

Schuster, Melanie Fachtexte in der gymnasialen Oberstufe

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 283 S. - (Oberstufe gestalten) - (Dissertation, Universität Bielefeld, 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Schuster, Melanie: Fachtexte in der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 283 S. - (Oberstufe gestalten) - (Dissertation, Universität Bielefeld, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306225 - DOI: 10.25656/01:30622; 10.35468/6112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306225>

<https://doi.org/10.25656/01:30622>

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



Melanie Schuster

Fachtexte in der gymnasialen Oberstufe

Melanie Schuster

Fachtexte in der gymnasialen Oberstufe

Oberstufe gestalten

herausgegeben von

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich
und Ludwig Huber (†)

Melanie Schuster

Fachtexte in der gymnasialen Oberstufe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Diese vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Universität Bielefeld angenommen.
Erstgutachter: Prof.in Dr. Anja Hackbarth
Zweitgutachter: Prof. Dr. em. Hilbert Meyer
Tag der Disputation: 10. November 2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial 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>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreewald.
Foto Umschlagseite 1: © Melanie Schuster, während der Datenerhebung aufgenommen.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6112-0 digital

doi.org/10.35468/6112

ISBN 978-3-7815-2656-3 print

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, aus Fachtexten sachangemessen Informationen zu entnehmen, sie für Argumentationen und Entscheidungen reflexiv zu nutzen, ist gerade angesichts aktueller Befunde zu den Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen sowie den zugleich steigenden Anforderungen des kompetenten Umgangs mit digital generierten Texten für die Sekundarstufe II von besonders großer Relevanz. Zur Fachtextnutzung in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe und dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik liegen aktuell nur sehr wenige Studien vor. Ziel dieser Studie ist es daher, systematisch zu analysieren, welche Fachtexte Jugendlichen im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe zur Verfügung gestellt werden, wie sie mit diesen Fachtexten umgehen und welche Kompetenzen die Jugendlichen mittels dieser Fachtextnutzung aufbauen.

Die Dokumentarische Methode ist mit ihrer Verortung in der Praxeologischen Wissenssoziologie besonders geeignet, die fachspezifischen Kompetenzen und Orientierungen der Jugendlichen und der Lehrpersonen bei der Fachtextnutzung unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftspropädeutik im Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu erforschen. Die videobasierte Studie beschreibt mittels einer relationalen Typenbildung unterschiedliche Relationen von Lehr- und Lernmodi, die mit spezifischen Kompetenzen der Fachtextnutzung im Unterricht einhergehen. Es zeigte sich unter anderem eine spannende Relation zwischen den Dimensionen des Lehr- und des Lernmodus, die der schulischen Leistungslogik entspricht und dabei überraschende Erkenntnisse zur Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe offenbart. Insgesamt trägt diese Studie dazu bei, die Forschungslücke zur (wissenschaftspropädeutischen) Fachtextnutzung in der gymnasialen Oberstufe zu schließen und so einen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion, um qualitativen hochwertigen Oberstufenunterricht zu leisten.

Abstract

The ability to extract appropriate information from specialized non-fictional texts and to use it reflectively for argumentation and decision-making is particularly relevant for upper secondary level, especially in view of current findings on the reading skills of children and young people and the increasing demands of competent handling of digitally generated texts. The use of specialized texts in upper secondary school is a largely unexplored field in empirical teaching research. In particular, very few studies are currently available on the use of specialist texts in social science and humanities subjects in upper secondary school and the didactic principle of science propaedeutics. The aim of this study is therefore to systematically analyze which specialized texts (such as reports, secondary literature, newspaper articles etc.) are made available to young people in upper secondary school, how they deal with these non-fictional texts and which skills the young people develop through this use of this particular textform.

The documentary method, with its location in the practice-based sociology of knowledge, is particularly suitable for researching the subject-specific competencies and orientations of young people and teachers in the use of specialist texts, with special consideration of science propaedeutics at upper secondary school level. The video-based study uses relational type formation to describe different relationships between teaching and learning modes that are associated with specific competencies in the use of specialist texts in the classroom. For example, an exciting relationship between the dimensions of the teaching and learning mode was revealed, which corresponds to “Schulische Leistungslogik” and reveals surprising findings on science propaedeutics in the upper secondary school. Overall, this study contributes to closing the research gap on (science propaedeutic) subject text use in the upper secondary school and thus contributes to the educational policy debate on high-quality upper secondary school teaching.

Vorwort

Es gibt Standardaufgaben der Unterrichtsgestaltung, die von Lehrkräften im Schulalltag zumeist routiniert bewältigt werden, die aber in der Unterrichtsforschung nur am Rande oder überhaupt nicht berücksichtigt werden. Dazu zählt das Thema dieser Dissertation: der Umgang mit Fachtexten in der gymnasialen Oberstufe.

In einer sorgfältigen, an der Dokumentarischen Methode orientierten qualitativen Videostudie, ergänzt durch Gruppendiskussionen, hat Melanie Schuster untersucht, wie Jugendliche im Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit den ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexten umgehen. Exemplarisch wurden hierfür die Fächer Deutsch, Geschichte, Politik/Wirtschaft und Evangelische Religion an insgesamt vier Schulen – zwei Oberstufengymnasien sowie einem G8- und einem G9-Gymnasium – ausgewählt und im Hinblick auf das wissenschaftspropädeutische Potenzial im jeweiligen Umgang mit den Fachtexten analysiert.

Die Forschungsfrage lautet zusammengefasst: Was lernen die Schüler:innen im Umgang mit den Fachtexten und welche wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen erwerben sie dabei? Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn sie mit der Praxis des Unterrichts verknüpft wird: Wie vermitteln Lehrkräfte den angemessenen Umgang mit Fachtexten? In den Worten der Autorin: Welchen Lehrmodus realisieren sie in den ausgewählten Videosequenzen?

Insgesamt wurden 50 Unterrichtsstunden von jeweils 45 Minuten videografiert. Ergänzend dazu wurden knapp ein Dutzend Gruppendiskussionen mit Schüler:innen in Abwesenheit der Fachlehrerin durchgeführt. Dadurch konnten auch kritische Schülerkommentare in die Studie einbezogen werden. Insgesamt entstand so eine umfangreiche Datensammlung, die für die fallvergleichende dokumentarische Auswertung genutzt wurde.

Grundlage der Datenauswertung ist das sequenzanalytische Vorgehen der dokumentarischen Methode, das in der Frankfurter Arbeitsgruppe um Barbara Asbrand und Matthias Martens für die videobasierte Unterrichtsforschung weiterentwickelt und in zahlreichen Forschungswerkstätten erprobt wurde. Die von Melanie Schuster gewählte, differenzierte Form der Transkription der Videoaufnahmen und der Fotodokumentationen überzeugt. Sie erlaubt der Autorin, auch noch scheinbare Kleinigkeiten (z. B. die Gestik der Lehrerin oder die ausgefrante Lochung eines Arbeitsblattes) in die Interpretationen einzubeziehen. So gelingt es der Autorin, den in die alltägliche Handlungspraxis inkorporierten Sinn (und Unsinn) gut nachvollziehbar zu analysieren.

Für die systematische Darstellung der Ergebnisse werden im Material drei Vergleichsdimensionen identifiziert: (1) die Strukturierung der Lehr-Lernarrangements, (2) die Bedeutung der Fachtexte im Unterrichtsmodus und (3) die Praxen der Schüler:innen im Umgang mit den Fachtexten.

Die Studie lebt von der präzisen Ermittlung der erheblichen Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit der wissenschaftspropädeutischen Arbeit in der Sekundarstufe II. Handfest wird vor Augen geführt, wie reflektiertes wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Schulalltag aussehen kann und welche Chancen in anderen Fällen vertan worden sind. So lädt die Studie auch praktizierende Lehrkräfte dazu ein, den eigenen Oberstufenunterricht neu zu durchdenken.

Es gelingt der Autorin, überzeugende Beispiele für einen Oberstufenunterricht zu beleuchten, in dem die Schüler:innen lernen, Fachtexte auf Qualität, Aussagekraft und Korrektheit zu überprüfen. Es gibt aber auch den Nachweis grober Inkonsistenzen sowie fachdidaktischer und

methodischer Defizite der Aufgabengestaltung. Bei einigen Unterrichtsequenzen drängt sich die Frage auf, warum doch noch so viel an sinnvollen Arbeitsergebnissen herausgekommen ist. Es könnte daran liegen, dass die Schüler:innen vielfältige Routinen der Aufgabenerledigung verinnerlicht haben, die sie auch bei unvollständigen oder inkonsistent formulierten Arbeitsaufträgen zu nutzen verstehen.

Insgesamt entsteht ein ungeschminktes, teils positives, teils auch kritisches Bild der in der Studie erfassten Praxis des Oberstufenunterrichts. Ob dieser Befund generalisiert werden darf, wäre in weiteren Analysen systematisch zu überprüfen. Die Frage, welche Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildung, von kollegialer Hospitation und anderem mehr zu ziehen sind, drängt sich auf. Sie wird in der Studie in ersten Ansätzen beantwortet.

Insgesamt überzeugt diese Studie sowohl durch ihre theoretische Rahmung als auch durch die empirische Aufarbeitung der erhobenen Daten:

- Die Autorin behebt ein klar ausgewiesenes Forschungsdefizit und liefert mit ihrer empirischen Analyse fundierte Argumente für den weiteren Diskurs.
- Die gewählten Methoden der Datenerhebung (Videografie und Gruppendiskussion) sind anspruchsvoll und werden in ihrem Potenzial ausgeschöpft.
- Mit der Dokumentarischen Methode wird ein komplexes und zugleich sehr passendes Vorgehen der qualitativ-rekonstruktiven Auswertung von Unterrichtsvideografien gewählt.
- Es gelingt, eine hohe Transparenz ihres Vorgehens herzustellen.
- Die Ergebnisse können sowohl für die Praxis des gymnasialen Oberstufenunterrichts als auch für die Lehrkräftebildung wertvolle Anregungen liefern.

Wir danken Herbert Altrichter, Stefan Hahn und Martin Heinrich, den Herausgebern der Klinkhardt-Schriftenreihe „Oberstufe Gestalten“, dass sie die Veröffentlichung dieser interessanten Studie ermöglicht haben.



Hilbert Meyer

Bielefeld und Oldenburg,
im Juni 2024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Vorüberlegungen: Sprache und Fachtexte als Gegenstand der Unterrichtsforschung	19
2.1	Sprache in der Schule und im Unterricht	19
2.1.1	Bildungssprache	20
2.1.2	Schulsprache	21
2.1.3	Der Varietätenkontext von Bildungssprache und Schulsprache	24
2.1.4	Fachsprache	25
2.2	Fachtexte	28
2.2.1	Begriffsbestimmung	28
2.2.2	Fachtextsorten bzw. -typen	30
2.2.3	Fachtexte in der Schule	31
2.3	Lesen in der Schule und im Unterricht	32
2.3.1	Begriffsbestimmung Lesekompetenz	32
2.3.2	Hermeneutik – Sinnverstehen als zentrale Kategorie der Textrezeption	34
2.3.3	Lesekompetenzen und Textverstehen	34
2.4	Curricularer Rahmen zur Fachtextrezeption in den Unterrichtsfächern der Oberstufe	38
2.4.1	Unterrichtsfach Deutsch	39
2.4.2	Unterrichtsfach evangelische Religion	42
2.4.3	Unterrichtsfach Geschichte	48
2.4.4	Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft (politische Bildung)	57
3	Das Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik	63
3.1	Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe	63
3.2	Curriculare Erwartungen an Wissenschaftspropädeutik	64
3.3	Forschungsstand zur Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe	65
4	Theoretische und methodologische Rahmung der Unterrichtsforschung	67
4.1	Unterrichtstheoretische Überlegungen	67
4.1.1	Soziale Interaktionen im Unterricht	67
4.1.2	Die Sache im Unterricht	68
4.1.3	Die Zeit im Unterricht	69
4.2	Die Dokumentarische Methode	70
4.2.1	Methodologische Grundlagen: Praxeologischen Wissenssoziologie	71
4.2.2	Die Dokumentarische Methode als Forschungsmethode	73

5	Forschungsdesign	79
5.1	Datenmaterial	79
5.1.1	Sampling der Schulen	80
5.1.2	Anonymisierung von Personen, Schulen und Orten	81
5.2	Videografie	81
5.3	Gruppendiskussionen	82
5.4	Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode	83
5.4.1	Transkription	83
5.4.2	Forschungsdaten und Interpretationsschritte	84
6	Fachtexte im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer in der gymnasialen Oberstufe – sinngenetische Typenbildung	99
6.1	Dimension: Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements	99
6.1.1	Lehrmodus 1: Strukturierung	100
6.1.2	Lehrmodus 2: Anleitung	115
6.1.3	Lehrmodus 3: Wissenschaftspropädeutik	132
6.2	Dimension: Bedeutung von Fachtexten im Unterricht	137
6.2.1	Textbearbeitungsmodus 1: Keine inhaltliche Nutzung	138
6.2.2	Textbearbeitungsmodus 2: Fakten-Nutzung	148
6.2.3	Textbearbeitungsmodus 3: Theorie-Nutzung	165
6.3	Dimension: Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten	172
6.3.1	Lernmodus 1: Fachkommunikation	172
6.3.2	Lernmodus 2: Wissensentnahme	181
6.3.3	Lernmodus 3: Reflexion	194
7	Typisierte Relationen der Fachtextnutzung im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer in der gymnasialen Oberstufe	209
7.1	Fachlicher Austausch	212
7.2	Schulische Leistungslogik	213
7.3	Verständnis	214
7.4	Zusammenfassung	215
8	Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	223
8.1	Diskussion der Ergebnisse	223
8.2	Ausblick	228
	Verzeichnisse	231
	Literatur	231
	Abbildungsverzeichnis	251
	Tabellenverzeichnis	253

Anhang	255
Danksagung	255
Transkriptionstabelle	257
Sammlung Arbeitsblätter und formulierende Interpretationen	258
A1 Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“	258
A2 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ ..	259
A3 Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“	260
A4 Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“	262
A5 Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ ..	264
A6 Formulierende Interpretation zum 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“	266
A7 Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“	268
A8 Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John	269
A9 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John	270
A10 Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“	270
A11 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“	278
A12 Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam	279
A13 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam	280
A14 Arbeitsblatt „Zeitstrahl“	281
A15 Formulierende Interpretation Arbeitsblatt „Zeitstrahl“	281
A16 Übersicht der für die Studie erhobenen Daten, Sequenzen und Materialien ...	283

„Hinunter in den Kaninchenbau“
(*Alice im Wunderland*, Lewis Carroll)

„Verstehst du auch, was du liest?“,
fragt in der Apostelgeschichte (Apg 8, 26–40) Philippus den äthiopischen Kämmerer
(Haacker 2019).

1 Einleitung

Fachliche Gegenstände konstituieren sich im Unterricht häufig während der – und durch die – Rezeption von Texten. Im (Fach-)Unterricht stellen Texte (Lehrbuchtexte, literarische Texte, sog. Quellen etc.) folglich Lernmedien dar, mit denen sich fachspezifische Vorstellungen von ‚Fachlichkeit‘ sowie fachlich angemessener Text- bzw. Gegenstandsnutzung transportieren, aber auch überfachliche Kompetenzen wie Wissenschaftlichkeit und Sprachbildung vermittelt werden¹. Fachliche Gegenstände zeigen sich dabei in der Regel nicht isoliert, sondern situiert, nämlich im Kontext von oft multimodalen Arrangements, von Aufgaben, Texten und von antizipierten bzw. faktischen unterrichtlichen Interaktionen. Dieser Zusammenhang ist für die Rekonstruktion der Fachtextnutzung im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer elementar. Damit einher geht auch die Relevanz von Sprache im Fachunterricht. Masing konstatiert, dass „Sprache [...] eine Grundvoraussetzung und das zentrale Medium für das fachliche Lernen in allen Fächern [ist]“ (2020, S. 4). Damit stellt sprachliche Kompetenz eine Schlüsselfunktion für den Wissenserwerb im Unterricht dar, die sich im Unterricht in verschiedenen Anforderungssituationen zeigt. Neben Alltagssprache sind im Rahmen von Unterrichtskommunikation bildungs- und fachsprachliche Elemente grundlegend, die hohe kognitive und sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen stellen (Feilke 2012, S. 12). Spezielle Sprachmerkmale finden sich auch in den jeweiligen im Fachunterricht genutzten Fachtexten wieder (Roelcke 2010, S. 18). Aus diesem Grund stellen Sprache und Schriftsprache als „Register der Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Leisen 2020, S. 10) auch in schulischen Lehr- und Lernprozessen miteinander verschränkte Systeme dar.

Beim Umgang mit Fachtexten in der gymnasialen Oberstufe handelt es sich um ein weitestgehend unerforschtes Feld in der empirischen Unterrichtsforschung. Insbesondere zur Fachtextnutzung in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe und dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik gibt es aktuell nur eine sehr dünne Studienlage. Dieser blinde Fleck in der Forschung ist aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen verbleibt die Anzahl der Schüler*innen, die mit ihrem Schulabschluss eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten, seit Jahren stabil bei ungefähr 40 Prozent und macht somit einen hohen Anteil der am gesamten Schulsystem teilnehmenden Schüler*innenschaft aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143 f.). Nach Geißler hat zum anderen im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren die Heterogenität der Schüler*innen an Gymnasien zugenommen, so dass heute Schüler*innen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse

¹ siehe zur Bedeutung der „Fachlichkeit in der empirischen Unterrichtsforschung“ den Sammelband von Martens et al. (2018), der als Ergebnis der im Frühjahr 2017 stattgefundenen Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) zum Thema „Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main entstanden ist. In diesem Sammelband wird „verdeutlicht, dass Fachlichkeit als eine zentrale Kategorie des Unterrichts eine aktuelle Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung darstellt“ (Martens et al. 2018, S. 10).

die gymnasiale Oberstufe besuchen (2014). Hierbei ist auch der Anstieg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie die Bemühungen um die Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu nennen, die ebenso zu einer größeren Heterogenität an den Schulen führen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 5 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 95). Zudem hielten durch den Ausbruch der Covid-19-Pandemie in Deutschland im Frühjahr 2020 wissenschaftliche Diskurse vermehrt Einzug in unseren Alltag. Die Pandemie veränderte das Verhältnis zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Wissenschaftliche Texte als Fachtexte wurden nun in besonderer Weise in der Öffentlichkeit diskutiert – u. a. Empfehlungen der Leopoldina (Nationale Akademie der Wissenschaften). Dadurch sind Kompetenzen zur kritischen Beschäftigung mit Fachtexten wichtige Voraussetzung geworden, um informiert und gestaltend am öffentlichen Diskurs teilzuhaben. An dem Beispiel lässt sich die besondere gesellschaftliche Relevanz von Fachtexten gut veranschaulichen. Texte werden in literalen Gesellschaften als Mittler von Wissen und Kommunikation genutzt (Köller et al. 2019, S. 23). Insbesondere Fachtexte sind dabei sowohl *Instrument* als auch *Resultat* von fachlicher Kommunikation (Hoffmann 1987, S. 233 f.), und erfüllen die gesellschaftliche Funktion, „eine eindeutige, effektive und situativ adäquate Kommunikation über fachliche Gegenstände zu gewährleisten“ (Gläser 1990, S. 6).

Wissenschaftspropädeutik, als zentrale Aufgabe der gymnasialen Oberstufe (KMK 2023), lässt sich vom Lesen im Unterricht nicht trennen. Lesen als Kulturtechnik in kritischer Auseinandersetzung mit sich und der Welt, will angeleitet und gelehrt werden. Gerade in Zeiten von Fake-News und Informationsüberflutung durch die Fülle an (digitalen) Angeboten spielt ein fachlicher-wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten eine zentrale Rolle in der Lebenswelt von Schüler*innen (in der gymnasialen Oberstufe) (Krause et al. 2021). Diesen gesellschaftlichen Veränderungen muss auch im Unterricht der gymnasialen Oberstufe Rechnung getragen werden, so dass den Schüler*innen dort eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung vermittelt werden kann (KMK 2023, S. 6).

Aktuelle Schulleistungstudien², wie beispielsweise die internationale PISA-Studie von 2018, zeigten allerdings, dass lediglich 11 Prozent der 15-jährigen Schüler*innen die obersten zwei Lesekompetenzstufen erreichen konnten (Köller et al. 2019, S. 60 f.)³. Diese Stufen beinhal-

2 Aktuell ist hier auch der IQB-Bildungstrend 2021 zu nennen. In der Studie wurden die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich erhoben. Hierbei zeichnet sich im Bereich Lesen eine negative Entwicklung bei den Schüler*innen zwischen den Jahren 2016 und 2021 ab (Stanat et al. 2022, S. 55 ff.).

3 Wertebereich auf der PISA-Skala und inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen von PISA 2009 (Naumann et al. 2010):

„Jugendliche auf dieser Stufe können Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anstellen. Dabei entwickeln sie ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte und verbinden dabei unter Umständen gedanklich Informationen aus mehreren Texten miteinander.

Hierbei kann auch die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen gefordert sein, genauso wie der kompetente Umgang mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien sowie hohe Präzision im Umgang mit zum Teil unauffälligen Textdetails.

V 626-697

Jugendliche auf dieser Stufe können sowohl mehrere tief eingebettete Informationen finden, ordnen und herausfinden, welche davon jeweils relevant sind, als auch ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung oder Hypothese anstellen. Die Aufgaben dieser Stufe setzen in der Regel ein volles und detailliertes Verständnis von Texten voraus, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist. Zudem muss mit Konzepten umgegangen werden können, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen.

IV 553-625“

ten Lesefähigkeiten, die auch im Umgang mit (wissenschaftlichen) Fachtexten in der Oberstufe erforderlich sind. In einer PISA-Sonderauswertung zu den PISA-Erhebungen 2018 wurde zudem festgestellt, dass nur 45 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland Fakten von Meinungen in Texten unterscheiden können (OECD-Schnitt: 47 Prozent). Etwa die Hälfte der Schüler*innen gab an, dass ihnen im Unterricht nicht beigebracht wurde, subjektive oder unausgewogene Texte als solche zu identifizieren (Sälzer 2021). Hierdurch zeigt sich deutlich die Notwendigkeit, dass Schüler*innen im Unterricht der (gymnasialen) Oberstufe Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollten, die nicht nur wissenschaftliches Grundlagenwissen umfassen, sondern auch Regeln zu guter wissenschaftlicher Praxis sowie Kenntnisse über Verfahren der Wissenschaft, ihren Bedingungen und Auswirkungen miteinschließen, so dass die Schüler*innen einen kritisch-reflektierten Umgang mit Fachtexten erlernen können (Hahn 2009; Huber 2009). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Untersuchung von Trautwein, Lüdtke und Husemann (2006), in der Oberstufenschüler*innen angaben, dass sie sich am Ende der 13. Jahrgangsstufe nur unzureichend auf das Studium vorbereitet fühlten. Hierbei wurde auch die fehlende Wissenschaftspropädeutik der Oberstufe von den Schüler*innen kritisiert.

Weitere Schulleistungsstudien, in denen die Kompetenzstände der Schüler*innen in den Fächern Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften erhoben wurden, sind mit der „empirischen Wende“ in den Erziehungswissenschaften in der Primarstufe und Sekundarstufe I eingeführt worden (Köller 2014, S. 105). Bisher fehlt eine vergleichbare Forschung für die gymnasiale Oberstufe (Köller 2013, S. 32). Ergebnisse für voruniversitäre Leistungen deutscher Abiturient*innen liegen vorrangig für die Fächer Mathematik und Englisch vor: die Studie über „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU; Köller et al. 2010), die „Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie“ (TIMSS, Baumert et al. 2000), die Studie Transformation des Sekundarstufensystems und akademische Karrieren (TOSCA, Köller et al. 2004), die Lernausgangslagenuntersuchung in Klasse 13 (LAU 13, Trautwein 2007) und die TOSCA-Repeat Studie (TOSCA-R; Trautwein et al. 2010). Die gezielte Förderung von sprachlichen Kompetenzen, insbesondere der Lesekompetenz, hat das Oberstufenkolleg Bielefeld (OS) mit der Begründung einer besonders heterogenen Schüler*innenschaft eingeführt, was eine der wenigen empirischen Studien darstellt, die Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe erforscht hat. Die Evaluationsergebnisse des Projekts „Basiskompetenzen im Deutschen zu Beginn der Sekundarstufe II“ (Hackenbroch-Krafft und Volkwein 2007) zeigten, dass im Vergleich mit Stichproben eines regulär unterrichteten Hamburger Gymnasiums signifikante Zuwächse im Leseverstehen der Schüler*innen des OS stattgefunden haben. Das Projekt bot wichtige Einblicke in den gezielten Aufbau von sprachlichen Kompetenzen für Oberstufenschüler*innen mit dem Ergebnis, dass die Basiskompetenz Sprache als „Schlüssel zum Erfolg des gesamten Bildungssystems der Oberstufe auch in Zukunft besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ sei (ebd., S. 138).

Dettmers et al. (2010) konstatierten, dass sich die Wissenschaftspropädeutik aufgrund ihrer Komplexität und ihres fächerübergreifenden Charakters als Konstrukt der empirischen Forschung entzöge.

Dass es im Bereich der Fachtextnutzung in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe auch weiterhin so wenig Empirie gibt, liegt auch daran, dass sich die empirische Forschung in dem Feld der Verstehensleistungen im Umgang mit Fachtexten vielfältigen Problemen stellen muss, die sich auch im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie bestätigen haben. Zum einen nennt Baurmann (2018) das Problem der Abgrenzung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten. Zum anderen ist das Feld pragmatischer Texte umfangreich und

eine Differenzierung schwer möglich, was zahlreiche Systematisierungsversuche zeigen (vgl. u. a. Baurmann 2018; Porombka 2009; Heinemann 2000).

An diesem Forschungsdesiderat setzt diese Studie an, um insbesondere der Praxis der Fachtextnutzung der Schüler*innen im Unterricht der gymnasialen Oberstufe und damit dem Phänomen der Vermittlung und Aneignung der Wissenschaftspropädeutik aus einer rekonstruktiven Perspektive nachzugehen. Dabei werden im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie folgende Fragestellungen beantwortet:

(F1) Wie gehen Jugendliche im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit den ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexten um?

An diese Forschungsfrage schließt sich folgende weitere Fragestellung in dieser hier vorgestellten Studie an:

(F2) Wie tragen das unterrichtliche Arrangement und der Fachtext dazu bei, dass sich die Schüler*innen wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Wissen aneignen können?

Ziel der Studie ist es, systematisch zu analysieren, wie Jugendliche im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit den ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexten umgehen, und welche Kompetenzen die Schüler*innen bei der Fachtextnutzung aufbauen.

Dafür wurden an vier verschiedenen Schulen (zwei Oberstufengymnasien, ein G8- und ein G9-Gymnasium) in Hessen und Nordrhein-Westfalen Unterrichtseinheiten videografiert und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen geführt. Es wurde an den Gymnasien jeweils eine Unterrichtsreihe in verschiedenen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern videografiert. Neben den Plenumsituationen des Unterrichts wurde die verbale Kommunikation in Gruppenarbeitsphasen audio- und zum Teil auch videoaufgezeichnet.

Die Daten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, die maßgebend von Asbrand und Martens für die Unterrichtsforschung weiterentwickelt wurde (siehe Asbrand und Martens 2018). Die Dokumentarische Unterrichtsforschung bietet Möglichkeiten, explorativ vorzugehen und die Kompetenzen und Orientierungen der verschiedenen Akteur*innen bei der Fachtextnutzung unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftspropädeutik im Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu erforschen (siehe ebd.). Die Dokumentarische Methode eignet sich besonders dafür, die schulischen „fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Unterricht empirisch zu erfassen“ (ebd., S. 16; siehe auch Martens und Asbrand 2009, Asbrand und Martens 2013).

Es wurden Daten in den Fächern Deutsch, Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie evangelische Religion erhoben. Dem untersuchten Unterricht war gemeinsam, dass er in der Oberstufe, also der 10., 11., oder 12. Jahrgangsstufe, stattfand und dass – laut Selbstauskunft der Lehrpersonen – Fachtexte bearbeitet wurden. Es wurden den Lehrpersonen keine Vorgaben gemacht, wie der Unterricht thematisch und methodisch zu gestalten sei.

Dieser Arbeit liegt ein „Verständnis von Handlungskompetenz“ zugrunde, das sowohl „kognitive Facetten (Fachwissen, Einstellungen) als auch affektive und implizite Affekte wie Interesse, Werthaltungen, Routinen, Motivation und Volition“ beinhaltet (Asbrand und Martens 2018, S. 16). Der Kompetenzbegriff umfasse das „Fachwissen“ und die „fachlichen Fähigkeiten“, die in schulischen Aneignungsprozessen erworben werden und sich in der Bewältigung von spezifischen Anforderungssituationen manifestieren (ebd., S. 17). Sie können prinzipiell erlernt

werden (ebd., S. 17). Fachliches Wissen spielt auf der kommunikativen Ebene (beispielsweise im Unterrichtsgespräch) und auf der konjunktiven Ebene (fachliche Handlungskompetenz der Schüler*innen) eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund kann die fachliche Kompetenz der Schüler*innen auch in deren Performanz im Unterricht gezeigt werden (ebd., S. 18).

Die hier vorgestellte Studie liefert somit einen wichtigen Beitrag, da sie die Prozesse der Textrezeption von Oberstufenschüler*innen in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern, wie sie derzeit an Oberstufen praktiziert werden, untersucht.

Im Folgenden werden der Aufbau der Arbeit in seiner Struktur dargestellt und die Inhalte der einzelnen Kapitel zusammenfassend veranschaulicht:

Im zweiten Kapitel werden Vorüberlegungen zur Sprache und zu Fachtexten als Gegenstand der Unterrichtsforschung vorgenommen. Die vorliegende Studie ist eingebunden in ein weites Feld fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hierzu wird zunächst im ersten Teil des Kapitels (Kapitel 2.1) auf den Bereich „Sprache in der Schule und im Unterricht“ eingegangen und in weiteren Unterkapiteln auf „Bildungssprache“ (Kapitel 2.1.1), „Schulsprache“ (Kapitel 2.1.2), „Der Varietätenkontext von Bildungssprache und Schulsprache“ (Kapitel 2.1.3) und „Fachsprache“ (Kapitel 2.1.4) eingegangen. In Kapitel 2.2 wird im Anschluss der schriftsprachliche Bereich der „Fachtexte“ bearbeitet. Im ersten Unterkapitel 2.2.1 „Begriffsbestimmung“ wird der in der Studie zentrale Begriff „Fachtext“ auf theoretischer Ebene vertieft und eine Definition des Begriffs für die Studie vorgenommen. In den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 wird auf zunächst auf „Fachtextsorten bzw. -typen“ eingegangen und im Anschluss das Thema „Fachtexte in der Schule“ bearbeitet.

Im folgenden Kapitel 2.3 wird auf den „Lesen in der Schule und im Unterricht“ eingegangen und hierzu im Kapitel 2.3.1 eine Begriffsbestimmung zur Lesekompetenz vorgenommen, „Hermeneutik – Sinnverstehen als zentrale Kategorie der Textrezeption“ (Kapitel 2.3.2) dargelegt sowie der Forschungsstand zu „Lesekompetenz und Textverstehen“ (Kapitel 2.3.3) wiedergegeben.

Im Kapitel 2.4 wird der „Curriculare[r] Rahmen zur Fachtextrezeption in den Unterrichtsfächern der Oberstufe“ aufgezeigt und anhand der Unterrichtsfächer „Deutsch“ (Kapitel 2.4.1), „evangelische Religion“ (Kapitel 2.4.2), „Geschichte“ (Kapitel 2.4.3) und „Politik und Wirtschaft (politische Bildung)“ (Kapitel 2.4.4) dargestellt. Dabei wird in den jeweiligen Fachdisziplinen auf „Das Fach und seine Geschichte“, „Fachliche Inhalte“, „Standards für das Abitur: EPA und Kerncurriculum für die Sekundarstufe II“, „Umgang mit Texten im [jeweiligen Fachunterricht]“ und „Empirische Befunde“ eingegangen.

Im Kapitel 3 wird „Das Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik“ vorgestellt und in den folgenden Unterkapiteln „Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe“ (Kapitel 3.1), „Curriculare Erwartungen an Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 3.2) und „Forschungsstand zur Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe“ (Kapitel 3.3) weiter ausdifferenziert.

Im sich daran anschließenden vierten Kapitel wird die theoretische und methodologische Rahmung der Unterrichtsforschung erläutert. Zunächst werden die der Studie zugrundeliegenden unterrichtstheoretischen Überlegungen (Kapitel 4.1) in den Dimensionen „Soziale Interaktionen im Unterricht“ (Kapitel 4.1.1), „Die Sache im Unterricht“ (Kapitel 4.1.2) sowie „Die Zeit im Unterricht“ (Kapitel 4.1.3) ausgearbeitet, und im Anschluss daran die Dokumentarische Methode als zentrale Methodologie (Kapitel 4.2) dieser hier vorgestellten Studie beschrieben. Dabei wird in den Unterkapiteln 4.2.1 und 4.2.2 auf die Bereiche „Methodologische Grundlagen: Praxeologische Wissenssoziologie“ und „Die Dokumentarische Methode als Forschungsmethode“ eingegangen.

Darauf folgt das Kapitel fünf zum Forschungsdesign. In diesem Kapitel wird konkret auf das Studiendesign eingegangen und in den Unterkapiteln das „Datenmaterial“ (Kapitel 5.1), die „Videografie“ (Kapitel 5.2), die „Gruppendiskussionen“ (Kapitel 5.3) und die „Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode“ (Kapitel 5.4) umfassend vorgestellt. Das Kapitel 5.4 wird dabei noch weiter aufgeschlüsselt in die Unterkapitel „Transkription“ (Kapitel 5.4.1) und „Forschungsdaten und Interpretationsschritte“ (Kapitel 5.4.2). Hierbei wird auf die „Unterrichtsvideografie“ (Kapitel 5.4.2.1), „Fotogramme“ (Kapitel 5.4.2.2) und „Dokumentenanalyse“ (Kapitel 5.4.2.3) als die zentralen Forschungsdaten gesondert eingegangen und die jeweiligen Interpretationsschritte zur Dokumentarischen Methode exemplarisch durchgeführt und damit die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode veranschaulicht und schrittweise erklärt. In weiteren Unterkapiteln wird auf die Bereiche „Komparative Analyse“ (Kapitel 5.4.2.4), „Typenbildung“ (Kapitel 5.4.2.5) und „Interaktionsbeschreibung“ (Kapitel 5.4.2.6) eingegangen.

Im Rahmen der Studie konnte eine sinngenetische (Kapitel 6) und darauf aufbauend eine relationale Typenbildung (Kapitel 7) vorgenommen werden. Beide werden im sechsten und siebten Kapitel anhand zentraler exemplarisch für die jeweiligen Modi ausgewählter Sequenzen (Fälle) vorgestellt. Das sechste Kapitel zur sinngenetischen Typenbildung untergliedert sich in drei Teile, in denen die Dimensionen, die im Umgang mit Fachtexten als spezifisch rekonstruiert wurden, dargelegt werden. Die Dimensionen umfassen jeweils drei unterschiedliche Modi:

- Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements
 1. Lehrmodus „Strukturierung“ (Kapitel 6.1.1),
 2. Lehrmodus „Anleitung“ (Kapitel 6.1.2) und
 3. Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 6.1.3).
- Bedeutung von Fachtexten im Unterricht
 1. Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ (Kapitel 6.2.1),
 2. Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ (Kapitel 6.2.2) und
 3. Textbearbeitungsmodus „Theorie-Nutzung“ (Kapitel 6.2.3).
- Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten
 1. Lernmodus „Fachkommunikation“ (Kapitel 6.3.1),
 2. Lernmodus „Wissensentnahme“ (Kapitel 6.3.2) und
 3. Lernmodus „Reflexion“ (Kapitel 6.3.3).

Im siebten Kapitel werden die typisierten Relationen zwischen der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, der Bedeutung von Fachtexten im Unterricht und den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten, also zwischen den Dimensionen, veranschaulicht und dabei die rekonstruierten unterschiedlichen Typiken der Fachtextnutzung im Unterricht der Oberstufe identifiziert und typisiert. Es wurden insgesamt drei Typiken bei den Relationen zwischen den Dimensionen identifiziert. Diese umfassen „Fachlicher Austausch“ (Kapitel 7.1), „Schulische Leistungslogik“ (Kapitel 7.2) und „Verständnis“ (Kapitel 7.3). In Kapitel 7.4 werden abschließend die Ergebnisse der Typenbildung zusammenfassend dargestellt. Im darauffolgenden achten Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Studie diskutiert und ihre zugrundeliegende Fragestellung im Kontext dieser Diskussion aufgegriffen und gerahmt (Kapitel 8.1). Zum Schluss wird auf die Grenzen der Studie eingegangen sowie ein Ausblick auf sich an die Studienergebnisse anschließende Forschungsdesiderate gegeben (Kapitel 8.2).

2 Vorüberlegungen: Sprache und Fachtexte als Gegenstand der Unterrichtsforschung

Die Begriffe *Alltagssprache*, *Bildungssprache*, *Schulsprache*, *Fachsprache* verfügen über verschiedene Definitionen, was ihre Abgrenzung voneinander erschwert (Ahrenholz 2011, S. 118). Zur normativen Grundlegung der folgenden Studie ist es daher notwendig, die jeweiligen Begriffe klar voneinander abzugrenzen. Hierzu werden im ersten Unterkapitel 2.1 die Terminologien zur Sprache in der Schule und im Unterricht aufgefächert und der Forschungshintergrund zur Bildungssprache (Kapitel 2.1.1), Schulsprache (Kapitel 2.1.2) sowie deren Varietätenkontext (Kapitel 2.1.3), und Fachsprache (Kapitel 2.1.4) präsentiert. Im Kapitel 2.2 werden die theoretischen Grundlagen zum Fachtext aufgezeigt und dazu erstens eine Begriffsbestimmung vorgenommen und dieser Begriff damit normativ in der Studie verortet (Kapitel 2.2.1). Folgend wird auf die Bereiche Fachtextsorten bzw. -typen (Kapitel 2.2.2) sowie zu Fachtexten in der Schule (Kapitel 2.2.3) eingegangen. Darauf folgt im Kapitel 2.3 der Forschungsstand zum Lesen in Schule und Unterricht. Das Kapitel 2.3 untergliedert sich dabei in die Kapitel 2.3.1 „Begriffsbestimmung Lesekompetenz“, 2.3.2 „Hermeneutik – Sinnverstehen als zentrale Kategorie der Textrezeption“ und 2.3.3 Forschungsstand zu „Lesekompetenzen und Textverstehen“. Anschließend wird auf den curricularen Rahmen zur Fachtextrezeption in den Unterrichtsfächern (Kapitel 2.4) dieser Studie eingegangen. Diese umfassen die Fächer „Deutsch“ (Kapitel 2.4.1), „evangelische Religion“ (Kapitel 2.4.2), „Geschichte“ (Kapitel 2.4.3) und „Politik und Wirtschaft (politische Bildung)“ (Kapitel 2.4.4).

2.1 Sprache in der Schule und im Unterricht

Sprache erscheint in zwei verschiedenen medialen Varianten, zum einen als gesprochene, zum anderen als geschriebene Sprache. Die zentrale Aufgabe der Bildungsinstitution Schule ist die Vermittlung von Schriftlichkeitskompetenz. Diese umfasst, dass Schüler*innen Lesen und Schreiben, den Umgang mit der literalen Kultur und sprachliche Handlungsfähigkeit, insbesondere mit jeder Art von Texten sowie den Umgang mit mündlichen und schriftlichen Sprachformen erlernen. Text- und Sprachformen sind im Schulunterricht genuin schriftlich oder schriftbasiert: Erzählungen, Berichte, Quellen, Lexikoneinträge, Zeitungsartikel, Vorträge usw., auch wenn sie im phonischen Medium präsentiert werden. Bereits seit dem 19. Jahrhundert lernen Schüler*innen in Deutschland ihre Muttersprache als Hochsprache aus der Schrift (Günther 2010), so dass Schriftsprache nicht nur kognitive Strukturen repräsentiert, sondern sie auch neu erschafft (Wolff 2002, S. 78). Aus diesem Grund ermöglicht Schriftkundigkeit neue Qualitäten des Denkens und des Umgangs mit Sprache. Wissen wird in Texten dargelegt, tradiert und erweitert – somit sind Texträume auch Wissensräume und Wissensräume ebenso Texträume (Ehlich 2010, S. 55). Auch im Fachunterricht wird „Wissen hauptsächlich in Form von Texten“ (Reiss et al. 2016, S. 17) vermittelt. Diese Textlastigkeit erhöht sich im Laufe der Schulzeit, auch durch die erhöhten Anforderungen in der Sekundarstufe II steigen die Informationsdichte, sprachliche Expliziertheit und Kohärenz der (Fach-)Texte, so dass Fachlichkeitsfragen und Lernziele sehr eng an den Lese- und Textkompetenzen und die damit einhergehenden wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten gekoppelt sind.

2.1.1 Bildungssprache

Der Begriff Bildungssprache grenzt sich von Alltagssprache ab. Bildungssprache ist anders als in Alltagssprachlichen Situationen nicht unmittelbar aus dem gemeinsamen Erlebniskontext heraus zu erschließen, sondern manifestiert sich durch Präzision im Ausdruck, Verwendung unpersönlicher Ausdrucksweisen und der expliziten Formulierung von Zusammenhängen (Lange und Gogolin 2010, S. 12). Demnach weist Bildungssprache Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit auf:

„Sie [die Bildungssprache] unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von der Fachsprache dadurch, dass sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1977, S. 39).

In seinem Vortrag von 1977 prägt Habermas die bis heute weitläufig geltende Vorstellung von Bildungssprache, die er unter Bezugnahme der Erkenntnisse von Scheler konstruiert.

Habermas bezeichnet Bildungssprache als dasjenige Sprachregister, mit dessen Hilfe sich Personen mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können (ebd., S. 40). Laut Bourdieu ist Bildungssprache ein „kulturelles Kapital“, welches in der Gesellschaft seit jeher ungleich verteilt ist, zugleich aber als ein wichtiges Register in schriftkulturellen Gesellschaften fungiert (Bourdieu 1994, S. 192)⁴.

Die Unterscheidung von Bildungssprache als „soziolinguistisches Register“ und Alltagssprache geht auf die Theorie der „Functional Grammar“ von Halliday zurück (2004). Hierbei ist der Ansatz der Sprachbeschreibung so gewählt, dass Äußerungen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich ausfallen. Beispielsweise werden Äußerungen von unterschiedlichen Personengruppen unterschiedlich aufgenommen, je nachdem, ob sie Fachpersonen oder Nichtfachpersonen sind. Demnach bezeichnet Bildungssprache ein formelles Sprachregister, zeigt einen bestimmten Ausschnitt sprachlicher Kompetenz und findet Überschneidungen mit den Begriffen Schul- und Fachsprache. Ein differenzierter Bildungswortschatz, bestimmte syntaktische Formen sowie Gesprächs- oder Textgattungen gehören zu ihren Merkmalen, über die diejenigen, die Bildungssprache in Sinne eines Werkzeugs frei zu gebrauchen vermögen, verfügen und somit ihre Handlungstypen erweitern sowie ihre soziale Distinktion erhöhen können (Feilke 2013b, S. 119). Somit trägt Bildungssprache letztendlich Merkmale für einen sozial differenzierenden Habitus und aus diesem Grund bezeichnet sie Bourdieu als kulturelles Kapital.

Morek und Heller (2012) fassen die wichtigsten Punkte der aktuellen Diskussion um die Bildungssprache und deren unterschiedliche Perspektiven zusammen, indem sie die nachstehende Kategorisierung der Funktionen von Bildungssprache generieren (S. 70, Hervorh. i. O.):

4 Bourdieu analysiert: „Nur eine Institution wie die Schule, deren spezifische Funktion darin besteht, auf methodischem Wege jene Anlagen zu entwickeln oder erst zu schaffen, die das Kriterium des >>gebildeten Menschen << und die Grundlage einer nachhaltigen und quantitativ wie qualitativ intensiven Beschäftigung sind, könnte (zumindest teilweise) die ausschlaggebende Benachteiligung derer ausgleichen, die von Seiten ihrer familiären Herkunft keinen Anreiz erfahren, sich mit den Bildungsgütern zu befassen, und daher nicht das bei allen gelehrten Erörterungen innerhalb dieses Bereiches vorausgesetzte Sachverständnis von zu Hause mitbekommen. Diesen Ausgleich könnte die Schule unter der Bedingung, und nur unter der Bedingung, leisten, daß sie alle verfügbaren Mittel einsetzt, um die zirkelhafte Verkettung kumulativer Prozesse zu durchbrechen, zu der jede Erziehungspraxis auf kulturellem Gebiet verurteilt ist“ (Bourdieu 1994, S. 192). Das bedeutet, dass die Schule die zugleich herausfordernde als auch notwendige Aufgabe nach Bourdieu zu erfüllen hat, die herkunftsbedingten Disparitäten der Schüler*innen auszugleichen, so dass allen Schüler*innen ein von der sozialen Herkunft unabhängiger Zugang zu und Erwerb von Bildungssprache ermöglicht werden kann.

- „Kommunikative Funktion“: „Bildungssprache“ dient als „*Medium von Wissenstransfer*“.
- „Epistemische Funktion“: „Bildungssprache“ dient als „*Werkzeug des Denkens*“.
- „Sozialsymbolische Funktion“: „Bildungssprache“ dient als „*Eintritts- und Visitenkarte*“ zur gesellschaftlichen Partizipation und als Mittel zur sozialen Positionierung.

Insbesondere Bildungssprache ist ein Medium des Lernens und gerade im schulischen Kontext konstitutiv⁵. Dabei umfasst der Begriff Bildungssprache jene Sprache, die sowohl in sozialen als auch in kulturellen Kontexten von Bedeutung ist, aber auch als Formen der Vermittlung des Erwerbs von Wissen in der Gesellschaft fungieren (Gogolin et al. 2004; Prenzel et al. 2007; Lange und Gogolin 2010).

Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien zeigen, dass das Wissen über die Unterrichts- und somit (auch) Bildungssprache relevant für die schulische Leistungsfähigkeit der Schüler*innen ist (Gogolin et al. 2011, S. 107). Das „Konzept der Bildungssprache“ geht darüber hinaus auf die Frage ein, wie die sprachlichen Fähigkeiten beschaffen sein müssen, um die schulische Leistungsfähigkeit zu erhöhen (ebd., S. 107). Damit geht der Anspruch einer durchgängigen Sprachbildung einher, die den gesamten Unterricht umfassen soll (ebd., S. 107).

Bildungssprache unterscheidet sich von der Fach- und Wissenschaftssprache gerade dadurch, dass es ihre „Hauptaufgabe [...] [ist], zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“ (Ortner 2009, S. 2232). Demnach ist das Register der Bildungssprache hauptsächlich auf schriftliche Situationen bezogen, auch wenn sie gleichzeitig medial mündlich verwendet wird.

In einer Studie zur Lösung von Mathematikaufgaben von Gogolin u. a. (2004) zeigte sich, dass Schüler*innen mit einer hohen bildungssprachlichen Kompetenz in der Lage sind, sich auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Fachinhalte einzustellen, die je nach Aufgabenstellung, fachlichem oder situativem Kontext funktional sind (Gogolin et al. 2004). Aus diesem Grund ist eine durchgängige Sprachbildung, die die Schüler*innen auf die Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet sowie die Oberstufenschüler*innen berechtigt, ein Hochschulstudium zu absolvieren, unerlässlich.

In dieser Studie kommt der Auswahl der Texte im Fachunterricht eine entscheidende Rolle für den Wissensaufbau der Schüler*innen zu, was Rückschlüsse auf die durch die Auswahl der Texte initiierten Sprachbildungsprozesse ermöglicht (siehe Kapitel 6 und 7).

2.1.2 Schulsprache

Ähnlich dem Begriff „Bildungssprache“ verfügt der Begriff „Schulsprache“ (Olson 1977; Vollmer und Thürmann 2010) über eine doppelte Bedeutung: Einerseits fungiert er als sprachliches Zeichensystem für einen räumlichen Kontext, in dem er verwendet wird – ergo der Bildungsinstitution Schule. Andererseits wird er als Bezeichnung für ein bestimmtes sprachliches Register genutzt (Lange und Gogolin 2010, S. 12). Bei letzterer Bedeutungskonstitution bildet Schulsprache einen Teilaspekt von Bildungssprache, als dasjenige zentrale Medium, welches sich allein auf die Schule bezieht (Gogolin et al. 2011). Demnach ist Schulsprache das Gefüge der institutional geschaffenen und auf institutionale Zwecke gerichtete Sprachgebrauchsform (Feilke 2013b, S. 117).

⁵ siehe zur besonderen Rolle der Sprache im Unterricht als Ergebnis der Tagung „Sprache im Unterricht“ in Köln auch „Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden“ (Caruso et al. 2018). Es wurde festgestellt, dass „Sprache im Unterricht eine besondere Rolle“ (Caruso et al. 2018) einnimmt. „Sie ist in allen Fächern das Medium, in dem die Lerninhalte konstruiert, diskutiert und verhandelt werden. In den Sprachfächern ist sie außerdem gleichzeitig der Lerngegenstand. Aber auch in nichtsprachlichen Fächern ist das Zusammenspiel von Alltagssprache, Fachsprache und Bildungssprache von zentraler Bedeutung. Vor allem vor dem Hintergrund einer nicht nur kulturell, sozial und sprachlich heterogenen Gesellschaft ergeben sich verschiedene Herausforderungen für einen inklusiven Unterricht“ (Caruso et al. 2018).

Nach Feilke (2012; 2013 a, b) definiert sich Schulsprache „auf das Lehren bezogene[r] und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte[r]* Sprach- und Gebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“. Er konstatiert, dass Schulsprache nicht nur die in der Schule verwendete, sondern auch die durch die Schule hervorgebrachte und kontextuell eingesetzte Sprache sei (Feilke 2013b, Hervorh. i. O.).

Der Sprachgebrauch und die Normen, die mit ihm verbunden sind, sind immanenter Bestandteil der jeweiligen Institution, derer sie angehören. Das Sozialsystem Schule verfügt schultheoretisch über eine Legitimations- bzw. Sozialisationsfunktion, eine Selektionsfunktion und eine Qualifikationsfunktion (Fend 1981). Sprachnormen wurden nach Fend in der Historie schulischer Bildungsprozesse vorwiegend zur Sozialisation, Qualifikation, aber auch Selektion bei der Verteilung von Bildungschancen genutzt (1981).

Innerhalb der Institution Schule werden sowohl die Art der Sprache festgelegt, die akzeptiert wird, als auch die Sprachform. Somit bilden Schulen einen eigenen sprachlichen Handlungsraum mit festgesetzten spezifischen Erwartungen und Anforderungen an den jeweiligen Sprachgebrauch (Schmölzer-Eibinger 2013, S. 26).

Hierzu gehören unter anderem auch die didaktischen Gattungen der einzelnen Fächer, wie z. B. Erörterung, Zusammenfassung, Definition. Sie sind speziell für die Schule geschaffene sprachliche Lerngegenstände, die es in allen Fächern gibt – die Erörterung im Deutschunterricht, die Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht, das Versuchsprotokoll im Chemieunterricht usw.

Diese eigenständigen sprachlichen Lerngegenstände sind das Produkt der Institution für deren didaktischen Zwecke sie erst geschaffen wurden. In diesem Sinne umfasst Schulsprache nicht nur die Gesamtheit der sprachlichen Zeichensysteme des Lehrens, sondern auch die damit einhergehenden Verhaltensanforderungen an das Lernen und den Lerngegenstand – die typischen schulsprachlichen Erwartungen. Schulsprache wird somit didaktisch hergestellt, ist Ausdruck der institutionellen Instruktion und Teil sowohl didaktischer Traditionen als auch Innovationen (siehe z. B. das Portfolio). Subsummierend könnte man mit Foucault und Ewald (1978, zit. nach Feilke 2013b, S. 113) auch sagen: Unter dem soziogenetischen Aspekt ist Schulsprache das institutionelle soziale Dispositiv sprachbezogener Erwartungen.

Nach Feilke (2013b, S. 120) liegen die Ziele schulsprachlich konstruierter Erwartungshaltungen in der Transparenz der Leistungserwartung gegenüber den Schüler*innen und der Fokussierung des intendierten Lernprozesses. Der Lernprozess der Schüler*innen soll unterstützt werden, um allgemeinere bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben. Es gilt festzuhalten, dass Schulsprache außerhalb der Institution und nach Abschluss der Schulzeit weitgehend ihre Bedeutung verliert, so ist das Schreiben von Erörterungen in der Berufswelt wohl eher die Ausnahme (ebd., S. 120). Anders sieht es beim Lesen und Verstehen fachsprachlicher Texte aus, die auch später in der Ausbildung und Berufswelt in vielen Bereichen erforderlich sind.

Bei der Vermittlung von (Fach-)Wissen ist die jeweilige Fachsprache häufig ein Medium und teilweise auch das Ziel von unterrichtlichen Bemühungen. Bereits 1979 konstatiert Wimmer, dass vor allem „dem sog. richtigen Gebrauch von Fachwörtern eine Schlüsselrolle für das Lehren und Lernen fachwissenschaftlicher Theorien zugeschrieben“ (S. 247) wird. Fachliche Kommunikation zur geistigen Erschließung der Welt im Rahmen des jeweiligen Fachgebiets ist hierbei von zentraler Bedeutung und wird unter anderem in der Ausbildung (Berufsfachsprachen), in der Schule (Schulfachsprachen) und im Studium (Studien- oder Wissenschaftssprachen) angewandt. Das findet sich auch in bildungspolitischen Vorgaben wieder.

Im Hessischen Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe (KCGO) ist für die in dieser hier vorgestellten Studie erhobenen Unterrichtsfächer das erste Kapitel zur Oberstufe identisch

und beinhaltet obligatorische Inhalte zu den Bildungszielen. Hierzu zählen erstens Angaben zum „Lernen in der gymnasialen Oberstufe“, zweitens zu den „Strukturelementen des Kerncurriculums“ und drittens zu den „Überfachlichen Kompetenzen“ (Hessisches Kultusministerium (HKM 2019, 2021, 2022). „Im Sinne konsistenter Bildungsbemühungen“ ziele demnach in Fortführung der „Lern- und Arbeitsweisen aus der Sekundarstufe I der Unterricht in der Sekundarstufe II auf den Erwerb“ von profundem Wissen „sowie auf die Vertiefung bzw. die Erweiterung von Sprachkompetenz, verstanden als das Beherrschen“ von kulturell bedeutsamen Zeichensystemen (HKM (KC evangelische Religion) 2019; (KC Deutsch) 2022, (KC Politik und Wirtschaft) 2022; (KC Geschichte) 2021, S. 4)

Im Bereich der „überfachlichen Kompetenzen“ sind vor allem die „Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs)“ sowie die „wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen“ (HKM (KC evangelische Religion) 2019; (KC Deutsch) 2022, (KC Politik und Wirtschaft) 2022; (KC Geschichte) 2021, S. 8) für die normative Grundlegung dieser hier vorgestellten Studie von Interesse:

„Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs):
 unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (literacy): [...] Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen;
 Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen:
 fachliches Wissen nutzen und bewerten; die Perspektivität fachlichen Wissens reflektieren; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen; [...] in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen“ (HKM (KC evangelische Religion) 2019; (KC Deutsch) 2022, (KC Politik und Wirtschaft) 2022; (KC Geschichte) 2021, S. 8).

An dem Curriculum zeigt sich insbesondere, dass Sprache in der Schule eine große Bedeutsamkeit für das Lehren und Lernen in jedem Fach hat – unabhängig davon, ob es sich um Physik-, Geschichts- oder Deutschunterricht handelt (vgl. auch Feilke 2013b).

Die Schulsprache entsteht historisch gesehen aus etablierten sprachlichen Formen des alltäglichen Umgangs mit Texten in der Schule: „Even from the earliest school tasks, teachers have certain expectations of students for how they should use language. These expectations are typically not articulated in terms of grammatical or discourse structure, but instead in terms of admonitions to ‚be explicit‘, be ‚more detached‘, or be ‚better organized‘. But these values are expressed and realized through particular grammatical choices that are common to school-based language tasks“ (Schleppegrell 2004, S. 25).

Bereits Cummins (1979, 1991) unterscheidet die sprachlichen Anforderungen in der Schule, die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten (CALP) und damit auch Elemente von Bildungssprache von den Alltagssprachlichen dialogischen Fähigkeiten (BICS). Die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten sind trotz ihrer Mündlichkeit eng mit Funktionen, Strukturen und Mitteln der Schriftsprache verbunden. Auch der Begriff der „Textkompetenz“⁶ bezeichnet Kenntnisse und Fertigkeiten mit einer textgeprägten Sprache. Die Schulsprache ist hierfür ein Beispiel, weil bei schulsprachigen Kommunikationsprozessen sowohl mündliche als auch schriftliche Bereiche von den teilnehmenden Akteur*innen korrekt und versiert verwendet werden müssen (Schmölzer-Eibinger 2011, S. 15).

Typische Merkmale von schulischen Sprachregistern sind unter anderem der intensive Einsatz von Fremdwörtern, Fachbegriffen sowie komplexen syntaktischen Strukturen. Darüber hinaus ist Schulsprache durch das Auftreten gehäufte Nominalisierungen und Komposita, komple-

6 Diese Definition von „Textkompetenz“ basiert auf den begrifflichen Bestimmungen von Portmann-Tselikas (2001 a, b, 2002) sowie Kern (2000).

xer Attribute, einer hohen lexikalischen Dichte und durch einen Verzicht von Redundanzen gekennzeichnet. Hinzu kommen ein hoher Anteil von Passiv-Konstruktionen, unpersönlicher Ausdrücke und Abstrakta (ebd., S. 32; Griefhaber 2010, S. 39; Ahrenholz 2010, S. 16). Zusammenfassend zeichnet sich Schulsprache dadurch aus, dass sie durch die Schriftsprache beeinflusst wird und dadurch äußerst komplex, aber auch an den jeweiligen fachlichen Kontext gebunden ist, was sie mit der Fachsprache im Allgemeinen gemein hat. Dies wird im Kapitel über Fachsprache normativ begründet.

2.1.3 Der Varietätenkontext von Bildungssprache und Schulsprache

Schulsprache und Bildungssprache sind, wie in den vorherigen Abschnitten gezeigt wurde, nicht identisch. Schulsprache ist vielmehr ein Instrument zur Erziehung zur Bildungssprache. Sie wird genutzt, um einen kompetenten Sprachgebrauch in der Schule zu etablieren. Dies zeigt sich in „*Praktiken* (z.B. des Umgangs mit Texten im Unterricht), *Maximen* (etwa: Sei möglichst explizit und vollständig!), *Normen* (etwa: Berichte im Präteritum!) und *Lerngegenständen und Formen* (z.B. didaktische Gattungen, Schulschriften, Schulgrammatiken)“ (Feilke 2013b, S. 117, Hervorh. i. O.).

Nach Feilke liege der Unterschied zur Bildungssprache darin begründet, dass bei der Bildungssprache „allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen“ verwendet werden, die im Unterricht zum Lernen genutzt werden, auch wenn sie nicht genuin dafür gemacht wurden (Feilke 2013a, S. 5).

Feilke stellt 2012 in einem Modell Bildungs- und Schulsprache in ihrem Varietätenkontext in Beziehung:

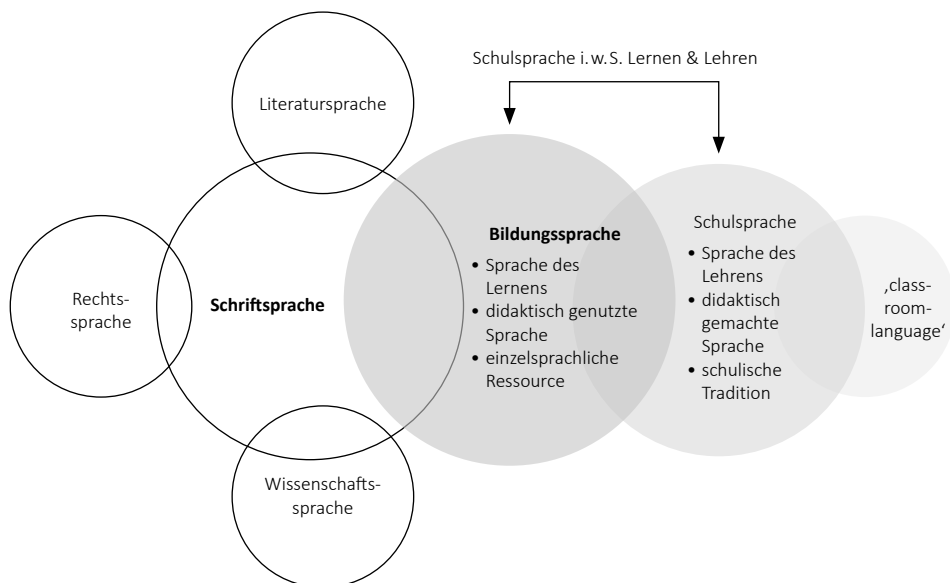


Abb. 2.1: Schriftsprache – Bildungssprache – Schulsprache (frei nach Feilke 2012, S. 6)

In der Abbildung 2.1 wird deutlich, dass Bildungs- und Schulsprache in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen, aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Demnach ist Bildungssprache als eine Sprache des Lernens zu verstehen, die didaktisch genutzt wird. Dem gegenüber

ist Schulsprache eine Sprache des Lehrens, die didaktisch gemacht wurde, um im schulsprachlichen Kontext Bildungsziele zu erfüllen.

Zusammenfassend stellt die folgende Grafik (Abb. 2.2) die normative Verortung der sprachlichen Register in ihrem funktionalen Zusammenhang zueinander dar:

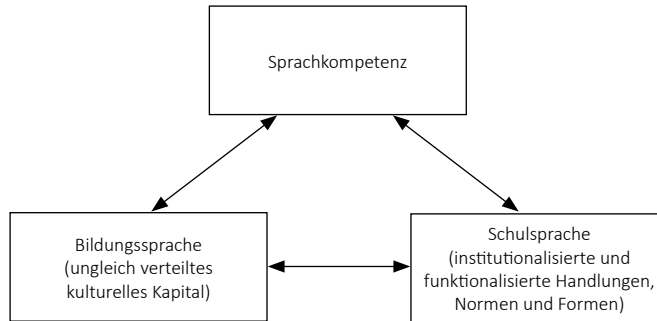


Abb. 2.2: Sprachkompetenz – Bildungssprache – Schulsprache im korrelativen Kontext (eigene Darstellung)

Wie bereits weiter oben ausgeführt, ist Bildungssprache ein „kulturelles Kapital“, welches in der Gesellschaft seit jeher ungleich verteilt ist, zugleich aber als ein wichtiges Sprachregister in schriftkulturellen Gesellschaften fungiert (Bourdieu 1994, S. 192 ff.). Somit trägt Bildungssprache letztendlich Merkmale für einen sozial differenzierenden Habitus. Auch in Bezug auf die Leistungsdisposition der Schüler*innen ist Bildungssprache ungleich verteilt, weil die soziale Herkunft darüber mitentscheidet, über welches Sprachvermögen und damit auch über welches kulturelle Kapital die Schüler*innen verfügen (Bourdieu 1994). Die Bildungssprache steht dabei in enger Wechselbeziehung zur Sprachkompetenz der Schüler*innen. Diese wiederum hat eine Beziehung zur Schulsprache, in der institutionalisierte und funktionalisierte Handlungen, Normen und Formen von Sprache angewendet werden, die sowohl Einfluss auf die Sprachkompetenz als auch die Bildungssprache der Schüler*innen haben.

Es zeigt sich insgesamt im Kontext des Erwerbs von Sprachkompetenz, dass Bildungs- und Schulsprache wiederum aufeinandertreffen und ihre sprachlichen Determinanten und Ressourcen einander bedingen. Diese Erkenntnisse sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive grundlegend, denn jene sprachlichen Kompetenzen sind obligatorisch für die erfolgreiche Teilnahme am Fachunterricht sowie im Umgang mit Fachtexten, die von den Schüler*innen Kompetenzen beim Lesen und Verstehen dieser Textsorte erfordern.

2.1.4 Fachsprache

Die zumeist zitierte Definition von Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“, erfolgte durch Hoffmann (1987, S. 53) und wurde später um den Kommunikationsaspekt von Weber (1993) erweitert – als „die Gesamtheit der rezeptiven und produktiven sprachlichen Handlungen zur Erfüllung der aus dem fachlichen Handeln hervorgehenden Kommunikationsaufgaben“ (S. 4). Nach Buhlmann und Fearn (2000, S. 11) sei für Hoffmann Fachsprache nicht primär durch ihre Terminologie gekennzeichnet, wie beispielsweise durch ihre Fachausdrücke und durch die Verwendung von fachrelevanten Begriffen. Ebenso wenig sehe er in der Fachsprache eine sti-

listische Variante der Allgemeinsprache (Buhlmann und Fearn 2000, S. 11). Fachsprache sei für Hoffmann viel mehr Subsprache denn Stilvariante, die eine Kommunikation innerhalb verschiedener Bereiche in einem Fach erst ermöglicht (ebd., S. 11). Demnach gibt es auch nicht nur eine Fachsprache, sondern eine Vielzahl an Fachsprachen, die sich an dem jeweiligen fachlichen Kontext ausrichten und somit nicht homogen sind, sondern innerhalb ihrer verschiedenen Textsorten einen unterschiedlichen Sprachbestand aufweisen.⁷ Damit gelangt Hoffmann zu einer horizontalen Gliederung von Fachsprachen.⁸ Innerhalb eines Fachgebiets werden Fachsprachen nach Roelke vertikal durch weitere Abstraktionsebenen gegliedert (2010, S. 38).

Die Spezifik von Fachsprachen im Gegensatz zur Gemeinsprache und anderen Subsprachen wird insbesondere bei Betrachtung ihrer Lexik deutlich, wie beispielsweise den Fachwortschätzen sowie den angewandten Terminologien. Des Weiteren zeichnen sich Fachsprachen durch die Verwendung spezifischer grammatischer Kategorien, syntaktischer Konstruktionen und Textstrukturen aus, ebenso durch besondere Wortformen, durch ihre Schreibung und Lautung und im Bestand der graphischen Zeichen (Hoffmann 1988, S. 116).

Folgt man dem Diskurs in diesem Bereich, stellt man allerdings fest, dass es keine einheitliche Verwendung des Terminus 'Fachsprache' gibt, sondern eine Vielzahl von Bedeutungsvarianten vorhanden sind:

- „eine Variante der Gesamtsprache (Möhn und Pelka 1984, S. 26),
 - ein Subsystem der Gemein- oder Standardsprache (Fluck 1996, S. 11),
 - ein sprachliches Zeichensystem mit instrumentalem Charakter (Fluck 1996, S. 13),
 - die Gesamtheit der bei der fachlichen Kommunikation verwendeten sprachlichen Mittel (Beier 1980, S. 13),
 - einen Bereich, einen Ausschnitt, eine Varietät der Sprachverwendung (Beier 1980, S. 13),
 - eine typische Realisation des Sprachsystems (Barth 1971, S. 210),
 - einen funktionalen Typ des Sprachgebrauchs (Barth 1971, S. 212)
 - einen funktionalen Sprachstil (Beneš 1966, S. 26),
 - eine unselbstständige Erscheinungsform von Sprache (Schmidt 1969, S. 17)“
- (Kohn 1987, S. 6).

Es zeigt sich, dass je nach Verwendung Fachsprache als Sprachsystem, dann in der Sprachverwendung, als die Menge der sprachlichen Mittel oder als typische Verwendungsart definiert wird. Gemein ist allen Varianten die Gebundenheit der Fachsprache an die Denkelemente des Faches, die in den Fachtermini sowie aus den jeweiligen Denkstrukturen des Faches und ihren Mitteilungsstrukturen bestehen (vgl. Kapitel 2.4)⁹.

Eine von den wissenschaftlichen Disziplinen Linguistik und Sprachdidaktik weitgehend konsensfähige Definition von Fachsprache, die bis heute als allgemein akzeptierte Position Gültigkeit hat und von Schmidt (1969, S. 17) formuliert wurde, lautet:

Fachsprache ist „das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und durch spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher und grammatischer Mittel. Sie exis-

7 Spillner geht in dieser Beziehung am weitesten unter Einbeziehung der Hypothesen von Hoffmann, indem er konstatiert: „Es gibt nicht die Fachsprache eines Faches, sondern nur fachsprachliche Textsorten“ (1983, S. 26).

8 Bei der horizontalen Gliederung werden Fachsprachen unterschiedlicher Fächergliederungen bzw. Fachbereichseinteilungen nebeneinandergestellt. Es wird angenommen, dass es etwa ebenso viele Fachsprachen wie Fachbereiche gibt (Roelcke 2005, S. 34). Dabei ist die wohl bekannteste Gliederung von Fachsprachen in drei fachlich wie sprachlich unterscheidbaren Bereichen zugeordnet: Wissenschaft, Technik und Institution (Roelcke 2005, S. 34 ff.)

9 Ein mögliches Konzept für „sprachsensiblen Fachunterricht“ hat Leisen entwickelt (2017). Nach Leisen sind sprachliche Fähigkeiten der Schüler*innen ausschlaggebend für deren schulischen Erfolg, so dass „Sprachbildung“ zur genuinen Aufgabe aller Lehrpersonen unabhängig von ihrem zu unterrichtenden Fach gehöre (2017).

tiert nicht als selbstständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten“.

Innerhalb der Fachsprachenlinguistik werden wiederholt verschiedenartige funktionale Eigenschaften von Fachsprachen benannt, die eng mit der Darstellungsfunktion von Sprache verknüpft sind: Diejenige Eigenschaft, die am häufigsten der Fachsprache zugeordnet wird, ist die Deutlichkeit im weitesten Sinne. Fachinhalte sollen mittels Fachsprache möglichst konkret und in einem adäquaten Bezug zum Fachgegenstand dargestellt werden. Neben der Deutlichkeit ist der Aspekt der Verständlichkeit eine wesentliche Eigenschaft, über die Fachsprachen verfügen oder zumindest verfügen sollten (Auer und Baßler 2007; Baumann 1995; Budin 1993; Fuchs-Khakhar 1987; Göpferich 2008b; von Randow 1992; Roelcke 1991, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; Schüttler 1994; Simonnæs 2005; Selting 1987; Weinrich 1995). Auch hier ist der Gedanke der Darstellungsfunktion von Sprache leitend, der durch diese Eigenschaft unterstützt werden soll. Ökonomie steht als dritte funktionale Eigenschaft von Fachsprachen (Göpferich 2008a; Roelcke 2008; Steinhauer 2000) in Bezug zum sprachlichen Aufwand, der jeder fachlichen Kommunikation immanent ist. Als vierte Eigenschaft von Fachsprachen ist die Anonymität zu nennen (siehe hierzu den „affektlosen Stil in der Wissenschaft“ Drescher 2003 und zur Modalität in den Wissenschaftssprachen Vogler 2007), die in der Zurücknahme der sprachlichen Kennzeichnung des fachlichen Autors/der fachlichen Autorin liegt und in der Fokussierung der fachsprachlichen Darstellung von Sachverhalten. Die fünfte funktionale Eigenschaft stellt die Identitätsstiftung dar – die für fachsprachliche Gruppenidentitätsprozesse verantwortlich ist und deren extreme Form beispielsweise Geheimbünde sind, aber auch corporate identities von Firmen gehören dazu (Roelcke 2010, S. 27).

Fachsprache erfüllt demnach verschiedene Funktionen (Baumann 1994, S. 9):

Sie ist erstens ein Mittel der Existenz, Vermittlung und Aneignung von gesellschaftlichen Erkenntnissen und trägt somit grundlegend dazu bei, Wissen für die Gesellschaft zu generieren. Zweitens ist (Fach-)Sprache ein Instrument für die individuelle Erkenntnis und bietet somit dem Menschen die Möglichkeit, Aufgaben und Probleme zu lösen. Drittens stellt sie als Mittel zur Vergegenständlichung der objektiven Realität eine wichtige Bedingung für die Sozialisation des Subjekts dar und viertens ist sie ein Instrument, durch das Subjekt-Objekt- sowie Objekt-Subjekt-Beziehungen in bestimmten Bereichen differenziert reflektiert und analysiert werden können.

In der Fachsprache teilen Schreiber*innen und Sprecher*innen die fachliche Sozialisation, die aber bei beiden in unterschiedlichem Grad und in unterschiedlicher Art ausgeprägt sein kann, so dass hierdurch unterschiedliche Realisationen von Fachsprache auch innerhalb derselben Disziplin auftreten können (Buhlmann und Fearn 2000, S. 13). Hoffmann spricht von einer Schichtung von Fachsprachen, die sich von den Kriterien der „Abstraktionstiefe, [der] äußere[n] Sprachform, [dem] Milieu und [den] Teilnehmern an der Kommunikation“ ableiten (Hoffmann 1987, S. 184 ff.).¹⁰

¹⁰ Abstraktionsstufen nach Hoffmann (1987):

A = 1. Höchste Abstraktionsstufe, 2. Künstliche Symbole für Elemente und Relationen, 3. Theoretische Grundlagenwissenschaften, 4. Wissenschaftler <-> Wissenschaftler; B = 1. Sehr hohe Abstraktionsstufe, 2. Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax), 3. Experimentelle Wissenschaften, 4. Wissenschaftler (Techniker) <-> Wissenschaftler (Techniker), wissenschaftlich-technische Hilfskräfte; C = 1. Hohe Abstraktionsstufe, 2. Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Fachterminologie und einer streng determinierten Syntax, 3. Angewandte Wissenschaften und Technik, 4. Wissenschaftler (Techniker) <-> wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion; D = 1. Niedrige Abstraktionstiefe, 2. Natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax, 3. Materielle Produktion, 4. Wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion <-> Meister <-> Facharbeiter (Angestellte); E = 1. Sehr niedrige Abstraktionstiefe, 2. Natürliche Sprache mit einigen Fachtermini und ungebundener Syntax, 3. Konsumtion, 4. Vertreter der materiellen Produktion <-> Vertreter des Handels <-> Konsumenten <-> Konsumenten.

Da diese Kriterien zu vielen Widersprüchen und Problemen in der Fachwelt geführt haben, ergänzten Buhlmann und Fearn die Kriterien um den Grad der inhaltlichen Spezialisierung, die beispielsweise bei einem Schulbuchtext niedrigschwelliger ist als bei einem Fachartikel in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift (2000, S. 13).

Sich dies bewusst zu machen, erleichtert den Umgang mit und die Vermittlung von Fachsprache. Auch im Bereich der Schulbildung ist dies von Vorteil, denn die Zielsetzung des zu erreichenden Sprachniveaus und die damit einhergehenden Aufgabenstellungen des Unterrichts können so sehr viel deutlicher als mit dem allgemeinen Bezug auf die „Entwicklung von fachsprachlicher Kompetenz“ konkretisiert werden. Fachsprachliche Kompetenz, die in ihrer Unbestimmtheit eher nebulöse Erwartungen weckt, denn konkrete Lernzielbestimmungen fördert, kann so vermieden werden (Steinmüller 1990, S. 19). Im Verlauf der Schulbildung, Berufsausbildung oder Hochschulbildung beschäftigt sich nahezu jeder mit einer Fachsprache und im Rahmen des Bildungsauftrags von Schule – der Erziehung zu mündigen und kritischen Staatsbürger*innen (Wehling 1977, S. 179 f.) – ist die exemplarische Beschäftigung mit Fachsprachen etablierter Bestandteil von Schulunterricht in der Sekundarstufe I und in abstrakterer und vertiefender Form in der Sekundarstufe II.

Zusammenfassend führen die vorherigen Überlegungen zu der allgemeinen Feststellung, dass „die Eigenart der Fachsprache [...] vor allem in ihrem Wortschatz [besteht]“ (Porzig 1993, S. 75). Des Weiteren wurde gezeigt, dass sich Fachsprachen durch die Verwendung spezifischer grammatischer Kategorien, syntaktischer Konstruktionen und Textstrukturen auszeichnen, ebenso durch besondere Wortformen, durch ihre Schreibung und Lautung und im Bestand der graphischen Zeichen (Hoffmann 1988, S. 116).

Fachsprachliche Elemente gehören zum Fachunterricht, denn jedes Fach hat seine eigenen Begrifflichkeiten, Zeichensysteme und Perspektivitäten fachlichen Wissens oder wie es Marx und Engels subsumierten, ist Fachsprache die „unmittelbare Wirklichkeit des Gedankens“ (Marx und Engels 1969, S. 432).

2.2 Fachtexte

Die Erfindung des Buchdrucks diente der Verbreitung von Wissen und stellt die herausragendste Revolution im Bildungswesen dar. Mit ihr verbunden ist ebenso die schriftlich (gedruckte) „Kodifizierung“ von Fachsprachen (Hoffmann 1987, S. 51). Fachsprachliche Elemente sind von Fachtexten nicht zu trennen. Im Folgenden wird zunächst in Kapitel 2.2.1 eine Begriffsbestimmung zum Fachtext vorgenommen und der Begriff innerhalb der hier vorgestellten Studie terminologisch festgelegt. Im Anschluss wird auf Fachtextsorten bzw. -typen (Kapitel 2.2.2) und Fachtexte in der Schule (Kapitel 2.2.3) eingegangen.

2.2.1 Begriffsbestimmung

Nach Hoffmann (1987) ist ein „Fachtext das Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit; er besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen“ (S. 233 f.; siehe auch Beier 1980, Hoffmann 1988). Mit dieser Definition wird der Ansatz verfolgt, dass Fachsprachen als sprachliche Äußerungen das Ergebnis fachlicher Kommunikation sind, statt der Betrachtung von Fachsprachen als sprachliche Systeme, die der fachlichen Kommunikation zugrunde liegen (Roelcke 2010, S. 18).

Baumann definiert hingegen Fachtexte als „komplexe Einheiten [...], die sich einerseits aus sozialen, situativen und thematischen Faktoren und andererseits aus den dadurch bedingten textstrukturellen, stilistischen und formalen Merkmalen zusammensetzen“ (1992, S. 9), und fährt hierzu später erläuternd fort: „Dabei werden die Interaktionsbeziehungen zwischen den Kommunikationspartnern sowie der Fachlichkeitsgrad der Darstellung auf sprachlich spezifische Weise zum Ausdruck gebracht“ (ebd., S. 9). Er setzt also die fachliche Kommunikation in Verbindung mit den sprachlichen Systemen, in denen die fachliche Kommunikation stattfindet. Der Fachtext bildet eine funktionale Einheit, die in Form zumeist komplexer sprachlicher Zeichen auftritt und komplexe Aussagen über fachliche Sachverhalte und die objektive Realität macht (Hoffmann 1984, S. 357).

Fachtexte enthalten, wie Texte im Allgemeinen, sieben Standardmerkmale: 1. Kohäsion, 2. Kohärenz, 3. Intentionalität, 4. Akzeptabilität, 5. Informativität, 6. Situationalität, 7. Intertextualität (Beaugrande und Dressler 2011). Speziell zeichnet sich der Fachtext darüber hinaus durch seine hohen Anforderungen an Präzision der in ihm enthaltenen Sachverhalte aus, was ihn als „typische Funktionssprache“ (Otto 1981, S. 48) kennzeichnet. Fachkommunikativ bedeutsame Texteigenschaften wie die Intentionalität von Fachtexten zeigen sich in deren Ausrichtung auf einen bestimmten Zweck im Rahmen der Kommunikation mit den Adressat*innen eines bestimmten Fachbereichs. Auch in Bezug auf die Akzeptabilität steht der Wunsch einer Erfüllung der kommunikativen Erwartungen der Rezipient*innen der fachlichen Kommunikation. Die Intertextualität bezieht sich einerseits auf andere Fachtexte, auf die entweder verwiesen wird oder in dessen Tradition der jeweilige Fachtext mit seinen Informationen steht. Die Fachlichkeit von Texten verfügt über eine systemhafte und in sich strukturierte Qualität (Baumann 1994, S. 15). Sie zeichnet sich in mehrfacher Hinsicht aus – als qualitativ-funktionale Einheit, die von textexternen Faktoren (u. a. Fach-, Wissens- und Kenntnissystemen) geprägt wird bzw. durch sie entsteht. Fachtexte stehen immer in einem Kommunikationsgefüge, worin sich ein Autor/eine Autorin mit seiner/ihrer Kommunikationsabsicht und einer aus den zu vermittelnden Inhalten gewählten Kommunikationsstrategie an die Adressat*innen des Textes mit einer gewissen Erwartungshaltung wendet (Hoffmann 1984, S. 357). Allerdings ist es schwer, eine Aussage über den allgemeingültigen Fachtext zu finden, denn er präsentiert sich in einer großen Anzahl an Varianten, der einerseits gewisse Gemeinsamkeiten beinhaltet, andererseits aber auch signifikante Unterschiede aufweist (ebd., S. 357). Gemeinsam sind allen Fachtexten die allgemeingültigen Standardmerkmale in Bezug auf Textmerkmale. Auch die übereinstimmende Verwendung von spezifischen sprachlichen Mitteln bezüglich der verwendeten Textsorte – beispielsweise im Lehrbuch, im Nachschlagewerk, im Zeitschriftenaufsatz, in der Rezension – sind vorhanden, wobei hier wiederum der große Einfluss des fachlichen Gegenstands auf die Wahl der sprachlichen Mittel nicht zu unterschätzen sein darf (ebd., S. 361).¹¹

Ein weiteres Textmerkmal ist die Standardisierung (Konventionalisierung) von Textbauplänen. Sie zeigt sich beispielsweise in der Gliederung von Geschäftsbriefen oder auch in dem Aufbau von Beipackzetteln pharmazeutischer Produkte. Zudem zeigt sich auf linguistischer Ebene eine erhöhte Ausschöpfung von Verfahren, die den Zusammenhang von Texten sicherstellen sollen – z. B. in der Verwendung von Pronomina, Konjunktionen usw. (Roelcke 2002a, S. 18). Einig sind sich die meisten Untersuchungen ebenfalls darüber, dass Fachtexte hochkomplexe und auf mehreren Ebenen strukturierte sprachliche Gebilde sind, die aus Teiltexten, inhaltlich-funktionalen

11 Auf diesen von Hoffmann benannten Einfluss des fachlichen Gegenstands auf die Wahl des sprachlichen Mittels wird auch in den Ergebnissen zur Studie, insbesondere im Kapitel zur Bedeutung des Fachtextes im Unterricht (Kapitel 6.2), eingegangen werden.

Einheiten unterhalb der Textebene, die wiederum durch sprachliche Indikatoren und graphische Textgliederungen voneinander abgegrenzt werden, bestehen (Kalverkämper 1996, S. 545). In der hier vorgestellten Studie findet ein über die Fachtextdefinitionen von Hoffmann (1987), Drozd und Seibicke (1973) sowie Beier (1980) erweitertes Begriffsverständnis von Fachtext Anwendung:

Fachtexte sind demnach nicht nur „Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit“ (Hoffmann 1987, S. 233 f.), sondern dienen auch der Gegenstandskonstitution im jeweiligen Fachunterricht sowie der Auseinandersetzung mit „bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen“ (HKM (KC evangelische Religion) 2019; (KC Deutsch) 2022, (KC Politik und Wirtschaft) 2022; (KC Geschichte) 2021, S. 5).

Diese zeigen sich dabei in der Regel nicht isoliert, sondern situiert, nämlich im Kontext von oft multimodalen Arrangements, von Aufgaben und von antizipierten bzw. faktischen unterrichtlichen Interaktionen.

2.2.2 Fachtextsorten bzw. -typen

Gläser definiert Fachtextsorten als „ein Bildungsmuster für die geistig-sprachliche Verarbeitung eines tätigkeitsspezifischen Sachverhalts, das in Abhängigkeit vom Spezialisierungsgrad von kommunikativen Normen bestimmt ist, die einzelsprachlich unterschiedlich ausgeprägt sind“ (1990, S. 29). In dieser Definition sind sowohl die pragmalinguistische Fundierung als auch die Annahme der Verschiedenheit der Textsorten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen sowie die Traditionen der Sprachgemeinschaft enthalten.

Fachsprachen wurden im vorherigen Kapitel 2.1.4 vertikal und horizontal gegliedert, eine dritte Dimension der Differenzierung von Fachsprachen stellen verschiedene Textsorten von Fachtexten dar.

Verschiedene Textsorten wie Lehrbuchtexte, Lexika und Rezensionen sind in nahezu allen Fächern und in vielen kommunikativen Bereichen Standard. Trotzdem ist eine fächerübergreifende Textsortengliederung für Fachtexte kaum realisierbar (siehe hierzu Versuche von Möhn und Pelka 1984, S. 45-70, 124-128; Göpferich 1995, S. 119-135; Hoffmann et al. 1999, S. 482-594). Die eindeutige Zuordnung von Fachtexttypen ist nicht immer möglich, so dass Mischtypen ebenso vorhanden sein können. Beipackzettel und Rezensionen stellen sogenannte Mischtypiken dar, weil sie zum Beispiel im Fall des Beipackzettels sowohl konfirmierend in Bezug auf die Informationen der Zusammensetzung und Wirkung des Medikaments sind, ebenso aber auch regulierend sind, weil die Befolgung der Anweisungen auf dem Beipackzettel zwar ratsam, aber nicht verbindlich ist (Kniffka und Roelcke 2016, S. 96 f.).

Die jeweiligen Ausprägungen der Funktionen der Texte hängen wiederum von der Fachtextsorte ab – bei Aufsätzen in wissenschaftlichen Zeitschriften steht die Darstellungsfunktion eher im Vordergrund und bei einem Gesetz wohl vielmehr die Appellfunktion. Hingegen unterliegen sämtliche Fachtexte der Ausdrucksfunktion – ob nun im Hinblick auf den fachlichen Hintergrund oder die persönliche Einstellung (ebd., S. 98).

Insgesamt zeigt sich, dass auch die Vermittlung von Textsortenkenntnissen ein systematischer Bestandteil von Fachunterricht sein und geschult werden sollte. Denn dass Fachtexte unterschiedliche Funktionen erfüllen und diese Funktionen von den Schüler*innen für einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Fachliteratur erkannt werden müssen, ist dabei grundlegend. Sie unterstützen Schüler*innen zudem dabei, fachliche Lernaufgaben zu fokussieren und effektiv bearbeiten zu können (Thürmann 2012). Das Wissen um die Merkmale von Fachtexttypen baut zudem bei den Jugendlichen wissenschaftspropädeutische Kompetenzen

im Umgang mit Fachliteratur auf, was einen grundlegenden Beitrag zur Studierfähigkeit der Schüler*innen, wie sie die Kultusministerkonferenz durch das Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung einfordert (KMK 2023, S. 6), leistet. Hierauf wird im Kapitel „Das Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 3) noch näher eingegangen.

2.2.3 Fachtexte in der Schule

Die Begegnung mit Fachtexten in der Schule gehört zum Alltag von Schüler*innen, worunter im Zusammenhang der Studie mehr oder weniger alle fachsprachlichen Äußerungen subsummiert werden. Häufig reagieren Schüler*innen auf solche Fachtexte mit Unsicherheit oder gar Ablehnung (Sälzer 2021, S. 7). Dies gilt mitunter für den Lehrbuchtext, den Zeitungsaufartikel, für fachliche Äußerung in wissenschaftlichen Magazinen oder auch in Fachgesprächen mit Mitschüler*innen (Baurmann 1981, S. 10; 2018). Es zeigt sich, dass die exemplarische Beschäftigung mit Fachtexten schon aus dem Grund eine Notwendigkeit für den Fachunterricht darstellt, weil Begriffe und Wörter der Fachsprachen zunehmend in die Umgangs- und Hochsprache Einzug nehmen (Fluck 1996, S. 149).¹²

Um fachsprachliche Kommunikationen im jeweiligen Fachunterricht führen zu können, werden Fachtexte mitunter dann eingesetzt, um einen Sachverhalt aus einem bestimmten Fachgebiet zu thematisieren. Hierdurch eignen sich Schüler*innen Sachkompetenzen an, denn durch den Fachtext soll ein Transfer von Informationen und Wissen stattfinden, der das Allgemeinwissen der Schüler*innen erweitert und vertieft (Weigt 2011, S. 229). Auch das Erlernen fachspezifischer Terminologien und die Aneignung von „Fachdenken“¹³ (Baumann 1992, S. 21) sind im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Aufgabe von Oberstufenunterricht maßgeblich. Darüber hinaus rechtfertigen vielfältige Fachgebiete, denen Schüler*innen außerhalb der Schule begegnen, eine nachhaltige Berücksichtigung von Fachtexten, um in einer zunehmend durch Verwissenschaftlichung und Bürokratisierung geprägten sowie fortschreitend arbeitsteiligen und vernetzten Gesellschaft emanzipiert agieren zu können. Hierdurch können Schüler*innen den fachlichen Anforderungen in der Schule, Hochschule und Arbeitswelt gerecht werden, aktiv in der Demokratie mitentscheiden sowie Verantwortung übernehmen und kompetent am Kultur- und Freizeitangebot teilhaben (Baurmann 1981, S. 13).

Bei der Fachtextrezeption handelt es sich um einen komplexen und zielgerichteten Prozess der Informationsverarbeitung, der den/die Rezipient*in vor kognitive Herausforderungen stellt, da

12 Ein Beispiel für die Bedeutung von Fachsprache im gesellschaftlichen Diskurs ist die pandemiebedingte Zunahme von Wissenschaftskommunikation in den Medien und der Gesellschaft (zum Beispiel die Empfehlungen der Leopoldina zum gesellschaftlichen Umgang mit der Covid-19-Pandemie (u. a. Drosten et al. (Leopoldina) 2021). Fachliche Begriffe, wie „Virus“, „FFP2-Maske“, „Pandemie“, „Epidemie“ u. v. m. wurden dabei in die Umgangssprache der Gesellschaft übernommen. Das Verständnis dieser Fachbegriffe wurde grundlegend, um weiterhin am gesellschaftlichen Leben und deren geänderten Verhaltensregeln und Richtlinien teilnehmen zu können. Der korrekte Umgang mit Fachterminologien erhielt durch die Pandemie eine viel stärkere Relevanz im Alltag der Bevölkerung. Es hat sich dabei gezeigt, dass das Verständnis und der versierte Umgang mit Fachbegriffen hilfreich und mitunter notwendig sind, sich in der Gesellschaft zurecht zu finden. Hingegen führen Unwissenheit und fehlende Kompetenzen im Umgang mit Fachterminologien und Fachtexten bei Bürger*innen zu Hilflosigkeit und Ängsten, die wiederum das Aufkommen von „Fake-News“ bzw. „Desinformationen“ (Bundeswahlleiter 2021) begünstigen. Dass die Wissenschaft auf komplexe gesellschaftliche Fragen eben keine einfachen Lösungen präsentiert, muss in der Schule thematisiert werden. Es ist gerade die Stärke von Wissenschaft sich mehrperspektivisch komplexen Phänomenen und Fragen zu stellen und hierzu unterschiedliche Meinungen zu präsentieren. Dieser Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Terminologien muss daher in der Schule gelernt werden, damit die Schüler*innen Kompetenzen erwerben, mit denen sie sich diesen vielfältigen gesellschaftlichen Szenarien stellen können, ohne auf „Fake-News“ zu vertrauen, weil dort unter Umständen „einfache“ Lösungen auf komplexe Probleme präsentiert werden.

13 *Fachdenken* wird in der Terminologie nach Baumann als besondere Denkform bei komplexer Lösung von Aufgaben innerhalb eines Fachgebiets definiert (1992, S. 21).

er/sie die Aufgabe bewältigen muss, eine mentale Repräsentation des im Fachtext dargestellten Inhalts zu konstruieren (Baumann 2001, S. 40).

Texte verfügen über eine lineare Struktur, die im Unterricht in einen spezifischen Verwendungszusammenhang gestellt wird und der dadurch oftmals diese Struktur überlagert. Kuhn konstatiert einen „verfremdenden“ Effekt von Unterricht auf den Umgang mit Texten im Unterricht (Kuhn 2022, S. 461).

2.3 Lesen in der Schule und im Unterricht

„Lesen bezeichnet in allgemeiner Form die Fähigkeit, visuelle Informationen aus graphischen Zeichenfolgen zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen“ (Rayner und Pollatsek 1989, S. 23). Hinter dieser simplen Definition verbirgt sich ein weites Feld der Informationsentnahme, -bearbeitung und -reflexion, die auf unterschiedliche Anforderungen verweisen, die sich kompetente Lesende aneignen müssen. In den folgenden Kapiteln wird zunächst eine Begriffsbestimmung der Lesekompetenz (Kapitel 2.3.1) vorgenommen, um im Anschluss auf die hermeneutische Textinterpretation als einen zentralen Zugang der Textrezeption einzugehen (Kapitel 2.3.2). Abgeschlossen wird das Kapitel mit empirischen Befunden zu Lesekompetenzen und Textverstehen (Kapitel 2.3.3).

2.3.1 Begriffsbestimmung Lesekompetenz

In der Deutschdidaktik wird Lesekompetenz als „schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit im weiten Sinn“ (Rosebrock 2019, S. 180) definiert. Dies betrifft sowohl literarische als auch pragmatische Texte. Die PISA-Studien, auf die im folgenden Kapitel noch näher eingegangen wird, haben laut Rosebrock und Nix die Lesekompetenz als Prozesse der Informationsentnahme und -verarbeitung definiert (Rosebrock und Nix 2020, S. 13). Rosebrock und Nix kritisieren diesen Kompetenzbegriff nach PISA und entwickelten in Folge ein eigenes Lesekompetenzmodell, das auch auf die sozialen und subjektiven Funktionen des Lesens eingeht (ebd., S. 14). Anhand dieses Kompetenzmodells von Rosebrock und Nix wird Lesen auf drei Ebenen – der Prozessebene, der Subjektebene und der sozialen Ebene – dargestellt (Rosebrock 2019, S. 182).



Abb. 2.3: „Lesekompetenzmodell“ nach Rosebrock und Nix (Rosebrock und Nix 2020, S. 16)

Die Abbildung 2.3 stellt die drei genannten Ebenen als Teilkompetenzen des Lesens dar. In der obersten Ebene werden die Prozessleistungen als diejenigen geistigen Tätigkeiten dargestellt, die beim Akt des Lesens kognitiv ausgeführt werden sollen. Es sind mentale Akte, die während des Leseprozesses erbracht werden müssen, um den Text verstehen zu können (Christmann 2019, S. 151). Zunächst müssen Leser*innen Wörter und Sätze identifizieren, was sich noch auf der sprachlichen Oberfläche an einer isolierten Stelle im Text bewegt (Rosebrock 2013, S. 4). Dies gilt auch noch für das Herstellen von kleinräumigen Zusammenhängen im Text (lokale Kohärenz). Anspruchsvoller wird es, wenn die Leser*innen die Textinhalte rekonstruieren können sollen. Hierfür müssen die einzelnen Informationen des Texts zusammengetragen und Schlussfolgerungen zwischen den Einzelinformationen gezogen werden (Rosebrock 2013, S. 5). Auf der Subjektebene benötigen die Rezipient*innen personales Engagement, denn das Subjekt ist in „weit vielfältiger Weise in seinen Leseakt verstrickt“ (Rosebrock 2019, S. 182). Vorwissen, Interessen und Motivation der Leser*innen spielen beim Lesen eine aktive Rolle, die auch als „reading engagement“ (Jörgens 2013) bezeichnet wird. Schließlich sei laut Rosebrock und Nix eine Berücksichtigung der lebensweltlichen Zusammenhänge, die in die Lektüre miteingebunden werden und die dritte soziale Ebene des Modells ausmachen, vorgesehen (2020, S. 16). Hierzu gehören Prozesse der Anschlusskommunikation, die für die Lesesozialisation von besonderer Bedeutung sind (Rosebrock 2019, S. 183). Dieses Modell von Lesekompetenz ist unabhängig von der Textsorte: es kann auf die Analyse linearer und nicht-linearer, ästhetischer und pragmatischer, konventioneller und Hypertexte angewendet werden (ebd., S. 183). Laut Christmann und Groeben wird Lesekompetenz als Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen – „Dekodierung“ – und als Rekonstruktion von Sinn definiert – „Referenz“. Aus diesem Grund verlange sinnstiftendes Lesen die Kohärenzbildung mit Elementen des Textes und die Einordnung der Textelemente in die eigenen Wissensstrukturen (Christmann und Groeben 2006, S. 145 ff.). Darauf aufbauend erweitern Richter und Christmann die Elemente der Lesekompetenz noch einmal um die Aspekte des Weiterdenkens und Ausgestaltens mithilfe eigener Vorstellungen (2009, S. 25-58).

Lesen ist nach Bertschi-Kaufmann und Graber (2021) ein hochkomplexer Vorgang, der die Bewältigung mehrerer Teilprozesse erfordert

- Schriftzeichen müssen mental zu Wörtern, Wörter zu Sätzen, Sätze zu Texten verknüpft werden,
- der Sinn des Textes muss konstruiert werden,
- in den Textteilen muss eine sach- und textlogische Folge erkannt werden,
- eigene Erfahrungen und Textinformationen müssen ko-konstruiert werden,
- und abschließend ist es notwendig, Reflexionsprozesse zum Gelesenen zu initiieren (S. 12 f.).

In mehreren Modellen des Textverstehens ist versucht worden, diesen hochkomplexen Vorgang zu strukturieren und den Rezipient*innen Handwerkszeuge an die Hand zu geben, um die Anforderungen an das Textverständnis erfüllen zu können. Allen Modellen ist gemein, dass beim Lesen nicht nur Buchstaben (Grapheme), Wörter und größere Sinneinheiten und Satzstrukturen decodiert werden müssen, sondern die Leser*innen auch gleichzeitig in dem Gelesenen einen Sinn konstruieren müssen (Abraham und Frederking 2017, S. 59).

In der Oberstufe lernen Schüler*innen im Fachunterricht auf einem erhöhten Anforderungsniveau, Texte zu verstehen, Texte zu verfassen, sich sprachlich über Texte auszutauschen und begrifflich analytische sowie systematische Problemlösungen zu entwickeln (Kopfermann 2001, S. 125). Mehrere empirische Untersuchungen (u.a. Sieber 1998; Beck und Klieme 2007; Glässing et al. 2011) zeigen, dass die heutigen Abiturient*innen zwar über einen Zuwachs im gesamten Wortschatz und im Umfang an Informationen verfügen, jedoch Probleme mit der in den Texten enthaltenen Fachsprache und dem Herausarbeiten der wesentlichen Kernaussagen des Textes haben.

Sie neigen dazu, Fachinhalte vage und unscharf zu rezipieren. Des Weiteren zeigt sich laut einer Studie der Stiftung Lesen (Franzmann und Jäger 2006), dass die Bereitschaft von Oberstufenschüler*innen abnimmt, längere, abstrakte und komplexe Texte durcharbeiten. Auch aus diesem Grund sollten Lesefähigkeiten und Lesekompetenzen als Teil des wissenschaftspropädeutischen Umgangs mit Fachtexten und dem Erlangen von Studierfähigkeit in der gymnasialen Oberstufe ausgebildet werden (KMK 2023, S. 6), und eine routinierte Praxis des Lesens von (längeren, abstrakten und komplexen) Texten in der Schule und im Unterricht etabliert werden. Die fachspezifischen Methoden (Exzerpieren, Konspektieren, Begriffe definieren, Argumentieren, Diskussionen organisieren usw.), die in den Kerncurricula der Sekundarstufe I eingeführt wurden, sind dabei in der Sekundarstufe II anhand von zunehmend komplexeren Texten zur Vorbereitung auf ein Hochschulstudium zu erweitern und zu vertiefen (Hessisches Kultusministerium 2022). Fachtexten kommt hierbei eine besondere Bedeutung zum Wissensaufbau in den sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu, weil sie dort das zentrale Lernmedium darstellen.

2.3.2 Hermeneutik – Sinnverstehen als zentrale Kategorie der Textrezeption

Der Begriff Hermeneutik leitet sich vom griechischen Verb *hermeneúein* ab. Mit diesem Terminus ist das Wortfeld – Verstehen, Auslegen, Deuten bis hin zu Einfühlen und Übersetzen gemeint (Kurt 2004, S. 21). Es handelt sich hierbei um eine „primär geisteswissenschaftliche Methodologie“ (Kornmesser und Büttemeyer 2020, S. 154). Die hermeneutische Textinterpretation hat eine lange Tradition. Der Ausdruck „hermeneutischer Zirkel“ bedeutet, dass beim Lesen immer mehr Aspekte durch Korrektur vorläufiger „Lesarten“ am Text hinzukommen (Kuhn 2022, S. 460). Sinnverstehen ist Gegenstand mehrerer empirischer Studien (Lechte 2008; Hericks 1993; Meyer et al. 2007; Vorhölter 2010). Es ist im Kontext schulischen Unterrichts im Sinne der Hermeneutik als „ein Prozess der Aneignung oder Erschließung schulischer Inhalte durch Lernende zu begreifen, der zwei ineinander verwobene Seiten hat“ (Koller 2008, S. 22). Es berücksichtigt dabei das Spannungsverhältnis zwischen objektiven Anforderungen von Lehr-Lernprozessen und der subjektiven, individuell unterschiedlichen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit diesen Anforderungen. Im Hinblick auf Schule als dem wichtigsten Ort institutionalisierter Bildung stellt sich die Frage, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen Schüler*innen den Inhalten und Formen schulischen Unterrichts bedeutsamen Sinn zuschreiben (ebd., S. 7). Laut Gadamer ist konstitutives Element jedes Verstehensvorgangs die Differenz zwischen einem Gegenstand und einem verstehenden (bzw. Sinn konstruierenden) Subjekt, die in der Differenz zwischen der historischen Konstellation des Textes und der gegenwärtigen des Lesers/der Leserin begründet ist (2010; S. 296 ff.). Ausgangspunkt der Überlegungen zu dieser hier vorgestellten Studie ist, dass sich die Verstehensleistungen der Schüler*innen bei der Fachtextrezeption im Unterricht und in den Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen (Bohnsack 2021) und dadurch wichtige Einblicke für eine Didaktik des Textverstehens liefern.

2.3.3 Lesekompetenzen und Textverstehen

Ein Ergebnis der IGLU-Studien¹⁴ (2001, 2006, 2011, 2016, 2021)¹⁵ war, dass der Aufbau von Lesekompetenz bei Grundschüler*innen relativ erfolgreich verläuft, und erst im Laufe der ersten

¹⁴ Das Akronym der Lesekompetenzstudie IGLU steht für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“, die erstmals 2001 im Rahmen der IEA-Grundschulstudie PIRLS („Progress in International Reading Literacy“) durchgeführt wurde. Insgesamt fanden bisher fünf IGLU-Studien – die letzte 2021 – statt (Hußmann et al. 2017; Bos et al. 2007; McElvany et al. 2023).

¹⁵ IGLU-Studien 2001 (Bos 2003; Bos et al. 2005); 2006 (Bos et al. 2007); 2011 (Bos et al. 2012); 2016 (Hußmann et al. 2017); 2021 (McElvany et al. 2023)

Jahre der Sekundarstufe I ein sogenannter Bruch in der Lesebiografie von Heranwachsenden in Bezug auf ihr Lesevermögen und ihre Leselust stattfindet (Hohn et al. 2013, S. 218; Hußmann et al. 2017 (IGLU 2016)).¹⁶ Während die Leseleistungen von Schüler*innen in der Grundschule noch im oberen Drittel lagen (Bos et al. 2003), zeigte sich bei den im Schnitt 15-Jährigen Schüler*innen bei den PISA-Erhebungen (2000) ein Abschnitten im unteren Drittel (Artelt et al. 2001a). Die deutschen Schüler*innen konnten sich erst in den letzten PISA-Erhebungen (2012/2018) wieder „im oberen Mittelfeld“ ansiedeln (Abraham und Frederking 2017, S. 61). PISA untersucht seit 2000, inwiefern Schüler*innen im Alter von 15 Jahren über grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften verfügen. Die PISA-Studie von 2000 legte den Schwerpunkt in ihren Erhebungen auf die Lesekompetenz der Schüler*innen. Im OECD-Vergleich belegte Deutschland damals einen Platz im unteren Mittelfeld (Bloem 2013, S. 14). PISA definiert Lesekompetenz als „Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (ebd., S. 11). Lesen wird als Voraussetzung für den Wissenserwerb in den Schulfächern, in der späteren Ausbildung und dem Studium angesehen, gilt darüber hinaus als allgemeines Kulturwerkzeug und ermöglicht es, Wissen aus Texten effizient zu erschließen (ebd., S. 11). PISA misst die Kompetenzen und teilt die Leistungen der Schüler*innen in sechs verschiedene Kompetenzstufen ein (ebd., S. 12). Hierbei wird nicht nur überprüft, ob die Akteur*innen das Gelernte wiedergeben können, sondern es wird auch untersucht, wie gut sie ausgehend vom Gelernten extrapolieren und ihr Wissen in ungewohnten Situationen im schulischen und außerschulischen Bereich anwenden können (ebd., S. 12). Insgesamt zeigte sich in der PISA-Studie von 2012 eine leichte Verbesserung der Schüler*innenleistungen im Bereich der Lesekompetenz seit 2000, so dass Deutschland zu diesem Zeitpunkt über dem OECD-Mittelwert lag (Bloem 2013, S. 3). Insbesondere bei schwächeren Schüler*innen konnte die Lesekompetenz gesteigert werden. Dadurch hat sich zwar die Streuung der Lesekompetenz stark verringert – im Vergleich zu 2000 um ein Viertel (27 Prozent), aber es zeigt sich zugleich insbesondere im Bereich der Teilskala „Reflektieren und Beurteilen“ eine „relative Schwäche der 15-Jährigen“ (ebd., S. 3). Darüber hinaus zeigten die PISA-Ergebnisse von 2012, dass weiterhin nur etwa 9 Prozent der Schüler*innen im Bereich Lesekompetenz die höheren Kompetenzstufen Fünf oder Sechs erreichten. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass etwa 91 Prozent der Schüler*innen nicht in der Lage sind, mit Texten umzugehen, die von Inhalt und Form her ungewohnt sind, und die eine sehr differenzierte Textanalyse erfordern (Lesefähigkeitsanforderungen in den Lesekompetenzstufen fünf und sechs) (ebd., S. 3). Bei den PISA-Ergebnissen von 2018 „befinden sich 21 Prozent der Jugendlichen auf den untersten Kompetenzstufen, was leicht – aber nicht signifikant – unter dem OECD-Durchschnitt von 23 Prozent liegt“ (Köller et al. 2019, S. 60). Deutschland verfügt also weiterhin über einen im OECD-Vergleich verhältnismäßig hohen Anteil leseschwacher Schüler*innen. „Auf den beiden obersten Kompetenzstufen befinden sich in Deutschland elf Prozent der Jugendlichen. Damit ist der Anteil der besonders lesestarken Fünfzehnjährigen in Deutschland signifikant größer als im OECD-Durchschnitt mit neun Prozent“ (ebd., S. 61). 2018 wurde zudem in einer PISA-Sonderauswertung festgestellt, dass nur 45 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland Fakten von Meinungen in Texten unterscheiden können. Damit liegen deutsche Schüler*innen sogar unter dem OECD-Durchschnitt von 47 Prozent. Hinzu kommt,

16 Eine weitere internationale Vergleichsstudie zu den Lesekompetenzen am Ende der Grundschulzeit ist die PIRL-Studie („Progress in International Reading Literacy Study“), in der im Abstand von fünf Jahren Schülerleistungen verglichen werden (Wallner-Paschon und Widauer 2017).

dass etwa die Hälfte der Schüler*innen angab, dass ihnen im Unterricht nicht beigebracht wurde, subjektive oder unausgewogene Texte als solche zu identifizieren (Sälzer 2021). Hinzu kommt, dass die Lesefreude bei den Schüler*innen seit der letzten Befragung bei der PISA-Erhebung 2009 abgenommen hat (ebd.).

2011 wurde in der Studie „leo. – Level-One Studie“ der Universität Hamburg festgestellt, dass 2010 in Deutschland 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter nicht oder nur auf einfachstem Niveau lesen können (Grotlüschen und Riekmann 2012). Weitere internationale Studien kamen zu dem Ergebnis, wie beispielsweise „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) der OECD, dass 17,5 Prozent der in Deutschland lebenden Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren im Jahr 2011/12 über unzureichende Lesekompetenzen verfügen (Rammstedt et al. 2013). Gerade die Lesekompetenz auf erhöhtem Niveau ist für die fachlichen Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe unerlässlich, um sich die fachlichen Inhalte, die auf das Abitur und ein anschließendes Studium vorbereiten sollen, erschließen zu können. Auch wenn Deutschland im Bereich der obersten Kompetenzstufen über dem OECD-Durchschnitt liegt, ist der insgesamt geringe Anteil der Schüler*innen (11 Prozent), die diese bei den PISA-Erhebungen 2018 erreicht haben, äußerst klein. Ein weiteres Ergebnis der PISA-Erhebung 2018 betrifft den Bereich des Lesestrategiewissens der Schüler*innen. „Jugendliche in Deutschland sind zwar Spitzenreiter im internationalen Vergleich im Lesestrategiewissen, nicht aber in der Lesekompetenz. Das Wissen um erfolgreiche Strategien scheint nicht automatisch zu bedeuten, dass Fünfzehnjährige dieses Wissen auch anwenden“ (Reiss et al. 2019, S. 106).

Sowohl bei der Lesekompetenzforschung als auch bei der Messung der Lesekompetenzen der Schüler*innen durch PISA-Testinstrumente bleibt offen, wie es möglich ist, alle Schüler*innen dazu anzuleiten, den normativen Anspruch der Oberstufe zu erfüllen, sich wissenschaftspropädeutisch mit komplexen Fachtexten auseinanderzusetzen. Die Lesekompetenzforschung sowie die PISA-Studien liefern zwar hierzu wichtige Befunde, können aber den schrittweisen Wissensaufbau nicht erklären. Hierzu bedarf es rekonstruktiver Verfahren, wie sie in der vorliegenden Studie Anwendung finden werden.

Gute Ergebnisse bei der Steigerung von Lesekompetenz durch gezielte Leseförderung zeigten sich bereits in der PISA ähnlichen Grundschulstudie IGLU (Hußmann et al. 2017). Diese Befunde können einen Hinweis darauf geben, dass eine kontinuierliche Förderung der Lesekompetenzen über den Grundschul- und Sekundarstufenbereich I hinaus zweckdienlich im Hinblick auf die Steigerung der Lesekompetenz auf erhöhtem Niveau in der Oberstufe sein könnte, vor allem vor dem Hintergrund, dass eine gezielte Förderung schwacher Leser*innen in der Sekundarstufe I zu einer Verringerung des Anteils der Schüler*innen auf den untersten Lesekompetenzstufen bei der PISA-Studie 2012 und 2018 geführt hat (Bloem 2013, S. 13; Köller et al. 2019, S. 60 f.). Studien zeigen den Erfolg von Leseförderung, wenn sie sich nicht nur auf die Lektüre beschränkt, sondern wenn Lesen in der Gemeinschaft praktiziert wird (Bertschi-Kaufmann 2004; Müller et al. 2013). Bei der Sachtextrezeption ist der Wunsch nach Information („die Erwartung und Interessen“) der Lesenden entscheidend für die kognitive Verarbeitung, neben der Qualität des Textes (Baurmann und Müller 2005, S. 8). Hingegen ist der Erfolg von gezielten Lesetrainings umstritten. Klauer (1996) zeigte zwar einen nachhaltigen Erfolg eines auf sechs Stunden begrenzten Lesetrainings in einer Schüler*innengruppe aus fünf Schüler*innen der Sekundarstufe I auf, jedoch wurde dieser in einer Replikationsstudie von Bremerich-Vos und Schlegel 2011 nicht bestätigt. Lipowsky und Faust zeigten wiederum in einer Studie zum gezielten Einsatz von Lesestrategien im Anfangsunterricht (PERLE-Studie) dessen Wirksamkeit und Bedeutung für die effektive Selbstregulation beim Lesen und den Wissensaufbau der Schüler*innen (2013, S. 280).

Die Leseförderung in der Sekundarstufe I versucht Leseverständnisschwierigkeiten durch den Aufbau von Kompetenzen in folgenden Bereichen zu unterstützen (Schmid-Barkow 2002, zit. nach Müller 2005, S. 7):

- „Fähigkeit zur Bildung von Inferenzen,
- Verstehen von Textstrukturen und
- Überprüfen des eigenen Verständnisses“.

Hierbei werden zwei „Aspekte der Verstehensleistung“ (Bos et al. 2003, zit. nach Müller 2005, S. 6) unterschieden – „primär textbasiert[e]“ und „wissensbasiert[e]“. Die Unterschiede zwischen der Lesekompetenz und dem Lernen aus Texten können durch „die Faktoren Arbeitszeitgedächtniskapazität, Intelligenz, strategiebezogenes metakognitives Wissen sowie bereichsspezifisches Vorwissen“ (Müller 2005, S. 6.) erklärt werden. Darüber hinaus unterscheiden sich gute von schwachen Leser*innen durch ihre unterschiedlichen Dekodierfähigkeiten, die verwendeten Lernstrategien, das verbale Selbstkonzept und in der Lesemotivation (Streblov 2004, S. 278, zit. nach Müller 2005, S. 6). Diese lesebezogenen Schüler*innenkompetenzen sind neben der Lesekompetenz wichtige Aspekte des Lesens. Aus dem Grund sollte es ein wichtiges Ziel schulischer Bildung sein, diese auch in der gymnasialen Oberstufe zu fördern.

Noch sehr viel defizitärer als im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe I stellt sich die Forschungslage zur Leseförderung in der Sekundarstufe II dar. Sie beschränkt sich auf ein Projekt zur Leseförderung in der Sekundarstufe II, dass am Oberstufenkolleg in Bielefeld durchgeführt wurde (siehe Volkwein 2010). Die Ergebnisse dieser Evaluation werden im Folgenden vorgestellt. Das Projekt ist im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie von besonderer Bedeutung, weil es eine Studie zur Förderung sprachlicher Kompetenzen in der gymnasialen Oberstufe darstellt.

Das Forschungsprojekt „Basiskompetenzen im Deutschen zu Beginn der Sekundarstufe II: Lesen, Schreiben, Vortragen“ wurde am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld unter Leitung von Schwarz von 2006 bis 2010 durchgeführt und zielt auf die fächerübergreifende Förderung sprachlicher Kompetenzen von Oberstufenschüler*innen. Als ein Ergebnis des Projekts konnten in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe deutliche Lernzuwächse im Bereich Leseverstehen evaluiert werden (Wittler und Sterzik 2011, S. 188 f.; Sterzik 2011, S. 202 f.).

Das Projekt bot wichtige Einblicke in den gezielten Aufbau von sprachlichen Kompetenzen für Oberstufenschüler*innen mit dem Ergebnis, dass der Basiskompetenz Sprache als „Schlüssel zum Erfolg des gesamten Bildungssystems der Oberstufe auch in Zukunft besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ sei (Hackenbroch-Krafft und Volkwein 2007, S. 138).

Weiterhin offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die Auswahl der Texte (Originaldokumente gekürzt/ungekürzt, Schulbuchtexte, Internetquellen) Einfluss auf das Leseverständnis und den Wissensaufbau der Schüler*innen hat. Diesen Fragen geht diese vorgestellte Studie nach.

„Fortgeschrittene Leser*innen haben die Bewältigung der hierarchieniedrigen Teilprozesse“ des Lesens und die „Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs auf lokaler Ebene automatisiert“ (Becker-Mrotzek et al. 2015a, S. 129). Es gibt einige empirische Belege dafür, dass sich das Vorwissen der Rezipient*innen als stärkster Einflussfaktor auf das Textverstehen auswirkt (Schiefele 1996, S. 118 ff.; Richter und Christmann 2009, S. 44). Laut Kämper-van den Boogaart ist dieses Vorwissen nur bedingt beim voraussetzungsreichen Lesen von Fachtexten gegeben, da Fachtexte doch sehr spezifisches Wissen beinhalten, welches nicht als gegeben bei den Schüler*innen vorausgesetzt werden kann (2005). Auf literarischer Ebene zeigte die Studie von Meissner (2010), dass mangelndes Fachwissen dazu führt, dass die Schüler*innen Probleme beim Verstehen der

(Fach-)Texte haben. Auch im Bereich des kritischen Lesens ist die Voraussetzung, dass ein bewertungsrelevantes Vorwissen bei den Schüler*innen existiert, so dass diese den Text in Relation setzen können. Artelt et al. konstatieren hier, dass die Schwierigkeit der Bewertungsaufgabe unter anderem davon abhängt, inwieweit die Schüler*innen über das erforderliche Vorwissen zum Fachtextinhalt verfügen (2001b, S. 89).

Im Bereich des literarischen Lesens ist die Relevanz der Verständigung über Sinnzuschreibungen in verschiedenen empirischen Forschungen dokumentiert worden (Härle und Steinbrenner 2010; Steinbrenner 2010; Härle 2010; Vogt 2010). Hier ist insbesondere die Rolle der Lehrperson zu nennen, die in unterrichtlichen Interaktionen literarische Gespräche anleitet und „intersubjektive Aushandlungsprozesse für die Überprüfung und die Überarbeitung von Verstehensentwürfen“ bei den Schüler*innen „in literarischen Gesprächen initiiert“ (Becker-Mrotzek et al. 2015a, S. 130).

Die bisherigen empirischen Studien, die das Leseverstehen der Schüler*innen untersucht haben, fokussierten sich vorwiegend darauf, wie Schüler*innen aus (Fach-)Texten Wissen entnehmen und wie sie Zusammenhänge erkennen (Christmann und Groeben 2009; Schnotz 1994). Zu Verstehensprozessen liegen lediglich im Bereich der Plausibilitätsprüfung von Schüler*innen im Deutschunterricht der Sekundarstufe II empirische Studien von Richter vor (2003; Maier und Richter 2014). Diese Studien liefern einen Beitrag zum Umgang mit multiplen Texten vor dem Hintergrund epistemischer Validierungsprozesse durch die Schüler*innen (Richter 2003; Maier und Richter 2014). In diesen Studien wird sich aber nicht auf die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements in Korrelation mit der Bedeutung der im Unterricht genutzten Fachtexte auf die Fachtextnutzung der Schüler*innen im Unterricht bezogen.

Dass es in diesem Bereich so wenig Empirie gibt, liegt daran, dass sich die Forschung in dem Feld der Verstehensleistungen im Umgang mit Fachtexten im Deutschunterricht der Oberstufe Problemen stellen muss, die sich auch im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie gezeigt haben. Zum einen gibt es das Problem der Abgrenzung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten (Baurmann 2018). Diesem Problem wurde durch eine eigene theoretische Fundierung und terminologische Festlegung des Begriffs „Fachtexts“ für diese Studie begegnet. So gibt es durchaus Überschneidungen zwischen literarischen und nicht-literarischen Textformen, wie sie beispielsweise in Reportagen vorliegen. Zum anderen ist das Feld pragmatischer Texte umfangreich und eine innere Differenzierung schwer möglich, was zahlreiche Systematisierungsversuche zeigen (Baurmann 2018; Porombka 2009; Heinemann 2000).

2.4 Curricularer Rahmen zur Fachtextrezeption in den Unterrichtsfächern der Oberstufe

In sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern findet, wie bereits ausgeführt, grundlegend Textarbeit im Unterricht statt. Texte haben in diesen Fachunterrichts einen zentralen Stellenwert, der sich von mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie musisch-künstlerischen Fächern sowie dem Fach Sport unterscheidet. In diesen Fächern sind neben der Textnutzung weitere Zugänge zum Lerngegenstand typisch und zentral für das jeweilige Fach (beispielsweise Umgang mit Zahlen im Mathematikunterricht, Experimentieren in naturwissenschaftlichen Fächern, Musizieren und künstlerische Tätigkeiten in musisch-künstlerischen Fächern, die sportliche Betätigung im Fach Sport).

In diesem Kapitel werden zu den vier Unterrichtsfächern, in denen für diese Studie Daten erhoben und diese empirisch analysiert wurden (Deutsch, evangelische Religion, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft) zunächst theoretische Grundlagen vermittelt. Hierfür werden nach

einem kurzen Abriss über die jeweilige Geschichte des Unterrichtsfachs, die fachlichen Inhalte des jeweiligen Fachs, und die Standards für das Abitur, das heißt die Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung (EPA) und das Kerncurriculum (KC), dargelegt. Anschließend wird auf den Umgang mit (Fach-)Texten im jeweiligen Fach eingegangen und der für die Studie relevanten empirischen Befunde zum Forschungsgegenstand „Umgang mit Fachtexten in der Sekundarstufe II“ dargelegt. Hierbei wird sich insbesondere auf die Bereiche Fachtextrezeption und Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe bezogen. Die Fächer Deutsch, evangelische Religion, Geschichte wie auch Politik und Wirtschaft bzw. politische Bildung verfügen alle über eine sehr ausdifferenzierte Fachstruktur mit vielfältigen Forschungsschwerpunkten. Aus diesem Grund skizzieren die folgenden Ausführungen lediglich Grundlinien des jeweiligen Fachs.

2.4.1 Unterrichtsfach Deutsch

2.4.1.1 Das Fach und seine Geschichte

Die Entwicklung des Fachs Deutsch ist eng „verbunden mit den Reformen von Stein, Hardenberg und Humboldt im frühen 19. Jahrhundert“ (Abraham und Frederking 2017, S. 53)¹⁷. Die heutigen Inhalte des Deutschunterrichts wurden im Mittelalter als Teil der „artes“ noch in Teildisziplinen der „Rhetorik, Stilistik, Deklamatorik oder Poetik behandelt“ (Abraham und Frederking 2017; Hegele 1996). Diese wurden in „Domschulen, Klosterschulen, Stadtschulen, Winkelschulen, Humanistenschulen“ u. v. m. unterrichtet und waren nur einem Teil der Bevölkerung zugänglich (Abraham und Frederking 2017; Beckmann 2006). Deutschunterricht, als verbindliches Bildungsangebot für alle Kinder und Jugendlichen, entstand erst mit den Preußischen Reformen. Auf Veranlassung Humboldts trat 1812 eine neue Abiturordnung in Kraft, in der das Fach Deutsch als Prüfungsfach erstmals vertreten war (Müller-Michaels 2012, S. 31).

