



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Schülerorientierung und ihre Umsetzungsproblematik in der Praxis des GW-Unterrichts

Eine grounded theory - basierte Studie zur Erfassung der Relevanz
einer fachdidaktischen Perspektive in der Unterrichtspraxis

Verfasser

Clemens Wieser

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

456 LA Geographie und Wirtschaftskunde (Stzw),
299 LA Philosophie, Pädagogik, Psychologie

Betreuer:

Mag. Dr. Christian Vielhaber

Schülerorientierung und ihre Umsetzungsproblematik in der Praxis des GW-Unterrichts

**Eine grounded-theory-basierte Studie zur Erfassung der Relevanz
einer fachdidaktischen Perspektive in der Unterrichtspraxis**

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Begriff Schülerorientierung auseinander. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung soll einerseits ermittelt werden, wie Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrer/innen das Konzept Schülerorientierung wahrnehmen; andererseits soll ermittelt werden, wie das Konzept fachspezifisch umgesetzt wird. Die empirische Studie orientiert sich methodologisch primär am Grounded-Theory-Ansatz von Anselm Strauss. Dieser Ansatz wurde genutzt, um Phänomene und Handlungsstrategien sichtbar zu machen, die von Lehrer/innen mit schülerorientiertem GW-Unterricht in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus wurde versucht, Prämissen von Lehrer/innen ausfindig zu machen, die zur Entdeckung von Phänomenen und in weiterer Folge zur Entwicklung von Handlungsstrategien führen. Als Datengrundlage hierfür diente eine zweimonatige Feldforschungsarbeit, in deren Rahmen Gespräche mit GW-Lehrer/innen und Beobachtungen ihrer Unterrichtsstunden stattfanden.

Die Analyse des Datenmaterials führte zu zwei wesentlichen Erkenntnissen: Erstens scheint der Begriff Schülerorientierung keinen Beitrag für eine qualitative Weiterentwicklung von GW-Unterricht leisten zu können. Die Tatsache, dass Lehrer/innen den Begriff Schülerorientierung nicht direkt mit spezifischen Phänomenen ihrer Unterrichtspraxis in Verbindung bringen konnten, legt den Schluss nahe, dass das Konzept Schülerorientierung in den Augen von GW-Lehrer/innen keine konkreten Handlungsstrategien für die Gestaltung von Unterricht bereitstellt. Insofern scheint es notwendig, nach alternativen Entwicklungsstrategien zu suchen. Zweitens konnten durch die Analyse der Feldforschungsdaten Phänomene, Handlungsstrategien und Prämissen von Lehrer/innen herausgearbeitet werden. Diese explizierten Phänomene, Handlungsstrategien und Prämissen können als sinnvoller Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von GW-Unterricht verstanden werden, weil sie sowohl von Lehrer/innen als auch von Forscher/innen wahrgenommen und in weiterer Folge diskursiv weiterentwickelt werden können. Sie bilden demnach die Basis für eine gangbare alternative Strategie der Weiterentwicklung von GW-Unterricht.

Inhaltsverzeichnis

1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen	7
1.1 Kontext der Studie	7
Erste Perspektive: Veränderte Lebensbedingungen von Jugendlichen – veränderte Bedürfnisse der Didaktisierung von Unterricht	7
Zweite Perspektive: Die Problemkette von (Aus-)Bildungspraxis bis Unterrichtspraxis – Maßnahmen der Qualitätssicherung von Unterricht	8
Synthese: Die Notwendigkeit der Entwicklung fachdidaktischer Professionalität – Unterrichtsforschung als Beitrag zur Professionalisierung von GW-Lehrer/innen	9
1.2 Persönliches Interesse am Thema	10
1.3 Eckpunkte der Diskussion um Schülerorientierung	11
1.4 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen	12
1.5 Struktur der Arbeit	13
2 Forschungsrelevante Grundlagen und Konzepte	15
2.1 Inhaltliche Grundlagen: Perspektiven von Schülerorientierung	15
2.1.1 Historische Wurzeln des Begriffs Schülerorientierung	17
Schülerorientierung in der Pädagogik der Aufklärung	17
Schülerorientierung in der Reformpädagogik	18
Schülerorientierung in der Schulreformediskussion der 1970er bis heute	18
Perspektiven von Schülerorientierung im Lauf der Geschichte	19
2.1.2 Bildungsphilosophische Anknüpfungspunkte	19
Bildung als Herstellung von Mündigkeit – Mündigkeit als Bedingung für Demokratie	20
Bezüge zwischen Schülerorientierung und Adornos Bildungsphilosophie	21
2.1.3 Lernpsychologische Anknüpfungspunkte	21
Lernen als Konstruktion von Wissen	22
Ansätze eines konstruktivistischen Lernendenmodells	23
Förderung von konzeptionellem Wandel durch lernerrelevante Problemstellungen	25
Bezüge zwischen Schülerorientierung und konstruktivistischer Lernpsychologie	26
2.1.4 Didaktische Anknüpfungspunkte	27
Versuche einer didaktischen Charakterisierung des Begriffs Schülerorientierung	28
Didaktik als Theorie der Praxis	28
Darstellung didaktischer Prozesse in realitätsnahen Schemata	29
Konsequenzen des Pyramiden-Modells für didaktisches Handeln	31
Bezüge zwischen Schülerorientierung und dem Vermittlungsproblem der Didaktik	32
2.1.5 Fachdidaktische Anknüpfungspunkte	34
Schülerorientierung als auf den GW-Unterricht angewandte subjektiv-konstruktivistische Didaktik	34
Schülerorientierung als Geographie des eigenen Lebens	35
Schülerorientierung in Form von narrativer Geographie	39
2.1.6 Zwischenfazit: Schülerorientierung als Multi-Disziplinen-Konzept?	40
2.2 Methodologische Grundlagen: Evaluationsforschung und empirische Sozialforschung	42
2.2.1 Kontext und methodische Einschränkungen der Studie	43
2.2.2 Positionierung der Studie im Rahmen der Evaluationsforschung	44
Ablauf einer Evaluationsstudie	44
Unterscheidungsmerkmale von Evaluationsstudien	45
2.2.3 Grundlegende Ausgangspunkte der qualitativen Forschung	46
Der hermeneutische Zirkel als Grundprinzip qualitativer Deutungsmethoden	47
„Verstehen“ als Ziel qualitativer Forschung	48
Handlung als Forschungsgegenstand – Aktionsforschung als Forschungsansatz	49
Abduktion als Instrument der Wissensproduktion	52
Grounded Theory als Auswertungsstrategie und Methode der Theoriebildung	54

3 Vorbereitung und Durchführung der Studie.....	61
3.1 Forschungsdesign und methodische Konkretisierung	61
3.1.1 Gespräche mit Lehrer/innen zur Dokumentation von konzeptionellem und pragmatischem Verständnis von Schülerorientierung.....	62
Bezug zu den Forschungsfragen der Studie.....	62
Das episodische Interview als Gesprächsform	62
Leitfaden für die Gespräche mit Lehrer/innen	64
3.1.2 Direkte Prozessbeobachtungen zur Dokumentation schülerorientierten Handelns....	67
Bezug zu den Forschungsfragen der Studie.....	67
Vorbereitung der Beobachtungen.....	67
Festhalten der Beobachtungen.....	69
3.1.3 Stichprobe und empirische Gütekriterien	71
3.2 Durchführung – Schritte zum und im Forschungsfeld.....	72
Herstellen von Kontakt zu Lehrer/innen.....	72
Zeitbudget für die jeweilige Forschungspartner/in	73
Datenanalyse während der Phase der Feldforschung.....	73
Adaptieren der Feldforschungsarbeit während der Feldforschung	74
Adaptieren des verfügbaren Equipments	75
4 Ergebnisse der Studie.....	77
4.1 Unschärfe des Begriffs Schülerorientierung	77
Fehlender Bezug zwischen Begriff und Phänomen	77
Das Reifikations-Problem des Begriffs Schülerorientierung	78
4.2 Auswertungsschritte für das Identifizieren von Phänomenen im GW-Unterricht.....	79
4.3 Phänomene im GW-Unterricht.....	81
4.3.1 Begünstigen von Informationsverarbeitung.....	81
Prozess der Informationsverarbeitung	82
Prämissen für Strategien der Begünstigung von Informationsverarbeitung.....	84
Handlungsstrategien zur Begünstigung von Informationsverarbeitung.....	85
Zwischenfazit.....	94
4.3.2 Arbeit am Erkenntnisobjekt.....	94
Möglichkeiten der Arbeit am Erkenntnisobjekt	95
Erlebendes Lernen als Handlungsstrategie für Arbeiten an Erkenntnisobjekten	96
Zwischenfazit.....	101
4.3.3 Gestalten der Arbeitsbeziehung.....	102
Prämissen für das Gestalten der Arbeitsbeziehung.....	103
Handlungsstrategien für die Gestaltung des Verhaltens der Lehrer/in	104
Handlungsstrategien für die Gestaltung der Arbeit in der Gruppe.....	105
Zwischenfazit.....	121
5 Resümee: Entwicklungsstrategien für demokratischen, erkenntnisproduktiven und mündig machenden GW-Unterricht.....	123
Konstruktivismus als Ansatzpunkt weiterer Überlegungen	123
Aktionsforschung als Ansatzpunkt für kooperative Entwicklung von Unterricht	124
Indizien für fruchtbare Forschungsbereiche	124
6 Literatur	125
7 Anhang	131
Abbildungsverzeichnis.....	131
Tabellenverzeichnis.....	131
Übersichtsverzeichnis	131
Motivationsbrief an Lehrer/innen und Schulleiter/innen.....	132
Liste der Gespräche und begleiteten GW-Stunden	133

1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

1.1 Kontext der Studie

Um den Kontext zu illustrieren, in dem diese Arbeit zu verorten ist, sollen zum Einstieg zwei Perspektiven eröffnet werden. Die erste Perspektive versucht, den Lebenskontext von Schüler/innen abzubilden. Die zweite Perspektive wirft einen Blick auf Praxis und Ausbildung von Lehrer/innen und versucht dort sichtbare Probleme festzuhalten. Aus einer Synthese von beiden Perspektiven ergibt sich der Fokus dieser Diplomarbeit: Einen Baustein für die Professionalisierung von Lehrer/innen im Bereich schülerorientierten Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts zu entwickeln. Durch das verstehende Nachvollziehen von schülerorientierter Unterrichtspraxis im Fach Geographie und Wirtschaftskunde¹ kann ein Angebot für die innovative Entwicklung von Praxis und Theorie unterbreitet werden, das ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen der an Bildungsarbeit beteiligten Menschen (Schüler/innen, Lehrer/innen und Forscher/innen) entwickelt wurde.

Erste Perspektive: Veränderte Lebensbedingungen von Jugendlichen – veränderte Bedürfnisse der Didaktisierung von Unterricht

Der deutsche Didaktiker DAUM (2006) kontrastiert das heutige Leben von Jugendlichen mit dem Leben ihrer Großeltern- und Eltern-Generation. Für letztere war es in ihrer Jugend von zentraler Bedeutung, sicheren Halt in der Gemeinschaft (etwa der Familie oder der Kirche) zu erlangen – individuelles Leben war allerdings kaum zu verwirklichen. Leben damals ist in erster Linie als ein Grundbedürfnis sichernden Überleben zu verstehen. In der Gegenwart zeichnet sich ein gänzlich anderes Bild des Lebens von Individuen. „Die Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben haben – gemessen an den spärlichen Möglichkeiten der Großeltern- und Elterngeneration – unterdessen rapide zugenommen. (...) Es naht das Ende tradierter Selbstverständlichkeiten, die sich inzwischen überall neu rechtfertigen müssen“ (EBD. 2006, 2). Für Jugendliche bedeutet ein eigenes Leben zu führen: Eigenes Geld, eigenes Zimmer, eigenen Fernseher und eigene Zeit zu haben. In Studien der Freizeitforschung zeichnet sich ab, dass das Leben, wie jede/r von uns es führt, immer mehr als individuelles Ereignis wahrgenommen wird. Diese Entwicklung verheißt allerdings nicht nur Gutes: Die Möglichkeit, ein eigenes Leben zu führen, kann sich auch zu einem sozialen Zwang entwickeln. „Diese Ambivalenz des eigenen Lebens kommt in einer hochdifferenzierten Gesellschaft in dem Maße auf, wie die Gesellschaft in immer mehr Funktionsbereiche zerfällt, in die das Individuum nur als ein Teil eingebunden ist und die als Ganzes nicht mehr überschaubar sind. (...) Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen bewährte Institutionen wie Familie, Kirche oder Verein bei aufziehenden Krisen hilfreich zur Seite standen (...), sieht sich jetzt der oder die Einzelne genötigt, aktiv zu werden, etwas zu tun, Ideen zu entwickeln, kreativ zu sein, schneller zu sein und sich gegen die Konkurrenz zu behaupten“ (EBD. 2006, 2). Die (zumindest was soziale Mobilität betrifft) früher geregelte und kalkulierbare Biographie ist zu einer wählbaren und risikobeladenen Biographie geworden. Eine geographiedidaktische Perspektive, die veränderte Lebensbedingungen berücksichtigt,

¹ In Folge wird Geographie und Wirtschaftskunde mit GW abgekürzt.

wurde von Daum entwickelt (eine kurze Übersicht dazu bietet der Abschnitt „Schülerorientierung als Geographie des eigenen Lebens“ in Kap. 2.1.5). Eine didaktische Berücksichtigung der von Daum beschriebenen veränderten Lebensbedingungen würde im Idealfall darin resultieren, dass Schüler/innen ihrem Unterricht Relevanz zugestehen können und entsprechend Interesse an gemeinsamer Arbeit entstehen kann.

Aktuelle Studien sprechen allerdings dagegen, dass derartige Überlegungen Berücksichtigung finden: „56% aller Schüler empfinden ihren Unterricht als langweilig und uninteressant“, so das Ergebnis der „ersten repräsentativen Schülerumfrage“ in Deutschland, der „Dortmunder Studie“ (KANDERS et al. 1996, zit. n. SCHMIDT-WULFFEN 1999b, 257). „Langeweile tritt besonders leicht ein, wenn Schülern ein Inhalt ‚übergestülpt‘ wird, dessen Sinn sie nicht nachvollziehen können und wenn ihre eigenen Lerninteressen nicht erfragt und einbezogen werden. ‚Lernen‘ ist kein Lernen, wenn sie nicht erkennen können, welche Bedeutung für sie hat, was sie lernen sollen. Dafür bedarf es des Gesprächs zwischen allen am Unterricht Beteiligten – doch dieses findet viel zu selten statt, so die Klage von 74% der befragten Schüler“ (EBD. 1999b, 257). Studien aus Österreich bestätigen, dass eine Didaktisierung von Unterricht, die gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt, ebenso wenig existiert wie in Deutschland. Eine Studie des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung berichtet über die Kernergebnisse ihrer Studie: „Der Großteil der Eltern versucht nicht nur durch gemeinsames Lernen u.ä. die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu optimieren, sondern bemüht sich, ihre Kinder während der Schulzeit auch motivational zu begleiten und sie – auch bei mitunter auftretender Schulunlust und eventueller Schulangst – zum Schulbesuch und zu schulischen Leistungen zu motivieren. Diese Motivationsarbeit scheint auch notwendig, bedenkt man, dass immerhin 30% der 2005 befragten Kinder und Jugendlichen sehr ungern oder zumindest ungern zur Schule gehen“ (KRÄNZL-NAGL/BEHAM 2007, 11).

Zweite Perspektive: Die Problemkette von (Aus-)Bildungspraxis bis Unterrichtspraxis – Maßnahmen der Qualitätssicherung von Unterricht

An der mangelnden Qualität der (Aus-)Bildung von Lehrer/innen wird bereits seit ungeahnt langer Zeit² Kritik geübt. Erstens wird das unzureichende Ausmaß der professionalisierenden (sprich: fachdidaktischen und anwendungsorientierten schulpädagogischen) Segmente des Studiums kritisiert. Zweitens (und aus dem ersten

² Kritik wird dabei sowohl seit ungeahnt langer Zeit als auch mit ungeahnt ähnlichen Argumenten geäußert. So kritisierte etwa HEITGER (1969, 127-128): „Die Misere der gegenwärtigen Gymnasiallehrerbildung liegt vor allem darin, daß fachliches Studium, wissenschaftliche pädagogische Berufsvorbildung und nachfolgende Berufspraxis in völlig unzureichender Weise miteinander verbunden sind. Im bestehenden Ausbildungsmodus beschäftigt sich der Kandidat des Lehramtes mit zwei freigewählten Fächern, die er in fachwissenschaftlicher Manier studiert, – wobei das Attribut des Wissenschaftlichen häufig auf die extensive Kenntnis des Stoffgebietes beschränkt bleibt und eine wissenschaftstheoretische Reflexion des Faches in seiner pädagogischen und gesellschaftlichen Bezogenheit nicht geleistet wird. Weitgehend ausgeklammert bleibt in diesem Studium eine angemessene Bemühung um die Probleme von Unterricht und Erziehung, um gerade jene Bereiche, die das spätere Aktionsfeld des Lehramtskandidaten ausmachen.“ Klingen die Kritikpunkte vertraut? Umso schlimmer – Heitger bezieht sich auf das Lehramtsstudium nach den gesetzlichen Bestimmungen von 1937. Die Kritik bezieht sich also auf eine Struktur der Lehrer/innen-Bildung, die vor mehr als 70 Jahren aktuell war.

Punkt ableitbar) erhalten Lehramts-Student/innen nicht ausreichend Chancen, als innovativ einschätzbare didaktische Methoden nachzuvollziehen, einzuüben und zu reflektieren. Drittens (wiederum aus den ersten beiden Punkten folgend) bedingen die Defizite der universitären Lehrer/innen-Bildung Probleme in der Unterrichtspraxis von Lehrer/innen. Viertens wird folgender Schluss gezogen: Im Zuge des Studiums können Professionsethos und unterrichtsbezogene Methoden- und Handlungskompetenz nur unzureichend erworben werden. Gleichzeitig ist die Phase des Berufseinstiegs für die weitere Praxis prägend. Werden entsprechend dieser Prämissen gleich zu Beginn der Unterrichtstätigkeit Erfahrungen gesammelt, liegt der Schluss nahe, dass die an der Universität gesammelten Erfahrungen in Frage gestellt werden und konservative Verhaltens- und Handlungsmuster wie Autoritarismus und Lehrerzentrismus sich verfestigen. Die hier illustrierte Verkettung ist sowohl schulpädagogisch als auch fachdidaktisch umfassend dokumentiert – die hier gegebene Übersicht orientiert an der geographiespezifisch akzentuierten Dokumentation von PICHLER (1998).

Eines jener didaktischen Prinzipien, die von mehreren Disziplinen als innovativ eingeschätzt wird, kursiert unter dem Begriff „schülerorientierter Unterricht“. Das Urteil von Evaluationen, die sich mit Schülerorientierung im GW-Unterricht beschäftigen, fällt der obigen Darstellung entsprechend vernichtend aus. So schrieb z.B. der Innsbrucker GW-Didaktiker ERHARD (2003, 28) in einem Evaluationsbericht über das Unterrichtspraktikum in GW: „Es besteht eine Reihe von Begrifflichkeiten für die Unterrichtsprinzipien wie schülerorientierter Unterricht oder schülerzentrierter Unterricht. In jedem Fall geht es um die Orientierung des Unterrichts eher an den Interessen der SchülerInnen als an den Zielvorgaben der Lehrenden. (...) Kaum eine der beobachteten Unterrichtsstunden war in diesem Sinne schülerzentriert.“ Einen Grund für diesen Besorgnis erregenden Zustand vermutet er in der nicht verfügbaren Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit schülerorientiertem Lernen zu sammeln. In solchen Erfahrungen würde unter Supervision das professionelle Erarbeiten und Einüben von schülerorientiertem Unterricht möglich. Die dazu notwendige Verschränkung von Fachdidaktik und Schulpraxis ist allerdings an kaum einem Ausbildungsstandort gegeben. „Dieser beklagenswerte Zustand führt dazu, dass der Versuch, die Unterrichtspraxis weitgehend an den Idealvorstellungen der Theorie zu orientieren, häufig, wenn nicht meistens scheitert. Für das Experimentieren an einem ‚anderen‘ Unterricht fehlen schlichtweg Erfahrungen während des Schulpraktikums, die Zeit oder der Mut“ (EBD. 2003, 33).

Synthese: Die Notwendigkeit der Entwicklung fachdidaktischer Professionalität – Unterrichtsforschung als Beitrag zur Professionalisierung von GW-Lehrer/innen

Aus den vorangegangenen Überlegungen lässt sich ableiten: Es ist notwendig, Lehrer/innen Mut zu machen, um ein Experimentieren mit innovativen Unterrichtsmethoden anzuregen. Wie kann man Lehrer/innen also Mut machen? Ein erster Schritt wäre es, ihr Verständnis, ihre Praxis und ihre Probleme bezüglich schülerorientiertem GW-Unterricht zu erheben. Dieser Schritt soll im Rahmen der hier vorliegenden Diplomarbeit vollzogen werden. In Folge einer hermeneutisch orientierten Erhebung sollen konzeptionelles Verständnis, pragmatisches Verständnis und Handlungen von GW-Lehrer/innen in Bezug auf schülerorientierten Unterricht rekonstruiert werden. Auf diese Weise soll nachvollziehbar werden, wie Lehrer/innen

handeln und welche Rationalität hinter ihren Handlungen steht. Aus dem Verstehen der Praxis wird es möglich, Strategien der Entwicklung von GW-Unterricht anzudenken, die einerseits von der Praxis der GW-Lehrer/innen ausgehen, andererseits aber auch auf theoretische Überlegungen der Fachdidaktik Rücksicht nehmen.

1.2 Persönliches Interesse am Thema

Mein primärer Antrieb ein Lehramtsstudium zu beginnen war der (zugegeben romantische) Wunsch, die Welt zu einem lebenswerteren Ort zu machen. Nach reiflicher Überlegung kam ich zu dem Schluss, dass ein derart angelegter Gedanke praktisch am besten in einem Beruf angelegt ist, in dem gesellschaftlich relevante Fragen mit möglichst unvoreingenommenen Menschen diskutiert, bearbeitet und reflektiert werden können. Es lag für mich also nahe, ein Lehramtsstudium mit einer sozialwissenschaftlichen Fächerkombination zu beginnen. Ein weiterer Antrieb war eine Überzeugung, die ich aus meiner eigenen Schulzeit mitgenommen hatte: Lernen in Schule muss besser werden – für die einzelne Schüler/in interessanter, zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen partnerschaftlicher. Diese Überlegungen fließen – so sollte ich später erkennen – im Begriff Schülerorientierung zusammen. Im Rahmen meines Studiums wurde Schülerorientierung immer wieder thematisiert, das erste Mal im Rahmen des fachdidaktischen Proseminars von Maria Hofmann-Schneller als Grundposition aktueller Fachdidaktik, ein weiteres Mal in den Übungen zur Unterrichtsplanung bei Christian Vielhaber; ein wenig versteckter (weil nur implizit angesprochen) in einer Reihe weiterer Lehrveranstaltungen. Retrospektiv kann ich sagen, dass ich wohl von jener Eigenschaft fasziniert war, die von Adorno in seiner Theorie der Halbbildung als „Naivetät“ bezeichnet wurde: dem Blick von Lernenden, der sachlich neugierig und erfahrungsoffenen auf Phänomene zielt und noch entkoppelt von sozialisierten Operationen mit unreflektiert übernommenen und kognitiv sedimentierten Bearbeitungsformeln ist (vgl. ADORNO 2006, 29).

