

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]
Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 138 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]:
Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 138 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-243478 - DOI: 10.25656/01:24347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243478>

<https://doi.org/10.25656/01:24347>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

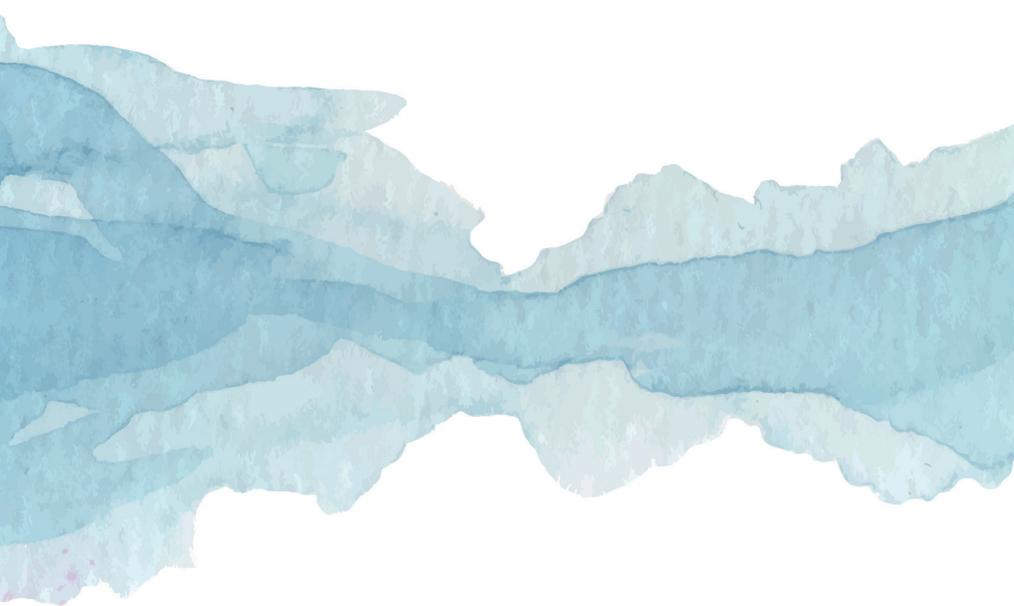
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Maria Hallitzky / Christine Kieres
Emi Kinoshita / Nariakira Yoshida
(Hrsg.)

Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

**Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven
auf eine Unterrichtsstunde**

Hallitzky / Kieres / Kinoshita / Yoshida
**Unterrichtsforschung und
Unterrichtspraxis im Gespräch**

Maria Hallitzky
Christine Kieres
Emi Kinoshita
Nariakira Yoshida
(Hrsg.)

Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

Interkulturelle und interprofessionelle
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © amitus / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5941-7 digital doi.org/10.35468/5941
ISBN 978-3-7815-2501-6 print

Inhaltsverzeichnis

Mohammad Reza Sarkar Arani

Foreword 7

Kapitel 1: Einleitung

Maria Hallitzky und Emi Kinoshita

„Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht 17

Kapitel 2: Kontrastierende Perspektiven auf Unterricht aus Forscher:innen- und Lehrer:in-Perspektive: Unterrichtsanalysen

Christine Kieres

2.1 „Die drei Männer“ – Beschreibung einer Unterrichtseinheit als gemeinsamer Analyse- und Reflexionsfokus 37

Christine Kieres

2.2 Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde 43

Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung 48

Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming

2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu 67

Kapitel 3: Reflexion der Lehrperson zu den wissenschaftlichen Interpretationen

Christine Kieres

Theorie trifft Praxis?

Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht 87

Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven

Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida

Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung 99

Anhang

Überblick über den Aufbau der Stunde 121

Auswahl und Transkriptionslegende 122

Transkript der Szene 2: „Die Drei Männer“ 123

Transkript der Szene 3 „Arbeitsauftrag“ 125

Transkript der Szene 5 „Auswertung der Gruppenarbeit“ 126

Autor:innenverzeichnis 137

Mohammad Reza Sarkar Arani

Foreword

The main research questions addressed in this study are how cross-cultural analysis can lead to the identification of the cultural script and logic of teaching, and how the inter-professional perspective of teachers provides a supportive learning environment to reflect and transform their teaching script through a research-based transnational learning platform. The authors of this study have highlighted the lesson study/lesson analysis as an approach of teacher-researcher partnership to link theory and praxis and expand professional development in practice.

What is cross-cultural analysis from the perspective of lesson study/lesson analysis? How can it lead to the designing of customized teaching for personalized learning? How can it expand international dialogue among teachers and researchers for inspiring student learning? Finally: Why is such a specialized approach to research in practice necessary?

1 What is cross-cultural analysis from the perspective of lesson study/lesson analysis?

We are familiar with video study and videographic-reconstructive analysis of a lesson, however the cross-cultural analysis of a lesson differs from this especially because of the transcript-based analysis across cultures.

In video studies, we discussed what we imagined based on the images seen in the recording. Furthermore, discussion after the lesson is more oral-oriented whole lesson analysis. In the transnational and transcript-based analysis everything is meticulously recorded in *text*. Hence the discussion is based on detailed evidence and specific sequences of a lesson and a literal oriented analysis can be provided. Evidence here means the information that has been acquired by the application of, and response to the central questions, „how do we know what we know? Is our information reliable?“ (Newmann & Association 1966, p. 132).

Transcript as a text provides the opportunity to read, to interpret, or make an interpretation through a different theoretical lens. Biesta's observation also shows that „[b]y looking through a different theoretical lens, we may also be able to understand problems that we did not understand before, or even see problems where we did not see them before“ (Biesta 2010, p. 45).

A text transcript, is the foremost document with which to study and analyse a lesson culturally and to identify ‚the DNA of teaching‘. Through understanding more about the ‚DNA of teaching‘ we can debate about whether it’s a suitable way of teaching and if there is an alternative way of teaching at that point, which is the so-called reconstruction of teaching for more authentic learning.

As our conclusion about viewing the same lesson from different theoretical and praxis perspectives shows, if researchers have the opportunity to work with educators of varying nationalities as in this case-based lesson study/lesson analysis, the quality of research in this manner can be further advanced (Sarkar Arani et al. 2020). This is one of the reasons why this kind of international study is necessary to develop an effective research method „which aims to make explicit the beliefs and values that underpin and shape teaching and learning in different cultural contexts, and which teachers are largely unaware of“ (Elliott 2016, p. 279).

Transcript-based analysis of a lesson is *evidence-based*, *democratic* and focuses more on teaching *as a social justice mission*, and not just *as a professional practice*. In this approach each student is important and has the opportunity to express his/her ideas, because of the goal of teaching which is to guide students to maturity and foster humane understanding (being humane, Chen 2017; engaging mindfulness and developing mindful learning, Langer 1997).

To utilize transcripts rationally and culturally, we need to diligently transcript the observations of the students’ learning activities, interviews with the teacher and the group who designed the lesson plan, the whole lesson in practice, classroom interaction and teaching materials, and anything the teacher and students are using during the lesson (teaching-learning process).

After the lesson we have a group of interpreters with different professional and socio-cultural background and lenses. All have the same transcript and work together to produce an effective interpretation and reasonable argument. The argument is not related to the academic, cultural and social position of the person, but effective explanation of what is read, or written in the transcription, or what is found in the transcription (Gruschka 2018). This process (1. lesson analysis through different lenses, 2. lesson analysis in the same area and content with different lenses) helps us to understand teaching as a cultural and complex phenomenon.

2 How can it lead to the design of customized teaching for personalized learning?

Globally, many teachers take the opportunity to observe each other’s lesson. They then review what they have learned, analyse the data collected from their observation and reflect on their own lesson. In comparison, a cross-cultural and inter-pro-

fessional analysis of a lesson provides a different lens which can lead to deeper understanding of the logic of teaching and pedagogical reasoning.

A text transcript provides all participants with a common language and factual basis and through it different theoretical and praxis lenses to explain arguments and reasoning about the situation of teaching, teacher, learning and students. Therefore, through a cross-cultural analysis among teachers, researchers and nations, we can provide better understanding of the cultural script of teaching as well as revealing the autonomy of student learning more clearly. This contributes to a deepening understanding, a changing of view and paving the way for a new direction and variation of teaching and learning.

When we do cross-cultural analysis we find values of the different lens beyond the teaching. For example, what is important for Japanese and for German participants in a post-lesson discussion? From my research-based transnational learning platform (e.g. Japan and Iran), after a lesson discussion meeting, the Japanese educators' discussions are more focused on the learner. However, on the other side (Iran), when teachers come together after a lesson to discuss teaching and learning, they immediately focus on teacher behaviour. However, the way of designing the lesson is the same in both countries. You can find the content of the lesson and this discussion in my research paper, but look at the Japanese way to discuss and analyze the lesson and how they observe the learner and their reply to the teaching materials (*Kyouzai-kenkyu*) and learning tasks (Sarkar Arani 2017). In the case of Germany and Japan, this book clearly offers an in-depth intercultural dialogue between the profession and academic cultures mentioned to expand transnational learning, and as Stenhouse also claims, to help teachers to better understand his or her own classroom and generalize beyond their experience (Stenhouse, 1975). From the international dialogue perspective, transcript also provides us with an opportunity to open a dialogue with our data, so-called 'open ended dialogue with data' herein Lesson Study/Lesson Analysis Group of Nagoya University, (e.g. Sarkar Arani et al. 2020; Sakamoto 2016), layer by layer, time by time, or lens by lens, slice by slice like when we cut open an onion. This allows us to see each layer in different situations. Accordingly, this volume may be interesting for educators around the world to see how this international study provides an inter-professional collaboration between researchers and practitioners to build a theoretical framework of concepts that can re-examine the quality of teaching in practice, and as Elliott argues, re-define the relationship between 'knowledge' and 'action' in 'national', 'international' and 'global' contexts (Elliott 2018).

3 How can it expand international dialogue among teachers and researchers for inspiring student learning?

When we have an intercultural dialogue, a data transcript, and inter-professional analysis, the first step is to ‚acknowledge others‘, the second step is ‚to understand each other‘, the third step is ‚respect others‘, and finally the fourth step is ‚to recognize others while thinking about the process and the mechanism‘.

This means we embark on the interpretation (of what it means) not just to improve the situation of teaching, or the position of the participant (the other), but improve because of the logic of the participant and his/her interpretation. This process is very rational and provides an opportunity to learn how to design culturally responsive teaching and expand culturally appropriate research methodology.

It is important, because „changing [developing] teachers will not automatically produce [significant] changes in teaching“ (Stigler & Hiebert 2009, p. 16). The research hypothesis in this international project is also that teachers are developing through the process of improving the cultural script of teaching. Accordingly, the authors herein focus more on teaching rather than on the teacher.

Effective teaching depends not only on teachers' certification (qualification), years of experiences and age etc., but also is determined through dealing with real situation and problems in teacher's life and practice. Thus, teaching competence can be improved through daily observation-based teaching, reflection and study as well as collegial learning.

To expand inter-professional and international dialogue among teachers and researchers, we need to focus on the facets of learning and look at ‚comparison as a lens‘, not as a competition. Comparison must be for learning, not for ranking. As we can see from the specific analytical results of the researchers in this inter-cultural project, we need more analytical discourse on the potential of cross-cultural analysis for the development of science of teaching, transnational learning, international lesson study/lesson analysis and to theorize lesson study.

4 Why is such a specialized approach to research in practice necessary?

It is a really challenging and time-consuming task to produce an accurate transcription, and provide a cross-cultural analysis and discussion through a multi-epistemic lens for professional development. We need time to examine the multiple modes of communication in the classroom and we also need a lot of time to proceed on the path of interpretation. Sometimes we need a long time to look at

a specific utterance or reaction to gain a better understanding of our students and teaching script or facets of learning and how students learn.

However, it seems we need such an approach to conduct evidence-based research on the teaching and learning process. As our research review shows, many teachers and researchers are not aware of the DNA of teaching in detail and a cultural script of teaching cannot be extracted from practitioner reflection, after-lesson discussion and class microscopic observations alone (Sarkar Arani et al. 2020). For this reason, this inter-cultural and inter-professional collaboration for research on teaching has possibly the highest significance among many international lesson study projects. In addition, over decades schools and the cultural script of teaching in the classrooms have faced a lot of change without reform. For example, the observation of Hiebert and Stigler shows that „[t]he core of teaching in the United States has not changed much, at least in the past 50 years“ (Hiebert and Stigler 2017, p. 169). By reading this book it seems that we are now more familiar with the epistemology, the underlying epistemologies that are evidenced in daily practice and a way of change through reform in praxis. It also provides an alternative perspective for us to realize how it can be possible to recognize the ‚tacit‘ theory of knowledge underlying practice.

Through analysis of a lesson in this way (transcript-based analysis across cultures), we will gain a deeper understanding of the logic and cultural script of teaching due to different lenses, arguments and interpretations.

It provides a new experience to look inside the black box of classroom practice (e.g. Cuban 2013), and examines what teachers actually do in the classroom (e.g. Martin and Mulvihill 2017). It will also enhance our image, values and experiences to and extend our landscape of inquiry with a new science of education which means to focus more on evidence-based and specific sequence analysis to understand the culture and logic of the teaching and the process of practice (e.g. Thomas 2012). As Friedman enlightens „research *in* practice, not research *on* practice“ (Friedman 2006, p. 132).

Consequently, we will find more effective evidence, analysis, interpretation and explanation of what is happening in teaching;

- to obtain a better understanding of the students,
- to explain the relation between teaching and autonomy of learning,
- to better understand how teachers are teaching and learning,
- to argue on the logic of their pedagogical decision,
- to recognize the ways of communication, the body language and interaction in the classroom, and
- to describe the subject didactic (*Didaktik* in German) methodological approach of teachers with their students.

This book also provides a better understanding of our logic and goals of teaching, pedagogical reasoning and knowledge background, as it integrates teachers' and researchers' analyses, the teacher's reflection on the different researchers' perspectives and finally the mutual awareness of contrasting perceptions. Thus, we can reconstruct the cultural script of teaching through interprofessional interpretation and cross-cultural analysis of a specific lesson. As Gruschka stated (2017), „you have to justify for yourself why discipline is not a goal for itself, but a medium to bring pupils to maturity [humane or being human, humanity]“ (Gruschka 2017). This intercultural research project stimulates researchers to draw further hypotheses about how the quality of teaching can be improved, and provides collegial learning for generalizing findings in a case-based lesson study/lesson analysis. This book provides transnational input to contemplate on how international learning outcomes can be reflected in practice. It continues Gruschka's intention to „understand the inner logic of teaching as a pedagogical project, that is, understanding instead of measurement, related to the pedagogical function and meaning of teaching“ (Gruschka 2018, p. 86) and expands it with regard to inclusion of discourses between the teacher and the researchers from different research cultures. Doing so, this volume also spurs teachers and researchers to look at the limitations inherent in our professional, pedagogical and socio-cultural lenses. As Hargreaves highlighted, such studies help us to break down ‚the ideology of exceptionalism‘ (Hargreaves 2011). It is sometimes because of „[y]ou can only see what you have chosen to see“ (Lo 2016, p. 170). This also raises a further question of how we are limited by the pedagogical correctness, socio-cultural and theoretical lenses that surround us. In that critical quest, the authors in this volume try to expose, explore and establish the paths leading to more effective dialogue between nations on research *in* teaching practice and theory as designs for learning.

References

- Chen, Xiangming (2017): Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective. In: *International Journal of Lesson and Learning Studies*. 6 (4), pp. 283-292.
- Cuban, Larry (2013): *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Elliott, John (2018): The use of behavioural objectives as a means of holding teachers to account for their students learning. Does this render student assessment ‚fit for purpose?‘. In: *European Journal of Education*. 53 (2), pp. 133-137.
- Elliott, John (2019). Comments on Lander, B., Sarkar Arani M.R. and Shibata, Y. presentations: How cross-cultural analysis of lessons can benefit customizing teaching. *Symposium: 13th Annual International Conference of the World Association of Lesson Studies*. Amsterdam, the Netherlands, September 3-6, 2019.
- Friedman, Victor J. (2006): Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Eds.): *Handbook of action research*. London: Sage Publications, pp. 131-143.

- Gruschka, Andreas (2017): Comments on Cheon, H.S.; Zanaton, I. and Sarkar Arani M. R. presentations: Transcript-based analysis: An approach to enhance lesson study through a lens of academic cultures. *Forum: 11th Annual International Conference of the World Association of Lesson Studies*. Nagoya, Japan, November 24-26, 2017.
- Gruschka, Andreas (2018): How we can and why we have to reconstruct teaching. In: *International Journal of Lesson and Learning Studies*. 7 (2), pp. 85-97.
- Hargreaves, Andy (2011): Foreword: UnFinnished Business. In: Sahlberg, Pasi: *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press, pp. xv-xx.
- Hiebert, James/Stigler, James W. (2017): Teaching versus teachers as a lever for change: Comparing a Japanese and a U.S. perspective on improving instruction. In: *Educational Researcher*. 46 (4), pp. 169-176.
- Langer, Ellen J. (1997): *The power of mindful learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Lo, Mun Ling (2016): You can only see what you have chosen to see: Overcoming the limitations inherent in our theoretical lenses. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 5 (3), pp. 170-179.
- Martin, Linda E./Mulvihill, Thalia M. (2017): Current issues in teacher education: An interview with Dr. Linda Darling-Hammond. In: *The Teacher Educator*, 52 (2), pp. 75-83.
- Newmann, Fred M. & Associates (1966). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sakamoto, Masanobu (2016): *Open ended dialogue with data*. A paper presented at the Annual Conference of Lesson Study. Tabriz University of Teacher Education, Tabriz, Iran, September 4-6, 2016.
- Sarkar Arani, Mohammad R./Shibata, Yoshiaki/Cheon, Ho-seong/Sakamoto, Masanobu/Kuno, Hiroyuki (2020): Comparison as a lens: Interpretation of the cultural script of a Korean mathematics lesson through the perspective of international lesson study. In: *Educational Practice and Theory*. 42 (2), pp. 57-78.
- Sarkar Arani, Mohammad R. (2017): Raising the quality of teaching through Kyouzai Kenkyuu – the study of teaching materials. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 6 (1), pp. 10-26.
- Stenhouse, Lawrence (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stigler, James W./Hiebert, James (2009): *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Update with a new preface and afterword. New York: The Free Press.
- Thomas, Gary (2012): Changing our landscape of inquiry for a new science of education. In: *Harvard Educational Review*. 82 (1), pp. 26-51.

M. R. Sarkar Arani
Nagoya University
Japan

Kapitel 1: Einleitung

Maria Hallitzky und Emi Kinoshita

1 „Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht

In der deutschen Volksballade sind es zwei Königskinder, deren Liebe durch einen breiten Fluss getrennt wird, im japanischen Märchen werden *Orihime*, das Webermädchen und zugleich die Tochter des Himmelsgottes, und *Hikoboshi*, der fleißige Kuhhirte, auf die beiden Seiten des großen Himmelsflusses, der Milchstraße, verbannt und verzehren sich in Sehnsucht nach einander. Wenngleich die Sehnsucht vielleicht nicht ganz so groß ist wie bei den literarischen Protagonisten, so könnte man doch die in Deutschland sehr mühsamen Versuche von Schulpraxis und Unterrichtsforschung, miteinander ins Gespräch über Unterricht zu kommen, mit dem Bild der Königskinder oder der Sternengötter vergleichen. Unterrichtsforschung und Schulpraxis verbindet zwar eine gewisse Nähe zu bestimmten Zwecksetzungen, z.B. dem Anliegen der Optimierung von schulischen Bildungsprozessen bzw. im engeren Sinne der Verbesserung von Unterricht oder mindestens der Erzeugung von Wissen, das eine Entwicklung von Unterricht ermöglicht. Doch gerade in der Interpretation dieser potenziellen Funktionalisierungen liegen auch die Fangstricke gegenseitiger Erwartungen. So ist das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis oder umgekehrt zwischen Praxis und Forschung im deutschsprachigen Raum seit jeher kein einfaches: Die Forschung findet sich in der zwiespältigen Position einer Dienerin zweier Herren (vgl. Meseth 2016, S. 488), wenn sie sich einerseits Anforderungen wissenschaftlicher Standards und Theoriebildung und andererseits der Normativität pädagogischer Praxis gegenüber sieht. Zudem ist die schulische Praxis einem durch Bildungsmonitoring und Bildungspolitik initiierten Reformdruck ausgesetzt und erwartet von der Forschung situativ wirksame Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis. Zugleich lässt sich nicht in Abrede stellen, dass von Seiten der Schulpraktiker:innen nicht selten eine gewisse Skepsis gegenüber Aussagen aus der Wissenschaft zu ihrem schulischen Handlungsfeld besteht. So zeigt sich im Verhältnis zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis, dass die in die jeweiligen Handlungskontexte eingebundenen Professionen je eigenen Referenzsystemen mit unterschiedlichen Merkmalen und Aufgaben verpflichtet sind (vgl. u.a. Einsiedler 2011, S. 46f.). Wir interpretieren diese jeweilige Eingebundenheit als eine je spezifische Kultur der Auseinandersetzung mit Unterricht, was im Verhältnis der Professionen zuei-

ander auch zu Missverständnissen und je falschen Wahrnehmungen führte (vgl. Wolff 2008, S. 234): Bis in die jüngste Vergangenheit hinein wurde ein einseitiges Richtungsverhältnis von der empirischen Theorie auf die handelnde Praxis angenommen und damit ein Rationalitätsgefälle zwischen Forschung und Praxis assoziiert.

Ein ähnliches (scheinbares) Rationalitätsgefälle wird auch im Verhältnis von deskriptiver Empirie und stärker auf den praktischen Nutzen bezogener Anwendungs- und Entwicklungsforschung impliziert. In kritischer Auseinandersetzung mit dem Anwendungsproblem der Wissenschaften wurden verschiedene Ansätze entwickelt, diese Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden (vgl. Neuweg 2011). Formen des Design-Based Research-Ansatzes (vgl. Bakker 2018; Einsiedler 2011; Euler 2014; Reinmann 2014) und der Integrativen bzw. Symbiotischen Unterrichtsforschung (Stark 2004; Stark & Mandl 2007) gewichten die Nutzenorientierung und die Entwicklungsperspektive der Forschung in besonderer Weise und beziehen die Akteure aus der Praxis in unterschiedlicher Weise ein. Auch in der japanischen Lesson Study scheint eine scharfe Trennung von Forschung und Entwicklung nicht üblich zu sein. Von diesen Ansätzen ist auch die vorliegende interprofessionelle Kooperation inspiriert:

Wir – die Forscher:innen-Teams und eine Lehrerin – arbeiten in einzelnen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses parallel und in anderen Phasen zusammen. Die Lehrerin war zwar an einigen Analysen der von ihr geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunde ‚teilnehmend-beobachtend‘ involviert, stellt aber grundsätzlich ihre eigene Sichtweise auf die videographisch aufgezeichnete Unterrichtseinheit sowie auf die wissenschaftlichen Analysen vor. Ein mit richtungsgebundenen Transfer- oder Implementierungsvorstellungen verknüpftes Verständnis der Erforschung und Entwicklung von Unterricht sowie ein Über- oder Unterordnungsverhältnis zwischen empirisch generiertem und praktischem Wissen sowie zwischen Grundlagenforschung und Nutzenorientierung (vgl. Einsiedler 2011, S. 46f.) versuchen wir zu vermeiden und streben eine nicht-hierarchische interprofessionelle Zusammenarbeit an.

Die zwangsläufig unterschiedlichen Perspektiven und Interessen werden in Gesprächen zwischen Kooperationspartner:innen aus dem Praxisfeld Schule und der Forscher:innen-Gruppe aus der Universität ‚verhandelt‘. Die These weiterführend, dass Wissenschaften nicht besseres, sondern nur anderes als in der Praxis schon vorhandenes Wissen liefern (vgl. Wolff 2008, S. 236), bilden der Unterricht bzw. gemeinsam aus dem beobachteten Unterricht heraus generierte Themenstellungen den gemeinsamen Fokus unterschiedlicher Perspektivierungen, die in der Diskussion füreinander und in ihrer potenziellen praktischen Relevanz und wissenschaftlichen Bedeutung erschlossen werden. Von Seiten der Lehrerin wird eine selbstreflexiv-handlungspraktische und entwicklungsorientiert-didaktische Position in die Diskussion eingebracht. Die Kooperation, die der vorliegenden Publi-

kation zugrunde liegt, umfasst damit eine Ebene *interprofessioneller* Zusammenarbeit, auf der sich unterschiedliche Professionskulturen begegnen und in Austausch treten. In unserem Band werden unterschiedliche Formen der interprofessionellen Zusammenarbeit am Beispiel der oben genannten Lesson Study gezeigt.

Zugleich kommt mit der Beteiligung von Forscher:innen aus Hiroshima und Leipzig eine im regionalen Verständnis *interkulturelle* Ebene der Perspektivität hinzu: Wenn wir in diesem Zusammenhang von Interkulturalität sprechen, gehen wir nicht von einem homogenisierenden oder essentialistischen Kulturbegriff aus, der einem Kollektiv als Ganzem geteilte Normen und Werte zuordnet und dieses in ‚separatistischer‘ Weise anderen Kollektiven gegenüberstellt. Mit Reckwitz (2003, S. 285f.) und mit ihm in Anlehnung an Swidler (1986) begreifen wir Kultur als alltagspraktisches „tool-kit“ (Reckwitz 2003, S. 286). In dieser Form praxeologisch verstanden, umfasst Kultur ein (variables) Set an Praktiken, die sich als Muster zeigen, die Welt zu verstehen, sich in ihr zu bewegen, mit Gegenständen umzugehen, etwas zu wünschen oder zu tun. Insofern als alle in unserem Kooperationsprojekt beteiligten Personen auf unterschiedliche Erfahrungen zurückgreifen können und sich in vielen verschiedenen Praktiken ‚zuhause‘ fühlen bzw. gewöhnt sind, sich in unterschiedlichen Praktiken zu bewegen, können wir damit einerseits Dimensionen kultureller Gebundenheit identifizieren, diese jedoch zugleich offen halten im Hinblick auf sich sowohl abgrenzende als auch überschneidende ‚tool-kits‘ der Perspektivierung von Unterricht. Das hier angenommene Konzept von Kultur lässt sich nicht nur auf regional verankerte Traditionen vom Unterrichten in Japan bzw. Deutschland anwenden. In diesem Sinn verstandene ‚tool-kits‘ entwickeln sich sowohl im Bereich des Unterrichtens als auch im Bereich des Betrachtens und Erforschens von Unterricht. Es geht um die Perspektivierung von Unterricht und seiner Muster, die je nach Profession das Verständnis und die Art und Weise der Gestaltung und Beobachtung des Unterrichts bestimmt. Kulturen des Unterrichts und der Reflexion von Unterricht werden so von den an der Aktivität Teilnehmenden situationsbedingt produziert, ausgehandelt und gefestigt. Interprofessionalität kann auf dem Hintergrund dieses Kulturverständnisses als Teil einer Praxis der Interkulturalität bezeichnet werden.

Die beteiligten Forscher:innen-Teams gehören zudem zu zwei unterschiedlichen Wissenschaftsräumen. Die Kolleg:innen der Universität Hiroshima arbeiten nach der Methodologie der Lesson Study, einer in Japan entwickelten und weltweit rezipierten Form der Reflexion und Entwicklung von Unterricht, die traditionell in enger Kooperation von und mit Lehrpersonen oder zum Teil sogar nur durch diese selbst im Austausch mit anderen externen Expert:innen gestaltet wird. Die wissenschaftlich orientierte Unterrichtsanalyse bildet einen Teil des gesamten Entwicklungsprozesses der Lesson Study. Im Gegensatz dazu stellen die Forscher:innen der Universität Leipzig mit einem interpretativ-rekonstruktiven Zugriff eine spezifische Form der Analyse von Unterricht vor, die im Rahmen der Ausdiffe-

renzung qualitativer Forschungsmethodologien in Deutschland in den letzten etwa zehn Jahren zunehmende Verbreitung gefunden hat. In Deutschland ist eine der Lesson Study vergleichbare, enge Form der Kooperation bislang nicht etabliert und wird aktuell nur an wenigen Universitätsstandorten realisiert (vgl. Hallitzky u.a. 2021). Während in Japan die Kooperation zwischen Schule und Universität stärker institutionalisiert ist (s.u.) und forschungsmethodische Differenzen zwischen den Professionen eine geringere Rolle zu spielen scheinen, bildet gerade die Vermittlung zwischen Forschungszugängen und Schulpraxis in Deutschland eine Hürde der kooperativen Arbeit.

Der vorliegende Band zeigt die Arbeit an den Grenzen der Professionen und Wissenschaftsräume und fokussiert auf unseren interkulturellen und interprofessionellen Dialog und seinen Reflexionsprozess, in dem unterschiedliche Perspektivierungen von Unterricht aufeinandertreffen und gemeinsam (weiter-)entwickelt werden. Auf den zugrunde liegenden Kulturbegriff bezogen ist unsere Kooperation in mindestens zwei sich überlappenden Dimensionen interkulturell angelegt: Es arbeiten Menschen unterschiedlicher professioneller Verortung (1) und aus unterschiedlichen Weltregionen (2) zusammen.

Dabei versuchen wir – die Lehrerin aus Leipzig und die Forscher:innen aus Hiroshima und Leipzig – unsere an die jeweiligen professionellen und erfahrungsbedingten Horizonte geknüpften Perspektiven auf Unterricht zusammenzuführen. In der gegenseitigen Wahrnehmung werden die jeweils eigenen Perspektiven reflexiv präzisiert, erweitert und ggf. weiterentwickelt. Das heißt, wir versuchen, mit unseren jeweiligen forschungskulturell oder professionell tradierten ‚Sehinstrumenten‘ Unterricht zu analysieren und in einem weiteren Schritt diese – zwangsweise verschiedenen – Analysen einander gegenüberzustellen.

Die im vorliegenden Band in ihren Ergebnissen dokumentierte Kooperation kann daher als interkultureller Dialog zwischen den genannten Professionen und Wissenschaftskulturen bezeichnet werden.

1.1 Varianten der Erforschung und Entwicklung von Unterricht in der Kooperation von Lehrer:innen und Forscher:innen

Ebenso wie die Perspektiven auf Unterricht, ist dieser selbst ein kulturelles Geschehen. Wenn Stigler und Hiebert (2009, S. 36) von einer „cultural nature of teaching“ sprechen, kann man mit Sarkar Arani (Sarkar Arani u.a. 2019, S. 246) schließen, dass Lehrpersonen, die ähnliche Erfahrungen aus einer bestimmten geografischen Region mitbringen, ähnliche pädagogische Überzeugungen haben und pädagogisch ähnlich agieren.

Unterricht hat dabei – wie Unterrichtsforschung – keine monolithische Struktur, sondern umspannt verschiedene komplexe, sich überlappende und miteinander verwobene Praktiken, die in dieser Verwobenheit spezifische Lehr-Lernkulturen prägen. Dies können Fachkulturen ebenso wie sozio-kulturelle oder material geprägte Kontexte sein, die spezifische Lehr-Lernkulturen bedingen und ermöglichen (vgl. Kolbe u.a. 2008). Diese Lehr-Lernkulturen lassen sich in Anlehnung an Reckwitz (2003, S. 292) als historisch und lokal spezifische Realisierungen prinzipiell kontingent vorstellbarer Praxiskomplexe deuten.

Dies wird besonders augenfällig, wenn einerseits Forscher:innen aus unterschiedlichen Ländern und andererseits Expert:innen aus unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern (Forschung und Unterricht) aufeinandertreffen und auf denselben Unterricht blicken – mit unterschiedlichen Erkenntnissen. In diesem Bewusstsein zwangsläufiger Differenz versuchen wir eine Brücke zu schlagen zwischen den unterschiedlichen und möglicherweise konfligierenden Perspektiven. Zunächst werden ‚Brückenschläge‘ auf interprofessioneller Ebene und damit verbundene Hürden und Chancen im deutschsprachigen Kontext qualitativer Forschung dargestellt. Als kulturelles Pendant und potenzieller Vergleichshorizont hinsichtlich der Problematisierung der bislang relativ schwer zu realisierenden Kooperationen in Deutschland wird anschließend die Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen und Forscher:innen in Japan in ihren (aktuellen) Herausforderungen skizziert.

1.1.1 Qualitative Forschung und Unterrichtsentwicklung in Deutschland: Hürden, Potenziale und Formen interprofessioneller Kooperation

Während in Japan Universität und Schule auf ausdifferenzierte Formen institutionalisierter Interprofessionalität zurückblicken können, stellt sich die Organisation dieser Zusammenarbeit in Deutschland eher als Herausforderung dar. Dies spiegelt sich in der wissenschaftlichen Aufarbeitung des o.g. „Theorie-Praxis-Problems“ (z.B. Neuweg 2011) ebenso wie in den jüngsten Vorschlägen einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen in den verschiedenen Spielformen entwicklungsorientierter Forschungsmethodologien des Design-Based Research (vgl. u.a. Bakker 2018; Einsiedler 2011; Euler 2014; Reinmann 2014). Entsprechend gehen wir in der folgenden Darstellung zunächst von einer Kluft zwischen unterschiedlichen professionellen Denk- und Handlungsweisen aus. Wir beschreiben sie als unterschiedliche Logiken, die den Zwecksetzungen und Herangehensweisen der Forschung über Unterricht einerseits und dem praktischen Lehren an Schulen andererseits zugrunde liegen.

Fachlich-methodologische Differenzen als Merkmal interprofessioneller Kooperation

Die Zugehörigkeit von Forscher:innen einerseits und Schulpraktiker:innen andererseits zu verschiedenen Referenzsystemen geht mit unterschiedlichen Logiken und Normativen in der Perspektive auf Unterricht einher:

Didaktische Forschung, wie sie von den (deutschen) Wissenschaftler:innen in diesem Band exemplarisch für eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive auf Unterricht präsentiert wird, stellt ein Modell der grundlagenorientierten Anwendungsforschung dar, die problemnah am Unterricht arbeitet und methodisch-kontrolliert mikrodidaktische Muster von Interaktionen im Unterricht aufdeckt sowie Sinnzusammenhänge zu verstehen sucht und zur Reflexion stellt. So wird versucht, wissenschaftliche Standards mit einer pragmatischen Logik der Nützlichkeit zu verknüpfen. Die Forscher:innen gehen zwar davon aus, dass Unterricht ein normatives Geschehen darstellt, richten den Fokus aber nicht zuerst auf potenzielle curriculare Zielhorizonte und deren Evaluierung – diese werden allenfalls als spezifische Sinnhorizonte in den unterrichtlichen Praktiken rekonstruierbar –, sondern auf möglicherweise unbewusst und implizit wirksames ‚Regelwissen‘ in Routinen des Unterrichtsalltags, die sich als relativ stabil und wiederkehrend zeigen.

Während der Forschungslogik die Suche nach und das Verstehen von Mustern zugrunde liegt, folgt das professionelle Gegenüber – in Gestalt der Lehrpersonen – prinzipiell einer Ziel-Mittel-orientierten Logik der Suche nach nützlichen Strategien der Problembewältigung für den Unterricht (vgl. Einsiedler 2011, S. 43f.). Fachlich-inhaltlich geht es Lehrpersonen damit eher darum, effektive Formen der Vermittlung von Wissen und Normen zu generieren und anzuwenden.

Die Herausforderung für die Unterrichtsforschung besteht darin, einerseits die Normativität des pädagogischen Feldes nicht nur zu respektieren und in den spezifischen Lernkulturen zu rekonstruieren, sondern andererseits die eigenen Beobachtungen und Ergebnisse auch für die Akteure im Feld zugänglich und reflektierbar zu machen. Umgekehrt besteht die Herausforderung für die Lehrperson darin, zunächst überhaupt den Klassenraum für den forschenden Blick zu öffnen, das Ziel der Beobachtung, Analyse und Interpretation nicht als Aufdeckung von Defiziten zu verstehen und das Interesse an Unterrichtsforschung als Teil der eigenen Professionalität zu verinnerlichen.

Institutionelle Voraussetzungen der Kooperation

In der Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen sind aber nicht nur die unterschiedlichen Zwecksetzungen des Tuns und methodologisch problematische Differenzen, sondern auch institutionelle Hürden zu kalkulieren:

Wenn man davon ausgeht, dass die Universität mit ihren lehrer:innenbildenden Einrichtungen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen ausgerichtet ist und mit ihrer Forschungsarbeit das Berufsfeld von Lehrpersonen im Fokus hat, würde man sogar annehmen, dass Schule und Universität in stetem Austausch miteinander stehen müssten. Tatsächlich ist es aber – anders als im japanischen Bildungssystem – überwiegend ein tendenziell unverbundes Nebeneinander, das die Beziehung der beiden Einrichtungen beschreibt. Schule und Universität agieren als völlig unabhängige Institutionen im Bildungssystem. Beide folgen ihren je eigenen, spezifischen Handlungslogiken. Das heißt, in beiden wirken Institutionsstrukturen, die mit bestimmten Funktionen, Erwartungen und Anforderungen verbunden sind, auf die Handlungsspielräume ihrer Akteur:innen ein. In der Schule üben administrative Rechenschaftspflichten und Reformansprüche von außen (Gruschka 2011) sowie akuter Handlungsdruck im situativen Geschehen einen gewissen Druck auf die Lehrpersonen aus. So bleiben ihnen kaum zeitliche Spielräume für eine tiefere, kritische Auseinandersetzung mit Ideen, Konzepten, Theorien und empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen schulischen Lehrens und Lernens und deren Reflexion hinsichtlich der eigenen Arbeit (vgl. Beckett 2016, S. 5). Darin mag – neben einer gewissen Kulturspezifik (s.o.) – eine von mehreren möglichen Ursachen dafür liegen, dass das Lehrer:innenhandeln als sehr stabil gegenüber Veränderung gilt. Enge Kooperationen mit Forscher:innen, in denen gemeinsam Unterricht analysiert und reflektiert wird, scheitern häufig an ganz pragmatischen Hürden wie z.B. unterschiedlichen Organisationsstrukturen, etwa an der ‚Geschlossenheit des Klassenzimmers‘ und der damit verbundenen ‚Einzelkämpfer:innen-Rolle‘ der Lehrperson, an unterschiedlichen Zeitstrukturen wie unterschiedlichen Prüfungszeiten, Ferien und vorlesungsfreien Zeiten, an unterschiedlichen administrativen Zugehörigkeiten und nicht zuletzt einer gewissen räumlichen Distanz. Obwohl es selbst von Seiten der Bildungsbehörden den Wunsch und zum Teil Anstöße zu einer engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis gibt, kann in Deutschland nicht von gewachsenen Strukturen der Kooperation zwischen Schule und Universität gesprochen werden.

Trotz der institutionellen und praktischen Tradition der tendenziell strengen Rollenteilung der pädagogischen Professionen in Deutschland – und oft in Europa – gewinnt mit Lesson Study seit den 2000er Jahren ein interprofessioneller Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung Aufmerksamkeit (z.B. Kullmann & Fridli 2012; Mewald & Rauscher 2019). Lesson Study hat ihre Wurzeln in Japan. Fragen, wie sie entstanden ist und sich bislang entwickelt, in welchen institutionellen Rahmenbedingungen sie steht, und nicht zuletzt, welche kooperative Arbeit von wem durchgeführt wird, werden im nächsten Abschnitt behandelt.

1.1.2 Interprofessionelle Kooperation im Kontext der Lesson Study Japans

Die sogenannte Lesson Study (Jugyo Kenkyu) entstand in Japan im Zuge der Einführung des modernen Schulsystems am Ende des 19. Jahrhunderts. Daraus entwickelten und etablierten sich verschiedene Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen untereinander und mit externen Expert:innen. Damit verfügt Japan, anders als Deutschland, über historisch (unterschiedlich) gewachsene und ausdifferenzierte Strukturen der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen untereinander und später auch mit Forschenden und Lehrenden an den Universitäten (NASEM 2011).

In der internationalen Rezeption von Jugyo Kenkyu, insbesondere in Deutschland, wird als Lesson Study die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Unterrichtsforscher:innen mit dem gemeinsamen Ziel der Verbesserung des Unterrichts fokussiert (Kullmann & Friedli 2012, S. 137). Diese Zusammenarbeit zielt nicht nur auf die Unterrichtsentwicklung, sondern auch auf die Professionalisierung der beteiligten Personen und ist eng mit der institutionellen Rahmung verbunden. Im Folgenden werden institutionelle Voraussetzungen der praxisorientierten und der forschungsorientierten Kooperation nachgezeichnet.

Institutionelle Voraussetzung der praxisorientierten Kooperation

Jugyo Kenkyu erfährt bis heute eine wechselhafte Entwicklung zwischen individueller, autonomer Praxisentfaltung in kooperativen Formen einerseits und administrativer, normorientierter Institutionalisierung andererseits (vgl. Inagaki & Sato 1996). In der Entstehungsphase wurde die Jugyo Kenkyu durch (höhere) Lehrer:innenseminare (nationale Kôtô Shihan Gakkô, lokale Shihan Gakkô – je nach Geschlecht getrennt) und die Bildungsadministration eingeführt, um die westliche, vollkommen neue Unterrichtsmethodik nachahmend zu lernen. Zusammen mit der Kritik am technologisierten Herbartianismus und mit dem reformpädagogischen Taisho New Education Movement zielte Jugyo Kenkyu dann zunehmend bis in die 1930er Jahre auf die Verbesserung des Unterrichts in Hinblick auf einzelne Schüler:innen und Klassen ab. Zentrale Mittel der Jugyo Kenkyu sind von Lehrpersonen selbst verfasste *records of educational practice* (Jissen Kiroku), die erst später, seit den 1980er Jahre, Forschungsgegenstand geworden sind. Zum Zweck der Professionalisierung von Lehrpersonen wurden häufig didaktisch-methodische Lektüren von sogenannten Oberlehrern – vor 1945 ausschließlich Männern – und *records of educational practice* von progressiven Lehrer:innen sowie Abhandlungen und Artikel in Fachzeitschriften über als vorbildlich geltende Schulen gelesen und in einzelnen Praxen rezipiert. Diese Tradition begründet bis dato eine starke Fallorientierung im Sinne einer Fokussierung auf eine Schule, Schulklasse oder Lehrperson (z.B. Fujiwara u.a. 2006; Saito 1964). Das schließt im Professionalisierungsdiskurs an das Konzept des „*reflective practitioner*“ (Schön

1983/2001) an, wobei die Reflexivität in Japan als eine sich anzueignende Fertigkeit bzw. Kompetenz durch die Jugyo Kenkyu verfolgt wird (Okamura 2018). Diese Art der praxisorientierten Kooperation entwickelte sich in der Nachkriegszeit in verschiedenen Formen. In der Schuladministration wurde die Jugyo Kenkyu seit den 1950er Jahren institutionalisiert, indem die schulinterne Jugyo Kenkyu auch administrativ eingefordert wurde (Inagaki & Sato 1996). Zugleich arbeiteten in der Bürger:innenbewegung schulübergreifende Interessengemeinschaften von Lehrpersonen und Wissenschaftler:innen an bestimmten Bildungsproblemen zusammen und entwickelten spezifische Unterrichtspläne und Methodiken (z.B. Onishi 1975). Aktuell wird die schulinterne Kollaboration unter Lehrer:innen auch auf weitere pädagogische Fachkräfte, z.B. Schulsozialarbeiter:innen und Psycholog:innen, ausgedehnt. Im Sinne der Qualität der Kollaboration wird die als Norm institutionalisierte Kooperation allerdings kritisch angesehen, weil sie die Autonomie einzelner Schulen verhindert und nur im Sinne einer „contrived collegiality“ (Hargreaves 1994) geführt werden kann (Kurebayashi 2007). In der Hochschulreform nach dem Asien-Pazifik-Krieg wurden ehemalige Lehrer- und Lehrerinnenseminare ins Hochschulwesen integriert, deren Forscher:innen die Rolle externer Berater:innen in der institutionalisierten Jugyo Kenkyu übernahmen und eigene Didaktiken entwickelten. Aus dieser Vorgeschichte rührt die Tendenz her, dass die universitären Teilnehmer:innen nicht auf Augenhöhe stehen müssen und oft nicht sollen, was von seiten der Forschenden als Problem wahrgenommen wird. Ihre Didaktiken können oft als normatives Unterrichtsbild Schulen und Unterrichtspraktiken beeinflussen und werden als solche auch oft von Schulen und Lehrpersonen erwartet. Dies gilt als ein potenzielles Dilemma in der Jugyo Kenkyu im Sinne einer kollegialen Kollaboration (vgl. Fujie 2007).