Orientierungspunkte für die Fachdidaktik dieser Zeit, die bis ins 20. Jahrhundert Gültigkeit hatte, stellen das vierteilige Grundlagenwerk „Deutsches Lesebuch“ von Wackernagel und „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ von Hieckes dar (Kämper-van den Boogaart 2019, S. 27 ff.).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, bevor die nationalsozialistisch indoktrinierte Unterrichtskunde der NS-Zeit Einzug in den Deutschunterricht nahm, wurden fachdidaktische Ansätze, die „deutschnational (Hildebrand, Lyon, Havenstein), philologisch (Wendt) und reformpädagogisch (Schönbrunn)“ ausgerichtet waren, im Deutschunterricht verfolgt (Abraham und Frederking 2017, S. 53). Eine Neuorientierung des Fachs fand nach dem Zweiten Weltkrieg statt. Hier sind Ansätze in der DDR zu nennen, die eher sozialistisch ausgeprägt waren, in der BRD wurde versucht eine Erneuerung des Fachs in klassisch-konservativen Bildungsvorstellungen (Ulshöfer) zu finden (Abraham und Frederking 2017, S. 53 f.).

Gesellschaftskritische Fragestellungen zur Ausrichtung des Fachs wurden in den 1970er Jahren geführt, die sich in den 1980er noch erweiterten und in einer Ausdifferenzierung der Teildisziplinen der Germanistik vollzog und bis heute anhält: Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Spezialisierungen in der Literatur- und Sprachdidaktik (Steinig und Huneke 2015; Kepser und Abraham 2016) und Mediendidaktik (Frederking et al. 2012).

2.4.1.2 Fachliche Inhalte

Im Laufe der Geschichte des Fachs wurden dessen Inhalte von der muttersprachlichen Bildung und Lesekompetenz, die zum Lesen der Bibel befähigen sollte, signifikant erweitert und syste-

17 Das folgende Kapitel in Anlehnung an die grundlegende Veröffentlichung von Abraham und Frederking 2017. Wörtliche Übernahmen sind gekennzeichnet.

matisiert (Beisbart 2014, S. 15). In der Epoche der Aufklärung, zur Zeit der Reformen von Stein und Humboldt, wurden die Inhalte des Fachs Deutsch um die „weiterführende und intensivere Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur“ sowie der „Befähigung zum pragmatischen und orthografischen korrekten Schreiben, zum intensiven Lesen (Literarisierung), zur Beschäftigung mit der deutschen Grammatik und zur literarischen Bildung“ erweitert (ebd., S. 4).

Eine vermehrte Berücksichtigung der Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen im Deutschunterricht fand in den 1970er Jahren statt. Die Kinder- und Jugendliteratur wurde systematisch ab den 1980er Jahren in der literarischen Bildung der Schüler*innen berücksichtigt (Dahrendorf 1980; Haas 1984).

Hinzu kamen Leitideen, die Einzug in den Deutschunterricht nahmen. Fragen zur Identität, Handlungs- und Produktionsorientierung, Kreativität und Ästhetik (siehe u. a. Kreft 1982; Waldmann 2020; Wermke 1989a, b; Spinner 2021) wurden Teil der Inhalte des Fachs. Fortgeführt wurden diese Ideen in der Kompetenzorientierung, die im Zuge der PISA-Erhebungen 2000 angestoßen und in einer konzeptionellen Neugestaltung des Kerncurriculums für das Fach Deutsch mündeten (Abraham und Frederking 2017, S. 61).

2.4.1.3 Standards für das Abitur: EPA und Kerncurriculum für die Sekundarstufe II

Die „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife“ wurden in den Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für die Gestaltung der Abiturprüfungen integriert und in die Bildungsstandards der KMK für die Allgemeine Hochschulreife überführt, so dass das Kerncurriculum im Fach Deutsch der gymnasialen Oberstufe die inhaltlichen Vorgaben der EPA ablöst (KMK (EPA Deutsch) 2012; KMK 2005a).

Im „Kerncurriculum für das Fach Deutsch in der Oberstufe“ sind die „Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs“ formuliert worden (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 6).

Für die Hochschulreife sind die Bildungsstandards in fünf Kompetenzbereiche untergliedert (Abb. 2.4):

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprechen und Zuhören	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
	Schreiben	
	Lesen	

Abb. 2.4: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ (KMK 2012, S. 14)

Diese Kompetenzbereiche umfassen die Fähigkeiten, die am Ende „der gymnasialen Oberstufe von den Schüler*innen erwartet werden“ (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 6). Es zeigt sich, dass dem Umgang mit Texten, auch in Bezug auf die Lesekompetenz, sprachliche Kompetenzen und Reflexionskompetenz, ein besonderer Stellenwert in den Bildungsstandards der Sekundarstufe II des Fachs Deutsch zukommt. Textarbeit in der Oberstufe umfasst neben literarischen Texten auch pragmatische Texte. Die Textsorten werden hierbei separaten Bereichen zugeordnet (ebd., S. 12).

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife wird konkret gefordert, dass sich die Schüler*innen mit pragmatischen Texten auseinandersetzen. Es heißt hierzu im Kerncurriculum für das Fach Deutsch: „Die Lernenden nutzen für den eigenen Erkenntnisprozess vielschichtige, voraussetzungsreiche Sachtexte, darunter auch wissenschaftsnahe und berufsbezogene Fachtexte aus unterschiedlichen Domänen. Sie erschließen, analysieren und beurteilen Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte“ (ebd., S. 17). Im Fokus steht also ein allgemeiner informatorischer, auf Sachtexte bezogener Umgang mit pragmatischen Texten, der wissenschaftsnahe sowie berufsbezogene Fachtexte miteinschließt. Es zeigt sich hier eine Kompetenzorientierung im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik, die mit Hilfe von (Fach-)Texten im Deutschunterricht der Oberstufe gelehrt werden soll.

2.4.1.4 Umgang mit Texten im Deutschunterricht

In den oben genannten Bildungsstandards im Umgang mit pragmatischen Texten werden im Kerncurriculum des Fachs Deutsch in der Oberstufe konkrete Lernziele auf grundlegendem (Grundkurs und Leistungskurs) sowie erhöhtem Niveau (Leistungskurs) formuliert (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 17 f.):

„grundlegendes Niveau (Grundkurs und Leistungskurs)

Die Lernenden können

- TM16 • den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen,
- TM17 • ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren,
- TM18 • die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln,
- TM19 • die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen,
- TM20 • die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern,
- TM21 • Elemente der Textgestaltung einschließlich nichtsprachlicher Bestandteile in ihrer Funktion analysieren,
- TM22 • zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren,
- TM23 • themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen,
- TM24 • sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen.

erhöhtes Niveau (Leistungskurs)

Die Lernenden können

- TM25 • die Zuordnung von Texten zu Textformen und Textsorten reflektieren,
- TM26 • die in argumentativen Texten enthaltenen Argumentationsstrukturen theoriegestützt analysieren,
- TM27 • die Beziehung zwischen pragmatischen Texten und ihren Produktionsbedingungen ermitteln.“

TM 16 und 17 folgen in unterschiedlicher Art und Weise dem übergeordneten Ziel im pragmatischen Text die Inhalte des Textes zu sichern. Bei TM16 wird eine komplexe Abstraktionsleistung von den Schüler*innen verlangt. Hier müssen Schüler*innen „voraussetzungsreichen“ Texten zentrale Aussagen entnehmen und dabei auch die fachsprachlichen Elemente identifizieren und fach-

kundig verwenden (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 17). Beim zweiten Standard (TM17) wird die Perspektive erweitert, indem er den im Text dargestellten fachlichen Gegenstand in Beziehung zur einer kommunikativen Situation setzt. Hier zeigt sich, dass die Rezipient*innen über eine Reflexionskompetenz verfügen müssen, die in Abhängigkeit vom Zweck der Lektüre steht (Becker-Mrotzek et al. 2015b, S. 188). Die im KC genannten Lernziele im Umgang mit pragmatischen Texten (Fachtexten) können nicht unabhängig vom Bereich „Lesen“ und die in den Kerncurricula umschriebenen Lesekompetenzen für die Oberstufe gesehen werden (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 24).

Aus diesem Grund werden im Folgenden empirische Befunde zum Bereich Leseverstehen rezipiert, die „für den Bereich der kritischen bzw. reflektierten Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten“ (Fachtexten) relevant sind (Becker-Mrotzek et al. 2015b, S. 188).

2.4.2 Unterrichtsfach evangelische Religion

2.4.2.1 Das Fach und seine Geschichte

Die Ausführungen zur Geschichte des Umgangs mit Fachtexten im evangelischen Religionsunterricht beziehen sich zwar explizit auf die evangelische Religionspädagogik, sie treffen aber auch in vielerlei Hinsicht auf die katholische Religionspädagogik zu. Es wird sich auf die evangelische Religionspädagogik bezogen, da in diesem Fach Daten für diese Studie erhoben wurden. Seit den Anfängen des Christentums existiert religiöse Bildung. Zeitgenössische Dokumente liegen unter anderem in Form der frühchristlichen Taufkatechese sowie den diesbezüglichen Anleitungen von Augustinus *De catechizandis rudibus* (354) vor. Doch erst im 18. Jahrhundert entstehen Vorformen des heutigen Religionsunterrichts, der zu dieser Zeit als „Katechese“ oder „christliche Unterweisung“ genannt wird (Schröder 2008, S. 51).

Für die „Inhalte des Fachs Religion in der Gegenwart sind die religionsunterrichtlichen Ansätze des 20. Jahrhunderts“ bedeutsam (Rothgangel 2017, S. 124). Zur Jahrhundertwende etablierte sich die sogenannte „Liberalen Religionspädagogik“, die sich als moderner Gegenentwurf zur vorherrschenden Katechetik verstand. Anstelle des Lehrens von Religion wie in der liberalen Religionspädagogik steht zwischen 1930 bis 1960 die Evangelische Unterweisung bzw. der materialkerygmatische Religionsunterricht im katholischen Religionsunterricht im Mittelpunkt (ebd., S. 124).

Im hermeneutischen Religionsunterricht der 50er und 60er Jahre, der vor allem an Gymnasien verbreitet war, wurde die Bibel im alt- und neutestamentlichen wissenschaftlichen Kontext historisch-kritisch ausgelegt und in Teilen interpretiert. Es zeigt sich eine bereits in den 60er Jahren etablierte Wissenschaftsorientierung an der Theologie im Religionsunterricht (ebd., S. 124). Dies lässt sich exemplarisch an Hans Stocks „Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht“ (1959) belegen.

Aufgrund der gesellschaftlichen Umbrüche Ende der 60er Jahre entwickelte sich ein „problemorientierter Religionsunterricht“ (Rothgangel 2017), der den Horizont für gesellschaftsrelevante und ethische Themen wie Arbeitslosigkeit, Krieg und Frieden etc. hin zu einer ethischen Theologie eröffnete und ebenfalls wissenschaftsorientiert war. In den letzten zehn Jahren bestimmten vor allem die umstrittenen Ansätze der kompetenzorientierten und der performativen Religionsdidaktik die Diskussion in der Religionspädagogik. Erstere befasst sich kritisch mit dem bildungspolitischen Trend der Kompetenzorientierung, letztere mit dem sogenannten ‚performative turn‘ in den Kulturwissenschaften (Rothgangel 2014; Obst 2015; Klie und Leonhard 2006, 2008).¹⁸

¹⁸ Weitere Ansätze, auf die hier nicht weiterhin eingegangen werden kann, sind das interreligiöse Lernen (Schweitzer 2015b), das „inklusive Lernen im Horizont evangelischer Bildungsmitverantwortung“ (Simojoki 2014) und die

2.4.2.2 Fachliche Inhalte

Die Religionspädagogik beschäftigt sich mit der religiösen Bildung am Lernort Schule, in der sich mit den eigenen und anderen Religionen und Denkarten beschäftigt wird (Hemel 1988; Angel 2006). Rothgangel definiert Religiosität unter humanwissenschaftlichem Bezug folgendermaßen: „Religiosität ist theologisch betrachtet das anthropologische Korrelat der Offenbarung Gottes, das sich humanwissenschaftlich als eine spezifische Weise der Selbst- und Weltdeutung in ihren verschiedenen Dimensionen und lebensgeschichtlichen Wandlungen beschreiben lässt“ (2014, S. 127).

Laut Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland wird das Bildungsziel von evangelischem Religionsunterricht als „Pluralitätsfähigkeit“ (Kirchenamt der EKD 2014, S. 12) bestimmt. Schweitzer konkretisiert dieses Ziel religiöser Bildung, das darin liege, eine religiöse Identität zu ermöglichen, die zwischen beiden Extremen des „Relativismus, der von der prinzipiell gleichen Gültigkeit aller Glaubensweisen ausgeht“ sowie des „Fundamentalismus, der die eigenen Überzeugungen verabsolutiert“ (Schweitzer 2015a, S. 25). Demnach sind vielmehr Orientierungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit gefragt, die die Schüler*innen darin unterstützen, eigene Positionen in Bezug auf den Glauben zu finden und hierbei auch die Möglichkeit eines „geprüften Nicht-Glaubens“ (Schweitzer 2012, S. 95) zu ermöglichen.

2.4.2.3 Standards für das Abitur: EPA und Kerncurriculum für die Sekundarstufe II

Bereits 2004 reagierte die Deutsche Bischofskonferenz auf die durch die PISA-Ergebnisse 2000 (OECD 2001) ausgelöste bildungspolitische Debatte, durch die ein Paradigmenwechsel in der Bildung eingeleitet wurde (Die Deutschen Bischöfe 2004). Im Zuge dieses Paradigmenwechsels fand eine Kompetenzorientierung und Entwicklung von Bildungsstandards statt. Eine zentrale Rolle spielte das von der Kultusministerkonferenz 2004 eingeführte „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ an der Humboldt-Universität Berlin unter Leitung von Köller, dass bei der wissenschaftlichen Entwicklung, Normierung sowie der Überprüfung der Bildungsstandards mitwirkte (Obst 2015, S. 39 f.). Die Kultusministerkonferenz fasste ihre Bemühungen folgendermaßen zusammen: „Somit ist ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von „outcome-Orientierung“, Rechenschaftslegung und System-monitoring eingeleitet“ (KMK 2021, S. 6, Hervorh. i. O.).

Im September 2004 verabschiedete die Deutsche Bischofskonferenz kirchliche Richtlinien für Bildungsstandards in der Sekundarstufe I (Die deutschen Bischöfe 2004). Hierdurch wurden die Rahmenrichtlinien für die religionspädagogische Arbeit gelegt. 2006 wurde dieser Rahmen auch auf die Primarstufe (Die deutschen Bischöfe 2006) und die Oberstufe (KMK (EPA kath. Religion) 2006) ausgeweitet (Obst 2015, S. 41).

Im Auftrag der Kultusministerkonferenz wurden gemeinsam mit der katholischen Arbeitsgruppe 2006 „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre“ formuliert, die am 6.11.2006 von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden. Parallel zu dieser Entwicklung fand ein umfangreicher religionspädagogischer Diskurs zur Erstellung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für den evangelischen Religionsunterricht statt. Zu nennen sind hier wichtige Beiträge zur Diskussion, die intensiv in der Forschungsgemeinschaft diskutiert wurden (Obst 2015, S. 43-80)¹⁹:

- religiöse Kompetenz als übergeordnetes Ziel von religiöser Erziehung (Hemel 1988);

Kinder- und Jugendtheologie.

19 Auf diese komplexe fachdidaktische Diskussion wird im Rahmen dieser Dissertation nicht weiter eingegangen. Zur vertieften Lektüre verweise ich auf folgende Autor*innen: Hemel (1988); die deutschen Bischöfe (2004); Rupp und Müller (2004); Forschungsprojekt Ru-Bi-Qua 2004 (Benner 2011); Fischer und Elsenbast (2006).

- die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards (2004);
- das baden-württembergische Kompetenzmodell für den Evangelischen RU (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg 2004);
- das Berliner Modell religiöser Kompetenz (Nikolova et al. 2007);
- der Entwurf des Comenius-Instituts Münster (Fischer und Elsenbast 2006).

Bereits in der Präambel der EPA wird auf die Perspektive des evangelischen Religionsunterrichts Bezug genommen und hierbei sowohl auf die besondere Beziehung zur evangelischen Theologie eingegangen als auch die Bedeutung von wissenschaftspropädeutischem Arbeiten in der Oberstufe herausgestellt: „Der Evangelische RU ist durch ein Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit geprägt, das in der biblisch bezeugten Geschichte Gottes mit den Menschen gründet. Für dieses Verständnis ist eine Grunderfahrung konstitutiv, die in reformatorischer Tradition als Rechtfertigung „allein aus Gnade“ und „allein durch den Glauben“ zu beschreiben ist. [...] Diese Perspektive zur Geltung zu bringen, ist der besondere Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Arbeit in der Oberstufe. In seinem Bezug zur Evangelischen Theologie führt der Evangelische Religionsunterricht in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ein“ (KMK (EPA ev. Religion) 2006), 5 f.).

Als strukturierende Kategorien dienen sechs Leitfragen, in denen zentrale Inhalte des christlichen Glaubens in evangelischer Prägung erarbeitet werden und zudem zu Bezugsfeldern in der pluralen Gesellschaft in Beziehung gesetzt werden (ebd., S. 10). Schüler*innen müssen also in Abiturprüfungen nachweisen können, dass sie die Fähigkeit besitzen, mit spezifischen Herausforderungen sachgemäß und kritisch umzugehen und dabei die Perspektive christlichen Glaubens mit einbeziehen zu können (Obst 2015, S. 83).

Hervorzuheben sind die grundlegenden Kompetenzen, die in der Oberstufe erworben werden müssen: „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit“ (KMK (EPA ev. Religion) 2006, S. 8). Gerade in Bezug auf die von den EPA geforderten Deutungsfähigkeit, die Schüler*innen in der Sekundarstufe II erwerben sollen, ist die Arbeit mit Texten zentral. Es wird explizit darauf verwiesen, dass Schüler*innen Kompetenzen darin erwerben sollen, „religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse“ zu verstehen und zu deuten, „religiöse Motive und Elemente in Texten zu identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion“ zu erklären, biblische Texte methodisch reflektiert auszulegen sowie „theologische Texte sachgemäß erschließen“ zu können (ebd., S. 8). Diese Deutungsfähigkeit im Umgang mit Texten wird auch bei den Prüfungsaufgaben gefordert. Materialien für Prüfungsaufgaben sind sowohl theologische als auch Sachtexte, die durch Textaufgaben erschlossen werden sollen (ebd., S. 16). Auch bei der Beurteilung der Prüfungsaufgaben wird explizit auf die Beherrschung von Fachmethoden, dem sachgemäßem Umgang mit Fachsprache sowie begriffliche Exaktheit und sprachliche Angemessenheit verwiesen (ebd., S. 20). Es zeigt sich, dass Medien, insbesondere Texte, eine besondere Rolle bei den Prüfungsanforderungen der evangelischen Religion im Abitur haben. Weiter ausgearbeitet wurden die in den EPA angelegten Prüfungsanforderungen in der Gestaltung des Kerncurriculums Religion (Kirchenamt der EKD 2010).

In diesem wurden sechs Themenbereiche entworfen: das „christliche Bild des Menschen; das Evangelium von Jesus Christus; die christliche Rede von Gott; das Wahrheitszeugnis der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden; die christliche Ethik der Menschenwürde, der Gerechtigkeit, der Versöhnung und des Friedens“ und die christliche Zukunftshoffnung (ebd., 29 ff.). Jeder Bereich enthält zwei bis drei thematische Schwerpunkte, die nach einem kompetenzorientierten Muster aufgebaut sind, die auf die Anforderungen der EPA ausgerichtet sind und die Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit umfassen (KMK (EPA ev. Religion) 2006). In

diesen themenbezogenen und kompetenzorientierten Konkretisierungen zeigt sich, dass diese immer auch biblische Kenntnisse voraussetzen, die als „Basistexte“ benannten Bibelstellen fungieren, so dass der Religionsunterricht konsequent auf die Lektüre der Bibel ausgerichtet wird und deren unverzichtbaren Kern darstellen:

Sie „zeigen an, dass Evangelischer RU durchgehend bezogen bleibt auf die Bibel, und bilden daher einen Kern unverzichtbarer und für die Perspektive des christlichen Glaubens maßgebender Leittexte“ (Kirchenamt der EKD 2010, S. 28). Der Umgang mit Texten, speziell der Bibel, ist also konstituierendes Moment der Gestaltung von Unterricht in der Oberstufe.

Auch im Kerncurriculum für Evangelische Religion für die gymnasiale Oberstufe des Landes Hessen werden Wissenschaftspropädeutik und „Kompetenzen im Umgang mit Sprache und bedeutsamer Zeichensysteme“ als Ziele für die Oberstufe benannt (HKM (KC ev. Religion) 2019, S. 4). Im Unterricht der Oberstufe soll neben dem Aufbau von profundem Wissen, eine Erweiterung der Sprachkompetenz erfolgen, kulturell bedeutsame Zeichensysteme erlernt werden zu beherrschen, eine vertiefte Allgemeinbildung aufgebaut werden und zudem eine allgemeine Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutische Bildung stattfinden (ebd., S. 4).

Um diese Ziele zu erreichen, wurden Kompetenzbereiche und Bildungsstandards formuliert. Auch hier spielt die Deutungsfähigkeit der Schüler*innen eine zentrale Rolle: „Die Lernenden können religiöse Sprachformen analysieren. Sie können religiöse Motive und Elemente u. a. in Texten, Bildern, Musik und Filmen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären. Biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, und theologische Texte können sie sachgemäß erschließen und methodisch reflektiert auslegen. Dabei handelt es sich oft auch um Glaubenszeugnisse, die sie in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen können, um so ihre Bedeutung aufzuweisen.“ (ebd., S. 14).

Dem Lesen von Texten wird hier eine zentrale Rolle zugewiesen. Dies spiegelt sich auch in der Forderung zum Baustein E2 „Deutungen der Wirklichkeit und die Bibel“ wider, in der das Lesen eines zusammenhängenden Bibeltextes (Ganzschrift) konkret gefordert wird (ebd., S. 33).

2.4.2.4 Umgang mit Texten im evangelischen Religionsunterricht

Das Christentum, als eine Buchreligion, verbindet ein besonderer Zugang zu Texten. Dies spiegelt sich auch im Religionsunterricht wider, in dem Textumgang eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Der Religionsunterricht stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen. Neben der Bibel begegnen den Schüler*innen noch weitere Textsorten im Religionsunterricht – Primärtexte in Form von Gebeten, Predigten, Briefen o. ä. oder wissenschaftliche Texten u. a. in Form von Fachtexten, Karten, Nachschlagewerken sowie Schulbuchtexten. Hierbei wird neben dem Textortenbewusstsein auch die Verwendung von Fachsprache im Religionsunterricht gefordert.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, erfordert der Religionsunterricht ein sprachbewusstes Arbeiten. Denn nicht immer lassen sich Texte klaren Kategorien zuordnen und die Grenzen zwischen Sachtext und literarischem Text verlaufen mitunter fließend. Insbesondere im Religionsunterricht werden Texte behandelt, die sich einer klaren Einordnung entziehen können und Merkmale beider Kategorien aufweisen, was einen fachspezifischen Umstand darstellt. Zu nennen sind hier beispielsweise „heilige Texte“, die für Schüler*innen besondere Herausforderungen im Verstehensprozess mit sich bringen. Schulbuchtexte stellen oftmals Sachtexte dar. Aber im Gegensatz zu anderen Schulfächern ist ihr Charakter nicht nur wissensvermittelnd, sondern oftmals auch persuasiv (Stromer 2012, S. 8). Das neue Wissen dient nicht nur der Fachwissensvermittlung, sondern ebenso der Erzeugung bestimmter Einstellungen und Handlungsweisen bei den Rezipient*innen.

Die Heterogenität bei Bibeltexten macht diesen Umstand im Umgang mit Fachtexten im Religionsunterricht noch komplexer, und stellt ein zentrales Handlungsfeld in diesem dar. Daher wird auf den Umgang mit religiösen Texten als den zentralen Texten im Religionsunterricht im folgenden Abschnitt besonders eingegangen.

Bereits 1980 konstatierte Mühlberger in den Christlich-pädagogischen Blättern, dass sich die Sprache des Glaubens so weit von der Alltagssprache entfernt habe, dass sie zu einer Fremdsprache geworden sei (S. 254). Aus diesem Grund sind Bibeltexte für Schüler*innen oftmals schwer zugänglich und bedürfen einer Art „Übersetzung“, um verstanden zu werden (Mühlberger 1980, S. 254). Diese Übersetzung ist nicht nur sprachlich, metaphorisch, sondern auch zeitlich zu verstehen. Hierzu gehören die in den Bibeltexten immanenten sprachlichen Bilder wie beispielsweise Metaphern, Symbole sowie Parabeln, die es im Religionsunterricht in Diskurs zu setzen und zu interpretieren gilt. Ebenso steht der Umgang mit Sachtexten, die unter anderem Teil von Schulbüchern sind, im Zentrum des Religionsunterrichts. Bei einer genaueren Betrachtung von Fachtexten in Schulbüchern zeigen sich insbesondere im Bereich der Lexik Herausforderungen für die Schüler*innen. Zu nennen sind hier die besondere Bedeutung von Eigennamen und Fachwörtern wie zum Beispiel Utopie und Apokalyptik. Auch eine Vermischung von Umgangssprache und Fachsprache in Bezug auf Begriffe wie *Geist* oder *Märtyrer* sind Teil des religionspädagogischen Diskurses. Hier ist auf die kontextabhängige Verwendung und die daraus resultierenden Probleme für die Schüler*innen zu verweisen. Auch spirituelle, theologische und literarische Texte werden im Religionsunterricht der Oberstufe behandelt, und müssen kontextualisiert werden (z. B. beim Verstehen von spirituellen Texten ist Fachwissen über die Kirchengeschichte zum Entstehungszeitpunkt des Textes notwendig).

Hier zeigt sich bereits, dass das Interpretieren von Sprache (in Textform) ein zentraler Bestandteil des Religionsunterrichts ist. Religiöse Texte werden im Religionsunterricht auch sprachreflektorisch untersucht. Es zeigt sich eine Nähe zum richtigen Umgang mit Texten, der als Schlüsselqualifikation auch Teil der Ziele des Deutschunterrichts darstellt. Wie in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern haben die Schüler*innen die Aufgabe (Fach-)Texte zu lesen, zu verstehen, wesentliche Informationen herauszufiltern, den (Fach-)Text in Bezug auf die Fragestellung zu untersuchen, zu analysieren und zu einer eigenen Urteilsfindung zu gelangen. Laut Kliemann benötigen die Schüler*innen hierzu aber nicht nur vielseitige Texte, sondern vor allem unterstützende Materialien, die die selbstständige Erschließung von Texten erst ermöglichen. Dieser Unterstützung fehle es allerdings noch im Religionsunterricht (Kliemann 2003, S. 66). Auch Adam und Wermke fordern beim Umgang mit Bibeltexten im Religionsunterricht, dass diese nicht gekürzt im Unterricht eingesetzt werden sollten, da so eine wissenschaftspropädeutische Textarbeit nicht mehr ermöglicht wird, weil gekürzte Bibeltexte nur noch eine Wahrheit zuließen (Adam und Wermke 2006, S. 311 f.). So verkomme Textarbeit zur Veranschaulichung von sicher geglaubtem Wissen, statt den Text in seiner Wirkung ernst zu nehmen (ebd., S. 311 f.). Erst in der Analyse ganzer Textpassagen können wissenschaftlich relevante Fragestellungen von den Schüler*innen entwickelt und mit Hilfe von Leitfragen zur Texterschließung bearbeitet werden (ebd., S. 315).

Hermeneutik in der Auslegung von Bibeltexten:

Dürfen biblische Texte mit den gleichen Mitteln ausgelegt werden wie andere? Nehmen wir die Bibel als literarischen Text oder als Sachtext? Schleiermacher greift die Frage in seinen berühmten Vorlesungen zur Hermeneutik 1838 auf: „Hier drängt sich uns beiläufig die Frage auf, ob die

heiligen Bücher des heiligen Geistes wegen anders müssen behandelt werden?“ (Schleiermacher et al. 2012, S. 125).

Er verneint, denn die Mittel des Verstehens durch die Adressant*innen des Textes, ob nun profaner oder heiliger Texte, seien identisch. Es ginge um die Aussageintention der Autor*innen, die zum Beispiel mit dem „hermeneutischen Zirkel“ zu ermitteln seien (ebd., S. 125 ff.). Hierzu gehören die Wissenschaften der Textkritik, des Sprachgebrauchs²⁰ und der psychologischen Interpretation, in denen es darum geht den Text „zuerst ebenso gut und schließlich besser zu verstehen, als sie [die Autor*innen] sich selbst verstanden hat“ (ebd., S. 94). Alle drei Interpretationen sind miteinander verflochten und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, so dass sie für sich selbst wiederum einen hermeneutischen Zirkel bilden. Zur biblischen Exegese gehört auch die narratologische Herangehensweise, die biblische Texte als literarische Kunstwerke betrachtet, die erst durch den Lektüreprozess erschlossen werden können (Pichler 2012, S. 46). Einen bedeutenden hermeneutischen Gegenentwurf verfasste Gadamer. Er stellt das Anwendungsinteresse der Rezipient*innen ins Zentrum des Textverstehens. So seien heilige Texte als Texte zu verstehen, die Antworten auf existenzielle Fragen der Menschen zu beantworten versuchen und, im Gegensatz zu Gesetzestexten, sie in ihrer Erfüllung Anwendung finden (Gadamer 2010). Auch die Bedeutung der Wirkungsgeschichte rückte Gadamer in den Mittelpunkt der Allgemeinen Hermeneutik. Die Historizität von heiligen Texten ist hierbei nicht von der Hand zu weisen. Beispielsweise könnten Luthers Aussagen zu den Juden nicht mehr so gelesen und verstanden werden, als hätte es den Nationalsozialismus und seine Auswirkungen („Ausschwitz“) nicht gegeben (Schluß 2013, S. 30). Es zeigt sich im Umgang mit heiligen Texten im Religionsunterricht eine doppelte Kontingenz – es müssen die historischen Texte als Artefakte gedeutet und verstanden werden, aber in gleichem Maß die Schüler*innen, die mit den Texten arbeiten, im pädagogischen Sinne mit ihren Bedürfnissen an die Texte ins Zentrum der religionspädagogischen (Text-)Arbeit im Religionsunterricht gerückt werden. Im religiösen Bildungsprozess sind hermeneutische Fähigkeiten als Kernkompetenz zu verstehen, da Schüler*innen mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten umgehen müssen.

2.4.2.5 Empirische Befunde

Bislang sind wenige Studien über die Religionspädagogik in der Sekundarstufe II vorhanden – eine Studie zum Umgang von Schüler*innen mit Fachtexten im evangelischen Religionsunterricht existiert bislang nicht.

Auch gibt es bisher wenige Studien darüber, wie Schüler*innen in der Oberstufe auf die inhaltlichen Angebote des Religionsunterrichts reagieren und welche Kompetenzen sie erwerben. Zu nennen ist hier die Dissertation von Höger zum Schöpfungsverständnis von Abiturient*innen (2008). Auch das Projekt „RUWO“ (RU-Werkstatt Oberstufe Erlangen) geht in einer Publikationsreihe „dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen“ (Grill-Ahollinger 2002, 2005) nach, in der mit Hilfe der Aktionsforschung Unterrichtsstunden transkribiert und analysiert wurden.

Vorhanden ist eine umfangreiche Forschung zu den Effekten des Religionsunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe I – beispielsweise vergleichende Studien zu Schüler*innen, die am Religionsunterricht teilgenommen und nicht teilgenommen haben, und deren Unterschiede in Bezug auf den Aufbau religionsbezogener Kompetenzen verglichen wurden (Benner 2011; Benner und Nikolova 2016; Ritzer 2010). Im Feld der Kompetenzforschung ist noch das Berliner RU-Bi-Qua-Projekt (Schüler*innen aller Schulformen in der zehnten Klasse) zu nennen

20 den Schleiermacher „Grammatik“ nennt (Schleiermacher 1838; Nachdr. 2018)

(Benner 2011), das auf die theoretische Modellierung und empirische Validierung des Konzepts „religiöse Kompetenz“ ausgerichtet war (Schambeck 2018, S. 323). Auch in der ETIK-Studie von Benner und Nikolova wurden Testverfahren entwickelt und validiert, in denen die ethisch-moralische Kompetenz der Schüler*innen erforscht wurde (2016).

Aktuell zu nennen sind weiterhin Studien zur Gestalt des Religionsunterrichts (Kenngott et al. 2015; Naurath et al. 2017; Riegel 2018b), dessen didaktischer Ausrichtung (Klie 2008; Lindner 2017; Mendl 2008) sowie Legitimation (Gärtner 2015) und kultureller Verortung (Simojoki 2012) (Riegel 2018a, S. 16 f). Des Weiteren stellt Tacke (2022) die These auf, dass „Sprachbildung im Religionsunterricht maßgeblich ausschlaggebend für den Lernerfolg“ der Schüler*innen sei und stellt in diesem Zusammenhang die Frage, „wie Sprachbildung im Religionsunterricht konzeptionell gedacht werden muss, damit diesen heterogenen Kontexten gewinnbringend Rechnung getragen werden kann“ (S. 102). Sie fordert einen Religionsunterricht, in dem die Sprachkompetenzen der Schüler*innen mit einem sprachsensiblen Fachunterricht gefördert werden, und somit dem Postulat der „religiösen Mehrsprachigkeit“ gerecht werden könne (Tacke 2022, S. 107)²¹.

2.4.3 Unterrichtsfach Geschichte

2.4.3.1 Das Fach und seine Geschichte

„Geschichte ist eine Wissenschaft, die durch Erforschung und Darstellung des Gewordenen (Vergangenheit) Prozesse des Werdens zu begleiten (Gegenwart) und zu beeinflussen (Zukunft) versucht.“ (Gies 2004, S. 110)

Der Begriff „Geschichte“ hat im Deutschen eine doppelte Bedeutung. Zum einen meint er „Geschehen in der Vergangenheit“, zum anderen „Bericht über das vergangene Geschehen“ (ebd., S. 107). Somit ist historisches Wissen an überlieferte Quellen aus der Vergangenheit gebunden, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Was wir heute über das Vergangene wissen, ist sowohl quellenabhängig als auch abhängig von der Perspektive des jeweiligen Historikers/der jeweiligen Historikerin. Da die historische Wirklichkeit unendlich variantenreich ist, kann sie nie von Historiker*innen in Gänze erfasst werden. Dementsprechend zeigt sich die Komplexität von Geschichte vor diesem Hintergrund: „history [...] about facts in much the same way that reading is about the alphabet“ (Spoehr und Spoehr 1994, S. 71).

Ab ungefähr den 1970er Jahren ist „Geschichtsbewusstsein“ eines der Ziele des Geschichtslernens, und es wurde ebenso in dieser Zeit schrittweise geklärt, was unter einer „Grammatik historischen Denkens“ zu verstehen sei: unter anderem die Ungleichheit von „Vergangenheit“ und „Historie“ sowie „Quelle“ und „Darstellung“ (von Borries 2009, S. 145). Jeismann und Riemenschneider summieren, dass Geschichtsbewusstsein seit Jahrzehnten als „zentrale Kategorie“ in der geschichtsdidaktischen Diskussion benannt wird. Sie verstehen unter dem Begriff den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive (Jeismann und Riemenschneider 1980, S. 179 ff.).

Martens konstatiert, dass die Geschichtsdidaktik nicht den Anspruch hat, lediglich geschichtliches Faktenwissen durch das Auswendiglernen von Zahlen und „Fakten“ zu initiieren, sondern vielmehr durch das historische Lernen den Blick bei den Schüler*innen für das Denken in „erkenntnistheoretischen Kategorien“ zu öffnen, die allem „Historischen“ und ihren „Deutungen“ innewohnen (2010, S. 22). Hierzu bedarf es als kategoriale Dimensionen, die für das Geschichtsbewusstsein im Geschichtsunterricht von Bedeutung sind, der Trias aus Analyse,

21 siehe auch „Sprachsensibler Religionsunterricht“ (Altmeyer et al. 2021).

Sach- sowie des Werturteils. Rüsen definiert hierzu „Historisches Lernen [als] ein[en] Entwicklungsprozeß des Geschichtsbewußtseins, in dem Kompetenzen der historischen Erinnerung erworben werden. [...] Die Fähigkeiten zu einer solchen Erinnerung der eigenen Lebenspraxis durch historische Erinnerungen lassen sich mit dem Begriff ‚*narrative Kompetenz*‘ zusammenfassen. [...] Diese Fundamentalkompetenz des Geschichtsbewußtseins, die es durch historisches Lernen zu erwerben gilt, lässt sich in drei Einzelkompetenzen zerlegen, die die empirische, die theoretische und die praktische Seite des Geschichtsbewußtseins betreffen: In eine Wahrnehmungs- und Erfahrungskompetenz, in eine Deutungskompetenz und schließlich in eine Orientierungskompetenz“ (1992, S. 238, Hervorh. i. O.).

2.4.3.2 Fachliche Inhalte

Die Arbeit mit Texten ist für den Geschichtsunterricht – analog zur Geschichtswissenschaft – zentral: Zeugnisse aus vergangenen Zeiten, die heute noch vorliegen und mit deren Hilfe versucht wird, die Vergangenheit zu rekonstruieren (Quellen), sind oftmals Texte. Geschichte selbst ist ausschließlich als sprachlich gebundene Narration denkbar (Darstellung), die Historiker*innen wie auch Schüler*innen als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen 2008, S. 263) konstruieren.

Dementsprechend ist die erkenntnistheoretische Unterscheidung von Quellen und Darstellungen für den Geschichtsunterricht ebenfalls essenziell und impliziert unterschiedliche Formen der Textnutzung. So dienen Textquellen als Lernmedien (dem Anspruch nach) dem Nachvollzug des Erkenntniswegs der Historiker*innen, während Darstellungen auf ihre Plausibilität geprüft werden oder der Informationsentnahme dienen. Sowohl Quellen als auch Darstellungen bilden wiederum die Grundlage für eigene Sinnbildungen bzw. eigene (nicht nur schriftliche) Narrationen.

2.4.3.3 Standards für das Abitur: EPA und KC für die Sekundarstufe II

In den späten 60er und frühen 70er Jahren war der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur umstritten, sondern sollte in einigen Bundesländern gar insgesamt vom Lehrplan gestrichen werden. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 integrierte das Fach Geschichte zum Sammelfach Gemeinschaftskunde. Die Stuttgarter KMK-Vereinbarung von 1972 legte die Möglichkeit des Abwählens des Faches zum Abitur fest. Erst mit dem Lübecker Abkommen von 1977 verbesserte sich die Situation des Faches ein wenig, denn seitdem ist das Fach als Leistungswahlfach uneingeschränkt wählbar und Abiturient*innen können Geschichte als Leistungsfach oder Prüfungsfach im Grundkursbereich wählen (Rohlfes 1997, S. 202). Es zeigte sich also die Notwendigkeit, die Beschäftigung mit der Vergangenheit in der Schule zu rechtfertigen und die politisch-pädagogische Dimension von historischer Bildung zu formulieren. Hierzu wurden fünf Begründungszusammenhänge für das Fach Geschichte als Erfahrungsfeld menschlichen Seins und Handelns benannt (Gies et al. 2004, S. 67 ff.):

- Geschichtslernen als Beitrag zur Erklärung von Gegenwartsphänomen (u. a. Verhältnisse, Institutionen, Konflikte usw.),
- Einblicke in den „Spielraum menschlichen Denkens und Handelns, Wollens und Wirkens“ zu gewinnen,
- Beitrag zur Entwicklung kritischer Aufklärung von etablierter Herrschaft und ideologisch-utopischer Totalentwürfe,
- Eröffnung universalgeschichtlicher Perspektiven – u. a. Erkennen von Alternativen zum Bestehenden und
- Geschichtenlernen als Gegenstand der Unterhaltung und des Vergnügens.

Diese Begründungszusammenhänge sind in direkter und indirekter Form in die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur sowie ins Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe des Landes Hessens für das Fach Geschichte eingeflossen²² und werden im Folgenden dargelegt. Insgesamt soll der Geschichtsunterricht das Ziel verfolgen, dass die Schüler*innen „historische Kompetenz“ erwerben, indem sie sich die Fähigkeit zum „selbstständigen historischen Denken“ aneignen, sich der Pluralität von Vergangenem bewusstwerden und lernen damit kritisch und versiert umzugehen (KMK 2005b (EPA Geschichte), S. 3). Des Weiteren soll die Fähigkeit geschult werden, unterschiedliche gesellschaftlich tradierte Sichtweisen vergleichen zu können und Geschichte für das eigene Handeln nutzbar zu machen (Schreiber 2008, S. 198).

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA):

In dem „Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005“ wurden die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Geschichte beschlossen. Dort heißt es konkret: „Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fachübergreifende und Fächer verbindende Themenwahl sollen Einsichten in historische, politische, soziale, geografische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden“ (KMK 2005b (EPA Geschichte), S. 3). Ziel des Geschichtsunterrichts sei der Erwerb historischer Kompetenz, die die Fähigkeit zum selbstständigen historischen Denken umfasse und sich in der Fähigkeit zur Untersuchung, Klärung und Darstellung geschichtlicher Phänomene, zur Deutung von Zusammenhängen und Zeitverläufen, zum historischen Diskurs sowie zu Folgerungen für Gegenwart und Zukunft zeige (ebd., S. 3). Die EPA betonen hier die Selbstständigkeit des historischen Denkens sowie später die Methodenkompetenz der Lernenden, die eine Befähigung zur Rekonstruktion der Vergangenheit impliziere sowie die Fähigkeit der selbstständigen Befragung von Darstellungen von Vergangenem auf dessen Deutungen und Bedeutung fokussiere (ebd., S. 3). Die Schüler*innen sollen dementsprechend in die Lage versetzt werden, Deutungen von Geschichte auf eigene historische Fragestellungen zu beziehen (ebd., S. 3). Darüber hinaus wird eine kulturgeschichtliche Perspektive im Fach Geschichte für die Schüler*innen relevant, die zu ihren „personalen und sozialen Orientierungen“ beiträgt, wobei auch hier explizit auf die Wichtigkeit der Prinzipien der „Multiperspektivität, Kontroversität und des Methodenpluralismus“ (ebd., S. 3) hingewiesen wird.²³ Unter historischer Kompetenz werden die Teilkompetenzen: Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen summiert.

Diese Teilkompetenzen zeigen sich in der Befähigung der Schüler*innen zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte (Narration von Geschichte), die die Schüler*innen befähigt, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen (ebd., S. 4).

In Bezug auf diese Studie ist die Methodenkompetenz besonders relevant, da der Schwerpunkt der Methodenbeherrschung auf der „Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen“, der „Analyse und kritische[n] Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen historischer Darstellung sowie [der] Entwicklung eigenständiger historischer Argumentation“ (ebd., S. 4) liegt, was die Forderung nach konkreter Textarbeit für den Geschichtsunterricht der Oberstufe bedeutet.

22 Dort werden sie zu den Prinzipien „Multiperspektivität, Kontroversität und des Methodenpluralismus“ (KMK 2005b (EPA Geschichte), S. 3) verdichtet.

23 Die Prinzipien wurden bereits weiter oben dargelegt.

Das Hessische Kerncurriculum für die Gymnasiale Oberstufe:

Im Allgemeinen enthalten schulische und fachbezogene Curricula auf administrativer Ebene normbezogene Aussagen darüber, was Schüler*innen lernen sollen. Sie haben dementsprechend eine „juristisch-didaktische Doppelfunktion“ (Schönemann 2004, S. 19). Von Borries stellt heraus, dass Curricula die Aufgabe haben, Themen und Inhalte, Ereignisse, Daten und Namen zusammenzufassen, die in den einzelnen Klassenstufen zu behandeln sind und somit Transparenz in der Leistungserwartung in den einzelnen Schulstufen schaffen (2007, S. 335). Die Auswahl der zu lernenden Inhalte und zu erarbeitenden Kompetenzen ist hierbei abhängig vom jeweiligen Kanonisierungsprozess (Kuss 1997, S. 534).

Für die gymnasiale Oberstufe hat das Hessische Kerncurriculum im Januar 2016 eine Umwandlung der alten Lehrpläne in Curricula vorgenommen. Sie wurden um Umsetzungsbeispiele für das Fach in den Einführungs- sowie Qualifikationsphasen ergänzt. Des Weiteren finden sich Beispiele für fächerübergreifende Themen und eine Matrix für die Erarbeitung von Bildungsstandards und Themenfeldern²⁴. Der Bildungsbeitrag des Faches knüpft im Sinne einer konsistenten „historischen, politischen und kulturellen Bildung in der gymnasialen Oberstufe an die Inhalte der Sekundarstufe I an und leistet“ laut KC Hessen „einen weiterführenden Beitrag zur Umsetzung des allgemeinen“ Bildungsauftrags, der in der Entwicklung der Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen liege (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 10). Hierbei fordere der Geschichtsunterricht von den Schüler*innen eine stärkere „selbstständige Wahrnehmung, Analyse, Beurteilung und Bewertung von“ Geschichte „als in der Sekundarstufe I“ (ebd., S. 10). Das fachliche Können zielt auf den Aufbau von „Wahrnehmungs-, Analyse- und Urteilskompetenz“ sowie die Dauer und den „Wandel in der Vergangenheit multiperspektivisch und multikausal“ erklären zu können (ebd., S. 10). Die Orientierungskompetenz verfolge „das Ziel der reflektierten persönlichen Stellungnahme auf der Grundlage“, der in der Verfassung des Landes Hessen und im „Hessischen Schulgesetz (§ 2) verankerten Werte“ (ebd., S. 10)

Die Kompetenzbereiche umfassen (ebd., S. 11 ff.):

- „Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit,
- Analysekompetenz für Quellen und Darstellungen,
- Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit,
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung“,
- Kompetenzerwerb in fächerübergreifenden und „fächerverbindenden Zusammenhängen“.

Für diese Studie ist die Analysekompetenz der Schüler*innen für Quellen und Darstellungen von besonderem Interesse, da sich hier in besonderer Weise der Umgang der Schüler*innen mit den Fachtexten zeigt. Darüber hinaus lässt sich dabei die Fähigkeit der Jugendlichen zur „multiperspektivischen Kritikfähigkeit“ rekonstruieren, die einen Teil der wissenschaftspropädeutischen Bildung darstellt (ebd., S. 10). Auch andere Kompetenzbereiche – wie Wahrnehmungskompetenz, Urteilskompetenz, und Orientierungskompetenz – benennen die wissenschaftspropädeutische Bildung explizit als Ziel des Oberstufenunterrichts im Fach Geschichte.

2.4.3.4 Umgang mit Texten im Geschichtsunterricht

Bereits Comenius hat in der Didaktik die „Anschauung“ als eines der bedeutendsten Mittel zur Initiierung von Lehr- bzw. Lernprozessen angesehen. Jedoch ist geschichtliche Realität aufgrund ihres Vergangenheitscharakters nicht direkt zugänglich, sondern muss über Medien der

²⁴ Auf die einzelnen Bereiche kann hier nicht weiter eingegangen werden, siehe hierzu KMK (2021): Umsetzungsbeispiele; Beispiele fächerübergreifende Themen Geschichte; Matrix Geschichte; Literaturhinweise KCGO Geschichte. URL: <https://kultus.hessen.de//Unterricht/Gymnasiale-Oberstufe-Kerncurricula> [Zugriff: 27.03.2024].

Überlieferung erfahrbar gemacht werden. Im Geschichtsunterricht ist die Sprache, die Aspekte von Geschichtlichkeit rekonstruierbar macht, Mittler. Hierbei sind für die Rekonstruktion von Geschichte einerseits Relikte aus der Vergangenheit, sog. historische Quellen, und andererseits Darstellungen über die Vergangenheit, Historiographien, im Geschichtsunterricht maßgeblich (Gies 2004, S. 219).

Um im Geschichtsunterricht das Vergangene den Schüler*innen vergegenwärtigen zu können, werden verschiedene Hilfsmittel verwendet (ebd., S. 219 f.):

- Geschichtsquellen als primäre Objektivationen der Handlungen und Hervorbringungen von Menschen in früheren Zeiten,
- Geschichtsdarstellungen als sekundäre Rekonstruktionen der Vergangenheit, erarbeitet von der Geschichtswissenschaft,
- Lehr- und Lernmittel, die unter didaktischen Gesichtspunkten speziell für das schulische Lehren und Lernen aufbereitet und erstellt wurden.

Die Medien der geschichtlichen Erinnerung werden ursächlich nicht von Historiker*innen, Lehrer*innen, Geschichtsdidaktiker*innen oder Schulbuchautor*innen erzeugt, sondern vielmehr durch die Geschichte selbst, eben durch die historischen Akteur*innen. Diese Zeugnisse der Akteur*innen nennt man im weitesten Sinne „Quellen“²⁵, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Im Geschichtsunterricht der Oberstufe sind schriftliche Unterrichtsmittel wie Quellen- und Arbeitstexte sowie historiographische Darstellungen, Zahlen, Tabellen und bildliche Darstellungen obligatorischer Bestandteil. White stellte bereits 1990 die in der Geschichtsdidaktik kontrovers diskutierte These auf, Geschichte sei Text. Die Arbeit mit Quellenheften und Textsammlungen ist in der Oberstufe stark vertreten, da die Vergangenheit nicht direkt zugänglich ist, sondern medial vermittelt bzw. in einem Medium festgehalten, untersucht und erschlossen werden muss. Ein Großteil dieser Medien sind Texte, was auch die große Bedeutung von Textarbeit im Geschichtsunterricht begründet (Gies 2004, S. 230). Hierbei ist nicht nur das Ziel der Kompetenz des Leseverständnisses durch Informationsentnahme aus Texten bei den Schüler*innen zu erhöhen, sondern auch durch die Arbeit mit schriftlichen Unterrichtsmitteln den Abbau einer naiven Schriftgläubigkeit zu schulen. Hierzu ist die Beherrschung textanalytischer und textkritischer Verfahren eine wesentliche Voraussetzung. Heuristische Textverfahren finden im Geschichtsunterricht der Oberstufe vermehrt Anwendung sowie die Anleitung zur Fähigkeit, den Authentizitätsgrad eines Textes abschätzen zu können (Schneider 2009, S. 15 ff.). Aus diesem Grund bedarf es der Interpretationskompetenz bei den Schüler*innen der Sekundarstufe II. Sie besteht in der Fähigkeit, historisches Wissen und historischen Sinn den Texten zu entnehmen sowie Vorarbeiten für die konkrete Beurteilung von Geschichte auf der Sach- und Werturteilsebene zu leisten. Die Kompetenz verweist wiederum auf die Textualität von Geschichte, und umfasst die Fähigkeit, aus schriftlichen und visuellen Zeichen Sinn zu entnehmen (Pandel 2015, S. 31).

Die Unterscheidung zwischen „Quellen“ und „Darstellungen“ ist für die historische Arbeit von fundamentaler Bedeutung.

25 Folgend wird unter dem Begriff „Quelle“ Textquelle verstanden. Auf die weitere Diskussion um alternative Begriffe wie z. B. die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärquellen wird nicht weiter eingegangen. Des Weiteren wird auf die Unterscheidung von unterschiedlichen Gattungen von Quellen und Darstellungen verzichtet, siehe hierzu u. a. Günther-Arndt (2014) sowie zum Thema Quelleninterpretation als zentraler unterrichtlicher Tätigkeit im Fach Geschichte: u. a. Pandel (2012).

Darstellungen entsprechen Zusammenfassungen von geschichtlichen Ereignissen/Perioden. Sie gehören zum festen Bestand der historischen Wissensvermittlung von historischem Wissen und des Geschichtsunterrichts. Geschichtsdarstellungen umfassen alle Texte, in denen Interpretationen von Geschichte stattfinden (Arndt 2014, S. 73). Die Aufgabe von Darstellungstexten besteht darin, eine historische Orientierung zu bieten. Neben der sachlichen Richtigkeit der Darstellungstexte, besteht die Aufgabe darin, abstrakte Ergebnisse historischer Forschung anschaulich und adressat*innengerecht beispielsweise in Schulgeschichtsbüchern darzustellen (Schönemann et al. 2011, S. 84). Hierzu gehören zum einen zeitgenössische Darstellungen von Chroniken und Annalen, zum anderen aber auch Schriften von Historiker*innen zu historischen Vorgängen, die mit zeitlichem Abstand verfasst wurden. Sie zeichnen sich durch ihre Perspektivität aus und erlauben im Geschichtsunterricht Aussagen über Geschichtsbilder zu tätigen. Als Sondergruppe von Darstellungstexten gelten die Schulbuchtexte, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher beleuchtet werden.

Quellen hingegen sind die Quellen unseres Wissens über die Vergangenheit, nicht aber diese selbst (ebd., S. 64). Pandel schlussfolgerte, ob dieses Umstands: „Historisches Wissen ist deshalb das Ergebnis der aktiven Erkenntnistätigkeit, die in der interpretierenden Rekonstruktion, der systematischen Analyse sowie der quantifizierenden Zusammenfassung des Historikers besteht“ (1997, S. 430). Das Historische ist hiernach ein gegenwärtiges und zeitlich gebundenes narratives Konstrukt. Die Geschichte als Gegenstand unterliegt dem Faktum der Überlieferung von historischen Begebenheiten mittels des Mediums der Quelle. Hierfür stehen zeitgenössische Quellen zur Verfügung, die unter anderem schriftlicher, akustischer und bildlicher Art sein können. Neben gegenständlichen Zeugen der Vergangenheit sind auch lebendige bzw. institutionelle (Zeit)Zeugen möglich.

Sie sind zugleich „Beweismittel für das Gewesene (Dokumente)“ (Gies 2004, S. 219) und bieten „Rekonstruktionsmöglichkeiten für das Gewesene (Monumente)“ (ebd., S. 219).

Durch das sprachliche Medium, über das Geschichte erst erfahrbar wird, gewinnt man Zugänge zur Vergangenheit. Hierbei sind die Informationen auf verschiedene Weise verschlüsselt und präsentieren jeweils immer eine bestimmte Sichtweise auf historische Ereignisse – u. a. mit einem subjektiven Blick und/oder spezifischem Interesse. Nichtsdestotrotz sind für den Geschichtsunterricht Quellen und die Thematisierung von Quellenlücken, Quellenkontroversen, neuen Quellenbefunden und der Glaubwürdigkeit von Quellen von konstitutiver Bedeutung (Hasberg 2002, S. 15 ff.). Nach einer weithin bekannten Definition von Quellen versteht man hierunter „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (Kirn und Leuschner 1972, S. 29). Um Quellen sach- und fachgerecht zu nutzen, hat die Geschichtswissenschaft ein vielseitiges Instrumentarium der Quellenanalyse sowie -kritik entwickelt. Die Frage, ob und wie man mit Quellen im Geschichtsunterricht umgeht, wird in der Geschichtsdidaktik schon lange kontrovers diskutiert.²⁶

Insbesondere für die Oberstufe ist die Arbeit mit Quellen obligatorischer Bestandteil laut EPA (KMK (EPA Geschichte) 2005b, S. 5).

Die Umstrittenheit des Einsatzes von Quellen im Unterricht zeigt sich in der bis heute anhaltenden Diskussion, obwohl bereits in 1970er Jahren die Entscheidung für den Quelleneinsatz im Geschichtsunterricht gefallen ist. Folgend werden zentrale Vor- und Nachteile benannt (Rohlfes 1997, S. 279 ff. und Günther-Arndt 2014, S. 77 ff.):

²⁶ siehe hierzu auch Schlegel und Schneider (1975).

Vorteile:

- Ermöglichung eines authentischen Zugangs zur Geschichte,
- Wiedergabe der authentischen Meinung des Verfassers/der Verfasserin,
- Ermöglichung eines multiperspektivischen Zugriffs auf Historie, da Quellen perspektivisch sind,
- Aufzeigen der Andersartigkeit der Zeit,
- Ermöglichung der Einübung von Interpretationsmethoden als Voraussetzung für einen kritischen Umgang mit Informationen

Nachteile:

- Mangelnder wissenschaftlicher Standard der meisten, in der Schule verwendeten, Textquellen,
- Steuerung der Schüler*innenmeinungen durch die begrenzte Auswahl von Quellen,
- Möglichkeit der Überforderung der Lernenden,
- Aufwand und Zeit bei der sach-, fach- und methodengerechten Quellenarbeit,
- Furcht vor „blinder Quellengläubigkeit“

Insgesamt zeigt sich bei dem Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, dass die Abhängigkeit der historischen Erkenntnis abhängig von den Interessen des erkennenden Subjekts das Problem der Subjekt-Objekt-Vermittlung aufwirft. Ein Geschichtsunterricht, der dieses problematisiert, verfolgt das Ziel, den Schüler*innen die Selbstvermittlung mit seiner/ihrer individuellen und sozialen Vergangenheit zu ermöglichen (Pandel 1997, S. 430).

Umgang mit Schulbuchtexten im geschichtsdidaktischen Diskurs:

Das Schulbuch gehört zu den wichtigsten und am häufigsten verwendeten Hilfs- und Arbeitsmitteln im Geschichtsunterricht (Rohlfes 1994; Fröhlich 2017) – nicht zuletzt wird es als „Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ (Gautschi et al. 2007, S. 17) bezeichnet. Da die fachdidaktischen Diskussionen nach PISA über den Diskurs um Bildungsstandards und Kompetenzen geprägt waren, spielte der digitale Wandel eher eine untergeordnete Rolle, so dass das analoge Schulbuch auch in Zeiten von Digitalisierung nach wie vor seine Vormachtstellung innehat (Bernsen et al. 2012, S. 6 f.).

Das Schulbuch selbst erfüllt, so der geschichtsdidaktische Diskurs, mehrere Funktionen: „Es vermittelt den Gegenstand des Lernens selbst: Es vergegenwärtigt, repräsentiert Geschichte und macht für Schüler – unter Umständen – das aus, was sie als Geschichte ‚erfahren‘“ (Hug 1977, S. 64, Hervorh. i. O.). Um diese Funktionen erfüllen zu können, besteht hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung von Geschichtsschulbüchern weitgehender Konsens darin, dass folgende Aspekte berücksichtigt sein sollten: sachliche Richtigkeit, Multidimensionalität, die klare Trennung der Ebenen Analyse, Sach- und Werturteil sowie die empirische, narrative und normative Triftigkeit (Fuchs 2014, S. 47).

Nimmt man die Bausteine moderner Geschichtsbücher zusammen, ergibt sich folgende Struktur (Abb. 2.5):

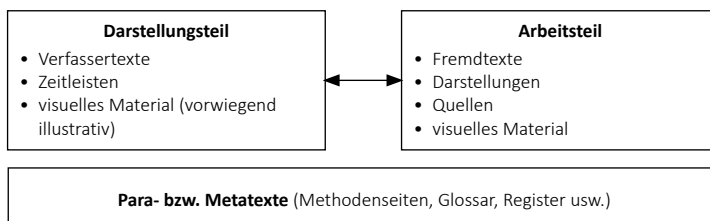


Abb. 2.5: Bausteine moderner Geschichtsschulbücher (frei nach Schönemann et al. 2011, S. 98)

Darstellungen in Schulbüchern stellen in der Regel den Konsens der Wissenschaft dar, und können folglich als seriös bzw. glaubwürdig gelten. Allerdings sind sie auch auf ihre Art „autoritär“, indem Geschichtsdarstellungstexte in Schulbüchern vorgeben, ein scheinbar allgemeingültig geltendes oder „gesichertes Wissen“ zu haben, welches in dieser Form nicht existiert (Günther-Arndt 2014, S. 63). Vielmehr können die Darstellungstexte lediglich den jeweiligen aktuellen Erkenntnisstand der Geschichtswissenschaft in gekürzter Weise darlegen, so dass sie immer zeitgebunden sind (ebd., S. 63). Viele Lehrwerke entsprechen zwar bei der Auswahl der historischen Gegenstände den Vorgaben der Kerncurricula der Länder, also den staatlichen Vorgaben, dem Anspruch auf Reflexivität sowie einer Diskurorientierung werden die Darstellungstexte jedoch nicht gerecht (Wunderer 2002, S. 107). Hierbei stellen sich die Darstellungstexte zu wenig selbst in Frage. Auch in Bezug auf die Verständlichkeit von Schulbüchern – als Beispiel sei hier das mitunter anspruchsvollste Geschichtsbuch für die Oberstufe, das „Geschichtsbuch Oberstufe“²⁷ genannt – überfordern viele Schüler*innen (ebd., S. 107).²⁸

Dies hat von Borries 2012 in einem Beitrag zum Geschichtsschulbuch diskutiert, in dem er zentrale Ergebnisse seiner umfangreichen empirischen Schulbuchforschung aus fast zwei Jahrzehnten zusammengestellt hat. Sein Fazit lautet, dass die meisten Geschichtsbücher sprachlich zu schwierig für die Schüler*innen formuliert seien und mindestens ein Drittel der Schüler*innen überfordere. Des Weiteren sei der fachlogische Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen in Geschichtsschulbüchern den meisten Schüler*innen nicht bekannt (von Borries 2012). In einer repräsentativen Studie aus dem Jahr 1992 sollten Schüler*innen anhand eines Textes Emotionen, Parteinahmen, einen Empathieversuch und Gegenwartfolgerungen äußern. Dabei zeigte sich, dass auch in der 12. Klasse eine historische Verarbeitung – auch in Bezug auf den Kontrast damaliger und heutiger Perspektiven und Maßstäbe – nicht stattfand, sondern vielmehr heutige Konventionen und Moralvorstellungen angewendet wurden (von Borries 1995, S. 141 ff. und 376 ff.).

2.4.3.5 Empirische Befunde

Über das Schulgeschichtsbuch sowie über Quellenarbeit gibt es eine umfassende fachdidaktische Forschung und Literatur (u. a. von Borries 1980, 1983, 1988, 2001; Martens 2010; Spieß 2014). In Bezug auf die Kombination von Schulbüchern mit neuen Medien liegen bisher nur wenige empirische Forschungsbefunde vor (u. a. Lee und McLoughlin 2010). Auch das Lesen von Fachtexten im Geschichtsunterricht der Oberstufe ist ein wenig erforschtes Gebiet (Ausnahme u. a.: Günther-Arndt und Lang 1998; Gautschi et al. 2007; Mainzer-Murrenhoff und Mierwald 2018). Schönemann et al. bemerken, dass empirische Forschungen zur Leseförderung und zur Förderung historischen Textverstehens für das Fach Geschichte noch nicht existieren (2011, S. 141).

Eine empirische Studie von Mägdefrau und Michler zeigte, dass Lehrpersonen mit den Aufgabenformaten aus den Geschichtslehrwerken teilweise unzufrieden seien und individualisierte Aufgabenformate präferierten. Es wurde moniert, dass Aufgaben oftmals auf das Herausfinden und reproduzierte Anwenden aus Quellen und Darstellungen abzielten, und mit der Forderung nach einer „neuen Aufgabenkultur“ (Heuer 2010) einhergingen (Mägdefrau und Michler 2012). Zudem wurde der zu starke Fokus auf Informationstexte als störend von den Lehrpersonen empfunden (Mägdefrau und Michler 2012). Die FUER-Gruppe entwickelte im Zuge ihrer

27 Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.) (2007): *Das Geschichtsbuch Oberstufe*. 2 Bände. Berlin: Cornelsen.

28 Für dieses Lehrbuch haben bekannte Schriftsteller*innen, Journalist*innen, Politiker*innen und Wissenschaftler*innen historische Essays verfasst.

Modellierung des „Kompetenzstrukturmodells Historisches Denken“ eine Matrix, die analytische und synthetische Operationen historischen Denkens abbildet, und verschiedene Modi „historischen Lesens“ (Körber et al. 2007) klassifizierte.²⁹

Spieß rekonstruierte den Kompetenzerwerb von Schüler*innen bei der Quellenarbeit im Geschichtsunterricht (Spieß 2014). Ein zentrales Ergebnis war, dass Schüler*innen „nur ansatzweise“ Kompetenzen im „Umgang mit quellenkritischen Informationen“ sowie den „Funktionen von Quellenkritik im historischen Erkenntnisprozess“ im Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht zeigten (ebd., S. 199). Spieß fasste als Ergebnis seiner Studie zusammen, dass die Schüler*innen „Wissen über Bestandteile einer Quellenkritik [...] in der Regel als deklaratives [...] Wissen“ (ebd., S. 199) im Unterricht präsentierten. Beim Umgang mit Perspektivität im Zusammenhang mit Quellen zeigte sich laut Spieß, dass die Schüler*innen „stark situationsabhängig“, innerhalb der Grenzen des im Unterricht gegebenen Lehr-Lern-Arrangements agierten, was des Öfteren „zu einer Nichtbeachtung des Standorts einer Quelle und damit zu einer Perspektivenaneignung“ im Umgang mit Quellen bei den Schüler*innen geführt habe (ebd., S. 202). Spieß kommt in seiner Studie zu den Kompetenzen der Schüler*innen im Umgang mit geschichtlichen Quellen zu folgendem Fazit:

„Die im Rahmen dieser Studie beobachtete Schere zwischen kommunikativ eingefordertem Verhalten und habitualisierter Praxis kann Erklärungen für die negativen Befunde vorheriger Studien liefern. Dass selbst fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Quellen und Darstellungen haben, überrascht nicht, wenn entsprechende Vorstellungen in der unterrichtlichen Kommunikation [...] lediglich auf der Ebene deklarativen Wissens bleiben und keine handlungspraktische Relevanz haben bzw. diese lediglich angemahnt wird. So verwundert es auch nicht, dass beispielsweise eine Quellenkritik und ihre eigentliche Funktion nachweislich nicht zum Repertoire von Abiturientinnen und Abiturienten gehört, wenn Unterrichtskommunikation normativ unerwünschte bzw. falsche Vorgehensweisen toleriert bzw. validiert werden“ (ebd., S. 230).

In der Pilotstudie von Hollstein, Meseth, Müller-Mahnkopp, Proske und Radtke wurde der Frage nach dem Umgang mit Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht nachgegangen (Hollstein et al. 2002; Meseth und Proske 2010). Ein Ergebnis der Studie war, dass „auf der erinnerungspädagogisch-programmatischen Ebene in Deutschland der Imperativ, aus der NS-Geschichte zu lernen, als Verknüpfung von historischem und moralischem Lernen operationalisiert wird“ (Meseth und Proske 2013, S. 7). Es wurde analysiert, dass in Deutschland die öffentliche Schule die Aufgabe habe, „zentraler Erinnerungs- und Lernort zu sein“ (ebd., S. 3). Dabei werde bei der „Vermittlung von historischem Wissen und der moralisch-politischen Sozialisation nachwachsender Generationen eine zentrale Funktion zugeschrieben“ (ebd., S. 3). Dies ginge im Unterricht damit einher, dass es bei moralischen Unterrichtsgegenständen nicht mehr um korrekte Sachurteile ginge, sondern vielmehr um moralisch korrekte Werturteile (Hogrefe et al. 2012, S. 27). Diese Ergebnisse decken sich auch mit denen aus der Studie von Zülsdorf-Kersting. Dort bemühten sich die Jugendlichen in Interviews „übermäßig korrekt zu antworten“ (Zülsdorf-Kersting 2007), wenn es um die Beurteilung von fachlichen Gegenständen aus dem Bereich Nationalsozialismus und Holocaust ging (Künzel 2020, S. 100).

Auf die Notwendigkeit von sprachsensibler Professionalisierung von Lehrpersonen zur Leseförderung im Geschichtsunterricht geht das Projekt (ProLeGu) ein (Handro und Kilimann 2020).

²⁹ Es wurden folgende Modi historischen Lesens klassifiziert: Modus historischen Lesens TYP 1: Ein vorliegender Text wird vom Lesenden als historisch-narrativ wahrgenommen. Modus historischen Lesens TYP 2: Dem Leseanlass liegt eine historische Fragestellung zugrunde und der Lesende erachtet Inhalte eines bestimmten Textes als hilfreich für die Beantwortung dieser Fragestellung (Hirsch 2015, S. 151 f.).

Dabei geht es um die Potentiale „sprachsensibler Professionalisierungskonzepte“ (Handro und Killmann 2020, S. 656), das „angehende Lehrkräfte theoriebasiert und erfahrungsbezogen in Prinzipien sprachsensiblen Geschichtsunterrichts einführt“ (ebd., S. 664). Erste Ergebnisse aus dem Projekt ProLeGu „legen nahe, dass die Integration von sprach- und fachdidaktischen Konzepten im Sinne einer theoretischen Grundlegung sowie ein reflektierter Praxisbezug wichtige Gelingensbedingungen für sprachensible Professionalisierungsprozesse sind“ (ebd., S. 664)³⁰. Insgesamt fehlen weiterhin empirische Studien zum Umgang mit Fachtexten im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.

2.4.4 Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft (politische Bildung)

2.4.4.1 Das Fach und seine Geschichte

Die moderne politische Bildung in Deutschland setzt mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs ein. Im Zuge der „Re-education“ sollte, auch dem Wunsch der alliierten Siegermächte entsprechend, rassistisches und militärisches Gedankengut entfernt und dafür demokratisches Bildungsgut eingeführt werden (Detjen 2013, S. 99 ff.). Dieser Entwicklung folgte die Implementierung des eigenständigen Fachs Politik. Die politische Bildung der Bundesrepublik Deutschland beginnt mit dem „Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 15. Juni 1950“. In den 1960er und 1970er Jahren wurden viele fachdidaktische Grundlagenwerke verfasst, die als *Klassiker* der Politikdidaktik verstandenen Autoren Fischer, Giesecke, Hilligen, Schmiederer und Sutor gelten bis heute (Sander 2022, S. 18). In diesem Zusammenhang wurde auch von der „didaktischen Wende“ (Fischer 1972) gesprochen. In der wissenschaftlichen Diskussion um die Weiterführung des Politikunterrichts in Deutschland ist der Beutelsbacher Konsens von 1976 von zentraler Bedeutung. Diesem Konsens unterliegen drei Grundprinzipien politischer Bildung, die seitdem Gültigkeit für den Unterricht in der politischen Bildung in Deutschland haben (Wehling 1977, S. 179 f.):

„Das Überwältigungsverbot;

1. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen;
2. Der Schüler/Die Schülerin muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine/ihre eigene Interessenlage zu analysieren.“

Die jüngeren Entwicklungen im Fach Politik und Wirtschaft sind durch die Folgen der ersten PISA-Studie (2000) geprägt, in dessen Folge auch für das Fach Politik und Wirtschaft Bildungsstandards eingeführt wurden. Zunächst war die politische Bildung davon aber nicht betroffen. Die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) formulierte 2004 einen eigenen Entwurf für nationale Bildungsstandards, der die politische Urteils-, Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten umfasste, und dessen Inhalte später in die Kerncurricula des Fachs Politik und Wirtschaft mit aufgenommen wurden (HKM (KC Politik und Wirtschaft) 2022).

2.4.4.2 Fachliche Inhalte

Politikunterricht hat die Aufgabe durch die Vermittlung von Politikkompetenz, den Schüler*innen die Bildung zu einem politisch mündigen Bürger/einer politisch mündigen Bürgerin zu ermöglichen (Weißenö 2019, S. 2). Politikkompetenz umfasst nach Detjen et al. (2012) fachliche Kompetenzen, die in der Schule durch den Aufbau von Fachwissen erworben

³⁰ siehe hierzu auch „Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik“ (Bert-ram und Kolpatzik 2019).

werden. Das Modell beschreibt die kognitiven, motivationalen und selbstregulativen Basisqualifikationen, die „die Schüler*innen dazu befähigen, am politischen Leben in Selbstachtung teil[zunehmen]“ (Weißeno 2019, S. 2). Das Modell der Politikkompetenz benutzt den psychologischen kontextspezifischen Kompetenzbegriff und dessen wissenschaftstheoretische Grundlegung (Klieme und Hartig 2007). Es beschreibt vier Kompetenzdimensionen – Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen und Motivationen (Detjen et al. 2012, S. 15 ff.). Politische Bildung hat als Integrationsfach, anders als andere Fächer wie etwa Deutsch, Mathematik oder Biologie nicht eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin, sondern weitere Bezugsdisziplinen aus Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Geschichte (Massing 2007, S. 32). Laut GPJE wird in der politischen Bildung von einem weiten Politikbegriff ausgegangen, der auch ökonomische Prozesse, geschichtliche Bedingen sowie gesellschaftliche, rechtliche und ökologische Themen mit einbezieht (GPJE 2004, S. 9 f.). Um wissenschaftsorientiertes Arbeiten in der politischen Bildung zu ermöglichen, gilt es, eine multiperspektivische Strukturierung des Unterrichts, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Teilbereiche, vorzunehmen und den Bildungsgegenstand dementsprechend fachlich und fachdidaktisch aufzubereiten (ebd., S. 264). Dem „Faktum der Pluralität“ von Meinungen, nämlich der Tatsache, „dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern“ (Arendt 2018, S. 17; 279), wird durch den Beutelsbacher Konsens Rechnung getragen. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Politikunterricht kontrovers behandelt werden (Wehling 1977, S. 179 f.).

Wissenschaftspropädeutik ist von der Wissenschaftsorientierung im Politikunterricht zu differenzieren. Im Unterschied zur Wissenschaftsorientierung zielt die Wissenschaftspropädeutik speziell auf die Studierfähigkeit der Schüler*innen ab. Zu den Lernzielen der Politischen Bildung in der Sekundarstufe II gehören unter anderem die Vermittlung von methodischen Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher Analysekompetenz – der Wissenschaftspropädeutik. Bereits im Beutelsbacher Konsens von 1976 wurde das Ziel benannt, eine Kultur der Selbstständigkeit durch die Politische Bildung erreichen zu wollen (ebd., S. 179 f.). Hierzu bedarf es auch der methodischen Fähigkeit des sinnfälligen Lesens von Fachtexten sowie des Umgangs mit verschiedenen Textsorten und das gezielte Suchen nach Informationen in Nachschlagewerken, Fachbüchern, im Internet usw. (GPJE, 2004, S. 17 f.). Vor allem die Fähigkeit zum Lesen darf in der Politischen Bildung nicht unterschätzt werden, da sie erst die Voraussetzung für das politische Urteilen und Handeln bildet. Lesekompetenz in der Politischen Bildung verlangt aus Texten Informationen zu ermitteln, Bedeutungen zu konstruieren und Schlussfolgerungen zu ziehen, die obendrein mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung gesetzt werden müssen, um zu einem eigenen und begründeten Urteil zu gelangen. Demnach stellt Lesen eine Schlüsselkompetenz dar. Zur Politischen Bildung in der Oberstufe gehört neben der Vermittlung genereller methodischer Fähigkeiten, die Schüler*innen ansatzweise mit wissenschaftlichen Methoden, Denkweisen und Inhalten bekannt zu machen. Der Umgang mit Theorien oder Theoriestücken stellt ein besonders hohes Niveau dieser Wissenschaftspropädeutik dar (Reinhardt 1997, S. 23 ff.). Politische Bildung legt darum auch den Schwerpunkt auf die Befähigung der Schüler*innen zum sozialwissenschaftlichen Analysieren, indem sie etwas über Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildung in den Sozialwissenschaften erfahren. Demnach bildet auch die Wissenschaftspropädeutik durch entsprechende Textrezeption keinen eigenständigen Themenkomplex in der Politischen Bildung. Vielmehr ist sie Ausdruck der Erwartung, Gegenstände der verschiedenen Themenkomplexe aus dem Blickwinkel von Theorien

und Erklärungsversuchen zu betrachten und nach Möglichkeit in geeigneten Fällen Methoden empirischer Sozialforschung und hermeneutischer Textexplikation anzuwenden (Detjen 2013, S. 277).

2.4.4.3 Standards für das Abitur: EPA und KC für die Sekundarstufe II

Dieser Anspruch spiegelt sich auch indirekt in den Vorgaben des Kerncurriculums für die Zielsetzungen des Fachs Politik und Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe wider. Dort heißt es: „Politische und ökonomische Bildung im Fach Politik und Wirtschaft der gymnasialen Oberstufe versteht sich schließlich selbst als Reflexionsraum politischer und ökonomischer Prozesse sowie der damit verbundenen gesellschaftlichen Interessenlagen und reflektiert die grundsätzliche Pluralität und Kontroversität politikwissenschaftlicher, wirtschaftswissenschaftlicher und soziologischer Handlungen, Haltungen, Sinnvorstellungen und Theorien“ (HKM (KC Politik und Wirtschaft) 2022, S. 11). Auch in den EPA-Beschlüssen von 1989 in der Fassung von 2005 werden diese Anforderungen an die Schüler*innen in zu erwerbenden Kompetenzen zusammengefasst (KMK (EPA Sozialkunde/Politik) 2005c, S. 13): „Die politische Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu entwickelnden Demokratiefähigkeit junger Menschen durch folgende Voraussetzungen:

- Sach-, Analyse- und Urteilskompetenz: Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen.
- Methodenkompetenz: Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen fachspezifischen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können.
- Handlungskompetenz: Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.“

In diesen beiden Zielformulierungen (KC und EPA) zeigt sich, dass sich das Politische ganz wesentlich durch die Lektüre von Texten erschließt, da sie oftmals die wichtigste Informationsquelle für die politische Bildung sind. Die geforderten Analyse-, Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenzen (KMK (EPA Sozialkunde/Politik) 2005c, S.12 f.) sind in Interdependenz zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten zu sehen.

2.4.4.4 Umgang mit Texten im Politik- und Wirtschaftsunterricht

Lerngelegenheiten verweisen auf unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit Textarbeit im Unterricht der politischen Bildung. Mit Textarbeit können im Politikunterricht verschiedene Textsorten (Sachtext, Tabelle, Internetquelle, Symbole) gemeint sein, die in ein weites Verständnis von Aufgaben eingebunden sein können. Steinert et al. (2013) unterscheiden drei Arten von Textarbeiten: a) Reflektieren und Bewerten von Texten, b) Umgang mit diskontinuierlichen Texten, c) Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren. Qualität und Umfang der Textarbeit tragen nach Walbergs Produktivitätsmodell zum Lernerfolg der Schüler*innen bei (1986). Kuhn schlägt im Politikunterricht die Verwendung einer „politikdidaktischen Hermeneutik“ zur Textanalyse vor (2009, S. 195 ff.). Hierbei sollen drei Stufen der hermeneutischen Rekonstruktion stattfinden: Verstehen, Auslegen und Anwenden (Gadamer 2010). Im Verstehensprozess soll zunächst der Text verstanden werden und mit dem Vorwissen der Lesenden in Beziehung gebracht werden. Bei der Auslegung des Texts werden bestimmte Fragestellungen, Theorien und Konzepte zum Gegenstand Politik und Gesellschaft als Interpretationsfolie für

den Text verwendet. Anwendung bedeutet nach Kuhn, dass im Kontext der Textanalyse die Texte unter gesellschaftspolitischen, fachdidaktischen und methodischen Kriterien einzuordnen, zu kritisieren und weiterzudenken sind (Kuhn 2009). Um bei Schüler*innen ein „ontologisches Missverständnis“ auszuschließen, betont Weißeno, dass gegenüber den Schüler*innen transparent gemacht werden muss, dass politische Texte nie die Wirklichkeit selbst sind, sondern immer eine Konstruktion der Wirklichkeiten darstellen. Sie sind ausschnittshaft und subjektiv gefärbt. Aus diesem Grund müssen Schüler*innen den Text rekonstruieren, um nicht einem naiven Textverständnis zu unterliegen (1993, S. 15 f.). Ebenso ist auf das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses zu achten. Politische und gesellschaftliche Kontroversen müssen in den ausgewählten unterrichtlichen Texten Beachtung finden (Detjen 2013, S. 351). Ein weiteres Problem beim Textumgang im Politikunterricht ergibt sich aus der Verwendung gekürzter politischer Texte. Wenn politische Texte für schulische Zwecke zu stark gekürzt und aus dem Zusammenhang gerissen werden, wird der Text zu einem „Steinbruch“, der im Extremfall eine erneute Konstruktion des Texts darstellt, weil die Kerngedanken des Ursprungstexts gar nicht mehr nachvollzogen werden können (Massing 2014, S. 44). Wissenschaftspropädeutik im Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu praktizieren, bedeutet auch den Umgang mit Theorien und Theoriestücken vorzunehmen. Laut Reinhardt stellt dies eine besonders hohes Niveau für die Wissenschaftspropädeutik dar (1997, S. 23 ff.). Speziell der auf das Methodenlernen ausgerichtete Teil der Wissenschaftspropädeutik vermittelt Wissen über Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildungen in den Sozialwissenschaften und befähigt die Schüler*innen zum sozialwissenschaftlichen Analysieren (Detjen 2013, S. 244). Generell entspricht der Wissenschaftspropädeutik, wenn Schüler*innen im Unterricht etwas über Wissenschaften erfahren (ebd., S. 244). Dazu gehören Kenntnisse über Leistungen und Grenzen der Wissenschaften, Einblicke über wissenschaftliche Diskurse und Konfliktlinien, aber auch Wissen über die Vorläufigkeit und Begrenztheit wissenschaftlicher Aussagen (Behrmann et al. 2004, S. 375 ff.).

2.4.4.5 Empirische Befunde

Es sind bis dato kaum empirische Studien zum Umgang mit Texten in der politischen Bildung im Oberstufenunterricht bekannt, so dass der Einschätzung von Weißeno vor 30 Jahren auch heute noch zugestimmt werden muss: „Texte konstituieren politische Erfahrungen. [...] Allerdings ist die politikdidaktische Betrachtung der unterrichtlichen Textarbeit eher ein Desiderat [...]“ (1993, S. 5). Die wenigen empirischen Befunde werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Weißeno et al. (2019) haben metakognitive Strategien des Textverstehens und ihrer Bedeutung für das politische Fachwissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen untersucht und dabei im Besonderen gefragt, ob für das politische Lernen in der Schule Strategien zur Textarbeit zentral sind, da sie zu einem tieferen Verständnis führen könnten (ebd., S. 95). Es wurden hierzu 2596 Schüler*innen verschiedener Klassenstufen an Realschulen, allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien befragt. Ergebnis der Studie war zwar, dass metakognitive Strategien zum Textverstehen positiv mit dem politischen Fachwissen der Schüler*innen korrelierten, aber diese Zusammenhänge in der Studie „moderat bis gering“ waren (ebd., S. 105 f.). Eine weitere Studie zur Textarbeit im Politikunterricht und zu ihrer Bedeutung für die kognitive Aktivierung und das Ausdifferenzieren des politischen Fachwissens von Weißeno und Grobshäuser (2019) wurde mit 1324 Realschüler*innen durchgeführt und ging der Frage nach der Häufigkeit verschiedener Textarbeiten, nach der kognitiven Aktivierung durch Hausaufgaben im Zusammenhang mit dem Lernergebnis in Form von schulischem politischen Fachwissen nach (S. 173). Ergebnis dieser Studie war, dass mehr Textarbeit im Unterricht zu einem

herausfordernden politischen Unterricht führte, der aber nicht mit einem höheren politischen Wissen der Schüler*innen einherging (Weißeno und Grobshäuser 2019, S. 173). Zur Art und Wirkung von unterrichtlichen Textaufgaben findet sich weitere empirische Forschung: In einer qualitativen Studie untersuchte Weißeno (2006) das Unterrichtsmaterial, die Anforderungen der Lehrperson an die Klassenarbeit und zwei Schüler*innenlösungen. Ein Ergebnis der Studie war, dass fachliche Misskonzepte der Lehrperson, die durch ihre Überzeugungen entstanden waren, mit der Beurteilung der Schüler*innenleistungen einhergingen (Weißeno 2006). Weitere Studien zeigen, dass Schüler*innen bei der Bearbeitung und Lösung offener Lernaufgaben auf gemeinsam geteilte Fachkonzepte und Fachbegriffe zurückgreifen (Hahn-Laudenberg 2013; Manzel und Nagel 2019; Weißeno 2020). Die Vernetzung von Fachkonzepten in Schüler*innenvorstellungen wurde in Studien zu *Concept Maps* untersucht (Manzel und Gronostay 2013; Gronostay 2019). In Videostudien wurde analysiert, dass im Politikunterricht das Faktenniveau mit 71 Prozent gegenüber dem Zusammenhangsniveau mit 28 Prozent und dem Konzeptniveau von 1 Prozent dominiert (Manzel und Gronostay 2013). Gronostay zeigte zudem, dass Schüler*innen mit und ohne Argumentationstraining ihre Behauptungen im unterrichtlichen Diskurs überwiegend nicht begründeten und auch nicht relativierten (2019, S. 154). Des Weiteren zeigten Studien zur politischen Argumentations- und Urteilsfähigkeit von Schüler*innen im Politikunterricht der Oberstufe, dass ein erheblicher Teil der Schüler*innen nicht einmal die niedrigste Urteilsstufe erreicht, sondern vielmehr unbegründete Behauptungen und emotional gefärbte Meinungen äußert (Manzel und Weißeno 2017; Weißeno 2020). Es hat sich bei der Recherche zum Forschungsstand gezeigt, dass die empirische Unterrichtsforschung im Politikunterricht der Oberstufe Forschungsdesiderate bereithält, die sich explizit mit der Textarbeit in der Sekundarstufe II beschäftigen. Reinhardt (2018) wies darauf hin, dass angesichts beschränkter Ressourcen umfassende Längsschnittuntersuchungen wie zum Beispiel von PISA für die politische Bildung nicht realistisch seien. Sie schlägt aber vor, sich mehr auf die vorhandenen Möglichkeiten zur Gewinnung empirischer Daten zu konzentrieren: „Viele kleine Forschungsprojekte bzw. Bruchstücke aus Forschungen zu anderen Themen können zwar kein vollständiges Bild von politischer Bildung verschaffen, aber vielleicht Indizien für interessierende Fragestellungen liefern“ (Reinhardt 2018, S. 147 f.). Insofern trägt diese Studie dazu bei, einen empirischen Beitrag in diesem Forschungsfeld zu leisten.

3 Das Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik

Auf das Konstrukt der Wissenschaftspropädeutik wird im folgenden Kapitel eingegangen, dabei werden einerseits die theoretischen Referenzen im Kapitel „Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe“ (Kapitel 3.1) und andererseits die bildungspolitischen Zielvorgaben im Kapitel „Curriculare Erwartungen an Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 3.2) vorgestellt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Rezeption der aktuellen Forschungslage zur Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe und dem Aufzeigen von Forschungsdesideraten zum Untersuchungsgegenstand (Kapitel 3.3).

3.1 Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe

Wissenschaftspropädeutik ist nach Hahn (2017) ein „spezifisches didaktisches Prinzip“ in der Oberstufe. Dieses geht über die reine Wissenschaftsorientierung hinaus (Hahn 2017; Deutscher Bildungsrat 1970). Der Unterricht in der Oberstufe soll zu einer vertieften Allgemeinbildung, Studierfähigkeit sowie Wissenschaftspropädeutik bei den Schüler*innen führen (Hahn 2008, S. 161). Diese Trias an Zielen lässt sich hierbei nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Nach Fischer definiert sich Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe durch die „Hinführung zur modernen Wissenschaftlichkeit in ihrer Maßgeblichkeit, Zuständigkeit, aber auch Bedenklichkeit“ (1985, S. 704). Wissenschaftspropädeutik meint im Gegensatz zur Wissenschaftsorientierung, die „für den Unterricht jeder Schulart“, Schulstufe und Schulfach gilt, eine darüberhinausgehende „explizite Reflexion des über moderne Wissenschaften vermittelten Wissens und Könnens“ (Hahn 2017). In der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.03.2023“ heißt es unter der Rubrik *Zielsetzung*: „2.1 Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK 2023, S. 6). Durch den wissenschaftspropädeutischen Unterricht soll die in fast allen Bildungstheorien enthaltene Zielvorstellung realisiert werden, die Schüler*innen zur autonomen wissenschaftlichen Arbeit zu befähigen (Fischer 1985). Hiernach wird mit der Bescheinigung der Allgemeinen Hochschulreife das Ziel einer Studierfähigkeit verknüpft, die auch mit einer wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspropädeutischen Grundbildung verbunden ist (Kutscha 1978).

Das Hessische Kerncurriculum³¹ gibt zudem im Kapitel zu den überfachlichen Kompetenzen, die die Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe erwerben sollen, im Bereich der Wissenschaftspropädeutik folgende Kompetenzen an, die die Schüler*innen in der Sekundarstufe II erwerben sollen.³²

31 Es wird hier auf das Hessische Kerncurriculum verwiesen, weil ein Großteil der Daten, die in dieser hier vorgestellten Studie im Unterricht der gymnasialen Oberstufe erhoben wurden, in Hessen liegt.

32 „**Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen:** fachliches Wissen nutzen und bewerten; die Perspektivität fachlichen Wissens reflektieren; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen; Verständigung zwischen Laien und Experten initiieren und praktizieren; auf einem entwickelten/gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen“ (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 8; HKM (Politik und Wirtschaft) 2022, S. 8; HKM (KC evangelische Religion) 2019, S. 8; HKM (KC Geschichte) 2021, S. 8, Hervorh. i. O.).

Die Idee der Wissenschaftspropädeutik wird in den Vereinbarungen zur Gestaltung der Oberstufe an die Erwartung einer Studierfähigkeit geknüpft. Grundsätzlich ist es möglich, die Studierfähigkeit als ein „Ensemble von Fähigkeiten [...], ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber 2009, S. 108) zu bestimmen. Es umfasst aber auch die „rechtliche Seite der Studienberechtigung“ (Hahn 2017). Einigkeit in Bezug auf die „konkreten Erwartungen, die ein erfolgreiches Hochschulstudium kennzeichnen“ (Hahn 2017), gibt es nicht. Vielmehr lässt sich Studierfähigkeit als ein durch „bestimmte historisch variable Handlungsanforderungen im Studienalltag“ (Schröter 2003, S. 92, zit. nach Hahn 2017) definieren. Auf formaler Ebene bedarf es laut Huber einer Studien- und Fachmotivation, die mehrere Facetten umfasst: „inhaltlich (Themenfindung etc.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination), methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i. w. S.), lebenspraktisch (Wohnung und so geregelt kriegen)“ (Huber 2009, S. 15, zit. nach Hahn 2017). Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass es für die Schüler*innen in der Oberstufe bedeutsam ist, nicht nur wissenschaftliche Grundlagen zu erlernen und gemäß wissenschaftlichen Regeln zu arbeiten, sondern auch Verfahren der Wissenschaft sowie Kontexte, Bedingungen und Auswirkungen von Wissenschaft gemeinsam im Unterricht der Oberstufe zu reflektieren (Hahn 2009; Huber 2009). Dass es bei der Vermittlung dieser wissenschaftlichen Grundlagen einen indizierten Mangel gibt, zeigen die vielfältigen universitären Angebote, um die Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen zu unterstützen.

Blankertz (1966; 1971) und von Hentig (1966; Hentig et al. 1971) entwarfen jeweils umfassende Konzepte für die Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II, in der eine kritisch-reflexive Perspektive auf Wissenschaft im Unterricht verfolgt wird (Hahn 2008, S. 163). Diese kritische Perspektive wurde in der Bonner Vereinbarung zur „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ (KMK 1972 i. d. Fassung von 2021) mit aufgenommen und ist seitdem Teil der Zielvorstellungen an eine Wissenschaftspropädeutik, die zu einer „Hinführung zur modernen Wissenschaftlichkeit in ihrer Maßgeblichkeit, Zuständigkeit, aber auch Bedenklichkeit“ (Fischer 1985, S. 704) führt. Vor diesem Hintergrund ist die mit der Studie verbundene Zielsetzung einer Analyse der Fachtextrezeption auch im Hinblick auf den Auftrag der Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe zu sehen.

3.2 Curriculare Erwartungen an Wissenschaftspropädeutik

In den Beschlüssen von 2002 und 2008 hat die Kultusministerkonferenz ihre Anforderungen an die Prüfungsleistungen von Abiturient*innen in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) konkretisiert: „Um die Transparenz, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Prüfungsverfahren und -anforderungen in der Abiturprüfung weiterhin zu gewährleisten, wurden die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* (EPA) in den letzten Jahren in allen Fächern neu gefasst. So sollen zwischen den Ländern ein vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen gesichert werden, die über den spezifischen Auftrag des jeweiligen Faches hinausgehen. Bei der Neufassung wurden die Erkenntnisse

Auf Grundlage des selbstständigen Arbeitens (KMK 2023, S. 6) sollen die Schüler*innen „Kenntnisse, Einsichten, Tugenden und Haltungen“ in Bezug auf (Huber 2009, S. 45):

- „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Lern- und Studienstrategien,
- Grundbegriffe und Grundmethoden in fachlicher Konkretisierung und überfachlichem relativierenden Vergleich,
- Metareflexion in philosophischen (etwa in wissenschaftstheoretischem oder ethischem), historischem und sozialem/politischen Bezugsrahmen“ erwerben.

internationaler Vergleichsuntersuchungen, aber auch Expertisen von Wissenschaftlern zur fachdidaktischen Situation einzelner Fächer einbezogen“ (KMK 2008, S. 1). Die bis dahin geltende Steuerungsstrategie der „Input-Orientierung“, bei der davon ausgegangen wurde, „dass Vorgaben für Stundenzahlen, Vertiefung von Fächern und die Regularien für die Abiturprüfung hinreichende“ Bedingungen für das Leistungsniveau der Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe II darstellten, wurde zugunsten von Bildungsstandards geändert (Köller 2013, S. 31). Die EPA sollen für den gesamten Fächerkanon der Oberstufe gelten, um ein zwischen den Ländern vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen zu sichern (Köller 2013, S. 31; KMK 2008, S. 8 f.). „In ihrer Gesamtheit sind die Einheitlichen Prüfungsanforderungen einem Begriff der wissenschaftsorientierten Bildung verpflichtet. Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen setzen einen Unterricht voraus, der selbstständiges Lernen, wissenschaftsorientiertes Arbeiten sowie die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und der Kooperationsbereitschaft zum Ziel hat. Unterrichtsverfahren, die problembezogenes Denken anregen, und Formen des Lehrens und Lernens, die zur Selbständigkeit und zur Kommunikationsfähigkeit beitragen, sollen vorrangig praktiziert werden“ (KMK 2008, S. 2). Auch hier wird die wissenschaftspropädeutische Funktion der Oberstufe betont, mit der Folge, dass selbstständiges Lernen, wissenschaftsorientiertes Arbeiten und die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft als Ziele benannt werden (Köller 2013).

3.3 Forschungsstand zur Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe

Laut Dettmers et al. (2010) entzöge sich die Wissenschaftspropädeutik aufgrund ihrer Komplexität und ihres fächerübergreifenden Charakters als Konstrukt der empirischen Forschung. Einige Studien versuchten Facetten wissenschaftspropädeutischen Arbeitens zu erfassen, wobei der Fokus zumeist auf den Schulleistungen der Schüler*innen lag und weniger wissenschaftspropädeutische Kompetenzen der Schüler*innen in den Fächern untersucht wurde.

Beispielsweise wurden in der Studie „Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (BIJU) Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter in einem Mehrkohorten-Längsschnitt erforscht, indem eine vergleichende Analyse von Entwicklungsverläufen unter differenziellen institutionellen Rahmenbedingungen untersucht wurde (Köller 2013, S. 33). Es zeigten sich in den Ergebnissen der Studie große Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen des Gymnasiums und der Gesamtschule. „So erreichten Schülerinnen und Schüler der Mathematik-Leistungskurse an Gesamtschuloberstufen im Mittel nicht das Leistungsniveau der Grundkurse an Gymnasien. Die Leistungen eines erheblichen Anteils der Schülerschaft an Gesamtschulen lagen auf einem Niveau, bei dem auch Mindeststandards, wie sie in der Oberstufe erwartbar sind, verfehlt wurden. Mindeststandards wurden hier definiert als mittleres Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, die im Mathematik-Grundkurs des letzten Zeugnisses die Note „ausreichend“ erhalten hatten“ (ebd., S. 34). Dabei lag bei der BIJU-Studie der Fokus auf den fachlichen Leistungen der Schüler*innen, nicht auf ihren wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen im Unterricht.

Im Rahmen der TIMSS-Studie wurde eine repräsentative Stichprobe der Schüler*innen am Ende der Oberstufe, die in den Leistungen Mathematik und Physik geprüft wurden, erhoben (Baumert et al. 2000). In den Ergebnissen zeigte sich, dass rund 70 Prozent der getesteten Schüler*innen am Ende der Oberstufe die Lernziele des voruniversitären Mathematikunterrichts nicht erreichten (ebd., S. 34). Dabei wurde jedoch nicht auf Konzepte von Wissenschaftlichkeit im Fach eingegangen bzw. dieses Wissen der Schüler*innen untersucht.

In der TOSCA-Studie (2002) wurden die im Abitur erreichten Kompetenzniveaus in den Fächern Mathematik und Englisch an allgemeinbildenden Gymnasien, mit denen an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg verglichen (Köller et al. 2004; Neumann und Trautwein 2013). Die Studie konzentrierte sich darauf die fachspezifischen Leistungen der Schüler*innen zu ermitteln, da sich aufgrund der Unbestimmtheit der Wissenschaftspropädeutik in den untersuchten Fächern diese schwer erforschen ließ. Ein Ergebnis der Studie war, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Schulzweigen in dem Erreichen der Standards für die Fächer zeigten. Hierbei erreichten die Schüler*innen der allgemeinbildenden Schulen die Standards, „erhebliche Schüleranteile“ (Köller 2013, S. 39) an beruflichen Gymnasien konnten die definierten Standards nicht erreichen (ebd., S. 39). Auch hier fehlt also eine explizite Untersuchung der wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen der Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe II.

Die in der TOSCA-Studie verwendeten Tests zu voruniversitären Mathematik- und Englischkenntnissen wurden auch in der Lernausgangslagenuntersuchung LAU 13 verwendet (Trautwein et al. 2007). In dieser Lernausgangslagenuntersuchung wurden die fachlichen Leistungen der Schüler*innen des kompletten Abiturjahrgangs der Stadt Hamburg am Ende der 13. Jahrgangsstufe des Schuljahrs 2004/2005 untersucht (Trautwein et al. 2007) und auf eine Untersuchung der wissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler*innen am Ende der gymnasialen Oberstufe verzichtet.

Darüber hinaus wurde noch die TEWI-Studie: „Test zur Einschätzung wissenschaftlicher Widersprüche“ (TEWI) durchgeführt (Kramer et al. 2021). Die Studie verfolgte das Ziel, das wissenschaftsbezogene Reflexionsvermögen von Schüler*innen in der Sekundarstufe II zu messen (ebd.). Damit hatte die Studie einen Schwerpunkt auf die Erforschung von Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II gelegt. „Mit dem vorliegenden Test TEWI wurde ein neuer Versuch unternommen, Aspekte des Bildungsziels der Wissenschaftspropädeutik messbar zu machen. Die Ergebnisse der Validierungsstudie stimmen positiv, dass der TEWI ein Instrument mit zufriedenstellender Reliabilität und zufriedenstellenden Skalierungseigenschaften darstellt und es ermöglicht, wissenschaftsbezogene Reflexionskompetenz als Subfacette von Wissenschaftspropädeutik zu erfassen“ (ebd., S. 1543). Kramer et al. sehen an der TEWI-Studie selbstkritisch, dass die „Validierung“ der Konstrukte, „die anverwandt und/oder relevant für die gemessene Kompetenz sind“, und zugleich Möglichkeiten bieten, „Aussagen über allgemeine und domänenübergreifende Fähigkeiten zu treffen“, durch die Studie nicht generiert werden können (ebd., S. 1542)³³. Die gemessenen TEWI-Werte korrelieren beispielsweise nicht mit der individuellen Lesefähigkeit, sondern andere zusätzliche Fähigkeiten werden zur Lösung des TEWI benötigt (Lang et al. 2020; 2021). Die Frage, über welche Kompetenzen und Fähigkeiten deutsche Abiturient*innen verfügen, ist also weiterhin unzureichend untersucht. Es fehlen Untersuchungen unter Einbezug weiterer Leistungsdomänen, vor allem in Fächern, die nicht naturwissenschaftlich, sondern sozial- und geisteswissenschaftlich, sind. Des Weiteren fehlen Studien zur Inbezugnahme weiterer wissenschaftspropädeutischer Kompetenzaspekte, wie beispielsweise der Mehrperspektivität und Vielseitigkeit von Wissenschaftlichkeit, Wissen der Schüler*innen über Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sowie Bedürfnisse der Schüler*innen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb wissenschaftlichen Arbeitens.

33 Huber (1998) entwickelte ein Modell zur Wissenschaftspropädeutik, welches die drei Ebenen „Lernen *in* Wissenschaft“ (wissenschaftliche Grundbegriffe und Methoden), „Lernen *an* Wissenschaft“ (wissenschaftliche kritisch reflexive Grundhaltung) und „Lernen *über* Wissenschaft“ (S. 328, Hervorh. i. O.) (Inbezugnahme u. a. des gesellschaftlichen Kontexts) umfasst.

4 Theoretische und methodologische Rahmung der Unterrichtsforschung

Im Folgenden wird zunächst das theoretische Verständnis von Unterricht (Kapitel 4.1), welches den Analysen des Forschungsprojekts zugrunde liegt, erläutert. Dabei werden auf die Dimensionen der sozialen Interaktionen (Kapitel 4.1.1), der Sache (Kapitel 4.1.2) und der Zeit (Kapitel 4.1.3) im Unterricht eingegangen. Anschließend wird die Dokumentarische Methode (Kapitel 4.2) als Zugang der Unterrichtsforschung fokussiert. Dabei werden die methodologischen Grundlagen vorgestellt (Kapitel 4.2.1), um daran anschließend das Potential der Dokumentarischen Methode für die Unterrichtsforschung (Kapitel 4.2.2), das vor allem um dem komplexen Gegenstand Unterricht in seiner Erforschung, Analyse und Beschreibung angemessen begegnen zu können, herauszuarbeiten.

4.1 Unterrichtstheoretische Überlegungen

Im Folgenden werden unterrichtstheoretische Überlegungen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand dargelegt und die Herausforderungen, die sich bei der Erforschung von Unterricht ergeben, thematisiert. Dabei wird auf die systemtheoretische Perspektive auf Unterricht eingegangen und die „spezifische Sozial-, Sach- und Zeitstruktur“ (Asbrand und Martens 2018, S. 90) im Unterricht unterrichtstheoretisch verdichtet dargestellt.

4.1.1 Soziale Interaktionen im Unterricht

Aus systemtheoretischer Perspektive kann man mit Luhmann argumentieren, dass aller Sinnerfahrung eine Differenz zwischen „aktuell Gegebenem und auf Grund dieser Gegebenheit Möglichem“ (2021, S. 111) immanent ist. Sinn umfasst also auch neben der Realität den Möglichkeitsraum, der in der Realität geschaffen werden könnte. Um diesen Sinn erfassen zu können, zeigt Luhmann drei Sinndimensionen auf: Soziales, Sache und Zeit (ebd., S. 112).

Luhmann definiert die Sozialdimension folgendermaßen: „Die Sozialdimension macht an allem Sinn Möglichkeiten des Divergierens von Systemperspektiven sichtbar. Was gemeinsam aufgefasst wird, kann für die Beteiligten verschiedenes bedeuten“ (ebd., S. 162).

Die Sozialdimension hinterfragt also, welchen Sinn die Interaktionsteilnehmenden durcheinander erfahren und wie sie diesen verarbeiten (ebd., S. 161). Das Merkmal der Sozialdimension ist die Gleichzeitigkeit vieler Anwesenden im Unterrichtsraum. Zugleich ist dieses Merkmal nicht unabhängig, sondern an die Organisation Schule gekoppelt und somit auch dessen Regeln und Normen unterworfen und mit ihnen verwoben. Insbesondere für den Unterricht gilt die „Unfreiwilligkeit des Zusammenseins“ (Luhmann 2017, S. 108) seiner Teilnehmenden. Asbrand und Martens argumentieren mit Luhmann (2017, S. 108), indem sie feststellen, dass sich dies auf die Zusammensetzung der einzelnen Klassen, die unterrichtenden Lehrpersonen und auf den Schulbesuch im Allgemeinen beziehe (Asbrand und Martens 2018, S. 92). Unterricht verläuft mit Hilfe einer „komplementäre[n], aber asymmetrische[n] Rollenstruktur“ zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen, die dazu führt, dass die „Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann 2017, S. 105). Der Vorteil dieser „Rollenasymmetrie“ liege nach Asbrand und Martens in der Reduktion der unterrichtlichen Komplexität, denn die Redeanteile werden zugunsten der Lehrper-

son verschoben (Asbrand und Martens 2018, S. 92). Zugleich führen sie aber zu einer internen Komplexitätssteigerung insofern, dass die Rolle der Schüler*innen auf „Warten, Zurückweisen, Unterbrechen, Geduld und Resignation“ (Luhmann 2017, S. 105) erweitert wird. Aus diesem Grund werden die Teilnahmemöglichkeiten am Unterricht beschränkt. Dies geschieht auch durch eine stattfindende „Raumökonomie“, in der Unterricht auf bestimmte Räumlichkeiten und eine begrenzte materielle Räumlichkeit beschränkt wird (Asbrand und Martens 2018, S. 93). „Die Einrichtungsgegenstände lassen nur bestimmte Bewegungen und Interaktionen zu: Sitzen, Stehen, Gehen (aber nicht: Liegen, Laufen)“ (Heinze 1980, S. 22).

Eine weitere Folge der Organisation von Unterricht ist die spezifische Art der Unterrichtskommunikation. Auch in ihr spiegelt sich die Rollenasymmetrie zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wider. Die Gesprächskultur von Unterricht findet laut Mazeland (1983) triadisch statt: Lehrperson – Schüler*innen – Lehrperson. Dies lässt selten eine natürliche Kommunikation zu. Dies zeige sich auch in den unechten Fragen der Lehrpersonen, die das Ziel haben, das Wissen der Schüler*innen zu erfahren bzw. zu überprüfen und weniger, um echte Fragen ihrerseits zu klären (Asbrand und Martens 2018, S. 94). Hierdurch wird die Unterrichtskommunikation mehr zu einem Abfragen des Wissens als zu einem echten Gespräch zwischen den Akteur*innen. Die Schüler*innen reagieren ihrerseits auf die Fragen mit dem Präsentieren von Wissen und dem Zeigen ihrer Kompetenzen (ebd., S. 94). Streek (1983) formuliert die Funktion von Unterrichtsgesprächen folgendermaßen: Die Antworten der Schüler*innen zielen „primär aber auf die Information, ob der Adressat die *Fähigkeit* zur Antwort besitzt. Entsprechend sind Antworten der Schüler*innen ihrer illokutiven Kraft nach auch in erster Linie informative Sprechakte, sondern Demonstrationen von Kompetenzen, die sich logisch pragmatisch von Handlungen des intentionalen Informierens unterscheiden: es ist die Funktion ihres propositionalen Gehaltes, das Können und Wissen des Sprechers zu inzidieren“ (1983, S. 206, Hervorh. i. O.).

4.1.2 Die Sache im Unterricht

Nach Luhmann umfasse die Sache im Unterricht die in ihm vorhandenen Gegenstände des Unterrichts (2021, S. 114). Damit sind sowohl Sachen als auch Akteur*innen im Unterricht gemeint – die Sache ist als universal zu verstehen (ebd., S. 114). Luhmann stellt fest, dass die Inhalte im Unterricht mehr den organisationalen Vorgaben, wie zum Beispiel Lehrplänen, entsprechen, denn den Interessen der Schüler*innen (2017, S. 53). Unterrichtsinhalte sollen „Lücken“, in diesem Fall die Wissenslücken der Schüler*innen schließen, die die Organisation Schule vorgesehen hat und deren Erfüllung mitunter als prekär anzusehen ist (Asbrand und Martens 2018, S. 96). Denn das (Lern-)Angebot, das im Unterricht von den Lehrpersonen gemacht wird, wird in unterschiedlicher Art und Weise von den Schüler*innen angenommen (siehe hierzu auch das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke 2017, S. 73 ff.). Die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung bezeichnet Luhmann auch als „Technologiedefizit“ der Pädagogik und schlägt hiermit eine Erklärung für das Nichtvorhandensein einer direkten Kausalität vor (2017; Scheunpflug 2001). Was die Schüler*innen im Unterricht lernen, ist somit nicht durch die Lehrpersonen „determinierbar“, was zu Unbestimmtheit im Unterricht führt (Asbrand und Martens 2018, S. 97). Dieses Bezugsproblem führt Luhmann folgendermaßen aus: „Beide wissen, daß beide wissen, daß man auch anders handeln kann“ (2015, S. 121).

Die am Unterricht teilnehmenden Personen stellen füreinander „black boxes“ dar, deren Interessen, Motive und Erfahrungen vielfältig sind (Luhmann 2021, S. 165). Luhmann sieht bei den Ereignissen des Unterrichts Relevanz in „mehrfacher Systemreferenz [...]“: für das

Interaktionssystem und für die einzelnen Personen“ (2017, S. 106). Die korrespondierenden Akteur*innen müssen hierbei einander nicht verstehen. Sie agieren vielmehr in ihren vielfältigen Rollen – Schüler*innen als Lernende, aber gleichzeitig auch in ihren Rollen als Freund*innen, Kinder etc. – im Unterricht und treffen dort auf andere Akteur*innen mit ebenfalls individuellen „psychischen Systemen“ (Asbrand und Martens 2018, S. 97). Auf sozialer Ebene ist es also bedeutsam, dass das Problem der doppelten Kontingenz gelöst wird, um Handeln zu ermöglichen (Luhmann 2021, S. 149). Um die Komplexität des Systems zu verringern, finden Reduktionen durch im Unterricht festgelegte Kommunikationsstrukturen statt. Lehrpersonen und Schüler*innen übernehmen institutionell gerahmte Rechte und Pflichten im Unterricht (Luhmann 2017, S. 105). Dass der Unterricht nicht scheitert, liegt am „professionellen Verhalten“ und den „didaktischen Kompetenzen“ der Unterrichtsteilnehmenden (Meyer und Jessen 2000, S. 717). Die Schüler*innen definieren ihre Rolle aus, indem sie verschiedene Varianten des „Schülerjobs“ im Unterricht kultivieren (Breidenstein 2006)³⁴. Vielfach zeigt sich bei der Erledigung des Schüler*innenjobs eine Produktorientierung der Schüler*innen, um Lernen gegenüber den Lehrpersonen sichtbar zu machen. Auch die Orientierung an der Aufgabenerledigung entspricht der schulischen Leistungslogik und den Regelanforderungen im Unterricht (Asbrand und Martens 2018, S. 98f.). Der internen Unbestimmtheit der Kommunikation des Interaktionssystems werden somit Möglichkeiten der Reduktion entgegengestellt.

4.1.3 Die Zeit im Unterricht

Die „spezifische Sequenzialität“ stellt ein weiteres Merkmal für die Komplexität von Unterricht dar (Asbrand und Martens 2018, S. 101). Asbrand und Martens argumentieren mit Luhmann (2017, S. 104), indem sie feststellen, dass Unterricht durch eine zeitliche Ausdehnung und Kontinuität von Interaktionsverläufen gekennzeichnet sei, die auch über ihre strukturellen Grenzen hinausgehe (ebd., S. 104). Zeitgleich sei sie durch Schulvormittage, Schulwochen und Unterrichtseinheiten fragmentiert (ebd., S. 104).

Ein Spezifikum von Unterrichtskommunikation stellt die Tatsache dar, dass diese sogar über einzelne Unterrichtsstunden hinweg geführt und wieder aufgenommen werden kann, so dass die Themen im Unterricht „zeitunabhängig“ behandelt werden (ebd., S. 104). Natürlich können sich im Lauf der Zeit Meinungen, Ansichten und Themeninhalte der Unterrichtskommunikation durch die Akteur*innen ändern. Es erhöht sich die Komplexität von Unterricht durch die festgelegte organisatorische Rahmung der Anwesenden, in der dieser stattfindet. Unabhängig von der Sache, die im Unterricht behandelt wird, findet eine Sequenzialisierung durch die organisatorische Rahmung der Schule statt: in Unterrichtsstunden, in Unterrichtsfächern, an Unterrichtstagen, in bestimmten Unterrichtsräumen (Luhmann 2017, S. 107).

Darüber hinaus findet im Unterricht vieles gleichzeitig statt, was sich aus der doppelten Kontingenz der Interaktionen ergibt (ebd., S. 104). Zum einen findet eine gleichzeitige Aktivität verschiedener Teilnehmenden im Unterricht statt. Diese Aktivitäten können sich auf einen spezifischen Gegenstand im Unterricht beziehen oder auf irgendeinen Gegenstand. Lehrpersonen und Schüler*innen ist es nicht möglich alles im Unterricht gleichzeitig Stattfindende zu erfassen: „Auch Interaktionssysteme sind mithin Systeme mit einer selbsterzeugten Ungewißheit. Kein Teilnehmer und erst recht nicht die Kommunikation selbst kann erkennen, was vor sich geht. Das gilt natürlich auch für den Lehrer. Würde er alles sehen, was geschieht, würde er die Übersicht und die Kontrolle über die Situation verlieren“ (ebd., S. 104).

³⁴ Zur Ausdifferenzierung des Schülerjobs siehe Asbrand und Martens 2021.

Luhmann beschreibt hier die Unmöglichkeit, alle Aktivitäten von den Akteur*innen im Unterricht, die gleichzeitig stattfinden, im Unterricht erfassen zu können. Die Aktivitäten können sich auf einzelne Schüler*innen beziehen, auf die Lehrperson, peerkulturelle Aktivitäten, Aktivitäten im Umgang mit dem Lerngegenstand oder mit irgendeinem Gegenstand (Asbrand und Martens 2018, S. 102). Des Weiteren umfassen sie den Bereich der Aktivitäten, den man nicht auf den ersten Blick erkennt, wie beispielsweise Träumereien der Schüler*innen oder der Lehrpersonen. All diese Formen von Aktivitäten finden im Unterricht nicht nacheinander statt, sondern oftmals „simultan“ (ebd., S. 102). Die „Verwobenheit der Aktivitäten“ ist oftmals für die Teilnehmenden am Unterricht als solche gar nicht zu erkennen (ebd., S. 102). Auch sind die Aktivitäten im Unterricht multimodal (Jewitt et al. 2000; Kress 2009). Neben sprachlichen Äußerungen sind „Gestik, Mimik, Bewegungen und Positionierungen [...] im Raum“ (Asbrand und Martens 2018, S. 103) charakteristisch im Unterricht, auch durch den Einbezug von Dingen, die im Unterricht vorhanden sind (siehe auch u. a. Kellermann und Wulf 2011; Bohnsack und Lamprecht 2015; Breidenstein 2015a; Nohl 2011). Es handelt sich also im Unterricht nicht nur um eine „spezifische“ durch ihre „Sequenzialität“ bestimmte „Verlaufsformigkeit“ von Unterricht, die auch „Kontinuitäten“ und „Brüche“ beinhaltet (Asbrand und Martens 2018, S. 103). Darüber hinaus ist das komplexe Zeitverhältnis noch durch die „Gleichzeitigkeit unterschiedlicher und aufeinander bezogener Interaktionsprozesse“ – der „Synchronität und Simultaneität der Interaktion“ im Unterricht – gekennzeichnet (ebd., S. 103).

4.2 Die Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode wurde für diese Studie als Forschungsmethode herangezogen, da sie es ermöglicht, den Umgang mit Fachtexten der Schüler*innen und Lehrer*innen zu analysieren und einen Zugang zu den „handlungsleitenden Orientierungen“ beider Seiten herzustellen (Asbrand und Martens 2018). Darüber hinaus bietet die Dokumentarische Methode die Möglichkeit, die im Unterricht genutzten Arbeitspapiere zu analysieren und auch hier die jeweiligen Orientierungen zu rekonstruieren (Bohnsack 2021).³⁵

Asbrand und Martens entwickelten die Dokumentarische Methode für die Rekonstruktion von Unterricht in ihrem Grundlagenwerk „Dokumentarische Unterrichtsforschung“ (2018) weiter. Dadurch konnte man die Komplexität von Unterricht empirisch erfassen (Asbrand und Martens 2018). Laut Asbrand und Martens eröffnet sie nicht nur Zugang zum reflexiven Wissen der Akteur*innen, sondern auch zu ihren habituellen Handlungen und zum handlungsleitenden Wissen und somit zu ihrer Handlungspraxis (ebd., S. 2; Bohnsack et al. 2013, S. 8). Ziel ist es, die der Praxis zugrundeliegenden habitualisierten und zum Teil inkorporierten Orientierungen der Teilnehmenden zu rekonstruieren (Bohnsack et al. 2013, S. 8; Asbrand und Martens 2018, S. 2). Sie ist somit im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Verfahren in der sozialen Praxis verankert. „Dabei geht es im Wesentlichen um die umfassende Verankerung von Methoden in der sozialen Praxis und um ihre methodologische Begründung auf dem Weg der *Rekonstruktion dieser Praxis*“ (Bohnsack 2021, S. 187, Hervorh. i. O.). Der Ansatz der dokumentarischen Unterrichtsforschung ist besonders geeignet, um die „fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse“ durch den Einsatz von Fachtexten im Unterricht analysieren zu können

35 Hierbei wird bewusst auf die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur im Kontext des Unterrichts verzichtet (siehe dazu auch Meyer & Junghans 2021), da beide Strukturmerkmale dem Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen im Rahmen der Dokumentarischen Methode entsprechen und somit nicht getrennt betrachtet werden (siehe hierzu die Ergebniskapitel 6 & 7).

(Asbrand und Martens 2018). Denn die Dokumentarische Methode bietet die Möglichkeit, die „Prozesse der Wissensgenese und Wissenskonstruktion“ zu rekonstruieren und somit auch die „Vermittlung und Aneignung von Fachwissen bzw. fachlichen Kompetenzen“ analysieren zu können (Asbrand und Martens 2018, S. 1). Obschon die Dokumentarische Methode ursprünglich für Gruppendiskussionsverfahren entwickelt wurde (Bohnsack 2013; siehe Kapitel 5.3), fanden Weiterentwicklungen zur Methode unter anderem in der Forschungsgruppe um Asbrand statt (Spieß 2014; Kater-Wettstädt 2015; Petersen 2016; Hackbarth 2017). Diese methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen wurden von Asbrand und Martens 2018 in einem unterrichtstheoretisch fundierten Ansatz für die videobasierte Erforschung von Unterrichtsprozessen zusammengefasst.

4.2.1 Methodologische Grundlagen: Praxeologischen Wissenssoziologie

Die Dokumentarische Methode wird in der Wissenssoziologie Mannheims (1964b) begründet. Bohnsack (1989) entwickelte die Methodologie in den 1980er Jahren weiter, indem er sie zur Analyse verbaler Daten nutzte. In den 2000er Jahren wurde die Methodologie zur Analyse von Bild- und Filminterpretationen weiterentwickelt und vor allem auf die Ikonographie des Kunsthistorikers Panofsky (1975) bezogen.³⁶

Für Mannheim ist die „Gegebenheitsweise der Weltanschauung“ (1964b, S. 132) entscheidend, die sich in der praxeologischen Wissenssoziologie zeige. Er unterscheidet drei Sinnebenen, die zu einer „Methodologie des Verstehens“ (Mannheim 1980, S. 205) führen sollen. Sie umfassen den objektiven Sinn, den intendierten Ausdruckssinn sowie den Dokumentsinn als *Weltanschauungssinn* (ebd., S. 205).

Veranschaulichen lassen sich diese Sinnebenen an folgendem Beispiel: Bei einem Spaziergang zweier befreundeter Männer überreicht einer der Männer einem Dritten ein Geldstück. Der objektive Sinn sei die Geste des Freundes, das Geldstück zu übergeben und somit *Hilfe* zu leisten. Wenn man diesen Akt in einen sozialen Zusammenhang stellt, wird aus dem Freund ein *Hilfeleistender*, aus dem Geldstück ein *Almosen* und aus dem Dritten ein *Bettler* (Mannheim 1964a, S. 106). Das Kulturgebilde manifestiert sich in diesem Beispiel im sozialen Gebilde der *Hilfe*, die dem Mann zuteilwird. Der Freund ist hierbei durch jedes andere Individuum austauschbar: „Das Verständnis jenes Sinnes ‚Hilfe‘ (den wir hier als den *objektiven Sinn* hervorheben) setzt weder die Kenntnis der ‚Innenwelt‘ meines Freundes noch der des Bettlers voraus, sondern nur jenen objektiven sozialen Zusammenhang, durch den und in dem es Bettler und Besitzende gibt. An diesem objektiven Zusammenhang allein orientieren wir uns, sofern wir diese Situation erfassen und das Sinngebilde ‚Hilfe‘ verstehen“ (ebd., S. 106, Hervorh. i. O.) Für Mannheim ist es wichtig, dass die naturwissenschaftliche Methodologie nicht auf die humanwissenschaftlichen Fragestellungen einfach übertragen wird, sondern eine eigene Erkenntnislogik geschaffen wird, um soziologische Fragen zu klären (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2021, S. 271). Die sozialwissenschaftliche Konstruktion im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen bedarf eines eigenen Gegenstandsbereichs (Bohnsack 2021, S. 24). Schütz argumentierte folgendermaßen: „Die Tatsachen, Daten und Ereignisse, mit denen der Naturwissenschaftler umgehen muß, sind lediglich Tatsachen, Daten und Ereignisse innerhalb seines Beobachtungsfeldes; jedoch ‚bedeutet‘ dieses Feld den darin befindlichen Molekülen, Atomen und Elektronen gar nichts. Dem

36 Panofskys analytischer Wechsel von der Ikonographie zur Ikonologie bezieht sich auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims aus den 1930er Jahren. Die für die Dokumentarische Methode grundlegende Unterscheidung zwischen immanenten Sinn und dokumentarischen Sinngehalt ist durch Mannheim entscheidend vorbereitet worden (Bohnsack 2021, S. 160).