Ganz reibungslos war meine Beschäftigung mit Schülerorientierung natürlich nicht: Immer wieder konnte ich Probleme mit diesem Begriff orten – ein mit derart vielfältigen Bedeutungen versehener Begriff war für mich nicht einfach zu handhaben. Bei meinen ersten Versuchen, den Begriff „griffig“ zu machen, löste sich Schülerorientierung für mich zwischen den vielfältigen Bedeutungs- und Bezugsebenen auf. Insbesondere bei den Umsetzungsversuchen während meiner ersten Schulauftritte kam ich gehörig ins Grübeln: Ich wollte mich partout nicht auf krude soziale und fachliche Autorität zurückziehen und hatte gerade deshalb enorm damit zu kämpfen, auf die Interessen meiner Schüler/innen einzugehen – ich wusste schlicht nicht, wie ich das schaffen sollte. Ganz verständlich war mir das im ersten Moment nicht – schließlich konnte ich die bildungsphilosophischen Formeln (kokett auch „Legitimationslyrik“ genannt) zur Schülerorientierung von sachlicher Seite durchaus nachvollziehen und hatte sie, soweit man das überhaupt sagen kann, auch verstanden. Erst gegen Ende meines Studiums hatte ich das Glück, einen Schritt weiter zu kommen. Die Erkenntnis war: Ohne dass ich es mir eingestehen wollte, war mein konzeptionelles und operatives Wissen über Schülerorientierung unzureichend. Durch einen glücklichen Zufall konnte ich im Sommersemester 2007 mit dem Hannoveraner Geographiedidaktiker Wulf Schmidt-Wulffen zusammenarbeiten, der in Wien eine Gastprofessur angetreten hatte. Dabei wurden mir einige erhellende Denkmomente beschert. Ich kam zu einer Einsicht,

die von meinem Arbeitspartner gekonnt auf den Punkt gebracht wurde: „Wenn Schüler selbstständig arbeiten sollen, erscheint es wenig erfolgversprechend, sie unvorbereitet ‚ins kalte Wasser zu werfen‘. Sie benötigen zumindest am Anfang viele Hilfen und Anleitungen, um Selbstsicherheit und Selbstvertrauen zu gewinnen“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999a, 17). Nun, dasselbe gilt auch für einen angehenden Lehrer wie mich, der durch den Wunsch schülerorientiert zu arbeiten ins kalte Wasser gefallen ist. Ohne Wissen um Bedingungen der Verwirklichung bleibt auch die beste Idee dazu verdammt, im kalten Wasser wie ein Stein unterzugehen. Nichtsdestoweniger wusste schon Adorno: „Philosophie, die einmal überholt schien, erhält sich am Leben, weil der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt ward. Das summarische Urteil, sie habe die Welt bloß interpretiert, sei durch Resignation vor der Realität verkrüppelt auch in sich, wird zum Defaitismus der Vernunft, nachdem die Veränderung der Welt mißlang“ (ADORNO 2003, 15). Es scheint evident, dass der Verwirklichungs Augenblick der Idee Schülerorientierung weitgehend versäumt wurde – zumindest war das in meinem bisherigen Schulauftritt als Lehrer zu weitgehend der Fall, als dass ich die Augen davor verschließen könnte. Nichtsdestoweniger soll mein vernunftorientierter Zugang nicht in Defaitismus enden. So möchte auch ich mein Scherflein dazu beitragen, die Idee der Schülerorientierung zum Schwimmen zu bringen – durch eine Aufarbeitung des Komplexes Schülerorientierung, nicht nur auf abstrakter Ebene, sondern insbesondere mit Blick auf seine Umsetzungschancen und -probleme.

1.3 Eckpunkte der Diskussion um Schülerorientierung

Der Begriff Schülerorientierung ist in der pädagogischen, didaktischen und fachdidaktischen Literatur bereits einige Zeit in Diskussion und Verwendung. Er wurde als eine der zentralen Grundpositionen aufgefasst, von denen ausgehend Unterricht zu gestalten ist. Diese normative Setzung wurde beinahe von allen schulpraxis-relevanten Perspektiven untermauert:

- In der GW-Didaktik interessiert vor allem die Umsetzung: „Es geht um bewusst wahrgenommene Schülerorientierung, d.h., der Lernprozess soll nicht nur von den lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der jungen Menschen seinen Ausgang nehmen, sondern vor allem klar machen, wann, wo, in welcher Form und in welchem Kontext der junge Mensch betroffen, also Person im (Welt-) Geschehen ist. Ein Lernprozess, der schülerorientiert ist, muss Schüler/innen im Verlauf eines Lernprozesses nahe bringen, was der Lerninhalt mit ihnen, ihrem künftigen Leben und ihrer Lebensplanung zu tun hat“ (VIELHABER 2002a, 15).
- Auch von Seiten der allgemeinen Didaktik werden Forderungen nach schülerorientiertem Unterricht erhoben: „Schülerorientierte Didaktik fordert, ein Unterrichtskonzept zu verwirklichen, in dem die subjektiven und objektiven Interessen der Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden“ (MEYER 1988, 216).
- In der Schulpädagogik wird Schülerorientierung ebenso als zentraler Begriff gehandelt: „Erkenntnisse und Einsichten (...) fordern dazu heraus, den Lehrplan weder ohne den Schüler, noch lediglich unter Bezug auf ein zurechtgestutztes Phantombild ‚Schüler‘ zu erstellen. Sie nötigen uns, ihn unter Berücksichtigung der Bedingungen und Gegebenheiten des Schülers (...) zu modellieren. Denn nur ein solcher Lehrplan kann eine tragfähige Brücke zwischen Schüler und Welt sein“ (ASELMEIER 1996, 12-13).

- Folgt man der lernpsychologischen Überlegung, dass *Lernprozesse notwendigerweise von Lernenden vollzogen* werden müssen und Erkenntnis nicht erzwungen werden kann, bleibt Lehrer/innen keine Wahl: Sie müssen sich im Bemühen um Erkenntnisgewinn ihrer Schüler/innen mit deren Bedürfnissen und Interessen auseinandersetzen. Das wird auch von Neurowissenschaftler/innen bestätigt: „Vermitteln kann man eine Mietwohnung oder vielleicht sogar eine Heirat. ‚Stoff‘ jedenfalls kann man nicht vermitteln! Ebenso wenig wie Hunger. Hunger produziert sich selbst, und Lernen produziert sich auch selbst. (...) Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung – vielleicht sogar von Werten – völlig an der Realität vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! Wer hat uns denn das Laufen oder das Sprechen vermittelt? – Niemand als wir selbst!“ (SPITZER 2007, 417).³

Unterricht, der ohne Rücksicht auf Schüler/innen geplant wird, scheint in Folge dieser Aussagen nicht mehr haltbar. Gleichzeitig wird der Schülerorientierung selbst von ihren Befürworter/innen unzureichende lerntheoretische Fundierung (z.B. MEYER 1993, 203-204) bzw. inhaltliche Unschärfe (z.B. JANK/MEYER 2006, 310; SCHMIDT-WULFFEN 2008, 10) attestiert, die es zu lösen gilt. Durch diese Unschärfe wird die Handhabung des Begriffs erschwert, ebenso wie die Umsetzung dessen, was er bezeichnet. In Folge scheint es notwendig, eine Präzisierung zu schaffen, um schülerorientierten Unterricht effizient zu gestalten. Gleichzeitig sind ambitionierte Lehrer/innen bereits am Werk und setzen Schülerorientierung nach bestem Bemühen um. Ohne einen Blick auf ihre Arbeit kann keine Erhebung von Problemen in der Praxis stattfinden – und damit keine Effizienzsteigerung. Aus diesem Grund müssen bei Überlegungen zur Optimierung der Verwirklichung von Schülerorientierung aktuelle Praktiken mit eingeschlossen werden.

Die vorliegende Arbeit versucht, auf diese Forderungen einzugehen. Damit bewegt sie sich im Spannungsfeld von Nutzungsmöglichkeiten und Nutzungsrealität von Schülerorientierung. Ziel ist es, die oft kritisierte Kluft zwischen Praxis und Theorie zu verringern und eine Konvergenz herbeizuführen, die von beiden Seiten als wünschenswert angesehen werden muss, wenn konsistente Begründung von Lehrhandlungen als Desideratum festgehalten wird.

1.4 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Das Forschungsvorhaben hat wie bereits angedeutet zum Ziel, den lern-lehr-theoretischen (also didaktischen) Anspruch des „Prinzips Schülerorientierung“ zu überprüfen. Der Überblick in Kapitel 1.3 weist bereits auf einige Rahmenbedingungen hin, an denen sich die Arbeit orientiert. Informationen zu Praktiken der Schülerorientierung im GW-Unterricht sollen systematisch gewonnen werden. Die so gewonnenen Informationen sollen Auffassungen von Lehrer/innen, ihre Umsetzungsstrategien und ihre Probleme umfassen. Hinter diesem Forschungsvorhaben steht folgende Strategie: Es besteht Unklarheit darüber, wie Schülerorientierung in der

³ Eine derart radikal-konstruktivistische Position muss aus Perspektive des sozialen Konstruktivismus (vgl. BERGER/LUCKMANN 2004; GERGEN 2002) ergänzt werden, denn auch wenn Wissen nur individuell konstruiert werden kann, ist Wissenstransfer faktisch möglich und wird über Wahrnehmung geleistet. Wäre dem nicht so, würde Schule zu einer obsoleten Institution. Es tut allerdings gut, Extrempositionen auszuleuchten, um Kritik an gewohnten Positionen deutlich zu machen.

Schulpraxis umgesetzt wird. Nachdem die Soll-Parameter von Schülerorientierung breit diskutiert und bildungsphilosophisch untermauert wurden (vgl. Kap. 2.1), stellt sich die Frage, in welcher Qualität Schülerorientierung umgesetzt wird, ob und wie die konzeptionell bereits erarbeiteten Soll-Parameter erfüllt werden. Diese Fragen stehen in Einklang mit grundlegenden Zielbestimmungen von Evaluation, wie sie etwa von der amerikanischen Bildungswissenschaftlerin Donna M. Mertens festgehalten werden: „Evaluation is the systematic investigation of the merit or worth of an object (program) for the purpose of reducing uncertainty in decision making“ (MERTENS 1998, zit. n. MERTENS 2004, 45). Ziel ist es also, durch methodisch abgesicherte Evaluation den Wert des „Programms Schülerorientierung“, der theoretisch bereits konsistent formuliert wurde, in der Praxis zu prüfen, Umsetzungsdefizite auszuweisen und Lösungsstrategien für diese Defizite zu entwickeln. Welche zentralen Forschungsfragen können nun durch das Vorhaben leiten, die Praxis von schülerorientiertem Unterricht im Fach Geographie und Wirtschaftskunde zu evaluieren? Im Licht der getätigten Überlegungen stellen sich folgende Fragen, die in drei Ebenen gruppiert werden können:

- *Konzeptionelles Verständnis von Schülerorientierung:* Wie wird Schülerorientierung aktuell diskutiert? In welche begrifflichen Dimensionen lässt sich Schülerorientierung auflösen, um operativen und analytischen Mehrwert zu erzielen? Welches konzeptionelle Verständnis von Schülerorientierung haben Lehrer/innen?
- *Pragmatisches Verständnis von Schülerorientierung:* Wie kann Schülerorientierung operationalisiert für die praktische Planungs- und Umsetzungsarbeit von Unterricht gedacht bzw. genutzt werden? Wie operationalisieren Lehrer/innen ihre Überlegungen von Schülerorientierung für ihre Praxis?
- *Praktische Umsetzung von Schülerorientierung:* Wie setzen Lehrer/innen Schülerorientierung in ihrer Unterrichts-Praxis um? Welche Probleme treten in dieser Praxis auf? Welche Möglichkeiten der Optimierung der Praxis können vorgeschlagen werden?

1.5 Struktur der Arbeit

Um Antworten auf die eben genannten Fragen zu geben, sind drei grobe Arbeitsschritte notwendig. Im ersten Schritt müssen Grundlagen und Konzepte, die für die Beforschung des Prinzips Schülerorientierung notwendig sind, aufgearbeitet werden. Diese Aufarbeitung muss sowohl Grundlagen der Schülerorientierung als auch Grundlagen der qualitativen bildungswissenschaftlichen Forschung umfassen. Im zweiten Schritt kann die Erhebung der Praxis von Schülerorientierung im GW-Unterricht angenähert werden, indem methodische Vorüberlegungen aus dem Grundlagen-Kapitel auf den Forschungsbereich Klasse/Lehrer(in)/Schüler(in) und Schülerorientierung übertragen werden. Im dritten Schritt gilt es, die Durchführung zu dokumentieren und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu präsentieren. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in Folge in eine Darstellung der Entwicklungsperspektiven von Schülerorientierung.

Kapitel 2 gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil wird versucht, eine konzise Darstellung von Schülerorientierung aus unterschiedlichen Disziplinen zu bieten. Nachdem der Begriff Schülerorientierung aus Perspektive von Bildungsphilosophie, Lernpsychologie, Schulpädagogik und GW-Didaktik beleuchtet wurde, wird versucht die unterschiedlichen Perspektiven in einem Zwischenfazit zusammenzuführen. Im zweiten Teil werden Forschungsmethoden der bildungswissenschaftlichen Forschung diskutiert und eine begründete Auswahl für die Grundlagen des Forschungsdesigns getroffen.

Der erste Teil von Kapitel 3 ist dem Entwurf eines dem Forschungsgegenstand angemessenen Forschungsdesigns gewidmet. Die methodologischen Überlegungen aus Kapitel 2.2 bilden hierbei die Basis für die konkrete Gestaltung der Feldforschungsmethoden. Im zweiten Teil des Kapitels wird die Durchführung der Forschungsarbeit dokumentiert. Dieser dokumentarische Abschnitt dient dazu, das idealtypische Forschungsdesign mit tatsächlichen Begebenheiten der Feldforschung zu kontrastieren.

In Kapitel 4 werden Ergebnisse der Studie dargestellt. Das Kapitel beginnt mit einer Analyse des Begriffs Schülerorientierung aus Sicht der Unterrichtspraxis. In Folge der fehlenden Verbindung des Begriffs Schülerorientierung mit Phänomenen der Unterrichtspraxis und Handlungsstrategien von Lehrer/innen wird der (offenbar überwiegend als Sammelbecken für eine Vielzahl von Ideen zu neuer Lernkultur genutzte) Begriff als wenig nützlich für Unterrichtsplanung und -gestaltung beurteilt. Im Anschluss werden Phänomene vorgestellt, die Lehrer/innen in ihrem Bemühen um das Herstellen einer neuen Lernkultur wahrnehmen. Prämissen, die Lehrer/innen zur Wahrnehmung von Phänomenen führen werden in Folge ebenso vorgestellt wie Handlungsstrategien von Lehrer/innen, die darauf abzielen eine neue Lernkultur zu etablieren.

Kapitel 5 schließt die Arbeit mit einem Resümee und versucht, weiterführende Entwicklungsstrategien für demokratischen, erkenntnisproduktiven und mündig machenden GW-Unterricht aufzuzeigen.

2 Forschungsrelevante Grundlagen und Konzepte

Für die Evaluation der Praxis von Schülerorientierung sind vorab zwei grundlegende Bereiche zu beleuchten:

- Erstens ist darzulegen, mit welchen Bedeutungen der Begriff Schülerorientierung versehen wird. Durch ein möglichst eindeutiges Korrespondieren von Begriff und Bedeutung kann gewährleistet werden, dass der Begriff eine Auseinandersetzung zwischen Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen unterstützt und für die Schulpraxis und ihre Weiterentwicklung fruchtbar ist. Überlegungen dazu folgen in Kapitel 2.1.
- Zweitens ist das methodische Vorgehen im Forschungsvorhaben zu klären und die Systematik transparent zu machen, der die Forschungsarbeit folgt. Diesbezügliche Gedanken sind in Kapitel 2.2 nachzulesen.

2.1 Inhaltliche Grundlagen: Perspektiven von Schülerorientierung

Welche Bedeutung hat der Begriff Schülerorientierung? Wörtlich genommen bedeutet er: Orientierung an der Schüler/in. „Schülerorientierung des Unterrichts heißt zunächst in seiner wörtlichen Bedeutung, das gesamte unterrichtliche Lehren und Lernen, also Zielauswahl, Inhaltsbestimmung und Methodengestaltung des Unterrichts am Schüler auszurichten“ (SCHRÖDER 2001, 310). In Folge werden Leitlinien für den Umgang mit Schüler/innen formuliert: So sollen Schüler/innen „kennengelernt werden soweit dies möglich ist“; den Schüler/innen „vorurteilsfrei und offen“ begegnet werden; mit den Schüler/innen „natürlich umgegangen“ werden, wobei „die erforderliche Distanz zu wahren ist“; den Schüler/innen „Verständnis entgegengebracht“ werden, ohne dabei zu vergessen „ihnen die Grenzen aufzuzeigen“ (vgl. EBD. 2001, 311). Diese Definition samt Leitlinien reicht jedoch nicht aus, um pädagogische Handlungen zu legitimieren. Neben den Ebenen des „Sollens“, also der Handlungsanweisung, wie etwas zu tun ist, müssen für eine Legitimation von Unterricht auch theoretisch abgesicherte Gründe, warum schülerorientiert unterrichtet werden soll, gegeben werden. Ohne solche Gründe bleibt Schülerorientierung ein diffuser Handlungsvorschlag.

Ein grundlegendes Problem, auf das die eben gegebene Definition schon hindeutet, muss allerdings im Vorfeld praxisorientierter Forschungsarbeit aufgearbeitet werden: „Schülerorientierter Unterricht lässt sich so wenig wie Offener Unterricht eindeutig definieren. Dafür sind seine Konturen ebenso vielfältig wie diffus“ (SCHMIDT-WULFFEN 2008, 10). Um in der überreichlich verfügbaren Literatur zu Schülerorientierung einen roten Faden zu finden, macht es Sinn, aktuelle Positionen zu sichten. SCHMIDT-WULFFEN (2008, 10-12) hat eine Reihe solcher Positionen gesammelt, um eine Orientierungsmöglichkeit zu bieten. Bei einem Blick auf die Zusammenstellung fällt auf, dass einige von den gesammelten Positionen auf gemeinsame Bezugspunkte verweisen, etwa zu Ausgangspunkten von Lernprozessen, zur Vorstellung von Schüler/innen als Subjekten, zur Planung und Steuerung von Lernprozessen und zum Kontext, in dem Schülerorientierung zu verstehen ist. Die folgende Übersicht stellt die von Schmidt-Wulffen gesammelten Positionen geordnet nach gemeinsamen Bezugspunkten dar.

Ausgangspunkt von Lernen Schülerorientierung heißt, Lernprozesse „an der Alltagswirklichkeit, den Erfahrungen, Handlungsmustern, Bedürfnissen und Problemen der Lernenden an(zu) setzen“, es heißt auch das „Anknüpfen an den Interessen, der Lebenswelt und den Lernbedingungen der Schüler“ (Engelhard/Hemmer 1989, S. 27, 29). „Ausgangspunkt der Entscheidung für Themen, Methoden und Medien sind der Erfahrungs- und Interessenhorizont der Schülerinnen und Schüler“ (Richtlinien/ Bildungsstandards BW, WZG, S. 3/17 bzw. S. 121). Unterricht soll an den Kenntnissen und Vorstellungen der Schüler anknüpfen. Interessenschwerpunkte gilt es vor der Unterrichtseinheit durch Befragungen zu ermitteln (Eschenhagen u.a. 1993, S. 138ff.). Schüler/innen als Subjekte „Schülerorientierung erfordert ganzheitliches, sinnvolles und selbsttätiges Erfahren, Erleben, Handeln und Lernen. Und wenn die SchülerInnen wenigstens tendenziell Subjekte ihrer Lernprozesse werden sollen, dann müssen ihre eigenen Lernbedürfnisse und Erkenntnisinteressen sich artikulieren können und zu einem mitbestimmenden Faktor bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts werden“ (Vossen 1992, S. 9) Die zentrale Maxime des schülerorientierten Unterrichts ist, „bei Planung und	Durchführung des Unterrichts den Schüler als Subjekt des Lernens hervortreten zu lassen“. Das geschieht, indem die Inhalte einen stärkeren Lebensbezug erhalten, alterstypische, aktuelle Probleme artikuliert werden, Mitbestimmung zu Inhalten und Methoden stattfindet und kognitive sowie emotionale Bedürfnisse ernst genommen werden. (Oberschulamt Tübingen: www.gzg.fn.bw.schule.de/jahrbuch/9c/neuform.htm) Schülerorientierter Unterricht ist stets auch ein differenzierter Unterricht. „Nur differenzierter Unterricht kann auf die Heterogenität der Interessen und Fähigkeiten der Schüler angemessen eingehen“ (Bennack 2002, S. 64) Lernprozesse planen und Selbststeuerung von Lernprozessen fördern Der Lernprozess sollte in zunehmendem Maße mit den Schülern diskursiv begründet und geplant werden. Eine Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen bezüglich frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte sollte Schülern ermöglicht werden (Klafki 1985, S. 199f./ 1990, S. 308). „Es spricht vieles für die Vermutung, dass etliche Schüler im undifferenzierten Unterricht nicht auf der Basis ihrer jeweiligen Ausgangsbedingungen und -möglichkeiten angesprochen werden, zu selten – im wörtlichen und im übertragenen Sinne des Wortes – ‚drankommen‘. Eben dieses ‚zum Zuge kommen‘ ist aber wahrscheinlich ein entscheidender Bedingungsfaktor für die Entwicklung oder Aufrechterhaltung von Lernmotivation“ (Klafki 1991, S. 203).	„Der Lehrer muss, gerade weil er mehr Handlungsspielräume als seine Schüler hat, den Unterricht so vorbereiten und strukturieren, dass die Schüler eine Chance zur Thematisierung ihrer Bedürfnisse und Interessen erhalten“ (H. Meyer 1981/2003, S. 207). Die wünschenswerte Schülerorientierung bedarf aber der Lehrerorientierung, denn „ein didaktisches Konzept, das sein Augenmerk ausschließlich auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler lenkt und dabei die Bedürfnisse und Interessen der Lehrer aus den Augen verliert, kann sein selbst gesetztes Ziel nicht erreichen“ (H. Meyer 1987, S. 216). Die Vorstellung, dass es „nur darum geht, das Eigentliche im Schüler durchbrechen zu lassen und den Lehrer aus seiner verantwortlichen Rolle zu entlassen, ist falsch. Der Lehrer hat die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung!“ Auf ihn kommt „die Pflicht einer viel intelligenteren, konsequenteren und schwierigeren Planungsarbeit“ zu (Bastian/Gudjons 1998, S. 34, Hervorhebung WSW). Die Lehrerin oder der Lehrer teilt die Verantwortung für das Lernfeld. LehrerIn/Lehrer und Schülerinnen/Schüler planen und organisieren z.T. den Unterricht gemeinsam. (Hubatka: www.eduhi.at/dl/Unterrichtsformen.doc) „Schülerorientierung heißt, Schüler „an der Inszenierung des Lernens beteiligen. Durch Partizipation an den Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Wege, Mittel und Erfolgskontrolle sollen sie die Selbststeuerung des Unterrichtsgeschehens üben, das selbstbestimmte Lernen	lernen“. (www.learnline.de/angebote/agenda21Schulen/media/Arbeitshilfen/LernNeu.pdf) Kontext von Schülerorientierung Schülerorientierung „ist kein neues didaktisches Konzept, sondern eine Such- und Denkbewegung. Sie beschreibt die Richtung, in die alltäglicher Unterricht weiterentwickelt werden muss, um pädagogisch legitimierbar zu bleiben“ (H. Meyer 2007, S. 241). Schülerorientierung zu ermöglichen und damit die Planungsphase des Unterrichts aufzuwerten bedeutet, dass die Schüler schon bei der Themenfindung, bei der Problemdefinition, bei der Arbeitsorganisation und bei der Findung eines für die Präsentation geeigneten Handlungsproduktes beteiligt werden“ (Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002, S. 148). Schülerorientierung gehört zu den „Vokabeln, die inzwischen sogar schon die meisten Richtlinien schmücken: Beteiligung der Schüler an Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung, Entfaltung von Individualität und Subjektivität, Lebensbezug der Inhalte (...) und manches mehr von dem, was (...) Lehrer in dieser Variante von Präambel-Pädagogik oft nicht mehr hören können. (...) Schülerorientierung als handlungsleitende Orientierung kann nur dann in der Praxis wirksam werden, wenn sie pragmatisch an den individuellen Möglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern anknüpft.“ (Bastian 1992, S. 46f.).
--	---	--	--

Übersicht 1: Aktuelle Positionen zur Schülerorientierung (Quelle: SCHMIDT-WULFFEN 2008, 10-12; modifiziert)

Ausgehend von Schmidt-Wulffens Übersicht soll der Versuch unternommen werden, den Komplex Schülerorientierung strukturiert zu begreifen. Aus der Übersicht lässt sich erkennen, dass Schülerorientierung auf verschiedenen Ebenen beforscht wird. Entsprechend bieten verschiedene Disziplinen Erkenntnisse, die für eine Verwirklichung von schülerorientiertem Unterricht relevant sind:

- *Lernpsychologisch* ist ein Lernprozess ein aktiver Vorgang, bei dem Lernende neue Informationen individuell aufarbeiten und Zusammenhänge zwischen neuen und bekannten Informationen herstellen. Neues Wissen entsteht dabei in Bezug zu vorhandenem Vorwissen. Aus lernpsychologischer Sicht bedeutet Schülerorientierung, Vorwissen als Ausgangspunkt des Lernens von Schüler/innen zu nutzen, um neues Wissen aufzubauen.
- *Didaktisch* stellt sich die Frage, wie die lernpsychologisch notwendige Selbststeuerung des Lernens von Schüler/innen im Unterricht verwirklicht werden kann. Biographisch im eigenen Alltag gesammeltes Vorwissen bildet den Ausgangspunkt für Lernen. Schüler/innen haben also bereits ein alltagsweltlich entstandenes Verständnis von Erkenntnisgegenständen, bevor diese im Unterricht thematisiert werden.
- *Fachdidaktisch* stellt sich die Frage, wie Wissen über Erkenntnisobjekte die in einer Disziplin erarbeitet wurden (im Fall dieser auf das Unterrichtsfach GW bezogenen Arbeit: Geographie bzw. Wirtschaftswissenschaften) unmittelbar, das heißt idealer

Weise in Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisobjekt selbst, von Schüler/innen konstruiert bzw. rekonstruiert werden kann.

