

Twardella, Johannes

Vergleichsarbeiten. Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur

Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 80-97



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Twardella, Johannes: Vergleichsarbeiten. Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur - In: Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 80-97 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34028

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-34028>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 38

HERBST 2008

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main), geschäftsführend
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:
© 2008 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 ESSAY
Karl-Heinz Dammer
Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?
- 28 NACHGELESEN
Rolf Tiedemann
Kunst Erziehung Kunsterziehung
- 44 AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG
Andreas Gruschka
Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess –
Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichts-
forschung
- 75 DOKUMENTATION I
Auszug aus dem Gutachten 2
- 77 DOKUMENTATION II
Brief an den geschäftsführenden Herausgeber der „Zeitschrift für
Pädagogik“
- 80 DAS AKTUALISIERTE THEMA
Johannes Twardella
Vergleichsarbeiten – Eine Fallstudie zu einem Instrument schuli-
scher Evaluationskultur
- 98 AUS DEN MEDIEN
Sieglinde Jornitz
Witz komm 'raus, du bist umzingelt!
Über das Misslingen zweier Karikaturen
- 105 IN MEMORIAM
Andreas Gruschka
Unser bester Leser! Eine Erinnerung an Gernot Koneffke

Johannes Twardella

Vergleichsarbeiten

*Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer
Evaluationskultur*

I

In den letzten Jahren hat sich an deutschen Schulen eine „Evaluationskultur“ ausgebreitet, die von dem Gedanken getragen ist, die Messung von Leistungen könne der „Qualitätssicherung“ der pädagogischen Praxis dienlich sein. Dass Leistungen gemessen werden – insbesondere diejenigen von Schülerinnen und Schülern¹ –, ist nicht neu. Dass Leistungsmessungen, dass Noten eingesetzt werden in der Hoffnung, sie mögen die SuS dazu motivieren, gute Leistungen zu erbringen, gehört seit langem zu den bekannten „Betriebsgeheimnissen“ der Schule. Neu ist jedoch eine „Philosophie“ der Evaluation, die getragen ist von dem Glauben, die unausgesetzte Messung von Leistungen werde sich nicht nur auf die Leistungen der SuS, sondern auch auf diejenigen der Lehrerinnen und Lehrer² positiv auswirken. Eine erweiterte, ja, umfassende Evaluation werde dazu beitragen, dass die Schule sich weiterentwickle, werde sie in eine bessere Zukunft führen. Denn von ihr gehe ein heilsamer Veränderungsdruck aus – und da sich an deutschen Schulen bekanntlich viel zum Besseren verändern muss, sei dort eben möglichst viel zu evaluieren.

Im Folgenden soll eines der „Instrumente der Qualitätssicherung“ – wie es bei einem der geistigen Väter der aktuellen „Evaluationskultur“, bei Andreas Helmke heißt³ – genauer betrachtet werden, das Instrument der „Vergleichsarbeiten“. Es soll um Vergleichsarbeiten eines bestimmten Typus gehen, nämlich um denjenigen Typus, der auch als „Parallelarbeit“ bezeichnet wird. Diesen kennzeichnet – wie sich etwa bei Helmke nachlesen lässt –, dass der Geltungsbereich der Arbeit auf eine Schule bzw. die Klassen einer Jahrgangsstufe einer Schule beschränkt ist und dass die Parallelarbeit nicht von Experten entworfen wird, die nicht zu derjenigen Schule gehören, in der sie geschrieben werden soll, sondern von den Lehrern vor Ort.

In einem ersten Schritt soll nun die „Philosophie“ der Parallelarbeit genauer dargelegt, also der Frage nachgegangen werden, welche Hoffnungen und Erwartungen in sie gesetzt werden. Dann werden in einem zweiten Schritt Auszüge aus einem Unterrichtstranskript analysiert, die in mehrfacher Hinsicht

1 Im Folgenden werde ich „Schülerinnen und Schüler“ mit SuS abkürzen.

2 Im Folgenden werde ich statt von „Lehrerinnen und Lehrer“ nur von Lehrern sprechen.

3 Siehe: Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2007.

aufschlussreich sind: Zum einen zeigen sie, wie durch didaktische Vorgaben Unterricht tendenziell „entsubstanzialisiert“ wird. Zum anderen geben sie – in begrenztem Maße – Auskunft über den Prozess der Entwicklung von Vergleichsarbeiten und werfen ein Schlaglicht mittelbar auf die Interaktion zwischen den die Arbeit konzipierenden Lehrern. Sie zeigen, wie faktisch eine Vergleichsarbeit entsteht – und wie dies wohl auch in vielen anderen Fällen geschehen dürfte. Nicht zuletzt geben sie einen Hinweis darauf, wie Vergleichsarbeiten auf die Gestaltung von Unterricht einwirken bzw. wirken können.⁴

Schließlich soll in einem letzten Schritt über die Ergebnisse der Analyse des „Falles“ reflektiert werden. Die These, die ich vertreten möchte, lautet, dass Vergleichsarbeiten insofern als problematisch anzusehen sind, als sie die Tendenz zur „Entsubstanzialisierung“ bzw. zur „Entleerung“ des Unterrichts fördern⁵, weil sie nach der Logik des kleinsten gemeinsamen Nenners entworfen werden, der in der Regel in wenigen allgemeinen formalen Bedingungen besteht.

II

Wie bereits erwähnt, ist bei Vergleichsarbeiten zu unterscheiden zwischen solchen, die in einer Schule, bezogen auf ein Fach und alle Klassen, die in diesem Fach in einer Jahrgangsstufe unterrichtet werden, und Leistungserhebungen, die schulübergreifend durchgeführt werden (wie z.B. das Zentralabitur). Beide Formen von Vergleichsarbeiten einander gegenüberzustellen und miteinander zu vergleichen, wäre bereits ein lohnenswertes Unternehmen, bei dem als wesentlicher Punkt z.B. darauf einzugehen wäre, dass die Position des Lehrers jeweils eine andere ist: Ist der Lehrer nicht derjenige, der die Aufgaben auch stellt, kann er womöglich die Aufgabe der Vorbereitung auf die Arbeit konsequenter erfüllen. Während der Lehrer, wenn er gleichzeitig der Prüfer ist, in der Vorbereitung gegebenenfalls vorsichtig sein muss, dass er nicht zu viel über die Prüfungsaufgaben verrät, kann er unter der Bedingung der Ausdifferenzierung von Prüfung und Leistung unbeschwert mit den Schülern über mögliche Prüfungsaufgaben nachdenken.

Vergleichsarbeiten an einer Schule, sogenannte „Parallelarbeiten“ kennzeichnet dagegen, dass beides miteinander verbunden bleibt: Der Lehrer plant nicht nur die Prüfung, sondern bereitet die SuS auch auf diese vor. Der Unterschied zu „traditionellen“ Leistungserhebungen besteht allerdings darin,

4 Die Folgen, welche die Einführung dieses „Instrumentes der Qualitätsentwicklung“ hat, sind bisher noch kaum erforscht worden. Ein erster Ansatz – und zwar mit Hilfe quantitativer Methoden – dazu wurde vor kurzem von Maier und Rauin unternommen. Siehe: Maier, Uwe und Udo Rauin, Vergleichsarbeiten – Hilfe zur Unterrichtsentwicklung? Zentrale Lernstandserhebungen aus Sicht baden-württembergischer Lehrkräfte, in: Die Deutsche Schule, 98. Jg., Heft 4, 2006, S. 403-421.