Sozialwissenschaftler liegen aber Tatsachen, Ereignisse und Daten einer völlig verschiedenen Struktur vor. Sein Beobachtungsfeld, die Sozialwelt, ist nicht ihrem Wesen nach ungegliedert. Sie hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. [...]“ (1971, S. 6, Hervorh. i. O.).

Begründen kann man dies mit Mannheims Definition des gesellschaftlichen Seins (Bohnsack 2021, S. 209). Mannheim sieht im gesellschaftlichen Sein einen Zustand, der sich durch biografisches Erleben konstituiert hat. Bohnsack argumentiert mit Mannheim, indem er feststellt: „Soziales Sein resultiert aus der erlebnismäßigen Einbindung in die soziale Handlungspraxis.“ (ebd., S. 209). Forscher*innen interpretieren stellvertretend für die Teilnehmenden im sozialen Feld ihre Orientierungen. Mannheim benannte mit der „dokumentarische[n] Interpretation“ (1964a) die wechselseitigen Verstehensleistungen der Erforschten. Hiermit sollte das implizite und „atheoretische Wissen“ (Bohnsack 2021, S. 209) begrifflich theoretisch expliziert werden können (Asbrand und Martens 2018, S. 12). Bohnsack übernimmt den Begriff des atheoretischen Wissens von Bourdieu (2021). Er fungiert als „Oberbegriff für das in den sozialen Erfahrungsgemeinschaften angeeignete konjunktive Wissen und die inkorporierten körperlichen“ Handlungen (Asbrand und Martens 2018, S. 12). Bei der Erforschung sozialer Erfahrungszusammenhänge ist es notwendig, die „Seinsverbundenheit des Denkens“ (Mannheim 1964b, S. 230) der forschenden Personen mit einzubeziehen. Forschende haben durch ihre Erfahrungen und subjektiven Theorien eine bestimmte Standortgebundenheit, die „selbst in den Blick“ (Bohnsack 2021, S. 191) genommen werden sollte. Es wird nicht davon ausgegangen, dass es eine objektive Wahrheit gibt, sondern dass es eine analytische Unterscheidung zwischen „dem handlungspraktischen Wissen einerseits, und kommunikativ generalisiertem Wissen, das uns in der Regel in begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht, andererseits“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 275) gibt. Ziel sei laut Bohnsack ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, welches die Strukturen und Handlungen der Akteur*innen im Feld rekonstruiert (2021, S. 21).

Bohnsack bezieht sich beim Begriff „konjunktiver Erfahrungsraum“ auf Mannheim, der darin eine „gruppenhafte Handlungspraxis“ (Bohnsack 2021, S. 64) sieht. Mannheim trennt sich hierbei von der Vorstellung, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum innerhalb einer Gruppe vorhanden sein muss. Es handelt sich vielmehr um eine „*Partizipation* an den *gemeinsamen Schicksalen*“ (Mannheim 1964b, S. 542, Hervorh. i. O., zit. nach Bohnsack 2021, S. 64) wie sie im Generationenbegriff Anwendung findet, der zu gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsräumen durch seine „Gleichartigkeit der Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b, S. 535) führt. „Sie [die gemeinsamen Erfahrungsräume] sind insoweit existentiell bestimmend, als sie auf einer selbst, d. h. in *eigener Handlungspraxis* erworbenen Erinnerung basieren – im Unterschied zu einem lediglich kommunikativ angeeigneten Wissen“ (Bohnsack 2021, S. 64, Hervorh. i. O.).

Demnach kann ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ gruppenspezifisch sein und sich in der situativen Praxis oder gruppenspezifischen Erfahrungen, über die beispielsweise in Gruppendiskussionen erzählt wird, dokumentieren (ebd., S. 63). Bohnsack zeigt beispielhaft anhand des „Generationenbegriff[s]“, inwiefern ein gemeinsames Milieu dazu führt, dass die Angehörigen dieser Gruppe zwar einerseits durch „Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte“ (ebd., S. 63) miteinander verbunden sind, andererseits sich aber erst zeigen muss, ob diese Gemeinsamkeiten wirklich zu einem konjunktiven Erfahrungsraum führen. Denn im Generationenbegriff ist die Gruppe zwar aufgrund ihrer „Erlebnisschichtung“ miteinander verbunden, doch diese Verbundenheit ergibt zunächst noch keine konkrete Gruppe (ebd., S. 113). Das soziale Phänomen des „Generationenzusam-

menhangs“ muss trotzdem in seiner „Eigenheit“ beschrieben und dargelegt werden (Mannheim 1964b, S. 525, zit. nach Bohnsack 2021, S. 113). Ein weiteres Merkmal von konjunktiven Erfahrungsräumen ist, dass sie „nicht notwendigerweise aus sozialisationsgeschichtlicher Kontinuität im Sinne tradierter Wissensbestände, sondern ebenso aus dem kollektiven, dem strukturidentischen Erleben biographischer Diskontinuitäten und habitueller Verunsicherungen (wie beispielsweise dem Erleben der „Wende“)“ resultieren können (Bohnsack 2021, S. 126, Hervorh. i. O.).

4.2.2 Die Dokumentarische Methode als Forschungsmethode

In ihrer praxeologischen Fundierung ist die Dokumentarische Methode besonders geeignet, die soziale Praxis³⁷ im Unterricht zu rekonstruieren (Asbrand und Martens 2018), denn sie ermöglicht es, für die Teilnehmenden am Unterricht (Lehrpersonen und Schüler*innen) ihre handlungsleitenden Orientierungen offenzulegen.

In den 1980er Jahren wurde die Dokumentarische Methode von Bohnsack (1989) zur „Analyse verbaler Daten“ (Asbrand und Martens 2018, S. 12) im Gruppendiskussionsverfahren von Jugendlichen weiterentwickelt: Man kann „von Gruppendiskussionsverfahren nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktion-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrundeliegenden *theoretischen Modell* verankert ist“ (Bohnsack 2013, S. 205, Hervorh. i. O.).

Die Herstellung von Wissen ist der Gegenstand der Rekonstruktion und wird nach Mannheim als kollektiver, an die Sozialität des Milieus und Realgruppen gebundener Prozess verstanden (Loos 2001). Es soll also mittels „methodisch *kontrollierten Fremdverstehen*[s]“ (Bohnsack 2021, S. 23, Hervorh. i. O.) geklärt werden, was die Orientierungen der Teilnehmenden sind. Im Rekonstruktionsbegriff manifestiert sich das inkorporierte Wissen der Akteur*innen. Dieses Wissen wird im Analyseprozess gezielt herausgearbeitet. Bohnsack geht davon aus, dass die Akteur*innen sowohl über reflexives, theoretisches Wissen als auch über handlungspraktisches, inkorporiertes, atheoretisches Wissen verfügen (2021). Dieses solle mit der Dokumentarischen Methode expliziert werden (Asbrand und Martens 2018, S. 12). Die Dokumentarische Methode ermöglicht den Nachvollzug des immanenten Sinns in Alltagssituationen, aber auch den Dokumentsinn, welcher auf der Ebene der habituellen Handlungspraxis der Akteur*innen und der Rekonstruktion des atheoretischen Wissens in „milieu-, generations-, geschlechts- oder gruppenspezifischen Erfahrungsräumen“ (ebd., S. 13) vorhanden ist.

Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ist es möglich, den wörtlichen Sinngehalt der Äußerungen der Akteur*innen zu lösen und zu dem in der Handlungspraxis eingeschriebenen Wissen vorzudringen (Bohnsack 2021, S. 160). Dies geschieht, indem die Analyseeinstellung vom „Was“ zum „Wie“ gewechselt wird (ebd., S. 160)³⁸. Dieser Schritt ist besonders relevant, um das implizite Wissen, die Handlungspraktiken und die Orientierungen zu rekonstruieren.

37 Im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie werden unter dem Begriff „Praktiken“ Handlungen verstanden, die „nicht als diskrete, punktuelle und individuelle Exemplare vorkommen“ (Reckwitz 2003, S. 289), sondern im sozialen Normalfall eingebettet sind, so dass sie in eine „umfassendere, sozial geteilte und durch implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routiniertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ eingebunden sind (Reckwitz 2003, S. 289, Hervorh. i. O.). „Das Soziale ist hier nicht in der ‚Intersubjektivität‘ und nicht in der ‚Normgeleitetheit‘, auch nicht in der ‚Kommunikation‘ zu suchen, sondern in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches ‚praktisches Können‘ zusammengehalten werden: Praktiken bilden somit eine emergente Ebene des Sozialen, [...]“ (Reckwitz 2003, S. 289, Hervorh. i. O.).

38 Dieser Wechsel vom Was zum Wie entspricht den Luhmannschen Begrifflichkeiten der „Beobachtung erster Ordnung“ zu derjenigen „zweiter Ordnung“ (Luhmann 2021).

Wenn beispielsweise die Teilnehmenden einer Gruppendiskussion einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, müssen sie diesen nicht weiter gegenüber den anderen Teilnehmenden explizieren, weil ein unmittelbares Verständnis zwischen ihnen stattfindet, was bei einem nicht geteilten Erfahrungshintergrund zunächst von dem Teilnehmenden erläutert werden müsste (ebd., S. 21). Die Dokumentarische Methode mache laut Bohnsack dieses unmittelbare Verständnis zwischen den Teilnehmenden für Außenstehende zugänglich (ebd., S. 21). Im Folgenden wird beschrieben, welche Analyseschritte die Dokumentarische Methode dazu durchführt. Auf der Ebene der Textinterpretation manifestiert sich die Differenz zwischen dem „Was“ – „kommunikativ-generalisierender“ und „immanenter Sinngehalt“ der Äußerungen der Proband*innen – und dem „Wie“ – „konjunktiver, dokumentarischer Sinngehalt“ der Äußerungen der Proband*innen – in der Differenz der aufeinander aufbauenden Analyseschritte der „formulierenden“ und „reflektierenden Interpretation“ (ebd., S. 136 ff.).

Der Zugang zum „inkorporierten“, „atheoretischen“ Wissen basiert auf dem „Wechsel der Analyseeinstellung“, der sich auf die Konstitutionsprozesse sowie den „modus operandi“ richtet (ebd., S. 211; Asbrand und Martens 2018, S. 27). Der „modus operandi“ offenbart die „Handlungspraxis“ der Akteur*innen, die sich im Habitus der Erforschten dokumentiert (Bohnsack 2021, S. 61). Laut Bohnsack beruht die „genetische Interpretation auf der prozess- oder sequenzanalytischen Rekonstruktion von Handlungs-, Interaktions- und Diskurspraktiken sowie auf der Rekonstruktion der erlebnismäßigen Darstellung, der Erzählung und Beschreibung dieser Praktiken“ (ebd., S. 62).

Die Trennung zwischen kommunikativem und konjunkтивem Wissen zeigt sich auch in der Unterscheidung von Orientierungsschema und -rahmen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 271). Das kommunikative Wissen stellt das kollektive und milieuspezifische Wissen und Handeln der Individuen dar (Bohnsack 2021, S. 65). Hingegen gilt für das konjunktive Wissen der „Dokumentsinn“ (ebd., S. 63), der sich in einer gemeinsamen habituellen Orientierung der Gesprächsteilnehmenden offenbart. Diese zeigen sich in Unterrichtsinteraktionen sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene. Aus dem Grund haben Asbrand und Martens (2018) ausgeführt, warum sich der Einsatz von Videokameras, neben dem Einsatz von Audiogeräten, für die Erforschung von Unterricht besonders eignet, da mit ihnen zusätzlich sowohl die verbalen als auch nonverbalen Interaktionen im Klassenraum erfasst werden können (Asbrand und Martens 2018)³⁹. Dabei liegen der Wahl der Erhebungsmethode und der gesamte Forschungsprozess in dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie bestimmten grundagentheoretischen Annahmen zugrunde. Es müssen die Erhebungsmethode und der Einsatz von Videokameras und Audiogeräten während des Erhebungsprozesses auf die Standortgebundenheit der Forscher*innen reflektiert und kontrolliert werden (ebd., S. 25 f.).

Asbrand und Martens geben ein Beispiel für unmittelbares konjunktives Verstehen im Unterricht: das Sich-Einander-Zuwenden einer Kleingruppe von Schüler*innen am Beginn einer Gruppenarbeitsphase (ebd., S. 14). In dem aus dieser hier vorgestellten Studie gewählten Beispiel besteht die Aufgabe für die Schüler*innen darin, gemeinsam die Arbeitsaufträge zum Thema „Brauchen Menschen Utopien?“ in einem gemeinsamen Gespräch zu bearbeiten. Die Jugendlichen platzieren ihre Stühle so, dass sie sich unmittelbar ansehen können. Sie beugen ihre Körper leicht nach vorne, legen die Arbeitsblätter vor sich auf den Tisch und bauen Blickkontakt auf. Dies soll ihre Bereitschaft zur Bearbeitung der Aufgabe signalisieren, ohne dass die Gruppe darüber kommunikativ sprechen muss (ebd., S. 14 f.; Kapitel 6.1.2; 6.3.1). Ihr Wissen muss hierbei nicht reflexiv

³⁹ Das folgende Kapitel in Anlehnung an die grundlegende Veröffentlichung von Asbrand und Martens 2018. Wörtliche Übernahmen sind gekennzeichnet.

zugänglich sein oder den Jugendlichen vollständig bewusst werden. Es handelt sich vielmehr um Handlungswissen, das sich im empirischen Material zeigt (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 279 f.). Auf konjunktiver Ebene verfügen die Personen über atheoretisches Wissen. Es wird auch als implizites Wissen oder nach dem Wissenschaftstheoretiker Michael Polanyi als „tacit knowledge“ bezeichnet (Bohnsack 2021, S. 209). Es entsteht im selbstverständlichen Miteinander, welches die „Praxis“ bedingt oder auch erst entstehen lässt (Przyborski 2004, S. 23 f.). Nach Bohnsack zeige sich die Ebene des „*kommunikativ-generalisierte[n] Wissen[s]*“ (2021, S. 168, Hervorh. i. O.) im Orientierungsschema und sei nicht mit dem Habitus und dem konjunktiven Wissen zu vergleichen (Bohnsack 2021, S. 166 f.). Auf dieser Wissensebene können sich Menschen verbal verständigen, auch wenn sie nicht über den gleichen Habitus und unterschiedliche Erfahrungshintergründe verfügen (Asbrand und Martens 2018, S. 16). Asbrand und Martens (2018) geben auch hierfür ein Beispiel, welches verdeutlicht, dass das kommunikative Wissen „theoretische Erklärungen, Orientierungstheorien oder Reflexionen über die Handlungspraxis“ ermöglichen: „Das kommunikative, explizite Wissen beinhaltet zum Beispiel Wissen von Schülerinnen und Schülern um Formen der Zusammenarbeit in einer Gruppe oder den auf der kommunikativen Ebene zugeschriebenen Sinn des kooperativen Lernens, seine Programmatik (die Schülerinnen in der Gruppe profitieren)“ (ebd., S. 16).

Im empirischen Material bedeutet die Analyse des kommunikativen Wissens, den „immanenten Sinn“ (Mannheim 1964a, S. 104 ff.) des Gesagten oder Getanen zu ermitteln. In Bezug auf das fachliche Lernen ist eine Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen hilfreich, da hierdurch die fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in ihrer Tiefenstruktur analysiert werden können. Die Dokumentarische Methode eignet sich dadurch besonders dafür, die schulischen „fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Unterricht empirisch zu erfassen“ (ebd., S. 16; Martens und Asbrand 2009; Asbrand und Martens 2013).

Wissenschaftliche Interpretationen seien nach Asbrand und Martens „aspekthaft“ und „standortgebunden“, eben weil Wissenschaftler*innen über eigene subjektive Theorien verfügen und einem bestimmten, spezifischen Milieu entstammen (2018, S. 25 f.). Bohnsack begegnet diesem Problem mit dem konsequenten Bezug auf Vergleichshorizonte durch die komparative Analyse: „Für die Wissenssoziologie sind demgegenüber ausschließlich die Erlebnisdarstellungen der Erforschten selbst Grundlage der empirischen Analyse. Annahmen über ‚objektive Möglichkeiten‘ des Handelns, über Handlungsmöglichkeiten, die den Geltungsansprüchen der Äußerungen der Erforschten eigentlich gerecht würden, aber lediglich vom soziologischen Interpreten gesehen werden, d. h. empirisch nicht nachweisbar sind, gehen in die wissenssoziologische Analyse nicht mit ein. Die Erforschten selbst geben Aufschluss nicht nur über eigenes Handeln und über die ihm zugrunde liegende Erfahrungskonstitution, sondern auch über die Bedingungen der Erfahrungskonstitution. Die für die reflektierende Distanz ebenso wie für die Typenbildung notwendigen Gegenhorizonte basieren nicht auf dem ‚Vorverständnis‘ des Interpreten, sondern auf ihrerseits empirisch fundierten Fallanalysen im Sinne der komparativen Analyse“ (2021, S. 196, Hervorh. i. O.).

Durch die „komparative Analyse“ können die standortgebundenen Sichtweisen der forschenden Personen auf das Unterrichtsgeschehen relativiert werden (Asbrand und Martens 2018, S. 26). Hierfür bedarf es empirisch fundierter Fallanalysen, die aus dem Material gezogen werden und notwendige Gegenhorizonte für die reflektierende Distanz der Typenbildung darstellen. „Dabei beleuchtet die wissenssoziologische Analyse (in genetischer Einstellung) die Erfahrungsräume zunächst von den sie konstituierenden Erlebnissen her – im Sinne der kons-

titutiven Kraft konjunktiver (z. B. generationsspezifischer) Erfahrungen – und arbeitet die ihr innewohnenden Möglichkeiten und Horizonte heraus, einschließlich der als *objektiv* oder *heteronom erfahrenen* Bedingungen [...]. Indem sie die konstituierenden Erlebnishorizonte und die derart konstituierten Erfahrungsräume dann typenhaft erfasst, werden zugleich die *Grenzen* der (milieu-, generations-, geschlechts- und altersgebundenen) Erfahrungsräume, d. h. ihre *Aspekthaftigkeit* oder *Aspektstruktur* sichtbar“ (ebd., S. 26, Hervorh. i. O.).

Insbesondere für die der Studie zugrunde liegende Forschungsfrage ist die Analyse der im Unterricht verwendeten Arbeitspapiere („Arbeitsblätter“) grundlegend. Auch für die Nachvollziehbarkeit der Unterrichtsgespräche und der Gespräche der Schüler*innen untereinander ist es notwendig, die Texte und Aufgaben, auf die sich die Akteur*innen beziehen, zu analysieren und somit die Indexikalität in der Unterrichtskommunikation zu minimieren. Für eine weitergehende Minimierung der Indexikalität bedarf es auch der Analyse von Körperhaltungen und Mimik der Akteur*innen (ebd., S. 102 f.). Teilweise findet die Kommunikation durch „deiktische Haltungen“ (ebd., S. 155) statt, wie zum Beispiel dem Zeigen auf eine bestimmte Stelle auf dem Arbeitspapier, die höchst indexikal verbleiben, wenn man dazu nicht das Papier analysiert hat.

Asbrand und Martens (2018) erklärten diesen Umstand mit Hilfe der theoretischen Annahmen von Latours „Akteur-Netzwerk-Theorie“ (Latour 2017; 2019). Im Umgang mit den Dingen zeigen sich „bestimmte Handlungsweisen“ der Lehrpersonen und Schüler*innen, die „fachliche Aneignungsprozesse“ darstellen (Asbrand und Martens 2018, S. 124 f.). „Die fachlichen Inhalte materialisieren“ sich durch Bücher, Tafelanschriften, Arbeitspapiere und ähnliche „Anschauungsobjekte“ (ebd., S. 125).

Nach Asbrand und Martens kann mit Hilfe von Latour dieser Umstand dadurch erklärt werden, dass Forschende nicht Teil des Kollektivs sind, in dem die Forschungsdaten erhoben werden, und außerhalb dieses Interaktionssystems stehen (ebd., S. 124 f.). Für die Akteur*innen im Feld ist die „Rekrutierung“ (ebd., S. 126) auf Arbeitspapiere, Schulbücher, Tafelanschriften (auch aus vergangenen Stunden) typische Unterrichtsrealität.

Die verschiedenen Erhebungen dieser unterschiedlichen Datenformate bzw. -materialien dienen dazu, der Ausschnitthaftigkeit des Unterrichts, wie sie sich aus einer alleinigen Videografie ergibt, entgegenzuwirken (ebd., S. 155). Die Analyse von Unterrichtsvideografien und Gruppendiskussionen ermöglicht es, eine „multiperspektivische“ Betrachtung des Forschungsgegenstands zu erreichen und somit zu einem „tieferen Verständnis und einer differenzierteren Theoriebildung zu gelangen“ (ebd., S. 155). Mit den ergänzenden Gruppendiskussionen sollen die Orientierungen der Schüler*innen in Bezug auf die „erlebten Unterrichts- und Lernprozesse bzw. ihre fachlichen Orientierungen in Bezug auf die im Unterricht verhandelten Themen“ (ebd., S. 156) erfasst werden. In dem Sprechen der Schüler*innen über die Inhalte des Fachtextes, zeigt sich ihre Kompetenz des Umgangs mit dem Fachtext. Dabei stellt die Gruppendiskussion einen für die Studie aufschlussreichen Fallvergleich dar, weil sich durch die anschließende Gruppendiskussion die Qualität der fachlichen Sinnbildung unter Bedingungen von symmetrischen Beziehungen ohne unterrichtliche Rahmung offenbart. Durch die im Unterricht erhobenen Daten, sowohl audiovisuelle als auch Felddokumente, und anschließende Gruppendiskussionen, können die teilweise „indexikalen“ und hochgradig „komplexen Thematisierungen“ im Unterricht, die für den Forschungsgegenstand relevant sind, umfassender berücksichtigt werden (ebd., S. 156).

Auch bei den Gruppendiskussionen wurden im Forschungsprozess zunehmend Videokameras zur Datenerhebung verwendet. Bei dieser hier vorgestellten Studie bot sich der zusätzliche Einsatz von Kameras neben Audioaufnahmegeräten in den Gruppendiskussionen an, weil die im

Unterricht behandelten Texte während der Gruppendiskussion vor den Schüler*innen lagen, und man dadurch besser nachvollziehen konnte, über welche Textabschnitte die Schüler*innen in der Diskussion sprachen.

Der hier vorgestellten Studie liegt ein Verständnis von Handlungskompetenz zugrunde, das Asbrand und Martens im Anschluss an Baumert folgendermaßen definiert haben: Handlungskompetenz beinhalte sowohl deren „kognitive Facetten (Fachwissen, Einstellungen)“ als auch „affektive und implizite Affekte wie Interesse, Werthaltungen, Routinen, Motivation und Volition“ (ebd., S. 16f.).

Der Kompetenzbegriff umfasse nach Asbrand und Martens „das Fachwissen“ und die fachlichen „Fähigkeiten“, die in schulischen Aneignungsprozessen erworben werden und sich in der „Bewältigung von“ spezifischen „Anforderungssituationen“ manifestieren (ebd., S. 17). Sie können „prinzipiell erlernt“ werden (ebd., S. 17). Ursprünglich gehe der Kompetenzbegriff in der empirischen Bildungsforschung auf Chomsky und seine linguistischen Arbeiten zurück (Weinert 2002). Bourdieu habe den Begriff um die handlungstheoretische Ebene in den 1970er Jahren (1974; Nachdr. 2021) erweitert (Asbrand und Martens 2018, S. 17). Sowohl „Habitus“ als auch „Kompetenzen“ sind veränderbar und können in „sozialen Praxen“ erlernt, verändert und mitgestaltet werden (ebd., S. 17). Der „Habitus“ und das „konjunktive Wissen“ strukturieren die „milieuspezifische Handlungspraxis“ der Teilnehmenden im Feld (ebd., S. 17). Um fachliches Lernen von Schüler*innen zu erforschen und ebenso den Habitus von Lehrpersonen rekonstruieren zu können, ist es notwendig, den Kompetenzbegriff „praxistheoretisch und wissenssoziologisch“ zu „reformulieren“ (ebd., S. 18f.). Fachliches Wissen spielt auf der kommunikativen Ebene (beispielsweise im Unterrichtsgespräch) und auf der konjunktiven Ebene (fachliche Handlungskompetenz der Schüler*innen) eine wichtige Rolle (ebd., S. 18f.). Aus diesem Grund kann die fachliche Kompetenz der Schüler*innen auch in deren „Performanz“ im Unterricht gezeigt werden (ebd., S. 18f.). In diesem Fall werden durch die neuen Erfahrungen kollektive Orientierungen in Form „einer neuen Generationsgestalt“ sichtbar (Bohnsack 2021, S. 114).

Laut Asbrand und Martens zeigen in Bezug auf die Unterrichtsforschung Studienergebnisse, dass beispielsweise die Orientierung an Aufgabenerledigung eine Basistypik darstellt, die sich bei allen untersuchten Schüler*innen in der ein oder anderen Weise zeige (2018, S. 20). Asbrand und Martens führen weiter aus, dass „die Orientierung an Aufgabenerledigung“ auf Breidensteins Rekonstruktion des „Schüler-Jobs“ (2006) zurückgeht. In einer ethnographischen Studie rekonstruierte Breidenstein (2006), dass Schüler*innen die im Unterricht „gestellten Aufgaben“ in einer Art und Weise erledigen, die zwar zum „Funktionieren“ des Unterrichts beiträgt, aber trotzdem den Schüler*innen eine „gewisse Distanz“ ermöglicht, so dass die Schüler*innen sich nicht in ihrer Erfüllung der „Schüler*innen-Rolle“ komplett verausgaben (Asbrand und Martens 2018, S. 20f.). Die Orientierung an Aufgabenerledigung stelle also einen „gruppenübergreifenden existenziellen Erfahrungshintergrund“ für alle Schüler*innen dar (ebd., S. 21). Es zeigt sich, dass der „milieuspezifische konjunktive Erfahrungsraum“, in dem Schüler*innen sozialisiert werden, unabhängig vom gemeinsamen Erleben der Schüler*innen wirksam ist und die Basistypik der „Orientierung an Aufgabenerledigung“ bei den Schüler*innen emergiert (ebd., S. 21).

In Kapitel 6 wird gezeigt, inwiefern die fachlichen Aneignungsprozesse durch die sequenzielle Analyse der Unterrichtinteraktion rekonstruiert und welche verschiedenen Typen der Aneignung von fachlichem Wissen und Können im Textumgang⁴⁰ bestimmt werden konnten. Es wird dabei auf einen weiteren empirischen Erfahrungsraum zurückgegriffen, der in

40 siehe auch Hackbarth et al. 2022. In dem Beitrag wird auf das Wissen und Können im Grammatikunterricht aus einer praxeologischen Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen eingegangen.

Anschluss an Asbrand und Nohl „gegenstandsbezogen“ (2013) genannt wird (Asbrand und Martens 2018, S. 21). Es handelt sich hierbei um „Bezüge und existenzielle Erfahrungen“, die durch „Gegenstände“ im Unterricht – im Umgang mit Fachtexten – hervorgebracht werden und Lehrpersonen und Schüler*innen damit „verbinden“ (ebd., S. 21). Die Unterrichtspraxis wird im Unterricht performativ aufgeführt und kann somit beobachtet werden. Die analytische Trennung von kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen sowie die Trennung von Orientierungsschemata und -rahmen ermöglicht eine Rekonstruktion des in die Praxis eingewobenen, inkorporierten Wissens und Könnens der Schüler*innen (Asbrand und Martens 2018). Es wird ein Vergleich der analysierten habitualisierten Handlungen verschiedener Lehrpersonen und Lerngruppen in unterschiedlichen Fächern durchgeführt (komparative Analyse), um das jeweils Spezifische erfassen zu können und zu einer Typenbildung zu gelangen (ebd.). Diese Rekonstruktion des Umgangs mit Fachtexten (sowohl auf Ebene des Lehrmodus als auch auf Ebene des Lernmodus) stellt den Kern der Untersuchung dar, die zu einer sinngenetischen und relationalen Typenbildung (siehe Kapitel 6 & 7) geführt hat, in der verschiedene Modi im Umgang mit Fachtexten in der gymnasialen Oberstufe rekonstruiert werden.

5 Forschungsdesign

Zentral für das Forschungsdesign in dieser hier vorgestellten Studie ist, dass sowohl Unterricht videografiert als auch Gruppendiskussionen mit Schüler*innen durchgeführt wurden. Hierzu wird im Folgenden das Datenmaterial in Kapitel 5.1 vorgestellt. Im Anschluss werden die theoretischen Überlegungen für die Wahl der Erhebungsmethoden Videografie (Kapitel 5.2) und Gruppendiskussion (Kapitel 5.3) erläutert. Daraufgehend wird das methodische Vorgehen bei der Auswertung der Daten in chronologischer Reihenfolge dargestellt (Kapitel 5.4): Erstellung des Transkripts (Kapitel 5.4.1) und Interpretation der verschiedenen Forschungsdaten (Kapitel 5.4.2).

5.1 Datenmaterial

Für die Studie wurde an vier Gymnasien mit unterschiedlichen Profilen jeweils eine Unterrichtsreihe in verschiedenen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern beobachtet und videoaufgezeichnet. Zusätzlich zu den Videoaufnahmen der Plenumsituationen des Unterrichts wurde die verbale Kommunikation in Gruppenarbeitsphasen audio- und zum Teil auch videoaufgezeichnet. Insgesamt wurden rund 50 Unterrichtsstunden à 45 Minuten videografiert. Ergänzend wurden die im Unterricht verwendeten Materialien (im Unterricht eingesetzte Papiere, Tafelanschriften, Arbeitsprodukte in Form von Texten und Zeichnungen von Schüler*innen) analysiert und Gruppendiskussionen zu den im Unterricht behandelten Fachtexten mit den Schüler*innen durchgeführt. Um diesen Umgang mit Texten angemessen rekonstruieren zu können, sind die Aufnahme der Interaktion mit den Dingen (u. a. im Unterricht eingesetzte Papiere, Tafel, Schulbuch, Stifte, Mappen) sowie den Gesten und Mimik der Schüler*innen und Lehrer*innen innerhalb der typischen „körperlich-räumlichen Bezüge“ (Asbrand und Martens 2018) im Unterricht durch Videografien zwingend erforderlich.

Dem untersuchten Unterricht ist gemeinsam, dass er in der Oberstufe, also der 10., 11., oder 12. Jahrgangsstufe stattfand und dass – laut Selbstauskunft der Lehrpersonen – Fachtexte bearbeitet wurden. Dies war die einzige Vorgabe, die den Lehrpersonen im Vorhinein kommuniziert wurde. Vorgaben, wie der Unterricht thematisch und methodisch zu gestalten sei, wurden keine gemacht. Durch eine gezielte Suchstrategie beim Sampling wurde erreicht, dass die aufgezeichneten Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung eine große Vielfalt aufwiesen (siehe Kapitel 6). Es wurden Gymnasien gesucht, die unterschiedliche Schwerpunkte im Schulprogramm setzen (altsprachlicher Schwerpunkt; musischer Schwerpunkt; interkultureller Schwerpunkt; wissenschaftspropädeutischer Schwerpunkt). Die Auswahl der Schulen erfolgte also mit dem Fokus, Daten an Schulen mit Oberstufen unterschiedlicher Profile zu erheben, um ein möglichst umfassendes und realitätsnahes Feld zum Umgang mit Fachtexten in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern zu generieren.

Die Wahl sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer zu erforschen wurde getroffen, da in diesen Fächern in der Regel mit Texten gearbeitet wird. Es musste eine Wahl bei den zu erforschenden Fächern getroffen werden, damit das Studiendesign nicht zu umfangreich wurde. Die Auswahl der Fächer erfolgte dabei auch nach Möglichkeiten des Feldzugangs. Es wurden in den Fächern Deutsch, evangelische Religion, Geschichte und Politik und Wirtschaft Daten erhoben.

Die für die Datenerhebung ausgewählten Fachunterrichte sind als exemplarische Fälle für fachkulturelle Unterschiede im Textverständnis anzusehen. Für die Analyse der Haltungen der Akteur*innen (Gestik, Mimik) sowie des Unterrichtsraums wurden aus den Videos einzelne

Fotogramme entnommen. Dadurch konnte die „*Simultanität* der körperlich-räumlich-szenischen Aspekte rekonstruiert sowie die Standortgebundenheit der *abbildende* AkteurInnen [...] herausgearbeitet“ (Sturm 2016, S. 66, Hervorh. i. O.) werden.

Die konkrete Datenerhebung lief wie folgt ab: Zuerst wurde eine Kurzeinheit von jeweils sechs Unterrichtsstunden videografiert. Hierzu wurden zwei Kameras an zentralen Punkten des Klassenraums aufgestellt sowie acht Audioaufnahmegeräte im Klassenraum verteilt ausgelegt. Das Austeilen der Audioaufnahmegeräte richtete sich nach der Sitzverteilung der Schüler*innen im Unterrichtsraum und diente einer besseren Verständlichkeit der Schüler*innenaussagen und der Aufnahme von Schüler*inneninteraktionen in Arbeitsphasen. Um die Standortgebundenheit der Forscherin zu minimieren, wurden die Kameras immer an den gleichen zentralen Achsen im Unterrichtsraum aufgestellt, so dass die Perspektive der Kamera und damit das, was sichtbar bzw. nicht sichtbar ist, bei jeder Aufnahme weitestgehend identisch ist. Einzelne Fotos wurden von den im Unterricht genutzten Arbeitspapieren, Tafelanschrieben und teilweise von Schüler*innen im Unterricht erstellten Arbeitsprodukten erhoben. Im Anschluss an die videografierte Unterrichtsreihe wurde mit Teilen der Schüler*innen eine jeweils circa 90-minütige Gruppendiskussion zu den in der Unterrichtsreihe behandelten Texten durchgeführt.

Tab. 5.1: Übersicht der für die Studie erhobenen Daten⁴¹

Schule/Schulform	Erhebungsmethoden	Jg.	Fach
Gymnasium Bärnheim/ Gym. G8	Unterrichtsvideos (12) ⁴² / Gruppendiskussionen (2) ⁴³	10.&11.	Geschichte
Herbert-Frahm-Schule/ OG G9	Unterrichtsvideos (6)/ Gruppendiskussion (1)	11.	Deutsch
Woyzeck-Gymnasium/ Gym. G9	Unterrichtsvideos (6)/ Gruppendiskussion (1)	12. (GK)	Ev. Religion
Gymnasiale Oberstufenschule/ OG G9	Unterrichtsvideos (6)/ Gruppendiskussion (1)	12. (LK)	Politik & Wirtschaft

Legende: Gym. = Gymnasium; OG = Oberstufengymnasium; G8 = Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe; G9 = Abitur nach der dreizehnten Jahrgangsstufe; GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs

5.1.1 Sampling der Schulen

Für das Sampling wurden die Schulen nach unterschiedlichen Merkmalen, wie dem Vorhandensein einer Oberstufe, differentiellen Schulformen sowie Schulprofilen ausgewählt, um in dem vergleichenden Vorgehen Kontraste in der Gemeinsamkeit identifizieren zu können. In dem Sample sind zwei Oberstufengymnasien, ein altsprachliches Gymnasium und eine ehemalige Gesamtschule, die jetzt ein Gymnasium ist, enthalten. Die folgenden drei Schulen befinden sich im Einzugsgebiet einer Großstadt in Hessen. Die vierte Schule liegt in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Beim Gymnasium Bärnheim handelt sich um eine ehemalige Gesamtschule, die seit 1988 wieder in ein Gymnasium gewandelt wurde. Das Gymnasium Bärnheim ist ein G8-Gymnasium (acht-

41 Sämtliche Schulnamen sind anonymisiert (siehe Kapitel 5.1.2).

42 Die Unterrichtsvideos wurden generell mit zwei Kameras erhoben (12=24 Videos à ca. 45 Minuten).

43 Die Zahl gibt die Anzahl der geführten Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen an (2=2 Gruppendiskussion à ca. 90 Minuten).

jähriges Gymnasium) mit einem deutsch-englischen bilingualen Zweig und einem musischen Schwerpunkt. Am Gymnasium Bärnheim wurden in zwei Lerngruppen im Fach Geschichte Daten erhoben. Es wurde jeweils in der Einführungsphase (E1-Phase) in der zehnten Klasse und in der Qualifikationsphase (Q1-Phase) in der elften Klasse in einem Grundkurs Geschichtsunterricht videografiert und im Grundkurs zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Eine Gruppendiskussion mit Schüler*innen der zehnten Klasse wurde nicht durchgeführt, da die Lehrperson dies aus zeitlichen Gründen nicht ermöglichen konnte.

Die Herbert-Frahm-Schule ist ein Oberstufengymnasium, das gemeinsam mit einer Gesamtschule auf einem gemeinsamen Schulgelände verortet ist. Die Schüler*innen kommen bis auf wenige Ausnahmen aus Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen sowie aus Realschulen. Es wurde eine Unterrichtsreihe in der Einführungsphase (E1-Phase) in einem Deutschkurs videografiert und mit Teilen der Schüler*innen eine Gruppendiskussion durchgeführt.

Das Woyzeck-Gymnasium ist ein allgemeinbildendes und leistungsorientiertes G9-Gymnasium (neunjähriges Gymnasium). Es verfügt über ein offenes Ganztagsprogramm mit einem sprachlichen und einem sportlichen Schwerpunkt. Es wurde eine Unterrichtsreihe im evangelischen Religionsunterricht in der zwölften Klasse (Q1-Phase) in einem Grundkurs videografiert und im Anschluss mit Teilen der Schüler*innen eine Gruppendiskussion durchgeführt.

Die Gymnasiale Oberstufenschule liegt in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Es handelt sich um ein G9-Gymnasium, in dem die Schüler*innen nach drei Jahren die Abiturprüfungen ablegen können. An der Gymnasialen Oberstufenschule wurde eine Unterrichtseinheit im Leistungskurs in der Qualifikationsphase (Q1-Phase) in einer zwölften Klasse im Fach Politik und Wirtschaft videografiert und anschließend eine Gruppendiskussion mit Teilen der Schüler*innen durchgeführt.

5.1.2 Anonymisierung von Personen, Schulen und Orten

Bei der Anonymisierung der an der Studie teilnehmenden Personen (Lehrpersonen und Schüler*innen) wurde darauf geachtet, dass die Namen so anonymisiert wurden, dass sie weiterhin dem gleichen Kulturkreis entstammen. Wenn eine Schülerin beispielsweise „Daniela“ heißt, bieten sich die Namen „Kerstin, Sophia oder Emilia“ zur Anonymisierung an. Bei den Schulnamen ist in äquivalenter Weise vorgegangen worden. Zudem ist beim anonymisierten „Gymnasium Bärnheim“ der Ort „Bärnheim“ frei erfunden. Auch bei der Beschreibung der Schulen wurde auf die Benennung von Ortsnamen und Regionen verzichtet.

Bei den Namen zu den Gruppendiskussionen wurde an einem Gymnasium das unterrichtete Schulfach als Name der Gruppendiskussion gewählt: „Religion“ (siehe Kapitel 6.3.1.1).

An einem Oberstufengymnasium wurde die im Unterricht thematisierte Unterrichtsreihe als Namensgeber genutzt: „Kommunikationsmodelle“ (siehe Kapitel 6.3.2.2). An einem weiteren Oberstufengymnasium wurde ein zentraler in der erhobenen Unterrichtseinheit genutzter Theoretiker als Namensgeber der Gruppendiskussion verwendet: „Durkheim“ (siehe Kapitel 6.3.3.2). Alle in der Studie gewählten Namen – Schulnamen, Lehrpersonen, Schüler*innen – sollen keine bestimmten Assoziationen wecken.

5.2 Videografie

Für die Erforschung des Umgangs mit Fachtexten im Unterricht ist ein methodisches Verfahren notwendig gewesen, das die komplexe Polysequenzialität der Interaktion mit den Dingen – insbesondere mit den Fachtexten – empirisch erfassen kann. Mit dem Video als Erhebungsinstrument ist das Ziel verbunden, „aufgezeichnete Handlungen, Interaktionen und soziale Situationen

besser und genauer untersuchen zu können“ (Asbrand und Martens 2018, S. 5). Dazu bedarf es einer reflektierten und methodologisch fundierten Nutzung des Instruments. Insbesondere der Einsatz von Kameras im Unterricht verfolgt das Ziel, die auf der „propositionalen und performativen Ebene“ stattfindenden Interaktionen des „Sozialen“ im Unterricht aufzeichnen zu können (ebd., S. 5). Im Zusammenspiel mit der Methodologie der Dokumentarischen Methode geht es darum, den Zusammenhang der „Prozesse der Wissensgenese“ mit denen „der Wissenskonstruktion“ sowie „der körperlichen Praxis“, in der sich die „habituellen Orientierungen“ der Lehrpersonen und Schüler*innen zeigen, zu analysieren und zu rekonstruieren (ebd., S. 6).

Im Forschungsprozess selbst müssen verschiedene Aspekte, die mit der Videografie als Erhebungsmethode zusammenhängen, beachtet werden. Es gilt zunächst die eigene „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2021, S. 27) angemessen zu reflektieren. Diese wurde durch die feste Positionierung von zwei Kameras an zwei festgelegten Orten in allen Klassenräumen minimiert. Obwohl der Unterricht aus mehreren Perspektiven aufgenommen wird und im Nachhinein beliebig oft angesehen werden kann, bildet das Video trotzdem nicht die unterrichtliche Realität in seiner Gänze ab (Asbrand und Martens 2018). Hierzu ist Unterricht zu komplex (vgl. Kapitel 4). Die eigene Standortgebundenheit wurde durch systemische Fallvergleiche und das regelmäßige Vorstellen der Interpretationen in Forschungswerkstätten kontrolliert (siehe Asbrand und Martens 2018). Gerade die Videos sind in den Forschungswerkstätten vorführbar, was die interpersonelle Verständigung über die zur Analyse ausgewählten und interpretierten Sequenzen erhöht und auch die Analysen zusätzlich plausibilisiert.

Dabei muss die „überkomplexe Fülle“ (Dinkelaker 2010, S. 92) an Datenmaterial von der forschenden Person zunächst erschlossen werden, dazu werden für die Forschungsfrage relevante und „relativ dichte“ Sequenzen des Umgangs mit den Fachtexten zur Analyse ausgewählt. Es wurde in dieser Studie eine große Fülle an Daten erhoben. Dieser Umfang an Daten stellte sich in Bezug auf die adäquate Speicherung der multimodalen Daten (Videoaufnahmen, Tonbandaufnahmen, Fotos aus dem Unterricht) als Herausforderung dar. Dabei mussten sowohl Fragen in Bezug auf das Speichervolumen der Daten und denen sich daraus ergebenden Problemen wie beispielsweise dem Finden geeigneter externer Speichermedien, als auch in Bezug auf die strukturierte Speicherung der Daten für die sich anschließende Datenauswertung und Fragen zum Datenschutz, beantwortet werden. Die Speichermedien liegen aus Datenschutzgründen in einem gesicherten Safe.

5.3 Gruppendiskussionen

In der Studie wurden neben Videografien ergänzend Gruppendiskussionen mit Teilen der Lerngruppen durchgeführt, um die gemeinsamen Orientierungen in Bezug auf den Umgang mit Fachtexten in einer symmetrischen Gesprächssituation rekonstruieren und hierbei zentral die Perspektive der Kompetenzen der Schüler*innen in den Fokus der Untersuchung stellen zu können.

Das Gruppendiskussionsverfahren beruht auf der methodologischen Annahme, dass die untersuchten Gruppen als „Realgruppen“ (Bohnsack 2019; Loos 2001) auch außerhalb der Erhebungssituation existieren, wie beispielsweise bei Arbeitsgruppen in Schulklassen, und dadurch über einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund verfügen. Somit ermöglicht das Gruppendiskussionsverfahren Zugang zu den geteilten Orientierungen auf der Basis gemeinsam geteilter „existentieller Hintergründe“ (Bohnsack 2019; Loos 2001). Laut Bohnsack und Pfaff geht dieses Verständnis „in seinen Ansätzen zurück auf Werner Mangold (1960), der in den 1960er Jahren davon ausging, dass in Gesprächen in Gruppen die „informellen Gruppenmeinungen“

sozialer Milieus zum Ausdruck kämen [...], in denen sich gemeinsame kollektivbiographische, milieuh-, geschlechts- und generationsspezifische Gemeinsamkeiten und Erfahrungen der Gruppenmitglieder artikulieren“ (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 12 f., Hervorh. i. O.). Man kann „von Gruppendiskussionsverfahren nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrundeliegenden theoretischen Modell“ (Bohnsack 2021, S. 107) vorhanden ist. Die Herstellung von Wissen ist der Gegenstand der Rekonstruktion und wird nach Mannheim als kollektiver, an die Sozialität des Milieus und der Realgruppen gebundener Prozess verstanden (siehe Loos 2001).

Gruppendiskussionen werden ausschließlich zu Forschungszwecken durchgeführt. Es handelt sich um eine „Datenerhebungssituation“, die „künstlich“ herbeigeführt wurde (Bohnsack und Pfaff 2010, S. 12 f.). Bei der Durchführung der Gruppendiskussion sollte auf eine größtmögliche „selbstläufige Redesituation“ (ebd., S. 12 f.) geachtet werden, in der die Diskussionsleitung (wenn überhaupt) lediglich den Impuls vorgibt. Damit wird ermöglicht, dass die Gruppe das Thema innerhalb ihres eigenen „Relevanzsystems“ (ebd., S. 12 f.) selbstbestimmt aufarbeitet.

5.4 Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode

Für die dokumentarische Analyse von Gesprächen ist die „sequenzielle Gesprächsanalyse“ (Asbrand und Martens 2018, S. 47) bzw. die Diskursanalyse (Bohnsack 1989; 2014; Przyborski 2004) grundlegend. Für die Unterrichtsvideografien wurde eine Anpassung an die Spezifik von Unterrichtsgesprächen vorgenommen (Asbrand und Martens 2018, S. 48). Das ist einerseits die Integration von Interaktionen (Handlungsebene, Umgang mit den Dingen etc.) und andererseits die Berücksichtigung der spezifischen Sozialstruktur des Unterrichts respektive der asymmetrischen Gesprächskultur (ebd., S. 48). Beispielsweise sind die verbalen Äußerungen im Unterricht immer mit nonverbalen Interaktionen und Assoziationen verbunden und können nur verschränkt betrachtet werden (ebd., S. 48). Neben Gestik, Mimik und Mensch-Ding-Assoziationen sind auch verschiedene „Positionierungen im Raum“ (ebd., S. 48) bei der Analyse zu beachten.

Im Folgenden wird exemplarisch dargestellt, wie bei der Analyse von Unterrichtsvideografien vorgegangen wird. Die einzelnen Schritte, ausgenommen die Fotogrammanalyse und die formulierende Interpretation der nonverbalen Aktionen, finden sich ebenso bei der Analyse von Gruppendiskussionen wieder. Mit den Ausschnitten soll exemplarisch dargelegt werden, welche Schritte der Analyse bei der Dokumentarischen Methode in welcher Art und Weise Anwendung finden. Diese werden im Folgenden in der Reihenfolge ihrer Durchführung dargestellt. Es wird dabei auf die Transkription, die formulierende Interpretation sowie die reflektierende Interpretation eingegangen.

5.4.1 Transkription

Aufgrund der Simultanität und Synchronizität verschiedener Interaktionen im Unterricht wurde in der Forschungsgruppe um Asbrand die Form der Transkriptionen von Videodaten weiterentwickelt (Asbrand und Martens 2018, S. 178). Das Transkript wird hierzu in zwei Spalten unterteilt, die jeweils die verbalen und die nonverbalen Daten übersichtlich darstellen. In der linken Spalte befindet sich die wörtliche Kommunikation des Klassenraums (Plenumsgespräche, aber auch Schüler*innen-Schüler*innen-Interaktionen) in Form eines Transkripts. In der rechten Spalte werden ausgewählte Fotogramme abgebildet, die den sequenziellen Verlauf der Interaktion bildhaft und exemplarisch darstellen (Abb. 5.1):

Klassenöffentliches Gespräch

L: #0:47:35# So: okee, dann zurück in die Thematik, ich starte mit Ihnen jetzt an einem Punkt unzwär an dem Punkt von der ganzen (.) also alle diese ganzen ökologischen Gesichtspunkte die Sie ebengrade genannt haben; #0:47:47# da möchte ich gerne loslegen mit und Sie kriegen von mir jetzt dazu einen Arbeitsauftrag #0:47:53#, die Blätter sind zusammen getackert das müsste also funktionieren; #0:00:01# (60) #0:01:02# Okey, alle versorgt, (6) #0:01:08# ehm, jetzt haben wir alle versorgt; #0:01:11#
(...)



(00:03)

Abb. 5.1: Beispielhaftes Transkript „Utopien“ (00:47:35-00:01:11)⁴⁴

Das Auswahlkriterium für die Fotogramme ist die „interaktive Dichte“ und das Typische für die Interaktion der Sequenz exemplarisch veranschaulichen können (Asbrand und Martens 2018, S. 183).

Die Transkription der Audiodateien richtet sich nach dem für die dokumentarische Interpretation gängigen „Notationssystem“ (Bohnsack 2021, S. 238) „Talk in Qualitative Research“ (TiQ) und stellt bereits einen Interpretationsschritt dar (Bohnsack 2021; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, zit. nach Asbrand und Martens 2018, S. 178) (Tab. 10.1).

Das Video bleibt im Interpretationsprozess weiterhin der zentrale Bezugspunkt. Es ist Grundlage der Interaktionsanalyse und unerlässlich, um die im Unterricht „getätigten Äußerungen“ den Sprecher*innen „zuverlässig zuzuordnen“ (Asbrand und Martens 2018, S. 180).

5.4.2 Forschungsdaten und Interpretationsschritte

Die folgenden Unterkapitel stellen die in dieser Studie zentral erhobenen Forschungsdaten Unterrichtsvideografien (Kapitel 5.4.2.1), Fotogramme (Kapitel 5.4.2.2) und Dokumente (Kapitel 5.4.2.3) sowie die entsprechenden Forschungsschritte vor. Dabei werden die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation exemplarisch vorgestellt.

⁴⁴ Der Transkriptausschnitt entstammt dem Kapitel 6.1.1.

5.4.2.1 Unterrichtsvideografie

Die videobasierte Interaktionsanalyse wird für die Auswertung von Unterrichtsvideografien verwendet und wird in zwei Analyseschritten der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation vollzogen, was im Folgenden dargestellt wird.

Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation zielt nach Mannheim auf die Wissensebenen des immanenten Sinngehalts (Bohnsack 2011, S. 56). Sie dient der „Rekonstruktion des Themas des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung“ (Bohnsack 2021, S. 137). Hierbei wird erfasst, „Was“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 343) gesagt wurde. Die formulierende Interpretation stellt hierdurch eine „zusammenfassende (Re-) Formulierung“ des „allgemein verständlichen Sinngehalts“ (ebd., S. 343) dar.

Ziel ist es, durch die Interpretation, dass Gesagte nicht nur zu paraphrasieren, sondern die thematische Struktur und Gliederung des Textes nachzuzeichnen (ebd., S. 343). Die formulierende Interpretation stellt einen eigenen Interpretationsschritt dar, der vor der reflektierenden Interpretation durchgeführt wird. Diese analytische Trennung der Sinnebenen ist ein forschungslogischer Schritt, mit dem Ziel zunächst zu klären, was gesagt wurde und dies intersubjektiv mit Hilfe des erhobenen Materials überprüfbar zu machen (Przyborski 2004, S. 53). Bei Gruppendiskussionen werden Passagen ermittelt und in Ober- und Unterthemen weiter untergliedert (Bohnsack 1989, S. 34). Hierdurch entsteht eine „Feingliederung“ (ebd., S. 34) des Textes, die die Struktur des Textes übersichtlich abbildet. Bei Unterrichtsvideografien werden darüber hinaus von ausgewählten Sequenzen analog zum Transkript auch die nonverbalen Aktionen getrennt von den verbalen nachgezeichnet. Die beiden Interpretationen werden tabellarisch im Querformat dargestellt (siehe Tab. 5.2).

Tab. 5.2: Beispielhafter Ausschnitt aus einer formulierenden Interpretation zur Sequenz „Utopien“ (00:47:35-00:01:11)

Formulierende Interpretation (verbal)	Formulierende Interpretation (nonverbal) <i>Lehrerin – Schüler*innen Interaktionen</i>	Formulierende Interpretation (nonverbal) <i>Schüler*innenaktionen</i>
00:47:35-00:12:02 OT: Text lesen und Arbeitsauftrag erläutern	00:47:35-00:00:06 OA: Papiere an SuS überreichen	00:47:35-00:00:00 OA: Schauen
00:47:35-00:01:01 UT: Arbeitsblatt mit Aufgaben zur ökologischen Thematik Sie gehen jetzt zurück in die Thematik. Es wird an dem Punkt gestartet, an dem sie gearbeitet haben. All diese genannten ökologischen Gesichtspunkte, die von den Schülern bereits genannt wurden, da möchte sie jetzt „loslegen“ und dazu kriegen sie jetzt einen Arbeitsauftrag. Die Blätter sind zusammen getackert. Es müsste mit dem Verteilen funktionieren.	00:47:48- 00:47:50: UA: Papiere aufheben Die Lehrerin steht vor dem Lehrer*innenpult. Sie nimmt einen Stapel Papiere in die rechte Hand und geht rechts um das Lehrer*innenpult. 0:47:53-00:47:55 UA: Klebezettel auf Tisch kleben Sie reißt einen gelben Klebezettel von dem Stapel Papiere und klebt ihn vor sich auf den Tisch, auf dem ihre Unterlagen liegen. 00:00:00-00:00:01 UA: Stapel teilen Sie blättert den Stapel Papiere mit der linken Hand durch, zerteilt ihn in zwei Stapel.	00:47:35-00:00:00 UA: Schauen Die Schüler*innen schauen in unterschiedliche Richtungen im Klassenraum. 00:00:00-00:01:11 OA: Umgang mit Papieren 0:00:00-0:01:11 UA: Papiere verteilen Die Schüler*innen nehmen sich jeweils ein zusammengetackertes Arbeitsblatt vom Stapel herunter und reichen den Stapel an den/die Nachbar*in weiter. 0:00:00-0:01:11 UA: Auf Papiere schauen Die Schüler*innen, die sich ein Blatt Papier vom Stapel genommen haben, schauen darauf.
00:01:02-00:01:11 UT: Alle Schüler haben ein Blatt Okay. Alle mit einem Blatt versorgt? Jetzt haben sie alle versorgt.		

Formulierende Interpretation (verbal)	Formulierende Interpretation (nonverbal) <i>Lehrerin – Schüler*innen Interaktionen</i>	Formulierende Interpretation (nonverbal) <i>Schüler*innenaktionen</i>
	0:00:01-00:00:06 UA: Arbeitsblätter an zwei Schüler übergeben Sie gibt einen Stapel einem Schüler, der vorne rechts im Klassenraum sitzt und gibt danach den zweiten Stapel einem Schüler, der vorne links im Klassenraum sitzt.	0:00:00-0:01:11 UA: Einander zugewandt reden Die Schüler*innen reden mit ihren Sitznachbar*innen, indem sie einan- der anschauen.

Links steht dabei die verbale formulierende Interpretation und rechts die nonverbale, wobei auf Ebene der nonverbalen Interpretation auch mehr als eine Spalte nötig sein kann: Mitunter werden mehrere Ebenen, wie zum Beispiel die Interaktionen von Lehrpersonen mit Schüler*innen und Interaktionen der Schüler*innen mit den Dingen tabellarisch in mehrere Spalten aufgeteilt. Diese Aufteilung sortiert sich anhand des Datenmaterials und verdeutlicht die Komplexität der verschiedenen Interaktionen im Unterricht. Sie bedarf der genauen Analyse der Videoaufzeichnungen. Mehrere Spalten, die nebeneinanderstehen, sollen verdeutlichen, welche Aktionen gleichzeitig im Unterricht stattgefunden haben und diese übersichtlich darstellen. Sie helfen später bei der Formulierung der reflektierenden Interpretation und der Analyse der Performanz im Unterricht. Die Struktur der nonverbalen formulierenden Interpretation ordnet die Aktionen in „Oberaktion (OA)“, „Unteraktion (UA)“ und „eingeschobene Aktion“ (Asbrand und Martens 2018, S. 195).

Die verbale und nonverbale Ebene der formulierenden Interpretation relationiert sich anhand der Zeitcodes und durch das Nebeneinander-Notieren von verbalen und nonverbalen Äußerungen und Aktionen (Asbrand und Martens 2018, S. 195). Gegenstand der Beschreibungen in der nonverbalen Interpretation sind die Handlungen der Akteur*innen und ihre Positionierungen im Raum. Hierbei wird auf Gestik, Mimik und Dinge im Raum, mit denen die Akteur*innen interferieren, eingegangen (ebd., S. 195).

Reflektierende Interpretation von Unterrichtsvideografie

Mit Hilfe der reflektierenden Interpretation ist es möglich, die Orientierungen der Teilnehmenden oder wie Mannheim es ausdrückt, den „Dokumentsinn“ (1964b) zu rekonstruieren. Dieser befindet sich auf der Ebene des konjunktiven Wissens und zeigt sich anders als das kommunikative Wissen in der Art und Weise, „wie“ (Bohnsack 2021; Przyborski 2004; Asbrand und Martens 2018, S. 55) die Akteur*innen miteinander interagieren.

Grundsätzlich geht es bei der reflektierenden Interpretation darum, auf der Basis der Analyse der „formalen Struktur“ eines Gesprächs die jeweiligen Orientierungsrahmen empirisch zu rekonstruieren, die von den Personen „kollektiv geteilt werden“ und „ihren konjunktiven Erfahrungsräumen“ entsprechen (Asbrand und Martens 2018, S. 50). Hierbei wird „das Kollektive“, welches sich in den Gesprächen offenbart, fokussiert betrachtet. Es geht nicht um einzelne Personen oder Gruppen, sondern um den „kollektiv geteilten Erfahrungshintergrund, den sie repräsentieren“ (ebd., S. 50).

Nach diesem ersten Interpretationsschritt „zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2021, S. 137). Mit dem Begriff „Orientierungen“ sind spezifische Sinngehalte gemeint, die sich in der Interaktion und anhand von

„Gegenhorizonten“ (ebd., S. 137) zeigen. Die reflektierende Interpretation hilft folgende Fragen zu beantworten: „Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 345).

Indem diese Fragen durch die reflektierende Interpretation beantwortet werden, können das gegenstandsbezogene implizite Wissen der Akteur*innen, ihre Habitusformen sowie bei den Schüler*innen die sich in ihren Tätigkeiten mit den Fachtexten dokumentierenden Kompetenzen rekonstruiert werden. In der Interaktion werden Prozessstrukturen offenkundig, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Aktionen auf verbaler und nonverbaler Ebene reproduzieren können. Hierbei ist wichtig, dass die Themen, die bei der formulierenden Interpretation identifiziert wurden, nicht auf der Ebene der Orientierungen zu finden sind. Es geht vielmehr darum, die Orientierungen, die die Personen auf der Ebene eines gemeinsamen Erfahrungsraums innehaben, zu rekonstruieren und diese selbstreferenziellen Systeme der Akteur*innen zu beschreiben, ohne dass die Personen ihr Verständnis bewusst thematisieren bzw. explizieren (ebd., S. 345).

Zur Veranschaulichung wird folgend ein Ausschnitt aus einer reflektierenden Interpretation gezeigt (Abb. 5.2):

Reflektierende Interpretation der Sequenz „Utopien“

0:47:35-0:01:11 Proposition durch L auf der Ebene der unterrichtlichen Ordnung in Assoziation mit dem Arbeitsblatt

Die Proposition der Lehrerin bezieht sich auf zwei Ebenen. In Bezug auf die Ebene der unterrichtlichen Ordnung verweist sie auf den Beginn der gemeinsamen Arbeitsphase, die sie initiiert, indem sie auf das „Zurückkehren in die Thematik“ des Unterrichtsreihenkontexts hinweist. Sie markiert den inhaltlichen Fokus auf die ökologischen Gesichtspunkte zur Thematik Utopien und rekurriert auf die zeitlich im Vorfeld gemeinsam erarbeiteten inhaltlichen Fachpunkte aus dem ersten Teil der Doppelstunde. Sie verknüpft hierdurch inhaltlich die beiden Phasen der Doppelstunde und markiert deutlich, dass mit den Inhalten der ersten Stunde, die von den Schüler*innen benannt wurden, weitergearbeitet werden soll. Es dokumentiert sich in der Orientierung der Lehrerin das Ziel, ein Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen zu formieren. Die fachliche Arbeit am Thema findet gemeinsam statt und die Beiträge der Schüler*innen und ihr Fachwissen werden als wichtig gerahmt, um an der Thematik weiterarbeiten zu können. Auf der Ebene der unterrichtlichen Ordnung fungiert die Lehrperson als Leitung, die Arbeitsprozesse vor allem auf formaler Ebene initiiert und ordnet, indem sie die Arbeitsblätter herumgibt, die Arbeitsaufträge vorbereitet und versucht, inhaltliche Klarheit in Bezug auf die Lernprozesse herzustellen.

[...]

Abb. 5.2: Beispielhafter Ausschnitt aus einer reflektierenden Interpretation

Bei der reflektierenden Interpretation werden zwei Arbeitsschritte vollzogen. Zum einen findet eine sequenzielle Gesprächsanalyse statt, zum anderen eine komparative Analyse, auf die im nächsten Unterkapitel (Kapitel 5.4.2.4) noch näher eingegangen wird. Bei der sequenziellen Gesprächsanalyse wird der formale Gesprächsverlauf und die Art, wie die Teilnehmenden miteinander interagieren, analysiert (Asbrand und Martens 2018, S. 55).

Bohnsack bezeichnet die formale Gesprächsanalyse als „Diskursorganisation“ (2021, S. 126). Es geht darum, Einheiten innerhalb des Gesprächs zu identifizieren, die als „Interaktionseinheiten“ (Bohnsack 2021, S. 126) begrifflich zusammengefasst werden können. Sie umfassen mindestens drei Diskursbewegungen: „Auf eine erste Diskursbewegung durch A (die arbeitsteilig oder interaktiv auch durch mehrere Sprecher ausgeführt werden kann) und deren semantischen Gehalt oder Orientierungsgehalt wir als Proposition bezeichnen, folgt eine Reaktion durch B (die ebenfalls interaktiv oder arbeitsteilig eingebracht werden kann), welche bspw. die Form einer Anschlussproposition, einer Opposition oder auch einer Antithese annimmt. Der tieferliegende semantische Gehalt als ein kollektiver, also gemeinsam geteilter, Sinngehalt erschließt sich jedoch erst, wenn wir in der Interpretation die (auf die Reaktion von B folgende) Reaktion von A mit einbeziehen können, die beispielsweise die Form einer Synthese annehmen kann“ (ebd., S. 127).

Es zeigt sich, dass jede Diskurseinheit aus einem „Dreischritt“ (ebd., S. 127) besteht: Proposition, Elaboration und Konklusion. Sie wird durch die Proposition eröffnet: „Dort, wo in (theoretisierenden oder beschreibenden oder erzählenden) Darstellungen derartige Orientierungsmuster oder (Orientierungs-)Rahmen zum Ausdruck gebracht werden, spreche ich von ‚Propositionen‘“ (ebd., S. 137, Hervorh. i. O.).

Bohnsack (2021) erläutert hier, dass sich in der Regel bereits bei der „Proposition“ der Orientierungsrahmen einer Gruppe dokumentiert (vgl. auch Asbrand und Martens 2018, S. 50). Diese Orientierungsmuster oder -rahmen, wie Bohnsack (2021) es ausdrückt, werden daraufhin in weiteren Redebeiträgen von einem oder mehreren Teilnehmenden elaboriert. Geschlossen wird die Interaktionseinheit „auf eine spezifische Art und Weise“, die vom Modus der Interaktion abhängt, und als „Konklusion“ bezeichnet wird (Asbrand und Martens 2018, S. 50).

Wie auf die Proposition durch die Gesprächsteilnehmenden reagiert wird, erzeugt unterschiedliche Modi der Interaktion. Wird der propositionale Gehalt durch die Teilnehmenden weiter ausgearbeitet, handelt es sich um einen inkludierenden Modus. Geschieht dies nicht, handelt es sich um „exkludierende Modi“, die in Form von „divergenten“ oder „oppositionellen“ oder im Fall von Unterrichtsinteraktionen als „komplementäre“ Interaktionen in der Gruppe rekonstruiert werden können (ebd., S. 58). Im Fall von „inkludierenden Modi“ endet die Interaktion in einer „echten Konklusion“ (ebd., S. 60). Kommt es hingegen zu einer „rituellen Konklusion“, handelt es sich um einen „exkludierenden Modus“ (ebd., S. 60).

Inkludierende Modi zeichnen sich dadurch aus, dass die Teilnehmenden über einen geteilten Orientierungsrahmen verfügen. Sie können „parallel“, „univok“ oder „antithetisch“ sein (Przyborski 2004, S. 98). Die Personen verständigen sich bei diesen Modi zum Teil stillschweigend, da sie über das gleiche „atheoretische Wissen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 348) verfügen. Es können aber auch „hitze“, „widersprüchliche“ und „konkurrierende“ Gespräche geführt werden, die mit einer gemeinsamen Synthese beendet werden und dem „antithetischen Modus“ entsprechen (ebd., S. 348).

Zu den exkludierenden Modi gehören neben dem bereits ausgeführten „komplementären Modus“ der „oppositionelle“ und „divergente Modus“ (Asbrand und Martens 2018). Bei diesen Modi verfügt die Gruppe über keinen geteilten Orientierungsrahmen (ebd.).

Beim „oppositionellen Modus“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 350) wird dem ersten Versuch einer Orientierung durch eine andere Orientierung begegnet, die mit dieser unvereinbar ist. Diese unauflösbaren Widersprüche führen zu keiner Einigung, sondern zum Abbruch der Interaktion, die die Rahmeninkongruenz offenbart (ebd., S. 350). Demgegenüber wird beim „divergenten Modus“ (ebd., S. 350) die Interaktion weitergeführt, obwohl die Teilnehmenden über verschiedene Orientierungen verfügen. Sie reden oft aneinander vorbei und das Aufwerfen eines widersprüchlichen Orientierungsrahmens erfolgt häufig verdeckt (ebd., S. 350). Im

„divergenten Modus“ erfolgen zudem gehäuft „Fremdrahmungen“ (Bohnsack 2021, S. 253). Die „Fremdrahmung“ stellt dabei eine „spezifische Art der Bewältigung von Rahmeninkongruenz dar und lässt sich als eine spezifische Form oder Funktion eines ‚machtstrukturierten‘ Gespräches analysieren“ (ebd., S. 253, Hervorh. i. O.).

Mit dem Begriff „Unterrichtsmodus“ ist in dieser Studie der spezifische Modus gemeint, der im Unterricht vorherrscht. Nach Martens und Asbrand wird dieser Modus als „komplementär“ definiert (2017). In der Forschungspraxis bei der Analyse von Unterrichtsvideografien wurde dieser Modus von Asbrand und Martens herausgearbeitet, um spezifische Muster in der Gesprächsanalyse methodologisch fassen zu können. „In der Unterrichtsinteraktion zeigen sich immer wieder Muster, die im Rahmen der dokumentarischen Gesprächsanalyse methodologisch so noch nicht beschrieben wurden. Wiederholt begegneten wir in der formalen Analyse der Interaktionsorganisation in den Unterrichtsvideografien Sequenzen, die auf den ersten Blick den Eindruck eines antithetischen Verlaufs machten, aber es konnten keine Synthesen gefunden werden, in denen sich ein geteilter Orientierungsrahmen der Beteiligten hätte dokumentieren können. Als divergente oder gar oppositionelle Interaktionen ließen sich die Interaktionseinheiten allerdings auch nicht einordnen, obwohl sich für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler offensichtlich differente Orientierungsrahmen rekonstruieren ließen, denn die Interaktionen verliefen reibungslos und typische rituelle Konklusionen (Themenverschiebungen, Metakommunikationen) fanden wir auch nicht“ (Asbrand und Martens 2018, S. 135). Vielmehr zeigte sich ein geteilter Orientierungsrahmen bei den Beteiligten, der institutionell durch die Schule und die Unterrichtsstrukturen gerahmt war. Die besondere Form von Unterrichtsinteraktionen, die durch Asymmetrie zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und einer komplementären Rollenverteilung eben dieser Akteur*innen gekennzeichnet ist, bedingen diesen „komplementären Modus“ der Unterrichtsinteraktion. Diese Form der Interaktion, bei der die Teilnehmenden über keinen geteilten Orientierungsrahmen verfügen und es trotzdem nicht zu „Rahmeninkongruenzen“, „Abbrüchen“, „Fremdrahmungen“ oder „rituellen Konklusionen“ kommt, wird als komplementär definiert und der Orientierungsrahmen, auf dem er beruht, als „Rahmenkomplementarität“ (Martens und Asbrand 2017, S. 5 f., 15). Empirisch zeige sich laut Asbrand und Martens diese Komplementarität häufig in den differenten Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen, die ein komplementäres Verhältnis bilden, und sich als „Passung“ oder als „Rekontextualisierung“ rekonstruieren lassen (2018, S. 137). Als „Rekontextualisierung“ wird eine „komplementäre Interaktionsbewegung“ interpretiert, in denen die „Passung“ der komplementären Orientierungsrahmen in der Interaktion der Akteur*innen „in situ hergestellt wird“ (Asbrand und Martens 2018, S. 140). Mit dem Begriff „Passung“ ist gemeint, dass die unterschiedlichen habituellen Orientierungen der Lehrperson und der Schüler*innen mit Hilfe des Interaktionsmodus „komplementärer Modus“ in „Prozesse[n] der Übersetzung und Anpassung zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen und damit Verstehen jenseits konjunktiver Übereinstimmung“ erklärt werden können (Martens und Asbrand 2017, S. 18).

Trotz differenter Orientierungsrahmen werden die Interaktionsbewegungen einvernehmlich in Form einer „kommunikativen Konklusion“ (Asbrand und Martens 2018, S. 141) abgeschlossen. Diese beziehe sich laut Asbrand und Martens zum Beispiel auf das Ende einer Arbeitsphase der Schüler*innen oder das Ende des Unterrichts durch den Pausengong (ebd., S. 141). Bei der Analyse von Unterricht seien die Interaktionsverläufe sehr komplex, da es eine Vielzahl von Rede- und Handlungsbeiträgen gibt. Häufig finden Gespräche parallel statt oder Interaktionsverläufe sind ineinander verschachtelt. Aus diesem Grund finde eine detaillierte Analyse statt, die der „Sequenzialität“ bzw. „Synchronität“ und „Simultanität“ von Unterricht angemessen forschungspraktisch Rechnung trägt (ebd., S. 208). Diese spezifische „Polysequenzialität“ sowie „Simultanität“ und

„Synchronizität“ der Interaktionskonstellationen im komplexen Unterrichtsgeschehen führen dazu, dass die reflektierende Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenzen anders verlaufen als bei Gruppendiskussion oder anderen Gesprächen (ebd., S. 208). Im Gegensatz zur Analyse von Gruppendiskussionen werden auch die nonverbalen Aktionen mit in die reflektierende Interpretation mit einbezogen. In der Interaktionsanalyse können auch Artefakte, wie Arbeitspapiere, Bücher, Stifte, Tische, Stühle oder Tafelanschriften propositionalen Gehalt haben. Der Orientierungsrahmen wird im Gegensatz zur verbalen Proposition nicht durch Elaborationen der Personen ausgearbeitet, sondern durch „Enaktierungen“ (Martens und Asbrand 2018), die sich in den Handlungen der Personen dokumentieren. Ein Beispiel hierfür wäre das Verteilen von Arbeitspapieren („Arbeitsblättern“). Die Lehrperson übergibt einem Schüler einen Stapel Arbeitspapiere. Dieser enaktiert, indem er den Stapel Papiere annimmt, sich ein Blatt herunternimmt und den Stapel an seinen Sitznachbarn weitergibt. Hierin dokumentieren sich schulisch routinierte Handlungsweisen, die von Teilnehmenden nicht weiter verbalisiert werden müssen. Die „Interaktionsanalyse“ (ebd.) schlüsselt bei der Analyse von Unterrichtsvideografien die formale Struktur des Diskurses und ihrer Orientierungsgehalte auf.

Hierbei ist die Unterscheidung zwischen Orientierungsschema und -rahmen unentbehrlich für die Analyse (siehe Kapitel 4). Äußerungen, die „Um-zu-Motive“ beinhalten, gilt es zu vermeiden, da sie sich auf „der Ebene der Orientierungsschemata“ bewegen (Bohnsack 2012, S. 141). Eine Formulierung, wie „Das Mädchen schaut die Lehrerin an, um auf sich aufmerksam zu machen“ wäre eine Motivunterstellung der Forschenden. Hingegen sind manche Interaktionen in der Schule so ritualisiert, dass ihnen ein Zweck unterstellt werden kann, ohne eine Motivunterstellung zu begehen. Das Melden im Unterricht stellt so eine „operative Handlung“ (Petersen 2016, S. 54) dar. Da sie institutionell geregelt ist, muss diese Geste des Armhebens von Schüler*innen nicht weiter auf ihre Funktion im Unterricht analysiert werden (ebd., S. 54). Es handelt sich dabei um eine Meldegeste, wodurch die Schüler*innen auf nonverbaler Ebene anzeigen, dass sie etwas sagen möchten. Nichtsdestotrotz muss das Melden in der nonverbalen formulierenden Interpretation umschrieben werden, weil sich in der Zeigegeste eine andere Orientierung zeigen könnte, die es durch die Interpretation zu rekonstruieren gilt.⁴⁵

5.4.2.2 Fotogramme

Zum Auswertungsprozess der Forschungsdaten werden ausgewählte Fotogramme hinzugezogen und in ihrer Eigenlogik interpretiert. Dies geschieht allerdings ohne allen Schritten der dokumentarischen Bildinterpretation Folge zu leisten (Bohnsack 2011). Die Daten wurden ohne ästhetischen Anspruch im Forschungsprozess erhoben. Es geht vielmehr darum, die szenische Choreografie (ebd., S. 56 f.), die sich aus den Videografien ergibt, zu zeigen. Hierzu werden die Anordnung der Körper im Raum, die Gegenstände und die Interaktion der Personen miteinander analysiert (siehe Kapitel 6).

Ausgewählte Fotogramme aus den Transkripten fließen mit in die reflektierende Interpretation ein, die sich an „der Sequenzialität der Videoaufnahme orientiert und auf die formulierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Interaktion stützt“ (Asbrand und Martens 2018, S. 200). Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die „Aktanten“ (die Mensch-Ding-Assoziationen) gelegt und geschaut, wie sie miteinander agieren und was sich auf der Ebene der „inkorporierten, habituellen Praktiken dokumentiert“ (ebd., S. 125).

Auch bei der Interpretation von Fotogrammen wird eine formulierende und reflektierende Interpretation vorgenommen.

⁴⁵ Ausführliche Interpretation einer „Meldegeste“ im Unterricht: Asbrand et al. 2020, S. 309 ff.

Formulierende Interpretation von Fotogrammen

Bei der formulierenden Interpretation wird ähnlich wie bei der Interpretation von verbalen Daten versucht, das „Was“ (Bohnsack 2011, S. 56) herauszuarbeiten. Hierbei unterscheidet man aber noch zusätzlich zwei Ebenen: die „*vor-ikonografische Ebene*“, als Ebene, in der die sichtbaren Gegenstände und Personen, die auf dem Bild zu sehen sind, dargelegt werden, und die „*ikonografische Ebene*“ (ebd., S. 56, Hervorh. i. O.), als den Bereich, in dem die sichtbaren Handlungen auf dem Fotogramm umschrieben werden. Laut Bohnsack (2011) ist es bei der Identifizierung der Handlungen, die auf dem Fotogramm zu sehen sind, notwendig, Motive zu unterstellen. Bohnsack (2021) spezifiziert, dass „Um-Zu-Motive“ auf den Fotogrammen analysiert werden müssten, um deren Sinn erfassen zu können. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen. Auf der vor-ikonographischen Ebene sieht man auf einem Fotogramm eine Gruppe Kinder in einem Raum an Tischen sitzen, die teilweise den rechten oder linken Arm senkrecht nach oben in die Luft strecken und dabei in Richtung einer erwachsenen stehenden Person schauen. Auf der ikonographischen Ebene kann man die Situation als eine Unterrichtsinteraktion analysieren und die Zeigegesten der Schüler*innen als Melden interpretieren. Konkret: Die Schüler*innen melden sich, um an der Unterrichtsinteraktion mit der Lehrperson teilzunehmen.

Bohnsack (2011) kritisiert an den „Um-Zu-Motiven“, dass mit der „Konstruktion eines subjektiv gemeinten Sinns“ größere Probleme einhergehen, weil mit der Identifizierung von Handlungen auf der ikonografischen Ebene „Attributierungen und Unterstellungen“ verbunden sind (2011, S. 56). Diese sollte man nach Möglichkeit umgehen, was insbesondere in institutionalisierten Kontexten und Rollenbeziehungen gut möglich sei, was das oben genannte Beispiel verdeutlicht (Bohnsack 2011, S. 56).

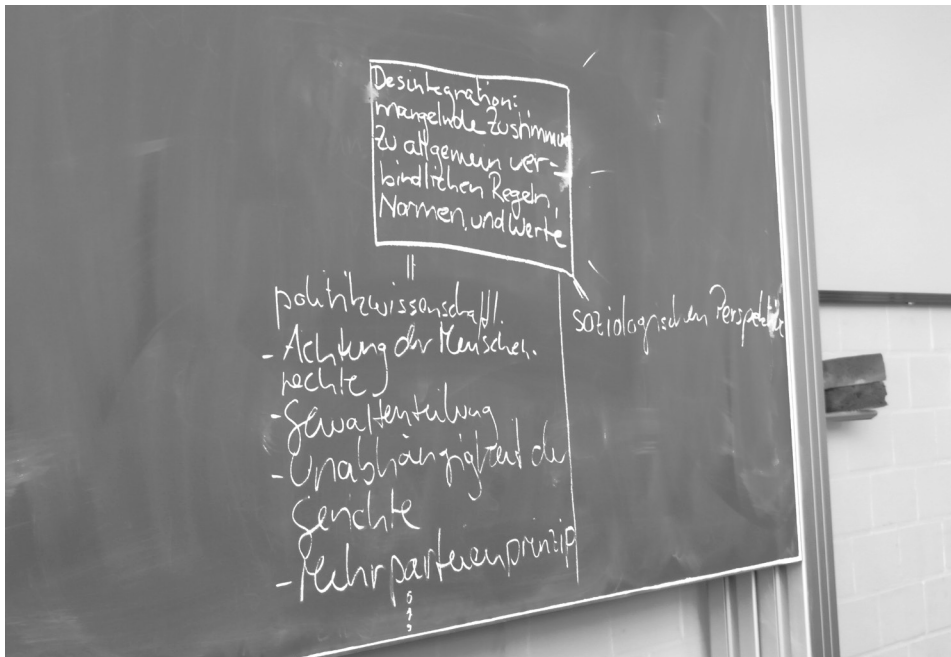


Abb. 5.3: Beispielhaftes Fotogramm (00:20:19 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufe – 1. Tag)⁴⁶

⁴⁶ Das Fotogramm entstammt dem Kapitel 6.1.3.1.

Formulierende Interpretation zum Fotogramm Abb. 5.3:

Die Abbildung 5.3 zeigt die Tafel im Klassenraum. Das Bild wurde parallel zum Sequenzausschnitt „Soziologie“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52) aufgenommen. Die Tafel ist von schräg links aufgenommen worden, so dass sich die Perspektive des Tafelanschriebs auf der Abbildung verschiebt. Auf der Tafel steht der Tafelanschrieb mittig, aber auf der Abbildung ist er mittig rechts zu sehen. Man sieht eine dunkelgrüne Tafel, auf der mehrere Kreidereste vorhanden sind, die wahrscheinlich von einem Schwamm verwischt wurden. Am rechten Bildrand verläuft vertikal von rechts oben nach rechts unten eine silberne Halterung für die Tafel. Im oberen mittig-rechten Teil der Abbildung ist ein rechteckiger Kasten gezeichnet, in dem Folgendes geschrieben steht: „Desintegration: mangelnde Zustimmung zu allgemein verbindlichen Regeln, Normen und Werte“. An der rechten Seite des Rechtecks sind drei kurze Striche nach schräg oben, zur Seite und nach schräg unten gezeichnet worden. Unter dem Rechteck wurde fast an die rechte Ecke des Rechtecks ein senkrecht verlaufender Strich bis zum unteren Ende der Tafel gezogen. Links von dem Strich und unterhalb des Rechtecks wurde in die Mitte der Tafel und in der Bildmitte geschrieben: „politikwissenschaftl. – Achtung der Menschenrechte – Gewaltenteilung – Unabhängigkeit der Gerichte – Mehrparteienprinzip ...“. Auf der linken Seite der Abbildung ist die unbeschriebene grüne Tafel zu sehen. Auf der rechten Seite des Bilds steht unterhalb des Rechtecks noch: „soziologischen Perspektive“. Sowohl unter dem linken als auch unter dem rechten Feld, in das geschrieben wird, führen zwei kurze Striche, die parallel nebeneinander gezeichnet wurden, vom Rechteck zum Feld.

Reflektierende Interpretation von Fotogrammen

Bei der reflektierenden Interpretation des Fotogramms rekonstruiert man die „Formalstruktur“ (Bohnsack 2011, S. 57), also die „formale Komposition“ (ebd., S. 57) des Fotogramms. Diese umfasse drei Dimensionen: die „*perspektivische Projektion*“, die „*szenische Choreographie*“ und die „*planimetrische Ganzheitsstruktur*“ (ebd., S. 57, Hervorh. i. O.). Hierbei achtet man insbesondere auf die „Perspektivität“ (Bohnsack 2011, S. 57) des Fotogramms. Denn die Perspektivität diene laut Bohnsack (2011) dazu, „Gegenstände und Personen in ihrer Räumlichkeit und Körperlichkeit identifizierbar zu machen. Sie ist somit an den Gesetzmäßigkeiten der im Bild dargestellten *Außen-* oder *Umwelt* des Bildes orientiert“ (ebd., S. 57, Hervorh. i. O.). Dadurch sei es möglich, eine Analyse vorzunehmen, welche Szenerie durch die Perspektive der Kameraeinstellung ins „Zentrum des sozialen Geschehens gerückt“ (ebd., S. 57 f.) wurden.

Reflektierende Interpretation zum Fotogramm Abb. 5.3:

Durch die Anordnung des Tafelanschriebs wird durch die doppelten Striche deutlich, dass die beiden Aspekte „politikwissenschaftliche“ und „soziologische Perspektiven“ zu dem darüber liegenden Kasten gehören. Die weiteren Striche um den Kasten erinnern an eine Mindmap. Es zeigt sich hier aber inhaltlich, dass das Thema der „Desintegration“ aus verschiedenen weiteren Fachdisziplinen gedacht werden kann. Für den Fachunterricht „Soziologie“ spielen aber nur die politikwissenschaftliche und die soziologische eine Rolle. Es dokumentiert sich hierbei ein Denken in Fachdisziplinen und eine thematische Kategorienbildung. Die Multiperspektivität von fachlichen Begriffen und Themen wird in dem Tafelbild visualisiert. Die tabellarische, stichpunktartige Auflistung von Normen und Werten

aus politikwissenschaftlicher Perspektive auf den Fachbegriff „Desintegration“ ist hierbei ausreichend für das Verständnis des fachlichen Inhalts. In den gesetzten drei Punkten wird gezeigt, dass die Tabelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Es zeigt sich in der Wahl der Mischung aus Mindmap und Tabelle, dass der Tafelanschrieb der strukturierten und kurzen Sicherung des Unterrichtsgesprächs bzw. der Ergebnisse aus der Arbeitsphase dienlich sein soll. Die leere rechte Spalte stellt den Arbeitsauftrag für die Lerngruppe dar. Sie soll gefüllt werden. Durch die Darstellung des Tafelanschriebs wird ein Denken in Fachdisziplinen und Perspektiven geschult. Ein fachlicher Gegenstand wird aus unterschiedlicher Perspektive unterschiedlich gefüllt und fachlich gedacht. Es dokumentiert sich eine bestimmte Form von fachlichem Denken im gewählten Tafelanschrieb. Des Weiteren dokumentiert sich die Bedeutsamkeit von Fachbegriffen. Zentral im Tafelbild ist der Kasten, in dem der Begriff der Desintegration erklärt wird. Von diesem Begriff ausgehend wird an dem fachlichen Gegenstand gearbeitet. Hierin dokumentiert sich, dass im Unterrichtsfach die Arbeit mit Fachbegriffen zentral ist.

5.4.2.3 Dokumentenanalyse

Wie bereits ausgeführt, konstituiert sich fachliches Lernen im Unterricht häufig durch die Nutzung von Texten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist die „Materialität“ (Asbrand und Martens 2018, S. 3) von Unterricht in Bezug auf die Nutzung von Fachtexten zentral. Dinge haben im Unterricht für das fachliche Lernen und die „interaktive (Re-)Produktion sozialer Ordnungen“ (ebd., S. 124) eine große Bedeutung⁴⁷. Fachliche Inhalte materialisieren sich im Unterricht beispielsweise in Texten, Arbeitspapieren („Arbeitsblättern“) und Tafelanschrieben. Diese „Dokumente“ können die Orientierungen der Lehrpersonen, die die Auswahl über die im Unterricht genutzten Materialien vornehmen, widerspiegeln. Insbesondere in von Lehrpersonen erstellten Arbeitspapieren („Arbeitsblättern“) dokumentieren sich ihre inkorporierten, habituellen Orientierungen (siehe Kapitel 6). In der Forschungspraxis hat es sich bei der Interpretation dieser Dokumente bewährt, sowohl eine formulierende als auch reflektierende Interpretation durchzuführen, um die inhärenten Orientierungen rekonstruieren zu können (Asbrand und Martens 2018).

Formulierende Interpretation von Dokumenten

Dabei wird zunächst in einer formulierenden Interpretation der Aufbau des Papiers umschrieben (u. a. Größe des Blatts, Informationen zum abgedruckten Text: Länge, ggf. Überschriften, dick oder kursiv gedruckte Wörter, Beschreibung von abgedruckten Bildern und/oder Grafiken; Kopierränder, Löcher und/oder Flecken auf dem Papier, handschriftliche Notizen, Markierungen, Arbeitsaufträge). Darüber hinaus wird der Inhalt des Texts paraphrasiert.

⁴⁷ Empirische Studien zum materiellen Geschehen im Unterricht sind u. a. Asbrand et al. 2013; Bonnet 2004; Hackbarth 2017; Hempel et al. 2017; Kater-Wettstädt 2015; Martens et al. 2015b; Martens et al. 2016; Spieß 2014; Fetzer 2010; Kalhoff und Roehl 2011; Roehl 2012; Rabenstein und Wieneke 2012; Breidenstein 2015b; Breidenstein und Rademacher 2017.

GBG Bad Vilbel

Ev. Religion

Q1

Ts

Wie kann Zukunft aussehen?



Irgendwann in einem
traurigen September wird bald
Ein schwimmender
Kontinent verschwinden
Unter der Mitternachtssonne.

Nebel steigen auf,
Wenn die saure See
von Fieberdämpfen heimgesucht wird und
Neptuns Gebeine sich auflösen.

Schnee gleitet von den Bergen,
Eis zeugt jahreszeitenlange Fluten,
Schori bald setzt heftiger Regen ein.

Unbekannte Geschöpfe
Verschwinden unbetrübt,
Reiter machen sich bereit zum Kampf.
Die Sehnsucht ruft nach Helden
und Freunden.
Hoch oben auf dem Hügel
Läuten die Stadtglocken Sturm.

Der Schäfer ruft,
Die Stunde der Entscheidung ist gekommen.
Hier ist dein Werkzeug.

→ Al Gore (* 1948), Politiker

Aufgabe

Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit die Aufgabe, eine Ausstellung mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ zu gestalten. Entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap, in der Sie Ihre Ideen für eine solche Ausstellung zusammentragen.

Dazu ist es wichtig, ...

- die Bilder von Schrecken und Hoffnung zu analysieren und als Ausgangspunkt für ein existenzielles Nachdenken über Zukunft zu entfalten.
- mögliche Visionen von Zukunft und deren Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Handeln des Menschen zu reflektieren.
- christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Zukunftshoffnung als eine mögliche Perspektive auf Zukunft einzuordnen und auf ihre Relevanz hin zu überprüfen.

Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 5.4: Beispielhaftes Dokument – 1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)⁴⁸

⁴⁸ Das Dokument entstammt dem Kapitel 6.2.1.1.

Auszug aus der formulierenden Interpretation zum Dokument Abb. 5.4

Das DIN A4 große Arbeitsblatt mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ wird in seinem Aufbau im Folgenden beginnend vom Seitenanfang bis zum Seitenende beschrieben und anschließend interpretiert. Auf dem Arbeitsblatt befindet sich eine Kopfzeile, die links das Schulkürzel und den Schulort benennt. Mittig links steht die Fachbezeichnung, mittig rechts die Lerngruppenzugehörigkeit. Q 1 steht in diesem Fall für eine Lerngruppe in der Qualifikationsphase „Q“ (G8-Gymnasium 11. Schuljahr) im ersten Schulhalbjahr „1“. Rechts steht das Lehrerinnenkürzel der unterrichtenden Lehrperson. Darunter befindet sich ein Scan aus dem Schulbuch „Moment mal“, der circa 90 Prozent des Blatts umfasst, und sich farblich durch einen mittelgrauen Kasten vom Rest des Blatts abgrenzt. In diesem mittelgrauen Kasten steht oben linksbündig in größerer als auf dem übrigen Blatt verwendeter Schriftgröße die Frage „Wie kann Zukunft aussehen?“. Darunter ist ein circa 8 cm langes und 13 cm breites rechteckiges Bild abgedruckt. Auf dem Bild bzw. Foto mit eingefügter Schrift sieht man eine Landschaft, die dunkel im unteren Fünftel des Bildes schwach erkennbar ist. Ungefähr vier Fünftel des Bildes zeigen einen wolkenverhangenen Himmel in mittleren Grautönen, der am Horizont heller wird. In der Mitte des Bildes steht in zwei Reihen die Frage „WHAT’S NEXT?“ in Großbuchstaben geschrieben. Die Frage ist im dunkleren Wolkenteil des Himmels platziert. Im mittleren Drittel des Scans ist in zwei Spalten ein Gedicht abgedruckt, das aus fünf Absätzen mit jeweils fünf Zeilen, vier Zeilen, drei Zeilen und drei Zeilen besteht. Unter dem Gedicht steht in kleiner Schriftgröße und in kursiv gedruckt mit einem Pfeil „Al Gore (*1948), Politiker“.

[...]

Reflektierende Interpretation von Dokumenten

In einem zweiten Schritt findet eine reflektierende Interpretation statt, in der das Dokument analysiert wird, und wie oben dargelegt eine mögliche Analyse der inkorporierten habituellen Orientierung der Lehrperson, die das Papier im Unterricht eingesetzt hat, rekonstruiert. Hierin zeigt sich, wie zentral die im Unterricht verwendeten Dokumente, insbesondere die eingesetzten Arbeitspapiere, für die hier vorgestellte Studie sind.

Auszug aus der Reflektierenden Interpretation zum Dokument Abb. 5.4

Durch den klar strukturierten Aufbau des Blatts mit Kopfzeile, eingescannter Schulbuchseite, die später ins Dokument eingefügt wurde, und Fußzeile, die sowohl schul-, fach-, lerngruppen- und lehrpersonenspezifische Angaben als auch die Quellenangabe des eingefügten Scans benennt, zeigt sich eine auf den ersten Blick professionelle Gestaltung des Lernmaterials, weil das Arbeitsblatt erstens in seiner Gestaltung klar strukturiert ist und zweitens am PC erstellt worden ist.

Auf dem Textblatt wird die bibliographische Angabe zur eingescannten Schulbuchseite sachlich angemessen als Quelle bezeichnet, da es sich um eine originalgetreue Kopie dessen handelt. Die bibliographische Angabe wird in verkürzter Weise ausgeführt. So werden zwar Titelteile des Werks, Verlags und Erscheinungsjahrs genannt, nicht jedoch der vollständige Titel, die Autor*innen, der Verlagsort sowie die Seitenangabe der dem Werk entnommenen Schulbuchseiten. Auf dem Arbeitsblatt dokumentiert sich ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten, der an den schulischen Alltag adaptiert wurde, indem einerseits die Quelle fachgerecht benannt, andererseits aber auf eine standardisierte bibliographische Angabe verzichtet wurde. Hierdurch hätte den Schüler*innen im Umgang mit Quellen- und Literaturverweisen anschaulich gemacht werden können, welche Anforderungen eine wissenschaftlich korrekte Literatuarbeit zu leisten hat.

[...]

5.4.2.4 Komparative Analyse

Die komparative Analyse hat besondere Bedeutung für die dokumentarische Interpretation. Grundsätzlich werden durch sie die „Standortgebundenheit“ (Mannheim 1964b) der Forschenden überprüft und empirische Vergleiche zur methodischen Kontrolle ermöglicht (Nohl 2013a, S. 272). Sie hat in der Forschungspraxis einerseits eine „erkenntniskontrollierende“ und andererseits „erkenntnisgenerierende Funktion“ (Nohl 2013b, S. 22 f., zit. nach Asbrand und Martens 2018, S. 30). Die Suche nach geeigneten Vergleichsfällen durchzieht den ganzen Forschungsprozess und kann auf drei Ebenen stattfinden: auf der Ebene fallimmanenter Vergleichshorizonte, der themenbezogenen Suchebene und auf der Ebene der Orientierungsrahmen (Nohl 2013 a, S. 273 f.). Die Suche nach Homologien beginnt auf Ebene eigener Vergleichsfälle, die die forschende Person auf Grundlage eigener Erfahrungen hat und die die eigenen gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte ausmachen. Diese eigenen Vergleichsfälle werden nach und nach durch das erhobene empirische Material ersetzt (Asbrand und Martens 2018). Hier können auch später Vergleichsfälle aus anderen veröffentlichten empirischen Arbeiten hinzugezogen werden (ebd.). Bohnsack formuliert Folgendes zur Standortgebundenheit, die durch diese komparative Analyse überprüft wird: „Die dokumentarische Interpretation [...] wird umso methodisch kontrollierbar, je mehr Vergleichshorizonte des Interpreteten empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind. Hier liegt einer der Gründe dafür, dass die komparative Analyse für rekonstruktive Verfahren von zentraler Bedeutung ist. Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falls selbst, sondern auch an die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten“ (2021, S. 139). Ziel sei es laut Asbrand und Martens, nicht das „standortgebundene Wissen der Forschenden über Unterricht“ zu nutzen, sondern die „Gemeinsamkeiten“ und Unterschiede, die sich im „empirischen Material“ zeigen, herauszuarbeiten (2018, S. 31). Dieses Vorgehen richtet sich nach dem Prinzip, den Kontrast in der Gemeinsamkeit zu finden (Bohnsack 1989, S. 17). Das in den Suchstrategien gefundene Gemeinsame bei zwei Fällen bildet hierbei ein Drittes, das *Tertium Comparationis*, vor dessen Hintergrund die Kontraste zwischen den Fällen deutlich werden (Nohl 2013a, S. 279). In dieser hier vorgestellten Studie stellte sich beispielsweise die Bedeutung des Fachtexts im Unterricht als *Tertium Comparationis* heraus. Das Spezifische eines Falls, nämlich dass der im Unterricht eingeführte Fachtext im Unterricht nicht genutzt wurde (Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“, Kapitel 6.2.1), wird im Interpretationsprozess auf zweifache Art und Weise deutlich (Asbrand und Martens 2018, S. 32): einerseits im Vergleich mit anderen Unterrichtsinteraktionen derselben und/oder anderen Lehrpersonen mit weiteren im Unterricht eingeführten Fachtexten, in denen sich homolog dieselbe Bedeutung des Fachtexts im Unterricht (Gemeinsamkeit) rekonstruieren lässt, andererseits im Kontrast zur Bedeutung des Fachtexts im Unterricht in anderen Unterrichtsinteraktionen, in denen mit Fachtexten umgegangen wird. Unter fortlaufendem fallinternem Vergleich zeigen sich sowohl Homologien, aber auch Kontrastierungen, die zu einem umfangreichen „theoretical sampling“ (Bohnsack 1989, S. 17) beitragen. „Unter dem Gesichtspunkt der Theorie- und Typengenerierung wie zugleich der systematischen Kontrolle erhält die Methodologie des Vergleichs, und hier vor allem die komparative Analyse, eine zentrale Bedeutung“ (Bohnsack 2021, S. 206).

5.4.2.5 Typenbildung

Bei der sinngenetischen Typenbildung werden durch den Vergleich von empirischen Fällen Homologien und Kontrastierungen in den Umgangsweisen in gleichen Situationen oder bei

ähnlichen Themen festgestellt. Bei der sinngenetischen Typenbildung werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen als „modus operandi“ (Bohnsack 2021) der Handlungspraxis herausgearbeitet und als gegenstandstheoretische Erkenntnisse generiert und spezifiziert (Asbrand und Martens 2018, S. 33). Es handelt sich um „eine rein typologische Nebeneinanderstellung der (in der betreffenden Sphäre) überhaupt möglichen Motive“ (Mannheim 1988, S. 86; zit. nach Nohl 2013b, S. 44). „Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchen *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl 2013b, S. 48, Hervorh. i. O.). Dabei werden bei der sinngenetischen Typenbildung die Orientierungsrahmen zum Gegenstandsbereich in ihrer Unterschiedlichkeit identifiziert (Bohnsack 2013, S. 233 ff.).

Die relationale Typenbildung stellt in einem zweiten Schritt die Suche nach Verbindungen und Zusammenhängen zwischen den Orientierungsrahmen der sinngenetischen Typenbildung dar (Nohl 2013, S. 43). Dabei wird die Frage beantwortet, in welcher Relation unterschiedliche typisierte Orientierungen zueinanderstehen (ebd., S. 43). Die relationale Typenbildung ermöglicht es, nicht nur den Zusammenhang von Orientierungen und kollektiven Erfahrungsräumen zu rekonstruieren, sondern auch in welcher Relation die unterschiedlichen typisierten Orientierungen zueinanderstehen (Nohl 2013b, S. 48).

In dieser hier vorgestellten Studie wurde eine sinngenetische und eine relationale Typenbildung als Ergebnis generiert (ebd., S. 43 ff.) und ausführlich in den Kapiteln 6 und 7 vorgestellt.

5.4.2.6 Interaktionsbeschreibung

Bei Interaktionsbeschreibungen handelt es sich um die Textform, die die zur Veröffentlichung bestimmten Forschungsergebnisse zusammenfasst. Sie enthält die wesentlichen Ergebnisse der vorhergehenden Interpretationen (formulierende, reflektierende, Dokumente, Fotogramme) und illustriert anhand ausgewählter Sequenzen das empirische Material (Asbrand und Martens 2018, S. 51; vgl. auch Petersen 2016). Die „schriftlich ausgearbeiteten Interpretationen“ stellen hingegen nur „Arbeitspapiere“ aus dem Forschungsprozess dar und dienen für die Diskussion des interpretierten „empirischen Materials“ in den „Forschungswerkstätten“ (Asbrand und Martens 2018, S. 51). Da im nachfolgenden Kapitel die Ergebnisse dieser hier vorgestellten Studie dargestellt werden, wird an dieser Stelle auf eine beispielhafte Interaktionsbeschreibung verzichtet (siehe Kapitel 6).

6 Fachtexte im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer in der gymnasialen Oberstufe – sinnogenetische Typenbildung

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Typen entlang von drei Dimensionen vorgestellt, die im schulischen Unterricht sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von Seiten der Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe im Umgang mit den Fachtexten rekonstruiert wurden. Diese unterschiedlichen Dimensionen zeigen sich erstens bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, der als Lehrmodus rekonstruiert wurde, zweitens bei der Bedeutung der Fachtexte im Unterricht, die als Textbearbeitungsmodus rekonstruiert wurde, und drittens bei den Schüler*innen-Tätigkeiten mit den Fachtexten, die als Lernmodus rekonstruiert wurden.

Auf der Ebene der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements konnten in Bezug auf den Umgang mit Fachtexten die drei Lehrmodi „Strukturierung“, „Anleitung“ und „Wissenschaftspropädeutik“ rekonstruiert werden (siehe Kapitel 6.1). In der Analyse verschiedener Unterrichtssequenzen offenbarte sich zudem eine unterschiedliche Bedeutung der Fachtexte im Unterricht, die in einem jeweils spezifischen Textbearbeitungsmodus rekonstruiert wurde. Im Kapitel 6.2 werden daher die drei Textbearbeitungsmodi der Bedeutung des Fachtextes im Unterricht vorgestellt. Diese umfassen „Keine inhaltliche Nutzung“, „Fakten-Nutzung“ und „Theorie-Nutzung“. Es wird in diesen Kapiteln herausgearbeitet, wie das unterrichtliche Arrangement und der Fachtext dazu beitragen, dass sich Schüler*innen wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Wissen aneignen können. Im dritten Teil des Ergebniskapitels (Kapitel 6.3) werden die drei Lernmodi der Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten vorgestellt. Es konnten die Lernmodi „Fachkommunikation“, „Wissensentnahme“ und „Reflexion“ rekonstruiert werden. Hierbei werden die Fragen beantwortet, welchen Lernmodus die Jugendlichen im Umgang mit den Fachtexten ausführen und was dies über ihre Kompetenzen aussagt. Insbesondere die Frage nach den wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen der Schüler*innen ist Teil dieses Kapitels.

In jeder Dimension konnten wiederum drei verschiedene Modi der Fachtextnutzung rekonstruiert werden, die im Folgenden anhand von Interaktionsbeschreibungen ausgewählter exemplarischer Unterrichtssequenzen, in denen der jeweilige Modus besonders in Erscheinung tritt, dargestellt werden. Die Relationierung der verschiedenen Modi erfolgt in Kapitel 7.

6.1 Dimension: Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements

Im Folgenden wird die Dimension „Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements“ anhand von ausgewählten exemplarischen Fällen veranschaulicht. Dabei geht es darum, dass jeweils Typische der rekonstruierten Lehrmodi „Strukturierung“ (Kapitel 6.1.1), „Anleitung“ (Kapitel 6.1.2) und „Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 6.1.3) darzulegen und die Lehrmodi in ihrer jeweiligen Spezifik vorzustellen. Die Dimension „Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements“ meint die spezifische Art und Weise, wie Lehrkräfte den Unterricht gestalten. Dieser Lehrmodus wird bestimmt von der Art der Strukturierung des Unterrichts bzw. des Lehr-Lern-Arrangements, des lehrseitigen Umgangs mit den Fachtexten sowie der Art der gewählten Lernaufgaben im Umgang mit den Fachtexten.

6.1.1 Lehrmodus 1: Strukturierung

Wie sich das Lehr-Lern-Arrangement beim Lehrmodus „Strukturierung“ in spezifischer Weise gestaltet, wird im Folgenden anhand der Unterrichtssequenzen „Al Gore“ und „Utopien“ dargestellt. Die Sequenzen wurden in einem Grundkurs Religion der Q1-Phase am Woyzeck-Gymnasium erhoben, der wöchentlich zweistündig nachmittags stattfindet. Die Sequenz „Al Gore“ stammt aus der ersten Stunde der aufgezeichneten Unterrichtseinheit, die Sequenz „Utopien“ entstammt dem zweiten Teil der Doppelstunde desselben Tages. Es handelt sich um die Auftakt Doppelstunde zu der Unterrichtsreihe „Wie kann Zukunft aussehen?“. Die Unterrichtsreihe umfasst acht Unterrichtsstunden und ist Teil des Themenfelds „Jesus Christus, seine Botschaft vom Reich Gottes und die Deutung und Bedeutung von Kreuz und Auferstehung“ (HKM (KC evangelische Religion) 2019, S. 25).

6.1.1.1 Sequenz „Al Gore“

In der Sequenz „Al Gore“ erstellen die Schüler*innen mit Hilfe eines titellosen Gedichts von Al Gore Ideen zu einer Ausstellung, die in den nächsten Stunden von den Jugendlichen zum oben genannten Thema gestaltet werden soll. Hierzu arbeiten sie in Partner*innenarbeit und erstellen Mindmaps, deren Inhalte im Anschluss im gemeinsamen Unterrichtsgespräch von ihnen nacheinander vorgetragen werden. Der Arbeitsauftrag sieht vor, dass die Jugendlichen Ideen zu einer Ausstellung mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ zusammentragen. Die Stunde endet, nachdem alle Schüler*innen ihre Punkte aus der Mindmap vorgetragen haben, indem die Lehrerin die Schüler*innen in die Pause entlässt.

Diese Stunde beginnt damit, dass die Lehrerin wiederholt, was in den Stunden vor der Klausur im Unterricht thematisiert wurde. Der Kurs hat in der letzten Religionsstunde eine Klausur geschrieben. Die Lehrerin referiert in einem Vortrag über die vergangenen Stundeninhalte, die Teil der Klausur waren – u. a. über den kerygmatischen Jesus und seine Bedeutung. Sie fragt in einem fragend-geleiteten Unterrichtsgespräch die Definition vom „kerygmatischen Jesus“ ab. Die Schüler*innen beantworten die Frage und die Lehrerin referiert weiter. Auf kommunikativer Ebene stellt sie in Aussicht, dass sich die Schüler*innen beim neuen Thema weiterhin mit dem kerygmatischen Jesus und seiner Wirkung beschäftigen sollen. Ohne die Ergebnisse der Rekonstruktion vorwegnehmen zu wollen, kann hier festgehalten werden, dass der kerygmatische Jesus und seine Wirkung bei der Bearbeitung des Themas der Unterrichtsreihe „Wie kann Zukunft aussehen?“ keine weitere Rolle spielen wird. Hier zeigt sich bereits, dass die Lehrerin auf der kommunikativen Ebene fachliche Inhalte und einen fachlichen Anspruch im Unterricht in Aussicht stellt, der im weiteren Verlauf des Unterrichts nicht eingelöst wird.

Die Lehrerin konfrontiert die Jugendlichen mit verschiedenen Fragestellungen zur Stunde: Wie kann Zukunft aussehen? Was erwarten Sie von der Zukunft? Was befürchten Sie? Mehrere Schüler*innen melden sich und geben verschiedene Antworten auf die Fragen. Diese umfassen Frieden, eine sichere Zukunft, Gesundheit, aber es werden auch Ängste wie beispielsweise die Angst vor dem Klimawandel benannt. Die Lehrerin greift den Punkt Klimawandel auf und leitet zum von Al Gore verfassten Gedicht über:

Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:15:50-00:16:39)

- Le: Ok (.) wir (.) ich greif jetzt einfach mal einen Punkt äh auf den Sie genannt haben, das was der Klimawandel und möchte da gerne mit Ihnen (.) ein Gedicht, (.) und des is des andere was ich aufgreife nämlich (.) Thema Politik von einem (.) Politiker anschauen, (5) bitte eins nehmen und weitergeben ((Gemurmel der Schüler*innen und Lachen)) (29)

In diesem Sequenzausschnitt nimmt die Lehrerin einen Stapel Papiere von ihrem Pult, teilt diesen in zwei Stapel auf und reicht sie jeweils einem Schüler auf der rechten und linken Klassen- seite. Die Schüler*innen beginnen sehr langsam die Papiere weiterzureichen, während sie sich geräuschvoll miteinander unterhalten. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen einen zügigen Fort- gang des Unterrichts behindern, indem sie auf peerkultureller Ebene kollaborieren und ihren Schüler*innenjob – die Mitarbeit an der Unterrichtsinszenierung – nur sehr langsam erledigen (siehe zur Ausdifferenzierung der „Job-Tätigkeiten“ von Schüler*innen Martens und Asbrand 2021).

Die Lehrerin lässt die Schüler*innen gewähren und wartet, bis alle Texte verteilt worden sind. Sie gibt den Umgang mit dem Text bereits hier auf nonverbaler Ebene an die Schüler*innen ab. Im weiteren Verlauf der Sequenz wird sich zeigen, dass es ein zentrales Merkmal der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements sein wird, die Verantwortung für den Umgang mit den Fachtex- ten in die Hände der Schüler*innen zu legen, ohne ihnen Vorgaben zu machen, wie sie mit den Fachtexten umgehen sollen. Dieses Ergebnis der Rekonstruktion ergab sich durch den Fallver- gleich mit kontrastierenden anderen Unterrichtsinteraktionen, in denen die Lehrpersonen eine andere Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements im Umgang mit den im Unterricht verwendeten Fachtexten vorgenommen haben.

In der Äußerung der Lehrerin („und möchte da gerne mit Ihnen (.) ein Gedicht, (.) und des is des andere was ich aufgreife nämlich (.) Thema Politik von einem (.) Politiker anschauen,“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:15:50-00:16:39) wird deutlich, dass der Text als Text nicht relevant ist, sondern in seiner Funktion als Gesprächsanlass zum Unterrichtsthema genutzt werden soll. Die Äußerungen der Schüler*innen werden hierzu selektiv herangezogen, so dass sie zu den Inhalten des Gedichts passen – ein Gedicht über Klimawandel, das von einem Politiker verfasst wurde. Im Folgenden wird das erste Papier mit dem Gedicht, das in der Unterrichtsreihe an die Jugendlichen ausgeteilt und in dieser Sequenz ausschließlich genutzt wird, gezeigt.

In der Unterrichtsreihe werden noch sieben weitere Papiere mit (Fach-)Texten im Unterricht verwendet werden.

Nachdem die Papiere von den Schüler*innen herumgereicht wurden, beginnt die Lehrerin ein fragend-geleitetes Unterrichtsgespräch über das Vorwissen der Jugendlichen über die Person Al Gore. Die Schüler*innen nennen verschiedene Aspekte zu Al Gore: Präsident- schaftskandidat, engagierter Umweltschützer und die verlorene Wahl. Darüber hinaus begin- nen sie eine Diskussion über das Wahlsystem in Amerika und die Wahl von Wahlleuten in den Bundesstaaten, in denen die Zahl der Wahlleute nicht proportional mit der Wahl der Einwohner*innenzahl wächst. Die Lehrerin unterbricht das bis dahin selbstläufig geführte Unterrichtsgespräch zwischen der Schüler*innen und leitet zum Gedicht von Al Gore über. Der folgende Transkriptausschnitt und das Fotogramm (Abb. 6.1) stammen aus dieser Phase des Unterrichts:

Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:18:16-00:19:18)

- Le: Ok (.) also irgendwie (.)alles n bisschen mysteriöse Zustände anscheinend gewesen (.) ähm bevor wir uns jetzt aber da: (.) in die vollkommen politische Richtung (.) äh einschließen, (.) möchte ich mit Ihnen jetzt da (.) einsteigen was er inhaltlich in diesem Gedicht sagt (.) gibt=s jemanden der uns das mal vorlesen kann (.) dass es einmal vorgetragen wird (.) Arne
- Arne: ((Gedicht wird vorgelesen))



Abb. 6.1: Fotogramm Jugendliche Al Gore Gedicht (00:20:00 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Es zeigt sich, dass das Gedicht als Text eingeführt wird, in dem Al Gore, als Person selbst spricht. Es geht darum, die Positionen des Politikers Al Gores zu einer Thematik durch das Lesen des Gedichts zu erfahren. Die Schüler*innen sollen lesen, was „er“ sagt. Die Lehrerin behandelt das Gedicht, wie ein politisches Statement von Al Gore, was sich auch homolog darin zeigt, dass sie Al Gore als Politiker vorstellt und dass auf dem Arbeitspapier der Autor Al Gore als Politiker und nicht als Autor des Gedichts benannt wird (siehe Abb. 5.4). Eine lyrische Betrachtungsweise, in der die Sprecherinstanz im Gedicht und der Autor des Gedichts als unterschiedlich erachtet werden, findet nicht statt. Die Fokussierung auf den Inhalt des Gedichts durch die Lehrerin kommt hier deutlich zum Tragen („einsteigen was er inhaltlich in diesem Gedicht sagt (.) gibt=s jemanden der uns das mal vorlesen kann (.) dass es einmal vorgetragen wird“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:18:16-00:19:18). Das Stundenthema wird mit dem Lesen eines Texts verbunden, als solcher wird das Gedicht gerahmt. Der Text in seiner lyrischen Spezifität ist nicht weiter relevant. Beobachtbar ist allerdings, dass das Vortragen des Gedichts nicht dem Erkenntnisgewinn dient, sondern vielmehr der Entnahme von Inhalten, die durch den Autor Al Gore formuliert wurden. Der Text fungiert hier als Anlass dafür, in das Thema der Unterrichtsreihe einzusteigen. Nach der vorherigen Phase der freien assoziativen Äußerung zum Thema „Wie kann Zukunft aussehen“ durch die Schüler*innen gibt nun der Text die inhaltliche Richtung zum Stundenthema vor.

Dies wird auch im weiteren Verlauf der Sequenz deutlich. Nachdem Arne das Gedicht vorgelesen hat, reagiert die Lehrerin folgendermaßen:

Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45)

Le: Dankeschön; (.) gibt=s irgendwas was Ihnen daran unverständlich ist was wir inhaltlich klären müssen, (5) ok, (5) dann ham Sie unten drunter die Aufgabe (.) Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit (.) also (.) am Ende dieser (.) Fragestellung wie kann Zukunft aussehen (.) in dem Fall (.) die Aufgabe eine Ausstellung unter dem Titel wie kann Zukunft aussehen zu gestalten, (.) entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap (.) in der Sie Ihre Ideen

für eine solche Ausstellung zusammentragen (.) ich möchte mit Ihnen die Ausstellung hier an der (.) äh Raumseite anfangen, (.) wir können die allerdings (.) tatsächlich in die Tat umsetzen erst ab nächster Woche weil die Frau Kaiser hie:r (.) vorher noch ihr Examen drin hat und da eben auch die weiße Wand für braucht (.) aber wir werden das Ganze jetzt so weit schon sammeln, (.) und dann zum Ende halt hoffentlich die komplette Wand dann (.) gestalten können (.) das heißt Ihre Aufgabe ist es erstmal diese Mindmap zu machen und Sie ham unten drunter, (.) noch so n paar Inspirationen (.) da können Sie sich dran halten Sie können aber auch sagen wenn Sie ganz andere Schwerpunkte setzen möchten (.) machen Sie sich frei dafür (.) ja, (.) überlegen Sie erstmal ausgehend von dem Gedicht aber auch ausgehend von der Diskussion die Sie eben geführt haben (.) welche Aspekte müssten in so ne Ausstellung rein (.) und schreiben Sie sich=s auf (.) dass wir=s auch (2) in drei Wochenstunden noch (.) vor Augen haben (.) sprechen Sie miteinander (.) schauen Sie=s sich an

Es zeigt sich an der Reaktion der Lehrerin auf das Vorlesen des Gedichts durch Arne, dass es sich bei diesem um schulische Routine und Selbstzweck handelt. Dem Vorlesen des Texts schließt sich keine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dessen Inhalten im Unterrichtsgespräch an. Darin offenbart sich eine Diskrepanz zwischen Orientierungsschema und -rahmen bei der Lehrerin. Auf der kommunikativen Ebene stellt sie vor dem Vorlesen eine inhaltliche Behandlung des Gedichts in Aussicht („(.) möchte ich mit Ihnen jetzt da (.) einsteigen was er inhaltlich in diesem Gedicht sagt (.)“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:18:16-00:19:18), auf der konjunktiven Ebene ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gedicht als Text nicht weiter relevant. Dies zeigt sich darin, dass sie direkt zu den Arbeitsaufträgen überleitet und lediglich nachfragt, ob im Unterrichtsgespräch noch etwas inhaltlich geklärt werden müsse („Dankeschön; (.) gibt=s irgendwas was Ihnen daran unverständlich ist was wir inhaltlich klären müssen“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45). Auf die Frage reagieren die Jugendlichen nicht. Dies zeigt sich auch an der passiven Körperlichkeit der Jugendlichen, die sich auf dem oben abgebildeten Fotogramm „Jugendliche Al Gore Gedicht“ (Abb. 6.1) rekonstruieren ließ. Die Lernenden sitzen während des Vortrags der Lehrerin unbewegt da, auch auf die Frage der Lehrerin, ob die Schüler*innen etwas zum Inhalt des Gedichts geklärt haben möchten, wird von den Jugendlichen nicht reagiert, so dass die Lehrerin nach einer kurzen Pause eine Zwischenkonklusion („(5) ok“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45) formuliert. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen im Modus der Aufgabenerledigung der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements durch die Lehrerin folgen, indem sie komplementär zur Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerin ihre Bereitschaft zeigen, an der Unterrichtsinszenierung mitzuwirken, indem sie nicht weiter über das Gedicht als lyrischen Text sprechen, sondern bereit sind, später das geforderte Produkt abzuliefern.

Die passive Körperhaltung der Schüler*innen bleibt während der Ausführungen der Lehrerin bestehen. Insofern agieren sie komplementär zum habituellen Lehrmodus, der sich in der Art und Weise, wie die Lehrerin die Aufgabenstellung formuliert, dokumentiert: „das heißt Ihre Aufgabe ist es erstmal diese Mindmap zu machen und Sie ham unten drunter, (.) noch so n paar Inspirationen (.) da können Sie sich dran halten Sie können aber auch sagen wenn Sie ganz andere Schwerpunkte setzen möchten“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

In den Ausführungen der Lehrerin zum Arbeitsauftrag zeigt sich ihre Tätigkeitsorientierung. Die Schüler*innen sollen eine Mindmap erstellen. Weitere inhaltliche Ausführungen finden zur inhaltlichen Beschäftigung mit dem Gedicht nicht statt. Die Aufgabenstellung wird durch die formale Gestaltung des Arbeitsblatts in zwei Teile untergliedert. Im ersten Teil wird das Lernziel der Unterrichtsreihe durch die konkrete Benennung der Gestaltung einer Ausstellung zur Titelfrage „Wie kann Zukunft aussehen?“ transparent gestaltet und ist ergebnisof-

fen formuliert. Im zweiten Teil der Aufgabenstellung wird diese jedoch konkretisiert, indem eine bestimmte Form des Arbeitsprodukts, eine Mindmap, erstellt werden und zudem auf den „Text“ von Al Gore Bezug genommen werden soll, um die Ideen der Schüler*innen für eine Ausstellung zur Leitfrage zusammenzutragen. In der Formulierung der Aufgabenstellung zeigt sich eine Ambivalenz in den Anforderungen an die Schüler*innen. Denn in der Aufgabe wird zwar ein konkreter Textbezug gefordert, aber gleichzeitig von den Schüler*innen erwartet eigene Ideen zur Zukunft zu formulieren, die in einer Ausstellung münden sollen. Sofern die Schüler*innen keine negativen Zukunftsaussichten haben, würde das Gedicht den Zukunftsvorstellungen der Schüler*innen widersprechen, so dass eine freie Bearbeitung des Arbeitsauftrags nur möglich wäre, wenn der explizit geforderte Textbezug nicht beachtet werden würde. Im ersten Teil wird implizites Textgattungsfachwissen in Bezug auf die lyrische Sprache und vor allem deren hoher metaphorischer Dichte vorausgesetzt. Hier widerspricht sich die fachliche Anforderung an die lyrische Gattung mit der fachlich nicht korrekten Textgattenbenennung des Gedichts als „Text“ im oberen Arbeitsauftrag („ausgehend von Al Gores Text“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45). Im dritten Spiegelstrich wird eine tiefergehende Analyse von biblischen Symbolen („der Schäfer“) gefordert und Bibelkenntnisse bei den Schüler*innen vorausgesetzt.

Auffällig bei der Konzeption der Arbeitsaufträge ist, dass sie beide unabhängig voneinander stehen. Der explizit benannte Bezug „Dazu ist wichtig,...“ kann als optionale Ergänzung zum Arbeitsauftrag gesehen werden. Die „Kernaufgabe“ ist bereits abschließend im ersten Teil dargestellt und benannt worden. Die Kernaufgabe umfasst einen konkreten Bezug zum Gedicht, der fernab von den Besonderheiten der literarischen Gattung, mit einbezogen werden soll.

Der kurze Exkurs der Lehrperson zu den „Inspirationen“, die Teil des Arbeitsauftrags sind, aber wie sich bei der Analyse der Arbeitsaufträge auf dem Arbeitsblatt zeigen wird, nicht für das Erstellen der Mindmap relevant sind, werden für eine optionale Nutzung den Schüler*innen zur Verfügung gestellt, ohne dass die Lehrerin auf diese weiter eingeht. Hierdurch offenbart die Lehrerin gegenüber den Schüler*innen, dass sie bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags den Fokus auf die Erstellung der Mindmap legen sollen, nicht auf die Analyse des Gedichts, was die „Inspirationen“ im Arbeitsauftrag verlangen würden (siehe Kapitel 6.2.1). Die Komplexität lyrischer Texte und ihrer möglichen Kontexte zwischen subjektiver Involviertheit, genauer Textwahrnehmung und der Wahrnehmung historischer Kontexte hätten hier durch ein gemeinsames Unterrichtsgespräch ausgelotet werden können (Waldmann 2020).

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird sich zeigen, dass die Schüler*innen komplementär zur Orientierung der Lehrerin die Aufgabe erfüllen, indem sie das Gedicht und seine Metaphorik, so wie von der Lehrerin gewünscht, nicht weiter analysieren und statt eine Ausstellung zu planen, eine Mindmap erstellen (siehe Abb. 6.2 und Kapitel 6.3.1). Es wird in der Sequenz deutlich, dass der Text als Text im Unterrichtsgespräch nicht relevant ist. Es geht um das fachliche Thema christliche Zukunftshoffnung – den Unterrichtsgegenstand.