Um das Erfassen von Schülerorientierung zu erleichtern, sollen in diesem Kapitel unterschiedliche Zugänge auf den Begriff vorgestellt werden. Der Komplex Schülerorientierung wird in Folge kurz in seiner Entwicklungsgeschichte rekonstruiert und danach aus Perspektive der Bildungsphilosophie, Lernpsychologie, Didaktik und Fachdidaktik umrissen.

2.1.1 Historische Wurzeln des Begriffs Schülerorientierung

Schülerorientierung ist keineswegs ein neuer Begriff. Der Begriff kann historisch bis auf Überlegungen der Pädagogik der Aufklärung zurückgeführt werden, die als Keimzelle von Überlegungen zur Schülerorientierung verstanden werden können. Aus diesem Grund wäre es fahrlässig, würden diese Keimzellen nicht beim Nachdenken über Schülerorientierung berücksichtigt. Die folgende skizzenhafte Übersicht rekonstruiert die Geschichte des Begriffs in drei Episoden:

Schülerorientierung in der Pädagogik der Aufklärung

Bereits im 18. Jahrhundert wurde das Prinzip der Selbsttätigkeit von Rousseau in seinem pädagogischen Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“ (1762) betont. In den dort herausgestellten sieben pädagogischen Prinzipien des Erziehungsprozesses (vgl. VON HENTIG 2003, 42-82) decken sich zwei, nämlich die negative Pädagogik und das Erfahrungslernen, mit Ideen der Schülerorientierung. Der deutsche Reformpädagoge Hartmut von Hentig beschreibt das Prinzip der *negativen Pädagogik*: „„Junger Erzieher, ich lehre dich eine schwere Kunst: Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichteinwirken alles zu erreichen.“ ([Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, Anm.] EE 114) Verhindern, daß etwas geschieht, heißt vor allem: Aufhören, im Auftrag der Gesellschaft, der Eltern, der Zukunft das Individuum, das Kind, die Gegenwart zu überwältigen – sich nicht einbilden, man könne mit der Erziehung die gewünschten Menschen ‚herstellen‘“ (EBD. 2003, 45). Die bei Rousseau entwickelte Vorstellung des Nichteingreifens deckt sich mit der in der Schülerorientierung geforderten Orientierung an Schüler/innen als Subjekten. Das bei Rousseau genannte Prinzip *Erfahrungslernen* bezieht sich darauf, Lernende anhand von Erfahrungen zu Erkenntnissen kommen zu lassen und auf das Ausüben von Macht oder Zwang zu verzichten: „Rousseau ersetzt Zwang durch Notwendigkeit, Belehrung durch Erfahrung (...). Er hat diesem Prinzip eine knappe und treffliche Formulierung gegeben: ‚wohlgeordnete Freiheit‘. (...) Der Erzieher wählt die Situation, in denen Emile sich frei bewegt. (...) Ein Erziehungsverhältnis könne noch so sorgfältig bedacht sein, wenn der Lehrer befehle und meine, dadurch zu herrschen, täusche er sich. ‚In Wirklichkeit herrscht das Kind.‘ (EE 114) Es bediene sich dessen, was der Lehrer fordere, um zu erhalten, was es wolle“ (EBD. 2003, 49). In der Schülerorientierung spiegelt sich dieses Prinzip im Lernen vom Ausgangspunkt individueller Interessen wieder. Rousseaus pädagogische Arbeiten beeinflussten auch das Denken einiger zeitgenössischer Pädagogen wie etwa Pestalozzi und Basedow.

Schülerorientierung in der Reformpädagogik

Die Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts war die nächste Phase, in der Schülerorientierung intensiv diskutiert wurde. Selbsttätigkeit wurde von Reformpädagog/innen (neben anderen Prinzipien) zu einer Grundlage reformistischer Überlegungen, die sich gegen Lebensfremdheit und tradierten Autoritarismus der damaligen Schulpraxis wendeten. Maria Montessori konzipierte ihre pädagogische Forschung als empirische Experimentalwissenschaft, die von intensiv erfahrender konkreter Wirklichkeit ausgeht. So kam Montessori forschend von der Entdeckung des Kindes zur „Schule des Kindes“ (MONTESSORI 1996). Im Zuge dieser Entdeckung gelangte sie zu Erkenntnissen über Konzentrationsfähigkeit, Lernmotivation und den Erlebnischarakter von Lernen. In Folge der so gewonnenen empirischen Erkenntnisse über Lernvorgänge und ihren Rahmenbedingungen entwickelte Montessori Prinzipien wie die notwendige Selbsttätigkeit beim Lernen (als Ableitung von Beobachtungen zur Konzentrationsfähigkeit) oder das entdeckende Lernen (als Ableitung des Erlebnischarakters von Lernen). Ein weiteres Prinzip, das der Mitplanung von Schüler/innen, wurde in der Reformpädagogik von Kilpatrick in der Idee von Projektunterricht zu verwirklichen versucht. Die Projektmethode erhielt ihre „Gestalt, als William H. Kilpatrick sie seit 1915 – wegen ihrer besonderen Förderung von Freiheit und Selbstbestimmung – als die einzig adäquate Unterrichtsmethode in einer demokratischen Gesellschaft bezeichnete“ (KNOLL 2006, 270).

Schülerorientierung in der Schulreformdiskussion der 1970er bis heute

In der Schulreformdiskussion der 1970er wurde Mit- und Selbstbestimmung von Schüler/innen erneut gefordert. Die Neuerung hierbei war, dass Schülerorientierung nicht allein für Formen von „Sonderunterricht“ (wie etwa Projektunterricht) angestrebt wurde, sondern ein Transfer von Schülerorientierung in den „Normalunterricht“ als notwendig erachtet wurde (vgl. BASTIAN 1992). Allerdings stellte sich bereits in den 1970ern nach der ersten Euphorie häufig ein „Praxisschock“ bei jungen Lehrer/innen ein. Dieser Praxisschock wurde dadurch ausgelöst, dass viele der konzeptionell an der Universität erarbeiteten Ideen an ihrer Umsetzung scheiterten. Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er wurde der Blick auf Schule mit Hilfe soziologischer Studien geschärft und das Konzept Schülerorientierung auf didaktischer Ebene pragmatisch neu justiert. Ab Mitte der 1980er war eine Stabilisierung von Alternativen im Normalunterricht festzustellen – bei Eltern und institutionellen Akteuren des Schulsystems stellte sich Akzeptanz für die Vorstellung von Schülerorientierung im Regelunterricht ein. Ab Mitte der 1990er wurde wiederum versucht, Schülerorientierung pragmatisch neu zu justieren. Neue Forschungsergebnisse aus Lernpsychologie und Neurowissenschaften beschrieben Lernen als einen aktiven, von der Lerner/in selbst gesteuerten und konstruktiven Prozess. Die Erkenntnisse aus Lernpsychologie und Neurowissenschaften hatten eine doppelte Funktion: Einerseits konnten sie in der Schulpädagogik herangezogen werden, um die dort beschriebene Funktionalität von Lernen präziser in didaktische Überlegungen zu integrieren. Andererseits waren die Erkenntnisse der beiden genannten Nachbardisziplinen durch empirische Studien gesichert und konnten daher als Instrument verwendet werden, um Schülerorientierung gegenüber ihren Gegner/innen zu legitimieren. Die Forderung nach einem Transfer von Schülerorientierung in den Normalunterricht wird – teils mit alten, teils mit neuen Argumenten der Legitimation – bis heute aufrechterhalten. So wird auch in aktueller

Literatur auf den notwendigen Transfer hingewiesen: „Nicht Anpassung und Gehorsam, sondern Mitbestimmung und Selbstverantwortung sind vorrangige Erziehungsziele einer demokratischen Schule“ (BRÜGELMANN 2006, zit. n. SCHMIDT-WULFFEN 2008, 5).

Perspektiven von Schülerorientierung im Lauf der Geschichte

Die mit dem Begriff Schülerorientierung assoziierten Motive (etwa des Gebens von Freiheit und des Lernens durch Erfahrungen) scheinen immer wieder Gegenstand pädagogischen Denkens zu werden. Gemeinsamer Kern der Überlegungen ist aber weniger die tatsächliche Ausformung von Schülerorientierung in der Schulpraxis. Vielmehr lässt sich bei allen Ansätzen das Motiv entdecken, die Organisation von Lernprozessen (und nichts anderes ist Unterricht) an wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen über den Ablauf von Lernen (und damit in Bezug stehenden Erkenntnissen zu Motivation, Konzentration) zu orientieren. Der im Laufe der Geschichte der Pädagogik wiederkehrende Begriff Schülerorientierung kann in Zusammenhang mit dem Wunsch gelesen werden, Lernen und die Steuerung von Lernprozessen möglichst fassbar zu machen.

Gleichzeitig wurde Schülerorientierung als Gegenbegriff zu Lehrerzentrierung entwickelt. Lehrerzentrierung schien nicht haltbar, um Lernprozesse zu begünstigen und Wissen zu erzeugen, das von Schüler/innen dekontextualisiert und in andere Anwendungsbereiche transferiert werden kann. Darüber hinaus wurde Lehrerzentrierung als Vermittlungsstrategie aufgefasst, die bildungsphilosophisch nicht mit Idealen der Pädagogik der Aufklärung in Einklang stand. Entsprechend wurden Phänomene von lehrerzentriertem Unterricht, wie etwa Autoritarismus in der Arbeit mit einer Klasse, auf ethischer Ebene problematisiert.

2.1.2 Bildungsphilosophische Anknüpfungspunkte

Die lange Tradition pädagogischen Denkens steht in Verbindung zu einer ebenso langen Tradition der Bildungsphilosophie. Die Erziehung als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (FICHTE 1796, zit. n. REITEMEYER 2007) bringt das pädagogische Motto der Moderne auf den Punkt. Hinter diesem Motto steht die Emanzipation des Bürgertums aus der Ständegesellschaft, in der die Entwicklung von Gesellschaft zum ersten Mal nicht als vorherbestimmter Mechanismus einer von Gott gewollten Ordnung verstanden wurde, sondern als von Menschen selbst verantworteter Prozess (vgl. ADORNO 2006, 14-17). „Das Medium, dessen sich das Bürgertum bediente, um politischen Einfluß zu nehmen, war Bildung, d.h. der aufgeklärte Bürger, der sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen bedient (...), derjenige, der die statische Feudalordnung sprengte. (...) Eine Gesellschaft, deren Gang ebensowenig vorherbestimmt ist wie die geschichtliche Zukunft, erfordert einen Menschen, der seine Zukunft selbst gestalten will nach selbst erdachten Entwürfen. Ist das ‚Selbstdenken‘ die Schlüsselqualifikation des modernen, aufgeklärten Bürgers, dann wird die Aufforderung zur Selbsttätigkeit zum Fundamentalprinzip moderner Pädagogik“ (REITEMEYER 2007, 1-2). Von dieser Konzeption der Selbstbestimmtheit des Menschen ist es nun kein großer Schritt mehr, das dieser Konzeption entsprechende Staatssystem abzuleiten: Die Demokratie. Von ebendieser Staatsform geht der Sozialwissenschaftler ADORNO (1971) in seinen Überlegungen über die „Erziehung zur Mündigkeit“ aus.

Bildung als Herstellung von Mündigkeit – Mündigkeit als Bedingung für Demokratie

„Die Forderung nach Mündigkeit scheint in einer Demokratie selbstverständlich“ (ADORNO 1971, 133). Die Verwirklichung dieser Forderung (mit dem Ziel, eine demokratische Gesellschaft herzustellen) ist Adorno mit Pädagogen wie Kilpatrick gemein. Adorno hat es verstanden, den bildungsphilosophischen Komplex, welcher der pädagogischen Arbeit vorausgeht, sehr differenziert aus Perspektive seiner Gesellschaftsrelevanz zu beleuchten. Aus diesem Grund sollen seine Überlegungen, welchen Zweck Bildung verfolgt und wie sie in der pädagogischen Praxis von Schulen ihre Verwirklichung finden soll, hier ausgebreitet werden.

Ist der Zweck von Bildung, die Vorstellung von demokratischer Gesellschaft in die Realität umzusetzen, so ist auch demokratische Steuerung von Lernen institutionell zu verankern: „Demokratie beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen, wie sie sich in der Institution der repräsentativen Wahl zusammenfasst. Soll dabei nicht Unvernunft resultieren, so sind die Fähigkeit und der Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt“ (EBD. 1971, 133). Beruht Demokratie auf der Willensbildung jeder Einzelnen, so muss die Pädagogik eine Parteinahme für eine Erziehung zur Mündigkeit leisten. Für Adorno ist eine Pädagogik der Ich-Stärkung und der Mündigmachung zur Verwirklichung von Demokratie daher unabdingbar. Zur Verwirklichung von Mündigkeit muss auch der Begriff der Autorität reflektiert werden, deren Überwindung für die Verwirklichung von Mündigkeit notwendig ist. Adorno diskutiert den Begriff der Autorität in der Pädagogik und leitet daraus eine notwendigerweise zu berücksichtigende Bedingung der Herstellung von Mündigkeit ab. Er konstatiert der Pädagogik einen „existentialontologisch verbrämten Begriff von Autorität“ (EBD. 1971, 136), der den Begriff der Mündigkeit sabotiert und damit den Voraussetzungen einer Demokratie entgegensteht. Das in der Pädagogik der 1970er scheinbar vorherrschende Verständnis des Begriffs Autorität, die dem Zweck folgt, bei Lernenden Anpassungsleistungen herzustellen, lehnt Adorno ab. Ein anderes Verständnis von Autorität hält er jedoch für notwendig, denn: „Das Moment der Autorität ist, meine ich, als ein genetisches Moment von dem Prozeß der Mündigwerdung vorausgesetzt“ (EBD. 1971, 140). Unter Autorität versteht Adorno hier (in Bezug auf die Entwicklungspsychologie) eine symbolische Instanz mit der Funktion, Lernende in die soziale Ordnung (die eine symbolische Ordnung ist) einzuführen. Die symbolische Instanz wird in der Institution Schule von Lehrer/innen ausgefüllt. Lehrer/innen als eine solche symbolische Instanz sozialer Ordnung übernehmen eine Funktion für den Identitätsbildungsprozess von Schüler/innen. Der Ablösungsprozess von dieser Autorität ist notwendig und ohne den Kontrast der symbolischen Autorität nach Adorno nicht möglich. „Es heißt, dass es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, daß andererseits der Lehrer sich darüber klar sein muß, daß seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen“ (EBD. 1971, 140). Symbolische Autorität als Kontrast zur Autonomie von Mündigkeit ist demnach bei Adorno notwendige Bedingung für die Verwirklichung von Mündigkeit.⁴

⁴ Auch in der pädagogischen Psychologie ist dieser Befund – obwohl noch immer Gegenstand von Kontroversen – anerkannt. Bereits frühe Studien zu Erziehungsstilen (ausgehend von LEWIN 1939, vgl. ZIMBARDO/GERRIG 1999, 692-696) zeigten, dass demokratisch orientierte Erziehungsstile die Entwicklung von Kompetenzen besser fördern als autoritäre Erziehungsstile. „Die Unterschiede waren in der Tat markant: ‚Hardliner‘ wurden als ausgrenzend, eher als missachtend, als erklärungsunwillig,

Bezüge zwischen Schülerorientierung und Adornos Bildungsphilosophie

Adorno hat *strukturelle* Voraussetzungen für die Verwirklichung von Mündigkeit aufgezeigt. Bedeutet das Herstellen von Mündigkeit die Überwindung von Autorität bzw. begründeten Widerstand⁵ gegen sie, so ist Unterricht verfolgenswert, der diese Fähigkeit unterstützt. Die Abgabe von Autorität von der Lehrer/in an die Schüler/innen wird im schülerorientierten Unterricht forciert. Die (zumindest mitgestaltende) Bestimmung über den eigenen Lehrplan und die Auswahl des Stoffplans führt zu einem Effekt der Gewöhnung an selbstbestimmte Gestaltung. Es ist somit evident, dass das bildungsphilosophische Ziel der Demokratisierung zwingend mit schülerorientiertem Unterricht verknüpft ist.

Unbearbeitet bleibt unter diesen bildungsphilosophischen Aspekten der Schülerorientierung allerdings die *funktionale* Ebene, auf der Mündigkeit herstellbar ist. Über die funktionalen bzw. technischen Details der Demokratisierung durch schülerorientierten Unterricht gibt Adorno nur wenig Auskunft – das ist als Sozialwissenschaftler und Philosoph aber auch nicht seine Sache. In diese funktionale Ebene fallen Prozesse, die Lernende dazu bewegen, Erkenntnisse zu gewinnen und diese gegenüber anderen mündig zu vertreten. Wie Mündigkeit funktional durch schülerorientierten Unterricht angestrebt werden kann, bleibt damit bildungsphilosophisch unbeantwortet. Antworten hierzu müssen dort gesucht werden, wo funktionale Wege der Erkenntnisproduktion beforscht werden. Die Funktionen im Verlauf der Produktion von Erkenntnis werden unter anderem lernpsychologisch zu erklären versucht.

2.1.3 Lernpsychologische Anknüpfungspunkte

In der Lernpsychologie konkurrieren mehrere Modelle darum, den Ablauf von Lernprozessen bestmöglich zu beschreiben. Die ersten auf experimentellem Weg zustande gekommenen Theorien der Lernpsychologie verfolgten einen behavioristischen Denkansatz, bei dem die beobachtbare Veränderung von Verhalten (etwa durch klassisches oder operantes Konditionieren) im Zentrum des Interesses steht. Von Bandura wurde zur Erklärung von Beobachtungslernen das behavioristische Erklärungsmuster um ein Verarbeitungsschema von Information ergänzt. Durch das Mitdenken eines solchen Schemas wurde ein Erkenntnismehrwert gegenüber rein behavioristischen Erklärungsansätzen geschaffen. In Folge traten in der Lernpsychologie informationstheoretische Modelle in den Mittelpunkt des Interesses: Der Mehrwert dieser informationstheoretischen Modelle bestand darin, in der Forschung nicht bloß beobachtetes Verhalten, sondern auch kognitive Prozesse von Lerner/innen zu berücksichtigen. Im Zuge der Überlegungen zu Verarbeitungsschemata

„Kindorientierte“ als unterstützend und für bestmögliches Lernen engagiert wahrgenommen“ (FEND 2007, 61). Es scheint durchaus plausibel, zwischen „kindorientierten“ Erziehungsformen und schülerorientierten Unterrichtsformen einen Zusammenhang herzustellen.

⁵ Adorno sieht in der Fähigkeit zu Widersprechen eine Verwirklichung von Mündigkeit: „Ich würde (...) sagen, (...) daß also die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin besteht, daß ein paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (EBD. 1971, 145).

von Informationen wurde auch die „Computermetapher“ für das menschliche Gehirn gebräuchlich. Neben trennenden Vorstellungen haben behavioristische und informationstheoretische Modelle der Lernpsychologie auch eines gemeinsam: Beide Ansätze gehen von einer passiven Lerner/in aus, die von außen gesteuert werden kann.

Lernen als Konstruktion von Wissen

Die Vorstellung des passiven Lernenden steht im Widerspruch zu neueren lernpsychologischen Erkenntnissen. Verschiedene Lernpsychologinnen (etwa MIETZEL 2003, 25-32; KRAPP/WEIDENMANN 2006, 166-172) verweisen auf Belege aus zahlreichen Studien, dass durch Reproduktion von Wissen kein angemessenes Verständnis von Lerngegenständen erlangt wird. Gemeinsamer Kern der von Mietzel referierten Studien ist die Erkenntnis, dass trotz der Annahme von Lernenden, eine angemessene Repräsentation des Lerngegenstands aufgebaut zu haben, diese nicht mit der gelehrten (wissenschaftlichen) Repräsentation übereinstimmt. Erst wenn Lernende selbst auf einen Konflikt von Präkonzept und Wirklichkeit stoßen, wird ihr Konzept von Wirklichkeit erschüttert, was in der Suche nach einem adäquateren Konzept resultiert. Konzeptioneller Wandel ist also vom Erkennen der Inadäquatheit bestimmter Präkonzepte abhängig. Dieses Erkennen ist notwendigerweise ein aktiver Lernvorgang, der von kognitiven Prozessen bestimmt ist. Diese kognitiven Prozesse weisen mehrere Merkmale auf (SHUELL 1988, zit. n. MIETZEL 2003, 31): sie sind aktiv, konstruktiv, kumulativ und zielgerichtet.

- „Ein solcher Prozess ist insofern *aktiv*, als der Schüler mehreres tun muß, um die eintreffenden Informationen so zu verarbeiten, daß er das Material in verständlicher Form lernt.
- Er ist insofern *konstruktiv*, als die neue Information aufzuarbeiten ist und mit anderen Informationen in Beziehung gesetzt werden muß, damit der Schüler einfache Informationen behält und komplexeres Material versteht.
- Er ist insofern *kumulativ*, als alles neue Lernen auf das Vorhandene aufbaut und/oder das bereits Bekannte in der Weise genutzt wird, daß dieses bestimmt, was und wieviel gelernt wird (das Wort kumulativ darf allerdings nicht im Sinne der Behavioristen verstanden werden, denn bei ihnen ist damit vor allem ein mechanisches Anknüpfen neuer Lernschritte an die bereits bestehenden Lernvoraussetzungen gemeint).
- Der Prozess ist insofern *zielgerichtet*, als das Lernen am erfolgreichsten verläuft, wenn dem Lernenden das Ziel gegenwärtig ist (zumindest in einer sehr allgemeinen Form), auf das er hinarbeitet und Erwartungen hat, die in Hinblick auf das Ergebnis angemessen scheinen.“

Mietzel resümiert: „Ein Lehrer, der Lernende nur als mehr oder weniger passive Empfänger von Informationen behandelt, verhindert bei diesen nach Meinung zahlreicher Kritiker (...) die Entwicklung eines tieferen Verständnisses“ (EBD. 2003, 28). Selbst wenn eine Lehrer/in über hervorragende Techniken der Darstellung verfügt, kann sie den kognitiven Steuerungsmechanismus von Schüler/innen nicht ersetzen. Aus der hier eröffneten konstruktivistischen Perspektive tut der Lernende im Vollzug eines Lernprozesses etwas, das sich einer Steuerung durch Lehrer/innen entzieht. Eine Lehrer/in kann einen Sachverhalt noch so gekonnt illustrieren, die Steuerungstätigkeit von Schüler/innen während des Verarbeitens von Information kann sie nicht ersetzen.

Allerdings kann eine Lehrer/in einen Beitrag zum Lernen leisten: Lernenden kann vor Augen geführt werden, dass bei der Verarbeitung von Informationen über ein Erkenntnisobjekt die bisherige Konstruktion von Zusammenhängen, die das Erkenntnisobjekt berühren, nicht der Realität der Zusammenhänge entspricht.

Es wurde festgehalten, dass lernende Menschen bei der Verarbeitung von Information nicht vollständig von außen gesteuert werden können. Damit muss die behavioristische Vorstellung aufgegeben werden, dass eine weitgehende Fremdsteuerung des Verhaltens bei Informationsverarbeitung möglich ist. Ebenso wurde festgehalten, dass Lernende Informationen ausgehend von ihrem Vorwissen beurteilen, verarbeiten und ordnen – Lernen ist also ein Prozess, den Lernende *von sich aus* aktiv vollziehen. Damit ist der informationstheoretische Erklärungsansatz, in dem Informationsverarbeitung als mechanistisch ablaufender und passiver Prozess modelliert wird, nicht mehr haltbar.

Ansätze eines konstruktivistischen Lernendenmodells

Nachdem sowohl behavioristische als auch informationstheoretische Modelle den Ablauf der Informationsverarbeitung bei Lernenden nur unzureichend beschreiben, ist ein neues Modell gesucht, das Lernprozesse realitätskonformer abbildet. Die Modellierung von Lerner/innen ist dabei keineswegs aufzugeben, sondern bloß radikal anders zu fassen. MCDUGALL/CUMMING/CROPP (1995, 735) beteuern die Notwendigkeit der Modellierung von Lernprozessen, empfehlen aber gleichzeitig eine Strategie, die die Lenkbarkeit in einem solchen Modell hervorhebt: „They saw the learner model as being open to the learner who could change it. It would be intended not as a detailed cognitive model, but as comprising information helpful in formulating advice to offer the learner who would be encouraged to regard the system as fallible collaborator, rather than an all-knowing instructor.“ Eine Reihe von Studien weist auf den konstruktiven Charakter von Lernprozessen hin. Es liegt also nahe, ein konstruktivistisches Modell von Lerner/innen zu entwerfen. Zwei Aspekte sind hierbei zentral: Wie in einem solchen Lernermodell neue Information verarbeitet wird, und: Wie neue Information mit vorhandener Information konfliktiert und dieser Konflikt durch konzeptionellen Wandel aufgelöst wird. Diese beiden zentralen Aspekte werden in der konstruktivistischen Lernpsychologie wie folgt umrissen (vgl. MIETZEL 2003, 181-246):

1. Verarbeitung von neuer Information

Informationsverarbeitung ist ein überwiegend selbstgesteuerter Vorgang bei dem neue Informationen unter Bezugnahme auf Vorwissen verarbeitet werden. Daher kann ein Lernprozess durch Kontrolle von außen nicht vollständig gesteuert werden. Lernende können sich bei ihrer Informationsverarbeitung einer Einwirkung von außen entziehen.