5 Siehe hierzu auch Gruschka, Andreas, Erziehung in und durch Schule – Streifzüge durch unbeachtetes Terrain, in: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Jahrbuch für Pädagogik 2006, Frankfurt/M. 2007, S. 171-192.

dass er dies nicht alleine tut, sondern gemeinsam mit seinen Kolleginnen und Kollegen.⁶ Die – im Lehrplan festgelegte – Pflicht zu Vergleichsarbeiten macht es notwendig, dass die Lehrer, die dasselbe Fach in einer Jahrgangsstufe unterrichten, zumindest in dem Sinne kooperieren, dass sie eine Arbeit bzw. eine Klausur gemeinsam entwerfen und das heißt in der Regel, dass sie sich auf ein Material einigen müssen sowie auf Aufgaben zu diesem Material und auf einheitliche Bewertungskriterien. Dass eine auf diese Weise bewirkte Vereinheitlichung der Anforderungen und der Bewertungsmaßstäbe zu „mehr Gerechtigkeit“ führen soll, ist bekannt. Welche Hoffnungen und Erwartungen aber könnten darüber hinaus mit Parallelarbeiten bzw. mit der Verpflichtung zu einer solchen Art der Kooperation verbunden sein?

Zum einen besteht wohl die Hoffnung, dass die Kooperation sowie der kollegiale Austausch zwischen den Lehrern über die Planung der Leistungserhebung hinaus verstärkt werden. Naheliegender ist, dass dies bereits im Rahmen der Korrektur der Arbeiten geschieht – durch Kreuz- oder Zweitkorrektur. (Auf diese Weise könnte ein professioneller Austausch über Korrekturgewohnheiten angeregt werden.) Denkbar ist aber auch, dass die Kooperation sich auf die Planung der Unterrichtseinheit, welche mit der Arbeit abgeschlossen wird, erstreckt.



Zum anderen könnte auf diese Weise die Konkurrenz zwischen den Lehrern angeregt werden. Wenn die Ergebnisse abschließend miteinander verglichen werden, kann davon ausgegangen werden, dass keinem Lehrer das Abschneiden seiner Klasse völlig egal ist. Denn das Ergebnis der Vergleichsarbeiten sagt ja nicht nur etwas über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Klasse aus, sondern lässt sich immer auch auf den jeweils verantwortlichen Lehrer und dessen Unterricht beziehen. Dieser könnte also dazu motiviert werden, seinen

6 Im Folgenden werde ich statt von „Kolleginnen und Kollegen“ nur von Kollegen sprechen.

Unterricht zu verbessern, damit seine Klasse bei der nächsten Vergleichsarbeit besser abschneidet. D.h., weil die Vergleichsarbeiten auch die Qualität des Lehrers und seines Unterrichts messen, könnten sie – so die Hoffnung – erzieherisch auf den Lehrer wirken.

Egal, ob die Vergleichsarbeiten nun zu mehr Kooperation oder mehr Konkurrenz zwischen den Lehrern (oder zu beidem) führen, die Erwartung ist in jedem Fall, dass das Niveau des Unterrichts vereinheitlicht und dadurch insgesamt verbessert wird, dass also auf diese Weise ein „up-grading“ des Unterrichts stattfindet. Vergleichsarbeiten bieten – wie freilich andere Formen von Prüfungen auch – die Möglichkeit gezielt Verbesserungen vorzunehmen. Wie schon in der kybernetischen Didaktik so wird auch hier mit der Vorstellung von einem Regelkreis operiert: Die Messung der „Ist-Werte“, die nun nicht mehr diejenigen nur einer Klasse, sondern von mehreren Klassen sind, soll Hinweise darauf geben, wie der Unterricht „optimiert“ werden könnte. Genauer gesagt, die Messung kann den Anstoß dazu geben, kann dazu veranlassen, dass der einzelne Lehrer über seinen eigenen Unterricht reflektiert und diesen mit demjenigen seiner Kollegen vergleicht: „Warum ist die Kollegin/der Kollege zu besseren Ergebnissen gelangt? Liegt es vielleicht daran, dass er an dem Punkt x den Unterricht anders gestaltet hat als ich? Sollte ich also in Zukunft meine Vorgehensweise an dieser Stelle modifizieren?“ Die Wahrnehmung der Ergebnisse könnte also – etwas überspitzt formuliert – den einzelnen Lehrer in eine Krise führen. Die Routinen seiner pädagogischen Arbeit könnten aufgebrochen werden und aus dem Vergleich der eigenen pädagogischen Arbeit mit derjenigen der Kollegen könnte der einzelne Lehrer unmittelbar Schlüsse ziehen, die zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis führen.⁷

Sowohl die Vereinheitlichung der Anforderungen als auch die Verbesserung der pädagogischen Praxis sind also die übergeordneten Ziele, die – so die Hoffnung – durch die Parallelarbeiten erreicht werden könnten.⁸ Das Moment der Kontrolle scheint bei ihnen (im Unterschied zu schulübergreifenden Vergleichsarbeiten) keine große Rolle zu spielen, denn die Ergebnisse werden nicht automatisch an die Schulaufsicht weitergeleitet bzw. einer größeren Öffentlichkeit kundgetan.⁹ Festzuhalten gilt, dass die Parallelarbeiten im Rahmen der neuen „Evaluationskultur“ insofern eine herausgehobene Bedeutung zugewiesen bekommen, als bei ihnen die Möglichkeit der „pädago-

7 Siehe dazu Hosenfeld, Ingmar, *Rezeption – Reflexion – Aktion. Wie lassen sich Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten pädagogisch nutzen?* In: Becker, Gerold et al., *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich Jahresheft 2005, S. 112-114.

8 Die Vereinheitlichung könnte im Hinblick auf die einzelne Schule auch bewirken, dass in den höheren Jahrgangsstufen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass die SuS bestimmte „Standards“ beherrschen.

9 Siehe zu der Verbreitung und der Handhabung von Parallelarbeiten z.B. Hovestadt, Gertrud und Nicole Kessler, 16 Bundesländer. Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluationen, in: Becker, Gerold et al., *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich Jahresheft 2005, S. 8ff.

gischen Nutzung“ in besonderem Maße besteht. Während die Ergebnisse anderer Leistungserhebungen so abstrakt sind, dass sie eine Vielzahl von Interpretationen zulassen, so dass jeder Lehrer sich fragen kann, was sie mit seiner Arbeit zu tun haben, ist dies bei Parallelarbeiten anders: Weil aus ihren Ergebnissen sich am ehesten Schlüsse ziehen lassen, die unmittelbar relevant für die pädagogische Praxis des einzelnen Lehrers sein können, scheinen die Hoffnungen auf positive Auswirkungen von Evaluationen gerade in Bezug auf Parallelarbeiten besonders berechtigt zu sein.

Die Frage ist nun allerdings, ob sich die in die Parallelarbeiten als „Instrumente der Qualitätssicherung“ gesetzten Hoffnungen tatsächlich auch erfüllen. Darauf soll die folgende Analyse ein Stück weit eine Antwort geben.