Die Spezifik bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements in der Sequenz „Al Gore“ wird insbesondere durch den kontrastierenden Fallvergleich deutlich. So zeigt sich in Interaktionskonstellationen, die in einer Unterrichtsreihe im Fach Politik und Wirtschaft an einem Oberstufengymnasium entnommen wurden, eine Strukturierung des Lehr-Lern-Arrangements durch die Lehrerin, in der das Lesen und das Verstehen der Fachtextinhalte im Zentrum des Unterrichts steht (siehe Sequenzen „Soziologie“ und „Anomie“, Kapitel 6.1.3, 6.2.3, 6.3.3). Das Besprechen der Inhalte der Fachtexte ist dort routinierte Handlungspraxis im Unterrichtsgespräch, schriftliche Arbeitsaufträge spielen keine Rolle.

In der Überleitung zu den Aufgaben durch die Lehrerin zeigt sich deren Relevanz für den weiteren Unterricht. Die Aufgabe wird nicht nur durch die Lehrerin selbst vorgelesen, sondern es wird auch viel Zeit darauf verwandt, auf die gewünschten Arbeitsprodukte, die am Ende der Unterrichtsreihe in einer Ausstellung münden sollen, detailliert einzugehen:

„dann ham Sie unten drunter die Aufgabe (.) Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit (.) also (.) am Ende dieser (.) Fragestellung wie kann Zukunft aussehen (.) in dem Fall (.) die Aufgabe eine Ausstellung unter dem Titel wie kann Zukunft aussehen zu gestalten, (.) entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap (.) in der Sie Ihre Ideen für eine solche Ausstellung zusammentragen (.) ich möchte mit Ihnen die Ausstellung hier an der (.) äh Raumseite anfangen,“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

Es wurde rekonstruiert, dass die Bearbeitung von Aufgaben zu Produkten führen sollen. Diese Produktorientierung zeigt sich auch im Weiteren, indem die Lehrerin ihre Vorstellungen zur geplanten Ausstellung auf formaler Ebene konkretisiert. Sie bestimmt nicht nur den Ausstellungsort an der linken Klassenraumseite, sondern auch den Zeitpunkt, wann die Ausstellungsprodukte aufgehängt werden sollen. Sie agiert hier im instruktivistischen Modus, der den Schüler*innen wenig Freiraum bei den organisatorischen Fragen rund um die Ausstellung lässt. Den Schüler*innen wird eine passive Rolle zugewiesen. Der sich im Handeln der Lehrerin dokumentierende Lehrmodus lässt sich als inkonsistent zum Arbeitsblatt rekonstruieren. Einerseits erhöht sie die Anforderungen an die Aufgabe, da die Schüler*innen auch die Ergebnisse der vorherigen Diskussion mit einbeziehen sollen, andererseits fordert sie die Bearbeitung der Arbeitsaufträge nicht ein. In der Interpretation lässt sich zudem ihr selektives Vorlesen der Arbeitsaufträge auf dem Blatt beobachten. Sie liest ausschließlich den ersten Teil der Arbeitsaufträge vor, in denen die Planung einer Ausstellung und die Erstellung einer Mindmap gefordert werden. Sie integriert hier das Arbeitsblatt in ihren Lehrmodus. Sie unterlässt es aber den zweiten Teil der Aufgabenstellung, in der eine Analyse des Gedichts unter Berücksichtigung des fachlichen Kontexts gefordert wird, vorzulesen. In dieser Selektion lässt sich ebenfalls eine Inkonsistenz zwischen ihrem Lehrhabitus und dem Arbeitsblatt rekonstruieren (siehe auch Kapitel 6.2.1).

Auf den zweiten Teil der Aufgabenstellung („Dazu ist wichtig, dass ...“) wird von ihr nur indirekt eingegangen: „unten drunter noch so ein paar Inspirationen“. Die fachlich anspruchsvolle Ergänzung zur Aufgabenstellung wird von ihr als „Inspiration“ bezeichnet, was eine gewisse Beiläufigkeit beinhaltet und so interpretiert werden kann, dass dieser Aufgabenteil lediglich ergänzend von den Schüler*innen genutzt werden soll:

„das heißt Ihre Aufgabe ist es erstmal diese Mindmap zu machen und Sie ham unten drunter, (.) noch so n paar Inspirationen (.) da können Sie sich dran halten Sie können aber auch sagen wenn Sie ganz andere Schwerpunkte setzen möchten“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

Hier wird erneut die Inkonsistenz zwischen dem, was die Lehrerin sagt, und den im Arbeitsblatt enthaltenen Arbeitsaufträgen sichtbar. Wenn sie die Bearbeitung der Arbeitsaufträge einfordern würde, wäre eine intensive Nutzung des Textes notwendig. Dies zeigt sich insbesondere bei dem Aufgabenteil: „die Bilder von Schrecken und Hoffnung zu analysieren [...]“. Die Analyse des Textes ist aber dadurch, dass die Aufgaben nur zum Teil eingefordert werden, nicht nötig.

Es wird eine spezifische Tätigkeit eingefordert, deren Form als bekannt vorausgesetzt wird. Die inhaltliche Auseinandersetzung ist nachrangig. Der Fokus der Aufgabenstellung, den die Lehrerin verbal formuliert, liegt auf dem Erstellen der Mindmap. Das Gedicht soll hierzu lediglich ergänzend von den Jugendlichen genutzt werden. Dass das Produkt und nicht der Text für ihre Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements besonders relevant ist, zeigt sich auch darin, dass die

Diskussionsergebnisse aus dem Unterrichtsgespräch, wie sich die Schüler*innen die Zukunft vorstellen, mit einfließen lassen sollen:

„überlegen Sie erstmal ausgehend von dem Gedicht aber auch ausgehend von der Diskussion die Sie eben geführt haben (.) welche Aspekte müssten in so ne Ausstellung rein“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

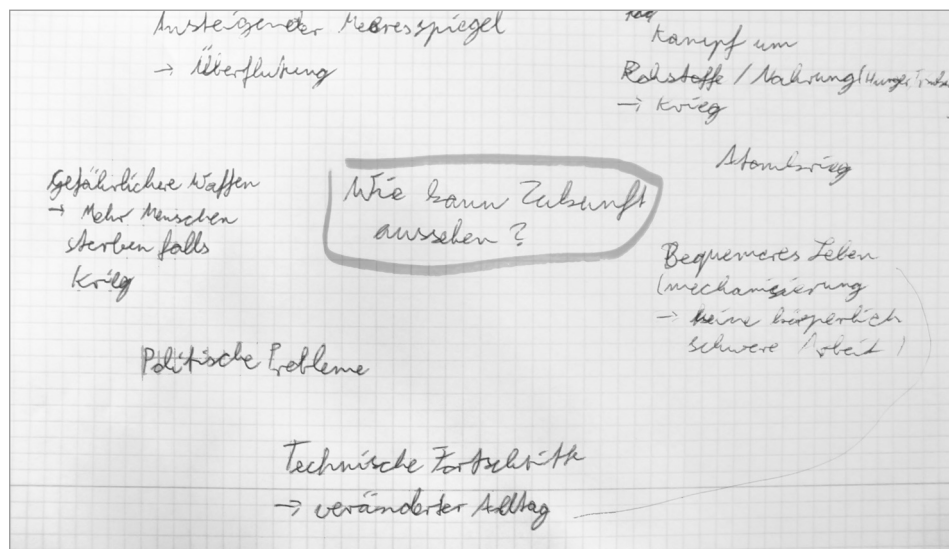


Abb. 6.2: Fotogramm Mindmap eines Schülers (00:35:55 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Die Möglichkeit eigene Zukunftsvorstellungen zu nutzen, um die Aufgabe zu bearbeiten, stellt eine Ambivalenz in den Anforderungen an die Schüler*innen dar. Denn das Gedicht beinhaltet eine inhaltliche Setzung – hier wird die Zukunft eindeutig negativ gerahmt. Zudem müssten sich die Schüler*innen von dieser Perspektive lösen, wenn sie eigene Vorstellungen in der Mindmap darlegen wollten. Dies tun die Jugendlichen in der Bearbeitung der Aufgabe allerdings nicht, was sich anhand der Abbildung 6.2, einer Mindmap eines Schülers exemplarisch für die Lerngruppe zeigt.

In der exemplarischen Analyse der Bearbeitung der Aufgabe durch einen Schüler der Lerngruppe wird deutlich, dass die negativen Zukunftsvorstellungen, die das Gedicht beinhaltet, von ihm teilweise übernommen wurden. „Ansteigender Meeresspiegel“ und „Überflutung“ sind Versstellen, die dem Gedicht direkt entnommen zu sein scheinen. Das Gedicht wurde vom Jugendlichen wie ein Informationstext behandelt, dem Kernaussagen entnommen wurden. Eine Analyse der allegorischen Sprache des Gedichts zeigt sich in dieser Mindmap nicht. Vielmehr findet in der Mindmap eine rudimentäre Aufgabenbearbeitung statt, es dokumentiert sich ein Schülerhabitus des Job-Erledigens, in dem es vorrangig darum geht, das geforderte Produkt abzuliefern. Der Schüler agiert somit komplementär zum von der Lehrerin gestalteten Lehr-Lern-Arrangement. Die auf der kommunikativen Ebene des Arbeitsblatts vermittelte kreative Aufgabenstellung wird nicht enacted, die Planung einer Ausstellung zum Thema bildet sich in der Mindmap nicht ab. Bei der hier analysierten Mindmap zeigt sich auch, dass der Schüler eigene Schwerpunkte bei der Bearbeitung des Themas gesetzt hat: „Technischer Fortschritt“ und „Bequemes Leben“

zeigen Bereiche von Entwicklung, die offen formuliert wurden. „Keine körperlich schwere Arbeit“ ist sogar ein positiver Aspekt, der hier konkretisiert wurde. Es wurde eine Bearbeitung des Themas rekonstruiert, in der der Text nur eine untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr wird die verbal formulierte Aufgabenstellung in der Mindmap bearbeitet:

„das heißt Ihre Aufgabe ist es erstmal diese Mindmap zu machen“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

Die geforderte Planung einer Ausstellung durch die Erstellung der Mindmap wird nicht durchgeführt.

Der komplementäre Bezug der Schüler*innen auf die von der Lehrerin proponierte Art und Weise, sich dem Gegenstand unter Zuhilfenahme des Texts zu nähern, indem ihm die relevanten Informationen entnommen und in einer Mindmap dargestellt werden, zeigt sich auch in der Analyse des Fotogramms „Partnerarbeitsphase Mindmap“ (Abb. 6.3), was in der Phase der Bearbeitung des Arbeitsauftrags aufgenommen wurde:



Abb. 6.3: Fotogramm Partnerarbeitsphase Mindmap (00:31:16 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Der kommunikative Gehalt der Aufgabe, gemeinsam eine Ausstellung zu planen, steht im Kontrast zur eingangs bereits interpretierten Körperlichkeit der Schüler*innen. Man erkennt, wie ein Schüler zurückgelehnt ohne Unterlagen auf dem Tisch (Schüler am rechten unteren Bildrand) dasitzt und geradeaus schaut. Andere Schüler*innen schauen nach unten auf ihr Textblatt. Sie wirken auf sich bezogen. Lediglich die zwei Schülerinnen in der rechten Bildmitte sind einander zugewandt und schauen zugleich nach unten auf das Textblatt und ihre Unterlagen. Das von den beiden links sitzende Mädchen im weißen Pullover scheint zu sprechen, das andere Mädchen rechts daneben im grauen Pullover schaut schräg nach unten zum Arbeitspapier. Es lässt sich auf nonverbaler Ebene eine Fokussierung auf das Textblatt identifizieren. Beide Schülerinnen sind an einer gemeinsamen Erledigung der Aufgabe interessiert, was sich auch noch bei der Analyse

eines weiteren Auszugs aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:25:46-00:26:24) im Kapitel 6.3.1 zeigen wird. Der Blickwinkel der Kamera zeigt hierbei lediglich die eine Hälfte der Schüler*innen – diejenigen, die an der Wandseite im Klassenraum sitzen. Hierdurch sind die Schüler*innen nur teilweise frontal aufgenommen, teilweise nur von hinten oder von der Seite oder nicht Teil des Fotogramms. Insgesamt zeigt sich dennoch auf dem Fotogramm erneut die Passivität der Schüler*innen. Während der gesamten Sequenz verbleiben die Jugendlichen nahezu unbewegt an ihren Plätzen. Dies ändert sich weder in der Partnerarbeitsphase noch in der Phase der Besprechung der Mindmaps, die im folgenden Transkriptausschnitt von der Lehrerin nach der Partnerarbeitsphase eingeleitet wird. Die Schüler*innen haben ungefähr über eine Dauer von zwanzig Minuten Mindmaps erstellt. Die Lehrerin beendet diese Unterrichtsphase, indem sie im Plenum darum bittet, dass die Jugendlichen ihre Mindmaps vorstellen. Die Schüler*innen beginnen daraufhin sich gegenseitig ihre Mindmaps vorzustellen und sich gegenseitig dran zu nehmen. Die Lehrerin sitzt in dieser Zeit an ihrem Platz vor den Jugendlichen und beteiligt sich nicht weiter am Unterrichtsgespräch. Der folgende Transkriptausschnitt beginnt unmittelbar zum Ende der Partnerphase, in der die Jugendlichen ihre Mindmaps erstellt haben:

Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:36:45-00:37:12)

- Le: So, ich möchte gern so machen dass Sie: (.) dass wir mit einer Mindmap anfangen (.) Sie (.) schreiben so n bisschen beschreiben so n bisschen wie ham Sie die aufgebaut was sind Ihre Schwerpunkte (.) und dann ergänzen Sie (.) jeweils nur noch das wo Sie sagen das is für mich (.) oder aus in meiner Mindmap oder in unserer Mindmap noch neu, (.) wer will mal beginnen (6) ((Gemurmel der Schüler*innen)) (Lisa hat das Wort geben Sie dann bitte weiter) (.)

Es wird sichtbar, dass die Besprechung der Mindmaps auf ein Vorstellen der Ergebnisse reduziert wird. Die im Arbeitsblatt auf der kommunikativen Ebene formulierte Aufgabe, welche eine kreative Planung einer Ausstellung und Analyse des Gedichts und somit eine inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler*innen vorgibt, wird von der Lehrerin nicht eingefordert. Hierin zeigt sich erneut die Inkonsistenz von Orientierungsschema (kreative Aufgabe, die den Schüler*innen Freiräume eröffnet) und Orientierungsrahmen (Instruktion). Die Jugendlichen sollen nacheinander die Inhalte ihrer Mindmap vortragen. Dass die Planung der Ausstellung keine weitere Relevanz im Unterricht hat, zeigt sich auch bei den Ausführungen der Jugendlichen zu ihren erstellten Mindmaps. Die Jugendlichen beschränken sich darauf, die Stichworte ihrer erstellten Mindmaps vorzutragen, um eine Darstellung der Ausstellungsideen der Schüler*innen zur Unterrichtsreihe geht es nicht.

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz stellen die Jugendlichen nacheinander ihre Mindmaps vor, indem sie ihre notierten Stichworte vorlesen. Als sich niemand mehr meldet, beginnt die Lehrerin zu den Jugendlichen zu sprechen:

Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:41:42-00:41:51)

- Le: Ok, (.) wenn=s das so mal war was wir hier jetzt gesehen haben dann halten wir=s jetzt hier an der Stelle fest u:nd (.) machen jetzt hier unsere Pause

Die Bezugnahme auf die Ergebnisse der Schüler*innen zu den Inhalten der Mindmaps verbleibt hier lediglich formal. Es wird von der Lehrerin keine Äußerung zu den Inhalten der Schüler*innenergebnisse vorgenommen. In der kommunikativen Konklusion der Lehrerin zeigt sich, was typisch für den Lehrmodus „Strukturierung“ ist und was sich insgesamt bei der Interpretation der Sequenz rekonstruieren ließ: Die Strukturierung des Lehr-Lern-Arrangements wird durch inhaltliche und organisatorische Vorgaben getätigt – eine inhaltliche Auseinander-

setzung mit den Textinhalten und Produkten der Schüler*innen findet nur oberflächlich statt. Die Funktion des Textes beschränkt sich auf das Bearbeiten eines Arbeitsauftrags. Obwohl die Aufgabe immanently eine schüler*innenorientierte Tätigkeit einfordert (kooperative Lernform, die eine schüler*innenorientierte Interaktion ermöglicht: selbstständig eine themenbezogene Ausstellung zu planen und umzusetzen), wird diese im Unterricht nicht durchgeführt. Was sich in dieser Sequenz rekonstruieren ließ, ist kein einmaliges Vorkommnis, sondern konnte in verschiedenen von dieser Lehrperson gehaltenen Unterrichtsstunden beobachtet und analysiert werden. Die Dokumentarische Methode verwendet dafür den Begriff „homolog“ (Bohnsack 2021). Diese Homologie wird anhand einer weiteren Sequenz „Utopien“ veranschaulicht.

6.1.1.2 Sequenz „Utopien“

In der Sequenz „Utopien“ fordert die Lehrerin die Bearbeitung des Stundenthemas ein, indem sie den Textumgang ebenfalls an die Schüler*innen abgibt und den Stundenfokus auf das fachliche Thema legt. Während in der Sequenz „Al Gore“ das Thema „Zukunftsvorstellungen“ bearbeitet wurde, geht es in der sich zeitlich anschließenden Sequenz „Utopien“ um die Frage, wie eine mögliche Utopie in der Zukunft der Schüler*innen aussehen könnte. Beiden Sequenzen ist gemein, dass sich die Jugendlichen auf Peer-Ebene mit einer fachlichen Fragestellung auseinandersetzen, die durch die Lehrerin und das im Unterricht verwendete Material angeregt wurde. Die Sequenz beginnt zum zweiten Teil der Doppelstunde, direkt nach der Pause. Das folgende Fotogramm „Unterrichtsbeginn Utopien“ (Abb. 6.4) wurde zu diesem Zeitpunkt im Unterricht aufgenommen. Die Schüler*innen sind an ihre Plätze zurückgekehrt, unterhalten sich, schauen teilweise nach unten auf ihre Tische oder halten einen Stift in der Hand. Die Lehrerin steht im toten Winkel der Kamera, ihre nonverbalen Handlungen werden zur Erläuterung der Atmosphäre im Klassenraum zum Stundenbeginn und zum nachfolgenden Transkriptausschnitt „Utopien (1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11)“ ergänzend auf Grundlage der Videoaufzeichnungen der zweiten im Raum befindlichen Kamera, die im Klassenraum in der hinteren Ecke an der Fensterseite stand, beschrieben.



Abb. 6.4: Fotogramm Unterrichtsbeginn Utopien (00:47:46 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Im Klassenraum wird zwischen den Schüler*innen wenig bzw. leise gesprochen. Es herrscht daher im Raum eine relative Ruhe vor. Die Schüler*innen unterhalten sich teilweise auf peerkultureller Ebene in leisen Zweiergesprächen. Andere Schüler*innen schauen auf ihre Unterlagen, die vor ihnen liegen oder bereits nach vorne Richtung Tafel und Lehrerin. Die mit Unterlagen und Schulsachen voll belegten Tische verweisen auf die im Unterricht herrschende Arbeitsatmosphäre. Lediglich der zentral im Bildmittelpunkt vorne liegende Helm verweist auf Dinge, die nicht zum Unterricht gehören. Die Lehrerin steht derweil an ihrem Pult, das nicht Teil des Fotogramms ist und schaut stehend von oben nach unten auf ihre Unterlagen. Auch ihr Pult ist voll mit Materialien. Sie nimmt ein Papier in die Hand und schaut von oben darauf, dann legt sie es wieder auf den Tisch und blickt die Jugendlichen an. Sie beginnt zum Plenum zu sprechen, die peerkulturellen Gespräche der Schüler*innen verstummen. Sie schauen die Lehrerin zum Großteil an, während sie spricht.

Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ (1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11)

- Le: So: oke, dann zurück in die Thematik, ich starte mit Ihnen jetzt an einem Punkt unzwär an dem Punkt von der ganzen (.) also alle diese ganzen ökologischen Gesichtspunkte die Sie ebengrade genannt haben; da möchte ich gerne loslegen mit und Sie kriegen von mir jetzt dazu einen Arbeitsauftrag, die Blätter sind zusammen getackert das müsste also funktionieren; (60) Okay, alle versorgt, (6) ehm, jetzt haben wir alle versorgt;

Während die Lehrerin zu den Schüler*innen spricht, nimmt sie einen Stapel Papiere vom Pult und gibt zuerst einen Teil des Stapels einem Schüler, der vorne rechts im Klassenraum sitzt und geht dann rüber zu einem Schüler, der vorne links im Klassenraum sitzt, und gibt ihm den zweiten Stapel Papiere. Die Schüler*innen schauen, während die Lehrerin zu ihnen spricht, zu ihr. Beim Weiterreichen der Papiere nehmen sich die Lernenden langsam ein Blatt Papier vom Stapel und geben den Stapel Papier weiter. Sie schauen einander an, lachen und reden miteinander. Das folgende Fotogramm (Abb. 6.5) zeigt, wie die Lehrerin einen Teil des Papierstapels an einen Schüler, der mittig links auf dem Fotogramm abgebildet ist, gibt:



Abb. 6.5: Fotogramm Papier rumgeben (00:00:03 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Dabei wird das Weiterreichen der Arbeitsblätter von den Schüler*innen gemächlich durchgeführt, wie auch schon in der vorherigen Sequenz „Al Gore“. Sie benötigen dafür 60 Sekunden Zeit. In dieser Zeit konzentrieren sich die Jugendlichen mehr auf die peerkulturelle Kollaboration als auf das Herstellen ihrer Arbeitsfähigkeit, was auch auf der Ebene ihrer nonverbalen Handlungen – langsames Weiterreichen der Arbeitsblätter – zu beobachten ist. Es zeigt sich hier ein wiederkehrendes Muster der Schüler*innen, was als Verzögerungstaktik analysiert wird. Die Proposition der Lehrerin in der Sequenz „Utopien“ bezieht sich auf zwei Ebenen. Auf der Ebene der unterrichtlichen Ordnung markiert sie den Beginn des Unterrichts kommunikativ durch das „Zurückkehren in die Thematik“ („So: oke, dann zurück in die Thematik“ – Utopien 1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11).

Auch körperlich positioniert sie sich so, dass sie frontal vor der Klasse steht und die Lernenden ansieht. Sie strukturiert das Lehr-Lern-Arrangement durch organisatorische Vorgaben. Dabei stellt sie die zuvor getätigte Eigenleistung der Schüler*innen im Umgang mit dem Fachtext in den Vordergrund („diese ganzen ökologischen Gesichtspunkte die Sie ebengrade genannt haben“ – Utopien 1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11). Die Schüler*innen haben Inhaltsaspekte aus dem Text zuvor benannt bzw. aufgezählt und somit das Faktenwissen aus dem Text reproduziert. Damit haben die Schüler*innen in Passung zum Lehrmodus agiert.

Homolog zur Analyse der Sequenz „Al Gore“ zeigt sich auch hier, dass die Schüler*innen die Zukunftsvorstellungen aus dem Gedicht übernommen haben, ohne eigene Schwerpunkte zu entwerfen. Insofern agieren sie komplementär zum habituellen Lehrmodus, der sich in der Art und Weise, wie die Lehrerin den Text und die Arbeitsaufträge nutzt, dokumentiert. So wie die Lehrerin übernehmen auch die Schüler*innen die Inhalte des Gedichts, ohne auf dieses zu verweisen⁴⁹.

In der Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass die Lehrerin homolog zur Sequenz „Al Gore“ den auf dem Papier stehenden Arbeitsauftrag als wichtig rahmt und nicht den Text: „also alle diese ganzen ökologischen Gesichtspunkte die Sie ebengrade genannt haben; da möchte ich gerne loslegen mit und Sie kriegen von mir jetzt dazu einen Arbeitsauftrag;“ (Utopien 1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11).

Sie tut dies, indem sie auf kommunikativer Ebene ausschließlich über den Arbeitsauftrag redet und den Text mit keinem Wort erwähnt. Die Lehrerin agiert hierbei lediglich auf der Ebene der Unterrichtsorganisation. Sie nimmt nur auf kommunikativer Ebene Bezug zum Stundenthema, indem sie die Schüler*innenbeiträge der vorherigen Stunde unter dem Schlagwort „ökologische Gesichtspunkte“ zusammenfasst.

In der Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass der Text durch sie weder eingeführt noch vorgestellt wird. Dies ist homolog zur „Nicht“-Einführung des Gedichts aus der Sequenz „Al Gore“ zu sehen, in der stattdessen das Thema der Stunde „Wie kann Zukunft aussehen“ sowie Wissen zur Person Al Gore, insbesondere in seiner Profession als Politiker, im fragend-geleiteten Unterrichtsgespräch durch die Lehrerin eingeführt wurden.

Im Zentrum des Lehr-Lern-Arrangements der Lehrperson steht vielmehr die Bearbeitung der Arbeitsaufträge, die im Unterricht von den Schüler*innen geleistet werden soll. Hierdurch wird der Umgang mit dem Textinhalt vollständig an die Schüler*innen abgegeben. Diese haben die Aufgabe, sich die Texte durch die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen selbst zu erschließen. Es dokumentiert sich, dass die Lehrerin die fachliche und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text über die Arbeitsaufträge an die Schüler*innen delegiert.

⁴⁹ Der Text als Referenz spielt in der Unterrichtskommunikation keine eigenständige Rolle. Auf diesen Modus der Bedeutung des Texts im Unterricht wird im Kapitel 6.2.1 noch ausführlich eingegangen.

Hingegen lässt sich bei dieser Sequenz erneut eine inhaltliche Beliebigkeit in Bezug auf den Fachtext sowie die Delegation der Textanalyse an die Schüler*innen rekonstruieren. Der Text als Text spielt bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements somit eine untergeordnete Rolle.

In der Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass die Lehrperson fast ausschließlich auf der Ebene der unterrichtlichen Ordnung als die Interaktion steuernde Person fungiert. Sie initiiert und ordnet vor allem auf formaler Ebene die anstehenden Arbeitsprozesse, indem sie die Arbeitsblätter herumgibt und auf die Arbeitsaufträge verweist:

„die Blätter sind zusammen getackert das müsste also funktionieren; (60) Okay, alle versorgt, (6) ehm, jetzt haben wir alle versorgt;“ (Utopien 1. und 2. Unterrichtsvideo 00:47:35-00:01:11).

Der Verweis der Lehrerin darauf, dass sie die Arbeitsblätter bereits zusammengetackert hat, um das Verteilen zu vereinfachen, zeigt ihre Orientierung an einem strukturiertem Lehr-Lern-Arrangement, in dem den Schüler*innen wenig Freiraum zur Selbstständigkeit überlassen wird. Die hier rekonstruierte Abnahme der schülereigenen Herstellung der Arbeitsbereitschaft im Unterrichtsmodus durch die Lehrerin ist kontrastierend zu dem in der Sequenz „Soziologie“ (siehe Kapitel 6.1.3) rekonstruierten Lehrhabitus, in dem die Lehrerin den Lernenden Freiräume innerhalb des Lehr-Lern-Arrangements eröffnet.

Der Umgang mit den Inhalten der Arbeitsblätter wird in ähnlicher Art und Weise wie in dem Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ über den Arbeitsauftrag an die Schüler*innen delegiert. Auch hier wird, nachdem die Papiere an die Schüler*innen verteilt werden, der Text vorgelesen und im Anschluss nach unbekannten Begriffen gefragt. Es wird kurz der Begriff „ulkig“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02), der einem anderen Schüler nicht bekannt ist, im Unterrichtsgespräch geklärt. Daraufhin benennt die Lehrerin die Arbeitsaufträge, die die Schüler*innen in der folgenden Phase bearbeiten sollen. Die Schüler*innen finden sich im Anschluss in Gruppen zusammen und sprechen miteinander. Die Sequenz endet mit dem Vergleich der Ergebnisse der Jugendlichen. Zum Stundenende schließt die Lehrerin das Vortragen der Ergebnisse aus der Gruppenphase durch die Jugendlichen ab, indem sie einen Schüler, der sich meldet, drannimmt und darauf verweist, dass dieser nur noch dreißig Sekunden habe, um seine Äußerung zu tätigen, da es dann zum Stundenende klinge. Der Schüler verzichtet daraufhin auf seine Äußerung und die Lehrerin leitet zu organisatorischen Fragen zur nächsten Stunde über. Danach endet die Stunde. Es dokumentiert sich eine Orientierung der Lehrperson an der formalen Organisation der Schüler*innen-Tätigkeiten, die sie vor eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Stundeninhalten stellt.

Im Folgenden wird eine Analyse der Interaktion zwischen der Lehrerin und einer Schüler*innengruppe exemplarisch vorgestellt, da sich hier besonders anschaulich rekonstruieren lässt, dass die Lehrerin ihr Lehr-Lern-Arrangement gegenüber den Jugendlichen durch organisatorische Vorgaben strukturiert, hingegen die Verantwortung für die Inhalte des Textes vollständig den Jugendlichen übergibt.

Die Sequenz stammt aus der Gruppenarbeitsphase, in der sich die Jugendlichen mit den Arbeitsaufträgen, die auf dem Papier „Brauchen Menschen Utopien?“ stehen, beschäftigen.

Die Gruppe besteht aus vier Schüler*innen, die ungefähr zwanzig Minuten eigenständig miteinander über das Thema Utopien gesprochen haben, bevor die Lehrerin an sie herantritt und die Gruppe anspricht. Das folgende Fotogramm „Gruppenarbeit Utopien“ (Abb. 6.6) wurde zu dem Zeitpunkt aufgenommen, als die Lehrerin an die Gruppe herantritt, um sie darum zu bitten, sich die Gesprächsergebnisse aus ihrem Gruppengespräch zu notieren:



Abb. 6.6: Fotogramm Gruppenarbeit Utopien (00:26:46 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Die Lehrerin stellt sich vor die Gruppe, schaut zu den sitzenden Schüler*innen herunter und spricht zu ihnen. Die Schüler*innen schauen zur Lehrerin auf. In dieser Positionierung zeigt sich der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden deutlich. Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgaben in einer symmetrischen Gesprächssituation, die sich auch körperlich zeigt. Sie sitzen alle auf gleicher Höhe und können einander gegenüberstehend ansehen. Die Lehrerin ist durch ihre erhobene Position nicht Teil der Gruppe, und die Gruppe muss zu ihr aufschauen, worin sich auch körperlich zeigt, dass sie unterschiedliche Rollen im Unterricht erfüllen. Ein Arbeitsbündnis findet zwischen den Jugendlichen statt, die zusammensitzen. Die Lehrerin zeigt durch ihr Stehen vor und Herabschauen auf die Gruppe ihre exponierte Stellung. Aufgrund des Blickwinkels der Kamera wird die Lehrerin lediglich von hinten gezeigt. Des Weiteren sind auf dem Fotogramm lediglich die Schüler*innen zu sehen, die sich an der Fensterseite des Klassenraums befinden sowie Teile der Schüler, die an der hinteren Wandseite sitzen sowie zwei Schüler*innen von der innenliegenden Seite des Klassenraums (im Bild vorne links). Die Schüler*innen, die direkt an der Wandseite des Klassenraums sitzen, werden durch den Blickwinkel der Kamera nicht abgebildet.

Ein kontrastierender Umgang mit Gruppenarbeitsphasen konnte in der Sequenz „Soziologie“ aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an einem Oberstufengymnasium rekonstruiert werden, in der sich die Lehrerin in der Gruppenarbeitsphase an ihren Tisch zurückzieht und die Lernenden über die Fachtextinhalte sprechen lässt (siehe Kapitel 6.3.3). In dieser Sequenz hingegentritt die Lehrerin in der Gruppenarbeitsphase von außen an die rege diskutierenden Schüler*innen heran, um Anweisungen zum Lehr-Lern-Arrangement zu geben:

Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ (2. Unterrichtsvideo 00:26:40-00:27:05)

- Le: Machen Sie sich nochmal so nen paar Notizen, einfach damit Sies (.) damit Sies
 Pia: Ich würd gerne dieses Ding haben @(.)@
 Emil: @(.)@
 Freya: @(.)@

- Le: Äh für nächste Woche und übernächste Woche auch noch haben wenn sies besprochen haben ja
 Anna: Oke
 Freya: Was
 Le: Also sie haben ja jetzt ganz viel hier schon hier besprochen hab ich so den Eindruck ja,
 Freya: Wir philosophieren viel
 Le: Genau (.) das ist perfekt, genau das sollen Sie machen (.) ich sag nur schreiben Sie sich son paar Punkte auf dass Ihnen alle diese tollen Gedanken jetzt nicht
 Emil: ↳Peter du darfst
 Le: in zwei Wochen verloren gehen

Die Lehrerin agiert auf formaler Ebene und gibt Anweisungen in Bezug auf die von den Schüler*innen zu erstellenden Arbeitsprodukte. Hierbei verbleibt sie diffus und ungenau. Die Lehrerin hat zwar eine Orientierung an Produkten, diese werden aber inhaltlich nicht konkretisiert, sondern ungenau mit „Notizen“ benannt. Damit wirkt die Form der Produkte beliebig. Es wird eine Unterrichtsinszenierung durch die Lehrerin vorgenommen, in der den Schüler*innen nur wohl dosiert Verantwortung überlassen wird.

In der Interaktion mit der Gruppe wird zudem deutlich, dass die Lehrerin weniger ein Interesse an der inhaltlichen Auseinandersetzung der Gruppe zeigt, sondern vorrangig daran orientiert ist, auf formaler Ebene die Arbeitsfähigkeit der Gruppe für die zukünftigen Stunden sicherzustellen.

Hierbei sind weder die Bearbeitung der Arbeitsaufträge noch der Fachtext relevant. Es sollen hier lediglich „Notizen“ erstellt werden, was wiederum divergent zu den Aufgaben des Textblattes ist. Wenn die Bearbeitung der Aufgaben des Textblattes relevant für die Lehrerin wäre, müsste der Text auf dem Arbeitsblatt intensiv genutzt werden: „Arbeitsauftrag 3) Erarbeiten Sie aus der Sicht des Erzählers utopische Kennzeichen von Ökoptopia. à Hilfe: Methodenkarte „Texte analysieren““ (siehe Abb. 6.20).

Stattdessen zeigt sich, dass die Lehrerin die zum Teil rudimentären Textbearbeitungsaufgaben, die auf dem Papier stehen (siehe Abb. 6.19), und die von den Schüler*innen eigentlich erarbeitet werden sollen, im Nachhinein nicht einfordert. Dieser Habitus ist homolog zur der in der Sequenz „Al Gore“ des Religionsunterrichts rekonstruierten habituellen Praxis im Unterricht, in der die Planung einer Ausstellung ebenfalls nicht von der Lehrerin bei der Besprechung der Mindmaps als Arbeitsergebnis der Schüler*innen eingefordert wird.

Bevor die Lehrerin das Gespräch der Gruppe unterbrochen hat, haben die Schüler*innen über zwanzig Minuten angeregt über das Stundenthema gesprochen. Die Schüler*innen folgen also der Aufforderung der Lehrerin in der Gruppenarbeitsphase, sich mit den Inhalten des Stundenthemas auseinanderzusetzen. Dies zeigt sich auch deutlich an Freyas Äußerung „wir philosophieren viel“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:26:40-00:27:05), die in diesem Zusammenhang nicht ironisch zu verstehen ist, sondern einen ernsthaften Kommentar zur Gruppenarbeit der Schüler*innen darstellt.

Auf kommunikativer Ebene zeigt die Gruppe hierdurch ihre Bereitschaft an, der Gestaltung des Lehr-Arrangements zu folgen. Diese Positionierung wird auch von der Lehrerin positiv verstärkt: „Genau (.) das ist perfekt, genau das sollen Sie machen“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:26:40-00:27:05). Das Sprechen über das Stundenthema in der Gruppe wird also von der Lehrerin positiv gerahmt, ohne dass im weiteren Gespräch auf die Inhalte des bisher stattgefundenen Gruppengesprächs genauer eingegangen wird. Auf immanenter Ebene offenbart die Lehrerin gegenüber den Schüler*innen, dass sie nicht weiß, was die Schüler*innen bisher miteinander geredet haben – „sie haben ja jetzt ganz viel hier schon hier besprochen hab ich so den Eindruck“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:26:40-00:27:05). Sie fragt aber auch nicht nach, was die Schüler*innen bisher besprochen haben, was zeigt, dass sie lediglich auf formaler Ebene

Tätigkeiten einfordert und die Gruppe die organisatorischen Vorgaben der Lehrerin durch das Erstellen von „Notizen“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:26:40-00:27:05) erfüllen sollen.

Die Schüler*innen agieren komplementär zur Unterrichtsgestaltung der Lehrerin und bewältigen die Anforderung ein Arbeitsergebnis zu verschriftlichen, indem sie ein paar Stichpunkte auf ein Blatt Papier schreiben, und somit der Aufforderung der Lehrerin nachkommen. Anders aber als bei der regen Diskussion über den Unterrichtsgegenstand, der zuvor unterhalb der Schüler*innen in der Gruppe stattfand, wird die Verschriftlichung der Gesprächsergebnisse schnell erledigt. Die Gruppe zeigt dabei kein solches Engagement, wie bei der fachlichen Kommunikation in der Gruppenarbeitsphase zuvor. Die Unterbrechung durch die Lehrerin führte vielmehr zu einem Abbruch der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand zugunsten der Verschriftlichung der geforderten Notizen.

6.1.1.3 Zusammenfassung

Die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements findet beim Lehrmodus „Strukturierung“ größtenteils durch konkrete Vorgaben zur Unterrichtsorganisation durch die Lehrperson statt. Dieser Lehrmodus wurde als „Strukturierung“ bezeichnet, weil in ihm die von der Lehrperson ausgewählten Texte den Schüler*innen im Unterricht lediglich angeboten werden, ohne dass sie bei der weiteren Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements eine darüber hinausführende Rolle im Unterrichtsmodus haben. Die Texte spielen dabei für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stundenthema keine Rolle. Insgesamt ist der Inhalt der Texte für die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements wenig relevant.

Die Lehrperson agiert hier in einem instruktivistischen Modus, der den Schüler*innen bei der kreativen Gestaltung und Planung der Unterrichtsreihe wenig Freiraum lässt. Der Umgang mit dem Fachtext und den fachlichen Stundeninhalten wird über die Arbeitsaufträge an die Schüler*innen delegiert. Die Schüler*innen erarbeiten sich die Aufträge autonom ohne weitere inhaltliche Rahmung der Lehrperson. Dabei ist der Umgang mit dem Textinhalt beliebig, da die Aufgaben auch ohne Nutzung der Texte bearbeitbar sind. Der Text fungiert hier als Anlass dafür, sichtbare Tätigkeiten zu erzeugen, die als fachlich gerahmt werden, wie „philosophieren“ und Mindmap erstellen. Auf der Ebene der unterrichtlichen Ordnung fungiert die Lehrperson als Leitung, die die Arbeitsprozesse vor allem auf formaler Ebene initiiert und ordnet. Der Fokus des Lehrmodus „Strukturierung“ liegt auf dem fachlichen Thema der Unterrichtsreihe, in dem der Fachtext keine inhaltliche Rolle spielt.

6.1.2 Lehrmodus 2: Anleitung

Wie sich das Lehr-Lern-Arrangement beim Lehrmodus „Anleitung“ in spezifischer Weise gestaltet, wird im Folgenden anhand der Unterrichtssequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Organon-Modell“ dargestellt. Die Sequenzen wurden in einem Grundkurs Geschichte aus der E1-Phase am Gymnasium Bärnheim und in einem Grundkurs Deutsch aus der E1-Phase an der Herbert-Frahm-Schule erhoben.

6.1.2.1 Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“

Die Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ stammt aus der ersten Stunde der aufgezeichneten Unterrichtsreihe. Es handelt sich um eine Doppelstunde, die Teil der Unterrichtsreihe „Interkulturelle Begegnungen und europäische Aufbrüche“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 23) ist. In den Stunden zuvor wurde der Dreißigjährige Krieg im Unterricht thematisiert, der in der gleichnamigen Sequenz im Unterricht weiter behandelt wird. Die aufgenommene Unterrichtsreihe umfasst sechs Unterrichtsstunden. In den darauffolgenden Stunden werden die Themen „Refor-

mation“ und „aufklärerische Kritik“ anhand von Originalauszügen aus Schriften verschiedener Aufklärer behandelt⁵⁰. Die Unterrichtsreihe lässt sich dem Themenfeld „Wurzeln des europäischen Selbstverständnisses und Entstehung der modernen Welt“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 23) zuordnen.

Die Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ wurde ausgewählt, weil sich hier exemplarisch die typischen Merkmale für den Lehrmodus „Anleitung“ zeigen lassen, die nun anhand der folgenden Interaktionsbeschreibung rekonstruiert werden.

Die Stunde, aus der die ausgewählte Sequenz stammt, beginnt mit der Wiederholung von bereits erarbeiteten Aspekten zum „Dreißigjährigen Krieg“ in einem fragend-leitenden Gespräch⁵¹. Anhand eines zweiseitigen Papiers „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede“ (Abb. 5.9), auf denen ein Text zum „Westfälischen Frieden“ gedruckt ist, soll die Leitfrage „War der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg?“ in Einzel- und Gruppenarbeit bearbeitet werden. Vor dem Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung findet ein durch die Lehrperson initiiertes Gespräch über die Arbeit mit Texten statt.

Der Ausschnitt aus der Sequenz beginnt damit, dass die Lehrerin ein zweiseitiges Arbeitsblatt austeilte, auf dem ein von einer Historikerin verfasster Text mit der Überschrift „Der Westfälische Friede“ abgedruckt ist, der Kernaussagen zu diesem historischen Ereignis zusammenfassend, teilweise in Form von Stichworten, darstellt. Auf der zweiten Seite des Arbeitsblattes sind des Weiteren eine historische Abbildung der Friedensverhandlungen und der Arbeitsauftrag abgedruckt⁵².

Die Lehrerin eröffnet die nun beginnende Arbeitsphase mit einem Verweis auf die Kompetenzen der Schüler*innen im Umgang mit Quellen und der Frage, wie mit einer solchen „Textquelle“ umgegangen werden soll:

Ausschnitt aus der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (1. Unterrichtsvideo 00:09:36-00:13:09)

- Le: Okay ja, (.) schau wirs uns noch n bisschen genauer an, vielleicht können wir das was Ina gesagt hat mit Hilfe unseres Textes noch ein wenig vertiefen, ja, wir wer- äh Sie bekommen von mir hier ähm eine wie gesagt eine Sekundärquelle, ähm wo Kernaussagen getroffen werden zum Westfälischen Frieden; schärfen Sie hier nochmal mit Hilfe Ihrer Kenntnisse wie man eine Quelle analysiert, hier in diesem Fall ne Sekundärquelle, ähm und (.) das heißt wie gehen wir mit so ner Textquelle um ganz klar, (6) #00:10:19# "helfen Sie mir nochmal mit Ihrem Namen,"
- Marie: Marie
- Le: Marie;
- Marie: Ja also wir suchen erst mal Titel Autor und Erscheinungsjahr alles Grundsätzliche raus und dann können wir uns mal drüber Gedanken machen was denn überhaupt das Thema is,
- Le: Mhm, (.) okay
- Marie: Und da steckt ja meistens schon im Titel alles;
- Le: Okay, ne Frage haben wir ja vorne, ja, war der Dreißigjährige Krieg ein Religionskrieg, das ist sozusagen unsere Leitfrage, Linu,
- Marius: Und dann noch äh relevante Inhalte markieren und dann (am Rand) kurz zusammenfassen (2)
- Le: Hier ist noch was übrig,

50 Im Kapitel 6.3.2.1 wird die Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ aus dieser Phase der Unterrichtsreihe exemplarisch für den Lernmodus „Wissen entnehmen“ bei den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten analysiert.

51 Die Interpretation der folgenden Sequenz wurde bereits veröffentlicht: Asbrand, B., Martens, M., & Schuster, M. (2018). Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern – Herausforderungen und Perspektiven. In T. Voss, A. Lindmeier, B. Asbrand, M. Schuster, M. Martens, R. Messmer, F. Schweitzer, R. Englert, M. Schambeck, & P. U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (1st ed., S. 74–90). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

52 Eine ausführliche Ergebnisdarstellung der Arbeitsblattanalyse und die Arbeitsblätter finden sich im Kapitel 6.2.2.1.

- Miriam: Ja
- Le: Nimmt jemand mit von Ihnen für (), () okay Philipp,
- Paul: Also ich würd vielleicht erst die Quelle ähm lesen und danach sozusagen mit äh Autor Erscheinungsjahr und alles so darauf anwenden und darauf vielleicht noch äh auf den Inhalt auch bezogen weitere Schlüsse ziehen weil das dann ja auch nochmal nen Aufschluss geben kann und ja sozusagen das erst mal lesen und dann sozusagen in die Fakten wo wann °(und sonst was genau)°
- Le: Und wenn Sie lesen, was machen Sie mit dem Text während Sie lesen, (.) Verena,
- Veronika: Äh erst mal markieren und die wichtigsten Informationen raussuchen,
- Le: Okay was markieren Sie? (2) vor allen Dingen? also (.) ganze Absätze, (.) Schlagwörter, ähm (.) °keine Ahnung° Marvin,
- Marcel: Äh ja eigentlich eher die wichtigsten Schlüsselwörter
- Le: Okay
- Marcel: ^LUnd ähm also ich markier auch immer Jahreszahlen,
- Le: Gut, ja, Geschichte, Sie denken an unsre äh kenne meine Zielscheibe äh Personen und Ereignisse Zahlen Orte, ja, das sind natürlich die wichtigen Fragen, okay, sonst noch was, Sie haben- Sie markieren, was machen Sie noch? (.) Argon? ne Idee?
- Aron: Ähm (3) ja dann rausschreiben (also (.) die) Information rausschreiben,
- Le: Okay, wie- woran denken Sie an Ihr in Ihr Heft oder an den Rand oder,
- Aron: Ne: dann ins Heft schreiben;
- Le: Sie würden schon im Heft arbeiten, Sie können auch äh natürlich Ihre äh Kernaussagen an den Rand schreiben die Sie entdecken zu den bestimmten Absätzen; ja, dann können Sie wenn Sie zum Beispiel belegen müssen wie in der Arbeit, ja, wo steht denn das überhaupt, dann haben Sie nen schnellen Zugang ah ja das war Zeile sowieso bis sowieso zum Beispiel oder in diesem und jenem Abschnitt finden Sie das dann schneller; ja, okay; (.) dann machen Sie bitte die erste Aufgabe, ähm °sagen Sie mir nochmal Ihren Namen bitte,°
- Miriam: Miriam
- Le: Miriam; lesen Sie bitte die Aufgabe eins laut vor? (3)
- Miriam: Fassen Sie die Kernaussage der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen;



Abb. 6.7: Fotogramm Anleitung Texte markieren (00:11:53 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

Während die Lehrerin spricht, läuft sie durch den Klassenraum und verteilt die Arbeitsblätter. Sodann positioniert sie sich vor der Tafel und unterstreicht ihre Worte mit raumgreifenden Gesten (siehe Abb. 6.7). Bei dem Verweis auf die Leitfrage („War der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg?“) dreht sie sich um und zeigt auf das Whiteboard in ihrem Rücken, auf dem diese Frage angeschrieben ist. Während sich das Gespräch um die Frage dreht, welche Aspekte in einem Text markiert werden sollen, nehmen die Schüler*innen Stifte zur Hand und beginnen, in ihren Arbeitsblättern zu schreiben bzw. Anstreichungen vorzunehmen.

Im Hinblick auf die unterrichtliche Ordnung zeigt sich hier zunächst eine für Unterricht typische komplementäre Interaktion. Die Lehrerin proponiert eine Aufgabe, die auf die Einübung von praktischen Fähigkeiten ausgerichtet ist, die die Schüler*innen beherrschen sollen:

„schärfen Sie hier noch mal mit Hilfe Ihrer Kenntnisse wie man eine Quelle analysiert“ (Dreißigjähriger Krieg 1. Unterrichtsvideo 00:09:36-00:13:09).

Dabei leitet sie die Schüler*innen mit kleinschrittigen Fragen an und behält so die Kontrolle über das Geschehen. Komplementär zu diesem an einem instruktivistischen Lernverständnis orientierten Habitus der Lehrerin, der sich auch in dem vorausgehenden fragend-entwickelnden Gespräch dokumentiert, verhält sich die Orientierung an Aufgabenerledigung der Schüler*innen, die bereitwillig und routiniert dem Arbeitsauftrag der Lehrerin nachkommen. Dies wird besonders deutlich, wenn die Nutzung der Schreibutensilien durch die Schüler*innen berücksichtigt wird. Indem die Schüler*innen unverzüglich ihre Stifte und Textmarker nutzen und damit beginnen, Wörter im Text zu markieren, enactieren sie die Erledigung der Aufgabenstellung (siehe Abb. 6.8).



Abb. 6.8: Fotogramm Textmarker verwenden (00:12:35 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

Im Blick auf den fachlichen Inhalt, den Umgang mit Texten und Quellen, teilen die Lehrerin und die Schüler*innen eine Orientierung, die vergleichbar auch in der Studie von Christian Spieß (2014) rekonstruiert wurde.

Auf der Ebene des expliziten, kommunikativen Wissens wissen die Beteiligten um die Bedeutung der Quellenkritik; die Lehrerin markiert diese als eine für den Geschichtsunterricht zentrale Kompetenz und die Schüler*innen können die relevanten Arbeitsschritte nennen. Allerdings handelt es sich hierbei um kommunikatives Wissen, auf der Ebene des konjunktiven Wissens wird eine andere habitualisierte Routine deutlich. Diese zeigt sich bereits in der Vermischung von Quellen- und Textarbeit seitens der Lehrerin. Sie bezeichnet den Text, bei dem es sich um einen knapp gehaltenen Informationstext handelt, als „Sekundärquelle“ bzw. als „Textquelle“ und fordert im Umgang mit dem Text Kompetenzen der Analyse von Quellen ein. Die fachlich relevante Differenz von historischer Quelle und Darstellungstext verschwimmt in der uneindeutigen Begriffswahl. Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler*innen wechseln in der Elaboration der einzelnen Schritte der Textbearbeitung von Aspekten der Quellenkritik (Autor und Erscheinungsjahr feststellen und hieraus Schlussfolgerungen für die Interpretation des Textes ziehen) umstandslos zu allgemeinen Textbearbeitungsmethoden, die auf Informationsentnahme abzielen (wichtige Aspekte markieren und Kernaussagen notieren). In der Enaktierung dieser Strategien der Textbearbeitung durch die Schüler*innen und der Fokussierung der Lehrerin auf objektive Fakten zu historischen Ereignissen (Personen, Ereignisse, Zahlen, Orte) wird ein Verständnis von Quellenarbeit deutlich, wonach die Quelle dazu dient, Informationen über ein historisches Ereignis zu liefern. Ein kontrastierender Umgang mit den Fachtexten findet sich in der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements beim Lehrmodus „Strukturierung“.

Die geteilte fachliche Orientierung von Lehrerin und Schüler*innen besteht darin, Geschichte als historische Information und nicht als Deutung aufzufassen. Insgesamt zeigt sich eine Inkonsistenz der Wissens Ebenen, die für die Rekonstruktion fachlicher Handlungskompetenz von Bedeutung ist: Die fachlich kompetente Analyse von Quellen wird zwar auf der kommunikativen Ebene des Unterrichts als relevant markiert, und auch die Schüler*innen wissen theoretisch, worauf es bei der Quellenkritik ankommt (deklaratives Wissen). Performativ (auf der Ebene des prozeduralen Wissens) zeigen Lehrerin und Schüler*innen allerdings, dass die Texte vornehmlich dazu genutzt werden, ihnen zentrale Informationen über historische Ereignisse zu entnehmen. Textarbeit dient dazu, Informationen vom Kontext zu isolieren und z. B. für die Leistungsüberprüfung verfügbar zu machen.

Bereits in der Studie von Christian Spieß (2014) zu Quellenarbeit im Geschichtsunterricht hat sich gezeigt, dass sich habitualisierte Handlungen im Unterricht deutlich von sprachlich angemahnter Unterrichtskommunikation unterscheiden. Ein zentrales Ergebnis der Studie war, dass die Schüler*innen in den Unterrichtssettings weniger den kompetenten Umgang mit Quellen erlernen, als vielmehr mit Quellen im Modus des Schüler*innenjobs agieren, so dass sie möglichst effizient und reibungslos im Unterricht und in der Institution Schule integriert wurde (Spieß 2014, S. 231). Hier wie in der Studie von Spieß (2014) zeigt sich in der Relationierung von rekonstruiertem Unterrichtssetting und den in der Performanz beobachtbaren Schüler*innentätigkeiten, dass Aufgabenstellungen, die im Umgang mit Quellen darauf abzielen, Informationen im Sinne von Überblickswissen über ein historisches Ereignis zu gewinnen, nicht dazu führen, dass die Schüler*innen einen kritischen Umgang mit historischen Quellen erlernen oder zu einer historischen Urteilsbildung zu kommen.

Im Gegensatz zum Lehrmodus „Strukturierung“, bei dem der Fokus im Umgang mit Fachtexten auf dem fachlichen Thema liegt und der Text an sich keine weitere Rolle im Unterricht spielt, liegt hier beim Lehrmodus „Anleitung“ der Fokus auf dem Aufbau von Faktenwissen durch den Umgang mit Fachtexten. Im Gegensatz zu den kreativen Aufgaben, die beim Lehrmodus

„Strukturierung“ von den Schüler*innen ohne Textbezug bearbeitet wurden, gibt die Lehrerin hier den Schüler*innen direkte Aufgaben zur Bearbeitung des Fachtexts. Im weiteren Verlauf der Sequenz bearbeiten die Schüler*innen in Einzelarbeit die auf dem Arbeitsblatt stehenden Arbeitsaufträge. Im Anschluss wird in einem fragend-leitenden Unterrichtsgespräch die Stundenfrage „War der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg?“ von den Schüler*innen beantwortet und stichwortartig am Whiteboard von der Lehrerin festgehalten. Daraufhin leitet die Lehrerin auf den zweiten Teil der Aufgabenstellung – eine Stellungnahme zu verfassen – über und fragt ab, welche Punkte die Schüler*innen beim Verfassen einer Stellungnahme nennen könnten. Sie tut dies mittels kleinschrittiger Fragen. Die Schüler*innen nennen verschiedene auf dem Whiteboard stehende Punkte zur Begründung ihrer Position. Die Lehrerin beendet die Phase, nachdem sich mehrere Schüler*innen gemeldet haben und entlässt die Schüler*innen mit dem Verweis in die Pause, dass die Jugendlichen im zweiten Teil der Doppelstunde eine solche Stellungnahme verfassen werden.

In dieser Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ zeigt sich ein Umgang mit Fachtexten, in dem die Perspektivität von historischen Quellen und Darstellungstexten und der Konstruktcharakter von Geschichte nicht reflektiert werden.

6.1.2.2 Sequenz „Organon-Modell“

Um zu zeigen, dass die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, die in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1) rekonstruiert wurde, keinen Einzelfall darstellt, sondern typisiert ist, wird im Folgenden die Sequenz „Organon-Modell“ zur Veranschaulichung vorgelegt. Auch in der folgenden Sequenz dokumentiert sich die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements im Modus der Anleitung.

In einem Deutschkurs der E1-Phase an der Herbert-Frahm-Schule erhobenen achtstündigen Unterrichtsreihe wurde das Thema „Kommunikation-Kommunikationsmodelle“ als Teil des Themenfeldes „Sprache als Medium“ (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 27) behandelt. Es handelt sich bei der Sequenz „Organon-Modell“ um die vierte erhobene Stunde. In den vorherigen Stunden ist bereits das „Sender-Empfänger-Modell“ von C. E. Shannon und W. Weaver (Shannon und Weaver 1998) im Unterricht behandelt worden. In der unmittelbar zuvor gehaltenen Stunde wurde mit einem Teil der Schüler*innen (ein Teil des Kurses war auf einer Exkursion) das Kommunikationsmodell „Organon-Modell“ von Karl Bühler (Bühler 1990) bearbeitet. Die in dieser Stunde anwesenden Schüler*innen haben das von der Lehrerin als Arbeitsblatt eingeführte Papier „Organon-Modell“ erhalten und im Unterricht damit angefangen, einzeln den Fachtext leise zu lesen.

Der folgende Ausschnitt aus der Sequenz „Organon-Modell“ stammt aus dem unmittelbaren Unterrichtsbeginn. Im Vorfeld des im Folgenden dargestellten Sequenzausschnitts kommen die Schüler*innen im Klassenraum an, setzen sich an ihre Plätze und holen zum Teil Unterlagen hervor, die sie vor sich auf die Tische legen. Die Lehrerin steht währenddessen frontal vor der Klasse an ihrem Pult und sortiert dort Unterlagen. Als sie damit fertig ist, blickt sie geradeaus auf die Gruppe und wendet sich an die Jugendlichen:

Ausschnitt aus der Sequenz „Organon-Modell“ (6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52)

- Le: ((stehend vor Lerngruppe und Stapel Papiere senkrecht vor Oberkörper halten)) Wir fangen (2) wir fangen aber an es ist jetzt auch schon viertel Vor, ähm wer war am Dienstag nicht da, ((Le geht durch Klasse und verteilt Papier)) () wir haben und wir sollten den Leuten die am Dienstag nicht da waren erklären- ((Murmeln mehrerer SuS))
- Nael: Ja Frau Fraile ((meldet sich))

Le: Also wer kann (.)((Le gibt Nael ein Papier)) Sie haben jetzt zwei Minuten Zeit um sich wieder einzustellen wer kann den andern erklären (.) was das Organon Modell von Karl Bühler ist ((Murmeln mehrerer SuS)) (.)((Le gibt weiteren SuS Papiere)) Sie haben jetzt noch zwei Minuten um sich das erstmal noch mal anzugucken auch die die nicht da gewesen sind können sich das jetzt auch nochmal anschauen ((durchgängiges Murmeln)) vielleicht drei Minuten um sich das hier nochmal anzuschauen vielleicht auch noch mal Fragen zu stellen ich male das nochmal an die Tafel

Die Lehrerin steht mittig vor der Klasse und hält einen Stapel Arbeitsblätter in ihren Händen. Während sie folgende Äußerung tätigt: „wir sollten den Leuten die am Dienstag nicht da waren erklären-“ (Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52), verteilt sie die Papiere, indem sie zuerst vorne rechts einer Schülerin, die sich meldet, ein Blatt reicht und dann zum hinteren Teil des Klassenraums geht und einem weiteren Schüler („Nael: Ja Frau Fraile“ – Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52) ein Blatt übergibt. Währenddessen reden die Schüler*innen auf peerkultureller Ebene miteinander. Sie blättern in ihren Mappen und legen Blätter vor sich. Es ist beobachtbar, dass die Jugendlichen die Aufforderung der Lehrerin im komplementären Modus enactieren und ihre Arbeitsfähigkeit herstellen, aber zugleich weiterhin ihren peerkulturellen Interessen nachgehen. Einige Schüler*innen nehmen einen Stift in die Hand und beugen sich über die Arbeitsblätter. Nachdem die Lehrerin Blätter an einzelne Schüler*innen verteilt hat, stellt sie sich erneut mittig vor die Klasse und hält die Papiere senkrecht vor ihren Bauch, während sie weiterspricht: „vielleicht drei Minuten um sich das hier nochmal anzuschauen vielleicht auch noch mal Fragen zu stellen ich male das nochmal an die Tafel“ (Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52).

Die folgenden Fotogramme (Abb. 6.9 und 6.10) wurden zu diesem Zeitpunkt aufgenommen. Sie bilden zwei unterschiedliche Kameraperspektiven desselben Zeitpunktes ab. Mit Hilfe der Analyse der ausgewählten Fotogramme wurde die performative Praxis der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten rekonstruiert:



Abb. 6.9: Fotogramm Unterlagen hervorholen (00:06:17 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)



Abb. 6.10: Fotogramm Markiertes Arbeitsblatt (00:06:14 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

Während die Lehrerin frontal vor der Klasse steht, schaut sie abwechselnd auf die Jugendlichen und die Arbeitsblätter. Sie hält dabei den Stapel Blätter senkrecht vor ihren Bauch. In ihrer Haltung wird sichtbar, dass die Arbeitsblätter einen zentralen Aktanten im Unterricht darstellen. Sie hält die Papiere zentral vor ihren Körper und schaut immer wieder zu den Blättern herunter. Durch den Blickwinkel der Kamera sieht es auf dem Fotogramm „Unterlagen hervorholen“ (Abb. 6.9) so aus, als ob die Lehrerin mittig rechts vor den Schüler*innen steht. Sie steht aber zentral mittig vor der Klasse. Auf dem ersten Fotogramm sieht man die Schüler*innen lediglich von hinten. Aus dem Grund wurde das zweite Fotogramm, welches die Schüler*innen und ihre vor ihnen liegenden Materialien gut zeigt, ergänzend zur Veranschaulichung gewählt.

Auf beiden Fotogrammen zeigt sich die Bedeutung des Fachtexts im Unterricht. Einerseits durch die eben beschriebene Haltung der Lehrerin, andererseits durch die Schüler*innen, die sich beim Fotogramm „Markiertes Arbeitsblatt“ (Abb. 6.10), größtenteils über die Arbeitsblätter beugen und darin blättern. Zudem zeigt sich auf diesem Fotogramm anhand des orangen markierten Arbeitsblatts, das eine Schülerin in den Händen hält, die im rechten Teil des Bilds mittig mit einem grauen Pullover sitzt, die Routine der Schüler*innen Texte mit Stiften zu markieren, so wie auch schon in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1). Hier wie in anderen im Unterricht beobachteten Stunden ist es die performative Praxis der Jugendlichen, Fachtexte zu markieren.

Im Folgenden wird der Sequenzausschnitt „Organon-Modell“ (6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52) weiter analysiert. Auf kommunikativer Ebene agiert die Lehrerin durch ihre Anweisungen im hierarchischen gymnasialen Lehrhabitus und organisiert auf formaler Ebene den folgenden Unterricht. Sie gibt direktiv das Ziel der weiteren Unterrichtskommunikation vor – „den andern erklären (.) was das Organon Modell von Karl Bühler ist“ (Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52) – und gibt eine konkrete Bearbeitungsdauer von zwei bis drei Minuten vor.

Es kann so interpretiert werden, dass der Text der Informationsentnahme dient, die die Schüler*innen selbstständig tätigen sollen. Allerdings ist das Lesen des gesamten Textes in zwei bis drei Minuten aufgrund seiner Länge für die Schüler*innen, die nicht anwesend waren, gar

nicht möglich. Hier zeigt sich eine Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen. Auf der Ebene der Unterrichtsinszenierung wird das „Anschauen“ (Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52) des Texts als wichtig kommuniziert, auf der Ebene der habituellen Praxis (Orientierungsrahmen) ist beobachtbar, dass dem Lesen des Texts nicht genügend Zeit im Unterricht eingeräumt wird, so dass die Schüler*innen es gar nicht leisten können, den Text in der vorgegebenen Zeit zu lesen.

In der Analyse der Unterrichtsinteraktion deutet sich zu diesem Zeitpunkt schon an, was typisch für die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements der Lehrerin ist. Der Unterrichtsgegenstand (das Kommunikationsmodell) soll sich durch das gemeinsame Unterrichtsgespräch erschließen, das im Anschluss in Aussicht gestellt wird („Sie haben jetzt zwei Minuten Zeit um sich wieder einzustellen wer kann den andern erklären (.) was das Organon Modell von Karl Bühler ist“ – Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:05:33-00:06:52).

Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Text sind die in den Sequenzen „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1) und „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1) aus einem Religionsunterricht am Woyzeck-Gymnasium herausgearbeiteten Interaktionskonstellationen, in denen der jeweilige Text im Plenum vorgelesen wird, der Text aber an sich keine weitere Rolle im Unterricht spielt. Die inhaltliche Arbeit wird an die Arbeitsaufträge delegiert. Dort zeigt sich, dass nicht der Text, sondern das Unterrichtsthema relevant für die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements ist.

Dass sich hier das Kommunikationsmodell anhand des gemeinsamen Unterrichtsgesprächs erschließen soll, wird auch an der Tafelarbeit der Lehrerin sichtbar, die im Folgenden gezeigt wird. Im weiteren Verlauf der Sequenz zeichnet die Lehrerin das Organon-Modell in identischer Weise vom Arbeitsblatt an die Tafel (Abb. 6.11):

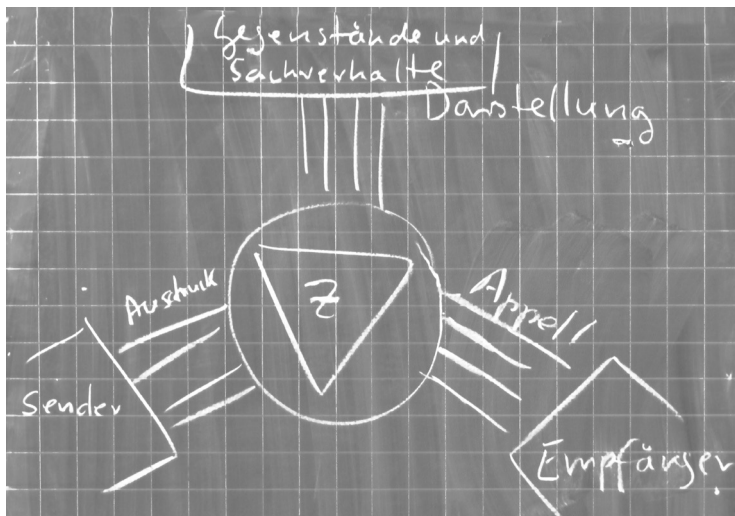


Abb. 6.11: Fotogramm Organon-Modell (00:12:13 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

Danach wird ein fragend-leitendes Unterrichtsgespräch von der Lehrerin durchgeführt, in dem die Schüler*innen aufgefordert werden, das Organon-Modell zu erklären. Währenddessen schreibt die Lehrerin Informationen zur Funktionsweise des Modells an die Tafel und nutzt zudem das zuvor angezeichnete Modell, um während des Unterrichtsgesprächs immer wieder darauf zu zeigen.

Während des Unterrichtsgesprächs fertigt sie einen weiteren Tafelanschrieb parallel an, in dem sie Informationen zum Organon-Modell zusammenträgt (Abb. 6.12):

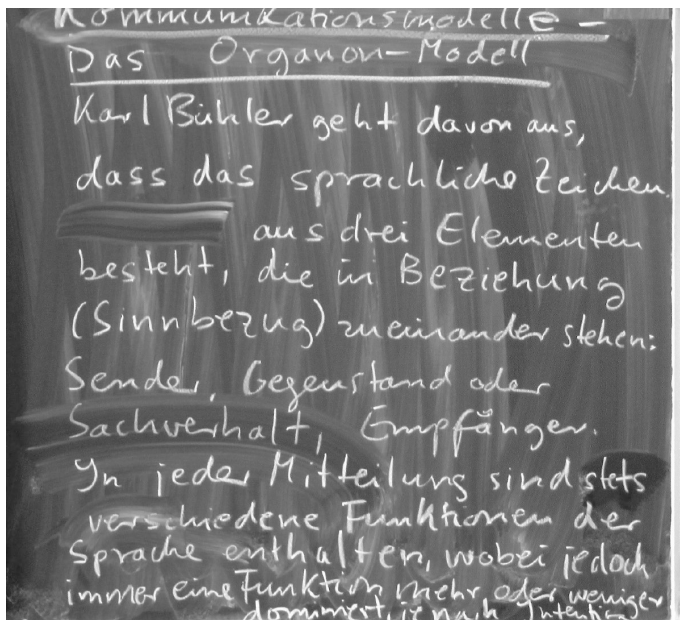


Abb. 6.12: Fotogramm Informationen zum Organon-Modell (00:31:42 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

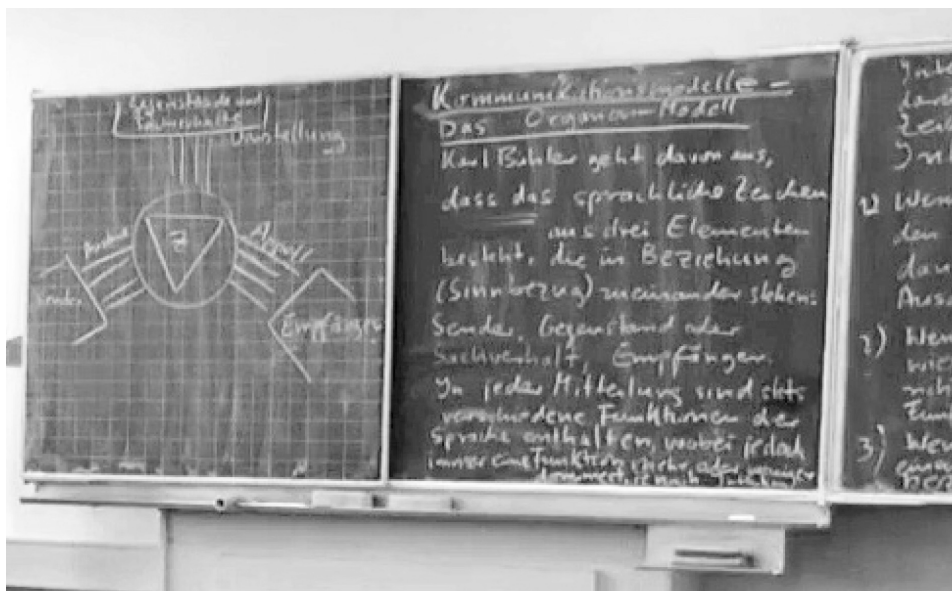


Abb. 6.13: Fotogramm Tafelanschrieb Organon-Modell (00:31:42 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

Man sieht auf dem Tafelanschrieb „Informationen zum Organon-Modell“ (Abb. 6.12) den rechten Teil des mittleren Tafelfelds. Die Tafel besteht aus einem Mittelteil und zwei halb so großen Tafeln, die über das große Mittelfeld zu und aufgeklappt werden können. Das linke aufklappbare Tafelfeld ist zugeklappt. Dort ist das Organon-Modell angezeichnet (siehe Abb. 6.13). Das rechte Tafelfeld ist aufgeklappt. Der rechte Mittelteil der Tafel wurde von oben bis unten beschrieben. Oben sind zwei Zeilen unterstrichen, in denen „Kommunikationsmodelle“ und „Das Organon-Modell“ stehen. Darunter stehen zwei Sätze, die nach unten hin immer kleiner und dichter verfasst sind, so dass man den letzten Teilsatz kaum entziffern kann. Im ersten Satz wurde in der dritten Zeile etwas mit einem Schwamm weggewischt. Man erkennt noch den Wischverlauf des Schwammes. Die gesamte Tafel ist mit einem weißlichen Kreiderestes Schleier durchzogen. Man sieht zum Teil noch die Wischbewegungen des Schwammes. Im Fließtext selbst wird das Organon-Modell von Karl Bühler so beschrieben, dass er von der Annahme ausging, das sprachliche Zeichen aus drei Elementen bestünden, die in Beziehung zueinanderstünden. Es wurde in diesem Satz noch der Begriff „Sinnbezug“ in Klammern ergänzt. Diese seien: Sender, Gegenstand oder Sachverhalt und Empfänger. Jede Mitteilung enthielte stets verschiedene Funktionen der Sprache, die je nach Intention des Sprechers verschieden dominant seien.

Es wird sichtbar, dass eine visuell ansprechende Gestaltung des Tafelanschriebs nicht weiter von Bedeutung ist (u. a. durch schlecht gewischte Tafel, und Schrift, die immer kleiner wird). Vielmehr ist der Inhalt zentral. Es werden reproduzierte und reproduzierbare Merksätze aus dem Text in zum Teil zitatorischer Form aus dem Fachtext an die Tafel übernommen.

Im Unterricht dokumentiert sich somit ein Umgang mit dem Fachtext, der darauf abzielt, ein richtiges und abfragbares Wissen zu produzieren. Dies geschieht, indem dem Text die vermeintlich richtigen Informationen entnommen werden. Zur Veranschaulichung und zur Ermöglichung des Vergleichs zwischen den im Unterricht erstellten Tafelanschriften und den Inhalten des Fachtexts werden im Folgenden die im Unterricht genutzten Arbeitsblätter analysiert⁵³: Der Fachtext mit den Arbeitsaufträgen ist eine Zusammenstellung der Lehrerin, die sie aus zwei Schulbüchern zusammenkopiert und um die Literaturangaben handschriftlich ergänzt hat⁵⁴. Eine Angabe zur Autorenschaft des Textes wird nicht gegeben.

Es wird sichtbar, dass die Textauswahl und -präsentation durch seine didaktische Aufbereitung an die Lesebedürfnisse von Schüler*innen angepasst wurde. Der Text enthält eine Anleitung zum Aufbau von Wissen. Er verfügt über Zwischenüberschriften und dick hervorgehobene Wörter, die den Schüler*innen Hinweise geben und auf die besonders wichtigen Informationen verweisen. Das ist homolog zur Gestaltung des Arbeitsblatts, das darauf ausgerichtet ist, die Schüler*innen anzuleiten.

Bei der Analyse des Arbeitsblatts zeigt sich, dass die Aufbereitung des Textes so gestaltet ist, dass dem Lesenden nicht unmittelbar bewusst wird, dass Karl Bühler den Text nicht verfasst hat. Es zeigt sich, dass der Text auf der Ebene des Orientierungsschemas wissenschaftspropädeutisch zu sein scheint, da er ein wissenschaftliches Kommunikationsmodell von Karl Bühler thematisiert. Auf der Ebene des Orientierungsrahmens zeigt sich aber eine Inkonsistenz, da es sich um einen speziell für Schüler*innen aufbereiteten und zusammengefassten Darstellungstext zu einem sprachwissenschaftlichen Modell handelt. Hierbei wird sichtbar, dass keine weitere Nennung der Autor*innenschaft des Fachtexts vorhanden ist, sondern lediglich das Schulbuch als Literaturangabe benannt wird. Es zeigt sich hier ein freier Umgang mit Literaturverweisen, der wissenschaftliche Standards unterläuft.

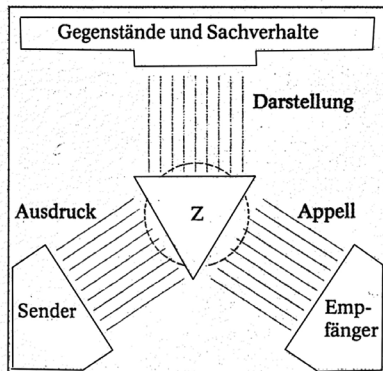
53 Die formulierende Interpretation zum „3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag) (Abb. 6.14) befindet sich im Anhang.

54 Diese Informationen sind aus dem Kontext der Datenerhebung bekannt.

5.3 Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache

Karl Bühlers Organon-Modell und seine Erweiterungen

KARL BÜHLER (1879–1963) hat die Ergebnisse seiner Sprachanalyse in einem **Organon-Modell** grafisch dargestellt:

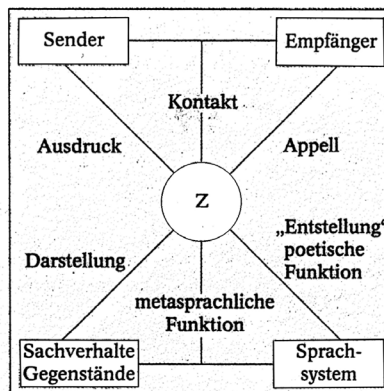


„Die Sprache“, sagt Bühler, „ist dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens, ist ein Organon [Werkzeug] wie das dingliche Gerät.“ Nach Bühler sind beim Sprechen immer drei Elemente beteiligt, die über das Sprachzeichen (Z) in Sinnbezug miteinander treten: (mindestens) ein Sender, (mindestens) ein Empfänger und Objekte der gegenständlichen Welt. Diese Gegenstände oder Sachverhalte sind Anlass der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, aber nicht ausschließlich. Die Sprachzeichen, die zwischen Sender und Empfänger gewechselt werden, können sich auch auf diese selbst richten. Wenn sich der Sinnbezug des Sprachzeichens auf den **Sender** selbst richtet, nennt Bühler diese Funktion des Zeichens **Ausdruck**; den auf den **Empfänger** zielenden Sinnbezug bezeichnet er als **Appell**. Die **Darstellung** ist der auf **Gegenstände und Sachverhalte** zielende Sinnbezug des sprachlichen Zeichens. Die Sprecherabsicht (**Intention**) entscheidet darüber, welche dieser Funktionen in einer sprachlichen Äußerung jeweils überwiegt. Ein

Sender, der beim Adressaten eine bestimmte Handlung auslösen will und der deshalb werdend, überredend, überzeugend oder befehlend spricht, rückt z. B. die Appellfunktion in den Vordergrund.

In jeder Mitteilung sind alle drei Funktionen der Sprache enthalten, wobei jedoch eine Funktion mehr oder weniger stark dominieren kann.

Sprachwissenschaftler wie ROMAN JAKOBSON (1896–1982) haben das Organon-Modell Bühlers weiterentwickelt. Für Jakobson hat die Sprache nämlich über die von Bühler genannten Funktionen hinaus weitere Aufgaben. Sie lassen sich schematisch so darstellen:



Für Jakobson ist die Aufrechterhaltung des **Kontaktes** zwischen Kommunikationspartnern eine wichtige Funktion des sprachlichen Zeichens. Der Wissenschaftler betont hier die soziale Funktion der Sprache.

Weiterhin führt er eine **metasprachliche Funktion** der Sprache an. Damit ist gemeint, dass sprachliche Äußerungen auch dazu dienen können, sich auf sich selbst zu beziehen. Die **poetische Funktion** der Sprache erläutert UMBERTO ECO (*1932): „Als dichterisch gilt für gewöhnlich jene Redeweise, die, indem sie Laut und Begriff, Laute und Wörter in ein völlig neues Verhältnis zueinander bringt und Sätze in ungewöhnlicher Weise zusammenfügt,

Abb. 6.14: 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

A 5.3 Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache

zugleich mit einer bestimmten Bedeutung auch eine neuartige Emotion vermittelt; und dies so sehr, dass die Emotion auch dann entsteht, wenn die Bedeutung nicht sofort klar wird.“

Das Organon-Modell von Bühler und seine Fortentwicklung haben deutlich gemacht, dass jedes Element der Sprache, jedes Wort, in einen sozialen Prozess hineinwirkt, dass es auf unterschiedliche Arten und mit unterschiedlichen Intensitäten auf alle an einem Kommunikationsprozess Beteiligten zielt. Ist das Wort ein dichterisches, so liegt eine von allen anderen unterschiedliche Wirkungsweise vor. In seiner dichterischen Funktion wirkt das Wort – als ein Element des Sprachsystems – zunächst auf die Sprache selbst, und zwar durch ungewohnten Gebrauch, durch „Entstellung“ seines normalen Sinns.

aus: TTS, Cornelsen 2008, S. 92 f.
ISBN 3-464-41004-8

1 Erklären Sie am Beispiel des Sprachzeichens „Feuer“ mit Hilfe des Organon-Modells mögliche Intentionen eines Senders.
Wenn die Appellfunktion überwiegt, möchte der Sprecher bzw. Sender z.B. ...

2 Ordnen Sie den Sprachfunktionen des Organon-Modells verschiedene Textsorten zu, z.B.: Rede, Flugblatt, Gebrauchsanweisung, Gedicht, Tagebucheintrag usw.
Ausdruck: Gedicht, ...
Appell: ...
Darstellung: ...

aus: TTS: Cornelsen 2014, S. 131 f.
ISBN 978-3-06-061356-4

Abb. 6.14: 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag), fortgesetzt

Bei der Literaturangabe auf diesem Arbeitsblatt ist auffällig, dass die ISBN anstelle wissenschaftlicher bibliographischer Angaben angegeben wurde. Die Orientierung der Lehrerin im wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Fachtexten zeigt hier eine Beliebigkeit. Es lässt sich eine Form des wissenschaftspropädeutischen Umgangs mit Literaturangaben rekonstruieren, die an schulische Anforderungen angepasst ist. Dies ist vergleichbar mit allen anderen Fällen, die innerhalb dieser hier vorgestellten Studie erhoben wurden (vgl. Kapitel 7).

Beim Vergleich des Tafelanschriebs „Informationen zum Organon-Modell“ (Abb. 6.12) mit dem im Unterricht genutzten Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Abb. 6.14) fällt auf, dass die Lehrerin zum Teil wortgetreu den Fachtext in ihrem Tafelanschrieb zitiert. Dem gegenüber zeigt sich, dass die Erklärungen der Schüler*innen, nicht für den Tafelanschrieb verwendet werden, obwohl sie von der Lehrperson eingefordert werden, sondern der Text als zentrale Informationsquelle dient. Hier deutet sich bereits an, was bei den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten bei diesem Lehrmodus rekonstruiert werden konnte: Die Schüler*innen versuchen dem Fachtext Wissen zu entnehmen. Sie tun dies aber im Modus der allernötigsten Aufgabenerledigung, und agieren hier komplementär zum Lehrmodus der Lehrerin, die die Schüler*innen dazu anleitet, dem Text das richtige Wissen zu entnehmen und in dem die gemeinsame Bearbeitung des Unterrichtsthemas mittels fragend-geleiteten Unterrichtsgesprächs, wie auch bei der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1), durchgeführt wird.

Die folgende Sequenz ist Teil des fragend-leitenden Unterrichtsgesprächs, in dem die Schüler*innen das Organon-Modell erklären sollen und die Lehrerin parallel den Tafelanschrieb durchführt. Die Sequenz beginnt, nachdem die Lehrerin ungefähr zwei Minuten an die Tafel (siehe Abb. 6.12) geschrieben hat und die Jugendlichen parallel dazu den an der Tafel stehenden Text in ihre Unterlagen übertragen haben:

Ausschnitt aus der Sequenz „Organon-Modell“ (6. Unterrichtsvideo 00:25:05-00:26:00)

- Martin: Frau Fraile gibt=s dafür schon die Überschrift (.) (für des jetzt) (.) oder des vom Blatt einfach,
 Le: Sagen Sie mir die Überschrift
 Gabriella: Kommunikationsmodell von Bühler,
 Martin: Von Karl Bühler (.) Karl Bühlers Kommunikationsmodell
 Le: Und wie heißt dieses (.) Karl Bühlers (.) Kommunikationsmodell
 Martin: Organum (.) Organon Modell
 Onur: LOrganonmodell
 Le: Organon Modell, (4) ich schreib einfach das Organon Modell hin ja genau ((Schreibgeräusche Tafel)) (53) jetzt ist einmal die Frage was ist mit (.) Organon gemeint (.) was ist mit Organon gemeint was steht da im Text (20) jetzt kommen viele Meldungen (.) Katharina
 Katharina: In diesem Zusammenhang jetzt hier Werkzeug
 Le: Ja:
 Katharina: Also e:hm (.) also so was wie n dingliches Gerät ()
 Le: Ja: was meint er damit, des is n Werkzeug,
 Katharina: Ehm:
 Le: Was ist dann mit dem Modell gemeint, (.) also Organon ist jetzt (3) Katharina,
 Katharina: Also ich würde jetzt halt sagen dass es eh irgendwie verhilft etwas besser zu verstehen (.) also die Sprache zum Beispiel "bei der Kommunikation" (würde ich sagen)
 L: Lesen Sie nochmal im Text (.) lesen Sie nochmal genau was äh was Bühler damit meint (16) äh Onur

Martin stellt die Frage, ob der Tafelanschrieb der Lehrerin schon eine Überschrift habe oder ob sie die Überschrift vom Arbeitsblatt nehmen soll. Martin enaktiert die Unterrichtsinszenierung der Lehrerin und stellt eine Rückfrage zum Arbeitsergebnis. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen über Routinen verfügen, wie Tafelanschriften in die eigenen Unterlagen zu übertragen sind. Überschriften sind davon ein Bestandteil, der von Martin als so wichtig

erachtet wird, dass er bei der Lehrerin nachfragt. Dass der Fachtext die zentrale Quelle zur Informationsentnahme darstellt, zeigt sich darin, dass er den Vorschlag unterbreitet, die Textüberschrift vom Blatt zu übernehmen. Dies ist komplementär zur Orientierung der Lehrerin, da sie ebenfalls die Informationen, die sie auf die Tafel geschrieben hat, aus dem Fachtext übernommen hat. Anstatt diesen Vorschlag von Martin anzunehmen, initiiert die Lehrerin erneut mittels direkterer und kleinschrittiger Fragen ihr Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler*innen hochgradig komplementär zur Orientierung der Lehrerin dem Fachtext Stichworte entnehmen. Als Martin dann wortgetreu die Überschrift vom Arbeitsblatt vorliest, nimmt sie seinen Vorschlag an (s.o.).

Nachdem die Lehrerin die Überschrift an die Tafel geschrieben hat, wendet sie sich erneut den Schüler*innen zu und führt ihr fragend-geleitetes Unterrichtsgespräch fort. Zur Beantwortung der Frage, was mit Organon gemeint ist, fordert sie die Schüler*innen explizit dazu auf, den Text zu lesen – „was ist mit Organon gemeint was steht da im Text“ (6. Unterrichtsvideo 00:25:05-00:26:00). Es zeigt sich, dass der Text das zentrale Lernmedium in ihrem Lehrmodus darstellt, dem Wissen entnommen werden soll. Die Schüler*innen enactieren die Aufforderung durch die Lehrerin. Sie schauen auf den Text und viele melden sich.

Katharina beantwortet die Frage der Lehrerin, indem sie aus dem Fachtext selektiv vorliest: „Werkzeug“ und „dingliches Gerät“ (Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:25:05-00:26:00). Erst auf Nachfrage der Lehrerin versucht Katharina mit eigenen Worten zu erklären, was dies in Bezug auf das Kommunikationsmodell bedeuten könnte. Dieser Versuch, ohne die Zuhilfenahme des Fachtexts den Begriff „Organon“ zu erklären, wird sofort von der Lehrerin sanktioniert. Es soll mit dem Text gearbeitet werden. Es zeigt sich hier deutlich, dass sich die Schüler*innen das fachliche Thema mittels direkterer Arbeitsanweisungen der Lehrperson zur Textbearbeitung im gemeinsamen Unterrichtsgespräch erschließen sollen.

Die Orientierung der Lehrperson in Bezug auf den Umgang mit dem Fachtext in dieser Sequenz erscheint einleitend inkongruent. Auf der kommunikativen Ebene fordert sie eine Erklärung des Organon-Modells ein. Auf der Ebene der habituellen Praxis unterläuft sie aber diese Forderung, indem sie den Schüler*innen nicht genügend Zeit zum Lesen des Fachtexts im Unterricht einräumt und stattdessen ein fragend-geleitetes Unterrichtsgespräch initiiert, in dem die Schüler*innen die passenden Stichwörter dem Text entnehmen müssen. Es zeigt sich eine Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen. Auf der Ebene des Schemas initiiert sie einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit dem Kommunikationsmodell. Sie zeichnet das Modell an die Tafel und bittet um dessen Erklärung durch die Jugendlichen. Auf der Ebene des Orientierungsrahmens zeigt sich hingegen eine Orientierung am Textinhalt, da sie auf inhaltliche Frage der Schüler*innen reagiert, indem sie passagenweise den Fachtext an die Tafel übernimmt, ohne dass fachliche Eigenkonstruktionen mit den Schüler*innen erarbeitet werden. Hier lässt sich daher ein transmissiver Lehrmodus der Lehrperson rekonstruieren. Die Jugendlichen folgen komplementär der Unterrichtsgestaltung der Lehrerin und zeigen ihre Bereitschaft, an der Unterrichtsinszenierung der Lehrerin mitzuwirken. Die Schüler*innen entnehmen dem Text stichpunktartig die passenden Informationen, die die Lehrperson direktiv an der Tafel zusammenträgt. Was sich in der Rekonstruktion der Unterrichtskommunikation zeigt, drückt sich auch auf nonverbaler Ebene aus, was anhand des folgenden exemplarisch ausgewählten Fotogramms (Abb. 6.15) veranschaulicht werden soll:



Abb. 6.15: Fotogramm Zeigegeste Lehrerin Organon-Modell (00:25:06 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

Auf dem Fotogramm „Zeigegeste Lehrerin Organon-Modell“ (Abb. 6.15) ist im Sinne von Latour eine Mensch-Ding-Assoziation zwischen der Lehrperson und der Tafel zu beobachten. Diese zeigt sich durch den ausgestreckten Arm der Lehrerin, mit dem sie auf die Tafel tippt, so dass die Tafel mit dem Arm der Lehrerin eine Verbindung herstellen. Dadurch offenbart sich, dass die Tafel der zentrale Aktant in der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements der Lehrerin ist. Sie steht im Klassenraum mittig zur Tafel, hat ihr den Rücken zugewandt und schaut geradeaus auf die Jugendlichen. Mit dem linken ausgestreckten Arm zeigt sie auf die Überschrift des Tafelanschriebs. Es lässt sich anhand dieser Zeigegeste die zentrale Bedeutung des Tafelanschriebs rekonstruieren, der durch die Lehrerin auch performativ intensiv genutzt wird.

Es wurde eine Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements in Form der „Anleitung“ rekonstruiert, in der sich ihre habituelle Praktik im Umgang mit Fachtexten im Lehrmodus zeigt. Diese „Anleitung“ zeichnet sich dadurch aus, dass der Umgang mit dem Text direktiv und kleinschrittig angeleitet wird. Das Lehr-Lern-Arrangement wird durch inhaltliche und organisatorische Vorgaben durch die Lehrperson strukturiert und dabei ein Fokus auf Faktenwissen durch Textumgang gelegt. Die Tafel steht hier stellvertretend für den Text, aus dem zentrale Passagen zitiert und an die Tafel übernommen wurden.

Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler*innen hierzu im komplementären Modus agieren, indem sie den Tafelanscrib in ihre Unterlagen übertragen. Was sich in der Unterrichtskommunikation rekonstruieren lässt, zeigt sich auch auf nonverbaler Ebene. Die Schüler*innen sitzen an ihren Plätzen, schauen nach vorne gebeugt auf ihre Unterlagen und haben Stifte in ihren Händen. Sie folgen den Vorgaben der Lehrerin und zeigen komplementär zu ihrer Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements ihre Bereitschaft an, an der Unterrichtsinszenierung mitzuwirken und den Tafelanscrib in ihre Unterlagen zu übernehmen.

Der Tafelanscrib stellt insgesamt eine Zusammenfassung der Inhalte des Fachtexts im Fließtext dar. Er nimmt Propositionen vor und überlässt den Jugendlichen keinerlei Freiräume bei der Interpretation des Fachtexts (siehe Abb. 6.15).

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird die Besprechung des Organon-Modells im Unterricht fortgesetzt. Die Lehrerin schreibt parallel zum Gespräch weiterhin Sätze an die Tafel und die Schüler*innen übertragen diese in ihre Unterlagen. Als die Tafel komplett beschrieben ist, dreht sich die Lehrerin zu den schreibenden Jugendlichen um und wendet sich an sie:

Ausschnitt aus der Sequenz „Organon-Modell“ (6. Unterrichtsvideo 00:32:29-00:33:01)

- Le: Die Aufgabe für die die schon abgeschrieben haben (.) Sie ham das hoff- jetzt denk ich alle so verstanden dieses Organonmodell, (.) eff ähm (.) ist (.) erklären Sie (2) also machen Sie Aufgabe eins und zwei (.) jetzt erstma fünf Minuten (.) fünf Minuten (.) Aufgabe eins und zwei auf Ihrem Blatt (9) um dann zu überprüfen ob Sie=s wirklich verstanden haben.

Bei der Analyse der Arbeitsaufträge auf den Arbeitsblättern „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (siehe Abb. 6.14) zeigt sich, dass diese ein Einüben und Anwenden des Modells einfordern, nicht dessen Verständnis. Dieser Umgang mit dem Fachtext steht im Kontrast zu den Sequenzen „Soziologie“ und „Anomie“ aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht eines Oberstufengymnasiums herausgearbeiteten Interaktionskonstellationen (siehe Kapitel 6.1.3, 6.2.3 und 6.3.3). Dort ist das Lesen der Texte mit dem Ziel des Verständnisses der darin enthaltenen soziologischen Theorien zentral im Unterricht. Lesen erfüllt dort einen Selbstzweck, Arbeitsaufträge zum Text gibt es nicht.

Dem gegenüber werden hier dem Fachtext die passenden Informationen entnommen. Es wurde rekonstruiert, dass das Verstehen der Fachtextinhalte nicht weiter von Bedeutung im Unterrichtsmodus ist. Das Besprechen des Fachtextinhalts wird auf das Gespräch im Unterricht verlagert. Allerdings sollen die Schüler*innen zuvor dem Fachtext die passenden Informationen durch das Bearbeiten von Arbeitsaufträgen entnehmen. Hierauf reagieren die Jugendlichen komplementär zur Unterrichtsgestaltung und zeigen ihre Bereitschaft, an der Unterrichtsinszenierung mitzuwirken und später das geforderte Produkt abzuliefern (Martens und Asbrand 2021). Dies zeigt sich neben der Rekonstruktion der Unterrichtskommunikation auch auf der Ebene der nonverbalen Handlungen der Schüler*innen. Sie beginnen in ihren Mappen zu blättern und auf das Arbeitsblatt zu schauen, als die Lehrerin sagt, dass sie jetzt die Aufgaben eins und zwei bearbeiten sollen.

Der Fachtext vermittelt richtiges und abfragbares Wissen, welches durch die Bearbeitung der Aufgaben angewendet und eingeübt werden soll. Es zeigt sich erneut die transmissive Orientierung der Lehrerin am Text. Die Bearbeitung der Aufgaben wird der Anleitung im Unterrichtsgespräch hintenangestellt und wie zu Unterrichtsbeginn beim Lesen des Fachtexts den Jugendlichen nicht genügend Zeit eingeräumt, die Arbeitsaufträge zu bearbeiten („5 Minuten“ – Organon-Modell 6. Unterrichtsvideo 00:32:29-00:33:01). Der Umgang mit den Fachtexten zeigt sich hier wie bei der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1) im Modus des Anleitens zur korrekten Informationsentnahme. In der Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt sich deutlich die instruktivistische Praxis der Lehrerin im Umgang mit Fachtexten im Unterricht.

6.1.2.3 Zusammenfassung

Die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements findet beim Lehrmodus „Anleitung“ größtenteils durch eine von den Lehrpersonen eng gesteuerte Strukturierung der Unterrichtsorganisation statt. Dieser Lehrmodus wurde „Anleitung“ genannt, weil hier die Lehrpersonen ihr Lehr-Lern-Arrangement in der Art und Weise gestaltet, dass sie die Schüler*innen dazu anleitet, dem Text das richtige Wissen zu entnehmen. Im Unterschied zum Lehrmodus „Struktu-

rierung“ fokussieren hier die Lehrpersonen im Umgang mit den Texten die Entnahme von Faktenwissen. Hierzu werden direkte Aufgaben zur Textbearbeitung an die Schüler*innen vorgegeben.

Bei einer Lehrperson konnte zudem eine Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und -rahmen rekonstruiert werden. Die exemplarisch dargestellten Lehrpersonen⁵⁵ agieren auf der kommunikativen Ebene wissenschaftspropädeutisch. In der ersten Sequenz wird die fachlich kompetente Analyse von historischen Quellen als relevant markiert und die Schüler*innen wissen auf der Ebene des deklarativen Wissens, worauf es bei einer Quellenkritik ankommt. Auf der Ebene des prozeduralen Wissens zeigen Lehrende und Lernende performativ allerdings, dass die Texte vorwiegend dazu genutzt werden, ihnen zentrale Informationen zu historischen Ereignissen zu entnehmen. Auch bei der zweiten Sequenz wird auf der Ebene der Kommunikation im Unterrichtsgespräch das Erklären eines wissenschaftlichen Modells mittels Fachtextes von der Lehrerin eingefordert. Handlungspraktisch findet das Erstellen eines Tafelanschriebs statt, bei dem die Jugendlichen im fragend-geleiteten Unterrichtsgespräch mittels kleinschrittiger Fragen dem Text wesentliche Stichworte (Informationen) entnehmen, die dann zum Teil wörtlich aus dem Text an der Tafel von der Lehrerin übernommen und zusammengetragen werden. Auch die Bearbeitung der Aufgaben hat den Zweck, dem Fachtext die richtigen Informationen zu entnehmen und das Organon-Modell anzuwenden.

6.1.3 Lehrmodus 3: Wissenschaftspropädeutik

Wie sich das Lehr-Lern-Arrangement beim Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ in spezifischer Weise gestaltet, wird im Folgenden anhand der Unterrichtssequenz „Soziologie“ dargestellt, die in einem Leistungskurs Politik und Wirtschaft in der Q1-Phase an der Gymnasialen Oberstufenschule erhoben wurde, der wöchentlich vierstündig unterrichtet wird. Die Sequenz „Soziologie“ wurde am ersten Tag der Datenerhebung aufgenommen und ist in der ersten Stunde der sechsstündigen Unterrichtsreihe zum Thema „Abweichendes Verhalten“ aufgezeichnet worden. Die Unterrichtsreihe ist Teil des Themenfelds „Individuum und Gesellschaft“ (MSB⁵⁶ (KLP⁵⁷ Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft) 2014, S. 19).

In der aufgenommenen Unterrichtsreihe wurden verschiedene Fachtexte eingesetzt: Auszug zu „Soziales durch Soziales erklären“ (Durkheim) aus „Soziologische Theorie“ (Durkheim und König 2014); Auszüge zu „Anomie“ aus „Grundzüge und Probleme der Soziologie“ (Barley 1978) und „Sociology“ (Peter und Brigitte Berger 1972); Auszug zu „Devianz“ aus „Soziologie“ (Giddens 1995).

In den Stunden vor der Datenerhebung wurde bereits mit dem Thema „Desintegration“ begonnen. Es wurde ein Film zum Thema geschaut, der Begriff „Desintegration“ definiert als „mangelnde Zustimmung zu allgemein verbindlichen Regeln, Normen und Werten“⁵⁸ und Beispiele für Desintegration aus politikwissenschaftlicher Perspektive im Unterricht gefunden. Diese umfassten: „Achtung der Menschenrechte, Gewaltenteilung, Unabhängigkeit der Gerichte und Mehrparteienprinzip“.

55 Bei den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Organon-Modell“ sind zwei verschiedene Lehrpersonen zu sehen.

56 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

57 Kernlehrplan

58 Definition, aus der vorherigen Stunde.

6.1.3.1 Sequenz „Soziologie“

In dieser Sequenz „Soziologie“ sollen die Schüler*innen mit Hilfe von Fachtexten den Gesellschaftsbegriff von Durkheim verstehen. Hierzu lesen sie verschiedene Fachtexte und tauschen sich in Gruppen über die Inhalte der Fachtexte aus. Im Anschluss wird gemeinsam im Unterrichtsgespräch der Gesellschaftsbegriff von Durkheim besprochen und auf die soziologische Perspektive von „Desintegration“ eingegangen, bevor am Ende des zweiten Teils der Doppelstunde das Thema „Anomie“ mit Hilfe eines weiteren Fachtextes eingeführt wird.

Die Stunde, aus der die ausgewählte Sequenz stammt, beginnt mit einer Wiederholung von bereits erarbeiteten Aspekten zum Thema „Desintegration“ und Vergleichen zum gemeinsam geschauten Film⁵⁹ in einem moderierenden Gespräch. Hierzu hat die Lehrerin in der Pause den in der vorherigen Stunde erstellten Tafelanschrieb erneut an die Tafel geschrieben.

Zum Verständnis ist bei diesem Sequenzausschnitt wichtig zu wissen, dass sich der Leistungskurs aus Schüler*innen zusammensetzt, die Durkheim bereits in der elften Klasse behandelt haben. Die Lehrerin hatte in der Stunde zuvor darum gebeten, dass diese Jugendlichen ihre Unterlagen und Texte in den heutigen Unterricht mitbringen.

Während sie das Unterrichtsgespräch moderiert, zeigt sie immer wieder auf die Tafel und spricht zu den Jugendlichen:

Ausschnitt aus der Sequenz „Soziologie“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52)

- Le: Diese: (.) Seite diese politikwissenschaftliche, ist gar nicht die mit der wir jetzt (.) am meisten arbeiten; sondern ((Schreibgeräusche Tafel)) wir arbeiten mit einer (.) soziologischen (2) Perspektive auf Desintegration; (7) ((Ende Schreibgeräusche Tafel)) U::nd wir werden uns wir werden die angucken, und feststellen, vielleicht, dass hier, in der aus der soziologischen Perspektive; °Probleme°; (.) dass Desintegration schon viel frü:her; stattfindet; als als dann, wenn diese ((?m: Räuspern)) Normen; gebrochen werden; (.) ne, Terror bricht diese Normen; das is (.) °sicherlich so°; aber: (.) Desintegration; hat schon stattgefunden bevor es zum Terror gekommen ist; (2) °un:d° das ist die Seite mit der wir un:s (.) befassen; die noch viel: eigentlich noch viel brisanter und kritischer is; °so°; (2) leuchtet das erst mal so ein, (.) einiges von dem was ihr jetzt schon gesagt habt das gehört in diese Rubrik; (.) u::nd dafür ist es eben auch nützlich nochmal zu gucken.; was äh Émile Durkheim gesagt hat; was wie e:r definiert hat was Gesellschaft is; (.) für ihn war das Thema Integration wichtig; wir befassen uns mit Desintegration; das hat irgendwie miteinander zu tun; also desintegrieren kannst du nur was was irgendwie integriert war; (.) ne, es sind irgendwie zwei Seiten einer Medaille; (.) und deswegen war die Idee dass ihr- dass wir erst nochmal angucken uns wieder nochmal in Erinnerung bringen, was hat eigentlich °Émile Durkheim= gesagt°, un::d dazu hatt' ich eben euch äh gebeten; nochmal mitzubringen was ihr schon gemacht habt; (.) °genau:° jetzt lass uns mal ganz kurz rüber(blicken denn) wer war dabei, und wer hat dabei; also wer °ähm° (Mehr) so gar nicht so viel; das waren viele auch nicht dabei; ne, °()°

59 Es handelt sich hier um den Film „Britz“ (deutscher Titel „Dschihad in the city“). Dieser stammt aus dem Jahr 2007 (Kominsky) und wurde in englischer Originalversion mit deutschen Untertiteln im Unterricht geschaut. Der Film handelt von zwei Geschwistern, Sohail und Nasima Wahid, die in Bradford, West Yorkshire aufgewachsen sind. Nach dem 11. September treten die englischen Anti-Terror-Gesetze in Kraft, die für die Geschwister zu unterschiedlichen Entwicklungen führen. Nasima bricht ihr Studium in London ab und tritt einer pakistanischen Miliz bei, ihr Bruder Sohail beginnt für den MI5 zu arbeiten. Der Film endet damit, dass Nasima, nachdem sie in Pakistan zwangsverheiratet werden soll, flüchtet und in einem Dschihad-Camp ausgebildet wird, sich als Selbstmordattentäterin im Bankenviertel Londons in die Luft sprengt.

Die Lehrerin erklärt das weitere Vorgehen in der Stunde. Sie leitet von der bisher erarbeiteten (politikwissenschaftlichen) Perspektive auf Desintegration über auf die in der Stunde zu erarbeitende soziologische Perspektive. Dabei nimmt sie auch immer wieder Bezug zu den Inhalten des Films. Es zeigt sich, dass sie gegenüber den Jugendlichen einerseits einen Bogen spannt, der aufzeigt, dass das Thema „Desintegration“ aus verschiedenen fachlichen Perspektiven analysiert werden kann und andererseits verdeutlicht sie in ihrer Einschätzung den Nutzen der Fachdisziplin Soziologie, um soziale Prozesse und Strukturen zu verstehen. Sie moderiert also das Unterrichtsgespräch, indem sie Aspekte zusammenfasst, eine fachliche Einschätzung vornimmt und Überleitungen in der Unterrichtsinteraktion vornimmt. Bei der Wahl des Fachtextes und in der Art und Weise, wie sie den Fachtext im Unterrichtsgespräch einführt, zeigt sich ihre Orientierung. Sie verknüpft das Wissen der Schüler*innen mit den wissenschaftlichen Positionen von Émile Durkheim. Sie strukturiert den Umgang der Schüler*innen mit den Fachtexten im Unterricht. Sie tut dies aber, ohne inhaltliche Vorgaben zu machen. Der Fokus liegt für sie auf der theoretischen Reflexion, die durch den Umgang mit Fachtexten angeregt werden soll. Durch ihre Moderation findet eine Einordnung des fachlichen Gegenstandsbereichs statt, dem sich der wissenschaftliche Theoretiker Émile Durkheim in dem im Unterricht zu bearbeitenden Fachtext widmet. Sie rahmt, welchen Nutzen die Theorie der „Gesellschaft“ von Émile Durkheim in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand „Desintegration“ hat und gibt somit eine Anleitung zur Einordnung von wissenschaftlichen Texten.

Ein weiterer Aspekt, der einen Unterschied zu den Lehrmodi „Strukturierung“ und „Anleitung“ darstellt, ist die Art und Weise, wie die Lehrerin den Arbeitsauftrag an die Schüler*innen formuliert:

„und deswegen war die Idee dass ihr- dass wir erst nochmal angucken uns wieder nochmal in Erinnerung bringen, was hat eigentlich 'Émile Durkheim= gesagt'“ (Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52).

Es zeigt sich in ihrer Formulierung des Arbeitsauftrags, dass das Lesen und Verstehen der Fachtexte zentral in ihrem Lehrmodus ist. Die Schüler*innen erhalten im Umgang mit den Fachtexten Zeit, sich auf das Lesen der Texte zu konzentrieren. Die Bearbeitung von weiteren Arbeitsaufträgen, die in einem Produkt münden sollen, wird anders als bei den Lehrmodi „Strukturierung“ und „Anleitung“ von der Lehrerin nicht eingefordert. Es zeigt sich, dass durch diese Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements die Schüler*innen Freiräume erhalten, sich mit dem Fachtext und dem Unterrichtsgegenstand unabhängig von der Lehrperson zu beschäftigen. Es offenbart sich eine Unterrichtspraxis, in der die Lehrerin das Lehr-Lern-Arrangement strukturiert und innerhalb dieses Rahmens die Beschäftigung mit den Fachtexten ohne weitere inhaltliche Vorgaben in die Hände der Schüler*innen übergibt. Somit bietet diese Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements zugleich eine Anleitung zur Einordnung des Autors und des Textes in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, und Freiraum und Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit dem Fachtext durch die Jugendlichen. Die Schüler*innen können sich dementsprechend innerhalb gewisser durch die Lehrerin vorgegebener Grenzen mit dem Fachtext frei beschäftigen.

Die Sequenz endet, nachdem im gemeinsamen Unterrichtsgespräch die Schüler*innen gruppenweise ihre Gesprächsergebnisse aus der Phase des Lesens und Austauschs über die Fachtexte nacheinander vorgestellt haben.

Auch auf dem Tafelanschrieb zeigt sich diese Strukturierung des Lehr-Lern-Arrangements:

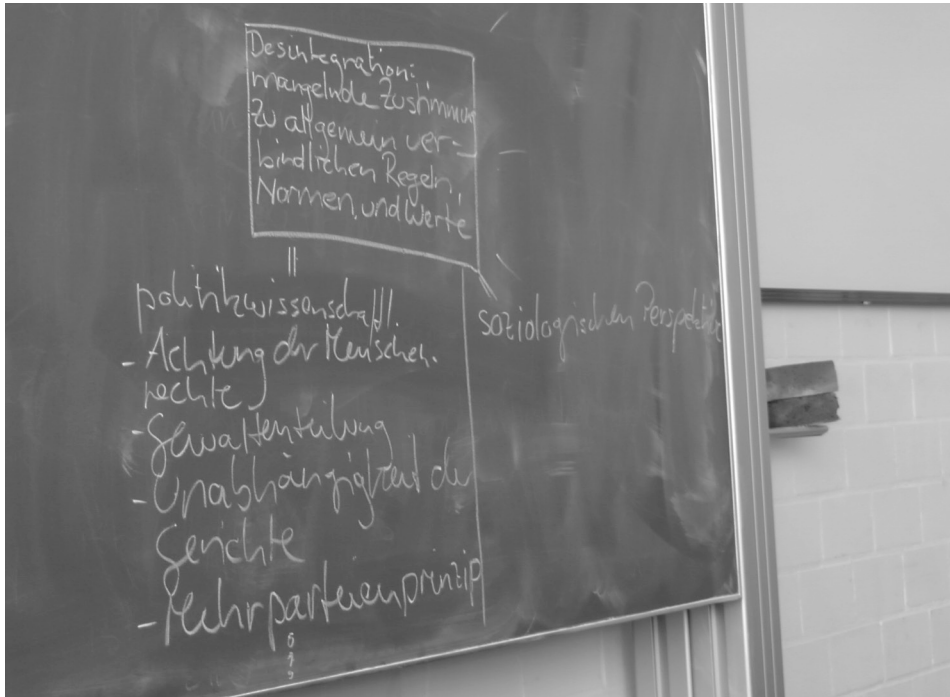


Abb. 6.16: Fotogramm Soziologische Perspektive (00:20:19 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)

Die Abbildung 6.16 zeigt die Tafel im Klassenraum. Das Bild wurde parallel zum Sequenzausschnitt „Soziologie“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52) aufgenommen. Die Tafel ist von schräg links aufgenommen worden, so dass sich die Perspektive des Tafelanschrifts auf der Abbildung verschiebt. Auf der Tafel steht der Tafelanschrift eigentlich mittig, aber auf der Abbildung ist er mittig rechts zu sehen. Man sieht eine dunkelgrüne Tafel, auf der mehrere Kreidereste vorhanden sind, die wahrscheinlich von einem Schwamm verwischt wurden. Am rechten Bildrand verläuft vertikal von rechts oben nach rechts unten eine silberne Halterung für die Tafel. Im oberen mittig-rechten Teil der Abbildung ist ein rechteckiger Kasten gezeichnet, in dem Folgendes geschrieben steht: „Desintegration: mangelnde Zustimmung zu allgemein verbindlichen Regeln, Normen und Werte“. An der rechten Seite des Rechtecks sind drei kurze Striche nach schräg oben, zur Seite und nach schräg unten gezeichnet worden. Unter dem Rechteck wurde fast an die rechte Ecke des Rechtecks ein senkrecht verlaufender Strich bis zum unteren Ende der Tafel gezogen. Links von dem Strich und unterhalb des Rechtecks wurde in die Mitte der Tafel und in der Bildmitte geschrieben: „politikwissenschaftl. – Achtung der Menschenrechte – Gewaltenteilung – Unabhängigkeit der Gerichte – Mehrparteienprinzip ...“. Auf der linken Seite der Abbildung ist die unbeschriebene grüne Tafel zu sehen. Auf der rechten Seite des Bilds steht unterhalb des Rechtecks noch: „soziologische Perspektive“. Sowohl unter dem linken als auch unter dem rechten Feld, in das geschrieben wurde, führen zwei kurze Striche, die parallel nebeneinander gezeichnet wurden, vom Rechteck zum Feld. Insgesamt deutet sich bei der Gestaltung des Tafelanschrifts an, dass dieser von der Lehrerin nicht geplant war und situativ entstanden ist.

Dabei lässt sich im Tafelanschrieb ein bestimmter Modus der Präsentation rekonstruieren, der homolog zum Unterrichtsarrangement zu sehen ist. Die Didaktik der Lehrerin zeigt sich darin, stichwortartig Fachsprache zu verwenden und an die Tafel zu schreiben. Hierbei fokussiert sie einen mehrperspektivischen Blick auf den Unterrichtsgegenstand und ordnet das Thema „Desintegration“ verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu. Sie eröffnet hierdurch ein mehrperspektivisches Angebot mit wenig inhaltlicher Proposition. Diese Tafelbeschriftung eröffnet auf nonverbaler Ebene den Schüler*innen gegenüber Möglichkeiten, sich mit dem Unterrichtsgegenstand frei zu beschäftigen, so wie es auch auf kommunikativer Ebene durch die Moderation des Arbeitsauftrags der Lehrerin stattfindet („und deswegen war die Idee dass ihr- dass wir erst nochmal angucken uns wieder nochmal in Erinnerung bringen, was hat eigentlich Émile Durkheim= gesagt“ – Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52)⁶⁰. Dass die Tafel ein relevanter Aktant in diesem Modus ist, zeigt sich auch durch ihre Zeigegesten, die sie während des Sequenzausschnitts „Soziologie“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:29-00:21:52) tätigt, was anhand des folgenden Fotogramms veranschaulicht werden soll:



Abb. 6.17: Fotogramm Tafelanschrieb Soziologie (00:20:22 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)

Das Fotogramm (Abb. 6.17) ist perspektivisch schräg von der linken hinteren Ecke des Klassenraums aufgenommen worden. Beim Fotogramm zeigt die Lehrerin mit dem ausgestreckten rechten Arm auf Teile der Tafel, während sie zur Tafel gewandt zu den Jugendlichen spricht. Sie nutzt performativ die Inhalte des Tafelanschriebs, um ihre Ausführungen zum fachlichen Unterrichtsgegenstand zu unterstreichen. Hierdurch zeigt sie auf nonverbaler Ebene die Relevanz des Tafel-

⁶⁰ Der Lehrmodus, der den Schüler*innen Freiräume ermöglicht, sich selbstständig mit der Problematik auseinander zu setzen und hierbei zugleich im Denken in Fachdisziplinen angeleitet zu werden ist vergleichbar mit den Ergebnissen der Studie von Lydia Kater-Wettstädt (2015). Dort konnte bei einer Lerngruppe der Umgang mit Nicht-Wissen als Potential rekonstruiert werden. Dieser Modus zeichnet sich dadurch aus, dass Nicht-Wissen bei den Jugendlichen individuell unterschiedlich genutzt wird und für den Prozess der interessen- oder problemgebundenen Wissensaneignung relevant wird. Die Schüler*innen agieren als am Thema Interessierte oder als potenzielle Expert*innen, die durch die Aneignung von Wissen ein Problem lösen können. Sie nutzen das eigene Vorwissen und orientieren sich nicht an dem Defizit Nicht-Wissen. Dort können sie Aufgaben unter Nutzung ihres Vorwissens lösen, ohne sich auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen zu erleben (Kater-Wettstädt 2015, S. 119).

anschieds für den Unterrichtsmodus. Somit integriert sie den Tafelanschrieb in ihre Moderation und nutzt diesen zur Visualisierung ihrer Ausführungen. Sie zeigt abwechselnd auf die bereits an der Tafel gesammelten Beispiele für die politikwissenschaftliche Perspektive auf Desintegration, auf den Kasten, in dem die Definition steht und auf die noch ungefüllte Seite der soziologischen Perspektive. Durch diese Zeigegesten verweist sie auch auf die Struktur, die dem Tafelanschrieb immanent ist und der auf die Struktur des Unterrichts Bezug nimmt. Im Unterricht hat zunächst eine Begriffsdefinition zum Unterrichtsgegenstand stattgefunden und es wurde bereits eine fachliche Perspektive erarbeitet, bevor sich in dieser Stunde mit einer weiteren fachlichen Perspektive beschäftigt werden soll, worauf das leere Feld unterhalb von „soziologischen Perspektive“ verweist. Im Lehrmodus der Lehrerin zeigt sich ein Umgang mit dem fachlichen Unterrichtsgegenstand. Im Unterschied dazu nutzt die Lehrerin die Tafel in der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) zur Visualisierung reproduzierter und reproduzierbarer Merksätze aus dem im Unterricht genutzten Fachtext. Anders als bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements „Wissenschaftspropädeutik“ erhalten die Schüler*innen dort nicht genügend Zeit den Fachtext zu lesen. Stattdessen wird der Umgang mit dem Fachtext in das angeleitete Unterrichtsgespräch gelegt, in dem die Lehrerin mittels kleinschrittiger Fragen die Schüler*innen dazu anleitet, dem Text das prüfungsrelevante Wissen zu entnehmen, was typisch für diesen Lehrmodus ist und im maximalen Kontrast zur Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements „Wissenschaftspropädeutik“ steht.

6.1.3.2 Zusammenfassung

In der Art und Weise, wie das Lehr-Lern-Arrangement beim Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ gestaltet wurde, konnte rekonstruiert werden, dass die Lehrerin ein wissenschaftliches Thema im Unterricht behandelt, das mit Hilfe verschiedener fachlicher Perspektiven analysiert wird. Sie bietet in einem moderierenden Unterrichtsgespräch den Schüler*innen einen mehrperspektivischen Blick auf den fachlichen Unterrichtsgegenstand an, indem sie Aspekte zusammenfasst, eine fachliche Einschätzung vornimmt und Überleitungen in der Unterrichtsinteraktion vornimmt. Im Unterricht werden ausschließlich Auszüge wissenschaftlicher Fachtexte genutzt, die dem universitären Kontext entlehnt sind, und mit denen sich die Schüler*innen innerhalb der von der Lehrerin in ihrer Unterrichtsstruktur gesetzten Grenzen frei beschäftigen können. Die Lehrerin verzichtet hierbei auf Arbeitsaufträge, die in einem abrufbaren Wissen münden sollen. Es ist hier kein Modus der Reproduktion, sondern des Verstehens gefordert. Der Fokus in ihrer Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements liegt im Lesen der Fachtexte und deren theoretischer Reflexion.

6.2 Dimension: Bedeutung von Fachtexten im Unterricht

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Rekonstruktion der Dimension „Bedeutung von Fachtexten im Unterricht“ anhand von ausgewählten exemplarischen Fällen vorgestellt. Dabei geht es darum, dass jeweils Typische aus den rekonstruierten Textbearbeitungsmodi „Keine inhaltliche Nutzung“ (Kapitel 6.2.1), „Fakten-Nutzung“ (Kapitel 6.2.2) und „Theorie-Nutzung“ (Kapitel 6.2.3) darzulegen und die Modi in ihrer jeweiligen Spezifik vorzustellen. Diese Dimension „Bedeutung von Fachtexten im Unterricht“ zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrpersonen für ihren Unterricht eine bestimmte Textauswahl treffen (u. a. Originaldokumente (gekürzt/ungekürzt), Schulbuchtexte, Internetquellen) und die Texte im Unterricht in spezifischer Art und Weise nutzen. Bei dieser Dimension steht einerseits der im Unterricht eingesetzte Fachtext und seine Funktion im Fokus der Analyse, andererseits wird die Bedeutung des Fachtexts im Unterricht und dazu insbesondere der Textbearbeitungsmodus im Unterricht rekonstruiert.

6.2.1 Textbearbeitungsmodus 1: Keine inhaltliche Nutzung

Bei diesem Textbearbeitungsmodus geht es darum, dass die im Unterricht eingesetzten Fachtexte nur zur inhaltlichen Rahmung der Lernaufgaben verwendet werden, aber die Inhalte der Fachtexte im Unterricht nicht bearbeitet werden. Diese Bedeutung der Fachtexte, die sich in der Performanz des Unterrichts entfaltet, wird anhand der Sequenzen „Al Gore“ und „Utopien“ vorgestellt.

6.2.1.1 Sequenz „Al Gore“

Wir kehren zurück zur Sequenz „Al Gore“ (siehe auch Kapitel 6.1.1.1), um auf die Bedeutung des Fachtextes im Unterricht näher einzugehen.

Im Folgenden wird zunächst das im Unterricht genutzte Arbeitsblatt (Abb. 6.18: 1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)) genauer analysiert und im Anschluss auf exemplarisch ausgewählte Sequenzausschnitte eingegangen, um zu zeigen, welche Bedeutung der Fachtext im Unterricht des Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ hat.

Bei der Analyse der Unterrichtsinteraktionen wurde festgestellt, dass alle von der Lehrerin an die Schüler*innen herausgegebenen Papiere bei dieser Unterrichtsreihe als „Arbeitsblätter“ bezeichnet wurden, so dass diese Formulierung bei der Benennung der Abbildungen der Papiere übernommen wurde (siehe folgende Abbildung)⁶¹.

Durch den klar strukturierten Aufbau des Blatts mit Kopfzeile, eingescannter Schulbuchseite, die später ins Dokument eingefügt wurde, und Fußzeile, die sowohl schul-, fach-, lerngruppen- und lehrpersonenspezifische Angaben als auch die Quellenangabe des eingefügten Scans benennt, zeigt sich eine auf den ersten Blick professionelle Gestaltung des Lernmaterials, weil das Arbeitsblatt erstens in seiner Gestaltung klar strukturiert ist und zweitens am PC erstellt worden ist.

Auf dem Textblatt wird die bibliographische Angabe zur eingescannten Schulbuchseite sachlich angemessen als Quelle bezeichnet, da es sich um eine originalgetreue Kopie dessen handelt. Die bibliographische Angabe wird in verkürzter Weise ausgeführt. So werden zwar Titelteile des Werks, Verlag und Erscheinungsjahr genannt, nicht jedoch der vollständige Titel, die Autor*innen, der Verlagsort sowie die Seitenangabe der dem Werk entnommenen Schulbuchseiten. Auf dem Arbeitsblatt dokumentiert sich ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten, der an den schulischen Alltag adaptiert wurde, indem einerseits die Quelle fachgerecht benannt, andererseits aber auf eine standardisierte bibliographische Angabe verzichtet wurde. Hierdurch hätte den Schüler*innen im Umgang mit Quellen- und Literaturverweisen anschaulich gemacht werden können, welche Anforderungen eine wissenschaftlich korrekte Literaturlarbeit zu leisten hat. Stattdessen zeigt sich durch die Analyse des Materials, dass es sich um eine für den schulischen Alltag adaptierte Wissenschaftspropädeutik handelt, die sich dadurch auszeichnet, die hinreichenden Angaben zur verwendeten Literatur zur Verfügung zu stellen, die jedoch für den universitären Bereich nicht ausreichend wären. So lernen die Schüler*innen einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Quellen- und Literaturnachweisen, den eine gewisse Beliebigkeit in den Angaben ausmacht und nicht nach klaren Regeln stattfindet, was sich auch im Fallvergleich mit Textblättern aus anderen Fachunterrichten zeigt, wie zum Beispiel Textblätter, die in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) aus einem Politik und Wirtschaftsunterricht in der Q-Phase an der Gymnasialen Oberstufenschule, den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) und „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) aus einem Geschichtsunterricht in der E-Phase des Gymnasium Bärnheim oder der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) aus einem Deutschunterricht in der E-Phase der Herbert-Frahm-Schule eingesetzt werden.

