugten Wohnort in Z. 04/05 (der Hinweis auf Deutschland gilt sicher den anwesenden Forschern) plötzlich Assoziationen auslöst („Strand“, „Frauen“), die für die tatsächlich unmittelbar an Mittelmeerstränden lebenden Schülerinnen und Schüler völlig vertraut sind. Der Lehrer bleibt in der Kontrolle der Situation, indem er die Schüleräußerungen in seine geplante Argumentationslinie zu integrieren versucht – immerhin noch nebenbei die vielleicht unterstellte Phantasie der männlichen Zwischenrufer antizipierend und den Akzent setzt, dass die Frauen am Strand aber „im Badeanzug“ seien – und dann die von ihm selbst eingeleitete Phantasie des bevorzugtesten Ortes in die jetzt doch gewagt scheinende Schlussfolgerung münden lässt: „Suche nach besseren Lebensbedingungen“ (Z. 16/17).

Solche „Übersetzungsleistungen“ des Lehrers oder der Lehrerin haben wir häufig – nicht nur im französischen Unterricht – gefunden.

Sie resultieren aus dem generellen Dilemma des Lehrers im „fragend-entwickelnden“ Unterricht, einerseits die Schüleräußerungen ernst nehmen zu wollen, sie nicht permanent negativ bewerten zu wollen, andererseits aber ziemlich genau zu wissen, welche Stichworte jetzt gerade passen würden, welche Stichworte erwartet werden. Auch die Schülerinnen und Schüler wissen, dass bestimmte Stichworte erwartet werden, und ihre Beiträge sind in der Regel auch darauf orientiert, dem zu entsprechen. Sie möchten die Erwartung des Lehrers gerne erfüllen, gerne einen Treffer landen. Im Grunde ist es die Figur des „Rätsels“, das die Schülerinnen und Schülern immer wieder zu Vermutungen zwingt: „Worauf will er denn hinaus?“

Insofern sind Umformulierungen ein Versuch des Lehrers, die nicht oder nicht genau genug gefundene Lösung des Rätsels geringer zu diskriminieren als dies mit einem „falsch“ oder „daneben getroffen“ der Fall wäre.

Grundsätzlich ist die bei dieser Konzeptionierung des Unterrichts notwendige extrem hohe Aufmerksamkeit des Lehrers stark stressbeladen: Er muss aufbauend auf der jeweils vorangegangenen Sequenz spontan solche Fragestellungen generieren, die erstens in der gewünschten Klarheit einen Sachverhalt benennen, andererseits dies *so* tun, dass die Schülerinnen und Schüler auf die richtige Idee kommen können. Also muss er mögliche Antworten permanent nicht nur innerlich antizipieren, sondern zugleich seiner Auffassung nach möglicherweise daneben liegende Antworten so integrieren, dass er daraus – prinzipiell wohlwollend – eine weiterführende Idee entnehmen und diese in eine neue Fragesequenz überführen kann. Blitzschnell müssen im Gehirn des Lehrers innere Umformulierungen – eben „Übersetzungsleistungen“ – gefunden werden, wobei so viel Energie und Konzentration gebraucht wird, dass für gelassenes und empathisches Nachspüren nach dem gemeinten Sinn der Äußerung kaum mehr Kapazität da ist. Schließlich besteht auch das Risiko, dass die potentielle, möglicherweise sinnerschließende oder problemangemessene Nachfrage einer Schülerin oder eines Schülers in thematische Gebiete führt, die mit der Idee einer nach der Auffassung des Lehrers vorgedachten logischen Gedankenführung und mit seiner Stundenplanung nicht zusammenpasst und/oder die mit der zusätzlich bestehenden Notwendigkeit, die zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben des nationalen Curriculums zu respektieren, nicht mehr kompatibel sind.

4.4. Die moralische Botschaft des Lehrers

Insgesamt scheint die Unterrichtskultur, die uns begegnet ist, „Lernen“ als Vermittlung von prüfungsrelevanten Kenntnissen in Verbindung mit Dokumenteninterpretation als zentral angesteuerte Kompetenz zu verstehen. Kontroversität, Debatte von alternativen Ansichten zu Problem- und Fragestellungen (vgl. Nonnenmacher 1996) scheinen nicht im Mittelpunkt zu stehen.