III

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um eine Unterrichtsstunde, die im Fach Deutsch in der Jahrgangsstufe 10 an einer kooperativen Gesamtschule in Hessen stattgefunden hat.¹⁰ Die Stunde dient der Vorbereitung einer Klassenarbeit, in der die Schüler eine politische Rede nach vorbereiteten Kriterien analysieren sollen.¹¹

Aus den ersten Zeilen des Transskripts geht hervor, dass eine Schülerin (Sw14) vor der Klasse steht, dort, wo sich normalerweise der Lehrer befindet. Der Lehrer selbst hat sich auf dem Platz eben dieser Schülerin niedergelassen. Aus diesem Arrangement lässt sich schließen, dass der Unterricht nicht als Frontalunterricht durchgeführt werden soll, dass vielmehr der Lehrer sich in die Position eines Zuhörers bzw. eines Schülers begibt und – komplementär dazu – einer Schülerin seine Position überlässt, die nun im Zentrum der Aufmerksamkeit der Klasse stehen wird. Neben ihr befindet sich ein Overheadprojektor, was die Erwartung weckt, dass die Schülerin im Folgenden etwas „präsentieren“, also einen „mediengestützten Vortrag“ halten wird.

Obwohl der Lehrer sich auf den Platz eines Schülers begeben hat, hat er die Lehrerrolle nicht gänzlich aufgegeben. Vielmehr rahmt er das folgende Geschehen, indem er den Unterricht mit einem informierenden Unterrichtseinstieg beginnt.

L: (...) Das ist heute die letzte Stunde vor der Vergleichsarbeit am Dienstag.

Ohne die Klasse zu begrüßen, spricht der Lehrer unmittelbar über die gegenwärtige Stunde. Mit seinem Einstieg geht er jedoch nicht dergestalt auf die Stunde ein, dass er das Thema nennt, das behandelt werden soll, er die Klasse mit einem Problem konfrontiert, das im Folgenden gelöst werden soll oder in irgendeiner anderen Weise ein Vorhaben beschreibt, das für die SuS zu etwas

¹⁰ Transskript siehe: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=51>

¹¹ Das Thema „Politische Rede“ ist in Hessen Gegenstand des Lehrplans. Siehe: Lehrplan Deutsch Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufe 5 bis 13, S. 45. Zu finden unter folgender Internetadresse: <http://www.kultusministerium.hessen.de>.

Neuem führen könnte. Vielmehr definiert er die gegenwärtige Stunde dadurch, dass er sie als „letzte Stunde vor der Vergleichsarbeit“ bestimmt. Damit weckt er die Erwartung, dass sie ausschließlich der Vorbereitung auf diese Arbeit dienen wird.

Unabhängig davon, ob es nun um eine normale Klassenarbeit oder eine Vergleichsarbeit geht, lässt sich die Frage stellen, wie eine solche „letzte Stunde davor“ gestaltet werden kann. Verschiedene Möglichkeiten sind hier denkbar: Zum einen ist es möglich, eine solche Stunde ganz offen zu halten, so dass die SuS (noch einmal) die Möglichkeit erhalten, Fragen und Probleme vorzubringen, die für sie noch bestehen und die sie vor der Arbeit noch geklärt wissen wollen. Möglich ist aber auch in dieser Stunde den „Stoff“, der in den Stunden erarbeitet wurde, noch einmal zu wiederholen bzw. das Gelernte einfach noch einmal zu üben – entweder damit die SuS eine wachsende Sicherheit in der Beherrschung des „Stoffes“ gewinnen oder damit eventuell noch vorhandene, aber nicht artikulierte Probleme aufgedeckt und besprochen werden können. Wie will der Lehrer im vorliegenden Fall vorgehen?

Und da werden wir heute zwei Dinge machen. Wir werden, wir werden einmal das besprechen, was die Sw14 (unverständlich) geschrieben hat

Das erklärt, warum Sw14 vor der Klasse neben dem Overheadprojektor steht: Sie wird von dort aus einen Text präsentieren, den sie geschrieben hat. Dieser wurde auf eine Folie gezogen, die die Klasse gleich zu sehen bekommen wird. In welcher Weise Sw14 ihren Text präsentieren wird – ob sie ihn nur zeigt und die SuS ihn still lesen, ob sie ihn vorliest oder ob sie ihn auch kommentiert –, das wird sich zeigen. Der Lehrer spricht ihr jedoch keine herausgehobene Rolle zu: Im Folgenden soll ein Gespräch geführt werden, an dem Sw14 sich in gleicher Weise beteiligen können wie alle anderen SuS auch. Zu erwarten ist, dass an dieser Arbeit exemplarisch dasjenige besprochen wird, was für die bevorstehende Arbeit relevant ist. Dass ausgerechnet die Arbeit von Sw14 (und nicht von einer anderen Schülerin/einem anderen Schüler) zum Gegenstand wird, lässt vermuten, dass der Lehrer die Besprechung gerade dieser Arbeit für besonders lehrreich hält. Dies könnte sie entweder deswegen sein, weil an ihr deutlich wird, wie die Arbeit keineswegs bewältigt werden sollte – sie würde also als negatives Beispiel dienen. Oder sie stellt ein besonders positives Beispiel dar, das der Klasse vor Augen führt, wie die bevorstehende Arbeit erfolgreich bewältigt werden könnte.

und zum anderen werden wir noch einmal die Gelegenheit haben am Ende der Stunde, speziell auch zur Stunde, Fragen zu stellen.

Plausibel wäre es, wenn der Lehrer gesagt hätte, dass am Ende der Stunde noch einmal Fragen zur Arbeit gestellt werden können. Stattdessen aber spricht der Lehrer von Fragen zur Stunde, genauer gesagt, „speziell auch zur Stunde“. D.h. Fragen zur Arbeit können zwar auch gestellt werden, aber diese Möglichkeit wird von dem Lehrer nicht „speziell“ angesprochen. Warum?

Geht er davon aus, dass, wenn alle Fragen zur Stunde geklärt sind, keine zur Arbeit mehr bestehen werden? Oder zeigt sich an dieser Stelle vielleicht eine gewisse Reserve bzw. der Wunsch: „Bitte spricht mich nicht auf die Arbeit an“?

Auffällig ist allemal, dass der Lehrer die Stunde auf eigenartige Weise in zwei Teile trennt bzw. wie er dies tut. Wenn der Lehrer erklärt, dass „am Ende der Stunde“ – Wann ist das? Sind das die letzten fünf Minuten? – Fragen gestellt werden können, so geht er ja von der Annahme aus, vorher würden solche nicht auftauchen. D.h. der Lehrer stellt sich die Besprechung des Textes von Sw14 als bloße Zurkenntnisnahme vor: Diese stellt offensichtlich ein positives Modell dar (denn würde Sw14 ein Negativbeispiel präsentieren, würde selbstverständlich die Frage aufkommen, wie denn die Aufgabe positiv gelöst werden, wie denn ein positives Beispiel aussehen könnte), das keine Fragen aufwirft bzw. alle Fragen überflüssig macht, da durch es evident wird, wie die im Hintergrund stehende Aufgabenstellung – mit der diejenige der Arbeit identisch sein wird – zu lösen ist.

So, Sw14, wir besprechen das Ganze, Abschnitt für Abschnitt.

Mit „so“ beendet der Lehrer seinen informierenden Unterrichtseinstieg und leitet zu dem nächsten Schritt über. Er wendet sich an die Schülerin, die vorne neben dem Overheadprojektor steht, und sagt ihr, was nun folgen soll: die sukzessive Besprechung des „Ganzen“. Ihr Text ist offensichtlich in Abschnitte gegliedert und dieser Gliederung soll nun systematisch gefolgt werden. Und diese Systematik bedingt: Es wird kein Abschnitt übergangen oder ausgelassen. Entsprechend sollte am Ende auch alles klar sein, sollten keine Fragen mehr bestehen.

