

Kieres, Christine

Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht

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, S. 87-96



Quellenangabe/ Reference:

Kieres, Christine: Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht - In: 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, S. 87-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243532 - DOI: 10.25656/01:24353

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243532>

<https://doi.org/10.25656/01:24353>

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-License: <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

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

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 tiefergründigere 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 aufgebe 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, ‚einsam‘ 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 Proxematik:

„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. Bewusste 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)