Dennoch ist zumindest der Lehrer unseres französischen Falles in moralischen Fragen nicht enthaltsam, verzichtet an bestimmten Stellen durchaus nicht auf lebenskundliche Beratung. Unmittelbar nach der eben gedeuteten Sequenz setzt der Lehrer seine Suche nach Ursachen der internen Migration in den USA fort und kommt auf die „Hightech-Gebiete“ Er transportiert in diesem Zusammenhang plötzlich eine ganz klare und eindeutige Botschaft. Diese lautet über das schon von Anfang an deutliche sachliche Fazit („Räumliche Mobilität der Menschen ist ein Grund für die ökonomische Stärke eines Landes“) hinaus sinngemäß: ... und ich empfehle euch ganz persönlich, euch den Mobilitätswängen moderner Industriegesellschaften anzupassen:

- 18 Sm Das Wetter
19 ... Suche nach besseren Lebensbedingungen, also deshalb ziehen der Süden
20 und der Westen an; (2) dritter Punkt, (.) wir verdeutlichen es daran, was wir
21 bereits gesehen haben, was schließlich die kleine zwei sein wird; Ihr habt es
22 schon gemacht. Das sind die Technologie-Gebiete, nicht ? die „Hightech“-
23 Gebiete.
24 L „Hightech-Gebiete“.
25 Sm Verschiebung in Richtung „Hightech-Gebiete“.
26 L „Hightech“ äh High Technologie
27 Äh, gebunden an die Arbeit, ja einverstanden, Verschiebung in Richtung
28 Sm “Hightech-Gebiete”; aber vor allem, (4) (gähnt laut)
29 L ist die Tatsache, dass es Bewegungen gibt als ein Erbe der Kolonisierung, ein
30 Erbe dieser alten Migrationsbewegung, einverstanden ? Es sind die Menschen,
31 die in den Vereinigten Staaten durch Migrationsbewegungen angekommen
32 sind und für die Migrationsbewegungen völlig normal sind, einverstanden ?
33 Also ist gerade dies das Erbe dieser Kolonisierung, dieser Besiedelung, bzw.
34 Sm der Ursachen dieser Besiedelung.
35 L (unv.)
36 Dafür gebe ich dir ein Beispiel, an dem Tag, an dem du arbeiten wirst, wenn
37 du keine genaue Idee hast, wo du die ganzen Jahre arbeiten könntest,
38 wechselst du die Arbeit, und um die Arbeit zu wechseln, wechselst du den Ort.
39 Das wird für dich nicht unnormal sein; und für deine Kinder wird es normal
40 sein, umzuziehen, einverstanden? Und darüber hinaus sind diejenigen, die in
41 ihrem ... in ihrem Leben (genügend Beharrlichkeit besitzen) ins Ausland
01 gegangen sind, um zu arbeiten, (unv.) immer durch die Lust wegzugehen
angezogen; einverstanden ? Das ist ein menschliches Phänomen.

Die Menschen, die also „nach besseren Lebensbedingungen suchen“ (Z. 19), werden von den „high-tech“-Regionen angezogen. Diese Migrationsbewegungen liegen den US-Amerikanern sozusagen bereits in den Genen, sind ihnen durch ihre Geschichte „natürlich“ eigen, und in dieser Fähigkeit zu Migration liegen die tieferen Gründe für die Stärke der „super-puissance“ der USA. Zweifellos werden hier ethnisierende Erklärungen angeboten.

Der Lehrer könnte die einfache und im Prinzip ja nicht falsche Erkenntnis, dass „räumliche Mobilität ein günstiger Faktor für die Entwicklung einer Ökonomie ist“, so stehen lassen. Offensichtlich aber entscheidet er sich dafür, diese Erkenntnis nicht im allgemein Gültigen und Abstrakten zu belassen. Sie soll sich auf die Einstellung seiner Schülerinnen und Schüler auswirken; er empfiehlt ihnen Mobilität zwecks Arbeitsplatzsuche als notwendige Grundhaltung auch für die persönliche Lebensführung. Indem er einen - nicht

durch Blickkontakt konkret fixierten - Schüler direkt anspricht („Ich gebe dir ein Beispiel...“, „.....wenn du...“ Z. 36/37), kann - und soll - sich jede Schülerin und jeder Schüler angesprochen fühlen. Er gibt ihnen einen Verhaltenskodex, einen moralisierenden Appell mit. In Zeiten einer ökonomischen Krise, die hier nicht als Resultat von Ökonomie und Politik dargestellt wird, sondern als individuell verursachte Ideenlosigkeit („wenn du keine genaue Idee hast, ...“), dann ist es „für dich nicht unnormal“ und für deine Kinder, die sich den Zwängen der Ökonomie auf jeden Fall anpassen müssen ist es ganz normal, umzuziehen, ja es ist sogar von „Lust“-Momenten (Z. 01) begleitet.