Die Verarbeitung neuer Information gliedert sich in mehrere Teilschritte: In einem ersten Schritt wird unbekannte Information begrifflich fassbar gemacht und damit deklarierbar. Solche deklarativen Wissensseinheiten werden miteinander verknüpft. Durch eine Ansammlung solcher Verknüpfungen entsteht ein semantisches Netzwerk, in dem Zusammenhänge zwischen Begriffen als Propositionen dargestellt werden. Eine

Proposition ist dabei die kleinste Verknüpfung, die einen Sachverhalt zwischen zwei deklarierten Wissensseinheiten beschreibt. Wird unbekannte Information aufgenommen, ist das Konfliktpotential mit vorhandenem Vorwissen klein. Ist bei der Lernenden schon Information zu einem Sachverhalt vorhanden, so steht diese Information potentiell in Konflikt mit neuer Information.

2. Konflikt von vorhandener und neuer Information und konzeptioneller Wandel

Abbildung 1 illustriert mögliche kognitive Prozesse, die bei Lernenden ablaufen, wenn ein Konzept aus dem Vorrat des Vorwissens von Schüler/innen mit einem neuen Konzept in Konflikt steht. Eine Lernende betritt eine Lernsituation mit ihrem jeweiligen Vorwissen. Dort wird sie herausgefordert, sich mit neuer Information auseinanderzusetzen. Die Art der Darbietung neuer Informationen entscheidet über den Bereich des Vorwissens, der von Lernenden aktiviert wird. Dadurch wird die Art der Passung der neuen Informationen zum vorhandenen Vorwissen mit beeinflusst, ebenso wie die Gefühle die die Lernende den neuen Informationen entgegenbringt. Stellt die Lernende zwischen vorhandener und neuer Information eine unzureichende Passung fest, entsteht ein Konflikt. Dieser Konflikt löst eine Suche nach weiterer Information aus. Passt die neue Information unter Ergänzung mit weiterer Information in ein konsistentes Konzept eines Zusammenhangs, wird dieses neue Konzept in das semantische Netzwerk der Lernenden eingeflochten. Die früheren semantischen Verbindungen zwischen Informationen (qua: das frühere Konzept) werden damit fallengelassen.

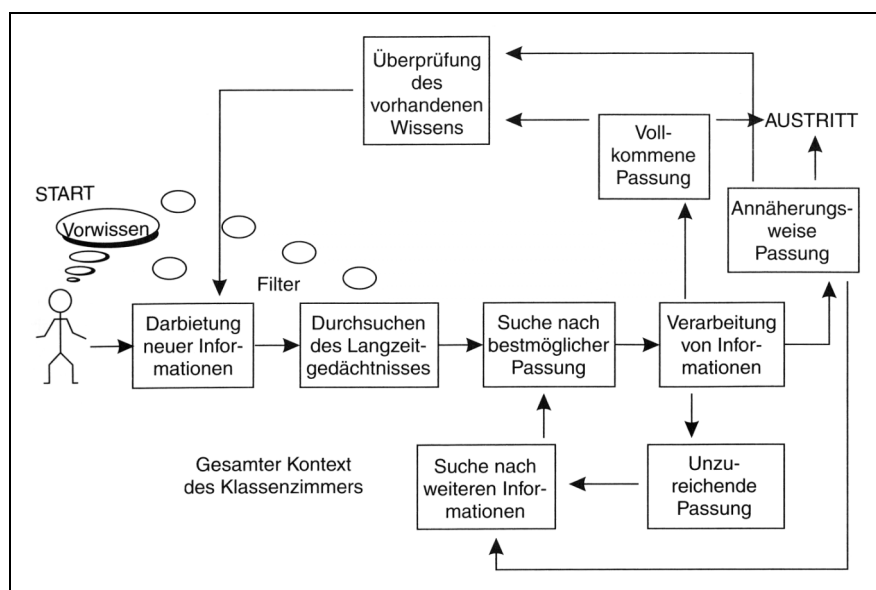


Abb. 1: Kognitive Prozesse bei Lernenden im Rahmen der Verarbeitung neuer Information, die mit ihrem Vorwissen mehr oder weniger vereinbar sind (Quelle: MIETZEL 2003, 299)

Was bedeuten diese lernpsychologischen Erkenntnisse für Schülerorientierung? Für Unterrichtsentwürfe können die Informationen über den Entstehungsprozess von neuem Wissen und über den Ablauf konzeptioneller Veränderung genutzt werden, um Lernprozesse lerner/innengerechter (oder präziser: angepasster an die Konstruktionsbedingungen von Wissen) zu planen: „Ein Unterricht, der der

„Konstruktion von Wissen“ Rechnung trägt, erkennt die Bedeutung des individuellen Vorwissens an, fördert das Bemühen nach tieferem Verständnis und gibt Schülern ausreichend Gelegenheit, sich gegenseitig über ihre Vorstellungen und Entdeckungen in verständlicher Form zu informieren“ (WEHLAGE 1996, zit. n. MIETZEL 2003, 298-299).

In der Lernpsychologie werden zur Unterstützung von konzeptionellem Wandel in Lern-Lehr-Settings folgende Punkte festgehalten (vgl. MIETZEL 2003, 298-311):

- *Aktivierung des Vorwissens:* Vorwissen von Lernenden umfasst meist sowohl angemessene Informationen über Realität (also Informationen die mit der Realität übereinstimmen) als auch nicht angemessene Informationen (also Informationen der subjektiven Wirklichkeit von Lernenden). Um konzeptionelle Veränderung herbeizuführen empfehlen sich drei Schritte (nach NUSSBAUM/NOVICK 1982, vgl. MIETZEL 2003, 305): Im ersten Schritt gilt es, ein auslösendes Ereignis zu präsentieren, das Schüler/innen in Anspruch nimmt und zu dem sie Stellung nehmen können. Anschließend sollten Schüler/innen ihr Vorverständnis beschreiben, um Klarheit über ihr Vorverständnis zu bekommen. Abschließend werden Schüler/innen ermutigt, Für und Wider der selbst gegebenen Erklärungen zu diskutieren, um so eine Atmosphäre zu schaffen, in der auch fehlerhafte Äußerungen möglich sind. Im Diskussionsprozess sollte die Aufmerksamkeit vor allem auf Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Erklärungen der Schüler/innen gerichtet werden.
- *Angemessenes Darstellen neuer Information und Herausforderung aktiver Auseinandersetzung:* Wenn bei Schüler/innen ein aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbares Präkonzept diagnostizierbar ist, gilt es Zweifel über die Konsistenz dieses Präkonzepts auszulösen. Zweifel entsteht, wenn sich Schüler/innen mit Ereignissen auseinandersetzen müssen, die nicht durch das Präkonzept erklärbar sind. Es soll eine Situation geschaffen werden, in der sich Lernende mit einem kognitiven Konflikt auseinandersetzen. Lernpsychologisch wird ein solcher Konflikt insbesondere durch Informationsaustausch mit anderen begünstigt. Durch aktive Teilnahme von Lernenden am Dialog kann das konzeptionelle Verständnis eines Zusammenhangs selbst verändert werden. Wenn Lernende ihr Präkonzept nicht explizit machen, besteht die Gefahr, als wissenschaftlich ausgewiesene Erklärungskonzepte einfach zu übernehmen ohne sie im Rahmen einer Erprobung jemals hinreichend zu verarbeiten.
- *Erleben und Bewältigen des kognitiven Konflikts nach Erschütterung des Vorwissens:* Lernende müssen Anlass haben, mit ihrem Präkonzept zur Erklärung eines Zusammenhangs nicht mehr zufrieden zu sein. Gleichzeitig muss eine alternative Erklärung verfügbar sein. Beim Vergleich der beiden Konzepte muss erlebt werden, dass die beiden nicht vollständig miteinander vereinbar sind. Dieses Erlebnis führt zu einem kognitiven Konflikt. Dieser Konflikt ist bewältigbar, indem die Lernende das plausiblere wissenschaftliche Konzept akzeptiert und andere Erklärungskonzepte zurückweist.

Förderung von konzeptionellem Wandel durch lernerrelevante Problemstellungen

Wie kann die Verarbeitung neuer Information und Konzepte (und das Auflösen von Konflikten mit Vorwissen) nun im Rahmen von Lern-Lehr-Settings gefördert werden? Neue Informationen bzw. Konzepte werden dann gelernt, wenn Lernende an einer

Auseinandersetzung von sich aus Interesse entwickeln. Es ist daher notwendig, dass Lernende einen Bezug von neuen Informationen zu ihren vorhandenen Informationen herstellen. Erst wenn neue Information als für sie relevant begriffen wird, entsteht Interesse an einer Auseinandersetzung. Relevanz entsteht mit anderen Worten dann, wenn der Lernende die neue Information in einen für sich relevanten Kontext (der an Vorwissen gekoppelt ist) übersetzen kann. Eine Möglichkeit diese Relevanzbedingung zu berücksichtigen ist die Orientierung von Lern-Lehr-Settings an Problemen, die Lernende berühren. Die Orientierung an lernerrelevanten Problemstellungen wird somit eine Zielvorstellung von Unterrichtsplanung.

In der Lernpsychologie werden zur Arbeit mit lernerrelevanten Problemstellungen in Lern-Lehr-Settings folgende Punkte festgehalten (vgl. MIETZEL 2003, 273-298):

- *Kennzeichnen der Problemsituation:* Schulische Problemsituationen sind meist klar definiert. Sie unterscheiden sich dadurch von Problemsituationen außerhalb der Schule, die meist unklar definiert sind (beispielsweise internationale Konflikte oder die Verbesserung des Umweltschutzes). Schulisches Lernen bereitet nur unzureichend auf Anforderungen des Lebens vor, wenn sie Lerner/innen nicht ausreichend mit unklar definierten Problemen konfrontiert.
- *Abrufen geeigneter Schemata:* Eine Lösungsfindung in Problemsituationen ist dann wahrscheinlich, wenn von den Lernenden geeignete Schemata abgerufen werden können. Durch das Schaffen von Verständnis über das Gegebene (Situationsanalyse) und was erreicht werden soll (Zielanalyse) wird ein fundiertes Verständnis darüber gewonnen, wie die Problemsituation gelöst werden kann.
- *Schaffen von Problemsituationen in einem natürlichen Kontext:* Im Unterricht thematisierte Problemsituationen sollten in einem möglichst realitätsnahen Kontext positioniert werden. Die Lernende erkennt in solchen realitätsnahen Situationen, wofür das erworbene Wissen eingesetzt werden kann. So kann das gelernte, womöglich abstrakte, Wissen produktiv zur Lösung von alltäglichen Problemen genutzt werden, die sich außerhalb der Schule stellen. Authentische Situationen schaffen die Notwendigkeit, sich ernsthaft mit den Instrumenten und Methoden zu beschäftigen, um sie zur Lösung eines „echten“ Problems einzusetzen.
- *Überprüfen des sprachlichen Verständnisses von Problemsituationen:* Aufgaben werden fast immer über die Sprache gestellt. Der Lernende muss sich die Aufgabe so übersetzen, dass er sie versteht. Das kann ihm nur gelingen, wenn er über relevantes Vorverständnis verfügt. Wird das vorhandene Vorverständnis nicht ausreichend berücksichtigt, entwickeln sich Lernschwierigkeiten. Deklaratives Wissen (und sie bezeichnende Begriffe), Propositionen zwischen diesen Begriffen, und Schemata (also Teile des individuellen semantischen Netzes), die für eine bestimmte Problemsituation abgefragt werden, müssen gemeinsam mit Lernenden hinterfragt werden.

Bezüge zwischen Schülerorientierung und konstruktivistischer Lernpsychologie

Die hier zusammengestellten Erkenntnisse der Lernpsychologie zeigen deutlich Probleme von passiven Lernendenmodellen. Empirische Studien untermauern die nicht realitätsgetreue Modellierung von behavioristischen und informationstheoretischen Denkrichtungen. Entsprechend ist der direkt aus diesen Modellen deduzierte

Instruktionalismus in Lern-Lehr-Settings für die Steuerung von Lernprozessen inadäquat.⁶ Konstruktivistische Modelle stellen Abläufe von Lernprozessen scheinbar adäquater dar und sind allem Anschein nach erkenntnisproduktivere Hilfsmittel bei der Steuerung und Analyse von Unterricht.

Konstruktivistische Lernendenmodelle bestärken die Forderung nach Schülerorientierung im Unterricht. Die konstruktivistische Modellierung von Informationsverarbeitung und konzeptionellem Wandel als erkenntnisproduktiven Verarbeitungsmodus von Information deuten allesamt auf die Notwendigkeit hin, ausgehend von Vorstellungen der Schüler/innen Unterricht zu gestalten. Ohne eine Orientierung an deren Präkonzepten scheint die Erarbeitung von neuen Informationen gefährdet. Die Gefährdung besteht darin, dass Lernende die vorgestellten neuen Konzepte schlichtweg reproduzieren, ohne dass ein tieferes Verständnis der semantischen Vernetzung im neuen Konzept entwickelt wird. Dadurch wird die semantische Struktur des neuen Konzepts bei Lernenden nicht gesichert, wodurch diese wieder zu alten Konzepten zurückkehren, nachdem das neue Konzept nicht mehr Unterrichtsgegenstand ist. Lernen im Sinn von erkenntnisproduktiver Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisobjekt wird damit ad absurdum geführt. Lernen ernst zu nehmen bedeutet konstruktivistisch-lernpsychologisch, Schüler/innen zum Diskurs über ihre Konzepte herauszufordern, das defizitäre Erklärungspotential dieser Konzepte offen zu legen und sie bei der Bewältigung von kognitiven Konflikten zu unterstützen. Die Konkretisierung des konstruktivistischen Lernmodells für Unterricht wird durch didaktische Überlegungen unterstützt, die im folgenden Abschnitt diskutiert werden sollen.

2.1.4 Didaktische Anknüpfungspunkte

In der didaktischen Diskussion wird Schülerorientierung im Kontext von Unterricht als Handlungssystem thematisiert. Um die inhaltliche Ladung der Begriffs Schülerorientierung in der Didaktik nachzuvollziehen, soll zum Einstieg eine Charakterisierung des Begriffs versucht werden.

⁶ Die angesprochene Vorstellung von Lernen als Instrukionalismus spiegelt sich in den normativ gesetzten Rahmenbedingungen von Schule wider, die unter anderem vom Sozialpsychologen Kenneth GERGEN (2002, 225) kritisiert wird: „Erstens wird davon ausgegangen, dass die Aufgabe von Schule darin liegt, die Schülerinnen und Schüler vom Nichtwissen in einen Zustand des Wissens zu bringen. Bloße Meinungen, fehlgeleitete Gedanken und blinder Glaube sollen durch harte Fakten und logisches Überlegen ersetzt werden. Expertinnen und Experten legen fest, was wahr und gültig ist. Sie geben den Lehrplan für die Lehrenden vor. Die zweite Vorannahme ist, dass schulische Bildung darauf abzielt, die geistigen Fähigkeiten individueller Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Um sicherzustellen, dass jedes Individuum lernt, was wahr ist – und damit ‚Wissen‘ erlangt –, müssen regelmäßige Tests durchgeführt werden. Entweder genügt das Individuum den Anforderungen oder es wird bestraft. Damit sehen sich die Lernenden einem Lehrplan von geringem intrinsischen Interesse gegenüber.“ Die Vorstellung von Lernen als Instrukionalismus und die Repräsentation dieser Vorstellung in den Normen von Schule spiegeln einen epistemologischen Ausgangspunkt wider, der sich aus erkenntnistheoretischer Sicht nicht mehr halten lässt (vgl. GERGEN 2002, 26-83).

Versuche einer didaktischen Charakterisierung des Begriffs Schülerorientierung

Der österreichische Schulpädagoge PETRI (1993) unternahm den Versuch, methodische Komponenten von schülerorientiertem Unterricht zusammenzufassen. Zentrale Charakteristika waren für ihn Selbst- und Mitbestimmung, ganzheitliche Betonung der Schülerpersönlichkeit, handelndes Lernen, kreatives/forschendes Lernen, fächerübergreifendes Lernen, kooperative Arbeitsformen und Außenweltkontakte. Diese methodischen Komponenten wurden von Petri durch eine Reihe von Rahmenbedingungen ergänzt, die schülerorientierten Unterricht ermöglichen: ein Schulklima der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, eine Wahl der Unterrichtsinhalte nach der individuellen Interessenslage der Schüler/innen und ein flexibler Stundenplan, der Schüler/innen erlaubt einen eigenen Arbeitsrhythmus zu finden. ALLABAUER (1994, 18-31), Professor für Humanwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Baden, charakterisiert Schülerorientierung im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit „neuen didaktischen Modellen“ als Begriff mit einer Reihe von bedeutungsähnlichen Bezeichnungen: „Offenes Lernen, freie Lernphasen, Freiarbeit, entdeckendes und forschendes Lernen, Meta-Unterricht (nicht über die Sache, sondern über den Unterricht sprechen), projektorientiertes Lernen u. a.“ (EBD. 1994, 18). Schüler/innen sollen „den Unterricht mittragen und mitgestalten können (...); zum anderen [soll, Anm.] Gemeinsamkeit beim Lernen und Lösen von Problemen und Konflikten (...) ermöglicht werden. (...) Folgende innovative Elemente sollen schülerorientierten Unterricht gewährleisten: partnerschaftliche Kommunikations- und Umgangsformen; Mitsprache und Mitbestimmung der Schüler bezüglich Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung und Schulleben; Offenheit der Unterrichtsorganisation; Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler; Anregende Lernumwelten; Metakommunikation über Unterricht und die eigene Befindlichkeit“ (EBD. 1994, 18).

Die Addition von Eigenschaften zum Begriff Schülerorientierung ließe sich durch das Einbeziehen weiterer einschlägiger Autor/innen noch weiter fortsetzen. Bereits an diesen beiden Beispielen wird zumindest ein Charakteristikum schülerorientierter Ansätze deutlich: Trotz der phantastischen Vielzahl der Eigenschaften, die Schülerorientierung offenbar umfasst, sind in der Literatur wenig konkrete Vorschläge zu entdecken, wie diese ohne Frage reizvollen Eigenschaften in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Der Begriff Schülerorientierung scheint somit nicht nur einer Bedeutungs-inflation zum Opfer zu fallen, sondern darüber hinaus auch in Bezug auf Umsetzungsideen für die Praxis sperrig gefasst zu sein. Insofern scheint es angebracht, sich kritisch mit dem Begriff Schülerorientierung auseinander zu setzen.

Didaktik als Theorie der Praxis

Der deutsche Schulpädagoge Andreas Gruschka bemüht sich um eine solche kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff. Sein Nachdenken über Schülerorientierung spitzt sich in einer für ihn zentralen didaktischen Frage zu: „Wie also wäre zu unterrichten, so dass möglichst viele einzelne Schüler in ihrer Bildungsbewegung getroffen werden können?“ (GRUSCHKA 2002, 91). Ziel der Arbeit von Gruschka ist es, ein Handlungssystem zu finden, durch das individuelle Bildungsinteressen von Schüler/innen angesprochen und gefördert werden können.

Didaktik wird dabei als Theorie der Praxis der Vermittlung aufgefasst⁷, wobei der Begriff Vermittlung ähnlich problematisierend verwendet wird wie in dem eingangs in Kap. 1.3 vermerkten Zitat des Neurowissenschafters Spitzer. Der Begriff Vermittlung ist bei Gruschka jedoch keinesfalls im naiven Verständnis (also als direkter und vollständiger Transfer einer Informationseinheit von Sender/in an Empfänger/in) gebraucht, sondern in einem konstruktivistischen Verständnis ähnlich dem von Spitzer. Vermittlung bei Gruschka ist als sozialer Konstruktionsakt zu verstehen, bei dem zwar (in Übereinstimmung mit Spitzers radikalem Konstruktivismus) jede Information von einer Empfänger/in allein verarbeitet wird, dieser Prozess allerdings stark von sozialer Steuerung begleitet wird. Damit setzt Gruschka sein Verständnis von Didaktik vom Selbstverständnis prominenter didaktischer Modelle (er selbst nennt das bildungstheoretische, lerntheoretische und informationstheoretische Modell) ab. Er kritisiert das Verständnis von Didaktik in den drei genannten Modellen: „Alle drei Didaktiken stellen nicht Modelle der Praktiker dar, sie sind nicht Theorien, die erklären, wie unterrichtet wird, sondern sie sind Theorien und Modelle *für* Didaktik“ (EBD. 2002, 15). Unter „Theorien und Modelle *für* Didaktik“ versteht Gruschka Ansätze, die nicht darüber aufklären möchten, *wie* unterrichtet wird (im Sinne von: welche Funktionen in Lehr-Lern-Prozessen systemisch wirken), sondern *in welchen Schritten* Unterricht planbar ist (im Sinne von: wie die Komplexität von Inhalten nach bestimmten Techniken reduziert werden kann, um Steuerbarkeit sicherzustellen). Konsequenz verfolgt Gruschka eine (funktionale) Didaktik als Theorie der Praxis.

Darstellung didaktischer Prozesse in realitätsnahen Schemata

Gruschka diskutiert die Realisierung einer solchen Theorie der Praxis. Ausgangspunkt seiner Diskussion ist das Vermittlungsproblem zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt, welches sich das Subjekt erschließen will. Didaktik hat sich in diesem zweipoligen Prozess als Drittes auszuweisen, das eine Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt begünstigen soll. So entsteht ein didaktisches Dreieck Subjekt-Didaktik-Objekt (vgl. Abb. 2a). Ein solches didaktisches Dreieck ist allerdings nicht immer gerechtfertigt. „Didaktik ist nur dann und nur insofern als Drittes gegenüber dem Subjekt und Objekt substanziell und gerechtfertigt, wenn es sich aus der Sicht des Subjekts lohnt, den Umweg über D zu O zu nehmen. Dann ist es besser, sich dem didaktisch repräsentierten Objekt zuzuwenden“ (EBD. 2002, 98). Ein solches Dreieck zwingt dazu, die Vermittlung des Objekts nicht schon als gegeben zu betrachten.

⁷ Didaktik kann Gruschka folgend als integrative Disziplin verstanden werden in der sowohl Lernbedingungen (aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie), Anliegen der Bildung (aus der Bildungsphilosophie) als auch Gegenstände der Vermittlung (aus der Fachwissenschaft) integriert werden müssen. „Didaktiker haben die aufgeworfenen Fragen [von Didaktik als Theorie der Praxis, Anm.] selten gestellt. (...) Die empirische Forschung von Lernbedingungen haben die Didaktiker ohne Widerstand den Entwicklungspsychologen überlassen, die dann mit ihrem Thema wie Psychologen verfahren: Selbst Piaget war letztlich nicht interessiert an der komplexen Aufgabe der Bildung. Hinsichtlich des Unterrichts war die blind gewordene Didaktik dankbar, Anleihen bei der Lerntheorie und der Lernpsychologie machen zu können. Da aber auch diese weitgehend desinteressiert an den Gegenständen der Vermittlung war, konnte mit einer Übertragung von Lernpsychologie nur Sozial- und Stoffmanagement entstehen“ (EBD. 2002, 128-129).