61 Die formulierende Interpretation zum „1. Arbeitsblatt Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag) (Abb. 6.18) befindet sich im Anhang.

GBG Bad Vilbel

Ev. Religion

Q1

Ts

Wie kann Zukunft aussehen?



Irgendwann in einem
traurigen September wird bald
Ein schwimmender
Kontinent verschwinden
Unter der Mitternachtssonne.

Nebel steigen auf,
Wenn die saure See
von Fieberdämpfen heimgesucht wird und
Neptuns Gebeine sich auflösen.

Schnee gleitet von den Bergen,
Eis zeugt jahreszeitenlange Fluten,
Schon bald setzt heftiger Regen ein.

Unbekannte Geschöpfe
Verschwinden unbetrauert,
Reiter machen sich bereit zum Kampf.
Die Sehnsucht ruft nach Helden
und Freunden.
Hoch oben auf dem Hügel
Läuten die Stadtglocken Sturm.

Der Schäfer ruft,
Die Stunde der Entscheidung ist gekommen.
Hier ist dein Werkzeug.

→ Al Gore ("1948"), Politiker

Aufgabe

Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit die Aufgabe, eine Ausstellung mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ zu gestalten. Entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap, in der Sie Ihre Ideen für eine solche Ausstellung zusammentragen.

Dazu ist es wichtig, ...

- die Bilder von Schrecken und Hoffnung zu analysieren und als Ausgangspunkt für ein existenzielles Nachdenken über Zukunft zu entfalten.
- mögliche Visionen von Zukunft und deren Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Handeln des Menschen zu reflektieren.
- christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Zukunftshoffnung als eine mögliche Perspektive auf Zukunft einzuordnen und auf ihre Relevanz hin zu überprüfen.

Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 6.18: 1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

In den genannten Fallvergleichen werden ebenso wie beim Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen?“ bibliographische Angaben zu den verwendeten Fachtexten von den Lehrpersonen in

unterschiedlicher Art und Weise vorgenommen, die keinen erkennbaren Regeln folgen, sondern individuell von den Lehrpersonen getätigt wurden. Das zeigt, dass Quellenangaben für die Lehrpersonen weniger relevant sind.

Nach welchen Kriterien die bibliographischen Angaben durch die Lehrerin in der Sequenz „Al Gore“ gemacht wurden, wird im Umgang mit dem Textblatt nicht weiter im Unterricht thematisiert, so dass die Schüler*innen darüber im Unklaren gelassen werden.

Der Titel des Arbeitsblatts „Wie kann Zukunft aussehen?“ stellt eine offene Frage dar, die wie eine Leitfrage das Thema des Textblatts zusammenfasst. Hierdurch bietet der Titel Orientierung in Bezug auf die fachliche Thematik, um die es inhaltlich bei dem Textblatt geht. Unter dem Titel sind ein Bild und ein Gedicht abgedruckt. Das Bild mit der düster anmutenden Wollenlandschaft und der Frage „What's next?“, die eine Wiederholung der Titelfrage auf Englisch darstellt, und in seiner Dopplung die Bedeutung der Frage noch zu verstärken scheint, schafft eine unheimlich anmutende Stimmung in Bezug auf die Titelfrage und stellt eine durch das Bild ausgelöste implizite Wertung dar. Die Frage nach der Zukunft scheint in Gewitterwolken zu verschwinden. Das Bild fokussiert hierbei das Wetter und die Landschaft, die ohne Menschen oder Tiere dunkel dargestellt werden. Es zeigt sich hier ein fast apokalyptisch anmutendes und drohendes Szenario der Zukunft drohenden Frage „What's next?“.

Das Gedicht von Al Gore verstärkt diesen Eindruck noch und ist homolog zum Bildimpuls zu sehen. Das Gedicht selbst verfügt über keine eigene Überschrift, so dass der Titel des Textblatts wie die Überschrift des Gedichts wirkt. Das Thema des Gedichts ist die Auswirkung der menschlich verschuldeten Umweltverschmutzung, die zum Untergang von Kontinenten (Verse 3-4), zum Meeressterben (V. 6-9), zur Überflutung des Festlands (V. 10-12) und zum Artensterben (V. 13-14) führen. Es ist ein Ruf der Sprecherinstanz nach Veränderung und Kampf (V. 16), der sich in der Suche nach „Helden und Freunden“ (V. 17-18), die sich bereit zum Kampf machen sollen (V. 16), äußert, da „die Stunde der Entscheidung“ gekommen sei und bereits der „Schäfer“ rufe. In dem Gedicht wird ein apokalyptischer Kampf um das Überleben der Erde heraufbeschworen. Es ist ein Ruf nach Veränderung zum letztmöglichen Zeitpunkt, da laut der Sprechinstanz Gott, der in der metaphorischen Gestalt des Schäfers erscheint, bereits „ruft“. Inhaltlich regt das Gedicht zum Nachdenken über den gesellschaftlichen Umgang mit natürlichen Ressourcen und der Umwelt im Allgemeinen, aber auch über die Thematiken Krieg und Zivilcourage bzw. persönliches Engagement, an. Somit werden in Bezug auf die Titelfrage vor allem der Bereich Umwelt bzw. Umweltzerstörung fokussiert.

Insgesamt wird die offene Titelfrage durch den Inhalt des Gedichts und das Bild klar negativ zu einem apokalyptisch anmutenden Endzeitszenario gerahmt. Hinzu kommt, dass der Autor des Gedichts in seiner Profession als Politiker und nicht als Schriftsteller benannt wird, wodurch das Gedicht in einen anderen Kontext gestellt wird. Es wird sichtbar, dass die Ergänzung der Profession des Autors als Politiker als wichtige Anmerkung zum Gedicht gerahmt wird. Das Gedicht und sein Autor stehen somit im gesellschaftspolitischen Kontext seiner Berufsbiografie. Die Eigenständigkeit des Gedichts als Text, der für sich steht, wird hierdurch unterlaufen.

Die Aufgabenstellung wird durch die formale Gestaltung des Arbeitsblatts in zwei Teile untergliedert. Im ersten Teil wird das Lernziel der Unterrichtsreihe durch die konkrete Benennung der Gestaltung einer Ausstellung zur Titelfrage „Wie kann Zukunft aussehen?“ transparent gestaltet und ist ergebnisoffen formuliert. Im zweiten Teil der Aufgabenstellung wird diese jedoch konkretisiert, indem eine bestimmte Form des Arbeitsprodukts, eine Mindmap, erstellt

werden und zudem auf den „Text“ von Al Gore Bezug genommen werden soll, um die Ideen der Schüler*innen für eine Ausstellung zur Leitfrage zusammenzutragen. In der Formulierung der Aufgabenstellung zeigt sich eine Ambivalenz in den Anforderungen an die Schüler*innen. Denn in der Aufgabe wird zwar ein konkreter Textbezug gefordert, aber gleichzeitig von den Schüler*innen erwartet eigene Ideen zur Zukunft zu formulieren, die in einer Ausstellung münden sollen. Sofern die Schüler*innen keine negativen Zukunftsaussichten haben, würde das Gedicht den Zukunftsvorstellungen der Schüler*innen widersprechen, so dass eine freie Bearbeitung des Arbeitsauftrags nur möglich wäre, wenn der explizit geforderte Textbezug nicht beachtet werden würde. Die Anschlussfähigkeit an das apokalyptische Zukunftsszenario, welches im Gedicht von Al Gore gezeichnet wird, wird in Teilen von den Jugendlichen übernommen, was im Kapitel 6.1.1 bei der exemplarisch analysierten Mindmap eines Schülers (Abb. 6.2) rekonstruiert wurde. Bei der Mindmap des Schülers wurde gezeigt, dass er Teile des Gedichts und dessen negative Sichtweise auf die Zukunft zum Teil wortgetreu übernommen hat, aber auch eigene Schwerpunkte, die teilweise positive Aspekte beinhalteten („Bequemes Leben, Mechanisierung“), gesetzt hat. Dies ist insofern bemerkenswert, da der Arbeitsauftrag, der auf dem Arbeitsblatt formuliert wurde, nur eine Scheinoffenheit in Bezug auf das Arbeitsprodukt suggeriert, da er bereits eine immanente starke Lenkung vornimmt – „Entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Gedicht eine Mindmap [...]“. Diese wird noch durch die weiteren ergänzenden Arbeitsaufträge verstärkt. Bei den weiteren Arbeitsaufträgen werden sehr konkrete, hoch fachsprachliche Anforderungen an die Schüler*innen gestellt, die zum Teil auf die allegorische Sprache des Gedichts („Bilder von Schrecken und Hoffen“) verweisen und eine christliche Bezugnahme einfordern („christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Zukunftshoffnung“). Im ersten Teil wird implizites Textgattungsfachwissen in Bezug auf die lyrische Sprache und vor allem deren hoher metaphorischer Dichte vorausgesetzt. Hier widerspricht sich die fachliche Anforderung an die lyrische Gattung mit der fachlich nicht korrekten Textgattenbenennung des Gedichts als „Text“ im oberen Arbeitsauftrag („ausgehend von Al Gores Text“). Im dritten Spiegelstrich wird eine tiefergehende Analyse von biblischen Symbolen („der Schäfer“) gefordert und Bibelkenntnisse bei den Schüler*innen vorausgesetzt.

Auffällig bei der Konzeption der Arbeitsaufträge ist, dass sie beide unabhängig voneinander stehen. Der explizit benannte Bezug „Dazu ist wichtig,...“ kann als optionale Ergänzung zum Arbeitsauftrag gesehen werden. Die „Kernaufgabe“ ist bereits abschließend im ersten Teil dargestellt und benannt worden. Die Kernaufgabe umfasst einen konkreten Bezug zum Gedicht, der fernab von den Besonderheiten der literarischen Gattung, mit einbezogen werden soll.

6.2.1.2 Sequenz „Utopien“

Auch beim Umgang mit dem zweiten Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“⁶² (Abb. 6.19), das im Folgenden genauer betrachtet wird, zeigt sich die spezifische Bedeutung des Fachtexts für den Unterricht deutlich. Das Arbeitsblatt wurde im zweiten Teil der Doppelstunde in der Unterrichtsreihe „Wie kann Zukunft aussehen?“ am ersten Erhebungstag verwendet. Hierzu wird zunächst auf die im Unterricht verwendeten Papiere (Abb. 6.19: 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)) genauer eingegangen und im Anschluss eine weitere Sequenz des Unterrichts exemplarisch für die Nutzung des Fachtexts im Unterricht des Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ analysiert:

62 Das Arbeitsblatt umfasst zwei Seiten.

Brauchen Menschen Utopien?

Ernest Callenbach: Ökotopia (Auszüge)

Der im Jahr 1975 erschienene Zukunftsroman ist eine der ersten ökologischen Utopien und spielt im Jahr 1999: Ökotopia hat sich 1980 von Amerika abgespalten und ein eigenes Gesellschaftsmodell entwickelt. Der Reporter William Weston bekommt 19 Jahre später als erster Amerikaner eine Besuchserlaubnis und damit die Möglichkeit der Berichterstattung.

- Ich gab meine Reisetasche in Verwahrung und ging los, um mich ein wenig umzusehen. Der erste Schock traf mich sofort, als ich die Straße betrat. Über allem lag eine eigenartige Ruhe. Ich hatte erwartet, wenigstens ein bisschen von der erregenden Geschäftigkeit unserer Städte vorzufinden – hupende Autos, heranbrausende Taxis,
- 5 Menschenmassen, die sich in der Hast des Stadtlebens drängen. Als sich meine Überraschung über die Stille gelegt hatte, musste ich feststellen, dass sich die Market Street – einst eine belebte Geschäftsstraße, die durch die Stadt bis hinunter ans Meer führte – in
- 10 eine Promenade mit Tausenden von Bäumen verwandelt hat. Die „Straße“ selbst, auf der elektrische Taxis, Kleinbusse und Lieferwagen entlangsummen, ist zu einer zweispurigen Winzigkeit zusammengeschrunpft. Den
- 15 verbleibenden riesigen Raum nehmen Radfahrwege, Brunnen, Skulpturen, Kioske und kuriose, mit Bänken umstellte Gärten ein. Die fast unheimliche Stille wird nur vom Surren der Fahrräder und dem Geschrei von Kindern durchbrochen. Gelegentlich hört man sogar Vogelgesang – und das auf der Hauptstraße der Landesmetropole! Hier und da stehen große Pavillons mit kegelförmigen Dächern; ein zentral gelegener Kiosk bietet Zeitungen, Comics, Illustrierte, Fruchtsäfte
- 20 und Snacks an. (Übrigens auch Zigaretten – es ist den Ökopianern *nicht* gelungen, das Rauchen abzuschaffen!) Die Pavillons erweisen sich als Haltestellen des Kleinbus-Netzes und dienen als Unterstände, wenn es regnet. Die Busse selbst sind ulkige batteriegetriebene Kästen, nicht unähnlich den alten Cable Cars, die bei den Einwohnern früher so beliebt waren. Sie haben keinen
- 25 Fahrer, sondern werden von einer elektronischen Vorrichtung gesteuert und angehalten, die unter der Straße verlegten Leitungen folgt.
- Schon im Zug war mir aufgefallen, dass die ökotopianische Kleidung meist sehr locker sitzt und ihren Mangel an Stil und Schnitt durch leuchtende Farben wettzumachen sucht. Leder und Fell scheinen bevorzugte Materialien zu sein – sie werden für Hand- und Tragetaschen, Hosen und Jack-
- 30 kets verwendet. Kinder tragen Miniaturausführungen der Erwachsenenkleidung; eine spezielle Mode für sie gibt es anscheinend nicht. Ökotopianer, die mehr als einen kurzen Gang zu machen haben, benutzen gewöhnlich eines der weißlackierten Provo-Fahrräder, die zu Hunderten rechts und links der Straße zu finden sind und jedermann kostenlos zur Verfügung stehen. Tagsüber und abends werden sie durch die Fahrten der Bürger über die ganze Stadt verstreut, ein nächtlicher
- 35 Sammeldienst bringt sie dann an die Plätze zurück, wo sie am nächsten Tag benötigt werden. Als ich einem freundlichen Fußgänger gegenüber die Bemerkung machte, dass dieses System ein großer Anreiz für Diebe und Rowdys sein müsse, wies dieser das hitzig zurück und führte eine – vielleicht gar nicht so weit hergeholte – Überlegung an: Es sei billiger, ein paar Fahrräder einzubüßen, als eine größere Zahl von Taxis und Kleinbussen zu unterhalten.
- 40 Soweit ich das auf meinem kurzen Einkaufsummel feststellen konnte, enthalten die Kleiderstoffe hier weder Nylon, Dralon, Dacron noch irgendwelche anderen synthetischen Fasern.



Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 6.19: 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag)

Die Arbeitsblätter umfassen zwei DIN A4 Seiten. Beide Seiten haben eine Kopf- und eine Fußzeile. Kopf- und Fußzeile sind zum Arbeitsblatt „Al Gore“ identisch (siehe Kapitel 6.2.1.1).

GBG Bad Vilbel

Ev. Religion

Q1

Ts

③

(„Ich hätte gerne ein paar Oberhemden, bügelfrei.“ Der Verkäufer ungläubig: „Sie meinen solche Hemden aus Kunstfaser? Die verkaufen wir schon seit 20 Jahren nicht mehr.“ Es folgte ein Vortrag darüber, dass die Produktion von Kunstfasern zu viel Wasser und Energie erfordere – und dass auch kein Recycling möglich sei.) Mir fielen einige Kleidungsstücke auf, deren Etiketten stolz verkündeten, dass sie aus „wiederverwendeter Wolle“ hergestellt seien. Sämtliche Stoffe und Kleider stammen aus einheimischer Produktion – und die Preise erscheinen irrsinnig hoch. Dann wieder fühle ich mich hier zurück in eine Vergangenheit versetzt, die mir von alten Fotografien her vertraut sein könnte. Oder aber in die Zukunft: Diese Leute, die trotz ihrer sonderbaren gesellschaftlichen Praktiken so amerikanisch wirken, befinden sich vielleicht schon dort, wo wir eines Tages sein werden. (Sie lassen natürlich keine Gelegenheit aus, mir zu sagen, dass wir uns beeilen sollen.) Werde außerdem den Eindruck nicht los, als verbrächte ich einen Urlaub auf dem Land. Zum Teil mögen daran die vielen Bäume, vielleicht auch die dunklen Nächte schuld sein (in denen ich immer noch den Eindruck habe, die Stromversorgung sei zusammengebrochen), und auch an

50 die Stille kann ich mich nur schwer gewöhnen. Offenbar setzt sie meinem New Yorker Paranoia-Mechanismus zu, der es gewohnt ist, auf Hupen, Kreischen, Summen, Krachen und Klopfen zu reagieren, ganz zu schweigen von einem Schuss oder einem Schrei. Stille, das ist etwas, das man auf dem Land erwartet, aber nicht in einer Metropole mit mehreren Millionen Einwohnern, ständig umgeben von Menschen – und doch sind die einzigen wirklich lauten Geräusche, die man hier

55 hört, menschliche Schreie und das Weinen von Säuglingen.

In Amerika ist die Ansicht weit verbreitet, die Ökotoptianer seien ein energieloses und träges Volk geworden. Die Ökotoptianer stellen sich auf den Standpunkt, die Menschheit sei nicht zur industriellen Produktion bestimmt, wie man im 19. und 20. Jahrhundert geglaubt hatte, sondern dazu, einen bescheidenen Platz im geschlossenen, ausgewogenen Gewebe des organischen Lebens

60 einzunehmen und dabei dieses Gewebe so wenig wie möglich zu stören. Das würde zwar Verzicht auf den gegenwärtigen Konsum bedeuten, aber dafür das künftige Überleben garantieren. Dieses Überleben wurde zu einem fast religiösen Ziel erhoben – vielleicht in der Art früherer Heilslehren. Die Menschen sollten ihr Glück nicht in der Herrschaft über die Erde und ihre Lebewesen, sondern in einem Leben suchen, das sich in größtmöglicher Harmonie mit der Natur befindet.

→ Ernest Callenbach (1929–2012), Schriftsteller und Journalist

Arbeitsaufträge:

- 1.) Recherchieren Sie den Ursprung und die Bedeutung des Begriffes „Utopie“.
- 2.) Halten Sie Ihre eigene Antwort auf die Titelfrage in Stichworten fest.
- 3.) Erarbeiten Sie die aus der Sicht des Erzählers utopischen Kennzeichen von Ökoptopia.
→ Hilfe: Methodenkarte „Texte analysieren“
- 4.) Vergleichen Sie die Beobachtungen des Erzählers mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Quelle: Moment mall. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 6.19: 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag)

Die von der Lehrerin als Arbeitsblätter eingeführten Papiere stellen eine Mischung aus kopierten Bestandteilen des o.g. Schulbuchs und von der Lehrperson selbst erstellten Bestandteilen

dar. Dies stellt eine doppelte Gestaltung der Arbeitsblätter dar. Hierdurch findet eine zusätzliche Didaktisierung der Textblätter durch die Lehrerin statt. Kontrastierend zu dieser Gestaltung der Arbeitsblätter ist die verwendete Textblattsammlung „Giddens Devianz“ aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule (siehe Kapitel 6.2.3.2) zu sehen. Diese entstammten einem wissenschaftlichen soziologischen Fachbuch und wurde nicht weiter durch die Lehrperson didaktisiert. Ebenso wurde auf die Formulierung zusätzlicher Arbeitsaufträge auf den Textblättern verzichtet. Die Textblattsammlung könnte ebenso im universitären Bereich eingesetzt werden – auf eine schulische Aufbereitung des Materials wurde verzichtet. In der Analyse der Unterrichtsinteraktion zeigt sich bei der dort verwendeten Textblattsammlung ein wissenschaftspropädeutischer Umgang im Unterricht, in dem der Fachtext als Text bedeutsam ist, indem Texte dazu dienen, sich mit komplexen wissenschaftlichen Theorien auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 6.2.3).

Das Arbeitsblatt, das hier in der Sequenz „Utopien“ von der Lehrerin genutzt wird, hat als Titel die Frage „Brauchen Menschen Utopien?“, die fett und in größerer Schrift gedruckt über dem Romanauszug „Ökoptopia“ steht (Callenbach 1983). Die Titelfrage wurde von der Lehrperson über den Schulbuchauszug gesetzt. Der darunter liegende Text ist ein Auszug aus dem o.g. Schulbuch. Er besteht aus einer fett gedruckten Überschrift „Ernest Callenbach: Ökoptopia (Auszüge)“⁶³ (Callenbach 1983) und einer vierzeiligen kursiv gedruckten Erläuterung zum Romanauszug, in dem Angaben zur Entstehungsgeschichte, Textgattung sowie eine Kurzzusammenfassung zum Inhalt des Romans gegeben werden. Es handelt sich um den 1975 veröffentlichten „Zukunftsroman“, der eine der ersten ökologischen Utopien darstellt und im Jahr 1999 spielt. Auf der zweiten Seite „Material 3“ wird der Romanauszug bis Zeile 69 weitergeführt. Darunter wird in kleinerer kursiver Schrift mit einem Folgepfeil der Autor mit seinen Lebensdaten sowie seine Berufsbezeichnungen angegeben.⁶⁴

Der abgedruckte Romanauszug thematisiert die ersten Eindrücke des Reporters beim Besuch von Ökoptopia. Er beschreibt die Veränderungen des Ortes und vergleicht ihn mit seinen Erinnerungen an die Stadt vor dessen Abspaltung. Der literarische Auszug bietet Ideen an, wie sich eine Gesellschaft entwickeln könnte. Es dokumentiert sich der exemplarische Charakter des im Unterricht als Fachtext genutzten literarischen Textes in Bezug auf eine gesamtgesellschaftliche Thematik: „Utopische Vorstellungen und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen“.

Der gewählte Text passt zur Thematik des Arbeitsblatts, da der abgedruckte Romanauszug eine utopische Gesellschaft beschreibt. Jedoch spielt der Fachtext an sich für den Unterricht keine weitere Rolle, so wie auch das Gedicht in der Sequenz „Al Gore“. Auch die Bearbeitung der Arbeitsaufträge, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, denen gemäß sich niedrigschwellig mit den Textinhalten auseinandergesetzt werden soll, wird später von der Lehrperson ähnlich wie in der Sequenz „Al Gore“ nicht eingefordert.

Unter dem Romanauszug stehen vier Arbeitsaufträge. Der erste, dritte und vierte Arbeitsauftrag sind originalgetreu aus dem Schulbuch übernommen worden⁶⁵. Lediglich Arbeitsauftrag Zwei

63 Originaltitel: „Ein Weg nach Ökoptopia“

64 „→ Ernest Callenbach (1929-2012), Schriftsteller und Journalist“

65 Unter dem Romanauszug stehen vier Arbeitsaufträge, die von der Lehrperson in Anlehnung an die Originalarbeitsaufträge aus dem o.g. Schulbuch verfasst wurden:

„1.) Recherchieren Sie den Ursprung und die Bedeutung des Begriffes „Utopie“.

2.) Halten Sie Ihre eigene Antwort auf die Titelfrage in Stichworten fest.

3.) Erarbeiten Sie die aus der Sicht des Erzählers utopischen Kennzeichen von Ökoptopia.

→ Hilfe: Methodenkarte „Texte analysieren“

4.) Vergleichen Sie die Beobachtungen des Erzählers mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.“

wurde von der Lehrperson selbst verfasst und verweist auf den Titel des zweiseitigen Textblatts. In Aufgabe 1 sollen Ursprung und Bedeutung des Begriffs „Utopie“ von den Schüler*innen recherchiert werden, so dass eine Begriffsdefinition stattfindet. In Aufgabe 2 wird die Beantwortung der Titelfrage des Arbeitsblatts eingefordert. Im Arbeitsauftrag 3 wird mithilfe einer Methodenkarte „Texte analysieren“, die die Schüler*innen jedoch nicht erhalten, konkrete Textarbeit am Romanauszug „Ökoptopia“ gefordert. Es sollen die utopischen Kennzeichen aus der Sicht des Erzählers aus dem Roman erarbeitet werden. Diese sollen im Arbeitsauftrag 4 auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen transferiert werden und in einem Vergleich münden. Der Arbeitsauftrag fordert eine Bezugnahme zur Lebenswelt der Schüler*innen ein. Hierbei zeigt sich eine geforderte Transferleistung von den Inhalten des Fachtexts hin zu „aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen“. Die Formulierung des Arbeitsauftrags ermöglicht eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit der Thematik des Fachtexts im Kontext der Lebenswelt der Jugendlichen. Dieser Arbeitsauftrag, bei dem die Schüler*innen den Text zur Reflexion hätten nutzen müssen, um eigene Wissensvorstellungen zu konstruieren, wird von der Lehrerin im Unterricht nicht eingefordert.

Unterhalb des Arbeitsauftrags steht rechts in der Fußzeile erneut die Quellenangabe für die kopierten Arbeitsblattbestandteile. Hierbei ist auffällig, dass nicht der Fachtext als Quelle benannt wird, sondern das Schulbuch, was nicht den Fachtext, sondern das Schulbuch ins Zentrum stellt. Durch die Angabe des Schulbuchs konnte ein Vergleich der Schulbuchseiten mit der Gestaltung der Arbeitsblätter durchgeführt werden, und deren doppelte Gestaltung durch die Lehrerin festgestellt werden.

Der von der Lehrerin eingefügte Titel „Brauchen Menschen Utopien?“ steht bei der Gestaltung des Arbeitsblatts in Opposition zum kopierten, originärem Schulbuchtext. Im Religionsbuch wurde der Text mit der Titelfrage „Warum brauchen Menschen Utopien?“ als Überschrift abgedruckt. Auf dem von der Lehrerin erstellten Arbeitsblättern wurde die Frage zu „Brauchen Menschen Utopien?“ geändert. Hierdurch wurde zum einen eine offene Frage in eine geschlossene gewandelt, was dazu führt, dass die Schüler*innen die Frage mit einem Wort beantworten können, ohne diese begründen zu müssen. Die Anforderung, diese Frage zu beantworten, wird also durch das neu gestaltete Textblatt verringert. Zum anderen führt die Gestaltung zu einer Entkleidung des erkenntnistheoretischen Religionsunterrichts. Es stellt sich für die Schüler*innen nicht mehr die Frage nach dem Warum. Auch die utopischen Entwürfe aus dem Text haben keine weitere Funktion und keinen Sinnbezug zum Religionsunterricht. Die Art der Fragestellung, die das Textblatt aufwirft, erzeugt vielmehr eine Beliebigkeit in Bezug auf den religiösen Diskurs. In dem Religionsbuch wurde durch die Art der Fragestellung noch eine Position bezogen, der die Schüler*innen hätten widersprechen können. Auf dem Arbeitsblatt steht dies nicht, so dass eine Diskussion aus religiöser Perspektive nicht eingefordert wird.

Bei der Gestaltung der Arbeitsblätter durch die Lehrerin ist auffällig, dass der Text neben dem Bild und den Arbeitsaufträgen nur als ein Element auf den Papieren erscheint. Der Text erhält dadurch keine unabhängige und eigenständige Rolle, was auch seiner Nutzung im Unterricht entspricht.

Die ersten beiden Arbeitsaufträge können unabhängig vom Text bearbeitet werden. In der Analyse der Unterrichtsinteraktion wird sichtbar, dass die Aufgabe der Definition des Begriffs als Selbstzweck verbleibt. Eine Vernetzung der Definition mit den anschließenden Aufgaben findet nicht statt und wird durch die Aufgabenstruktur auch nicht ermöglicht. Es wird sichtbar, dass der Fachtext zur Bearbeitung der ersten beiden Arbeitsaufträge nicht notwendig ist und somit auch keine Bedeutung bei der Erarbeitung der Thematik hat. Die Bearbeitung des ersten Arbeitsauftrags erfordert von den Schüler*innen eine Reproduktionsleistung. Das fachliche Wissen soll über eine Internetrecherche auf minimaler Basis stattfinden, indem die Jugendlichen den Fachbegriff „Utopie“ recherchieren sollen.

Der zweite Arbeitsauftrag stellt eine Besinnungsaufgabe dar, die ohne den Text zu beantworten ist. Die Form der Titelfrage ist geschlossen und lässt sich somit mit „Ja“ oder „Nein“ durch die Schüler*innen beantworten. Auch die Forderung nach Stichpunkten zeigt, dass die Beantwortung der Frage nicht ausgearbeitet werden soll. Der zweite Arbeitsauftrag unterlässt hierdurch eine begründete Urteilsbildung aus fachlicher Sicht.

Die Arbeitsaufträge 3 und 4 sind textimmanent. Das bedeutet, dass dies Arbeitsaufträge eine konkrete Textarbeit einfordern. Auch beim dritten Arbeitsauftrag wird von den Schüler*innen eine Reproduktionsleistung erwartet. Dem Text sollen Informationen entnommen werden.

Die Gestaltung der Arbeitsblätter durch die Lehrerin zeigt ihre Orientierung im Umgang mit dem Fachtext. Der Fachtext ist, obwohl er den größten Teil der Arbeitsblätter einnimmt und ein Angebot durch die Lehrerin darstellt, für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge kaum notwendig und wird auch im Unterricht, bis auf das Vorlesen des Texts im Plenum, keine weitere Verwendung finden (siehe zur Nutzung des Fachtexts durch die Schüler*innen das Kapitel 6.3.2). Dass der Fachtext auch in der Handlungspraxis des Unterrichts keine weitere inhaltliche Nutzung erfährt und die Arbeitsaufträge 3 und 4, die eine Nutzung des Fachtexts einfordern würden, von der Lehrerin zum Bearbeiten nicht eingefordert werden, soll anhand des folgenden Transkriptausschnitts exemplarisch gezeigt werden.

Im Vorfeld der folgenden Sequenz wurde der Fachtext in den Unterricht eingeführt, indem die Lehrerin Arbeitsblätter in zwei Stapel geteilt und jeweils einen Stapel an einen Schüler zum Weiterreichen in der Lerngruppe übergeben hat (siehe auch Kapitel 6.1.1.2, Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ 00:47:35-00:01:11). Im Anschluss lesen mehrere Schüler*innen nacheinander abschnittsweise den Textauszug „Ökotopia“ laut im Plenum vor. Der folgende Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ (00:10:39-00:12:02) startet direkt nach dem Vorlesen des Textes:

Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ (2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02)

- Le: Gut Dankeschön, an die Lese:r, (.) ham wir Begriffe die wir klären müssen; (.) Sam
 Ben: Was heißt ulkig,
 Arne: Witzig
 Le: Ja (3) Hauptsache wir habens geklärt; alles oke (.) also; ulkig heißt witzig; des is so n bisschen n älteres Wort dafür; ham wir noch weitere Begriffe die Ihnen (.) nicht bekannt sind (9)
Okay dann ham wir untendrunter auf der zweiten Seite Arbeitsaufträge; da solln Sie als allererstes (.) den Begriff der Utopie recherchieren; jetzt hab ich eben grade schon so n bisschen mitbekommen, (.) aus irgendwelchen andern Fächern, (3) #0:11:22# haben Sie schon Utopie, und Dystopie, oder aus irgendwelchen andern Zusammenhängen sagen wir ma (.) schon näher für sich eben geklärt, was das is, wenn Sie das **nich** haben dürfen Sie es auch äh auf nem Handy äh recherchieren, und dann solln Sie als nächstes, (3) sind Sie soweit, (9) gut und dann solln Sie als nächstes die utopischen Kennzeichen zu Ökotopia (.) beschreiben; ham Sie Fragen zu den Arbeitsaufträgen, (3) gut dann bitte (.) Sie dürfens auch gerne wieder zu zweit machen ja;

Die Lehrerin beendet die Phase des Vorlesens, indem sie den Schüler*innen für ihre Tätigkeit dankt. Das Modalverb „müssen“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02) zeigt, dass es sich bei der Frage, ob die Gruppe noch Begriffe zum Text klären müssen, um eine formale Frage der Lehrerin handelt. Auch die Formulierung der geschlossenen Frage deutet darauf hin, dass die Begriffsklärung schnell erledigt werden soll. Des Weiteren schafft sie die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler*innen die Aufgabe 1 bearbeiten können.

Die Frage von Ben nach der Bedeutung des Begriffs „ulkig“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02) wird dementsprechend schnell beantwortet, ohne dass der Begriff genutzt wird, um inhaltlich auf den Text einzugehen.

Arne übersetzt den Begriff durch einen bekannteren Begriff „witzig“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02). Die Lehrerin bestätigt seine Begriffsübersetzung. Sie verweist auf den sprachlichen Kontext des Begriffs und ordnet ihn zudem im temporären Gebrauch ein („älteres Wort“ – Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02). Sie fragt nach weiteren unbekannten Begriffen, und wartet neun Sekunden ab und schaut dabei die Schüler*innen an, bevor sie die Phase nonverbal durch ein Nicken abschließt. Die Schüler*innen sitzen derweil gleichförmig an ihren Plätzen und schauen einander an. Hierbei ist auffällig, dass die Jugendlichen nicht auf die vor ihnen liegenden Papiere schauen. Auf performativer Ebene agieren sie im komplementären Modus zum Lehrmodus der Lehrerin, die lediglich auf Ebene der unterrichtlichen Ordnung die Frage nach zu klärenden Begriffen stellt. Auf konjunktiver Ebene zeigt sich, dass es keine gemeinsame Auseinandersetzung mit den Inhalten des Texts geben soll, was auch dadurch sichtbar wird, dass die Lehrerin sofort zu den Arbeitsaufträgen überleitet. Das Klären von unbekannten Wörtern aus dem Text findet ebenso nur formal statt. Hierbei wird das Besprechen des Begriffs „ulzig“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02) zügig erledigt, ohne sich mit diesem lange zu beschäftigen, was sich auch an dem Kommentar der Lehrerin – „Hauptsache wir habens geklärt“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02) – zeigt. Sie initiiert auf rein formaler Ebene den Umgang mit dem Text, ohne auf dessen Inhalte weiter einzugehen. Stattdessen wird die Beschäftigung mit den Inhalten des Fachtextes vollständig an die Arbeitsaufträge delegiert, die die Jugendlichen während des weiteren Unterrichts bearbeiten sollen, so wie sie es auch bei der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1) getan hat.

Der schnelle Übergang von der Textarbeit zu den Arbeitsaufträgen wirkt hierbei diffus. Denn es folgt eine langwierige und umständliche Anleitung, wie die Schüler*innen die folgenden Aufgaben zu bearbeiten haben. Von Seiten der Lehrerin zeugen die umständlichen Formulierungen von einer Unwissenheit darüber, was die Arbeitsaufträge des Textblatts beinhalten. Und es zeigt auch eine gewisse Irrelevanz, mit was sich die Schüler*innen in den Arbeitsaufträgen beschäftigen sollen, so wie bei den Ausschnitten aus den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1) und dem Planen der Ausstellung, die im Nachhinein nicht eingefordert wurde. Dies lässt sich auch daran beobachten, dass die Lehrerin nur den ersten und dritten Arbeitsauftrag erwähnt. Auf die anderen beiden Aufgaben geht sie homolog zu den Ausschnitten aus den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1), in der sie nur selektiv die auf dem Arbeitsblatt stehenden Arbeitsaufträge vorliest, nicht weiter ein.

Die Lehrerin verweist auf die Arbeitsaufträge auf der zweiten Seite der Papiere und erläutert zunächst den ersten Arbeitsauftrag. Sie rekurriert auf das Vorwissen der Schüler*innen, die die Fachbegriffe „Utopie“ und „Dystopie“ bereits aus anderen Fächern kennen könnten. Sie sollen hierzu eigenständig mit Hilfe des Internets den Begriff recherchieren, sofern sie diesen noch nicht kennen. Die Nutzung digitaler Endgeräte wird hier mit Hilfe von kleinschrittigen Arbeitsanweisungen durch die Lehrerin vorgegeben. Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Text ist die in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Interaktionskonstellation, in der die Lernenden die Nutzung digitaler Endgeräte selbst organisieren und eigeninitiativ nutzen, um eine wissenschaftliche Theorie zu verstehen. Die dortige Lehrperson ermöglicht den Lernenden Freiräume zur Erschließung des Unterrichtsthemas innerhalb von gewissen Grenzen (siehe Kapitel 6.1.3 und 6.3.3).

Es lässt sich zudem in dieser Sequenz „Utopien“ analysieren, dass die Arbeitsaufträge eine gemeinsame Bearbeitung und den Austausch durch die Schüler*innen ermöglichen sollen: „(.) Sie dürftens auch gerne wieder zu zweit machen ja;“ (Utopien 2. Unterrichtsvideo 00:10:39-00:12:02), so wie auch in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1).

Die Wissensvermittlung wird auch in dieser Sequenz, so wie in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1), an die Arbeitsaufträge delegiert. Die Lehrerin strukturiert hierbei erneut lediglich auf formaler Ebene den Ablauf des Unterrichts. Es ist zu beobachten, dass die Arbeitsaufträge, die einen Umgang mit dem Text einfordern, von der Lehrerin nicht erwähnt werden, so dass hierdurch eine weiterführende Nutzung des Fachtexts über das Lesen hinaus von der Lehrerin nicht weiter eingefordert wird. Im Umgang mit dem Fachtext konnte in dieser Sequenz, wie auch schon in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1), erneut rekonstruiert werden, dass der Text im Unterricht nur formal genutzt wird, aber darüber hinaus keine Rolle spielt.

6.2.1.3 Zusammenfassung

In den exemplarisch für die Bedeutung des Fachtextes im Unterricht ausgewählten Sequenzen „Al Gore“ und „Utopien“ wurde der Text unabhängig von der ursprünglichen Textsorte als Fachtext im Unterricht verwendet. Es hat sich gezeigt, dass die jeweiligen Unterrichtsthemen unabhängig von diesen im Unterricht eingeführten Fachtexten bearbeitet werden. Der Fokus liegt auf dem fachlichen Thema, nicht auf der Nutzung der Texte. Die Fachtexte erscheinen als ein Element der Arbeitsblätter. Dadurch erhalten sie keine eigenständige Rolle, was sich auch im Lehrmodus der Lehrerin im Unterricht dokumentiert hat.

Auch die Arbeitsaufträge, in denen sich niedrigschwellig mit den Textinhalten auseinandergesetzt werden soll, werden von der Lehrperson zum Teil nicht einmal zur Bearbeitung eingefordert.

Das Vorlesen der Fachtexte und das Klären von Begriffen, die den Lernenden unbekannt sind, findet routiniert und stark formalisiert statt. Weitere inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Inhalten der Fachtexte geschehen nicht im Unterrichtsgespräch. Der Text fungiert nicht als Lerngegenstand. Fachtexte haben hierdurch im Unterricht keine fachlich vermittelnde Funktion und sind für den Unterricht nicht weiter von Bedeutung.

Vielmehr zeigt sich in der Behandlung der Fachtexte, dass der Text etwas ist, was sich durch lautes Vorlesen den Schüler*innen von selbst erschließt. Die Lehrperson initiiert auf rein formaler Ebene den Umgang mit den Texten, ohne auf dessen Inhalte weiter einzugehen. Stattdessen wird die Beschäftigung mit den Inhalten der Fachtexte komplett an die Schüler*innen delegiert, die sich mit Hilfe von Arbeitsaufträgen mit dem jeweiligen Stundenthema beschäftigen sollen. In der Interpretation lässt sich zusammenfassend festhalten, dass bei diesem Textbearbeitungsmodus der Fachtext im Fachunterricht programmatisch als relevant markiert wird, performativ aber für die inhaltliche Auseinandersetzung nicht relevant ist.

6.2.2 Textbearbeitungsmodus 2: Fakten-Nutzung

Im Folgenden wird der Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ in seiner Bedeutung des Fachtextes im Unterricht anhand der exemplarisch für diesen Modus ausgewählten Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Zeitalter der Weltkriege“, die jeweils im Geschichtsunterricht der E-Phase und der Q-Phase an einem G8-Gymnasium (Gymnasium Bärnheim) erhoben wurden, rekonstruiert.

6.2.2.1 Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“

Wir kehren zurück zur Sequenz Dreißigjähriger Krieg (siehe auch Kapitel 6.1.2.1), um auf die Bedeutung des Fachtexts näher einzugehen. Im Vorfeld wurde in einem fragend-leitenden Unterrichtsgespräch abgefragt, wie die Jugendlichen das vorliegende Arbeitsblatt zu lesen und zu markieren haben, um die Stundenfrage „War der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg?“ zu beantworten.

Im weiteren Fortgang der Sequenz wird eine Schülerin aufgefordert, den zweiten Arbeitsauftrag des Arbeitsblatts vorzulesen, der von der Lehrerin anschließend als das Ziel der Stunde

bezeichnet wird. Die Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubens- bzw. Religionskrieg war, wurde bereits in dem der folgenden Sequenz unmittelbar vorausgehenden Unterrichtsgespräch thematisiert (siehe Kapitel 6.1.2.1). Zur besseren Einordnung dieser Sequenz wurde ein Teil des vorherigen Transkriptausschnitts grau hinterlegt miteingefügt:

Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (1. Unterrichtsvideo 00:12:58-00:14:08)

- Le: Miriam; lesen Sie bitte die Aufgabe eins laut vor? (3)
- Miriam: Fassen Sie die Kernaussage der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen;
- Le: °Genau° (.) und unser Ziel ist dann die Aufgabe zwei, Sandra, lesen Sie die bitte,
- Sandra: Nehmen Sie begründet Stellung zu der Frage ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war;
- Le: Genau; das soll das Ziel sein bevor Sie dazu schriftlich Stellung nehmen können werden wir noch ne kleine Diskussion machen; dass Sie des nochmal äh zusammentragen; ja, und der Text von Barbara Stollberg Nollinger ähm hilft uns dabei; sie ist eine äh Historikerin, die an einer Universität äh mit solchen Texten sozusagen die Grundkenntnisse für Studenten aufbereitet; ja, also Studenten die jetzt sich mit diesem Thema fachlich befassen ähm die ersten Fakten bekommen; ja; so einen Text haben Sie hier vorliegen, fangen Sie jetzt bitte an, ich würd sagen wir schauen mal so um halb wie weit Sie gekommen sind; ja, so zwölf Minuten °dann gucken wir mal°

Die Erläuterungen der Lehrerin dokumentieren erneut ihr Textverständnis: Es geht um „Grundkenntnisse“ und „Fakten“ (Dreißigjähriger Krieg 1. Unterrichtsvideo 00:12:58-00:14:08, 1. Tag). Die geplante Diskussion dient nicht dazu, Positionen und Sichtweisen auszutauschen oder Argumentationen zu entwickeln, sondern die von den Schüler*innen in der ersten Aufgabe zusammengefassten Kernaussagen zusammenzutragen und zu sichern.

Die Schüler*innen agieren im komplementären Modus, was sich auch auf nonverbaler Ebene zeigt und durch die folgende Fotogrammanalyse veranschaulicht werden soll:



Abb. 6.20: Fotogramm Textmarker (00:13:17 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

Man erkennt auf dem Fotogramm „Textmarker“ (Abb. 6.20), dass die Jugendlichen über den Papieren gebeugt sitzen und auf die Texte schauen. Viele Schüler*innen haben bereits Textmarker in den Händen und sind dabei, auf dem Arbeitsblatt Markierungen vorzunehmen. Es ist zu beobachten, dass die Schüler*innen routiniert und automatisiert vorgehen und komplexer zur Orientierung der Lehrerin den Text nutzen, um ihm Informationen zu entnehmen. Die Jugendlichen agieren somit im Modus der Aufgabenerledigung und wirken an der Unterrichtsinszenierung mit.

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird die Aufgabenstellung von der Schülerin Sandra vorgelesen. Die Aufgabe fokussiert eine historische Urteilsbildung als fachliche Anforderung an die Schüler*innen. Gefordert ist eine begründete und eigenständige, nämlich individuell schriftlich anzufertigende, Stellungnahme. An dieser Sequenz lässt sich gut zeigen, wie die fachdidaktisch motivierte Intention der Lehrerin, die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern, durch die asymmetrische Struktur des Unterrichts und das spezielle Lehr-Lern-Arrangement, das durch den instruktivistischen Habitus der Lehrerin, ihre Orientierung in Bezug auf den Umgang mit Texten und durch das Arbeitsblatt bestimmt wird, in eine implizite Normativität verkehrt wird, die eigenständige Urteile der Schüler*innen bzw. deren Kompetenz der Urteilsbildung gerade nicht fördert.

Des Weiteren ist diese Sequenz ein weiteres gutes Beispiel für die Notwendigkeit, die Interaktion mit den Artefakten in der Analyse von Unterricht zu berücksichtigen. Die Inkonsistenz von Orientierungsschema und Orientierungsrahmen bestimmt nicht nur die Orientierung der Lehrerin, sondern zeigt sich homolog in der Gestaltung des Arbeitsblatts. Um dies zu veranschaulichen, werden folgend die in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ verwendeten Arbeitsblätter analysiert.

Das zweiseitige Arbeitsblatt (siehe Abb. 6.21), auf dem die Vorder- und Rückseite bedruckt wurde, ist von der Lehrerin am Computer erstellt worden und enthält Textauszüge, die auf der Homepage des Historischen Seminars der Universität Münster veröffentlicht wurden. Der Text besteht aus vier Unterpunkten, die eine gekürzte Fassung des auf der Homepage veröffentlichten Textes von Barbara Stollberg-Rilinger darstellen. Die Überschrift lautet: „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede (1648)“. In dem Text geht es um die Bedeutung des Westfälischen Friedens für die Beendigung des Dreißigjährigen Kriegs. Auf der Rückseite des Arbeitsblatts wird der Literaturverweis als „Quelle: (gekürzt), © 2003 by Barbara Stollberg-Rilinger, Universität Münster“ (Stollberg-Rilinger 2003) angegeben. Darunter ist eine Illustration von Gerard ter Borch „Der Frieden von Münster 1648“, die nicht auf der Homepage zu finden ist, abgedruckt. Neben den Angaben zum Maler und dem Titel des Bildes wird ein weiterer Verweis auf die Bildquelle auf dem Arbeitsblatt nicht gegeben. Im unteren Viertel des Arbeitsblatts stehen zwei Arbeitsaufträge:

- „1 Fassen Sie die Kernaussagen der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen.
- 2 Nehmen Sie begründet Stellung zu der Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war.“

Barbara Stollberg-Rilinger: WESTFÄLISCHER FRIEDE (1648)

Der Westfälische Friede beendet den Dreißigjährigen Krieg, der ein Bündel aus verschiedenen, miteinander verschränkten konfessionellen, verfassungs- und mächtropolitischen Konflikten war und in den nahezu alle europäischen Mächte verwickelt waren. Bei den jahrelangen multilateralen Verhandlungen (1643–48) im katholischen Münster und evangelischen Osnabrück sind daher Gesandte fast aller europäischen Mächte und der einzelnen Reichsstände beteiligt. Der Friedensvertrag ist ein völkerrechtlicher Vertrag und zugleich ein Reichsgrundgesetz. Kaiser und Papst sind insgesamt die Hauptverlierer, Frankreich und Schweden die Hauptgewinner des Krieges.

1. Konfessionsfrage im Reich: „Toleranz“?

Ergebnisse in Bezug auf die Konfessionsfrage sind:

- Gleichberechtigung der Konfessionen;
- Restitution der geistlichen und weltlichen Rechtsverhältnisse gemäß „Normaltag“ des 1.1.1624, d.h. es gilt die Konfessionszugehörigkeit dieses Stichtages, spätere Wechsel sind zu tolerieren;
- Reichsstände behalten ihre Kirchenhoheit, dürfen aber andersgläubige Untertanen nicht diskriminieren, diese dürfen ihren Glauben privat ausüben.

(Quelle: Friedensvertrag, Regelung der konfessionellen Verhältnisse im Reich, 1648)

- Geistliche Fürsten dürfen nicht zum Protestantismus wechseln; der „geistliche Vorbehalt“ sieht vor, dass katholische Fürsten bei einem Konfessionswechsel ihr Amt als Landesherr verlieren.

Die Reichsverfassung wird so modifiziert, dass keine Konfession die andere mehr dominieren kann: Dies erfolgt durch eine paritätische Besetzung des Reichskammergerichts und der Ämter in bikonfessionellen Reichsstädten; auf Reichstagen gilt in Religionsachen nicht das Mehrheitsprinzip, das bislang den katholischen Reichsständen einen Vorteil verschaffte, sondern ein Zwang zu „freundschaftlicher Einigung“ (*amicabilis compositio*) der beiden Religionsparteien.

Die Konfessionsproblematik verschwindet allerdings nicht. Im Gegenteil wird die Reichspolitik langfristig konfessionell polarisiert. Insgesamt bildet das Verfassungssystem des Reiches in der Folgezeit den Rahmen für eine konfessionelle Koexistenz der Reichsstände und für eine juristische Austragung politisch-sozialer Konflikte. Der Papst verweigert dem Westfälischen Frieden seine Anerkennung.

2. Verfassungsfrage: Souveränität

Der Westfälische Friede besiegelt, dass der Weg zu souveräner Staatlichkeit nicht vom Reichsganzen unter dem Kaiser, sondern von den mächtigen Reichsfürsten in ihren Territorien besritten wird. Die Reichsfürsten bekommen die freie Ausübung ihrer Landeshoheit einschließlich Bündnisrecht, d.h. einen quasi-souveränen Status verbrieft (den die meisten aber kaum ausfüllen können) sowie ein korporatives Mitbestimmungsrecht in allen Reichsangelegenheiten auf dem Reichstag, der sich in der Folgezeit zu einem „immerwährenden“ Gesandtenkongress und Kommunikationsforum zwischen Kaiser und Reichsständen verstetigt.

Quelle: Friedensvertrag, Verfassungsmäßige Stellung der Reichsstände

Die Schweizer Eidgenossenschaft und (im parallel ausgehandelten niederländisch-spanischen Frieden) die Republik der Vereinigten Niederlande werden als souveräne Staaten anerkannt. Sie erhalten

Abb. 6.21: 1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

innerhalb ihrer Territorien alle Hoheitsrechte, sind aber weiterhin Mitglieder des Reichs und an Reichsgesetze gebunden. Der Dreißigjährige Krieg erweist sich als „Staatsbildungskrieg“ (J. Burkhardt), d.h. in den Konflikten ging es um die Erlangung staatlicher Souveränität.

3. Mächtepolitische Regelungen und Folgen

Frankreich und Schweden erhalten territoriale und finanzielle Zugeständnisse (Kriegsschadigungen) und werden Garantmächte des Friedens. Obwohl der Vertrag in der Folgezeit keinen allgemeinen Frieden in Europa herbeiführt, wird er zur Grundlage eines neuen völkerrechtlichen Systems. Im Rahmen des Westfälischen Friedens werden die rechtliche Ordnung und die neuen politischen Kommunikationsformen des europäischen Mächtesystems ausgehandelt. Letzteres wird nicht mehr als universelle Hierarchie ungleicher Herrschaftsträger unter Papst und Kaiser, sondern als Gemeinschaft prinzipiell gleichberechtigter, unabhängiger, souveräner Staaten definiert.

(Quelle: Zwanzig, System gleichberechtigter Staaten)

Quelle: (gekürzt), © 2003 by Barbara Stollberg-Rilinger, Universität Münster



Gerard ter Borch: Der Frieden von Münster 1648

1 Fassen Sie die Kernaussagen der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen.

2 Nehmen Sie begründet Stellung zu der Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war.

Abb. 6.21: 1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag), fortgesetzt

Der Fachtext ist bereits durch seinen Aufbau und seinen Inhalt eine thematische Zusammenfassung. Die einzelnen Kapitel („Konfessionsfrage im Reich: „Toleranz?“; „Verfassungsfrage: Souveränität“; „Mächtepolitische Regelungen und Folgen“) liefern bereits Argumente und

Deutungen von Geschichte. Die Teiltex-te stellen zum Teil eine Mischung aus Stichworten und Textbausteinen dar, so dass der Text wie aus einem Lexikon wirkt. Hier zeigt sich deutlich der Konstruktcharakter, der dem Arbeitsblatt immanent ist. Die Auflistung von Kernaussagen wird ohne eine weitere Offenlegung der Standortgebundenheit durch die Autorin gezeigt. Es zeigt sich, dass der Text der Informationsentnahme dient, nicht einer Lektüre zur Thematik, so dass ein Umgang mit kontroversen Urteilen zu geschichtlichen Ereignissen nicht stattfinden kann. Kontrastierend zu diesem im Unterricht genutzten Text ist die verwendete Textblattsammlung „Giddens Devianz“ aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an einem Oberstufengymnasium zu sehen. Dort kommt ein Textauszug einer wissenschaftlichen Monografie im Unterricht zum Einsatz, der sieben DIN A4 Seiten Länge hat und zudem über eine vollständige wissenschaftliche bibliographische Angabe verfügt (siehe Kapitel 6.2.3.2).

Hier hat die Lehrerin den Originaltext von Barbara Stollberg-Rilinger gekürzt und lediglich passagenweise in das Arbeitsblatt übernommen, so dass sie ein vorformuliertes Produkt an die Schüler*innen übergibt. In dieser Art und Weise sind auch die Arbeitsaufträge formuliert worden. Beim ersten Arbeitsauftrag wird die Art der Nutzung des Fachtexts konkret vorgegeben. Der Text dient der Informationsentnahme: „Fassen Sie die Kernaussagen der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen.“ Es geht darum, dem Text Wissen zu entnehmen.

Auch der zweite Arbeitsauftrag, der auf immanenter Ebene eine geschichtliche Urteilsfähigkeit einfordert, tut dies nur auf der Ebene des Schemas. In dem Text wird die Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war, bereits im ersten Satz beantwortet. Es zeigt sich hier eine Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und -rahmen, die auch im Unterricht nicht weiter aufgelöst wird. Vielmehr agiert die Lehrerin homolog zu ihrer Orientierung und nutzt in der Phase der Besprechung der Arbeitsergebnisse den Tafelanschrieb, um die geschlossene Leitfrage und den komplexen historischen Sachverhalt und seine Interdependenzen stark verkürzt darzustellen:

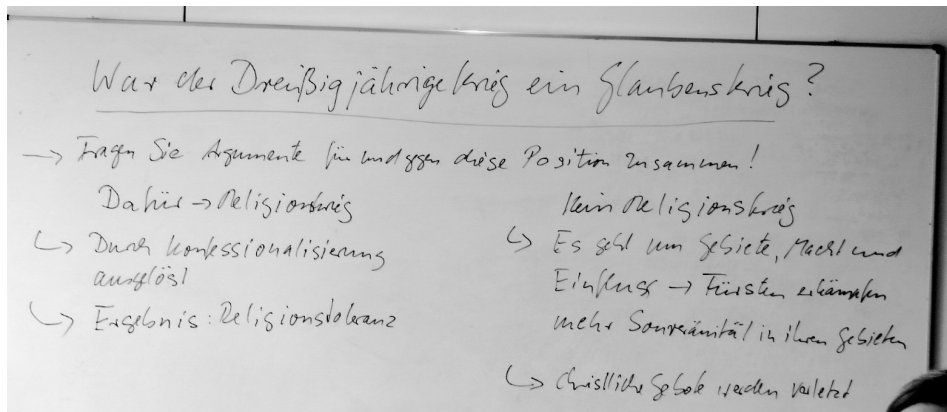


Abb. 6.22: Fotogramm Dreißigjähriger Krieg ein Glaubenskrieg? (00:11:49 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

Man erkennt auf dem Tafelanschrieb „Dreißigjähriger Krieg ein Glaubenskrieg?“ (Abb. 6.22) eine Auflistung von Pro- und Kontraargumenten zur Stundenfrage, die schlagwortartig an die Tafel geschrieben wurden. Die Orientierung der Lehrerin, wie mit dem Fachtext umzugehen ist, dokumentiert sich auch im Tafelanschrieb. Der Fachtext dient der Informationsentnahme.

Der Text wird dazu genutzt Faktenwissen aufzubauen, so wie auch in der Sequenz „Organon-Modell“ des untersuchten Deutschunterrichts. Der Tafelanschrieb enthält nicht die Beantwortung der geschlossenen Stundenfrage. Wie bereits bei der Analyse des Arbeitsblattes festgestellt wurde, gibt der Text selbst auf diese Frage zu Beginn die Antwort. Dies führt zu keiner Irritation bei den Schüler*innen und wird im gesamten Unterrichtsgespräch weder von den Schüler*innen noch von der Lehrerin thematisiert. Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Fachtext ist die in der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ eines Geschichtsunterrichts aus der Q-Phase an einem Gymnasium rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort können die von der Lehrerin verfassten Arbeitsaufträge mit Hilfe der im Unterricht verwendeten Fachtexte gar nicht beantwortet werden (siehe nachfolgend in diesem Kapitel).

In der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ können die Jugendlichen immerhin durch das Lesen des Textes den Arbeitsauftrag erfüllen. Ein weiterer Kontrast zu dieser ist der Tafelanschrieb, der in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1) im Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule angefertigt wurde. Dieser bot einen multiperspektivischen Blick auf den fachlichen Gegenstand „Desintegration“ an und hat im Gegensatz zu den Tafelanschriften aus den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Organon-Modell“ wenig propositionalen Gehalt und eröffnet dadurch den Schüler*innen Freiräume im Aufbau von Wissen durch das Lesen des Fachtextes (siehe Kapitel 6.1.3).

Zurückkehrend zum Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“ wird im Folgenden auf den wissenschaftspropädeutischen Umgang mit den Text- und Bildquellen, der sich in der Analyse des Papiers zeigt, näher eingegangen.

Die eigentliche Internetquelle wird auf dem Arbeitsblatt nicht benannt. Lediglich eine gekürzte Quellenbenennung findet statt. Die Benennung der Bildquelle fehlt völlig. Es wird eine Variante von wissenschaftspropädeutischen Arbeiten sichtbar, die wissenschaftliche Standards unterläuft. Es ist eine Orientierung an Wissenschaftspropädeutik rekonstruiert worden, die niedrigschwellig vorhanden ist, aber an keinen Standards ausgerichtet wurde. Es zeigt sich, dass in der Institution Schule die Benennung von Quellen ohne verpflichtende Standards stattfindet, so dass bei jedem Text die Quellen unterschiedlich oder auch gar nicht benannt werden (siehe auch die Arbeitsblätter in den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1, 6.3.1.1), „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2, 6.3.1.2), „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2), „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1), „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2), „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3)).

Es dokumentiert sich eine Inkonsistenz bei der Lehrerin. Die Inkonsistenz besteht in ihrer Orientierung zwischen der auf kommunikativer Ebene formulierten Aufgabe, zu einer Beurteilung hinsichtlich der Bedeutung des Dreißigjährigen Krieges zu kommen (dieses Orientierungsschema entspricht fachdidaktischen Prinzipien und den fachlich begründeten Zielen des Geschichtsunterrichts), und ihrem impliziten Orientierungsrahmen (Geschichte als Information und nicht als Deutung). Ferner besteht eine Inkonsistenz zwischen der auch auf dem Arbeitsblatt schriftlich formulierten Aufgabe der Urteilsbildung und dem auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Text. Dieser soll gemäß der Aufgabenstellung die Grundlage für das eigenständige Urteil der Schüler*innen sein, gleichzeitig wird die Frage, ob der Dreißigjährige Krieg als Religions- bzw. Glaubenskrieg einzuschätzen sei, durch den Text eindeutig beantwortet. Der Text wird eingeleitet mit dem Satz „Der Westfälische Friede beendet den Dreißigjährigen Krieg, der ein Bündel aus verschiedenen, miteinander verschränkten konfessionellen, verfassungs- und mächtropolitischen Konflikten war und in den nahezu alle europäischen Mächte verwickelt waren“. Die thematischen Aspekte Konfessionalität, Verfassungsfragen und Machtpolitik bestimmen die Gliederung des Textes und strukturieren die Überblicksdarstellung („Kernaussagen“). Der Text markiert also in Bezug auf die Frage, zu der

sich die Schüler*innen ein Urteil bilden sollen, ein Sowohl-als-auch als geschichtswissenschaftlichen Commonsense und enthält somit eine eindeutige Positionierung zu der gestellten Frage. Für eine historische Urteilsbildung durch die Schüler*innen wäre aber eine kontroverse und multiperspektivische Darstellung der Inhalte notwendig, wie sie sich beispielsweise im Tafelanschrieb des Falls „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1) aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule darstellt. In Kombination mit der bereits beschriebenen habituellen Orientierung der Lehrerin an eindeutigen Fakten und Informationen, die dem Text zu entnehmen sind, und der Steuerung der (fachlichen) Unterrichtsinteraktion durch die Lehrerin im Rahmen eines asymmetrischen komplementären Passungsverhältnisses, so wie auch in der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2), kommt es zur Vermittlung genau einer normativen Position im Sinne einer impliziten, von der Lehrerin nicht intendierten Normativität – unabhängig davon, dass explizit eine „begründete Stellungnahme“ der Schüler*innen eingefordert wird. Ein eigenständiges Urteil, das auf der Grundlage des Textes erfolgen soll und nicht der Sowohl-als-auch-Position des Textes entspricht, ist durch die Rahmung, die die Lehrerin schafft, ausgeschlossen. Der Arbeitsauftrag kann mithilfe der Reproduktion von Textinhalten bearbeitet werden, eine Urteilsbildung ist nicht notwendig und – da keine andere historiografische Perspektive angeboten wird, auf deren Grundlage die Schüler*innen von einer text- und standortimmanenten Bearbeitung Abstand nehmen könnten – auch nicht möglich. Es bleibt bei der Reproduktion von normativen Aussagen, die als Fakten dargestellt und unhinterfragbar werden.

Insgesamt konnte durch die Analyse der Arbeitsblätter rekonstruiert werden, dass der Text zur komplexen geschichtlichen Thematik einen einfachen Wissenszugang anbietet, der nicht weiter auf dem Papier thematisiert wird. Jedoch übernimmt der Fachtext eine Deutung von Geschichte, die in einer Absolutheit dargestellt wird und keinen Freiraum für Diversität bietet. Diese Inkonsistenz zwischen der Unterrichtskommunikation, dem Arbeitsblatt und dem Tafelanschrieb wurde ersichtlich durch die zusätzliche Analyse der im Unterricht genutzten Aktanten. Ohne diese ergänzende Analyse wären die wesentlichen Aspekte der Inkongruenz von Orientierungsschema und Orientierungsrahmen im Lehrhabitus dieses Unterrichts verborgen geblieben und hätten nicht rekonstruiert werden können.

Zusammenfassend konnte in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ gezeigt werden, dass im Geschichtsunterricht Texte Lernmedien darstellen, mit denen Vorstellungen von fachlich angemessener Text- bzw. Gegenstandsnutzung transportiert werden. In dieser Sequenz spielt die Intentionalität von Fachtexten im Unterrichtsgespräch keine Rolle, obwohl sich diese fachkommunikativ bedeutsame Texteigenschaft im Geschichtsunterricht vermitteln ließe. Denn Unterrichtskommunikation kann so gestaltet werden, dass sie auf einen bestimmten Zweck im Rahmen der Kommunikation mit den Schüler*innen ausgerichtet wird. Die Konsequenz für die Schüler*innen ist, dass sie nicht lernen, Texte zu hinterfragen, und zu erkennen, dass Texte mit einer bestimmten Sichtweise auf Geschichte verfasst wurden, die nicht neutral ist, sondern subjektiv und somit eine bestimmte Sichtweise auf Geschichte vertritt. Im Unterricht herrscht schließlich eine Fachkultur, die sich in diesem herstellt und in ihm transportiert wird.

6.2.2.2 Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“

Die zweite ausgewählte Sequenz, in der die Bedeutung des Fachtexts für den Unterricht für den Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ besonders gut veranschaulicht werden kann, entstammt einem weiteren Geschichtsunterricht einer Q-Phase (11. Jahrgang) desselben G8-Gymnasiums, an dem auch der Unterricht erhoben wurde, aus dem die Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (siehe auch Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) zur Ergebnisdarstellung ausgewählt wurde.

Für die Rekonstruktion, wie mit Fachtexten in diesem Geschichtsunterricht umgegangen wird und welche Bedeutung der Fachtext im Unterricht hat, wurden wieder die in dieser Sequenz verwendeten Arbeitsblätter und aufgenommenen Fotogramme mit in die Interpretation einbezogen. Bei dem analysierten Geschichtskurs handelt es sich um einen Grundkurs der 11. Klasse (Q2), in dem die achttündige Unterrichtsreihe „Der Erste Weltkrieg – Zerstörung der alten europäischen Ordnung“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 32) aufgezeichnet wurde. Ziel der Unterrichtsreihe ist die Behandlung der Themen: „die außenpolitische Wende von Bismarck zu Wilhelm II; der Weg in den Ersten Weltkrieg als Folge von aggressivem Nationalismus, Militarismus und europäischen Bündnissystemen (Marokkokrisen, Balkankriege, Julikrise) und Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf politische Kultur und Mentalitäten (Totalisierung des Krieges, Friedenssehnsucht versus Idealisierung des Kriegs)“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 32). Die Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ ist der sechsten erhobenen Unterrichtsstunde entnommen, zuvor wurden bereits die Themen „Auslöser des Ersten Weltkriegs – Julikrise“, eine Historikerkontroverse zum Auslöser des Ersten Weltkriegs sowie das „Ende des Ersten Weltkriegs“ thematisiert. In der auf die Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ folgenden Stunde hat der Kurs eine Klausur zum Thema „Der Erste Weltkrieg – Zerstörung der alten europäischen Ordnung“ geschrieben. Die Textauswahl durch die Lehrperson fand entsprechend vor dem Hintergrund der Vorbereitung auf die in der nächsten Woche bevorstehenden Klausur statt. Inhaltlich werden in dieser Stunde verschiedene Aspekte des Ersten Weltkrieges zusammenfassend erarbeitet, indem die Schüler*innen mithilfe des folgenden Darstellungstexts aus einem Lernhilfswerk vier Fragen beantworten, die an der Tafel stehen.

60

Das Zeitalter der Weltkriege

1914 endete die lange Friedenszeit, die Europa in den vorhergehenden Jahrzehnten erlebt hatte und die schon bald danach als „gute alte Zeit“ verklart wurde. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, der „**Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts**“, begann abrupt eine neue Epoche, die man auch als das „**Zeitalter der Weltkriege**“ bezeichnet. Diese etwas mehr als dreißigjährige Periode von 1914 bis 1945 stand vor allem im Zeichen der Auseinandersetzung des Deutschen Reiches mit den Westmächten, die das deutsche → Hegemonialstreben nicht zulassen wollten.

Die Versuche Kaiser Wilhelms II. und Hitlers, eine Weltmachtposition zu erlangen, trafen auf den erbitterten Widerstand der Franzosen und Engländer, die darin in beiden Weltkriegen von den Amerikanern unterstützt wurden. Am Ende dieser Epoche stand die bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches im Frühjahr 1945. Diese „**Stunde Null**“ war Zusammenbruch und Neubeginn zugleich. Sie ist außerdem die große Zäsur des 20. Jahrhunderts, das von da an durch den Ost-West-Konflikt bestimmt wurde.

Das für die gesamte weitere Entwicklung des 20. Jahrhunderts entscheidende Jahr war das „**Epochejahr 1917**“: Der Kriegseintritt der USA und die erfolgreiche Revolution der → Bolschewisten in Russland markierten den Beginn des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegensatzes zwischen dem westlichen System des Kapitalismus und dem östlichen des Kommunismus. Dieser Gegensatz führte sehr bald nach 1945 zum Kalten Krieg, der erst durch den Zusammenbruch des Ostblocks und der Sowjetunion in den Jahren 1989 bis 1991 beendet werden konnte.

1 Der Erste Weltkrieg

Der unerbittliche Macht- und Verteilungskampf der Großmächte um Einflusszonen und Ressourcen hatte im Zeitalter des Imperialismus zu einer in der Geschichte beispiellosen Expansion geführt. Als diese

61

Mat. 08

Der Erste Weltkrieg

Ausdehnung an ihre natürlichen Grenzen stieß, war eine Konfrontation der Großmächte unvermeidlich, zumal in allen Staaten nationalistische und → sozialdarwinistische Mentalitäten dominierten, die das eigene Streben nach Weltgeltung legitimierten und verbrämlten. Dabei schienen den Kolonialmächten die Überlegenheit der weißen Rasse ebenso evident wie die Unterjochung aller Völker anderer Hautfarbe gerechtfertigt.

Wenn es trotzdem in Übersee nicht zum weltweiten Krieg kam, so deshalb, weil sich in Europa seit 1890 eine Bündniskonstellation herausbildete, in der sich die bestimmenden imperialistischen Mächte Großbritannien, Frankreich und Russland zusammenschlossen. Ihnen gegenüber standen die „**Mittelmächte**“ Deutschland und Österreich-Ungarn, die mit Italien und dem Osmanischen Reich verbündet waren.

Im Vorfeld des Jahres 1914 gab es zwar mehrere Krisen zwischen den beiden Machtblöcken um Marokko und den Balkan, die aber friedlich gelöst werden konnten. Als jedoch am 28. Juni 1914 der österreichische Thronfolger Franz Ferdinand in Sarajewo einem Attentat zum Opfer fiel, gelang es nicht mehr, die sich ausweitende Julikrise einzudämmen. Statt dessen ergab sich ein **unheilvoller Bündnismechanismus**, der innerhalb von fünf Wochen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges führte: Auf die Kriegserklärung Österreichs an Serbien antwortete dessen Verbündeter Russland mit der Mobilmachung. Daraufhin erklärte Deutschland Anfang August erst Russland und dann Frankreich den Krieg. Nach dem Überfall des Deutschen Reiches auf das neutrale Belgien folgte die englische Kriegserklärung an das Deutsche Reich.

Gleich in den ersten Wochen des Krieges scheiterte der → **Schliefenplan** des deutschen Generalstabs. Danach sollten die deutschen Truppen in kurzer Zeit Frankreich besiegen, um anschließend die russische Armee zu attackieren. Dieser Plan misslang jedoch vollständig, da der deutsche Vorstoß in Nordwestfrankreich ins Stocken geriet. Zur gleichen Zeit fielen russische Truppen in Ostpreußen ein, wo ihnen nur schwache deutsche Regimenter gegenüberstanden, die jedoch

Abb. 6.23: 8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

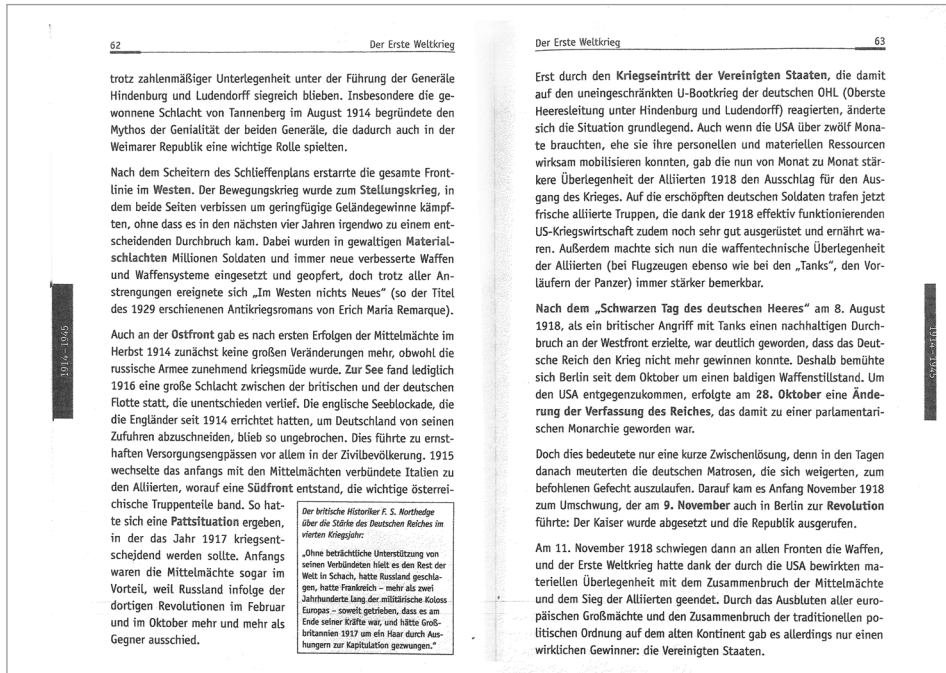


Abb.6.23: 8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag), fortgesetzt

Die Textblätter mit dem Titel „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Abb. 6.23) sind dem Lernhilfswerk „Top im Abi. Teil Geschichte“ (2014, S. 60-63) entnommen. Es ist zu erkennen, dass die Textblätter Kopien sind. Eine Literaturangabe zum entnommenen kopierten Text fehlt auf den Textblättern. Es zeigt sich hier bereits, was insgesamt für die habituelle Praxis in diesem Unterricht rekonstruiert werden konnte. Ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit den Texten ist im Unterricht nicht relevant.

Der Darstellungstext ist in zwei Teile untergliedert. Zu Beginn wird der Titel des Kapitels als „Zeitalter der Weltkriege“ in einem kurzen Jahrhundertüberblick von den Jahren 1914 bis 1991 in drei Abschnitten umschrieben. Hierbei werden die Zitate „„Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“, „Stunde Null“ und „Epochenjahr“ 1917“ dick gedruckt dargestellt. Begriffe wie „Hege-monialstreben“ und „Kalter Krieg“ werden mit einem zusätzlichen Pfeil abgebildet. Dieser Pfeil weist darauf hin, dass im Lernhilfswerk zu diesen Themen zusätzliche Kapitel vorhanden sind, so dass der Eindruck eines Nachschlagewerks im Lexikonstil erweckt wird.

Im ersten Teilkapitel „Der Erste Weltkrieg“ werden die historischen Ereignisse beginnend bei den Kriegsursachen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs auf knapp drei Seiten dargelegt. Auch in diesem Teilkapitel sind einzelne Begriffe dick gedruckt und/oder mit einem zusätzlichen Verweis-pfeil gekennzeichnet.

In dem vorwiegend hypotaktisch gestalteten Text sind viele wertende Adjektive enthalten („beispiellos“, „unvermeidlich“, „unheilvoll“, „vollständig misslungen“, „schwach“, „gewaltig“). Die zudem stark gekürzte Zusammenfassung hochkomplexer politischer, gesellschaftlicher und geschichtlicher Zusammenhänge wird vorwiegend monokausal dargelegt. Hierdurch entsteht

der Eindruck einer allgemeingültigen und scheinobjektiven Gültigkeit bzw. Sichtweise auf Geschichte. Somit bietet der Text im lexikalischen Stil einfache Wissenszugänge zu komplexen Sachverhalten an, ohne diese zu problematisieren oder ihren Gültigkeitsanspruch einzugrenzen. Hierdurch dokumentiert sich ein tendenziell positivistisches Geschichtsbild, was homolog zum Lehrmodus der Lehrerin ist, was die folgende Sequenz veranschaulichen soll.

Die Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ beginnt, nachdem die Schüler*innen aus der Pause in den Raum zurückgekehrt sind und sich an ihre Plätze gesetzt haben. Sie unterhalten sich auf Peer-Ebene mit ihren Sitznachbar*innen und holen Mappen und Stifte hervor. Die Lehrerin steht derweil mittig vor den Sitzreihen im Raum. Die Tafel ist bereits mit den Arbeitsaufträgen zur Textbearbeitung in dieser Stunde von der Lehrerin in der Pause beschrieben worden. Die Lehrerin begrüßt die Klasse und bespricht zunächst Organisatorisches. Danach wählt sie einen informierenden Einstieg in das Stundenthema und erläutert die Arbeitsaufträge:

Ausschnitt aus der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ (4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12)

- Le: Gut, (.) ähm wir ham also (.) letzte Stunde noch (.) die letzten Anschlüsse zur Kontroverse, zum Ersten Weltkrieg, wir ham alle Ursachen **das** ist jetzt (.) alles besprochen, nun geht es kurz, weil es nie irgendwo ähm in eine Prüfung schriftlich und mündlich (2) es is für sie jetzt auch nich so von Interesse, man kann sicherlich Referate, wer (.) total interessiert ist, in der Kriegssituation oder den ersten Weltkrieg näher zu (.) beschreiben irgendwelche Aspekte darauszusuchen; ist herzlich eingeladen gerne ein Referat darüber halten zu können (.) zum Thema (.) gilt für sämtliche Bereiche der Geschichte (.) also deswegen heute nur in aller Kürze, was ist während des ersten Weltkriegs (.) vorgekommen wesentliche Fragen stehen noch vielleicht werde ich noch eine ergänzen °oder mehr° ähm ok; ich habe einfach aus einem Abiturwissen, also wo schon son Text zusammengefasst ist, (.) zwei Seiten kopiert, (.) °mehr gibts dazu auch nicht° das ihr an Hand dieser kurzen Informationen, eben Darstellung (.) zu diesen drei vier äh vier fünf Fragen (.) ok, (2) so haben sie (.) Grundprinzipien des Verlaufs drin, °wesentlicher Informationen° (7) jeder macht sich dann, bitte zu den Fragen auch selbstständig Notizen, (.) oder schreibt sich zumindest an den Rand, (wann oder unterstreicht was) zur Aufgabe

Die Lehrerin steht frontal mittig vor ihrem Lehrer*innenpult vor der Klasse und sieht die Schüler*innen an, während sie spricht. Sie dreht sich mehrmals kurz mit dem Oberkörper zur Tafel um und zeigt mit dem ausgestreckten rechten Arm darauf. Beispielsweise zeigt sie, als sie sagt „deswegen heute in aller Kürze“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12), auf die an der Tafel stehenden Arbeitsaufträge. Es lässt sich hierdurch beobachten, dass sich das Thema mit Hilfe der Arbeitsaufträge erschließen wird.

Die Jugendlichen schauen derweil auf die Lehrerin und den Tafelanscrieb, sind aber auch auf peerkultureller Ebene miteinander beschäftigt. Sie sprechen einander zugewandt, zwei Schülerinnen reichen sich Handcreme hin und her und andere kramen in ihren Taschen. Es ist zu beobachten, dass die Schüler*innen der Ansprache der Lehrerin nur bedingt folgen.

Die Lehrperson bereitet in ihrem Vortrag den Beginn des nächsten Unterrichtsabschnitts vor, indem sie die Inhalte der letzten Stunden zusammenfasst und darauf rekurriert, dass das Wissen, welches die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt über die Kontroverse zu den Kriegsausbruchsgründen zum Ersten Weltkrieg und dem dazugehörigen Geschichtswissen haben, ausreichend für die zukünftigen Prüfungen ist – „wir ham also (.) letzte Stunde noch (.) die letzten Anschlüsse zur Kontroverse, zum Ersten Weltkrieg, wir ham alle Ursachen **das** ist jetzt (.) alles besprochen“. Ein darüberhinausgehendes Wissen ist für schriftliche und mündliche Prüfungen nicht relevant – „nun geht es kurz, weil es nie irgendwo ähm in eine Prüfung schriftlich und mündlich (2)“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12). Es zeigt sich

bei der Lehrerin eine Orientierung an der Prüfung. Es dokumentieren sich in der Textauswahl und Textnutzung ihre eigenen Vorstellungen im Umgang mit Fachtexten – „ich habe einfach aus einem Abiturwissen, also wo schon son Text zusammengefasst ist, (.) zwei Seiten kopiert, (.) °mehr gibts dazu auch nicht“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12). Texte werden zur Prüfungsvorbereitung genutzt und müssen dazu geeignet sein, diese Anforderung zu leisten. Vor diesem Hintergrund versteht sie ihr Textverständnis, was sie auf die Schüler*innen überträgt.

Dass die unspezifische Möglichkeit gegeben wird, bei näherem Interesse zu diesem oder anderen geschichtlichen Themen ein Referat im Unterricht zu halten („man kann sicherlich Referate, wer (.) total interessiert ist, in der Kriegssituation oder den ersten Weltkrieg näher zu (.) beschreiben irgendwelche Aspekte darauszusuchen; ist herzlich eingeladen gerne ein Referat darüber halten zu können“ – Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12) zeigt, dass der Unterricht auf diejenigen Schüler*innen ausgerichtet ist, die kein weiterführendes thematisches Interesse an den Unterrichtsinhalten haben. In den Äußerungen der Lehrerin lässt sich ihr Bild, das sie von den Jugendlichen hat, rekonstruieren. Für die Lehrerin sind die Schüler*innen an ihrem Schüler*innenjob interessiert und haben darüber hinaus kein Interesse an den Unterrichtsthemen.

Das gesamte Unterrichtsetting der Stunde strukturiert sich hier anhand der Prüfungsrelevanz. Es dokumentiert sich insgesamt ein positivistisches Geschichtsverständnis, in dem es möglich ist, sich ein historisches Ereignis vollständig durch das Lesen eines geschichtlichen Darstellungstexts zu erarbeiten. Kontrastiv zu diesem Umgang mit Fachtexten ist die in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort soll sich das soziologische Thema „Desintegration“ mit Hilfe von Fachtexten verschiedener Fachdisziplinen mehrperspektivisch erschließen (siehe Kapitel 6.1.3.1).

Hier hingegen zeigt sich in der Analyse der Unterrichtsinteraktion ein Verständnis von Geschichte, das sich monoperspektivisch auf die Vermittlung von Faktenwissen konzentriert, so wie auch in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (siehe Kapitel 6.1.2.1). Sobald diese Fakten ausreichend zusammengetragen wurden und zum Wissensaufbau der Schüler*innen geführt haben, ist das Ziel in Bezug auf die zukünftige Leistungsüberprüfung erreicht und der Wissensaufbau abgeschlossen. Es wurde hier ein Verständnis von Lernen rekonstruiert, das sich an den Mindestanforderungen orientiert. Im Umgang mit dem Text bedeutet diese Orientierung, dass der Text das richtige Wissen bereithalten muss, damit die Schüler*innen dieses Wissen im „Modus der Wissensreproduktion“ (Martens und Asbrand 2021) dem Text entnehmen können. Die Wahl des Textes ist homolog zur Orientierung der Lehrerin gewählt worden. Die Zusammenfassung aus einem Buch zur Prüfungsvorbereitung ermöglicht es, dem Text komprimiertes Faktenwissen zu entnehmen. Kontrastierend zu dieser Textauswahl ist der in der Rekonstruktion der Textblattsammlung „Giddens Devianz“ eines Politik- und Wirtschaftsunterrichts an einem Oberstufengymnasium genutzte Fachtext. Dort erhalten die Jugendlichen zum Lesen einen siebenseitigen wissenschaftlichen Fachtext zu einer soziologischen Theorie, die sie verstehen sollen (siehe Kapitel 6.2.3.2).

Hier liegt der Fokus auf der Entnahme von Faktenwissen aus dem Fachtext. Das wird auch auf nonverbaler Ebene durch die Gestik der Lehrerin unterstrichen, wie die folgende Analyse des Fotogramms „Handrechteck“ zeigen soll. Im weiteren Verlauf der Sequenz bildet die Lehrerin bei der Beschreibung des durch die Schüler*innen zu bearbeitenden Texts mit ihren Händen ein Rechteck. Dabei erklärt sie, dass sie den Text aus einem Abiturvorbereitungsbuch entnommen

und zwei Seiten herauskopiert hat – „ähm ok; ich habe einfach aus einem Abiturwissen, also wo schon son Text zusammengefasst ist, (.) zwei Seiten kopiert, (.) °mehr gibts dazu auch nicht°“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12):



Abb. 6.24: Fotogramm Handrechteck (00:09:26 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Die Lehrerin steht in aufrechter Position etwas oberhalb der Bildmitte (siehe Abb. 6.24). Sie hat beide Hände vor ihre Brust gehoben und spricht zu den vor ihr sitzenden Schüler*innen. Aufgrund der Kameraposition können die Schüler*innen größtenteils nur von hinten gezeigt werden. Einige Schüler*innen sind der Lehrerin zugewandt, teilweise sehen die Jugendlichen aber auch nach unten oder zur Seite. Es wirkt, als würde die Lehrerin einen Vortrag halten, dem die Schüler*innen passiv zuhören.

Die zu einem Rechteck geformten Hände vor ihrer Brust unterstreichen nonverbal ihre Äußerung „mehr gibts dazu nicht“. Damit suggeriert sie, dass alle wesentlichen Informationen zu einem geschichtlich komplexen Thema in einem Text, der von ihr gestisch dargestellten Größe zusammengefasst werden können und zudem zur Prüfungsvorbereitung ausreichend sind. Die Visualisierung der Textgröße bzw. -länge zeigt dessen Bedeutung im Umgang mit Fachtexten im Unterricht. Der Fachtext soll kurz und prägnant, dass für die anstehende Prüfung erforderliche Wissen im Unterricht zur Verfügung stellen.

Diese sehr enge Sicht auf Geschichte als reine Faktensammlung und ihr Fokus auf Wissensentnahme zur Prüfungsvorbereitung statt Interesse am fachlichen Gegenstand spiegelt sich in den beiläufigen Hinweisen auf mögliche Referate von interessierten Schüler*innen:

„es is für sie jetzt auch nich so von Interesse, man kann sicherlich Referate, wer (.) total interessiert ist, in der Kriegssituation oder den ersten Weltkrieg näher zu (.) beschreiben irgendwelche Aspekte darauszusuchen; ist herzlich eingeladen gerne ein Referat darüber halten zu können (.) zum Thema (.)“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12).

Diese Wahl eines „Fachtexts“ und die Form des Umgangs mit ebendiesem ist besonders, da er nicht nur den Schüler*innen wenig Informationen mitgibt und sie dementsprechend wenig lernen, sondern er vermittelt auch, dass sie eine darüber hinaus gehende Neugier zum fachlichen Gegenstand nicht brauchen, da es nicht mehr zu dem Thema gebe.

Die Erläuterung der Lehrerin zu den Arbeitsaufträgen und dem Umgang mit dem Fachtext, wirken derweil diffus – Notizen verfassen, Stichworte auf die Blätter schreiben, Text markieren. In ihren unspezifischen und teilweise widersprüchlichen Aussagen darüber, wie die Schüler*innen mit dem Text umgehen sollen, zeigt sich, dass die Lehrerin nicht reflektiert, wie die Schüler*innen mit dem Text arbeiten sollen:

„das ihr an Hand dieser kurzen Informationen, eben Darstellung (.) zu diesen drei vier äh vier fünf Fragen (.) ok, (2) so haben sie (.) Grundprinzipien des Verlaufs drin, „wesentlicher Informationen“ (7)“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12).

Auch der Bezug zu den Arbeitsaufträgen verbleibt in ihren Ausführungen unklar:

„jeder macht sich dann, bitte zu den Fragen auch selbstständig Notizen, (.) oder schreibt sich zumindest an den Rand, (wann oder unterstreicht was) zur Aufgabe“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12).

Es zeigt sich, dass das durch die Bearbeitung der Arbeitsaufträge zu erstellende Produkt für die Lehrerin keine Relevanz hat. Bedeutsam ist, dass dem Text das Faktenwissen entnommen wird. Obwohl der Bearbeitung der Arbeitsaufträge einerseits viel Zeit im Unterricht eingeräumt wird, sind sie andererseits nicht weiter von Bedeutung im Unterricht. Dies soll anhand der folgenden Analyse der an der Tafel stehenden Arbeitsaufträge veranschaulicht werden (Abb. 6.25):

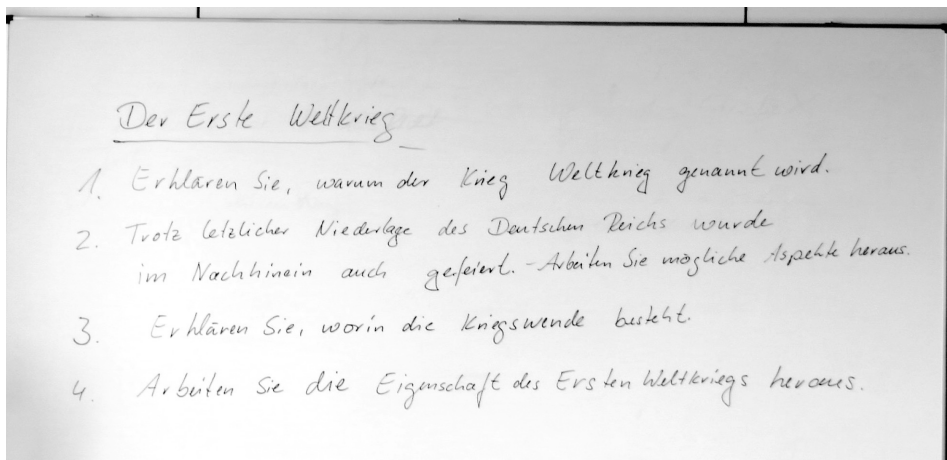


Abb. 6.25: Fotogramm Arbeitsaufträge zum Ersten Weltkrieg (00:08:00 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Die Arbeitsaufträge, die auf der Tafel stehen, sind divergent zur Orientierung der Lehrerin und den Textblättern zu sehen. Die Arbeitsaufträge, die diffus, unhistorisch und beliebig formuliert

wurden, passen nicht zu den Inhalten des Textes. Hierin zeigt sich deutlich die Beliebigkeit, die sich bei der Lehrerin im Umgang mit dem Text dokumentiert. Man kann durch den Text die Aufgaben größtenteils nicht beantworten. Lediglich der dritte Arbeitsauftrag ist durch das Lesen des Textes konkret beantwortbar. Der zweite Arbeitsauftrag zeigt eine gewisse Beliebigkeit in der Bearbeitung des Themas. Es wird nicht konkretisiert, welche Aspekte von Relevanz sind. Auch die Formulierung „Trotz letztlcher Niederlage des Deutschen Reichs wurde im Nachhinein auch gefeiert.“ (Abb. 6.25) ist unhistorisch formuliert. Auch beim vierten Arbeitsauftrag wird diese unhistorische Perspektive beibehalten. Es gibt nicht „die Eigenschaft“ des Ersten Weltkriegs. Diese Aussage ist zudem diffus. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Produkten, die in Divergenz zu den Ausführungen der Lehrerin im Unterrichtsgespräch steht. Das Lesen des Textes wird an die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen gebunden, so dass die Wissensvermittlung an die Arbeitsaufträge delegiert wird. Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Text sind die in den Sequenzen „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) und „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) eines Politik- und Wirtschaftsunterrichts an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierten Interaktionskonstellationen. In diesen wurde rekonstruiert, dass das Lesen des Fachtextes zentral im Unterricht ist, um die in den Texten enthaltenen wissenschaftlichen Theorien zu verstehen. Die Wissensvermittlung wird darin an den Text delegiert. Arbeitsaufträge zu den Texten sind nicht vorhanden.

In der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ spielt der Tafelanschrieb auf der performativen Ebene in den Ausführungen der Lehrerin kaum eine Rolle. Sie steht mit dem Rücken zur Tafel vor dem Kurs und dreht sich lediglich hin und wieder zum Tafelanschrieb um, um auf ihn kurz zu zeigen. Allerdings geht sie dabei nicht konkret auf die Arbeitsaufträge ein. Stattdessen benennt sie die Arbeitsaufträge als Fragen, obwohl keine Fragen in den Arbeitsaufträgen formuliert wurden. Auch die Anzahl der Aufträge wird nicht korrekt benannt. Dies stört aber den weiteren Unterrichtsverlauf nicht. Es zeigt sich dementsprechend im Umgang mit den Arbeitsaufträgen eine gewisse Beliebigkeit, was von den Schüler*innen erfüllt werden soll. Es geht eher darum, dem Fachtext relevante Informationen zur Thematik zu entnehmen. Der Text wird hier auf seine spezifische Funktion, die Funktion der Informationsentnahme, reduziert. Insgesamt haben die Arbeitsaufträge im Unterricht zugleich eine zentrale und eine nachgeordnete Rolle, die sich auch auf der performativen Ebene dokumentiert. Sie sind zentral, weil sie im weiteren Unterrichtsverlauf von den Schüler*innen bearbeitet werden sollen und zugleich nachgeordnet, weil sie in den Ausführungen der Lehrerin keine eigenständige Rolle einnehmen. Es wird lediglich durch kurze Zeigegesten auf sie verwiesen, ohne sie inhaltlich zu besprechen („zu diesen drei vier äh vier fünf Fragen (.) ok, (2) so haben sie (.) Grundprinzipien des Verlaufs drin, °wesentlicher Informationen“ – Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12).

Insgesamt zeigt sich bei der Analyse der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ eine kommunikative Inkonsistenz zwischen den Arbeitsaufträgen auf der einen Seite und dem Fachtext und der Orientierung der Lehrerin auf der anderen Seite.

Im Umgang mit dem Text wird im weiteren Verlauf auf der performativen Ebene sichtbar, wie die Textnutzung durch die Jugendlichen stattfinden soll. Als die Lehrerin sagt, „jeder macht sich dann, bitte zu den Fragen auch selbstständig Notizen, (.) oder schreibt sich zumindest an den Rand.“ (Zeitalter der Weltkriege 4. Unterrichtsvideo 00:08:34-00:10:12) simuliert sie das Schreiben mit einem imaginären Stift in der Luft (siehe Abb. 6.26):



Abb. 6.26: Fotogramm Imaginärer Stift (00:10:04 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Es ist zu beobachten, dass die Lehrerin den Schüler*innen kein eigenständiges Arbeiten mit dem Text zutraut. Es wird kleinschrittig und direktiv von der Lehrenden gezeigt, wie die Jugendlichen mit dem Text umgehen sollen, so wie in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“. Kontrastierend zu diesem Habitus der Lehrerin ist der in den Sequenzen „Soziologie“ und „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Habitus der dortigen Lehrperson. Diese strukturiert das Lehr-Lern-Arrangement ebenfalls mit organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben, gibt aber den Schüler*innen größere Freiräume, sich selbst zu organisieren. Dies tut sie beispielsweise dadurch, dass die Jugendlichen die Auswahl der Fachtexte zu einem Thema selbst treffen und zudem frei ihre digitalen Endgeräte zur Recherche nutzen können.

In der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ hingegen strukturiert die Lehrerin das Lehr-Lern-Arrangement durch konkrete inhaltliche und organisatorische Vorgaben. Sie agiert in dieser Sequenz im Modus der Ansprache, was sich exemplarisch anhand des Fotogramms „Imaginärer Stift“ auch performativ zeigt. Sie positioniert sich frontal vor den Schüler*innen und schaut sie an. Hierbei ist auffällig, dass sie vor allem die Fensterseite ansieht und sich mit dem Rücken ein wenig von den Schüler*innen, die an der Wandseite sitzen, wegdreht. Der Perspektive der Kamera ist es geschuldet, dass man die Schüler*innen größtenteils von hinten sieht. Lediglich zwei Schülerinnen, die vorne mittig bis rechts im Bild sitzen, sieht man im Profil, weil sie gerade miteinander reden. Dies können die Schülerinnen unbemerkt tun, da die Lehrerin nicht in ihre Richtung schaut. Die Schülerinnen agieren also auf peerkultureller Ebene, statt der Ansprache der Lehrerin konzentriert zu folgen. Insgesamt wirkt es auf dem Fotogramm so, als ob die Schüler*innen wie in einem Auditorium sitzen, und nur teilweise der Unterrichtsinszenierung der Lehrerin folgen. Denn sie schauen nur teilweise die Lehrerin an und sind zum Teil auf peerkultureller Ebene miteinander beschäftigt. Beispielsweise schaut der Junge im grauen Shirt, der

im rechten Bildmittelgrund sitzt, nach links, weil er über die gesamte Ansprache der Lehrerin mit einem Jungen, der an der Fensterseite sitzt (linker mittlerer Bildrand), redet und gestikuliert. Diese Kollaboration der Schüler*innen auf peerkultureller Ebene stört die Ansprache und Unterrichtsinszenierung der Lehrerin nicht.

Insgesamt zeigen die Schüler*innen auf performativer Ebene, dass der Vortrag der Lehrerin für die habituelle Praxis im Umgang mit den Fachtexten im Unterricht keine Rolle spielt. Dass die Jugendlichen wissen, was von ihnen erwartet wird, nämlich dem Fachtext das richtige Wissen zu entnehmen, soll anhand des folgenden exemplarisch für die Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten ausgewählten Fotogramms (Abb. 6.27) eines markierten Arbeitsblatts veranschaulicht werden:

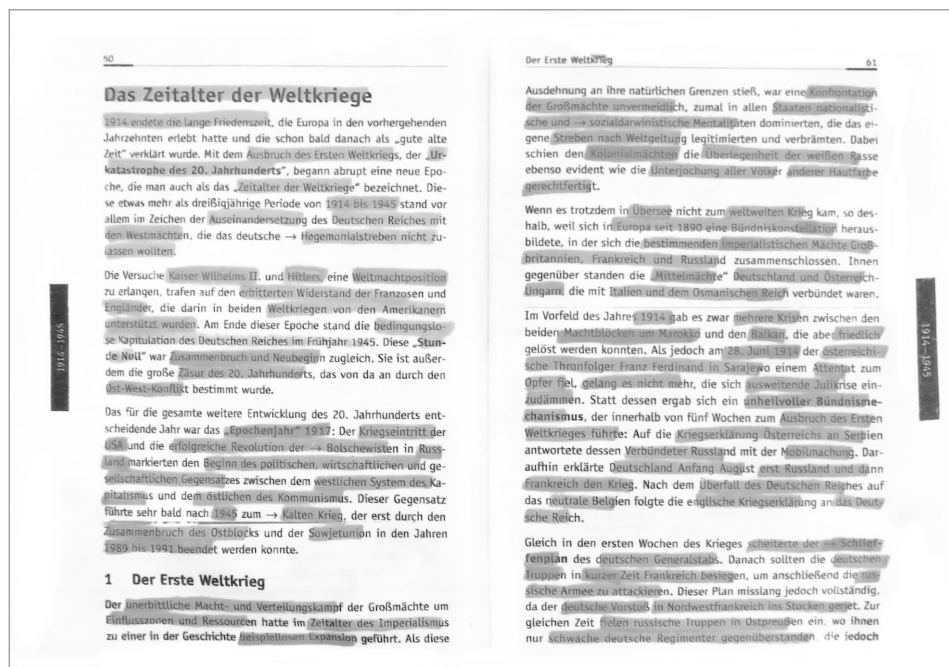


Abb. 6.27: Fotogramm Markiertes Schülerarbeitsblatt (00:45:24 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag))

Man erkennt auf dem Fotogramm den im Unterricht genutzten Fachtext, in dem Textstellen gelb- und grünfarbig markiert worden sind. Man sieht deutlich, dass der Schüler große Teile des Textes farbig markiert hat. Im Umgang mit dem Text verfügt der Schüler über eine Methoden-curriculumsroutine. In dem Fachtext, der im lexikalischen Stil verfasst wurde und komprimiert viele Fakten präsentiert, markiert der Schüler den Großteil des Textes. Der Schüler enaktiert auf performativer Ebene den von der Lehrerin proponierten Umgang mit dem Text, indem er dem Text Wissen entnimmt. Zugleich agiert der Schüler divergent zu den an der Tafel stehenden Arbeitsaufträgen. Wenn der Schüler in dem Text nur Passagen unterstrichen hätte, die eine Antwort auf die Arbeitsaufträge geben würden, müsste der Text deutlich weniger Markierungen enthalten. Die Tatsache, dass mit Hilfe des Textes nur teilweise die Arbeitsaufträge bearbeitet werden können, stört den Unterrichtsverlauf nicht. Die Schüler*innen agieren im Modus des

Schüler*innenjobs. Sie nutzen den Text zur Aneignung von Faktenwissen, die der Text bereithält.

Im weiteren Verlauf der Sequenz dokumentiert sich die kritiklose Entnahme bzw. Reproduktion von Informationen aus dem Text durch die Schüler*innen. Nach einer Phase der Bearbeitung der Arbeitsaufträge im Unterricht in Einzelarbeit durch die Jugendlichen, führt die Lehrerin ein enggeführtes fragend-leitendes Unterrichtsgespräch, in dem die Informationen aus dem Fachtext besprochen werden. Die Stunde endet während dieser Besprechung der Ergebnisse. Insgesamt hat sich im Umgang mit dem Fachtext in diesem Geschichtsunterricht eine Orientierung an vermeintlich gesicherten Fakten gezeigt. Diese Fakten, die der Fachtext bereithält, werden für die Prüfung vorausgesetzt und zeigen die Bedeutung des Fachtextes zur Prüfungsvorbereitung. Die tendenziell verkürzende Präsentation von Fakten im Text entspricht hierbei der Nutzung durch die Jugendlichen und steht in Passung zur Orientierung der Lehrerin.

6.2.2.3 Zusammenfassung

Die Fachtexte werden beim Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ im Unterricht zur Informationsentnahme bzw. -vermittlung zentral genutzt. Die habituelle Praxis im Unterricht ist eine Textnutzung zur Vermittlung von Faktenwissen. Es bleibt beim Umgang mit den Fachtexten bei der Reproduktion von normativen Aussagen, die als Fakten dargestellt und nicht hinterfragt werden. Im Umgang mit den Fachtexten bedeutet diese Orientierung, dass der Text das richtige Wissen bereithalten muss, damit die Schüler*innen dieses Wissen im Modus der Aufgabenerledigung dem Text entnehmen können.

6.2.3 Textbearbeitungsmodus 3: Theorie-Nutzung

Der Textbearbeitungsmodus „Theorie-Nutzung“ ist der dritte rekonstruierte Modus zur Bedeutung des Fachtexts im Unterricht. Wir kehren im Folgenden zur Sequenz „Soziologie“ zurück, die bereits zum Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ in Kapitel 6.1.3 (Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements) herangezogen wurde. Anhand der Analyseergebnisse des in der Sequenz genutzten Arbeitsblattes „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) wird die Bedeutung des Fachtexts für den Lehrmodus der Lehrerin veranschaulicht. Das Kapitel wird mit der Darstellung der Analyseergebnisse einer Arbeitsblattsammlung aus Anthony Giddens Grundlagenwerk „Soziologie“ (Abb. 10.7) fortgeführt, die in der Unterrichtsreihe zentral verwendet wurde. Beendet wird das Kapitel mit der Analyse einer zweiten Sequenz – „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.2) – die in besonderer Weise die Bedeutung der Fachtexte in diesem Lehrmodus veranschaulicht.

6.2.3.1 Sequenz „Soziologie“

Die Schüler*innen erhalten in dieser Sequenz den Arbeitsauftrag, den Gesellschaftsbegriff von Émile Durkheim zu verstehen. Dazu sollen sie auf Fachtexte zurückgreifen, die sie zum Teil aus dem letzten Schuljahr mitgebracht haben. Sie treten in Gruppen zusammen, lesen die Fachtexte zunächst in Einzelarbeit und tauschen sich danach innerhalb der Gruppen über deren Inhalte aus. Die folgende Abbildung zeigt eines der im Unterricht verwendeten Arbeitsblätter mit einem Fachtext über Durkheim, der bereits im Schuljahr zuvor im Unterricht behandelt wurde. Diesen Text hat der Schüler John in einer Mappe mit mehreren weiteren kopierten Fachtexten und Arbeitsblättern mit in den Unterricht der Sequenz „Soziologie“ gebracht. Der Fachtext wird nicht nur in diesem Kapitel als exemplarisches Ergebnis für die Bedeutung der Fachtexte in diesem Unterricht herangezogen, sondern ist auch zentraler Bestandteil des Kapitels 6.3.3, in dem die Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten beim Lernmodus „Reflexion“ exemplarisch analysiert werden.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Analyse des Arbeitsblattes „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) vorgestellt und im Folgenden das Arbeitsblatt des Schülers John gezeigt und analysiert⁶⁶.

Emile Durkheim

Was ist ein soziologischer Tatbestand? - Ein Textexzerpt

Durkheim definiert in diesem Kapitel seines Buches „Regeln der soziologischen Methode“, das erstmalig 1895 erschienen ist, den Gegenstand der Soziologie als einer Wissenschaft. Den sozialen Tatbestand:

Er grenzt den s.T. von den Erscheinungen ab, die im alltäglichen Sprachgebrauch als sozial bezeichnet werden und spezifiziert die Erscheinungen, die in seinen Augen tatsächlich soziale Tatbestände sind (erster Abschnitt). Dafür gibt er eine Reihe von Beispielen, die s.T.e veranschaulichen: Pflichten, Glaubenssätze in der Religion, die Sprache, die Übereinkunft beim Wert von Geldmünzen. Sie alle sind soziale Erscheinungen, von Menschen untereinander getroffene Vereinbarungen, die der einzelne Mensch bei seiner Geburt fertig vorfindet. „Dass sie vor ihm da wären, setzt voraus, dass sie außerhalb seiner Person existieren (106).“ (zweiter Abschnitt)

Die soziale Wirklichkeit außerhalb unserer selbst teilt sich uns dadurch mit, dass sie auf uns Macht und Zwang ausübt. Ignorieren wir ihr Vorhandensein, erleben wir Formen der „Bestrafung“ und auch hier gibt Durkheim viele Beispiele: Wiedergutmachen, Büßen, andere machen sich über mich lustig, sie gehen auf Distanz zu mir, ich mache mich lebensuntauglich, wenn ich mich weigere die einheimische Sprache zu sprechen (oder mit DMark statt Euros bezahlen will), ich bin geschäftsunfähig, wenn ich mich nicht den Zwängen der Wirtschaft unterwerfe. „Selbst wenn ich mich in der Tat von diesen Regeln befreien und sie mit Erfolg verletzen kann, bleibt mir doch der Kampf gegen sie nicht erspart (106).“ Diese „harte“ Wirklichkeit, an der ich mich stoßen und verletzen kann, besteht nicht aus Metall oder Holz, sondern aus Vorstellungen und Handlungen (107). Durkheim möchte diese Erscheinungen der Wirklichkeit als sozial bezeichnen. Sie sind nicht durch die Physik zu ergründen und auch nicht durch die Psychologie, sondern der Gegenstand der Soziologie. Er verfeinert die Definition dieses Bereiches noch. Erstens macht er deutlich, dass sich auch Individualisten nicht der sozialen Wirklichkeit mit ihrem zwanghaften Charakter entziehen können. Zweitens klärt er, dass die Zwänge nicht nur an Institutionen gebunden sind (Recht, Brauch, Sitte, Schule, Arbeitsstelle).

Sie können auch in einem Miteinander vieler Menschen entstehen. Gefühlslagen in einer Menschenansammlung reißen die Einzelnen mit und veranlassen sie zu handeln oder zu fühlen, wie sie dies allein nicht getan hätten. „Sobald sich die Versammlung aufgelöst hat, ... und wir uns allein mit uns selbst finden, erscheinen uns die Gefühlszustände, die wir durchgemacht hatten, als etwas Fremdes, ...“ Wir erfahren dann, dass wir sie eher erlitten als sie selbst gemacht haben (108).“ Er spricht in diesem Zusammenhang noch ein wichtiges Merkmal des sozialen Tatbestandes an: „Zweifelloso kann es geschehen, dass der Druck, den sie (s. T.e, d.V.) ausüben, von dem, der sich ihnen willfährig überlässt nicht empfunden wird“ (108). Wenn das Individuum mit den äußeren Erwartungen, die an es heran getragen wird, eins ist, nimmt es sie gar nicht wahr.

Handwritten notes:
 gesellschaftlich
 nicht an Normen
 halten begründet
 an Verstand
 demnits?
 Gruppenzwang

Abb. 6.28: Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)

⁶⁶ Die formulierende Interpretation zum Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag) (Abb. 6.28) befindet sich im Anhang.

Das Exzerpt als Textgattung wird vorwiegend im universitären Feld verwendet⁶⁷. Der Fachtext auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) ist somit dem wissenschaftlichen Kontext entlehnt. Es werden auf dem Arbeitsblatt wissenschaftliche Begriffe wie „Textexzerpt“ genutzt, ohne dass diese weiter erklärt werden. Dadurch wird das fachliche Niveau des Fachtextes sichtbar. In der Analyse der Unterrichtsinteraktion in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1), die in der gleichen Unterrichtsreihe stattfindet, wurde bereits gezeigt, dass die Lehrerin eine wissenschaftspropädeutische Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements vornimmt. In ihrer Orientierung konnte rekonstruiert werden, dass sie Fachtexte im Unterricht einsetzt, damit die Schüler*innen das fachliche Stundenthema verstehen. In der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1) geht es um das Thema „Desintegration“, das mit Hilfe von Fachtexten aus einer soziologischen Perspektive erschlossen werden soll. Der Fachtext auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) dient also dazu, sich eine wissenschaftliche Theorie selbstständig anzueignen. Die Wahl der Textquelle, auf dessen Grundlage das Exzerpt verfasst wurde, ist typisch für den Lehrmodus der Lehrerin. Es handelt sich um eine wissenschaftliche Monografie eines bedeutenden Soziologen – Émile Durkheim „Die Regeln der soziologischen Methode“ (9. Auflage, 2019). In der erhobenen Unterrichtsreihe wurden ausschließlich Auszüge aus wissenschaftlichen Publikationen von der Lehrerin eingebracht. Auch hierin wird der wissenschaftspropädeutische Umgang mit den Themen der Unterrichtsreihe sichtbar. Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Fachtext ist die in der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) aus einem Geschichtsunterricht in der Q-Phase am Gymnasium Bärnheim rekonstruierte Bedeutung des Fachtextes im Unterricht. Dort wird der Fachtext ausschließlich zur Vermittlung von Faktenwissen genutzt. Der in dieser Sequenz verwendete Fachtext muss diese Fakten zur Verfügung stellen, ohne dabei wissenschaftliche Mindestanforderungen zu erfüllen. Es zeigt sich dort ein Verständnis von Geschichte, das sich monoperspektivisch auf die Vermittlung von Faktenwissen mit dem Ziel der Prüfungsvorbereitung konzentriert. In dem Fachtext auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) werden die Begriffe „soziologischer Tatbestand“ (Überschrift) und „sozialer Tatbestand“ (im Fließtext) äquivalent verwendet, ohne näher darauf einzugehen. Es zeigt sich auch hier ein hohes fachliches Niveau im Fachtext. Dies wird auch an der hohen fachlichen Dichte des Textes sichtbar. Trotzdem werden im Text selbst viele Beispiele verwendet, die das Thema und die Begriffe des Textes veranschaulichen – Beispiele für Bestrafung, wenn man die Regeln der sozialen Wirklichkeit nicht einhält; Beispiele für „Lebensuntauglichkeit“, Beispiele für soziale Zwänge. Es wird sichtbar, dass der Text, trotz seiner fachlichen Dichte, versucht, das komplexe Thema verständlich aufzubereiten. Auf eine graphische Didaktisierung des Arbeitsblatts wird verzichtet. Der Fachtext verfügt über keine Zeilennummern, die bei schulischen Arbeitsblättern in der Regel vorhanden sind. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu den Fachtexten, die in den Sequenzen „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1 und 6.2.1.2) und „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1 und 6.2.1.1) verwendet wurden. Dort wurden die Arbeitsblätter für den Unterricht erstellt und zeichnen sich durch ihre hohe graphische Didaktisierung aus. Auch beim Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Abb. 6.14) aus dem Deutschunterricht an der Herbert-Frahm-Schule wurde der Fachtext zum genannten Kommunikationsmodell für den Schulunterricht erstellt und einem Schulbuch entnommen. Der Verzicht auf eine schulische gerahmte Gestaltung des Arbeitsblatts beim Papier „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“

67 Aus Kontextwissen ist bekannt, dass die Lehrerin dieses Exzerpt erstellt und als „Arbeitsblatt“ im Unterricht eingeführt und an Schüler*innen in der Einführungsphase im Kurs Politik und Wirtschaft verteilt hat. Teile dieser Schüler*innen sind jetzt Mitglieder des Leistungskurses.

(Abb. 6.28) zeigt einen Lehrmodus, in dem den Schüler*innen Verantwortung für den Umgang mit wissenschaftlichen Fachtexten überlassen wird. Die Textnutzung dient der Auseinandersetzung mit den Fachtextinhalten, die nicht weiter für den Unterricht grafisch aufbereitet werden, und die Schüler*innen gehen mit den Fachtexten selbstständig im Unterricht um.

Beim Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) ist kritisch zu sehen, dass Émile Durkheim in der Überschrift als Autor des Texts erscheint und keine klare Trennung zwischen dem Verfasser/der Verfasserin des Exzerpts vorgenommen wurde und dem Werk, über das das Exzerpt verfasst wurde. Die lückenhafte Bibliografie im Umgang mit dem Fachtext im schulischen Unterricht zeigt, dass es Unterschiede zwischen der universitären und schulischen Sphäre gibt. Im universitären Kontext handelt es sich um zentrale Mindestanforderungen in der Lehre, korrekte bibliographische Angaben auf Fachtexten anzugeben, im Kontext Schule sind diese nicht im gleichen Maße relevant. Dies wurde in allen Unterrichten beobachtet, in denen Daten erhoben wurden. Allen im Unterricht verwendeten Fachtexten dieser hier vorgestellten Studie ist gemein, dass sie auf regelorientierte bibliografische Literaturangaben auf den Arbeitsblättern verzichten und unterschiedliche Angaben machen, die keinem erkennbaren Muster folgen. Daran wird im Umgang mit Fachtexten im Schulunterricht sichtbar, dass andere Merkmale im Umgang mit Fachtexten für den Unterricht relevant sind. Exemplarisch am Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) zeigt sich, dass der Text folgende Merkmale beinhaltet, die bedeutsam für den Umgang mit Fachtexten im Schulunterricht sind: Erstens bietet er eine Zusammenfassung zu einem komplexen fachlichen Thema an. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, in dem Text zentrale Begriffe und Passagen zu markieren und über ihn im Unterricht zu sprechen. Hier wird noch detailliert im Kapitel 6.3.3 bei der Dimension Schüler*innen-Tätigkeit – Lernmodus 3 „Reflexion“ eingegangen werden. Zweitens wird sichtbar, dass im Fachtext eine Didaktisierung im Umfang des zu lesenden Textes durch die Wahl der Textgattung (Exzerpt) vorgenommen wurde. Beide Merkmale des im Unterricht eingesetzten Fachtexts konnten beim Einsatz von Fachtexten aus anderen in der Studie erhobenen Unterrichten ebenso rekonstruiert werden. Zu nennen sind hier die Fachtexte „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede“ (Abb. 6.21) und „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Abb. 6.23), die beim Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ (siehe Kapitel 6.2.2) eingesetzt wurden. Aber gerade im Fallvergleich zu den in den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1, 6.2.2.1), „Organon-Modell“ (6.1.2.2) und „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) verwendeten Texten zeigt sich hier deutlich, dass obwohl die Gestaltung des Textblattes nachlässig ist und Leerstellen, wie eine fehlende korrekte bibliografische Angabe, enthält, ein dem wissenschaftlichen Kontext entlehnter, anspruchsvoller Text im Unterricht verwendet wird. Was aber hier bereits durch Unterstreichungen und mit Bleistift ergänzten Kommentaren des Schülers John auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) sichtbar wird, ist, dass die Texte von den Schüler*innen dazu genutzt werden, sich wissenschaftliche Theorien anzueignen. Sie setzen sich reflexiv mit den Fachtextinhalten auseinander, was sich deutlich an dem Kommentar „Chemnitz“ zeigt. Indem John versucht, die fachlichen Inhalte der Theorie Durkheims auf seine Lebenswelt anzuwenden, zeigt sich seine fachliche Eigenkonstruktion im Umgang mit den fachlichen Inhalten des Fachtextes. Dass er mit seinem Kommentar auf die Ausschreitungen in Chemnitz im August 2018 (drei Wochen vor der Datenerhebung) (u. a. Gensing 2022) verweist, wird in Kapitel 6.3.3.2 rekonstruiert.

Insgesamt dokumentiert sich eine hybride Gestaltung des Arbeitsblatts „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28). Einerseits hat der Text durch die Verwendung von Fachsprache

und der Wahl der Textgattung (wissenschaftliches Exzerpt) eine wissenschaftliche Orientierung. Andererseits ist der Text inhaltlich ähnlich didaktisiert, wie in anderen Fachunterrichten, da in ihm das Thema zusammenfassend dargestellt ist, durch Beispiele vereinfacht dargelegt wird und er in seiner Textmenge stark reduziert wurde. Zudem fehlt auf dem Arbeitsblatt eine korrekte wissenschaftliche Literaturangabe.

6.2.3.2 Fachtexte „Giddens Devianz“

Auch bei weiteren Fachtexten, die in der erhobenen Unterrichtsreihe „Abweichendes Verhalten“ eingesetzt wurden, konnte rekonstruiert werden, dass die Fachtexte im Unterricht dazu genutzt wurden, sich wissenschaftliche Theorien anzueignen. Besonders eindrücklich lässt sich dies an der Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Giddens 1995)⁶⁸ veranschaulichen (siehe Anhang Abb. 10.7).⁶⁹

Beim Text handelt es sich um einen wissenschaftlichen Beitrag aus einem soziologischen Fachbuch. Anders als bei allen anderen Fachtexten, die in den erhobenen Unterricht eingesetzt wurden, wurde bei der Textblattsammlung „Giddens Devianz“ vollständig auf eine Didaktisierung verzichtet. Stattdessen wurde ein Originaltext in umfangreicher Länge verwendet. Ebenso wurden, anders als bei den in den Sequenzen „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2), „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1), „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1, 6.2.2.1) und „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) eingesetzten Arbeitsblättern, auf die Formulierung von Arbeitsaufträgen verzichtet. Der Umgang mit dem Fachtext sowie der Verzicht auf Arbeitsaufträge auf den Papieren zeigen, dass der Fachtext als Text im Zentrum des Unterrichts steht. Es wird den Schüler*innen zugetraut, sich mit einem langen wissenschaftlichen Auszug aus einem wissenschaftlichen Grundlagenwerk im Unterricht zu beschäftigen, um die darin enthaltenen soziologischen Theorien zum grundständigen Thema der Unterrichtsreihe „Abweichendes Verhalten“ zu verstehen. Genau wie beim Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) dienen die Fachtexte „Giddens Devianz“ dazu, sich wissenschaftliche Theorien anzueignen. Diese rekonstruierte Bedeutung der Fachtexte im Unterricht ist anders als bei den rekonstruierten Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ und „Fakten-Nutzung“. Dort hatten die Fachtexte entweder keine fachlich vermittelnde Funktion im Unterricht (siehe Sequenzen „Al Gore“ und „Utopien“, Kapitel 6.2.1) oder dienten der Entnahme von Wissen, nicht dem Verständnis der Fachtexte (siehe Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Zeitalter der Weltkriege“, Kapitel 6.2.2).

Die Fachtexte „Giddens Devianz“ könnten ebenso gut in der universitären Lehre verwendet werden und weisen keinen Unterschied zu deren dortiger Nutzung auf. In allen anderen Fällen wurden Didaktisierungen bei den Arbeitsblättern vorgenommen. Die Fachtexte entstammten entweder Schulbüchern („Al Gore“, Kapitel 6.1.1 und 6.2.1.1; „Utopien“, Kapitel 6.1.1.1 und 6.2.1.2; „Organon-Modell“, Kapitel 6.1.2.2) und/oder wurden durch die Lehrpersonen noch weiter didaktisiert („Dreißigjähriger Krieg“, Kapitel 6.2.2.1; „Vertreter der Aufklärung“, Kapitel 6.3.2.1), indem zum Teil der Originaltext stark verkürzt und teilweise Zeilennummern ergänzt wurden. Ein im Unterricht eingesetzter Fachtext entstammte sogar einem Lernhilfswerk, das speziell für die Nutzung von Schüler*innen im Selbstlernbereich konzipiert wurde

68 Aktuelle Ausgabe: Giddens et al. (2009): Soziologie. 3. überarb., aktualisierte Auflage. Graz, Wien: Nausner & Nausner.

69 Die formulierende Interpretation zum 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag) (Abb. 10.7) befindet sich im Anhang.

(8. Arbeitsblatt „Zeitalter der Weltkriege“, Abb. 6.23). Die Verwendung eines Fachtexts dieser Länge im Unterricht ist in dieser hier vorgestellten Studie einzigartig. In allen anderen Fällen waren die Texte vom Umfang her deutlich kürzer, nie länger als zwei DIN A4 Seiten. Dass der wissenschaftliche Text des Teilkapitels „Abweichendes Verhalten“ aus der Monografie von Anthony Giddens „Soziologie“ in großem Umfang an die Schüler*innen zum Lesen gegeben wird, zeigt deutlich die wissenschaftspropädeutische Orientierung der Lehrerin. Insgesamt lässt sich anhand dieser im Unterricht verwendeten Textblattsammlung zeigen, dass den Schüler*innen zugemutet wird, sich einem langen anspruchsvollen Fachtext zu widmen. Hinsichtlich der Bedeutung des Fachtextes im Unterricht wird dadurch sichtbar, dass Texte dazu dienen, sich mit komplexen wissenschaftlichen Theorien auseinanderzusetzen.

Dass die Lehrerin bei der Auswahl der im Unterricht eingesetzten Fachtexte strategisch und planvoll vorgeht, zeigt die folgende Sequenz „Anomie“, in der die Lehrperson den Schüler*innen im Unterricht eine Anleitung zur Textkritik gibt.