Die „Flexibilität“, die hier als Tugend erscheint, erinnert an Sennets „flexiblen Menschen“, der als Typus immer bereit sein muss, den Investitionslogiken und Standortentscheidungen des international agierenden Kapitals zu folgen. Räumliche Flexibilität ist von daher Bedingung für das individuelle Wohlergehen. Der Mensch und der Schüler als zukünftiger Anbieter seiner Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt ist dann, wenn er den - im Übrigen ja wirklich gut gemeinten - Ratschlägen nicht folgt, selbst schuld, wenn der gewünschte soziale Aufstieg misslingt. (Vgl. Nonnenmacher 2002, 243)

Konnte man nach einem Blick in die Themenliste für die nationale Prüfung zum Abschluss des collège, dem „brevet“, feststellen, dass der französische Lehrer in Bezug auf die Festlegung der Inhalte dem Zwang des Curriculum folgte, zeigt sich hier, dass er durchaus bereit ist, zumindest in diesem Fall über diesen Rahmen hinauszugehen, quasi „eigene“ Lernziele zu setzen und auch eigene Ansichten als Erkenntnisse weiterzugeben.

4.5. Der „Vertrag“ als Basis des Arbeitsbündnisses

Insgesamt scheint uns das, was wir im französischen Unterricht gesehen haben, auf einem **Vertrag** zu beruhen, der zwar ungeschrieben ist, dessen Regeln aber von allen beachtet werden:

Über allem und über allen schwebt der Druck des unvermeidlichen concours national, dem brevet und der dort vorgeschriebenen Inhalte.

Der Lehrer bietet den Schülern eine inhaltliche Vorbereitung auf das existentielle Ziel, den Schulabschluss an. (Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass sie diese Orientierung nicht nur akzeptieren, sondern geradezu erwarten.) Er präsentiert den Stoff in kleinen Schritten, sodass man Versäumtes (etwa weil man unaufmerksam war, mit dem Nachbarn geschwätzt hat) sich ohne Schwierigkeiten besorgen kann. So weiß man auch relativ genau, was im nächsten Test (und ähnlich auch in der Abschlussprüfung) vorkommen wird. Der Lehrer bietet sogar an, dass man seine Notizen per Internet mit ihm abstimmen kann. *Eine* Basis des Vertrages ist das Bewusstsein, dass Lehrer und SchülerInnen zumindest langfristig das gleiche Interesse haben, nämlich das bestmögliche Bestehen der Abschlussprüfung und die gute Vorbereitung auf die weitere Schullaufbahn.

Die *andere* Basis besteht darin, dass man sich gegenseitig in seinen kurzfristigen Aktivitäten nicht stört: Die Schülerinnen und Schüler dürfen die Unterrichtsstunden durchaus als Bühne zur Regelung ihrer außerunterrichtlichen Probleme benutzen (Verabredungen treffen; über andere Schüler reden; aktuelle Musikrichtungen debattieren), sie müssen aber genau darauf achten, dass die Grenze zur Störung des Lehrervortrags nicht überschritten wird. Diese Grenze, markiert durch „Sch ...sch!“ und „Chers élèves!“, einzuhalten ist auch im Interesse der Schüler, denn sie *wollen* ganz offensichtlich ein ordentlich geführtes Heft haben. Wer einmal eine kleine „Auszeit“ genommen hat, kümmert sich durch - prinzipiell erlaubte - Blicke in Nachbars Heft sofort darum, dass die Lücke nicht zu groß wird.

Dem Lehrer wiederum erlaubt dieses Arrangement, dass er in relativ angenehmer Atmosphäre seinen Vortrag halten kann, ohne dass er allzu sehr auf einzelne Schülerbeiträge eingehen muss. Diese erwartet er nur sehr reduziert als Zurufe der Willigen auf seine meist an niemand direkt gestellten Fragen und Impulse. Was er zu sagen hat, welche Folien, Skizzen etc seinen Vortrag zu begleiten haben, das, so wissen beide

„Vertragspartner“, ist ihm ja durch das „programme“ vorgegeben und insofern stehen beide in gewisser Weise „solidarisch“ unter dem gleichen Zwang, wie beide Seiten auch in den das Forschungsprojekt begleitenden Interviews nachdrücklich bestätigten.