Nehmt bitte die Struktur, diese allgemeine Struktur zur Hand,

Mit dieser Äußerung wendet sich der Lehrer nun wieder an die ganze Klasse. Was ist es für eine „Struktur“, die die SuS zur Hand nehmen sollen? „Allgemein“ kann nur heißen: Unabhängig von jeder Besonderheit, unabhängig von der einzelnen Aufgabe als einem Spezialfall ist diese „allgemeine Struktur“ zu berücksichtigen. Die SuS sollen sie nun heranziehen, weil auch der Text von Sw14 dieser entsprechen sollte. Diese „Struktur“ wird damit zum Maßstab, an den alle „Lösungen“ angelegt werden können, der sich allerdings für die SuS offensichtlich nicht von selbst erklärt. Es scheint auch nicht zu genügen, ihn abstrakt zu erklären. Nur vermittelt über die Besprechung von Beispielen wird klar – so wird unterstellt –, wie man ihm gerecht werden kann.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese „allgemeine Struktur“ nicht nur relevant für die Besprechung des Beispiels, das Sw14 nun präsentieren wird, sondern auch für die Arbeit ist. Und diese wird so aussehen, dass der „Gegenstand“, das Material inhaltlich gesehen anders, neu und also den SuS unbekannt, dass die Aufgabe, die die SuS lösen sollen, jedoch identisch sein wird. Die „allgemeine Struktur“ besteht also aus einer Reihe formaler Bedingungen, die unabhängig davon, worum es inhaltlich geht, zu beachten ist.

die wir letzte Woche erarbeitet hatten, am Dienstag,

Dem Lehrer scheint wichtig zu sein hervorzuheben: Die „allgemeine Struktur“ ist nicht etwas, das er den SuS autoritativ gesetzt hat. Vielmehr haben die SuS sich diese erarbeitet. Sie müsste ihnen also nicht nur bekannt, sondern auch für sie verständlich und logisch nachvollziehbar sein.

und dann wollen wir mal überprüfen, ob das alles so hinkommt, oder ob es Stellen gibt, die man verbessern kann.

Damit beschreibt der Lehrer, wie im Folgenden mit der „allgemeinen Struktur“ umgegangen, wie mit ihr operiert werden soll: Sie wird, wie bereits vermutet wurde, zum Maßstab, an dem der Text von Sw14 „überprüft“ wird. Interessant ist, dass es dem Lehrer nicht um richtig oder falsch geht, sondern allein darum, dass eine an sich bereits gute Arbeit allenfalls noch „verbessert“ werden könnte.

So. Sw14, bitte.

Der Lehrer erteilt Sw14 nun das Wort. Auf deren Text sowie auf den Umgang mit diesem soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Zwei Fragen werden dabei zu verfolgen sein: Zum einen stellt sich die Frage, wie die Vorgabe der „allgemeinen Struktur“ – die aus dem Text erschlossen werden muss, da sie in reiner Form (z.B. als Kopie einer Schülerheft-Seite oder als Arbeitsblatt) nicht vorliegt – sich auf die Bearbeitung des Gegenstandes, eine politische Rede, auswirkt. Zum anderen ist zu fragen, wie über den Text von Sw14 im Folgenden gesprochen wird.

IV

Die Schülerin Sw14 beginnt folgendermaßen:

Sw14: Also, Richard Weizsäcker, 8. Mai 1945, vierzig Jahre danach.

Bevor die Schülerin Sw14 mit ihren Ausführungen beginnt, macht sie erst einmal eine Zäsur, die ihren Zuhörern signalisiert: Jetzt geht es los. Dann nennt sie einen Namen, den Namen eines Politikers, der von 1984 bis 1994 Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland war. Direkt auf diesen Namen folgt ein Datum, das Datum, an dem der Zweite Weltkrieg offiziell endete. Als Drittes folgt erneut eine Zeitangabe, jedoch keine absolute, sondern eine relationale. Diese, genauer gesagt, das „danach“ kann nur auf das Datum des Kriegsende bezogen sein. Es geht also um den 8. Mai 1985. Diese drei Punkte – ein Name und zwei Daten – werden nicht explizit in eine Relation zueinander gebracht, sondern einfach „in einem Atemzug“ genannt, also abstrakt und unverbunden nebeneinander gestellt. Wie ist dies zu deuten?

Sw14 bezieht sich offensichtlich auf die Rede, die der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker am 8. Mai 1985 vor dem Deutschen Bun-

destag gehalten hat und in der er über das Ende des Zweiten Weltkrieges gesprochen hat.¹² Warum macht sie dies in der eben beschriebenen Weise? Man könnte meinen, dass Sw14 einen komplexen und hoch brisanten Zusammenhang, der stilistisch gesehen auch ganz anders hätte benannt werden können, etwa in der Form des im Deutschunterricht üblichen „Einleitesatzes“: „Es handelt sich um eine Stellungnahme des damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker aus dem Jahre 1985 zu der Frage, wie das Ende des Zweiten Weltkrieges zu sehen ist“, in äußerst reduzierter und verdichteter Form formulieren will, weil die Standardform recht „hölzern“ wirkt. Tatsächlich ist dieser Zusammenhang ja hoch brisant: Richard von Weizsäcker war damals nicht „irgendwer“, sondern der höchste Repräsentant des deutschen Staates, seine Stimme war gewissermaßen diejenige Deutschlands (genauer gesagt Westdeutschlands) – zumindest nach außen. Und von Weizsäcker hat sich 1985 zu *der* für das Geschichtsbewusstsein der Deutschen zentralen Frage geäußert, wie der Nationalsozialismus und die zu seiner Zeit begangenen Verbrechen, wie vor allem auch die Vernichtung der europäischen Juden 40 Jahre nach Kriegsende zu sehen sind. In der Deutung dieses Datums kristallisiert sich das historische Bewusstsein der Deutschen und darüber hinaus auch ihr Verhältnis zur Bundesrepublik, ihrer institutionellen Verfasstheit, die als Antwort auf die deutsche Geschichte verstanden werden kann.

Anzunehmen ist jedoch, dass Sw14 diese stilistische Variante gewählt hat, weil die „allgemeine Struktur“ dies so verlangt. Das würde bedeuten, dass diese als erstes vorsieht, dass Autor, Thema und Zeitpunkt der zu analysierenden Rede kurz genannt werden. Dies hat Sw14 mit dem ersten Satz getan.

Immer schon gab es Diskussionen darüber, ob der 8. Mai 1945, der Tag der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am Ende des Nazi-Regimes, ein Tag der Niederlage oder ein Tag der Befreiung war.