Institutionelle und methodologische Voraussetzungen der forschungsorientierten, interprofessionellen Kooperation

Die Kollaboration mit schulexternen Akteuren wird in jüngster Zeit zunehmend diskutiert (vgl. Kaneda 2010; NASEM 2011). Hierzu werden die Zusammenarbeit mit der Universität und ihre Forschungspraxis gezählt, wobei das Interesse an der Entwicklung von Unterricht weiterhin besteht. Die Unterrichtsforschung im heutigen Sinne entwickelte sich erst seit den 1960er Jahren im Zuge einer Verwissenschaftlichung des Unterrichts basierend auf Methoden empirischer Forschung, die in internationalen Forschungsströmungen Einfluss gewann (z.B. Flanders 1970; Mehan 1979; Okon 1956). Fast zeitgleich trafen fünf Universitäten aus verschiedenen Regionen Japans erst in einem universitätsübergreifenden Projekt in den 1960er Jahren auf die Jugyo Kenkyu und entwickelten in der Folge in jedem Ort eigene unterrichtstheoretische Ansätze (vgl. Yoshida u.a. 2018). Manche Institutionen entwarfen dabei ihre eigenen normativen Vorstellungen über Unterricht, denen später deskriptive Ansätze kritisch gegenübergestellt wurden

(Torimitsu 2014). Statistische sowie normative Ansätze wurden mit einer zunehmenden Fokussierung auf reflexive Prozesse seit den 1990er Jahren als praxisfern hinterfragt (vgl. Sato 1992). Demgegenüber stellten z.B. die Versuche von *Learning Community* (Sato 1999; Tsukui & Murase 2019) und von „*participant-driven*“ Jugyo Kenkyu (Kage u.a. 2016) in Zusammenarbeit von Lehrer:innen, Schüler:innen sowie Klassen kritische Ansätze dar.

Speziell im Hinblick auf die Unterrichtsforschung wurde dabei betont, dass auch die Forscher:innen ihre Praxis durch ihre Forschungsaktivität erneuern können, während sie ein gemeinsames Interesse an der Unterrichtsentwicklung mit Lehrpersonen teilen (Kaneda 2010). Als Forschungsansatz wurden im Hinblick auf Lesson Study die Ethnographie und die Action Research als vielversprechend angesehen. In der Ethnographie wechselt dabei die Rolle der Forschenden vom Interpretieren einer spezifischen Kultur zu einem Verständnis des Teilens und Austauschens von Interpretationen. In der Action Research einschließlich Design Research beschäftigen sich die Forschenden nicht nur mit expliziten Problemen, sondern auch mit grundlegenden Herausforderungen der Schule. In der gemeinsamen, langjährigen Auseinandersetzung mit schulspezifischen Herausforderungen entwickeln die beteiligten Lehrpersonen und Forscher:innen ihre Professionalität durch das Lernen von anderen Professionen (z.B. Sato 1999; Oshima 2008). In diesen Ansätzen werden Chancen der reziproken interprofessionellen Kollaboration und des Lernens von Lehrpersonen und Forschenden gesehen (Kaneda 2010).

Somit wird eine Kontrastierung der Rahmung und des Umgangs mit Interprofessionalität in Deutschland und Japan deutlich: In beiden Ländern werden Lehrer:innen und Forscher:innen als je unterschiedliche Professionen unterschiedlichen Institutionen zugeordnet. Dabei erfolgt eine ‚Einmischung‘ der einen in den Handlungsbereich der jeweils anderen Profession zu unterschiedlichen Graden. In Deutschland wird beiden Professionen eine je eigene Logik und Aufgabenbeschreibung zugeschrieben. Diese werden gegenseitig respektiert, aber gehören sozusagen zu unterschiedlichen Ufern des breiten Flusses. Das führt zu der kolportierten Spannung von Theorie und Praxis. Dahingegen ist in Japan das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Forscher:innen sowie der Administration seit der Einführung des modernen, westlichen Schulsystems eng geblieben. Die Enge war gerade wegen der späten Modernisierung institutionell notwendig und erwünscht und gestaltete sich als Nähe zwischen beiden Professionen bezogen auf Schulpraxis und -entwicklung. Trotzdem stehen bis dato die enge institutionelle Verbundenheit und die praxisorientierte Nähe in einem Spannungsverhältnis, das die Art der Zusammenarbeit stets reflektieren und hinterfragen lässt.

Die identifizierten Unterschiede haben wir im vorliegenden Band dadurch erkennbar gemacht, dass einerseits auf der japanischen Seite die gesamte Lage der Jugyo Kenkyu von der Schulpraxis her nachgezeichnet wird und andererseits in

Deutschland die Lage von der Forschung aus beschrieben wird. Während interprofessionelle Versuche der Kooperation in Deutschland sehr herausfordernd zu sein scheinen, wurde auch in Japan – trotz der etablierten interprofessionellen Zusammenarbeit – seit einigen Jahrzehnten eine notwendige Erneuerung von kollegial-kooperativen Verhältnissen diskutiert und steht im Hinblick auf ihre Ergiebigkeit weiterhin zur Debatte.

1.2 Interkulturalität und Interprofessionalität als Potenzial der Entwicklung von Unterricht und Forschung

Wie in 1.1 skizziert, sind in der Annäherung der unterschiedlichen Professionen in beiden Ländern je spezifische Differenzen und Hürden zu überwinden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Chancen wir in der Verknüpfung so unterschiedlicher Perspektivierungen von Unterricht sehen, dass wir sie trotz aller Hürden mit solchem Nachdruck verfolgen?

Aufdecken, Verstehen und Reflektieren von (normativen) Zwängen der professionellen Praxis

Zwischen der Arbeit der Lehrperson und der Arbeit qualitativer Forscher:innen sind trotz aller Differenzen auch gewisse Ähnlichkeiten zu identifizieren. In beiden Professionen geht es darum, Unterricht zu verstehen. Zugleich ist beiden Professionen bewusst, dass generalisiertes Wissen über Unterricht nicht einfach auf Einzelfälle angewendet werden kann. Paradoxien in den Herausforderungen und Zielen des täglichen Unterrichtens (z.B. das Ausbalancieren von Nähe und Distanz, Einheitlichkeit und Differenz u.ä.) sowie strukturelle Zwänge (wie oben bereits genannt, z.B. Entscheidungsdruck, Zeitknappheit, u.ä.) sind unvermeidlich und können nur in der alltäglichen Praxis bearbeitet werden. Unterrichtspraxis und Forschung basieren zwar auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber verdeutlichen auch, dass es viele Möglichkeiten gibt, gut zu unterrichten (Stigler & Hiebert 2009, S. 34) und dass Best-Practice-Modelle oder Forschungsergebnisse nicht in einer standardisierten Weise eins zu eins auf die jeweilige Praxis übertragbar sind, sondern von Fall zu Fall geprüft und damit ‚fluide‘ gehalten werden müssen (Helsper 2016, S. 108). Die Reflexion der alltäglichen Praxis in ihren fallspezifischen Herausforderungen ist damit eine verbindende Basis der unterschiedlichen Perspektivierungen.

In den Gesprächen über gemeinsam beobachteten Unterricht und in der Gegenüberstellung der je spezifischen Perspektivierungen besteht die Chance, etablierte Praxen und Normen der jeweiligen Akteure zu entdecken, zu verstehen und reflexiv zu hinterfragen.

Reflexion und Veränderung von Beobachter:innenperspektiven und hierarchischen Verhältnissen

In der Auseinandersetzung zwischen Forscher:innen unterschiedlicher regionaler Erfahrungswelten eröffnen sich auch neue Blicke auf regional verortete normative Annahmen über Unterricht und die Reflexion im Unterricht. Während gerade im Zuge der weltweiten Fokussierung der Lehrperson durch Hattie (2008) die Lehrperson (wieder zunehmend) im Mittelpunkt stand, eröffnet sich durch die Auseinandersetzung mit der japanischen Lesson Study eine Neuperspektivierung der Unterrichtsbeobachtung weg von der Lehrperson hin zu den Lernbedingungen, die die Lehrperson ermöglicht. Damit scheint eine Neujustierung hin zur Perspektivierung pädagogischer Praktiken oder wie Stigler und Hiebert (2009; ähnlich Rothland & Terhart 2007) formulieren, zur Unterscheidung von ‚teacher‘ und ‚teaching‘ möglich. In der japanischen Lesson Study wird diese Neujustierung weg von der (kritischen) Inblicknahme der Lehrperson hin zum ‚teaching‘ insofern realisiert, als dort sehr deutlich auf Lernmöglichkeiten der Schüler:innen fokussiert wird. Diese Neujustierung, verbunden mit einem reflexiven Austausch zwischen der Perspektive der beteiligten Akteure einerseits und der Forscher:innenperspektive andererseits, ist nicht nur eine sinnvolle Möglichkeit, sondern im Sinne der Ermöglichung einer partnerschaftlichen Kooperation, in der nicht eine Person im kritischen Fokus der anderen steht und ihr damit hierarchisch untergeordnet ist, unerlässlich.

Die Idee ist eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Schule und Universität im Sinne eines „Side-by-Side Learning“ (Beckett 2016, S. 11) mit dem Ziel „to co-develop professional knowledge“ (Beckett 2016, S. 9).

Professionalisierungsprozesse für Lehrpersonen und Forscher:innen

Wir realisieren damit eine Forderung von Stigler und Hiebert in dem Beitrag „Closing the Teaching Gap“ (2009), dass Schulen Räume sein müssten, in denen nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrer:innen lernen und erweitern sie auf die Forscher:innen. Es werden also Professionalisierungsprozesse in zwei Richtungen möglich: Die Lehrpersonen betreffend geht es um die Aufrechterhaltung eines wissenschaftlich reflexiven Habitus oder – unter Verweis auf die Praxis der japanischen Lesson Study in Anschluss an Donald Schön (1983) – um den „reflective practitioner“. Auf die Wissenschaftler:innen bezogen ermöglicht der Austausch eine tiefgründigere Analyse des Geschehens im Klassenzimmer und des Lehrer:innenwissens. Mit anderen Worten: Die Kooperation ermöglicht sowohl für Lehrer:innen als auch für Forscher:innen Gelegenheiten zur kritischen Reflexion mit dem Ziel, Herausforderungen aufzudecken, Probleme auszuleuchten und neue Wege des Unterrichtens zu entdecken sowie ein *interprofessionelles* Verständnis der Beobachtung und Reflexion von Unterricht zu entwickeln.

Fokussierung mikrodidaktischer Muster des Unterrichts

In den Gesprächen zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen und zwischen Forscher:innen unterschiedlicher Forschungskulturen liegt auch ein bislang zu wenig ausgeschöpftes Potenzial, Mikrostrukturen des Unterrichts auf der Basis videographierter Unterrichtseinheiten gemeinsam auszuleuchten und zu reflektieren. In der transkriptbasierten Analyse eröffnen sich für die Lehrperson Einblicke sowohl in das eigene Tun als auch in die Mikroprozesse der Interaktion von und mit Schüler:innen, die in einer so hohen Auflösung von Details normalerweise nicht ans Tageslicht kommen, aber der Lehrperson völlig neue, zum Teil auch überraschende Reflexionsansätze bieten. Für die Auseinandersetzung im interkulturellen Dialog um Forschungsmethoden scheinen die mikrodidaktisch angelegten Feintranskripte von Unterricht ebenso von hoher Relevanz zu sein (vgl. Gruschka 2017; Sarkar Arani 2019).

Reflexion der Kulturalität von Unterricht und seiner Erforschung

Nicht zuletzt trägt die Interkulturalität zur Reflexion des eigenen Unterrichts- sowie Methodenverständnisses bei. Das heißt, es lassen sich Muster unterrichtlichen Handelns mit dem Blick eines ‚kulturell‘ anderen – sei es eine andere Professionskultur oder eine andere regional und sozio-kulturell tradierte Erfahrungswelt – klarer in den Blick nehmen. Die Gegenüberstellung von verschiedenen Perspektiven auf dieselbe Unterrichtseinheit aus differenten Forschungsansätzen (einer stärker nutzen- und normorientierten Tradition der Lesson Study einerseits und einer eher erkenntnisorientierten, qualitativ-rekonstruktiven Ausleuchtung von mikrodidaktischen Mustern unterrichtlicher Praktiken andererseits) birgt reichhaltiges Reflexionspotenzial: So können spezifische und evtl. bislang unbekannte Muster, Logiken und Strukturen des Unterrichtens und seiner Bedingungen in ihrer Spezifik aufgedeckt, besser verstanden und der Reflexion zugänglich werden. Als sehr stabil geltende „cultural scripts of teaching“ (vgl. Sarkar Arani 2019, S. 247) lassen sich so nicht nur identifizieren, sondern auch auf fallbezogene Entwicklungsmöglichkeiten hin diskutieren. Über die Diskussion konkreter einzelfallspezifischer Entwicklungsmöglichkeiten hinaus eröffnet sich für die Forschung ein Feld der Diskussion normativer Implikationen ihrer eigenen ‚Schweisen‘ auf das Feld ebenso wie das kritische Hinterfragen blinder Flecken des eigenen Forschungszugriffs. Gerade in der Gegenüberstellung von einem eher entwicklungsorientierten und einem eher erkenntnisorientierten Forschungszugang lassen sich am Einzelfall potenzielle Perspektiverweiterungen reflektieren.

1.3 Aufbau des Sammelbandes

Der vorliegende Band zeichnet in exemplarischen Studien die Kooperation zwischen Unterrichtsforscher:innen aus Leipzig/Deutschland und Hiroshima/Japan und einer Lehrerin aus Leipzig/Deutschland nach. Im Titel des Bandes sprechen wir insofern von Gesprächen, als wir uns davon distanzieren, schlicht wissenschaftliche Erkenntnisse in schulische Praxis transferieren zu wollen. Im Sinne eines Brückenschlags geht es uns um einen reflexiven Austausch, der Theorie und Praxis gleichermaßen reflektiert, entwickelnd verändert und – so unsere ganz persönliche Erfahrung – bereichert. Die Lehrerin, die in diesem Band auch mit drei eigenen Beiträgen zu Wort kommt, öffnete für die Unterrichtsforscher:innen nicht nur ihren Unterricht und ließ Filmaufnahmen für Forschungszwecke zu, sie reflektiert ihrerseits den eigenen Unterricht und interpretiert die Analysen der Forscher:innen hinsichtlich des potenziellen Nutzens für ihre professionelle Arbeit. Dies ist insofern ungewöhnlich und ein besonderer Glücksfall, als eine enge, auf den Unterricht bezogene Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität in Deutschland eher die Ausnahme als die Regel darstellt.

Im vorliegenden Band stellen nun die verschiedenen Beteiligten ihre jeweiligen Betrachtungen auf eine Unterrichtseinheit vor. Im Anschluss an diese Einleitung werden in Kapitel 2 die je unterschiedlichen forschungsmethodologischen Perspektivierungen auf eine von der Lehrerin in ihrem Thema und Ablauf knapp vorgestellte Unterrichtsstunde geworfen. Die Analysen von drei Parteien – die Lehrerin selbst und die zwei Forscher:innen-Teams – haben einen gemeinsamen Fokus der Untersuchung von Unterricht: Lehrer:innenfragen. Dies ist die einzige gemeinsame Rahmung zur jeweiligen Analyse und alle Parteien haben diese nach den eigenen theoretischen, method(olog)ischen und praxisorientierten Fundamenten und Fragestellungen definiert. So sind gleich in der grundlegenden Begrifflichkeit unterschiedliche Perspektivierungen zu erkennen.

Zunächst wird in 2.1 die zu behandelnde Unterrichtsstunde in ihren Rahmenbedingungen, Zielsetzung und Struktur schlicht beschrieben. Anschließend werden drei verschiedene Analysen gezeigt. In 2.2 legt Christine Kieres, die die Unterrichtsstunde selber gehalten hat, ihre Analyse anhand der Videographie der Stunde vor. In 2.3 zeigt das Forscher:innen-Team aus Leipzig – Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky – Prozesse und Ergebnisse seiner Analyse: Die Klasse wird in den Analysen der Fragen als Diskussionsgemeinschaft gerahmt und die Lehrerin gerade über die Funktionalität der Lehrer:innenfrage in eine ambigue Rolle innerhalb bzw. außerhalb dieser Gemeinschaft gerückt. Analog zum Leipziger Ansatz der qualitativen Unterrichtsforschung stellt das Team der Hiroshima Universität – Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming – sein spezifisches Vorgehen

der Lesson Study vor (Kapitel 2.4). Auf der Basis der normativen Lesson Study mit Fokus auf die Gruppenbildung im Klassenzimmer zeigt die Analyse ihre Praxisnähe und moniert ein gewisses Defizit der Untersuchungsmaterialien, die aus dem Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung bereitgestellt wurden. Die forschungsmethodologische Differenz zeigt sich darin, dass der Fokus auf die Lehrer:innenfrage im qualitativen Zugang Prozesse der Offenheit und Lenkung und in der Jugyo Kenkyu Strukturen der Gruppenbildung in den Blick rückt.

Zu den drei Analysen führt die Lehrerin, Christine Kieres, eine weitere Reflexion (Kapitel 3) an. Hier wird ihre eigene Analyse gegenüber den zwei Forscher:innen-Analysen neu gelesen und den beiden weiteren Analysen kontrastierend gegenübergestellt, um sie in ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu reflektieren. Das Besondere des Sammelbands steckt nicht so sehr in der Aufbereitung der Forschungsergebnisse allein, sondern darin, wie diese in der Analyse durch die Lehrerin verarbeitet und der (selbst-)kritische Einblick in die Stunde produktiv im Sinne einer ko-konstruktiven Entwicklung von Unterricht aufgenommen werden.

Im Kapitel 4 werden die angebotenen unterschiedlichen Perspektivierungen aus den einzelnen Kapiteln direkt miteinander relationiert. Hier diskutieren Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida den gesamten Arbeitsprozess sowie die daraus entstandenen Beiträge.

Literatur

- Bakker, Arthur (2018): *Design Research in Education: a Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge.
- Beckett, Lori (2016): *Teachers and Academic Partners in Urban Schools. Threats to professional practice*. London and New York: Routledge.
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: Ders. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-70.
- Euler, Dieter (2014): Design Research – A paradigm under development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag, S. 15-41.
- Flanders, Ned A. (1970): *Analyzing Teacher Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Fujie, Yasuhiko (2007): Yô-Shô-Renkei Karikyuramu Kaihatsu heno Akushon Risâchi (Action Research für die Curriculumentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elementarschule). In: Akita, Kiyomi/Nouchi, Masahiro (Hrsg.) (2007): *Hajimete no Shitsuteki Kenkyûhō. Kyôiku-Gakushû-Hen (Erster Schritt zur qualitativen Methode. Bildungs- und Lernforschung)*. Tokio: Tokyo Shoseki, S. 243-274 (Japanisch).
- Fujiwara, Akira/Endo, Eiko/Shigeru, Matsuzaki (2006): *Kokugoka Kyôshi no Jissenteki Chishiki heno Raifu Hisutori Apurôchi (Biographischer Ansatz zum praktischen Wissen einer Japanischlehrerin)*. Hiroshima: Keisuisha (Japanisch).
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

- Gruschka, Andreas (2017): Unterrichtsforschung und Lehrer(aus)bildung in Deutschland. Vortrag im Rahmen des EVRI-Kolloquiums an der Universität Hiroshima am 29.11.2017. In: Educational Vision Research Institute (EVRI) der Hiroshima University, Seminarheft Nr. 3.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spindrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries: between classroom research and teacher education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Shotaro, Iwata/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. 155-170.
- Hargreaves, Andy (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann Verlag, S. 103-126.
- Inagaki, Tadahiko/Sato, Manabu (1996): *Jugyo Kenkyu Nyūmon (Einführung in die Lesson Study)*. Tokio: Iwanami Shoten.
- Kage, Masaharu/Fujimoto, Kazuhisa/Oshima, Takashi (2016): Practice and Assessment of Participant-Driven Lesson Study. In: *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 64 (4), pp. 583-597 (Japanese).
- Kaneda, Yuko (2010): The collaboration among school teacher through lesson study. In: *Human Relations*, 9, pp. 43-57 (Japanese).
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 125-143.
- Kullmann, Harry/Friedli, Refo (2012): Lesson Study. Eine Methode zur symbiotischen Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität durch Praxisforschung in der dritten Phase der Lehrerbildung. In: Freitag, Christine/von Barga, Imke (Hrsg.) (2012): *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn*. Berlin: Lit-Verlag, S. 133-144.
- Kurebayashi, Nobuyuki (2007): Kyōdō no Dōryō-Sei toshitenō „Chīmu“. Gakkō Rinshō Shakaigaku kara („Team“ als Kollegialität der Kollaboration. Aus der Perspektive der Klinischen Schulsoziologie). In: *Studies of Educational Sociology*, 74 (2), pp. 162-173 (Japanese).
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 474–493.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (2019): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck & Wien: Bozen Studien Verlag.
- NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.) (2011): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 23, S.33-45.
- Okamura, Miyuki (2018): Study of Concepts of Professionalism and Competency in Teacher Education. In: *Bulletin of Graduate School of Education*, Hiroshima University. Part III. Vol. 67, pp. 47-55 (Japanese).
- Okoń, Wincenty (1957): *Der Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen (Original im Polnischen 1954; Japanische Übersetzung von Toshio Hosoya und Yasuo Ohashi 1959).
- Onishi, Chuji (1975): *Gakushū Shūdan Tsukuri no Kōzō (Struktur der Kollektivbildung)*. Tokio: Meiji Tosho (Japanese).

- Oshima, Jun (2008): Kyōshi no Manabi no Atarashii Kanō-sei. Dezain Kenkyū toiu Jugyō no Arikata (Neue Potenziale des Lernens von Lehrpersonen. Unterricht als Design Research). In: Akita, Kiyomi/Chatherine Lewis (Hrsg.) (2008): *Jugyō no Kenkyū Kyōshi no Gakushū. Ressun Sutadi beno Izanai (Erforschung von Unterricht, Lernen von Lehrpersonen. Einladung zur Lesson Study)*. Tokio: Akashi Shoten, S. 48-65 (Japanisch).
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 82–301.
- Reinmann, Gabi (2014): *Design-based Research. Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org.
- Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-31.
- Saito, Kihaku (1964): *Jugyō no Tenkai (Entwicklung und Entfaltung von Unterricht)*. Tokio: Kokudoshia (Japanisch).
- Sarkar Arani, Mohammad Reza/Lander, Bruce/Shibata, Yoshiaki/Lee, Christine Lim-Eng/Kuno, Hiroyuki/Lau, Andrew (2019): From “chalk and talk” to “guide on the side”: A cross-cultural analysis of pedagogy that drives customised teaching for personalised learning. In: *European Journal of Education*, 54, pp. 233–249.
- Sato, Manabu (1992): „Pandora no Hako“ wo Hiraku. “Jugyo Kenkyu” Hihan („Büchse der Pandora“ öffnen. Kritik an der „Jugyo Kenkyu“). In: Morita, Naoto/Fujita, Hidenori/Kurosaki, Isao/Katagiri, Yoshio/Sato, Manabu (Hrsg.) (1992): *Kyōiku Gaku Nenpō 1. Kyōiku Kenkyū no Genzai (Jahrbuch Erziehungswissenschaft 1. Stand der Bildungsforschung)*. Tokio: Seori Shobo, S. 63-88 (Japanisch).
- Sato, Manabu (1999): *Kyōiku Kaikaku wo Dezain Suru (Design der Bildungsreform)*. Tokio: Iwanami Shoten (Japanisch).
- Schön, Donald (1983): *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (Japanische Übersetzung von Manabu Sato und Kiyomi Akita 2001).
- Stark, Robin (2004): Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52-69.
- Stark, Robin/Mandl, Heinz (2007): *Bridging the gap between basic and applied research by an integrative research approach*. In: *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), pp. 249-261, DOI: 10.1080/1380361070163207
- Stigler, James W./Hiebert, James (2009): Closing the Teaching Gap. In: *The Phi Delta Kappan*, 91 (3), pp. 32-37.
- Swidler, Ann (1986): Culture in action: symbols and strategies. In: *American Sociological Review*, 51, pp. 273-386.
- Torimitsu, Mioko (2014): Kihanteki Apurōchi (Normativer Ansatz). In: NASEM (Hrsg.): *Kyōiku Hōhō Gaku Handobukku (Handbuch der Educational Methods)*. Tokio: Gakubunsha, S. 94-97 (Japanisch).
- Tsukui, Atsushi/Murase, Masatsugu (2019): *Lesson Study and Schools as Learning Communities. Asian School Reform in Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- Wolff, Stephan (2008): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 234-256.
- Yoshida, Nariakira/Matsuo, Nami/Matsuda, Mitsuru/Sato, Yuichiro (2018): Analysis and Interpretation of lessons through the Collaboration between University and School: Historical approach to the Lesson Study in Japan and a Case Study for the integrated perspectives. In: *Bulletin of Graduate School of Education*, Hiroshima University. Part III, 67, pp. 27-36.

Kapitel 2:
Kontrastierende Perspektiven auf Unterricht
aus Forscher:innen- und Lehrer:in-Perspektive:
Unterrichtsanalysen

Christine Kieres

2.1 „Die drei Männer“ – Beschreibung einer Unterrichtseinheit als gemeinsamer Analyse- und Reflexionsfokus

2.1.1 Unterrichtsgegenstand und Sachanalyse

Bei der analysierten Unterrichtsstunde handelt es sich um eine Unterrichtseinheit aus dem Literaturunterricht in der Oberstufe (Leistungskurs Klasse 11) des Gymnasiums. Besprochen wird die Tragödie „Maria Stuart“ von Friedrich Schiller (Schiller 2016), die die Schüler¹ zuvor gemeinsam vollständig gelesen haben.

Das Werk „Maria Stuart“ ist durch den Sächsischen Lehrplan bzw. den verbindlichen Lektürekanon des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II festgelegt. Es wird eingeordnet in einen komplexen Lernbereich, der die Konkurrenz literarischer Konzepte um 1800 betrachtet und dabei verschiedene literarische Epochen, unter anderem die Epoche der Weimarer Klassik, porträtiert. Am Beispiel der Tragödie „Maria Stuart“, die die letzten drei Tage im Leben der Titelfigur vor ihrer Hinrichtung schildert, sollen die Schüler das Menschenbild der Klassik erschließen.

Konzeptionell legt Schiller dieses in der Figur der Maria Stuart an. Im letzten Akt

„gibt sich Maria als ein Wesen kund, das sich – im Sinne Schillers – zu vollendeter Menschlichkeit erhoben hat und den Gedanken schöner Sittlichkeit repräsentiert: Unmittelbar vor dem Tode stehend bejaht sie, in völliger Übereinstimmung mit sich selbst, ihr Schicksal; sinnliches Begehren und moralisches Pflichtgebot stehen nicht mehr gegeneinander; Maria will den Tod, den sie uneingeschränkt und ungeteilt als ‚wohlthätig‘ und ‚heilend‘ (V/6) apostrophiert – als einen Sühnetod, durch den sie sich von der Last ‚früherer Blutschuld‘ (V/7) zu befreien vermag“ (Dahnke & Leistner 1982, S. 170).

In der Antizipation des Verständnisrahmens der Tragödie fand die Erwartung Berücksichtigung, dass diese Idealisierung der Protagonistin von den Schülern nicht ohne Weiteres nachvollzogen und akzeptiert werden würde. In der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text sollte daher zum einen Maria nicht nur

1 In der untersuchten Unterrichtseinheit sind neben der Lehrerin nur männlich gelesene Personen anwesend, weshalb in Beschreibungen und Analysen fortlaufend nur von „Schülern“ die Rede sein wird.

als Tableau für die Ideale der Weimarer Klassik betrachtet werden. Zum anderen sollte die Antagonistin – Elisabeth – nicht nur als die Kontrastfigur gesehen werden, die per se darauf angelegt ist, Marias Glanz erstrahlen zu lassen. Mit dem Ziel, den Schülern differenziertere und ergiebige Anreize zur Auseinandersetzung zu bieten, sollte das tragische Potenzial auch im Zusammenhang mit der zweiten Hauptfigur des Dramas erkundet werden.

Der zentrale Konflikt ergibt sich aus dem Spannungsfeld von Freiheit des Willens, politischen Pflichten als Herrscherin und persönlichen Interessen. Insbesondere die Figur der Elisabeth I., Königin von England, erlebt diesen Konflikt zugespitzt im Zusammenhang mit einer Entscheidungssituation: der Anordnung der Vollstreckung des Todesurteils gegen Maria Stuart.

„Als eine Mächtige und politisch Agierende ist sie in ein Netz von Beziehungen verstrickt, in dem sie fortwährend zu unfreien Entscheidungen genötigt wird – und diese wiederum trifft sie ganz ohne Sicherheit. Denn sie weiß um das Risiko, mit dem sich jede politische Entscheidung verbindet, und sie weiß auch, daß sie im Hin und Her des politischen Kampfspiels ganz auf ihr widersprüchliches Selbst verwiesen bleibt“ (Dahnke und Leistner 1982, S. 180).

Der Prozess ihrer Entscheidungsfindung wird in mehreren Szenen der Tragödie dargestellt.

Darin nehmen drei männliche Figuren maßgeblich Einfluss auf die Königin und verkörpern dabei verschiedene persönliche, ideelle und realpolitische Konzepte (s. auch Anhang S. 41f.):

Baron Burlleigh vertritt das Prinzip der Staatsräson als Handlungsmaxime.

Graf Shrewsbury vermittelt wesentliche Merkmale des idealen Menschenbildes der Klassik: Menschlichkeit, Toleranz, Vergebung, Großmut, Edelmut.

Graf Leicester stellt einen Charakter dar, der hauptsächlich von seinen persönlichen Interessen geleitet wird und skrupellos andere Menschen instrumentalisiert.

Zwei Schlüsselszenen, in denen die Handlungsoptionen der Königin durch die „Berater“ diskutiert werden, stellen die Textgrundlage der Unterrichtsstunde dar. Die Auseinandersetzung mit den drei Charakteren ging von der Zielstellung aus, den Konflikt Elisabeths vorstellbar zu machen und zu zeigen, dass sie sich in einem Entscheidungsnotstand befindet und eine Entscheidung auf der Grundlage der Freiheit des Willens, von dem zum Beispiel Maria Stuart im 1. Akt ausgeht, für sie nicht gegeben ist.

Diesem Verständnishorizont folgend ließen sich die drei Berater auch als Projektionen der ‚inneren Stimmen‘ Elisabeths auffassen, die drei verschiedene Handlungsoptionen und deren argumentative Fundierung transparent machen.

Für die Erschließung der drei Figuren wurde auf der Grundlage des literarischen Textes ein mögliches Ergebnis antizipiert, vornehmlich, um Klarheit oder eine „Übersicht“ zu gewinnen.

Der im Anhang veröffentlichte Erwartungshorizont diente als ‚Arbeitsmaterial‘ oder Orientierung, aber nicht als das anzustrebende Ergebnis, das von den Schülern genau so erarbeitet und angenommen werden musste/sollte.

2.1.2 Verlauf der Unterrichtsstunde

In Bezug auf die Unterrichtsstruktur und das methodische Vorgehen ist zu erwähnen, dass in der ersten Phase der Unterrichtsstunde eine Annäherung an die drei Figuren und das Thema erreicht werden sollte. Dazu dienten Abbildungen der historischen Vorbilder und der Auftrag an die Schüler, jeder Figur jeweils einen Begriff zuzuordnen, der ihr Wesen möglichst treffend erfasst. Die Schüler sollten durch diese Begriffszuordnung dazu angehalten werden, ihre Sicht auf die jeweilige Figur transparent zu machen und eine Positionierung vorzunehmen, die im Sinne einer Hypothesenbildung die analytische Auseinandersetzung mit dem konkreten literarischen Text auslösen und die strukturelle Rahmung der Stunde konstruieren sollte. Bereits dieser Arbeitsauftrag zu Beginn der Unterrichtsstunde zielte auf die weitere Ausprägung der Kompetenz der Schüler im Bewerten von Handlungen, Verhaltensweisen und Motiven literarischer Figuren, die auch in anderen Phasen des Unterrichts als generelles Ziel verstanden wurde.

Die Überprüfung der Begriffszuordnungen und die vertiefte Auseinandersetzung mit den Figuren erfolgte auf der Grundlage einer längeren Phase, in der sich die Schüler in Kleingruppen von drei bzw. vier Schülern mit jeweils einer Figur auseinandersetzten und dazu zwei Szenen des Dramas noch einmal genauer untersuchten. Die Schüler sollten dadurch ihre Kompetenzen in Bezug auf die Erschließung zentraler Inhalte literarischer Texte sowie die Diskussion und Zusammenführung von Arbeitsergebnissen entwickeln.

Die Untersuchungsaspekte wurden im Sinne der Vergleichbarkeit vorgegeben:

- Entscheidung in Bezug auf das Todesurteil (dafür/dagegen)
- Schlüsselsätze
- Motive/Ziele
- Grundeinstellungen (Politik, allgemeine Werte)

Die Gruppeneinteilung wurde vorher festgelegt. Es wurden jeder Gruppe Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau zugeordnet, in jeder Gruppe arbeitete ein Schüler, der in der Lage ist, den Arbeitsprozess zu steuern, und ein Schüler, der gut befähigt ist, Arbeitsergebnisse zusammenzufassen. Dies sollte eine ergebnisorientierte Arbeitsweise sichern. Außerdem sollte erreicht werden, dass Schüler, denen die selbstständige Auseinandersetzung mit einem literarischen Text schwerfällt, entsprechende Unterstützung erhalten. Der Arbeitsauftrag verlangte von den

Schülern, ihre Arbeitsergebnisse in geeigneter Form zu visualisieren, und am Ende des Arbeitsprozesses sollte jeder Schüler in der Lage sein, die Arbeitsergebnisse im Plenum zu präsentieren. Dies erfolgte im Anschluss an die Gruppenarbeit. Dabei erhielten alle Schüler die Möglichkeit, Ergebnisse zu hinterfragen, eigene Ansichten zu äußern und zu diskutieren.

Abschließend wurden die zu Beginn der Unterrichtsstunde zugeordneten Begriffe noch einmal aufgenommen, um deren Gültigkeit anhand der Ergebnisse der Textarbeit zu überprüfen. Dies verlangte von den Schülern, sich begründet zu positionieren und die Ergebnisse des Arbeitsprozesses zu sichern.

Literatur

Dahnke, Hans-Dietrich/Leistner, Bernd (Hrsg.) (1982): Schiller, das dramatische Werk in Einzelinterpretationen. Leipzig: Reclam.

Schiller, Friedrich (2016): Maria Stuart. Text und Kommentar (8. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp BasisBibliothek.

Erwartungsbild: Die Beratungen im Staatsrat

Szene	Thema/Problem
II/3	Soll das Todesurteil gegen Maria vollstreckt werden?
II/4	Nach Brief Marias an Elisabeth: Soll Elisabeth Marias Wunsch nach einer persönlichen Begegnung nachgeben?
IV/7 - 9	Nach Attentatsversuch auf Elisabeth: Soll Elisabeth die Vollstreckung des Todesurteils anordnen?

Antizipierte Ergebnisse der Texterschließung

Sachverhalt	Burleigh	Leicester	Shrewsbury
Votum: Hinrichtung	JA	Aufschub, lebenslange Haft	NEIN
Treffen	NEIN	JA	JA
Argumentation (in Bezug auf die Vollstreckung des Todesurteils)	<ul style="list-style-type: none"> – Volkswille – Anhaltende und akute Bedrohung durch Maria (Schlüsselfigur der kathol. Gegner, Thronanspruch) – Begegnung wäre Zeichen von Gnade, die die spätere Hinrichtung ausschließt 	<ul style="list-style-type: none"> – Relativierung der Gefahr, die von Maria ausgehe, Legitimität der Herrschaft Elisabeths sei unangefochten – Außenpolitische Situation (französische Brautwerbung) ungünstig für Vollstreckung des Urteils 	<ul style="list-style-type: none"> – Zweifel an der Rechtmäßigkeit des Urteils, Einräumung von Verfahrensfehlern bei der Urteilsfindung – Betonung der Souveränität Elisabeths, sei nicht an Volkswille gebunden, sondern besitze Freiheit des Willens – Anführen entlastender Faktoren in Bezug auf Marias Schuld
Schlüsselsatz/-sätze	<p>„Du musst den Streich erleiden oder führen. Ihr Leben ist dein Tod. Ihr Tod dein Leben.“ (Z. 1293f.)</p>	<p>„Wozu sie also töten? Sie ist tot! Verachtung ist der wahre Tod.“ (Z. 1447f.)</p> <p>„Sie lebe – aber unterm Beil des Henkers lebe sie, und schnell, wie sich ein Arm für sie bewaffnet, fällt es nieder.“ (Z.1452ff.)</p>	<p>„Der eigenen Milde folge du getrost. Nicht Strenge legte Gott ins weiche Herz des Weibes – Und die Stifter dieses Reiches, die auch dem Weibe die Herrscherzügel gaben. Sie zeigten an, dass Strenge nicht die Tugend der Könige soll sein in diesem Lande.“ (Z. 1342ff.)</p>

Sachverhalt	Burleigh	Leicester	Shrewsbury
Ziele	Sicherung der Macht Englands, Elisabeths und Schutz des Protestantismus	Sicherung des eigenen Vorteils und der eigenen Machtposition, entweder mit Hilfe Elisabeths oder mit Hilfe Marias	Rettung Marias Verhinderung einer folgenschweren Affekthandlung Sicherung der souveränen Herrschaft Elisabeths Bewahrung vor Gefahr der Tyrannei Tod Marias führe zur Spaltung der Nation
Grund-einstellung	Staatsräson = oberste Priorität Härte, Eifer, Unerbittlichkeit Konsequenz als Zeichen königlicher Würde Ausschließlichkeitsprinzip Patriotismus Loyalität	Egoismus Opportunismus Heuchelei	Moral, Humanität, allgemeingültige Gerechtigkeit, Weisheit und Besonnenheit als Mittel zur Abwendung von Tyrannei Loyalität

Christine Kieres

2.2 Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde

Ein thematischer Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit dem Drama „Maria Stuart“ ist der Konflikt Elisabeth I., die lange Zeit keine Entscheidung treffen kann, ob sie das Todesurteil gegen Maria Stuart unterzeichnen soll. Sie zögert und überträgt die Verantwortung für ihr Handeln anderen Personen. Insbesondere die Männer ihres Staatsrates erhalten Einfluss auf ihre Entscheidung. Elisabeth I. begibt sich damit in eine Abhängigkeit von diesen drei Beratern. Inhaltlich verfolgte die Unterrichtsstunde das Ziel, diese drei Figuren genauer zu analysieren und herauszustellen, welche Werte und Prinzipien sie vertreten. Dadurch ließe sich auch beurteilen, welches Prinzip für Elisabeth I. nützlich wäre, um eine Entscheidung treffen zu können, ihren Konflikt zu lösen und damit als autonome und authentische Persönlichkeit handeln zu können.

In der Betrachtung der Unterrichtsstunde stehen folgende Aspekte im Vordergrund:

- Ergebnisse der Unterrichtsstunde im Vergleich zu den oben genannten inhaltlichen Zielstellungen
- das methodische Vorgehen in Bezug auf die Aktivierung der Schüler und die individuelle Auseinandersetzung mit dem literarischen Text

Die Unterrichtsstunde wird mit einem Blick auf das Figurenensemble eröffnet. Dieses stellt die Hauptcharaktere in ihrem Beziehungsgeflecht dar, positioniert die beiden Königinnen zentral und als sich Gegenüberstehende und ordnet die Mitglieder des Staatsrates differenziert um die beiden Hauptfiguren an.

Diese Eröffnung folgt dem antizipierten Gedankengang der Unterrichtsstunde, wonach Elisabeth in der Rahmung durch ihre Berater und damit in deren Abhängigkeit gezeigt werden soll. Der an die Schüler gerichtete Auftrag verlangt zunächst eine Prüfung des vorgegebenen Arrangements der Figuren und fordert zu Korrekturen auf. Obwohl die Darstellung von Figurenbeziehungen ein vertrautes Verfahren ist, das schon im Literaturunterricht zu Beginn der Sekundarstufe I die Erschließung literarischer Texte begleitet, beteiligen sich nur wenige Schüler an der Diskussion. Sie formulieren begründete und komplexere Antworten, diese können aber nicht über die Apathie eines beträchtlichen Teils der Kursteilnehmer hinwegtäuschen. In der Nachbetrachtung muss festgestellt werden, dass die Schü-

ler in der Eröffnungsphase von der antizipierten gedanklichen Ordnung, die ich in der Planung vorgenommen hatte, ausgeschlossen blieben. Der Arbeitsauftrag vermittelte zum einen nicht, welchem Zweck die Beschäftigung mit der schematischen Darstellung der Figurenkonstellation folgte, und zum anderen wurden keine Kriterien verhandelt, nach denen die Gültigkeit der vorgegebenen Darstellung geprüft werden könnte. Aktivität zeigten die Schüler, die intuitiv Befunde zur Gültigkeit formulieren konnten. Die inaktive Schülergruppe mag sich durch die fehlende Ziel- oder Zweckklarheit in der Situation befunden haben, nicht zu wissen, was von ihnen verlangt werde (oder wie es der Schüler unter Umständen formulieren würde: Was die Lehrerin jetzt eigentlich hören wolle). Die Eröffnung, die Aktivierung erzeugen sollte, gerät schleppender als erwartet oder geplant und die fehlende Zielklarheit muss dadurch korrigiert werden, dass erst im Nachhinein Funktion und Intention des Schaubildes erklärt bzw. besprochen werden. Das, was eigentlich Gegenstand und Ergebnis des Auseinandersetzungsprozesses der Schüler sein sollte, wird oder muss nun von mir selbst dargeboten werden. Zudem leite ich selbst den Bezug zu einer bereits gewonnenen Erkenntnis her, wonach Elisabeth als die eigentliche Gefangene begriffen werden könne. Die Betrachtung des Schaubildes mit einer gezielten Reaktivierung zu verknüpfen, wäre eine Möglichkeit gewesen, die Beteiligung einer größeren Gruppe von Schülern zu bahnen und auch die Eröffnungsphase zu straffen.