5. Erste Zusammenschau

In allen drei hier dargestellten Fällen bezieht sich die Forschung auf Unterricht an Gesamtschulen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Systemen doch erheblich. Die Schule in Birmingham kann auf Grund ihres Einzugsbereiches als eine sogenannte Brennpunktschule bezeichnet werden. Aber auch in Brennpunkten konkurrieren Schulen auf Grund des englischen Rankingsystems. „Gute“ Schulen werden in Birmingham durch zusätzliche Geldmittel und mehr Personal besonders unterstützt. Die Schule reagiert in dem Bemühen für die Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler attraktiv zu sein so, dass annähernd leistungshomogene Lerngruppen gebildet werden. Dies geschieht durch ein Notenranking, das bei der Eingangsklassenbildung offensichtlich sehr strikt angewandt wird. Der von den deutschen Forschern besuchte Unterricht fand in der „besten“ Klasse der Schule statt.

Ähnlich liegt der Fall in Montpellier, wo mit dem Hinweis auf Begabungsförderung (Englischnoten) eine „classe européenne“ gebildet wird. Allerdings fanden wir an der französischen Schule insgesamt fast die Normalpopulation einer Region wieder, sodass die Selektivität lediglich schulintern zum Tragen kam.

In der Frankfurter Gesamtschule wiederum war die Schülerschaft der hospitierten Klasse, wie es an deutschen integrierten Gesamtschulen üblich ist, insofern gemischt als dort die Eingangsklassen (5. Schuljahr) leistungsheterogen zusammengesetzt werden, im Laufe der Sekundarstufe I aber in einzelnen Fächern (Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik und teilweise auch weitere Fächer) über die Parallelklassen hinweg in durch Auf- und Abstufungen flexiblen leistungshomogenen Gruppen eingeteilt werden. Das Fach Gesellschaftslehre (eine Integration von Geschichte, Geographie und Politik) wird aber generell nicht leistungsdifferenziert unterrichtet. Im Unterschied zur französischen Schule - und in dieser Beziehung eher der englischen ähnelnd - muss die deutsche Gesamtschule durch die Konkurrenz innerhalb des „gegliederten“ Schulsystems, insbesondere zum Gymnasium, damit rechnen, dass von vorneherein etwa ein Drittel bis ein Viertel der leistungsstärksten Normalpopulation durch die Selektion verloren geht. Von einer wirklichen „Gesamtschule“ kann insofern in Deutschland generell kaum die Rede sein.

In Bezug auf die Lehrpersonen kann festgestellt werden, dass in allen drei Fällen keine Zufallsauswahl stattgefunden hat. Wie eingangs dargestellt, haben wir eher auf inoffiziellen Kanälen „kooperationswillige“ Schulen bzw. Lehrkräfte gesucht. In allen drei Fällen sind die Lehrer gleichzeitig in der Lehrerbildung (durch Lehraufträge an Universität oder Fortbildungseinrichtungen) tätig. Inwieweit dieses Faktum eine Rolle gespielt hat für die letztliche Entscheidung der Verantwortlichen, bei wem wir hospitieren durften, kann nur vermutet werden.

Bezüglich der Lerninhalte interessierte uns besonders die Frage, wie der als „weit“ verstandene und bezeichnete Themenbereich „Migration“ jeweils konkretisiert werden würde, mit welchem Zeitaufwand und mit welcher Begründung. Für den französischen Lehrer beantwortet sich die Frage deshalb eindeutig, weil sein Kriterium der Inhaltsbestimmung das nationale Curriculum war und ist. Danach ist in ganz Frankreich in der „troisième“ die große Lehrinheit „Les puissances économiques majeures“ (die Supermächte, worunter die Vereinigten Staaten, Russland, Japan und Europa verstanden werden) verankert. Innerhalb des Teiles „USA“ werden hier sowohl im nationalen Curriculum als auch in den entsprechenden Schulbuchkapiteln unter der Frage, worauf denn die besondere Stärke der USA bestehe, mehrere Elemente genannt, darunter - eher allerdings am Rande - „les migrations internes“, die „internen Migrationsbewegungen“. Der französische Lehrer konnte schon nach einer sehr frühen Kontaktaufnahme - etwa vier Monate vor der

Hospitation – die klare Information geben, dass zum Zeitpunkt unseres Forschungsaufenthaltes eben jener Aspekt „dran“ sei – und logischerweise auch keine andere inhaltliche Konkretisierung des Themas „Migration möglich sei – und er uns gerne vorführen würde, wie das in Frankreich ablaufe. Ebenso klar war für ihn auch, dass dafür zwei, höchstens drei Stunden zur Verfügung stehen würden, denn etwas anderes ließe sein „programme“ nicht zu.