Sw14 geht nicht unmittelbar auf die Rede von Weizäckers ein, sondern holt weiter aus. „Immer schon“ habe es eine Diskussion über die Deutung des Kriegsendes gegeben. Das kann freilich nicht sein, sondern es kann nur heißen: seit diesem Datum gab es eine solche Diskussion. Seitdem sei über zwei alternative Deutungen diskutiert worden, die auf folgende Opposition gebracht werden: Entweder sei das Kriegsende, sei der 8. Mai 1945 als ein „Tag der Niederlage“ oder er sei als ein „Tag der Befreiung“ zu sehen. Diese Alternative überrascht: Gab es nur diese beiden Möglichkeiten der Deutung? Das Ende des Zweiten Weltkrieges wurde doch gewiss sehr unterschiedlich erlebt und gedeutet – in Abhängigkeit von der Vielzahl unterschiedlicher Situationen, in denen Menschen sich damals befanden. Und gab es auch 1985 nur diese beiden Deutungen des 8. Mai 1945? Und wie ist es – 1985! – möglich, den 8. Mai 1945 als einen „Tag der Niederlage“ zu verstehen? Welches Verhältnis zum Nationalsozialismus, zur Katastrophe des Zweiten Weltkrieges und zu den grausamen Verbrechen der Nationalsozialisten impliziert es,

12 Siehe: Richard von Weizäckers Rede zum 8. Mai 1985, abrufbar im Internet unter: <http://www.bundestag.de/geschichte/parlhist/dokumente/dok08.html>

wenn man 1985 den 8. Mai 1945 als einen „Tag der Niederlage“ bezeichnet? Das ist doch kaum vorstellbar! Vom heutigen Standpunkt aus plausibler erscheint es dahingegen, den 8. Mai 1945 als den „Tag der Befreiung“ zu sehen. Doch hat das nicht auch Implikationen, die problematisch sind? Werden dadurch nicht einfach alle zu Opfern, so dass die Verantwortung, die jemand persönlich für dasjenige trägt, was vor dem 8. Mai 1945 geschehen ist, ausgeblendet wird – und auch die Verantwortung all jener, die zwar persönlich kein Unrecht begangen haben, aber als Deutsche Teil derjenigen politischen Gemeinschaft sind, zu deren Geschichte der Nationalsozialismus und die zu seiner Zeit begangenen Verbrechen gehören?

Auch wenn Sw14 das Spektrum von Deutungen, vor dessen Hintergrund Richard von Weizsäcker mit seiner Rede Stellung bezogen hat, richtig umreißt, so sind doch damit etliche Fragen verbunden, die zu klären sich lohnen würde.

Damit setzte sich auch der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner Gedenkrede am 8.5.1985 anlässlich der vierzigjährigen Wiederkehr des Kriegsendes vor dem Deutschen Bundestag in Bonn auseinander.

Die Rede Richard von Weizsäckers wird als Beitrag zu der Debatte über jene kontroverse Sicht auf das Kriegsende bestimmt, wie sie mit der oben genannten Dichotomie umrissen wurde. Sachlich gesehen kann Sw14 auf der einen Seite zugestimmt werden: Von Weizsäcker versucht vor dem Hintergrund dieser Debatte eine klare Position zu beziehen. Auf der anderen Seite lässt sich die Behauptung von Sw14 allerdings auch in Frage stellen: Wer die Rede kennt, der weiß, dass sie mehr ist als ein Beitrag zu dieser Debatte. In ihr entwickelt von Weizsäcker eine Sicht, die über die genannte Dichotomie hinausgeht. Für von Weizsäcker ist der 8. Mai 1945 sowohl ein „Tag der Befreiung“ als auch ein „Tag der Erinnerung“, „ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mussten.“¹³ Seine Rede ist auch nicht allein in der Absicht gehalten worden, zur Klärung der Argumente beizutragen, die in dieser Debatte vorgebracht wurden. Und das heißt: Mit ihrer Kontextualisierung der Rede von Weizsäckers interpretiert die Schülerin Sw14 diese bereits bzw. formuliert sie eine These zu dieser.

V

Wie wird nun auf die Ausführungen von Sw14 reagiert? Wird auf die mit ihnen verbundenen inhaltlichen Fragen eingegangen? Fühlen sich die SuS womöglich zu einer Stellungnahme herausgefordert? Können sie sich mit einer der beiden Deutungsmöglichkeiten identifizieren? Sehen sie das Kriegsende als „Tag der Niederlage“ oder als „Tag der Befreiung“? Halten sie diese Opposition überhaupt für richtig bzw. angebracht? Oder halten sie es für notwendig, sich von dieser Alternative zu distanzieren und eine differenziertere Position einzunehmen? Oder „überprüfen“ sie allein, wie es der Lehrer von

13 Ebd.

ihnen erwartet, ob die Ausführungen von Sw14 den Anforderungen der „allgemeinen Struktur“ entsprechen?

Zunächst erfolgt ein euphorisches Lob einer Mitschülerin (Zeile 25: „Sehr gut.“), dann kommen einige Nachfragen:

Sm7: Äh, stand drauf, wo die Rede erschienen ist,

Auf die inhaltliche Dimension des Textes von Sw14 wird nicht eingegangen. Obwohl der Inhalt hoch brisant ist, obwohl er Fragen aufwirft und letztlich auch zur Diskussion herausfordert, wird auf ihn nicht Bezug genommen. Weder erklärt Sm7, wie er selbst das Kriegsende sieht, noch äußert er sich zu den beiden Deutungsangeboten zum 8. Mai 1945. Stattdessen geht er auf einen formalen Aspekt ein: auf den Erscheinungsort der Rede. Zu vermuten ist, dass auch dies eine der Bedingungen ist, denen jede Analyse einer politischen Rede genügen soll: Am Anfang soll gesagt werden, wo sie erschienen ist. Jedoch ist die Frage von Sm7 so formuliert, dass deutlich wird: Nur dann, wenn der Erscheinungsort auch angegeben ist, sollte er auch zu Beginn der Analyse erwähnt werden.

Auf die Antwort, die gegeben wird, soll nicht eingegangen werden, jedoch auf die nächste Frage:

Sm19: Eher ne Frage eigentlich: Muss da in die Einleitung noch rein, vor wem die Rede gehalten worden ist, oder genügt das?

Was zu der ersten Reaktion gesagt wurde, lässt sich hier wiederholen: Die inhaltliche Dimension spielt auch in der Bemerkung von Sm19 keine Rolle. Es geht wieder nur um formale Bedingungen. Hinzu kommt, dass mit dieser Frage indirekt auf die bevorstehende Arbeit Bezug genommen wird: Genügt es *in der Arbeit* die „Einleitung“ so zu schreiben, wie Sw14 es getan hat? Auf diese ist die Besprechung des Textes ausgerichtet.

VI

Die Analyse des ersten Abschnitts aus dem Text von Sw14 hat deutlich gemacht, wie die Ausführungen auf die Anforderungen reagieren, die in der „allgemeinen Struktur“ formuliert sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese verlangt, die Analyse mit einer „Einleitung“ zu beginnen, in der die Antworten auf die W-Fragen enthalten sind: Wer hat wann, wo zu wem über welches Thema gesprochen? In ähnlicher Weise ließen sich die anderen Anforderungen, denen die SuS entsprechen sollen, den weiteren Ausführungen von Sw14 entnehmen. Sie im Einzelnen herauszupräparieren würde den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes sprengen, deswegen seien sie hier kurz genannt. Die „allgemeine Struktur“ könnte folgendermaßen aussehen:

1. Einleitung: Beantwortung der W-Fragen
2. Hauptteil: inhaltliche Zusammenfassung der Rede und Analyse ihrer stilistischen Mittel
3. Schluss: Fazit (eventuell mit einer persönlichen Stellungnahme)

Für die „Einleitung“ schien es letztlich nur notwendig zu sein, die erforderlichen Informationen dem Text bzw. dem Arbeitsblatt zu entnehmen und aus ihnen einen Satz (oder auch mehrere) zu formen. Welche Anforderungen sind mit den anderen Teilen verbunden?