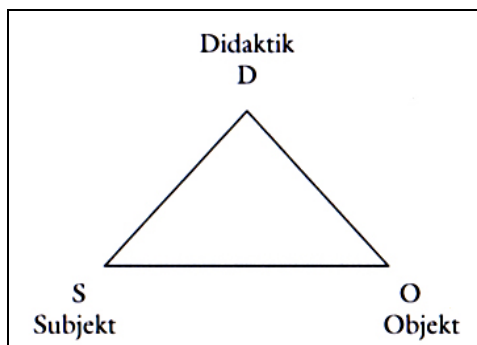


Abb. 2a: Funktionales didaktisches Dreieck nach Gruschka: Subjekt-Didaktik-Objekt (Quelle: GRUSCHKA 2002, 98)

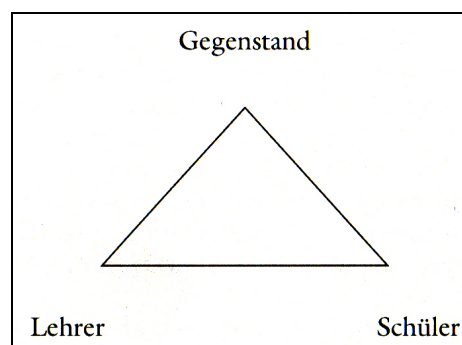


Abb. 2b: Strukturelles didaktisches Dreieck gängiger didaktischer Theorien: Lehrer-Gegenstand-Schüler (Quelle: GRUSCHKA 2002, 100)

Gruschka kritisiert, dass gebräuchliche didaktische Theorien vorgeben, das entscheidende Transformationsproblem bereits gelöst zu haben. Ein in diesen Theorien vorgestelltes didaktisches Dreieck mit den Eckpunkten Lehrer-Schüler-Gegenstand etwa drückt aus, dass die Didaktisierung gar nicht mehr das eigentliche Problem ist (vgl. Abb. 2b). „Es ist symptomatisch, dass dieses didaktische Dreieck von Lehrer-Schüler-Gegenstand immer wieder in der Literatur auftritt, wenn die Strukturmerkmale des Didaktischen präsentiert werden sollen. Es bestimmt und erklärt nicht, was Didaktik als das Dritte ist, sondern setzt dieses als Verselbstständiges wie eine ontologische Größe bereits voraus. Es wird mit der Ersetzung von Subjekt durch Schüler, Objekt durch Gegenstand sowie der Hinzufügung eines Lehrers behandelt, als wäre klar und evident, was mit Didaktik konstituiert wird“ (EBD. 2002, 100). Unterricht als Handlungssystem ist in diesem Dreieck nach Gruschka nur grob verkürzt dargestellt, weil die tatsächlichen Subjekt-Objekt-Beziehungen darin nicht sichtbar werden. Gruschka schlüsselt die Verkürzungen der Darstellung (vgl. EBD. 2002, 93-112) wie folgt auf:

- *Differenz von Objekt und Gegenstand:* Der Unterrichtsgegenstand ist Repräsentant eines zu erkennenden Objekts im Unterricht und in seiner Darstellung vom Objekt unterschiedlich. Das Objekt selbst ist bei Schulunterricht selten präsent. Daher ist es irreführend, den Gegenstand als Repräsentant eines Objekts mit dem Objekt selbst gleichzusetzen. Die Differenz zwischen Objekt und Unterrichtsgegenstand wird in der Illustration eingeebnet.
- *Differenz des Gegenstands der Lehrer/in und des fachwissenschaftlichen Gegenstands:* Die Lehrer/in hat die Funktion einer Vermittler/in zwischen Subjekt und Objekt. Aus dieser Erwartung erhält die Lehrer/in ihre Legitimation. In diesem Zusammenhang verweist Gruschka auf didaktische Studien, die belegen, dass Lehrer/innen das von ihnen eigentlich zu beherrschende Objekt selbst nicht beherrschen. Vielmehr operieren sie mit Begriffen wie ihre Schüler/innen, das heißt ohne die Differenz zwischen Alltagssprache und Fachsprache herausarbeiten zu können. Entsprechend dieser didaktischen Studien ist zu vermuten, dass Lehrer eine eigene Konstruktion des Objekts besitzen. Aneignungslogiken jenseits der eigenen Konstruktion kennen Lehrer/innen allerdings genauso wenig wie Schüler/innen.

„Diese Voraussetzungen führen dazu, dass das, was sich im Dreieck von Schüler, Lehrer und Unterrichtsgegenstand theoretisch verallgemeinernd ausweisen lässt, mit der realen Welt der zu vermittelnden Objekte allzu oft herzlich wenig zu tun hat. (...) Es rächt sich, dass das Dreieck nichts außerhalb seiner selbst mehr anerkennt. (...) Die

Schüler sind demnach gut beraten, sich um die Welt wenig zu kümmern, die im Unterricht didaktisch bloß umformuliert werden soll“ (EBD. 2002, 104). Somit ist das didaktische Dreieck gebräuchlicher didaktischer Theorien als verkürztes Modell des Lerngeschehens entlarvt. Die Struktur von schulischen Lernsettings lässt sich nach Gruschka in einer didaktischen Pyramide wirklichkeitsgetreuer abbilden (vgl. Abb. 3). Diese Illustration kann als Weiterentwicklung von Abbildung 2b gelesen werden. Sie trägt dem durch Studien belegten Umstand Rechnung, dass der (auf ein Objekt bezogene) Gegenstand sowohl von jeder Lehrer/in als auch von jeder Schüler/in konstruiert wird.⁸ Es existieren also zwei Gegenstände zum Objekt, jener der Lehrer/in (GL) und jener der Schüler/in (GS). Unabhängig davon besteht ein intersubjektiver wissenschaftlicher Gegenstand (G), der das Objekt (O) einer bestimmten Erkenntnisvorstellung entsprechend abbildet.

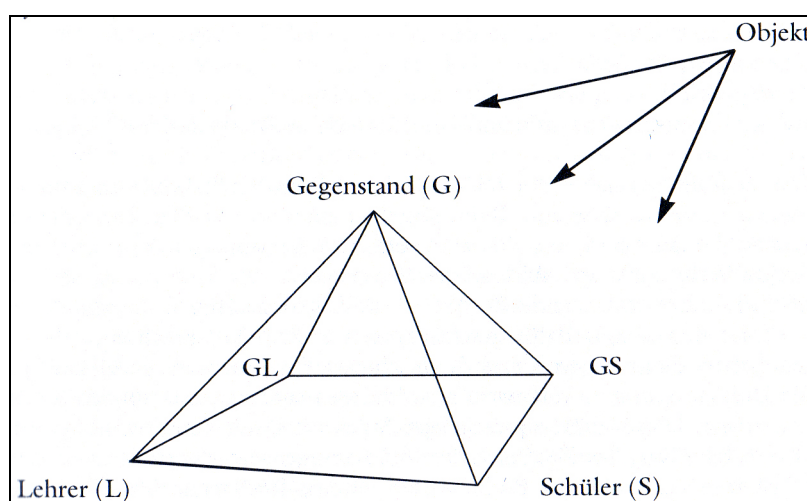


Abb. 3: Didaktische Pyramide als wirklichkeitsgetreuere Abbildung von Akteuren im Unterricht (Quelle: GRUSCHKA 2002, 121)

Konsequenzen des Pyramiden-Modells für didaktisches Handeln

Diese Darstellung des Lernablaufs hat drastische Konsequenzen für den aktuellen didaktischen Betrieb. Ist das Schema der subjektbezogenen Erkenntnisproduktion haltbar – und davon ist lernpsychologischen Erkenntnissen zufolge auszugehen –, dann entwickelt jede Person einen individuellen Zugang zu einem Objekt, das heißt eine Vorstellung über Eigenschaften des Objekts und seine Bedeutung. Jede Schüler/in entwickelt für sich den objektbezogenen Gegenstand GS, jede Lehrer/in den Gegenstand GL. Unter Gegenstand versteht Gruschka hierbei die Vorstellung des Objekts von Lehrer/in bzw. Schüler/in. Beide Gegenstände stellen eine individuelle Konstruktion dar. Somit entsteht eine Auflösung des bisher *einen* Gegenstands G in *zwei unterschiedlich konstruierte* Gegenstände GL und GS.

Neues Ziel von Didaktik ist es, die Trennung zwischen den Gegenständen der Lehrer/innen (GL) und der Schüler/innen (GS) konstruktiv für Lernprozesse zu nutzen. Die unterschiedliche Konstitution von GL und GS muss explizit zur Sprache gebracht werden, um ausgehend von Präkonzepten Modelle zum und Theorien über das

⁸ Dieses Verständnis von Lernprozessen deckt sich mit dem konstruktivistischen Lernermodell (vgl. Kap. 2.1.3).

Erkenntnisobjekt weiterzuentwickeln. Dabei ist eine Orientierung an Erscheinungsform und Struktur des Objekts notwendig. Andersfalls läuft ein Erkenntnisprozess Gefahr, den Gegenstand statt des Objekts als Erkenntnisziel festzumachen. Gleichzeitig sind die Gegenstände von Lehrer/in und Schüler/in als Präkonzepte zum Ausgangspunkt dieses Prozesses zu nehmen. Didaktik muss sich daher zwingend sowohl zum Objekt als auch zum Gegenstand der am Erkenntnisprozess beteiligten Personen hin orientieren. „Es geht also darum, die Gegenstände der objektiven Welt so zu transformieren, dass sie rasch, angenehm und gründlich gelernt werden können, ohne dass deswegen die Gegenstände sich in Schulwissen verflüchtigen“ (EBD. 2002, 111). Für Unterricht als Handlungssystem stellen sich nun zwei Fragen:

1. Durch welche Handlungen kann die Differenz der konstruierten Gegenstände aufgelöst werden?
2. Durch welche Handlungen ist eine Zuwendung zum Objekt im künstlichen Umfeld von Schule möglich?

Bezüge zwischen Schülerorientierung und dem Vermittlungsproblem der Didaktik

Eine Antwortmöglichkeit auf die *erste* Frage ist: Durch schülerorientierten Unterricht. Damit wird der Konnex zwischen dem Fokus dieser Arbeit und dem hier ausgebreiteten didaktischen Exkurs augenscheinlich: Indem Lehrer/innen versuchen, den Gegenstand der Schüler/innen manifest zu machen, entwickelt sich der konstruierte Gegenstand von Schüler/innen von einem diffusen und nicht explizierten zu einem konturierten und explizierten. Somit kann eine (wissenschaftlichere, der Struktur des Erkenntnisobjekts besser entsprechende) Sichtweise auf ein Objekt ausgehend von Präkonzepten entwickelt werden. Will die Lehrer/in eine Entwicklungsperspektive von einem Präkonzept auf ein paradigmenpezifisches Wissenschaftskonzept deutlich machen, so muss sie ihren objektbezogenen Gegenstand explizit machen. Im Prozess dieses Informationsaustauschs bezüglich GL und GS ist also darauf zu achten, dass *beide* Gegenstände expliziert werden. Ist das nicht der Fall, kann kein erkenntnisproduktiver Lernprozess vollzogen werden. In dieser Vorstellung entfaltet sich die Notwendigkeit von Schülerorientierung: „Die Schüler lösen das Problem in vielen Fällen bekanntlich dadurch, dass sie sich mit enormer Energie und Einfühlungsvermögen, zuweilen auch aus Angst vor Fehlern und Sanktionen in den Kopf des Lehrers hineindenken, -schleichen, oder -drängen. Sie müssen einen beträchtlichen Teil ihrer Lernanstrengungen darauf verwenden herauszufinden, was denn der Lehrer hören will. Sie gehen lieber auf Nummer sicher und verdrängen, was den Bildungsgang erst produktiv werden ließe, nämlich *ihr* Verhältnis zu G und O“ (EBD. 2002, 125). Nach Gruschka ist subjektive Erkenntnisproduktion von Schüler/innen (und damit auch Bildung, für die eine Erkenntnisproduktion notwendige Voraussetzung ist) ohne ein explizit thematisiertes Präkonzept unmöglich. Entsprechend ist es – soll von Schüler/innen ein Bildungsprozess vollzogen werden – für Lehrer/innen unumgänglich, sich an den Vorstellungen von Schüler/innen orientiert einem Erkenntnisobjekt zuzuwenden.

Gruschka stellt im Anschluss Möglichkeiten der Begünstigung von Bildungsprozessen vor, die an den tatsächlichen Bedürfnissen der Vermittlung orientiert sind. Ein zentrales Bedürfnis, das sich in Folge der Überlegungen zeigt, ist die Orientierung an den

Interessen von Schüler/innen. Dabei ist für Gruschka zentral, die „handwerklichen Bedingungen zu kennzeichnen, die die missratene, weil verselbstständigte Form der Vermittlung von den Bedingungen einer anregungsreichen bzw. soliden Lehrtätigkeit sowie ihrer institutionellen Voraussetzungen zu unterscheiden erlaubt“ (EBD. 2002, 403). Im Anschluss daran für „Rückwege aus der fehlgeleiteten Vermittlung“ und für eine adäquatere Didaktik plädierend nennt Gruschka (neben soziologischen und retrospektiv-unterrichtsanalytischen) planungsrelevante schülerorientierte Wege, die zu einer Lösung beitragen:

- *Erkenntnisproduktion am Erkenntnisobjekt selbst*: Der Mittelscharakter didaktischer Illustrationen muss aufgehoben und durch Erkenntnisproduktion am Objekt ersetzt werden. Ein solcher Mittelscharakter reduziert Lernprozesse darauf, einen Gegenstand bloß einzuordnen und zu klassifizieren. Gegenstände werden bei solcher Handhabung durchgängig als Stellvertreter für etwas anderes behandelt. Dadurch setzt sich der instrumentelle Charakter des Lernens gegenüber einer Erkenntnisproduktion am Objekt durch. Für die Erkenntnisarbeit von Schüler/innen ist das Objekt in diesem Fall nicht mehr zentraler Anschauungspunkt. Schüler/innen entwickeln allerdings erwiesenermaßen ein Interesse am Objekt und nicht am didaktisierten Gegenstand (der bloß auf ein solches Objekt bezogen ist). Aus diesem Grund ist die Objektorientierung im Sinne der Schülerorientierung zu forcieren.
- *Vermittlung als produktive Sinnstiftung für Alltag*: Vermittlung muss angemessen aufgefasst werden, das heißt als Erkenntnisarbeit verstanden werden, durch die Lernende ein produktives Verhältnis zu ihrem eigenen Alltagsleben⁹ gewinnen. Entsprechend muss auch die Beschränkung des Lernens auf künstlich abgesonderte Lernräume fallen gelassen werden. Unterricht gibt in der Regel zu schnelle Antworten auf Fragen, was zu einer (reproduktiven) Konsumhaltung von Wissensstoff führt. Eine produktive Auseinandersetzung mit dem hinter dem Gegenstand stehenden Erkenntnisobjekt wird so unterminiert.
- *Erlebbarkeit von Erkenntnisobjekt und Erkenntnisprozessen*: Erkenntnisarbeit muss für Schüler/innen erlebbar sein. Erkenntnisprozesse sollen in persönlicher Berührung mit dem Erkenntnisobjekt stattfinden. Das inkludiert auch das Ermöglichen und Zulassen einer subjektiven Perspektive und die Abkehr von zwingend überpersönlichen Positionen. „Der kognitive Stil, der ungleich leichter Geltungsfragen zu stellen und zu beantworten erlaubt, wäre zu ergänzen (keinesfalls zu ersetzen) durch die subjektiven Relevanzen, mit denen die Schüler sich auf Gegenstände zubewegen“ (GRUSCHKA 2002, 406).

Die zweite in Konsequenz des Pyramiden-Modells gestellte Frage war, durch welche Handlungen eine Zuwendung zum Objekt im künstlichen Umfeld von Schule möglich wird. Diese Frage hat direkten Bezug zum Erkenntnisobjekt selbst. Für eine Beantwortung scheint es aufgrund dieses Bezugs einleuchtend, den wissenschaftlichen Gegenstand des Erkenntnisobjekts und dessen Konstruktion innerhalb von Fachwissenschaften heranzuziehen. Fachwissenschaften haben bereits eine angemessene Repräsentation und damit einen wissenschaftlichen Gegenstand (im Sinne

⁹ Der Begriff Alltagsleben wird hier (dem soziologischen Begründer des Lebenswelt-Konzepts Schütz folgend) als Horizont menschlichen Handelns in einem Interaktionssystem verstanden, also als die subjektive Wahrnehmung von Wirklichkeit von Individuen bzw. die konsensualisierte Wahrnehmung von Wirklichkeit einer Gruppe (vgl. WIESER 2008, 136-139).

von Gruschkas Pyramide den Punkt GL) entwickelt. Es scheint daher angemessener, eine Antwort auf diese zweite Frage aus fachdidaktischer Perspektive zu geben, die einen stärkeren Bezug zum disziplinären Erkenntnisobjekt herstellen kann als eine didaktische Perspektive. Die Beantwortung soll im folgenden Abschnitt versucht werden.

2.1.5 Fachdidaktische Anknüpfungspunkte

In der GW-Didaktik wird der Begriff Schülerorientierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit Bedeutungen versehen. Hier soll ein kurzer Überblick über das Verständnis von Schülerorientierung gegeben werden, ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven, die von Fachdidaktikern auf den Begriff entwickelt wurden.

Schülerorientierung als auf den GW-Unterricht angewandte subjektiv-konstruktivistische Didaktik

Schmidt-Wulffen ortet Schwierigkeiten, Schülerorientierung fachdidaktisch durch Rückgriffe auf die Fachwissenschaft zu begründen. Er verwendet den Begriff pädagogisch, um einen Paradigmenwandel in der Didaktik auszulösen: „Lernen, das sich an den eigenen Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, bezieht sich zwar *inhaltlich* auf die Ebene der alltagsweltlichen Vorstellungen und Erfahrungen, hat aber offensichtlich vor allem mit der Art zu tun, *wie gelernt wird*“ (EBD. 1999a, 10).

Die Art, wie gelernt wird, steht im Mittelpunkt der Überlegungen von Schmidt-Wulffen – dabei nimmt er Bezug auf lernpsychologische Erkenntnisse: Bei Lernvorgängen werden keine Reproduktionsakte, sondern Konstruktionsakte vollzogen. Schmidt-Wulffen schließt daraus, dass auch Didaktik sich an diesen Konstruktionsakten orientieren muss. Ausgangspunkt für Konstruktion ist dabei der subjektive Alltag der Lernenden sowie ihre Erfahrungen aus Alltagshandlungen.¹⁰ Demzufolge wird eine an der Schüler/in orientierte Didaktik zum Fundament von Unterrichtsplanung gemacht. Diese schülerorientierte Fachdidaktik nimmt das Alltagsleben der Lernenden zum Ausgangspunkt, von dem aus neues Wissen konstruiert wird. Das Alltagsverständnis von Schüler/innen ist dabei *nur Ausgangspunkt* der Fragenentwicklung, *nicht* Endpunkt einer Auseinandersetzung mit einem Thema und auch nicht Lerninhalt. Letzterer wird erst *in Folge* von Fragen entwickelt, die Schüler/innen ausgehend von alltagsweltlich entstandenen Interessen beantwortet wissen wollen. Schmidt-Wulffen nutzt grundlegende Vorstellungen von konstruktiver Didaktik und wendet sie auf das Unterrichtsfach an: „Die Perspektiven sind zwar für unser Fach gedacht, entstammen ihm aber nicht (ebenso wenig wie die ‚Zugänge‘). Erdkundlich sind allein die Konkretisierungen. (...) Je mehr wir uns mit Lernen (gar mit neuem Lernen) beschäftigen, desto mehr treten fachliche und fachdidaktische Aspekte zurück, begrenzen sich auf Anwendungssituationen“ (EBD. 1999a, 79).

¹⁰ Alltagsleben als Erkenntnisgegenstand (im Sinne eines Teilbereichs des Schütz'schen Lebenswelt-Konzepts, vgl. WIESER 2008, 140-143) tritt dabei analytisch in den Hintergrund, ihm wird eine Orientierungsfunktion am Anfang des Lernprozesses zugeordnet.

Wie wird das Vorwissen von Lernenden nun für den GW-Unterricht aufgegriffen? Alltagsweltliches Vorwissen wird in verschiedenen Phasen des Unterrichts angesprochen: In der gemeinsam mit Schüler/innen vollzogenen Planungs- und Gestaltungsphase einer Themenbearbeitung durch das Zulassen subjektiver Fragestellungen, welche die Frage- und Lerninteressen der Schüler/innen widerspiegeln. Subjektive Fragestellungen werden beispielsweise durch Methoden wie Anzetteln oder das Erstellen von Assoziationssternen erhoben. Anschließend werden Themengruppen gebildet, zu denen Schüler/innen Arbeitsgruppen bilden können. Anschließend wird die Arbeitsweise geklärt (etwa das Auswerten von (Schul-)Büchern, Zeitschriften, die Befragung von Bekannten, Nachbarn, Besuch von Institutionen). Daraufhin wird ein Handlungsprodukt vereinbart und eine Präsentationsart festgelegt. In der Reflexionsphase nach der Aufarbeitung gibt ein Vergleich des subjektiven Kenntnisstandes vor und nach der Themenbearbeitung Aufschluss über die produzierte Erkenntnis (der idealtypische Ablauf wird bei SCHMIDT-WULFFEN (2004, 65-69) detaillierter geschildert). Alltagsleben als Erkenntnisgegenstand des Unterrichts tritt dabei analytisch in den Hintergrund, ihm wird eine Orientierungsfunktion am Anfang des Lernprozesses zugeordnet. Dennoch bleibt das Alltagsverständnis der Schüler/innen bei Schmidt-Wulffen nicht nur allgemein-didaktisch relevant, sondern wirkt sich auch auf die Vorbereitung von Unterrichtsgegenständen aus. In seinen Unterrichtsbeispielen zu Afrika wird fremdes Alltagsleben an dem eigenen Alltagsleben der Schüler/innen gespiegelt (besonders deutlich erkennbar bei SCHMIDT-WULFFEN 2007).

Schmidt-Wulffen konkretisiert Erkenntnisse der konstruktivistischen Lernpsychologie für den Fachunterricht, die bereits als pädagogischer Denkstil und allgemein-didaktischer Entwurf (vgl. z.B. SIEBERT 2002, 42-60) diskutiert wurden. Schülerorientierung steht hier in direktem Bezug zur Umsetzung einer Unterrichtspraxis für GW, für deren Ablauf Schmidt-Wulffen eine Vorstellung entwickelt hat.

Schülerorientierung als Geographie des eigenen Lebens

Explizit im analytischen Sinn wird Alltagsleben in einem fachdidaktischen Ansatz eingesetzt der unter dem Titel Geographie des eigenen Lebens bzw. der eigenen Lebenswelt zusammengefasst werden kann. Lebenswelt bzw. das eigene Leben wird hier als Unterrichtsinhalt thematisiert. Hier sollen drei fachdidaktische Perspektiven vorgestellt werden: Erstens Lebenswelt als kritische Erschließungsperspektive. Zweitens die Geographie des eigenen Lebens. Drittens die pragmatische Vorstellung einer Unterrichtsskizze, in der die Realisierung der ersten beiden Perspektiven greifbar wird.

1. Lebenswelt als Erschließungsperspektive für kritischen GW-Unterricht

VIELHABER (2000) benennt Lebenswelt als eine Erschließungsperspektive für Unterricht und argumentiert, dass Erzählungen über fremde Lebenswelten trotz der Paradigmen-Dynamik im Fach nach wie vor „animierende Stimuli“ für die Beschäftigung mit Geographie bilden. Diese fremden Lebenswelten sollen wie auch die Lebenswelten von Schüler/innen zum Thema von Unterricht gemacht werden. So wird die Möglichkeit zur Reflexion von Fremd und Selbst geschaffen, durch die Wirklichkeitsdistanzen sichtbar werden. Die eigene Lebenswelt der Schüler/innen soll hierbei in Bezug gesetzt werden

zu fremder Lebenswelt. Diese Reflexion über eigene und fremde Lebenswelt ist für Vielhaber ein Zwischenschritt kritischer Fachdidaktik, deren Ziel in diesem Fall ist, Verständnis um eigene bzw. fremde Handlungsbeschränkungen und in weiterer Folge von gesellschaftlichen Restriktionen zu erarbeiten. Der Konstruktcharakter von Lebenswelten und die damit verbundene Beeinflussbarkeit und Möglichkeiten der Aneignung von Räumen ist der darauf folgende (vgl. VIELHABER 2002b). Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung sind in jedem Fall Erzählungen – im Fall fremder Lebenswelten solche von Lehrer/innen oder Dritten, bzw. im Fall von Schüler/innen-Lebenswelten Erzählungen über ihr eigenes Alltagsleben. Fremde Lebenswelt wird bei Vielhaber (aufgrund der fehlenden subjektiven Informationen von Dritten) anhand von wissenschaftlichen Artefakten der empirischen Forschung begreifbar, also mit der Beantwortung der Frage, welche tatsächlichen Bedingungen das Alltagsleben der Fremden hat: „Diese Fakten können im Unterricht eine fachdidaktisch konstruktive Funktion erhalten, indem sie zum Aufzeigen von Wirklichkeitsdistanzen herangezogen werden, die zwischen den Vorstellungen der Lernenden und tatsächlichen Verhältnissen bestehen. Dazu erweist sich die Operationalisierung der Wirklichkeitsdistanzen als notwendig“ (VIELHABER 2000, 49). Lebensumstände werden über derartige Fakten rekonstruierbar, sodass der von fremden Akteuren wahrgenommene Alltag einer Sozialwelt diskutierbar wird. Die empirische Basis der Lebenswelt von Schüler/innen kann durch sie selbst bereitgestellt werden. Unter Lebenswelt werden dabei die Horizonte menschlichen Handelns verstanden, der Menschen in einer sozialen Gemeinschaft unterworfen sind. Es geht also darum, fremde und eigene Alltage und die Unterschiede bzw. Einschränkungen jeweiliger Lebensumstände anzusprechen.