6.2.3.3 Sequenz „Anomie“

Die Sequenz „Anomie“ wurde am zweiten Erhebungstag aufgenommen. In der vorherigen Doppelstunde wurde der Gesellschaftsbegriff von Émile Durkheim behandelt und das Stundenthema „Desintegration“ aus dieser soziologischen Perspektive analysiert (siehe hierzu Sequenz „Soziologie“, Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1). Am Ende dieser Doppelstunde wird ein weiterer Fachtext „Anomie“, der ein Auszug aus der Monografie von Barley „Grundzüge und Probleme der Soziologie“ aus dem Jahr 1977 (Barley 1978)⁷⁰ ist, in Teilen von einem Schüler laut vorgelesen. Damit endet die Stunde am ersten Erhebungstag. Die folgende Sequenz „Anomie“ setzt zum Beginn der Stunde am zweiten Erhebungstag ein:

Ausschnitt aus der Sequenz „Anomie“ (3. Unterrichtsvideo 00:09:30-00:11:47)

- Le: Wir hatten gestern angefangen, (.) zum Anomiethe-ma zu arbeiten; erinnert Ihr euch? also wir hams praktisch gar nicht so erwähnt, und ich hatte Euch schon den Text zur Verfügung gestellt, zur Anomie (.) einen kleinen Ausschnitt der aber (.) der aber **nicht** besonders gelungen war nicht sehr gu:t, dieser Ausschnitt, ähm (.) jetzt geb ich erstmal Euch, die (.) du warst da Ihr habt den; (.) das ist der, genau
- Me: ((Murmeln))
- Le: (Die fehlt noch ne,)
- Mehmet: LWie bitte,
- Jane: (Birgit das ist) von Christina;
- Mehmet: L();
- Samo: (2) Wir sollen das gleich ();
- Me: ((Murmeln))
- Jane: L@(.)@
- Zeynep: Wir gucken uns jetzt (.) die rechte Seite an;
- Emma: LAch wie sü:ß;
- Le: Ge-nau die rechte Seite und das war ein Text ((?f: Husten)) in dem ()-äh Durk- ansatzweise ja beschrieben wird, um was es bei Anomie geht, äh der is viel zu zerrissen:, um allzu viel ((?f: Husten)) zu verste:hen, das Interessante ist, man findet nicht lei:cht (.) schne::ll oder man findet nicht leicht, einen Text, der beschreibt, wa- um was es bei Anomien ge:ht der kurz, und knapp is; (.) äh:m natürlich kann man im Internet nachgucken, und dann schmeißt Wikipedia und Google und alle schmeißen auch ne Definition raus, das ist kein Problem,

70 Es konnte keine Auflage aus dem Jahr 1977 gefunden werden. Aus dem Grund wird hier auf die letzte veröffentlichte Ausgabe aus dem Jahr 1978 (8. Auflage) verwiesen.

- Anomie taucht auf, aber ihr könnt mit diesen Definitionen die sind so oberflächlich, kann man nicht viel anfangen; kann man nicht gut arbeiten; und äh:m von daher ist e- sind die (.) komisch zerrissenen Sätze die da stehen schon gar nicht so schlecht, hab ich dann gemerkt, nachdem ich mich nochmal an die Recherche gemacht hab, jetzt hab ich aber noch was gefunden das mir besser gefällt, aus dem Schulbuch äh von 1973 ha ha ha ha; wie alt wart ((Me: @(.).@)) ihr da, (.) und ä::h @(.).@
- ?m: L()
- Le: Irgendwie noch gar nicht gedacht, wahrscheinlich, ((Me: @(.).@)) u:nd äh::m und das war in Englisch und ich hab's euch aber übersetzt; (.) weil ich dachte wer weiß;
- Nele: LSehr gut;
- Le: So; nimm mal ein Blatt und (greif mal zu) (3) äh::m (3)

In ihrer Moderation macht die Lehrerin kenntlich, welche Schwierigkeiten sie hatte, einen Fachtext zum Begriff „Anomie“ zu finden, der sie fachlich zufriedenstellt und zugleich schulischen Ansprüchen genügt. Hierbei offenbart sie ihre zirkulären Suchbewegungen. Den Text zum Thema „Anomie“, den sie zunächst gefunden hat, stellt sie durch seine schwierige Darstellung – „der ist viel zu zerrissen; um allzu viel ((?f: Husten)) zu verstehen;“ (Anomie 3. Unterrichtsvideo 00:09:30-00:11:47), als nicht besonders geeignet für den Einsatz im Unterricht dar. Auf der weiteren Suche nach geeigneteren Texten zum Thema „Anomie“ im Internet macht sie gegenüber den Schüler*innen kenntlich, was ihrer Meinung nach das Problem mit den von ihr im Internet gefundenen Texten war:

„das Interessante ist, man findet nicht leicht (.) schne::ll oder man findet nicht leicht, einen Text, der beschreibt, wa- um was es bei Anomien geht der kurz, und knapp is; (.) äh:m natürlich kann man im Internet nachgucken, und dann schmeißt Wikipedia und Google und alle schmeißen auch ne Definition raus, das ist kein Problem, Anomie taucht auf, aber ihr könnt mit diesen Definitionen die sind so oberflächlich, kann man nicht viel anfangen; kann man nicht gut arbeiten;“ (Anomie 3. Unterrichtsvideo 00:09:30-00:11:47).

In diesem Sequenzausschnitt zeigt sich die besondere Art und Weise, wie sie ihren Lehrmodus gestaltet. Sie erläutert detailliert, welche Anforderungen ein gelungener wissenschaftlicher Fachtext für ihren Unterricht erfüllen muss und gibt den Schüler*innen zugleich eine Anleitung zur Textkritik. Texte müssen demnach Qualitätskriterien erfüllen, die die mit den Suchmaschinen „Google“ und „Wikipedia“ gefundenen Fachtexte nicht erfüllen. Sie analysiert, warum die von ihr im Internet gefundenen Fachtexte nicht geeignet sind, sich den soziologischen Begriff „Anomie“ zu erschließen – „ihr könnt mit diesen Definitionen die sind so oberflächlich, kann man nicht viel anfangen; kann man nicht gut arbeiten;“ (Anomie 3. Unterrichtsvideo 00:09:30-00:11:47). Hierdurch zeigt sich, dass Fachtexte in ihrem Lehrmodus ein eigenständiges Medium darstellen. Durch das Lesen eines Fachtexts müssen die Schüler*innen in die Lage versetzt werden können, sich eine wissenschaftliche Theorie anzueignen. „Oberflächliche“ Definitionen, wie sie sie in Internetdokumenten gefunden hat, scheiden aus diesem Grund für den Einsatz in ihrem Unterricht aus. Die weitere Erläuterung ihrer zirkulären Suchbewegung führt sie schließlich wieder zum ursprünglich gefundenen Text mit seiner schwer zugänglichen Darstellung, und sie erkennt, dass dieser auf der Ebene des Inhalts den Begriff „Anomie“ gut definiert: „von daher ist e- sind die (.) komisch zerrissenen Sätze die da stehen schon gar nicht so schlecht, hab ich dann gemerkt, nachdem ich mich nochmal an die Recherche gemacht hab;“ (Anomie 3. Unterrichtsvideo 00:09:30-00:11:47). Sie zeigt hierdurch ihr Wissenschaftsverständnis, indem sie im Unterricht Fachtexte einsetzt, die unabhängig von ihrer Zugänglichkeit und ihrem Alter

positiv bewertet werden, sofern sie die aktuellen wissenschaftlichen Qualitätskriterien weiterhin erfüllen. Sowohl die Auszüge von Delbert Barley von 1977 (Barley 1978) als auch der Text, den sie im weiteren Verlauf der Sequenz an die Schüler*innen verteilt, von Peter und Brigitte Berger „Sociology“ aus dem Jahr 1972 (Berger und Berger 1972) sind Ausdruck ihres Wissenschaftsverständnisses. Sie nutzt für ihren Unterricht Auszüge aus einem englischen Fachtext eines wissenschaftlichen Fachbuchs, den sie für so geeignet für ihren Unterricht hält, dass sie ihn für die Schüler*innen übersetzt. Somit ist der Fachtext das zentrale Medium, mit dessen Inhalten sich reflexiv im Unterricht auseinandergesetzt wird. Durch ihre detaillierte Anleitung zur Textkritik konnte rekonstruiert werden, dass die Lehrerin im Modus der Wissenschaftspropädeutik agiert und dass Fachtexte in diesem Lehrmodus die Bedeutung haben, dass sich die Schüler*innen mit ihnen wissenschaftliche Theorien aneignen können.

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird der Fachtext „Anomie bei Durkheim“ gemeinsam gelesen und die Theorie von Durkheim zu „Anomie“ im gemeinsamen Unterrichtsgespräch erschlossen, indem der Fachtext im Unterricht passagenweise vorgelesen wird und die Inhalte besprochen werden. Die Sequenz endet, nachdem der gesamte Text im Unterrichtsgespräch besprochen wurde.

6.2.3.4 Zusammenfassung

In dem Textbearbeitungsmodus „Theorie-Nutzung“ werden Fachtexte im Unterricht dazu genutzt, sich wissenschaftliche Theorien anzueignen. Die Textnutzung findet im Modus einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Fachtextinhalten statt. Hierzu steht das Lesen des Fachtexts im Fokus des unterrichtlichen Umgangs mit den Texten. Die habituelle Praxis ist, dass das Lesen zum Verständnis der Fachtextinhalte genutzt wird. Anders als bei den anderen beiden Modi zur Bedeutung des Fachtexts im Unterricht steht hier der Fachtext für sich allein und wird nicht durch Arbeitsaufträge, die in Produkte münden sollen, erweitert. Die fachliche Wissensvermittlung – das Verstehen von wissenschaftlichen Theorien – wird von der Lehrperson an den Fachtext delegiert. Das Lesen der Fachtexte ist in diesem Unterricht zentral und geschieht zum Selbstzweck. Die Fachtexte sind zum Teil nicht didaktisiert und dem universitären Kontext entlehnt.

6.3 Dimension: Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten

Diese Dimension zeichnet sich dadurch aus, den Lernmodus der Schüler*innen im Umgang mit den im Unterricht eingesetzten Fachtexten zu rekonstruieren. Dazu werden im Folgenden die Ergebnisse der Rekonstruktion „Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten“ anhand von exemplarischen Fällen veranschaulicht. Dabei geht es darum, dass jeweils Typische (u. a. Sprechen über Textthemen, Texten Wissen entnehmen, Textinhalte verstehen, Texte markieren) aus den aus den Analysen rekonstruierten Lernmodi „Fachkommunikation“ (Kapitel 6.3.1), „Wissensentnahme“ (Kapitel 6.3.2) und „Reflexion“ (Kapitel 6.3.3) darzulegen und die Modi in ihrer jeweiligen Spezifik vorzustellen.

6.3.1 Lernmodus 1: Fachkommunikation

Dieser Lernmodus zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten bestimmte Handlungen vollziehen (u. a. Markieren von Texten, Diskussion über Textinhalte) und dabei eine spezifische habituelle Orientierung im Umgang mit den Fachtexten (Orientierung an fachlicher Kommunikation) rekonstruiert werden konnte.

Dazu wird im Folgenden ein letztes Mal zu den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1 und 6.2.1.1) und „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1 und 6.2.1.2) zurückgekehrt, anhand derer bereits in der Dimension des Lehr-Lern-Arrangements der Lehrmodus „Strukturierung“ (Kapitel 6.1) und in der Dimension der Bedeutung des Fachtextes im Unterricht der Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ (Kapitel 6.2.1) veranschaulicht wurde. Beide Sequenzen entstammen dem evangelischen Religionsunterricht eines Grundkurses in der Q1-Phase des Woyzeck-Gymnasiums, in dem eine Ausstellung zum Thema „Wie kann Zukunft aussehen“ im Rahmen der gleichnamigen Unterrichtsreihe erstellt werden soll. Beide Sequenzen wurden am ersten Erhebungstag im ersten und zweiten Teil der Doppelstunde entnommen. Zunächst wenden wir uns der Sequenz „Al Gore“ zu.

6.3.1.1 Partnerarbeit in der Sequenz „Al Gore“ und Gruppendiskussion „Religion“

Das folgende Gespräch zwischen den Schülerinnen Lia und Pia, das mit Hilfe von Audioaufnahmegeräten im Unterricht aufgezeichnet wurde, fand unmittelbar auf die Äußerung des Arbeitsauftrags durch die Lehrerin statt (siehe Ausschnitt aus der Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45)). Beide Schülerinnen haben bisher über Möglichkeiten gesprochen, die Ausstellung zu planen. Lia schlug vor, Fotos und Skizzen zu machen, die in die Ausstellung integriert werden könnten. Verschiedene Gegenstände sollten auf der einen Seite den Status quo der Umwelt darstellen – Blumen, eine Wiese, die auf der anderen Seite der Ausstellung – der Zukunftsseite – anders dargestellt werden sollten („verdorrtes Gras [...]“), so wie die Schülerinnen sich diese zukünftig vorstellen. Die folgende Sequenz beginnt, nachdem die Schülerinnen ungefähr fünf Minuten in Partnerarbeit zusammengesessen und miteinander gesprochen haben:

Sequenz „Al Gore“ (1. Unterrichtsvideo 00:25:46-00:26:28)

- Lia: Weißt du so machen wir das, dann können wir es aber auch mit mehreren Gegenständen machen
- Pia: Du weißt dass wir das jetzt machen sollen wir können jetzt nich einfach nach draußen gehn und Fotos machen
- Lia: ↳Nein,
- Pia: Hast du nächste Woche Zeit,
- Lia: Fotos machen, (2) skizzieren, wollte ich
- Pia: ↳ Du hast heute Fotos,(.) achso skizzieren (.) schuldigung,
- Lia: Das müssen wir doch nicht jetzt machen, (.) wir sollens doch da aufhängen, (.) in drei Wochen
- Pia: Achso
- Lia: @(.)@ (2) was hast du gesagt mit Wiese und wunderbarem Gras, und Blümchen, und Bäumchen,
- Pia: Hoah, wir machen eine Seite n Pferd n normales Pferd, (.) und auf der anderen Seite ist es nur ein Skelett;
- Lia: Eh ok das hat jetzt nix mehr mit wie kann die Zukunft aussehen zu tun @aber@,
- Pia: Doch, alle sterben (.) und Wasser ist nicht mehr da oh ne ist zu viel Wasser (.) egal (.) wir haben nur noch eh wir haben nur noch Salzwasser;
- Lia: (4) Aber trotzdem machen wir noch ne Fotoserie,

Die Schülerinnen Lia und Pia besprechen Ideen für die Gestaltung einer Ausstellung zum Thema „Wie kann Zukunft aussehen“. Auf immanenter Ebene geht es darum mögliche Beispiele zur Gestaltung auszuloten und hierbei auf verschiedene Materialien – Skizzen, Fotografien – zurückzugreifen. Hierbei zeigt sich die eigenverantwortliche Planung durch die beiden Schülerinnen. Es geht weniger um das Verfassen einer Mindmap, was von der Lehrerin gefordert

wurde, als um die Bearbeitung des Aufgabenteils, der die Planung einer Ausstellung einfordert. Es ist zu beobachten, dass hierbei das Thema der Ausstellung im Mittelpunkt der Schülerinnenüberlegungen steht. Der Text spielt für sie keine Rolle.

Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Text ist die in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort ist der Text in der Gruppenarbeit der Schüler*innen so zentral, dass er zwischen den Schüler*innen hin und hergereicht und passagenweise daraus zitiert wird.

Hier in der Sequenz „Al Gore“ übernehmen die Schülerinnen lediglich die Themen der Umweltverschmutzung und der negativen Perspektive auf die Zukunft aus dem Fachtext, ohne ihn aktiv zu nutzen. Dies wird an der Äußerung von Pia in Bezug auf das Artensterben durch eine Salzwasserüberflutung sichtbar, in der sie sich indirekt auf das Gedicht bezieht – „[...] Ein schwimmender Kontinent verschwinden [...]“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:25:46-00:26:28).

Im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt die Planung eines Treffens außerhalb des Unterrichts zum Gestalten einer Fotoserie Engagement der Schülerinnen in Bezug auf das Abliefern eines Arbeitsergebnisses. Es ist zu beobachten, dass das Thema des Unterrichts anschlussfähig für die Schülerinnen ist und kreative Ideen der Gestaltung anregt. Die Schülerinnen zeigen Engagement in Bezug auf die Erstellung von Produkten für die Ausstellung. Es sollen Fotos gemacht und Skizzen erstellt werden. Es wird zwar kein konkretes Treffen vereinbart, aber schon über mögliche Termine verhandelt. Die Schülerinnen zeigen hier Kompetenzen der Selbstorganisation.

Die Exemplifizierungen der Schülerinnen umfassen Beispiele von der Zerstörung der Natur, die auch im Gedicht eine zentrale Rolle spielen. Die Schülerinnen übernehmen diese Perspektive auf die Zukunft und agieren somit komplementär zur Orientierung der Lehrerin, die ebenfalls eine negative Sichtweise auf die Zukunft in dem geleiteten Unterrichtsgespräch fokussiert („ich greif jetzt einfach mal einen Punkt an auf den Sie genannt haben, dass was der Klimawandel“ – Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:15:50-00:16:39). Bei der Analyse des Arbeitsblattes „Wie kann Zukunft aussehen“ (Abb. 6.18) wurde zudem rekonstruiert, dass das Arbeitsblatt durch seine Gestaltung – Bild von grauer Landschaft mit Gewitterwolken und Gedicht, das den Untergang der Menschheit und Natur thematisiert eine negative Sichtweise auf die Zukunft einnimmt. Die Schülerinnen verzichten darauf, weitere Perspektiven auf die Zukunft zu entwickeln. Es zeigt sich, dass das Arbeitsblatt eine apokalyptisch anmutende Sichtweise auf die Zukunft produziert, die von den Schülerinnen übernommen wird, so wie es auch bei der Abbildung 6.2 „Mindmap eines Schülers“ (siehe Kapitel 6.1.1.1) analysiert wurde. Hierdurch findet zwar die kreative Planung einer Ausstellung statt, diese verbleibt jedoch thematisch innerhalb des durch das Arbeitsblatt aufgeworfenen Inhalts. Es zeigt sich eine Orientierung an den Inhalten des Arbeitsblattes. Eine freie Bearbeitung des Themas und der Beantwortung der Frage zur Unterrichtsreihe findet inhaltlich nicht statt. In der Analyse der Interaktion zeigt sich, dass das Arbeitsblatt eine fachliche Setzung vornimmt, indem es eine Perspektive auf die Zukunft entwirft, von der sich die Schülerinnen nicht distanzieren. Eine Analyse des Gedichts findet durch die Schülerinnen nicht statt. Es werden vielmehr Alltagsvorstellungen von ihnen produziert, die durch das Gedicht angeregt wurden, aber zu keinem religiösen Diskurs über das Thema führen. Obwohl die Aufgabe eine Ausstellungsplanung fordert, verbleibt die Tätigkeit der Schülerinnen auf der Ebene der Ideensammlung ohne deren Konkretisierung.

Das Gespräch zwischen Lia und Pia wurde exemplarisch ausgewählt, weil sich hier zeigt, dass das Unterrichtsthema anschlussfähig für die Jugendlichen ist und die kreative Aufgabe, die zwar

von der Lehrerin im Nachhinein nicht eingefordert wird, von den Schülerinnen Lia und Pia engagiert bearbeitet wird. Hierbei ist auffällig, dass der Fachtext zur Bearbeitung des Arbeitsauftrags im Gespräch zwischen den Schülerinnen keine Rolle spielt.

In der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements wurde bereits rekonstruiert, dass die Lehrerin auf einen religiösen Diskurs in Bezug auf das fachliche Thema verzichtet. Sie tut dies, indem sie divergent zum Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ die Arbeitsaufträge, die auf dem Arbeitsblatt stehen, selektiert und abwandelt. Zudem erläutert sie im Unterrichtsgespräch gegenüber den Schüler*innen, dass die Bestandteile der zu bearbeiteten Aufgaben, die eine religionsspezifische Analyse der Thematik und Auseinandersetzung mit dem Gedicht eingefordert hätten, lediglich zur Auswahl stehen, aber nicht zwingend von den Schüler*innen bearbeitet werden müssen:

„das heißt Ihre Aufgabe ist es erstmal diese Mindmap zu machen und Sie ham unten drunter, (.) noch so n paar Inspirationen (.) da können Sie sich dran halten Sie können aber auch sagen wenn Sie ganz andere Schwerpunkte setzen möchten (.) machen Sie sich frei dafür“ (Al Gore 1. Unterrichtsvideo 00:19:19-00:20:45).

Dass der von der Lehrerin angebotene Fachtext für die Schüler*innen keine weitere Rolle spielt, zeigt sich auch in dem folgenden Ausschnitt aus der mit Teilen der Klasse stattgefundenen Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussion wurde im Anschluss an die sechsstündige Unterrichtsreihe mit sieben Schüler*innen durchgeführt, darunter die drei Mädchen Freya, Pia und Anna und die vier Jungen Emil, Peter, Paul und Ben. Die Schüler*innen sind zwischen 17 und 18 Jahren alt. Die Schüler*innen der Gruppe „Religion“ vollführen eine Diskussionspraxis, die eine hohe interaktive Dichte aufweist.

Die Diskussionsleitung eröffnete die Gruppendiskussion mit dem Auftrag an die Jugendlichen, über die in der Unterrichtseinheit behandelten Fachtexte zu sprechen. Die Diskussion gestaltet sich daraufhin lebhaft und selbstläufig. Die Schüler*innen gehen in der Diskussion alle im Unterricht behandelten Fachtexte nacheinander durch. Sie klären Verständnisfragen zu Begriffen und Inhalten der Fachtexte und bewerten die im Unterricht behandelten Texte. Dabei sind die Schüler*innen permanent im Gespräch, es kommt nur selten zu kurzen Redepausen. Die Texte liegen vor den Teilnehmer*innen der Gruppe auf dem Tisch. Nach ungefähr 80 Minuten, in denen die Schüler*innen über die Texte gesprochen haben, stellt die Diskussionsleitung die Nachfrage, wie die Schüler*innen die einzelnen Fachtexte, die in der Unterrichtsreihe behandelt haben, bewerten. Die Sequenz beginnt mit der Beantwortung dieser Frage durch die Gruppe. Sie gehen nacheinander die behandelten Texte durch. Das Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (Abb. 6.18) war das erste, mit dem sich die Schüler*innen in der Unterrichtsreihe beschäftigt haben.

Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Religion“ (00:51:10-00:53:32)

Freya: Erster Text Leute (.) wie kann Zukunft aussehen

Emil: Das war (.) des dieses Gedicht

Pia: Aber äh damit ham wir uns jetzt gar nicht so genau auseinandergesetzt

Peter: ↳Dazu ham wir aber auch noch
n Film geschaut oder nich

Anna: Das fand ich jetzt war nich ma

Peter: ↳Des war

Anna: des war kein anspruchsvoller Text

Peter: ↳Des

Y: °Pscht°

- Anna: Des war einfach nur ne (.) n n (.) Gedicht mit ner (.) Frage,
 Freya: Es war (.) es war halt wirklich ne Einleitung in des Thema
 Ben: ^LDes hat alles offengelassen
 Freya: Einfach als (.) Einleitung weil (.) so (.) so ne (.) aku- (.) (aktuell gibt es keine) wirklichen
 Zukunftshoffnungen
 Anna: Ich fand=s ganz gut; ich geb dem so ne Zwei,
 Paul: Des war n einfacher Text halt
 Anna: ^LZwei minus
 Emil: () (.) () von Zehn geben
 Pia: Ich find dass ich=s so n bisschen schade fande
 Emil: ^LGib ne Von-Zehn-Bewertung
 Pia: Dass wir das Gedicht nicht so wirklich mal analysiert haben; weil des hätte schon viel () gegeben

Auf immanenter Ebene ordnen die Schüler*innen das Gedicht komplementär zum Lehr-Lern-Arrangement der Lehrerin ein. Der Text an sich hat für die Jugendlichen keine fachlich vermittelnde Funktion. Er spielt für sie keine Rolle und wird auch nicht weiter thematisiert.

Das Gedicht diente der „Einleitung in des Thema“ (GD Religion 00:51:10-00:53:32). Der Text stellte demnach ein durch die Lehrerin offeriertes Angebot dar, das von den Schüler*innen dazu genutzt wurde, sich in die Unterrichtsthematik einzufinden. Darüber hinaus hat der Fachtext für die Schüler*innen keine weitere Funktion gehabt.

Die inhaltliche Positionierung, die das Gedicht in Bezug auf die Thematik „Zukunft“ einnimmt, wird von den Schüler*innen nicht übernommen – der Text habe „alles offen gelassen“ (GD Religion 00:51:10-00:53:32). Die Schüler*innen integrieren das Gedicht in die damit verbundenen Tätigkeiten, damit beziehen sie sich auf die primäre Rahmung der Aufgaben, womit die Aufgabenstellung den Umgang mit dem Fachtext formt. Dass das Gedicht eine inhaltliche Setzung in Bezug auf die Unterrichtsfrage „Wie kann Zukunft aussehen“ vornimmt, zeigte sich in der Analyse der Mindmap eines Schülers (siehe Abb. 6.2, Kapitel 6.1.1.1) und in der Partnerarbeitsphase der Schülerinnen Mia und Tea (Sequenz „Al Gore“, Ausschnitt 00:25:46-00:26:24). Die Schüler*innen aus der Gruppendiskussion erkennen den Umstand, dass die freie Planung einer Ausstellung zum Stundenthema durch die Gestaltung des Arbeitsblatts und die Wahl des Gedichts, nur schwer realisierbar ist, nicht an. Es konnte bereits bei der Analyse des Arbeitsblattes rekonstruiert werden (siehe Kapitel 6.1.1 und 6.2.1.1), dass der Text eine thematische Setzung vornimmt, die nicht weiter im Unterrichtsgespräch mit der Lehrerin thematisiert wird. Dies führt dazu, dass der Text in diesem Unterricht den inhaltlichen Rahmen vorgibt. Das benennt die Gruppe in der Diskussion: „Es war (.) es war halt wirklich ne Einleitung in des Thema“ (GD Religion 00:51:10-00:53:32).

Aber Pias Äußerung: „Ich find dass ich=s so n bisschen schade fande dass wir das Gedicht nicht so wirklich mal analysiert haben; weil des hätte schon viel ()“ (GD Religion 00:51:10-00:53:32) zeigt, dass die Jugendlichen durchaus eine Analyse des Gedichts im Unterricht gewünscht und benötigt hätten. Dass man sich im Unterricht nicht auf analytischer Ebene mit dem Gedicht beschäftigt hat, kritisiert sie. Die selektive Bearbeitung der auf dem Arbeitsblatt vorhandenen Arbeitsaufträge forderte eine Analyse des Gedichts nicht ein. Durch den Lehrmodus der Lehrerin wurde der Fachtext als Angebot an die Schüler*innen in den Unterricht eingebracht, aber durch die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements von der Lehrerin nicht weiter genutzt, so dass die Bedeutung des Fachtextes im Unterricht nicht mehr vorhanden war und einer „Nicht-Nutzung“ entsprochen hat.

Dieser Umgang mit dem Gedicht ist sowohl auf fachlicher Ebene als auch auf Ebene des Umgangs mit der Textgattung problematisch. Es wird mit dem Gedicht wie mit einem Infor-

mationstext im Unterricht umgegangen, was bei den Schüler*innen zu Irritationen führt. Dies wird zwar von Pia in der Gruppendiskussion kritisiert, führt aber zu keinen weiteren Handlungen innerhalb der Gruppe während der Gruppendiskussion. So verbleibt Pias Äußerung auf der Ebene der Äußerung von Kritik, und führt nicht zu einer fachlichen inhaltlichen Auseinandersetzung, wie beispielsweise einer in der Gruppe gemeinsam durchgeführten Gedichtsanalyse.

Kontrastierend zu diesem Umgang mit den Fachtexten in der Gruppendiskussion sind die aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ (Kapitel 6.3.3.2), die mit Schülern aus einem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule durchgeführt wurde, rekonstruierten Orientierungen. Darin nutzen die Schüler den Fachtext für die Reflexion und konstruieren eigene Wissensvorstellungen, indem sie beispielsweise die dem Fachtext enthaltenen soziologischen Theorien auf reale Beispiele ihrer Lebenswelt anwenden. Hier beim Lernmodus Fachkommunikation werden durch die inhaltliche Rahmung der Lehrperson in Bezug auf die Ausgabenstellung zum Text und die Wahl der Textgattung (ein Gedicht) Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit dem Text eingefordert, in denen das Sprechen über den fachlichen Unterrichtsgegenstand, der durch den Text vorgegeben ist, von den Schüler*innen durchgeführt wird, ohne dabei auf den Text konkret Bezug zu nehmen und diesen darüberhinausgehend zu nutzen.

6.3.1.2 Sequenz „Utopien“

Im Folgenden wird auf die Sequenz „Utopien“, die zweite Sequenz aus dem Religionsunterricht, eingegangen. In dieser Sequenz ist in besonderer Weise die performative Praxis der Schüler*innen mit den Fachtexten zu rekonstruieren. Es werden exemplarisch zwei Fotogramme aus der Sequenz „Utopien“ gezeigt, um diesen routinierten Umgang der Schüler*innen mit Fachtexten zu veranschaulichen.

Die beiden folgenden Fotogramme „Vorlesen Text Utopien 1“ (Abb. 6.29) und „Vorlesen Text Utopien 2“ (Abb. 6.30) sind aus der Phase des Vorlesens. Das erste Fotogramm stammt vom Beginn des Vorlesens des Textes im Plenum, das zweite Fotogramm stammt aus dem letzten Drittel.



Abb. 6.29: Fotogramm Vorlesen Text Utopien 1 (00:04:02 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 2. Tag)

Die Schüler*innen sitzen an Tischen im Raum verteilt und schauen mit dem Oberkörper nach unten gebeugt auf Blätter. Hierbei ist die Haltung der Lernenden sehr ähnlich. Auch wenn die Kamera nicht alle Schüler*innen der Klasse aufgenommen hat, ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen, die auf der linken Seite des Fotogramms abgeschnitten oder nicht sichtbar sind, eine ähnliche Haltung eingenommen haben. Die Schüler*innen zeigen durch ihre Haltung ihre Arbeitsfähigkeit. Auf den Tischen sieht man Blätter, Federmappen, Textmarker, Wasserflaschen und einen Motorradhelm. Die Tische sind mit Materialien größtenteils belegt, so dass auch hierdurch die Arbeitsfähigkeit der Lernenden sichtbar wird. Dies ist ebenfalls in Bezug auf die Textmarker zu beobachten, die zum Teil in den Händen der Lernenden sind und auch präsent auf den Tischen liegen. Im linken Bildvordergrund liegt vor einem Schüler auf dem Tisch ein Päckchen mit vier verschiedenen farbigen Markern. Es lässt sich der routinierte Umgang der Schüler*innen mit Textmarkern im Unterricht beobachten. Die Schüler*innen zeigen auf performativer Ebene ihre Bereitschaft an der Unterrichtsinszenierung mitzuwirken, indem sie sich über die Texte beugen und darauf schauen. Die Texte sind in der Phase des Vorlesens zentral, was sich auch in den Körperhaltungen und Blicken der Schüler*innen dokumentiert. Das Markieren der Texte zeigt eine Methodencurriculumsroutine, über die die Schüler*innen im Umgang mit Texten verfügen. Als die Arbeitsblätter herumgereicht werden, nehmen die Schüler*innen ohne weitere Aufforderung routiniert Textmarker in die Hand.



Abb. 6.30: Fotogramm Vorlesen Text Utopien 2 (00:10:00 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

Der Vergleich der beiden Fotogramme zeigt, dass sich die Schüler*innen in der Zeit des Vorlesens kaum bewegen. Sie fokussieren mit ihrer Haltung und ihren Blicken weiterhin die vor ihnen auf den Tischen liegenden Arbeitsblätter und halten teilweise Stifte und Textmarker in ihren Händen, was ihren routinierten Umgang mit dem Markieren von Texten unterstreicht. Für die Beantwortung der Frage, wie die Schüler*innen mit Fachtexten umgehen und welche Kompetenzen sie dabei vollführen, hat sich bei der Analyse der Interaktionen herausgestellt, dass es für die Rekonstruktion der Handlungen der Schüler*innen besonders bedeutsam ist,

die Schüler-Schüler-Interaktionen in Arbeitsphasen zu interpretieren. Hier konnte rekonstruiert werden, wie die Schüler*innen mit den Fachtexten in symmetrischen Gesprächssituationen umgehen. Der folgende Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ veranschaulicht besonders gut, wie die Schüler*innen fachlich über das Thema des Arbeitsblatts kommunizieren, ohne den Fachtext dafür unmittelbar zu verwenden, was typisch für diesen Lernmodus der Schüler*innen-Tätigkeiten ist.

Wir wenden uns der Phase der Sequenz zu, in der die Schüler*innen in Gruppen zusammengetreten sind, um die auf dem Arbeitsblatt stehenden Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Die folgende Sequenz entstammt dem Gruppengespräch, das bereits im Kapitel 6.1.1.2 gezeigt wurde. Die Sequenz startet ungefähr in der Mitte der Gruppenarbeitsphase. Das folgende Gespräch zwischen den Teilnehmenden der Gruppenarbeit findet circa zehn Minuten, bevor die Lehrerin an die Gruppe herantritt und das Verschriftlichen der Arbeitsergebnisse der Gruppe erbittet, statt. Die Gruppenmitglieder Emil, Pia, Freya und Anna haben sich zusammengesetzt und über die ersten beiden Arbeitsaufträge gesprochen. Beim ersten Arbeitsauftrag soll mit Hilfe von digitalen Endgeräten der Begriff „Utopie“ definiert werden. Der zweite Arbeitsauftrag fordert die Beantwortung der Titelfrage des Textblattes: „Brauchen Menschen Utopien?“ ein.

Die folgende Sequenz beginnt, nachdem über medizinische Fortschritte und die Unsterblichkeit des Menschen in der Gruppe diskutiert wurde. Die Schüler*innen sitzen an einem Tisch zusammen, die Papiere liegen vor den Schüler*innen auf dem Tisch. Die Jugendlichen sehen einander an und sprechen miteinander. Sie schauen nicht auf die Papiere, die vor ihnen auf den Tischen liegen:

Ausschnitt aus der Sequenz „Utopien“ (2. Unterrichtsvideo 00:20:26-00:21:11)

- Emil: Brauchen Menschen Utopien, (.) gehen wir auf die Frage zurück,
 Pia: Jetzt stopp,
 Freya: Ja Menschen brauchen Utopien
 Emil: Denkst du
 Freya: Ja
 Pia: Utopie ist Utopie ist ja allein die Vorstellung; wir brauchen ein Ziel, auf das wir hinarbeiten können das Ziel können wir eh nicht erreichen dafür ist die Diversität bei den Menschen zu groß
 Emil: ↳Deswegen heißt es ja Utopie,
 Pia: Ja,
 Freya: ↳Mhm
 Pia: Deswegen heißt es Utopie
 Emil: Mhm
 Pia: Wir dürfen, wir brauchen ne Vorstellung auf die wir hinstreben können
 Emil: Wir brauchen eine Vorstellung eines perfekten Lebens und müssen dann versuchen 80 Prozent zu erreichen
 Pia: Die Frage ist brauchen brauchen Uto- Utopien dieser Begriff bezieht sich ja allein auch auf den Begriff Idee, (.) das heißt Utopie brauchen wir, ob wir die verwirklichen in der Utopieproinks ist ne andere Frage;
 Freya: Aber ich mein man kann ja, Utopie in ganz verschiedenen Hinsichten, aber es muss ja nicht sowas Großes sein wie wie soll die Welt aussehen, sondern du kannst auch einfach vorstellen wie wär mein perfektes Leben sozusagen
 Emil: Aber (.) aber Utopie: heißt das es unerreichbar ist; ist dein perfektes Leben unerreichbar,
 Pia: (.) Ja ist es;
 Anna: Ja (2)

In dem Bemühen Emils zur Beantwortung der Frage, die im zweiten Arbeitsauftrag verlangt wird, zurückzukehren, zeigt sich, dass er einen Bezug zur Aufgabenstellung herstellt. Die Rückkehrbemühung Emils zeigt seine Orientierung an Aufgabenerledigung im Modus des Schülerjobs. Freya antwortet auf die im Arbeitsauftrag stehende geschlossene Frage bejahend ohne weitere Gründe zu nennen. Sie erledigt also ihren Schülerjob, indem sie den Arbeitsauftrag bewältigt ohne Engagement zu zeigen. Sie tut dies, ohne das Arbeitsblatt und den Fachtext zu nutzen. Hierin dokumentiert sich, dass die Bearbeitung des Arbeitsauftrags für Pia keine Rolle spielt, sondern nur auf explizite Rückfrage schnell bearbeitet wird.

Pia verweist in ihrer Antwort direkt auf die Definition des Begriffs Utopie zur Beantwortung der Frage. Es wird sichtbar, dass der Fachbegriff dazu genutzt wird, den zweiten Arbeitsauftrag zu bearbeiten. Hierdurch dokumentiert sich, dass die Verwendung des Fachbegriffs Utopie relevant für sie ist und routiniert genutzt wird. Hierbei findet das Gespräch über die religiöse Thematik „Brauchen Menschen Utopien?“ bekenntnislos statt. Ein bekenntnisorientierter Diskurs innerhalb der Schüler*innen wird für die Bearbeitung der Aufträge nicht verlangt und auch nicht von den Jugendlichen getätigt, so wie bei der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1). Vielmehr findet ein angeregter Diskurs in Bezug auf die Titelfrage des Arbeitsblattes und damit zum Unterrichtsgegenstand statt. Es ist zu beobachten, dass die Leitfrage des Papiers von den Schüler*innen für die inhaltliche Kommunikation genutzt wird.

In diesem Sequenzausschnitt wird deutlich, wie der propositionale Gehalt der Stundenfrage⁷¹, die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Unterrichtsgegenstand – Utopien – anregt. Der Fokus liegt auf dem fachlichen Thema, das von den Jugendlichen ohne Textbezug bearbeitet wird. Somit agieren die Schüler*innen komplementär zum Lehrmodus der Lehrerin, in dem der Text zwar im Unterricht angeboten, aber nach dem gemeinsamen Lesen im Unterricht nicht weiter genutzt wird, ebenfalls in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1).

Im weiteren Verlauf der Sequenz ist zudem bei der Gruppe zu rekonstruieren, dass die Gruppe nur die Aufgaben auf dem Papier bearbeiten, die keinen konkreten Textbezug einfordern. Die Textbearbeitungsaufgaben werden bis zum Ende der Arbeitsphase durch die Gruppe nicht bearbeitet, und auch von der Lehrerin in den folgenden Stunden nicht eingefordert, so wie auch die Aufgabe des Arbeitsblattes zur Planung einer Ausstellung in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1) nicht eingefordert wurde. Hier zeigt sich die Rahmungshoheit der Lehrerin. Der Text und die Aufgaben zum Text sind nur so bedeutsam, wie sie von der Lehrerin für wichtig erachtet werden.

Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Fachtext innerhalb der Gruppenarbeit der Schüler*innen ist die in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) eines Geschichtsunterrichts in der E-Phase am Gymnasium Bärnheim rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort findet in der Gruppe kein gemeinsames Gespräch über die dem Fachtext entnommenen Informationen statt. Vielmehr reproduzieren die Lernenden nacheinander das aus dem Text entnommene Faktenwissen in der allernötigsten Aufgabenerledigung.

Hier zeigen die Tätigkeiten der Schüler*innen eine Orientierung an inhaltlicher Kommunikation, die durch die Gestaltung des Arbeitsblattes angeregt wurde. Der Titel des Blatts fungiert als Leitfrage, mit der sich die Schüler*innen in ihrer Diskussion auseinandersetzen. In der Interpretation zeigt sich, dass für den fachlichen Diskurs der Text nicht von Bedeutung ist, auch ein bekenntnishafter fachlicher Diskurs ist nicht nötig, um die Arbeitsaufträge zu bearbeiten, so

71 Die Stundenfrage ist identisch mit dem auf dem 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag) (Abb. 6.19) enthaltenen Arbeitsauftrag „2.) Halten Sie Ihre eigene Antwort auf die Titelfrage in Stichworten fest.“

wie in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1). Die Schüler*innen folgen also der von der Lehrerin gestalteten Unterrichtsinszenierung auch in der symmetrischen Interaktion zwischen den Schüler*innen in der Gruppenarbeitsphase. Insgesamt zeigt sich in dieser exemplarisch ausgewählten Gruppenarbeitsphase einer Schüler*innengruppe aus der Klasse die zentrale Orientierung der Gruppe an der Aufgabenstellung, die in dem kommunikativem Austausch über den fachlichen Unterrichtsgegenstand liegt.

6.3.1.3 Zusammenfassung

Die Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten weisen beim ersten Lernmodus „Fachkommunikation“ folgende spezifischen Merkmale auf: Die Schüler*innen gehen beim Lesen des Textes routiniert vor, was sich in dem Markieren von Textstellen konkretisiert. Dies zeigt sich beispielsweise im Umgang der Schüler*innen mit Textmarkern. Sie verfügen über eine Methodencurriculumsroutine, in der das Markieren von Texten ohne weitere Anleitung durch die Lehrerin durchgeführt wird. Die Texte sind in der Phase des Vorlesens zentral, was sich auch in den Körperhaltungen und Blicken der Schüler*innen offenbart. In den übrigen Phasen des Unterrichts spielen die jeweiligen Texte keine Rolle. Für den fachlichen Diskurs ist der Fachtext nicht von Bedeutung. Die Themen des Textblattes führen zu inhaltsbezogenen Gesprächen unter den Lernenden. Diese Tätigkeiten der Schüler*innen zeigen eine Orientierung an fachlicher Kommunikation, die durch das Arbeitsblatt angeregt wurde. Es konnte rekonstruiert werden, dass durch die Aufgabenstellung der Lehrperson der Text performativ zum Fachtext wird. Der Text setzt den thematischen Fokus, die Aufgabenstellung dominiert den Diskurs. Hier ist die besondere Bedeutung der Aufgabenstellung für den Umgang mit Fachtexten im Unterricht sowie die besondere Bedeutung der didaktischen Kompetenz der Lehrperson für die Qualität der Fachtextnutzung im Unterricht zu beobachten.

6.3.2 Lernmodus 2: Wissensentnahme

Der Lernmodus „Wissensentnahme“ ist der zweite rekonstruierte Modus, der die Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten im Unterricht beschreibt. Bei diesem Lernmodus konnte eine Orientierung an der inhaltlichen Informationsentnahme bei den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten rekonstruiert werden. Im Folgenden werden die ausgewählte Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ sowie Auszüge aus der Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“, die aus Schüler*innen des Deutschkurses der E-Phase der Herbert-Frahm-Schule besteht, vorgestellt. Die Unterrichtssequenz entstammt dem Geschichtsunterricht der E-Phase (10. Jahrgang) an einem G8-Gymnasium, aus dem bereits die Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) dargestellt wurde.

Sie zeigen beispielhaft die performativen fachlichen Handlungskompetenzen der Schüler*innen. In diesen Beispielen nutzen die Jugendlichen sowohl ihr theoretisches Wissen als auch ihr habitualisiertes Können, um die fachlichen Anforderungssituationen im Umgang mit Fachtexten zu bewältigen.

6.3.2.1 Sequenz „Vertreter der Aufklärung“

Die Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ stammt aus der dritten Stunde der aufgezeichneten Unterrichtsreihe. Es handelt sich um eine Doppelstunde, die Teil der Unterrichtsreihe „Interkulturelle Begegnungen und europäische Aufbrüche“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 23) ist. In der vorherigen Doppelstunde wurde die Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war, anhand einer Internetquelle – Auszüge eines Fachtexts der Geschichtsprofessorin Barbara Stollberg-Rilinger von der Universität Münster – im Unterricht bearbeitet. Die

Unterrichtsreihe ist Teil des Themenfelds „Wurzeln des europäischen Selbstverständnisses und Entstehung der modernen Welt“ (HKM (KC Geschichte) 2021, S. 23). In der hier beschriebenen Doppelstunde beschäftigen sich die Schüler*innen nun mit dem Zeitalter der Aufklärung. Sie füllen hierzu ein Schaubild zu Kerngedanken verschiedener dem Zeitalter der Aufklärung zugehöriger Denker aus, nachdem sie Auszüge aus deren Schriften auf einem von der Lehrerin erstellten Arbeitsblatt lesen.

Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrerin Papiere an die Schüler*innen verteilt, nachdem sie zuvor im Unterrichtsgespräch mit den Schüler*innen Organisatorisches besprochen hat. Sie teilt die Jugendlichen in Gruppen von drei bis vier Schüler*innen ein, indem sie die einzelnen Schüler*innen anspricht und mehrfach unterschiedliche Schüler*innengruppen bildet, bis die Lehrerin die endgültigen Schüler*innengruppen festlegt. Die ausgeteilten Papiere, die sie als Arbeitsblätter bezeichnet, enthalten kurze Textpassagen aus Originalschriften von Vertretern der Aufklärung und eine Grafik mit Lücken zum Ausfüllen. Die Papiere und die Grafik werden im Folgenden noch abgebildet und die Analyseergebnisse präsentiert. Die Schüler*innen gehen nach der Ansprache der Lehrerin in Gruppen zusammen und teilen die einzelnen Textauszüge unter sich auf. Sie lesen jeder nur einen Textauszug. Dabei lesen und markieren sie gleichzeitig den Text und machen sich teilweise Notizen auf den Arbeitsblättern. Das folgende Fotogramm „Arbeitsphase Aufklärung“ (Abb. 6.31) zeigt exemplarisch, wie die Jugendlichen mit den Texten im Unterricht umgehen:



Abb. 6.31: Fotogramm Arbeitsphase Aufklärung (00:14:27 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Aufgrund des Winkels der Kamera sind die Schüler*innen, die vorne links im Klassenraum in den ersten beiden Reihen der Wandseite sitzen, nicht zu sehen. Auf dem Fotogramm ist zu sehen, dass die Schüler*innen größtenteils tief über ihre Unterlagen gebeugt an ihren Plätzen sitzen und auf die Papiere schauen. Viele Schüler*innen halten Stifte in den Händen und sind

teilweise dabei, sich Notizen zu machen. Im Bildvordergrund sieht man zwei Schüler sitzen. Der Junge im blauen T-Shirt (Sam) schaut zu seinem Sitznachbarn (Tim), der tief über sein Arbeitsblatt gebeugt ist und einen Stift in der Hand hält, mit dem er sich Notizen macht. Es herrscht eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Klassenraum. Selbst die Schüler*innen, die nicht mehr lesen, sitzen in sich gekehrt an ihren Plätzen und schauen zum Teil aus dem Fenster (Schülerin Carla vorne rechts auf dem Fotogramm). Beim Schüler Sam ist seine Methodencurriculumsroutine zu erkennen. Der Text, der vor ihm liegt, ist orange markiert. Da er nur den Textausschnitt gelesen hat, den er für die anschließende Gruppenarbeit benötigt, ist auch nur der obere Teil des Papiers markiert. Es zeigt sich, dass der Schüler, obwohl er noch Zeit hätte, die anderen Textauszüge auf dem Arbeitsblatt zu lesen, dies nicht tut. Es dokumentiert sich hier bereits, was typisch für die Gruppe sein wird, die im folgenden Transkriptausschnitt miteinander spricht und der dieser Schüler angehört. Der Schüler Sam agiert im Modus des Schülerjobs und erledigt diesen Job im Modus der allernötigsten Aufgabenerledigung. Ein darüber hinaus gehendes Engagement, sich den auf den Arbeitsblättern vorhandenen Fachtextauszügen zuzuwenden, ist auf dem Fotogramm nicht zu sehen. Wenden wir uns nun der Phase des Austauschs über die Fachtexte in der Gruppenarbeit zu. Die Sequenz beginnt, nachdem die Gruppenmitglieder allein mit dem Text ungefähr acht Minuten gearbeitet haben.

Ausschnitt aus der Sequenz „Vertreter der Aufklärung-Gruppe 1“

(4. Unterrichtsvideo 00:15:43-00:17:37)

- Eva: Ok habt ihrs?
 Carla: Aber Tim noch nicht; (16)
 Tim: °Ok°
 Eva: Soll ich anfangen, (3)
 Sam: Ja bitte,
 Eva: Wer hat denn den ersten Text,
 Sam: L(Ich würd eins sagen) oder da mit dem ersten;
 Carla: Ich würd sagen wir fangen mit dem ersten an, (2)
 Eva: Also Quelle eins oder,
 Sam: Quelle eins, oder das erste auf dem Blatt,
 Carla: Quelle eins
 Sam: Ja ok des mit Immanuel Kant, ehm (2) das Wichtigste, was er gesagt hat ist, dass die Aufklärung der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit is, und dass diese Unmündigkeit an sich selbstverschuldet ist, u:nd dass die (.) Unmündigkeit das e das is einfach das Unvermögen, sich seines eigenes eh das (.) eh (.) das Unvermögen seinen eigenen Verstand zu benutzen, ohne dass (.) einem gesagt wird man solle ihn benutzen, (2) ehm dann gabs diesen Wahlspruch der Aufklärung, der steht auch hier schon habe Mut dich deines Verstandes zu bedienen, (2) e:hm, (.) dann sagt die auch noch des Faulheit und Feigheit, die Ursachen für diese Unmündigkeit sind, weil (.) es einfach eh bequemer ist für die Menschen, nicht selber nachzudenken, und sich bestimmen zu lassen, weil sie so einfach selber, nichts machen müssen, wenn sie sich alles vorschreiben lassen, (.) u:nd dass es dadurch auch zu einfach ist (.) für andere Menschen (.) der Vormund (.) für diese (.) Unmündigen zu sein;
 Eva: Okey, (2)
 Carla: Quelle zwei,

Nachdem sichergestellt wurde, dass die Gruppenmitglieder ihre jeweiligen Texte gelesen haben, einigen sich die Schüler*innen darauf, diese einzeln nacheinander zu besprechen. Hierbei fol-

gen sie der Logik des Arbeitsblatts und gehen die Textausschnitte ihrer Nummerierung folgend nacheinander durch. Es ist zu beobachten, dass jedes Gruppenmitglied für einen Textausschnitt verantwortlich ist. Das Lesen des zweiseitigen Arbeitsblatts, auf dem vier kurze Textpassagen abgedruckt sind, wurde von den Jugendlichen in der vorherigen Arbeitsphase nicht getätigt. Es zeigt sich hier eine Orientierung der Schüler*innen, ihren Schüler*innenjob in Form des von der Lehrerin gewünschten Arbeitsergebnisses mit minimalem Aufwand abzuliefern. Die Gruppe stellt zügig ihre Arbeitsfähigkeit her und beginnt die Textauszüge nacheinander zusammenfassend vorzustellen. Die Texte werden von den Jugendlichen auf ihre Funktion der Informationsentnahme reduziert. Sam referiert den Inhalt des Textes. Hierbei ist auffällig, dass er zum Teil den Text wörtlich zitiert und den Text vollständig wiedergibt, statt die Kernaussagen zu benennen. In dem Bemühen dem Fachtext das richtige Wissen zu entnehmen, gibt er den ganzen Text wieder. Es zeigt sich, dass Sam den Text zum Teil wortwörtlich wiedergibt und zwischen den Inhalten des Fachtexts und dessen Kernaussagen nicht unterscheidet. Dass Sam damit dem Arbeitsauftrag der Lehrerin, dem Text die Kernaussagen zu entnehmen, nicht entspricht, irritiert die Gruppe nicht. Es zeigt sich die zentrale Bedeutung des Fachtextes in der Gruppenarbeitsphase. Er ist bei der Gruppe das zentrale Medium, mit dem gearbeitet wird. Dies zeigt sich auch auf nonverbaler Ebene, was an der folgenden Analyse des Fotogramms „Gruppenarbeit Aufklärung“ (Abb. 6.32) rekonstruiert werden soll.

Auf dem Fotogramm ist die Gruppe vorne rechts in der ersten und zweiten Reihe im Klassenraum sitzend zu sehen. Zu den Gruppenmitgliedern gehören der Schüler Sam, der neben ihm sitzende Junge im schwarzen T-Shirt (Tim), und die dahinter sitzenden beiden Mädchen (links Eva und rechts Carla). Die Gruppe schaut während des Gesprächs ausschließlich auf ihre jeweiligen Texte. Sam hält sein Arbeitsblatt in den Händen und sitzt schräg darüber gebeugt. Seine Körperhaltung ist zwar zu den Gruppenmitgliedern gewandt, aber er redet nach unten zum Blatt. Es findet keinerlei körperliche Interaktion zwischen den Mitgliedern der Gruppe statt. Vielmehr reden die Schüler*innen zu ihren jeweiligen Blättern und halten nacheinander einen Kurzvortrag zum zuvor gelesenen Textabschnitt.



Abb. 6.32: Fotogramm Gruppenarbeit Aufklärung (00:16:32 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Fachtext in der Gruppenarbeit der Schüler*innen ist die in der Rekonstruktion der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1, 6.3.3.1) eines Politik- und Wirtschaftsunterrichts an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort reden die beiden Schüler in der Gruppenarbeitsphase einander zugewandt und reichen den Text hin und her. Es findet dort also neben einem „echten“ Gespräch über den Fachtext auch noch eine intensive gemeinsame Interaktion mit dem Medium Text statt.

Auch in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) sind die Texte zentral für die Jugendlichen in der Gruppenarbeit. Allerdings führt diese Fokussierung zu keiner weiteren Interaktion zwischen ihnen. Das Potential, das die einzelnen Textteile auch in Interaktion miteinander bieten, wird nicht weiter genutzt. Die Texte werden vielmehr in Gänze wiedergegeben. Es findet kein weiterer Austausch über die Texte statt. Anders als beim Lernmodus „Fachkommunikation“ zeigt sich hier, dass eine fachliche Auseinandersetzung durch den Fachtext und das Arbeitsblatt nicht angeregt wird. Beim Lernmodus „Fachkommunikation“ haben die Schüler*innen mit literarischen Texten gearbeitet. Der literarische Text wurde als Grundlage für inhaltliche Gespräche zum Unterrichtsgegenstand genutzt.

Die kurzen Auszüge aus authentischen Primärquellen werden von den Schüler*innen aus der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ völlig anders verwendet. Sie nutzen die Quellen wie Informationstexte, dem die Kernaussagen entnommen werden, ohne ein darüberhinausgehendes inhaltliches Gespräch zu den verschiedenen Positionen, die die Quellen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand „Die Aufklärung“ haben, zu führen. Der fachliche Gegenstand wird ausschließlich dazu genutzt, mit minimalem Aufwand das gewünschte Arbeitsergebnis zu produzieren, indem mit Hilfe des Fachtexts Wissen reproduziert wird. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen kein weiteres Erkenntnisinteresse durch die Lektüre der Texte haben. Es geht um ein Zusammentragen der Textinformationen, das komplementär zum Lehrmodus der Lehrerin ist. Dieser Lehrmodus zeichnet sich dadurch aus, dass Lernen im Modus der Anleitung im Unterricht vollzogen wird. Aus den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1), „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) und „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) konnte deutlich eine instruktivistische Praxis der Lehrpersonen im Umgang mit Fachtexten im Unterricht rekonstruiert werden. Die habituelle Praxis im Unterricht ist, dass sich der fachliche Gegenstand mit Hilfe des gemeinsamen Unterrichtsgesprächs erschließen soll, das im Anschluss an die jeweilige Arbeitsphase der Schüler*innen mit den Fachtexten stattfindet. Vor diesem Hintergrund agieren die Jugendlichen der Gruppe in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1), indem sie die Arbeitsanforderungen mit minimalem Aufwand erfüllen und die Besprechung der Texte nur oberflächlich durchführen, ohne ein „echtes“ Gespräch zu führen. Stattdessen entnehmen sie dem Fachtext Wissen, was sich exemplarisch am Schüler Sam zeigt. Durch diese Reproduktion des Textes wird die von der Lehrerin an die Gruppe gestellte Aufgabe schnellstmöglich vollzogen. Der Fachtext wird auf seine Funktion der Wissensentnahme und -reproduktion reduziert, so wie in den Sequenzen (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1), „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) und „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2). Dieser Umgang mit den Fachtexten innerhalb der Gruppenarbeit ist für die Klasse typisch und stellt keinen Einzelfall dar, wie sich anhand der nächsten Sequenz einer weiteren Gruppe aus diesem Kurs zeigt:

Ausschnitt aus der Sequenz „Vertreter der Aufklärung-Gruppe 2“

(4. Unterrichtsvideo 00:14:31-00:15:25)

Karl: Seid ihr auch schon fertig?

Meike: Ja,

Sandra: ↳Ja, (7)

Karl: Soll ich anfangen, mit dem ersten Text,

Meike: Ja,

Sandra: ↳Wäre praktisch ja,

Karl: Also die Aufklärung, ist nach Kant eh der Ausgangspunkt aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, die ist selbstverschuldet, eh da es nicht am Verstand mangelt, sondern eh weil die Ursachen meist bei Faulheit, Feigheit, oder Bequemlichkeit liegen; weil es einfach, einfacher dass andere für dich entscheiden als du selbst;

Meike: ↳Mhm,

Sandra: ↳Mhm,

Meike: Ok ich mach weiter, ja, eh bei also Charles de Montesquieu meint halt dass eh die Gewaltenteilung, eh notwendig ist um Freiheit (.) zu (.) schaffen oder so, damit halt die Macht da nicht missbraucht ist wenn nur, eine Person die ganze Macht hat,(.) und das halt (.) wenn zum Beispiel jetzt hier wie wir das gemacht haben, wenn halt eine Person die ganze Macht hat, dass dann keine Freiheit (.) möglich (.) sein kann; (.)

Auch in dieser Gruppe fühlen sich die Schüler*innen nur für einen Text verantwortlich. Sie stellen ihre Arbeitsfähigkeit, ähnlich wie in Gruppe 1, zügig her und beginnen nacheinander die Inhalte der Fachtextausschnitte zu referieren. Sie gehen dabei wie Gruppe 1 in chronologischer Reihenfolge vor und folgen somit auch der Logik des Aufbaus des Arbeitsblatts. Wie bei Gruppe 1 findet ein Austausch über die Fachtexte, der über das Zusammenfassen der Inhalte aus den Auszügen hinausgeht, innerhalb der Gruppe nicht statt. Vielmehr fassen die Jugendlichen nacheinander ihren vorbereiteten Textauszug zusammen. Sie agieren somit, wie Gruppe 1, im Modus des Schüler*innenjobs und versuchen die von der Lehrerin an die Jugendlichen gestellte Aufgabe im Modus der allernötigsten Aufgabenerledigung zügig zu erledigen. Im Gegensatz zu Sam aus Gruppe 1 fassen Karl und Meike die jeweiligen geforderten „Kerngedanken“ aus den Fachtextauszügen zusammen, statt den kompletten Text zu referieren. Aber auch hier nutzen die Schüler*innen, so wie in Gruppe 1, die Texte ausschließlich zur Wissensreproduktion und zum Abliefern des von der Lehrerin gewünschten Arbeitsprodukts. Sie erfüllen somit ihren Schüler*innenjob und reduzieren den Umgang mit historischen Quellen auf die Reproduktion von Wissen aus dem Text, so wie Gruppe 1.

Zur weiteren Veranschaulichung, wie sich die Orientierung der Schüler*innen an der Entnahme von Wissen durch Fachtextnutzung performativ ausdrückt, wird im Folgenden das bearbeitete Arbeitsblatt von Sam (Abb. 6.33) analysiert. Das Foto wurde aufgenommen, nachdem die Schüler*innen sich gegenseitig die Inhalte der Fachtexte in der Gruppe vorgestellt haben⁷².

⁷² Bei der Datenerhebung war zu beobachten, dass Sam den Textauszug zu Immanuel Kant vor dem gemeinsamen Besprechen der Textinhalte innerhalb der Gruppe markiert hat und sich dabei Notizen an den Rand geschrieben hat. Beim Besprechen der Inhalte in der Gruppe hat sich Sam mit einem Kugelschreiber Notizen an den Rand geschrieben, während Eva die Textinhalte zusammengefasst hat.

Geschichte E2 Datum

Quelle 1

Immanuel Kant (1724-1804)
 Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst
 verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich
 seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.
 Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben
 nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und der
 Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere
 aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also
 der Wahlspruch der Aufklärung.
 Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der
 Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei
 gesprochen (naturaliter maiorennnes), dennoch gerne zeitlebens
 unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren
 Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe
 ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich
 Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, usw.: so
 brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.

*Aufklärung:
 Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit
 Selbstverschulden
 die nicht an Verstand
 mangelt
 Ursachen
 Faulheit/Feigheit
 Begrenztheit*

Quelle 2

Charles de Montesquieu (1679-1755)
 „Die politische Freiheit ist nur unter maßvoller Regierung anzutreffen.
 Indes besteht sie selbst in maßvollen Staaten nicht immer, sondern nur
 dann, wenn man die Macht nicht missbraucht. Eine ewige Erfahrung
 lehrt jedoch, dass jeder Mensch der Macht hat, dazu getrieben wird, sie
 zu missbrauchen. Er geht immer weiter bis er an die Grenzen stößt. [...]
 Alles wäre verloren, wenn ein und derselbe Mann beziehungsweise die
 gleiche Körperschaft [...] folgende drei Machtvollkommenheiten
 ausübte: Gesetze erlassen, öffentliche Beschlüsse in die Tat umsetzen,
 Verbrechen und private Streitfälle aburteilen.“
 In: Charles de Montesquieu: Vom Geist der Gesetze. Eingel. und übers. von K. Weigand.
 Stuttgart 1965. S. 212f.

*Der Mensch möchte
 Macht, die er dann
 missbraucht
 → Gewaltenteilung
 notwendig*

1 Ordnen Sie die Quellen nach ihrem Inhalt einem gesellschaftlichen
 oder wissenschaftlichen Oberbegriff zu.

2 Notieren Sie die Kerngedanken aus den Quellen mit eigenen Worten
 in einer Übersicht zur Aufklärung.

3 Erläutern Sie, welche Folgen diese Denkweise in der Gesellschaft nach
 sich ziehen könnte

Abb. 6.33: Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam (00:20:05 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)⁷³

Es zeigt sich bei der Benennung der Textquellen erneut eine Beliebigkeit in Bezug auf den wissenschaftspropädeutischen Umgang mit den Fachtexten, so wie auch in den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1), „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.1),

⁷³ Die formulierende Interpretation zum Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam (00:20:05 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag) (Abb. 6.33) befindet sich im Anhang.

„Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1), „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) und „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2). Zum ersten Auszug werden keine Literaturangaben angegeben, beim zweiten ist eine bibliographische Angabe zum Text vorhanden, die wissenschaftlichen Standards entspricht. Eine historische Einordnung der Autoren und eine Quellenkritik fehlen beim Arbeitsblatt vollständig. Hier wie in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) führt die fehlende geschichtliche Einordnung der Texte dazu, dass die Intentionalität von Fachtexten und historischen Quellen den Schüler*innen verborgen bleibt. Das Arbeitsblatt bietet keine Orientierung in Bezug auf die Einordnung der Fachtexte und ihrer jeweiligen zeitgeschichtlichen Bedeutung für das Zeitalter der Aufklärung. Es zeigt sich, dass die Funktion der Texte im Unterricht darin besteht, den Texten Informationen zu entnehmen. Man erfährt aus den Texten die politischen Positionen der Autoren ohne weitere Einordnung. Dieser Umgang mit Texten ist die routinierte Praxis im Unterricht mit geschichtlichen Darstellungstexten und Quellen. Die Schüler*innen agieren komplementär, indem sie die Aufgabe der Lehrerin, dem Text Kerngedanken zu entnehmen, im Modus der Aufgabenerledigung erledigen, ohne die fehlende Einordnung der Fachtexte zu hinterfragen.

Beim zweiten Textauszug, der von einem anderen Gruppenmitglied zusammengefasst wurde, hat er sich mit dem Kugelschreiber Notizen gemacht. Die Notizen wurden vom Schüler beim Besprechen der einzelnen Textauszüge in der Gruppenarbeitsphase angefertigt.

Das Lesen des Textes ist mit dem Markieren des Textes und dem Anfertigen von Notizen verbunden. Es zeigt sich deutlich, dass der Schüler Methoden zur Textarbeit beherrscht. Die Textinhalte werden durch das Markieren allerdings nicht verinnerlicht, was sich an seinem Vorlesen von Textpassagen in der Gruppenarbeit in der Sequenz gezeigt hat. Dass sich die Tätigkeiten der Schüler*innen auf die Entnahme von Wissen reduzieren und dies komplementär zum Lehrmodus der Lehrerin ist, lässt sich besonders eindrücklich anhand des zweiten im Unterricht verwendeten Arbeitsblatts veranschaulichen. Dieses Arbeitsblatt wird im Folgenden gezeigt und analysiert.

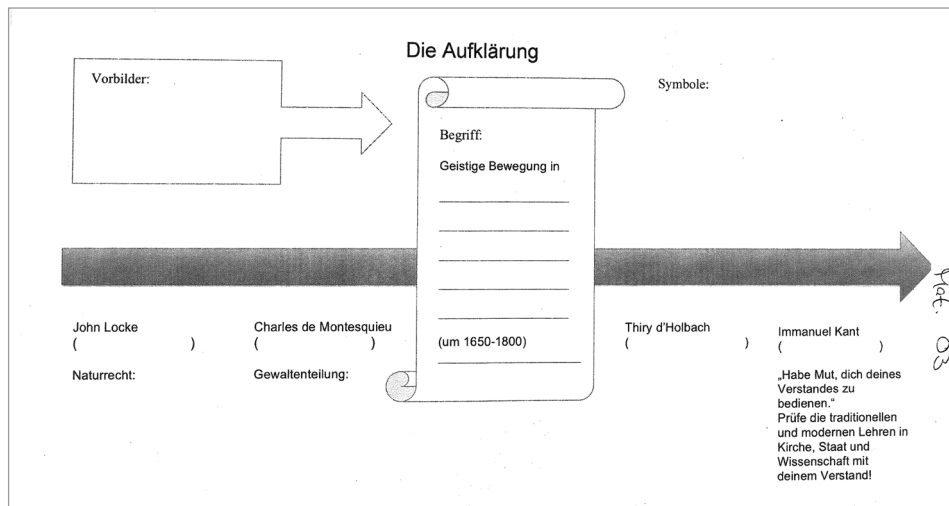


Abb. 6.34: 2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

Auf dem Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag) (Abb. 6.34)⁷⁴ sieht man ein Schaubild mit freien Flächen, in die die Schüler*innen Informationen eintragen sollen. Aufgabe ist es, die Informationen aus den Textauszügen des ersten Arbeitsblatts „Aufklärung“ in dieses Schaubild einzutragen, so dass eine inhaltliche Interdependenz zwischen den beiden Papieren entsteht. Bei der Besprechung der Gruppenarbeitsergebnisse im weiteren Verlauf der Sequenz wird die Lehrerin eine Folie mit diesem Schaubild an eine Wand im Klassenraum projizieren und in einem direkten und engmaschig geführten fragend-geleiteten Unterrichtsgespräch das Schaubild während des Unterrichtsgesprächs ausfüllen.

In Bezug auf den Umgang mit Fachtexten dokumentiert sich an den Papieren, dass die Quellen der Informationsentnahme dienen. Das Schaubild suggeriert eine lineare ideengeschichtliche Entwicklung, die aufeinander aufbaut. Anders als beim ersten Arbeitsblatt mit den Textauszügen (Abb. 6.33), zeigt sich beim Schaubild, dass eine genaue historische Einordnung wichtig ist, da die Autoren ihren Lebensdaten entsprechend auf dem Zeitstrahl zugeordnet werden. Dabei wird aber auf eine Zuordnung der Bedeutung der jeweiligen Denker für die Epoche der Aufklärung verzichtet. Auch hierin zeigt sich erneut, dass eine geschichtliche Einordnung der Positionen der Autoren für den Unterricht nicht von Bedeutung ist.

Auffällig bei der Gestaltung des Schaubilds ist zudem, dass für die jeweiligen Positionen der Autoren das Lesen von 9-16 Zeilen im Unterricht ausreichen, um deren jeweilige gesellschaftstheoretischen Ansichten durch die Jugendlichen erfassen zu können. Die Inhalte der kurzen Textauszüge werden durch das Schaubild weiter gekürzt. Auf dem Schaubild wird nur wenig Platz vorgegeben, um die „Kerngedanken“ wiederzugeben. Die Lektüre dieser Positionen muss unmittelbar in Arbeitsprodukten münden. Diese Arbeitsprodukte werden durch das Schaubild kleinschrittig und im Rahmen detaillierter Vorgaben vorgegeben.

Kontrastierend zu diesem Umgang mit dem Fachtext ist die in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.3.3.1) eines Politik- und Wirtschaftsunterrichts an der Gymnasialen Oberstufenschule rekonstruierte Interaktionskonstellation. Dort soll in der Gruppenarbeit ein Verständnis der Theorie Durkheims erfolgen und kein gesondertes Arbeitsprodukt entstehen.

Insgesamt lässt sich bei der Lehrperson, den Arbeitsblättern und den Tätigkeiten der Schüler*innen die gleiche Orientierung rekonstruieren. Es geht nicht um die Lektüre von Fachtexten und deren Erkenntnis, sondern um die Erstellung eines Arbeitsprodukts in Form eines ausgefüllten Schaubilds. Hier wie auch in den Ergebnissen der Studie von Christian Spieß (2014) zeigt sich in der Relationierung von rekonstruiertem Unterrichtsetting und in der Performanz der Tätigkeiten der Schüler*innen, dass die Bearbeitung von Aufgabenstellungen, die Informationen im Sinne von Überblickswissen einfordern, nicht dazu führen, dass die Schüler*innen einen kritischen Umgang mit historischen Quellen oder einen wissenschaftsprägenden Umgang mit Fachtexten erlernen.

6.3.2.2 Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“

Auch beim folgenden Auszug aus der Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“ zeigen sich in dieser spezifischen Art und Weise typisierte Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten, bei denen die Schüler*innen das den Fachtexten enthaltene Wissen reproduzieren. Die Schüler*innen aus der Gruppendiskussion sind Teilnehmer*innen des Deutschkurses Q-Phase eines Oberstufengymnasiums, aus dem auch die Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) stammt.

⁷⁴ Die formulierende Interpretation zum 2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag) (Abb. 6.34) befindet sich im Anhang.

Im Rahmen der erhobenen achtstündigen Unterrichtsreihe mit dem Thema „Kommunikations-Kommunikationsmodelle“ wurden fünf Fachtexte zu verschiedenen Kommunikationsmodellen – „Sender-Empfänger-Modell“ von C.E. Shannon und W. Weaver; „Organon-Modell“ von K. Bühler; das „Kommunikationsquadrat“ von F. Schulz von Thun – behandelt. An der Gruppendiskussion der Gruppe „Kommunikationsmodell“ nahmen sechs Schüler*innen teil, darunter die vier Mädchen Gabriella, Berna, Chloe und Anastasia und die zwei Jungen Alex und Marlon. Die Schüler*innen sind zwischen siebzehn und achtzehn Jahre alt.

Die Schüler*innen der Gruppe „Kommunikationsmodelle“ vollführen eine andere Diskussionspraxis als die Schüler*innen der Gruppe „Religion“ (Kapitel 6.3.1.1) aus dem evangelischen Religionsunterricht der Q-Phase eines Gymnasiums. Im Gegensatz zur Gruppe „Religion“ (Kapitel 6.3.1.1) weist ihre Gruppendiskussion durchgehend eine hohe interaktive Dichte auf, die zwar äußerst lautstark und lebhaft stattfindet, aber wenig Bezüge zum Thema der Gruppendiskussion hat – über die Fachtexte zu reden. Im Gegensatz zur Gruppe „Religion“ (Kapitel 6.3.1.1) spricht die Gruppe „Kommunikationsmodelle“ viel mehr über peerkulturelle Themen – Notengebung, private Treffen, Hobbies und die von der Diskussionsleitung mitgebrachten Snacks. Wiederholend greift die Diskussionsleitung ein und bittet die Schüler*innen, sich wieder dem Thema zuzuwenden. Anders als die Gruppe „Religion“ (Kapitel 6.3.1.1) können die Schüler*innen der Gruppe „Kommunikationsmodelle“ im gemeinsamen Gespräch die sich während des Sprechens über die im Unterricht behandelten Fachtexte ergebenden Fragen nicht lösen. Stattdessen kommt es zu Abbrüchen und Themenwechseln bei Fragen zu den Inhalten der Fachtexte.

Der folgende Ausschnitt beginnt mit der Themeninitiierung der Diskussionsleitung als Einstieg in die von da an ungefähr 70-minütige Diskussion unter den Schüler*innen. Zuvor hat die Diskussionsleitung Organisatorisches zum Ablauf der Gruppendiskussion erklärt und die im Unterricht behandelten Fachtexte auf den Tisch vor die Schüler*innen gelegt. Der gewählte Einstiegsimpuls in die Gruppendiskussion – über die im Unterricht behandelten Fachtexte zu sprechen – soll einen freien Umgang mit den Fachtexten in einer symmetrischen Gesprächssituation unterhalb der Schüler*innen ermöglichen.

Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“ (00:03:20-00:03:56)

- Y: Ihr könnt euch die (.) ähm Texte nochmal in Ruhe anschauen, (.) ähm ob ihr euch ihr könnt euch alle nochmal nehmen; es sind genug Kopien da schaut rein und dann (.) spricht darüber,
- Alex: Kann mal jemand das () geben,
- Berna: Was (war denn des),
- Anastasia: Was will der?
- Berna: ()
- Anastasia: Ach so;
- Berna: Ich hab des,
- Anastasia: Das letzte is diss
- Alex: Das letzte
- Berna: Ja (8)
- Anastasia: Ich hab keine Ahnung mehr was das is,
- Me: ((unverständliches Gemurmel))
- Alex: Lasst uns mal diesen Text lesen; den hab ich so am besten verstanden
- Anastasia: Ja ich auch;
- Me: Ja;
- Alex: Wobei ich wirklich alles angestrichen hab;
- Me: @.@

Die Diskussionsleitung stellt bei der Themeninitiierung den Text in den Mittelpunkt. Es soll über die im Unterricht behandelten Texte gesprochen werden. Die Diskussionsleitung schwankt in ihrem Impuls zwischen der inhaltlichen Ebene (über Texte zu reden) und der organisatorischen Ebene (es sind genügend Kopien vorhanden). Es wird sichtbar, dass die Diskussionsleitung annimmt, dass die Gruppendiskussionsteilnehmenden Zeit benötigen, bevor sie über die Texte sprechen können. Des Weiteren wird das erneute Ansehen der Fachtexte von der Diskussionsleitung vorgegeben. Auch in der Fokussierung des Begriffs „Ruhe“ zeigt sich das Verständnis der Diskussionsleitung, dass man im Umgang mit Fachtexten Zeit benötigt, um über deren Inhalte reden zu können. Die indexikale Frage von Alex zeigt, dass er sich unsicher ist, wie er die Aufgabe erfüllen soll. Er ist bemüht, den Auftrag richtig zu erledigen. In der Vagheit des Auftrags sollen die Mitglieder der Gruppe eigene Gesprächsstrukturen entwickeln, wie sie über die Texte reden wollen. Eine freie Themen- und Relevanzsetzung im Umgang mit den Texten durch die Gruppenmitglieder wird damit ermöglicht.

In den Elaborationen durch Alex, Berna und Anastasia zeigen sich Suchbewegungen bei der Organisation der einzelnen Texte und der Vorbereitung der Gruppendiskussion. Die Einordnung der Texte erfolgt nach den Ziffernummern, die auf den Papieren stehen. Die Gruppenteilnehmer*innen agieren im Modus der Aufgabenerledigung.

In der Proposition durch Anastasia („Was will der?“ – GD Kommunikationsmodelle 00:03:20-00:03:56) wird sichtbar, dass die Inhalte der Fachtexte von den Schüler*innen zum Teil vergessen wurden. Es handelt sich bei Anastasia um eine retrospektive Beschreibung zu den im Unterricht behandelten Texten, die zur Informationsvermittlung dienen. Dass sie alles vergessen zu haben scheint, zeigt, dass das Thema des Textes für sie nicht relevant ist. Der propositionale Gehalt von Anastasias Äußerung ist ihre Orientierung, im Umgang mit Fachtexten Informationen schnell und einfach zur Verfügung gestellt zu bekommen und dem Text das richtige Wissen zu entnehmen. Der Orientierungsrahmen der Gruppe, der sich bereits in dieser Proposition andeutet und durch die Analyse der Gruppendiskussion rekonstruiert werden konnte, zeigt sich darin, ob der Text nachhaltig verstanden wurde oder nicht. Für die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schüler*innen waren die im Unterricht eingesetzten Fachtexte zu schwierig und das wenige, was verstanden wurde, wurde bereits vergessen – „Ich hab keine Ahnung mehr was das is,“ (GD Kommunikationsmodelle 00:03:20-00:03:56). Das Fachwissen, das der Text beinhaltet, kann von der Gruppe nicht ohne Weiteres abgerufen werden. Die in der Unterrichtspraxis besprochenen Inhalte wurden nicht memoriert. Die Gruppe bespricht hier nicht die Textinhalte, sondern ob die Inhalte des Texts reproduziert werden können. Dies ist nicht der Fall, was sich am unverständlichen Gemurmel der Schüler*innen und Alex' Überleitung zu einem anderen Text deutlich zeigt – „Lasst uns mal diesen Text lesen; den hab ich so am besten verstanden“ (GD Kommunikationsmodelle 00:03:20-00:03:56). Das Sprechen über Fachtexte ist an dessen Verständnis gekoppelt. Alex präferiert im Umgang mit den Fachtexten, über den Text zu sprechen, den er verstanden hat. Auch hier dokumentiert sich die habituelle Praxis der Schüler*innen, aus Fachtexten Wissen zu reproduzieren. Die Wahl eines Fachtexts, der verstanden wurde, ist vor dem Hintergrund dieser habituellen Praxis der Schüler*innen logisch, da sie nur Texten Wissen entnehmen können, die sie sprachlich verstehen. Hierin zeigt sich deutlich, dass die Wahl der Fachtexte durch die Lehrpersonen einen großen Einfluss auf die Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten hat. Wenn die Texte der Leistungsdisposition der Jugendlichen nicht entsprechen und zudem der Lehrmodus im Unterricht dadurch gekennzeichnet ist, dass die Schüler*innen ausschließlich durch die Lehrerin dazu angeleitet werden, Texte zur Fakten-Nutzung zu verwenden, ist es, wie

in dieser Gruppendiskussion analysiert werden konnte, den Schüler*innen nicht möglich, sich Fachtexte selbstständig zu erschließen.

Über die Texte wird von den Schüler*innen der Gruppendiskussion im Modus der Bewertung gesprochen. Die Texte an sich sind für die Jugendlichen nicht relevant. Sie haben lediglich eine dienende Funktion. Sie müssen einen schnellen und einfachen Wissenserwerb ermöglichen. Die Schüler*innen haben eine Orientierung am Erwerb und der Reproduktion von Wissen, um schulischen Ansprüchen zu genügen, so wie in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1). Diese Orientierung steht im Kontrast zu der Gruppe „Durkheim“ (Kapitel 6.3.3.2), die aus Schülern des Politik- und Wirtschaftsunterrichts der Gymnasialen Oberstufenschule besteht. Dort werden die Fachtexte von den Jugendlichen nicht bewertet, sondern deren Inhalte gemeinsam nachvollzogen. Die Gruppe nutzt dort die Texte für die Reflexion und zur Konstruktion eigener Wissensvorstellungen, indem sie die soziologischen Theorien aus den Fachtexten auf ihre eigene Lebenswelt anwenden. Hingegen muss bei dieser Gruppe „Kommunikationsmodelle“ der Fachtext dazu geeignet sein, die für den Unterricht notwendigen Informationen zu liefern. Alex agiert im Modus des Schülerjobs und ist routiniert im Umgang mit Lesestrategien: „Wobei ich wirklich alles angestrichen hab;“ (GD Kommunikationsmodelle 00:03:20-00:03:56). Auf seinen Verweis, dass er den gesamten Text markiert habe, reagieren die Gruppenmitglieder mit Lachen. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen über Kenntnisse zum Methodencurriculum im Umgang mit Fachtexten verfügen, die Alex durch das Anstreichen des kompletten Fachtexts falsch angewendet hat. Auf performativer Ebene zeigt sich im Umgang mit dem Fachtext, dass das Lesen von Fachtexten an den Akt des Markierens der Fachtexte gebunden ist. Es ist zu beobachten, dass Lesestrategien in Form vom Markieren des Textes für die Schüler*innen habituelle Praxis im Unterricht darstellen, so wie auch in den Sequenzen „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2), „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1), „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) und „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2). Im Anschluss an die Organisation der Gruppendiskussion beginnen die Schüler*innen über die einzelnen Texte im Modus der Bewertung zu sprechen. Dieser Modus wird von der Gruppe über die gesamte Dauer der Gruppendiskussion beibehalten. Auch wenn sie über die Inhalte der Texte zu sprechen versuchen, kehren sie immer wieder in den Bewertungsmodus zurück. Die zeigt sich auch in der ersten abschließenden Äußerung der Schüler*innen in der Gruppendiskussion, die nach ungefähr fünf Minuten selbstläufigem Gespräch geäußert wird. Die Schüler*innen sind zuvor die Texte in chronologischer Reihenfolge durchgegangen, haben kurz die Themen der Texte benannt und sind dabei immer wieder in den Bewertungsmodus übergegangen:

Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“ (00:12:20-00:14:01)

- Chloe: Ja, gä, @(.)@ (.) ich find bei der eins wird am mei- (.) also diese (.) Darstellung zeigt=s am besten weil da w- (.) w- is steht einmal über dem Sprecher der Gedanke und auch über dem Hörer der Gedanke;
- Berna: Ja is ja die eins is ja
- Gabriella: Jaja,
- Berna: Die eins is ja mit der (.) mit der zwei verknüpft oder,
- Anastasia: Es is (.) nein ich glaub mit der Dr- (.) mit der
- ?: Wo ist des,
- Alex: Nee vorne nich
- Berna: Des is doch des hier (.) Aufgabe
- Anastasia: Des is des

Berna: Äh zwei (.) ja des is des
 Anaastasia: ↳Des is mit zwei verknüpft
 Berna: Des is nur einfacher erklärt
 Alex: ()
 Berna: Des is mit so Darstellungen und so weißte des is einfacher
 Chloe: () Darstellung einfach gut
 Berna: Ja die Darstellung is einfacher (.) ja
 Chloe: Die Darstellung is einfacher (.) als der Text an sich aber,
 Alex: (Den Text) einfach nur zuhalten
 Chloe: Ich find auch
 Gabriella: ↳Im Ernst,

Chloe bewertet eine Grafik, die sich auf dem ersten, im Unterricht verwendeten, Arbeitsblatt befindet. Sie versucht die Bestandteile der Grafik zu erklären und somit zu erläutern, warum sie die Grafik auf dem ersten Arbeitsblatt „am besten“ (GD Kommunikationsmodelle 00:12:20-00:14:01) findet. Sie verbleibt hierbei aber bei einer oberflächlichen Erklärung – „also diese (.) Darstellung zeigt= am besten weil da w- (.) w- is steht einmal über dem Sprecher der Gedanke und auch über dem Hörer der Gedanke;“ (GD Kommunikationsmodelle 00:12:20-00:14:01). Sie geht nicht näher auf das in der Grafik dargestellte Sender-Empfänger-Modell ein. Es zeigt sich, dass Chloe auch Materialien, die sie positiv bewertet, in dem Gruppengespräch nicht dazu nutzt, um auf die fachlichen Inhalte aus der Unterrichtsreihe erneut einzugehen. Es dokumentiert sich hier, was auch typisch für diese Gruppendiskussion ist. Die Gruppenmitglieder sprechen über die Fachtexte im Modus der allernötigsten Aufgabenerledigung und nutzen die Gruppendiskussion viel mehr zum Besprechen peerkulturell relevanter Themen. Auch Berna, Gabriella, und Anastasia verbleiben im Modus der Bewertung der Grafik und gehen nicht weiter auf die Inhalte der Grafik ein. Es zeigt sich die, für die gesamte Gruppendiskussion durchziehende, Praxis der Schüler*innen, die Texte und Arbeitsblätter zu bewerten und miteinander zu vergleichen. Die im weiteren Verlauf geführte Diskussion zwischen Berna, Anastasia und Alex dreht sich darum, welche Arbeitsblätter zusammengehören, und zeigt, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten haben, der Logik der im Unterricht verwendeten Materialien zu folgen. Das erste Arbeitsblatt ist ein von der Lehrerin erstelltes Papier mit einer Grafik und Arbeitsaufträgen zum zweiten Arbeitsblatt, der den Fachtext zum „Sender-Empfänger-Modell“ beinhaltet. Beide Arbeitsblätter wurden den Schüler*innen gemeinsam im Unterricht gegeben. Als das geklärt werden konnte, kehrt Berna sofort wieder in den Modus der Bewertung zurück – „Des is nur einfacher erklärt“ (GD Kommunikationsmodelle 00:12:20-00:14:01). Es zeigt sich im weiteren Verlauf, dass die Schüler*innen nicht nur die verschiedenen Texte in der Diskussion miteinander vergleichen, sondern auch die auf dem Aufgabenblatt zusätzlich eingefügte Grafik zum Kommunikationsmodell „Sender-Empfänger-Modell“ mit dem entsprechenden Fachtext. Alex' Aussage: „(Den Text) einfach nur zuhalten“ (GD Kommunikationsmodelle 00:12:20-00:14:01) verdeutlicht die Hilflosigkeit und die Ablehnung der Schüler*innen einen Fachtext zu nutzen, den sie als zu schwierig erachten. Vielmehr haben sich bei der Gruppendiskussion Routinen der Schüler*innen offenbart, die das Lesen der Fachtexte umgehen. Statt die Fachtexte zu lesen, haben die Schüler*innen wiederholt elaboriert, dass sie mit Hilfe der auf den Arbeitsblättern vorhandenen Grafiken zu den Kommunikationsmodellen versucht haben, die Modelle zu verstehen. Dabei bleiben den Schüler*innen die im Unterricht genutzten Texte insgesamt fremd. Sie eignen sie sich nicht an. Das zeigt sich auch darin, dass die Fachtexte in der Gruppendiskussion von den Schüler*innen nicht benutzt wurden, um sich die Kommunikationsmodelle zu erschließen. In der abschließenden Äußerung bringt die Gruppe noch einmal ihre

zentrale Orientierung zum Ausdruck. Die im Unterricht eingesetzten Fachtexte müssen es den Schüler*innen ermöglichen, dass in den Texten enthaltene Wissen zu entnehmen, um der schulischen Leistungslogik entsprechen zu können. Sind die Fachtexte für die Schüler*innen nicht verständlich, ist es ihnen ohne Anleitung durch die Lehrerin nicht möglich, sich gemäß ihrer Orientierung zu verhalten und eigenständig das Wissen aus den Texten zu reproduzieren, so wie in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ aus der Geschichtsunterrichtsreihe im Jahrgang 10.

6.3.2.3 Zusammenfassung

Die Schüler*innen-Tätigkeit im Umgang mit Fachtexten weist beim zweiten Lernmodus „Wissensentnahme“ folgende spezifischen Merkmale auf:

Die Schüler*innen agieren im Modus der Wissensreproduktion und Abliefern eines Arbeitsergebnisses. Die habitualisierten Tätigkeiten der Schüler*innen beim unterrichtlichen Umgang mit den Texten sind, den Texten das richtige Wissen im Modus der (allernötigsten) Aufgabenerledigung zu entnehmen, um Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Wenn sie diese Anforderung nicht erfüllen können, weil die Texte ihrer Leistungsdisposition nicht entsprechen, nutzen sie auf peerkultureller Ebene den Modus der Bewertung im Umgang mit diesen Fachtexten. Der Lernhabitus der Schüler*innen ist hierbei komplementär zu den unterrichtlichen Anforderungen zu sehen, in denen ein Lehrmodus vorherrscht, der die Schüler*innen kleinschrittig und direktiv dazu anleitet, die Fachtexte zur Fakten-Nutzung zu verwenden.

6.3.3 Lernmodus 3: Reflexion

Der Lernmodus „Reflexion“ ist der dritte rekonstruierte Modus bei den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten im Unterricht. Wir kehren im Folgenden ein letztes Mal zur Sequenz „Soziologie“ (siehe auch Kapitel 6.1.3.1) zurück, aus der zwei weitere Ausschnitte der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse dienen. Im Kapitel „Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 6.1.3) wurde bereits ein Ausschnitt aus der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1) vorgestellt und deren Ergebnisse der Analyse dargestellt. Im Kapitel „Theorienutzung“ (Kapitel 6.2.3) wurde ein zentraler Fachtext dieser Sequenz, das „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28), gezeigt und daran exemplarisch die für diesen Lernmodus spezifische Bedeutung der Fachtexte für die Schüler*innen im Unterricht veranschaulicht. Mittels zweier zentraler Ausschnitte aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ (Kapitel 6.3.3.2), die im Anschluss an die die Sequenz „Soziologie“ enthaltene Unterrichtsreihe mit Teilen der Schüler*innen durchgeführt wurde, und die exemplarisch für diesen Lernmodus die habituellen Orientierungen im Umgang mit den Fachtexten bei den Jugendlichen besonders deutlich zeigen, wird das Kapitel beendet.

6.3.3.1 Sequenz „Soziologie“

Der folgende Ausschnitt aus der Sequenz „Soziologie“ stammt aus der Gruppenarbeitsphase des Unterrichts, in der die Schüler*innen verschiedene Texte zum Gesellschaftsbegriff von Émile Durkheim lesen und deren Inhalte besprechen. Zuvor wurde im Unterrichtsgespräch auf die politikwissenschaftliche Seite von Desintegration eingegangen und das weitere Vorgehen der Stunde von der Lehrerin moderiert. Nun soll die soziologische Perspektive von Desintegration mit Hilfe der Gesellschaftstheorie von Durkheim von den Jugendlichen in Gruppenarbeit nachvollzogen werden. Die Lehrerin hat hierzu die Schüler*innen in Kleingruppen von drei bis vier Personen eingeteilt. Die Gruppen wurden nach dem Kriterium eingeteilt, wer bereits im letzten Schuljahr Durkheims Gesellschaftsbegriff im Unterricht behandelt und Texte aus dieser Zeit mitgebracht hat und wer nicht. Die Schüler*innen, die das Thema im vorherigen Schuljahr

nicht behandelt haben, erhalten von der Lehrerin ein Arbeitsblatt mit einem Fachtextauszug zu Émile Durkheims Theorie „Soziales durch Soziales erklären“ aus Morel u. a. „Soziologische Theorie“ (1995) (Morel 2001). Der Arbeitsauftrag für alle Schüler*innen lautet, die jeweiligen Fachtexte zu lesen und den Gesellschaftsbegriff von Émile Durkheim zu verstehen (siehe Kapitel 6.1.3.1). Der folgende Sequenzausschnitt zeigt die Gruppenarbeit der Schüler*innen John, Miko und Anna. Die Schüler*innen sind Teil der Gruppe, die Texte zu Durkheim aus dem letzten Schuljahr mitbringen sollte. Die Schüler*innen sind im Vorfeld in Gruppen zusammengetreten und haben ungefähr sechs Minuten schweigend verbracht. In der Zeit haben sie mit verschiedenen Medien interagiert. Anna hat zunächst einen Fachtext von Robin genommen und darauf geschaut. Kurz danach hat sie ihr Tablet aufgeklappt, darauf getippt und darauf geschaut. Miko hat sein Notebook aufgeklappt vor sich stehen, er hat auf seinem Handy ein Erklärvideo zu Durkheim mit Kopfhörern geschaut. John hat in seiner Mappe gekramt und sich über einen Text gebeugt. Er hat auf diesem Text (siehe Abb. 6.28 „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“) Markierungen vorgenommen und sich Notizen gemacht. Die folgende Sequenz setzt beim Beginn des Gesprächs der Schüler*innen untereinander ein:

Ausschnitt aus der Sequenz „Soziologie“ (1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02)

John: Habt ihr was? (.) Fertig?

Miko: Bist du,

John: Ja, schon lange;

Miko: Ja ich glaube auch so langsam wieder was er meinte, (.)

John: Ja mir is es auch voll klar geworden als ich es gelesen hab er dachte sich so ja, (.) hier em (.) gesellschaftlich Un- das em gesellschaftlich: (.) untauglich i:s; wenn man sich quasi nicht an die Norm hält, zum Beispiel, wenn man jetzt mit D-Mark statt mit Euro (Miko: jaja) bezahlen will, so was alles;

Miko: Ja man-

John: und dass man halt gebunden ist, an die Sprache; an die deutsche Sprache sprechen (.) muss; und das man nicht mit seiner Herkunft, also sollte man nich aus Deutschland kommen, mit seiner Herkunfts- äh sprache hier einfach reden kann, dann versteht halt einen keiner;

Miko: Ja genau; er meint halt dass man asozial auf die Welt kommt, und dass einen dann sozusagen die Gesellschaft, (.) lehrt (.), was richtig und was falsch ist und dieser gesellschaftliche Lehrapparat wird durch die Erziehung dann sozusagen in unsere Köpfe eingepflanzt; (3)

In dem Dialog zwischen John und Miko kommen beide zügig darüber ein, dass sie bereit sind, über den Gesellschaftsbegriff von Durkheim zu sprechen. Beide vermeiden es zu diesem Zeitpunkt konkret auf ihre genutzten Medien zu verweisen. John erwähnt lediglich, dass er gelesen hat. Vielmehr beginnen die beiden Schüler unverzüglich über den Gesellschaftsbegriff von Durkheim zu sprechen. Es zeigt sich, dass die Schüler keine Schwierigkeiten haben, sich über die Inhalte aus den von ihnen genutzten Medien auszutauschen. John nutzt hierzu die Beispiele aus dem von ihm gelesenen Fachtext „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ – „wenn man jetzt mit D-Mark statt mit Euro (Miko: jaja) bezahlen will, so was alles;“ (Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02). Er verwendet die Informationen des Fachtexts, um sein Verständnis der Theorie gegenüber Miko zu erklären. Er sieht Miko dabei direkt an und kann frei über die gelesenen Inhalte des Fachtexts sprechen. Miko bestärkt ihn in seinen Ausführungen und gibt seinerseits eine Erläuterung zur Sozialisierung des Individuums durch die Gesellschaft. Miko fasst ohne Zuhilfenahme des Erklärvideos sein Wissen über das fachliche Thema zusammen. Es zeigt sich, dass die beiden Schüler Kompetenzen besitzen, sich ein wissenschaftliches Thema zu erschließen und sich auf peerkultureller Ebene fachlich dazu auszutauschen. Die Schüler zeigen,

dass sie in der Lage sind, das den Medien entnommene Wissen eigenständig zu nutzen und ein fachlich angeregtes Gespräch zu führen.

Kontrastierend zu diesem Umgang mit digitalen Medien und dem Fachtext sind die in den Sequenzen „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) aus einem Religionsgrundkurs am Woyzeck-Gymnasium und „Vertreter der Aufklärung“ aus einem Geschichtskurs in der Einführungsphase am Gymnasium Bärnheim rekonstruierten Interaktionskonstellationen. Beim Lernmodus „Fachkommunikation“ aus der Sequenz „Utopien“ (6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) konnte rekonstruiert werden, dass die Schüler*innen in der Gruppenarbeit weder die Inhalte des Fachtexts noch die Ergebnisse der geforderten digitalen Recherche zum Begriff „Utopie“ nutzten, um über das fachliche Stundenthema „Brauchen Menschen Utopien?“ zu sprechen. Beim Lernmodus „Wissensentnahme“ konnte in der Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) rekonstruiert werden, dass die Schüler*innen, den Fachtext zum Teil vorlasen, statt sich über die geforderten „Kerngedanken“ aus den Quellenauszügen verschiedener Vertreter der Aufklärung in der Gruppenarbeit auszutauschen. Dort fand kein Gespräch zwischen den Schüler*innen in der Gruppenarbeit statt. Stattdessen referierten nacheinander die Mitglieder der Gruppe über ihren jeweils gelesenen Quellenauszug, ohne dass sich hieraus ein Gespräch zwischen den Schüler*innen über das fachliche Thema der Stunde ergab.

Hier in der Sequenz „Soziologie“ hingegen beginnen die beiden Schüler einen echten Austausch über die Gesellschaftstheorie von Durkheim und sprechen frei über die zuvor gelesenen und geschauten Inhalte der (digitalen) Medien. Dies zeigt sich auch an ihrer Körpersprache, was anhand des Ergebnisses der Analyse des folgenden Fotogramms (Abb. 6.35) veranschaulicht werden soll:



Abb. 6.35: Fotogramm Gespräch zwischen John und Miko (00:38:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)

John und Miko sind vorne links im Fotogramm zu sehen. Dem Winkel der Kamera, die im Klassenraum hinten links positioniert ist, ist es geschuldet, dass man nur Johns blonden Hinterkopf auf dem Fotogramm sehen kann. Trotzdem erkennt man an der Haltung des Hinterkopfs von John auf dem Fotogramm, dass die beiden Schüler einander ansehen, während sie sprechen.

Anna ist vorne in der Bildmitte zu sehen. Sie ist über ihr Tablet gebeugt und liest. Man sieht, dass der gemeinsame Tisch vollgestellt ist mit digitalen Geräten, Papieren, Stiften und einer Wasserflasche. Hierdurch wirkt der Raum zwischen den drei Schüler*innen vollgestellt mit Unterrichtsmaterialien. Dies zeigt die Bedeutung der Dinge für die Erarbeitung der wissenschaftlichen Theorie für die Tätigkeiten der Jugendlichen. Dahinter links oben auf dem Fotogramm sieht man eine weitere Kleingruppe aus drei Schülern. Es sind links nur die seitlichen Hinterköpfe von zwei Schülern zu sehen. Gegenüber sitzt ein Junge im weißen T-Shirt. Alle drei sind über Papiere gebeugt. Ihre Blicke sind nach unten gerichtet und ihre Haltung deutet auf Konzentration hin. Es zeigt sich bei den Schülern eine enge Mensch-Ding-Assoziation mit den jeweiligen Texten. Die Gruppe ist als Gruppe nicht erkennbar, da die Schüler nur mit dem jeweiligen Papier interferieren. Im Zentrum des Fotogramms sitzt die Lehrerin allein an einem Tisch und schaut geradeaus. Sie hat die Ellenbogen auf dem Tisch gestützt und ihre Hände vor ihrem Mund gefaltet. Sie wirkt gedankenverloren und solitär. Es zeigt sich, dass sie in der Phase der Gruppenarbeit, die Schüler*innen selbstständig arbeiten lässt. Sie ist nicht Teil der Interaktion bei den Gruppenarbeiten. Sie eröffnet Freiräume, in denen die Schüler*innen sich autonom mit den Texten und digitalen Medien auseinandersetzen können. Im mittig-rechten Teil des Fotogramms (Abb. 6.35) ist eine dritte Kleingruppe aus drei Schüler*innen zu sehen. Auch diese Schüler*innen sitzen sich gegenüber. Der Junge mit dem Basecap schaut auf sein Handy. Eine Schülerin schaut nach unten in ihre Unterlagen. Die dritte Schülerin schaut seitlich zur zweiten. Auch bei dieser Kleingruppe sieht man, dass der gemeinsame Arbeitstisch voll mit Unterlagen liegt. Es zeigt sich auch bei der Gruppenarbeit dieser Schüler*innen, dass mit Dingen (Unterlagen, Handy) intensiv interagiert wird und die Wahl der Medien autonom von den Schüler*innen organisiert wurde. Es wird sichtbar, dass die mobile Digitalisierung von Miko dazu genutzt wurde, sich eigeninitiativ aus einem Erklärvideo Wissen anzueignen, und entsprechende Wissensquellen autonom zu organisieren. Das Unterrichtsarrangement eröffnet ihm Freiräume mit gewissen Grenzen, in denen sich der Schüler selbst organisieren konnte. Diese Freiräume werden aber nicht nur von ihm, sondern von allen drei Schüler*innen dieser Gruppe genutzt. Sie lesen unterschiedliche Texte und nutzen verschiedene digitale Medien. Dieser freie Umgang mit unterschiedlichen Medien ist auch bei anderen Gruppenarbeiten in diesem Kurs zu beobachten. Hierbei ist vor allem im Fallvergleich herausragend, dass die Schüler*innen sich mit dem fachlichen Gegenstand über einen längeren Zeitraum eigenständig auseinandersetzen und die im Unterricht erhaltenen Freiräume nutzen, um sich mit den Dingen (Texte und digitale Medien) im Unterricht intensiv zu beschäftigen. Kontrastierend zu diesem Umgang mit Fachtexten ist die in der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) rekonstruierte Interaktionskonstellation, die bereits erläutert wurde. Auch bei der Sequenz „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) des Lernmodus „Fachkommunikation“ führen die Schüler*innen in einer Gruppenarbeit eine fachliche Diskussion zum Gegenstand, in der der Fachtext keine Bedeutung hat, wie zuvor bereits dargelegt wurde. Kehren wir zurück zum Sequenzausschnitt „Soziologie“. In dem Dialog zwischen John und Miko zeigt sich zudem, dass im Gegensatz zu John Miko in seinen Äußerungen mehr auf den Ursprung des Sozialen/der Gesellschaft eingeht und grundständiger die These von Durkheim zusammenfasst, was Gesellschaft ausmacht:

„Miko: Ja genau; er meint halt dass man asozial auf die Welt kommt, und dass einen dann sozusagen die Gesellschaft, (.) lehrt (.), was richtig und was falsch ist und dieser gesellschaftliche Lehrapparat wird durch die Erziehung dann sozusagen in unsere Köpfe eingepflanzt; (3)“ (Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02).

Hierbei verwendet er ebenfalls fachsprachliche Elemente („gesellschaftlicher Lehrapparat“ – Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02). Es zeigt sich, dass Miko wissenschaftliche

Theorien mit eigenen Worten wiedergeben kann und hierbei Metaphern korrekt verwendet („in unsere Köpfe eingepflanzt“ – Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02). Es dokumentiert sich hierdurch ein versierter Umgang mit wissenschaftlichen Theorien. Miko spricht hierbei völlig frei und schaut ausschließlich Robin an, während er spricht. Er nutzt weder sein Handy noch seinen Laptop zur Darlegung der wissenschaftlichen Theorie von Durkheim.

Kontrastierend zu diesem Umgang ist die aus der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) rekonstruierte Interaktionskonstellation.

Ein weiterer Aspekt, der sich in der Sequenz „Soziologie“ zeigt, ist, dass es für die Schüler nicht relevant ist, dass die von ihnen genutzten Medien nicht von Durkheim verfasst bzw. verfilmt wurden. Die Autorenschaft der genutzten Medien verbleibt bei ihnen unklar:

„Miko: Ja ich glaube auch so langsam wieder was er meinte, (.)

John: Ja mir is es auch voll klar geworden als ich es gelesen hab er dachte sich so ja, (.) hier em (.) gesellschaftlich Un- das em gesellschaftlich: (.) untauglich i:s; wenn man sich quasi nicht an die Norm hält, zum Beispiel, wenn man jetzt mit D-Mark statt mit Euro (Miko: jaja) bezahlen will, so was alles;“ (Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02).

Diese Unklarheit wird im Gespräch nicht weiter thematisiert. John übernimmt vielmehr die vom Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) vorgegebene Unklarheit in Bezug auf die Autorenschaft des Exzerpts. Wie sich bereits im Kapitel 6.2.3 („Theorie-Nutzung“) zur Bedeutung des Fachtexts gezeigt hat, fehlen die korrekten und vollständigen bibliografischen Angaben im Fachtext, den John verwendet. Statt die Lehrerin als Verfasserin des Exzerpts auf dem Arbeitsblatt kenntlich zu machen, wird dort in der Überschrift Émil Durkheim als Autor des Exzerpts ausgewiesen. Dass die Autorenschaft keine Bedeutung hat, hat sich zudem auch am Tafelbild gezeigt (siehe Kapitel 6.1.3). Auf dem Tafelbild „Fotogramm Soziologische Perspektive“ (Abb. 6.16) wird angegeben, dass die soziologische Perspektive auf Desintegration erarbeitet werden soll. Korrekterweise müsste hier ergänzt werden, dass diese nach Durkheims Theorie erarbeitet werden soll. Auf die Autorenschaft zur soziologischen Perspektive wird also auch beim Tafelanschrieb verzichtet. Es zeigt sich, dass im Umgang mit dem Fachtext im schulischen Modus die Autor*innenschaft eine andere Relevanz als im universitären Kontext hat.

Im weiteren Verlauf der Sequenz erläutert Miko gegenüber John, was er unter „gesellschaftlich untauglich“ (Soziologie 1. Unterrichtsvideo 00:29:01-00:30:02) versteht. In ihrer Interaktion versuchen die beiden zu konkretisieren, was Durkheim mit „Gesellschaft“ meint. Hierzu nutzt John den Text auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28). Er schaut darauf und streicht mit dem Finger über Textzeilen. Miko spricht weiterhin völlig frei und schaut John bei seinen Ausführungen an. Hier setzt der folgende Sequenzausschnitt „Soziologie“ innerhalb des Gesprächs zwischen John und Miko ein:

Ausschnitt aus der Sequenz „Soziologie“ (Handkamera 00:01:01-00:02:14)

Miko: Ja d-die Gesellschaft is für ihn ja sowas wie n Konglomerat, vie:ler Individuen, aber er hat dazu: (°er hat°) irgendnen Begriff eben genannt; weiß ich grad gar nicht mehr; (.)

John: ↳Mhm::;

Miko: Warte mal, das war (gut);

John: (4)Ä:h ja; (.) vom Menschen mitein-ander getroffene Vereinbarung, aber auch dass die Gesellschaft-

Miko: ↳Ach genau; ein Kollektivbewusstsein bildet; das meinte ich

John: ↳Hier, hier sind ä:h sie alle sind soziale Erscheinungen, von Menschen untereinander getroffene Vereinbarung, die der Mensch, bei seiner Geburt fertig vorfindet;

- Miko: (.) Nochmal;
 John: (.) Sie alle sind soziale Erscheinungen, also Glaubenssätze Pflichten Wert von Geldmünzen,
 Miko: ^LWer ist sie, w-w-was? was,
 John: Also sie ist Pflichten; Glaubenssätze;
 Miko: ^LNein nein was was meinst du jetzt; du meintest
 °()°, aber wer ist sie; gib mir mal den Text ();
 John: Ja; @(.)@ (6) Hast du?
 Miko: (5) Ah du meinst die sozialen Tatbestände;

Miko versucht eine Definition von Durkheims Gesellschaftstheorie zu formulieren. Er verwendet hierzu fachsprachliche Elemente. Als ihm ein Fachbegriff aus dem Erklärvideo nicht mehr einfällt – „(er hat°) irgendeinen Begriff eben genannt; weiß ich grad gar nicht mehr;“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14) – nimmt er sich sein Handy und schaut noch einmal im Erklärvideo nach. Es zeigt sich, dass er das Erklärvideo für so gelungen hält, die Theorie von Durkheim zu erklären, dass er das Gespräch mit John unterbricht und ihm gegenüber kenntlich macht, was er von der im Erklärvideo gesehenen Definition hält – „Warte mal, das war (gut);“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14). Während Miko seine Kopfhörer in seine Ohren steckt und erneut einen Teil des Videos ansieht, beugt sich John tief über sein Arbeitsblatt und streicht mit einem Bleistift über Teile des Texts. Beide Schüler beginnen daraufhin fast gleichzeitig zu sprechen. Miko konkretisiert mit Hilfe des Videos seine Ausführungen und nutzt dazu erneut fachsprachliche Elemente – „Ach genau; ein Kollektivbewusstsein bildet; das meinte ich“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14). John interagiert ebenso eng mit den Medien, aber bezieht, anders als Miko, sein Gegenüber mit ein. Er zeigt, während er über die „sozialen Erscheinungen“ spricht, auf das Blatt, dass er zugleich in Mikos Richtung schiebt, damit dieser auch auf den Text schauen kann. Miko hat hingegen darauf verzichtet, John Teile des Erklärvideos zu zeigen. John beugt sich bei seinen Ausführungen tief über das Blatt und tippt mit dem Bleistift auf Teile des Textes, die er zum Teil vorliest. Das erneute, kursive Lesen dokumentiert, dass der Umgang mit dem Fachtext zentral für John ist. Ihm gilt neben dem Diskurs mit Miko sein Hauptaugenmerk. Er nutzt den Fachtext für seine Argumentation. Auch für Miko hat der Text die Funktion, Wissen zu validieren. Als er den Äußerungen Johns nicht mehr folgen kann – „Wer ist sie, w-w-was? was;“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14) – nimmt er Robin sein Textblatt weg, beugt sich darüber und liest den Text. Als er die Passage über die sozialen Tatbestände gelesen hat, kommt es zum erneuten Verständnis zwischen John und Miko:

- „Miko: aber wer ist sie; gib mir mal den Text ();
 John: Ja; @(.)@ (6) Hast du?
 Miko: (5) Ah du meinst die sozialen Tatbestände;“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14).

Der Text fungiert in dieser Sequenz als zentrales Medium, das Wissen bereithält und bei Unstimmigkeiten zwischen den Jugendlichen zur Validierung des Wissens herangezogen wird. Anders als bei den rekonstruierten Lernmodi „Fachkommunikation“ (Kapitel 6.3.1) und „Wissensentnahme“ (Kapitel 6.3.2) zeigt sich hier ein Modus im Umgang mit dem Fachtext, in dem die Äußerungen der Schüler*innen zum fachlichen Gegenstand durch den Text belegt werden müssen. Hier reicht es nicht, wie bei den Sequenzen „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2), „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) und „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) dem Text das richtige Wissen zu entnehmen und die schulische Aufgabe zügig zu erledigen. In Interaktion mit den Medien, die John und Miko nutzen, soll noch einmal herausgestellt werden, wie unterschiedlich die beiden mit dem digitalen Medium auf dem Handy und dem Medium Fachtext umgehen. Das Video wird ausschließlich von Miko genutzt. Er bezieht John

nicht in den Umgang mit dem Erklärvideo ein. Mit dem Fachtext wird völlig anders umgegangen, was sich anhand der Ergebnisse der Analyse der folgenden zwei Fotogramme (Abb. 6.36 und 6.37) exemplarisch zeigen soll:



Abb. 6.36: Fotogramm John Text schauen (00:01:30 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – Handkamera – 1. Tag)



Abb. 6.37: Fotogramm Miko Text schauen (00:02:03 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – Handkamera – 1. Tag)

Beide Fotogramme wurden mit der Handkamera von schräg oben auf die beiden Schüler John (links) und Miko (rechts) aufgenommen. Anna ist durch den Aufnahmewinkel von hinten abge-

bildet. Beim ersten Fotogramm „John Text schauen“ (Abb. 6.36) ist dargestellt, wie John sich tief über das vor ihm liegende Blatt Papier beugt, darauf schaut und mit einem Bleistift in seiner rechten Hand darauf zeigt. Derweil schaut Miko ihn direkt an. Die beiden Schüler sitzen nebeneinander an Tischen und Miko ist mit dem Oberkörper nach rechts gedreht, so dass er John direkt ansehen kann. Seine Hände sind vom vor ihm auf dem Tisch stehenden Laptop verdeckt. Das Fotogramm wurde zu dem Zeitpunkt aufgenommen, als John aus dem Text die Passage vorliest: „sie alle sind soziale Erscheinungen, von Menschen untereinander getroffene Vereinbarung, die der Mensch, bei seiner Geburt fertig vorfindet;“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14). Beim zweiten Fotogramm „Miko Text schauen“ (Abb. 6.37) hat sich Miko das Arbeitsblatt genommen. Er schaut lächelnd darauf. Währenddessen blickt John ihn (Zeitpunkt der Aufnahme des Fotogramms) an und danach aus dem Fenster. Er wartet darauf, dass Miko das Lesen des Texts beendet. Bei beiden Fotogrammen zeigt sich deutlich, dass der Fachtext intensiv durch beide Jugendlichen genutzt wird. Er wechselt performativ zwischen den beiden hin und her, es wird auf ihn gezeigt und aus ihm vorgelesen. Der Fachtext ist hier das zentrale Medium, aus dem Wissen entnommen wird, nicht das Handy. Im Umgang der Schüler mit dem Medium hat der Fachtext die Funktion, das ihm enthaltene Wissen überprüfbar zu machen. Dieser Aushandlungsprozess findet also neben der kommunikativen auch auf der performativen Ebene statt, indem die beiden eine enge Mensch-Ding-Assoziation mit dem Fachtext eingehen. Der Fachtext hat eine zentrale Rolle in der fachlichen Kommunikation zwischen John und Miko. Sie können den Text aktiv nutzen, weil er als Ding greifbar zur Verfügung steht, und dies sich deutlich an der Interaktion mit dem Gegenstand zeigt. Das Papier wird zunächst von John auf dem Tisch zu Miko geschoben, so dass er auch darauf schauen kann („Hier, hier sind ä:h sie alle sind soziale Erscheinungen, von Menschen untereinander getroffene Vereinbarung, die der Mensch, bei seiner Geburt fertig vorfindet;“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14). Währenddessen zeigt er mit dem Stift auf Teile des Fachtexts. Miko geht in der Mensch-Ding-Assoziation noch einen Schritt weiter, er nimmt das Papier aus Johns Händen und schaut darauf, um die Textpassage nachzulesen. John quittiert seine Handlung mit einem irritierten Lächeln. Es zeigt sich eine starke Interferenz mit dem dinglichen Gegenstand, der den fachlichen Unterrichtsgegenstand repräsentiert, um den die beiden Schüler in dieser Situation schon beinahe konkurrieren. Dieser Umgang mit dem Fachtext, der sich in diesem Fall zeigt, steht im maximalen Kontrast zum Umgang der Schüler*innen in der Sequenz „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) aus einem Religionsunterricht am Woyzeck-Gymnasium. Dort liegt der Fachtext beim Austausch der Schüler*innen zur Stundenfrage „Brauchen Menschen Utopien?“ unbenutzt vor den Schüler*innen auf den Tischen. Er hat dort für das fachliche Gespräch unterhalb der Schüler*innen in der Gruppenarbeit keine Relevanz, anders als hier in der Sequenz „Soziologie“.

Insgesamt gehen die Schüler in der Sequenz „Soziologie“ mit dem Text völlig anders um als mit den digitalen Geräten. Handy, Laptop und Tablet verbleiben während des Gesprächs bei den jeweiligen Schüler*innen. Nur der Text wechselt zwischen den Schülern hin und her. Die Sequenz „Soziologie“ endet in der Gruppenarbeitsphase damit, dass John noch einmal zusammenfasst, was mit dem Begriff „gesellschaftlich untauglich“ (Soziologie Handkamera 00:01:01-00:02:14) gemeint ist und Anna und Miko seiner Erläuterung zustimmen.

6.3.3.2 Gruppendiskussion „Durkheim“

Dass der Fachtext als Text eine andere Bedeutung im Umgang der Schüler*innen hat, als bei den anderen beiden rekonstruierten Lernmodi „Fachkommunikation“ (Kapitel 6.3.1) und „Wissensentnahme“ (Kapitel 6.3.2) soll anhand der folgenden zwei Passagen aus einer Grup-

pendiskussion verdeutlicht werden. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion sind Schüler des Leistungskurses Politik und Wirtschaft der Gymnasialen Oberstufenschule, aus dem auch die Sequenzen „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) und „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) stammen. An der Gruppendiskussion der Gruppe „Durkheim“ nahmen die fünf Schüler John, Miko, Hannes, Arian und Mehmet teil. Die Schüler sind zwischen siebzehn und zwanzig Jahre alt. Die Gruppe „Durkheim“ führt ein ungefähr zweistündiges selbstläufiges Gespräch, das eine hohe interaktive Dichte aufweist und im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppendiskussionen auf eine Bewertung der im Unterricht genutzten Fachtexte komplett verzichtet. Die Schüler sprechen ausschließlich über die Inhalte der im Unterricht behandelten Fachtexte und stellen Bezüge zwischen deren Inhalten (verschiedene soziologische Theorien zum Thema „Abweichendes Verhalten“), dem im Unterricht geschauten Film „Britz“ und ihrer eigenen Lebenswelt her. Der folgende Ausschnitt beginnt mit der Themeninitiierung der Diskussionsleitung in die von da an selbstläufig geführte Diskussion zwischen den Schülern. Zuvor hat die Diskussionsleitung Organisatorisches zum Ablauf der Gruppendiskussion erklärt und die im Unterricht behandelten Fachtexte auf den Tisch vor die Schüler gelegt. Der gewählte Einstiegsimpuls war bei allen geführten Gruppendiskussionen gleich, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen zu schaffen. Auch hier soll der gewählte Einstiegsimpuls in die Gruppendiskussion – über die im Unterricht behandelten Fachtexte zu sprechen – einen freien Umgang mit den Fachtexten in einer symmetrischen Gesprächssituation unterhalb der Schüler*innen ermöglichen (siehe auch Themeninitiierung Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“, Kapitel 6.3.3.2).

Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ (00:04:34-00:06:11)

- Y: Gut da:nn kommen wir zum Impuls (.) **spricht** bitt:e über die im Unterricht behandelten Texte, die hier auf dem Tisch ausliegen;
- Me: @(.)@
- John: LDas ist gut ne,
- Miko: LJ a ich würd sagen wir lesen noch einmal kurz alle drüber,
- John: Joa
- Arian: Ja wir müssen ja irgendwo anfangen ne () also
- Miko: LJ a aber hier ist ja
- John: LAch
- Miko: ()
- Hannes: LAb hier
- Miko: 128 mit der Devianz und dem
- Hannes: LJ a ja ja ja
- Mehmet: LJ a;
- John: Ja das hier zum Beispiel hab ich nicht gelesen
- Miko: Lkonform und non-konform
- Hannes: LVielleicht definiert das nochmal jemand, einmal dass alle genau wissen (.) worums geht,
- Miko: L(Devianz,)
- Hannes: Ja
- Miko: LWar das nicht () jede Gruppe ein Thema hatte,(.) das wir dann
- Arian: LFangen wir von vorne an
- Miko: vorstellen mussten,
- Hannes: Das kann gut sein ich glaube,
- Arian: LSicher,
- Hannes: LNe

- Miko: $\text{LWeil ich weiß dass ich auf jeden Fall diesen Text}$
 hier intensiver bearbeitet habe;
 Hannes: LNe das ()
 Arian: $\text{LJa wir haben aber in allen Gruppen dasselbe bearbeitet}$
 Miko: LJa auch das da,
 Arian: LJa;
 Hannes: L()
 Arian: LJa genau;
 Miko: Also solltet ihr auch das Schaubild beschreiben und
 John: $\text{LJeder hatte die gleichen Aufgaben glaub ich}$
 Arian: LGenau;
 Miko: Mhm
 John: (9) Wollen wir das nochmal durchlesen oder will das einer
 Hannes: $\text{LVielleicht nicht das ganze Ding ich mein}$
 kann denn einer von euch das zusammenfassen, (.) sieht sich einer dazu in der Lage oder, (.)
 John: Ja (Devianz) war doch eigentlich-
 Miko: ähm anormal- war das nicht ne das war nur konform (.) anormales Verhalten oder war das von
 der Norm abweichendes Verhalten Devianz; w::o °war denn das nochmal°
 Arian: $\text{LGenau das ist glaube ich ein abweichendes Verhalten;}$
 John: LJa genau
 Miko: $\text{Labweichendes Verhalten}$
 Arian: °Ja° (.) steht ja auch ähm Devianz kann als mangelnde Konformität gegenüber einer gegebenen
 Norm
 John: LJa

Auf die Themeninitiierung der Diskussionsleitung – über die im Unterricht behandelten Texte zu sprechen – reagieren die Schüler mit Lachen. Es ist zu beobachten, dass das Thema etwas ist, was von den Teilnehmern erstmal unkommentiert belassen wird. Stattdessen zeigt sich im Lachen eine gewisse Unbeholfenheit. Kein Teilnehmer kann sofort auf den Impuls reagieren. Auch die Elaboration durch John verdeutlicht die Andersartigkeit der Aufgabenstellung durch die Diskussionsleitung – „Das ist gut ne,“ (00:04:34-00:06:11). Es wird sichtbar, dass es sich um etwas Neues für die Teilnehmenden handelt. Die fehlende Spezifität der Themeninitiierung führt bei John zu einer Äußerung, die Unsicherheit offenbart. Das „Gut“ zeigt, dass er die Aufgabenstellung nicht ablehnt, aber noch nicht darauf anders reagieren kann, als den Erzählimpuls an sich zu kommentieren.

Es zeigt sich in der Proposition von Miko, dass sich die Gruppe auf den Inhalt der Fachtexte und das Lesen von ebendiesen fokussiert – „Ja ich würd sagen wir lesen noch einmal kurz alle drüber,“ (GD Durkheim 00:04:34-00:06:11). Es zeigt sich hier bereits der Orientierungsrahmen der Gruppe, in dem die Fachtexte im Zentrum der Interaktion zwischen den Schülern stehen. Das Lesen der Texte wird hierbei von Miko als wichtig gerahmt. Dies lässt sich auch im Folgenden performativ bei den Schülern durch das überfliegende Lesen der Texte beobachten. Es dokumentiert sich hier ein völlig anderer Umgang mit den Fachtexten als in den anderen erhobenen Gruppendiskussionen. Diese Gruppe liest erneut die Texte, um sie zusammenzufassen. Hierbei spielt der Inhalt der Fachtexte eine zentrale Rolle. Anders als in den anderen Gruppendiskussionen findet von den Gruppenteilnehmenden keine Bewertung über die Qualität der einzelnen Fachtexte statt. Der Text ist als Lektüre wichtig, nicht dessen Bewertung. Es zeigt sich hier eine Orientierung, in der das Sprechen über die Fachtexte mit dem Lesen der Fachtexte in Verbindung gebracht wird.