Die sich anschließende Unterrichtssequenz (ID2-01L bis ID2-42L), die Zuordnung von Begriffen zur Kennzeichnung der Figuren, diene dazu, die Schüler für die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand aufzuschließen. In der Reflexion dieses Vorgehens muss diese Sequenz als eine zweite Annäherung identifiziert werden, die den Einstieg weiter ausdehnt. Dabei muss festgestellt werden, dass auch an dieser Stelle wieder für die Schüler nicht transparent gemacht wird, warum die Zuordnung erfolgen soll. Der antizipierte Erkenntnisweg ist somit der Erkenntnisweg der Lehrerin und nicht der der Schüler. Zudem erweist sich die fehlende Präzision in der Formulierung der Aufgabenstellung als Hemmnis für eine ergebnisorientierte Diskussion, die zu einem sicheren gedanklichen Fundament der weiteren Texterschließung führen sollte (ID2-01L). Die Schüler werden mit meiner Annahme konfrontiert, die drei Berater der Königin stünden jeweils für einen Typ, den die Schüler auf einen Begriff „festnageln“ sollen. Die begriffliche Unschärfe des Wortes „Typ“ kann bei den Schülern nicht dazu führen, eine klare Vorstellung davon zu gewinnen, was der zu findende Begriff konkret abbilden soll. Der Bezug zu Elisabeth, ihrer Entscheidungssituation und der durch die Berater verkörperten Entscheidungsoptionen wird nicht hergestellt. Die im Ergebnis der Diskussion im Plenum festgehaltenen Begriffe spiegeln diese Misere wider. An der Tafel wird notiert:

Burleigh: Henker
 Leicester: Utilitarist, Intrige
 Shrewsbury: Weisheit, Helfer

Es gelingt den Schülern, Begriffe zuzuordnen, allerdings erfüllen diese nicht in jedem Fall den eigentlichen Zweck. Während mit dem Begriff „Weisheit“ für Shrewsbury ein Prinzip benannt wird, bezeichnet der Begriff „Henker“ für Burleigh nur eine Handlung, jedoch nicht ein Prinzip, das dieses Handeln bedingt. Ungeeignet erscheint der Begriff „Utilitarist“ für Leicester. Offenkundig verfügen die Schüler nicht über klare Begriffsinhalte. Die Klärung erfolgt jedoch weder zu Beginn der Unterrichtsstunde noch am Ende in der Phase der Reflexion. Die Verhandlung der Begriffszuordnungen wird dabei von mir gelenkt, wobei Ablehnung und Zustimmung dem folgen, was von mir als geeignet oder ungeeignet erachtet wird, weil für mich bereits eine Vorstellung davon existiert, was brauchbar ist und was nicht. Den Schülern werden keine Kriterien an die Hand gegeben: weder in Bezug auf die grammatikalische (Adjektiv/Substantiv) noch auf die inhaltliche Qualität (Handlung/Überzeugung/Persönlichkeit u.a.). Die fehlende Präzision in der Formulierung des Arbeitsauftrages spiegelt sich in der begrifflichen Unschärfe und Beliebigkeit der festgehaltenen Begriffe wider, die als Ergebnis nicht zufriedenstellen, was durchaus bereits am Ende dieser Unterrichtssequenz festgestellt und vornehmlich aus Zeitdruck toleriert wird (ID2-42L).

Auffällig ist auch in dieser Unterrichtssequenz, dass sich nur etwa die Hälfte der Schüler an den Diskussionen im Plenum beteiligt, obwohl alle Schüler die Tragödie „Maria Stuart“ gelesen haben. Es liegt nahe, auch hier die zuvor bezeichneten Defizite in Bezug auf Zielstellung und Formulierung des Arbeitsauftrags als Ursache dafür verantwortlich zu machen.

Die Betrachtung der sich anschließenden Gruppenarbeitsphase, die der aspektorientierten Texterschließung diene, führt zu nachfolgend beschriebenen Ergebnissen. Die Zusammensetzung der Gruppen sollte es auch leistungsschwächeren Schülern ermöglichen, die Aufgabenstellung zu bearbeiten. Allerdings erfolgt während der Phase der Gruppenarbeit keine ausreichende Begleitung durch die Lehrperson. Die Qualität der Ergebnispräsentation zeigt signifikante Unterschiede. Dies lässt vermuten, dass auch der Arbeitsprozess in unterschiedlicher Qualität verlief und einige Schüler nicht aktiv genug in die Textanalyse involviert waren. Die Überlegungen für die Gruppenzusammensetzung hätten für die Schüler transparent gemacht werden sollen und es hätte den einzelnen Schülern eine klar benannte Funktion innerhalb des Gruppenarbeitsprozesses übertragen werden können. Damit wäre eine bessere Steuerung innerhalb der Gruppen möglich gewesen. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt teilweise umfassend, reflektiert und offenbart eigenständige Interpretationsansätze. Andererseits wird sie in einer Gruppe durch den Vortragenden auf verknäppte Einzelaussagen reduziert, die nur

teilweise in einen schlüssigen gedanklichen Zusammenhang gesetzt werden. Dies wird insbesondere in der Ergebnisdarstellung durch S9 (ID5-04S9) deutlich. Im Vergleich dazu belegt die Präsentation von S6, die sich auf die Figur Shrewsburys bezieht, eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Figur, die individuelle Deutungsansätze eröffnet und den Betrachtungsfokus, anders als von der Lehrperson erwartet, auf eine Genderproblematik und Shrewsburys Frauenbild (ID5-73S6 und ID5-75S6) lenkt.

Sowohl die Ergebnisse der Textbetrachtung als auch die Diskussion der Ergebnisse im Plenum lassen erkennen, dass den Schülern, wie bereits erwähnt, nicht ausreichend bewusst gemacht worden ist, dass die Auseinandersetzung mit den drei Figuren dem Ziel diene, aufzuzeigen, welche Konzepte in Person der Berater auf die Entscheidung der Königin Elisabeth Einfluss nehmen und in wessen Abhängigkeit sie sich befindet. Dass die Schüler die Figuren in einem anderen gedanklichen Zusammenhang verorten, wird besonders an Diskussionen um die Figur Shrewsburys deutlich. Hier werden vornehmlich Bezüge zu Maria hergestellt und es wird an dieser Figur die Frage nach zeitgenössischen männlichen bzw. weiblichen Rollenbildern aufgeblättert. In der Nachbetrachtung erscheint die Sequenz, in der die Ergebnisse der Gruppenarbeit diskutiert und gesichert werden sollten, zu langwierig (ID5-76L bis ID5-110L). Die Folge ist erneut die Inaktivität einer Reihe von Schülern. Sie mögen die Diskussionen als fruchtlos oder zäh empfunden haben, weil ihnen nicht klar geworden ist, warum sie überhaupt geführt wurden.

In der abschließenden Phase der Ergebnissicherung, die unter Zeitdruck erfolgte, wird Bezug genommen auf die zu Beginn der Unterrichtseinheit zusammengestellten Begriffe. Sie sollen auf der Grundlage der verhandelten Ergebnisse der Textbetrachtung geprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Damit wird die Unterrichtsstunde zwar formal gerahmt, es wird in Bezug auf Leicester eine Korrektur vorgenommen, aber es ergibt sich keine wesentliche Verbesserung der begrifflichen Qualität, weil auch zu diesem Zeitpunkt das entscheidende Kriterium für die Gültigkeit nicht klargestellt wird. Die Typisierung Leicesters als Utilitarist wird verworfen und durch Opportunist ausgetauscht. In der Tat handelt es sich lediglich um ein Wegwischen und ein Ersetzen an der Tafel, und nicht um eine gedankliche oder substantiell tragfähige Ergebnissicherung.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die inhaltlichen Zielstellungen feststellen, dass die Schüler im Ergebnis der vertieften Textanalyse und in der Diskussion der Arbeitsergebnisse für die drei betrachteten Figuren eine gemeinsame Position in Bezug auf die Werte und Prinzipien, die diese vertreten, entwickeln konnten. Allerdings wurde nicht der Bezug zu Elisabeth und ihrer Entscheidungssituation hergestellt. Die Übertragung der Erkenntnisse auf die Metaebene, auf der die drei Figuren mit ihren Handlungsprinzipien als Entscheidungsoptionen für Elisabeth hätten identifiziert werden können, erfolgte nicht mehr. In Folge dessen wurde

auch die Funktion dieser Unterrichtseinheit im Kontext der Stoffeinheit und im auf das Gesamtwerk bezogenen Erschließungsprozess nicht ausreichend transparent. Grundsätzlich erhielten die Schüler in der Unterrichtssequenz verschiedene Anreize zur individuellen Auseinandersetzung – sei es im Zusammenhang mit der Charakterisierung der Figuren, der Diskussion von Arbeitsergebnissen oder der kritischen Reflexion getroffener Entscheidungen. Allerdings muss festgestellt werden, dass für eine ganze Reihe von Schülern die Anreize weder in der Diskussion im Plenum noch während der Arbeit in Kleingruppen ausreichten, um sie wirklich zu aktivieren. Das Unterrichtsgespräch konzentrierte sich vornehmlich auf einen Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden, in den nur diejenigen involviert waren, die von sich aus dazu bereit waren. Offensichtlich hätte es anderer Impulse gebraucht, um Interesse und Gesprächsbereitschaft auch bei den wenig aktiven Schülern zu stimulieren.

*Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter,
Johanna Leicht und Maria Hallitzky*

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung

2.3.1 Theoretische Rahmung: Individualisierung und Vergemeinschaftung in Lehr-Lern-Prozessen

Eine Unterrichtsstunde verstehen wir in einer kulturtheoretisch-praxeologischen Perspektive als eine Sequenz von Unterrichtspraktiken, d.h. körperlich vollzogenen Aktivitäten, die durch ihre Iterativität eine identifizierbare Organisation von Menschen und Dingen in spezifischen zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten konstituieren (vgl. allgemein zur Theorie sozialer Praktiken Reckwitz 2003; sowie spezifischer für Unterricht Reh u.a. 2011, S. 213f.).

Als pädagogisch gerahmte, unterrichtliche Praktiken im engeren Sinne sind diese Sequenzen dann zu verstehen, wenn die interagierenden Individuen oder Gruppen das Verhältnis von ‚Lehren‘ (also die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten) und ‚Lernen‘ (also den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten) bearbeiten. Gleichzeitig wird dabei notwendigerweise auch eine Unterscheidung von schulisch relevantem und irrelevantem Wissen vollzogen (Kolbe u.a. 2008, S. 130f.).

Für unsere Betrachtung der Unterrichtsstunde konzentrieren wir uns auf die interaktiven Bezugnahmen der an Praktiken beteiligten Personen. Diese können durch die Unterrichtsvorbereitung bereits angebahnt werden, realisieren aber in der Unterrichtssituation ihre jeweiligen Sinnbezüge durch geteilte Aufmerksamkeiten in komplexen Routinen zwischen räumlich zueinander angeordneten Körpern und Artefakten (vgl. allgemein zur Öffentlichkeit und Transsituativität sozialer Praktiken Schmidt & Volbers 2011, S. 28f.). Somit werden die hier betrachteten unterrichtlichen Praktiken als interaktive Bezugnahmen auf einer mikroskopischen Ebene für uns beobachtbar.

Innerhalb dieses Phänomenbereichs – der Unterrichtsstunde – interessieren wir uns für Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung, fragen also nach der Herausbildung von spezifischen Selbst- und Fremdverständnissen im Unterrichtsprozess. Über den Begriff der Anerkennung bzw. der Adressierung geraten damit jene Prozesse in den Blick, in denen sich die Menschen innerhalb sozialer

(hier: unterrichtlicher) Situationen als spezifische Individuen und Gemeinschaften hervorbringen. Von Interesse sind deshalb nicht alle empirisch vorfindbaren Unterrichtspraktiken, sondern vorrangig jene „sozial vollzogenen Praktiken“ (Ricken u.a. 2017, S. 209), die mit sprachlichen oder nicht-sprachlichen (Re-) Adressierungen verbunden sind. Denn „indem soziale Akteur:innen [sic] in Interaktion sowohl qua Adressierung als ‚Jemand‘ angesprochen, darin zu ‚Jemandem‘ [...] gemacht werden, als auch qua Re-Adressierung sich dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung wie zu sich selbst treten (können) und sich selbst als ‚Jemand‘ vertreten, lässt sich – mindestens in mikrologischer Perspektive – nachvollziehen, wie Akteur:innen [sic] in Interaktion sich als spezifische ‚Subjekte‘ hervorbringen“ (ebd. S. 208). Dies verweist auf den grundlegenden interaktionistischen Gedanken der „soziale[n] Vermitteltheit des Selbstverständnisses“ (Pettenkofer 2017, S. 145).

Eine wesentliche Voraussetzung für eine detaillierte Analyse von Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung im Kontext von Lehr-Lern-Situationen ist mithin deren Verständnis als komplexe und zeitlich übergreifende Interaktionssequenzen innerhalb einer praxeologischen Perspektive.¹ Mit Blick auf die oben benannte Relevanz der Relationen von Vermittlung und Aneignung bzw. schulisch relevantem oder irrelevantem Wissen richtet sich unser Forschungsinteresse sowohl auf die (Re-)Adressierungen in der Klasse als auch auf die Konstruktion des Unterrichtsthemas² innerhalb dieser Interaktion.

1 Der Begriff ‚Interaktion‘ bezeichnet damit zugleich mehr *und* weniger als der Begriff der ‚Praktik(en)‘: Zum einen ist (sozialtheoretisch) mit ‚Interaktionen‘ eine Teilmenge aller möglichen Praktiken gemeint, nämlich nur jene, in denen sich Menschen (auch) aufeinander beziehen. Dies bedeutet zugleich, dass diese Interaktionen selbst Praktiken sind, womit die Behauptung einer auch mit Abwesenden geteilten Art und Weise des Tuns (hier: des Interagierens) verbunden ist. Zum anderen können (gegenstands- bzw. phänomenbezogen) mit ‚Interaktionen‘ zeitlich umfassendere Sequenzen von (Re-)Adressierungen gemeint sein, in denen verschiedene (interaktionale) Praktiken vorkommen und die zudem als Teil sozialer Beziehungen über die Situation hinweg fortgesetzt werden (können) (ein instruktives Beispiel hierfür bietet Hirschauer 2016, S. 63f.). Erst letzteres plausibilisiert eine „Sedimentierung“ (Ricken u.a. 2017, S. 209) von situativ hervorgebrachten Selbst- und Fremdverständnissen.

Zur Unterscheidung von Praktiken und Interaktionen vgl. grundlegend Reckwitz 2003, S. 192; zu Gemeinsamkeiten, Differenzen und produktiven Interferenzen praxeologischer und pragmatisch-interaktionistischer Sozialtheorien Strübing 2017, Pettenkofer 2017 sowie Schäfer 2012.

2 Die Begrifflichkeiten ‚Thema‘, ‚Sache‘ oder ‚Gegenstand‘ des Unterrichts werden hier synonym verwendet. Gemeint ist das ‚Dritte‘ des Unterrichts (vgl. Baltruschat 2016). Bedeutungs-differenzierungen – beispielsweise hinsichtlich der Rahmung dieses Dritten durch die Lehrperson, die Hervorbringung in der unterrichtlichen Interaktion oder den Bezug auf einen außerpädagogischen gesellschaftlichen Gegenstand werden hier (anders als in manchen didaktischen Theorien) mittels der konkreten sprachlichen Kontextualisierung und Beschreibung und nicht mit einer spezifischen

Dabei lassen sich drei Schwerpunkte unseres Forschungsinteresses benennen, die unsere Interpretationen des empirischen Materials anleiten:

Erstens sind wir an allem interessiert, was die Lehrperson tut oder sagt, um bei den Schülern irgendeine Art von Reaktion hervorzurufen. Wir untersuchen dabei auch, wie ‚Fragen‘³ der Lehrperson mit den interaktiven Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung im Unterricht zusammenhängen. Wenn eine Person als ein spezifischer ‚Jemand‘ angesprochen wird, erscheinen nicht nur das angesprochene Individuum, sondern auch der/die Ansprechende und die potentiellen Beobachter:innen als Elemente eines entstehenden sozialen Verhältnisses (Ricken u.a. 2017, S. 207). Darüber hinaus können nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen der Ursprung und das Ziel der Adressierung sein. Da Individuen und Gruppierungen im schulischen Unterricht (fast) immer gemeinsam auftreten, betrachten wir Individualisierung und Vergemeinschaftung (qua Adressierung) als interdependente Interaktionsprozesse.

Zweitens sind wir daran interessiert, wie die Teilnehmenden mit dem doppelten Verweisungszusammenhang des Unterrichts umgehen. Einerseits ist der Unterricht selbst eine ‚echte‘ Interaktion im täglichen Leben. Andererseits ist er eine spezifische ‚Vorbereitungssituation‘, die explizit auf den Erwerb von Wissen ausgerichtet ist, das für etwas relevant sein soll, das über die Interaktionssituation selbst hinausgeht (vgl. Rödel 2015, S. 205). Im besonderen Licht dieses doppelten Verweisungszusammenhangs untersuchen wir, wie Fragen der Lehrperson verstanden werden können.

Drittens untersuchen wir, wie und als was das Unterrichtsthema in den Fragen der Lehrperson und den Antworten der Schülerinnen und Schüler konstruiert wird und welches Wissen darin wie zur Geltung gebracht wird (vgl. Spendrin u.a. 2018, S. 55f.).

2.3.2 Methode

Die zu betrachtende Unterrichtsstunde haben wir zu Analyse Zwecken videographisch aufgezeichnet. Mit Hilfe dieser Aufnahmen ist es nicht nur möglich, eine Beobachtung zu wiederholen, sondern auch die in der Analyse notwendigen Selektionen zu revidieren und somit die Beschreibungen immer wieder anzupassen. Auf diese Weise wird die Beobachtung selbst für die Forschenden beobachtbar (Dinkelaker 2018, S. 148). Grundlegend waren für uns zwei Analyseverfahren

Terminologie gekennzeichnet. So lassen sich auch Übergänge und Überlagerungsverhältnisse in der spezifischen Konstituierung des Unterrichtsthemas differenzierter beschreiben.

3 Unter ‚Fragen‘ verstehen wir jede Äußerung der Lehrperson, die eine Reaktion seitens der Schülerinnen und Schüler erwarten lässt. Sie ist damit mit dem ersten Einsatz der bekannten unterrichtlichen Mikrostruktur von Initiation, Reaktion und Feedback (Mehan 1979) gleichzusetzen.

– die Segmentanalyse und die Sequenzanalyse (Dinkelaker & Herrle 2009) – um die videographierten Unterrichtspraktiken zu rekonstruieren. Das erste Analyseverfahren – die Segmentanalyse (ebd., S. 54-64) – zielt darauf, sich zunächst eine Übersicht über die Bezugnahmen zu verschaffen. Zu diesem Zweck sahen wir uns das stark beschleunigte Video ohne Ton an, um herauszufinden, was für die verschiedenen Phasen der Unterrichtsstunde besonders relevant ist. Dadurch ist es möglich, sogenannte „Gliederungssignale“ (ebd., S. 55) zu identifizieren, welche z.B. bestimmte Körperbewegungen oder ein charakteristischer Gebrauch von Artefakten sein können. Anhand dieser Signale unterscheiden wir verschiedene Segmente des Videos, die wir mit verschiedenen Phasen der Unterrichtsstunde gleichsetzen. Konkret wurde die analysierte Unterrichtsstunde durch den Gebrauch und die Position der Tafel, der Kreide oder des Overheadprojektors (OHP) visuell strukturiert, ebenso wie durch die räumliche Positionierung und Ausrichtung des Lehrerinnenkörpers. Die Segmentanalyse half uns des weiteren, Segmente sowie Szenen auszuwählen, die für unsere Forschungsfrage als besonders bedeutsam erschienen.

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Interaktion, die sich auf eine OHP-Folie bezieht, währenddessen die Lehrerin vor den Schülern steht, die in nach vorne auf die Tafel ausgerichteten Reihen sitzen (Segment 1). Im Anschluss öffnet die Lehrerin beide Flügel der Tafel und es zeigt sich ein vorbereitetes Tafelbild, welches aus drei nebeneinander stehenden Abschnitten besteht. Die Abschnitte enthalten horizontale Linien, die später nach einer Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülern beschrieben werden (Segment 2). Nachfolgend ergänzt die Lehrerin noch drei horizontale Linien auf der Tafel. Im folgenden Segment formieren sich kleinere Schülergruppen (Segment 3), die miteinander reden (Segment 4). Nachdem sich diese Gruppen wieder aufgelöst haben, entsteht wieder die anfängliche Sitzordnung, die Lernenden sitzen also in auf die Tafel ausgerichteten Reihen. Nun stellen sich drei Schüler nacheinander vor die Klasse und präsentieren etwas mit je einer OHP-Folie. Verbunden werden diese Präsentationen durch je eine Phase, in denen die Lehrerin vor der Tafel steht (Segment 5). In den letzten Minuten des Videos verbleibt die Lehrerin an ihrem Tisch, während die Schüler ihre Sachen allmählich zusammenräumen (Segment 6).

Die ausgewählten Segmente wurden transkribiert, wobei nicht nur verbal-sprachliche sondern auch einige nicht-sprachliche Informationen Berücksichtigung fanden. In diesem spezifischen Fall wurde das deutschsprachige Transkript zusätzlich von uns für unsere Kolleg:innen aus Hiroshima in die englische Sprache übertragen. Auf der Basis dieser Transkripte untersuchten wir die interaktiven Sequenzen mit dem zweiten Verfahren (Sequenzanalyse), um zu rekonstruieren, wie die Teilnehmenden eine bestimmte Bedeutung ko-konstruieren (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 75). Die Interpretation folgte dabei einer Adaption der Interaktionsana-

lyse, die von Krummheuer und Naujok entwickelt wurde (Krummheuer & Naujok 1999, vgl. auch Krummheuer 2007) und die wir bereits für andere Rekonstruktionen im Literaturunterricht verwendet haben (vgl. Hallitzky u.a. 2016a, 2016b, 2017, Leicht u.a. 2017). Wir begannen mit einer ‚turn-by-turn‘-Analyse, d.h. Äußerung für Äußerung. In Anlehnung an die adressierungsanalytische Vorgehensweise von Ricken u.a. (2017, S. 212f.) fokussierten wir in der Analyse der einzelnen ‚turns‘ die folgenden ‚heuristischen Fragen‘, die es ermöglichen, unser Forschungsinteresse mithilfe der dargestellten theoretischen und methodologischen Grundannahmen zu konkretisieren und an das Material heranzutragen:

- Wie werden die Lehrerin, die Schüler und/oder die Sache in den Fragen der Lehrerin und den Antworten der Schüler (re)adressiert und zur Sprache gebracht?
- Welche Normen und Erwartungen werden gegenüber den Schülern deutlich und welche Möglichkeiten eröffnen bzw. verschließen sich durch die Fragen der Lehrerin? Wie (und als wer) zeigen sich die Schüler im Umgang mit diesen Erwartungen?
- Was wird durch die Fragen der Lehrerin zur ‚Lernaufgabe‘ gemacht? Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Haltungen können dadurch erlangt werden bzw. welche Möglichkeiten individuellen und gemeinschaftlichen Agierens werden dadurch eröffnet und/oder verschlossen?

2.3.3 Interpretation

2.3.3.1 Szenenauswahl auf der Basis der Segmentanalyse

Basierend auf den erwähnten Gliederungssignalen zeigten die Ergebnisse der Segmentierung eine ‚dreiteilige Struktur‘ des Unterrichts, die unser Interesse erweckte. Die spezifischen Linien auf dem Tafelbild im **zweiten Segment** ließen eine Relevanz von ‚Lehrerfragen‘ für die Unterrichtsinteraktion vermuten. Auch das **fünfte Segment** mit seinen charakteristischen Wechseln des Körperarrangements erschien interessant hinsichtlich der Relation zwischen den wechselnden Redeanteilen und räumlichen Positionierungen von Schülern und der Lehrerin. Wir entschieden uns, die Szene nach der ersten Schülerpräsentation näher zu betrachten, weil diese lebendiger und auch länger als die weiteren zwei vergleichbaren Schülerpräsentationen erschien. Unter Hinzuziehung der verbalen Interaktion (Tonspur des Videos) wurde deutlich, dass es sich um eine Interaktion zur Figur ‚Burleigh‘ aus dem Drama Maria Stuart handelt. Daher konzentrierten wir uns in der folgenden Sequenzanalyse auf die Segmente 2 sowie 5 und insbesondere auf die Szenen, die im Bezug zur Figur ‚Burleigh‘ stehen.

2.3.3.2 Sequenzanalyse

Segment 2

Zu Beginn des zweiten Segments öffnet die Lehrerin die beiden Flügel der Tafel. Auf der Innenseite der Tafel wird eine vorbereitete dreispaltige Darstellung sichtbar, die charakteristische (leere) Linien enthält. Währenddessen sagt die Lehrerin „diese drei Männer müssen nämlich jetzt erstmal ins Visier genommen werden“ (ID2-01L). Mit dem unpersönlichen, passiven „müssen ... werden“ (ebd.) formuliert die Lehrerin eine allgemeine Aufgabe, spricht also aus der Position einer abstrakten Autorität, die ihr vertraut erscheint, aber zugleich nicht unbedingt mit ihr selbst identisch ist: Nicht die Lehrerin, sondern eine andere, nicht näher bezeichnete und insofern vage Instanz bestimmt eine Ordnung der Aufgabe, d.h. was als nächstes zu tun ist. Dies wird durch die Metapher ‚ins Visier nehmen‘ noch verstärkt, die aus dem militärischen Kontext stammt, wo Befehlen zwangsläufig Folge zu leisten ist. In diesem Sinne wird eine strikte Autorität konstituiert. Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler sind gewissermaßen dieser Autorität unterworfen, der die Lehrerin ihre Stimme zu leihen scheint. Auch wenn kein konkretes Handeln von den Schülern gefordert wird, werden sie – wie auch die Lehrerin selbst – in die Gruppe derjenigen, die etwas tun ‚müssen‘, aufgenommen. Die gesetzte Aufgabe – die drei Männer ‚ins Visier zu nehmen‘ – besteht dabei in der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die benannten Figuren, die metaphorisch als ‚Ziel‘ benannt werden. Im Kontext des Literaturunterrichts (und nicht etwa des Militärs) ist dies als Modus eines ‚sich gemeinsam etwas näher Anschauens‘ zu verstehen, was sich hier konkret auf „diese drei Männer“ (ebd.) bezieht. In diesen Modus inkludiert sich die Lehrerin einerseits selbst, da nicht sie diese Aufgabe explizit stellt, sodass sie selbst dieser gemeinsamen Zielsetzung ebenso unterworfen erscheint. Andererseits nimmt die Lehrerin eine spezifische, herausgehobene Position in diesem gemeinsamen Diskussionsmodus ein, insofern sie als die ‚Stimme der abstrakten Autorität‘ offenbar weiß, was zu tun ist. Der Gegenstand des Unterrichts, die drei Berater Elisabeths, wird in dieser Sequenz als etwas hervorgebracht, das eines ‚näheren Hinsehens‘ bedarf, aber dabei ‚richtig‘ getroffen werden kann (oder eben nicht).

Die Lehrerin benennt „diese drei Männer“ (ebd.) nun namentlich: Burleigh, Leicester und Shrewsbury. In Bezug auf die letzte Figur wirft sie ein:

„Ich nenn’ ihn jetzt hier Shrewsbury mit dem Adelstitel – Ich komme nicht dahinter, warum Schiller ausgerechnet bei Shrewsbury auf quasi diesem bürgerlichen Namen auf diesen Talbot kommt aber wie auch immer“ (ID2-01L).

Mit dieser Äußerung zeigt sie sich als ‚nicht allmächtig und allwissend‘, da sie keine Auskunft über die Absichten Schillers bezüglich der Namensgebung der Figuren geben kann. *Gleichzeitig* zeigt sie sich jedoch als eine an Literatur interes-

sierte und über den historischen Kontext gut informierte Person. Der Gegenstand wird dabei als etwas thematisiert, das der Interpretation, des ‚Dahinterkommens‘ bedarf. Implizit wird möglicherweise die Erwartung an die Schüler gerichtet, sich in einer ‚forschenden‘ Haltung den Figuren zu nähern. In der Gruppe, die sich nun zwecks dieses Dahinterkommens ‚gemeinsam etwas/einen Sachverhalt näher anschauen‘ wird, positioniert sich die Lehrerin in einer ganz besonderen Weise: Einerseits ist sie Teil der Gruppe, in der sie zusammen mit den Schülern nachdenkt, um ‚ungelöste‘ Fragen zu explorieren. Andererseits zeigt sie ihr professionelles Wissen, mit dem sie eine Autorität beansprucht, wodurch sie von den Schülern als eine Moderatorin angenommen werden kann, die mit dem Management und der Lenkung der Diskussionen beauftragt ist.

Der nächste Teil ihrer Äußerungen markiert die Erwartung einer Aktivität seitens der Schüler: „jetzt bitte ich euch mal darum, wenn ihr mal überlegt“ (ID2-01L). An dieser Stelle adressiert sie zum ersten Mal im Segment alle Schüler direkt als eine Gruppe („euch“). Hierbei werden die Schüler als ‚Überlegende‘ angesprochen, als Teile der Gruppe, die ‚sich etwas gemeinsam näher anschaut‘. Die von den Schülern erwartete ‚forschende‘ Haltung wird damit präzisiert: dieses Forschen bezeichnet hier nicht das Entdecken von etwas bisher Unbekanntem (dies wäre durch ‚Überlegen‘ nicht zu erreichen), sondern das Reflektieren über etwas bereits Wahrgenommenes. Anstatt, wie zu erwarten wäre, eine konkretere Aufgabe oder Frage zu formulieren, rechtfertigt die Lehrerin allerdings zunächst die Auswahl der drei bestimmten Figuren:

„Jede dieser drei Figuren, die sind alle drei historisch verbürgt, deswegen waren hier auch wirklich Porträts in diesem Bilderrahmen auf der Folie. Zwei waren leer geblieben, nämlich Mortimer und Kennedy, weil das, weil diese Figuren fiktive Figuren sind – Erfindungen Schillers. Die anderen sind historisch verbürgt“ (ID2-01L).

Damit werden diese Figuren als ‚authentische‘ historische Personen gerahmt, zugleich aber weiterhin ‚Figuren‘ im literarischen Sinne genannt. Die Gegenstandskonstituierung bewegt sich hier explizit zwischen einem literarischen und einem historischen Horizont bzw. in einer Kombination beider. Dass dabei die Auswahl der drei zu betrachtenden Figuren mit Hinweis auf ihre Authentizität begründet wird, signalisiert, dass dieser – also möglicherweise auch dem gesellschaftlich-historischen Rahmen – ein besonderer Wert zugeschrieben wird. Was später zu diskutieren sein wird, ist hier bereits markiert als ‚aus dem realen (historischen) Leben‘ stammend (ebenso wie aus der Literatur). Für den Modus des Unterrichts ist weiterhin bedeutsam, dass sich die Lehrerin hier wiederum als diejenige zeigt, die mit dem Drama und seiner Interpretation vertraut ist und damit ihre Sachautorität konstituiert – zugleich wird, insofern die Wahl der Figuren offenbar legitimiert und begründet werden muss, ein eher symmetrischer Diskussionsmodus angelegt.

Danach folgt immer noch keine direkte Aufforderung oder Frage an die Schüler, sondern die Lehrerin artikuliert ein Vorverständnis der Figuren, das offenbar vor der konkreten Frage bereits artikuliert werden muss, bevor die Schüler tatsächlich aktiv beitragen können: „Nichtsdestotrotz, diese drei Figuren stehen für meine Begriffe für 'nen bestimmten Typ.“ (ID2-01L). Auch in dieser Passage positioniert sich die Lehrerin zugleich innerhalb und außerhalb des ‚gemeinsamen Herausfindens‘: Mit „für meine Begriffe“ (ebd.) markiert die Lehrerin die Aussage als *individuelle* Haltung zu den Figuren und positioniert sich damit als Teilnehmerin im gemeinsamen Diskurs – zugleich markiert sie jedoch ein *weiterführendes, den Diskurs gleichsam von außen steuerndes Wissen* über die „bestimmten Typ[en]“ (ebd.), die von den Figuren verkörpert werden und ‚herausgefunden‘ werden können. Bezüglich der Konstituierung des Gegenstandes des ‚Herausfindens‘ lässt das Bindewort „nichtsdestotrotz“ (ebd.) einen Widerspruch bzw. eine Spannung zum vorher Gesagten vermuten: Obwohl die (literarischen) Figuren ‚authentische‘ Personen darstellen (von denen man eine komplexe Persönlichkeit erwarten würde), können und sollen sie hier als ‚Prototypen‘ behandelt werden. Der Gegenstand des Unterrichts wird also gerahmt als ‚historische bzw. literarische Figuren, die für erst herauszufindende (Proto-)Typen stehen‘. Dabei bleibt allerdings vage, in welcher Hinsicht sie als Prototypen gesehen werden. Während sie im Segment 1 als ‚Berater‘ eingeführt wurden, die Elisabeth unterschiedliche Ratschläge geben, werden sie im gesamten hier betrachteten Segment meist als ‚Figuren‘ (also Charaktere eines Dramas) bezeichnet, zugleich aber auch als ‚historisch authentische Personen‘ gerahmt und z.B. als ‚Männer‘ bezeichnet. Dies legt die Interpretation nahe, dass sie in Hinsicht auf ihr ‚Menschsein‘ bzw. ‚Personsein‘ (Prototypen von Menschen bzw. Personen) und/oder in Hinsicht auf ihre literarische Figur (Prototypen literarischer Figuren) in den Fokus rücken.

Nun endlich artikuliert die Lehrerin die Aufgabe für die Schüler: „Und ehm ich möchte euch bitten mal zu versuchen, diesen Typ mit einem Wort sozusagen festzunageln“ (ID2-01L). Die Schüler sind damit aufgefordert, ein (einziges und akkurates) Wort zu finden, das jeden (Proto-)Typ beschreibt. Die Erwartung an die Genauigkeit wird bei der Wortwahl ‚festnageln‘ deutlich. Dies markiert die Vorannahme, es gäbe tatsächlich ein einziges Wort, um den ‚Typ‘ zu beschreiben, für den die Figuren stehen. Hierbei wird von den Schülern erwartet, das (spezifische) Wort zu finden: Der Freiraum für die möglichen (und korrekten, der Lehrerin bekannten) Ergebnisse erscheint dabei verhältnismäßig limitiert. Im Gegensatz dazu führt sie die Aufgabe mit tendenziell vagen Formulierungen ein („versuchen“, „sozusagen“ (ebd.)) und bleibt damit im bereits etablierten Modus des ‚gemeinsam-über-etwas-Nachdenkens‘. Die Aufgabe, über etwas nachzudenken und Nicht-Offensichtliches herauszufinden, geht also über die Anforderung hinaus, nur etwas zu benennen, das bereits irgendwo im Drama vorkam oder das den Schülern als historisches Wissen bekannt ist. Auf diese Art ist es weiterhin

möglich, die Schüler in eine (auch in Bezug auf das Ergebnis relativ offene) Diskussion einzubeziehen, auch wenn es um die begrenzte Aufgabe geht, ein akkurates Wort zu finden. In dieser Passage wird also eine mehr oder weniger ergebnisoffene ‚gemeinsame Suche‘ etabliert, wobei die Ausrichtung auf eine prinzipiell der Lehrperson bekannte Zielsetzung die Arrangiertheit dieser Diskussion impliziert. Die Schüler werden dabei als ‚denkende Individuen‘ in einer ‚(mehr oder minder offenen) Diskussionsgemeinschaft‘ adressiert. Ihnen wird ein analytischer Zugang zu den literarischen Figuren bzw. zu den (Proto-)Typen, für die diese Figuren stehen, nahegelegt und zugleich zugetraut.

Die in dieser ‚arrangierten offenen Diskussion‘ immanente Mehrdeutigkeit wird auch durch die Verwendung von Gesten und Artefakten suggeriert: Öffnende Gesten der Lehrerin bei (weiteren) Fragen laden die Schüler in die ‚Diskussionsgemeinschaft‘ ein, um etwas weiter zu suchen, über etwas nachzudenken bzw. um weitere Ideen einzubringen. Allerdings zeigen stärker verschließende Gesten im gleichen Satz die relative Enge der erwarteten Diskussionsergebnisse an. Die der Diskussion innewohnende Asymmetrie ist auch an der Körperposition zu erkennen: die Lehrerin bleibt vor der Tafel stehen und die Schüler sitzen in Reihen, die der Tafel (und der Lehrerin) zugewandt sind.

In der nun folgenden Passage werden die drei Berater nacheinander mit einem Wort grob charakterisiert und die Ergebnisse jeweils in den vorbereiteten ‚Spalten‘ der Tafel vermerkt. Anhand des Prozesses, in dem versucht wird, Burleigh auf ein Wort „festzunageln“ (ebd.), werden weitere Facetten der bereits beschriebenen Konstituierung einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ deutlich. Den ersten Vorschlag eines Schülers („konservativ“ (ID2-35S8)) lehnt die Lehrerin mit folgenden Worten ab:

„Konservativ ist für meine Begriffe nur etwas relativ. Also ich muss dann schauen, ich brauche irgendeinen Vergleichswert, um zu sagen, im Gegensatz dazu ist der konservativ. Deswegen würde ich gerne noch nach ’nem anderen Begriff suchen, der jetzt das Grundsystem, von dem diese Figur aus konzipiert ist, quasi fasst.“ (ID2-36L).

Damit legt sie offen, dass sie tatsächlich eine relativ feste Idee für ein gutes Ergebnis der Aufgabe hat und übernimmt die Verantwortung für das Diskussionsergebnis. Sie positioniert sich in steuernder Funktion außerhalb der ‚Diskussionsgemeinschaft‘, was dadurch unterstützt wird, dass sie selbst keine Vorschläge macht. Auf der anderen Seite hält die Lehrerin an der gemeinsamen Denkaktivität fest und übernimmt eine (sehr spezifische) Rolle innerhalb dieser Gemeinschaft, indem sie Kriterien für die gesuchte Antwort als ‚individuelle Auffassungen‘ setzt („ich brauche“ (ID2-36L), „[...] würde ich gerne noch nach ’nem anderen Begriff suchen“ (ebd.)) und die Diskussion mit dem Vorschlag „lasst mal einfach noch mal überlegen“ (ID2-38L) weiterführt. Mit Bezug auf die Konstituierung des Gegenstandes präzisiert die Lehrerin hier das ‚Gesuchte‘: Es steht weniger eine Bezeichnung des

Charakters als Person im Fokus, sondern dieser soll als Vertreter eines „Grundsystem[s]“ (ID2-36L) von Wertansprüchen dargestellt werden.

Der Modus des ‚Gemeinsamen Nachdenkens‘ zeigt sich auch im Vollzug der Schülerpraktiken. Ein Schüler geht auf die Aufforderung, „noch mal [zu] überlegen“ (ID2-38L) mit den Worten ein: „man müsste irgendwie ’nen Begriff finden, der das ausdrückt der ausdrückt, dass der eigentlich der Einzige ist, der wirklich will, dass Maria stirbt“ (ID2-39S2). Dabei verletzt er zwar die formale Anforderung, nur ein Wort zu benennen und tritt aus der Rolle des ‚Zulieferers‘ von Begriffen zurück. Gerade dadurch beteiligt sich der Schüler aber am Modus des ‚gemeinsamen Nachdenkens‘. Die Lehrerin bestätigt die Richtung, in die der Schüler gedacht hat und beginnt, die Frage weiterzuführen: „das stimmt – [...] und da ist nur jetzt die Frage“ (ID2-40L), als ein weiterer Schüler einen Lösungsvorschlag macht: „der Henker“ (ID2-41S7). Dieser Vorschlag wird umgehend von der Lehrerin an die Tafel geschrieben, obgleich sie deutlich sagt, dass es nicht genau das ist, was sie erwartet hatte:

„So jetzt komm ich natürlich ’n Stück ab, von dem was ich eigentlich wollte, zu sagen, welches Grundprinzip ehm vertritt der jaa der Henker. Gut. Ich lass’ das jetzt so stehen, wenn’s euch hilft, es sei denn es gibt noch eine andere Idee? (2s)“ (ID2-42L).

In diesem Moment stellt sie sich gewissermaßen als Protokollantin in den Dienst der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ („ich lass’ das jetzt so stehen, wenn’s euch hilft“ (ID2-42L)), ihre eigenen Erwartungen hält sie dabei zurück. Obwohl die Erwartungen der Lehrerin bezüglich des Diskussionsergebnisses artikuliert werden (wobei wiederum deutlich wird, dass die Person des Burleigh hier gewissermaßen als Vertreter konstruiert wird, hinter dem ein allgemeineres Prinzip ‚steht‘), verlangt der Modus des ‚gemeinsamen Nachdenkens‘ hier offenbar prioritär eine relative Ergebnisoffenheit.

Die spezifische Nutzung der Tafel durch die Lehrerin illustriert ihre mehrdeutige Position in der ‚Diskussionsgemeinschaft‘: Sie nimmt einerseits eine Position als ‚Sekretärin‘ *innerhalb* und im Dienst der Gemeinschaft ein – andererseits ist sie zugleich diejenige, die bestimmt und kontrolliert, was als Ergebnis markiert wird, womit sie aus einer übergeordneten Position und Perspektive agiert, die sich eher *aufserhalb* der diskutierenden Gemeinschaft befindet. In der gesamten Szene wechselt die Lehrerin auch verbal ständig ihre Position: Mal wendet sie sich als Adressierende an die Schülergruppe, zu der sie nicht gehört, („wenn’s euch hilft“ (ebd.)), mal bezieht sie sich als Mitglied in diese mit ein („lasst mal einfach noch mal überlegen“ (ID2-38L), „können wir“ (ID2-42L)). Damit hält sie in der hier untersuchten Sequenz eine fragile Balance zwischen einem arrangierten Lehren (mit der Lehrerin *aufserhalb* der Diskussion in einer lenkenden Rolle) und einer offenen Diskussion (mit der Lehrerin als einem diskutierenden Mitglied *innerhalb* der Diskussionsgemeinschaft).

Hierbei wird ein hypothetischer Charakter der Ergebnisse suggeriert: Im Anschluss an die Ankündigung „ich lass das jetzt so“ (ebd., Hervorhebung durch Autor:innen) begründet die Lehrerin die temporäre Annahme der Ergebnisse: „denn letztendlich ist das zunächst erstmal so mal Ordnung. Zum Schluss können wir immer noch mal darauf schauen und sagen, ist das alles soweit so haltbar?“ (ID2-42L). Dies legt eine Kontinuität des Unterrichtsmodus der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ auch über die aktuelle Szene hinaus an: Die Begriffe für die (Proto-)Typen, die die literarischen Figuren vertreten, werden zwar für die Schüler sichtbar fixiert, zugleich mit Blick auf deren spätere Überprüfung erkennbar locker angeheftet und damit als vorläufige Lösungen markiert.

Die Fragen der Lehrerin – also alle Aktivitäten der Lehrerin, die eine ‚Antwort‘ seitens der Schüler hervorbringen sollen – bewegen sich in dem hier analysierten Segment im Spannungsfeld der Öffnung eines Diskussionsraums zur Figurencharakterisierung einerseits und der Steuerung dieser Diskussion in Bezug auf einen für die Lehrerin akzeptablen Ergebnisraum andererseits. Die Schüler werden adressiert als ‚denkende Individuen‘ in einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘, die gemeinsam etwas ‚herausfinden‘ sollen. Dass dieses erst gemeinsam Herauszufindende von einer Person bereits (zumindest in groben Zügen) ‚gewusst‘ wird, verweist auf den oben beschriebenen Doppelcharakter des Unterrichts als zugleich ‚echter‘ und ‚vorbereitender‘, und deshalb notwendig inszenierter Interaktion: Die Schüler sollen etwas bereits Bestimmtes erkennen, weshalb die Diskussion (durch die Lehrerin) gesteuert werden muss – zugleich sollen sie diese Erkenntnis selbst vollziehen, weshalb die Steuerung nicht offensichtlich zu erkennen sein darf und eine gewisse Ergebnisoffenheit der Diskussion gewahrt werden muss. Deshalb positioniert sich die Lehrerin einerseits innerhalb der Diskussion, zum Beispiel durch ‚eigene‘, als individuelle Interpretationen gerahmte Beiträge oder durch die Selbstinklusion in die einem externen Arbeitsauftrag unterworfenen Gruppe. Durch ihre faktische Lenkung der Diskussion, die Bestimmung des legitimen Ergebnisraums sowie die Wahrung der Hoheit über die zu notierenden Ergebnisse nimmt sie andererseits zugleich eine Position als steuernde Instanz außerhalb der Diskussionsgemeinschaft ein. Dabei versucht sie das Gespräch zu lenken, ohne dass diese Lenkung zu offensichtlich würde. Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird dabei als etwas konstituiert, das zwar erst (durch die Schüler) zu ‚entschlüsseln‘, aber prinzipiell bereits ‚bestimmt‘ (und durch die Lehrerin erkannt) ist. Die dabei gesuchte Charakteristik der „drei Männer“ (ID2-01L) bewegt sich zwischen der literarischen Rolle dieser ‚Figuren‘ im Drama einerseits und den von ihnen ‚vertretenen‘, in einem möglicherweise politisch-gesellschaftlichen Horizont stehenden, Prinzipien oder Wertsystemen.