2. Geographie des eigenen Lebens

Der deutsche Fachdidaktiker Daum arbeitet die Nutzung des Begriffs Lebenswelt für Unterricht kritisch auf und plädiert für begriffliche Klarheit. „Das von pädagogischem Ethos getragene, gleichwohl sehr schlichte Grundmotiv, der Sachunterricht müsse irgend etwas mit dem prallen Leben zu tun haben, erfährt durch die Anführung von ‚Welt‘ und ‚Wirklichkeit‘ eine Überhöhung und gelehrige Bedeutsamkeit, mit der sich eine Weile renommieren läßt, die bei näherem Hinsehen freilich mehr Verwirrung als Nutzen stiftet“ (DAUM 1999, 169). Der Begriff Lebenswelt birgt ein vielfältiges Bedeutungsspektrum (je nachdem, ob die konzeptionelle Fassung von Husserl, Schütz/Luckmann oder Habermas herangezogen wird), das aber in vielen Fällen oft als selbstverständliche Gegebenheit der Welt missverstanden wird. Aufgrund dieser Bedeutungsvielfalt hält Daum fest: „Die ‚Lebenswelt‘ ist ein heikler, auf keinen Fall ein harmloser Ort“ (EBD. 1999, 171). Daum schlägt vor, Lebenswelt anstelle von intellektualisierten Verständnissen, die zu komplex strukturiert sind um direkt schulpraktisch anwendungsfähig zu sein, „lebensweltliches Wissen (...) am besten als Laienwissen zu begreifen, das nicht innerhalb wissenschaftlicher Traditionen beziehungsweise Professionen gepflegt und weiterentwickelt wird, aber dennoch als Orientierungs- und Rechtfertigungswissen eine praktische Relevanz besitzt und vielfach

auch dem Konkurrenzdruck von wissenschaftlichem Wissen durchaus standhalten kann“ (EBD. 1999, 171).¹¹

Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Ansätze des Lernens zeigen sich Schwierigkeiten, für Schule und Unterricht brauchbare Analysen von Lebenswelt bzw. Lebenswirklichkeit zu erstellen, die als Unterrichtsgegenstand verwendbar sind. Die Begriffe „Lebenswelt“ und „Lebenswirklichkeit“ erweisen sich Daums Analyse zufolge dann für Unterricht am fruchtbarsten, wenn sie nicht normativ sondern *deskriptiv* gelten. Entsprechend schlägt Daum vor, der Diskussion um die anthropologisch orientierte Grundlegung des Unterrichts, die sich hauptsächlich um die Begriffe „Lebenswelt“ und „Lebenswirklichkeit“ dreht, einen weiteren Begriff hinzuzufügen – dem des „eigenen Lebens“. Dieses eigene Leben ist stärker als etwa in der Großeltern- oder Elterngeneration zuvor *selbstbestimmtes* Leben – Grundbedürfnisse wie Nahrung, Sicherheit und Gesundheit sind in stark entwickelten Industriestaaten weitgehend gedeckt. Von dieser Grundsicherung beeinflusst gerieten tradierte Selbstverständlichkeiten, die ebendiese existenzielle Absicherung gewährleisten sollten, in Rechtfertigungsnot. Es besteht sowohl die Möglichkeit als auch der Zwang, ein eigenes Leben zu führen und darin vorgenommene Entscheidungen (insbesondere für sich selbst) zu rechtfertigen. Aus der einigermaßen kalkulierbaren Normalbiographie wird so positiv gedeutet eine Wahlbiographie, negativ interpretiert eine Bastel- oder Risikobiographie. Dazu ist es notwendig, sich das eigene Leben einzurichten, nach eigenen Maßstäben das wichtigste an Informationen zu filtern während die übrige Information ignoriert wird, und sich gegen Konkurrenzdruck durchzusetzen. Beim Basteln an der eigenen Biographie wird allerdings wenig Hilfestellung geboten. Unterricht als in Form der Schule institutionell verankerte Bildungsinstanz kann hier unterstützend wirken.

Diesbezüglich hat Daum für den Geographieunterricht einige Ideen. In seinen Ausführungen bringt er vor dem Hintergrund der Theorie des eigenen Lebens, dem Modell der verinselten Lebensräume und konstruktivistischer Grundannahmen wesentliche Merkmale der *Geographie des eigenen Lebens* auf den Punkt (DAUM 2002, 7-8):

- Es geht darum, Geographie zu machen: Das erkennende und handelnde Subjekt tritt ins Zentrum des Weltbildes und Weltverständnisses.
- Die Geographie des eigenen Lebens wird in erster Linie von der Wahrnehmung der Individuen im Alltag bestimmt.
- Es geht hierbei nicht um eine vordergründige geographisierte Gewissenserforschung, sondern um die selbstreflexive Struktur biographischer Entscheidungen (...).
- Gleichmaßen ist es denkbar, die Frage nach der eigenen räumlichen Mobilität (...) zu erörtern.

¹¹ Dem durch die Legitimation von Unterricht ausgelösten Konkurrenzdruck „wissenschaftlicher“ Konzepte kann die Fassung von „lebensweltlichem Wissen als Laienwissen“ deshalb standhalten, weil sie im Gegensatz zu Begriffen wie „Lebenswirklichkeit“ nicht am eigenen Leben vorbeigeht, sondern das lebensweltliche Laienwissen den Bedürfnissen des eigenen Lebens der Lernenden Rechnung trägt (vgl. DAUM 2006, 1).

DAUM (2006, 3-4) fasst zusammen: „Vor dem Hintergrund von Individualisierung und der buchstäblichen Unausweichlichkeit eines ‚eigenen Lebens‘ wachsen Schule und Unterricht völlig neue Aufgaben zu. Angesichts solcher noch nie dagewesenen Herausforderungen müssen neue Wege beschritten werden. Dies lässt sich vornehmlich nicht durch Instruktion bewerkstelligen, erfordert vielmehr offenere Unterrichtsformen (...), die zu persönlichen Entscheidungen herausfordern.“ Die im Schulalltag immer noch stark vertretene Fremdbestimmung, die das lernende Subjekt in abstrakter und rein formaler Weise auf tradierte, zur Bewältigung von Lebensproblemen immer weniger hilfreiche Bildungsgüter verweist, entspricht nicht den Notwendigkeiten, die selbstbestimmtes Leben mit sich bringt. Daum kritisiert, dass Lehrende zu wenig wahrnehmen, wie sich Lebensprobleme massiv vor die Lernprobleme stellen. „Die Geographie des eigenen Lebens impliziert eine neue Lernkultur: Lernen soll (wieder) in einen erkennbaren Lebenszusammenhang gebracht werden. (...) Eine Erneuerung des Geographieunterrichts setzt dort an, wo er von seinem Monopol der Weltbeschreibung und Weltdeutung abrückt und anfängt, *die subjektive Erfahrbarkeit der Welt, der Sachen und ihrer Beziehungen zu kultivieren*“ (DAUM 2002, 9-10).

3. Eine Unterrichtsskizze zu Konflikten und Lebenswelt

Eine sehr pragmatische Vorstellung von eigenem Leben als Ausgangs- und Bezugspunkt von Geographieunterricht liefert RHODE-JÜCHTERN (2006, 175-189) in Form einer Unterrichtsskizze. „Der Ansatz über die ‚Lebenswelt‘ gibt die Chance, das Schülerinteresse an den ‚big problems‘ dieser Welt anzuschließen und vor fertigen Antworten die eigene Gedankenarbeit anzuregen“ (EBD. 2006, 175). Über Materialien (Bilder und Texte), die Lebenswelten illustrieren, können kontrastierende Perspektiven von Fremd und Selbst bzw. Innen/Außen wahrgenommen und beschrieben werden. Die Wirklichkeitsdistanzen werden hierbei im ersten Schritt über subjektive Schilderungen von Alltag überwunden, erst in einem zweiten Schritt wird der unbekannte Raum unter Zunahme von Fakten empirisch positiv diskutiert. Es wird eine Serie an operativ einsetzbaren Unterrichtseinheiten vorgestellt, die Leben in Kairo, Karachi oder Gaza beschreiben. Das Leben in fremden Gesellschaften wird wie im vorherigen Entwurf als Unterrichtsinhalt verstanden. Inhaltlich wird hierbei vor allem der Alltag des Lebens in den Mittelpunkt gerückt. Lebenswelt wird also nicht entkoppelt von Subjekten diskutiert, sondern in Form des fremden Alltags. Rhode-Jüchtern verdichtet den Komplex um Lebenswirklichkeiten und ihre Bekanntheit bzw. Fremdheit an anderer Stelle.

4. Schülerorientierung in geographiedidaktischen Entwürfen mit Lebenswelt-Bezug

Schülerorientierung kommt in geographiedidaktischen Entwürfen mit Lebenswelt-Bezug insbesondere in der Beschreibung von Lernwegen zum Vorschein. Bei diesen Lernwegen wird das eigene Alltagsleben von Schüler/innen zu jenem Bezugspunkt, der Verständnis über unbekanntes Alltagsleben durch Gegenüberstellung und Vergleich zum eigenen erst ermöglichen kann. Durch den Bezug zum eigenen Leben wird es Schüler/innen möglich, Informationen als für sie selbst relevant zu verstehen. Auf diese Weise kann „Lerninhalten“ Bedeutung zugeschrieben werden. Zielperspektive ist es, die Fähigkeit von Schüler/innen zur Selbstbestimmung des Lebens zu fördern – angesichts der angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklung eine notwendige Zielperspektive,

sollen Schüler/innen als zukünftige Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft mündig ihre eigenen Lebensumstände mit gestalten.

Schülerorientierung in Form von narrativer Geographie

Tilman Rhode-Jüchtern stellt in Form des Begriffs „Narrative Geographie“ ein Konzept vor, das in Verbindung von narrativer Pädagogik und narrativem Raum eine fachdidaktische Perspektive entfaltet. Ihm geht es um das Darstellen und Deuten kleiner Erzählungen über Raum. Zentrales Moment dieser Überlegung ist der aus der Literaturwissenschaft stammende Begriff der Erzählung: „Eine Erzählung kann als eine konstruktive Leistung eine kohärente Realität erzeugen; sie ist eine Konstruktionsleistung des menschlichen Bewusstseins“ (BAUMGARTEN 1976, zit. n. RHODE-JÜCHTERN 2006, 127). Durch einen Erzählstrang werden Sinnzusammenhänge gestiftet, die das Überangebot von Informationen strukturieren. Die Herausforderung für die Lehrer/in ist, Gegenstände im Rahmen von (argumentativen und theoriegeleiteten) Erzählungen so zu erzeugen, dass dabei ein semantisches Netzwerk zwischen Informationen entsteht und somit Ordnung gewonnen wird. Der narrative Ansatz im geographischen Denken besteht darin, durch „das Erzählen zum Verstehen der undurchschaubaren modernen Welt“ (EBD. 2006, 132) zu gelangen. Als Umsetzungsvarianten stellt Rhode-Jüchtern einige Möglichkeiten vor. Eine ist die der „erzählenden Planung“ (praktisch umgesetzt z.B. von JEKEL et al. 2007). Eine andere ist die Idee des „narrativen Raums“ in dem bestimmte Erzählungen über Raum im tatsächlichen Raum des Alltags wirksam werden (illustriert etwa von DOBLER/PICHLER 2004, 41-44). Durch das Beschäftigen von Schüler/innen mit narrativer Geographie können diese lernen, „einen Raum als den Anfang von etwas, von Handlungen und Ereignissen, die es zu erzählen und zu erklären gilt, in Szene zu setzen. Damit lösen sie sich von der Betrachtung der Welt in Gittern und Kategorien, von der vermeintlich objektiven ‚sicheren‘ Seite. Das Betrachten der Welt im Wunsch nach dem eigenen Leben in der Gegenwart hat zur Voraussetzung, ‚dass man die Beziehung zwischen den Orten und Ereignissen analog zu einer Erzählung begreift, einer Erzählung, in der es um das Überschreiten von Grenzen und von Wiedererkennen geht, einer Erzählung, die vorankommt, indem Personen Grenzen überqueren (SENNET 1991, 256)“ (RHODE-JÜCHTERN 2006, 135-136). Eine Erzählung wird so zur Vermittlerin von Diskursgegenständen, stellt Bezüge zu Theorien her und lädt zur Reflexion ein. Erzählung schärft die Fähigkeit zur Beobachtung, „vermittelt Theorie als eine Wahrheit auf Zeit, fordert heraus zur Prüfung der Plausibilität der Theorie im Vergleich zur eigenen Interpretation und macht Schülern deutlich: auch Wissenschaftler entwickeln aus eigener kleiner Beobachtung große Theorien weiter“ (EBD. 2006, 139).

Gleichzeitig weist Rhode-Jüchtern auch auf die Prämissen narrativer Geographie hin: „Verständnis stellt sich nur dort ein, wo an Erfahrung angeknüpft wird. Die sogenannte ‚subjektive Erschließung‘ ist also kein Spaßfaktor, sondern funktionale Notwendigkeit für gelingenden Unterricht“ (RHODE-JÜCHTERN 2004, 52). Sind Fakten, wie Rhode-Jüchtern schreibt, etwas Gemachtes, also Sachverhalte, die zu Tatsachen erklärt werden (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2004, 54), dann scheint es erstrebenswert, Schüler/innen einerseits über den Erzeugungsprozess von Fakten aufzuklären und ihnen andererseits auch die Möglichkeit zuzugestehen, diese Fakten selbst zu konstruieren. Mit den Worten Rhode-Jüchterns: „Wir müssen dafür sorgen, dass Wissen sinnvoll wird, das

heißt, durch konstruktive Leistung eine kohärente Realität erzeugen. (...) Der narrative Zugriff mit Geltungsanspruch verbindet erzählende Sinnbildung und rationale Argumentation, erinnernde Verlebendigung und theoretische Strukturierung. (...) Die Geschichte und ihr Plot eröffnen einen Blick auf dahinter stehende ‚große Entwürfe‘ und auf das Netzwerk von Begriffen und ihren Bedeutungszuschreibungen. Die pädagogische Konzeption, als Subjekt Realität zu konstituieren, widerstrebt zwar zunächst dem Exaktheitsideal und schafft Begriffe mit ‚unscharfen Rändern‘, dies ist aber die notwendige Vorstufe zu explizit definierten Begriffen nach dem Begreifen“ (RHODE-JÜCHTERN 2004, 59). Schülerorientierung kommt so als subjektive Sinnstiftung von Schüler/innen zum Ausdruck, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit Erzählungen mit Raumbezug entsteht und Ausgangspunkt für exakteres, wissenschaftsnäheres Verstehen ist.

2.1.6 Zwischenfazit: Schülerorientierung als Multi-Disziplinen-Konzept?

Nachdem im Kap. 2.1 aus unterschiedlichen Disziplinen Perspektiven auf den Begriff Schülerorientierung entwickelt wurden, tut es Not, Gemeinsamkeiten dieser Perspektiven zu suchen, um den Begriff Schülerorientierung fassbar zu machen. Ausgangspunkt dieses Vergleichs ist die Vermutung, dass den unterschiedlichen vorgestellten Perspektiven ein gemeinsames Paradigma zugrunde liegt, denn „Voraussetzung für jede Didaktik ist das hinter der Didaktik stehende Paradigma. Dieses Paradigma, also die Ansicht, wie Lernen und damit menschliches Erkennen und Wahrnehmen funktioniert, beeinflusst auch die Art, wie gelehrt wird. (...) Die Paradigmen (die Theorie) bestimmen also direkt das Handeln, das Lehren, die Didaktik, den Unterricht. Sie bestimmen auch die Einstellung des Lehrenden den Lernenden gegenüber sowie die Einstellung der Lernenden und Lehrenden gegenüber dem Lernstoff“ (THISSEN 1997, 74).

Die einzelnen Perspektiven anhand der (z.B. von WEICHHART (2004) vorgestellten) Bestandteile von Paradigmen¹² zu vergleichen, würde das Ziel dieses Kapitels, einen prägnanten Überblick über die Beiträge verschiedener Disziplinen zur Schülerorientierung zu geben, sprengen. Nichtsdestoweniger sollen die disziplinären Zugänge aber anhand einiger zentraler Punkte miteinander verglichen werden: Erstens im Bereich der grundlegenden Aussagen über Lernprozesse, in denen Annahmen über Struktur und Funktion von Lernprozessen festgemacht werden. Zweitens in Aussagen über den Ablauf von Lernprozessen in Lehr-Lern-Settings, die in Folge grundsätzlicher Annahmen getroffen werden. Drittens in Aussagen über die Ziele, die mit einem entsprechenden Ablauf verfolgt werden. Tabelle 1 bietet einen Überblick über

¹² WEICHHART (2004, 13-15) gliedert die Bestandteile eines Paradigmas in Theoriekern und methodologischen Rahmen. Im Theoriekern werden die Ontologie bestimmende deterministische oder stochastische Annahmen über die Struktur des Gegenstandsbereichs getätigt. Der methodologische Rahmen lässt sich wiederum dreiteilig begreifen: Erstens werden Aussagen über das Verhältnis von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt getätigt. Zweitens Aussagen über die erlaubten bzw. gebotenen Methoden der Datenerhebung. Drittens Aussagen über thematische Fokussierungswerte, also darüber, welche Elemente oder Phänomene der Realität für die Erklärung des Gegenstandsbereichs als zentral anzusehen sind.

entsprechende Aussagen der im Rahmen dieses Kapitels vorgestellten Perspektiven auf Schülerorientierung.

	Annahmen über Lernprozesse	Ablauf von Lernprozessen	Zielsetzung von Lernen
Konstruktivistische Lernpsychologie	Aktive Lerner/in; selbstständige Produktion von Wissen. Verarbeitung von neuem Wissen mit Bezug auf Vorwissen.	Lernen als konzeptioneller Wandel von Präkonzept zu wissenschaftlich haltbarem Konzept. Begünstigung durch Aktivieren von Vorwissen, angemessene Darstellung neuer Information und aktiven Dialog.	Lernende verfügen über angemessene (wissenschaftlich fundierte) Konzepte der Realität. Wissen kann von schulischen zu alltäglichen Anwendungen transferiert werden.
Funktionale Didaktik als Theorie der Praxis	Individuelle Produktion von Wissen (in Form von Gegenständen, die auf ein Erkenntnisobjekt bezogen werden). Gegenstände von Akteuren als Ausgangspunkt für einen Dialog über die Angemessenheit dieser Gegenstände.	Dialog über intersubjektiv unterschiedlich konstruierte Gegenstände, um verschiedene Perspektiven auf ein Erkenntnisobjekt klarzulegen. Direkte Erkenntnisarbeit am Erkenntnisobjekt (und dessen Erscheinungsform und Struktur).	Auflösung der Differenz konstruierter Gegenstände; Erzielen von Konsens über Struktur und Funktion des Gegenstands als Repräsentant eines Erkenntnisobjekts.
Subjektiv-Konstruktivistische Fachdidaktik	Lernen als Konstruktionsakt. Erfahrungsaufbau ausgehend von subjektivem Alltagsverständnis.	Erheben von subjektiven Fragestellungen; Klären der Arbeitsweise; Vereinbaren eines Handlungsprodukts; Reflexion und Vergleich von Wissen vor und nach dem Lernprozess.	Lernende finden zu einem Thema eigene Fragestellungen, die ihre Interessen abdecken und können sich zur Beantwortung der Fragen informieren.
Geographiedidaktische Entwürfe mit Lebenswelt-Bezug	Bezugnahme auf Lernen als selbstbestimmten Konstruktionsakt. Neue Information wird ausgehend von Alltagsleben interpretiert und erworben.	Lernen findet in erkennbarem Lebenszusammenhang statt. Lernwege ausgehend von im Alltagsleben entwickelten Verständnis der Schüler/innen.	Verständnis über Handlungsrationitäten und Handlungsbeschränkungen durch Kontrastierung des eigenen mit fremdem Alltagsleben.
Narrative Geographie	Erzeugung einer kohärenten Realität durch die konstruktive Leistung von Erzählung. Entstehen von Verständnis durch Bezugnahme auf Erfahrung.	In Form von Erzählsträngen werden Sinnzusammenhänge gestiftet; „Erzählen zum Verstehen der undurchschaubaren modernen Welt“.	Aufklärung über den Erzeugungsprozess von Fakten; Fähigkeit, derartige Fakten selbst zu konstruieren.

Tab. 1: Übersicht zu Annahmen über Lernprozesse, Ablauf von Lernprozessen und Zielsetzung von Lernen in verschiedenen Zugängen zu Schülerorientierung (Quelle: eigene Darstellung)

Resümierend lässt sich festhalten:

- In den *Annahmen über Lernprozesse* treten in allen fünf Varianten zwei zentrale Annahmen über die Struktur von Lernen auf: Einerseits wird Lernen von jedem der Zugänge als ein Konstruktionsakt verstanden; andererseits wird die Bedeutung von Vorwissen als Ausgangspunkt für Konstruktionsleistungen festgehalten. Diese beiden Elemente determinieren Lernprozesse und bilden Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zum Ablauf von Lernprozessen in schulischen Settings.
- In den *Annahmen über den Ablauf von Lernprozessen* spiegeln sich die disziplinär unterschiedlichen Fokussierungen wider. Auch hier findet sich allerdings ein gemeinsames Motiv in Form von Bezugnahmen auf Vorwissen und dessen Aktivierung. Das Motiv des Vorwissens wird zwar auf unterschiedliche Weise angesprochen (als „Aktivieren von Vorwissen“, „Fragestellungen mit Bezug zu Vorwissen“, „Lernen ausgehend von Alltagsverständnis“), es wird aber von

unterschiedlichen Perspektiven jeweils Bezug auf ein spezifisches Phänomen genommen.

- In den *Annahmen über die Zielsetzung von Lernen* kommen zwei Motive zum Vorschein: Das erste Motiv besteht darin, Präkonzepte von Realität durch wissenschaftliche Konzepte der Realität zu ergänzen oder zu ersetzen. Das dahinter stehende Vermittlungsinteresse ist ein gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen affirmatives. Das zweite Motiv tritt in den aufgearbeiteten geographiedidaktischen Perspektiven auf. Es besteht darin, Bedingungen und Grenzen des eigenen Erlebens, das bisher unreflektierte Erfahrungsbasis war, auszumachen. Ausgehend von vorhandenem Wissen wird nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen von Wahrnehmungsperspektiven gefragt. Leitende Vermittlungsinteressen sind hierbei Mündigkeit und Selbstbestimmung.

Grundsätzliche Annahmen über Struktur und Funktionalität von Lernen und notwendigen Schritten im Ablauf von Lernprozessen können somit als sehr ähnlich bis miteinander identisch festgehalten werden. Weniger Ähnlichkeit besteht zwischen Zielsetzungen, die im Lernen verfolgt werden. Hier finden sich einerseits technische und praktische Vermittlungsinteressen¹³ (etwa in der funktionalen Didaktik als Theorie der Praxis und in subjektiv-konstruktivistischer Fachdidaktik), andererseits auch ein emanzipatorisches Vermittlungsinteresse (besonders klar erkennbar in geographiedidaktischen Entwürfen mit Lebenswelt-Bezug und der narrativen Geographie).

An dieser Stelle ist die Frage zu beantworten, welche Elemente aus welchen disziplinären Perspektiven notwendig sind, um Schülerorientierung im Unterricht zu verwirklichen. Aus den bisherigen Perspektiven kann geschlossen werden, dass die (in allen Perspektiven vergleichbaren) Annahmen über Struktur und Funktionalität von Lernprozessen vorhanden sein müssen, um Schülerorientierung grundsätzlich als notwendige Konsequenz abzuleiten. Aus den so gegebenen grundsätzlichen Annahmen über Lernprozesse lässt sich wiederum ableiten, wie Lernprozesse in Lern-Lehr-Settings gestaltet werden sollen.

2.2 Methodologische Grundlagen: Evaluationsforschung und empirische Sozialforschung

Für ein Evaluationsvorhaben steht grundsätzlich das gesamte methodische Repertoire der empirischen Sozialforschung zur Verfügung. Es empfiehlt sich allerdings, auf Methoden zu verzichten, die für ein spezifisches Forschungsvorhaben nur geringen Erkenntnisgewinn versprechen. Für eine Selektion sind einige Fragen zu stellen: Was sind Rahmenbedingungen und Kontext der veranschlagten Evaluation? Wie positioniert sich das anvisierte Forschungsvorhaben im Rahmen der Evaluationsforschung? Welche methodologischen Konzepte sind für das Forschungsvorhaben passend? Welche grundlegenden Momente dieser Konzepte sind bei der Durchführung der Studie zu berücksichtigen? Diese Fragen sollen vor dem Entwerfen des eigentlichen

¹³ Die hier genutzte Typologie wurde von VIELHABER (1989) entwickelt. Eine aktuelle Fassung findet sich im Aufsatz „Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Unterricht“ (EBD. 1999, 12-20).

Forschungsdesigns zur Praxis der Schülerorientierung im GW-Unterricht beantwortet werden.