Die Gruppe spricht hierbei nicht instrumentell über die Fachtexte, und auch nicht argumentativ auf der Metaebene über sie, sondern ausschließlich über deren fachliche Inhalte:

„John: Ja (Devianz) war doch eigentlich-

Miko: ähm anormal- war das nicht ne das war nur konform (.) anormales Verhalten oder war das von der Norm abweichendes Verhalten Devianz; w::o °war denn das nochmal°

Arian: ↳Genau das ist glaube ich ein abweichendes Verhalten;

John: ↳Ja genau

Miko: ↳abweichendes Verhalten

Arian: °Ja° (.) steht ja auch ähm Devianz kann als mangelnde Konformität gegenüber einer gegebenen Norm

John: ↳Ja“ (GD Durkheim 00:04:34-00:06:11).

Die Texte haben also im Gegensatz zu den Orientierungen, die bei den Gruppen „Religion“ (Kapitel 6.3.1.1) und „Kommunikationsmodelle“ (Kapitel 6.3.2.2) rekonstruiert werden konnten, eine fachlich vermittelnde Funktion für die Gruppe „Durkheim“. In der Organisation der Gruppendiskussion agieren die Schüler routiniert und selbstständig. Sie initiieren zügig eine selbstläufige Diskussion, in der sie sich mit Hilfe von zwei Strategien organisieren. Entweder gibt es in einem Fachtext eine Stelle, die von besonderem Interesse für die Gruppe ist oder es gibt einen Fachtext, der von einem Gruppenteilnehmer zusammengefasst werden kann. Es ist ihre funktionale Herangehensweise an die Besprechung der Fachtextinhalte zu beobachten. Zunächst verhandelt die Gruppe, ob alle Teilnehmenden erneut die Texte überfliegend lesen sollen oder ob die Fachtexte erneut von ihnen zusammengefasst werden müssten. Sie entscheiden sich dann für die zweite Option, da sie gemeinsam feststellen, dass alle Gruppenmitglieder alle Texte bereits im Unterricht gelesen haben. Es wird sichtbar, dass die Schüler dazu in der Lage sind, verschiedene Strategien im Umgang mit den Fachtexten zu verhandeln und sich auf eine Vorgehensweise zu einigen.

In Hannes' Vorschlag und Bitte, Devianz erneut für alle zu definieren, dokumentiert sich sein echtes Interesse an einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text. Es soll geklärt werden, ob alle Gruppenmitglieder unter dem Fachbegriff dasselbe verstehen. Hierzu bedarf es der gemeinsamen Definition des Fachbegriffs „Devianz“. Die Jugendlichen zeigen hier ihre Orientierung an Verständnis, so wie in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1). Der Fachtext ist hierbei die zentrale Referenz für die Definition des Begriffs. In ihm wird nach der passenden Textpassage gesucht (Arian: „wo war das denn noch mal“ – 00:04:34-00:06:11) und aus dem Text zitiert (Arian: „°Ja° (.) steht ja auch ähm Devianz kann als mangelnde Konformität gegenüber einer gegebenen Norm“ – GD Durkheim 00:04:34-00:06:11). Sie verweisen also auch performativ auf den Text. Es lässt sich rekonstruieren, dass der Fachtext die Quelle darstellt, auf die sich bezogen wird, so wie auch bei der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1). Anders als in anderen geführten Gruppendiskussionen verzichtet die Gruppe „Durkheim“ auf weitere Hilfsmittel, wie ein Handy oder Merksätze aus den Unterrichtsunterlagen, um die Inhalte der Fachtexte innerhalb der Gruppendiskussion zu verstehen. Die im Unterricht genutzten Fachtexte reichen den Schülern zur Klärung von Verständnisfragen zu den Texten innerhalb der Gruppe aus.

Es wird deutlich, dass das Lesen der Fachtexte die Rahmenorientierung der Gruppe „Durkheim“ darstellt. Erst durch das verstehende Lesen baut sich bei den Schülern ein Verständnis des Fachtextes auf.

Das Verstehen der Fachtexte fungiert für die Gruppe als Selbstzweck. Dies zeigt sich auch performativ, indem sich die Gruppe Beispiele überlegt, die die in den Texten enthaltenen Theorien verdeutlichen, was anhand der Interpretation des folgenden Ausschnitts aus der Gruppendiskussion veranschaulicht werden soll. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion besprechen

die Schüler, was Subkulturen ausmacht und worin der Unterschied zwischen Devianz und differentieller Assoziation liegt. Sie nutzen hierzu die Fachtexte und fassen den Inhalt des Kapitels „Differentielle Assoziation“ aus Giddens „Soziologie“ zusammen. Sie gehen über zum Verhalten der Figur Nassima aus dem Film „Britz“ und stellen Vergleiche zwischen ihrer Radikalisierung und der soziologischen Theorie der differentiellen Assoziation an. Sie diskutieren anschließend angeregt, warum sie so intensiv auf den Film zu sprechen kommen, statt über die Fachtexte zu diskutieren. Innerhalb dieser Diskussion stellt Mehmet die Frage, ob die gelesenen soziologischen Theorien heute noch gelten, womit die folgende Passage einsetzt:

Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ (00:19:22-00:20:22)

- Mehmet: Aber die Frage ist (.) ob die Theorie immer noch gelten, also in unseren heutigen Zeit ((John::Mhm)) äh Zeit schon alt,
 John: (.) Weißt du was in Chemnitz passiert ist?
 Mehmet: Hm,
 John: Weißt du was in Chemnitz passiert ist? (.) mit de::n ä::h Protesten,
 Mehmet: °Nein°;
 John: Oder d-du weißt ja in Deutschland gibt's immer wieder zum Beispiel Pegida,
 Mehmet: ^LMhm
 John: Ja nehmen wir Pegida; Das ist ja zum Beispiel auch ne radikale Subkultur,
 Mehmet: ^LJa
 John: die eindeutig deviant dann is; und nicht n-nonkonform ist;
 Mehmet: ^L°Mhm°,
 John: Also kann man auch auf die heutige Zeit eigentlich alles anwenden;
 Mehmet: ^LMhm,
 John: Oder di::e zum Beispiel Hippies waren ja auch ne gigantische Subkultur
 Mehmet: ^LJa
 Miko: ^LJa stimmt
 Arian: ^LJa und die Leute da
 in diesem Wald äh (wie heißt) Hambacher Forst oder so und im Moment
 Miko: ^LJa
 Hannes: ^LJa genau stimmt
 John: ^LJa
 Arian: dagegen demonstrieren;
 Miko: ^LWobei, ich nicht weiß ob das ne Subkultur is;
 Arian: ^LDas weiß ich auch nicht so ganz aber
 ich könnt mir vorstellen wenn das also (.) vielleicht befinden die sich noch in anderen Subkulturen; (.) also-
 Hannes: ^LDas bestimmt
 Miko: ^LDas ja eher; (.) aber die- (.) di::e alleine bilden keine Subkultur;
 Arian: ^L() ^Lgibt's dann rein theoretisch nicht überall Subkulturen;
 Miko: Ja natürlich
 Hannes: Jaa so gesehen ist ja eigentlich alles ne Subkultur; (.) ja jede Gruppe-
 John: ^L()

In Mehments Frage, ob die Theorien aus den Fachtexten noch Gültigkeit in der heutigen Zeit haben, da die Texte⁷⁵ schon alt sind, zeigt sich seine Reflexionskompetenz. Er hinterfragt die in den Fachtexten enthaltenen Theorien und nutzt das Gespräch zwischen den Schülern, um diese

75 Die im Unterricht eingesetzten Fachtexte stammen zum Großteil aus wissenschaftlichen Monografien der 1970er Jahre.

zu äußern und zu klären. Dass Mehmet diese Frage stellt, zeigt, dass er die bibliographischen Angaben zu den im Unterricht eingesetzten Fachtexten gelesen hat. Er nutzt dieses Wissen, um sich reflexiv mit der Gültigkeit wissenschaftlicher Theorien auseinanderzusetzen und in der Gruppe zu hinterfragen. Es zeigt sich die Bedeutsamkeit bibliographischer Angaben im Umgang der Schüler*innen mit Fachtexten. Wenn bibliographische Angaben auf den Fachtexten vorhanden sind, können die Schüler*innen diese für einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Fachliteratur nutzen. Diese Möglichkeit bleibt ihnen verwehrt, wenn die im Unterricht eingesetzten Fachtexte über keine korrekten und vollständigen bibliographischen Angaben verfügen. Dies hat sich beispielsweise beim Umgang der Schüler*innen mit dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) gezeigt. Dort hat der Schüler Robin die Positionen Durkheims mit der Verfasserin des Exzerpts gleichgesetzt (siehe Kapitel 6.2.3). Ebenso hinterfragten die Schüler*innen beim Umgang mit dem Fachtext „Zeitalter der Weltkriege“ nicht, ob der geschichtliche Darstellungstext eine bestimmte Sicht auf Geschichte durch die Autor*innen des Texts produziert (siehe Kapitel 6.2.2). Auch beim Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Abb. 6.14) wurde der Titel zum Fachtext so formuliert, als ob Karl Bühler den Text geschrieben habe. Eine Angabe zum Originaltext von Karl Bühler wurde auf dem Arbeitsblatt nicht gegeben, stattdessen wurden lückenhafte Angaben zum Schulbuch gegeben, aus dem der Text herauskopiert wurde (siehe Kapitel 6.2.1).

Auf die Frage von Mehmet können John und Arian unmittelbar reagieren und Beispiele für (deviante) Subkulturen aus ihrer Lebenswelt nennen – Hippies, Proteste in Chemnitz, Pegida-Demonstrationen, Besetzung des Hambacher Forsts. Durch ihre Exemplifizierungen zeigen sie, dass sie eigene Wissensvorstellungen konstruieren und zugleich die Gültigkeit der soziologischen Fachtexttheorien selbstständig prüfen können. Es wird sichtbar, dass der Geltungsanspruch der Theorien performativ durch die Konstruktion von realen gegenwärtigen Beispielen von der Gruppe geleistet wird. Sie überprüfen performativ die den Fachtexten enthaltenen Theorien und setzen sich mit diesen kritisch auseinander. Sie nutzen hierzu die fachlichen Theorien, um sie auf aktuelle, bedeutsame gesellschaftliche Probleme anzuwenden. Zugleich zeigt sich bei Arian und John, dass sie über das Wissen im Umgang mit wissenschaftlichen Texten verfügen, dass deren Gültigkeit nicht abhängig von ihrem Alter ist. Sie verfügen somit über wissenschaftspropädeutische Kompetenzen im Umgang mit wissenschaftlichen Fachtexten, die sie in der Gruppendiskussion anwenden. Kontrastierend sind die Schüler*innentätigkeiten, die in der Analyse der Interaktion der Gruppendiskussionen „Religion“ (evangelischer Religionsunterricht am Woyzeck-Gymnasium, Kapitel 6.3.1.1) und „Kommunikationsmodelle“ (Deutschunterricht an der Herbert-Frahm-Schule, Kapitel 6.3.2.2), rekonstruiert wurden. Dort wird über die Texte fast überwiegend im Modus der Bewertung gesprochen, der sich auf die Verständlichkeit der Texte reduziert. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Fachtexten und ihren enthaltenen Theorien, wie beispielsweise das christliche Konzept von Utopien und die Funktionsweise des Kommunikationsmodells Organon-Modell, findet dort in den Gruppendiskussionen nicht statt (siehe Kapitel 6.3.1.1 und 6.3.2.2).

Hingegen zeigt sich in der Diskussion zwischen Miko, Arian und Hannes, was eine Subkultur zu einer Subkultur macht, eine völlig andere Diskussionspraxis im Umgang mit den Fachtexten (siehe Ausschnitt aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ (00:19:22-00:20:22)).

Das von Hannes genannte Beispiel der Besetzer*innen des Hambacher Forsts für eine (deviante) Subkultur wird von Miko hinterfragt. Hierin zeigt sich, dass die Schüler nicht nur über die Fachtexte reflektieren, sondern auch über ihre eigenen Wissenskonstruktionen. Es zeigt sich im Gespräch zwischen Miko, Arian und Hannes eine Diskussionspraxis, in der die Schüler ihr

fachliches Wissen aus den Fachtexten dazu nutzen, sich reflexiv und kompetent mit diesen auseinanderzusetzen, und zu einem begründeten fachlichen Urteil zu gelangen – „Das ja eher; (.) aber die- (.) di::e alleine bilden keine Subkultur;“ (GD Durkheim 00:19:22-00:20:22).

Insgesamt dokumentiert sich bei den Ergebnissen der Analyse der exemplarisch ausgewählten Passagen aus der Gruppendiskussion „Durkheim“ die reflexive Kompetenz der Schüler im Umgang mit den Fachtexten. Die Schüler können ihre soziale Wirklichkeit mit Hilfe, der dem Fachtext enthaltenen soziologischen Theorie interpretieren und eröffnen innerhalb der Diskussion einen Anwendungsbezug durch die Benennung verschiedener Exemplifizierungen, die sogar noch von den Schülern auf deren Gültigkeit diskutiert werden. Sie konstruieren also eigene Wissensvorstellungen im Umgang mit den Fachtexten, was in dieser Form in der Studie einzigartig ist. Das Thema wird von der Gruppe beendet, indem sie feststellen, dass eine Subkultur eine Minderheit darstellen muss.

6.3.3.3 Zusammenfassung

Die Schüler*innen-Tätigkeiten im Umgang mit Fachtexten weisen beim dritten Lernmodus „Reflexion“ folgende spezifischen Merkmale auf:

Die Schüler*innen nutzen den Fachtext zum Aufbau von Verständnis der Fachtextinhalte. Dies tun sie, indem sie die Texte lesen. Lesen stellt für die Schüler*innen eine routinierte Handlungspraxis dar. Die Schüler*innen besitzen Kompetenzen, sich ein wissenschaftliches Thema zu erschließen und auf peerkultureller Ebene fachlich auszutauschen. Die Schüler*innen zeigen, dass sie in der Lage sind, das den Medien entnommene Wissen eigenständig zu nutzen und ein fachlich angeregtes Gespräch zu führen. Auf Grundlage des Textverständnisses reflektieren sie die darin enthaltenen Theorien, prüfen deren Gültigkeitsanspruch und konstruieren eigene Wissensvorstellungen, indem sie die Theorien auf ihre eigene Lebenswelt anwenden. Der Fachtext bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, Wissen überprüfbar zu machen. Er ist in seiner Haptik greifbar für die Schüler*innen und kann performativ hin- und hergereicht, angestrichen und mit Kommentaren versehen werden. Anders als im Umgang mit digitalen Geräten findet eine Interferenz mit den Texten zwischen den Gruppenmitgliedern statt. Der Fachtext erfüllt hierdurch eine wichtige, die Kommunikation unterstützende und validierende Funktion bei den Tätigkeiten der Schüler*innen.

7 Typisierte Relationen der Fachtextnutzung im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer in der gymnasialen Oberstufe

Dieses Kapitel hat nun das Ziel, die typisierten Relationen zwischen der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, der Bedeutung des Fachtexts im Unterricht und den Tätigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit den Fachtexten zu veranschaulichen. Die beiden Dimensionen „Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements“ und „Bedeutung von Fachtexten im Unterricht“ sind miteinander verschränkt und machen zusammen den Lehrmodus der Lehrperson und den Textbearbeitungsmodus im Unterricht aus. Diese Verschränkung ist gegeben, da die Lehrperson nicht nur durch ihre Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, sondern auch durch die Wahl der Fachtexte, sowie dazugehöriger Aufgaben und deren Bedeutung im Unterricht die Fachtextnutzung im Unterricht beeinflusst. Gemeinsam bilden sie den jeweiligen Lehrmodus und Textbearbeitungsmodus zur Fachtextnutzung im dazugehörigen Unterricht. Dass diese übereinstimmenden Orientierungen zwischen den Lehrpersonen, ihrem Lehrmodus, und den Schüler*innen, ihrem Lernmodus, systematisch sind und einer relationalen Typik entsprechen können, wird in diesem Kapitel dargestellt. Dazu wird zunächst das Ergebnis der relationalen Typenbildung anhand der Abbildungen „Typisierte Relationen der Fachtextnutzung in der gymnasialen Oberstufe“ (Abb. 7.1) und „Zuordnung der Sequenzen (Fälle) zur Typenbildung“ (Abb. 7.2) vorgestellt, und im Anschluss die relationale Typenbildung dieser Studie erläutert. In den folgenden Unterkapiteln werden die Typiken „Fachlicher Austausch“ (Kapitel 7.1), „Schulische Leistungslogik“ (Kapitel 7.2) und „Verständnis“ (Kapitel 7.3) präsentiert und das Kapitel mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 7.4) abgeschlossen.

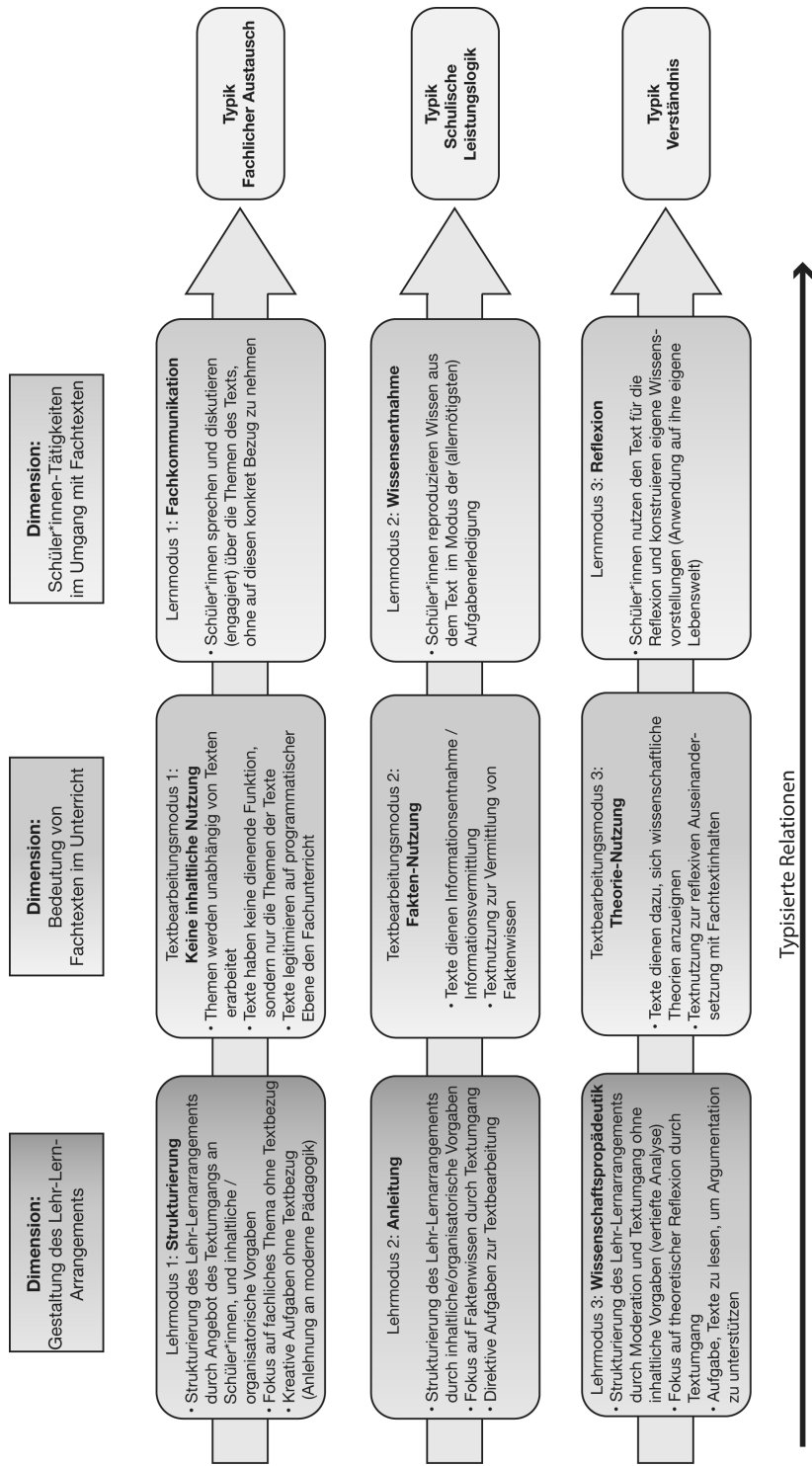


Abb. 7.1: Typisierte Relationen der Fachtextnutzung in der gymnasialen Oberstufe

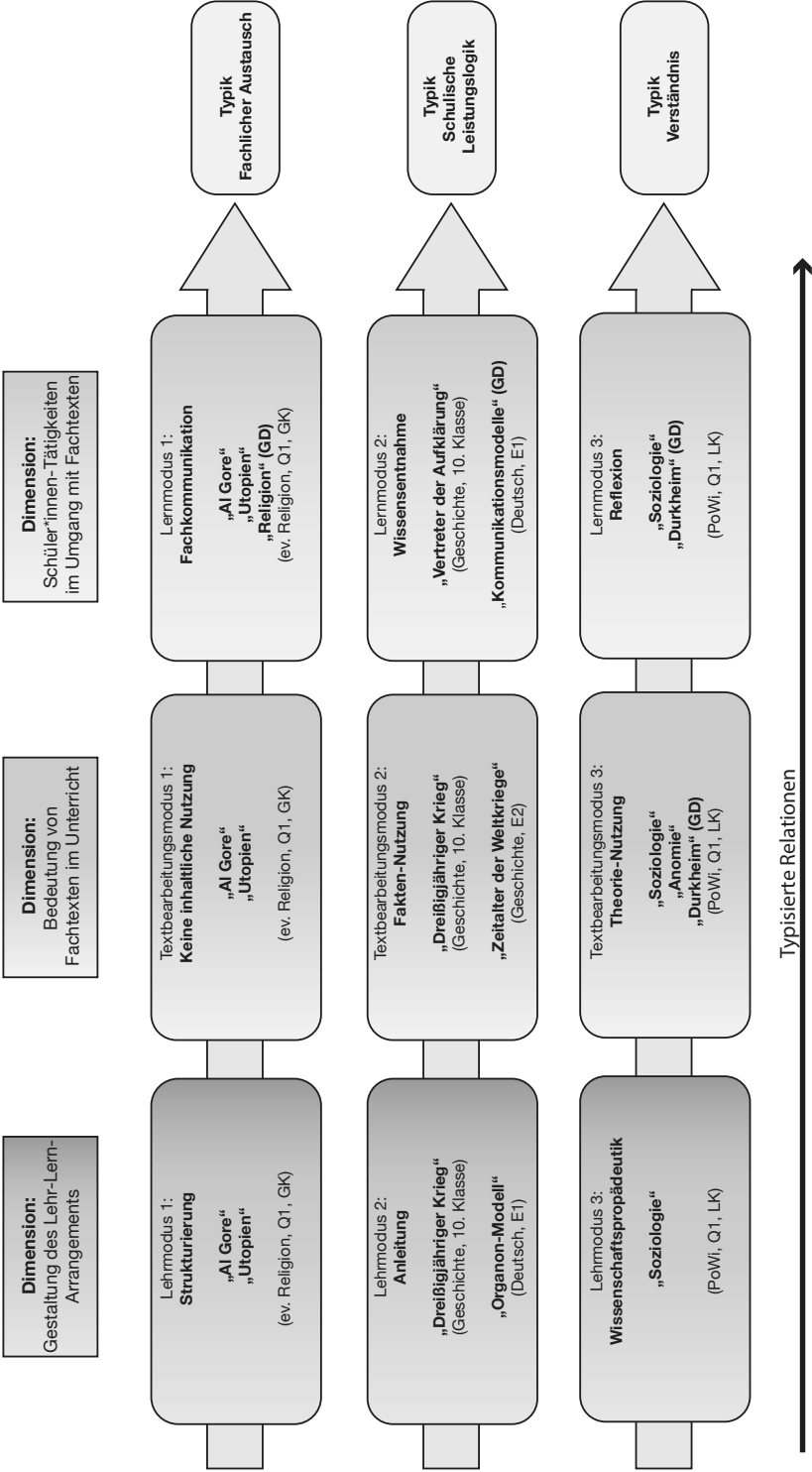


Abb. 7.2: Zuordnung der Sequenzen (Fälle) zur Typenbildung

Bei der Analyse der Relationen wurden drei unterscheidbare, sich jedoch überlagernde Typiken ausgemacht:

Fachlicher Austausch, schulische Leistungslogik und Verständnis.

Die Typik „Fachlicher Austausch“ stellt die Relation zwischen dem Lehrmodus „Strukturierung“ (Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements), dem Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“ (Bedeutung des Fachtexts) und dem Lernmodus „Fachkommunikation“ (Schüler*innentätigkeiten) dar. Die zweite Typik „Schulische Leistungslogik“ umfasst die Relationen zwischen dem Lehrmodus „Anleitung“, dem Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“ und dem Lernmodus „Wissensentnahme“. Die dritte rekonstruierte Typik „Verständnis“ beinhaltet die Relationen zwischen dem Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“, dem Textbearbeitungsmodus „Theorie-Nutzung“ und dem Lernmodus „Reflexion“. Aus der Verschränkung der Orientierungsrahmen wird eine relationierte Typenbildung entworfen, die die verschiedenen Handlungsweisen im Umgang mit Fachtexten in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe des Samples abbildet.

7.1 Fachlicher Austausch

„Fachlicher Austausch“ zeigt typisierte Relationen, die als Interdependenzen zwischen der Dimension Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements im Lehrmodus „Strukturierung“, der Dimension Bedeutung der Fachtexte im Unterricht beim Textbearbeitungsmodus „Keine inhaltliche Nutzung“, und der Dimension Tätigkeiten der Schüler*innen beim Lernmodus „Fachkommunikation“ rekonstruiert wurden. Fachlicher Austausch dokumentiert sich sowohl in der Art und Weise, wie das Lehr-Lern-Arrangement gestaltet wurde und welche Bedeutung der Fachtext im Unterricht hat, als auch daran, welche Tätigkeiten die Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten vollziehen. Bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements des Lehrmodus „Strukturierung“ wurde rekonstruiert, dass die Lehrperson im Unterricht die formale Strukturierung der Arbeitsprozesse übernimmt und die inhaltliche Beschäftigung mit den Texten vollständig an die Schüler*innen übergibt. Dies konnte aus den Sequenzen „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1) und „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) aus dem Religionsunterricht am Gymnasium Bärnheim analysiert werden. In beiden Sequenzen beschränkte sich der Umgang mit dem jeweiligen Text im Unterricht darauf, dass die Lehrperson Arbeitsblätter mit dem Gedicht „Al Gore“ (Abb. 6.18) und dem Romanauszug „Utopien“ (Abb. 6.19) an die Schüler*innen verteilt. Das jeweilige gemeinsame Lesen des Texts fand im Unterrichtsgespräch lediglich formal statt, ein inhaltliches Gespräch über die Texte wurde im Unterrichtsgespräch nicht initiiert und auch im weiteren Verlauf der jeweiligen Sequenzen vermieden. Die auf den Arbeitsblättern stehenden Aufgaben, die einen konkreten Textbezug erfordern, wurden bei diesem Lehrmodus von der Lehrperson nicht eingefordert (Sequenzen „Al Gore“ und „Utopien“, Kapitel 6.1.1 und 6.2.1). Damit hat die Lehrperson die Rahmenhoheit darüber, inwiefern der Text und die Lernaufgaben zum Text im Unterricht von Bedeutung sind.

Die Schüler*innen nutzten die Arbeitsblätter, um einen angeregten inhaltlichen Diskurs über das jeweilige Thema der Stunde zu führen. Die Schüler*innen verwendeten dabei den von der Lehrerin angebotenen Text nicht und zeigten hierdurch eine äquivalente fachliche Orientierung, wie sie im Lehrmodus der Lehrerin angelegt war. Das im Unterricht eingesetzte Arbeitsblatt legte dabei den thematischen Fokus für die Tätigkeiten der Schüler*innen, und die Aufgabenstellung dominierte den Diskurs. Es zeigt sich die besondere Bedeutung der Aufga-

benstellung für den Umgang mit Fachtexten im Unterricht sowie der didaktischen Kompetenz der Lehrperson für die Qualität der Fachtextnutzung im Unterricht.

Insgesamt zeigt sich bei der Typik „Fachlicher Austausch“, dass die von der Lehrerin im Unterricht angebotenen Texte lediglich formal im Unterricht eingeführt werden, um in das Stundenthema überzuleiten. Darüber hinaus haben die Texte im Unterricht keine fachlich vermittelnde Funktion (Textbearbeitungsmodus) und sind weder im Lehrmodus der Lehrerin noch bei den Tätigkeiten der Schüler*innen relevant.

7.2 Schulische Leistungslogik

Die Typik schulische Leistungslogik zeigt sich bei den unterrichtlichen Interaktionskonstellationen, die in der Rekonstruktion der Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“, „Organon-Modell“, „Zeitalter der Weltkriege“ und „Vertreter der Aufklärung“ aus Geschichtsunterricht am Gymnasium Bärnheim und Deutschunterricht der Herbert-Frahm-Schule (siehe Kapitel 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2) rekonstruiert wurden. Bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements beim Lehrmodus „Anleitung“ (Kapitel 6.1.2) wurde aus den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ und „Organon-Modell“ rekonstruiert, dass der Unterricht durch inhaltliche und organisatorische Vorgaben der Lehrpersonen (Lehrmodus) strukturiert wird. In beiden Sequenzen liegt der Fokus beim Textumgang auf dem Aufbau von Faktenwissen (Textbearbeitungsmodus), der in direktiven Aufgaben zur Textbearbeitung mündete. Das Unterrichtsgespräch wird dazu genutzt, den Umgang der Schüler*innen mit den Fachtexten mithilfe direkterer und kleinschrittiger Fragen anzuleiten (Lehrmodus). Die Lehrpersonen initiieren jeweils auf der kommunikativen Ebene des Unterrichts einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit den Fachtexten – in der Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1) wurde die fachlich kompetente Analyse von geschichtlichen Quellen eingefordert und in der Sequenz „Organon-Modell“ (Kapitel 6.1.2.2) das Erklären eines wissenschaftlichen Modells. Performativ zeigen aber beide Lehrerinnen, dass die Texte vornehmlich dazu genutzt werden, ihnen zentrale Informationen zu entnehmen, ohne dabei die Texte in einen wissenschaftlichen Kontext einzuordnen, was der Bedeutung der Fachtexte in diesem Lehrmodus entspricht (Textbearbeitungsmodus „Fakten-Nutzung“, Kapitel 6.2.2). In beiden Unterrichten wird in den dargestellten Sequenzen die Tafel intensiv zur Veranschaulichung des durch den Textumgang herausgearbeiteten Faktenwissens verwendet. Typisch für diesen Lehrmodus ist, dass sich der Unterrichtsgegenstand durch das gemeinsame Unterrichtsgespräch erschließen soll und sich als Produkt im Tafelanschrieb visualisiert. Im Tafelanschrieb werden Passagen aus den Fachtexten zum Teil wortgetreu an die Tafel geschrieben (siehe insbesondere die Sequenz „Organon-Modell“, Kapitel 6.1.2.2). Dies untermauert die Orientierung der Lehrperson, den Text einzig als Transportmedium für Faktenwissen zu betrachten. Auch im Geschichtsunterricht des 11. Jahrgangs am Gymnasium Bärnheim werden die Schüler*innen in der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) dazu angeleitet, dem Text das richtige Wissen im *Modus der Wissensreproduktion* (Martens und Asbrand 2021, S. 66) zu entnehmen. Die Wahl des Fachtexts verdeutlicht hier besonders eindrücklich den Lehrmodus. Es wird ein Text aus einem Buch zur Prüfungsvorbereitung verwendet, der komprimiertes Faktenwissen bereithält.

Die Schüler*innen folgen diesem Lehrmodus, indem sie die Fachtexte dazu nutzen, aus ihnen Wissen zu reproduzieren (Lernmodus der Schüler*innen). Sie tun dies im Unterrichtsgespräch, indem sie dem Text schlagwortartig Informationen entnehmen oder Teile des Texts vorlesen (siehe Sequenz „Organon-Modell“ aus dem Deutschunterricht, Kapitel 6.1.2.2). Aber auch in den Arbeitsphasen unterhalb der Schüler*innen reproduzieren die Schüler*innen im Modus

der allernötigsten Aufgabenerledigung das Wissen aus dem Text, ohne dass sich zwischen den Schüler*innen ein Gespräch über die Fachtextinhalte entwickelt (siehe Sequenz „Vertreter der Aufklärung“ aus dem Geschichtsunterricht des 10. Jahrgangs, Kapitel 6.3.2.1)⁷⁶. Dass die Schüler*innen vorwiegend dazu in der Lage sind, im Lehrmodus der Anleitung den Fachtexten Informationen zu entnehmen, zeigt sich bei der Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“ (Kapitel 6.3.2.2). Die Fachtexte, die im Deutschunterricht in der Unterrichtsreihe „Kommunikation-Kommunikationsmodelle“ eingesetzt wurden, konnten von den Schüler*innen in der Gruppendiskussion kaum selbstständig dazu verwendet werden, ihnen Wissen zu entnehmen. Statt über die Fachtextinhalte zu reden und Fragen zu klären, so wie es eine andere Gruppe getan hat, die der Typik „Verständnis“ zugeordnet wurde (siehe Gruppendiskussion „Durkheim“, Kapitel 6.3.3.2), redeten die Schüler*innen aus dieser Gruppe ausschließlich im Modus der Bewertung über die im Unterricht verwendeten Fachtexte. Obwohl die Schüler*innen im Unterrichtsgespräch komplementär zum Lehrmodus ihre Bereitschaft zeigten, an der Unterrichtsinszenierung der Lehrerin mitzuwirken und dazu in der Lage waren, unter Anleitung der Lehrerin dem Fachtext das richtige Wissen zu entnehmen, waren sie in der symmetrischen Gesprächssituation in der Gruppendiskussion nicht dazu fähig. Es zeigte sich, dass die Texte aus dem Unterricht nicht der Leistungsdisposition der Schüler*innen entsprachen. Die im Textbearbeitungsmodus im Unterricht gesammelten Fakten (Dimension: Bedeutung von Fachtexten im Unterricht), die im Lehrmodus der Anleitung (Dimension: Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements) aus den Fachtexten entnommen wurden, konnten von den Schüler*innen für ein selbstständiges Gespräch nicht reproduziert werden und entsprachen damit nicht ihrem Lernmodus. Auch bei den Fällen „Dreißigjähriger Krieg“ (Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1), „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) und „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) konnten die Schüler*innen unter kleinschrittiger Anleitung der Lehrpersonen (Lehrmodus) der schulischen Leistungslogik folgen und die Texte zur Informationsvermittlung (Lernmodus) nutzen. Aber auch in diesen Fällen entwickelte sich daraus kein eigenständiger wissenschaftlicher Diskurs in den Gruppenarbeiten, so wie er beim Lernmodus „Reflexion“ der Dimension Schüler*innen-Tätigkeiten rekonstruiert wurde (siehe Kapitel 6.3.3). Ein selbstständiger, wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten konnte bei dieser Typik in keinem Fall analysiert werden. Insgesamt zeigt sich bei der Typik „Schulische Leistungslogik“, dass die Schüler*innen im Lehrmodus der Anleitung, Fachtexte erhalten, die der schulischen Leistungslogik entsprechen und ausschließlich im Modus der Wissensreproduktion (Lernmodus der Schüler*innen) in den Dimensionen Lehr-Lern-Arrangement, Fachtextbedeutung im Unterricht und Schüler*innen Tätigkeiten genutzt werden. Es konnte auch bei dieser Typik kein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten auf Ebene des Orientierungsrahmens (prozedurales Wissen) rekonstruiert werden, auch wenn er auf der Ebene des Orientierungsschemas (deklaratives Wissen) durch die Lehrpersonen im Unterricht initiiert wurde.

7.3 Verständnis

Die Typik Verständnis zeigt sich bei den Interaktionskonstellationen, die in den Sequenzen „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) und „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) aus dem Politik- und Wirtschaftsunterricht an der Gymnasialen Oberstufenschule, rekonstruiert wurden. Fachlicher Austausch dokumentiert sich sowohl in der Art und Weise, wie das Lehr-Lern-Arrangement

⁷⁶ zur Passung von Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion in Schülerinteraktionen siehe auch Hackbarth und Mehlem (2019).

(Lehrmodus) gestaltet wurde und welche Bedeutung der Fachtext im Unterricht (Textbearbeitungsmodus) hat, als auch daran, welche Tätigkeiten die Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten (Lernmodus) vollziehen. Bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements des Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ (Kapitel 6.3) wurde rekonstruiert, dass die Lehrperson durch ihre Moderation den Unterricht so strukturiert hat, dass die Schüler*innen sich ohne weitere inhaltliche Vorgaben mit den im Unterricht eingesetzten Fachtexten beschäftigen. Es wurde bei diesem Lehrmodus auf Aufgabenstellungen bei der Fachtextnutzung verzichtet. Dies wurde anhand der Sequenzen „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) und „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) analysiert. Die Lehrerin nahm durch ihre Art der Moderation im Unterrichtsgespräch eine Einordnung des fachlichen Gegenstandsbereichs zu den jeweiligen Fachtexten vor und gab zudem noch in der Sequenz „Anomie“ (Kapitel 6.2.3.3) eine Anleitung zur Textkritik. In beiden Fällen erhielten die Schüler*innen die Aufgabe, Fachtexte zu lesen, um deren Theorien zu verstehen. Der Fokus beim Lehrmodus lag auf der theoretischen Reflexion durch die Fachtextnutzung im Unterricht. Dies zeigte sich auch durch den in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) von der Lehrerin gestalteten Tafelanschrieb, der, anders als bei den Tafelanschrieben aus der Typik „Schulische Leistungslogik“, auf reproduzierte und reproduzierbare Merksätze aus den Fachtexten verzichtete und stattdessen einen mehrperspektiven Blick auf den fachlichen Gegenstand eröffnete. Dieser machte den Schüler*innen zudem wenige Vorgaben. Die im Unterricht genutzten Texte dienten dazu, sich wissenschaftliche Theorien selbstständig anzueignen und sich mit deren Inhalten reflexiv auseinanderzusetzen (Textbearbeitungsmodus). Die im Unterricht eingesetzten Fachtexte waren wissenschaftliche Fachtexte, die dem universitären Kontext entlehnt waren und in denen zum Großteil auf eine weitere Didaktisierung, anders als bei den in den Typiken „Fachlicher Austausch“ und „Schulische Leistungslogik“ verwendeten Fachtexten, verzichtet wurde.

Es konnte insgesamt bei dieser Typik „Verständnis“ eine wissenschaftspropädeutische Fachtextnutzung im Unterricht rekonstruiert werden. Die Schüler*innen folgten auch bei dieser Typik komplementär der Unterrichtsinzenierung der Lehrperson und nutzen die im Unterricht eingesetzten Fachtexte dem Lehrmodus entsprechend zur selbstständigen reflexiven Auseinandersetzung mit den Fachtextinhalten (Lernmodus). Das Lesen der Fachtexte fungierte bei den Schüler*innen als Selbstzweck, was anhand der Gruppenarbeitsphasen in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) und der Analyse der Gruppendiskussion „Durkheim“ (Kapitel 6.3.3.2) rekonstruiert wurde. Die Schüler*innen zeigten in den Phasen, in denen sie sich unterhalb der Jugendlichen über die Fachtexte austauschten, wissenschaftspropädeutische Kompetenzen. Sie nutzen die Fachtexte nicht nur für die Reflexion, sondern formulierten zudem *fachliche Eigenkonstruktionen* (Martens und Asbrand 2021) (siehe Kapitel 6.3.3).

7.4 Zusammenfassung

Fachtextnutzung im Unterricht sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Oberstufe zeichnet sich durch Diversität in den handlungsleitenden Orientierungen und unterrichtspraktischen Handlungen der Lehrpersonen und Schüler*innen aus. Es konnte durch die Analyse von Unterrichtsinteraktionen auf verbaler und nonverbaler Ebene sowie Analysen von Gruppendiskussionen, Fotogrammen, Unterrichtsmaterialien und Fachtexten mit Hilfe komparativer Analysen eine sinngenetische und relationale Typenbildung (Nohl 2013b) vollzogen werden. Um die Fachtextnutzung im Unterricht geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer in der gymnasialen Oberstufe erforschen zu können, wurde das methodische Verfahren der Dokumentarischen Methode gewählt. Es ermöglichte sowohl die Rekonstruktion und Typisierung

des Umgangs mit Fachtexten im Unterricht als auch von Prozessen der Wissensgenese, und machte durch empirische Analysen unterschiedliche Wissens Ebenen im Unterricht und in den Gruppendiskussionen zugänglich (Bohnsack 2014; Asbrand und Martens 2018; Pzyrborski 2004). In dieser Studie umfasst Handlungskompetenz sowohl theoretisches Wissen als auch habituelles Können, das sich in der Performanz der Bewältigung von (fachlichen) Anforderungssituationen zeigt (Asbrand et al. 2018, S. 77). Mit der Dokumentarischen Methode kann das deklarative Fachwissen (kommunikatives und theoretisches Wissen) der im Unterricht handelnden Akteur*innen empirisch zugänglich und zudem fachliche Handlungskompetenzen in Form von prozeduralem Wissen, Können und Werthaltungen als konjunktives, habitualisiertes Wissen rekonstruierbar gemacht werden (ebd., S. 77).

Ziel der Studie war es, systematisch zu analysieren, wie Jugendliche im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit den Ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexten umgehen, und welche Kompetenzen die Schüler*innen bei der Fachtextnutzung aufbauen. Dabei wurden im Rahmen dieser hier vorgestellten Studie folgende Fragestellungen beantwortet:

- (F1) Wie gehen Jugendliche im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit den ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexten um?

An diese Forschungsfrage schließt sich folgende weitere Fragestellung in dieser hier vorgestellten Studie an:

- (F2) Wie tragen das unterrichtliche Arrangement und der Fachtext dazu bei, dass sich die Schüler*innen wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und Wissen aneignen können?

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass dem Umgang mit Fachtexten in der gymnasialen Oberstufe der jeweilige Lehrmodus der Lehrperson im Unterricht entspricht. Dieser bestimmt die Wahl und Bedeutung der Fachtexte und strukturiert die Tätigkeiten der Schüler*innen und damit auch die Aneignung von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen. Die Ergebnisse dieser empirischen Studie zeigen, dass typisierte Relationen zwischen der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements, der Bedeutung des Fachtexts im Unterricht sowie den Tätigkeiten der Schüler*innen bestehen. Die Fachtextnutzung der Schüler*innen und die daraus resultierenden Kompetenzen im Umgang mit Fachtexten hängen dabei vom jeweiligen Lehrmodus der Lehrperson ab. Sie gestaltet nicht nur ihr Lehr-Lern-Arrangement in spezifischer Art und Weise, sie wählt auch die im Unterricht behandelten Texte aus, und formuliert Aufgabenformate, die die Schüler*innen bearbeiten sollen. Bei der Analyse der Unterrichtsinteraktionen und den Gruppendiskussionen wurde rekonstruiert, dass die am jeweiligen Unterricht teilnehmenden Schüler*innen die jeweiligen Lehrmodi der Lehrpersonen komplementär enactieren. Konkret zeigt sich, dass die Lehrpersonen durch ihre Unterrichtsgestaltung Anforderungen an die Fachtextnutzung auf verbaler wie nonverbaler Ebene kommunizieren, die von den Schüler*innen übernommen werden. Die Jugendlichen nutzten die Texte in typisierter Relation entweder für fachliche Kommunikation (Typik „Fachlicher Austausch“), zur Wissensreproduktion (Typik „Schulische Leistungslogik“) oder zur Reflexion (Typik „Verständnis“). Dabei zeigen sich bei der Fachtextnutzung unterschiedliche wissenschaftspropädeutische Kompetenzen.

Bei der Typik „Fachlicher Austausch“ wurde eine Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements rekonstruiert, in der der Fachtext zur Strukturierung des Unterrichtsgeschehens genutzt wurde. Dabei wurden die Texte nur auf programmatrischer Ebene zur Legitimation des Fachunterrichts

genutzt, hatten aber keine darüber hinaus gehende fachlich vermittelnde Funktion. Der in dieser Art gestaltete Lehrmodus bildete einen Zusammenhang mit den Tätigkeiten der Schüler*innen, die im Lernmodus „Fachkommunikation“ rekonstruiert werden konnte und den Lernmodus der Schüler*innen darstellt. Die Orientierung der Lehrperson an fachlichem Austausch zum Unterrichtsgegenstand weist eine Passung zur Orientierung der Schüler*innen auf, die sich über alle untersuchten unterrichtlichen Interaktionskonstellationen als eine Orientierung an Mitarbeit an der Unterrichtsinszenierung und Abliefern eines Arbeitsergebnisses fassen lässt.

Bei dieser Typik spielten die Fachtexte für die fachliche Kommunikation der Schüler*innen keine Rolle. Die in den Fachdidaktiken, wie in der Religionsdidaktik, geforderte Deutungsfähigkeit der Schüler*innen im Umgang mit Fachtexten zur Wissenschaftspropädeutik (HKM (KC ev. Religion) 2019, S. 4ff.) fand nur in geringem Maße statt. Statt sich reflexiv mit den Fachtexten auseinanderzusetzen und die Texte als Angebot für einen bekenntnishaften religionspädagogischen Diskurs im Unterrichtsgespräch und bei den Gruppenarbeiten zu nutzen, wurden die Fachtexte im Unterricht über das Vorlesen hinaus, weder in den Unterrichtsgesprächen noch in den Arbeitsphasen der Schüler*innen, genutzt. Die Fachtexte konnten dadurch keine fachlich vermittelnde Funktion erfüllen, obwohl die gewählten Texte und dazugehörigen Aufgaben dazu geeignet gewesen wären, die Themen „Wie kann Zukunft aussehen?“ und „Utopien“ aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive zu bearbeiten. Die Lehrperson verzichtete in der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1, 6.2.1.1 und 6.3.1.1) aus dem Religionsunterricht darauf, die metaphorischen Bilder des Gedichts im Unterricht zu analysieren und zudem darauf die religionsdidaktischen Aufgabenstellungen, die eine Nutzung des Fachtexts erfordert hätten, von den Schüler*innen einzufordern. Stattdessen ließ sie die Schüler*innen eine Mindmap zum Thema erstellen und forderte die anspruchsvollere Aufgabe der Gestaltung einer gemeinsamen Ausstellung zum fachlichen Gegenstand „Wie kann Zukunft aussehen?“ bei der Besprechung der Schüler*innenprodukte nicht mehr ein. Auch ihr Verweis zu Beginn der Sequenz „Al Gore“ (Kapitel 6.1.1), dass sich in der Unterrichtsreihe mit dem fachlichen Gegenstand des „kerygmatischen Jesus“ weiterhin beschäftigt werde, verblieb auf kommunikativer Ebene und wurde in der Unterrichtsreihe nicht weiter eingefordert. Auch in der Sequenz „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) verhinderte der Lehrmodus einen bekenntnishaften fachwissenschaftlichen religiösen Diskurs, indem die aus einem evangelischen Religionsschulbuch kopierten Materialien des Arbeitsblatts „Brauchen Menschen Utopien?“ (Abb. 6.19) so verändert wurden, dass aus der ursprünglichen Leitfrage „Warum brauchen Menschen Utopien?“ die Frage „Brauchen Menschen Utopien?“ gemacht wurde. Dadurch mussten sich die Schüler*innen keinem bekenntnishaften christlichen Diskurs im Kontext des Fachtextes stellen und wiederum Aufgaben bearbeiten, ohne den Fachtext dafür zu gebrauchen. Stattdessen führten sie einen fachlichen Austausch zur Leitfrage, der sich aus ihrem Vorwissen zur Thematik entspann. Aus beiden Sequenzen konnte rekonstruiert werden, dass die Schüler*innen an der Inszenierung der Lehrperson mitwirkten, aber dabei keinen fachlich eigenständigen Diskurs mit den Unterrichtsgegenständen führten, der als wissenschaftspropädeutisch eingestuft werden könnte. Beim Erstellen der Mindmap lösten sich die Schüler*innen nicht von der Perspektive, die der Gestaltung des Arbeitsblatts „Wie kann Zukunft aussehen“ (Abb. 6.18) immanent gewesen ist (siehe Kapitel 6.1.1.1). Beim Planen der Ausstellung durch die beiden Schülerinnen Lia und Pia zeigten sich Ansätze davon, was die Bearbeitung der kreativen Aufgaben für Potentiale bei den Schüler*innen gehabt hätten. Sie hätten kreativ und selbstständig im Kontext der Analyse des Gedichts eine Ausstellung planen können, in der die Schüler*innen eigene Schwerpunkte hätten setzen und Verfahren (Fotos malen, Fotografien erstellen u. a.) hätten ausprobieren können. Da

die Aufgabe von der Lehrerin nicht eingefordert wurde, konnten die Schüler*innen ihre Ideen nicht vorstellen (siehe Kapitel 6.3.1.1). Auch die Diskussion der Schüler*innen in der Gruppenarbeitsphase der Sequenz „Utopien“ (Kapitel 6.1.1.1, 6.2.1.2 und 6.3.1.2) entsprach einem Gespräch zwischen den Jugendlichen ohne fachlichen Bezug zum Fachtext. Dieser Umstand wurde von der Lehrperson nicht hinterfragt, sie stellte lediglich auf formaler Ebene sicher, dass die Gruppen Notizen zu ihren Diskussionspunkten anfertigten. Im späteren Unterrichtsgespräch ließ sie die Schüler*innen ihre Ergebnisse nacheinander vortragen ohne Nachfragen zu stellen, einen Bezug zum religionsfachwissenschaftlichen Gegenstand „Utopien“ herzustellen oder einen Dialog mit den Schüler*innen zu führen. Es stellt sich bei der Rekonstruktion der Typik „Fachlicher Austausch“ heraus, dass die Schüler*innen hinter ihrem Leistungsvermögen zurückbleiben. Sie können keine wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen im Umgang mit den Fachtexten und im Kontext religionswissenschaftlicher Unterrichtsthemen aufbauen. Dadurch verbleibt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den fachlichen Themen bei dieser Typik auf einer Ebene, die durch die Themen der Arbeitsblätter zwar angestoßen wird, ohne diese aus fachlicher religiöser Perspektive zu analysieren und die fachlich vermittelnden Textinhalte zu verwenden.

Bei der zweiten Typik „Schulische Leistungslogik“ konnte eine Relationierung zwischen den rekonstruierten Modi „Anleitung“, „Fakten-Nutzung“ sowie „Wissensentnahme“ festgestellt werden (siehe Kapitel 6.1.2, 6.2.2 und 6.3.2). Der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements im Modus der Anleitung durch die Lehrerinnen entsprachen der Nutzung und Auswahl der Fachtexte im jeweiligen Unterricht (Informationsentnahme) und der jeweiligen Tätigkeiten der Schüler*innen – Reproduktion von Wissen aus Fachtexten. Die Orientierung der Lehrpersonen an schulischer Leistungslogik weist eine Passung zu der Orientierung der Schüler*innen auf, die sich über alle untersuchten unterrichtlichen Interaktionskonstellationen als eine Orientierung an Mitarbeit an der Unterrichtsinszenierung, Abliefern eines Arbeitsergebnisses und Wissensreproduktion fassen lässt (Breidenstein 2006; Martens und Asbrand 2021).

Bei dieser Typik zeigten die Schüler*innen insbesondere Kompetenzen bei der Reproduktion von Wissen aus den Fachtexten. Weitere Kompetenzen, die im Umgang mit Fachtexten in der Geschichtsdidaktik als grundlegend gelten, konnten im Lernmodus der Schüler*innen dieser Typik nicht rekonstruiert werden. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive konstatiert Martens, dass diese nicht den Anspruch hat, lediglich geschichtliches Faktenwissen durch das Auswendiglernen von Zahlen und Fakten zu initiieren (Martens 2010, S. 22). Auch die Kultusministerkonferenz nennt als Ziel des Geschichtsunterrichts den Erwerb von historischer Kompetenz (KMK (EPA Geschichte) 2005b, S. 3), die mit Wahrnehmungskompetenz, Urteilskompetenz, Orientierungskompetenz der Schüler*innen einhergeht und eine wissenschaftspropädeutische Bildung im Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe fordert. Auch im Fach Deutsch soll der Umgang mit pragmatischen Texten dem Aufbau von wissenschaftspropädeutischer Kompetenz dienen (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 6). Die Ergebnisse dieser hier vorgestellten Studie zeigen, dass diesen von den Fächern geforderten wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen, die für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer gelten (siehe Kapitel 3), nur unzureichend den unterrichtlichen Interaktionen der Typik „Schulische Leistungslogik“ entsprechen. In zwei Unterrichtsreihen konnte rekonstruiert werden, dass die unterrichtlichen Inszenierungen von Wissenschaftspropädeutik auf der habituellen Ebene nicht gefunden wurde: die an der Herbert-Frahm-Schule erhobene Deutschunterrichtsreihe (Sequenz „Organon-Modell“, siehe Kapitel 6.1.2.2) und die am Gymnasium Bärnheim erhobene Geschichtsunterrichtsreihe im Jahrgang 10 (siehe die Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“, Kapitel 6.2.2.1 und 6.1.2.1). Stattdes-

sen wurden die Fachtexte auf ihre Funktion reduziert, dem Text Faktenwissen im Sinne der Erfüllung der schulischen Leistungslogik zu entnehmen. In der kleinschrittigen und direktiven Art der Lehrpersonen die Schüler*innen dazu anzuleiten, den Texten das richtige Wissen zu entnehmen, konnte gezeigt werden, dass die Schüler*innen zum einen teilweise nicht dazu in der Lage waren, durch das Lesen der Texte diese selbstständig zu verstehen und sich über deren Inhalte auszutauschen (siehe Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“, Kapitel 6.3.2.2). Zum anderen wurden die Texte von den Jugendlichen dazu genutzt, die von den Lehrpersonen geforderten Aufgaben im Modus der allernötigsten Aufgabenerledigung zu erfüllen (siehe Sequenz „Vertreter der Aufklärung“, Kapitel 6.3.2.1). Die Schüler*innen wissen bei der Typik „Schulische Leistungslogik“ auf der Ebene des expliziten, kommunikativen Wissens um die Bedeutung von Quellenkritik im Geschichtsunterricht (siehe Sequenz „Dreißigjähriger Krieg“, Kapitel 6.1.2.1 und 6.2.2.1). Auf der Ebene des kommunikativen Wissens sind die Jugendlichen dabei in der Lage, die nötigen Arbeitsschritte aufzusagen. Der Nutzung von Fachtexten im Unterricht entsprechen habituelle Routinen (Ebene des konjunktiven Wissens), die ein Verständnis von Quellenarbeit im Geschichtsunterricht deutlich machen, wonach geschichtliche Quellen der Informationsentnahme dienen. Dabei werden in den Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“, „Vertreter der Aufklärung“ sowie „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.1.2.1, 6.2.2.1, 6.3.2.1 und 6.2.2.2) die Perspektivität von historischen Quellen und Darstellungstexten sowie der Konstruktcharakter von Geschichte weder im gemeinsamen Unterrichtsgespräch noch bei den Tätigkeiten der Schüler*innen bei der Fachtextnutzung reflektiert. Die komplementäre fachliche Orientierung von Lehrerinnen und Schüler*innen besteht darin, Geschichte als historische Information und nicht als Deutung aufzufassen. Im Deutschunterricht konnte rekonstruiert werden, dass die Wahl der Fachtexte so wenig der Leistungsdisposition der Schüler*innen entsprach, dass sie sich weigerten den Fachtext zu lesen (Gruppendiskussion „Kommunikationsmodelle“, Kapitel 6.3.2.2). Diese habituelle Orientierung der Schüler*innen entsprach dabei dem Lehrmodus der Lehrerin. Sie räumte den Jugendlichen im Unterricht nicht genügend Zeit ein, den Fachtext zu lesen und leitete stattdessen die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fachtext in einem fragend-geleiteten Unterrichtsgespräch an, so dass die Schüler*innen dem Fachtext nur noch die passenden Stichworte entnehmen oder Teile des Textes vorlesen mussten (Sequenz „Organon-Modell“, Kapitel 6.1.2.2). Es zeigt sich in diesem Lehrmodus, dass sich die Fachtextnutzung auf Informationsentnahme reduziert, die durch die Lehrperson angeleitet werden soll und als Ergebnis in reproduzierten und reproduzierbaren Merksätzen an der Tafel mündet, die der schulischen Leistungslogik entsprechen. Auch in der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ (Kapitel 6.2.2.2) strukturierte sich der Umgang mit dem Fachtext anhand der zukünftigen Prüfungsrelevanz. Der Fachtext soll hier komprimiertes Faktenwissen zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung stellen. Die in den Fachtexten enthaltenen Fakten werden dabei nicht hinterfragt und nicht geprüft. Insgesamt zeigt sich bei der Typik „Schulische Leistungslogik“, dass die Schüler*innen bei der Fachtextnutzung nicht dazu angeleitet werden, wissenschaftspropädeutische Kompetenzen im Umgang mit Fachtexten aufzubauen. Stattdessen erwerben sie ein Verständnis von wissenschaftlichen Fachtexten und historischen Quellen, das als unwissenschaftlich charakterisiert werden muss. Sie verlernen es zudem sich Fachtexte durch Lesen selbstständig zu erschließen und sich selbstständig mit längeren Texten allein auseinanderzusetzen. Sie hinterfragen dabei weder die im Unterricht genutzten Fachtexte auf ihre Qualität noch auf ihre Perspektivität und verwenden Fachtexte ausschließlich vor dem Hintergrund der schulischen Leistungslogik. Ein mehrperspektivischer wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten wird so bei den Schüler*innen dieser Typik nicht aufgebaut.

Die dritte rekonstruierte Typik wird als „Verständnis“ subsummiert und umfasst eine Relation der in der sinngenetischen Typenbildung erfolgten Modi „Wissenschaftspropädeutik“, „Theorie-Nutzung“ und „Reflexion“ (siehe Kapitel 6.1.3, 6.2.3 und 6.3.3). Der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements im Modus der Wissenschaftspropädeutik durch die Lehrerin entsprach der Nutzung und Auswahl der Fachtexte im jeweiligen Unterricht (reflexive Auseinandersetzung mit Fachtextinhalten) und den jeweiligen Tätigkeiten der Schüler*innen – Textnutzung zur Reflexion und Konstruktion eigener Wissensvorstellungen. Die Orientierung der Lehrerin an wissenschaftspropädeutischem Umgang mit Fachtexten weist eine Passung zur Orientierung der Schüler*innen auf, die sich über alle untersuchten unterrichtlichen Interaktionskonstellationen als eine Orientierung an Mitarbeit an der Unterrichtsinszenierung und fachlicher Eigenkonstruktionen fassen lässt (siehe Kapitel 6.1.3, 6.2.3 und 6.3.3).

Bei der Entwicklung der relationalen Typologie konnten insgesamt drei unterscheidbare, sich jedoch überlagernde Typiken festgestellt werden. Diese wurden in den Typiken „Fachlicher Austausch“, „Schulische Leistungslogik“ und „Verständnis“ konkretisiert.

Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser hier vorgestellten Studie ist, dass unabhängig von der Typik „Fachlicher Austausch“, „Schulische Leistungslogik“ und „Verständnis“ in allen Unterrichtsszenen rekonstruiert werden konnte, dass der modus operandi der Schüler*innen bei der Fachtextnutzung im Unterricht der gymnasialen Oberstufe an das Markieren von Texten gebunden ist. Er stellt damit eine Basistypik in dieser hier vorgestellten Studie dar. Die Schüler*innen zeigten in der Studie stärker und schwächer ausgeprägte Kompetenzen mit dem Methodencurriculum. Damit sind Lern- und Arbeitstechniken gemeint, mit denen sich Schüler*innen einen Text selbstständig erschließen können (Klippert 2018). Dabei zeigten die Jugendlichen eine routinierte Praxis beim Markieren der im Unterricht eingesetzten Fachtexte. Sie wurden dabei von den Lehrpersonen teilweise angeleitet (siehe die Sequenzen „Dreißigjähriger Krieg“ Kapitel 6.1.2.1 und „Zeitalter der Weltkriege“ Kapitel 6.2.2.2 aus den Geschichtsunterrichtsreihen im 10. und 11. Jahrgang am Gymnasium Bärnheim). Oftmals nahmen die Schüler*innen auch unaufgefordert Textmarker und Stifte zur Hand und begannen automatisch beim Lesen Teile des Fachtextes zu markieren. Hierbei zeigte sich zudem, dass die Schüler*innen performativ teilweise große Teile des Textes farbig markierten, so dass die Funktion des Markierens von Texten durch die Tätigkeit der Jugendlichen nivelliert wurde (siehe Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ Kapitel 6.2.2.2 aus dem Geschichtsunterricht 11. Jahrgang am Gymnasium Bärnheim). Darin dokumentiert sich eine Orientierung der Schüler*innen, die Lern- und Arbeitstechnik des Markierens im Umgang mit Texten unreflektiert zu verwenden. Es fehlt bei den Schüler*innen teilweise das Verständnis für den Nutzen von Lernkompetenzen, wie das Markieren von Texten. Des Weiteren konnte bei den Sequenzen „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) aus dem Politik- und Wirtschaftsunterricht 12. Klasse an der Gymnasialen Oberstufenschule, und „Vertreter der Aufklärung“ (Kapitel 6.3.2.1) aus dem Geschichtsunterricht (Jahrgang 10) am Gymnasium Bärnheim rekonstruiert werden, dass die Schüler*innen die Fachtexte nicht nur zum Markieren nutzten, sondern auch Notizen zu deren Inhalten am Rand der Texte vornahmen. In der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) konnte analysiert werden, dass der Schüler John dabei über den Modus der Wissensreproduktion der Fachtextinhalte hinausging und fachliche Eigenkonstruktionen (Stichwort: Chemnitz, Kapitel 6.1.3.1) vornahm. Auf Seiten der Lehrpersonen konnte die Routine, unterschiedliche bibliographische Angaben zu den im Unterricht genutzten Fachtexten auf den jeweiligen Arbeitsblättern zu machen, rekonstruiert werden. Es zeigt sich bei fast allen Unterrichtsfällen der Studie (Ausnahme: Papier-sammlung Antony Giddens, Kapitel 6.2.3), dass die Lehrpersonen Literaturangaben zu den

auf den Arbeitsblättern abgedruckten Fachtexten vornahmen, die wissenschaftliche Standards unterlaufen. Stattdessen gaben die Lehrpersonen unterschiedliche bibliographische Angaben zu den Fachtexten, die keinem Muster entsprachen. Hierbei wurde mehrfach das Schulbuch als Literaturnachweis benannt (Sequenzen „Al Gore“, „Utopien“, Kapitel 6.1.1, 6.2.1 und 6.3.1; „Organon-Modell“, Kapitel 6.1.2.2) statt der Quelle des Fachtexts. Darüber hinaus konnte in mehreren Fällen rekonstruiert werden, dass die Autorenschaft des Fachtexts nicht hinreichend kenntlich gemacht wurde (siehe Sequenzen „Organon-Modell“, Kapitel 6.1.2.2 und „Soziologie“, Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1). Im ersten Fall wurden die Verfasser*innen des Fachtexts „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Abb. 6.14) nicht angegeben. Stattdessen suggerierte die Gestaltung des Fachtexts, dass Karl Bühler als Erfinder des „Organon-Modells“ den Fachtext selbst verfasst hätte (Kapitel 6.1.2.2). Beim in der zweiten Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) eingesetzten Fachtext „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28) wurde die Autorin (die Lehrperson) als Verfasserin des Exzerpts nicht angegeben und stattdessen „Emile Durkheim“ bei den Literaturangaben ins Zentrum gestellt, so dass auch hier die Schüler*innen über die Verfasserin des Exzerpts im Unklaren gelassen wurden. Insgesamt wurden bei den in der Studie verwendeten Fachtexten verschiedene bibliografische Angaben gemacht, die keinem Muster entsprachen. Diese umfassten unter anderem die fehlende Benennung von Jahreszahlen der Veröffentlichung, Autor*innen, Verlagen und den Hyperlinks von Internetquellen. Des Weiteren wurden ISBN der bibliographischen Angabe hinzugefügt oder das Schulbuch als Literaturangabe statt der Benennung der den Texten zugrundeliegenden Literatur verwendet. Es existieren auf Seiten der Lehrpersonen bei der Fachtextnutzung keine einheitlichen Standards bei den bibliographischen Angaben der im Unterricht genutzten Fachtexte, was ein weiteres Ergebnis dieser Studie darstellt. Insgesamt unterliefen fast alle in der Studie verwendeten Fachtexte in ihren bibliographischen Angaben wissenschaftliche Standards. Dies widerspricht den im Hessischen Kerncurriculum geforderten wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen, die die Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe erwerben sollen: „Zitierweisen beherrschen“ (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 8; HKM (Politik und Wirtschaft) 2022, S. 8; HKM (KC evangelische Religion) 2019, S. 8; HKM (KC Geschichte) 2021, S. 8). Es wurde gezeigt, dass im schulischen Umgang mit Fachtexten, anders im universitären Kontext, zentrale Merkmale, wie korrekte Bibliografie des verwendeten Fachtexts nicht Standard sind. Es gelten in der Schule nicht die gleichen Standards wie in der Wissenschaft. Des Weiteren verfügten viele im Unterricht eingesetzte Fachtexte über grafische Didaktisierungen. Es wurde anhand der Analyse der Unterrichtsmaterialien – der verwendeten Arbeitsblätter mit darauf stehenden Fachtexten – rekonstruiert, dass im Unterricht andere Merkmale als für den universitären Kontext relevant sind. Diese umfassen

- verschiedene Formen von Kürzungen der Textlänge,
- Vereinfachungen des fachlichen Inhalts,
- Ergänzungen von Fachbegriffserläuterungen und/oder Zeilennummern und/oder Graphiken zur Veranschaulichung des fachlichen Gegenstands.

Eine Ausnahme stellt dabei die Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag) (Abb. 10.7) dar. Hier arbeiten die Schüler*innen im Unterricht mit authentischen wissenschaftlichen Texten in ungekürzter Form (siehe Kapitel 6.2.3). Die im Unterricht verwendeten Fachtexte wurden größtenteils für die Nutzung im schulischen Rahmen angepasst. Die Schüler*innen wenden hier eine routinierte Lesestrategie, die Praxis des Markierens von Textstellen (mit Textmarker, Bleistifte, Kugelschreiber, Füller) an.

Die rekonstruierten habituellen Orientierungen bauen in unterschiedlicher Form wissenschaftspropädeutische Kompetenzen bei den Schüler*innen auf. Die Rekonstruktionen verweisen dabei auf spannungsreiches Verhältnis zu den im Unterricht genutzten Fachtexten. Bei der Fachtextrezeption handelt es sich um einen komplexen und zielgerichteten Prozess der Informationsverarbeitung, der die Rezipient*innen vor kognitive Herausforderungen stellt, da sie die Aufgabe bewältigen müssen, eine mentale Repräsentation des im Fachtext dargestellten Inhalts zu konstruieren (Baumann 2001, S. 40). Wer sich mit Lesen beschäftigt, hat es somit mit einem vielschichtigen Problem zu tun. Lesen – als basale Kulturtechnik – ist zentraler Bestandteil unserer Lebenswelt und in der heutigen digitalen Welt ebenso wenig wegzudenken, wie in der vordigitalen Vergangenheit. Auch im Bereich des institutionalisierten schulischen Lernens ist die Vermittlung von Lesekompetenz ein zentrales Thema. Sie ist in unterschiedlicher Ausprägung Kernkompetenz aller Unterrichtsfächer in der Schule. Wissenschaftspropädeutik, als zentrale Aufgabe der gymnasialen Oberstufe (KMK 2023), lässt sich vom Lesen im Unterricht nicht trennen. Lesen als Kulturtechnik will angeleitet und gelehrt werden. Gerade in Zeiten von Fake-News und Informationsüberflutung durch die Fülle an (digitalen) Angeboten sollte ein fachlicher-wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten eine zentrale Rolle in der Lebenswelt von Schüler*innen (in der Oberstufe) spielen (Krause et al. 2021).

Der jeweilige Lehrmodus der Lehrpersonen führte insgesamt zu einer unterschiedlichen Auswahl und Nutzung von Fachtexten im Unterricht. Dabei wurde für die Studie ein Verständnis von Fachtexten gewählt, das dem Umstand Rechnung trägt, dass die Lehrpersonen dafür im Unterricht verantwortlich sind, was als Fachtext unabhängig von der Textsorte verwendet wird. Aus dem Grund wurde eine weite Definition des Begriffs „Fachtext“ für die Studie als Grundlage genommen. Fachtexte sind demnach nicht nur Instrument oder auch Resultat der im Zusammenhang mit einer fachlich spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Arbeit, sondern dienen auch der Gegenstandskonstitution im jeweiligen Fachunterricht sowie der Auseinandersetzung mit „bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen“ (HKM (KC Deutsch 2022), (KC Geschichte 2021), (KC Politik und Wirtschaft 2022), (KC ev. Religion 2019), S. 5).

8 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im Kapitel 8.1 werden zunächst die Studienergebnisse diskutiert und ihre zugrundeliegenden Fragestellungen im Kontext dieser Diskussion aufgegriffen und gerahmt. Abgeschlossen wird das Kapitel, indem auf die Grenzen der Studie eingegangen und ein Ausblick auf sich an die Studienergebnisse anschließende Forschungsdesiderate gegeben wird (Kapitel 8.2).

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Bei dieser Typik zeigten die Schüler*innen Kompetenzen, die den geforderten Ansprüchen der Wissenschaftspropädeutik im Fach Politik und Wirtschaft in hohem Maß entsprechen (MSB (KLP Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft 2014). Texte wurden von den Schüler*innen dazu genutzt, sich reflexiv mit den Fachtextinhalten auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen konstruierten eigene Wissensvorstellungen im Umgang mit den in den Fachtexten enthaltenen fachwissenschaftlichen Theorien. Dadurch konnten sie der geforderten Wissenschaftspropädeutik bei der Fachtextnutzung in der Politischen Bildung entsprechen. Diese gilt als Ausdruck der Erwartung, Gegenstände der verschiedenen Themenkomplexe aus dem Blickwinkel von Theorien und Erklärungsversuchen betrachten zu können, und diese nach Möglichkeit in geeigneten Fällen mit Hilfe von Methoden empirischer Sozialforschung und hermeneutischer Textexplikation anwenden zu können (Detjen 2013, S. 277). Der Lehrmodus der Lehrperson entsprach diesem geforderten wissenschaftsorientiertem Arbeiten in der politischen Bildung, indem er eine multiperspektivische Strukturierung des Unterrichts, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Teilbereiche, vornahm und den Bildungsgegenstand dementsprechend fachlich und fachdidaktisch aufbereitete (GPJE 2004, S. 264). Dem „Faktum der Pluralität“ von Meinungen, nämlich der Tatsache, „dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern (Arendt 2018, S. 17; 279), wird durch den Beutelsbacher Konsens Rechnung getragen. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Politikunterricht kontrovers behandelt werden (Wehling 1977, S. 179f.). Auch diesen Forderungen wurde im Lehrmodus „Wissenschaftspropädeutik“ und Textbearbeitungsmodus „Theorie-Nutzung“ entsprochen, auch wenn bei diesem Lehrmodus in der Sequenz „Soziologie“ (Kapitel 6.1.3.1 und 6.3.3.1) auf eine präzise Formulierung beim Tafelanschrieb „Soziologische Perspektive“ (Abb. 6.16) – fehlender Bezug zur wissenschaftlichen Theorie Durkheims bei der „soziologischen Perspektive auf „Desintegration“ (Kapitel 6.1.3) – und lückenhafte bibliographische Angaben auf dem Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ (Abb. 6.28, Kapitel 6.1.3) einschränkend nicht unerwähnt bleiben sollen. Insgesamt konnte aber bei der Typik „Verständnis“ ein Umgang mit Fachtexten auf Seiten des Lehrmodus und auf Seiten der Tätigkeiten der Schüler*innen rekonstruiert werden, der Fachtexte wissenschaftspropädeutisch im Unterricht nutzt und in dem Schüler*innen Kompetenzen erwerben, sich reflexiv mit wissenschaftlichen Fachtexten auseinanderzusetzen. Der Fachtextnutzung im Unterricht entspricht dem Aufbau von Verständnis der in den Fachtexten thematisierten wissenschaftlichen Diskurse bei den Schüler*innen. Dabei dienen die Texte der reflexiven Auseinandersetzung mit den Fachtextinhalten und deren vertiefter Analyse, die durch die Moderation der Lehrperson im Unterricht strukturiert wird.

Insgesamt ließ sich eine Form des wissenschaftspropädeutischen Umgangs mit Literaturangaben rekonstruieren, die von den jeweiligen Lehrpersonen individuell an schulische Anforderungen

angepasst wurde. Hier zeigt sich Potential für die Lehrer*innenausbildung, die dahingehend einen Schwerpunkt setzen sollte, angehende Lehrer*innen auf eine wissenschaftlich angemessene Nutzung von Fachtexten im Unterricht vorzubereiten.

Dadurch würde auch der Umgang mit Fachtexten in der Oberstufe den im Hessischen Kerncurriculum geforderten Aufbau wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen im Bereich „Zitierweisen beherrschen“ (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 8; HKM (KC Politik und Wirtschaft) 2022, S. 8; HKM (KC evangelische Religion) 2019, S. 8; HKM (KC Geschichte) 2021, S. 8) entsprechen.

Ein korrekte wissenschaftliche Zitierweise bei der Nutzung von Texten sollte dabei unabhängig von der Schulform wesentlicher Ausbildungsbestandteil aller Lehramtsanwärter*innen sein. Es zeigte sich nämlich auch in den Ergebnissen dieser hier vorgestellten Studie, dass Schüler*innen die bibliografischen Angaben zu den Fachtexten für ihre eigenen fachlichen Wissenskonstruktionen nutzen (siehe Gruppendiskussion „Durkheim“ Kapitel 6.3.3.2).

Die korrekte wissenschaftliche Zitierweise bei der Fachtextnutzung im Unterricht führte zudem dazu, dass die Schüler*innen ihr fachliches Wissen nutzen und bewerten sowie Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden konnten, so wie es die wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen des Kerncurriculums des Hessischen Kultusministeriums vorgeben (HKM (KC Deutsch) 2022, S. 8; HKM (KC Politik und Wirtschaft) 2022, S. 8; HKM (KC evangelische Religion) 2019, S. 8; HKM (KC Geschichte) 2021, S. 8). Hier zeigt sich deutlich das Potential bibliographischer Fachtextangaben für den Schulunterricht und beim Aufbau wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen bei den Schüler*innen. Neben den Lehrpersonen, die dazu gehalten werden sollten, fachlich korrekte und vollständige bibliographische Angaben auf den im Unterricht eingesetzten Fachtexten anzugeben, stehen hier auch Schulbuchverlage in der Kritik, die ebenfalls darauf verzichten die Quellen ihrer Darstellungstexte korrekt zu benennen (Fälle „Al Gore“, „Utopien“, Kapitel 6.1.1, 6.1.2 und 6.1.3; „Zeitalter der Weltkriege“, Kapitel 6.2.2.2). Ein korrekter Umgang mit Literatur im Unterricht veranschaulicht zudem einen wissenschaftlich korrekten Literaturarbeit zu leisten sind. Hierbei sollte die Vorbildfunktion der Lehrpersonen nicht unterschätzt werden. Bei der in der Studie festgestellten Beliebigkeit bei den Literaturangaben der schulischen Fachtextnutzung, die als Ergebnis dieser Studie wohl die derzeitige Praxis im Unterricht darstellen, lernen die Schüler*innen eine Beliebigkeit mit Literaturangaben, die keinen klaren Regeln folgt. Dabei gilt es mit den Schüler*innen verbindliche Regeln und Standards in Bezug auf Zitiertechniken und dem Kennzeichnen von Zitaten in direkter und indirekter Form im Unterricht zu vereinbaren. Das ist auch grundlegend für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz und künstlich textgenerierten Texten durch Programme wie ChatGPT. Hier bietet ein wissenschaftsdidaktischer Fachunterricht Potentiale auf aktuelle Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien professionell zu reagieren und den Schüler*innen damit sowohl Vorbild als auch Beispiel für eine gute wissenschaftliche Praxis zu sein.

Es wurde in dieser Studie zudem festgestellt, dass viele der im Unterricht eingesetzten Fachtexte über grafische Didaktisierungen verfügen. Es konnte rekonstruiert werden, dass im Unterricht verwendete Fachtexte oftmals für die Nutzung im schulischen Rahmen angepasst wurden (siehe Kapitel 7.4). Die Art und Weise der Didaktisierungen bei den im Unterricht eingesetzten Fachtexten führte dabei zu unterschiedlichen Aneignungsweisen der Schüler*innen bei der Fachtextnutzung. Einzig beim Lernmodus „Reflexion“ konnte ein wissenschaftspropädeutisches Verständnis im Umgang mit Fachtexten bei den Schüler*innen rekonstruiert werden. Förderliche Bedingungen für diesen Habitus waren ein offener Modus der Aufgaben in Bezug auf den Umgang mit den

Fachtexten, die Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sowie ein reflexiver und mehrperspektivischer Umgang mit „authentischen“ wissenschaftlichen Texten.

Hieraus folgt, dass der Aufbau wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen bei den Schüler*innen prinzipiell möglich ist, wenn der Unterricht bestimmte Merkmale erfüllt. Es sollte beispielsweise für die Schüler*innen in der Oberstufe verpflichtend sein, sich mit längeren, wissenschaftlichen Texten auseinanderzusetzen, um so eine routinierte Praxis beim Lesen authentischer längerer Text entwickeln zu können. Dies würde auch den Anforderungen an ein Hochschulstudium entsprechen und den Forderungen der KMK zur Entwicklung einer allgemeinen „Studierfähigkeit“ (KMK 2023, S. 6) der Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe erfüllen. Darüber hinaus zeigt sich in den Ergebnissen dieser Studie, dass die Etablierung des Fachtexts als eigenständiges Medium im Unterricht eine förderliche Bedingung für den Kompetenzerwerb guter wissenschaftlicher Praxis der Schüler*innen in der Schule darstellt (siehe Kapitel 6.1.3, 6.2.3, 6.3.3). Dabei ist auch auf den systematischen Aufbau von Kompetenzen des Textverstehens als integraler Bestandteil einer Wissenschaftsdidaktik im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe zu achten (u. a. Benner 2022, Leisen 2020, Glässing 2011). Es hat sich in der Studie gezeigt, dass es für die Schüler*innen förderlich ist, eine Interpretation der Fachtextinhalte aus unterschiedlichen Wissensformen im Unterricht zu ermöglichen (siehe Kapitel 6.1.3, 6.2.3, 6.3.3). Das bedeutet ein wissenschaftsdidaktischer Unterricht ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf wissenschaftliches Arbeiten in geeigneten Lehr-Lern-Arrangements (Benner 2022).

In der Studie konnte rekonstruiert werden, dass Lesefähigkeiten, Textverstehen und ein präzises Ausdrucksvermögen im Unterricht der gymnasialen Oberstufe grundlegend sind, so dass die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen auch im Hinblick auf die Entwicklung einer guten wissenschaftlichen Praxis einen wichtigen Baustein darstellen.

Kuhn konstatierte einen „verfremdenden“ Effekt von Unterricht auf den Umgang mit Texten, da Texte über eine lineare Struktur verfügten, die im Unterricht in einen spezifischen Verwendungszusammenhang gestellt werde, der diese Strukturen oftmals überlagere (Kuhn 2022, S. 461, siehe Kapitel 2.2.3). Diese These deckt sich in Teilen mit den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie. In der Sequenz „Zeitalter der Weltkriege“ (siehe Kapitel 6.2.2.2) konnte rekonstruiert werden, dass eine fehlende Passung zwischen den Arbeitsaufträgen zum Text und den Inhalten des Fachtexts „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Abb. 6.23) vorherrscht. Diese fehlende Passung hätte von Seiten der Lehrperson verhindert werden können, indem sie Arbeitsaufträge formuliert, die mit Hilfe des Texts von den Schüler*innen beantwortet werden können. Hierin zeigt sich erneut die besondere Bedeutung der Lehrperson für die schulische Fachtextnutzung. Ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten erfordert demnach von den Lehrpersonen eine sprachbewusste, fachlich korrekte, vorbereitete und textdidaktisierte Gestaltung von Fachtexten. Zudem wurde anhand der Ergebnisse der Studie gezeigt, wie wichtig es für die Schüler*innen ist, wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Unterricht durch den Lehrmodus der Lehrperson vermittelt zu bekommen. Lehrpersonen fungieren als Beispiele für die Jugendlichen. Ihre habituellen Orientierungen und Handlungen im Umgang mit Fachtexten werden von den Schüler*innen übernommen. Hattie stellte bereits in seiner Metastudie „Visible learning“ die generelle Bedeutung der Lehrperson und des Unterrichts (bis zu 30 Prozent) fest (Lotz und Lipowsky 2015, S. 101). Durch ihren Lehrmodus wird das Lehr-Lern-Arrangement gestaltet, die Art der Fachtexte ausgewählt, Aufgaben gestellt und besprochen und die Bedeutung des Fachtexts im Unterricht bestimmt. Schüler*innen können durch die spezifische Art des Lehrmodus wissenschaftspropädeutische Kompetenzen erwerben, indem die Lehrpersonen den Jugendlichen Zeit geben, Fachtexte zu lesen, zu verstehen und sich darin auszuprobieren, über das den Fachtexten enthaltene Wissen zu reflektieren. Eine

Anleitung der Schüler*innen in das wissenschaftspropädeutische Handeln bei der Fachtextnutzung ist dabei unabdingbar, damit die Schüler*innen lernen, was wissenschaftspropädeutisches Handeln im Umgang mit Fachtexten ausmacht.

Allerdings sollte es hier nicht bei kommunikativen Handlungen bleiben, sondern habitualisierte Routinen im Unterricht etabliert werden. Dabei können sich die Schüler*innen im Rahmen gewisser Grenzen autonom mit verschiedenen Perspektiven zu einem wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen und dadurch mit genügend Zeit und Ruhe erkennen, dass wissenschaftliches Arbeiten von der Diskussion lebt und es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Dazu gehört ebenso, dass Schüler*innen zu verstehen lernen, dass sich Texte nicht immer klaren Kategorien zuordnen lassen, und die Grenzen zwischen Sachtext und literarischem Text, so wie bei den Arbeitsblättern „Wie kann Zukunft aussehen“ (Abb. 6.18) und „Brauchen Menschen Utopien?“ (Abb. 6.19), mitunter fließend verlaufen (Stromer 2012, S. 8, siehe Kapitel 2.4.2.4). Der Umgang mit gattungsspezifischen Merkmalen der im Unterricht eingesetzten Texte sollte dabei von den Lehrpersonen angeleitet werden, so dass die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, einerseits Fachwissen in Bezug auf Textgattungen zu erwerben und andererseits das den Texten enthaltene Wissen nicht nur zu verstehen und zu bewerten, sondern auch auf seine Perspektivität, die ebenso von der Textgattung mit determiniert wird, hinzureflektieren. Dadurch erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, nicht nur neues Wissen aufzubauen, sondern auch die Texte in Hinblick auf die Erzeugung bestimmter Einstellungen und Handlungsweisen hin zu reflektieren (Stromer 2012, S. 8).

Insgesamt sind förderliche Bedingungen für den Kompetenzerwerb guter wissenschaftlicher Praxis der Schüler*innen in der Schule erstens ein reflexiver und mehrperspektivischer Umgang mit wissenschaftlichen Primärtexten, zweitens eine transparente Anleitung zur Textkritik durch die Lehrperson und drittens die Verwendung von nicht über-didaktisierten Fachtexten im Fachunterricht. Damit ein solcher wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten in der Oberstufe standardisiert wird, benötigen wir eine Lehrer*innenbildung, die einen wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Texten unabhängig vom Unterrichtsfach als Teil des Curriculums der Lehramtsausbildung in der ersten und zweiten Phase verpflichtend macht. Es bedarf dementsprechend eines fachlich fundierten Aus-, Weiter- und Fortbildungskonzepts, das die Aneignung und Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe II systematisch schult.

Ein solches Aus- und Fortbildungskonzept könnte dabei folgendermaßen aufgebaut werden: Die Skizze zum Aus-, Weiter- und Fortbildungskonzept (Abb. 8.1) ist modular geplant. Da die einzelnen Module aufeinander aufbauen, wurden sie in der Grafik als Bausteine benannt. Bei diesem Aus-, Weiter- und Fortbildungskonzept ist für alle Phasen Lehrer*innenbildung zunächst eine theoretische Fundierung geplant, in der eine Einführung in Wissenschaftspropädeutik auf theoretischer und curricularer Ebene gegeben wird.

Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung ist im zweiten Baustein eine Einführung in die Wissenschaftsdidaktik vorgesehen, in der auf wissenschaftsdidaktische Ansätze und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts eingegangen und Bausteine einer Wissenschaftsdidaktik (u. a. nach Benner 2022) auf normativer Ebene entwickelt werden. Der zweite Baustein bei der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und beim Weiter- und Fortbildungskonzept (für ausgebildete Lehrpersonen) liegt auf der Sichtung des aktuellen Forschungsstands, wie der Ergebnisse dieser Studie. Es wurde hier auf eine Einführung in die Wissenschaftsdidaktik verzichtet, weil sie bereits Teil des Hochschulstudiums sein sollte, und hier der Schwerpunkt mehr auf der konkreten unterrichtlichen Umsetzung liegen soll.

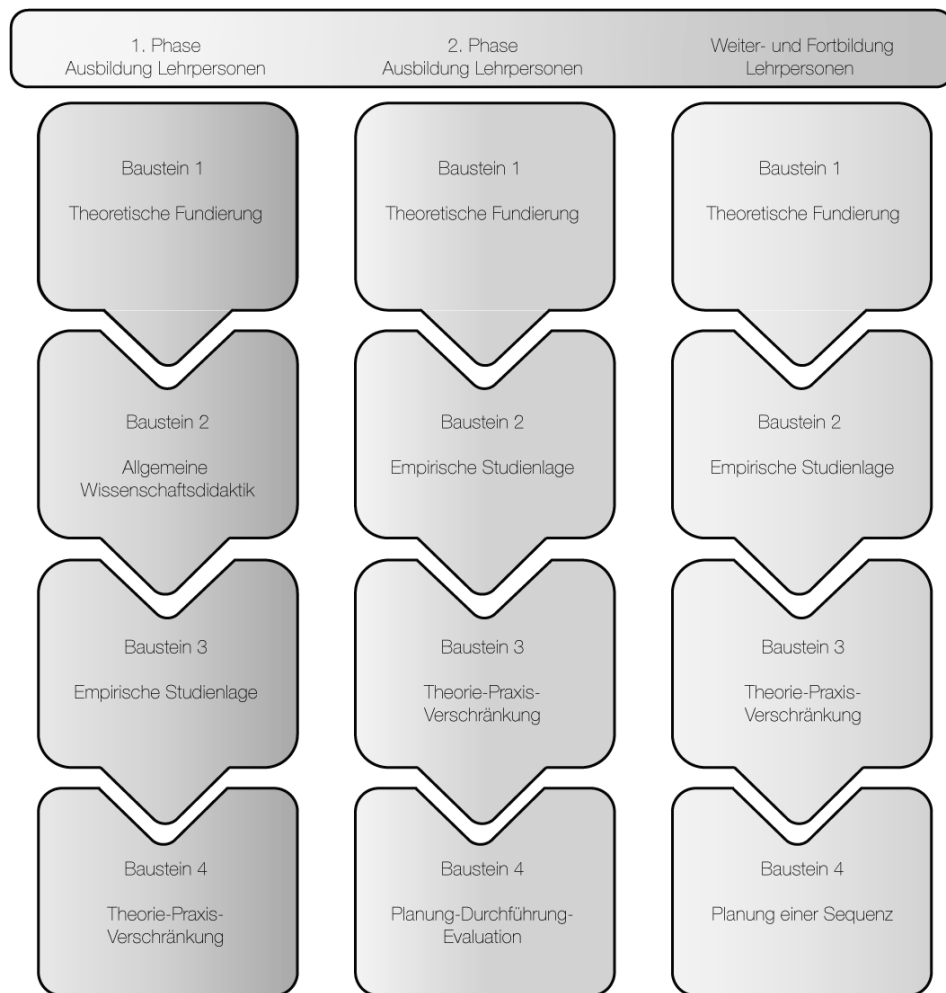


Abb. 8.1: Skizze zu einem Aus-, Weiter- und Fortbildungskonzept zur Wissenschaftsdidaktik in der Lehrer*innenbildung

Der dritte Baustein ist dann bei der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die Einführung in den empirischen Forschungsstand zur Wissenschaftsdidaktik.

Bei der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sowie Weiter- und Fortbildung findet beim dritten Baustein ein Modul zur Theorie-Praxis-Verschränkung statt, in dem auf fachunterrichtliche Kontexte und Praktiken zur Fachtextnutzung in der gymnasialen Oberstufe in verschiedenen Schulfächern eingegangen wird (u. a. Benner 2022). Dieses Modul findet sich auch im Baustein vier bei der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wieder.

Bei der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sowie dem Weiter- und Fortbildungskonzept ist beim vierten Baustein ein Modul geplant, in dem die konkrete unterrichtliche Umsetzung im Fokus steht. Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung bietet durch seine Rahmung⁷⁷ an, dass

⁷⁷ Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung umfasst in der Regel einen Zeitraum von mehreren Monaten.

die Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst eine unterrichtliche Reihenplanung mit dem Schwerpunkt auf eine wissenschaftsdidaktische Fachtextnutzung planen, durchführen und evaluieren können.

Im Rahmen einer eintägigen Fortbildung kann die Planung einer Unterrichtssequenz, in der wissenschaftsdidaktisch mit Fachtexten umgegangen wird, geplant, vorgestellt und auf theoretischer Ebene mit den Fortbildungsteilnehmer*innen evaluiert werden.

Insgesamt bietet diese Skizze zu einem Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzept (Abb. 8.1) zur Wissenschaftsdidaktik die Möglichkeit in der Lehrkräftebildung sowohl profundes Wissen zum Vermitteln einer guten wissenschaftlichen Praxis und wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen bei den Schüler*innen zu schulen als auch wissenschaftsdidaktische Kompetenzen bei den (angehenden) Lehrpersonen aufzubauen.

Es hat sich gezeigt, dass Schüler*innen im Fachunterricht, der von der Lehrperson in einem Modus der Wissenschaftspropädeutik gestaltet wird, dazu befähigt werden, wissenschaftspropädeutische Kompetenzen im Umgang mit wissenschaftlichen Hochschultexten anzuwenden. Andere Schüler*innen waren wiederum nicht in der Lage, sich selbstständig wissenschaftliche Fachtexte zu erschließen und weigerten sich, sich mit den im Unterricht eingesetzten Fachtexten auseinanderzusetzen. Der Unterschied zwischen den Schüler*innen der ersten und zweiten Gruppe lag bei der jeweils unterrichtenden Lehrperson. Es ist also für die Jugendlichen derzeit vom Zufall abhängig, ob sie im Fachunterricht wissenschaftspropädeutische Kompetenzen erlernen oder nicht. Dadurch könnte auch ein wichtiger Schritt in Bezug auf die Verhinderung von Bildungsungleichheit getan werden. Derzeit hängt auch das Wissen der Schüler*innen über wissenschaftliche Praxis von den Elternhäusern ab. Jugendliche aus Akademiker*innenhaushalten haben einen Vorteil gegenüber Jugendlichen, deren Eltern über keinen akademischen Abschluss verfügen, weil Eltern ihnen ihr Wissen über wissenschaftspropädeutische Kompetenzen zu Hause vermitteln können, so dass Studienanfänger*innen mit ungleichen Ausgangsbedingungen an die Universitäten gehen (Brügelmann et al. 2020; zum Habituskonzept von Bourdieu 1994; 2021). Allen Studienanfänger*innen ist aber der Besuch der Sekundarstufe II gemein, um die allgemeine Hochschulreife, die die Studierfähigkeit und somit wissenschaftspropädeutische Kompetenzen bescheinigt, zu erlangen. Das bedeutet, dass den durch die Elternhäuser bedingten Wissensunterschieden im kulturellen Kapital im Unterricht der Oberstufe durch konsequenten wissenschaftspropädeutischen Unterricht entgegengewirkt werden könnte. Dies hätte auch den Vorteil, dass die Eingangsvoraussetzungen bei den wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen von Studienanfänger*innen unabhängig vom Herkunftsmilieu des Elternhauses vergleichbarer wären.

8.2 Ausblick

Bei der Erforschung von sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern gilt es neben den Herausforderungen rekonstruktiver empirischer Unterrichtsforschung (siehe Kapitel 4.1) spezifische Probleme zu bewältigen. Die jeweiligen Fächer haben eigene fachliche Kontexte, die es zu berücksichtigen gilt. Sie verfügen über jeweils eigene fachbezogene bedeutsame Kompetenzen und haben eigene implizite und explizite Normativitätsvorstellungen der Domänen (Asbrand et al. 2018, S. 74, Projekt „Textverstehen im Fach“ Universität Münster unter Leitung von Prof. Dr. Bönninghausen). Sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern ist gemein, dass neben fachlichen Kompetenzen überfachliche Kompetenzen wie Lesekompetenz und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen zu den Zielen der gymnasialen Oberstufe zählen (KMK 2021). Diese sind eingebunden in ein Geflecht komplexer Handlungskompetenzen im Unterricht, die schwer

in einzelne Teilkompetenzen zerlegt werden können. Sie werden vielmehr benötigt zur Bewältigung domänenspezifischer Anforderungssituationen wie beispielsweise Deutungsfähigkeit oder Urteilsbildung im Politik-, Deutsch-, Geschichts- oder Religionsunterricht. Aus der für die Studie aufgerufenen erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Unterricht wird Unterricht als komplexe, soziale Interaktion verstanden, die durch eine doppelte Kontingenz zu kennzeichnen ist (Luhmann 2021). In dieser Studie wurde sich auf einen wissenssoziologisch und systemtheoretisch fundierten qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang bezogen, der in besonderer Weise für die Erforschung komplexer Unterrichtssituationen, fachlicher Lernprozesse und fächerübergreifender Kompetenzen geeignet ist (Martens et al. 2021; Asbrand und Martens 2018; Bonnet 2009). Die Systemtheorie nach Luhmann ermöglicht Unterricht, als ein Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden, Dingen, Artefakten, Räumen und der Zeit, die gleichzeitig im Unterricht zusammentreffen und zum Teil zu paradoxen Interaktionen im Unterricht führen, zu erklären (2021).

Sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern ist darüber hinaus gemein, dass die für die jeweiligen Fächer zentralen fachlichen Kompetenzen, wie beispielsweise politische Urteilsfähigkeit oder Deutungsfähigkeit im Umgang mit Fachtexten, mit gängigen psychometrischen Verfahren der Kompetenzmessung nicht erfasst werden können (Frederking 2008).

Bei den Ergebnissen der Studie muss auf deren Grenzen hingewiesen werden. Videobasierte, rekonstruktive Unterrichtsforschung ist sehr aufwändig. Dies betrifft Aspekte des Feldzugangs, der Datenerhebung, Transkription und der Interpretation des Videomaterials. Es wurde eine sehr große Datenmenge an vier verschiedenen Schulen mit jeweils einer bis zwei Unterrichtsreihe/-n in jeweils einem Fach in der gymnasialen Oberstufe erhoben. Es wurde in der Studie nicht systematisch zwischen Grund- und Leistungskursen unterschieden. Des Weiteren wurde keine systematische Typisierung der Fachtexte und der fachunterrichtlichen Kontexte vorgenommen. Hier bleibt Raum für weitere Erhebungen und Analysen. Neben den genannten Aspekten wäre zudem ergiebig, Fachunterrichte im Umgang mit Fachtexten in verschiedenen Bundesländern fallvergleichend zu analysieren. Das Schulsample dieser hier vorgestellten Studie umfasste drei Gymnasien aus Hessen und eines aus Nordrhein-Westfalen. Es wäre ebenso interessant, die Schüler*innen bei der Entwicklung von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen von Beginn bis zum Ende der Laufzeit der Oberstufe in einer Längsschnitterhebung zu erforschen. Dies konnte in dieser Studie nicht geleistet werden, böte jedoch für neu zu konzipierende Forschungsvorhaben Möglichkeiten, bereits zu Beginn der Untersuchung einen längeren Untersuchungszeitraum einzuplanen. Ein weiterer Aspekt, auf den in der Studie nicht systematisch eingegangen wurde, ist der Umgang mit digitalen Medien im Unterricht (siehe hierzu IGLU 2021 – McElvany et al. 2023). Hierbei bleibt die kritische Analyse von digitalen Textquellen und deren notwendige Prüfung als weiteres Forschungsdesiderat, auch im Aufbau von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen in der Sekundarstufe II, offen. Darüber hinaus könnte die Effektivität einer veränderten Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen, in der wissenschaftspropädeutisches Lehren als weiterer zentraler Bestandteil der Ausbildung eingeführt wird, untersucht werden, indem der Aufbau wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen bei den Schüler*innen der Sekundarstufe II erforscht wird.

In der Studie hat sich gezeigt, dass der Umgang mit Fachtexten, ob nun in analoger oder digitaler Form, ein notwendiger Baustein für den Aufbau von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen bei den Schüler*innen in der Oberstufe ist. So verdeutlicht die Studie, dass Unterricht, in dem mit Fachtexten umgegangen wird, ein hochkomplexes Geschehen darstellt. In der detaillierten Analyse wird nicht nur das fachliche Wissen der Schüler*innen und Lehrpersonen zu einem Unterrichtsgegenstand rekonstruierbar, sondern auch das prozedurale Wissen bzw. die

unterschiedlich ausdifferenzierten und entwickelten fachlichen Handlungskompetenzen der Schüler*innen, die Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernmodi sowie die Komplementarität und die Bedingtheit des Kompetenzaufbaus. Zudem kann mit Hilfe rekonstruktiver Verfahren auf die implizite Bedeutungsebene der sozialen Interaktion vorgedrungen werden und die rekonstruierten Handlungen mit den pädagogischen und fachdidaktisch fundierten Überzeugungen, Normen und Werten relationiert werden (Asbrand et al. 2018, S. 87 f.). Auf diese Weise eröffnet die rekonstruktive Unterrichtsforschung Möglichkeiten explorativ vorzugehen und jenseits von Messinstrumenten Kompetenzen und Orientierungen der Akteur*innen in überfachlichen Kontexten zu erforschen, so dass ein reflektierter Blick auf Unterricht und die jeweilige Praxis ermöglicht wird.

In dieser hier vorgestellten Studie wurde mit Hilfe der rekonstruierten Unterrichtsforschung gezeigt, dass ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe keine Selbstverständlichkeit ist. Er hängt vom jeweiligen Lehrmodus der Lehrpersonen ab, der sich in der Art und Weise manifestiert, wie das jeweilige Lehr-Lern-Arrangement gestaltet wird und welche Bedeutung der Fachtext im Unterrichtsmodus hat. Ein wissenschaftspropädeutischer Umgang mit Fachtexten wurde nach längerer empirischer Suche im Handlungsfeld des Oberstufenunterrichts gefunden. Mit der Typik „Verständnis“ konnte somit gezeigt werden, dass ein wissenschaftspropädeutischer Fachunterricht, der die Schüler*innen dazu anregt, reflexive, mehrperspektivische und wissenschaftliche Kompetenzen im Umgang mit Fachtexten aufzubauen, möglich ist. Dort zeigte sich exemplarisch, wie der Lehrmodus gestaltet sein kann, damit die Schüler*innen einen reflektierten, wissenschaftspropädeutischen Umgang mit Fachtexten erlernen und sich dabei mit anspruchsvollen Fachtextinhalten reflexiv und selbstständig auseinandersetzen können. Dadurch konnte in der Studie ein empirischer Beleg für einen wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht, in dem mit Fachtexten fachwissenschaftlich angemessen umgegangen wird, geliefert werden. Gezeigt werden konnte dabei auch, wie es in diesem Unterricht Schüler*innen der Oberstufe ermöglicht wird, Fachtexte selbstständig und wissenschaftlich angemessen zu nutzen. Somit liefert diese Studie einen Beitrag dafür, die Forschungslücke der (wissenschaftspropädeutischen) Fachtextnutzung in der Oberstufe zu schließen und damit auch die bildungspolitische Diskussion, um einen qualitativen hochwertigen Oberstufenunterricht zu leisten.

Verzeichnisse

Literatur

- Abraham, U., & Frederking, V. (2017). Deutsch und Deutschdidaktik. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen. Band 9: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik* (S. 53–73). Münster: Waxmann.
- Adam, G., & Wermke, M. (Hrsg.) (2006). *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium; mit 5 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage). Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. (2011). Verbale Ausdrucksmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in einer dritten und vierten Grundschulklasse. In E. Apeltauer & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Forum Sprachlehrforschung. Bd. 11: Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule* (S. 117–141). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Altmeyer, S., Grümme, B., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B., & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2021): *Sprachsensibler Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Angel, H.-F. (2006). *Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Arendt, H. (2018). *Piper. Bd. 3623: Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 19. Auflage). München, Berlin, Zürich: Piper.
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001a). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001b). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2013). Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (1. Aufl., S. 177–198). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 299–328).
- Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr- Lernprozesse. In A.-M. Nohl & C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft. 25 = 16,2: Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse* (S. 171–188). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M., & Schuster, M. (2018). Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern – Herausforderungen und Perspektiven. In T. Voss, A. Lindmeier, B. Asbrand, M. Schuster, M. Martens, R. Messmer, F. Schweitzer, R. Englert, M. Schambeck, & P.U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (1st ed., S. 74–90). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Asbrand, B., & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktive und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 153–169). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Auer, P., & Baßler, H. (2007). *Reden und Schreiben in der Wissenschaft* (1. Aufl.). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Augustinus, Aurelius, Heiliger (354). *De catechizandis rudibus*. Thes. ling. Lat. (1990), LThK, Altaner, TRE.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: WBV Media.

- Bahr, E., & KANT, I. (Hrsg.) (2008). *Reclams Universal-Bibliothek. Nr. 9714: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen* (Bibliogr. erg. Ausg. 2008). Stuttgart: Reclam.
- Bandeili, A. (2017). *Wissenschaftliche Texte effektiv erschließen und weiterverarbeiten*.
https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/lehركonzepte/nach-fachern/18Konzept_Bandeili_Scholz.pdf. Zugegriffen: 26. März 2024.
- Barley, D. (1978). *Arbeitsmittel für Studium und Unterricht: Grundzüge und Probleme der Soziologie* (8. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Barth, E. (1971). *Germanistische Linguistik. Bd. 1971,3: Fachsprache. Eine Bibliographie*. Hildesheim: Olms.
- Baumann, K.-D. (1995). Die Verständlichkeit von Fachtexten. Ein komplexer Untersuchungsansatz. *Fachsprache*, 17, 115–126.
- Baumann, K.-D. (1992). *Forum für Fachsprachen-Forschung. Bd. 18: Integrative Fachtextlinguistik*. Zugl.: Leipzig, Univ., Habil.-Schr., 1986. Tübingen: Narr.
- Baumann, K.-D. (1994). *Deutsche Hochschulschriften. Bd. 1023: Fachlichkeit von Texten*. Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen.
- Baumann, K.-D. (2001). *Deutsche Hochschulschriften. Bd. 1193: Kenntnissysteme im Fachtext*. Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III. Bd. 2: TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baurmann, J. (1981). Fachtexte. *Praxis Deutsch*, 48, 10–14.
- Baurmann, J. (2018). *Reihe Praxis Deutsch: Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht* (2. Auflage). Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Baurmann, J., & Müller, A. (2005). Sachbücher und Sachtexte lesen. *Praxis Deutsch*, 189, 6–13.
- Bayrhuber, H. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktische Forschungen. Band 9: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Beaugrande, R.-A. de, & Dressler, W. U. (2011). *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Bd. 28: Einführung in die Textlinguistik* (Reprint). Berlin: De Gruyter.
- Beck, B., & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Beltz-Pädagogik: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Becker-Mrotzek, M., Kämper-van den Boogaart, J., Köster, P., & Gippner, G. (Hrsg.) (2015a). *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Schroedel.
- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., & Knopp, M. (2015b). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann, & R. Tracy (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Linguistik: Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 177–205). Münster, New York: Waxmann.
- Beckmann, J. (2006). Geschichte des Deutschunterrichts. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik (2 Bände). Band 1* (S. 172–177). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., & Reinhardt, S. (2004). Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beltz Pädagogik: Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen* (S. 322–406). Weinheim: Beltz.
- Beier, R. (1980). *Englische Fachsprache* (1980). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beisbart, O. (2014). Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In V. Frederking, A. Krommer, H.-W. Huneke, & C. E. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts/Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier* (Hrsg.). Band 3: *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* ([Neuausgabe], S. 3–46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Beneš, E. (1966). Syntaktische Besonderheiten der deutschen wissenschaftlichen Fachsprache. *Deutsch als Fremdsprache* (3), 26–36.
- Benner, D. (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2022). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung* (2. Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.
- Benner, D., & Nikolova, R. (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zur ETiK-International*. Boston: BRILL.
- Berger, P. L., & Berger, B. (1972). *Sociology. A biographical approach*. New York, NY: Basic Books.
- Bernsen, D., König, A., & Spahn, T. (2012). Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften*, 1, 1–27.

- Bertram, C., & Kolpatzik, A. (Hrsg.) (2019). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2004). *Lesesozialisation und Medien: Mediennutzung und Schriftilernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa Verl.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Gräber, T. (Hrsg.) (2021). *Lehren lernen: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (8. Auflage). Zug, Seelze: Klett und Balmer Verlag; Klett | Kallmeyer.
- Biermann, H. (Hrsg.) (2009). *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Blankertz, H. (1966). Bildungstheorie und Ökonomie. In Rebel, K.-H. (Hrsg.), *Pädagogische Provokationen. I. Texte zur Schulreform* (S. 61–86). Weinheim und Basel: Beltz.
- Blankertz, H. (1971). Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67, 94–100.
- Bloem, Simone (2013). *PISA 2012 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany-DEU.pdf>. Zugegriffen: 26. März 2024.
- Bohnsack, R. (1989). *Biographie und Gesellschaft. Bd. 8: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Habil.-Schr. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *utb-studi-e-book. Bd. 8407: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Stuttgart, Opladen, Farmington Hills: UTB GmbH; Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., 205–218). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Bd. 50: Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2019). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Rororo Rowohlt Enzyklopädie. Bd. 55628: Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, Originalausgabe, S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2021). *UTB. Bd. 8242: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., & Pfaff, N. (2010). Die dokumentarische Methode. Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–55.
- Bohnsack, R., & Lamprecht, J. (2015). Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Bd. 3: Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2., durchges. Aufl., S. 235–266). Opladen, Berlin: Budrich.
- Bonnet, A. (2004). *Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 4: Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10, 219–240.
- Borries, B.v. (1980). *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung: Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Borries, B.v. (1983). Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern? Konzeptionen von Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I am Beispiel des Themas „Entdeckungen und Europäisierung der Erde in der frühen Neuzeit“. Anmerkungen eines Fachdidaktikers. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 34(9), 558–584.
- Borries, B.v. (1988). *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Borries, B.v. (1995). *Jugendforschung: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa Verl.

- Borries, B.v. (2001). Überlegungen zu einem doppelten – und fragmetarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 52 (2), 76–90.
- Borries, B.v. (op. 2007). „Kompetenzmodell“ und „Kerncurriculum“. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen. Bd. 2: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 334–360). Neuried: Ars Una.
- Borries, B.v. (2009). *Klassiker der Geschichtsdidaktik: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie, Pragmatik, Empirie und Normfrage; Bodo von Borri[er]s zum 60. Geburtstag* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl.
- Borries, B.v. (2012). Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde. In K. Frank, D. Fickermann, & K. Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (43–63). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Buddeberg, I., & Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, R., Voss, A., Badel, I., & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1994). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 107: Zur Soziologie der symbolischen Formen* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2021). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 658: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (28. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2015a). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. überarbeitete Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.
- Breidenstein, G. (2015b). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für Interpretative Unterrichtsforschung*, 4, 15–31.
- Breidenstein, G. (2006). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 24: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bremerich-Vos, A., & Schlegel, S. (2011). Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In U. Abraham (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (2., unveränd. Aufl., S. 409–430). Freiburg im Breisgau, Stuttgart: Fillibach; Klett Sprachen.
- Brügelmann, H., Groeben, A. von der, Meyer, H., Nietzschmann, R., & Thurn, S. (2021). *Bildung gegen Spaltung. Eine Streitschrift*. Frankfurt: debus pädagogik.
- Budin, G. (1993). *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Bd. 42: Wie (un)verständlich ist das Soziologendeutsch? Begriffliche und textuelle Strukturen in den Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.
- Bühler, K. (1990). *Foundations of semiotics. v. 25: Theory of language. The representational function of language*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Bundeswahlleiter, D. (2021). *Bundestagswahl 2021. Erkennen und Bekämpfen von Desinformation*. Verfügbar unter: <https://www.bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2021/fakten-fakenews.html#top>. Zugriffen: 26. März 2024.
- Callenbach, E. (1983). *Ein Weg nach Ökoptopia. Roman; die Entstehungsgeschichte einer anderen Zukunft* (1. – 10. Tsd.). Berlin: Ökoptopia-Verlag.
- Caruso, C., Hofmann, J., Rode, A., & Schick, K.-S. (Hrsg.) (2018). *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: WVT.
- Christmann, U. (2019). Lesepsychologie. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (3., stark überarbeitete Auflage, S. 150–201). Hohengehren: Schneider.
- Christmann, U., & Groeben, N. (2009). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 150–173). Weinheim, München: Juventa-Verl.

- Christmann, U., & Groeben, N. (2006). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (Genehmigte Lizenzausg.; 2., unveränd. Nachdr, S. 145–223). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherches sur le bilinguisme)*, 19, 197–205.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA Review*, 8, 75–89.
- Dahrendorf, M. (1980). *Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik*. Königstein/Ts.: Scriptor Verl.
- Detjen, J. (Hrsg.) (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Detjen, J. (2013). *Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: De Gruyter.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2010). Aspekte von Wissenschaftspropädeutik. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke, & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (1. Aufl., S. 243–265). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Dinkelaker, J. (2010). Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *SpringerLink Bücher: Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 91–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drescher, M. (2003). Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. In S. Habscheid & U. Fix (Hrsg.), *Forum angewandte Linguistik. Bd. 42: Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit* (S. 53–80). Frankfurt am Main: Lang.
- Drosten, C., Gärtner, J., Hallek, M., Haug, G., Huster, S., Krieg, T., Kroemer, H.K., Prinz, M., Schöne-Seifert, B., Thimme, R., Wiesemann, C., & Wollenberg, B. (2021). *Coronavirus-Pandemie: Klare und konsequente Maßnahmen – sofort!* Nationale Empfehlungen. Verfügbar unter: https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publicationen/Nationale_Empfehlungen/2021_Coronavirus-Pandemie_Klare_und_konsequente_Ma%C3%9Fnahmen.pdf. Zugegriffen: 27. März 2024.
- Droz, L. (1973). *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte* (1. Aufl.) hrsg. von W. Seibicke. Wiesbaden: Brandstetter.
- Durkheim, É., & König, R. (Hrsg.) (2014). *Subrump-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 464: Die Regeln der soziologischen Methode* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehlich, K. (2010). Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreiblernens. In T. Pohl (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik/Reihe A. Bd. 7: Textformen als Lernformen* (S. 47–62). Duisburg: Gilles & Francke.
- Feilke, H. (Hrsg.) (2013a). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 39 (233), 4–13.
- Feilke, H. (2013b). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Ciando library. Bd. 3: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fetzer, M. (2010). Reassembling the Social Classroom. Mathematikunterricht in einer Welt der Dinge. In M. Fetzer & M. Schütte (Hrsg.), *Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik. Bd. 5: Auf den Spuren interpretativer Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik. Götz Krummbeuer zum 60. Geburtstag* (S. 267–290). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Fischer, D., & Elsenbast, V. (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen RUs durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster.
- Fischer, K. G. (1972). *Kleine Vandenhoeck-Reihe. Bd. 371: Überlegungen zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fischer, W. (1985). Wissenschaftspropädeutik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell, & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Band 9.1)*. (1. Auflage, S. 703–706). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fluck, H.-R. (1996). *Uni-Taschenbücher, UTB Germanistik, Linguistik. Bd. 483: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie* (5., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Foucault, M., & Ewald, F. (1978). *IMD. Bd. 77: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verl.

- Franzmann, B., & Jäger, G. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lesen* (Genehmigte Lizenzausg.; 2., unveränd. Nachdr.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2012). *Grundlagen der Germanistik. Bd. 44: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frielingsdorf, V. (2014). *Top im Abi Abiwissen kompakt: Geschichte*. Braunschweig: Schroedel.
- Fröhlich, K. (2017). *Wochenschau Geschichte: Das Schulbuch//Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (7. erweiterte Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Fuchs, E. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Gm.
- Fuchs-Khakhar, C. (1987). *Die Verwaltungssprache zwischen dem Anspruch auf Fachlichkeit und Verständlichkeit*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Gesammelte Werke* (7. Aufl. (durchges.)). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gärtner, C. (2015). *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Boston: BRILL.
- Gautschi, P. (Hrsg.) (2007). [Reihe Geschichtsdidaktik heute]. [1]: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (1. Aufl.). Bern: hep.
- Geißler, R. (2014). *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen/>. Zugriffen: 27. März 2024.
- Gensing, P. (2022). *Chronologie zu Chemnitz. Ein Tötungsdelikt und die politischen Folgen*. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/inland/chronologie-chemnitz-103.html>. Zugriffen: 11. Oktober 2022.
- Giddens, A. (1995). *Soziologie* (1. Aufl.) hrsg. von C. Fleck & H. G. Zilian. Graz, Wien: Nausner & Nausner.
- Giddens, A., Fleck, C., & Egger de Campo, M. (2009). *Soziologie* (3., überarb., aktualisierte Aufl.). Graz, Wien: Nausner & Nausner.
- Gies, H., Barricelli, M., & Toepfer, M. (2004). *UTB. Bd. 2619: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Köln: Böhlau.
- Gläser, R. (1990). *Forum für Fachsprachen-Forschung. Bd. 13: Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.) (2011). *Publikationen aus dem Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen: Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung; mit Praxismaterial als Download*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gogolin, I., Kaiser, G., Roth, H., Deseniss, A., Hawighorst, B., & Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. (DFG Go 614/6). Abschlussbericht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Lehrbuch: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 107–127). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Göpferich, S. (2008a). Kürze als Prinzip fachsprachlicher Kommunikation. In J. A. Bär, T. Roelcke, & A. Steinhauer (Hrsg.), *Sprachliche Kürze* (1. Aufl., S. 412–433). Berlin: Walter de Gruyter GmbH Co.KG.
- Göpferich, S. (2008b). *Studien zur Translation. Bd. 15: Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Univ., Habil.-Schr.-Leipzig, 2002 (3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl. 2006). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Göpferich, S. (1995). *Forum für Fachsprachen-Forschung. Bd. 27: Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation*. Tübingen: Narr.
- GPJE (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Grieffhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage, S. 37–53). Tübingen: Narr.
- Grill-Ahollinger, Ingrid (Hrsg.) (2002). *Elementarisierung im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Erlangen: Gymnasialpädagog. Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern.
- Grill-Ahollinger, Ingrid (Hrsg.) (2005). *Unerwartet bei der Sache dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen auf der Spur. Unterrichtsstunden – Analysen – Reflexionen*. Erlangen: Gymnasialpädagog. Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern.
- Gronostay, D. (2019). *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Argumentative Lehr-Lern-Prozesse Im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Wiesbaden: Vieweg.
- Grotlisch, A., & Rieckmann, W. (Hrsg.) (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung. Band 10: Funktionaler Alphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster, München, Berlin: Waxmann.

- Guggenbühl, G. (Hrsg.) (1965). *Quellen zur allgemeinen Geschichte. Bd. 3: Quellen zur Geschichte der neueren Zeit.* Erw. u. neu bearb. von Hans C. Huber (3. Auflage). Zürich: Schulthess.
- Günther, H. (Hrsg.) (2010). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Bd. 6: Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit.* Duisburg: Gilles & Francke.
- Günther-Arndt, H. (2007). *Geschichtsbuch Oberstufe./hrsg. von Hilke Günther-Arndt; Bd. 2: Das 20. Jahrhundert. Mit Methodenarbeitsteilen und Anregungen für thematische Längsschnitte* (1. Aufl., [7. Dr.]). Berlin: Cornelsen.
- Günther-Arndt, H. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik: Geschichts-Didaktik. Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Haacker, K. (2019). *Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 5: Die Apostelgeschichte* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Haas, G. (Hrsg.) (1984). *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch* (3., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Max-Planck-Gesellschaft*, 1977, 36–51.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppe. *ZfG*, 12, 33–47.
- Hackbarth, A., Ludwig, J., & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 231–250). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Volkwein, K. (2007). Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 128–139). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hahn, S. (2008). Wissenschaftspropädeutik. Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Beltz Pädagogik: Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 157–168). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hahn, S. (2009). Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: Bildungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4(1).
- Hahn, S. (2017). *Wissenschaftspropädeutik. Normative und analytische Perspektiven auf das didaktische Prinzip für das Gymnasium. Vortrag auf der Konferenz „Übergang Gymnasium-Universität der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH) und des Vereins Schweizerische Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG).* Verfügbar unter: <https://docplayer.org/62390729-Dr-stefan-hahn-fakultaet-fuer-erziehungswissenschaft-wissenschaftliche-einrichtung-oberstufen-kolleg.html>. Zugriffen: 14. März 2023.
- Hahn-Laudenberg, K., Weißeno, G., & Eck, V. (2013). Computergestützte Analysen der offenen Schülerantworten zu den Lernaufgaben. In G. Weißeno & V. Eck (Hrsg.), *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz* (1. Aufl., S. 104–117). Münster [u. a.]: Waxmann Verlag GmbH.
- Halliday, M., Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition). London.
- Handro, S., & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 656–668.
- Härle, G. (2010). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (2., unveränd. Aufl., S. 107–139). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2010). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hasberg, W. (2002). Ad fontes narrantes! Quellen – Quelleneinsatz – Quellenarbeit im Unterricht über das Mittelalter. *GPD*, 30, 12–32.
- Hegele, W. (1996). *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850 – 1990). Historische Darstellung – systematische Erklärung.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heidemann, I. (2016). *Moment mal! Evangelische Religion* ([Gymnasium], 1. Auflage). Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Heinemann, W. (2000). Aspekte der Textsortendifferenzierung. In K. Brinker (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 16.1: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/1. Halbband* (S. 523–546). Berlin, New York: De Gruyter.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken.* München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Hemel, U. (1988). *Regensburger Studien zur Theologie. Bd. 38: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Zugl.: Regensburg, Univ., Habil.-Schr., 1988. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Hempel, C., Jahr, D., & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Hentig, H. von (1966). Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. 3. *Sonderheft der Neuen Sammlung. Analysen und Modell zur neuen Schulreform*, 31–58.
- Hentig, H. von (1971). *Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg. H. 1: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Stuttgart: Klett.
- Hericks, U. (1993). *Internationale Hochschulschriften: Über das Verstehen von Physik. Physikalische Theoriebildung bei Schülern der Sekundarstufe II*. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1992. Münster: Waxmann.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Deutsch*. Verfügbar unter: https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-09/kgco_deutsch_stand_august_2022.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Politik und Wirtschaft*. Verfügbar unter: https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2022-09/kgco_politik_und_wirtschaft_stand_august_2022.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion*. Verfügbar unter: https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kgco_evangelische_religion.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Geschichte*. Verfügbar unter: https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/kgco_-_geschichte_-_stand_august_2021.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Operatoren-Deutsch-Musik-Sport-FBII*. Verfügbar unter: <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-09/la24-operatoren-deutsch-musik-sport-fbii.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Heuer, C. (2010). Für eine neue Aufgabenkultur – Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 79–97.
- Hirsch, M. (2015). Geschichte (er-)lesen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14E(1), 136–153.
- Hoffmann, L. (1984). Vom Fachtext zur Fachtextsorte. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 356–363.
- Hoffmann, L. (1987). *Sammlung Akademie-Verlag Sprache. Bd. 44: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* (3., durchges. Aufl.). Berlin: Akad.-Verl.
- Hoffmann, L. (1988). *Forum für Fachsprachen-Forschung. Bd. 5: Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur angewandten Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, L., Kalverkämper, H., & Wiegand, H. E. (1999). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Handbooks of linguistics and communication science. Bd. 14: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 7–30.
- Höger, C. (2008). *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse*. Berlin: Lit-Verl. Dr. W. Hopf.
- Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C., & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA (2012). Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel & C. Sälzer (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 211–244). Münster: Waxmann Verlag.
- Hollstein, O., Meseth, W., Müller-Mahnkopp, C., Proske, M., & Radtke F.-O. (2002). *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt am Main: Univ., Fachbereich Erziehungswiss.
- Huber, L. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele* (S. 18–33). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, W. (1977). Das Schulgeschichtsbuch in der Unterrichtspraxis. *Geschichtsdidaktik (Gd)*, 2(1), 64–74.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

- Jeismann, K.-E., & Riemenschneider, R. (Hrsg.) (1980). *Studien zur internationalen Schulbuchforschung Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 27: Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer. Prolegomena eines Handbuchs der europäischen Geschichte für die Lehrer der Sekundarstufe II Materialien einer europäischen Konferenz in Münster/Westfalen, 17.-20. Dezember 1979*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2000). Materiality as an aspect in learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (2), 267–284.
- Jörgens, M. (2013). Leseengagement. Ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung für die Lesedidaktik? *Didaktik Deutsch*, 18 (35), 102–115.
- Kalthoff, H. & Roehl, T. (2011). Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. *Human Studies*, 34 (4), 451–469.
- Kalverkämper, H. (Hrsg.) (1996). *Forum für Fachsprachen-Forschung. Bd. 25: Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien*. Tübingen: Narr.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2005). Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In H. Rösch (Hrsg.), *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 9: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (S. 27–50). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (3., stark überarbeitete Auflage, S. 3–83). Hohengehren: Schneider.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Waxmann-E-Books Didaktik, Schule und Unterricht. Band 8: Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung*. Dissertation.
- Kellermann, I., & Wulf, C. (2011). Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen. In C. Wulf (Hrsg.), *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 27–82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kenngott, E.-M., Englert, R., & Knauth, T. (Hrsg.) (2015). *Praktische Theologie heute. Band 136: Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *ESV basics. Bd. 42: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (2010). *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe*. EKD-Texte 109. Hannover.
- Kirn, P., & Leuschner, J. (1972). *Sammlung Götschen. Bd. 270: Einführung in die Geschichtswissenschaft* (6. Aufl.). Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Klauer, K. J. (1996). Denkschrift oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 28 (1), 67–89.
- Klie, T. (Hrsg.) (2008). *Praktische Theologie heute. Bd. 97: Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klie, T., & Leonhard, S. (Hrsg.) (2006). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Kliemann, P. (2003). *Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts* (2. Aufl.). Stuttgart: Calwer Verl.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 8/2007* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2018). *Methoden-Training. Bausteine zur Förderung grundlegender Lernkompetenzen* (22., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *StandardWissen Lehramt. Bd. 4094: Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn, Stuttgart: Schöningh; UTB.
- Kohn, K. (1987). Fachsprache, Fachtext, Fachwissen. In F. Redard (Hrsg.), *Fachsprache als System, Fachsprache als Gebrauchstext. Saint-Gall, 10 – 11 mars 1986* (S. 6–14). redard1987fachsprache: Inst. de Linguistique.