Segment 5

Im Anschluss an die Diskussionsvorbereitung in den Gruppen präsentiert jede Gruppe ihre Arbeitsergebnisse über eine der drei Figuren. Die Präsentationen sind durch ein spezifisches Raumarrangement charakterisiert. Der jeweilige Gruppenrepräsentant kommt nach vorne und steht an der Seitenwand, direkt neben dem OHP. So sind die Vortragenden für alle Anwesenden sichtbar, zugleich unterscheidet sich die Position der Vortragenden von der der Lehrerin, die normalerweise mittig direkt vor der Tafel steht. In dieser Art und Weise übernehmen die präsentierenden Schüler nicht die Rolle der Lehrerin, sondern zeigen sich (und werden adressiert) als (spezielle) Schüler. Für die Präsentationen verlässt die Lehrerin ihre Position im vorderen Bereich des Klassenzimmers, nimmt in einer der Schülerreihen Platz und integriert sich damit körperlich in die Hörschaft. Dennoch gibt sie organisatorische Hinweise und übernimmt wie selbstverständlich die Moderation der Diskussion nach dem Schülervortrag – handelt also weiterhin auch von einer Position außerhalb der Gruppe. Nach jeder Präsentation wechselt sie wieder in den vorderen Bereich des Klassenzimmers, während die Diskussion über die Figur weitergeführt wird. Dieser Positionswechsel markiert die Transition zwischen einem Schülervortrag und dem Modus einer ‚arrangierten Diskussionsgemeinschaft‘.

Nach der Präsentation der Burleigh-Gruppe gibt die Lehrerin weiteren Mitgliedern der Gruppe die Chance, etwas zu ergänzen. Das in der Präsentation Gezeigte wird hier als ‚ausbaufähig‘ gekennzeichnet, ohne dabei eine inhaltliche Richtung möglicher Verbesserungen anzugeben: „Möchte noch irgendjemand aus der Gruppe, die das erarbeitet hat, noch irgendwas ergänzen oder erläutern?“ (ID5-05L). Die Lehrerin übernimmt dabei einerseits die lenkende Rolle und adressiert die Schüler andererseits zugleich als ‚Leser‘, die möglicherweise anders über die Dramenfigur denken. Wiederum wird der Modus einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ hergestellt, in Bezug auf die die Lehrerin zugleich eine Sachautorität darstellt. Nach dem Beitrag eines weiteren Schülers greift die Lehrerin die Leitung der Diskussion wieder auf („jetzt frage ich die anderen mal [...] [ob sie] der Meinung [sind,] dass das jetzt hier so getroffen ist?“ (ID5-08L)) oder ob etwas ergänzt werden kann. Die beiden vom Gruppenrepräsentanten vorgeschlagenen Begriffe zur Figur Burleigh („patriotisch und loyal“ (ID5-04S9)) werden dabei, ebenso wie die von ihm angebotenen Zitate zur Figurenbeschreibung, nicht abgelehnt („falsch ist mit Sicherheit nichts. Also das brauchen wir jetzt gar nicht erst diskutieren“ (ID5-08L)), aber nicht näher betrachtet. Das bisher präsentierte Bild von Burleigh wird wiederum als ‚noch nicht abgeschlossen‘ angezeigt („vielleicht kann man’s noch erweitern“ (ebd.)), wobei die Lehrerin diesmal eine inhaltliche ‚Suchrichtung‘ angibt: „Ich bleibe mal vornehmlich bei den Zielen und Motiven (2s) und infolgedessen dann bei den Grundeinstellungen“ (ebd.). Die Hervorhebung der Ziele und Motive Burleighs verweist darauf, dass in der Diskussion

vor allem auf die personalen Hintergründe der konkreten Entscheidungen bzw. Aussagen der Figuren fokussiert werden soll. Dabei adressiert sie alle Schüler als ‚kompetente Leser‘, die über Burleigh nachdenken und sich zu den Gruppenergebnissen positionieren können. Die nun folgende Diskussion bewegt sich im Modus eines offenen, aber durch die Lehrerin moderierten Gesprächs zwischen Lesern des Dramas. Die Lehrerin hält sich dabei zunächst mit inhaltlichen Kommentaren zurück und nimmt lediglich eine prozesssteuernde Rolle wahr, indem sie sich meldende Schüler aufruft.

Nach einiger Zeit übernimmt die Lehrerin wieder eine stärker inhaltlich lenkende Rolle im Diskussionsprozess, indem sie einen Befund als etwas Wichtiges betont („wenn man jetzt an dieser Stelle bleibt und es ist auch richtig, genau das dort zu hinterfragen“ (ID5-15L)). Damit bringt sie einerseits ihr Wissen (über die richtige Lösung bzw. die darzustellende und anzueignende ‚Sache‘) ins Spiel und verbleibt andererseits im Modus einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘. Durch die Verwendung der unpersönlichen Form ‚man‘ nimmt die Lehrerin wiederum nicht selbst eine Position ein (sagt also nicht eine Lösung vor), sondern leiht wiederum ihre Stimme einer rationalen, ‚abstrakten und mehr wissenden Autorität‘:

„dann kommt man im Grunde genommen darauf, dass ja z.B. insbesondere dieser Burleigh für die Elisabeth dahingehend als Berater wichtig wird, weil er ihr ehm ein Herrschaftsbild vorhält oder vor Augen führt, an dem er sie auch mit dieser Entscheidung festmacht“ (ebd.).

Die Ausrichtung auf das ‚Herrschaftsbild‘ (ein Begriff, der hier und im Folgenden offenbar stellvertretend für ‚Grundeinstellungen‘ genutzt wird), wird hier der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ (auf die spätere Lösung hin lenkend) ‚vorgegeben‘ – aus der Position eines abstrakten (und damit sachlich ‚anzuerkennenden‘) „man“ (ebd.), mithin unter dem Anschein eines generalisierten, vernunftbasierten Erkenntnisprozesses, und nicht in Persona durch die Lehrerin selbst. Auf diese Weise ist es der Lehrerin zugleich möglich, als ‚reguläre DiskutantIn‘ in der Diskussionsgemeinschaft aufzutreten: Sie stellt Fragen, die durchaus als solche angesehen werden können, obwohl sie selbst (natürlich) die Antwort darauf kennt: „Was hat der denn für ein Herrscherbild? (4s)“ (ebd.). Die Aufgabe bzw. ‚Sache‘ wurde an dieser Stelle wiederum von der Lehrerin aus präzisiert: Nicht irgendwelche Ziele oder Motive bzw. Einstellungen sind gemeint, sondern das von der Figur (und der historischen Person?) des Burleigh vertretene Idealbild des Verhältnisses eines spezifischen (Herrscher-)Individuums zu einer spezifischen (Volks-)Gemeinschaft. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird die Erwartung der Lehrerin, dass die Schüler ihre Meinung begründen, artikuliert („weil“ (ID5-23L) und dann von den Schülern angenommen (ID5-24S4). Und obwohl die Lehrerin nicht ganz mit den Meinungen der Schüler übereinstimmt („ich bin mir dessen so nicht sicher“ (ID5-25L)), werden diese nicht als völlig unplausibel markiert. Auch hierin zeigt

sich die im Modus der Diskussionsgemeinschaft eingelassene Norm, verschiedene Meinungen zu akzeptieren.

Die ambivalente Position der Lehrerin bei der Diskussionsleitung wird besonders deutlich als die Lehrerin versucht, das ‚Herrschaftsideal‘ Burleighs weiter zu präzisieren. Dabei entsteht der Bedarf, (ihr) historisches Wissen zu elaborieren, so dass sie in Gefahr steht, sich aus der Diskussionsgemeinschaft zu exkludieren (und damit die Diskussion als gelenkte und gerade nicht offene, mithin fingierte, zu entlarven) oder aber die (verdeckte, aber beanspruchte) professionelle Leitung zu verlieren. Ein Redebeitrag der Lehrerin wird gewissermaßen zu einer Vorlesung:

„Von seinem eigenen Selbstbild wie er sich da in diesem Staat als König sieht (...) der erste Diener des Staates (...) und ehm im Grunde genommen also dahin bin ich dann letztendlich irgendwie so gekommen, bei der Überlegung, was vermittelt der denn eigentlich für eine Erwartungshaltung auch in Bezug auf die Elisabeth. Er erwartet genau das von ihr, dass sie die erste Dienerin des Staates ist (...). Er geht davon aus, dass der Herrscher erkennen muss, was jetzt in dieser Situation im Grunde genommen das ist, was dem Volk im Grunde genommen am meisten dient – was jetzt nötig ist (...) und dann muss er praktisch diesem Ideal das Volk zu schützen (...) persönliche Interessen hinten anstellen, so dass sie gar nicht in die Lage kommen darf, in irgendeiner Form diese Lage mit ’ner emotionalen Komponente besetzt zu entscheiden, sondern hier geht’s einzig und allein – und das wäre so mein Begriff gewesen, den ich mit ihm in Verbindung bringe – das ist die sogenannte Staatsraison, die er, glaube ich, auch von ihr verlangt“ (ID5-39L).

Dieser Vortrag wird dennoch weiterhin als Teil des ‚Gemeinsam-etwas-Herausfindens‘ gerahmt: Die Lehrperson setzt die Gemeinsamkeit des Gedankenganges voraus („kommen **wir** jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L, Hervorhebung durch Autor:innen)) und sie stellt ihre Erklärung als ein ‚Ergebnis des individuellen Denkens‘ dar („dahin bin **ich** dann letztendlich irgendwie so gekommen“ (ID5-39L, Hervorhebung durch Autor:innen) sowie insgesamt durch die Nutzung der ‚ich‘-Form). Zudem verwendet sie vage Ausdrücke wie „im Grunde genommen“ (ebd.), „so etwas“ (ebd.) oder „in irgendeiner Form“ (ebd.). Dem abschließenden Vorschlag einer Alternative zum Wort, das die Schüler vorher (Segment 2) für Burleigh gefunden haben („Staatsraison“ statt „Henker“ (ID5-39L)), folgt die Frage „könnt ihr da mitgehen?“ (ebd.). Hier suggeriert die Lehrerin wiederum einen Diskussionsmodus, obwohl sie tatsächlich eine Vorlesung gegeben bzw. ihr Wissen präsentiert hat. Die Schüler werden hier nur formal als ‚Diskutierende‘, performativ aber als ‚sich bestimmte Erkenntnisse aneignende‘ Individuen adressiert. Dass die Schüler diese Ansprache (sowie die Positionierung der Lehrerin als sachbezogene Autorität) durchaus annehmen, wird durch die folgende Passage unterstützt, in der ein Schüler der Burleigh-Gruppe die Lehrerin darum bittet, „das Wort“ (ID5-42S2) – Staatsraison – „vollumfänglich“ (ID5-

40S2) zu erklären. Hierbei wird sie als eine Vortragende und weniger als ein reguläres Mitglied einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ adressiert. Zugleich übernimmt der Schüler die Verantwortung für sein eigenes Lernen, gerade indem er die Lehrerin als eine Vortragende anspricht und dadurch die Wissensasymmetrie in dieser Situation akzeptiert. Mit seiner Äußerung artikuliert er zugleich seine Wahrnehmung des ‚relevanten Wissens‘ sowie die Akzeptanz, noch ‚kein (vollständiges) Verständnis‘ zu haben. Die Lehrerin nimmt diese Adressierung (für den Moment) an, erklärt und elaboriert ihre vorherige Ausführung – interessanterweise mit deutlich weniger Vagheitsausdrücken und ohne die Interpretation als ‚individuelle Position‘ zu rahmen (ID5-43L).

Im Anschluss fragt sie die Schüler nach ihrer eigenen Meinung über die Figur („was habt ihr grundsätzlich so für ’ne Einstellung so zu der Figur“ (ebd.)). Damit öffnet sie die Diskussion wieder und moderiert diese dann im Modus eines ‚Gesprächs unter Lesern‘ ohne Kommentierung der Schülermeinungen. Die Diskussion endet mit einem Marker seitens der Lehrerin („ok“ (ID5-55L)), wobei sie zeigt, dass es dieses Mal – anders als zuvor – keine vorab bekannte Antwort gab. Es handelte sich um einen Meinungsaustausch, der auch als eine ‚echte‘ Diskussion im Alltagsleben hätte stattfinden können. Die bloße Existenz dieser Passage könnte darauf hindeuten, dass das Diskutieren oder Sprechen über literarische Figuren als ein Teil dessen angesehen wird, was es in dieser Unterrichtsstunde zu lernen gilt. Der Anschluss an diese Passage, „ich würde jetzt Burleigh an der Stelle verlassen“ (ID5-55L), zeigt die organisatorische Notwendigkeit, die Arbeit an den zwei weiteren Figuren fortzusetzen.

Zu Beginn dieses Segments erfolgt durch die Lehrer:innenfragen die Öffnung einer (zugleich arrangierten) ‚Diskussionsgemeinschaft‘, in der sich die Fragen zwischen (notwendiger) Ergebnisoffenheit und (ebenso notwendiger) inhaltlicher Lenkung bewegen: Die Schüler werden wie im zweiten Segment als ‚reflexive Individuen‘ in einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘ angesprochen, zu bzw. in der die Lehrperson eine ambivalente (zugleich mitdiskutierende und steuernde) Rolle einnimmt.

Die Prekarität dieser Positionierung der Lehrerin zeigt sich in dem Moment, wo es notwendig wird, ihr historisches und literarisches Wissen verstärkt einzubringen, die Schüler also nicht ‚(wie von) selbst auf die Lösung kommen‘: Die Balance zwischen Offenheit und Lenkung der Diskussion ‚kippt‘, die gesamte Situation verändert ihren Charakter und wird zu einer (von einem Schüler sogar eingeforderten!) ‚Lektion‘. Es wird deutlich, dass auch vorher (nicht nur) eine ‚echte‘, diskursiv gestaltete Interaktion, sondern (zugleich auch) ein simulatives Arrangement vorlag: Damit ein bestimmtes literarisches Wissen erlangt werden konnte, das die Schüler über ihr bisheriges Verstehen hinausführte, konnte keine tatsächlich ‚ergebnisoffene‘ Diskussion geführt werden, sondern war es notwendig, diese Offenheit gewissermaßen ‚uneigentlich‘ bzw. ‚fiktiv‘ herzustellen. Zugleich jedoch

erscheint diese (wie auch immer uneigentliche) Offenheit notwendig, da die Schüler nicht nur bestehendes Wissen übernehmen, sondern zugleich die Fähigkeit zur literaturbezogenen Diskussion entwickeln sollten.

Als ‚Gegenstand‘ des Unterrichts wird in dieser Sequenz ein Verständnis des Burleigh sowie seiner Beziehung zu Elisabeth konstituiert – dieses Verständnis bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen literarischer ‚Figur‘ einerseits und durch bestimmte historische Verhältnisse gerahmter politischer Ideale und Positionen andererseits. Die erfolgten Interpretationen werden zugleich als nicht einfach zu übernehmendes Wissen, sondern als argumentativ vertretenes und diskursiv erschließbares Verständnis hervorgebracht. Die Schüler können sich als ‚spezifische Jemande‘ zeigen (und erlernen), die – wiewohl (noch?) mit inhaltlicher Unterstützung – literarische Figuren vor einem historisch-politischen Hintergrund interpretativ erschließen und die diese Interpretationen in einer Diskussion argumentativ vertreten.

2.3.4 Fazit: Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangiertem Lehr-Lern-Prozess

Die Schüler werden in den hier betrachteten Sequenzen als ‚denkende Individuen‘ in einer (mehr oder weniger offenen) ‚Diskussionsgemeinschaft‘ angesprochen – und können sich zugleich selbst als solche zeigen und ‚lernen‘. Die Schüler, insofern sie sich an der Diskussion beteiligen, nehmen diese Rolle an, indem sie ihre Überlegungen darstellen und den Diskussionsverlauf mitgestalten (auch wenn das bedeutet, formale Aufgabenanforderungen nicht einzuhalten). Durch die Fragen der Lehrerin wird dabei über weite Strecken der Modus einer arrangierten ‚Diskussionsgemeinschaft‘ aufrechterhalten, wobei die Lehrerin eine ambivalente Stellung, zugleich innerhalb und außerhalb dieser Gemeinschaft, einnimmt: Einerseits integriert sich die Lehrerin als ‚Beteiligte‘ in die ‚Diskussionsgemeinschaft‘, indem sie Wissen und Informationen als individuelle Interpretationen oder Überlegungen rahmt, sich selbst als ‚nicht allwissend‘ präsentiert, während der Präsentationen in den Zuhörerreihen Platz nimmt und auch Lösungen akzeptiert, die nicht ihren Erwartungen entsprechen. Die Diskussionsaufgaben werden dabei von der Lehrerin als Arbeitsauftrag einer gewissermaßen übergeordneten, abstrakten Autorität formuliert, die für die Gemeinschaft der Diskutierenden (inklusive der Lehrerin) bindend erscheint.

Andererseits zeigt die Tatsache, dass es die Lehrerin ist, die Aufgaben zuweist, Wissen artikuliert und Ergebnisse kommentiert und die damit bestimmt, was relevant für die Diskussion ist, sowie die Selbstverständlichkeit, mit der sie nach den Präsentationen die Steuerung der Diskussion übernimmt, deutlich, dass sie sich zugleich in einer Position außerhalb oder oberhalb der diskutierenden Gruppe befindet, von der aus sie versucht, diese zu führen.

Auch die Schüler zeigen ein Bewusstsein dafür, dass das Wissen der Lehrerin das von ihnen zu Erlernende ist. Dies zeigt sich darin, dass sie die Lehrerin als Wissensquelle ansprechen und sie damit in eine vortragende Rolle bringen, was das durch die Lehrerin bis dahin aufrechterhaltene fragile Gleichgewicht zwischen Offenheit und Steuerung punktuell zum Kippen bringt. Der arrangierte Modus der ‚Diskussionsgemeinschaft‘ zeigt sich damit auch in den Praktiken der Schüler. Die ambivalente Position der Lehrerin macht das Arrangement fragil: Einerseits kann die Diskussion nicht völlig offen gelassen werden, da das Wissen über die literarischen Figuren (das die Lehrkraft besitzt) in der Diskussion artikuliert werden muss, um von den Schülern angeeignet zu werden. Wenn die Lehrerin das relevante Wissen expliziter preisgibt, besteht andererseits die Gefahr, dass die Diskussion den Charakter eines offenen Diskurses verliert und als ‚künstlich‘ entlarvt wird. Den Schülern verbliebe dann nur die anspruchslose Rolle von ‚Stichwortlieferanten‘. Der Modus des (arrangierten) Diskurses erscheint hier als besonders wertvoll für den Unterricht, als etwas, das es ebenso wie das inhaltliche Wissen von den Schülern zu lernen gilt.

Die Lehrerin agiert dabei in einer prekären Position, in der sie das, was ein eigenständiger, diskursiver Erkenntnisprozess – und in diesem Sinne eine ‚echte‘ Diskussion – sein soll, zugleich – als ein letztlich simulatives, vorbereitendes Arrangement – lenken und leiten muss. Im Modus des arrangierten Diskurses muss sie die Pole von Steuerung (Aufgaben verteilen, Themen setzen, unpassende Antworten oder Ideen zurückweisen, Aussagen hinterfragen...) und Öffnung (Wissen als individuelle Sichtweise darstellen, ungelöste Fragen benennen, Schülerideen anerkennen...) situativ sensibel ausbalancieren.

Zum Gegenstand des Unterrichts werden dabei nicht nur die thematisierten literarischen Charaktere in ihrer historischen und/oder politischen (Proto-)typik, sondern zugleich wird der Modus des gemeinsamen Diskutierens und Erkennens, des eigenständigen Sich-Beteiligen am Gespräch unter Lesern, als etwas zu Erlernendes hervorgebracht. Erst diese Zielsetzung erklärt den interaktionalen ‚Aufwand‘, mit dem hier die Offenheit der Diskussion im notwendigerweise arrangierten Unterrichtsarrangement immer wieder aufrecht zu erhalten versucht wird. In der Ambiguität und Labilität dieses Unterrichtsmodus zeigt sich damit, theoretisch reformuliert, eine spezifische Konstitution autonomieorientierten pädagogischen Handelns: Das dialektische Verhältnis zwischen der strukturellen Wissensasymmetrie und der Zielsetzung des eigenständigen Denkens aktualisiert sich hier in einem als *eigenständiger* Diskussionsprozess der Gruppe *arrangierten* Lehr- und Lernprozess.

Literatur

- Baltruschat, Astrid (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 93-110.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 141-158.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2017): ‚Das Märchen von dem Machandelbaum, oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 14-27.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2016a): ‚Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?‘ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 46-62.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Saupe, Anja/Schroeter, Ellen (2016b): ‚...ich weiß nicht was er uns sagen will damit.‘ (In-)Transparenz in der Begegnung mit dem Gegenstand am Beispiel des Literaturunterrichts. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): *Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 2. Forschungsergebnisse und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 121-145.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 45-67.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), S. 125-143.
- Krummheuer, Götz (2007): Argumentation and participation in the primary mathematics classroom. Two episodes and related theoretical abductions. In: *Journal of Mathematical Behavior*, 26 (1), S. 60-82.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Leicht, Johanna/Saupe, Anja/Hallitzky, Maria/Hempel, Christopher/Schroeter, Ellen (2017): Aufgabenverstehen und Aufgabenbearbeiten als Schlüssel zum Textverständnis – Lehrer-Schüler-Interaktionen im Literaturunterricht. In: Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (Hrsg.): *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 13-31.
- Mehan, Hugh (1979): ‚What Time Is It, Denise?‘ Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice*, 28 (4), S. 285-294.
- Pettenkofer, Andreas (2017): Beweissituationen. Zur Rekonstruktion des Konzepts sozialer Praktiken. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt, New York: Campus, S. 119-157.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), S. 193-235.

- Rödel, Severin S. (2015): Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin S. (Hrsg.): *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-222.
- Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Göttlich, Udo/Ronald, Kurt (Hrsg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-43.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (1), S. 24-41.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Mareil/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Errträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55-68.
- Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorie sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt, New York: Campus, S. 41-75.

Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming

2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu

2.4.1 Einleitung

Die Jugyo Kenkyu (wortwörtliche Übersetzung: Erforschung von Unterricht) in Japan wurde in der Meiji-Zeit (1868-1912) von Lehrer:innen selbst durchgeführt, um ihren eigenen Unterricht zu verbessern und neu zu entwickeln. Nach 1945 hat die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universitäten zur Entwicklung einer Vielzahl von Methoden der Unterrichtsanalyse geführt (vgl. Yoshida u.a. 2018). Diese Art der Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten ermöglicht eine beiderseitig nutzbringende kooperative Beziehung zwischen Forscher:innen und Lehrer:innen, die als Charakteristikum der japanischen Jugyo Kenkyu zu bezeichnen ist (vgl. Usui 2011, Matoba 2011).

Die Jugyo Kenkyu wird heute international als Lesson Study rezipiert und im deutschsprachigen Raum als eine Form der kollaborativen Unterrichtsforschung (vgl. Mewald 2019, S. 19) bezeichnet. Die Frage ist unter anderen, wie diese in die Lehrer:innenbildung einfließen kann. Zwischen Jugyo Kenkyu, speziell Lesson Study, und Lehrer:innenbildung besteht ein Spannungsverhältnis und damit die Herausforderung, wie sich wissenschaftliche Forschung mit praktischer Entwicklung des Unterrichts und der Lehrer:innen(aus)bildung verbinden könnte (Kim u.a. 2021).

Während kollaborative Unterrichtsforschung ein einschlägiges Charakteristikum der Jugyo Kenkyu in Japan darstellt, muss gleichzeitig die Vielfalt der Jugyo Kenkyu wahrgenommen werden. Praxen der Jugyo Kenkyu beruhen auf diversen Zielen und Konzepten, z.B. wissenschaftliche Forschung, Entwicklung der Unterrichtspraxis, Schulentwicklung und Lehrer:innenbildung, fachdidaktische Forschung und Unterrichtsentwicklung, Emanzipation der Schüler:innen und demokratische Kommunalentwicklung. Speziell werden in einem diskussionsführenden Sammelband sechs Ansätze der Jugyo Kenkyu im Sinne von „Improvement of Subject Teaching through Lesson Study“ kategorisiert: „Teaching Material Oriented Approach“, „Child-Centered Approach“, „Group Formation

based Approach“, „Objectives-based Approach“, „Method-Focus Approach“ und „Approach based on the Way of Life“ (vgl. NASEM 2011, Groß- und Kleinschreibung im Original). Der Ansatz der Hiroshima Universität (HU) korrespondiert mit dem Group Formation based Approach, der insbesondere als Kollektiventwicklung verstanden wird. In diesem Sinne werden die Interaktion und die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen in den Fokus genommen. Die Unterrichtsanalyse der HU bezieht sich dabei auf die Methodik. Aus den systematischen Perspektiven der Unterrichtsanalyse wählen wir die ‚Lehrer:innenfrage‘ als eine der Perspektiven.

Im Folgenden stellen wir unsere Jugyo Kenkyu in Hiroshima, d.h. unser Konzept der Erforschung des Unterrichts mit dem Fokus auf das ‚Kollektiv‘, insbesondere hinsichtlich der Funktion von Lehrer:innenfragen in Prozessen der Vergemeinschaftung dar (Kapitel 2.4.2). Anschließend werden die Vorgehensweise (Kapitel 2.4.3) und Unterrichtsanalyse (Kapitel 2.4.4 und 2.4.5) auf Grundlage der Unterrichtsstunde von Frau Kieres vorgestellt. In Kapitel 2.4.4 wird die Kommunikation mit der Lehrerin aufgenommen, weil die Jugyo Kenkyu der HU im Prozess der Unterrichtsentwicklung und Lehrer:innenbildung im Beruf verwurzelt ist.¹ Der Prozess und die Ergebnisse der mit Frau Kieres kommunizierten Unterrichtsanalyse stellen ausgewählte Komponenten der Jugyo Kenkyu der HU dar. Sie bergen durch die Übertragung in einen anderen Kontext das Potenzial, ein neues Konzept der Jugyo Kenkyu/Lesson Study in Deutschland und der Unterrichtsforschung im internationalen Kontext zu konturieren.

2.4.2 Ausgangssituation für Jugyo Kenkyu an der Hiroshima Universität

Die Jugyo Kenkyu am Lehrstuhl für Educational Methods der HU verfolgt unter anderem das Ziel der Kollaboration zwischen der Universität und Schulen bzw. Forscher:innen und Lehrer:innen. Die ersten Jugyo Kenkyu-Projekte nach diesem Konzept wurden in den 1960er Jahren an der Yamanouchi Junior High School und der Mori Primary School in Hiroshima durchgeführt. Diese Schulen hatten eine Tradition der Erziehung zur sozialen Integration sowie zur Beseitigung von Diskriminierung und thematisierten das Recht aller Kinder auf Bildung und des-

1 Das Ziel der Jugyo Kenkyu der HU ist „Unterricht als Gegenstand der Erforschung zu fokussieren“ (Mimura 2003, S. 82). Die Ziele der Jugyo Kenkyu hängen von den Zielen der Teilnehmer:innen ab und werden nicht pauschal bestimmt. Trotzdem lassen sich die Ziele der Jugyo Kenkyu in vier Kategorien einteilen: „Zunächst die relative und umfassende Erfassung der verschiedenen im Unterricht auftretenden Phänomene und deren Bedeutungen. Zweitens eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts. [...] Drittens Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts. [...] Viertens Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehrer:innen“ (ebd.). Die Forscher:innen betonen dabei eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts durch Erfassung der verschiedenen Unterrichtsphänomene und ihrer Relationen, während es für Lehrer:innen eher wichtig ist, den Unterricht zu verbessern und die eigenen fachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

sen Gewährleistung im Rahmen einer kollektiven Erziehung. Die zentrale Aufgabe im Rahmen der Jugyo Kenkyu war für die HU die Unterrichtsentwicklung in Bezug auf die Kollektiventwicklung, d.h. einer einheitlichen Förderung des Aufbaus von Lernkollektiven oder Lerngruppen. Dieses Kollektivkonzept lehnt sich an das pädagogische Konzept der ehemaligen DDR an: die „Einheit von Bildung und Erziehung“ (Klein/Tomaschewsky, 1963, S. 71) als Einheit von Bildung des Wissens und Könnens und Erziehung der Persönlichkeit (vgl. Benner 2015). Hitoshi Yoshimoto (1924-1996), der ehemalige Lehrstuhlinhaber, und die Mori Primary School haben dazu in ihrer Zusammenarbeit drei Aspekte des Kollektivs entworfen: Zunächst sollen alle Kinder sich frei äußern können und damit sollen dieselben offen für die in den Lehrmaterialien dargestellten Tatsachen sein.² Schließlich sollen alle Kinder ohne Störung³ am Unterricht teilnehmen können (Yoshimoto/Mori Primary School 1966).

Die ‚Lerngruppe‘ bedeutet hier nicht nur eine gemeinsam lernende Gruppe, sondern vielmehr, dass „die Individualität jedes einzelnen Kindes respektiert und dessen Recht auf Bildung in einer ‚Gruppe‘ gewährleistet wird, die auf ‚Lernen‘ ausgerichtet ist“ (Fukazawa 2018, S. 4). Eine derart definierte Lerngruppe ist nicht selbstverständlich gegeben und ist daher in der Unterrichtspraxis herauszubilden. „Eine Klasse ist nicht gleich eine Lerngruppe. Außerdem bezieht sich die Idee der Lerngruppe nicht auf das Lernen in kleinen Gruppen.“⁴ Die Lerngruppe ist eine Zielvorstellung⁵, die in der Unterrichtspraxis angestrebt wird, in gegenseitigem Verständnis den Unterricht zu gestalten“ (vgl. Toyoda 1999, S. 134). Klassenverbände und kleine Gruppen sollten in diesem Verständnis über die systemische, zufällige Zuteilung hinaus eine eigene Qualität als Lerngruppe gewinnen. Daher wird hier von der Kollektiv-Entwicklung gesprochen.

Um die Qualität von Unterricht im Hinblick auf die Gruppenentwicklung zu begreifen und zu verbessern, steht ‚Hatsumon (die Lehrer:innenfrage)‘ im Mittelpunkt der Jugyo Kenkyu (vgl. Toyoda 1988, S. 46). Hatsumon wird in der Lesson Study als eine der Unterrichtstheorien der Jugyo Kenkyu internationale Aufmerksamkeit zuteil. Fernandez und Yoshida (2004) beschreiben Hatsumon als

2 Hier geht es darum, dass die Lernenden der zu lernenden Sache begegnen. Die Lernthemen und -gegenstände selbst sind nicht Objekt des Lernens, sondern zu lehrende Inhalte. Es ist also zu betonen, dass der Bildungsgehalt erst im Unterrichtsprozess zu identifizieren ist.

3 ‚Störung‘ bedeutet in diesem Kontext nicht nur sogenannte heutige ‚Unterrichtsstörung‘, sondern auch soziale Isolation, z.B. hatten Kinder wegen der Armut keine Bleistifte.

4 „Lernen in kleinen Gruppen“ bedeutet nicht Kleingruppenunterricht, sondern innere Differenzierung (Klafki). „Kleine Gruppe“ heißt auf Japanisch ‚Han‘ und bedeutet ‚Tischgruppe‘ und beschreibt eine Gruppe zum Lernen und Schulleben.

5 „Lerngruppe als Zielvorstellung“ bedeutet nicht ‚Lerngruppe als Substanz‘, z.B. die 4-Schüler-Tischgruppe, sondern die Hauptgruppe als „Ziel“ eines zu entwickelnden demokratischen Kollektivs.

„Teacher’s question or actions designed to help provoke students’ deep thinking about a problem they are solving“ (p.236).

In Japan ist „die Hatsumon seit der Meiji-Zeit eine wichtige Unterrichtsmethode“ (Yoshimoto 1986, S. 172). So ist sie seit der Etablierung des modernen Schulsystems ein wichtiger Gegenstand der Jugyo Kenkyu. Toyoda, der sich mit der Theorie der Lehrer:innenfrage in der Meiji-Zeit beschäftigte, stellt fest, dass „der entscheidende Unterschied zwischen der Lehrerfrage und anderen allgemeinen Fragen darin besteht, dass die erste etwas, was die Lehrer lehren wollen, mit etwas, was die Kinder lernen wollen, vermittelt. Die Lehrintention wird hierbei zum Lerninteresse gemacht, um die Kinder anzuregen und anzuleiten, sich den Lernstoff selbständig zu erarbeiten, und um Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln, selbständig Fragen zu stellen und zu beantworten. So hat die Lehrerfrage Funktionen, Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln, selbständig zu ‚explorieren‘“ (Toyoda 1988, S. i).

Am Lehrstuhl für Educational Methods an der HU bildet ‚Hatsumon (Lehrer:innenfrage)‘ zusammen mit weiteren drei Perspektiven den Kern der Unterrichtsanalyse: Kyozaï Kenkyu (Didaktische Analyse), Gakushu Kiritsu (Lerndisziplin) und Shudan Shiko (kollektives Denken). Die vier analytischen Perspektiven werden zu zwei Dimensionen kategorisiert: Lehrprozess/-handlung (Didaktische Analyse und Lehrer:innenfrage) und Lernprozess/-handlung (Lerndisziplin und Kollektives Denken). Hatsumon ermöglicht es in unserer Jugyo Kenkyu, den Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozess zu klären.

Hierbei geht es darum, ob Lehrer:innenfragen in Fragen der Kinder umgewandelt werden und ob Fragen eines Kindes in gemeinsame Fragen umgewandelt und mit anderen Kindern geteilt werden. Wenn sich ausschließlich leistungsstarke Schüler:innen melden und sich der Rest der Klasse nicht im Wesentlichen am Unterricht beteiligt, wird dies in der Jugyo Kenkyu als ein Problem der Unterrichtsmethode angesehen. Denn damit scheinen diese Fragen nicht allen Schüler:innen die Beteiligung am Lernen zu ermöglichen, sie motivieren sie offenbar nicht. Die betreffenden Schüler:innen erreichen dadurch nicht die erwartete Lerndisziplin und schöpfen die Möglichkeiten kollektiven Lernens nicht aus. Diese zwei analytischen Perspektiven, Lerndisziplin und kollektives Lernen, werden im Zusammenhang mit Lehrer:innenfragen in den Fokus genommen, um zu klären, wie Lernprozesse in der Unterrichtsanalyse erfasst werden (Yoshimoto 1977, S. 163-186). Für unsere Jugyo Kenkyu stehen daher die Unterrichtsentwicklung und -analyse im zentralen Interesse, indem mithilfe der genannten vier Perspektiven auf Unterricht die Frage adressiert wird, inwieweit alle Kinder als Gruppe daran teilnehmen. So lässt sich unser Ansatz als Jugyo Kenkyu zu Lerngruppen bezeichnen.

2.4.3 Vorgehensweise der Jugyo Kenkyu und Strukturanalyse des Unterrichts

Jugyo Kenkyu an der HU wird in den folgenden fünf Schritten durchgeführt: Planung, Beobachtung, Nachgespräch, Analyse und Feedback.⁶

1) Planung des Unterrichts

- P1: Identifizierung der Probleme in der Praxis und Entwicklung der Fragestellung in schulinterner Forschungsarbeit durch die Lehrer:innen (ggf. eigene wissenschaftliche Fragestellung von den Forscher:innen)
- P2: Feststellung der im Versuchsunterricht (sogenannte research lesson) zu beobachtenden Perspektiven (ggf. Vorschlag der wissenschaftlichen Methodologie: z.B. Implementierung einer Theorie bzw. Datensammlung)
- P3: Planung des zu hospitierenden Unterrichts mit der Bitte um eine Kritik am Unterrichtskonzept durch die Teilnehmer:innen (z.B. Angemessenheit der Sachanalyse und der Unterrichtsmaterialien)

2) Beobachtung des Unterrichts

- B1: Entscheidung über die Beobachtungsmethode und Erhebungsinstrumente hinsichtlich des Teilschrittes P3
- B2: Makro-Beobachtung (Unterrichtsverlauf) und Mikro-Beobachtung (Gruppen- und Einzelarbeit)
- (B3: Beobachtung, wer beobachtet was)

3) Nachgespräch zum Versuchsunterricht mit den beteiligten Lehrkräften

- N1: Diskussion und Kontrolle der P3 und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die Tatsachen im Unterricht

4) Analyse des Unterrichts

- A1: Austausch über den Unterricht und Feststellung der vorhandenen und fehlenden Informationen über die Unterrichtsstunde (inkl. Rückfragen an die Lehrkräfte bzw. Schule)
- A2: Offene Diskussion als Brainstorming: Zuspitzung der einzelnen Analyseperspektiven und -methoden für die individuelle Analyse
- A3: Vorschlag der individuellen Analyseergebnisse
- A4: Aufbau des Berichts (Feedbacks) aus den Analyseergebnissen

5) Feedback anhand der Unterrichtsanalyse

- F1: Feedback für Lehrkräfte und Schule
- F2: Beitrag zum schuleigenen Jahreshft bzw. Fachzeitschrift
- F3: Feststellung der anschließend zu behandelnden Probleme und Fragestellungen in weiterer schulinterner Forschungsarbeit

⁶ Auf diesen fünf Schritten beruht der Prozess der Jugyo Kenkyu/Lesson Study. Die Beziehung der fünf Schritte und vier Perspektivierungen kann getrennt oder parallel gedacht werden. Die vier Perspektivierungen sind Aspekte der Unterrichtsentwicklung und -analyse.

Unsere Unterrichtsanalyse besteht aus diesen fünf Schritten. In jedem dieser Schritte werden die vier Perspektiven (didaktische Analyse, Lehrer:innenfrage, Lerndisziplin und kollektives Denken) besprochen.

Für die vorhandene Unterrichtsstunde aus Deutschland haben wir keine Möglichkeit, die Arbeitsschritte 1) Planung, 2) Beobachtung und 3) Nachgespräch selbst zu organisieren und durchzuführen, so dass wir drei von vier Perspektiven – didaktische Analyse, Lerndisziplin und kollektives Lernen – nur bedingt in die Unterrichtsanalyse einbeziehen können. Hinsichtlich der didaktischen Analyse haben wir zunächst den Text von Maria Stuart interpretiert und dann Fragen an Frau Kieres zu ihrer Interpretation des Textes gestellt. Ihre Antworten versuchen wir nachfolgend für die Unterrichtsanalyse zu nutzen. Die Lerndisziplin konnten wir nicht analysieren, weil die Video-Informationen sehr begrenzt waren und die Schulkultur in Japan sehr unterschiedlich zu der in Deutschland ist. Wir fragten Frau Kieres jedoch nach dem Lehrenden-Lernenden-Verhältnis und beziehen auch diese Antwort in unsere Analyse ein. Kollektives Lernen wird zum Teil in 2.4.4 und insbesondere in 2.4.5 anhand der Strukturierung des Unterrichts mit Lehrer:innenfragen kritisch analysiert. Das heißt, wir haben die Lehrer:innenfrage als zentrale Analyseperspektive festgelegt und die Analyse auf Basis des Videos und der Transkripte durchgeführt. So wird die Struktur des Unterrichts in Bezug auf die Lehrer:innenfrage analysiert, indem alle transkribierten Sprechakte induktiv analysiert werden.

Als Erstes untersuchen wir alle transkribierten Äußerungen der Lehrerin. In Zahlen sind das 263 einzelne Sätze. Als Ergebnis der induktiven Analyse hinsichtlich der Funktion der einzelnen Äußerungen, werden diese wie folgt kategorisiert: Bestätigungsfrage, Anweisung, Erklärung, Nachfrage und Bewertung.

Bestätigungsfragen sind Fragen wie „sag mal, S10, wo bist du denn jetzt hier eigentlich“ (ID5-64L) und dergleichen für die Schüler unklare Abschnitte, welche die Lehrerin überprüfen möchte. Mit Anweisungen wie „geht wieder zu euren Plätzen“ (ID5-01L) werden den Schüler:innen Aufträge gegeben, bestimmte Aktivitäten auszuführen. Erklärungen sollen den Inhalt direkt übermitteln und ergänzen. Nachfragen wie „dann müsst ihr bitte auswerten, welche Ziele und Motive bei der Figure eigentlich dahinter stehen“ (ID3-01L) richten sich darauf, was die Aktivitäten der Schüler:innen organisieren und ihr Denken fördern soll. Bewertungen sind evaluierende Bemerkungen über die Lernaktivitäten und Wortmeldungen der Schüler:innen, z.B. „falsch ist mit Sicherheit nichts“ (ID5-08L) oder „gut gut gut, alle, alles wunderbare Stichwörter, da kommen wir jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L).

In unserer Analyse stellten wir fest, dass Frau Kieres' Äußerungen in 46 Bestätigungsfragen, 61 Anweisungen, 60 Erklärungen, 36 Nachfragen und 60 Bewertungen eingeteilt werden können. Dies zeigt, dass Bestätigungsfragen und Nachfra-

der Personen“ (ID1) anzuregen, die im siebenten Segment noch einmal erfragt werden. Oben rechts in der Abbildung 1 ist ein Foto der „Konzepte der Personen“ zu finden, die von Frau Kieres zum Ende der Unterrichtsstunde an die Tafel geschrieben werden.⁸ Indem Frau Kieres ihre Fragen hinsichtlich der Antworten und dem Verständnis der Schüler ändert, ist sie im Begriff, sich gemeinsam mit den Schüler:innen den Fragen („Konzepte der Personen“) anzunähern. Um die Ergebnisse einer Analyse einer solchen Unterrichtsstunde aufzuzeigen, dienen die Fragen der Lehrerin als Ausgangspunkt des Unterrichts und die Unterrichtssituation kann stets als strukturiert und gegliedert betrachtet werden.

Die Strukturanalyse ist als Unterrichtsanalyse insofern oberflächlich, als die Strukturanalyse nur der Unterrichtsplanung folgt. In der Jugyo Kenkyu ist es auch die Unterrichtsstruktur, die in der gemeinsamen Unterrichtsplanung von Lehrer:innen und Forscher:innen erfasst wird. Allerdings kann durch die Fokussierung auf die Lehrer:innenfragen die Struktur des Unterrichts deutlich dargestellt werden, wie in Abb. 1 gezeigt wurde. Dies weist darauf hin, dass die Lehrer:innenfragen eine wichtige Rolle bei der Strukturierung des Unterrichts spielten.

Wie oben bereits erläutert, arbeiten in der Jugyo Kenkyu Forscher:innen und Lehrer:innen eng zusammen. Dies lässt sich nicht einfach in den deutschen Kontext übertragen. Wir haben Frau Kieres deshalb in Anlehnung an Jugyo Kenkyu drei Leitfragen (Planungsebene des Unterrichts, Implementationsebene des Unterrichts und Nachgespräch/Reflexionssebene des Unterrichts) gestellt. In diesem Fall konnten wir die Schritte nicht verfahrensgemäß durchführen, weshalb die Nachfragen für unsere Analyse nötig waren. Im Folgenden untersuchen wir unsere Fragen an Frau Kieres und ihre Antworten, um ihre Perspektive in unsere Deutung ihres Unterrichts einzubeziehen.

2.4.4 Reflexion über die Unterrichtsstunde mit der Lehrerin

Die Planungsebene des Unterrichts reflektierend haben wir die folgenden fünf Fragen an die Lehrerin gestellt, die uns Aufschluss darüber geben sollten, in welcher didaktischen Funktion die Lehrerin ihre Fragen im Unterricht verortet:

- 1a: Haben Sie sich zuerst für „Maria Stuart“ als Unterrichtsmaterial entschieden, oder haben Sie zuerst die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen bestimmt und dann in diesem Rahmen „Maria Stuart“ als Lernmaterial ausgewählt?
- 1b: Wie haben Sie die Sachanalyse vollzogen? Das heißt, gibt es eine feste Vorstellung über ‚die Figuren‘?
- 1c: Haben Sie vor dem Unterricht die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen oder die Anforderungen an das Verständnis des Inhalts festgelegt? Wenn Ja, was genau? Wenn nicht, warum?

⁸ Dies ist eine Aussage im Unterricht, die nicht in der Transkription (ID2, 3, 5) zu finden, aber in ID7 zu hören war.