2.2.1 Kontext und methodische Einschränkungen der Studie

Schülerorientierung ist ein Begriff, der auf konzeptioneller Ebene bereits vielfach diskutiert, dessen Umsetzung in der Praxis des GW-Unterrichts auf fachdidaktischer Ebene allerdings bisher kaum empirisch erforscht wurde. Über die Gründe der geringen empirischen Erforschung der Praxis des GW-Unterrichts lässt sich nur mutmaßen. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass der Transfer von theoretischen Konzeptionen (beispielsweise zu schülerorientiertem GW-Unterricht) unzureichend war, sodass sich eine Bestandsaufnahme der Praxis erübrigte. Dementsprechend bestehen einige Unklarheiten: Es ist unklar, über welches Wissen Lehrer/innen bezüglich Schülerorientierung verfügen – eine Auseinandersetzung mit den hinter dem Begriff stehenden Konzepten ist in Aus- und Fortbildung institutionell (etwa in Studienplänen des Unterrichtsfachs GW) nur minimal verankert. Durch das Fehlen empirischer Forschungsbefunde ist auch wenig darüber bekannt, welche Segmente der konzeptionellen Fassungen von Schülerorientierung von GW-Lehrer/innen umgesetzt werden.

Aus diesem Kontext ergeben sich *methodische Einschränkungen*: Aufgrund der geringen Verfügbarkeit von Informationen über die Praxis von Schülerorientierung im GW-Unterricht lassen sich Problembereiche nicht ausreichend präzise fassen, um ein stark standardisiertes Vorgehen zu ermöglichen. Aufgrund des geringen Wissensstands ist es notwendig, Informationen über Schülerorientierung zu sammeln, wie sie von Lehrer/innen verstanden und genutzt wird. Das veranschlagte Forschungsvorhaben hat entsprechend einen explorativen Charakter. Für ein solches exploratives Vorgehen bieten sich qualitative Methoden an, die gegenüber quantitativen Methoden ein deutlich detailreicheres Bild der zu beobachtenden Realität wiedergeben (vgl. BORTZ/DÖRING 2006, 296-298; LAMNEK 2005, 334-342). Ein „reichhaltigeres“ Bild scheint hilfreich, um einerseits das subjektive Verständnis von Lehrer/innen bezüglich Schülerorientierung und dessen Nutzung zu erfragen. Andererseits kann durch den qualitativen Forschungsmodus die Wirklichkeit der Lehrer/innen vielfältiger und detailgetreuer erfasst und nachvollzogen werden. Dass die so erforschte Wirklichkeit der Lehrer/innen auch deren Bedürfnisse nach Entwicklungsperspektiven und -problemen von Schülerorientierung angemessener wiedergibt, scheint ableitbar. Einer solchen qualitativen Darstellung folgend können weitere Aktionen vorgeschlagen werden, durch die der Transfer des Konzepts Schülerorientierung vom „akademischen Elfenbeinturm“ in die schulische Praxis begünstigt wird. Etwas breiter verstanden soll diese Studie zur Praxis der Schülerorientierung im Rahmen des GW-Unterrichts als Beitrag zur Förderung einer fachdidaktischen Kultur verstanden werden. Die von ALTRICHTER (2002) forcierte Förderung einer „fachdidaktischen Kultur“ orientiert sich an der Argumentation, dass Lehrerwissen zwar individuell, aber auch sozial in die Berufsgruppe eingebettet ist, von deren Wissen es zehrt, und zu dem es beiträgt. Entsprechend nivelliert sich die Qualität von Lehrerhandlungen am allgemeinen Niveau der Berufsgruppe. Die Konsequenz daraus ist: „Die Veränderung von individuellem Unterricht in Richtung erhöhter Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und komplexer Fähigkeiten muss auch die Entwicklung des fachdidaktischen Austauschs,

der Diskussion, des Weiterentwickelns von Unterrichtsstrategien in den Fachgruppen in Schulen und im schulübergreifenden fachlichen Austausch umfassen“ (ALTRICHTER 2002, 129). Die fachdidaktische Diskussions- und Kooperationskultur muss also weiter entwickelt werden, sollen sich die unterrichtsbezogenen Kompetenzen von Lehrer/innen verbessern.

2.2.2 Positionierung der Studie im Rahmen der Evaluationsforschung

Um die hier veranschlagte Studie zur Praxis der Schülerorientierung im GW-Unterricht innerhalb der Evaluationsforschung zu verorten, muss geklärt werden, was unter dem Begriff Evaluation gemeint ist. Grundsätzlich ist Evaluation eine Leistung, die wir tagtäglich erbringen, wenn wir Dinge auf die eine oder andere Art tun. Vor diesem Tun wägen wir Handlungsoptionen ab und entscheiden gefühlsmäßig und in Folge gesammelter Erfahrungen. Um Handlungsoptionen auszukundschaften, gehen wir spielerisch vor – im Wissenschaftsjargon wird dieses Vorgehen als „alltägliches Explorieren“ bezeichnet. Bei einer Evaluation im wissenschaftlichen Sinn wird ebenfalls ausgekundschaftet, allerdings wird das explorative Vorgehen des Alltags durch ein lösungszentriertes Vorgehen ersetzt. „Während das alltägliche Explorieren eher ungeplant und spielerisch vonstatten geht und sich neue Erkenntnisse meist zufällig ergeben, ist die Manipulation von Gegenständen im wissenschaftlichen Kontext direkt auf die Lösung von Problemen ausgerichtet“ (BORTZ/DÖRING 2006, 353). Die Strategie ist dabei in beiden Fällen eine heuristische, das heißt eine nur geringfügig definierte Such- und Finde-Strategie. Eine ebensolche Strategie wird in der Evaluationsforschung eingesetzt.

Ziel der Evaluationsforschung ist es, systematisch das Leistungsvermögen/die Qualität eines Gegenstands/Programms zu erforschen, um Unsicherheiten in der Entscheidungsfindung zu reduzieren. Besteht Ungewissheit (im Fall der Studie über konzeptionelles Wissen, Operationalisierungskompetenz und tatsächliche Umsetzungskompetenz von Schülerorientierung), schafft eine Evaluation durch systematische und wissenschaftlich fundierte Bewertung Klarheit (über tatsächliches Wissen und Handeln von Lehrer/innen bezüglich Schülerorientierung). Eine systematische Untersuchung soll dabei helfen, Unsicherheiten im Umgang mit Schülerorientierung zu reduzieren und eine „technologische Einschätzung“ (vgl. BORTZ/DÖRING 2006, 101) über die Qualität seiner Umsetzung zu geben. Eine solche technologische Einschätzung knüpft am Output einer technologischen Konzeption (im Fall der Studie der Konzeption von Schülerorientierung) an.

Ablauf einer Evaluationsstudie

In der Diskussion um Schulentwicklungsprozesse wurde das Grundmuster von Evaluation als Aktions-Reflexions-Kreislauf charakterisiert (ALTRICHTER 1998, 265; ALTRICHTER et al. 2004, 15; vgl. Abb. 4). Über Aktionen (1.) werden Informationen (durch Methoden der empirischen Forschung) gesammelt (2.). Die so erhaltenen Informationen werden in Folge analysiert, bewertet, interpretiert (3.) – für diesen Prozess müssen Bewertungskriterien und Ziele formuliert werden, die den normativen Rahmen bilden, an dem die gesammelte Information gemessen wird. Aus den

Ergebnissen dieser Aufarbeitung folgt eine Beurteilung der Handlungen, die zu Konsequenzen und einer Modifikation der Aktionen bzw. weiteren Aktionen führt (4.). Im Forschungsvorhaben ist der Aktions-Reflexions-Kreislauf in der Variante eines Entwicklungs-Evaluations-Kreislaufs zu verstehen (vgl. ALTRICHTER/POSCH 2007, 296).

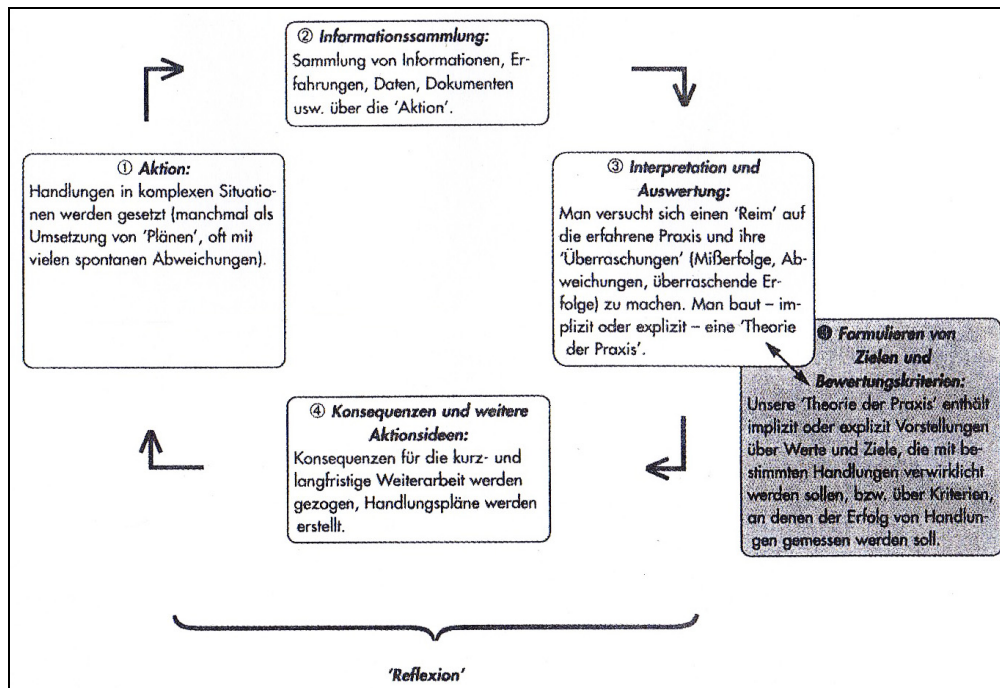


Abb. 4: Aktions-Reflexions-Kreislauf (Quelle: ALTRICHTER 1998, 265)

Der hier beschriebene Aktions-Reflexions-Kreislauf ist auf die Reflexion von Handlungen (wie sie etwa im schulischen Kontext ablaufen) gerichtet. Der Modus des Interpretierens und Auswertens unter (3.) bedarf allerdings noch einer genaueren Klärung. Schematisch ist der von Altrichter beschriebene Zyklus der Evaluationsforschung ähnlich dem Zyklus des Verstehens in der Hermeneutik. Allerdings können aus der hermeneutischen Denktradition noch zusätzliche Anleihen genommen werden, um den Modus von Interpretation und Auswertung genauer darzustellen. Die Konsequenzen solcher methodologischer Überlegungen für Interpretations- und Auswertungsmodus (3.) und für Methoden der Informationssammlung (2.) sowie für die Planung weiterer Aktionen (4.) werden im Abschnitt über grundsätzliche Ausgangspunkte qualitativer Forschung (Kap. 2.2.3) weiter illustriert.

Unterscheidungsmerkmale von Evaluationsstudien

Für die Präzisierung der Form der Evaluation werden verschiedene Unterscheidungsmerkmale genannt. PASEKA (2005, 106-109) nennt Gegenstand, Einsatzphase, Interessensorientierung und Ort der Steuerung von Evaluation. An dieser Stelle sollen die Unterscheidungsmerkmale auf das veranschlagte Forschungsprojekt angewandt werden:

- Der *Gegenstand der Evaluation*, Schülerorientierung, kann als Produkt konzeptioneller Überlegungen (wie in Kap. 2.1 dargestellt) verstanden werden. Das konzeptionelle Verständnis von Schülerorientierung gilt es aber nicht als Produkt, sondern im *Umsetzungsprozess* von Lehrer/innen zu evaluieren. Daher kann hier von einer Prozessevaluation gesprochen werden. „Von Prozessevaluation spricht man, wenn bei der Evaluation (...) Vorgehensweisen bei der konkreten Anwendung eines Bildungsangebotes bzw. einzelner Komponenten des betreffenden Angebotes im Vordergrund stehen“ (TERGAN 2000, zit. n. FRIEDRICH 2008).
- Bezogen auf die *Einsatzphase* entspricht das Forschungsvorhaben gleichzeitig auch dem Kriterium einer *formativen Evaluation*, das heißt der Beobachtung und Einschätzung eines konkreten Projekts in der Implementierungsphase. „Formative Evaluation begleitet den Entwicklungsprozess, sie dient der Qualitätssicherung. Ihr vorrangiges Ziel ist die Ermittlung von Stärken und Schwächen der Umsetzung“ (FRIEDRICH 2008). So gewonnene Daten können für die Optimierung von der konzeptionellen Fassung von Schülerorientierung und die Feineinstellung ihrer Umsetzung verwendet werden.
- Die *zentralen Interessen, an denen sich die Studie orientiert*, sind jene der Lehrer/innen. Lehrer/innen werden im Rahmen der Studie als *Expert/innen* verstanden, die Expertise in Bezug auf Schülerorientierung von Unterricht aufweisen und umsetzen.
- Die *Steuerung* der Studie erfolgt entsprechend der Interessensorientierung nicht allein von außen, sondern wird in Diskussion mit der Interessensgruppe gelenkt. Bedürfnisse und Vorstellungen von Lehrer/innen sind für die Optimierung ihrer in Eigenverantwortung gestalteten Praxis notwendigerweise mit einzubeziehen. Dadurch wird Lehrer/innen die Möglichkeit eingeräumt, in der Studie Relevanz für ihr eigenes professionelles Handeln zu entdecken. Die faktische Steuerungsgewalt liegt dennoch bei der Forscher/in – einerseits um die Gefahr des Bias, das in einer Eigenevaluation besteht, zu minimieren; andererseits kann durch die Außensteuerung gewährleistet werden, dass subjektive Theorien von Lehrer/innen mit einer Aufarbeitung aktueller wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Schülerorientierung kontrastiert werden. Auch von Bildungswissenschaftler/innen mit Erfahrung in der Evaluationsforschung wird diese Position bekräftigt: „Für ALTRICHTER (1999, S. 115f.) ist es im Hinblick auf den Nutzen und die Gestaltungschancen, die sich aus den Ergebnissen von Evaluationen ergeben könnten, wichtig ein gutes Klima für Aushandlungsprozesse zu schaffen, in dem alle an der Evaluation beteiligten Personen, die stakeholders ebenso wie die berufsmäßigen Evaluator/innen, in wertschätzender Weise miteinander umzugehen“ (PASEKA 2005, 114).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Es handelt sich bei der Studie über Schülerorientierung in der Praxis des GW-Unterrichts um eine prozessbezogene, formative, expert/innen-orientierte und vorrangig fremdgesteuerte Evaluationsstudie.

2.2.3 Grundlegende Ausgangspunkte der qualitativen Forschung

Das veranschlagte Forschungsvorhaben geht von einigen Grundvorstellungen aus, die als Basis für die praktische Forschung fungieren. In der Formulierung der Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.4) traten zwei Begriffe zentral auf:

- Einerseits war das der Begriff des Verstehens, der insbesondere in den ersten beiden Ebenen (konzeptionelles Verständnis bzw. pragmatisches Verständnis von Schülerorientierung) in Erscheinung tritt. In Folge soll das Grundprinzip qualitativer Deutung und Verstehen als Ziel dieses Prinzips verdeutlicht werden, soweit sie für die Studie relevant sind.
- Andererseits trat der Begriff der Handlung implizit in der dritten Ebene (praktische Umsetzung von Schülerorientierung) auf. In diesem Zusammenhang soll im Rahmen der methodologischen Diskussion dieses Kapitels ein Konnex zwischen Handlung und Aktionsforschung hergestellt werden.

Sowohl der Begriff des Verstehens als auch der Begriff der Handlung sollen in diesem Abschnitt beleuchtet und mit theoretischen Bezugspunkten versehen werden. Das Schaffen von Verständnis und das konzeptionelle Begreifen von Handlungen bedürfen einer Logik der Forschung, mit deren Hilfe Erkenntnisse erarbeitet werden. Grundsätzliche Vorstellungen über diese Logik und ihre Funktionalität bedürfen ebenfalls einer näheren Erklärung. Hierzu dienen Überlegungen zur Abduktion als Forschungslogik und Grounded Theory als Methode der Theoriebildung in qualitativer Sozialforschung.

Der hermeneutische Zirkel als Grundprinzip qualitativer Deutungsmethoden

Der hermeneutische Zirkel als grundlegendes Moment qualitativer Forschung wurde bereits unzählige Male in einschlägiger Literatur diskutiert (vgl. z.B. DANNER 1998, 55-61; LAMNEK 2005, 59-76; SOEFFNER 2000, 164-175). Hier soll eine Zusammenfassung des Wirkungsprinzips gegeben werden, die auf das für das Forschungsvorhaben Wesentliche reduziert ist: „Hermeneutik (griech. ‚Auslegekunst‘) ist die Lehre der Deutung und Interpretation von Texten bzw. in erweiterter Form auch anderer Objekte. (...) Ein Grundprinzip jeder Deutungsmethode ist der hermeneutische Zirkel. Zirkelhaftes (bzw. spiralförmiges) Deuten beginnt mit einem ersten Grundverständnis des Textes, das den Hintergrund liefert für Feinanalysen einzelner Passagen. Das an Textteilen erzielte Verständnis wird nun wieder auf den Gesamttext angewendet, wie wiederholtes Lesen und Analysieren von Teilen und Ganzem schrittweise das Verständnis des Textes verbessern soll“ (BORTZ/DÖRING 2006, 303). Der hermeneutische Zirkel kann in zwei Varianten gedacht werden: In der ersten Variante wird aus dem Vorverständnis der Forscher/in ein Textverständnis abgeleitet, das wiederum zu einem neuen Vorverständnis führt, usw. Diese Variante ist für die Interpretation von Texten gedacht. In der zweiten Variante der hermeneutischen Spirale – die direkt für humanwissenschaftliches Schaffen von Verständnis gelesen werden kann – entsteht aus einem Teilverständnis über einen Zusammenhang ein Gesamtverständnis, aus dem wiederum erweiterte Teilverständnisse entspringen, usw. Abbildung 5 stellt die hermeneutische Spirale in der zweiten Variante grafisch dar.

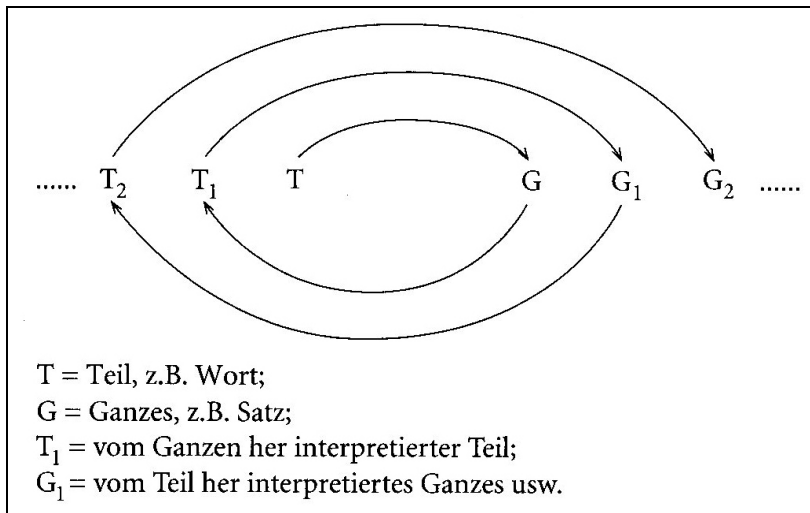


Abb. 5: Hermeneutischer Zirkel von Teil und Ganzem (Quelle: LAMNEK 2005, 65)

Zunächst wurde Hermeneutik als Analyseinstrument für die Interpretation schriftlicher Dokumente von Kultur konzipiert, später wurde jedoch – und das ist in Zusammenhang mit der Vorbereitung der Studie von Interesse – auch die Frage der Übertragbarkeit einer Methodologie der Textinterpretation auf humanwissenschaftliche Erkenntnisproduktion gestellt. In heutigen humanwissenschaftlichen Varianten der Hermeneutik wird die „Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen durch gründliche Textanalyse und das Heranziehen weiterer Materialien (...) sowie die dialogische Auseinandersetzung mit Beforschten“ (BORTZ/DÖRING 2006, 303) gefordert. Eine hermeneutische Strategie kann so abseits von Textinterpretation etwa auch für die Interpretation von Handlungen genutzt werden.

„Verstehen“ als Ziel qualitativer Forschung

RICŒUR (1999, 276) vertrat in Zusammenhang mit der Übertragung hermeneutischer Methoden von Textinterpretation auf humanwissenschaftliche Forschung die These, dass menschliche Handlung ebenso wie Text „ein unvollendetes offenes Werk ist, dessen Sinn in der Schwebe bleibt.“ Nach Ricœur sind Texte ebenso wie Individuen als Einzelphänomene zu verstehen. Jedes dieser Einzelphänomene kann nur durch die prozesshafte Herstellung von Bezügen (auf die Menge der Dinge, auf die sich das Einzelphänomen bezieht) und die Angabe von Eigenschaften erfasst werden. Dabei gibt es immer mehrere Wege der Konstruktion bzw. Rekonstruktion eines Textes bzw. einer Handlung von Individuen. Eine strukturelle Analyse, also das Erklären von Zusammenhängen im Sinne eines Zurückführens einer Handlung auf Ursachen und Gründe, ist für Ricœur eine „Oberflächen-Semantik“. Das eigentliche Verstehen erfordert allerdings eine Tiefen-Semantik. „Die Tiefensemantik des Textes ist nicht das, was der Autor selbst zum Ausdruck bringen wollte, sondern ist das, von dem der Text handelt, d.h. er handelt von den nicht-ostentativen [nicht direkt offensichtlich gemachten, Anm.] Bezügen des Textes. Und der nicht-ostentative Bezug des Textes ist jene Welt, die von der Tiefensemantik des Textes erschlossen werden kann. (...) Verstehen hat nur wenig zu tun mit dem Autor und seiner Situation. Es möchte die durch den Text eröffneten Weltdeutungen begreifen. Einen Text verstehen heißt, seiner Bewegung vom Sinn zum Bezug, von dem, was er sagt, zu dem, wovon er handelt,

folgen“ (RICŒUR 1999, 289). Ricœur geht davon aus, dass für die Interpretation menschlicher Handlungen (in der humanwissenschaftlichen Forschung) tiefensemantische Analyse analog zur Analyse der Tiefensemantik von Texten anwendbar ist.

Erklären als das Festhalten von Oberflächen-Semantik (qua: von linearen Zusammenhängen zwischen einer Handlung und ihrer Ursache) ist demnach Verstehen als das Festhalten von Tiefensemantik gegenüberzustellen. Das humanwissenschaftliche Moment dieser Tiefensemantik besteht darin, den Kontext in dem Akteur/innen ihre Handlungen tätigen als Konsequenz ihrer Weltdeutung zu begreifen. Der Zirkel, in dem der Interpretations- und Auswertungsmodus abläuft (Punkt 3 in Abb. 4), ist jener der Erweiterung des Verständnisses von Akteurshandlungen durch die Erweiterung des Akteursverständnisses¹⁴ der Forscher/in. Das Verständnis von Akteurshandlungen nimmt also positiv korrelierend mit dem Verständnis der Forscher/in über den Interpretationshorizont des Akteurs zu. Dennoch kommt auch qualitative Forschung nicht ohne Erklärungen im hier verwendeten Sinn aus. Das ist insbesondere der Fall, wenn unterschiedliche Grade von Expertise zwischen Forscher/in und Beforschten zu verzeichnen sind (was in der Regel wohl der Fall ist). „Erklärungen kommen immer dann ins Spiel, wenn qualitative Forscher theoretische Konzepte zur Analyse verwenden, die nicht unbedingt dem Alltagsverständnis der Akteure entsprechen oder diesen auch nicht bekannt sind“ (BORTZ/DÖRING 2006, 302). Beim geplanten Forschungsvorhaben zur Schülerorientierung von GW-Lehrer/innen wird dieser Effekt vor allem im Ziehen von Konsequenzen und dem Vorschlag für weitere Handlungen auftreten.

Handlung als Forschungsgegenstand – Aktionsforschung als Forschungsansatz

In der klassischen empirischen Sozialforschung war es längere Zeit üblich, den Begriff des Verhaltens als theoretischen Rahmen zugrunde zu legen. Forschungsgegenstand war dabei vor allem das Verhalten als beobachtbarer Sachverhalt. Verhalten wurde dabei als linearer Zusammenhang zwischen Reiz und Reaktion verstanden, also zwischen Stimuli und Verhalten der Person. Aus dieser paradigmatischen Perspektive ergaben sich spezifische Prämissen für Forschungsmethoden und -ziele, die in der Forschung angewandt wurden. Allerdings sprechen einige raffinierte Überlegungen fundamental gegen dieses Reiz-Reaktions-Schema. GIRTLE (2001, 46) bringt diese Überlegungen charmant wie präzise in einem Satz auf den Punkt: „Der Handelnde ist kein Depp.“ Dieses Statement wird von Girtler freilich noch elaboriert. Seiner Auffassung nach schafft sich die Sozialwissenschaft ihren „Deppen“, indem der Mensch durch irgendwelche Faktoren bestimmt werden soll. Menschen handeln allerdings nicht gesetzmäßig (im Reiz-Reaktions-Schema), sondern bauen sich ihre Welt selbst auf. Gegen eine behavioristische bzw. positivistische Sozialforschung sprechen einige Gründe: Soziale Phänomene beruhen auf Vorstellungen und Interpretationen der jeweiligen Menschen. Dementsprechend ist menschliches Handeln kaum vorausberechenbar. Das bedeutet für empirische Sozialforschung, dass soziale Phänomene nicht ohne weiteres objektiv zu identifizieren bzw. zu quantifizieren sind.