Französische Fachdidaktiker, die wir zur Kommentierung des Transkripts gewinnen konnten stellen an dieser Stelle fest, dass eine derart strikte Planreue selbst bei der im Prinzip curriculumfixierten französischen Unterrichtskultur überraschend ist. „Seule compte apparemment pour l’enseignant la référence au programme, qui semble un impératif très catégorique et élude toute mise en relation à des savoirs extérieurs ou au vécu des élèves, du moins dans ce que déclare l’enseignant. (...) L’objectif à court terme est la réussite au brevet des collèges qui marque la fin de l’année. La réalisation intégrale du programme est ainsi exigée. L’impératif du programme à finir bloque finalement toute initiative, tue toute appropriation réelle: il s’agit avant tout de porter à la connaissance des élèves les faits essentiels qui pourront être exigés à l’examen. (...) Les élèves semblent avoir bien intériorisé cette exigence» (Nourrisson/Tutiaux-Guillon 2004, S. 2)⁸

Die Unterrichtsplanung im deutschen Beispiel war im Vergleich dazu geradezu von einer verblüffenden Offenheit, was Zeitbudget und Inhaltsauswahl betrifft. „Lehrplanreue“ spielte für den deutschen Lehrer als handlungsleitende Kategorie offensichtlich nur eine sehr geringe Rolle. Wir deuten den „souveränen“ Umgang mit geltenden Rahmenrichtlinien und Lehrplänen gerade an Schulen, die in der Folge der Schulreformen – insbesondere Gesamtschulen – in den frühen 70er Jahren entstanden sind, als typisch. Wo Fachcurricula lange Zeit derart bildungspolitisch umstritten waren, wie dies besonders im Bereich der „Gesellschaftslehre“ der Fall war, wo zugleich eine regulierende oder gar kontrollierende Schulaufsicht höchstens in seltenen konfliktreichen Einzelfällen aktiv war, konnte sich ein großer Freiraum entwickeln. Die propagierte Schulautonomie (vgl. Nonnenmacher 1996, 17ff), die auch curriculare Autonomie einschließt, scheint diesen Trend noch zu befördern; allerdings ist durchaus damit zu rechnen, dass die mit der „verordneten Autonomie“ einhergehende vor allem out-put-orientierten Evaluationsverfahren (landesweite Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen) als neue Steuerungsmodelle diesem Trend ein Ende setzen werden.

Im englischen Fallbeispiel hat sich der Lehrer von dem dort ebenfalls herrschenden Druck, das „national curriculum“ zu erfüllen und von dem damit verbundenen Zwang, im Unterricht den in den Abschlussprüfungen verlangten Stoff zu vermitteln, befreit. Die Besonderheit dieser Unterrichtseinheit gegenüber dem Normalunterricht, der sich auf die Vermittlung von reproduzierbarem und für die alles entscheidenden Abschlussprüfung relevanten Wissens konzentriert, wurde den Forschern gegenüber hervorgehoben. Zumindest an dieser Schule in Birmingham ist es möglich, „Inseln“ erfahrungsorientierten Unterrichts quasi „außer Konkurrenz“ zu etablieren. Immerhin ist das Unterrichtsbeispiel vom „Mangla Dam“, wie der Lehrer sogar vor den Schülerinnen und Schülern betont, schon vor „Hundertern“ von Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt worden. So zu arbeiten, ist zumindest partiell anerkannt.