- 1d: Hat Ihre Sachanalyse eine enge Beziehung zur Konstruktion des Unterrichts? Das heißt, gibt es einen Grund, dass Sie sich mehr Zeit für die Diskussion über Burleigh genommen haben als für Leicester und Shrewsbury?
- 1e: Zu 1d: gibt es einen Grund oder Hintergrund zur Einteilung der drei Gruppen (wer gehört zur Gruppe von Leicester, Burleigh oder Shrewsbury)?

Diese Fragen stehen für Annahmen, die Lehrer:innen und Forscher:innen bei der Unterrichtsplanung und dem Nachgespräch in der regulären Jugyo Kenkyu teilen. Das sind die Fragen, die bei der Didaktischen Analyse und der Konzeption von Unterricht mit Blick auf Lerndisziplin und kollektives Lernen insofern eine Rolle spielen, als sie eine Aussage über die von der Lehrerin intendierte Fragerichtung geben: zum ‚Stoff‘ oder zu ‚Schülerkompetenzen‘, also ob sie eher material oder formal intendiert sind.

Frage (1a) zielt darauf, welche Freiheiten der Interpretationsspielraum der Schüler umfasst. Die Fragen (1b und 1c) sollen klären, inwiefern Schwerpunktsetzungen der Fragen bereits in der planerischen Organisation des Unterrichts vorweggenommen oder in der Interaktion erst aktualisiert wurden bzw. inwiefern die unterrichtliche Sache die Struktur der Stunde begründete (1d). Schließlich sollte geklärt werden, welche Gründe oder Annahmen der Gruppeneinteilung zugrunde lagen (1e). Die Antworten der unterrichtenden Lehrperson ergaben, dass das behandelte Drama „Maria Stuart“ durch den Sächsischen Lehrplan bzw. den verbindlichen Lektürekanon des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II festgelegt sei, die Auswahl also nicht durch die Lehrperson erfolgte. Mit den Vorgaben des Lehrplans sei „Maria Stuart“ eingebettet in den Lernbereich „Konkurrenz literarischer Konzepte um 1800“, der das Menschenbild der Klassik am Beispiel des Dramas „Maria Stuart“ repräsentiert.

Die Lehrperson ist bei ihrer Sachanalyse von dem zentralen Konflikt ausgegangen, der sich aus dem Spannungsfeld von Freiheit des Willens, Pflicht und Neigung ergebe.

Für die Planung der Stunde sei in Bezug auf die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes als wichtig erachtet worden, dass die drei Figuren der Berater das Entscheidungsdilemma einer der Protagonistinnen, Elisabeth I. von England, rahmen und dabei verschiedene persönliche, ideelle, realpolitische Konzepte repräsentieren, die die Schüler zur Auseinandersetzung motivieren sollten. Für die Erschließung der drei Figuren hatte die Lehrperson auf der Grundlage des literarischen Textes ein mögliches Ergebnis antizipiert, vornehmlich, um selbst Klarheit oder eine ‚Übersicht‘ zu gewinnen. Allerdings sah sie diese als ‚Arbeitsmaterial‘ oder Orientierung, aber nicht als das anzustrebende Ergebnis, das von den Schülern genau so erarbeitet und angenommen werden müsse oder solle. Eine entsprechende Offenheit in Bezug auf das Ergebnis und ein Interpretationsspielraum sei gewünscht

und gewollt gewesen. Diese Aussagen führten uns zu der Erkenntnis, dass die Lehrerin ihre Fragen als Fragen für die Schüler so offen verstanden wissen möchte, dass die Schüler durch eigenes Problemlösen – eventuell vergleichbar dem „deep thinking“ in Hatsumon (s.o.) – zu einer eigenen Erschließung der drei Figuren kommen sollten (1 a, b und c).

In Bezug auf das Verhältnis von Unterrichtsgegenstand und Kompetenzerwerb vermitteln die Antworten der Lehrperson, dass die Festlegung der zu erwerbenden Kompetenzen durch die Lehrperson aus den Potenzialen des literarischen Textes hergeleitet wurde. Es wurden grundlegende Kompetenzen in Bezug auf die Erschließung von und die Auseinandersetzung mit dramatischen Texten in ihrer literaturhistorischen und ideellen Verortung erweitert und gefestigt, die in den vorangegangenen Schuljahren bereits erworben wurden, wobei die Fragen der Lehrerin auf einen sukzessive aufzubauenden Kompetenzerwerb zielten.

Obwohl in der Planung also offenbar Kenntnisse vorausgesetzt wurden, ergab unsere Beobachtung, dass sich nur ein Teil der Schüler durchgängig aktiv an der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand beteiligte und in ein gemeinsames Problemlösen im Sinne eines kollektiven Lernens eingebunden war. Dies legte die Frage nahe, ob die Inaktivität Einzelner auf eine fehlende Werkkenntnis bzw. ein unzureichendes Werkverständnis zurückzuführen sei. Wir erfuhren in der Nachbesprechung, dass die Lektüre des Dramas gemeinsam erfolgte, also alle Schüler über die entsprechende Werkkenntnis verfügten. Die Inaktivität muss also in ihrer Kausalität eher darauf zurückzuführen sein, dass die Werkkenntnis nicht zwingend auch mit einem Werkverständnis verknüpft ist bzw. die Anreize für die Auseinandersetzung nicht von allen Schülern als motivierend erlebt wurden (1c).

Die Unterrichtsbeobachtung zeigte auch, dass die Auseinandersetzung mit einer der betrachteten literarischen Figuren einen deutlich größeren Zeitumfang in Anspruch nahm.

Die Lehrerin erläuterte diese Fokussierung insbesondere aus den eher defizitären Arbeitsergebnissen der Schüler im Unterricht: Für die Bewertung der Entscheidung Elisabeths, das Todesurteil zu unterzeichnen, seien die Ideale, die Burleigh vertrete, entscheidend. Zudem sei sein Wertesystem ein komplexeres, das auch philosophische Kategorien tangiere. Von den Schülern sei diese Metaebene in der Gruppenarbeit nicht erreicht worden, weshalb fokussierende Fragen, Nachfragen und erläuternde Passagen hier wesentlich mehr Raum eingenommen hätten als in der Planung vorgesehen gewesen sei. Die Lehrperson reagierte also auf die konkreten Entwicklungen des Unterrichtsprozesses und passte ihr Zeitmanagement und damit ihr Frageverhalten den sich abzeichnenden Erfordernissen der Unterstützung des Erkenntnisgewinns an.

Im Zusammenhang mit der Betrachtung der Planungsebene des Unterrichts interessierte uns des Weiteren der Aspekt der Sozialformen. Die Lehrperson entschied

sich für eine zeitlich umfangreiche Arbeit in Gruppen. Bezüglich der Kriterien, nach denen die Lehrperson die Zuordnung einzelner Schüler zu den jeweiligen Gruppen vorgenommen hatte, erfuhren wir in der Nachbesprechung, dass die Gruppeneinteilung vorher festgelegt wurden und dabei unterschiedliche Zuordnungskriterien zum Tragen kamen: Die Gruppen führten Schüler mit einem unterschiedlichen Leistungsniveau zusammen. Zudem berücksichtigte die Gruppeneinteilung auch Fähigkeiten und Dispositionen der Schüler: In jeder Gruppe arbeitete ein Schüler, der in der Lage ist, den Arbeitsprozess zu steuern und ein Schüler, der gut in der Lage ist, Arbeitsergebnisse zusammenzufassen bzw. darzustellen. Die damit verbundene Übertragung von Verantwortung für das gemeinsame Lernen in kleineren Gruppen führte uns zu der Frage nach der eigenen Positionierung der Lehrperson in der Klasse. Die für uns für Individualisierungs- und Vergemeinschaftungsprozesse wichtigsten Aussagen waren die, dass es ihr darum ging, den Austausch der Schüler anzuregen, diesen auch in gewisser Weise zu lenken und Impulse zu geben. Als Leserin unter Lesern, die in Austausch mit den Schülern trat, wurden ihre eigenen Interpretationsansätze idealerweise als individueller Ansatz begriffen, der in der Diskussion mit den Schülern geprüft werden und diese zu eigenen interpretativen Positionierungen ermutigen sollte.

Zugleich versuchte sie eine Moderatorfunktion einzunehmen in der Vermittlung zwischen Standards und Anforderungen einerseits und Schülerbedürfnissen und Erfordernissen des Schulabschlusses andererseits. Sie zeigte sich damit den bildungs- und schulpolitischen Rahmenbedingungen ebenso verpflichtet wie dem Schülerkollektiv.

Zum Beispiel wurde ein Schüler für die Präsentation ausgewählt, der sich sonst kaum äußerte. Er reagierte zunächst mit Widerstand, letztlich konnte er aber Arbeitsergebnisse präsentieren und sich dem Auftrag stellen.

In der vertiefenden oder erweiternden Diskussion einzelner Aspekte, die sich über die Gruppenarbeitsaufträge hinaus ergaben, waren einige Schüler nicht mehr am Unterrichtsprozess oder am Lernprozess beteiligt. Austausch fand kaum noch in Bezug aufeinander, sondern zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern statt.

Dazu nachgefragt und mit Hilfe der Antworten der Lehrerin wurden vier der fünf Schritte (Planung, Beobachtung, Nachgespräch, Feedback) befolgt und wie in den nächsten Abschnitten folgt daraufhin analysiert, welche Bedeutung die Lehrer:innenfragen für die Entwicklung der ‚Lerngruppe‘ und den Prozess der Vergemeinschaftung haben.

2.4.5 Die Vergemeinschaftung durch Lehrer:innenfragen

Während wir in Kapitel 2.4.4 die Reflexion mit der Lehrerin im Lesson Study-Prozess und die Ergebnisse ihrer Positionierung in den einzelnen Phasen des Unterrichts von der Planung bis zur rückblickenden Reflexion dargestellt haben, folgt nun die Betrachtung dieser Ergebnisse in ihrer Bedeutung für Vergemein-

schaftungsprozesse, die durch die spezifischen Lehrer:innenfragen ermöglicht wurden.

Nach langanhaltenden Gruppenaktivitäten in diesem Unterricht berichten die einzelnen Gruppen über die der jeweiligen Gruppe zugewiesene Figur. Am Ende des ersten Vortrags der Burleigh-Gruppe sagt S9 „oder haben meine Gruppenteilnehmer noch was zu ergänzen“ (ID5-04S9). Darauf eingehend fragt Frau Kieres „die letzte Frage jetzt zuerst – möchte noch irgend jemand aus der Gruppe, die das erarbeitet hat, noch irgendwas ergänzen oder erläutern“ (ID5-05L) und fordert so andere Gruppenmitglieder zu Äußerungen auf. Sollten die Schüler die Präsentation der Arbeitsergebnisse eines anderen Schülers der eigenen Gruppe ergänzen, so könnten die Schüler die eigene Gruppe bewusst wahrnehmen und zugleich für das Arbeitsergebnis der Gruppe mehr Verantwortung gewinnen. Auf die anschließenden Vorträge der beiden anderen Gruppen eingehend, fragt Frau Kieres, ob die Schüler der anderen Gruppen den Vortragenden ergänzen möchten und die Schüler steuern tatsächlich einige Ergänzungen bei. Während die Ansprache der Lehrerin an die Schüler ermöglicht, ihre Gruppenergebnisse bewusst wahrzunehmen, ermöglicht dies der Lehrerin zu einem gemeinschaftlichen Verständnis bzw. einer gemeinschaftlichen Deutung zu kommen.

Darüber hinaus ist ersichtlich, dass es für Frau Kieres wichtig ist, wer nach einer Berichterstattung als Nächster zu Wort kommen wird. Um Assoziationen zwischen den Aussagen der Lernenden untereinander herzustellen, ist eine Steuerung, wer sich zu welchem Zeitpunkt äußern kann, eine notwendige Lehrtechnik. Diese Art des Lehrerhandelns, ohne Schülermeldung gezielt jemanden dran zu nehmen, findet hier statt.

Ebenso wurde z.B. ein Schüler für die Präsentation ausgewählt, der sich sonst kaum äußert. Er reagierte zunächst mit Widerstand, letztlich konnte er aber Arbeitsergebnisse präsentieren und sich dem Auftrag stellen.

Trotzdem sind in der vertiefenden oder erweiternden Diskussion einzelner Aspekte, die sich über die Gruppenarbeitsaufträge hinaus ergaben, einige Schüler nicht mehr am Unterrichtsprozess oder am Lernprozess beteiligt und der Austausch findet kaum noch in Bezug aufeinander, sondern zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern statt.

Allerdings melden sich die Schüler der Burleigh-Gruppe bei der Diskussion über Burleigh aktiv zu Wort und es gibt auch Äußerungen aus der Leicester-Gruppe (S3) und der Shrewsbury-Gruppe (S4). Der Schüler S9 aus der Burleigh-Gruppe äußert sich mit Zitaten aus Burleighs Rollentext über dessen Menschenbild, woraufhin Frau Kieres die ganze Klasse mit der Äußerung konfrontiert: „ich bleibe mal vornehmlich bei den Zielen und Motiven“ (ID05-08L). Sie nimmt für den Unterricht einzelne Äußerungen der Schüler sorgfältig auf und belässt es nicht dabei, sich im direkten Gespräch ausschließlich mit dem betreffenden Schüler auseinanderzusetzen, sondern leitet Fragen an die ganze Klasse weiter. Dadurch

kann sie erfolgreich nicht nur Mitglieder der Burleigh-Gruppe, sondern auch der Leicester- und Shrewsbury-Gruppen zu Antworten veranlassen (siehe Abb. 2).

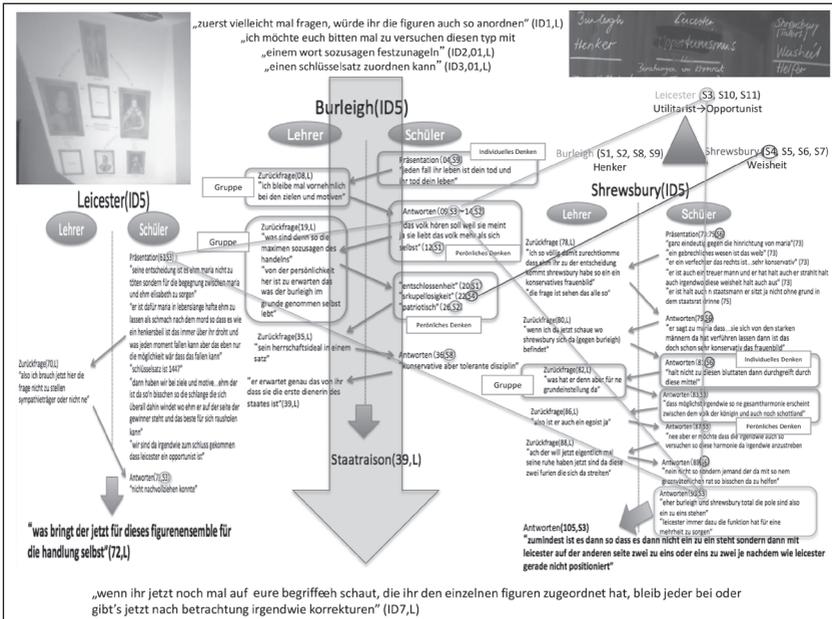


Abb. 2: Beziehungen zwischen Äußerungen der Schüler

Diese Abb. 2 zeigt durch Ziehen einer Linie, wo ein Schüler (S3) und ein Schüler (S4) sprechen. Die wichtigen Lehrer:innenfragen des Unterrichts sind durch Quadrate gekennzeichnet, um die herum Aussagen der Schüler:innen erscheinen. Darüber hinaus regt Frau Kieres einzelne Schüler zu partiellen Äußerungen an: „Wenn man jetzt ehm noch mal weiter geht und überlegt, ehm, was sind denn so die Maximen sozusagen des Handelns“ (ID05-19L), „von der Persönlichkeit her ist [das] zu erwarten, ... was der Burleigh im Grunde genommen selbst lebt“ (ebd.). So leitet sie die sich mit dem Menschenbild Burleighs auseinandersetzen den Fragen an die ganze Klasse weiter. Auf diese Fragen antworten die Schüler jeweils mit Äußerungen, die das Menschenbild Burleighs herausstellen. In dieser Abfolge ist besonders interessant, dass nicht nur die Schüler in der Burleigh-Gruppe, sondern die ganze Klasse die Grundeinstellung Burleighs zu identifizieren versucht. Hinsichtlich der das Menschenbild Burleighs betreffenden Betrachtungen beschreibt Schüler S1 aus der Burleigh-Gruppe dieses mit „Entschlossenheit“ (ID05-20S1) und S2 mit „treu seiner eigenen Linie, dass er eben so'n ja, dass er eben so straight bleibt“ (ID05-26S2), auch „patriotisch“ (ebd.). Schüler S4 aus der Shrewsbury-Gruppe spricht von „Skrupellosigkeit“ (ID05-22S4). Es sind also

hier relevante Äußerungen innerhalb und außerhalb der Gruppe zu beobachten. Die Schüler in der Shrewsbury-Gruppe melden sich aber vorwiegend bei dessen Besprechung aktiv zu Wort. Besonders auf die Bemerkung vom Schüler S6 in der Shrewsbury-Gruppe hin „halt nicht zu diesen Bluttaten dann durchgreift“ (ID5-81S6) stellt Frau Kieres der ganzen Klasse die Frage: „Was hat er denn aber für 'ne Grundeinstellung da“ (ID05-82L). Demgegenüber zeigen die Aussagen, die der Schüler S3 aus der Leicester-Gruppe unter Bezug auf die Äußerungen von S6 aus der Shrewsbury-Gruppe macht (ID05-83S6, 85S6, 87S6), dass individuelle Vorstellungen von S6 und S3 geteilt werden. S3 bezieht weiterhin bei der Diskussion über Shrewsburys Menschenbild die Diskussionen seiner Gruppe sowie die bereits von der ganzen Klasse geteilten Besprechungen über Burleigh in die eigenen Überlegungen ein. S3 erwähnt, „ich finde, dass eher Burleigh und Shrewsbury total die Pole sind“ (ID05-93S3), beziehungsweise „Leicester immer dazu die Funktion hat, für eine Mehrheit zu sorgen“ (ebd.), wodurch verdeutlicht wird, dass sich sein Konzept der Figurenkonstellation dahingehend entfalten, dass er sich letztendlich nicht ausschließlich auf seine eigene Positionierung im Hinblick auf das Verständnis von Shrewsbury beschränkt, sondern Leicester und Burleigh in die Beziehungen aller in „Maria Stuart“ auftretenden Figuren in seine Betrachtungen einschließt und damit evtl. eine Diskussion in der gesamten Klasse ermöglicht.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Äußerungen in diesem Unterricht fällt besonders S3 auf. Er hält die Gruppenpräsentation für Leicester und nimmt aktiv an der Diskussion über die zwei weiteren Berater teil: „Ich glaube, er ist jemand, der versucht, es allen recht zu machen und dass möglichst irgendwie so 'ne Gesamtharmonie erscheint, zwischen dem Volk der Königin und auch noch Schottland“ (ID5-83S3), „ich finde, dass eher Burleigh und Shrewsbury total die Pole sind“ (ID5-93S3). S3 bespricht nicht nur die in seiner Gruppe untersuchte Figur Leicester, sondern auch die Beziehungen zwischen ihm und den beiden anderen Männern. Auch dadurch wird wiederum erkennbar, dass die Schüler die Möglichkeiten nutzen, sich gemeinschaftlich über einzelne Positionierungen auszutauschen.

In Verbindung mit Äußerungen der Schüler stellen wir hier fest, dass das anfänglich bezüglich Leicester festgelegte Schlüsselwort „Utilitarist“ im Verlauf der Diskussionen in der Klasse letztendlich durch den Begriff „Opportunist“ ersetzt wurde. Der Begriff wurde ursprünglich von S2 für Leicester schon ins Spiel gebracht (ID2-12S2). Demgegenüber wendet die Lehrerin ein: „So stopp, stopp, stopp. Jetzt muss ich euch noch folgen“ (ID2-14L). In dem Dialog von S2 und S3 (ID2-16S2 und ID2-17S3) wird das Schlüsselwort „Utilitarist“ als treffend benannt. Der sich häufig zu Wort meldende Schüler S3 sowie auch viele andere Schüler stimmen der Beschreibung Leicesters als „Utilitarist“ zu. Nach den Diskussionen hält Frau Kieres Leicester als „Utilitarist“ im Tafelbild fest. Erst als am Ende des

Unterrichts (ID7) die Schlüsselwörter geprüft werden, wird dies zwischen S7, S8, S6 und S1 noch einmal diskutiert. Im Fazit der Diskussion stimmt die Lehrerin der ursprünglichen Schülermeinung für „Opportunist“ zu und ändert dementsprechend das Schlüsselwort an der Tafel.

Die Lehrerin akzeptiert zwar die Argumentationen der Gruppe, gibt aber dennoch die Steuerung nicht aus der Hand.

S8 nennt bei der Diskussion über die Stichwörter zu Burleigh „konservative aber tolerante Disziplin“ (ID5-36S8). Darauf eingehend schätzt Frau Kieres diese Aussage mit „gut gut gut, alle, alles wunderbare Stichwörter, da kommen wir jetzt im Grunde genommen auch da hin“ (ID5-37L) als treffend ein. Dieser Punkt hätte wahrscheinlich von allen Schülern diskutiert werden sollen. Trotzdem gab es auf diese Aussage bezogen unter den Schülern keinen Meinungsaustausch und das, was an der Tafel stand, wurde letztendlich nicht umgeschrieben.

Aus der vorangegangenen Analyse ist zu erkennen, dass Lehrer:innenfragen eine Vergemeinschaftung in den Gruppen- und Plenumsdiskussionen ermöglichen, aber nicht in jedem Fall bewirken. Die Lehrer:innenfragen evozieren bei mehreren Schülern, darunter S3 und S6, lebhaftere Äußerungen. Jedoch ist noch nicht zu sagen, dass alle Schüler auf die gleichen Unterrichts- bzw. Lernziele hinarbeiten. Die Lehrer:innenfragen strukturieren den Unterricht sehr gut nach der Unterrichtsplanung und -konzeption sowie den curricularen Anforderungen. Obwohl offenbar nur wenige Äußerungen der Lehrerin die Funktion hatten, die Vergemeinschaftung der Schüler durch zustimmende oder ablehnende Beurteilungen zu steuern und Orientierung zu geben, wurden die Schüler herausgefordert, sich in den Diskussionen als eine Gemeinschaft zu präsentieren. Gerade deshalb ist es für uns notwendig zu reflektieren und zu hinterfragen, wie Gruppenentwicklungen mit spezifischen Eigenschaften gebildet werden.

2.4.6 Zusammenfassung und Diskussion

In der Jugyo Kenkyu ist es von großer Bedeutung, mit den Lehrer:innen zusammenzuarbeiten und viele Informationen über den Unterricht zu sammeln. Das Merkmal der Jugyo Kenkyu speziell an der HU liegt darin, den Unterrichtsprozess aus der Perspektive von Lehrer:innen zu verstehen und die Entwicklung der Lerngruppe als Vergemeinschaftungsprozess zu fokussieren. Uns ist die Strukturierung des Unterrichts wichtig, um die Intention der Lehrer:innen zu verstehen und um die innere Tiefe der Interaktion des Unterrichts zu analysieren. Durch die Kommunikation mit der Lehrerin konnten wir auch ihre Intention und die sichtbare bzw. die Oberflächenstruktur des Unterrichts verstehen. Aber wir konnten nicht analysieren, was und wie die Schüler gelernt haben, weil keine für die Unterrichtsstunde relevanten Informationen der Schüler (z.B. Arbeitsblätter, Präsentationsfolie der Gruppenarbeit, usw.) für uns zur Verfügung gestellt wurden.

In der interkulturellen Unterrichtsforschung ist uns klar geworden, dass der Umgang mit potenziellen Analysematerialien in den verschiedenen Zugängen unterschiedlich ist. Aus der Sicht der Lesson Study können wir zeigen, dass das Transkript und das Video des Unterrichts sehr wichtig und hilfreich sind, um den Unterricht zu verstehen und zu interpretieren. Welche Informationen und welche Daten wir für die interkulturelle Lesson Study benötigen, bleibt ein Diskussionspunkt: Wenn wir beispielsweise nicht nur Transkripte von Szene 2, 3 und 5, sondern alle Transkripte des Unterrichts zur Verfügung gehabt hätten, hätten wir vielleicht andere und weitere Analysen zeigen können. Die Fragen an die Lehrerin und ihre Antworten, die wir im Kapitel 2.4.4 gezeigt haben, würden dann die Grundlagen zur Entwicklung der interkulturellen Lesson Study bilden.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), S. 481-496.
- Fernandes, Clea/Yoshida, Makoto (2004): *Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. London & New York: Routledge.
- Fukazawa, Hiroaki (2018): Kyoiku no Hoshin (Rashinban) to shite no Gakushu Shudan Zukuri. Jo ni kaete (Aufbau von Lernkollektiven als „pädagogischer Wegweiser (Kompass)“ – Vorwort). In: Fukazawa, Hiroaki/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Gakushu Shudan Kenkyu no Genzai Vol. 2. Gakushu Shudan Zukuri ga egaku „Manabi no Chizu“*. („Lernlandkarten“ beim Aufbau von Lernkollektiven. *Aktuelle Forschungen über Lernkollektiv*. Vol. 2.) Hiroshima: Keisuisha, S. 1-8.
- Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.) (2021): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London & New York: Routledge.
- Klein, Helmut/Tomaschewsky, Karlheinz, u.a. (Hrsg.) (1963): *Schulpädagogik Teil I; Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Matoba, Masami (2011): Lesson Study Perspective. In: NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha, pp. 433-448.
- Mewald, Claudia (2019): Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 7. Innsbruck: Studien Verlag, S. 19-29.
- Mimura, Kazunori (2003): Jugyo Kenkyu Hohoron: Hiroshima Daigaku Kyouikuohogaku Kenkyushitsu no Jirei Bunseki (Methodologie der Unterrichtsforschung: Fallanalyse des Lehrstuhls für Educational Methods). In: *Okinawa International University Journal of Social Welfare and Psychology*, 1(1), S. 79-101.
- NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.) (2011): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha.
- Toyoda, Hisaki (1988): *Meijiiki Hatsumon Ron no Kenkyu (Studien zur Theorie der Lehrerfragen in Meiji-Zeit)*. Kyoto: Minerva Shobo.
- Toyoda, Hisaki (1999): Gakushu Shudan Zukuri (Aufbau des Lernkollektivs). In: Tsuneyoshi, Kosuke/Fukazawa, Hiroaki (Hrsg.): *Jugyo Yogo 300 no Kisochishiki. Jugyo Kenkyu (300 Grundwissen. Unterrichtsforschung)*. Tokio: Meiji Tosho, S. 134.
- Tsukui, Atsushi/Murase, Masatsugu (Eds.) (2019): *Lesson Study and Schools as Learning Communities. Asian School Reform in Theory and Practice*. London & New York: Routledge.

- Usui, Yoshikazu (2011): What is Lesson Study? Historical Background. In: NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha, pp. 3-14.
- Yoshida, Nariakira/Matsuo, Nami/Matsuda, Mitsuru/Sato, Yuichiro (2018): Analysis and Interpretation of lessons with the Collaboration between University and School. Historical approach to the Lesson Study in Japan and a Case Study for the integrated perspectives. In: *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University Part III (Education and Human Science)*, 67, pp. 27-36.
- Yoshimoto, Hitoshi (1977): *Hatsumon to Shudan Shiko no Riron (Die Theorie der Lehrerfrage und des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Yoshimoto, Hitoshi (1986): *Jugyo wo tsukuru Kyojugaku Kiwado (Didaktische Stichwörter der Unterrichtsentwicklung)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Yoshimoto, Hitoshi/Mori Primary School (1966): *Shudanshiko no Taido Zukuri (Die Einstellungsbildung des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.

Kapitel 3:
Reflexion der Lehrperson
zu den wissenschaftlichen Interpretationen

Christine Kieres

3 Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht

3.1 Vorbemerkung

Zunächst sei betont, dass es ein immens großer Gewinn für mich war, meinen Unterricht durch die Videographie und die Transkription quasi unter dem Mikroskop und in Zeitlupe zu betrachten. Dieses methodische Herangehen an die Analyse und Reflexion von Unterricht ist kein der Lehrperson im herkömmlichen Berufsalltag vertrautes Verfahren. Erfahrungen in der Reflexion des eigenen Unterrichts beziehen sich gewöhnlich auf den erinnerten Unterrichtsverlauf und dessen Ergebnisse. Es erfolgt in der Regel ein Abgleich von Erwartungshorizont und (vermeintlich) tatsächlich erreichten Ergebnissen. Unerwartete Unterrichtsverläufe, insbesondere Unterrichtsstörungen, wirken häufig als Auslöser für eine tiefgründigere Betrachtung der Unterrichtsprozesse. Die Reflexion aus der Erinnerung gestattet jedoch in der Regel nur eine ‚grobe Draufsicht‘. Gerade im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen verlagern sich Ursachenzuschreibungen nicht selten auf die Schüler:innen, weil Lehrer:innenaktivitäten in ihrer störenden oder gar verstörenden Wirksamkeit nicht wahrgenommen werden (können). Die Selbstreflexion von Unterricht gerät auf Grund ihrer subjektiven und selektiven Qualität schnell an Grenzen, wenn es darum geht, verstehen zu wollen, welche Interaktionsprozesse im Unterricht ablaufen und warum Ergebnisse so oder anders zustande kommen.

Als weitgehend vertraut kann ich die Unterrichtsbeobachtung als Methode zur Reflexion von Unterricht bezeichnen. Allerdings erfolgt sie in der Regel in einem spezifischen Setting, nämlich im Zusammenhang mit der Unterrichtsbeobachtung von oder durch Referendar:innen. Nicht unerheblich ist dabei, dass hier der Beziehungsaspekt zwischen Mentor:innen und Referendar:innen die Unterrichtsreflexion in Bezug auf Offenheit und Umgang mit eventueller Kritik prägt.

Eine kollegiale Unterrichtsbeobachtung oder -reflexion kann ich – im Gegensatz zu den in 1.1.2 aus Japan berichteten Praxen – nur als eher selten praktiziert einstufen, sodass dadurch ein wesentliches Mittel zur Erweiterung des Reflexionshorizontes und des Verständnisses von Unterrichtsprozessen für die einzelne Lehrperson fehlt.

Mit der Analyse von Unterricht auf der Grundlage von Videographie, Transkription und gemeinsamer Interpretation durch Forscher:innen zweier Universitäten

und der Lehrperson selbst ergab sich eine so komplexe und vielschichtige Sicht, dass die auf die Einzelstunde oder gar einzelne Sequenzen einer Unterrichtsstunde bezogenen Reflexionsergebnisse grundsätzliche und verallgemeinerbare Erkenntnisse zutage förderten, die ich als nachhaltig wirksam erlebe und die auch meiner Selbstreflexion neue Impulse oder Interpretationsperspektiven eröffneten. Zu letzteren gehört z.B. das Bemühen um eine bewusste Betrachtung des Unterrichts aus der Perspektive der Lernenden und darum, diese zum Prüfsiegel für die Strukturierung des Unterrichts sowie die Ziel- und Aufgabenformulierung zu machen.

Ein weiterer Gewinn ergibt sich für mich dadurch, dass sich die wissenschaftliche Interpretation nicht vordergründig auf fachdidaktische Aspekte bezieht und damit fundamentale Merkmale von Unterricht betrachtet werden, die das Gelingen von Unterricht bedingen. Mit großer Wahrscheinlichkeit hätte sich eine Analyse und Interpretation des Unterrichts mit Kolleg:innen der gleichen Fachdisziplin auf inhaltliche und fachdidaktische Aspekte konzentriert.

3.2 Reflexion der Interpretation der Universität Leipzig

Im Ergebnis der Sequenzanalyse zu Segment 2 gelangen die Forscher:innen der Universität Leipzig zu folgender Erkenntnis:

„Die Schüler werden adressiert als ‚denkende Individuen‘ in einer ‚Diskussionsgemeinschaft‘, die gemeinsam etwas ‚herausfinden‘ sollen. Dass dieses erst gemeinsam Herauszufindende von einer Person bereits (zumindest in groben Zügen) ‚gewusst‘ wird, verweist auf den oben beschriebenen Doppelcharakter des Unterrichts als zugleich ‚echter‘ und ‚vorbereitender‘, und deshalb notwendig inszenierter Interaktion: Die Schüler sollen etwas bereits Bestimmtes erkennen, weshalb die Diskussion (durch die Lehrerin) gesteuert werden muss – zugleich sollen sie diese Erkenntnis selbst vollziehen, weshalb die Steuerung nicht offensichtlich zu erkennen sein darf und eine gewisse Ergebnisoffenheit der Diskussion gewahrt werden muss. Deshalb positioniert sich die Lehrerin einerseits innerhalb der Diskussion, zum Beispiel durch ‚eigene‘, als individuelle Interpretationen gerahmte Beiträge oder durch die Selbstinklusion in die einem externen Arbeitsauftrag unterworfenen Gruppe. Durch ihre faktische Lenkung der Diskussion, die Bestimmung des legitimen Ergebnisraums sowie die Wahrung der Hoheit über die zu notierenden Ergebnisse nimmt sie andererseits zugleich eine Position als steuernde Instanz außerhalb der Diskussionsgemeinschaft ein. Dabei versucht sie das Gespräch zu lenken, ohne dass diese Lenkung zu offensichtlich würde. Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird dabei als etwas konstituiert, das zwar erst (durch die Schüler) zu ‚entschlüsseln‘, aber prinzipiell bereits ‚bestimmt‘ (und durch die Lehrerin erkannt) ist. Die dabei gesuchte Charakteristik der „drei Männer“ (ID2-01L) bewegt sich zwischen der literarischen Rolle dieser ‚Figuren‘ im Drama einerseits und den von ihnen ‚vertretenen‘, in

einem möglicherweise politisch-gesellschaftlichen Horizont stehenden, Prinzipien oder Wertsystemen.“ (S. 58 in diesem Band)

In dieser Interpretation der Universität Leipzig ist für mich besonders bemerkenswert, dass ich darin die Aufdeckung eines essentiellen Rollenkonflikts von Lehrpersonen sehe, wie ich ihn insbesondere im Literaturunterricht erlebe.

Der Lehrplan des Freistaates Sachsen für den Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe formuliert als Ziele des Unterrichts unter anderem: „Die Schüler erreichen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten vielschichtige, differenzierte, begründete, auch betont subjektive Deutungen und Wertungen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004, S. 56).

Sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrer:innen sehen in diesem Zusammenhang häufig das Problem, dass die Interpretation subjektiv verschiedene Ergebnisse hervorbringt oder sogar hervorbringen muss, die durch die Lehrperson ‚objektiv‘ bewertet werden (müssen). Häufig erlebe ich, dass die Schüler:innen nach der einzig richtigen Interpretation fragen oder sich daran orientieren, was die Lehrpersonen ihrer Meinung nach hören wollen. Dieses Verhalten erscheint regelrecht konditioniert, da die Schüler:innen die Erfahrung machen, dass die Auseinandersetzung mit Literatur zwar von ihnen Analyse und Deutung fiktionaler Texte erwartet, sie dabei allerdings an ein schematisiertes Verfahren und eine vorgefertigte Erwartungshaltung der Lehrperson gebunden sind, der sie folgen bzw. die sie erfüllen müssen. Eine authentische Auseinandersetzung mit Literatur ist dadurch kaum möglich.

Um diesem Eindruck und diesem Erleben entgegenzuwirken, war mein Anliegen in der analysierten Unterrichtsstunde, die Diskussion über den literarischen Text so zu gestalten, dass Offenheit und Individualität möglich sind. Die Schüler sollten das Gefühl haben, als Leser ernst genommen zu werden, und die Lehrerin als eine Leserin unter Lesern wahrnehmen.

Die Analyse und Interpretation der Universität Leipzig deckt nun jedoch auf, dass dieses Anliegen von mir selbst ‚unterwandert‘ wird. Interessant ist dabei, dass sich dies nicht in erster Linie durch Handlungen und Äußerungen von mir als Lehrperson zeigt, die offenkundig Autorität postulieren, z.B. indem Schülerantworten eindeutig als falsch deklariert werden. Vielmehr sind es die subtilen Indizien, die davon zeugen, dass ich die gewünschte Rollenübernahme als Teil einer Gemeinschaft bewusst und unbewusst aufgabe oder aufgeben muss. Die Interpretation der Universität Leipzig weist dies unter anderem an scheinbar unscheinbaren Äußerungen der Lehrperson nach.

An folgenden Beispielen soll dies verdeutlicht werden:

Beispiel 1

„Zu Beginn des zweiten Segments öffnet die Lehrerin die beiden Flügel der Tafel. Auf der Innenseite der Tafel wird eine vorbereitete dreispaltige Darstellung sichtbar, die

charakteristische (leere) Linien enthält. Währenddessen sagt die Lehrerin „diese drei Männer müssen nämlich jetzt erstmal ins Visier genommen werden“ (ID2-01L). Mit dem unpersönlichen, passiven „müssen ... werden“ (ebd.) formuliert die Lehrerin eine allgemeine Aufgabe, spricht also aus der Position einer abstrakten Autorität, die ihr vertraut erscheint, aber zugleich nicht unbedingt mit ihr selbst identisch ist: Nicht die Lehrerin, sondern eine andere, nicht näher bezeichnete und insofern vage Instanz bestimmt eine Ordnung der Aufgabe, d.h. was als nächstes zu tun ist. Dies wird durch die Metapher ‚ins Visier nehmen‘ noch verstärkt, die aus dem militärischen Kontext stammt, wo Befehlen zwangsläufig Folge zu leisten ist. In diesem Sinne wird eine strikte Autorität konstituiert.“ (S. 53 in diesem Band)

Die Beschreibung des Beobachteten und die Interpretation machen aus meiner Sicht in einer dezidierten Aussagekraft deutlich, in welchem inneren Spannungsfeld ich mich befinde und wie ich versuche, mich aus diesem herauszuwinden und dabei auf Schleichwegen voranzukommen.

Zwar assoziiere ich die Formulierung „ins Visier“ nehmen nicht mit dem militärischen Kontext und dem damit verbundenen autoritären und hierarchischen Beziehungsgefüge, sondern mit dem der Jagd, aber auch in diesem Bedeutungsfeld ist diese Äußerung aufschlussreich. Sie verrät, dass die Absicht, die mit dem Auftrag verbunden ist, den drei Beratern Elisabeths charakterisierende Begriffe zuzuordnen, nicht an Offenheit orientiert ist, sondern Zielgenauigkeit oder Treffsicherheit erwartet. Und damit verrate ich auch, dass die Schüler sich auf die Jagd begeben und ins Schwarze treffen müssen. Ich vermeide durch die Verwendung der modalen Passivkonstruktion „müssen ... genommen werden“ zuzugeben, dass ich autoritär den Weg der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bestimme, sondern erfinde eine „vage Instanz“. Bemerkenswert ist für mich, dass es keine bewusste Entscheidung war, diese Formulierung zu verwenden, aber offensichtlich war es mir an dieser Stelle wichtig, eben nicht selbst als die Autorität identifiziert zu werden, die das weitere Vorgehen festlegt. Es erscheint mir fast so, als wollte ich nicht dafür verantwortlich sein, dass die Schüler sich mit einem Gegenstand beschäftigen müssen, der sie vielleicht überhaupt nicht interessiert. Die Suche nach den geeigneten Begriffen wächst sich zu einer längeren Unterrichtssequenz aus, die diesen zeitlichen Rahmen in der Planung nicht erhalten hatte. In meiner eigenen Reflexion sehe ich die Ursache dafür vor allem in der unpräzisen Formulierung der Aufgabenstellung. Nun wird mir allerdings bewusst, dass auch mein intrapersoneller Schlingerkurs die Langwierigkeit der Diskussion verursachte.

Ein weiteres Beispiel aus der Interpretation der Universität Leipzig soll diese Problematik vertiefen.

Beispiel 2

„Danach folgt immer noch keine direkte Aufforderung oder Frage an die Schüler, sondern die Lehrerin artikuliert ein Vorverständnis der Figuren, das offenbar vor der

konkreten Frage bereits artikuliert werden muss, bevor die Schüler tatsächlich aktiv beitragen können: „Nichts desto trotz, diese drei Figuren stehen für meine Begriffe für nen bestimmten Typ“ (ID2-01L). Auch in dieser Passage positioniert sich die Lehrerin zugleich innerhalb und außerhalb des ‚gemeinsamen Herausfindens‘: Mit „für meine Begriffe“ (ebd.) markiert die Lehrerin die Aussage als *individuelle* Haltung zu den Figuren und positioniert sich damit als Teilnehmerin im gemeinsamen Diskurs – zugleich markiert sie jedoch ein *weiterführendes, den Diskurs gleichsam von außen steuerndes Wissen* über die „bestimmten Typ[en]“ (ebd.), die von den Figuren verkörpert werden und ‚herausgefunden‘ werden können.“ (S.55 in diesem Band)

Mit dieser Interpretation wird mein Rollenspiel entlarvt.

Noch aufschlussreicher ist in diesem Zusammenhang folgende Passage aus der Interpretation der Universität Leipzig zu Segment 5:

„Die ambivalente Position der Lehrerin bei der Diskussionsleitung wird besonders deutlich als die Lehrerin versucht, das ‚Herrschaftsideal‘ Burleighs weiter zu präzisieren. Dabei entsteht der Bedarf, (ihr) historisches Wissen zu elaborieren, so dass sie in Gefahr steht, sich aus der Diskussionsgemeinschaft zu exkludieren (und damit die Diskussion als gelenkte und gerade nicht offene, mithin fingierte zu entlarven) oder aber die (verdeckte, aber beanspruchte) professionelle Leitung zu verlieren. Ein Redebeitrag der Lehrerin wird gewissermaßen zu einer Vorlesung [...]“ (S. 61 in diesem Band)

Hier wird ein klares Täterprofil erstellt. Beschäftigt hat mich insbesondere die Feststellung: „...entsteht der Bedarf, (ihr) historisches Wissen zu elaborieren...“. Woher rührt dieser „Bedarf“ oder dieses „Bedürfnis“? Bedurfte es dieser Vorlesung im Zusammenhang mit der vertieften Erschließung der Figur Burleighs und seines Herrschaftsideals? Stand dieser Vortrag im Dienste der gemeinschaftlichen Erkenntnisgewinnung? Die Nachfrage eines Schülers, den Begriff „Staatsräson“ genauer zu erklären, scheint dies zu rechtfertigen. Sie kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der umfangreiche Lehrervortrag hier ein ganz anderes Bedürfnis zutage treten ließ, nämlich das, sich als wissende Autorität zu präsentieren und die Gefahr, sich aus der Diskussionsgemeinschaft zu entfernen, billigend in Kauf zu nehmen. Eine bewusste Entscheidung ist auch das nicht gewesen. Aber der Umstand, dass eine unbewusste Steuerung erfolgte, lässt diese Passage in der Auseinandersetzung noch viel spannender wirken. Sie sagt meines Erachtens etwas über innere Abläufe, konditionierte Interaktionsmuster und mein Selbstverständnis als Lehrerin aus. Offensichtlich war mir hier wichtiger, ‚insam‘ Wissen zu elaborieren, als die Diskussionsgemeinschaft zu erhalten. Zum einen mag das dem Gefühl entspringen, verantwortlich zu sein für die Vermittlung von Wissen, zum anderen beschleicht mich allerdings auch die Frage, ob es sich hier nicht ganz einfach um einen unkontrollierten Moment der Selbstdarstellung handelt. Sich dies einzugestehen und den Versuch zu unternehmen, sich unter dieser Fragestellung stärker selbst zu beobachten und idealerweise auch zu kontrollieren,

erscheint mir als ein nützlicher Impuls. Letztlich ist damit nämlich vor allem die Frage verbunden, wie viele Schüler:innen in solchen Phasen aus dem Erkenntnisprozess aussteigen.