Zu 2.: Die „Zusammenfassung“ führt zu einigen Schwierigkeiten, welche auch in dem Gespräch, das auf den Vortrag des entsprechenden Teils der Arbeit von Sw14 folgt, deutlich zur Sprache kommen: Für die „Zusammenfassung“ sei es notwendig, „Wichtiges“ von „Unwichtigem“ zu unterscheiden (da nur ersteres in die Zusammenfassung aufgenommen werden soll.) Doch wie macht man das? Wie lässt sich erkennen, was wichtig und was unwichtig ist? Diese Frage liegt nahe, wird im Unterricht allerdings nicht gestellt. Des Weiteren wird die Norm erwähnt, die Zusammenfassung dürfe nicht „textnah“ sein. Doch wann ist eine Formulierung „textnah“ und wann nicht? Diese Frage steht im Raum, wird allerdings nicht wirklich beantwortet: Als eine Schülerin moniert, die Ausführungen von Sw14 würden doch dieser Norm widersprechen, verteidigt der Lehrer den Text von Sw14 und zwar indem er zurückfragt, wie Sw14 sich denn sonst hätte ausdrücken sollen. Eine andere Ausdrucksweise sei doch gar nicht möglich gewesen.

Schließlich wird auch das Problem der Länge angesprochen. Auf dieses gibt der Lehrer die Antwort, die Zusammenfassung müsse eben kürzer sein als das Original. Die Möglichkeit der Kürzung ergebe sich daraus, dass nicht auf alle Beispiele, die in einer Rede angeführt werden, eingegangen werden muss. Es würde genügen „stellvertretend zwei, drei wichtige“ zu nennen. Das Problem, wie zwischen „wichtig“ und „unwichtig“ unterschieden werden kann, taucht hier erneut auf.

Was die Analyse der stilistischen Mittel betrifft, so scheint die „allgemeine Struktur“ hier Hilfestellungen zu bieten und zwar in dem Sinne, dass zum einen eine Reihe stilistischer Mittel aufgelistet werden – z.B. rhetorische Fragen, Metaphern, Anaphern etc. Zum anderen wird abstrakt dargelegt, worin die Wirkung dieser Mittel bestehen könnte. Die SuS müssen also, wenn sie diesen Teil der Analyse durchführen wollen, die einzelnen Elemente im Text identifizieren und einer dieser Kategorien zuordnen, müssen also z.B. eine Metapher im Text identifizieren können. Zum anderen müssen sie insofern einen „Transfer“ leisten, als sie dasjenige, was die „allgemeine Struktur“ über die mögliche Wirkung (und Wirkungsabsicht) eines stilistischen Mittels sagt, plausibel auf den konkreten Fall anwenden, so dass sie zu einer stimmigen Deutung des Elementes in seinem Kontext gelangen. In diesem Zusammenhang könnte eine Vielzahl von Fragen aufkommen – was allerdings nicht geschieht. Und der Lehrer scheint darauf zu setzen, dass durch die Präsentation von Beispielen (wie demjenigen von Sw14) den SuS die Dinge schon allmählich klar werden.

Zu 3.: Die Analyse soll abgeschlossen werden mit einem Fazit, das insofern die Ergebnisse der „Analyse“ zusammenfasst, als es festhält, an wen die Rede gerichtet war, welche Intentionen mit ihr verfolgt wurden und welche Folgen

sie wohl gehabt hat. Darüber hinaus kann auch eine persönliche Stellungnahme zu der Rede formuliert werden.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass dasjenige, was sich in besonders eindringlicher Form am ersten Teil der Arbeit und den auf diesen folgenden Reaktionen zeigte, auch für den Rest der Stunde gilt: Inhaltliche Fragen, die mit der „Sache“ zu tun haben, kommen nicht zur Sprache. Der Akzent liegt auf den formalen Bedingungen, die in der „allgemeinen Struktur“ zusammengefasst sind. Und im Hinblick auf diese scheint vor allem bedeutsam zu sein, wie mit ihnen praktisch umzugehen ist. Zu vermuten ist, dass etliche Fragen in dem vorangegangenen Unterricht angesprochen wurden – z.B. wie „Wichtiges“ von „Unwichtigem“ unterschieden werden kann, was Metaphern sind und welche Funktion sie im Kontext politischer Reden haben können. Dennoch lässt sich sagen, dass dem Unterricht der analysierten Stunde eine Tendenz zur Hypostasierung formaler Kriterien sowie zum pragmatischen Umgang mit diesen innewohnt, die sich auch in anderen Fällen von Unterricht schon mehrfach gezeigt hat.¹⁴ Diese Tendenz wird dadurch verstärkt, dass es sich bei dieser Stunde um die letzte vor einer Arbeit handelt – und nicht zuletzt auch dadurch – so meine These –, dass es bei dieser Arbeit um eine „Vergleichsarbeit“ geht.

VII

Im Zusammenhang mit der Besprechung des ersten Abschnitts des Textes von Sw14 wird von einem Schüler die Frage gestellt, ob ein bestimmtes Element in der Arbeit enthalten sein soll (eine „Hinleitung“). Auf diese Frage gibt der Lehrer folgende Antwort:

L: Tja,

Eigentlich verlangt die Frage nach einer „Hinleitung“ als Antwort entweder ein „ja“ oder ein „nein“. Doch scheint der Lehrer verlegen zu sein, scheint keine eindeutige Antwort geben zu können oder zu wollen.

als wir die, die Klassenarbeit für den Dienstag konzipiert haben,

Statt eine eindeutige und klare Antwort zu geben, nimmt der Lehrer Bezug auf den Prozess der Planung der Arbeit. „Wir“, das sind die Kollegen, ist das Kollektiv der an der Konzeption der Vergleichsarbeit beteiligten Lehrer, zu dem auch der Sprecher selbst gehört. Was könnte der Grund dafür sein, dass dieser jetzt auf den kollektiven Planungsprozess zu sprechen kommt? Zwei Gründe sind denkbar: Zum einen könnte es sein, dass bezüglich der Frage, ob eine „Hinleitung“ zur Analyse politischer Reden gehört, in der Planungsgruppe keine Entscheidung getroffen wurde. Ursache dafür könnte entweder

14 Siehe Gruschka, Andreas, Schule, Didaktik und Kulturindustrie, in: Vierteljahresschriften für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 2007, S. 253-278. Und ders., Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Opladen und Farmington Hills 2008.

sein, dass diese Frage gar nicht angesprochen wurde – sie zu klären, wurde vergessen oder es war keine Zeit mehr dafür vorhanden –, oder die Frage wurde zwar diskutiert, jedoch konnten die Kollegen sich nicht auf eine Lösung dieser Frage einigen. Zum anderen wäre es möglich, dass im Rahmen des Planungsprozesses eine Entscheidung zwar getroffen wurde, diese aber den Erwartungen der SuS widerspricht, da sie nicht im Einklang mit dem steht, was der Lehrer bisher gesagt hat und worauf die SuS durch den Unterricht, wie er in den letzten Tagen, ja, womöglich sogar Wochen stattgefunden hat, vorbereitet sind. „Für diese Entscheidung“ – so würde der Lehrer den SuS dann signalisieren – „bin ich nicht verantwortlich. Hätte ich die Arbeit allein konzipiert, dann hätte ich die Frage anders entschieden. Doch da ich in ein Kollektiv eingebunden bin und dessen Entscheidungen für alle bindend sind, müssen diese auch von euch, den SuS akzeptiert werden.“

Nun wüsste man gerne, wie denn in dem Kollektiv der Lehrer entschieden wurde. Schwer vorstellbar ist, dass in dieser Gruppe einzelne Lehrer einfach überstimmt wurden (weil das Mehrheitsprinzip galt). Da es sich um eine Gruppe von Gleichgestellten handelt, ist eher davon auszugehen, dass Entscheidungen nur dann getroffen werden, wenn alle zustimmen (also das Konsensprinzip gilt.) Gibt das Transkript im Folgenden über diese Frage eine Auskunft?

haben wir uns auch darüber unterhalten.