Vordergründig wird sowohl im deutschen wie im englischen Beispiel mit einem biografisch-erfahrungsorientierten Ansatz gearbeitet. In beiden Fällen werden familial vermittelte (und z.T. selbst

⁸ Übersetzung: Das Einzige, was augenscheinlich für den Lehrer zählt, ist der Bezug zum Lehrplan, der ein sehr kategorisches Erfordernis zu sein scheint, dies schließt alle Bezüge zu anderen Aspekten und auch Bezüge zu den Erfahrungen der Schüler aus, zumindest nach seinen Erklärungen. (...) Das kurzfristige Ziel ist das Bestehen des „brevet“, das am Ende des Schuljahres stattfindet. Die vollständige Umsetzung des Lehrplans ist deshalb erforderlich. Das Erfordernis, den Lehrplan durchzuziehen, blockiert letztendlich jede Initiative und tötet jeden Wirklichkeitsbezug: Es handelt sich vor allem darum, den Schülern Wissen über wichtige Fakten beizubringen, die in der Prüfung verlangt werden können. (...) Die Schüler scheinen diese Erfordernis gut verinnerlicht zu haben.

erlebte) Migrationserfahrungen thematisiert. In beiden Fällen werden die Schülerinnen und Schüler kollektiv als „Migranten“ konstruiert, wobei durch eine weite Fassung des Migrationsbegriffs alle Mitschüler durch exemplarische Einzelzuschreibungen potentiell eingeschlossen werden: Eine blonde Birminghamerin z.B. könnte – so wird vermutet – „dänische“ Vorfahren haben; ein Frankfurter Schüler soll seinen ostpreußischen Vertreibungshintergrund darstellen.

Im englischen Fall wird die hier allerdings auch historisch vermittelte Migrationsbiografie nicht Anlass für biografische Erzählungen. Weder führt der Lehrer in diesen Bereich ein, noch scheinen die Schülerinnen und Schüler narrative Bedürfnisse in dieser Richtung zu haben, zumindest werden sie an keiner Stelle geäußert. Der Lehrer respektiert die Ebene des Privaten, Persönlichen, Intimen und insistiert nicht auf der Herstellung persönlicher Bezüge. Im Gegenteil: In der Inklusion des Wir verschwinden die individuellen Biografien zu Gunsten wechselnder mit Deutungsangeboten behafteter kollektiver Identitäten. Der Fall wird nicht r Fall „Mangla Dam“ dient dem Lehrer auf der Lernzielebene dazu, eine ihm offensichtlich bedeutsam und aufklärerisch erscheinende Interpretation von Migrationsphänomenen zu generieren. Von welcher Art auch immer diese Interpretation auch sein wird, es steht zu vermuten, dass sie sich dieser Form der didaktischen Inszenierung bedienen wird. Im weiteren Verlauf der Feinanalysen der englischen Unterrichtsstunden wird darauf zu achten sein, welche Erklärungsmodelle (z. B. „push and pull“) dabei transportiert werden und inwieweit sie ein Denken in Alternativen und Raum für Selbstdeutungen ermöglichen.

Man kann wegen des vorsichtigen Umgangs mit der Sphäre des Intimen, die ja vermutlich durch die biografische Nähe zum Gegenstand eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler im englischen Beispiel ähnlich wie im deutschen Fall in fordernder Weise hätte evoziert werden können, die These wagen, dass gerade durch diese zurückhaltende Art die dyadische Beziehungsdefinition eher überwunden werden kann, und zwar schlicht deshalb, weil sie Denkfüräume eher eröffnet als schließt.

Im Unterricht des französischen Lehrers wurde im Gegensatz zu dem englischen und deutschen Fallbeispiel keinerlei Versuch einer biografischen Annäherung an das Thema beobachtet. Wir finden hier eine am ehesten als „sachlich“ zu beschreibende Bearbeitung des Aspekts Migration vor. Es könnte sich um eine ähnliche Diskretion in Bezug auf die persönliche Sphäre, in diesem Fall die Herkunft der Schülerinnen und Schüler handeln, wie sie uns schon zuvor aufgefallen war, als die Direktorin der französischen Schule – im Gegensatz zu den Lehrern der deutschen und der englischen Schule – zögerte, uns Informationen (Daten) über den Migrationshintergrund der Schülerschaft ihres Collège zu geben. Möglicherweise birgt eine solche die Egalität der Schüler statt ihre Differenz betonende Praxis in Schule und Unterricht mehr Möglichkeiten eigener Handlungsspielräume als jene andere, die neben der Gefahr einer positiven Diskriminierung auch das Risiko ethnischer Zuschreibung bereithält.