Aufschlussreich ist für mich in der Analyse und Interpretation der Universität Leipzig des Weiteren, dass meine ambivalente Position nicht nur in verbalen Äußerungen deutlich wird, sondern auch in der Proxemik:

„Für die Präsentationen verlässt die Lehrerin ihre Position im vorderen Bereich des Klassenzimmers, nimmt in einer der Schülerreihen Platz und integriert sich damit körperlich in die Hörschaft. Dennoch gibt sie organisatorische Hinweise und übernimmt wie selbstverständlich die Moderation der Diskussion nach dem Schülervortrag – handelt also weiterhin auch von einer Position außerhalb der Gruppe. Nach jeder Präsentation wechselt sie wieder in den vorderen Bereich des Klassenzimmers, während die Diskussion über die Figur weitergeführt wird.“ (S. 59 in diesem Band)

Diese Beschreibung führt mich zu der Überlegung, warum ich die Diskussionsleitung nicht der präsentierenden Schülergruppe bzw. dem jeweiligen Referenten überlassen habe. Die Schüler hatten bereits in vorangegangenen Stunden gezeigt, dass sie das beherrschen. Es gelang den Schülern in einer schülergelenkten Diskussion der Arbeitsergebnisse viel besser, aufeinander Bezug zu nehmen, was im Sinne der Kompetenzentwicklung ein erstrebenswertes Ideal darstellt. Bewusst und konsequente Positionswechsel erachte ich nunmehr als eine sinnvolle Lehrer:innenhandlung, um den Austausch der Schüler:innen untereinander zu aktivieren.

In der Analyse der Universität Leipzig zu Segment 5 stieß ich auf einen Unterrichtsausschnitt, den ich in meiner eigenen Betrachtung gänzlich übersehen habe und der mir im Nachhinein allerdings besonders beachtenswert erscheint:

„Im Anschluss fragt sie die Schüler nach ihrer eigenen Meinung über die Figur („was habt ihr grundsätzlich so für 'ne Einstellung so zu der Figur“ (ID5-43L)). Damit öffnet sie die Diskussion wieder, und moderiert diese dann im Modus eines ‚Gesprächs unter Lesern‘ ohne Kommentierung der Schülermeinungen.“ (S. 62 in diesem Band).

Die zitierte Frage ist wenig präzise und unspektakulär, aber beim Lesen ergab sich sofort der Gedanke, warum ich diese Fragestellung nicht für die Eröffnung der Auseinandersetzung mit den drei Figuren genutzt habe. In ihrer Offenheit wäre sie geeigneter gewesen, das Nachdenken der Schüler über ihr Bild von den jeweiligen Figuren anzuregen. Die Ergebnisse hätten unkommentiert gesammelt werden können, um im Ergebnis der vertieften Texterschließung geprüft zu werden. Die gezielte und enge Suche nach konkreten Begriffen zu Beginn der Stunde hat die Schüler dahingehend überfordert, dass von ihnen Ergebnisse erwartet wurden, die erst im Zuge einer intensiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text möglich sind. Die Eröffnungsphase hätte sich so straffen lassen und eine abschlie-

ßende Begriffssuche hätte unter Umständen einer größeren Zahl an Schülern eine aktivere Beteiligung an der Entscheidungsfindung ermöglicht.

Das Fazit der Analyse der Universität Leipzig erfasst sehr treffend die Spezifik der analysierten Unterrichtsstunde und leitet daraus eine Verallgemeinerung ab, die meines Erachtens ebenso treffend ein Dilemma beschreibt, das ich insbesondere im Literaturunterricht erlebe.

„Die Lehrerin agiert dabei in einer prekären Position, in der sie das, was ein eigenständiger, diskursiver Erkenntnisprozess – und in diesem Sinne eine ‚echte‘ Diskussion – sein soll, zugleich – als ein letztlich simulatives, vorbereitendes Arrangement – lenken und leiten muss. [...] In der Ambiguität und Labilität dieses Unterrichtsmodus zeigt sich damit, theoretisch reformuliert, eine spezifische Konstitution autonomieorientierten pädagogischen Handelns: Das dialektische Verhältnis zwischen der strukturellen Wissensasymmetrie und der Zielsetzung des eigenständigen Denkens aktualisiert sich hier in einem als *eigenständiger* Diskussionsprozess (in der Gruppe) *arrangierten* Lehr- und Lernprozess.“ (S. 64 in diesem Band)

Diese sachlich formulierte Erkenntnis eröffnet allerdings die Möglichkeit, sich von dem belastenden Empfinden eines Dilemmas zu lösen und stattdessen das Beschriebene als Tatsache anzuerkennen, um in diesem Rahmen die Handlungsspielräume auszuloten.

Darüber hinaus ergibt sich für mich eine andere Frage: Was bewirkt diese Ambiguität bei den Schüler:innen? Reflektieren sie diesen Rollenkonflikt der Lehrperson? Ist es überhaupt nützlich für den Lernprozess, wenn die Lehrperson versucht, Teil der Lerngemeinschaft zu sein? Verwirrt das die Schüler:innen nicht eher?

Für die Betrachtung eines Unterrichtsprozesses erscheint mir daher unerlässlich, die Schüler:innen als weitere Instanz in die Beobachtung und Reflexion von Unterricht einzubeziehen.

3.3 Reflexion der Analyse der Hiroshima Universität

In der vergleichenden Betrachtung der Analysen der Universität Leipzig und der Universität Hiroshima fiel mir zunächst das unterschiedliche methodische Vorgehen auf.

Die Universität Leipzig betrachtet die Unterrichtsstunde bzw. einzelne Sequenzen unter dem Mikroskop. Die vielfache Vergrößerung gestattet ein Vordringen in die Mikrostruktur, gestattet anhand einzelner Äußerungen einen komplexen Interpretations- und Erkenntnisraum. Im Vergleich dazu erfolgt in der Analyse der Universität Hiroshima der Blick auf die Unterrichtssequenz aus dem Helikopter. Aus dieser Perspektive erfolgt eine Abbildung der Interaktionsprozesse im Unter-

richt in schematischen Darstellungen, die eine hohe Informationsdichte aufweisen und auch ein quantitatives Abbilden der Stunde leisten.

Dieser Eindruck entstand im Zusammenhang mit der Lehrer:innenfrage, die ein Untersuchungsaspekt war. Festgestellt wurde, dass 263 Lehrer:innenfragen oder -äußerungen verzeichnet werden konnten. Dieses quantitative Ergebnis wurde nicht gewertet. Die Lehrer:innenfragen wurden sachlich kategorisiert.

Das hat mich sehr verwundert. Ich hätte eine Problematisierung dieser Beobachtung erwartet. Denn für mich ist das ein gravierendes, ein erschreckendes Problem: 263 Lehrer:innenäußerungen in 90 Minuten. Ich bin dankbar für diese Feststellung. Denn sie führt mich zu der Frage: Wie konnte das passieren?

Mir wurde drastisch bewusst gemacht, wie wichtig es ist, der Lehrer:innenfrage die Bedeutung zu geben, die sie haben muss. Sie hat eine strukturierende Funktion, die verlangt, dass sie absolut präzise formuliert sein muss. Und wir müssen sie aus der Sicht der Lernenden formulieren. Es muss ihnen unmissverständlich klar sein, was von ihnen erwartet wird und welches Ziel verfolgt wird. An dieser Stelle lassen sich erneut Bezüge zu meiner eigenen Reflexion herstellen. Die fehlende Präzision in Aufgaben – und Fragestellungen konnte ich selbst bemerken. Hier ist die quantitative Dimension dahingehend aufschlussreich, dass sie einerseits offenbart, wie fehlende Klarheit eine Fülle an variierten, korrigierten, erläuternden Äußerungen oder Fragen nach sich zieht. Andererseits wird durch den vergleichsweise hohen Anteil an bewertenden Äußerungen belegt, was in der Analyse der Universität Leipzig durch die Betrachtung einzelner Äußerungen festgestellt werden konnte: Die arrangierte Offenheit der Diskussion kollidiert mit meinen klaren Ergebniserwartungen, wodurch Schülerantworten eine Bewertung erfahren.

In zwei schematischen Darstellungen werden nicht nur die strukturierende Funktion der Lehrer:innenfrage transparent gemacht, sondern auch die Interaktionsprozesse innerhalb der Diskussionsgemeinschaft. Bemerkenswert erscheint mir, wie es gelingt, einen dynamischen Unterrichtsprozess in einem Schaubild schematisch zu erfassen und damit quasi die Anatomie der Unterrichtsstunde freizulegen. Auf einen ersten Blick lässt sich dadurch erkennen, dass die unterrichtliche Kommunikation hier im Wesentlichen einem einfachen Muster folgt: Auf eine Lehrer:innenfrage oder einen Lehrer:innenimpuls folgt eine Schülerantwort. Diese löst eine Nachfrage oder einen weiteren Impuls aus, der an die Schüler zurückgegeben wird. Eine Bezugnahme der Schüler aufeinander erfolgt nicht. Häufig folgt auf die Schülerantwort nur ein ‚Ja‘, das eine Bewertung darstellt. Die Schülerantwort erfährt dadurch meine Anerkennung und damit ist naheliegend, dass sich das eigentliche Ziel der Diskussion, ein Problem zu diskutieren bzw. in der Diskussion gemeinsam zu einem Ergebnis zu gelangen, verlagert zu einem bilateralen ‚Abliefern‘ von Antworten, um eine Belohnung, mein ‚Ja‘, zu erhalten. Schaut man die Videoaufzeichnung an, hört man allerdings, dass das ‚Ja‘ schwebend intoniert ist und damit anzeigt, dass mir die jeweilige Antwort noch nicht

endgültig treffend erscheint und die anderen Schüler aufgefordert sind, weitere Überlegungen anzustellen.

Die Analyse der Universität Hiroshima untersucht darüber hinaus den Aspekt der Vergemeinschaftung durch die Lehrer:innenfrage und beschreibt in diesem Zusammenhang, wie durch Lehrer:innenäußerungen eine gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand angeregt wird, obwohl durch die Gruppenarbeitsphase eine separate Betrachtung einzelner Figuren in drei Schülergruppen erfolgte. Die Untersuchung der Forscher:innen aus Hiroshima fördert wichtige Ergebnisse zutage. Zum einen bestätigt sie, dass es zwingend notwendig ist, gezielt eine Auseinandersetzung aller mit den Ergebnissen des Arbeitsprozesses einzelner anzuregen. Die Beschreibung dieser Unterrichtssequenz stellt einige Beispiele für mögliches Lehrer:innenhandeln heraus und reflektiert auch deren Wirksamkeit. Im Ergebnis dessen ergeben sich für mich wertvolle Erkenntnisse im Bezug darauf, was notwendig ist, um die Vergemeinschaftung in den Plenumsdiskussionen stabiler zu erreichen und noch mehr Schüler:innen einzubeziehen. Es erweist sich als notwendig, bereits vor der Erarbeitungs- und Diskussionsphase zum einen klar herauszustellen, in welchen übergeordneten Zusammenhang die Beschäftigung mit den drei Beraterfiguren einzuordnen ist, welches Ziel sie verfolgt und warum sie notwendig ist. Zum anderen müsste mit den Schüler:innen vorab verhandelt werden, nach welchen Kriterien eine Prüfung der Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen erfolgen kann.

In Abbildung 1 erscheinen die Lehrer:innenaussagen als Säulen des Kommunikations- und Interaktionsprozesses. Dadurch erhalte ich die Möglichkeit, einen konzentrierten Blick nur auf die Fragestellungen bzw. Lehrer:innenäußerungen zu werfen. Auf diese Weise ‚herausgeschält‘, wird noch eindrücklicher, wie schwammig und vage diese oft sind und auch, wie kleinschrittig. Damit erklären sich mir nicht nur das schleppende Voranschreiten der Diskussion, sondern auch die Inaktivität einiger Schüler. Im Ergebnis dieser Reflexion bestätigt sich, was ich eigentlich weiß: In der konzeptionellen Ausarbeitung der Unterrichtsentwürfe ist es für den späteren Verlauf der Unterrichtsstunde von essentieller Bedeutung, Ausgangsfragen zu formulieren, die den Gegenstand der Betrachtung schlüssig problematisieren und soweit offen sind, dass unterschiedliche Positionen eingenommen werden können. Die Lenkung der Unterrichtsgespräche muss vornehmlich dahingehend erfolgen, dass die Schüler:innen aufeinander Bezug nehmen und die Gültigkeit durch sie selbst bestimmt wird. Regelrecht als Kunst erweist sich mir die Fähigkeit, in der Diskussion geschickte Impulse zu setzen, um die Diskussion in Bewegung zu halten, anstatt weitere Fragenbündel zu stellen.

In der Zusammenschau der Analysen beider Universitäten gelange ich damit zu der Überzeugung, dass der Gewinn für mich vor allem auch daraus entsteht, dass die Betrachtung der Unterrichtsstunde aus zwei Perspektiven bzw. mit einem

unterschiedlichen methodischen Vorgehen erfolgt. Während die Analyse der Universität Leipzig aus der mikroskopischen Unterrichtsbetrachtung zur Theoriebildung gelangt, überträgt die Analyse der Universität Hiroshima theoretische Erkenntnisse auf die konkrete Unterrichtssituation und veranschaulicht deren Gültigkeit bzw. Wirksamkeit.

Literatur

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Gymnasium. Deutsch.

http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2019_final.pdf?v2
(Überarbeitung 01.08.2019, letzter Zugriff am 04.07.2021)

Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven

*Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht,
Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida*

4 Zusammenführung der Perspektiven: Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung

Die Überschrift dieses Kapitels gibt es bereits preis: Während jedes der vorherigen Kapitel aus der jeweils eigenen Perspektive verfasst und von dort aus die Arbeit der Anderen beobachtet und beschrieben wurde, soll hier nun der Versuch einer *Zusammenführung* unternommen werden. Mit dem literarischen Bild der Königskinder im Kopf, stellt sich folglich die Frage, was die verschiedenen, an diesem Buch beteiligten Personen verbindet und was sie trennt. Schon in der Einleitung wurde dafür ein Begriff bemüht: ‚Kultur‘. Damit sollen alle Handlungs- und Denkweisen (kurz: Praktiken) bezeichnet sein, die es Menschen erlauben, ihre (Um-)Welt zu verstehen, sich in ihr zu bewegen, mit Dingen und Symbolen umzugehen, sich etwas zu wünschen oder zu tun (vgl. u.a. Reckwitz 2003). Je nach Beschaffenheit der konkreten sozialen und materiellen Umwelt, der konkreten Erwartungen und Wünsche werden sich diese Praktiken unterscheiden. Und auch umgekehrt formen Praktiken Umwelten sowie das, was gesehen, erwartet und gewünscht werden kann.

Für die Bezeichnung und Unterscheidung spezifischer beruflicher Praktiken-Umwelt-Konstellationen haben sich Begriffe der Organisation und Institution sowie der Profession etabliert. In diesem Sinne wird bereits in der Einleitung Christine Kieres als ‚Lehrerin‘ bezeichnet und entlang ihrer so bestimmten Profession von den anderen Mitautor:innen unterschieden. Folgen wir den Überlegungen von Werner Helsper im Anschluss an Ulrich Oevermann und Talcott Parsons (Helsper 2016, S. 107), so ist die *gemeinsame Grundlage aller Beteiligten*, auf der diese Unterscheidung sinnvoll wird, ein wissenschaftlich-erkenntniskritischer Habitus, eine Teilhabe an Forschung¹ sowie eine reflexive Befragung des eigenen Handelns und dessen Bedingungen hin auf seine Angemessenheit.

1 Teilhabe an Forschung, so Werner Helsper (2016, S. 107), ermöglicht es Professionellen, das eigene Handeln und dessen Bedingungen reflexiv und auf seine Angemessenheit für den Einzelfall hin zu befragen. Das Handeln selbst darf dabei „angesichts der hohen Verantwortung und der Begründungspflichtigkeit [...] nicht einfach auf Alltagswissen beruhen, sondern bedarf der wissenschaftlich fundierten Bearbeitung von Geltungsfragen“ (ebd.). Modelle der didaktischen Entwicklungsforschung (z.B. Einsiedler 2010, S. 70, Hahn u.a. 2018) verdeutlichen darüber hinaus, welche Formen

Spezifisch für das – als pädagogisch bezeichnete – Handeln von Lehrpersonen sind die Wissens- und Normvermittlung sowie die Gleichzeitigkeit von Kriseninitiation und Krisenlösung (ebd. S. 107f.). In der Einleitung werden die Denk- und Handlungsmuster der Lehrerin als „selbstreflexiv-handlungspraktisch[,] und entwicklungsorientiert-didaktisch[,]“ charakterisiert (Einleitung, S. 18 in diesem Band). Ort für diese pädagogisch-professionellen Praktiken ist die Schule; genauer: der Unterricht. Letztgenannter ist dabei (auch) durch organisationale und institutionelle Merkmale gekennzeichnet, zugeordnet und so von universitären Forschungsumwelten unterscheidbar (vgl. z.B. Hempel & Herfter 2021). Trotz ihrer allgemeinen Charakterisierbarkeit als ‚Forschung‘ muss auch für (erziehungswissenschaftliche) Forschungsumwelten und die sich darin verortenden Praktiken eine Pluralität angenommen werden. Dies gilt sowohl für die Begriffs- und Theoriebildung (früh z.B. Röhrs 1979; Krüger 2012) als auch für die Methoden zur Erforschung der „pädagogischen Wirklichkeit“ (z.B. ebenfalls Krüger 2012; Zierer u.a. 2013). Nur vor der Annahme dieser Pluralität und der immer wieder neu zu bestimmenden Form unbestimmter (oder: offener) erziehungswissenschaftlicher Begriffe und Vorgehensweisen, lässt sich die Praxis von Tagungen, Sammelbänden und Zeitschriften verstehen. Ließe sich ein Thema abschließend behandeln, benötigte es keine weiteren Einlassungen und Auseinandersetzungen mehr. Grundsätzlich ist also von einer Vielfalt unterschiedlicher, wenn auch ähnlich gerahmter, Denk- und Handlungsweisen auszugehen. Es ist andererseits jedoch nicht davon auszugehen, dass diese forschungsbezogenen Denk- und Handlungsweisen gänzlich individuell und autonom sind. Vielmehr hängt – wie wir spätestens seit den Arbeiten George Meads zum symbolischen Interaktionismus (z.B. 1973) wissen – deren Anerkennbarkeit von einer Vielzahl impliziter Regeln und Erwartungen ab. Dazu zählt unter anderem eine Angleichung von Perspektiven in Forschungsteams, die nicht zuletzt mit einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Konsistenz der forschungsbezogenen Publikationen begründet werden kann (vgl. dazu auch Clifford 1983, S. 142). Diese Möglichkeit einer Verschiedenheit von Perspektiven auf den pädagogischen Gegenstand ‚Schulunterricht‘ war dabei der Ausgangspunkt einer vergleichenden Analyse des Unterrichtsgeschehens. Dabei verfestigte sich der Eindruck nicht nur über dasselbe – ‚die Unterrichtsstunde‘ – zu sprechen, sondern auch eine, immer wieder mal irritierte, einvernehmliche Vorstellung davon zu haben, wer welche

Teilhabe entfalten kann und wie das Theorie-Praxis-Verhältnis in diesen Formen als Übersetzungen von theoretischem Grundlagenwissen (1) über technologisches, anwendungsbezogenes Wissen (2) hin zu didaktischen Handlungsempfehlungen (3) und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (4) vorgestellt werden kann. Konkret kann der vorliegende Band als Beispiel für Teilhabe und Übersetzung im Sinne der didaktischen Entwicklungsforschung gelten. Einen aktuellen Überblick über verschiedene von der Idee der Lesson Study inspirierte Formen didaktischer Entwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum geben Hallitzky u.a. (2021).

Perspektive auf welche Weise in der Analyse einnehmen würde. ‚Die Unterrichtsstunde‘ ermöglichte also nicht nur ein darauf bezogenes Forschungsprojekt, sondern auch die Konstituierung differenter Forschungsperspektiven in einer spezifischen, sich voneinander unterscheidenden Gestalt.

Im Fazit gehen wir nun der in der Einleitung aufgeworfenen Frage nach, wie sich die Praktiken-Umwelt-Konstellationen und Referenzsysteme der vermittelnden Gestaltung von Unterricht einerseits und seiner Beforschung andererseits, charakterisieren lassen. Dies soll an den Erkenntnisprozessen der professionell Handelnden entfaltet werden, die sich im Buch bereits zeigten oder im Laufe des Fazits noch zeigen werden. Ziel ist es, die Gemeinsamkeiten zu stärken und Differenzen zum Anlass zu nehmen, Potenziale einer Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden zur Entwicklung von Unterricht zu akzentuieren und zu stärken.

Jeder der nachfolgenden Abschnitte ist dabei aus der Perspektive derjenigen verfasst, deren Erkenntnisprozess gerade reflektiert wird. Folglich ändern die Personalpronomen ‚wir‘ und ‚ich‘ abschnittsweise die Referenz, um deutlich zu machen, aus welcher professionellen Position heraus auf andere professionelle Positionen Bezug genommen wird.

4.1 Die Lehrperson: Was ist mein Erkenntnisgewinn?

Im Kapitel 2.2 analysiere ich meinen selbst gehaltenen Unterricht. Dafür stehen mir eine videographisch aufgezeichnete Doppelstunde sowie der verschriftlichte Wortlaut ausgewählter Ausschnitte zur Verfügung. Sowohl die Anlage des Kapitels als auch die verwendete Sprache verdeutlichen das Anliegen (m)einer Reflexion. Die leitende Frage richtete sich dabei auf die Angemessenheit dessen, wie unter den Bedingungen dieser Unterrichtsstunde gehandelt wurde.

Die Angemessenheit wird in jenem Textabschnitt mit didaktischen und Begriffen der Lehr-Lern-Forschung genauer bestimmt: inhaltliche Zielstellungen, methodisches Vorgehen und Aktivierung. Hieran zeigt sich deutlich und wird inhaltlich genauer bestimmt, was bereits in der Einleitung als „Normativität des pädagogischen Handelns“ bezeichnet wurde: In der Reflexion ordne ich mein eigenes Handeln (bzw. dessen Analysen) in einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs ein. Dabei stehen für mich – charakteristisch für eine unterrichtsbezogene Reflexion (z.B. Einsiedler 2010, S. 61) – die Passung von Zielen und Methoden sowie die effektive Vermittlung von Wissen im Vordergrund.

Sehr deutlich zeigt sich dieser Fokus mit Blick auf die erzielten Ergebnisse: „Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die inhaltlichen Zielstellungen feststellen, dass die Schüler im Ergebnis der vertieften Textanalyse und in der Diskussion der Arbeitsergebnisse für die drei betrachteten Figuren eine gemeinsame Position

in Bezug auf die Werte und Prinzipien, die diese vertreten, entwickeln konnten.“ (S. 46 in diesem Band) Dabei soll nicht nur mein Wissen übernommen, sondern ein eigener „Erkenntnisweg“ (S. 44 in diesem Band) eingeschlagen werden. Damit soll vorhandenes Wissen irritiert werden und – durch die Begleitung und Anleitung – zugleich ein Angebot der Lösung dieser ‚Krise‘ geschaffen werden. Ich verstehe mich dabei in gewisser Weise als „Geburtshelfer[in] im Prozess des Neuen“ (Helsper 2016, S. 109). Eine Haltung, die Werner Helsper (ebd.) im Kern strukturtheoretischer Professionstheorien zum Lehrberuf verortet.

Auf die Angemessenheit dieses Angebots bezieht sich auch die weitere Kritik im Kapitel 2.2. So beklage ich eine fehlende Zielklarheit meines Unterrichts, die sich vor allem an der „fehlende[n] Präzision in der Formulierung des Arbeitsauftrages“ (S. 45 in diesem Band) sowie der (für die Schüler) intransparenten „Funktion dieser Unterrichtseinheit im Kontext der Stoffeinheit“ (S. 47 in diesem Band) offenbart. Diese fehlende Einsicht in die Bedeutsamkeit seitens der Schüler manifestiere sich in deren fehlender Gesprächsbeteiligung und „Apathie“ (S. 43 in diesem Band). Entsprechend kann die (unterrichtsmethodische) Einseitigkeit des „Lehrerin-Schüler-Dialogs“ auch nur als für einen Teil der Schüler angemessen beurteilt werden.

Das Video und die wörtlichen Transkriptionen erlauben es, eine rekonstruktive Haltung auf die Unterrichtssituation einzunehmen, didaktische Planung und Zielsetzungen mit methodischen Entscheidungen und dem Interaktionsgeschehen in Beziehung zu setzen und so den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren. Aus dieser Selbstreflexion und -kritik entspringen dann Ideen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Beispielsweise erachte ich eine Verknüpfung von Schaubild und gezielter Reaktivierung (S. 44 in diesem Band) sowie eine Übertragung klar benannter Funktionen an einzelne Schüler innerhalb des Gruppenarbeitsprozesses (S. 45 in diesem Band) als (angemessenere) Handlungsoptionen.

Die Potenziale einer möglichst genauen Dokumentation der Unterrichtsprozesse für eine, an den Vermittlungs- und Lernprozessen der Schüler:innen ansetzende, pädagogische Professionalität und deren Entwicklung werden insbesondere in dieser Zusammenschau sehr deutlich. Insbesondere für die Einlösung meines Anspruchs „verstehen zu wollen, welche Interaktionsprozesse im Unterricht ablaufen und warum Ergebnisse so oder anders zustande kommen“ (Kapitel 3, S. 87 in diesem Band) ist die reversible Selektivität des Mediums Video (Dinkelaker 2018) von unschätzbarem Wert. Erst mit der wiederholten Beobachtung des Unterrichtsgeschehens wird dessen Komplexität erfahrbar und über differente Perspektivierungen einer professionellen Selbstreflexion zugänglich. So beschäftigt sich dann auch das Kapitel 3 mit der Frage, welche Mehrwerte sich aus der Auseinandersetzung mit (verschiedenen) wissenschaftlichen Deutungen jener Daten

aus dem Unterricht ergeben, die – abgesehen von der Deutung durch Kamera-
positionierung und Szenenauswahl – bisher allein von mir gedeutet wurden.
Bereits die Formulierung des oben genannten Anspruchs, der auf das Verstehen
von Interaktionsprozessen abzielt, aber auch das an anderer Stelle benannte „Vor-
dringen in die Mikrostruktur“ (S. 93 in diesem Band) deuten auf eine Verände-
rung im Verständnis des Unterrichts hin. Während im Kapitel 2.2 die eigenen
methodischen Entscheidungen sowie die Wirkungen des eigenen Handelns im
Mittelpunkt standen, geht es mir in der Auseinandersetzung mit den Deutungen
der Forschungsgruppe der Universität Leipzig vor allem darum, grundlegende
strukturelle Spannungsfelder unterrichtlicher Interaktion zu beleuchten. Für
diese Reflexion greife ich so nicht nur auf strukturtheoretische Betrachtungen von
Schule und Unterricht (z.B. Helsper 2016) zurück, sondern greife darüber hin-
aus auch literaturdidaktische Überlegungen zur Erschließung von Texten auf. Im
Kern geht es um ein „Dilemma“ (S. 93 in diesem Band), das an anderer Stelle als
Spannungsfeld zwischen Vereindeutigung und Vervielfachung bezeichnet wird
(Hallitzky u.a. 2016, S. 18): Einerseits sollten „die Schüler [...] das Gefühl haben,
als Leser ernst genommen zu werden, und die Lehrerin als eine Leserin unter
Lesern wahrnehmen“ (S. 89 in diesem Band), andererseits werden ihre individu-
ellen Deutungen durch mich als die Lehrperson „objektiv“ bewertet (ebd.).
Dieses Spannungsfeld (oder Dilemma) erlebe ich als „essentielle[n] Rollenkonflikt“
(ebd.), der sich weniger an offenkundigen Selbstpositionierungen als Expertin,
denn an „subtilen Indizien“ (ebd.) wie Begriffsverwendungen und grammatischen
Konstruktionen zeigt. Deutlich wird für mich hier, dass in dieser Perspektivierung
der Forschenden unterrichtliche Wirkungen weniger in bewussten Entschei-
dungen, sondern vielmehr in „innere[n] Abläufe[n], konditionierte[n] Interaktions-
muster[n] und mein[em] Selbstverständnis als Lehrerin“ (S. 91 in diesem Band)
gesucht werden. Folgerichtig muss ich in der Selbstreflexion das Spannungsfeld
aus Offenheit und Individualität einerseits sowie fachlicher Autorität und Stan-
dardisierung andererseits anerkennen, um dann innerhalb dieses Spannungsfeldes
nach Handlungsspielräumen zu suchen. Abermals nehme ich also die Selbstreflexion
zum Anlass für Ideen der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, z.B.
hinsichtlich des Einsatzes „bewusste[r] und konsequente[r] Positionswechsel [...],
um den Austausch der Schüler:innen untereinander zu aktivieren“ (S. 92 in die-
sem Band). Die grundlegende Ausrichtung meiner Denk- und Handlungsmuster
wird von der wissenschaftlichen Auslegung des Unterrichts folglich nicht irritiert.
Dies ist aber auch weder wünschenswert noch erwartbar. Die Veränderungen fin-
den sich vielmehr auf Ebene des Beobachtungsfokus und der im Rahmen der
Selbstreflexion abgeleiteten Handlungsimplikationen zur Weiterentwicklung des
eigenen Unterrichts. Es kommt, wie es Roland Knoblauch (2019, S. 49) treffend
beschreibt, zu einer „Fokusverschiebung – von der Lehrperson zu den Lernenden
bzw. von der Choreographie des Unterrichts zur Wirksamkeit des Lehrens für das

Lernen“. Diese Verschiebung ist es, die neue Erkenntnisse über Unterrichtsprozesse und das Lernen ermöglicht.

Die Analysen der Forschungsgruppe der Universität Hiroshima nehme ich als grundsätzlich different wahr: Weniger geht es um eine vielfache Vergrößerung der Mikrostruktur des Unterrichts als um eine Draufsicht, in der die unterrichtlichen Interaktionen in schematischen Darstellungen abgebildet, quantifiziert und verdichtet werden (S. 93f. in diesem Band). Dies erlaubt mir die „drastische“ Einsicht, dass ich im Verlauf der Unterrichtsstunde durch eine Vielzahl (n=263) von „variieren, korrigieren, erläuternden Äußerungen oder Fragen“ (S. 94 in diesem Band) in Erscheinung trete. Diese Einsicht reflektiere ich dann sowohl im Kontext einer Ziel-Mittel-Konstellation als auch im Kontext des Spannungsfeldes von „arrangierter Offenheit der Diskussion [...] und] klaren Ergebniserwartungen“ (ebd.). Meinen Fragen kommt dabei eine „strukturierende Funktion“ (ebd.) zu. Damit ist gemeint, dass den Lernenden zu jedem Zeitpunkt klar sein soll, welche inhaltlichen Ziele (vgl. Kapitel 2.1) verfolgt werden. Erneut zeigt sich daran eine Verschiebung des Beobachtungsfokus auf das Verstehen und die unterrichtliche Aktivität – kurz: den Lernprozess – der Schüler. Gleichzeitig scheint hier eine neue Argumentationsfigur auf: jene der Transparenz. Mit der Offenlegung der Unterrichtsziele verbindet sich die Erwartung – hier und auch in der (fach-)didaktischen Diskussion –, dass Beteiligungsbereitschaft und kompetentes, unterrichtliches Handeln der Lernenden angeregt werden (vgl. Schmidt & Herfter 2020, S. 145).

In Bezug auf eine erneute, jedoch unter verändertem Blickwinkel vorgenommene Betrachtung des Spannungsfeldes von Offenheit und klaren Ergebniserwartungen, spreche ich den Schaubildern eine besondere Rolle zu. Durch die Abbildung unterrichtlicher Interaktion als ein Schema, wird ein „einfache[s] Muster“ als „Anatomie der Unterrichtsstunde“ erkennbar: „Auf eine Lehrer:innenfrage oder einen Lehrer:innenimpuls folgt eine Schülerantwort. Diese löst eine Nachfrage oder einen weiteren Impuls aus, der an die Schüler zurückgegeben wird. Eine Bezugnahme der Schüler aufeinander erfolgt nicht. Häufig folgt auf die Schülerantwort nur ein ‚Ja‘, das eine Bewertung darstellt.“ (S. 94 in diesem Band) Diesen – aus der Unterrichtsforschung als Initiation, Reaktion, Evaluation oder Feedback seit langem bekannter (Mehan 1979) – Befund, ordne ich hier in Bezug auf das fachliche Ziel, in der Diskussion einer literarischen Grundlage gemeinsam zu einer Deutung zu gelangen, kritisch ein. Gerade durch die Engmaschigkeit meiner Äußerungen und die damit implizierte Verwaltung des Rederechts (z.B. durch das schwebend intonierte ‚Ja‘), setze ich mich als Adresse und Legitimationsinstanz literarischer Deutungen ein und etabliere so ein „bilaterale[s] ‚Ab liefern‘ von Antworten“ (S. 94 in diesem Band).

Trotz der sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektivierungen ordne ich die Befunde relativ einheitlich ein. Dies liegt wahrscheinlich in meiner grund-

legenden Handlungsorientierung begründet, die bereits eingangs als selbstreflexiv handlungspraktisch und entwicklungsorientiert didaktisch charakterisiert wurde. Insbesondere in Bezug auf Zielstellungen und Methoden des Literaturunterrichts lässt sich hier also keine individuelle Reflexion einer Person, sondern die professionelle Reflexion einer Lehrerin beobachten.²

4.2 Die Forschenden: Was ist unser Erkenntnisgewinn?

Anders als im Fall der Lehrperson stand der Erkenntnisgewinn der Forschenden bisher nicht im Fokus der Ausführungen. Auch für die Forschenden wird, wie in der Einleitung dieses Kapitels festgehalten, „ein wissenschaftlich-erkenntnis-kritischer Habitus, eine Teilhabe an Forschung sowie eine reflexive Befragung des eigenen Handelns und dessen Bedingungen hin auf seine Angemessenheit“ angenommen. Im Gegensatz zu den pädagogisch-professionellen Praktiken der Lehrerin lassen sich die Praktiken der Forschenden jedoch in erster Linie an Universitäten und deren Forschungsumwelten verorten (vgl. z.B. Bennewitz 2012, S. 204). Selbst wenn sich Forschende auf Unterricht beziehen, bleibt eine beobachtende Distanz zum Untersuchungsphänomen – und damit zu den Praktiken-Umwelt-Konstellationen der Lehrerin – bestehen. Praktiken der Forschung sind keine Praktiken der Vermittlung von Wissen. Vielmehr zielen sie – in der speziellen schulpädagogischen Forschungsdisziplin – auf die Erzeugung von Wissen *über* Unterricht sowie die Weiterentwicklung von Unterricht im Allgemeinen.

Die Aufmerksamkeit richtet sich im Folgenden auf die Frage, wie sich diese Praktiken-Umwelt-Konstellationen und die sich damit verbindenden Referenzsysteme im Verlauf des Gesprächs über die Unterrichtsstunde bzw. in den vergangenen Kapiteln gezeigt haben und wie sich diese charakterisieren lassen. Zunächst sind die in den Kapiteln 2.1 und 3 dargestellte Sichtweise der Lehrerin Christine Kieres auf den Unterricht und die erfolgten Unterrichtsanalysen Gegenstand der Reflexion, die aus Perspektive der universitären Forschenden erfolgt. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Erkenntnis sich in der Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse, die von den Forschungsteams aus Hiroshima und Leipzig erbracht und dargestellt wurden, gewinnen lassen. Dieser Frage geht ein weiterer Abschnitt nach.

² Sehr deutlich wird dies an dem hier als „essentiellen Rollenkonflikt“ beschriebenen Spannungsfeld aus Vereindeutigung und Vervielfältigung. Dieser lässt sich auch in anderen Unterrichtsstunden anderer Lehrkräfte an anderen Literaturgrundlagen erkennen und z.B. im Hinblick auf die Konstitution von Ergebnissen im Literaturunterricht untersuchen (Hallitzky u.a. 2016).

4.2.1 Das Forschungsteam aus Hiroshima: Reflexionen zur Perspektive der Lehrerin

Sowohl die Angehörigen einer Schule als auch die Wissenschaftler:innen, die an einer Universität verortet sind, erforschen Unterricht. Der Unterschied liegt in den Praktiken-Umwelten bzw. in dem, worauf dabei Bezug genommen wird und in welche Art von Ergebnissen der Forschungsprozess mündet. Wir, als Forschungsteam aus Hiroshima, gehen davon aus, dass wir auf der Grundlage von Theorien, d.h. Vorstellungen darüber, wie sich (guter) Unterricht gestaltet, Hypothesen oder Kategorien aufstellen können, die unsere Beobachtung und Analyse von Unterricht lenken. Das Ergebnis einer so von uns verstandenen und vollzogenen Forschung bietet Auskunft darüber, wie Unterricht verbessert und weiterentwickelt werden kann.

Im konkreten Fall – die Unterrichtsstunde zu Maria Stuart – sind wir auf Grundlage der Überlegungen von Yoshimoto (1977) zu Fragen von Lehrpersonen und der traditionellen Ausrichtung der Jugyo Kenkyu an unserer Universität davon ausgegangen (vgl. Kap. 2.4.2), dass diese die Struktur des Unterrichts konstituieren. Zusätzlich bringen die Fragen zum Ausdruck, so unsere Annahme, welches Ziel eine Lehrperson verfolgt. Ausgehend von dieser Grundlage konnten wir 263 Fragen und Äußerungen der Lehrerin Christine Kieres identifizieren, die diese Unterrichtsstunde realisieren und formen.

Für Christine Kieres als Lehrperson bildet die Unterrichtspraxis selbst den zentralen Bezugspunkt ihres Erforschens von Unterricht. Im Allgemeinen gilt es für sie, Annahmen über das Unterrichtsgeschehen zu formulieren und diese praktisch zu erproben. Das, was sich dann tatsächlich im Klassenraum ereignet, ist schließlich die Grundlage, an der sich der Erfolg der anfänglichen Annahmen reflektieren lässt. Im konkreten Fall war es Aufgabe der Lehrerin den Lehrplan in einer eigenen Weise zu deuten und zu gewichten. Die so gewonnenen Überlegungen und methodischen Entscheidungen wurden in den Unterricht überführt und konnten im Anschluss bezogen auf ihre Realisierung reflektiert werden.

Gemeinsam ist diesen beiden Praktiken-Komplexen das Formulieren von Thesen oder Annahmen, die an die alltäglichen Unterrichtsstunden herangetragen werden (universitäre Forschung) oder in deren Gestaltung einfließen (schulischer Unterricht). Für beide ist eine anschließende Reflexion charakteristisch, was im Fall der Lehrerin in die Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis mündet. Dieses Anliegen prägt auch die Praktiken-Umwelten der Jugyo Kenkyu, wenngleich sich hier die Grenzen unseres konkreten Unterfangens zeigen. Im Vergleich zur Lehrperson haben wir nur eingeschränkte Kenntnisse der Ziele, die mit der Unterrichtsstunde zu Maria Stuart verfolgt werden sollten. Für eine umfassende Analyse benötigen wir nicht nur theoretische Annahmen zu Fragen von Lehrpersonen und ein Wissen über (guten) Unterricht im Allgemeinen. Vielmehr sind wir auf ein umfangreiches Datenmaterial, wie z.B. die Unterrichtsplanung der

Lehrperson oder die von den Schülern angefertigten Arbeitsblätter angewiesen, wie auch auf Auskünfte der Lehrerin. All dies lag uns im konkreten Fall nicht vor. Darauf sind wir als Forschungsteam aus Hiroshima aber angewiesen, um den Unterrichtsprozess nicht mit unseren Ansichten zu überformen, sondern an den spezifischen Vorstellungen der Lehrerin anzuknüpfen und sie nicht nur bei der Verwissenschaftlichung, sondern auch bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu unterstützen. Hierin zeigt sich ein Charakteristikum unseres Forschens gegenüber dem hier realisierten Vorgehen der Universität Leipzig, da unsere Praktiken-Umwelten das umfangreiche Sammeln und Untersuchen von Unterrichtsmaterialien mit einschließt. Erst auf diese Weise ist es uns möglich, nicht nur alle im Unterricht auftretenden Phänomene und deren relative Bedeutung zu erfassen (vgl. Kap. 2.4.2), sondern auch die Verwissenschaftlichung von Unterricht zu fördern, unseren Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten und konkret an der Weiterentwicklung von Unterricht teilzuhaben. All dies sind zentrale Anliegen der Jogyo Kenkyu und unterscheiden unser Forschen in seiner Einbindung in unsere Praktiken-Umwelten von denen der Lehrperson.

4.2.2 Das Forschungsteam aus Leipzig: Reflexionen zur Perspektive der Lehrerin

Wie in der Einleitung bereits erläutert, haben wir die Zusammenarbeit mit der Lehrerin Christine Kieres als einen sehr konstruktiven und produktiven Austausch erfahren. Unsere vergangenen Analysen bezogen sich schon häufig auf videographierte Unterrichtsstunden (vgl. z.B. Hallitzky u.a., 2021; Hallitzky u.a. 2016), ohne dass es zu einem Austausch mit den entsprechenden Lehrpersonen im Anschluss an die Rekonstruktionen kam. Demgegenüber bot sich uns in dieser Kooperation die Gelegenheit, eine konkrete Rückmeldung auf unsere Ergebnisse zu erhalten, was es ermöglichte, die eigene Forschungspraxis zu überdenken und zu schärfen.

Als Forschende, die sich in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung verorten, lesen wir Texte sozusagen „mit der Goldwaage“, da wir davon ausgehen, dass sich in ihnen z.B. vorbewusste professionelle Annahmen und/oder Orientierungen dokumentieren, die sich methodengeleitet rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 2.3.1, 2.3.2). Mit dieser spezifischen Haltung haben wir uns den Reflexionen der Lehrerin – als Vertreterin ihrer Profession – auf die Leipziger Unterrichtsanalyse genähert. Wir konnten auf der Grundlage dieser Haltung in dem Text ein Bild rekonstruieren, welches das Leipziger Forschungsteam in der Wahrnehmung der Lehrerin als eine Gruppe von Detektiv:innen entwirft, die das „aufdecken“ (Kap. 3), was im Unterricht nur verborgen erscheint. Dazu gehört z. B. der „essentielle Rollenkonflikt“ der Lehrerin (Kap. 3 in diesem Band) zwischen der Förderung von subjektiven Lesarten der Lernenden und der gleichzeitigen Wahrung eines objektiven Standards in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Dieser

wird, so die Lehrerin, in den Analysen der Forschungsgruppe deutlich herausgearbeitet. Zugleich lenken die Forschenden der Universität Leipzig die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf „subtile Indizien“, „Unbemerktetes“ und „Übersehenes“. Hier spiegelt sich das wieder, was laut Duden das Forschen im Allgemeinen kennzeichnet: Es geht um ein „intensives Bemühen“, darum „etwas zu finden oder [zu] ermitteln“ (Duden). Insbesondere als qualitativ Forschende sieht man in der Ausdrucksweise der Lehrerin sein eigenes Bemühen darum, verborgene Muster zu rekonstruieren, bestätigt. Somit kommt ihnen eine selbstvergewissernde Funktion für die qualitativ Forschenden zu. Bekräftigt wird die eigene Perspektive auch durch die Äußerungen der Lehrerin, die anzeigen, dass sie sich in der Analyse wiedererkennt:

„Die Beschreibung des Beobachteten und die Interpretation machen aus meiner Sicht in einer dezidierten Aussagekraft deutlich, in welchem inneren Spannungsfeld ich mich befinde und wie ich versuche, mich aus diesem herauszuwinden und dabei auf Schleichwegen voranzukommen.“ (S. 90 in diesem Band)

Die wissenschaftliche Analyse des von Lehrpersonen selbst gehaltenen Unterricht kann also dazu beitragen, sich selbst ‚auf die Schliche zu kommen‘. Die Selbsterkenntnis tritt somit deutlich als ein Potential für Lehrpersonen zu Tage, die den eigenen Unterricht für eine empirische Untersuchung preisgeben, was auch von der Lehrerin mehrfach betont wird. Darüber hinaus zeigt sich im Zitat aber auch eine andere Rolle der Forschenden der Universität Leipzig, was eng mit dem Bild von Detektiv:innen zusammenhängt. Es geht nicht nur darum Verborgenes aufzudecken, sondern auch der sich Windenden auf ihren „Schleichwegen“ zu folgen und diese dingfest zu machen. Das Forschungsteam aus Leipzig wird, obwohl dies durchweg in einem zugewandten und interessierten Ton geschieht, in der Reflexion der Lehrerin auf die Leipziger Unterrichtsanalyse als Instanz hervorgebracht, die legitimieren und bestätigen kann, aber auch die geheimen Wege offenlegt und insgesamt zur „didaktischen Ordnung“ ruft. Dazu passen die Überlegungen der Lehrerin, die nach Beweggründen für ihr Handeln fragt (z.B. „Warum [habe] ich diese Fragestellung nicht für die Eröffnung der Auseinandersetzung mit den drei Figuren genutzt?“ (S. 92 in diesem Band)) und unterrichtsmethodische Alternativen für ihr Lehren entwirft, die den Lernenden möglicherweise mehr Freiräume zuerkennen.