„Auch darüber“ heißt: Auch über die Frage, die ein Schüler (Sm15) soeben aufgeworfen hat, die Frage nach einer „Hinleitung“ wurde – neben anderen – in der Planungsgruppe gesprochen. Sie war Gegenstand, als es darum ging, die Vergleichsarbeit zu „konzipieren“.

Ich bin der Meinung,

Die Ausführungen des Lehrers nehmen eine überraschende Wendung. Wenn davon ausgegangen wird, dass in der Planungsgruppe eine Entscheidung im Hinblick auf die Frage der „Hinleitung“ getroffen wurde, so kann die Tatsache, dass der Lehrer diese Entscheidung nicht unmittelbar der Klasse kund tut, sondern ihr seine eigene Meinung mitteilt, so gedeutet werden, dass er sich dezidiert von dem Ergebnis, das in der Gruppe ausgehandelt wurde, distanziert, sich einfach souverän über dieses hinwegsetzt. In der Situation, einerseits durch die gemeinsamen Absprachen mit den Kollegen gebunden zu sein, andererseits aber zu wissen, dass diese im Widerspruch zu dem stehen, was bisher mit den Schülern besprochen wurde, was diese gelernt haben und im Hinblick auf die bevorstehende Arbeit erwarten, schlägt der Lehrer sich auf die Seite der SuS. Dann würde sich aber die Frage stellen, warum er es soweit hat kommen lassen und warum er nicht zu verhindern versucht hat, dass die Planungsgruppe eine solche Entscheidung trifft. Der gemeinsame Planungsprozess würde so zur Farce.

Deswegen ist eher davon auszugehen, dass die Frage nach der „Hinleitung“ zwar in der Gruppe diskutiert wurde, doch man dort nicht zu einem eindeutigen Ergebnis gekommen ist. Und das bedeutet, dass der Lehrer nun eine offen gebliebene Frage, die eigentlich von der Planungsgruppe hätte ent-

schieden werden müssen, eigenmächtig klärt. Und da momentan die letzte Möglichkeit gegeben ist, den Schülern eine Antwort auf die noch offene Frage zu geben, da nicht länger gewartet werden kann, bis sich die Planungsgruppe noch einmal trifft und die Frage ausdiskutiert, muss der Lehrer dies jetzt tun – und er macht es in einer sehr deutlichen und entschiedenen Art. Ja, der Lehrer inszeniert seine Meinungsäußerung so deutlich, dass den Schülern der Eindruck vermittelt wird, dass sie sich auf seine Worte verlassen können. Wie auch immer in der Planungsgruppe diskutiert oder entschieden wurde (oder eben auch nicht entschieden wurde): Was der Lehrer jetzt sagt, das zählt. Angesichts dessen, dass die Schüler wissen wollen, woran sie sind, übernimmt der Lehrer demonstrativ die Verantwortung.

dass es das Ganze abrundet, wenn man eine solche Hinleitung schreibt,

Damit gibt der Lehrer nun nicht nur seine subjektive Meinung kund, vielmehr scheint das nun die Norm zu sein, die für die Arbeit gilt: Eine „Hinleitung“ gehört dazu. Die Begründung dafür ist seine eigene, die von den Kollegen nicht geteilt worden zu sein scheint.

äh, andere Kolleginnen und Kollegen waren der Meinung, das brauche man nicht.

Nun wird auch die gegenteilige Position, die offensichtlich von mehreren in der Planungsgruppe vertreten wurde, wiedergegeben. Eine „Hinleitung“ sei überflüssig.¹⁵ Deutlich wird auf jeden Fall: Man kann die Sache so oder so sehen. Offensichtlich gab es im Gespräch der Gruppe einige Punkte, die unstrittig waren und auf die man sich einigen konnte. Andere Punkte aber wurden unterschiedlich gesehen – und deswegen wurden sie auch nicht geklärt.

Macht, äh, das so, wie wir das bis jetzt immer gemacht haben.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Art, wie die SuS „das bis jetzt immer gemacht haben“, darin besteht, dass eine „Hinleitung“ geschrieben wird. Der Grund dafür ist jedoch nicht – allein – die subjektive Meinung des Lehrers, sein ästhetisches Empfinden, das ihm sagt, so sei „das Ganze“ „abgerundet“. Vielmehr wird nun noch ein anderer Grund genannt: Weil die Klasse es so gelernt und es „schon immer“ so gemacht hat, soll auch in der Arbeit eine „Hinleitung“ geschrieben werden. Die Arbeit soll im Einklang damit stehen, was im Unterricht zuvor passiert ist.

Aller Wahrscheinlichkeit nach spielte das Problem der Kontinuität auch bei der Planung in der Gruppe der Lehrer eine Rolle: Die Kollegen hatten die Unterrichtseinheit zur Analyse politischer Reden unterschiedlich geplant – und entsprechend auch unterschiedlich unterrichtet. Das machte es schwierig, sich auf bestimmte Punkte für die Parallelarbeit zu einigen. Also nicht nur die individuellen Vorstellungen von dem, wie die Analyse einer politischen Rede

15 Es hat den Anschein, als sei der Lehrer der einzige gewesen, der sich für eine „Hinleitung“ ausgesprochen hat.

aussehen soll, sondern auch die unterschiedlichen Planungen der Unterrichtseinheit und nicht zuletzt der faktische Verlauf des Unterrichts haben bei der gemeinsamen Konzeption der Arbeit eine Rolle gespielt und haben es schwierig gemacht, sich auf bestimmte Punkte zu einigen.

Wenn ihr das so macht, ist das völlig in Ordnung.

Der Lehrer legt sich definitiv fest, bekräftigt noch einmal sein Wort, so dass die SuS die Sicherheit bekommen, dass sie sich, sollte es wider Erwarten notwendig sein, auf dieses berufen können.

VIII

Ist dasjenige, was bisher zum Thema „Vergleichsarbeit“ herausgearbeitet wurde, richtig? Um dies zu prüfen, sollen noch einige andere Stellen aus dem Transkript kurz herangezogen und interpretiert werden. Da heißt es einige Zeilen weiter:

L: Es wird sowieso so sein,

„Sowieso“ heißt: egal, ob das eine oder das andere zutrifft. Unabhängig davon, was die anderen Kollegen denken und was womöglich in den nächsten Tagen noch in der Planungsgruppe entschieden wird, unabhängig davon gilt etwas Bestimmtes. Worum geht es?

dass die Einleitung eine separate Note bekommt, bzw. man bekommt Wertungseinheiten bzw. Punkte. Auf die Einleitung, sagen wir mal, maximal fünf und, ähm, wie diese Punkte dann verteilt werden, bestimme ich.