- Koller, H. C. (Hrsg.) (2008). *Studien zur Bildungsgangforschung. Band 24: Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung Individueller Sinnzuschreibungen im Kontext Schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (1., Auflage). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 25–49). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Köller, O. (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 60, 102–122.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (1999). Wege zur Hochschulreife. Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 385–422.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kominsky, P. (2007): *Dschihad in the city*. Britz.
- Kopfermann, T. (2001). Deutsch in der gymnasialen Oberstufe: Kompetenzen, Teilkompetenzen, Lehr-Lernformen. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik, Deutsch, Englisch; Expertisen* (S. 124–141). Weinheim: Beltz.
- Körper, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen. Bd. 2: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Kornmesser, S., & Büttmeyer, W. (2020). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. Berlin: J. B. Metzler Verlag.
- Kramer, J., Thomm, E., Oschatz-Grant, K., Wagner, W., & Bromme, R. (2021). Test zur Einschätzung wissenschaftlicher Widersprüche (TEWI): Messung wissenschaftsbezogenen Reflexionsvermögens in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (6), 1525–1548.
- Krause, S., Breinbauer, I. M., & Proyer, M. (Hrsg.) (2021). *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kreft, J. (1982). *Uni-Taschenbücher Literaturwissenschaft. Bd. 714: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte* (2., verb. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- Kuhn, H.-W. (2009). Politikdidaktische Hermeneutik. Potenziale empirischer Unterrichtsforschung. In H. Oberreuter (Hrsg.), *Politik und Bildung: Standortbestimmung Politische Bildung* (S. 195–215). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Kuhn, H.-W. (2022). Mit Texten lernen. Textquellen und Textanalyse. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung. Band 90: Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 458–466). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2005a). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2005b). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf. Zugriffen: 26. März 2024.
- Kultusministerkonferenz (2005c). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/sozialkunde/EPA_SozialkPolitik.pdf. Zugriffen: 26. März 2024.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religion*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf. Zugriffen: 26. März 2024.
- Kultusministerkonferenz (2008). *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 24.10.2008*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf. Zugriffen: 26. März 2024.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Zugriffen: 26. März 2024.

- Kultusministerkonferenz (2023). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.03.2023*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf. Zugegriffen: 26. März 2024.
- Künzel, Ruth (2020). Das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Jugendlich zwischen Abwehrhaltung und Interesse? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung I*, 1/2020, 97–111.
- Kurt, R. (2004). *UTB Soziologie. Bd. 2572: Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Kuss, H. (1997). Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin. *GWU*, 48 (9), 533–549.
- Kutscha, G. (1978). Wissenschaftliche Grundbildung – ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe. In B. Schenk (Hrsg.), *Athenäum-Taschenbücher Erziehungswissenschaft. Bd. 3149: Grundbildung. Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule* (S. 33–62). Königstein/Ts.: Athenäum-Verl.
- Lang, F., Kammerer, Y., Oschatz, K., Stürmer, K., & Gerjets, P. (2020). The role of beliefs regarding the uncertainty of knowledge and mental effort as indicated by pupil dilation in evaluating scientific controversies. *International Journal of Science Education*, 42 (3), 350–371.
- Lang, F., Kammerer, Y., Stürmer, K. & Gerjets, P. (2021). Investigating professed and enacted epistemic beliefs about the uncertainty of scientific knowledge when students evaluate scientific controversies. *European Journal of Psychology of Education*, 36 (1), 125–146.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *FörMig-Material. Bd. 2: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Latour, B. (2017). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1595: Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2019). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1967: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lechte, M.-A. (2008). *Studien Zur Bildungsgangforschung Ser. v.23: Sinnbezüge, Interesse und Physik. Eine Empirische Untersuchung Zum Erleben Von Physik Aus Sicht Von Schülerinnen und Schülern*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2010). Applying Web 2.0 tools in hybrid learning designs. In F. L. Wang, J. Fong, & R. Kwan (Hrsg.), *Handbook of research on hybrid learning models. Advanced tools, technologies, and applications* (pp. 371–392). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg (2022). *Fachportal Evangelischer Religionsunterricht. Gymnasium. Kompetenzorientierung Bildungsplan 2004*. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2004/. Zugegriffen: 8. Oktober 2022.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2020). Sprachbildung im sprachsensiblen Politikunterricht. *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II, Sprachbildung im Politikunterricht*, 10–21.
- Lindner, K. (2017). *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Bd. 21: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (1. Auflage). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lipowsky, F., & Faust, G. (Hrsg.) (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Locke, J. (1975). Zwei Abhandlungen über die Regierung. In A. Bergsträsser (Hrsg.), *Klassiker der Staatsphilosophie. Bd. 1: Klassiker der Staatsphilosophie. Ausgewählte Texte* (2. Aufl.). Stuttgart: Koehler.
- Loos, P. (2001). *Qualitative Sozialforschung Ser. v.5: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und Empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, & F. Schulz (Hrsg.), *KREApus. Band 8: Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. Geht zurück auf das Symposium „Begabungen entwickeln & Kreativität fördern“, das vom Dachverband Kreativitätspädagogik e. V. am 16. und 17. Mai 2014 am BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig durchgeführt wurde* (S. 97–136). München: kopaed.
- Luhmann, N. (2015). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2017). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1593: Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (6. Auflage) hrsg. von D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2021). *Subrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 666: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (18. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mägdefrau, J., & Michler, A. (2012). Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 208–232.
- Maier, J., & Richter, T. (2014). Verstehen multipler Texte zu kontroversen wissenschaftlichen Themen. Die Rolle der epistemischen Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (1), 24–38.
- Mainzer-Murrenhoff, M., & Mierwald, M. (2018). Wenn Historikerinnen und Historiker argumentieren... Historisches Lesen von geschichtswissenschaftlichen Darstellungstexten in der gymnasialen Oberstufe. *Geschichte lernen*, 31 (182), 46–55.
- Mangold, W. (1960). *Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 9: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.
- Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91–154). Berlin u. a.: Luchterhand.
- Mannheim, K. (Hrsg.) (1964b). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin u. a.: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 298: Strukturen des Denkens* (1. Auflage) hrsg. von D. Kettler, V. Meja, & N. Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manzel, S., & Gronostay, D. (2013). Videographie im Politikunterricht. In U. Riegel (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung. Bd. 4: Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 198–215). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Manzel, S., & Nagel, F. (2020). Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht – empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In C. Enzenbach, I. Uluçam-Wegmann, H. Roll, M. Bernhardt, S. Manzel, M. Lang, E. Gürsoy, H. E. Fischer, & H. Krabbe (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen* (S. 149–172). Erscheinungsort nicht ermittelbar: Waxmann Verlag.
- Manzel, S., & Weißenö, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißenö (Hrsg.), *Politische Bildung: Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59–86). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Martens, M. (2010). *Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Bd. 1: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V & R Unipress.
- Martens, M. (2016). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), 211–229.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (1), 223–239.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), 55–73.
- Martens, M., Petersen, D., & Asbrand, B. (2015a). Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Bd. 3: Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2., durchges. Aufl., S. 179–206). Opladen, Berlin: Budrich.
- Martens, M., Spieß, C., & Asbrand, B. (2015b). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48–65.
- Martens, M., Spieß, C., & Asbrand, B. (2016). Rekonstruktive Geschichtsunterrichtsforschung. Zur Analyse von Unterrichtsvideografie. In H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Band 5: Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 77–206). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräü, K., Fetzter, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martens, M., Asbrand, B., & Menthe, J. (Hrsg.) (2021). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Marx, K., & Engels, F. (1969). *Werke. 3. 1845 – 1846* (4. Aufl.). Berlin: Dietz.
- Massing, P. (2007). Bezugswissenschaften. In G. Weißenö (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 30–38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl.
- Massing, P. (2014). Die Textanalyse. In S. Frech, H. W. Kuhn, & P. Massing (Hrsg.), *Wochenschau-Politik. Bd. 1: Mikromethoden, Makromethoden* (5. Auflage, S. 37–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Massing, P. (2020). Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II, Sprachbildung im Politikunterricht*, 4–9.

- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation und Institution. Bd. 2: Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 77–101). Tübingen: G. Narr.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- Meseth, W., & Proske, M. (2010). Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education. Special Issue on Policies and Practices of Holocaust Education. International Perspectives*, 40 (3), 201–222.
- Meseth, W., & Proske, M. (2013). Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 1–13.
- Meissner, A. (2010). Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 133–147). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mendl, H. (2008). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht; 20 Praxisfelder* (3. Auflage). München: Kösel.
- Meyer, H., & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband* (17. komplett überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. A., & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 711–730.
- Meyer, M. A., Kunze, I., & Trautmann, M. (Hrsg.) (2007). *Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 12: Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Budrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/SW_a4.pdf. Zugegriffen: 13.03.2024.
- Möhn, D., & Pelka, R. (1984). *Germanistische Arbeitshefte. Bd. 30: Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Mohr, D., Schurf, B., Wägener, A., & Böcker, L. (Hrsg.) (2015). *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe* (Ausgabe mit CD Klausurentraining, 1. Auflage, [Allgemeine Ausgabe – Neubearbeitung (3-jährige Oberstufe)]). Berlin: Cornelsen.
- Montesquieu, C. de (2018). *Vom Geist der Gesetze. Übersetzt und herausgegeben von Ernst Forsthoff* (3. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Nr. 57*, S. 67–101.
- Morel, J. (2001). *Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter* (7., bearb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mühlberger, S. (1980). Literatur im Religionsunterricht. *Christlich-pädagogische Blätter*, 93, 253–259.
- Müller, A. (2005). Was wissen wir über das Lesenlernen? In Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.), *Impulse. Sekundarstufe I* (S. 4–7). Hamburg: Schöthedruck.
- Müller, B., Krizan, A., Hecht, T., Richter, T., & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (3), 131–146.
- Müller-Michaels, H. (2012). Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *dtv. Bd. 30798: Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl., Orig.-Ausg. S. 30–48). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, & M. Prenzel (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Naurath, E., Schweitzer, F., Schmid, H., Danilovich, Y., Schambeck, M., Simojoki, H., Link-Wieczorek, U., Wedding, M., Möller, R., Boschki, R., Woppowa, J., Knauth, T., Pirner, M., Käbisch, D., Pemsal-Maier, S., Sajak, C. P., Lütze, F., Scheidler, M., Schröder, B., Schreiner, P., & Lindner, K. (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (1. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.
- Neumann, M., & Trautwein, U. (2013). Schulleistungen und wissenschaftspropädeutische Bildung in der gymnasialen Oberstufe. Zentrale Befunde aus dem TOSCA-Projekt. In J. Asdonk (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 129–146). Münster, München, Berlin: Waxmann.

- Nikolova, R., Schluß, H., Weiß, T., & Willems, J. (2007). Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6(2), 67–87.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. 2013a. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, A.-M., & Wulf, C. (Hrsg.) (2013). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft. 25 = 16,2: Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberreuter, H. (Hrsg.) (2009). *Politik und Bildung: Standortbestimmung Politische Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Olson, D. R. (1977). Oral and Written Language and Cognitive Processes of Children. In A. Lock & E. Fisher (Hrsg.), *Language Development* (pp. 222–242). London: Routledge.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/lernen-fur-das-leben_9789264595903-de. Zugegriffen: 26. März 2024.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2021). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2021). *PISA 21st-Century Readers. Developing literacy skills in a digital world*. Paris: OECD Publishing.
- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). 31/2: Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics. Halbband 2* (S. 2227–2240). Berlin/Boston: De Gruyter; De Gruyter Mouton.
- Otto, W. (1981). Die Paradoxie einer Fachsprache. In I. Radtke (Hrsg.), *Der Öffentliche Sprachgebrauch. Bd. 2: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung* (S. 44–57). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pandel, H.-J. (1997). Quellenarbeit, Quelleninterpretation. In K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. überarb. Aufl., S. 430–433). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Pandel, H.-J. (2012). *Wochenschau Geschichte: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Pandel, H.-J. (2015). *Methoden Historischen Lernens: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Panofsky, E. (Hrsg.) (2002). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont Literatur-und-Kunst-Verl.
- Petersen, D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pichler, J. (2012). Narratologische Analysekompetenz im Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum ÖRF*, 20(1), 46–47.
- Porombka, S. (2009). Emphatisch sachlich. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für den Umgang mit Sachtexten. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 286–302.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001a). Cognitive academic language proficiency university project in Albania. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Nr. 1 vom 2001a, pp. 63–80.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001b). Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 38(1), 3–13.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. R. Portmann-Tselikas & S. Schmöler-Eibinger (Hrsg.), *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie B. Bd. 7: Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (S. 13–44). Innsbruck: Studien-Verl.
- Porzig, W. (1993). *UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher. Bd. 32: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft* (9. Aufl. (unveränd. Nachdr. der 8. Aufl.)). Tübingen: Francke.
- Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 8/2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Lehr- und Handbücher der Soziologie: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.

- Rabenstein, K., & Wieneke, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Springer-Link Bücher: Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., & Maehler, D. B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Randow von, E. (1992). Verständlichkeit als Problem sozialwissenschaftlicher, insbesondere soziologischer Fachtexte. In T. Bungarten (Hrsg.), *Hamburger Arbeiten zur Fachsprachenforschung. Bd. 1: Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen* (S. 140–151). Tostedt: Attikon-Verl.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New York: Prentice-Hall.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reinhardt, S. (1997). *Springer eBook Collection. Bd. 29: Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (Hrsg.) (2007). *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, New York: Waxmann.
- Reiss, K., & Weis, Klieme, E., & M. Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Richter, D., & Schelle, C. (Hrsg.) (2006). *Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichts-analyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Richter, T. (2003). *Aktuelle psychologische Forschung. Bd. 39: Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Zugl.: Köln, Univ. Diss., 2003. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Richter, T., & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl., S. 25–58). Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Riegel, U. (2018a). Religionspädagogische Unterrichtsforschung. Eine problematisierende Einführung. In T. Voss, A. Lindmeier, B. Asbrand, M. Schuster, M. Martens, R. Messmer, F. Schweitzer, R. Englert, M. Schambeck, & P. U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (1st ed., S. 13–30). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Riegel, U. (2018b). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ritzer, G. (2010). *Empirische Theologie. Bd. 19: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht; eine Längsschnittstudie*. Wien, Berlin, Münster: LIT.
- Röhl, T. (2012). From witnessing to recording – material objects and the epistemic configuration of science classes. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (1), 49–70.
- Roelcke, T. (2002a). Fachsprache und Fachkommunikation. *Der Deutschunterricht*, 54, 9–20.
- Roelcke, T. (2002b). Efficiency of communication. a new concept of language economy. *Glottometrics*, 4 (2), 27–38.
- Roelcke, T. (2002c). *Sprache – Literatur und Geschichte. Bd. 23: Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze*. Heidelberg: Winter.
- Roelcke, T. (1991). Das Eindeutigkeitspostulat der lexikalischen Fachsprachensemantik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 19, 194–208.
- Roelcke, T. (2002d). „Besser wäre z. B. ‚JArbAnBMldg‘“. Überlegungen zur Konzeption von sprachlicher Ökonomie in der terminologischen Grundsatznormung. *Fachsprache*, 24, 36–49.
- Roelcke, T. (2005). *Grundlagen der Germanistik. Bd. 37: Fachsprachen* (2., durchges. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Roelcke, T. (2008). Effizienz sprachlicher Kommunikation. In J. A. Bär, T. Roelcke, & A. Steinhauer (Hrsg.), *Sprachliche Kürze* (1. Aufl., S. 7–26). Berlin: Walter de Gruyter GmbH Co.KG.
- Roelcke, T. (2010). *ESV basics. Bd. 37: Fachsprachen* (3., neu bearb. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Rohlfes, J. (1994). Schulgeschichtsbücher (Stichworte zur Geschichtsdidaktik). *GWU*, 45, 460–465.
- Rohlfes, J. (1997). *Geschichte und ihre Didaktik* (2. bibliographisch ergänzte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosebrock, C. (2013). *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?* Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf. Zugegriffen: 26. März 2024.
- Rosebrock, C. (2019). Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarbeitete Neuauflage, S. 153–174). Berlin: Cornelsen.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik. Bd. 1: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuauflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Rothgangel, M. (2014). Kompetenzorientierter Religionsunterricht: theoretische Potentiale – empirische Desiderate – problematische Implementierung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66(4), 311–319.
- Rothgangel, M. (2017). Religion und Religionsdidaktik. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen. Band 9: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik* (S. 123–136). Münster: Waxmann.
- Rupp, H., & Müller, P. (2004). Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz. *entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen*, 2, 14–18.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 237–250.
- Rüsen, J. (2008). *Wochenschau Geschichte: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Sälzer, C. (2021). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st Century Readers“*. Eine PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gefördert von der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Sander, W. (2022). Die Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung. Band 90: Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 13–28). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Schambeck, M. (2018). Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess. Ein systematischer Überblick. In T. Voss, A. Lindmeier, B. Asbrand, M. Schuster, M. Martens, R. Messmer, F. Schweitzer, R. Englert, M. Schambeck, & P. U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (1st ed., S. 309–338). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Scheunpflug, A. (2001). *Beltz Pädagogik. Bd. 18: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Zugl.: München, Univ. der Bundeswehr, Habil.-Schr., 1994. Göttingen, Bern: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Schlegel, W., & Schneider, G. (1975). *Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Schleiermacher, F. (2018). *Sämtliche Werke. Teil: Abt. 1. Zur Theologie/Bd. 7. Hermeneutik und Kritik (1838)*. Berlin: De Gruyter.
- Schleiermacher, F., Virmond, W., & Patsch, H. (2012). *Kritische Gesamtausgabe/Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. 2. Abt., Vorlesungen. Bd. 4: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik* hrsg. von W. Virmond. Berlin: De Gruyter.
- Schleppgegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J. u. a.: Erlbaum.
- Schluß, H. (2013). Brauchen wir eine allgemeine Hermeneutik? *Zeitsprung: Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg*, 1, 29–30.
- Schmid-Barkow, I. (2002). Bemerkenswerte verschmurmelte Artegenossen. Eine empirische Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In C. Kammiller & W. Knapp (Hrsg.), *Diskussionsforum Deutsch. Bd. 5: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 170–185). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schmidt, W. (1969). Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. *Sprachpflege*, 18, 10–21.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Europäische Studien zur Textlinguistik. Bd. 5: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (2., durchges. Aufl.). Tübingen: Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (1. Aufl., S. 25–40). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schneider, G. (2009). *Wochenschau Geschichte: Transfer. Ein Versuch über das Anwenden und Behalten von Geschichtswissen; mit vielen praktischen Vorschlägen und Beispielen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Schnotz, W. (1994). *Fortschritte der psychologischen Forschung. Bd. 20: Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1993. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Schönemann, B. (Hrsg.) (2002). *Schriften zur Geschichtsdidaktik. Bd. 14: Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schönemann, B. (2004). Richtlinien und Lehrpläne in der Geschichtslehrausbildung. In S. Handro (Hrsg.), *Zeitgeschichte, Zeitverständnis. Bd. 12: Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden, Analysen, Perspektiven* (S. 15–26). Münster: LIT.
- Schönemann, B., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). *Geschichtskultur und historisches Lernen. Bd. 4: Was können Abiturlernenden? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). Berlin, Münster: LIT.

- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 198–221.
- Schröder, B. (2008). Von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Krieg. In R. Lachmann (Hrsg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch* (S. 35–77). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schröter, D. (2003). „Studierfähigkeit“ als unbekannte Größe in doppelt-qualifizierenden Ausbildungsgängen. In U. Clement & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft. Bd. 17: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation* (S. 90–104). Stuttgart, Wiesbaden: Steiner.
- Schüttler, S. (1994). *Theorie und Vermittlung der Sprache. Bd. 19: Zur Verständlichkeit von Texten mit chemischem Inhalt*. Univ., Diss.–Essen, 1993. Frankfurt am Main: Lang.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. I das Problem der Sozialen Wirklichkeit*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schweitzer, F. (2012). Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover, & J. Ruopp (Hrsg.), *Glaube, Wertebildung, Interreligiosität. Bd. 1: Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (1., neue Auflage, S. 85–101). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2015a). Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus. In W. Eppler (Hrsg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung. Mit 3 Abbildungen* (1. Auflage, S. 13–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Schweitzer, F. (2015b). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* (1. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2004). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. (= *Die deutschen Bischöfe*, H.78). Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2006). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in der Grundschule/Primarstufe*. (= *Die deutschen Bischöfe*, H.85). Bonn.
- Selting, M. (1987). *Linguistische Arbeiten. Bd. 181: Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Berlin: De Gruyter.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1998). *The mathematical theory of communication* (21. print). Urbana: Univ. of Illinois Press.
- Sieber, P. (1998). *Reihe Germanistische Linguistik. Bd. 191: Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Simojoki, H. (2012). *Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart. Bd. 12: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Massstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weligesellschaft*. Zugl.: Tübingen, Evang.-Theol. Fakultät der Eberhard-Karls-Univ., Habil.-Schr., 2012. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2014). Wo „steht“ die konstruktivistische Religionsdidaktik? Versuch einer theologischen Ortsbestimmung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66 (4), 357–366.
- Simonnas, I. (2005). *Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Bd. 26: Verstehensprobleme bei Fachtexten. Zu Begriffssystemen und Paraphrasen als Visualisierungs- bzw. Verbalisierungsinstrumente in der Kommunikation zwischen Fachmann und Laien; eine Untersuchung anhand gerichtlicher Entscheidungen*. Univ., Diss.–Bergen, 2004. Frankfurt am Main: Lang.
- Spieß, C. (2014). *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Bd. 8: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spillner, B. (1983). Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachunterricht. In H. P. Kelz (Hrsg.), *Dümmlerbuch. Bd. 6302: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden. Dokumentation einer Tagung der Otto-Benecke-Stiftung zur Analyse von Fachsprachen und zur Vermittlung von Fachsprachlichen Kenntnissen in der Ausbildung von Flüchtlingen in der Bundesrepublik Deutschland [vom 10. bis 12. November 1982 im Wissenschaftszentrum Bonn- Bad Godesberg]; [Tagungsbericht]* (S. 16–29). Bonn: Dümmeler.
- Spinner, K. H. (2021). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (7. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Spoehr, K. T., & Spoehr, L. W. (1994). Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29 (2), 71–77.
- Springer Fachmedien Wiesbaden (2020). *TIMSS/III, dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, Opladen, Leske + Budrich: Leske + Budrich.
- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (Hrsg.) (2009). *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse K. A., Weirich S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006*. München, Neuwied.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006*. München, Neuwied.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz gymnasiale Oberstufe, Abendgymnasium, Kolleg, Abiturprüfung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf. Zugriffen: 11. Oktober 2022.
- Steinbrenner, M. (2010). Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 37–54). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Steinert, B., Hochweber, J., & Hertel, S. (2013). Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. 59. Beiheft (S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Steinhauer, A. (2000). *Forum für Fachsprachen-Forschung*. Bd. 56: *Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation*. Univ., Diss.–Frankfurt am Main, 1999. Tübingen: Narr.
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2015). *ESV basics*. Bd. 38: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinmüller, U. (1990). Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch*, 21 (2), 16–23.
- Sterzik, C. (2011). Lernausgangslage und Lernentwicklung. Untersuchung zur besonderen Förderung basaler Kompetenzen im Deutschen. In G. Gläsing, H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 197–205). Weinheim, Basel: Beltz.
- Stock, H. (1959). *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stollberg-Rilinger (2022). *Dreißigjähriger Krieg*. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/politstrukturen/dreikrieg/gliederung.htm>. Zugriffen: 9. Oktober 2022.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung Von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen Im Rahmen Von PISA 2000* (S. 275–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streek, J. (1983). Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation und Institution*. Bd. 2: *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 203–214). Tübingen: G. Narr.
- Stromer, H. (2012). Lesekompetenz und Leseförderung. Ein Beitrag aus der Deutschdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum ÖRF*, 20 (1), 6–10.
- Sturm, T. (2016). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5 (1), 63–76.
- Tacke, L. (2022). Das Entdecken neuer Sprachwelten. Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge*, 1, 101–110.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik, Deutsch, Englisch; Expertisen*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2004). *Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen*. Weinheim: Beltz.
- Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht*. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/>. Zugriffen: 11. Oktober 2022.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., & Husemann, N. (2006). Die Qualität der Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe. Eine Längsschnittstudie mit Absolventen von allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In A. Ittel (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (6. Ausgabe 2006, 1. Aufl., S. 47–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Trautwein, U. (Hrsg.) (2007). *Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen*. Bd. 3: *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (Hrsg.) (2010). *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Vogler, D. (2007). Der technikwissenschaftliche Denkstil in seiner sprachlichen Manifestation. Dargestellt am Beispiel des Hedging in werkstoffwissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln. *Fachsprache. International Journal of LSP*, 29, 126–140.

- Vogt, R. (2010). Symbolische Textdeutungen entwickeln. Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte Der Bär auf dem Försterball im Unterrichtsgespräch. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (2., unveränd. Aufl., S. 241–264). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Volkwein, K. (2010). Basiskompetenz Deutsch. Sprachförderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. *Pädagogik*, 62(6), 18–21.
- Vollmer, H.J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage, S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Vorhölter, K. (2010). *Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 27: Sinn Im Mathematikunterricht. Zur Rolle Von Modellierungsaufgaben Bei der Sinnkonstruktion Von Schülerinnen und Schülern*. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Walberg, H.J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3. ed., pp. 214–229). New York, NY: Macmillan.
- Waldmann, G. (2020). *Deutschdidaktik aktuell. Band 1: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle* (12. unveränderte Auflage). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wallner-Paschon, C., Izlinger-Brundeforth, U., & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Erste Ergebnisse. Wien: Leykam.
- Weber, S. (1993). *Sonderdruck für die Teilnehmer am Fortbildungskurs Deutsche Sprache in der Fachkommunikation-Fachsprachendidaktik vom 22. November bis 18. Dezember 1993*. Chemnitz (nicht veröffentlichter Druck).
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. Bd. 17: Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Weigt, Z. (2011). Fachtexte als Gegenstand der Didaktik. In W. Czachur, M. Czyżewska, & P. Teichfischer (Hrsg.), *Kreative Sprachpotenziale mit Stil entdecken* (S. 225–234). Wrocław: Atut.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript). Weinheim: Beltz.
- Weinrich, H. (1995). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In H.L. Kretzenbacher (Hrsg.), *Forschungsbericht/Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Bd. 10: Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 155–174). Berlin: De Gruyter.
- Weißeno, G. (1993). *Politische Bildung Kleine Reihe. Bd. 12: Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Weißeno, G. (2006). Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung. In D. Richter & C. Schelle (Hrsg.), *Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse* (S. 115–140). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Weißeno, G. (Hrsg.) (2019). *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Politik Lernen. Studien und theoretische Ansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Weißeno, G. (2020). Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Weißeno, G., & Grobshäuser, N. (2019). Textarbeit im Politikunterricht und ihre Bedeutung für die kognitive Aktivierung und das Lernergebnis. In G. Weißeno (Hrsg.), *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Politik Lernen. Studien und theoretische Ansätze* (S. 173–194). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Weißeno, G., Grobshäuser, N., & Schmidt, A. (2019). Metakognitive Strategien beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das politische Fachwissen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Politik Lernen. Studien und theoretische Ansätze* (S. 89–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Wermke, J. (1989a). „Hab a Talent, sei a Genie“! Bd. 2: *Empirische Überprüfung literaturdidaktischer Möglichkeiten der Kreativitätsförderung*.
- Wermke, J. (1989b). „Hab a Talent, sei a Genie“! Bd. 1: *Entwicklung eines Konzeptes der Kreativität und Förderung durch Literatur*.
- White, H. V. (1990). *Fischer. 7417 Fischer Wissenschaft: Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung* (Deutsch Erstausg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Wimmer, R. (1979). Das Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache in Lehrtexten. In W. Mentrup (Hrsg.), *Jahrbuch/Institut für Deutsche Sprache. Bd. 1978: Fachsprachen und Gemeinsprache* (1. Aufl., S. 246–275). Düsseldorf: Schwann.

- Wittler, M., & Sterzik, C. (2011). Lernausgangslagen und Lernzuwächse. Untersuchung zur Entwicklung des Leseverstehens in der Oberstufe. In G. Glässing, H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 181–196). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Wunderer, H. (2002). Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Normative Vorgaben und das Elend pädagogischer Praxis. In B. Schönemann (Hrsg.), *Schriften zur Geschichtsdidaktik. Bd. 14: Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (1. Aufl., S. 100–111). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2007). *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Berlin: LIT.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Schriftsprache – Bildungssprache – Schulsprache (frei nach Feilke 2012, S. 6)	24
Abb. 2.2:	Sprachkompetenz – Bildungssprache – Schulsprache im korrelativen Kontext (eigene Darstellung)	25
Abb. 2.3:	„Lesekompetenzmodell“ nach Rosebrock und Nix (Rosebrock und Nix 2020, S. 16)	32
Abb. 2.4:	„Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ (KMK 2012, S. 14)	40
Abb. 2.5:	Bausteine moderner Geschichtsschulbücher (frei nach Schönemann et al. 2011, S. 98)	54
Abb. 5.1:	Beispielhaftes Transkript „Utopien“ (00:47:35-00:01:11)	84
Abb. 5.2:	Beispielhafter Ausschnitt aus einer reflektierenden Interpretation	87
Abb. 5.3:	Beispielhaftes Fotogramm (00:20:19 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufe – 1. Tag) ..	91
Abb. 5.4:	Beispielhaftes Dokument – 1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	94
Abb. 6.1:	Fotogramm Jugendliche Al Gore Gedicht (00:20:00 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	102
Abb. 6.2:	Fotogramm Mindmap eines Schülers (00:35:55 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	106
Abb. 6.3:	Fotogramm Partnerarbeitsphase Mindmap (00:31:16 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	107
Abb. 6.4:	Fotogramm Unterrichtsbeginn Utopien (00:47:46 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	109
Abb. 6.5:	Fotogramm Papier rumgeben (00:00:03 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	110
Abb. 6.6:	Fotogramm Gruppenarbeit Utopien (00:26:46 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	113
Abb. 6.7:	Fotogramm Anleitung Texte markieren (00:11:53 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)	117
Abb. 6.8:	Fotogramm Textmarker verwenden (00:12:35 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)	118
Abb. 6.9:	Fotogramm Unterlagen hervorholen (00:06:17 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	121
Abb. 6.11:	Fotogramm Organon-Modell (00:12:13 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	123
Abb. 6.12:	Fotogramm Informationen zum Organon-Modell (00:31:42 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	124
Abb. 6.13:	Fotogramm Tafelanschrieb Organon-Modell (00:31:42 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	124
Abb. 6.14:	3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	126
Abb. 6.14:	3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag), fortgesetzt	127
Abb. 6.15:	Fotogramm Zeigegezte Lehrerin Organon-Modell (00:25:06 – Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	130
Abb. 6.16:	Fotogramm Soziologische Perspektive (00:20:19 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)	135
Abb. 6.17:	Fotogramm Tafelanschrieb Soziologie (00:20:22 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)	136
Abb. 6.18:	1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	139
Abb. 6.19:	2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag)	142
Abb. 6.19:	2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag), fortgesetzt	143
Abb. 6.20:	Fotogramm Textmarker (00:13:17 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag) ..	149
Abb. 6.21:	1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rilling: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)	151

Abb. 6.21:	1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag), fortgesetzt	152
Abb. 6.22:	Fotogramm Dreißigjähriger Krieg ein Glaubenskrieg? (00:11:49 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)	153
Abb. 6.23:	8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	156
Abb. 6.23:	8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag), fortgesetzt	157
Abb. 6.24:	Fotogramm Handrechteck (00:09:26 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	160
Abb. 6.25:	Fotogramm Arbeitsaufträge zum Ersten Weltkrieg (00:08:00 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	161
Abb. 6.26:	Fotogramm Imaginärer Stift (00:10:04 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	163
Abb. 6.27:	Fotogramm Markiertes Schülerarbeitsblatt (00:45:24 – Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	164
Abb. 6.28:	Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)	166
Abb. 6.29:	Fotogramm Vorlesen Text Utopien 1 (00:04:02 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 2. Tag)	177
Abb. 6.30:	Fotogramm Vorlesen Text Utopien 2 (00:10:00 – ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	178
Abb. 6.31:	Fotogramm Arbeitsphase Aufklärung (00:14:27 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	182
Abb. 6.32:	Fotogramm Gruppenarbeit Aufklärung (00:16:32 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	184
Abb. 6.33:	Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam (00:20:05 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	187
Abb. 6.34:	2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	188
Abb. 6.35:	Fotogramm Gespräch zwischen John und Miko (00:38:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)	196
Abb. 6.36:	Fotogramm John Text schauen (00:01:30 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – Handkamera – 1. Tag)	200
Abb. 6.37:	Fotogramm Miko Text schauen (00:02:03 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – Handkamera – 1. Tag)	200
Abb. 7.1:	Typisierte Relationen der Fachtextnutzung in der gymnasialen Oberstufe	210
Abb. 7.2:	Zuordnung der Sequenzen (Fälle) zur Typenbildung	211
Abb. 8.1:	Skizze zu einem Aus-, Weiter- und Fortbildungskonzept zur Wissenschaftsdidaktik in der Lehrer*innenbildung	227
Abb. 10.1:	1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)	258
Abb. 10.2:	2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag)	260
Abb. 10.2:	2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag), fortgesetzt	261
Abb. 10.3:	1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)	262
Abb. 10.3:	1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag), fortgesetzt	263
Abb. 10.4:	3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)	264
Abb. 10.4:	3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag), fortgesetzt	265

Abb. 10.5:	8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	268
Abb. 10.5:	8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag), fortgesetzt	268
Abb. 10.6:	Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)	269
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag)	270
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	271
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	272
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	273
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	274
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	275
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	276
Abb. 10.7:	3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt	277
Abb. 10.8:	Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam (00:20:05 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	279
Abb. 10.9:	2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)	281

Tabellenverzeichnis

Tab. 5.1:	Übersicht der für die Studie erhobenen Daten	80
Tab. 5.2:	Beispielhafter Ausschnitt aus einer formulierenden Interpretation zur Sequenz „Utopien“ (00:47:35-00:01:11)	85
Tab. 10.1:	Transkriptionsnotation für Gespräche (TiQ) nach Bohnsack 2021, S. 253 f.	257
Tab. 10.2:	Übersicht der für die Studie erhobenen Daten, Sequenzen und Materialien	283

Anhang

Danksagung

Vom ersten Gedanken an ein mögliches Forschungsthema bis zur Abgabe der fertigen Dissertation vergingen im Falle dieser Arbeit fast acht Jahre. In dieser langen Zeit haben mich viele Menschen begleitet, denen ich hiermit herzlich danken möchte!

Ein erster und besonders herzlicher Dank geht an die Lehrerinnen und Schüler*innen, die an meiner Studie teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft, mich zu ihrem Unterricht einzuladen und Raum und Zeit für die Gruppendiskussionen zur Verfügung zu stellen sowie ihr Interesse an meinem Forschungsthema hätte diese Arbeit nicht geschrieben werden können.

Ich danke von ganzem Herzen Prof. em. Hilbert Meyer, der diese Arbeit in den vergangenen Jahren intensiv betreut und maßgeblich zu ihrem Gelingen und Abschluss beigetragen hat.

Prof.:in Anja Hackbarth gilt mein besonderer Dank für ihr Interesse an meinem Forschungsthema, für fachliche Diskussionen und für Ihren Einsatz, der mir für meine Arbeit ein neues Zuhause an der Universität Bielefeld gegeben hat. Es ist Anja Hackbarth und Hilbert Meyer mitzuverdanken, dass ich diese Arbeit, in die ich so viel Herzblut gesteckt habe, abschließen konnte. Sie gaben mir Zuspruch und das nötige Selbstvertrauen, die Schritte zu gehen, die nötig waren, um dieses Projekt erfolgreich zu beenden.

Ich danke Prof.:in Barbara Asbrand, die diese Arbeit über viele Jahre begleitet hat.

Hilbert Meyer danke ich für seine Unterstützung, die es mir erst ermöglichte, meinen Weg zurück an die Universität zu finden sowie seine hilfreichen fachlichen Ratschläge, Ideen und für seine Erreichbarkeit in der Betreuung.

Prof.:in Barbara Asbrand und Prof. em. Hilbert Meyer danke ich für die zahlreichen Lernanlässe in einem konstruktiven, interdisziplinären Forschungs- und Arbeitsklima. Dabei konnte ich in verschiedenen Forschungswerkstätten und Kolloquien Material, Deutungsansätze und Teile meiner Dissertation diskutieren.

Insbesondere in der Forschungswerkstatt von Barbara Asbrand konnte ich mit Desirée, Melanie, Christiane, Anja und Matthias und allen, die in der ganzen Zeit an den Sitzungen teilgenommen haben, mein Material diskutieren. Hervorheben möchte ich meine Zusammenarbeit mit Desirée Rosenberger. Im Laufe der letzten Jahre hat sich zwischen uns eine mir wertvolle Freundschaft entwickelt. In vielen und über die Grenzen unserer thematischen Schwerpunkte hinausgehenden Diskussionen habe ich viel für mein Projekt und mich selbst gewinnen können. Auch am Kolloquium von Hilbert Meyer habe ich einige Male teilgenommen. Dort konnte ich in angenehmer und konstruktiver Atmosphäre Teile meiner Dissertation diskutieren und überdenken. Des Weiteren bedanke ich mich bei Dr.:in Rabea Lemmer und Dr. Christian Schuster, die die Erstellung der Dissertation in kritischer Auseinandersetzung begleitet und mit vielfältigen Anmerkungen zur Optimierung derselben beigetragen haben. Neben ihnen waren verschiedene studentische Hilfskräfte – insbesondere Berna Rumpold und Jonas Lang – an der Erstellung von Transkripten beteiligt. Auch Andreas Hänssig gilt mein besonderer Dank. Bei einem gemeinsamen Kaffee im Frühjahr 2015 ermutigte er mich, meinem Forschungsinteresse nachzugehen und an die Universität zurückzukehren. Ein weiterer Dank gilt der Familie Jünger, die mein Interesse an der Wissenschaft in jungen Jahren gefördert hat.

Schließlich gehört mein allerherzlichster Dank meinem Mann Christian und meinen Söhnen Henri und Maximilian sowie meinen Eltern Carmen und Stephan Schuster, und insbesondere

Eva Richter. Auch meinen Freundinnen und Freunden möchte ich hier für ihre Unterstützung danken. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht fertiggestellt worden. Sie haben mich in unterschiedlichsten Stadien unterstützt, mir zugehört, mich motiviert und angetrieben. Bei ihnen habe ich in jeder Hinsicht Rückhalt erfahren.

Vielen Dank!

Wiesbaden im August 2023

Melanie Schuster

Transkriptionstabelle

Tab. 10.1: Transkriptionsnotation für Gespräche (TiQ) nach Bohnsack 2021, S. 253 f.


Transkriptionsnotationen	
L	Beginn einer Überlappung (gleichzeitiges Sprechen von zwei oder mehr Sprechenden)
ja-ja	schneller Anschluss, Zusammenziehung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen, etwa eine Sekunde
Jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinander gereiht sind, desto länger die Dehnung
<u>Nein</u>	Betonung
Nein	Lautstärke + (laut gesprochene Passagen; in einigen Transkripten mit Fokus auf der Interaktion von Schülerinnen und Schülern z. B. in Tischgruppen werden die klassenöffentlich verstehbaren Äußerungen der Lehrperson oder anderer Schülerinnen und Schüler „fett“ gesetzt. Der Fettdruck zeigt hier die Zugehörigkeit der Äußerungen zu einem anderen, simultanen Interaktionssystem an)
<i>Nein</i>	Lautstärke – (leise gesprochene Passagen; in einigen Transkripten mit Fokus auf der klassenöffentlichen Interaktion werden die mittranskribierten klassenöffentlich nicht hörbaren Gespräche (z. B. in Tischgruppen) „kursiv“ gesetzt. Der Kursivdruck zeigt hier die Zugehörigkeit der Äußerungen zu einem anderen, simultanen Interaktionssystem an)
°Text°	Text wird leise gesprochen (einzelne innerhalb desselben Interaktionssystems werden leise gesprochen)
vie-	Abbruch
(kein)	Unsicherheit bei der Transkription
()	Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht ungefähr der Dauer der unverständlichen Äußerung
[räuspern]	parasprachliche Äußerungen
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
Verwendung von Satzzeichen	
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Abkürzungen/Anonymisierungen	
Lm/f	Abkürzung und Anonymisierung für die Lehrperson (m = mask.; f = femin.)
Am; Bf	Abkürzung und Anonymisierung für die Schülerinnen und Schüler (m = mask.; f = femin.)

Sammlung Arbeitsblätter und formulierende Interpretationen

A1 Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“

GBG Bad Vilbel
Ev. Religion
Q1
Ts

Wie kann Zukunft aussehen?



Irgendwann in einem
traurigen September wird bald
Ein schwimmender
Kontinent verschwinden
Unter der Mitternachtssonne.

Nebel steigen auf,
Wenn die saure See
von Fiebersdämpfen heimgesucht wird und
Neptuns Gebeine sich auflösen.

Schnee gleitet von den Bergen,
Eis zeugt jahreszeitenlange Fluten,
Schon bald setzt heftiger Regen ein.

Unbekannte Geschöpfe
Verschwinden unbetrübt,
Reiter machen sich bereit zum Kampf.
Die Sehnsucht ruft nach Helden
und Freunden.
Hoch oben auf dem Hügel
Läuten die Stadtglocken Sturm.

Der Schäfer ruft,
Die Stunde der Entscheidung ist gekommen.
Hier ist dein Werkzeug.

→ Al Gore ("1948"), Politiker

Aufgabe

Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit die Aufgabe, eine Ausstellung mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ zu gestalten. Entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap, in der Sie Ihre Ideen für eine solche Ausstellung zusammentragen.

Dazu ist es wichtig, ...

- die Bilder von Schrecken und Hoffnung zu analysieren und als Ausgangspunkt für ein existenzielles Nachdenken über Zukunft zu entfalten.
- mögliche Visionen von Zukunft und deren Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Handeln des Menschen zu reflektieren.
- christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Zukunftshoffnung als eine mögliche Perspektive auf Zukunft einzuordnen und auf ihre Relevanz hin zu überprüfen.

Quelle: Moment mall. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 10.1: 1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium – 1. Tag)

A2 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“

Das DIN A4 große Arbeitsblatt mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ wird in seinem Aufbau im Folgenden beginnend vom Seitenanfang bis zum Seitenende beschrieben und anschließend interpretiert. Auf dem Arbeitsblatt befindet sich eine Kopfzeile, die links das Schulkürzel und den Schulort benennt. Mittig links steht die Fachbezeichnung, mittig rechts die Lerngruppenzugehörigkeit. Q 1 steht in diesem Fall für eine Lerngruppe in der Qualifikationsphase „Q“ (G8-Gymnasium 11. Schuljahr) im ersten Schulhalbjahr „1“. Rechts steht das Lehrerinnenkürzel der unterrichtenden Lehrperson. Darunter befindet sich ein Scan aus dem Schulbuch „Moment mal“, der circa 90 Prozent des Blatts umfasst, und sich farblich durch einen mittelgrauen Kasten vom Rest des Blatts abgrenzt. In diesem mittelgrauen Kasten steht oben linksbündig in größerer als auf dem übrigen Blatt verwendeter Schriftgröße die Frage „Wie kann Zukunft aussehen?“. Darunter ist ein circa 8 cm langes und 13 cm breites rechteckiges Bild abgedruckt. Auf dem Bild bzw. Foto mit eingefügter Schrift sieht man eine Landschaft, die dunkel im unteren Fünftel des Bildes schwach erkennbar ist. Ungefähr vier Fünftel des Bildes zeigen einen wolkenverhangenen Himmel in mittleren Grautönen, der am Horizont heller wird. In der Mitte des Bildes steht in zwei Reihen die Frage „WHAT’S NEXT?“ in Großbuchstaben geschrieben. Die Frage ist im dunkleren Wolkenteil des Himmels platziert. Im mittleren Drittel des Scans ist in zwei Spalten ein Gedicht abgedruckt, das aus fünf Absätzen mit jeweils fünf Zeilen, vier Zeilen, drei Zeilen, sieben Zeilen und drei Zeilen besteht. Unter dem Gedicht steht in kleiner Schriftgröße und in kursiv gedruckt mit einem Pfeil „Al Gore (*1948), Politiker“.

Im unteren Drittel des Arbeitsblatts steht in mittelgroßer Schriftgröße das Wort „Aufgabe“. Darunter ist eine durchgezogene Linie. Unter der Linie stehen in der gleichen Schriftgröße wie sie beim Gedicht verwendet wurden zwei hypotaktisch formulierte Sätze, die die Aufgabenstellung enthalten.⁷⁸ Der Aufgabenstellung folgt in mittelgroßer Schrift (identische Schriftgröße wie beim Wort „Aufgabe“) der Teilsatz „Dazu ist es wichtig, ...“. Darunter wird in drei Spiegelpunkten jeweils der Satz zu Ende verfasst.⁷⁹ Hier endet der Scan.

In der Fußzeile unten rechts wird die Quelle zum Scan benannt: „Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016.“ (Heidemann 2016). Daneben sind noch drei vertikal parallellaufende Striche, die bis zum Seitenende verlaufen, abgedruckt.

⁷⁸ „Sie haben als Religionskurs am Ende der Unterrichtseinheit die Aufgabe, eine Ausstellung mit dem Titel „Wie kann Zukunft aussehen?“ zu gestalten. Entwickeln Sie ausgehend von Al Gores Text eine Mindmap, in der Sie Ihre Ideen für eine solche Ausstellung zusammentragen.“

⁷⁹ „– die Bilder von Schrecken und Hoffnung zu analysieren und als Ausgangspunkt für ein existenzielles Nachdenken über Zukunft zu entfalten.

- mögliche Visionen von Zukunft und deren Konsequenzen für das Selbstverständnis und das Handeln des Menschen zu reflektieren.

- christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Zukunftshoffnung als eine mögliche Perspektive auf Zukunft einzuordnen und auf ihre Relevanz hin zu überprüfen.“

A3 Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“

GBG Bad Vilbel

Ev. Religion

Q1

Ts

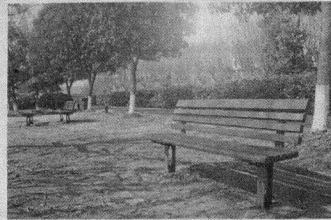
2

Brauchen Menschen Utopien?

Ernest Callenbach: Ökotopia (Auszüge)

Der im Jahr 1975 erschienene Zukunftsroman ist eine der ersten ökologischen Utopien und spielt im Jahr 1999: Ökotopia hat sich 1980 von Amerika abgespalten und ein eigenes Gesellschaftsmodell entwickelt. Der Reporter William Weston bekommt 19 Jahre später als erster Amerikaner eine Besucherlaubnis und damit die Möglichkeit der Berichterstattung.

- Ich gab meine Reisetasche in Verwahrung und ging los, um mich ein wenig umzusehen. Der erste Schock traf mich sofort, als ich die Straße betrat. Über allem lag eine eigenartige Ruhe. Ich hatte erwartet, wenigstens ein bisschen von der erregenden Geschäftigkeit unserer Städte vorzufinden – hupende Autos, heranbrausende Taxis, Menschenmassen, die sich in der Hast des Stadtlebens drängen. Als sich meine Überraschung über die Stille gelegt hatte, musste ich feststellen, dass sich die Market Street – einst eine belebte Geschäftsstraße, die durch die Stadt bis hinunter ans Meer führte – in eine Promenade mit Tausenden von Bäumen verwandelt hat. Die „Straße“ selbst, auf der elektrische Taxis, Kleinbusse und Lieferwagen entlangsummen, ist zu einer zweispurigen Winzigkeit zusammengeschrunpft. Den verbleibenden riesigen Raum nehmen Radfahrwege, Brunnen, Skulpturen, Kioske und kuriose, mit Bänken umstellte Gärten ein. Die fast unheimliche Stille wird nur vom Surren der Fahrräder und dem Geschrei von Kindern durchbrochen. Gelegentlich hört man sogar Vogelgesang – und das auf der Hauptstraße der Landesmetropole! Hier und da stehen große Pavillons mit kegelförmigen Dächern; ein zentral gelegener Kiosk bietet Zeitungen, Comics, Illustrierte, Fruchtsäfte und Snacks an. (Übrigens auch Zigaretten – es ist den Ökopianern *nicht* gelungen, das Rauchen abzuschaffen!) Die Pavillons erweisen sich als Haltestellen des Kleinbus-Netzes und dienen als Unterstände, wenn es regnet. Die Busse selbst sind ulkige batteriegetriebene Kästen, nicht unähnlich den alten Cable Cars, die bei den Einwohnern früher so beliebt waren. Sie haben keinen Fahrer, sondern werden von einer elektronischen Vorrichtung gesteuert und angehalten, die unter der Straße verlegten Leitungen folgt. Schon im Zug war mir aufgefallen, dass die ökotopianische Kleidung meist sehr locker sitzt und ihren Mangel an Stil und Schnitt durch leuchtende Farben wettzumachen sucht. Leder und Fell scheinen bevorzugte Materialien zu sein – sie werden für Hand- und Tragetaschen, Hosen und Jackets verwendet. Kinder tragen Miniaturausführungen der Erwachsenenkleidung; eine spezielle Mode für sie gibt es anscheinend nicht. Ökopianer, die mehr als einen kurzen Gang zu machen haben, benutzen gewöhnlich eines der weißlackierten Provo-Fahrräder, die zu Hunderten rechts und links der Straße zu finden sind und jedermann kostenlos zur Verfügung stehen. Tagsüber und abends werden sie durch die Fahrten der Bürger über die ganze Stadt verstreut, ein nächtlicher Sammeldienst bringt sie dann an die Plätze zurück, wo sie am nächsten Tag benötigt werden. Als ich einem freundlichen Fußgänger gegenüber die Bemerkung machte, dass dieses System ein großer Anreiz für Diebe und Rowdys sein müsse, wies dieser das hitzig zurück und führte eine – vielleicht gar nicht so weit hergeholte – Überlegung an: Es sei billiger, ein paar Fahrräder einzubüßen, als eine größere Zahl von Taxis und Kleinbussen zu unterhalten.
- Soweit ich das auf meinem kurzen Einkaufsbummel feststellen konnte, enthalten die Kleidungsstoffe hier weder Nylon, Dralon, Dacron noch irgendwelche anderen synthetischen Fasern.



Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016

Abb. 10.2: 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag)

GBG Bad Vilbel

Ev. Religion

Q1

Ts



(„Ich hätte gerne ein paar Oberhemden, bügelfrei.“ Der Verkäufer ungläubig: „Sie meinen solche Hemden aus Kunstfaser? Die verkaufen wir schon seit 20 Jahren nicht mehr.“ Es folgte ein Vortrag darüber, dass die Produktion von Kunstfasern zu viel Wasser und Energie erfordere – und dass
 45 auch kein Recycling möglich sei.) Mir fielen einige Kleidungsstücke auf, deren Etiketten stolz verkündeten, dass sie aus „wiederverwendeter Wolle“ hergestellt seien. Sämtliche Stoffe und Kleider stammen aus einheimischer Produktion – und die Preise erscheinen irrsinnig hoch. Dann wieder fühle ich mich hier zurück in eine Vergangenheit versetzt, die mir von alten Fotografien her vertraut sein könnte. Oder aber in die Zukunft: Diese Leute, die trotz ihrer sonderbaren gesellschaftlichen Praktiken so amerikanisch wirken, befinden sich vielleicht schon dort, wo wir eines
 50 Tages sein werden. (Sie lassen natürlich keine Gelegenheit aus, mir zu sagen, dass wir uns beeilen sollen.) Werde außerdem dem Eindruck nicht los, als verbrächte ich einen Urlaub auf dem Land. Zum Teil mögen daran die vielen Bäume, vielleicht auch die dunklen Nächte schuld sein (in denen ich immer noch den Eindruck habe, die Stromversorgung sei zusammengebrochen), und auch an
 55 die Stille kann ich mich nur schwer gewöhnen. Offenbar setzt sie meinem New Yorker Paranoia-Mechanismus zu, der es gewohnt ist, auf Hupen, Kreischen, Summen, Krachen und Klopfen zu reagieren, ganz zu schweigen von einem Schuss oder einem Schrei. Stille, das ist etwas, das man auf dem Land erwartet, aber nicht in einer Metropole mit mehreren Millionen Einwohnern, ständig umgeben von Menschen – und doch sind die einzigen wirklich lauten Geräusche, die man hier
 60 hört, menschliche Schreie und das Weinen von Säuglingen. In Amerika ist die Ansicht weit verbreitet, die Ökopianer seien ein energieloses und träges Volk geworden. Die Ökopianer stellen sich auf den Standpunkt, die Menschheit sei nicht zur industriellen Produktion bestimmt, wie man im 19. und 20. Jahrhundert geglaubt hatte, sondern dazu, einen bescheidenen Platz im geschlossenen, ausgewogenen Gewebe des organischen Lebens
 65 einzunehmen und dabei dieses Gewebe so wenig wie möglich zu stören. Das würde zwar Verzicht auf den gegenwärtigen Konsum bedeuten, aber dafür das künftige Überleben garantieren. Dieses Überleben wurde zu einem fast religiösen Ziel erhoben – vielleicht in der Art früherer Heilslehren. Die Menschen sollten ihr Glück nicht in der Herrschaft über die Erde und ihre Lebewesen, sondern in einem Leben suchen, das sich in größtmöglicher Harmonie mit der Natur befindet.

→ Ernest Callenbach (1929–2012), Schriftsteller und Journalist

Arbeitsaufträge:

- 1.) Recherchieren Sie den Ursprung und die Bedeutung des Begriffes „Utopie“.
 - 2.) Halten Sie Ihre eigene Antwort auf die Titelfrage in Stichworten fest.
 - 3.) Erarbeiten Sie die aus der Sicht des Erzählers utopischen Kennzeichen von Ökopia.
- Hilfe: Methodenkarte „Texte analysieren“
- 4.) Vergleichen Sie die Beobachtungen des Erzählers mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Quelle: Moment mal!. Evangelische Religion. Oberstufe. Klett 2016



Abb. 10.2: 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck-Gymnasium -1. Tag), fortgesetzt

A4 Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“

Barbara Stollberg-Rillinger: WESTFÄLISCHER FRIEDE (1648)

Der Westfälische Friede beendet den Dreißigjährigen Krieg, der ein Bündel aus verschiedenen, miteinander verschränkten konfessionellen, verfassungs- und mächtepolitischen Konflikten war und in den nahezu alle europäischen Mächte verwickelt waren. Bei den jahrelangen multilateralen Verhandlungen (1643–48) im katholischen Münster und evangelischen Osnabrück sind daher Gesandte fast aller europäischen Mächte und der einzelnen Reichsstände beteiligt. Der Friedensvertrag ist ein völkerrechtlicher Vertrag und zugleich ein Reichsgrundgesetz. Kaiser und Papst sind insgesamt die Hauptverlierer, Frankreich und Schweden die Hauptgewinner des Krieges.

1. Konfessionsfrage im Reich: „Toleranz“?

Ergebnisse in Bezug auf die Konfessionsfrage sind:

- Gleichberechtigung der Konfessionen;
- Restitution der geistlichen und weltlichen Rechtsverhältnisse gemäß „Normaltag“ des 1.1.1624, d.h. es gilt die Konfessionszugehörigkeit dieses Stichtages, spätere Wechsel sind zu tolerieren;
- Reichsstände behalten ihre Kirchenhoheit, dürfen aber andersgläubige Untertanen nicht diskriminieren, diese dürfen ihren Glauben privat ausüben.

(Quelle: Friedensvertrag, Regelung der konfessionellen Verhältnisse im Reich, 1648)

- Geistliche Fürsten dürfen nicht zum Protestantismus wechseln; der „geistliche Vorbehalt“ sieht vor, dass katholische Fürsten bei einem Konfessionswechsel ihr Amt als Landesherr verlieren.

Die Reichsverfassung wird so modifiziert, dass keine Konfession die andere mehr dominieren kann: Dies erfolgt durch eine paritätische Besetzung des Reichskammergerichts und der Ämter in bikonfessionellen Reichsstädten; auf Reichstagen gilt in Religionsachen nicht das Mehrheitsprinzip, das bislang den katholischen Reichsständen einen Vorteil verschaffte, sondern ein Zwang zu „freundschaftlicher Einigung“ (amicabilis compositio) der beiden Religionsparteien.

Die Konfessionsproblematik verschwindet allerdings nicht. Im Gegenteil wird die Reichspolitik langfristig konfessionell polarisiert. Insgesamt bildet das Verfassungssystem des Reiches in der Folgezeit den Rahmen für eine konfessionelle Koexistenz der Reichsstände und für eine juristische Austragung politisch-sozialer Konflikte. Der Papst verweigert dem Westfälischen Frieden seine Anerkennung.

2. Verfassungsfrage: Souveränität

Der Westfälische Friede besiegelt, dass der Weg zu souveräner Staatlichkeit nicht vom Reichsganzen unter dem Kaiser, sondern von den mächtigen Reichsfürsten in ihren Territorien beschritten wird. Die Reichsfürsten bekommen die freie Ausübung ihrer Landeshoheit einschließlich Bündnisrecht, d.h. einen quasi-souveränen Status verbrieft (den die meisten aber kaum ausfüllen können) sowie ein korporatives Mitbestimmungsrecht in allen Reichsangelegenheiten auf dem Reichstag, der sich in der Folgezeit zu einem „immerwährenden“ Gesandtenkongress und Kommunikationsforum zwischen Kaiser und Reichsständen verstetigt.

Quelle: Friedensvertrag, Verfassungsmäßige Stellung der Reichsstände

Die Schweizer Eidgenossenschaft und (im parallel ausgehandelten niederländisch-spanischen Frieden) die Republik der Vereinigten Niederlande werden als souveräne Staaten anerkannt. Sie erhalten

Abb. 10.3: 1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rillinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag)

innerhalb ihrer Territorien alle Hoheitsrechte, sind aber weiterhin Mitglieder des Reichs und an Reichsgesetze gebunden. Der Dreißigjährige Krieg erweist sich als „Staatsbildungskrieg“ (J. Burkhardt), d.h. in den Konflikten ging es um die Erlangung staatlicher Souveränität.

3. Mächtropolitische Regelungen und Folgen

Frankreich und Schweden erhalten territoriale und finanzielle Zugeständnisse (Kriegsschädigungen) und werden Garantemächte des Friedens. Obwohl der Vertrag in der Folgezeit keinen allgemeinen Frieden in Europa herbeiführt, wird er zur Grundlage eines neuen völkerrechtlichen Systems. Im Rahmen des Westfälischen Friedens werden die rechtliche Ordnung und die neuen politischen Kommunikationsformen des europäischen Mächtesystems ausgehandelt. Letzteres wird nicht mehr als universelle Hierarchie ungleicher Herrschaftsträger unter Papst und Kaiser, sondern als Gemeinschaft prinzipiell gleichberechtigter, unabhängiger, souveräner Staaten definiert.

(Quelle: Zwanzig, System gleichberechtigter Staaten)

Quelle: (gekürzt), © 2003 by Barbara Stollberg-Rilinger, Universität Münster



Gerard ter Borch: Der Frieden von Münster 1648

1 Fassen Sie die Kernaussagen der Abschnitte zum Westfälischen Frieden zusammen.

2 Nehmen Sie begründet Stellung zu der Frage, ob der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg war.

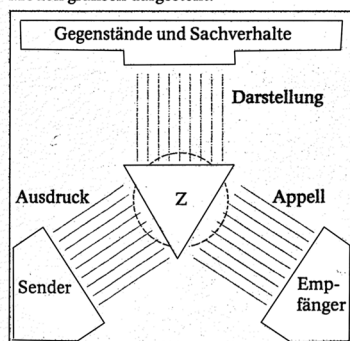
Abb. 10.3: 1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rilinger: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 1. Tag), fortgesetzt

A5 Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“

5.3 Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache

Karl Bühlers Organon-Modell und seine Erweiterungen

KARL BÜHLER (1879–1963) hat die Ergebnisse seiner Sprachanalyse in einem **Organon-Modell** grafisch dargestellt:

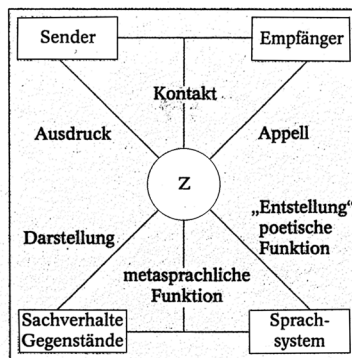


„Die Sprache“, sagt Bühler, „ist dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens, ist ein Organon [Werkzeug] wie das dingliche Gerät.“ Nach Bühler sind beim Sprechen immer drei Elemente beteiligt, die über das Sprachzeichen (Z) in Sinnbezug miteinander treten: (mindestens) ein Sender, (mindestens) ein Empfänger und Objekte der gegenständlichen Welt. Diese Gegenstände oder Sachverhalte sind Anlass der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, aber nicht ausschließlich. Die Sprachzeichen, die zwischen Sender und Empfänger gewechselt werden, können sich auch auf diese selbst richten. Wenn sich der Sinnbezug des Sprachzeichens auf den **Sender** selbst richtet, nennt Bühler diese Funktion des Zeichens **Ausdruck**; den auf den **Empfänger** zielenden Sinnbezug bezeichnet er als **Appell**. Die **Darstellung** ist der auf **Gegenstände und Sachverhalte** zielende Sinnbezug des sprachlichen Zeichens. Die Sprechabsicht (**Intention**) entscheidet darüber, welche dieser Funktionen in einer sprachlichen Äußerung jeweils überwiegt. Ein

Sender, der beim Adressaten eine bestimmte Handlung auslösen will und der deshalb werbend, überredend, überzeugend oder befehlend spricht, rückt z. B. die Appellfunktion in den Vordergrund.

In jeder Mitteilung sind alle drei Funktionen der Sprache enthalten, wobei jedoch eine Funktion mehr oder weniger stark dominieren kann.

Sprachwissenschaftler wie ROMAN JAKOBSON (1896–1982) haben das Organon-Modell Bühlers weiterentwickelt. Für Jakobson hat die Sprache nämlich über die von Bühler genannten Funktionen hinaus weitere Aufgaben. Sie lassen sich schematisch so darstellen:



Für Jakobson ist die Aufrechterhaltung des **Kontaktes** zwischen Kommunikationspartnern eine wichtige Funktion des sprachlichen Zeichens. Der Wissenschaftler betont hier die soziale Funktion der Sprache.

Weiterhin führt er eine **metasprachliche Funktion** der Sprache an. Damit ist gemeint, dass sprachliche Äußerungen auch dazu dienen können, sich auf sich selbst zu beziehen. Die **poetische Funktion** der Sprache erläutert UMBERTO ECO (*1932): „Als dichterisch gilt für gewöhnlich jene Redeweise, die, indem sie Laut und Begriff, Laute und Wörter in ein völlig neues Verhältnis zueinander bringt und Sätze in ungewohnter Weise zusammenfügt,“

Abb. 10.4: 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag)

A 5.3 Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache

- zugleich mit einer bestimmten Bedeutung auch eine neuartige Emotion vermittelt; und dies so sehr, dass die Emotion auch dann entsteht, wenn die Bedeutung nicht sofort klar wird.“
 60 Das Organon-Modell von Bühler und seine Fortentwicklung haben deutlich gemacht, dass jedes Element der Sprache, jedes Wort, in einen sozialen Prozess hineinwirkt, dass es
 65 auf unterschiedliche Arten und mit unterschiedlichen Intensitäten auf alle an einem Kommunikationsprozess Beteiligten zielt. Ist das Wort ein dichterisches, so liegt eine von allen anderen unterschiedliche Wirkungsweise vor. In seiner dichterischen Funktion wirkt das Wort – als ein Element des Sprachsystems – zunächst auf die Sprache selbst, und zwar durch ungewohnten Gebrauch, durch „Entstellung“ seines normalen Sinns.
 70
 75

aus: TTS, Cornelsen 2008, S. 92 f.
 ISBN 3-464-41004-8

- 1 Erklären Sie am Beispiel des Sprachzeichens „Feuer“ mit Hilfe des Organon-Modells mögliche Intentionen eines Senders.
 Wenn die Appellfunktion überwiegt, möchte der Sprecher bzw. Sender z.B. ...
- 2 Ordnen Sie den Sprachfunktionen des Organon-Modells verschiedene Textsorten zu, z.B.: Rede, Flugblatt, Gebrauchsanweisung, Gedicht, Tagebucheintrag usw.
 Ausdruck: Gedicht, ...
 Appell: ...
 Darstellung: ...

aus: TTS: Cornelsen 2014, S. 131 f.
 ISBN 978-3-06-061356-4

Abb. 10.4: 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm-Schule – 3. Tag), fortgesetzt

A6 Formulierende Interpretation zum 3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“

Folgend wird der Aufbau der zwei DIN-A4 großen Arbeitsblätter (Abb. 10.4) beginnend mit dem Seitenanfang bis zum Seitenende beschrieben und analysiert.

Insgesamt weisen beide Blätter Anzeichen auf, dass es sich bei den Texten um Kopien handelt. Der Text wurde im Querformat auf das Blatt gedruckt. Das rechte Drittel des Blattes ist leer. Die Ränder um den Text geben zu erkennen, wo das Originalblatt geendet hat. Des Weiteren sind oben rechts eine kopierte Tackernadel zu sehen und oben in der Mitte zwei schwarze kleine Kreise, die im Original Löcher zum Einheften des Blattes sind.

Der Text hat eine mittig und dick gedruckte Überschrift. Vor der Überschrift steht die Nummer „5.3“ und gibt ein Kapitel an. Darunter steht in zwei Spalten ein Text, der von zwei Diagrammen, die jeweils in der linken und rechten Spalte durch einen Kasten vom Rest des Texts abgegrenzt wurden, unterbrochen wird. Unter der Überschrift steht in einer etwas kleineren, aber immer noch dick gedruckten Schrift die weitere Zwischenüberschrift „Karl Bühlers Organon-Modell und seine Erweiterungen“.

Darunter wird im Text der *Erfinder* des Organon-Modells, Karl Bühler, mit seinen Lebensdaten benannt, und angegeben, dass die Ergebnisse seiner Sprachanalyse in der folgenden Darstellung grafisch dargestellt werden. Unterhalb befindet sich das Organon-Modell.

Darunter wird das Organon-Modell in seiner Funktionsweise erklärt. Im Text selbst sind verschiedene Begriffe dick gedruckt worden, so dass sie sich vom Rest des Textes abheben: Organon-Modell, Sender, Ausdruck, Empfänger, Appell, Darstellung, Gegenstände, Sachverhalte, Intention. Alle dick gedruckten Wörter im Text, bis auf Organon-Modell und Intention, sind identisch mit den Begriffen aus der grafischen Darstellung des Organon-Modells.

Der Text verfügt über Zeilennummern, die in 5er Schritten am jeweiligen linken oder rechten Rand des Textes stehen. In der rechten Spalte wird der zweiten Grafik eine kurze Erläuterung zum Verfasser des zweiten Modells bzw. der Erweiterung des Modells von Bühler, Roman Jakobson, ebenfalls mit Lebensdaten, vorgestellt. Es folgt die zweite Grafik. Im darunter stehenden Text wird die Erweiterung des Modells erläutert. Auch hier sind Begriffe dick gedruckt worden: Kontaktes, metasprachliche Funktion, poetische Funktion. Die Begriffe finden sich ebenfalls in der abgedruckten zweiten Grafik.

Auf der zweiten Seite des Materials ist ebenfalls erkennbar, dass es sich um eine Kopie handelt. Der obere Teil der kopierten Seite wurde halb schräg und ebenfalls im Querformat auf das Blatt kopiert. Erneut sind die kopierten Lochungen aus dem Original zu sehen. In kleiner Schrift in der Mitte über dem kopierten Textteil ist eine Überschrift „A5.3 Grundlegende Funktionen von Kommunikation und Sprache“ zu sehen.

Unter dem Text wurde handschriftlich die Literaturangabe für die Kopie hinzugefügt. Es handelt sich um eine Kopie aus einem Schulbuch „Texte, Themen und Strukturen“. Es wurde das Titelnr., der Verlag, das Erscheinungsjahr 2008, die Seitenzahl und die ISBN-Nummer angegeben (Biermann 2009).

Mit einem Abstand von etwa drei Zentimetern unter der handschriftlichen Literaturangabe stehen zwei Arbeitsaufträge. Diese wurden ebenfalls kopiert. Im Gegensatz zum darüber schräg kopierten Fachtext sind sie gerade auf das Blatt kopiert worden. Vor den jeweiligen Arbeitsaufträgen wurde eine Nummerierung eingefügt. Die Zahlen sind weiß gedruckt und von einem schwarzen Kasten umschlossen. Im ersten Arbeitsauftrag soll am Beispiel des Sprachzeichens „Feuer“ die mögliche Intention des Senders mit Hilfe des Organon-Modells erklärt werden. Im

zweiten Arbeitsauftrag sollen die Sprachfunktionen des Organon-Modells (Ausdruck, Appell, Darstellung) verschiedenen Textsorten zugeordnet werden.

Darunter wurde ebenfalls die Literaturangabe handschriftlich ergänzt (Mohr et al. 2015). Es handelt sich um den gleichen Buchtitel, aber aus einem anderen Erscheinungsjahr *2014* (acht Jahre später).

A7 Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“

Mat. 08

Der Erste Weltkrieg

61

50

Das Zeitalter der Weltkriege

1914 endete die lange Friedenszeit, die Europa in den vorhergehenden Jahrzehnten erlebt hatte und die schon bald danach als „gute alte Zeit“ verklärt wurde. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, der „**Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts**“, begann abrupt eine neue Epoche, die man auch als das „**Zeitalter der Weltkriege**“ bezeichnet. Diese etwas mehr als dreißigjährige Periode von 1914 bis 1945 stand vor allem im Zeichen der Auseinandersetzung des Deutschen Reiches mit den Westmächten, die das deutsche → Hegemonialstreben nicht zulassen wollten.

Die Versuche Kaiser Wilhelms II. und Hitlers, eine Weltmachtposition zu erlangen, trafen auf den erbitterten Widerstand der Franzosen und Engländer, die darin in beiden Weltkriegen von den Amerikanern unterstützt wurden. Am Ende dieser Epoche stand die bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches im Frühjahr 1945. Diese „**Stunde Null**“ war Zusammenbruch und Neubeginn zugleich. Sie ist außerdem die große Zäsur des 20. Jahrhunderts, das von da an durch den Ost-West-Konflikt bestimmt wurde.

Das für die gesamte weitere Entwicklung des 20. Jahrhunderts entscheidende Jahr war das „**Epochejahr 1917**“: Der Kriegseintritt der USA und die erfolgreiche Revolution der → Bolschewisten in Russland markierten den Beginn des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegensatzes zwischen dem westlichen System des Kapitalismus und dem östlichen des Kommunismus. Dieser Gegensatz führte sehr bald nach 1945 zum → Kalten Krieg, der erst durch den Zusammenbruch des Ostblocks und der Sowjetunion in den Jahren 1989 bis 1991 beendet werden konnte.

1 Der Erste Weltkrieg

Der unerbittliche Macht- und Verteilungskampf der Großmächte um Einflusszonen und Ressourcen hatte im Zeitalter des Imperialismus zu einer in der Geschichte beispiellosen Expansion geführt. Als diese

Ausdehnung an ihre natürlichen Grenzen stieß, war eine Konfrontation der Großmächte unvermeidlich, zumal in allen Staaten nationalistische und → sozialdarwinistische Mentalitäten dominierten, die das eigene Streben nach Weltgeltung legitimierten und verbrämen. Dabei schienen den Kolonialmächten die Überlegenheit der weißen Rasse ebenso evident wie die Unterjochung aller Völker anderer Hautfarbe gerechtfertigt.

Wenn es trotzdem in Übersee nicht zum weltweiten Krieg kam, so deshalb, weil sich in Europa seit 1890 eine Bündiskonstellation herausbildete, in der sich die bestimmenden imperialistischen Mächte Großbritannien, Frankreich und Russland zusammenschlossen. Ihnen gegenüber standen die „**Mittelmächte**“ Deutschland und Österreich-Ungarn, die mit Italien und dem Osmanischen Reich verbündet waren.

Im Vorfeld des Jahres 1914 gab es zwar mehrere Krisen zwischen den beiden Machtblöcken um Marokko und den Balkan, die aber friedlich gelöst werden konnten. Als jedoch am 28. Juni 1914 der österreichische Thronfolger Franz Ferdinand in Sarajewo einem Attentat zum Opfer fiel, gelang es nicht mehr, die sich ausweitende Julikrise einzudämmen. Statt dessen ergab sich ein **unheilvoller Bündnismechanismus**, der innerhalb von fünf Wochen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges führte: Auf die Kriegserklärung Österreichs an Serbien antwortete dessen Verbündeter Russland mit der Mobilmachung. Daraufhin erklärte Deutschland Anfang August erst Russland und dann Frankreich den Krieg. Nach dem Überfall des Deutschen Reiches auf das neutrale Belgien folgte die englische Kriegserklärung an das Deutsche Reich.

Gleich in den ersten Wochen des Krieges scheiterte der → **Schliefenplan** des deutschen Generalstabs. Danach sollten die deutschen Truppen in kurzer Zeit Frankreich besiegen, um anschließend die russische Armee zu attackieren. Dieser Plan misslang jedoch vollständig, da der deutsche Vorstoß in Nordwestfrankreich ins Stocken geriet. Zur gleichen Zeit fielen russische Truppen in Ostpreußen ein, wo ihnen nur schwache deutsche Regimenter gegenüberstanden, die jedoch

62

Der Erste Weltkrieg

trotz zahlenmäßiger Unterlegenheit unter der Führung der Generale Hindenburg und Ludendorff siegreich blieben. Insbesondere die gewonnene Schlacht von Tannenberg im August 1914 begründete den Mythos der Genialität der beiden Generale, die dadurch auch in der Weimarer Republik eine wichtige Rolle spielten.

Nach dem Scheitern des Schliefenplans erstarb die gesamte Frontlinie im Westen. Der Bewegungskrieg wurde zum Stellungskrieg, in dem beide Seiten verblieben um geringfügige Geländegewinne kämpften, ohne dass es in den nächsten vier Jahren irgendwo zu einem entscheidenden Durchbruch kam. Dabei wurden in gewaltigen Materialschlachten Millionen Soldaten und immer neue verbesserte Waffen und Waffensysteme eingesetzt und geopfert, doch trotz aller Anstrengungen ereignete sich „Im Westen nichts Neues“ (so der Titel des 1929 erschienenen Antikriegsromans von Erich Maria Remarque).

Auch an der Ostfront gab es nach ersten Erfolgen der Mittelmächte im Herbst 1914 zunächst keine großen Veränderungen mehr, obwohl die russische Armee zunehmend kriegsmüde wurde. Zur See fand lediglich 1916 eine große Schlacht zwischen der britischen und der deutschen Flotte statt, die unentschieden verlief. Die englische Seeblockade, die die Engländer seit 1914 errichtet hatten, um Deutschland von seinen Zufuhren abzuschneiden, blieb so ungebrochen. Dies führte zu ernsthaften Versorgungsgenossen vor allem in der Zivilbevölkerung. 1915 wechselte das anfangs mit den Mittelmächten verbündete Italien zu den Alliierten, worauf eine Südfrent entstand, die wichtige österreichische Truppenteile band. So hatte sich eine Pattsituation ergeben, in der das Jahr 1917 kriegsentscheidend werden sollte. Anfangs waren die Mittelmächte sogar im Vorteil, weil Russland infolge der dortigen Revolutionen im Februar und im Oktober mehr und mehr als Gegner ausschied.

Der britische Historiker F. S. Northedge über die Stille der Deutschen Reiches im vierten Kriegsjahr:

„Ohne beträchtliche Unterstützung von seinen Verbündeten hielt es das Rest der Welt in Schach, hatte Russland geschlagen, hatte Frankreich – mehr als zwei Jahrhunderte lang der militärische Koloss Europas – soweit getrieben, dass es am Ende seiner Kräfte war, und hätte Großbritannien 1917 um ein Haar durch Ausgrenzung zur Kapitulation gezwungen.“

63

Der Erste Weltkrieg

Erst durch den Kriegseintritt der Vereinigten Staaten, die damit auf den uneingeschränkten U-Bootkrieg der deutschen OHL (Oberste Heeresleitung unter Hindenburg und Ludendorff) reagierten, änderte sich die Situation grundlegend. Auch wenn die USA über zwölf Monate brauchten, ehe sie ihre personellen und materiellen Ressourcen wirksam mobilisieren konnten, gab die nun von Monat zu Monat stärkere Überlegenheit der Alliierten 1918 den Ausschlag für den Ausgang des Krieges. Auf die erschöpften deutschen Soldaten trafen jetzt frische alliierte Truppen, die dank der 1918 effektiv funktionierenden US-Kriegswirtschaft zudem noch sehr gut ausgerüstet und ernährt waren. Außerdem machte sich nun die waffentechnische Überlegenheit der Alliierten (bei Flugzeugen ebenso wie bei den „Tanks“, den Vorläufern der Panzer) immer stärker bemerkbar.

Nach dem „**Schwarzen Tag des deutschen Heeres**“ am 8. August 1918, als ein britischer Angriff mit Tanks einen nachhaltigen Durchbruch an der Westfront erzielte, war deutlich geworden, dass das Deutsche Reich den Krieg nicht mehr gewinnen konnte. Deshalb bemühte sich Berlin seit dem Oktober um einen baldigen Waffenstillstand. Um den USA entgegenzukommen, erfolgte am 28. Oktober eine Änderung der Verfassung des Reiches, das damit zu einer parlamentarischen Monarchie geworden war.

Doch dies bedeutete nur eine kurze Zwischenlösung, denn in den Tagen danach meuterten die deutschen Matrosen, die sich weigerten, zum befohlenen Gefecht auszulafen. Darauf kam es Anfang November 1918 zum Umschwung, der am 9. November auch in Berlin zur **Revolution** führte: Der Kaiser wurde abgesetzt und die Republik ausgerufen.

Am 11. November 1918 schwiegen dann an allen Fronten die Waffen, und der Erste Weltkrieg hatte dank der durch die USA bewirkten materiellen Überlegenheit mit dem Zusammenbruch der Mittelmächte und dem Sieg der Alliierten geendet. Durch das Ausbluten aller europäischen Großmächte und den Zusammenbruch der traditionellen politischen Ordnung auf dem alten Kontinent gab es allerdings nur einen wirklichen Gewinner: die Vereinigten Staaten.

Abb.10.5: 8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Weltkriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag), fortgesetzt

A8 Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John

Emile Durkheim**Was ist ein soziologischer Tatbestand? - Ein Textexzerpt**

Durkheim definiert in diesem Kapitel seines Buches „Regeln der soziologischen Methode“, das erstmalig 1895 erschienen ist, den Gegenstand der Soziologie als einer Wissenschaft. Den sozialen Tatbestand:

Er grenzt den s.T. von den Erscheinungen ab, die im alltäglichen Sprachgebrauch als sozial bezeichnet werden und spezifiziert die Erscheinungen, die in seinen Augen tatsächlich soziale Tatbestände sind (erster Abschnitt). Dafür gibt er eine Reihe von Beispielen, die s.T.e veranschaulichen: Pflichten, Glaubenssätze in der Religion, die Sprache, die Übereinkunft beim Wert von Geldmünzen. Sie alle sind soziale Erscheinungen, von Menschen untereinander getroffene Vereinbarungen, die der einzelne Mensch bei seiner Geburt fertig vorfindet. „Dass sie vor ihm da wären, setzt voraus, dass sie außerhalb seiner Person existieren (106).“ (zweiter Abschnitt)

Die soziale Wirklichkeit außerhalb unserer selbst teilt sich uns dadurch mit, dass sie auf uns Macht und Zwang ausübt. Ignorieren wir ihr Vorhandensein, erleben wir Formen der „Bestrafung“ und auch hier gibt Durkheim viele Beispiele: Wiedergutmachen, Büßen, andere machen sich über mich lustig, sie gehen auf Distanz zu mir, ich mache mich lebensuntauglich, wenn ich mich weigere die einheimische Sprache zu sprechen (oder mit DMark statt Euros bezahlen will), ich bin geschäftsunfähig, wenn ich mich nicht den Zwängen der Wirtschaft unterwerfe. „Selbst wenn ich mich in der Tat von diesen Regeln befreien und sie mit Erfolg verletzen kann, bleibt mir doch der Kampf gegen sie nicht erspart (106).“ Diese „harte“ Wirklichkeit, an der ich mich stoßen und verletzen kann, besteht nicht aus Metall oder Holz, sondern aus Vorstellungen und Handlungen (107). Durkheim möchte diese Erscheinungen der Wirklichkeit als sozial bezeichnen. Sie sind nicht durch die Physik zu ergründen und auch nicht durch die Psychologie, sondern der Gegenstand der Soziologie. Er verfeinert die Definition dieses Bereiches noch. Erstens macht er deutlich, dass sich auch Individualisten nicht der sozialen Wirklichkeit mit ihrem zwanghaften Charakter entziehen können. Zweitens klärt er, dass die Zwänge nicht nur an Institutionen gebunden sind (Recht, Brauch, Sitte, Schule, Arbeitsstelle).

gesellschaft
entfänglich
nicht an Normen
halten begründet
ein Verstoß

Sie können auch in einem Miteinander vieler Menschen entstehen. Gefühlslagen in einer Menschenansammlung reißen die Einzelnen mit und veranlassen sie zu handeln oder zu fühlen, wie sie dies allein nicht getan hätten. „Sobald sich die Versammlung aufgelöst hat, ... und wir uns allein mit uns selbst finden, erscheinen uns die Gefühlszustände, die wir durchgemacht hatten, als etwas Fremdes, ...“ Wir erfahren dann, dass wir sie eher erlitten als sie selbst gemacht haben (108).“ Er spricht in diesem Zusammenhang noch ein wichtiges Merkmal des sozialen Tatbestandes an: „Zweifelloso kann es geschehen, dass der Druck, den sie (s. T.e, d.V.) ausüben, von dem, der sich ihnen willfährig überlässt nicht empfunden wird“ (108). Wenn das Individuum mit den äußeren Erwartungen, die an es heran getragen wird, eins ist, nimmt es sie gar nicht wahr.

denn nicht?

Gruppeneffekt

Abb. 10.6: Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschaftsbegriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag)



Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

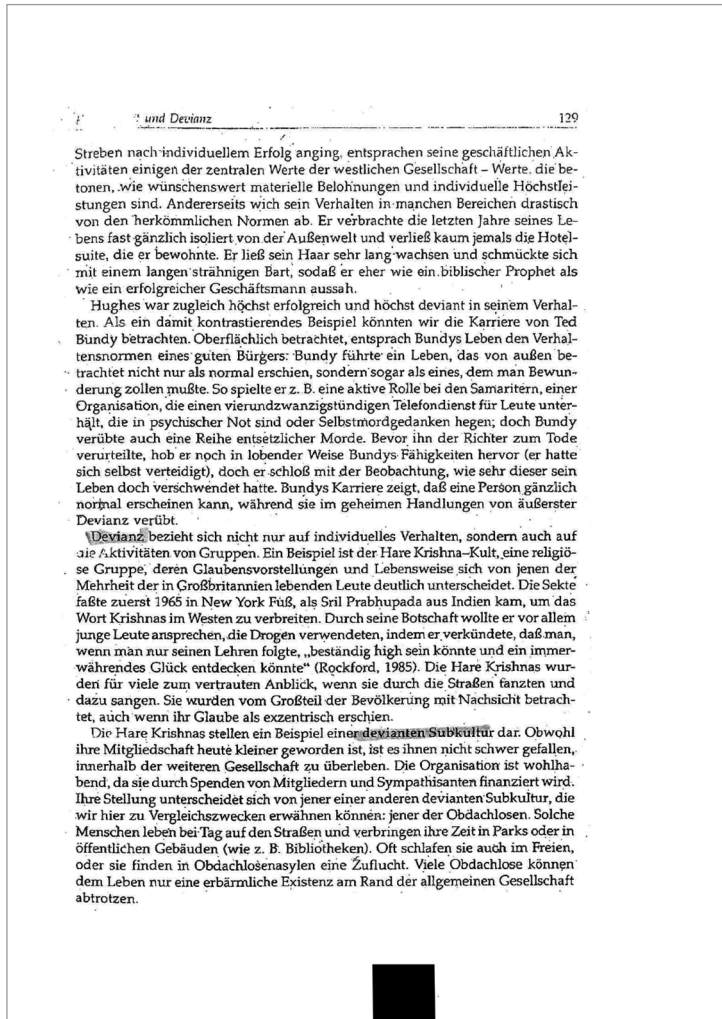


Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

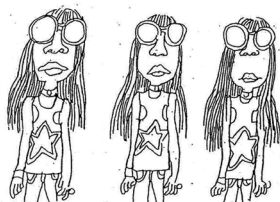
Normen und Sanktionen

Meist folgen wir sozialen Regeln oder Normen, da dies als Ergebnis der Sozialisation für uns eine Sache der Gewöhnheit geworden ist. Man nehme z. B. die Regeln der Sprache. Sprachverwendung bedeutet, eine Vielfalt von Regeln der Grammatik und des Redens zu beherrschen. Meist verwenden wir diese einfach nur so, ohne ihnen irgendeine Beachtung schenken zu müssen, da wir sie in der frühen Kindheit erlernt haben. Erst wenn wir später versuchen, eine Fremdsprache zu erlernen, erkennen wir, wieviele Regeln gelernt werden müssen, um auch nur einfache Sätze korrekt formulieren zu können. Die Normen, die die Interaktion bei sozialen Begegnungen regeln und die von Goffman erörtert wurden (siehe Kapitel 4 „Soziale Interaktion und Alltagsleben“), liefern eine weitere Illustration.

Die Wahrung von höflicher Gleichgültigkeit gegenüber Fremden, die Ausübung von Takt in unseren Gesprächen mit Freunden oder die Befolgung der Verfahren, durch die „Einklammerungen“ zwischen Begegnungen eingeschoben werden – all dies tun wir im allgemeinen, ohne daß es uns auch nur bewußt wird, daß spezifische Verfahrensregeln dabei eine Rolle spielen.

Andere Arten von Normen befolgen wir eher im bewußten Glauben, daß das von ihnen geregelte Verhalten gerechtfertigt ist. Dies trifft etwa auf die erwähnten Verkehrsregeln zu. Autofahrer akzeptieren, daß sie Regeln befolgen müssen, die ihnen z. B. vorschreiben, auf der richtigen Straßenseite zu fahren oder anzuhalt, wenn eine Verkehrsampel auf rot geschaltet ist, denn wenn die Mehrheit der Fahrer nicht während eines Großteils der Zeit solche Regeln befolgte, wären die Straßen noch wesentlich gefährlicher, als sie es bereits sind.

Weniger Übereinstimmung herrscht bei einigen anderen Aspekten des Verhaltens auf der Straße – wie z. B. Geschwindigkeitsbeschränkungen. Zweifellos akzeptiert die Mehrheit der Autofahrer, daß irgendwelche Geschwindigkeitsbeschränkungen notwendig sind, um sie selbst, Radfahrer und Fußgänger zu schützen.



NON – KONFORMISTINNEN

Cartoon von Michael Heath, © Private Eye.

Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

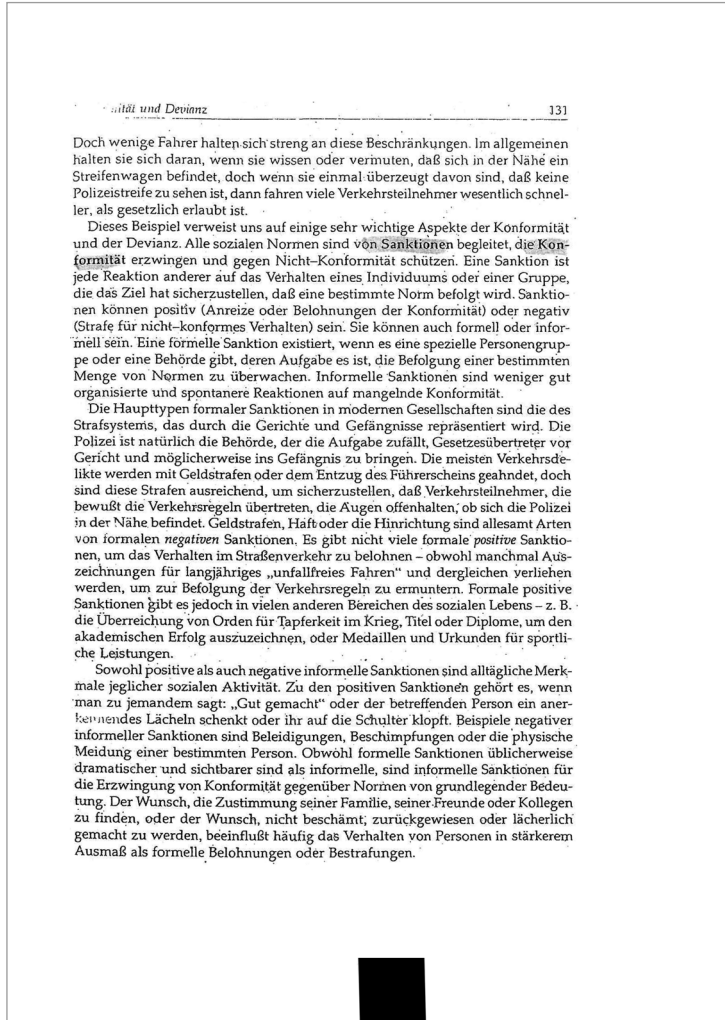


Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

Gesellschaft und Verbrechen: Soziologische Theorien

138

Eine zufriedenstellende Darstellung des Wesens des Verbrechens muß soziologisch sein, denn was als Verbrechen zählt, hängt von den sozialen Institutionen einer Gesellschaft ab. Einer der wichtigsten Aspekte des soziologischen Denkens über das Verbrechen ist die Betonung der Beziehungen zwischen Konformität und Devianz in verschiedenen sozialen Kontexten. Moderne Gesellschaften enthalten viele verschiedene Subkulturen, und ein Verhalten, das den Normen eines bestimmten subkulturellen Milieus entspricht, kann außerhalb dieses Milieus als deviant aufgefaßt werden. Zum Beispiel kann auf das Mitglied einer Jugendbande starker Druck ausgeübt werden, sich „selbst zu beweisen“, indem es ein Auto stiehlt. Darüberhinaus gibt es große gesellschaftliche Unterschiede des Wohlstandes und der Macht, die bedeutenden Einfluß auf die Gelegenheiten ausüben, die verschiedenen Gruppen offenstehen. Es überrascht nicht, daß Verbrechen wie Diebstahl und Raub hauptsächlich von Leuten aus den ärmeren Segmenten der Bevölkerung begangen werden. Andere Verbrechen, wie Unterschlagung oder Steuerhinterziehung, sind definitionsgemäß auf Personen beschränkt, die etwas wohlhabender sind (Box, 1983).

Differenzielle Assoziation

Edwin H. Sutherland (ein Mitglied der mit der Universität von Chicago verbundenen „Chicagoer Schule“ der amerikanischen Soziologie) setzte Kriminalität mit der **differenziellen Assoziation**, wie er es nannte, in Verbindung (Sutherland, 1949). Die Idee der differentiellen Assoziation ist eine sehr einfache. In einer Gesellschaft, die viele verschiedene Subkulturen einschließt, tendieren manche soziale Umgebungen dazu, illegale Aktivitäten zu ermutigen, während andere das nicht tun. Individuen werden delinquent oder kriminell, indem sie sich anderen, die kriminellen Normen folgen, anschließen. Nach Sutherland wird kriminelles Verhalten vor allem in Primärgruppen, und da besonders in Peer-Gruppen, erlernt. Diese Theorie unterscheidet sich drastisch von der Auffassung, daß es bestimmte psychologische Merkmale gibt, durch die sich Kriminelle von anderen Leuten unterscheiden. Sie betrachtet kriminelle Aktivitäten als in nicht viel anderer Weise erlernt wie gesetzeskonforme Betätigungen und als ganz allgemein auf dieselben Bedürfnisse und Werte gerichtet. Diebe versuchen sich Geld zu verschaffen, genau wie Leute, die gewöhnliche Arbeiten verrichten, doch greifen sie dabei auf illegale Verhaltensformen zurück. Dafür liefert Janet Foster in ihrem Buch sehr viele Beispiele, die ihren Untersuchungen in einem Gebiet Südostlondons entnommen sind. Einer der von ihr interviewten Leute, Del, besserte sein Einkommen durch Diebstähle auf. Genauso verfuhr seine Freunde; sie betrachteten ihre Tätigkeit angesichts des Mangels an gutbezahlter Arbeit in ihrer Nachbarschaft als legitim. Eine Interviewpassage sah folgendermaßen aus:

Del: Ich bin runter zu den Baustellen, wenn ich kein Geld gehabt habe und wenn ich mir ein Bier genehmigen wollte oder wenn ich ins Pub oder zum Fußball oder sonst irgendwas wollte. Mir ist es damals am leichtesten vorgekommen, wenn ich hingehbe und das Geld stehle. Man konnte dafür nicht arbeiten.

JF: Weil es keine Arbeit gegeben hat?

Del: Ich habe immer Arbeit gehabt, aber das Geld hat nie gestimmt, es war immer sehr wenig.

(Foster, 1990, S. 66)

Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

Anomie als Ursache der Kriminalität

Robert K. Mertons Interpretation des Verbrechens, die die Kriminalität zu anderen Typen des devianten Verhaltens in Beziehung setzt, betont in ähnlicher Weise die Normalität des Kriminellen (Merton, 1957). Merton verwendete den Begriff **Anomie** – der von Émile Durkheim (1858–1917), einem der Gründungsväter der Soziologie, geprägt worden war –, um eine sehr einflussreiche Theorie der Devianz zu formulieren. Durkheim entwickelte den Begriff der Anomie im Zusammenhang mit der These, daß in modernen Gesellschaften traditionelle Normen und Standards untergraben werden, ohne durch neue ersetzt zu werden. Anomie besteht, wo es in einem gegebenen Bereich des gesellschaftlichen Lebens keine klaren Verhaltensstandards gibt. Unter diesen Umständen, so Durkheim, fühlen sich Leute desorientiert und von Ängsten geplagt; Anomie ist daher einer der sozialen Faktoren, der der Neigung zum Selbstmord zugrundeliegt.

Merton modifizierte den Begriff der Anomie, der sich bei ihm auf den Konflikt zwischen akzeptierten Normen und der gesellschaftlichen Realität und die dadurch erzeugte Belastung des individuellen Verhaltens bezieht. In der amerikanischen Gesellschaft – und in gewissem Ausmaß auch in anderen industrialisierten Gesellschaften – betonen allgemein verbreitete Werte das „Vorwärtkommen“, das „Geldverdienen“ etc.: den materiellen Erfolg. Die Mittel zu dessen Erreichung sollen Selbstdisziplin und harte Arbeit sein. In diesem Glaubenssystem können Leute, die wirklich hart arbeiten, Erfolg haben, unabhängig davon, wo sie ihre Karriere begonnen haben. Dies stimmt tatsächlich nicht, da die Mehrzahl der Benachteiligten über sehr eingeschränkte Gelegenheiten des Vorwärtkommens verfügt. Dennoch finden sich jene, die keinen „Erfolg haben“, mit gesellschaftlicher Mißbilligung konfrontiert, weil sie allem Anschein nach unfähig sind, materielle Fortschritte zu erzielen. In dieser Situation entsteht ein großer Druck, das „Vorwärtkommen“ durch beliebige Mittel anzustreben, seien diese legitim oder illegitim.

Merton identifizierte fünf mögliche Reaktionen auf die Spannungen zwischen den sozial akzeptierten Werten und den begrenzten Mitteln, diese zu verwirklichen. *Konformisten* akzeptieren sowohl die allgemein verbreiteten Werte als auch die konventionellen Mittel, diese zu erreichen, unabhängig davon, ob sie nun erfolgreich sind oder nicht. Der Großteil der Bevölkerung fällt in diese Kategorie. *Innovatoren* sind jene, die die sozial gebilligten Werte weiterhin akzeptieren, doch illegitime oder illegale Mittel zu ihrer Erreichung einsetzen. Kriminelle, die durch illegale Betätigung zu Wohlstand gelangen wollen, illustrieren diese Reaktionsform. *Ritualismus* charakterisiert jene, die sich weiterhin dem sozial akzeptierten Standard unterordnen, obwohl die Werte, die ursprünglich ihre Aktivität auslösten, schon längst aus ihrem Gesichtsfeld verschwunden sind. Die Regeln werden in zwanghafter Weise um ihrer selbst willen befolgt, ohne ein weiteres Ziel vor Augen. Ein Ritualist wäre z. B. jemand, der sich mit Hingabe einem langweiligen Job widmet, obwohl dieser keine Aufstiegsmöglichkeiten und wenig sonstige Auszahlungen bietet. Die *Aussteiger* sind Leute, die die Wettbewerbsperspektive gänzlich über Bord geworfen haben, also sowohl die herrschenden Werte als auch die üblichen Mittel, sie zu erreichen, ablehnen. Ein Beispiel wären die Mitglieder

Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

einer ihren Eigenbedarf deckenden Kommune. Schließlich ist *Rebellion* die Reaktion von Individuen, die sowohl die existierenden Werte als auch die vorgeschriebenen Mittel ihrer Verwirklichung verwerfen, aber aktiv den Wunsch verfolgen, diese durch neue zu ersetzen und das soziale System umzugestalten. In diese Kategorie fallen die Mitglieder radikaler politischer Gruppen.

Anomie und Assoziation: Delinquente Subkulturen

Über kriminelle Aktivität als solche schrieb Merton vergleichsweise wenig. Er lieferte auch kaum Hinweise darauf, warum eine der verschiedenen anomischen Reaktionsformen gewählt wird. Diese Lücken wurden von späteren Forschern gefüllt, die Sutherlands Begriff der differentiellen Assoziation (der Idee, daß die Gruppe von Leuten, zu der Individuen in Beziehung stehen, deren Einstellung zum Verbrechen prägt) mit Mertons Definitionen verknüpfen. Richard A. Cloward und Lloyd E. Ohlin untersuchten ~~Banden~~ delinquenter männlicher Jugendlicher (Cloward und Ohlin, 1960). Sie argumentierten, daß solche Banden in subkulturellen Gemeinschaften entstehen, wo die Chancen, in legitimer Weise Erfolg zu haben, klein sind – wie z. B. in den Gemeinschaften der unterprivilegierten ethnischen Minderheiten. Die Bandenmitglieder akzeptieren zwar in mancher Hinsicht, daß materieller Erfolg wünschenswert ist, doch werden diese Werte durch lokale Subkulturen gefiltert. In Nachbarschaften mit etablierten kriminellen Netzwerken vermittelt die Bandensubkultur den Übergang des einzelnen von der Kleinkriminalität zur kriminellen Lebensweise des Erwachsenen. In Gebieten, wo solche Netzwerke fehlen, äußert sich jugendliche Delinquenz vor allem in Schlägereien und Vandalismus, da die Bandenmitglieder kaum Möglichkeit haben, Mitglieder eines kriminellen Netzwerkes zu werden. Jene, die weder mit der legitimen gesellschaftlichen Ordnung noch mit den Bandensubkulturen fertig werden, tendieren dazu, als Drogenabhängige zu Aussteigern zu werden.

Cloward und Ohlins Arbeit weist enge Parallelen zu einer etwas früheren Studie Albert Cohens (1955) über delinquente Subkulturen auf. Cohen identifizierte „delinquente Nachbarschaften“ in den größeren amerikanischen Städten, wo die Bandenkultur zu einer Lebensform geworden war. Seiner Auffassung nach verübten die Bandenmitglieder Diebstähle nicht aus materiellen Motiven, sondern weitgehend aus denselben Gründen, die auch den Schlägereien und dem Vandalismus zugrunde lagen. All diese Aktivitäten drücken eine Abkehr von der „respektablen“ Gesellschaft aus. Angesichts ihrer unterprivilegierten Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung schaffen die Banden ihre eigenen oppositionellen Werte.

Bewertung

Die Studien von Cloward und Ohlin und jene von Cohen betonen zurecht die Zusammenhänge zwischen Konformität und Devianz. Der Mangel an Gelegenheiten, innerhalb der weiteren Gesellschaft Erfolg zu haben, ist der wichtigste unterscheidende Faktor zwischen jenen, die kriminell handeln, und jenen, die das nicht tun. Wir sollten die Idee, daß Leute in den ärmeren Gemeinschaften gegenüber dem „Erfolg“ dasselbe Aspirationsniveau haben wie Akteure in wohlhabenderen sozialen Umgebungen, mit Vorsicht genießen. Die Mehrzahl paßt ihre Ansprüche an die Wirklichkeit ihrer Situation, wie sie von ihnen wahrgenommen wird, an. Es wäre jedoch ebenfalls falsch anzunehmen, daß die fehlende Übereinstimmung zwischen Ansprüchen und Gelegenheiten auf die Minderprivilegierten beschränkt ist. Auch in anderen Gruppen gibt es Faktoren, die kriminelle Aktivitäten fördern, was z. B. durch die sogenannten *white-collar*-Verbrechen der Unterschlagung, des Betrugs oder der Steuerhinterziehung belegt wird.

Abb. 10.7: 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 3. Tag), fortgesetzt

A11 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“

Die neun DIN A4 großen Textblätter aus der Monografie „Soziologie“ von Anthony Giddens (1995) werden in ihrem Aufbau im Folgenden beginnend mit dem Seitenanfang bis zum Seitenende skizziert und analysiert (Abb. 10.7). Das Kapitel, aus dem dieser Fachtext herauskopiert wurde, ist 1995 erschienen und in der aktuellen Auflage von 2009 nicht mehr vorhanden.

Insgesamt weisen alle Blätter Anzeichen auf, dass es sich bei den Texten um Kopien handelt. Sie haben kleine schwarze Punkte über das Blatt verteilt. Es sind Kopierländer der kopierten Seite vorhanden. Auf den Seiten 138 und 140 wurden mit einem Schrägstrich von unten links nach oben rechts verlaufend Teile des abgedruckten Textes durchgestrichen.

Auf der ersten Seite befinden sich ungefähr auf der Mitte der Seite fünf Zeilen, die mittig und in unterschiedlicher Schriftgröße abgedruckt wurden. In der obersten Zeile stehen zwei Worte „Anthony Giddens“. Darunter in circa doppelt so großer Schrift das Wort „Soziologie“. In den darunter platzierten folgenden zwei Zeilen, die in der gleichen Schriftgröße wie die erste Zeile abgedruckt sind, stehen weitere Namen, die mit „herausgegeben“ und „übersetzt“ eingeleitet werden. Im unteren Drittel des Textes stehen in einer Mischung aus kursiver und gerader Schrift in Großbuchstaben die Wörter „Nausner & Nausner“ in einer anderen Schriftart als der Rest des Textes auf diesem Blatt. In der Zeile darunter steht in der derselben Schriftart, wie die vier Zeilen in der Mitte des Blattes und in der gleichen Schriftgröße wie die erste, dritte und vierte Zeile die Wörter und Jahreszahl „Graz-Wien 1995“.

Die zweite Seite ist ab dem zweiten oberen Drittel bedruckt. Es ist links am Rand ein deutlicher, schwarzer senkrecht verlaufender Strich zu sehen, der nach unten hin breiter und an der unteren linken Ecke ein kleines Dreieck bildet. In der derselben Schriftart wie auf der ersten Seite stehen mittig linksbündig das Wort und die Zahl „Kapitel 5“ in circa der gleichen größeren Schriftgröße wie das Wort „Soziologie“ von der ersten Seite. Darunter ist ein waagerechter Doppelstrich abgedruckt. Hierunter stehen in der gleichen Schriftart und -größe linksbündig die Wörter „Konformität und Devianz“.

Darunter sind mit einem Abstand von circa zwei Zentimetern in einer anderen Schriftart und in deutlich kleinerer Schrift zwei Spalten abgedruckt. In diesen Spalten sind die Wörter entweder dick und gerade, normal und gerade oder kursiv und normal gedruckt. Die linke Spalte umfasst 33 Zeilen, in denen jede Zeile minimal drei und maximal vier Wörter umfasst. Die geraden und kursiv normal gedruckten Zeilen sind eingerückt. Über jeder eingerückten Passage befindet sich eine dick gedruckt gerade und nicht eingerückte Zeile. Die rechte Spalte umfasst 25 Zeilen. In fünf Zeilen wurde Silbentrennung vorgenommen (bei den Wörtern: „Persönlichkeit“, „Subkulturen“, „Interpretationen“ und „Regelverletzungen“). Die erste und zweite Seite verfügen über keine eigenen Seitennummern.

Die sieben folgenden Blätter sind mit Fließtext bedruckt. Auf den Seiten 128 bis 131 werden in zwei Teilkapiteln die Themen „Was ist Devianz?“ und „Normen und Sanktionen“ thematisiert. Auf Seite 130 ist zudem ein „Cartoon“ von Michael Heath abgedruckt, der drei identische Personen zeigt und mit dem Untertitel „NON-KONFORMISTINNEN“ trägt. Danach folgt die Seite 138. Dort befindet sich im oberen Drittel (erster Textbaustein) ein siebzehnzeiliger Text, der mit einem Strich quer von links unten nach rechts oben handschriftlich durchstrichen wurde. Rechts oben neben dem Text wurde handschriftlich die Zahl „138“ hinzugefügt. Darunter beginnt ein Kapitel zum Thema „Differentielle Assoziation“, das neben einem Fließtext auch einen Interviewausschnitt am unteren Ende der Seite zeigt. Auf den Seiten 139 bis 140 sind weitere zwei Teilkapitel mit den Überschriften „Anomie als Ursache von Kriminalität“ und „Anomie und Assoziation: Delinquente Subkulturen“ und jeweils darunter stehenden Fließtexten vorhanden.

A12 Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam

Geschichte E2 Datum

Quelle 1

Immanuel Kant (1724-1804)
 Aufklärung ist der Wegang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschelung und der Mut liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Wahrheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter maiorennas), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, usw.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.

Quelle 2

Charles de Montesquieu (1679-1755)
 „Die politische Freiheit ist nur unter maßvoller Regierung anzutreffen. Indes besteht sie selbst in maßvollen Staaten nicht immer, sondern nur dann, wenn man die Macht nicht missbraucht. Eine ewige Erfahrung lehrt jedoch, dass jeder Mensch der Macht hat, dazu getrieben wird, sie zu missbrauchen. Er geht immer weiter bis er an die Grenzen stößt. [...] Alles wäre verloren, wenn ein und derselbe Mann beziehungsweise die gleiche Körperschaft [...] folgende drei Machtvollkommenheiten ausübte: Gesetze erlassen, öffentliche Beschlüsse in die Tat umsetzen, Verbrechen und private Streitfälle aburteilen.“
 In: Charles de Montesquieu: Vom Geist der Gesetze. Eingel. und übers. von K. Weigand. Stuttgart 1965. S. 212f.

1 Ordnen Sie die Quellen nach ihrem Inhalt einem gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Oberbegriff zu.

2 Notieren Sie die Kerngedanken aus den Quellen mit eigenen Worten in einer Übersicht zur Aufklärung.

3 Erläutern Sie, welche Folgen diese Denkweise in der Gesellschaft nach sich ziehen könnte

*Aufklärung:
 Ausgangspunkt selbstverschuldeten Unmündigkeit
 Selbstverschuldet
 Mut
 Sapere aude!
 Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!
 Wahrheits
 Feigheit
 Ursachen
 Laubbild/Feigheit
 Begrenzbarkeit*

*Der Mensch möchte Macht, die er dann missbraucht
 → Gewaltenteilung notwendig*

Abb. 10.8: Fotogramm 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam (00:20:05 – Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

A13 Formulierende Interpretation zum Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schüler Sam

Das Arbeitsblatt besteht aus drei Teilen. Auf der Kopfzeile befinden sich oben links das Fach und der Kursname „Geschichte E2“, weiter rechts steht der Begriff „Datum“, der mit einem Doppelpunkt abgebildet wurde. Neben dem Begriff „Datum:“ ist ein circa 6 cm breiter Freiraum, von dem vermutet wird, dass die Schüler*innen dort das Datum der Stunde eintragen sollen. Auf der Vorder- und Rückseite befinden sich jeweils zwei Texte, die jeweils mit Quelle betitelt wurden.

Der erste Text trägt die dick gedruckte Überschrift „Immanuel Kant (1724-1804)“, darunter ist ein sechszehnzeiliger Text abgedruckt (Bahr und Kant 2008). Eine Benennung der Literaturangabe fehlt. Auf dem unteren Drittel des Arbeitsblatts steht „Quelle 2“, bei der ebenfalls in dick gedruckter Schrift die Überschrift „Charles de Montesquieu (1679-1755)“ lautet. Darunter befindet sich ein neunzeiliger Text, der in Anführungsstriche gesetzt wurde (Montesquieu 2018). In kleinerer Schrift steht direkt unter dem Text die Literaturangabe zu dem Auszug.

Im unteren Fünftel des Arbeitsblattes stehen drei Aufgaben, die mit den Ziffern eins bis drei ohne abgrenzenden Punkt zum Aufgabentext verfasst wurden.

In der Aufgabe 1 wird eine Zuordnung der Quellen zu einem gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Oberbegriff in Aufgabe 1 gefordert. In Aufgabe 2 sollen die Kerngedanken zu den jeweiligen Quellen in eigenen Worten in einer Übersicht zur Aufklärung notiert werden. In Aufgabe 3 wird eine Erläuterung zu den in den einzelnen Quellen benannten Folgen der jeweiligen Denkweise für die Gesellschaft gefordert.

Auf der Rückseite des Arbeitsblatts sind die Texte 3 und 4 abgedruckt. Es ist auf dem Arbeitsblatt keine Seitenzahl angegeben, so dass die Zuordnung einer Vorder- und Rückseite mit Hilfe der durchnummerierten Textauszüge stattfinden soll. Der Aufbau der Rückseite von „Mat. 04“ ist identisch mit der Vorderseite. Die Quelle 3 trägt die dick gedruckte Überschrift „John Locke (1632-1704)“ und darunter steht ein dreizehnzeiliger Text (Locke 1975). Unter dem Text steht in einer kleineren Schriftgröße und in Klammern gesetzt die Quellenangabe zu dem Textauszug. Quelle 4 trägt die dick gedruckte Überschrift „Paul Henri Thiry d'Holbach (1723-1789)“ und darunter steht ein sechszeiliger Text (Guggenbühl 1965). In kleinerer Schrift und in Klammern wurde die dazugehörige Quellenangabe verfasst.

Sowohl der Textauszug 2 zu Charles de Montesquieu als auch der Auszug zu John Locke ist an zwei bzw. drei Stellen gekürzt abgedruckt worden.

Inhaltlich thematisieren die Quellenauszüge eins bis vier Kerngedanken zu den jeweiligen Positionen der Autoren zur Zeit der Aufklärung.

A14 Arbeitsblatt „Zeitstrahl“

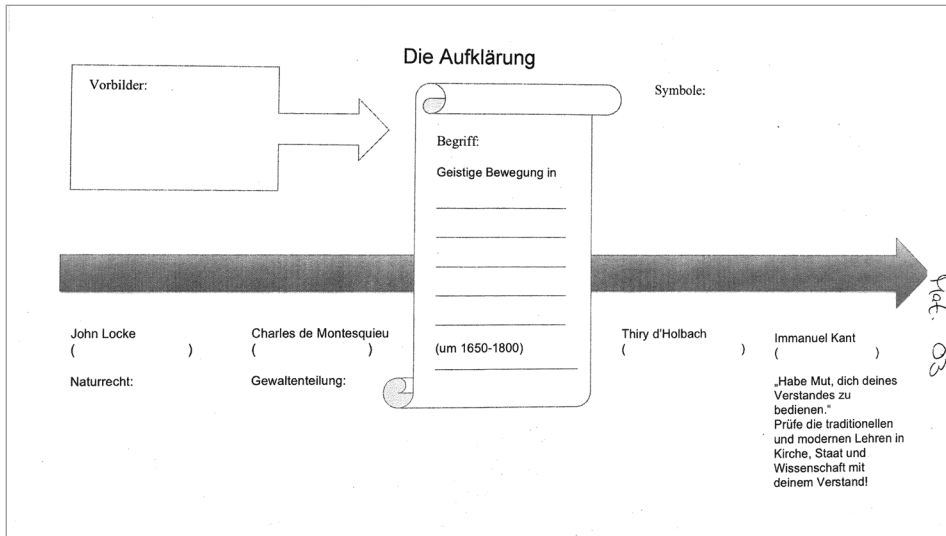


Abb. 10.9: 2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag)

A15 Formulierende Interpretation Arbeitsblatt „Zeitstrahl“

Das Arbeitsblatt mit dem Titel „Die Aufklärung“ (Abb. 10.9) ist quer zum DIN A4 Format bedruckt. Die Überschrift steht mittig im oberen Fünftel des Papiers. Direkt darunter am linken Rand des Papiers befindet sich ein circa sechs Zentimeter großes Rechteck, aus dessen rechter kurzer Seite mittig ein circa dreieinhalb Zentimeter langer Pfeil nach rechts führt. In diesem Rechteck steht links oben das Wort „Vorbilder:“, das Rechteck darunter ist leer. Es zeigt sich, dass hier höchstwahrscheinlich Platz für spätere Eintragungen gelassen wurde. Auch der Doppelpunkt nach dem Wort „Vorbilder“ unterstützt diese These. Relativ mittig unter der Überschrift befindet sich ein Banner, das circa sechs Zentimeter breit und zehn Zentimeter lang ist. In dem Banner stehen untereinander die Wörter „Begriff:“ und „Geistige Bewegung in“. Darunter sind fünf leere Linien gezeichnet worden, darunter wurde wiederum in eine Zeile „(um 1650-1880)“ geschrieben, und untendrunter erneut eine leere Linie eingefügt. Neben dem Banner steht rechts oben das Wort „Symbole:“. Auch hier suggerieren der Doppelpunkt und der danebenliegende leere Bereich des Arbeitsblatts, dass hier spätere Eintragungen vorgenommen werden sollen.

In der Mitte des Arbeitsblatts von der linken Seite bis hin zur rechten Seite des Blatts ist ein grauer Pfeil gedruckt, dessen Pfeilspitze nach rechts zeigt, und im Hintergrund auch das Banner durchzieht. Darunter sind von links nach rechts die Namen John Locke, Charles de Montesquieu, Thiry d'Holbach und Immanuel Kant aufgelistet worden. Das Banner, welches in der Mitte des Arbeitsblatts abgedruckt ist, trennt visuell John Locke und Charles de Montesquieu von Thiry d'Holbach und Immanuel Kant. Unter den vier Namen befindet sich jeweils eine runde leere Klammer, die in etwa vier Zentimeter breit ist, so dass dort aller Wahrscheinlichkeit nach spätere Eintragungen vorgenommen werden sollen. Die Auflistung der Namen mit den

dazugehörigen freien leeren Klammern sowie dem Pfeil, der von links nach rechts führt, erinnern an einen Zeitstrahl. Die Lebensdaten der Autoren unterstützen diese Vermutung, da die Personen in zeitlicher Reihenfolge ihrer Geburtsjahrgänge nacheinander von links nach rechts aufgelistet wurden (Locke 1632; Montesquieu 1679; d'Holbach 1723; Kant 1724). Unter den Personen stehen von links nach rechts die Begriffe „Naturrecht:“, „Gewaltenteilung:“, nichts und „„Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen.“ Prüfe die traditionellen und modernen Lehren in Kirche, Staat und Wissenschaft mit deinem Verstand!“. Die Doppelpunkte hinter den Begriffen „Naturrecht“ und „Gewaltenteilung“ sowie der darunter verbleibende leere Platz auf dem Arbeitsplatz lassen vermuten, dass dort ebenfalls spätere Eintragungen vorgenommen werden sollen.

A16 Übersicht der für die Studie erhobenen Daten, Sequenzen und Materialien

Tab. 10.2: Übersicht der für die Studie erhobenen Daten, Sequenzen und Materialien

Schule/ Schul- form	Erhe- bungsme- thoden	Jg.	Fach	BL	Sequenzen/Aus- schnitte Gruppen- diskussionen	Materialien
GymnasiumBärnheim/Gym. G8	Unterrichtsvideos (12)/ Gruppendiskussionen (2)	10.&11.	Geschichte	H	Dreißigjähriger Krieg (10.); Vertreter der Aufklärung (10.), Zeitalter der Weltkriege (11.)	1. Arbeitsblatt „Barbara Stollberg-Rilling- er: Westfälischer Friede“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärn- heim – 1. Tag) (Abb. 6.22 und 10.3) 1. Arbeitsblatt „Aufklärung“ von Schü- ler Sam (00:20:05, (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag) (Abb. 6.33 und 10.8) 2. Arbeitsblatt „Zeitstrahl“ (Geschichte 10. Jahrgang – Gymnasium Bärn- heim – 4. Tag) (Abb. 6.34 und 10.9) 8. Arbeitsblatt „Das Zeitalter der Welt- kriege“ (Geschichte 11. Jahrgang – Gymnasium Bärnheim – 4. Tag) (Abb. 6.23 und 10.5)
Herbert- Frahm-Schule/ OG G9	Unterrichtsvi- deos (6)/ Gruppendis- kussion (1)	11.	Deutsch	H	Organon-Modell/ GD Kommunikati- onsmodelle	3. Arbeitsblatt „Grundlegende Funk- tionen von Kommunikation und Sprache“ (Deutsch – Herbert-Frahm- Schule – 3. Tag) (Abb. 6.14 und 10.4)
Woyzeck-Gymnasium/ Gym. G9	Unterrichtsvideos (6)/ Gruppendiskussion (1)	12. (GK)	Ev. Religion	H	AI Gore; Utopien/ GD Religion	1. Arbeitsblatt „Wie kann Zukunft aussehen“ (ev. Religion – Woyzeck- Gymnasium – 1. Tag) (Abb. 5.4, 6.18 und 10.1) 2. Arbeitsblatt „Brauchen Menschen Utopien?“ (ev. Religion – Woyzeck- Gymnasium – 1. Tag) (Abb. 6.19 und 10.2)
Gymnasiale Oberstufen- schule/ OG G9	Unterrichtsvideos (6)/ Gruppendiskussion (1)	12. (LK)	Politik	NRW	Soziologie; Anomie/ GD Durkheim	1. Arbeitsblatt „Exzerpt Gesellschafts- begriff Durkheim“ von Schüler John (00:28:40 – Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstufenschule – 1. Tag) (Abb. 6.28 und 10.6) 3. Arbeitsblatt Textblattsammlung „Giddens Devianz“ (Politik und Wirtschaft – Gymnasiale Oberstu- fenschule – 3. Tag) (Abb. 10.7)

Legende: Gym. = Gymnasium; G8 = achttjähriges Gymnasium; G9 = neunjähriges Gymnasium;
OG = Oberstufengymnasium; Jg. = Jahrgang; BL = Bundesland; H = Hessen; NRW = Nordrhein-Westfalen;
GK = Grundkurs; LK = Leistungskurs; GD = Gruppendiskussion, Abb. = Abbildung; ev. = evangelisch

Die Fähigkeit, aus Fachtexten sachangemessen Informationen zu entnehmen, sie für Argumentationen und Entscheidungen reflexiv zu nutzen, ist gerade angesichts aktueller Befunde zu den Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen sowie den zugleich steigenden Anforderungen des kompetenten Umgangs mit digital generierten Texten für die Sekundarstufe II von besonders großer Relevanz. Zur Fachtextnutzung in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe und dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik liegen aktuell nur sehr wenige Studien vor. Ziel dieser Studie ist es daher, systematisch zu analysieren, welche Fachtexte Jugendlichen im schulischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe zur Verfügung gestellt werden, wie sie mit diesen Fachtexten umgehen und welche Kompetenzen die Jugendlichen mittels dieser Fachtextnutzung aufbauen.



Die Autorin

Melanie Schuster, Dr.in phil., Jahrgang 1984, studierte in Frankfurt am Main, München und Mainz Deutsch und Politik und Wirtschaft (politische Bildung) auf Lehramt an Gymnasien.

Im Anschluss an das Referendariat in Oldenburg arbeitete sie von 2015 bis 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt Lehre an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 2023 ist Melanie Schuster als Studienrätin z.A. an einem Gymnasium in Wiesbaden tätig.

978-3-7815-2656-3



9 783781 526563