Ausgehend von dem eigenen Forschungsverständnis befremdet das so erzeugte Bild eines/r verdeckten Ermittler:in, versucht man in der qualitativen Forschung doch dezidiert von normativen Vorstellungen oder machtvollen Setzungen in der Analyse Abstand zu nehmen (vgl. z.B. Breidenstein 2012, S. 30). Die Kriminalisierung unterrichtlicher Praktiken ist nicht gewollt und die Selbstkritik der Lehrerin hat uns zunächst irritiert. Das Nachdenken über diese Irritation lässt unsere Zusammenarbeit im Rahmen einer Publikation in einem Wissenschaftsverlag in

einem neuen Licht erscheinen: Hier sind die Praktiken-Umwelten der Forschenden dominant; professionell-pädagogische Praktiken bedürfen einer Übersetzung, müssen stärker erklärt und (sprachlich) vermittelt werden, um ihren Platz zu finden. Zusätzlich gehört das Aufspüren von Verborgenen zum wesentlichen Kern jeglicher Forschung, da es doch neue Erkenntnis verspricht. Für die Unterrichtsforschung ergibt sich dadurch fast zwangsläufig eine gewissermaßen „lauernde“ Haltung gegenüber der Lehrperson, der als Fokusperson eine zentrale Bedeutung für den Unterricht zu kommt (vgl. Deppermann & Schmidt 2007, S. 35). Dass damit womöglich eine Machtasymmetrie zwischen universitären Forschenden und schulischen Lehrpersonen auch in unseren Texten durchschimmert, überrascht, da – wie mit dem Titel und in der Einleitung zu diesem Buch proklamiert – ein Gespräch auf Augenhöhe angestrebt und auch – wie bereits beschrieben – beiderseitig so erfahren wurde. Es erscheint sinnvoll, das Verhältnis zwischen den professionellen Akteur:innen darauf bezogen stärker zu reflektieren und Möglichkeiten zu eruieren, wie sich die professionellen Konstellationen, Gesprächs- und Veröffentlichungskontexte noch stärker an Symmetrie orientieren lassen.

Als produktiv erwies sich in diesem Zusammenhang einmal mehr das Gespräch mit der Lehrerin über unsere Formulierungen und der Austausch über die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit erfahren wurde. Für uns als Forschende ergab sich dadurch die Möglichkeit zu erkennen, dass einzelne Formulierungen, die uns aus unseren Praktiken-Umwelten heraus nicht als auffällig erschienen, durchaus missverständlich sein bzw. ausgehend von anderen Umwelten völlig anders gelesen werden können. Auch wenn dies wie eine Binsenweisheit klingen mag, erscheint uns genau dies als neuralgischer Punkt, der eine Zusammenarbeit im Sinne einer interprofessionellen Unterrichtsentwicklung zum Erliegen bringen kann.

Neben diesen interprofessionellen Differenzen, die hier zwischen Forschenden und Lehrenden zutage traten, zeigten sich auch solche, die als sich unterscheidende Praktiken des Forschens interkulturell näher zu bestimmen sind. Einen solchen Versuch unternehmen die folgenden zwei Abschnitte, die der Frage nachgehen, welches Erkenntnispotential sich durch die Auseinandersetzung mit einer als fremd erfahrenen Forschungsperspektive ergeben.

4.2.3 Das Forschungsteam aus Hiroshima: Reflexionen zur Perspektive des Forschungsteams aus Leipzig

Für uns, das Forschungsteam aus Hiroshima, ist in erster Linie die sich unterscheidende Forschungskultur bezogen auf den Unterricht als Untersuchungsgegenstand festzuhalten.

Im Gespräch mit den Kolleg:innen aus Leipzig wurde für uns deutlich, dass in Hiroshima Theorie und Praxis als eine Einheit gedacht werden und somit auch die Unterrichtsentwicklung als eine selbstverständliche Kollaboration zwischen

Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen gilt. Diese Zusammenarbeit prägt auch unsere Forschungspraktiken.

Unsere Analyse wird angeleitet von theoretischen Annahmen z.B. zu Fragen von Lehrpersonen, die uns für spezifische Kategorien von Fragen sensibilisieren und so unseren Blick auf Unterricht lenken. Dabei richtet sich unser Interesse weniger auf deren sprachliche Gestalt, als vielmehr auf die dahinter stehenden Absichten und Ziele der Lehrperson. Diese sind nach unserem Verständnis prägend für Unterricht im Allgemeinen, ihnen kommt also ein präskriptiver Charakter zu. Als Forschende können wir etwas über diese Absichten und Ziele einer Lehrperson in Erfahrung bringen, indem wir die Lehrer:innenfragen, die sich im Unterrichtsprozess realisiert haben und von uns dokumentiert wurden, theoriegeleitet kategorisieren. So erhalten wir einen ersten Einblick in die Motive der Lehrerin, die im Gespräch vertieft werden können. Hier kommen neben ihren Intentionen auch ihre didaktischen Überlegungen, die sich aus einer Sachanalyse und einer Didaktischen Analyse (Klafki 2007) speisen, zur Sprache. Auf diese Weise gleichen wir unsere Analyse der Lehrer:innenfragen und -äußerungen fortlaufend mit den Erklärungen der Lehrperson ab und sind so in der Lage die sich konstituierende Struktur des (beabsichtigten) Unterrichts wie auch Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung zu beschreiben. Während also beide Forschungskulturen – die der Kolleg:innen aus Leipzig wie auch unsere – Unterrichtsprozesse z.B. in Form von Unterrichtsvideos und Transkripten dokumentieren, basiert unser Vorgehen auf einem präskriptiven Unterrichtsverständnis. Aus unserer Sicht ist es die Lehrperson selbst, die mit ihren Absichten, Entscheidungen und Zielen eine Unterrichtsstunde auch in ihrer Realisierung bestimmt. Dies hat einen entscheidenden Einfluss auf unsere Forschungspraktiken, die sich deutlich von denen unserer Kolleg:innen aus Leipzig unterscheiden.

An dieser ersten knüpft eine zweite Differenz an, die zwischen den Praktiken der Forschungsteams aus Hiroshima und Leipzig für uns im Gespräch deutlich hervorgetreten ist und als sich unterscheidende Entwicklungskulturen bezeichnet werden kann. Wie bereits gesagt, verstehen wir die Unterrichtsentwicklung als eine kooperative und damit als eine kollegiale Aufgabe, welche sich sowohl Lehrpersonen und Wissenschaftler:innen gemeinsam stellt. Als Forschende tragen wir zu einer Unterrichtsentwicklung bei, in dem wir das, was die Lehrperson als Ziel anstrebte, mit dem abgleichen, was sich z.B. anhand ihrer Fragen im Unterricht konstituiert hat. Dies bieten wir der Lehrperson als Feedback an und planen gemeinsam mit ihr weitere Unterrichtsstunden, die die Absichten der Lehrperson klarer zum Vorschein bringen. Diese Kultur einer Unterrichtsentwicklung ist jedoch nicht allein Aufgabe einer Kooperation zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen. Auch mehrere Lehrpersonen an einer Schule können diese gemeinsam bearbeiten. Dazu gehört nicht nur die kollegiale Planung von Unter-

richt, sondern auch die gemeinsame Hospitation, die Unterrichtsanalyse sowie das Feedback, das die Lehrpersonen einander geben.

Die so umrissene Entwicklungskultur grenzt sich deutlich von dem ab, was wir von unseren Kolleg:innen aus Leipzig bisher kennengelernt haben. In Hiroshima bilden die Jugyo Kenkyu eine Umwelt für die fortlaufende Kooperation zwischen schulischen Lehrpersonen und/oder zwischen Lehrpersonen und universitären Wissenschaftler:innen und prägen somit auch kollegiale Praktiken der Unterrichtsentwicklung. Geleitet durch theoretische Annahmen setzen diese Praktiken an konkreten Unterrichtsstunden an, analysieren sie und fragen nach Möglichkeiten der Verbesserung von Unterricht. Hintergrund und Fundament sind dabei die präskriptiven Ziele und Absichten der betreffenden Lehrkräfte. Eine Einbindung in entsprechende Kooperationsstrukturen bzw. in Praktiken wie diese haben wir bei unseren Kolleg:innen aus Leipzig bisher nicht beobachten können.

Im Kontrast zu den Forschungspraktiken der Kolleg:innen aus Leipzig zielen unsere Unterrichtsanalysen weniger auf die Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen, sondern vielmehr auf die Verbesserung der Unterrichtspraxis. In diesem Zusammenhang zeigte sich für uns auch eine Grenze unserer eigenen Unterrichtsanalyse, da wir die Absichten und Zielen der Lehrerin Frau Kieres nicht in ihrer Gänze erfassen konnten, wodurch uns der ‚Kern‘ des Unterrichts verschlossen blieb. Um sich diesem anzunähern, kann eine mikroskopische Analyse der Unterrichtsinteraktion hilfreich sein, was uns auf Grundlage der videographierten und transkribierten Unterrichtsstunde auch gelang. Zusätzlich kann eine solche Analyse den blinden Flecken der kommunikativen Verflechtung nachspüren und diese offenlegen. Allerdings ist es auf diese Weise nicht möglich, die didaktischen Motive der betreffenden Lehrperson tatsächlich zu begreifen. Da uns entsprechende Daten von Seiten der Universität Leipzig nicht vorgelegt werden konnten und es nur im Anschluss zum Gespräch mit Frau Kieres kam, fehlen in unserer Unterrichtsanalyse nicht nur diese, sondern auch konkrete Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Unterrichts. Eine Rückmeldung der mikroskopischen Erkenntnisse zur Unterrichtsinteraktion an die Lehrerin wäre in diesem Zusammenhang besonders hilfreich, könnten so doch konkrete Entwicklungspotenziale aufgezeigt und in der weiteren gemeinsamen Planung berücksichtigt werden. Darin liegt aus unserer Perspektive ein erstes Potential einer eher deskriptiven Unterrichtsforschung in einer interprofessionellen Zusammenarbeit.

Ein zweites Potenzial liegt in der Professionalisierung beteiligter Lehrkräfte, zu der eine Jugyo Kenkyu als Praktiken-Umwelt beitragen kann. In die Kooperation von schulischen und universitären Partner:innen ließen sich neben Wissenschaftler:innen der Allgemeinen Didaktik auch Fachdidaktiker:innen einbinden. Diese könnten zusätzlich die Verwissenschaftlichung unterrichtlicher Praxis vertiefen und verdichten. Diese Prozesse der Professionalisierung und der Verwissenschaftlichung schulischer Unterrichtspraxis könnten über eine digitale Begegnungs-

plattform auch anderen Personen international zur Verfügung gestellt werden. Sie wären somit zu Anschauungszwecken auch anderen Lehrenden, Studierenden und Wissenschaftler:innen zugänglich, die an diesen Beispielen etwas über Unterrichtsprozesse und deren didaktische Planung lernen könnten. Außerdem würde eine solche Plattform möglicherweise weitere lokale Jugyo Kenkyu-Projekte nachsichziehen und somit zu einer weiteren Professionalisierung beitragen. Allerdings bleibt in diesem Zusammenhang zu betonen, dass Jugyo Kenkyu grundsätzlich an den einzelnen Unterrichtsstunden und den konkreten Absichten und didaktischen Zielen individueller Lehrkräfte ansetzt. Damit können diese Praktiken-Umwelt-Konstellationen nicht einfach auf andere Orte übertragen werden. Die beteiligten Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen müssen sich jeweils kennenlernen und sich fortlaufend miteinander abstimmen, um entsprechende Praktiken und Umwelten lokal herauszubilden. Trotz dieser Einschränkung sehen wir in diesen Praktiken ein grundsätzlich großes Potenzial für eine interprofessionelle und interkulturelle Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen.

4.2.4 Das Forschungsteam aus Leipzig: Reflexionen zur Perspektive des Forschungsteams aus Hiroshima

In der Vergangenheit hatten wir – das Forschungsteam aus Leipzig – mehrfach die Gelegenheit, uns mit unseren Kolleg:innen der Universität Hiroshima über unsere jeweilige Art des Forschens auszutauschen. Dieses Gespräch verdichtete sich in Bezug auf die gemeinsam erfahrene Unterrichtsstunde, brachte manche Differenz deutlicher hervor und ließ anderes, was uns zuvor als bekannt erschien, verschwimmen. Dies gilt sowohl für das, was wir als ‚eigene‘ als auch das, was wir als ‚fremde‘ Perspektive angenommen hatten.

Zu dem, was für uns im Verlauf des Gesprächs als „fremde“ Forschungsperspektive erfahrbar wurde (vgl. Clifford 1983, S. 129), gehörte z.B. eine stärkere Ausrichtung der Kolleg:innen in der Praktiken-Umwelt der Jugyo Kenkyu auf die „Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts“ (vgl. Kap. 2.4.2, S. 68, Fußnote 1 in diesem Band). Dies verortet sich aus unserer Perspektive in der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrpersonen, wie sie auch an der Universität Hiroshima traditionell verankert ist, und ebenso die forschungsmethodischen Verortung der Kolleg:innen prägt (vgl. Kap. 2.4.3 in diesem Band). Gleichzeitig zu dieser zunehmend klarer werdenden ‚fremden‘ Perspektive wurde uns mehrfach und häufig auch unerwartet deutlich, wie fragil unsere Vorstellungen über die Forschungspraktiken der Kolleg:innen aus Hiroshima waren. Immer wieder entzog sich das, worüber die Kolleg:innen sprachen oder was sie präsentierten, unserem Verstehen und dem Bild, was wir von ihren Forschungspraktiken bisher gewonnen hatten. Uns war bekannt, dass zum Forschungsprogramm der Kolleg:innen eine möglichst umfassende Sammlung an Daten gehörte. Neu und

unklar war für uns hingegen, welche Funktion den Nachfragen, die an die Lehrerin im Nachgang gerichtet wurden, in diesem Kontext zukam (vgl. Kap. 2.4.4 in diesem Band).

Im Gespräch gelang es dann, die ein oder andere Frage zu klären, sich also wieder anzunähern und eine – wenn auch veränderte – Vertrautheit mit der Perspektive der Kolleg:innen aus Hiroshima als professionell Forschende zu stabilisieren. Insgesamt erwies sich diese gewonnene Erkenntnis über die Andersartigkeit des Anderen im Gesprächsverlauf wiederholt als trügerisch. Die Position des Anderen, in unserem Fall der Kolleg:innen aus Hiroshima, blieb für uns unverfügbar und schlüpfte uns immer wieder durch das Netz unserer Begriffe und Konzepte.

Was James Clifford für die Ethnographie geltend macht, lässt sich auch auf die Wissenschaft im Allgemeinen übertragen: Sie ist von Anfang bis zum Ende verwoben im Schreiben (Clifford 1983, S. 120). Als Forschende legen wir im Schreiben das Erforschte auf etwas fest. In unserem Fall verdichtet sich also das Bild einer Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangierten Lehr-Lern-Prozess in der Sprache (Deutsch), in der sich nicht nur der Unterricht ereignet, sondern auch in der wir primär Wissenschaft bzw. qualitative Unterrichtsforschung betreiben. Wir verweisen auf die Texte anderer Autor:innen, die z.B. ebenfalls Praktiken des Lehrens und Lernens videographisch erhoben haben (z.B. Dinkelaker & Herrle 2009). Wir nutzen z.T. unmarkierte Fachbegriffe, verwenden Passiv-Konstruktionen und Substantivierungen, was sich zu einer spezifischen Fachsprache formt. Auf diese Weise verorten wir unser Forschen und bedienen die Praktiken-Umwelten einer deutschsprachigen, qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung.

Allerdings sind wir in dieser Publikation nicht die einzigen, die über die Unterrichtsstunde zu „Maria Stuart“ schreiben. Neben Texten der Lehrerin finden sich hier auch Kapitel, die von unseren Kolleg:innen aus Hiroshima verfasst wurden, in denen sie ebenfalls den analysierten Unterricht schriftsprachlich auf etwas festlegen. Allerdings blieb die Unterrichtssprache (Deutsch) für sie nur eingeschränkt zugänglich. In der Zusammenarbeit zeigte sich dies an Übersetzungen in die englische oder die japanische Sprache, was ebenso für ihr Schreiben gilt. Die deutsche Zielsprache unserer gemeinsamen Publikation stellt für sie nicht die Sprache wissenschaftlichen Schreibens dar, mit der sie vertraut sind, was sich für uns als Forschungsteam aus Leipzig z.T. an den grammatischen Strukturen und der Verwendung von Begrifflichkeiten unserer Kolleg:innen deutlich wurde und sich mit den entsprechenden Herausforderungen verbindet.

Wissenschaft ist nicht nur durchwoben von Praktiken des Schreibens, auch Praktiken des Lesens sind hierfür essentiell. Zum einen richtete sich unsere Lektüre im Fall der analysierten Unterrichtsstunde zu Schillers „Maria Stuart“ auf die transkribierten Unterrichtsinteraktionen. Insbesondere die hierin enthaltenden Substantive in ihren syntaktischen Verkettungen machten uns auf Adressierungen der

Unterrichtsbeteiligten aufmerksam und ermöglichten es uns, Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung zu rekonstruieren. Damit ist unsere Unterrichtsanalyse maßgeblich durch textliche Erscheinungsformen in ihrer spezifischen Gestalt geprägt. Zum anderen beziehen wir uns im Schreiben dieses Kapitels nicht nur auf andere Wissenschaftler:innen unserer Praktiken-Umwelten, sondern auch auf die Texte unserer Kolleg:innen aus Hiroshima in dieser Publikation. Ihre Literaturverweise und Fußnoten ordnen den Text für uns in wissenschaftliche Praktiken-Umwelten ein (vgl. Kap. 2.4 in diesem Band), da sie dem entsprechen, mit dem wir vertraut sind (Hausendorf u.a. 2017). Zugleich entziehen sich die Texte jedoch einer Einbettung in die Forschungspraktiken-Umwelten, in denen wir uns bewegen. Dies wird insbesondere in der Art und Weise deutlich, wie Begriffe in der Unterrichtsanalyse aus Hiroshima verwendet wurden, da sich an diesen für uns nicht erkennen lässt, wie sich der Text als Ganzes z.B. sozialtheoretisch und gegenstandstheoretisch einordnen lässt. Somit bleiben spezifische Aspekte der Unterrichtsanalysen der Forschungsgruppe aus Hiroshima einer uns vertrauten, fachlichen Lesbarkeit (ebd.) verschlossen. Wollen wir uns diesen, teils fremden Analysen annähern, sind wir gezwungen, routinierte Denkweisen in der Lektüre beiseite zu legen und uns auf andere Weise auf den Text einzulassen. Gleichzeitig stellen die Analysen unsere forschungsbezogenen Denk- und Handlungsweisen in ihrer Beschaffenheit in Frage. Für eine kritische Reflexion bietet sich die Möglichkeit die eigenen sozialtheoretischen und gegenstandstheoretischen Annahmen einer Inventur zu unterziehen, sie zu entschlacken, ggf. neu zu justieren oder zu bestätigen und auch die eigenen Praktiken des Schreibens, des Kritisierens und Kommunizierens einer solchen Revision zu unterziehen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit unserem Unterfangen eines interkulturellen und interprofessionellen (verbalsprachlichen) Dialogs das bestätigt, was Clifford als ein „Interpretieren des Anderen und des Selbst in verblüffenden Ausdrucksweisen“ (Clifford 1983, S. 119) beschreibt. Dies bleibt – so ließe sich ergänzen – unabgeschlossen und entzieht sich immer wieder dem Zugriff mit vertrauten Deutungsweisen. In diesen wechselseitigen Bezugnahmen entsteht nach Clifford Differenz als ein „erfindungsreicher Synkretismus“, der sich mit dem Schreiben als Forschungspraktik verfestigt und mit dichotomen Reduktionen einhergeht (ebd.). Dabei treten sowohl für uns als auch für Lesende das Eigene und Fremde deutlich hervor. Hier liegt ein Potenzial unserer Zusammenarbeit, die eine Klärung über die eigene wissenschaftliche Verortung als Team in der Abgrenzung von anderen Forschungsteams ermöglicht. Zugleich liegt hierin eine Grenze, da die Praktiken des wissenschaftlichen Schreibens und Lesens machtvoll durchzogen sind. Auch wenn es, so Clifford (ebd.), kaum möglich ist, diesen Zurichtungen zu entkommen, gilt es dennoch diese selbstkritisch zu reflektieren.

4.3 Ausblick: Potenziale einer interprofessionellen und interkulturellen Zusammenarbeit

Mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten in unseren Zugriffen, Haltungen und Perspektiven zu stärken und Differenzen als Potenziale der Weiterentwicklung von Unterricht und Forschung zu verstehen, soll nun beides – Gemeinsamkeit und Differenz – hier abschließend systematisiert und gewürdigt werden.

Gemeinsam ist der Ausgangspunkt: Eine Unterrichtsstunde wird zum Anlass, um miteinander zu sprechen. Gemeinsam geworden ist auch eine spezifische Betrachtung bestimmter Phänomene des Unterrichts anhand einer genauen Dokumentation und Videoaufzeichnung. Gerade diese ‚Konservierung‘ der Stunde dient als Anker in Raum und Zeit, um nachvollziehbare und mikroskopische Beobachtungen von Interaktionen und Lernaktivitäten der Schüler:innen anzustellen und darauf bezogene Reflexionen und Gespräche zu ermöglichen. Dieses geteilte Interesse für die interaktive Aushandlung von Inhalten und Sozialbeziehungen sowie für Lern- und Bildungsprozesse entlang von Beobachtungen ist entscheidend, um gemeinsame Entwicklungsarbeit betreiben zu können.³

Genauer betrachtet, lassen sich entlang dieses Bandes drei verschränkte Stränge der Entwicklungsarbeit unterscheiden: Erstens Praktiken der vermittelnden Gestaltung von Unterricht, zweitens Praktiken der Selbst- und Fremdbeobachtungen des Unterrichts und drittens Praktiken der Theoretisierung des Unterrichts. Nur indem die verschiedenen Stränge verschränkt werden, indem der eigene Beobachtungsstandort geöffnet und beweglich gehalten wird, indem man die verschiedenen Orte aufsucht und an den jeweiligen Praktiken-Umwelt-Konstellationen teilhat, kann es zu einer produktiven Entwicklungsarbeit in wissenschaftlicher und schulischer Praxis kommen. Antrieb dieser Entwicklungsarbeit und zentrales Werkzeug einer wissenschaftlich-erkenntniskritischen Haltung ist dabei Reflexion. Professionelle Reflexion, die sich kritisch zum Prozess des eigenen Erkennens und – immer schon voreiligen – Verstehens verhält, könnte man als eine Suchbewegung beschreiben, die einige Beweglichkeit in allen drei angesprochenen Strängen erfordert.

„Dringend gesucht werden dabei vor allem treffende *Fragen*, die tiefer in einen Gegenstand hineinführen. Erforderlich ist ferner Mobilität – nicht behäbige ‚Reflexionen‘ auf den eigenen (systemisch gedachten) Beobachtungsstandort, sondern umfassende Mobilität: in Forschungsfeldern, im Datenmaterial, zwischen Material, Literatur und Fragestellung, zwischen Informanten und Kollegenkreis – eine soziale und verbale Gewandtheit, eine lokale und textuelle ‚Bewandertheit‘. Und schließlich braucht es Theorie, aber

3 Zur Bedeutung der Beobachtung von Lernaktivitäten für Unterrichtsentwicklung im Kontext von Lesson Study vgl. Knoblauch (2019); zur Bedeutung für die Unterrichtsforschung vgl. Herfter u.a. (2019, S. 265).

eben nicht die eine Optik, die auf einen Schlag für theoretische Ladung sorgt und unbeirrbar genau das herausfindet, was zuvor hineinerfunden wurde, sondern variable konzeptuelle *tools*, die in der Auseinandersetzung mit den Daten investiert, verbraucht und bei Abnutzung weggeworfen werden – ein gleichzeitiges Einarbeiten und Herausarbeiten von Konzepten in und aus empirischem Material. Theorien haben Erfahrungen erst dann wirklich *gemacht*, wenn sie selbst verändert aus ihnen hervorgehen.“ (Hirschauer 2008, S. 176)

Stefan Hirschauer macht hier anschaulich, dass Verstehen, Reflexion und darauf aufbauende Entwicklung an (teils mühevoller) Arbeit und an Mobilität gekoppelt sind. Räumliche Mobilität, also das Aufsuchen der verschiedenen Praktiken-Umwelt-Konstellationen an Schulen und Forschungseinrichtungen, und geistige Mobilität sind dabei eng miteinander verwoben. Deshalb lässt sich eine räumlich-soziale und inhaltlich-fachsprachliche Bewandertheit besonders in interprofessionellen und interkulturellen Kontexten mit ihren zahlreichen (sprachlichen, räumlichen, konzeptuellen, kulturellen, ...) Übersetzungsanlässen erwerben.

Verbindendes Moment ist für uns jedoch nicht nur der Gesprächsgegenstand, sondern auch das gemeinsame Gespräch als Anlass – Möglichkeit und Anforderung zugleich –, über Unterricht nachzudenken, die eigenen Gedanken zu versprachlichen und anderen verständlich zu machen. Das interprofessionelle und interkulturelle Gespräch ist ein sozialer und sprachlich verfasster Perspektivenraum, in welchem die jeweiligen Vorstellungen über die Gestaltung von Unterricht, seiner Beobachtung und theoretischen Einordnung geformt und verfestigt werden. Gleichzeitig werden diese Vorstellungen jedoch fortlaufend an den Vorstellungen der Anderen gebrochen, verschoben sich dadurch und eröffnen neue Gestaltungsmöglichkeiten, Zugriffe und Konzepte. Unterrichtsentwicklung ist folglich immer auch Theorieentwicklung.

Ausgehend von der zentralen Bedeutung dieser Gespräche lassen sich zwei Fragen anschließen, die wir im Laufe des Projektes als zentrale, entwicklungsrelevante Differenzen herausarbeiten konnten:

1. Welcher Einfluss wird auf die verschiedenen Stränge der Entwicklungsarbeit – aber vor allem der Unterrichtsgestaltung – genommen?
2. Welche Organisationsformen dieser Gespräche eignen sich in Bezug auf die Professionalisierung der Gestaltung und Erforschung von Unterricht?

Reflexions- und Entwicklungsgespräche sind ein Ort der Verhandlung. Verhandelt wird dabei die Geltung der eigenen Perspektive und das mit ungleichen Voraussetzungen. Es gibt unterschiedliche Zugänge zur (Schrift-)Sprache, zu Begriffen, Darstellungen, Konzepten usw. die differente Möglichkeiten nach sich ziehen, die eigene Deutung durchzusetzen. Gespräche sind demnach – ebenso wie das Schreiben (vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.2.4) – machtvolle Räume. Ist die Unterrichtssprache nicht die Erstsprache oder die dominante Arbeitssprache, braucht es

Übersetzungen, die notwendigerweise mit inhaltlichen Verschiebungen einhergehen. Werden erziehungswissenschaftliche Begriffe in Stellung gebracht, die immer in einer lokalen Tradition stehen, so fällt der Nachvollzug darauf aufbauender Deutungen deutlich schwerer.

Spannend ist die Frage der Verhandlung darüber hinaus aber auch im Hinblick auf die Herkunft der Wertmaßstäbe und Zielsetzungen, auf deren Grundlage Unterricht verbessert werden soll. Bringen also Wissenschaftler:innen ihre Expertise in Stellung, geben didaktische Handlungsempfehlungen und leiten die Lehrkraft an, wie das z.B. bei Einsiedler (2010) oder Gruber (2019) vorgeschlagen wird? Oder sollen die Entwicklungsziele der Lehrkraft eine zentrale Rolle bekommen, wofür diese aber auch empirisch dokumentiert und erhoben werden müssen (vgl. Kap. 4.2.1)? Auch dann lässt sich noch trefflich darüber streiten, ob auf Grundlage dieser Zielsetzungen präskriptive Empfehlungen ausgesprochen werden oder deskriptive Beschreibungen diskutiert werden. Selbst dann ist eine Gleichberechtigung der Perspektiven nicht garantiert (vgl. Kap. 4.2.2).⁴

Potenzial entfalten diese Fragen deshalb, weil sie die konkrete Form von Entwicklungsarbeit in den Blick nehmen und damit nicht nur Möglichkeiten der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht (und seiner Wertmaßstäbe und Zielsetzungen) erproben, sondern diese auch in ihrem konkreten So-Sein kritisch reflektieren.

In diese Denkrichtung stößt auch die zweite Frage: Wie bereits aufgezeigt, eignen sich Entwicklungsgespräche für eine (Weiter-)Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der wissenschaftlich-erkenntniskritischen Haltung auf den drei Strängen: Gestaltung, Beobachtung und Theoretisierung des Unterrichts. Dies gilt sowohl für Forschende, als auch für Lehrende. Für letztere lässt sich vornehmlich in Bezug auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit im Ergebnis der gemeinsamen Betrachtung von Unterricht auch feststellen, dass die Auseinandersetzung mit den methodologischen Verfahren zur Analyse und Interpretation von konkreten Unterrichtssituationen, wie sie von Forschenden praktiziert werden, zu einem Perspektivwechsel und damit zu einer sich verändernden Beobachtung der Lehrenden an Schulen anregen. Das bezieht sich zum einen darauf, dass die Wirkung erfahren werden kann, die ein distanzierter Blick auf den Unterricht evoziert. Komplexe Interaktionsmuster können sichtbar und als solche anerkannt werden. Zum anderen führt ein zunächst konsequent deskriptiver Umgang mit den dokumentierten Unterrichtssequenzen zu einer Haltung gegenüber dem Betrachtungsgegenstand, die in der Auseinandersetzung nicht auf eine Bewertung zielt, die keinen Soll-Ist-Vergleich anstrebt, sondern wahrnimmt und zulässt, was ist. Insofern eröffnet sich für Lehrer:innen ein geschützter Raum, der ihnen eine Reflexion

⁴ Für eine systematische Betrachtung der verschiedenen Einflussnahmen im Kontext von Lesson Study/didaktischer Entwicklungsforschung vgl. Hallitzky u.a. (2021).

des eigenen Tuns ermöglicht, die nicht mit Kategorien wie Gelingen oder Versagen verknüpft wird. Lehrer:innen können damit das Verständnis ihrer eigenen Professionalität um das Handlungsfeld des Entwickelns und Erforschens von Unterricht erweitern. Letztlich mag dies auch zu einer höheren Selbstwirksamkeit der Lehrer:innen in der Unterrichtsgestaltung führen.

Wir sehen folglich große Potenziale für eine Professionalisierung darin, diese Gespräche als Bestandteil einer strukturellen Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen in allen Phasen der Lehrer:innenbildung zu verankern. Nicht nur würden Räume der Möglichkeit und der Notwendigkeit des Austauschs und damit Verantwortung für Unterrichtsentwicklung geteilt, sondern systematisch an zentralen Aspekten einer pädagogischen Professionalität (u. a. der Teilhabe an Forschung) gearbeitet. So könnten beispielsweise auch (angehende) Lehrkräfte unterschiedlicher Ausbildungsphasen gemeinsam mit Forschenden Unterricht entwickeln. Auch wenn die japanische Jugyo Kenkyu hier als Vorbild gelten kann, müssen stets lokale Anpassungs- und Übersetzungsleistungen erfolgen (vgl. Kap. 4.2.3) und abermals reflektiert werden.

Literatur

- Bennewitz, Hedda (2012): Der Blick auf Lehrer/-innen. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-214.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Clifford, James (1983): On Ethnographic Authority. In: *Representations*, 1 (2), S. 118-146.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 17-54.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-158.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- „forschen“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/forschen> (Abrufdatum 17.12.2020)
- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 59-81
- Gruber, Hubert (2019): Einsichten zu Lehren und Lernen durch Bachelorarbeiten mit Lesson Study. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 123-137.
- Hahn, Stefan/Hallitzky, Maria/Hempel, Christopher/Künzli, David/Streit, Christine (2018): Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexionen zum Verhältnis bildungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In: Schwab, Susanne/Tafner, Georg/Luttenberger, Silke/Knauder, Hannelore (Hrsg.): *Von der Wissenschaft in die Praxis. Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 30-38.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2016): „Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen

- im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 46-62.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-Speaking Countries between Classroom Research and Teacher Education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. 155-170.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang/Kato, Hiloko/Breitholz, Martina (2017): *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin: de Gruyter.
- Hempel, Christopher/Herfter, Christian (2021): Kontexturanalyse: Rekonstruktionen des Mit- und Gegeneinanders verschiedener Logiken unterrichtlicher Kommunikation. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hrsg.): *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Politikunterrichtsstunde zum Thema Wahlen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 140-161.
- Herfter, Christian/Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Leicht, Johanna/Kinoshita, Emi (2019): Sehen was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (2), S. 253-269.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: Martin Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, S.103-125.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165-187.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Knoblauch, Roland (2019): Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 49-76.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): *Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Mead, George H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 82-301.
- Röhrs, Hermann (1979) (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Melanie/Herfter, Christian (2020): Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 142-155.
- Yoshimoto, Hitoshi (1977): *Hatsumon to Shudan Shiko no Riron (Die Theorie der Lehrerfrage und des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Zierer, Klaus/Speck, Karsten/Moschner, Barbara (2013): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Reinhardt.

Überblick über den Aufbau der Stunde

Zusammenfassung: Die Stunde beginnt mit der Darstellung des Figurenensembles auf dem Overheadprojektor. Danach wird der Fokus auf drei Figuren („Die Berater“) gelegt. Deren Positionen sollen im Rahmen einer Gruppenarbeit näher betrachtet und erarbeitet werden. Die jeweiligen Ergebnisse der Gruppen werden mit Hilfe eines Overheadprojektors vor dem Kurs präsentiert und besprochen. Abschließend versucht die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülern Zusammenhänge zwischen den drei Figuren und dem Kontext herzustellen, was jedoch auf Grund der sinkenden Aufmerksamkeit und Konzentration des Kurses erschwert wird.

ID	Beginn	Bezeichnung	Skizze des Szenenverlaufs
1	00:00	Stundenbeginn Schaubild	<p>Die Lehrerin begrüßt die Klasse und stellt das Figurenensemble auf dem Overheadprojektor vor und hinterfragt die Anordnung der Figuren kritisch. Die Schüler geben Vorschläge und machen begründete Anmerkungen. Es folgt ein Austausch über die Handlungsstränge des Werkes (Warum tut welche Figur was?).</p> <p>Die Lehrerin fasst zusammen, was mit einem Schaubild bezweckt werden soll und reflektiert, dass die Schüler gute Einwände hatten.</p> <p>Die Lehrerin nimmt die Aussage eines Schülers auf, um die nächste Frage aufzuwerfen, welche Absicht hinter genau dieser Anordnung stehen könnte.</p> <p>Die Schüler sollen sich kurz mit einzelnen Figuren auseinandersetzen (als Grundlage für das Folgende).</p>
2	08:28	Die drei Männer	<p>Die Lehrerin präsentiert ein vorbereitetes Tafelbild mit drei männlichen Figuren (Die Berater: Burleigh, der ‚Henker‘, Leicester, der ‚Opportunist‘ und Shrewsbury, der ‚Weisheit‘ oder ‚Helfer‘). Die Schüler sollen für jede Figur einen bestimmten Typ suchen und zuordnen.</p> <p>Die Schüler überlegen und geben Ideen, die Lehrerin vervollständigt das Tafelbild.</p> <p>Die Schüler sollen sich zurückerinnern, welches die Inhalte der Beratungen im Werk sind. Diese Aufgabe fällt ihnen sichtlich schwer. So stellt die Lehrerin schließlich dar, was ihre inhaltlichen Erwartungen waren.</p>
3	17:06	Arbeitsauftrag	<p>Die Schüler sollen die drei Beratungen in Form einer Gruppenarbeit untersuchen (3 Figuren = 3 Gruppen). Die Lehrerin erklärt den Arbeitsauftrag, verweist auf die Hinweise an der Tafel und nimmt die Gruppenzusammensetzungen vor.</p> <p>Die Schüler wechseln den Platz, um sich zu den Gruppen zusammenzufinden. Die Lehrerin unterbricht, da sie klären möchte, wie viel Zeit die Schüler zur Verfügung haben: Sie einigen sich auf 15 bis maximal 20 Minuten.</p>

ID	Beginn	Bezeichnung	Skizze des Szenenverlaufs
4	23:30	Gruppenarbeit	Die Lehrerin teilt die Folien und Stifte aus. Die Schüler setzen sich mit der Aufgabenstellung auseinander. Die Lehrerin bewegt sich im Raum, hört einzelnen Gruppen- gesprächen zu und spricht einzelne Gruppen an. Die Schüler fassen die Ergebnisse auf einer Folie zusammen. Die Lehrerin verweist auf die Zeitzugabe von 5 Minuten.
5	45:02	Auswertung der Gruppenarbeit	Die Gruppen lösen sich auf - die Schüler nehmen ihre regu- lären Plätze ein. Die Lehrerin leitet die Präsentation der jeweiligen Gruppe ein und wählt einen Schüler aus, der vortragen soll. Die Lehrerin hinterfragt einzelne Passagen und Einstellungen zur Figur nach jeder Präsentation und macht Anmerkungen (längerer Lehrervortrag). Die Lehrerin versucht Zusammenhänge zu vermitteln bzw. diese durch die Schüler erschließen zu lassen. Die drei Figu- ren werden abschließend miteinander verglichen, woran sich eine kurze Diskussion anschließt.
6	69:40	Dilemma	Die Schüler sollen sich mit einer Textpassage (Dilemma in der Beratung durch Shrewsbury) auseinandersetzen und einen möglichen Lösungsansatz finden. Als die Schüler keine passenden Antworten mehr ge- ben, bringt die Lehrerin die geforderten Inhalte selbst ein (Elisabeth darf sich zu Milde bekennen, Rollenzwiespat, Herrscherwesen der Elisabeth).
7	84:30	Zusammen- führung	Das Tafelbild, auf das die Lehrerin die gemeinsame Auf- merksamkeit richtet, soll nun mit dem erarbeiteten Wissen überprüft werden: Auf die Nachfrage „Gibt es Korrekturen?“ entfalten sich viele Gespräche. Als die Schüler einpacken drängt die Lehrerin darauf, dass das Tafelbild noch fertiggestellt werden muss und fordert noch zusätzliche 3 Minuten. Es folgt eine kurze Diskussion über Beschreibung der Bera- ter. Abschließend bietet die Lehrerin an, ihre Ausarbeitungen mit denen der Schüler abzugleichen.
8	91:09	Stundenende	Die Lehrerin beendet ihre Ausführungen und teilt Informati- onszettel für die Schüler aus. Die Schüler packen zusam- men.

Auswahl und Transkriptionslegende

In den Analysen des Bands konzentrieren wir uns - entlang der in Kapitel 2.1 dargestellten unterrichtlichen Ziele - auf drei Szenen: Die Vorstellung der Beraterfiguren (ID2), der anschließende Arbeitsauftrag (ID3) sowie die Auswertung der Gruppenarbeit (ID5). Jene Passagen dieser Szenen, auf die im Laufe des Bands Bezug genommen wird, werden nachfolgend als Transkripte des Gesprochenen aufgeführt.

Die Transkripte enthalten eine fortlaufende Nummer in der ersten sowie die anonymisierten Namen der Sprechenden (Lehrerin L und Schüler S1 bis S11) in der zweiten Spalte. In der dritten Spalte sind a) verbale Äußerungen sowie ggf. unverständliche („unv.“) Äußerungen, b) nonverbale Aktivitäten der Beteiligten (kursiv) sowie c) paraverbale Informationen vermerkt. Für c) verwenden wir in Anlehnung an Krummheuer und Naujok (1999) folgende Sonderzeichen: „\“ Senken der Stimme, „/“ Heben der Stimme, „-“ Stimme bleibt in der Schwebelage, „(.)“ für eine Pause mit höchstens einer Sekunde Dauer und „(Xs)“ für eine Pause mit Angabe der Länge X in Sekunden.

Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich

Szene 2: „Die Drei Männer“ (08:25 - 13:43)

	Person	Gesprochenes
01	L	diese drei männer müssen nämlich jetzt erstmal ins visier genommen werden\ und jetzt hoffe ich dass ich hier nicht mit der kamera kollidiere oder ihnen selbige (.) tafel um die ohren - boah das ich liebe präzisionsarbeit\ diese drei männer\ also burleigh leicester und ich nenn ihn jetzt hier shrewsbury mit dem adelstitel - ich komme nicht dahinter warum schiller ausgerechnet bei shrewsbury auf quasi diesem bürgerlichen namen auf diesen talbot kommt aber wie auch immer - die drei jetzt hier so nebeneinandergestellt (<i>zeigt auf tafelbild</i>) jetzt bitte ich euch mal darum\ wenn ihr mal überlegt - jede dieser drei figuren die sind alle drei historisch verbürgt deswegen waren hier auch wirklich porträts in diesem bilderrahmen auf der folie\ zwei waren leer geblieben nämlich mortimer und kennedy weil das weil diese figuren fiktive figuren sind - erfindungen schillers\ die anderen sind historisch verbürgt\ nichts desto trotz diese drei figuren stehen für meine begriffe für nen bestimmten typ\ und ehm ich möchte euch bitten mal zu versuchen diesen typ mit einem wort sozusagen festzunageln\ (<i>S8 meldet sich</i>) (2s) ich glaube am einfachsten ist es bei leicester\ (<i>S6 und S9 melden sich</i>)
02	S3	(<i>leise</i>) ja ratte\
03	L	ja ratte kann ich da auch hinschreiben (<i>lacht</i>) aber soll ich ratte hinschreiben/ nein es ist aber im prinzip was sich im grunde genommen dahinter verbürgt\ (<i>auf S8 zeigend</i>) was war dein vorschlag/
04	S8	ich würde sagen dass burleigh ohne g geschrieben wird\ also nur mit einem g\
05	S3	echt/
06	L	ja du hast recht\ du hast vollkommen recht\ (<i>korrigiert es an Tafel</i>) (<i>leiser</i>) das war doch das war doch das ergebnis der letzten stunde\ ich hab mir doch gedacht die höchste aktivität entsteht wenn ich so' paar falsche zahlen da dran mache\ da hab ich mir gedacht machste gleich am anfang nen ordentlichen fehler ne (<i>lachen</i>)
07	S3	tricky\
08	L	so nichts desto trotz ist die frage - also jetzt ist rechtschreiblich alles in ordnung/ (<i>S3 meldet sich</i>)
09	S3	S9 (unv.)