Es bestätigt sich, dass der Planungsprozess, obwohl gegenwärtig die letzte Stunde vor der Arbeit stattfindet, noch nicht abgeschlossen ist. Nicht nur die Frage, ob es eine „Hinleitung“ geben soll, sondern auch die Bewertungskriterien scheinen noch nicht abschließend geklärt zu sein. Doch der Lehrer wagt eine Prognose: Man wird sich auf eine bestimmte Anzahl von Punkten für die einzelnen Teile, aus denen die Analyse bestehen soll, einigen. Für die Einleitung, zu der dem Lehrer zufolge zumindest in der eigenen Klasse eine „Hinleitung“ gehören sollte, könnten z.B. maximal fünf Punkte vergeben werden. Je nachdem, wie gut die Schülerin/der Schüler die Einleitung geschrieben hat, bekommt sie/er entweder die Höchstzahl von Punkten, oder es werden Punkte abgezogen. Auf welche Weise dies geschieht – und das ist nun der entscheidende Punkt, auf den der Lehrer abhebt –, das ist nicht durch die Planungsgruppe geregelt, sondern das entscheidet er ganz allein.

Dasjenige, was durch die Planungsgruppe geregelt wurde (oder noch geregelt wird), sind also zum einen minimale formale Bedingungen, denen die Analyse einer politischen Rede genügen muss – sie muss aus bestimmten Teilen bestehen, muss z.B. eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss enthalten. Zum anderen wurde bzw. wird entschieden, wie viele Punkte für die einzelnen Teile maximal vergeben werden können. Alles andere liegt im

Ermessen des Lehrers, der allerdings – das wurde oben deutlich – nicht einfach willkürlich bestimmte Bedingungen festlegt, sondern so entscheidet, dass es für die SuS vor dem Hintergrund dessen, was in der Vergangenheit geschehen bzw. wie der Unterricht faktisch verlaufen ist, nachvollziehbar ist.

Also von daher, macht das so, wie ihr das immer macht

Noch einmal wird das entscheidende Prinzip bekräftigt, das der Kontinuität zwischen dem vorangegangenen Unterricht und der diesen abschließenden Arbeit.

und basta!

Mit diesem Ausruf ist die Diskussion beendet – und zwar in einem doppelten Sinn: Der Lehrer will nicht nur die Diskussion in der Klasse beenden – er will nicht weiter mit den SuS über die „Einleitung“ sprechen und mit der Überprüfung des Textes von Sw14 fortfahren. Sondern implizit gilt das „basta!“ auch der Diskussion der Planungsgruppe: Egal, was dort noch alles gesagt und diskutiert wird, die Entscheidung ist getroffen, was der Lehrer gesagt hat, das gilt. Dieses Machtwort als Ausdruck von Überheblichkeit zu deuten oder als Ausdruck einer Unwilligkeit zur Kooperation mit den Kollegen wäre jedoch falsch. Vielmehr übernimmt der Lehrer mit ihm notwendig die Verantwortung angesichts dessen, dass die Klasse wissen muss, woran sie ist.

IX

Was hat die Analyse des Fallbeispiels im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach den Parallelarbeiten, ihrem Zustandekommen und ihren Folgen für den Unterricht ergeben? Zum einen hat die Analyse ein Schlaglicht auf den Prozess der Entstehung von Vergleichsarbeiten geworfen, insofern deutlich wurde,

- dass in der Gruppe der Lehrer, die die Vergleichsarbeit entwirft, das Konsensprinzip gilt, also nur Entscheidungen getroffen werden, denen alle – gleichberechtigten – Kollegen zustimmen können;
- dass die gemeinsam planenden Lehrer sich nur auf wenige Punkte einigen können, da nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen über dasjenige, was die SuS zu dem Thema wissen und können sollten, besteht, sondern auch der zuvor durchgeführte Unterricht unterschiedlich geplant worden ist und unterschiedlich verlief;
- dass dasjenige, auf das sich die Kollegen einigen können, formale Bedingungen sind – und Eckpunkte eines Systems der Vergabe von Notenpunkten.

Zum anderen hat die Analyse exemplarisch gezeigt, wie Unterricht tendenziell „entsubstanzielt“ wurde: Es kann jemand über den 8. Mai 1945 sprechen, dieser kann als „Tag der Niederlage“ bezeichnet werden oder auch als

„Tag der Befreiung“ – und niemand geht inhaltlich darauf ein. Entscheidend ist allein, dass dies in der richtigen Form geschieht. Diese Tendenz wird durch die Pflicht, eine Vergleichsarbeit zu schreiben, eher noch verschärft als abgemildert.

Sind diese Ergebnisse generalisierbar? Zu vermuten ist, dass das jeweilige Fach (und in gewisser Weise auch die Jahrgangsstufe) eine Rolle spielt und zwar in dem Sinne, dass die Ergebnisse, welche an dem vorliegenden Beispiel herausgearbeitet wurden, zwar verallgemeinerbar sind, jedoch in Abhängigkeit von dem jeweiligen Fach unterschiedlich problematisch und dramatisch sind. Die Tendenz ist eine allgemeine, doch die konkreten Qualitäten sind möglicherweise nur in seltenen Fällen so deutlich wie bei dem analysierten Beispiel.

Und wie ist es mit der „pädagogischen Nutzung“ der Parallelarbeiten? Das Transkript gibt auf diese Frage keine Auskunft, die Ergebnisse seiner Analyse geben jedoch zur Skepsis Anlass: Dass die Parallelarbeiten den einzelnen Lehrer in eine Krise stürzen, die dazu führt, dass er mit seinen Kollegen ein Gespräch darüber aufnimmt, wie er seinen Unterricht verbessern könne, setzt – neben dem Wunsch nach Verbesserung – zweierlei voraus: Zum einen müssten die Möglichkeiten, die „Ressourcen“ dazu vorhanden sein, d.h. es müssten Räume bzw. Zeiten für das professionelle Gespräch institutionell eingerichtet sein, das ist aber nur in ganz wenigen Fällen faktisch gegeben. Zum anderen müssten die Ergebnisse auch so sein, dass sie Hinweise dafür geben, an welchen Stellen Verbesserungen sinnvoll wären. Wenn aber – wie in dem vorliegenden Beispiel – nur ein Minimalkonsens, der aus wenigen formalen Bedingungen besteht (und aufgrund dessen, dass der Lehrer in dem gemeinsam gesteckten Rahmen nach eigenem Ermessen, nach seinen partikularen Kriterien Punkte vergeben, so dass die Ergebnisse nicht einmal wirklich vergleichbar sind), zustande kommt, wie sollte dann die Vergleichsarbeit diese Funktion erfüllen?

Die Erwartung, dass vermittelt über die im Lehrplan verankerte Verpflichtung zu Parallelarbeiten ein Impuls für die Entwicklung der Qualität des Unterrichts – und auf diesem Wege auch der Schule – gegeben werden kann, ist unter den gegebenen Bedingungen wenig realistisch. Allenfalls kann auf diese Weise das Niveau des Unterrichts auf einer minimalen Ebene „abgesichert“ werden – jedoch mit der Gefahr, dass ein anspruchsvoller Unterricht auf dieses Niveau herabgedrückt wird. Weil sich im Prozess der kollektiven Planung tendenziell die Logik des kleinsten gemeinsamen Nenners durchsetzt, ist eher ein „down grading“ der Qualität des Unterrichts zu erwarten, als dass diese verbessert wird. Noch unrealistischer aber ist wohl die Hoffnung, durch andere Formen von Vergleichsarbeiten (die praxisferner sind) Unterricht und Schule zum Besseren entwickeln zu können.