In dieser ersten Zusammenschau der Fälle neigen wir dazu, das perennierende Insistieren auf der Entäußerung des Privaten als Bedingung für ein Misslingen der adoleszenten Autonomiegewinnungsversuche zu deuten. Das Bedrängen einzelner Schülerinnen und Schüler, verbunden mit der offen demonstrierten Sanktionsmacht, die mit nachhaltigen Folgen für Schullaufbahn und letztlich für Lebenschancen verbunden ist, erscheint als Hindernis, Deutungen und Standpunkte auf der Basis einer Anerkennungskultur zu reflektieren. Gewinnung autonomer Räume erscheint eher durch die Verweigerung als durch ein riskantes Eingehen auf die Diskursangebote gewährleistet. Auch diese Hypothese wird durch weitere Detailanalysen geprüft werden müssen.

Literatur

- Aoustin, Françoise / Guyvarc'h, Michèle, 2004: annabrevet 2005, sujets et corrigés, Hatier Paris, août
- Aoustin, Françoise / Brignon, Jean, 2000: prep@brevet 3, histoire-géographie, éducation civique, Hatier Paris, mai
- Baethge, Martin, 1985: Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. Aporien und Paradoxien der Adoleszenz in spätbürgerlichen Gesellschaften oder: Die Bedrohung der Subjektivität, in: SOFI Mitteilungen, 1985: Nr. 11, Göttingen, S. 1-22.
- Bommes, Michael, 1994: Die Beobachtung der Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden, in: Jahrbuch für Sozialgeschichte, Nr. 94, Opladen.
- Blos, Peter, 1978: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation, Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf, 1991: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung, Opladen.
- Bosse, Hans, 2001: Subjektives und strukturelles Unbewusstes. Psychoanalytische und gruppenanalytische Aspekte einer Theorie des Unbewussten, in: Arbeitsheft Gruppenanalyse, 2/2001. Münster.
- Bosse, Hans, 2005: Die Bedeutung des Wir in der Gruppenanalyse, in: Gruppenanalyse 1/2005, Heidelberg.
- Bosse, Hans / King, Vera, 1996: Adoleszenz und die Ambivalenz zwischen der Angst vor dem Fremden und der Sehnsucht nach dem Fremden, in: König, Hans-Dieter (Hrsg.), 1998: Sozialpsychologie und Rechtsextremismus. Frankfurter Beiträge zur hermeneutischen Sozialforschung, Frankfurt / Main.
- Bürgin, Dieter, 1998: Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft, Basel.
- Combe Arno / Helsper, Werner (Hrsg.), 1991: Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze, Opladen.
- Erdheim, Mario, 1993: Psychoanalyse, Adoleszenz und Nachträglichkeit, in: Psyche, 1993: Nr. 47, S. 934-950.
- Henkenborg, Peter / u.a. (Hrsg.), 1998: Der alltägliche Politikunterricht: Ansätze, Beispiele, Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen.
- Histoire-Géographie 3, 1999: (nouveau programme), Hatier Paris, avril
- Holzcamp, Klaus, 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main.
- Hunsicker, Thorsten, 2000: Dualismuskonstruktionen im Geschlechterdiskurs. In: Plebuch-Tiefenbacher, Lore, u.a. (Hrsg.): Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei-) Geschlechtlichkeit gelebt? Weinheim, S.101-112.
- Kraimer, Klaus (Hrsg.), 2000: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main.
- Laufer, Moses / Laufer, M. Egle, 1989: Adoleszenz und Entwicklungskrise, Stuttgart.
- Merkens, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), 2001: Schulforschung und Schulentwicklung: aktuelle Forschungsbeiträge, Erfurt.
- Nourrisson, Didier / Tutiaux-Guillon, Nicole, 2004: Analyse du cours sur les migrations à Montpellier, unveröffentlichtes Manuskript, Lyon.
- Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) 1996: Das Ganze Sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Nonnenmacher, Frank 2002: Schule im nationalen Wettbewerbsstaat – Instrumentalisierung der politischen Bildung. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen
- Overmann, Ulrich 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/Main.
- Orange, Donna M. / Atwood,, George E. / Stolorow, Robert D., 2001: Intersubjektivität in der Psychoanalyse. Frankfurt/Main.
- Radtke, Frank-Olaf, 1996: Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des Ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft, in: Wicker, Hans-Rudolf, u.a. (Hrsg.), 1996: Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat, Zürich.
- Rumpf, Horst, 1985: Schulunterricht als Treibriemen des Zivilisationsprozesses, in: Twellmann Walter (Hrsg.), 1985: Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1., Düsseldorf.
- Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.), 1996: Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung: methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen, Donauwörth.