	Person	Gesprochenes
10	L	wartet bis der nächste fehler kommt\ den musste ich dann glaub ich für zehn uhr fünf hab ich mir den so überlegt\ also ein begriff um den als typ so festzunageln\ (<i>deutet auf S3</i>)
11	S3	na ich glaube das ist der egoist der - wie heißt das/
12	S2	opportunist\
13	S3	genau\ das was wir auch bei
14	L	<so stopp stopp stopp stopp\ jetzt muss ich euch noch folgen\ wer ist jetzt hier was/
15	S3	leicester ist ehm so genau dieses mit u -
16	S2	utilitarist\
17	S3	utilitarist - genau\
18	L	weil/
19	S3	weil eh wie bei mia holl die ja der krämer der ja irgendwie so aus eigennutz
20	L	<krämer ist eigentlich nur kramer aber in seinem verhalten ist es irgendwie so'n krämer das stimmt schon\
21	S3	(<i>lacht</i>) stimmt\ er ist einer der da so seinen nutzen raus zieht\ der da egoistisch handelt so dass es ihm gut bekommt\
22	L	ich halte das jetzt so fest (<i>schreibt an Tafel</i>) (<i>S5 meldet sich</i>) mag so sein\ (<i>zeigt auf S5</i>)
23	S5	er ist aber irgendwie auch so'n kleiner intrigant wenn man's - also leicester halt\
24	L	also leicester steht für utilitarismus für das für die intrige - (3s) (<i>schreibt an Tafel</i>) wenn ihr das so wollt dann soll das jetzt so sein\
25	S4	(<i>zu S3</i>) klasse gemacht\
26	L	reicht das so zu leicester/
27	S6	ja\
28	L	dann die beiden anderen\ (<i>S3 und S4 melden sich, L nimmt S3 dran</i>)
29	S3	naja shrewsbury wahrscheinlich für weisheit und -
30	S4	supporter\
31	L	(<i>schreibt an Tafel</i>) gibt es noch irgendwie ergänzungen oder andere vorschläge bei shrewsbury/ oder fegt euch jetzt hier weisheit alle vom vom - (<i>S3 meldet sich, L nimmt S3 dran</i>)
32	S3	na er ist noch er hat noch so ne unterstützterfunktion vom positiven\
33	L	(<i>schreibt an Tafel</i>) also dann das ist der helfer - hat der auch n helfersyndrom/ (<i>lacht</i>) nee\ so und jetzt burleigh/ (3s)
34	S3	(unv.)
35	S8	konservativ\
36	L	konservativ ist für meine begriffe nur etwas relativ\ also ich muss dann schauen ich brauch irgendeinen vergleichswert um zu sagen im gegensatz dazu ist der konservativ\ deswegen würde ich gerne noch nach nem anderen begriff suchen der jetzt das grundsystem von dem diese figur auskonzipiert ist quasi fasst\ (2s)
37	S3	(murmelt unv.)
38	L	lasst mal einfach noch mal überlegen\ ist alles nicht so dramatisch\

	Person	Gesprochenes
39	S2	man müsste irgendwie nen begriff finden der das ausdrückt der ausdrückt dass der eigentlich der einzige ist der wirklich will das maria stirbt und das auch -
40	L	das stimmt - (<i>Gemurmel</i>) und da ist nur jetzt die frage
41	S7	<der henker (<i>lachen</i>)
42	L	(<i>schreibt an Tafel</i>) so\ jetzt komm ich natürlich n stück ab von dem was ich eigentlich wollte zu sagen welches grundprinzip ehm vertritt der jaa der henker\ gut\ ich lass das jetzt so stehen wenn's euch hilft es sei denn es gibt noch eine andere idee/ (2s) denn letztendlich ist das zunächst erstmal so mal ordnung\ zum schluss können wir immer noch mal darauf schauen und sagen ist das alles soweit so haltbar/ wenn wir uns diese drei männer näher angeschaut haben\

Szene 3: „Arbeitsauftrag“ (17:06 - 19:50)

	Person	Gesprochenes
01	L	so diese drei beratungen die wollen wir jetzt untersuchen um herauszufinden was das überhaupt für berater sind die elisabeth jetzt hier zu seite stehen\ und jetzt äh werde ich diese drei figuren aufteilen auf die teilnehmer des kurses\ es geht fast auf nur dass uns der s fehlt\ ansonsten könnten die gruppen gleich stark sein\ nichtsdestotrotz ich möchte gern dass ihr also in einer gruppe zusammenkommt aus drei bzw. vier kursmitgliedern - dass ihr euch auf die szenen konzentriert in denen um die vollstreckung des todesurteil ehm todesurteils geht\ das heißt also in's zentrum würde ich gerne rücken diese (kreuzt an tafel an) und diese\ und dort auf die jeweils zugeordnete figur achten um dort herauszufinden welche entscheidung trifft derjenige in bezug auf die fragen die verhandelt werden\ das ist ganz einfach zuzuordnen\ dann möchte ich gern dass ihr die szenen danach untersucht ob man dieser figur nicht von ihrem sagen wir so äh wesen her einen schlüsselsatz zuordnen kann der quasi so alles über denjenigen sagt\ (2s) schön wär's wenn ihr wirklich ehm euch auf einen einigen könntet und wir da nicht erst noch in ehm ehm in vielen beispielen da rumsuchen müssen\ (S6 meldet sich) kleinen moment ich erläutere mal nur das ganze paket und dann kannst du fragen\ dann müsst ihr bitte auswerten welche ziele und motive bei der figur eigentlich dahinter stehen (.) und dann kommt man noch weiter eigentlich um quasi von dem konkreten fall maria stuart zu abstrahieren also zu verallgemeinern - was ist das grundsätzliche was diese figur in ihrem handeln denken eigentlich antreibt - ihr fundament\ und das hab ich jetzt so mit grundeinstellung bezeichnet\ so grundsätzlich welches geistige politische fundament hat diese figur dass sie so oder so entscheidet\ das ist eigentlich das schwierigste im grunde genommen - darüber müsst ihr also praktisch ehm diskutieren um dann das ergebnis so präzise wie möglich festzuhalten\ jede gruppe bekommt ehm eine folie und hält ihre ergebnisse auf der folie fest und dann wird jeweils einer aus der gruppe die ergebnisse hier vortragen\ im idealfall das wäre so für mich wünschenswert muss jeder aus der gruppe in der lage sein das vorzutragen\ (.) ja/ so und jetzt gibt's fragen\ (<i>zeigt auf S6</i>)

Szene 5: „Auswertung der Gruppenarbeit“ (45:02 - 79:40)

	Person	Gesprochenes
01	L	löst euch voneinander und geht wieder zu euren plätzen - (<i>Gemurmel, Schüler gehen auf ihre Plätze zurück</i>) so ihr burleighs trennt euch bitte voneinander\ (60s) (<i>Plätze werden eingenommen, Tische zurechtgerückt</i>) wir tragen jetzt vor in dieser reihenfolge wie die herren hier aufgeführt sind und ehm hören zuerst die ergebnisse die die burleigh fraktion hier erarbeitet hat - (5s) S9\ na warum du nicht/ komm du kannst das genauso gut wie alle anderen auch\ (S9 geht zum Overhead-Projektor) warte mal ich muss mal noch nen günstigeren platz finden\ S9 die anderen helfen dir dann -
02	S9	ja\ (<i>projiziert Gruppenergebnisse an die Wand</i>)
03	L	musst die folie mal noch n bisschen ausrichten hier irgendwie oder ja (S9 richtet Folie aus)
04	S9	so\ (.) (<i>Gemurmel der Mitschüler</i>) ja also es geht jetzt um burleigh den henker wie wir ihn genannt haben und ehm der ist auf jeden fall für eine hinrichtung marias und ehm aus seiner sicht steht das urteil schon fest und muss nur noch vollzogen werden und ehm der will quasi dass sich maria und elisabeth nicht treffen der will gar nicht erst dass zu dem treffen kommt sondern dass elisabeth ihre entscheidung schon vorher trifft - und der schlüsselsatz zu elisabeth ist auf jeden fall ihr leben ist dein tod und ihr tod dein leben - ich denke dass trifft's auch ganz gut - und wir hatten noch nen anderen satz den haben wir dann aber nicht genommen weil der wirklich am aussagekräftigsten ist\ und ehm achso den hattest du dann doch noch mit aufgeschrieben\ (<i>acht</i>) hier ist kein urteil zu fällen zu vollziehen ist's\ das spiegelt einfach nur noch mal wider dass das urteil aus seiner sicht feststeht und nur noch vollzogen werden muss\ ehm genau seine ziele sind ja deutlich - dass ist marias tod und er will dem volkswillen gehorchen die auch den tod der maria wollen\ und ehm (.) will england retten und den schutz des protestantismus und genau deswegen kann man daraus schließen dass er protestant ist und den katholizismus hasst\ und ehm frankreich sieht er als feind er ist patriotisch und loyal elisabeth gegenüber und genau will wie gesagt nicht dass die beiden sich treffen\ (.) mehr gibt's dazu nicht zu sagen\ (.) oder haben meine gruppenteilnehmer noch was zu ergänzen/ (3s)
05	L	die letzte frage jetzt zuerst - möchte noch irgend jemand aus der gruppe die das erarbeitet hat noch irgendwas ergänzen oder erläutern/
06	S9	<S8 willst du noch/
07	S1	(<i>meldet sich</i>) na möglicherweise hat er ein bisschen angst dass elisabeth sich dann doch menschlich entscheidet wenn es denn dann zu dieser unterredung kommt und deswegen will er das verhindern damit sie keine möglichkeit irgendwie hat gnade walten zu lassen sondern dass das urteil halt so schnell wie möglich vollzogen wird\ also für ihn steht das halt fest dass muss auch nicht noch mal diskutiert werden sondern wenn's nach ihm ginge würde noch am gleichen tag der kopf von maria rollen\ (3s)
08	L	gut dankeschön\ jetzt frage ich die anderen mal - danke S9\ lass die folie bitte liegen\ jetzt frage ich die anderen auch euch ist ja irgendwo dieser burleigh bei der lektüre begegnet und mit sicherheit habt ihr auch irgendwo ein eigenes bild von ihm\ ich bleibe mal vornehmlich bei den ziele und motiven (2s) und infolgedessen dann bei den grundeinstellungen\ seid ihr der meinung dass das jetzt hier so getroffen ist/ (3s) falsch ist mit sicherheit nichts\ also das brauchen wir jetzt gar nicht erst diskutieren\ (S3 meldet sich) vielleicht kann man's noch erweitern oder - (<i>nimmt S3 dran</i>)

	Person	Gesprochenes
09	S3	also ich find's eigentlich schon dass das gut getroffen ist weil beim lesen kam der mir auch so rüber so so radikal sage ich mal wie das auch hier dargestellt ist in den schlüsselsätzen - ehm von daher finde ich auch kann ich das auch alles nachvollziehen und wäre jetzt nicht was wo ich irgendwie sagen würde nee\
10	L	ja - und ehm S10/
	S10	ich hab mal noch ne frage wie das gemeint ist mit ehm bei ziele und motive mit dem volkswillen - also ob das so gemeint ist dass burleigh also auf das volk vertrauen will oder/ denn weil ich hab eher auch das gefühl gehabt dass ihm vielleicht von seiner einstellung her das volk also dass welche meinung das hat ihm schon wichtig ist in dem sinne wie er sich entscheidet aber nicht dass er direkt auf das volk hören würde also dass ich weiß nicht ob das so direkt gemeint ist wie das da steht/ also ob das ein zitat ist oder -
11	L	gut können die anderen bitte antworten/
12	S1	<i>(meldet sich, wird von I drangenommen)</i> ja was er auf jeden fall wahrnimmt sind diese negativen schwingungen im volk und vielleicht benutzt er das nur oder sagt er das nur um elisabeth da so'n bisschen in's gewissen zu reden aber auf jeden fall meint er dass das volk aufgebracht ist und dass das volk eigentlich auch nur möchte dass maria hingerichtet wird und dass elisabeth so wie sie das immer sagt auch endlich auf das volk hören soll weil sie meint ja sie liebt das volk mehr als sich selbst\ (S2 <i>meldet sich</i>)
13	L	ja\ und S2/
14	S2	genau ich glaub man muss dazu aber auch sagen wie das gerade schon angerissen wurde die ganzen berater irgendwie so versuchen das volk als allheilmittel oder als instanz zu nutzen äh ihre interessen durchzusetzen weil es gibt genauso von der gegenseite halt die argumente hör auf das volk maria nicht umzubringen weil dann würdest du als mutige königin dastehen oder so\ also das volk wird also deshalb muss man das nur n bisschen relativieren\ also er nutzt das ganz klar als argument aber inwiefern das wirklich der wahrheit entspricht also dass das volk jetzt wirklich den kopf der maria sehen will das wird nicht deutlich das kann man nicht sagen
15	L	<das können wir nicht das können wir nicht prüfen ja\ also wir müssen einfach darauf vertrauen mehr oder weniger dass er tatsächlich irgendwie solche indizien da in der volksstimmung da aufgenommen hat\ wenn man jetzt an dieser stelle bleibt und es ist auch richtig genau das dort zu hinterfragen dann kommt man im grunde genommen darauf dass ja z.B. insbesondere dieser burleigh für die elisabeth dahingehend als berater wichtig wird weil er ihr ehm ein herrschaftsbild vorhält oder vor augen führt an dem er sie auch mit dieser entscheidung festmacht\ was hat der denn für ein herrscherbild/ (4s) (S6 <i>meldet sich</i>) was muss ein herrscher in dem sinne denn hier in einem königlichen amt denn eigentlich leisten/ (<i>nickt S6 zu</i>)
16	S6	ja ich glaube der hat noch so dieses männliche herrscherbild von jemandem der da konsequent durchgreifen muss und der gar nicht so ne situation dulden darf wo's halt gar nicht sicher ist sondern es muss halt immer ne klare linie erforderlich sein dass halt gar nicht sowas wie intrigen sich ausbreiten können\
17	L	ja - (<i>deutet auf S9</i>)
18	S9	ehm auch ergänzend zu S6 also ich seh das auch so und dass ehm er in seinen augen der herrscher oder die herrscherin keine kein platz für gefühle haben darf\

Person	Gesprochenes
19 L	j a a weil sie das eben in's schlingern bringen würde - deswegen möchte er also auch diese begegnung nicht weil er schon weiß dass sich unter umständen da eine emotionale ebene ergeben würde die einer solchen klaren entscheidung im wege stehen würde\ und wenn man jetzt ehm noch mal weiter geht und überlegt ehm was sind denn so die maximen sozusagen des handelns/ von der persönlichkeit her ist zu erwarten das was der burleigh im grunde genommen selbst lebt\ also wenn man so charaktereigenschaften von ihm irgendwie aufzählen würde welche machen seine persönlichkeit aus/ (2s) (S1 meldet sich, L nimmt ihn dran)
20 S1	entschlossenheit\
21 L	ja\ (.) (in tieferer Stimme) ist ein mann\ was noch/ (2s) (S4 meldet sich, L nimmt ihn dran)
22 S4	skrupellosigkeit\
23 L	weil/
24 S4	weil ich glaube er ist damit so der drahtzieher dass diese äh diese falschen zeugen da ihre aussagen unter folter da machen\
25 L	also ich bin mir dessen so nicht sicher\ ich könnte jetzt nicht sagen dass man das mit dem text so belegen kann\ aber möglich wäre es insofern wenn man davon ausgeht dass der immer sagen würde naja das hat ja einem guten zweck gedient so in etwa\ gibt's noch andere eigenschaften die man ihm so seiner persönlichkeit zuordnen könnte/ entschlossenheit (S2 meldet sich) - dann eventuell ränkeschmied oder zieht die fäden (nimmt S2 dran)
26 S2	irgendwo linientreu\ also treu seiner eigenen linie dass er eben so'n ja dass er eben so straight bleibt und dann eben linientreu gegenüber maria äh elisabeth dass er loyal ist patriotisch\
27 L	ja - richtig - (S4 meldet sich, L nimmt ihn dran)
28 S4	ich meinte nicht mal das mit den intrigen unbedingt ich meinte dass er keine scheu davor hat äh ehm sachen einzusetzen die einem höheren zweck dienen -
29 L	<jaja genau\
30 S4	wenn er sie halt wenn er meint dass sie sterben muss dann tötet er die halt\
31 L	ja\ also das ist vielleicht so der typ bei dem man auch so den satz finden könnte der zweck heiligt hier die mittel\ und der zweck den habt ihr eindeutig bestimmt\ es geht hier darum ehm hier england zu retten das ist also quasi so sein patriotismus und von seiner herrscherauffassung her - ich weiß jetzt nicht wie sehr ihr irgendwie ehm von der geschichte her unterwegs seid oder irgendwie rein geschichtlich historische herrscher von ihrem herrschaftsideal einordnen könnt aber irgendwo glaube ich bei dem herrschaftsideal das er hier verkörpert und eigentlich auch im grunde genommen der elisabeth so aufsetzen will daran misst er sie auch mit dieser entscheidung das ist so ein von dem würde man sagen das geht so auf machiavelli zurück\ und ehm jetzt bin ich mir nicht so sicher ob da irgendwas klingelt bei euch/ klingelt was/
32 S2	nein\
33 L	stumm\ friedrich der zweite von preußen/
34 S4	ja\
35 L	(gestikuliert Sirene) sein herrschaftsideal/ (2s) in einem satz/ (4s) (S7 meldet sich, L nimmt ihn dran)
36 S8	ich würde sagen konservative aber tolerante disziplin\

	Person	Gesprochenes
37	L	gut gut gut alle alles wunderbare stichwörter da kommen wir jetzt im grunde genommen auch da hin\ tolerant disziplin und worauf bezieht sich denn die disziplin/ (S5 meldet sich, L nimmt ihn dran)
38	S5	auf die militärische stärke wahrscheinlich\
39	L	ja das stimmt aber von seinem eigenen selbstbild wie er sich da in diesem staat als könig sieht\ das war immer so ein schöner schlüsselsatz im geschichtsunterricht der siebten klasse\ (.) als ich das noch unterrichtete\ der erste diener des staates\ nee/ nicht mehr/ doch\ und ehm im grunde genommen also dahin bin ich dann letztendlich irgendwie so gekommen bei der überlegung was vermittelt der denn eigentlich für eine erwartungshaltung auch in bezug auf die elisabeth\ er erwartet genau das von ihr\ dass sie die erste dienerin des staates ist und damit erklärt das dann auch - S10 du bist jetzt zwar bei der illustration aber nichts desto trotz kommen wir immer noch auf deine frage zurück - wie ernst meint er das mit dem volkswillen/ er meint das insofern so ernst dass er sagt äh es geht jetzt hier nicht darum dass er ne volksabstimmung machen will oder so sondern er geht davon aus dass der herrscher erkennen muss was jetzt in dieser situation im grunde genommen das ist was dem volk im grunde genommen am meisten dient - was jetzt nötig ist\ das hat so etwas damit zu tun so so was väterliches die fürsorge die staatliche fürsorge die der könig übernehmen muss\ und dann muss er praktisch diesem ideal das volk zu schützen im grunde genommen für sein wohlbefinden zu sorgen ähm persönliche interessen hinten anstellen\ so dass sie gar nicht in die lage kommen darf in irgendeiner form diese lage mit ner emotionalen komponente besetzt zu entscheiden\ sondern hier geht's einzig und allein - und das wäre so mein begriff gewesen den ich mit ihm in verbindung bringe - das ist die sogenannte staatsraison die er glaube ich auch von ihr verlangt\ könnt ihr da mitgehen/
40	S2	könnten sie das vielleicht noch mal so vollumfänglich
41	L	< ich soll das jetzt noch mal vollumfänglich
42	S2	<ja diesen begriff noch einmal weil den hatten wir irgendwie schon mal -

Person	Gesprochenes
43 L	naja das heißt also im grunde genommen dass der herrscher hier in dem sinne praktisch mit seiner person und auch mit seinen ehms bedürfnissen seinen interessen eigentlich dem staatswillen unterworfen ist\ und dieser staatswille als solcher wird also praktisch bestimmt erstens durch den volkswillen der hier nichts anderes heißt als das zu regeln was im sinne des volkes ist oder für sein wohlfinden zu sorgen\ also das volk sozusagen zu schützen hier in dem falle zum beispiel vor einem bürgerkrieg der irgendwie aus religiösen gründen geführt werden könnte\ das volk davor zu schützen dass zum beispiel eben ganz einfach durch den tod elisabeths ehms ganz einfach dieses system zunächst einmal irgendwo ins wanken geraten würde\ letztendlich historisch verbürgt ist dass mit der zeit elisabeths der ersten eigentlich eine zeit der blüte englands verbunden war\ sie hat das eigentlich geschafft erstens ähm außenpolitisch diese position englands zu festigen zweitens auch im land selbst insofern wieder stabilität herzustellen\ und jetzt wäre damit zu rechnen gewesen stirbt sie im zuge eines attentats zum beispiel dann wäre instabilität wieder zu befürchten\ und deswegen muss sie in diesem falle praktisch unabhängig davon ob sie jetzt damit ob's ihr jetzt damit schlecht geht oder so praktisch das tun was notwendig erscheint\ und damit hat er also auch die überzeugung dass so ihre persönliche freiheit die sich jetzt vielleicht aus dem interesse ergeben würde zu sagen hach es ist ne blutsverwandte irgendwie haben wir gemeinsame vorfahren oder so ich kann die doch jetzt nicht hinrichten\ der sagt ihr die frei deine freiheit endet wenn das notwendige zu tun ist\ und das notwendige ist hier das land zu schützen und dazu muss der kopf ab\ (.) so einfach ist das für für burleigh\ (.) ehms was habt ihr grundsätzlich so für ne einstellung so zu der figur/ (4s) (S5 meldet sich, L nimmt ihn dran)
44 S5	ja ich find sein denken bisschen engstirnig also er ist halt sehr konsequent aber bisschen zu radikal vielleicht\ (2s)
45 L	joa - gibt's noch andere meinungen/ ist der euch in irgendeiner form sympathisch/ (.) kann der irgendwie sympathien erreichen/
46 S10	äh der ist so'n bisschen voreingenommen und überhaupt nicht tolerant irgendwie\
47 L	jaa -
48 S10	und das ist richtig unsympathisch\
49 L	jo\ (S2 meldet sich, L nimmt ihn dran)
50 S2	ich find zwar auch dass mir sein charakter widerstrebt aber ich glaub auch als ähm ich sag mal als berater oder als staatsmann ist das glaube ich äh ja braucht man solche menschen\ und ich glaube als einer von mehreren beratern ist das eben auf jeden fall ne wichtige person oder auch in dem fall ein guter ne gute figur\ (S1 und S4 melden sich)
51 L	ja\ (nimmt S1 dran)
52 S1	um mich S2 anzuschließen ich finde auch dass es so'n wichtiger typ ist und dass er sich ich find das halt stark von ihm dass er sich nicht von dieser gefühlsduselei von elisabeth anstecken lässt sondern halt seine meinung hat und die auch vertritt egal was da noch so dazwischen kommt\ aber ich bin eher so auf der seite marias intuitiv und deswegen widerstrebt er mir auch ein wenig\
53 L	ja\ ich sah jetzt hier gerade eben noch irgendwo ne meldung aber ich kann jetzt nicht mehr genau zuordnen wem die gehörte\ (zu S4) dir/

	Person	Gesprochenes
54	S4	ja ich wollte eigentlich auch nur mich den beiden vorrednern anschließen weil da äh aus der damaligen staatsmännischen sicht ist er bestimmt hat er bestimmt ne vernünftige entscheidung getroffen die für uns heutzutage wahrscheinlich nur schwer nachzuvollziehen ist aber damals hat er bestimmt einfach die logische konsequenz für viele leute gezogen\ wie's damals halt üblich war\
55	L	gut\ ehm ich würde jetzt burleigh an der stelle verlassen (2s) ich würde aber gerne zum schluss noch mal auf das zurückkommen was du gesagt hast - irgendwo braucht man diese figur\ und das ist nämlich der nächste schritt man muss sich überlegen natürlich sind das historische figuren natürlich ist das ein historisches ähm eine historische begebenheit die schiller da aufgreift aber nichts desto trotz wir müssen immer daran denken das stück selbst (.) ist von schiller gemacht\ also er setzt sich die figuren so wie er sie für sein stück braucht\ und dann kann man natürlich noch überlegen was bringt ein burleigh hier eigentlich für das stück\ (S3 meldet sich) so und jetzt seh ich hier die allgemeine erschaffung also (zu S3) willst du die frage jetzt beantworten/
56	S3	ja/
57	L	ich würd's vertagen und würd's dann gerne im vergleich mit den beiden anderen figuren - männer jetzt müssen wir mal entscheiden ich seh' hier wieder allgemeine erschaffung das ist so so die letzten zwanzig minuten die schaffen wir dann irgendwie nicht mehr\ oder doch\ heute schon\ oder/
58	S3	<ich bin fertig\
59	S8	können wir vielleicht fünf minuten eher schluss machen/
60	L	a a h j a a natürlich\ ach S8\ (Gemurmel) fünf minuten also dann wir machen schluss nach neunzig minute genau\ dann könnter jetzt fortfahren mit leicester\ (3s) leicester/ (S3 meldet sich) das waren S3, S10 und S11\ S3 darf ich dich mal bitten/ wo ist denn eure folie geblieben/

	Person	Gesprochenes
61	S3	bei S11\ (<i>geht zu Overhead-Projektor</i>) (<i>Gemurmel</i>) also wie ihr sehen könnt haben wir uns mal leicester angeschaut - bei dem kann man eigentlich nur in 2.3 was über ihn herausfinden weil er ja im letzten ehm ausgewählten auszug und ehm abschnitt gar nicht mehr existiert also in handlung\ ehm und da gibt's nur zwei passagen wo er was sagt also da kann man alles wichtige rausfinden - und seine entscheidung ist es ehm maria nicht zu töten sondern für die begegnung zwischen maria und ehm elisabeth zu sorgen - er ist ja auch einer der initiatoren dieser begegnung\ und äh er ist dafür maria in lebenslange hafte ehm zu lassen als schmach nach dem mord so dass es wie ein henkersbeil ist das immer über ihr droht und was jeden moment fallen kann aber das eben nur die möglichkeit wär dass das fallen kann\ also dass die da immer eingezwängt ist und somit ihr die die gewinnerposition wenn sie jetzt stirbt als märtyrerin genommen wird oder genau ehm dass auch elisabeth nicht dadurch irgendwie negativ da beeinflusst wird\ das heißt sie ist immer da und schwebt dort noch rum wenn ich das mal so beschreiben kann\ und dann gab's diesen schlüsselsatz ähm er ist in zeile äh linie - linie sage ich schon (<i>lacht</i>) 1447\ ähm wozu sie also töten sie ist tot - verachtung ist der wahre tod\ sie lebe aber unterm beile des henkers lebe sie und schnell wie sich ein arm für die bewaffnet falle es nieder\ das denke ich unterstreicht noch mal seine entscheidung - ja\ ehm und dann haben wir bei ziele und motive das noch kombiniert mit ehm so grundeinstellungen weil wir das format aufschreiben unter zeit irendwie nicht so richtig hinbekommen haben zu managen\ ehm der ist da so'n bisschen so die schlange die sich überall dahin windet wo ehm er auf der seite der gewinner steht und das beste für sich rausholen kann - ehm und damit immer nach ehm eigenem vorteil handelt und das hat ist n sehr egoistischer charakter der da irgendwie zum vorschein kommt und ehm wir sind da irgendwie zum schluss gekommen dass leicester ein opportunist ist\ ja\ (2s) das war's dann erst mal\
62	L	<gut\ punkt\ gibt es ergänzungen aus der gruppe/ wenn ihr irgendwie feststellt dass irgendwas noch irgendwie gestützt werden müsste oder erweitert werden müsste/ (.) gibt es fragen an die gruppe/ zu dem was sie jetzt hier so entschieden haben oder festgestellt haben/ (3s) n i c h t s/ gut dann vielen dank u u n d
63	S3	(zu L) soll ich das einfach hier liegen lassen/
64	L	lass es mal ganz kurz hier noch liegen - (S3 <i>geht auf seinen Platz zurück</i> , L <i>tritt vor Klasse</i>) gibt es an sich von den anderen noch anmerkungen zu der leicester gruppe/ sag mal S10 wo bist du denn jetzt hier eigentlich/
65	S10	(unv.)
66	L	bist du im netz unterwegs/ (2s)
67	S10	(unv.)
68	L	auf die uhr geschaut - gut\ (3s) gibt' noch anmerkungen zu leicester in irgend-einer form so wie es euch mit dieser figur ging -
69	S10	gut\
70	L	also ich brauch jetzt hier die frage nicht zu stellen sympathieträger oder nicht ne/ (S3 <i>meldet sich</i> , <i>wird von L drangenommen</i>)

	Person	Gesprochenes
71	S3	ich hab ihn ja bei unseren leserunden immer gelesen und wusste am anfang gar nicht wie ich ihn einordnen soll weil es hat irgendwie eine weile gedauert um ihn zu verstehen was seine position ist weil das ging immer so hin und her dass ich zwar nur gelesen hab aber nicht nachvollziehen konnte weil es das war irgendwie zu viel wahrscheinlich\ ehm ja das ist so'n bisschen er ist so'n bisschen ich finde ihn sehr merkwürdig\ irgendwie so\ er ist jetzt nicht er ist jetzt nicht irgendwie extrem schlimm aber auch nicht irgenwie jemand den man sehr mag\ also irgendwie ist es so ne begleiterscheinung die immer positiv oder negativ sein kann\
72	L	hmm\ gut zum schluss bleibt natürlich auch hier die frage was bringt der jetzt für dieses figurenensemble für die handlung selbst was ich dann so zum schluss noch irgendwie zusammenführend betrachten möchte\ wenn es jetzt zu leicester keinerlei anmerkungen gibt dann ist jetzt der ring frei für shrewsbury\ (S6 hebt arm) (zu S6) streckst du dich oder bist du jetzt irgendwie unbedingt willens das vorzutragen/\
73	S6	beides\ (geht zu Overhead-Projektor, legt Folie auf) (L setzt sich auf einen Platz im Klassenraum) ehm ja also shrewsbury ist erst einmal ganz eindeutig gegen die hinrichtung von maria\ er begründet das am anfang damit dass äh elisabeth als von england nicht über die königin von schottland ehm richten darf aber ehm er ist halt generell von seiner persönlichkeit und auch von der schönheit von maria sehr beeinflusst - äh der schlüsselsatz den wir jetzt ausgesucht haben ist jetzt nicht weil wir irgendwie was gegen frauen haben sondern das zeigt einfach ganz gut seine haltung ehm die er vor allem in der ersten scene da beschreibt also wir haben da genommen denn ein gebrechliches wesen ist das weib\ ehm er v versucht nämlich die ganze zeit anhand des geschlechts von maria ihre alten taten zu legitimieren - sagt dass das die taten ihrer jugend waren dass sie sich von der starken männlichen seite hinziehen lassen hat und wir haben ja auch letzte stunde uns das frauenbild von schiller angeguckt und da kann man das ganz gut miteinander vergleichen wenn man den part liest und weiß nicht sich noch mal an den fünfzeiler da von schiller erinnert dann spiegelt das eigentlich genau dieses bild wider\ und ehm die ziele sind natürlich wenn er gegen die hinrichtung ist dass er maria leben sehen möchte - ehm wie gesagt er ist ein sehr starker verfechter von dem recht das hat er ja am anfang klar gemacht aber es wird sicherlich auch seine entscheidung beeinflusst davon eben dass maria so'n großen einfluss auf männer hat auf grund ihrer schönheit\ er ist ja durchaus schon n älterer mann aber trotzdem ist er merklich angetan von ihr - ähm und in dem vorletzten oder im letzten abschnitt den wir lesen sollten sagt er maria noch dass ein tod zur spaltung der nation führen würde und das ist so ähnlich dann wir bei leicester am ende dass er halt sagt sie wird zu märtyrerin werden und sie ist lebend nicht so gefährlich als wenn sie tot sei\ was natürlich den grundstandpunkt von ihm unterstützt\ ähm dass er ein verfechter des rechts ist hab ich schon gesagt also er ist er ist älter und wie das immer so ist mit älteren menschen die sind meistens sehr konservativ ähm deswegen hat er wahrscheinlich auch noch dieses konservative frauenbild obwohl ja elisabeth diese starke königin eigentlich nicht gerade wie n schwächliches weib herrscht aber ehm da hat er sich dann eben auch rausgeredet irgendwie\ und er ist aber dadurch auch dass er so alt ist irgendwo ne moralische instanz\ das heißt er ist jemand der kann sich auch mal gegen elisabeths willen stellen und frei seine meinung äußern und er wird halt auch gehört und geschätzt eben weil er halt ehrlich ist er ist auch ein treuer mann und er hat halt auch er strahlt halt auch irgendwo diese weisheit halt auch aus\ ich weiß nicht ob das auch am alter liegt aber

	Person	Gesprochenes
74	L	<unbedingt unbedingt\
75	S6	irgendwie hat man so'n bisschen das gefühl dass shrewsbury immer so'n bisschen über den dingen steht und ich glaube deswegen wir er halt eben auch so als moralische instanz geschätzt und ehm er ist halt auch n staatsmann er sitzt ja nicht ohne grund in dem staatsrat drinne\ am ende stellt er auch elisabeth fest dass er eigentlich der einzige ist der unabhängig so von seinen eigenen ähm willen immer gut für sie gedient hat und er wägt halt auch die konsequenzen ab - was jetzt entscheidungen für da reich und für die bedeuten könnten\ das heißt er denkt nicht meinerwegen so engstirnig dass er wie dann burleigh zum beispiel dann einfach seinen eigenen willen durchsetzt indem er diesen befehl entreißt sondern er er wägt halt ab er überlegt und so so berät er dann halt auch elisabeth und ja das sind halt so die grundzüge die wir da bei ihm so festgestellt haben\ aber er bleibt sich jetzt auch irgendwo selbst treu\ (3s)
76	L	gibt es ergänzungen aus der gruppe/ (5s) gibt es anfragen von den anderen/ (2s) (S6 geht zurück zu seinem platz) warum man das eine oder andere so sieht/ in dieser gruppe/ gar nicht nichts/(unv. Gemurmel) ja das ist also es gibt eine marginale frage - (unv. Gemurmel) (zu S3) engstirnig/
77	S6	ich hab's nicht geschrieben\ (unv. Gemurmel) ja haben wir ja schon festgestellt dass man das eigentlich so nicht schreibt\
78	L	(geht nach vorne) gut soweit erst einmal zu diesem zu diesem fundament\ ich bin mir nicht so ganz sicher (2s) ob ich so völlig damit zurechtkomme dass ehm ihr zu der entscheidung kommt shrewsbury habe so ein ein konservatives frauenbild\ (2s) auf jeden fall wünschte ich mir wir könnten das hier noch mal sichern insofern woraus könnte man das denn schließen/ (2s) und die frage ist sehen das alle so/ (S6 meldet sich, wird von L drangenommen)
79	S6	ja wenn er sagt zu maria dass ihre taten deshalb entstanden sind weil durch ihr halt durch ihr schwaches weibliches geschlecht sie sich von den starken männern da hat verführen lassen dann ist das doch schon sehr konservativ das frauenbild\
80	L	gut\ gibt's noch andere anmerkungen dazu/ (2s) dann ist nur mein problem es ist jetzt wesentlich quasi so dass die grundeinstellung ehm shrewsburys an seiner sicht auf maria und ehm ihre schuld ihre verbrechen und so weiter festgemacht wurden\ was mir noch ein bisschen fehlt ist im grunde genommen das was wir auch bei burleigh besprochen haben\ ehm wenn er hier als berater elisabeths fungiert dann müssten wir ja mal schauen inwiefern kann er denn ihre entscheidungsfindung hier lenken - in welche richtung will er lenken/ (S6 meldet sich) der andere burleigh härte entschlossenheit ehm unumstößlichkeit im grunde genommen der entscheidung - da muss man durch und das verlangt der volkswille\ und wenn ich da jetzt schau wo shrewsbury sich da befindet/ (nimmt S6 dran)
81	S6	ja eindeutig auf der anderen seite\ also er möchte halt dass sie eher gnade walten lässt und halt nicht zu diesen bluttaten dann durchgreift durch diese mittel\ (S3 meldet sich)
82	L	und was hat er denn aber für ne grundeinstellung da/ (nimmt S3 dran)
83	S3	ich glaube er ist jemand der versucht es allen recht zu machen und dass möglichst irgendwie so ne gesamtharmonie erscheint zwischen dem volk der königin und auch noch schottland\
84	L	ja -
85	S3	also er versucht alles irgendwie so hinzubiegen dass es für ihn zufrieden ist\ dass dass er in ruhe leben kann seinen lebensabend\

	Person	Gesprochenes
86	L	also ist er auch ein egoist ja/ macht der alles nur für sich/
87	S3	nee aber er möchte dass die anderen die irgendwie auch so versuchen so diese harmonie da irgendwie anzustreben\ also harmonie vielleicht nicht aber dass man wenigstens sich nicht dauernd streitet irgendwie und so'n tamtam mit irgendwelchen großen folgen da macht\ (.) so seh ich den irgendwie\
88	L	wenn ihr meint - also dann würde das so so mit seinem alter also (<i>verstellt ihre stimme</i>) ach der will jetzt eigentlich mal seine ruhe haben jetzt sind da diese zwei furien die sich da streiten - oh jetzt bringen die hier so unruhe in das ganze o o h -
89	S6	nein\ nicht so sondern jemand der da mit so nem großväterlichen rat so bisschen da zu helfen\ so seh ich den\ (<i>S2 meldet sich</i>)
90	L	gut\ das kann ich nachvollziehen\ (<i>nimmt S2 dran</i>)
91	S2	(unv.) ist er da natürlich also wir haben burleigh so als gegenspieler sage ich mal und dann ist halt shrewsbury der alte weise diplomat so'n bisschen in der mitte\ so hab ich so das gefühl dass der einfach von seiner figur äh her so in der mitte steht zwischen den beiden kräften die irgendwie da so sind\ und ich glaube elisabeth schätzt den halt sehr wegen seines weisen rates und eben ja keine ahnung man hat eben wie gesagt zwei pole und er ist so diese mittlere instanz\ (<i>S3 meldet sich</i>) ich denke er spielt als berater auch ne sehr wichtige rolle\
92	L	jaa - (<i>nimmt S3 dran</i>)
93	S3	also ich finde dass eher burleigh und shrewsbury total die pole sind also ein zu eins stehen\ und leicester immer dazu die funktion hat für eine mehrheit zu sorgen\ (<i>L schaut an anderen S vorbei zu S8, der in lektüre liest</i>) also dass er einmal zu dieser seite switchen kann einmal zu der anderen
94	S2	<achso ich habe gerade was vertauscht\
95	S3	so seh ich das\ (<i>alle s drehen sich zu S8</i>)
96	L	(<i>zu S8</i>) welche zitate prüfst du denn jetzt eigentlich so/ (<i>lacht</i>)
97	S8	ich lese mir das nur so'n bisschen durch so\ (<i>Gemurmel</i>)
98	L	bist du sicher/
99	S8	ja\
100	L	okay\ bist du zu erkenntnissen gekommen/
101	S8	mehr oder weniger -
102	L	hmhm -
103	S8	(unv.)
104	L	oh gut dann lohnt es sich für mich so sozusagen weiterzumachen, ne\ ich ich warte darauf dass das dann kommt\
105	S3	zumindest ist es dann so dass es dann nicht ein zu ein steht sondern dann mit leicester auf der anderen seite zwei zu eins oder eins zu zwei je nachdem wie leicester gerade nicht positioniert\
106	L	okay -
107	S3	so seh ich das\
108	L	gut\ damit sind wir dann ja letztendlich irgendwie schon bei der frage die ich dann schon die ganze zeit mal immer noch mal irgendwie beantworten will aber ich muss noch mal ganz kurz gucken ob S9 hier noch bei uns ist -
109	S9	ich kann mich so besser konzentrieren\ (<i>lachen</i>)
110	L	hmm das hast du auch beim lernen ratgeber gelesen jüngst irgendwie so\

Autor:innen-Verzeichnis

Dr. Mohammad Reza Sarkar Arani, Professor für Lehrerbildung an der Graduate School of Education and Human Development an der Nagoya Universität. Forschungsschwerpunkte: Kulturelle Grundlagen des Lehrens und Lernens, Lesson Study (Jugyo Kenkyu) und kulturübergreifende Unterrichtsanalyse insbesondere im Raum Singapur, Malaysia, Iran und Japan

Kazuhiisa Ando, Doktorand an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität, Research Fellow der Japan Society for the Promotion of Science. Forschungsschwerpunkte: Theorie der Schule, Jena-Plan, Peter Petersen

Yuka Fujiwara, Doktorandin an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Phänomenologische Pädagogik, Leiblichkeit im Unterricht

Dr.in Maria Hallitzky, Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Videographisch-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Entwicklungsorientierte Forschung im internationalen Kontext, Vergemeinschaftung und Individualisierung im Unterricht

Dr. Christian Herfter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-)pädagogischen Wissens, system- und gesellschaftstheoretische Analysen von Unterricht, Vergemeinschaftung und Individualisierung im Unterricht der Sekundarstufe

Christine Kieres, Diplomlehrerin für die Fächer Deutsch und Geschichte, Thomasschule, Gymnasium der Stadt Leipzig

Dr.in Emi Kinoshita, Lehrkraft für besondere Aufgabe am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Inter- und Transkulturalität

Dr.in Johanna Leicht, Wissenschaftliche Koordinatorin des DFG-Graduiertenkollegs „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“ (INTER-

FACH) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Multimodalität pädagogischer Praktiken, Relationale Wissensproduktion und -transformation, Schriftlichkeit im Unterricht

Dr. Mitsuru Matsuda, Assistant Professor an der Graduate School of Humanities and Social Sciences und der Faculty of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung in Deutschland und Japan, Anerkennung im Unterricht

Asuka Matsuura, Doktorandin an der Graduate School of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte, Janusz Korczak

Yue Ming, Masterstudentin an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Lesson Study (Jugyo Kenkyu), demokratische Unterrichtsentwicklung

Dr. Yuichi Miyamoto, Assistant Professor an der Graduate School of Humanities and Social Sciences und der Faculty of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Curriculumtheorie im Hinblick auf die Geschichte der bildungstheoretischen Didaktik, Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Makoto Ninomiya, Lehrer in der Sekundarstufe, Absolvent an der Graduate School of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Begegnung im Unterricht, Martin Wagenschein

Serina Sakurai, Lehrerin in der Sekundarstufe, Absolventin an der Graduate School of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Sexuelle bzw. Genderidentitäten, LGBTQ-inclusive education

Dr.in Karla Spendrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Allgemeindidaktische Perspektivierung qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung, Individualisierung und Vergemeinschaftung im Unterricht, methodologische Fragen entwicklungsorientierter Unterrichtsforschung

Dr. Nariakira Yoshida, Associate Professor an der Graduate School of Humanities and Social Sciences und der Faculty of Education an der Hiroshima Universität. Forschungsschwerpunkte: Lesson Study (Jugyo Kenkyu), Lehrer:innenbildung, Lesson Study-based Teacher Education, Schulbuchforschung, DDR-Pädagogik, Bildungsherausforderung nach der COVID-19-Pandemie

Der vorliegende Band dokumentiert und reflektiert einen interkulturellen und interprofessionellen Austausch über Unterricht zwischen Schule und Unterrichtsforschung. Eine Lehrerin aus Deutschland öffnet ihren Unterricht für die videographischen Beobachtungen einer japanischen und einer deutschen Forschergruppe. Um Brücken zu schlagen zwischen den verschiedenen, auf denselben Gegenstand – den Unterricht der Lehrerin – bezogenen Arbeitsfeldern, eröffnen die Forscher:innen und die Lehrerin ihre analytischen Perspektivierungen von Unterricht füreinander. Der Band bildet diskursive Grenzgänge zwischen einer handlungsorientiert-didaktischen, einer qualitativ-rekonstruktiven und einer entwicklungsorientierten Betrachtung der japanischen Jugyo Kenkyu (Lesson Study) ab, in denen die unterschiedlichen Professionskulturen sich begegnen, ohne in die Felder der jeweils anderen transformierend einzugreifen. Die verschiedenen Perspektivierungen laden ein, Vorstellungen und Konzepte von Unterricht und dessen Erforschung mit anderen als den gewohnten Lesarten wahrzunehmen und damit verbundene Irritationen produktiv in die Debatten um die Erforschung und Entwicklung von Unterricht einzubringen.

Die Herausgeber:innen

Dr. Maria Hallitzky ist Professorin für die Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Christine Kieres ist Lehrerin an einem Gymnasium im Freistaat Sachsen.

Dr. Emi Kinoshita ist Lehrkraft für besondere Aufgabe am Arbeitsbereich der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Dr. Nariakira Yoshida ist Associate Professor für Educational Methods an der Hiroshima Universität.

978-3-7815-2501-6



9 783781 525016