¹⁴ Das Akteursverständnis konstituiert sich dabei durch das Verständnis des Alltagslebens von Akteur/innen, aus dem heraus sie ihre Umgebung interpretieren und in Folge Handeln.

Diesen Einwänden entsprechend ergab sich in der Sozialforschung ein paradigmatischer Wandel, weg von der Verhaltensforschung und hin zur Handlungsforschung, der sich auch auf die Forschungsmethoden ausgewirkt hat. „Wenn (...) von einem handlungstheoretischen Begriffsrahmen ausgegangen wird, demzufolge menschliches Tun als sinnhaftes Handeln gedeutet wird, kommen (...) Subjektive Theorien (...), Deutungsmuster (...) oder Regeln in den Blick, die natürlich auch zu anderen Forschungsmethoden führen“ (KÖNIG/BENTLER 2003, 89-90). Im handlungstheoretischen Paradigma wird Handlung als ein Akt verstanden, der von Handelnden intentional gesetzt und für den Handelnden sinnvoll ist. „Das Individuum ist (...) ein kompetenter Handelnder, dem es möglich ist, in den alltäglichen Handlungssituationen sein Wissen (...) methodisch und situationsbezogen zu gebrauchen“ (GIRTLE 2001, 49). Entsprechend spiegelt sich in den Forschungsmethoden das Interesse am Erfassen von Intentionalität und Reflexivität wieder.

Grundlinien der Aktionsforschung

Der Aktionsforschung liegt ein solcher handlungstheoretischer Rahmen zugrunde. Begründet wurde der Ansatz der Aktionsforschung vom Sozialpsychologen Kurt Lewin. Lewin versuchte, eine „vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (LEWIN 1953, zit. n. ALTRICHTER/POSCH 2007, 318) zu etablieren. Auf die Frage, was unter Aktionsforschung zu verstehen ist, geben KEMMIS/MCTAGGART (2000, zit. n. STOTZ 2002, 101) eine konzise Antwort: „Action research is a learning process, the fruits of which are the real and material changes in (a) what people do, (b) how they interact with the world and with others, (c) what they mean and what they value, and (d) the discourses in which they understand and interpret their world.“ Ziel von Aktionsforschung ist es, sowohl Theorien für die Praxis weiterzuentwickeln, als auch die Praxis selbst zu verbessern (vgl. STOTZ 2002, 93). Entsprechend wird die Praxis des Handelns nicht als Forschungsobjekt verstanden – ebenso wenig wird Theorie als normative Theorie verstanden, sondern als gegenstandsbezogene und anwendungsorientierte Theorie. Forschung wird als Handeln begriffen, das in eine Praxis eingreift, interveniert und Realität aktiv verändert, indem sie zwischen Theorie und Praxis vermittelt. Die „Trennung zwischen *Produktion von Wissen* als Aufgabe der Wissenschaft einerseits und aktiver *Veränderung der Realität* als Aufgabe der Politik andererseits“ soll überwunden werden (KOMREY 1998, zit. n. STOTZ 2002, 93). Praxis wird folglich nicht als statisch bestehende Realität verstanden, sondern als Aktion, als dynamischer Prozess der Entwicklung von Realität. In der Aktionsforschung geht es darum, „im Handlungsprozess der Veränderung/Überschreitung der bestehenden Realität erfolgreiche Methoden der Veränderung zu entwickeln“ (STOTZ 2002, 94).

Methodische Grundsätze der Aktionsforschung

Diesen Grundlinien entsprechend sind im Aktionsforschungsansatz drei methodische Grundsätze festzuhalten, die mit dem emanzipatorischen (weil Handlungspraxis/politische Realitätsgestaltung und Wissenschaft verbindenden) Wissenschaftsverständnis verknüpft sind:

- *Einbeziehende Forschung*: Erstens die Gleichberechtigung von Forscher/innen und Beforschten (und damit die Aufhebung der strikten Trennung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt).
- *Anwendungsorientierte Forschung*: Zweitens die Praxisbezogenheit der Untersuchungsthemen mit der Verpflichtung, zu einer Lösung sozialer und politischer Probleme aktiv mitzuarbeiten.
- *Erklärende Forschung*: Drittens die Verknüpfung von Erkenntnisgewinn und Veränderung, bei dem Forschung und Praxis nebeneinander ablaufen.

Aus den drei methodischen Grundsätzen ergibt sich der Rahmen von Aktionsforschung. Im Aktionsforschungsprozess verbindet sich Forschen, Erkennen und Handeln. In der Reflexion über Handeln ergeben sich Erkenntnisse von Bestandteilen der Praxis, die wiederum zu Handeln führen. Diese Schleife von Aktion und Reflexion wurde von ALTRICHTER (1998, 264-266; vgl. Abb. 4) in die schulische Evaluationsforschung aufgenommen, die entsprechend eng mit Ideen der Aktionsforschung verknüpft ist. Neben den Schritten in der Aktions-Reflexions-Schleife hatten einige Prinzipien der Aktionsforschung starken Einfluss auf die Entwicklung der formativen Evaluationsforschung, etwa die Rückmeldung von Erkenntnissen an Praktiker/innen. Insbesondere als Beitrag zur Schulentwicklung und als Umsetzung des von STENHOUSE (1975, zit. n. KROATH 2002, 81) entwickelten Prinzips des „teacher-as-researcher“ in der Schulpraxis wurde und wird Aktionsforschung intensiv diskutiert (etwa von ALTRICHTER/POSCH 2007; THONHAUSER/PATRY 1999).

BORTZ/DÖRING (2006, 342-343) äußern Kritik an unerreichbaren Idealen der Aktionsforschung – wie etwa die Gleichberechtigung von Forscher/innen und Beforschten – und weisen auf Einschränkungen hin: Die in Form dieser drei Grundsätze geäußerten Ideale der Aktionsforschung stoßen in ihrer Verwirklichung auf Widerstände. Die Gleichberechtigung von Forscher/innen und Beforschten stößt dort an ihre Grenzen, wo die Beforschten für bestimmte Probleme der Praxis nicht ausreichend sensibilisiert sind. Die ungleiche Sachkompetenz von Forscher/innen und Beforschten hat zur Konsequenz, dass Entscheidungen im Forschungsprozess oft langwierig und arbeitsintensiv sind. Entsprechend werden die Ideale der Aktionsforschung nicht in allen Forschungsvorhaben umfassend realisiert.

Der Prozess des Verstehens in der Aktionsforschung

Der Verständnisprozess wird in der Aktionsforschung durch einen hermeneutischen Zirkel beschrieben. Bei der Umsetzung dieses Verständnisprozesses in der Aktionsforschung geht es darum, „die Balance zwischen dem Handeln (dem Einbezogensein in die Aktion – implication) und Erkennen (dem quasi aus der Distanz sich selber beim Handeln zusehen und sich dabei der Elemente des Prozesses bewusst werden – distanciation) zu finden“ (STOTZ 2002, 94). In der Aktionsforschung stellt sich dabei das Problem ähnlich dem Problem des „going native“ in der ethnologischen Feldforschung, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen: Die Handelnden müssen Distanz zur alltäglichen und vertrauten Praxis finden, um strukturelle und funktionale Elemente der Praxis problematisieren zu können. Die durch Distanzierung gewonnenen Erkenntnisse fließen dabei wieder in das Handeln zurück. Im Rahmen der Studie wird die Vermittlung von Forschung und Praxis dadurch angestrebt, dass sich die Forschung

an den Interessen und Bedürfnissen der Lehrer/innen orientiert, also eine Subjekt-Subjekt-Beziehung hergestellt wird.

Neben der intendierten Rückmeldung der Ergebnisse an die Praktiker/innen und der Optimierung ihrer Praxis zielt das Forschungsvorhaben selbst darauf ab, Handlungsabläufe von Lehrer/innen zu verstehen. In Folge soll – und das betrifft im methodischen Rahmen der Aktionsforschung die Ebene der erklärenden Forschung (vgl. oben) – eine Erklärung für die Denk- und Handlungspraxis von Lehrer/innen in Bezug auf die Schülerorientierung ihres Unterrichts gegeben werden. Für *diese* Ebene der erklärenden Forschung eignet sich die Grounded Theory und das eng mit ihr verknüpfte abduktive Vorgehen. Die beiden Begriffe Abduktion und Grounded Theory sollen in den nächsten beiden Abschnitten aufgearbeitet werden.

Abduktion als Instrument der Wissensproduktion

Das aktuell gebräuchliche Verständnis des Begriffs Abduktion ist der Aufarbeitung des amerikanischen Philosophen Charles S. Peirce zu verdanken. Er bezeichnet mit Abduktion jenen Vorgang, bei dem basierend auf Daten eine erklärende Hypothese (und damit neues Wissen) gebildet wird. Charakterisiert werden kann Abduktion als der Versuch, die Probleme der klassischen Varianten des logischen Schließens (Deduktion und Induktion können beide kein genuin neues Wissen erzeugen) zu überwinden. Die Probleme stellen sich wie folgt dar (vgl. jeweilige Spalten in Tabelle 2):

- Wird ein Fall (in beobachteten Phänomenen) einem bekannten Merkmalszusammenhang (also einer Regel) zugeordnet, ist die logische Form dieser Operation die *Deduktion*. Aus dieser Bestimmung geht hervor, dass im deduktiven Schlussmodus kein neues Wissen generiert werden kann – Regeln werden schlichtweg einem Fall zugeordnet. Für den konkreten Anwendungsfall würde das bedeuten: Die Probleme der Umsetzung von Schülerorientierung werden der mangelhaften Ausbildung im Bereich schülerorientierten Unterrichts zugeordnet. Dieses Wissen ist für die Intention, Umsetzungspraxis und Theorie einander anzunähern, wenig hilfreich.
- In der logischen Form der *Induktion*¹⁵ wird von einem Fall (in Stichproben beobachteter Phänomene) und dessen Analyse auf die (allgemein gültige) Regel geschlossen. Im konkreten Fall der Studie würde ein solcher Schluss beispielsweise aussagen, dass Lehrer/innen durch ihre universitäre Ausbildung mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientierten Unterricht ausgebildet sind. Induktionen bringen also streng genommen ebenfalls keine neuen Ideen über Zusammenhänge sozialer Realität.

¹⁵ Der Genauigkeit halber sei hier angemerkt, dass REICHERTZ (1999, 52-53; 2003, 22-25; 2007, 278-281) zwischen quantitativer und qualitativer Induktion unterscheidet. Die (im Text genannte) *quantitative* Induktion generalisiert Merkmale eines Falls zu einer Regel. Die qualitative Induktion schließt von bestimmten Merkmalen eines Falls auf das Vorhandensein weiterer Merkmale im Fall. Für die Herausarbeitung der im Rahmen der Studie benötigten Qualität von Abduktion wird auf diese Unterscheidung nicht näher eingegangen.

	Deduktion	Induktion	Abduktion
1. Prämisse	Regel: Alle Lehrer/innen sind durch ihre universitäre Ausbildung mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientierten Unterricht ausgebildet.	Fall: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis haben eine universitäre Ausbildung durchlaufen.	Regel: Alle Lehrer/innen sind durch ihre universitäre Ausbildung mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientierten Unterricht ausgebildet.
2. Prämisse	Fall: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis haben eine universitäre Ausbildung durchlaufen.	Analyse: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis sind mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientiertem Unterricht ausgebildet.	Analyse: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis sind mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientiertem Unterricht ausgebildet.
Schluss	Analyse: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis sind mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientiertem Unterricht ausgebildet.	Regel: Alle Lehrer/innen sind durch ihre universitäre Ausbildung mangelhaft für die Umsetzung von schülerorientierten Unterricht ausgebildet.	Fall: Die Lehrer/innen in der Schulpraxis sind durch das Defizit der mangelhaft für schülerorientierten Unterricht vorbereitenden Ausbildung eingeschränkt. -> Suche nach Erklärungen für die Einschränkungen im Fall.
	Schluss vom Allgemeinen auf das Einzelne	Hypothese als Schluss vom Üblichen auf das Allgemeine	Abduktion als Schluss von Regel und Analyse auf einen Fall zur Generierung einer Hypothese über den Fall

Tab. 2: Schlussweisen nach Peirce in einem Beispiel zur Schülerorientierung (Quelle: eigene Darstellung, abgewandelt nach REICHERTZ 2003, 28)

Abduktion ist eine der Induktion scheinbar ähnliche, tatsächlich aber völlig verschiedene Art des Schließens (vgl. Tabelle 2). Im abduktiven Vorgehen wird ein Zugewinn von Information angestrebt, indem von den beobachteten Fakten und deren Hintergründen (die durch Analyse der Fakten gewonnen werden) auf Erklärungen geschlossen wird, was der Fall ist. Die logische Form der Abduktion besteht darin, „aufgrund der Auswertung der erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen zusammenzustellen bzw. zu entdecken, für die sich im existierenden Wissensvorratslager *keine* entsprechende Erklärung oder Regel findet. (...) Eine Ordnung, eine Regel ist bei diesem Verfahren erst noch zu (er)finden (...). Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (REICHERTZ 1999, 54). Nachdem noch keine Ordnung bzw. Regel für die Probleme von Schülerorientierung in der Praxis des GW-Unterrichts (er)finden wurde, scheint abduktives Vorgehen im konkreten Fall sinnvoll.

Nun ist die Frage, durch welche *Strategien* und durch welche *Handlungen* das Herstellen von Abduktionen zum Ergebnis haben können.

Peirce folgend stellt Reichertz zwei *Strategien* vor, um Abduktionen herbeizuführen:

- In der ersten Strategie ist „die Rahmung der Schlußprozesse, also die Untersuchung der Frage, *in welchem Handlungskontext das Raten steht*“ (EBD. 1999, 56), wichtig. Für Peirce ist zur Herbeiführung von Abduktionen die Anwesenheit von echtem Zweifel, Unsicherheit, Angst oder großem Handlungsdruck notwendig.
- Als zweite Strategie schlägt Peirce vor, „Situationen zu schaffen, in denen es deutlich häufiger zu neuen Erkenntnissen kommt. Hierzu sollte der Suchende ohne ein bestimmtes Ziel oder eine besondere Aufgabe seinen Geist wandern lassen. Dieses geistige Spiel ohne Regeln nennt Peirce ‚musement‘“ (EBD. 1999, 56).

Diese beiden Strategien scheinen auf den ersten Blick widersprüchlich. „Der Widerspruch löst sich allerdings auf, wenn man das Typische der beiden ‚abduktionsfreundlichen Settings‘ sucht. Denn in beiden Fällen bewirken die Verfahrensweisen, dass der bewusst arbeitende, mit logischen Regeln vertraute Verstand ausmanövriert wird“ (EBD. 2007, 283). Anders gesagt ist das Typische die Suche nach einer Haltung, in der die Forscher/in bereit ist, gefestigte Überzeugungen aufzugeben und neue Erklärungen zu suchen. Diese neuen Erklärungen sollen das in dem Fällen vorgefundene Überraschende erklären. Dementsprechend ist Abduktion als *informiertes Raten* zu charakterisieren, das nicht einer algorithmischen Strategie folgt, sondern einer systematischen Heuristik.

Auf der Suche nach einem idealtypischen *Handlungstypus* als Ausdruck einer abduktiven Haltung fasst REICHERTZ (2003, 66) zusammen: „der abduktive Schlussfolgerer ist neugierig, er beobachtet viel und intensiv, stets bereit, sich überraschen zu lassen. Stößt er auf etwas Ungewöhnliches, seine Erwartung Enttäuschendes, dann macht er *nicht* schnell seinen Reim darauf. Er macht genau das Gegenteil: er beobachtet weiter, spricht mit sich und anderen, kramt in seiner Erinnerung nach ähnlichen Erfahrungen, lässt sein ganzes Wissen ‚floatieren‘ und wartet darauf, dass sich irgendwann eine mögliche einheitliche Deutung aller oder zumindest vieler überraschender Details einstellen wird.“

Ergebnis abduktiver Anstrengungen ist das Finden einer neuen Ordnung. Diese Ordnung ist nicht beliebig, sondern eine Ordnung, „die zu überraschenden ‚Tatsachen‘ passt oder genauer: handlungspraktische Probleme, die sich aus dem Überraschenden ergeben, löst (...) Insofern sind die abduktiv gefundenen Ordnungen weder (beliebige) Konstruktionen noch (valide) Rekonstruktionen, sondern (brauchbare) (Re)Konstruktionen“ (EBD. 1999, 60). Endpunkt ist eine Hypothese über die intersubjektiv aufgebaute und geteilte „Wahrheit“. Logisch betrachtet ist Abduktion allerdings ein spekulativer Akt, denn es wird von einer bekannten Größe (Regel) auf zwei unbekannte (Analyse und Fall) geschlossen. Formallogisch lassen sich Schlüsse daher nicht begründen. Begründbar sind bloß gewonnene Hypothesen – der Test der abduktiv gewonnenen Hypothesen entscheidet über die Brauchbarkeit der Abduktionen. Abduktion liefert in Form einer solchen Hypothese lediglich *eine* denkbare Erklärung der beobachteten Fakten.

Grounded Theory als Auswertungsstrategie und Methode der Theoriebildung

Abduktion ist keine Methode der Datenerhebung oder Datenauswertung, sondern lediglich eine bestimmte Form logischen Schließens. Abduktives Schließen bildet allerdings ein wesentliches Element des Datenerhebens und Datenauswertens¹⁶ in der

¹⁶ REICHERTZ (2003, 44-52) folgend versteht Peirce Abduktion als das Schließen der Lücke zwischen visuellem Eindruck (Wahrnehmung) und Aussagesatz: „Der menschliche Blick (...) besteht ohne abduktives Schlussfolgern aus einem leeren Starren („vacant staring“) auf eine ungeordnete Mannigfaltigkeit von Farben und diffusen Formen. Erst ein Urteil konstruiert oder rekonstruiert (das ist eine Frage des Erkenntnisoptimismus) eine bislang bekannte oder auch neue Ordnung (...). Mithilfe einer Abduktion wird die Lücke zwischen Eindruck und Aussagesatz überbrückt“ (EBD. 2003, 45). Der Wahrnehmungsinhalt („percept“) ist dabei Ergebnis eines Schlusses von Empfindung („feeling“; unstrukturiert) und Sinneseindruck („sensation“; der eine erste Strukturierung leistet und an die Empfindung heranführt). Das so erzeugte „percept“ wird einem Typus zugeordnet („percipuum“) – in

Grounded Theory: „Thus, abduction is a type of inference that operates ‘bottom up’: individual facts are collected and connected together in order to develop hypotheses. The particular is the starting point“ (RICHARDSON/KRAMER 2006, 500).

Grundlegende Charakteristika der Grounded-Theory-Methode

Unter Grounded Theory ist eine Methode der Theoriebildung zu verstehen, „die eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist“ (BORTZ/DÖRING 2006, 332). Ziel ist die Entwicklung gegenstandsbezogener und verständlicher Theorien. Derartige gegenstandsbezogene Theorien werden von den Erfindern der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss, als Vorstufe zu formalen Theorien angesehen, die einen höheren Generalisierungsgrad aufweisen. Die Auswertungsstrategie sieht allgemein mehrere Schritte vor, in denen Theorie gebildet wird: Die gesammelten Daten werden analysiert, um das hinter einer Textstelle stehende Konzept zu entdecken und benennen zu können. Dabei muss die Entdeckung von Zusammenhängen nicht zwangsläufig „in den Daten“ geschehen: „Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, daß die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. Theorie zu generieren ist ein Prozess. Der Ursprung einer Idee oder gar eines Modells muss nicht in den Daten liegen“ (GLASER/STRAUSS 1998, 15). Allerdings ist es für das Entwickeln einer datenbasierten Theorie notwendig, Ideen oder Modelle in Beziehung zu den Daten zu bringen, um eine Übereinstimmung von tatsächlichen Umständen und Theorie zu erlauben.

Die so gestaltete Suche nach einer Theorie läuft grundlegend anders ab als in anderen Forschungsmethodologien: Theorie soll nicht getestet werden, sondern aus den gegebenen Daten systematisch entstehen. „Während es bestehenden Theorien gegenüber die für den Forscher wichtigste Aufgabe sein mag, diese zu verifizieren, behaupten wir, daß er in bezug auf die Entwicklung neuer Theorien im wesentlichen danach trachten sollte, diese auf Grundlage von in der Sozialforschung gewonnenen Daten planvoll und systematisch zu generieren“ (GLASER/STRAUSS 1998, 38). Theorie wird im Forschungsansatz der Grounded Theory diskursiv präsentiert, das heißt ihre Angemessenheit und Relevanz für einen spezifischen Bereich der Realität wird ebenso hervorgekehrt wie ihre Offenheit, Komplexität und Dichte. Die Forderungen, die im Kontext der diskursiven Präsentation der entwickelten Theorie erhoben werden, verlangen danach, die Theorie nicht als abgeschlossene und insofern statische Entität zu begreifen. Vielmehr wird es als notwendig erachtet, datenbasierte Theorie permanent weiterzuentwickeln. Insofern ist es nahe liegend, zeitlich nicht zwischen Datensammlung und -analyse zu trennen, sondern beide Schritte intermittierend bzw. parallel verlaufen zu lassen. Durch das Sammeln von Daten können neue Konzepte generiert oder bestehende Konzepte verdichtet werden, die in einem darauf folgenden Analyseschritt herausgearbeitet und mit den bestehenden Fragmenten der datenbasierten Theorie verbunden werden können. In Bezug auf die Glaubwürdigkeit der zu entwickelnden Theorie ist es notwendig, am sozialen Leben der Untersuchungssubjekte

Folge der Kombination von ‘percept’ und ‘percipuum’ entsteht ein Wahrnehmungsurteil (‘perceptual judgement’). Abduktion ist nun die Neubildung eines Typus (‘percipuum’), der kreative Prozess der Entwicklung einer Merkmalskombination zu einem neuen Typus.

teilzunehmen. Durch eine Teilnahme kann explizit wie implizit das entstehende Bild der Realität verdichtet werden und zumindest graduell die Perspektive der Forscher/in gewechselt werden.

In den beiden eben genannten Punkten (Überlappen von Datenerhebung und Datenanalyse sowie Teilnahme am sozialen Leben der Untersuchungssubjekte) gibt das vor allem als Instrument der Analyse entworfene Konzept der Grounded Theory auch Vorschläge für die Umsetzung der Erhebungsphase. Durch diese Vorschläge soll die Qualität der Daten für die Auswertung sichergestellt werden. Insofern kann die Grounded-Theory-Methode vor allem, aber nicht ausschließlich, als Analysemethode verstanden werden. Dies rührt insbesondere daher, dass für die Analyse von Daten bereits der Modus ihrer Entstehung relevant ist. Relevant ist dieser Modus deshalb, weil der Weg in dem eine Erhebung erfolgt bereits die Qualität der Daten (insbesondere die Qualität ihrer letztendlichen Gültigkeit und die Qualität der Abbildung von realen Sachverhalten) mitbestimmt.

Weiterentwicklung der Grounded-Theory-Methode in zwei Varianten

Bisher wurde der Ansatz der Grounded Theory so behandelt, als wäre er eine nach innen einheitlich entwickelte Strategie der qualitativen Sozialforschung. Dieser Tatbestand ist so nun nicht gegeben: Obwohl von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss gemeinsam entwickelt, ist im Rahmen der Weiterentwicklung des Grounded-Theory-Vorgehens eine Gabelung festzumachen. Jeder der beiden Forscher erachtete bestimmte Aspekte der Methodologie als besonders bedeutsam und entwickelte den Ansatz konsequent in jeweils die Richtung weiter, die von ihm als besonders zentral erachtet wurde. Glaser konzentrierte sich bei seiner Weiterentwicklung besonders darauf, die emergenten Eigenschaften des Ansatzes weiterzuentwickeln. Für ihn war es von Bedeutung, den kreativen Prozess klarer zu konturieren, den eine Forscher/in durchschreitet, um eine datenbasierte Theorie zu entwickeln. Strauss hingegen war stärker daran interessiert, das systematische Vorgehen bei der Konzeptualisierung von Daten offen zu legen. Dies sollte insbesondere dazu dienen, die Repräsentativität der Theorie gegenüber der Realität zu gewährleisten. Dieser stärker an der Systematik der Auswertung bzw. am Erreichen wissenschaftlicher Standards orientierte Weg wurde von Strauss gemeinsam mit Juliet Corbin weiterverfolgt.

Zumal eine angemessene und systematisch erlangte Repräsentation der Realität zentral scheint, um eine gültige datenbasierte Theorie zu entwickeln, orientiert sich das vorliegende Forschungsvorhaben stärker an den Überlegungen von Strauss und Corbin als an denen von Glaser. Der im vorangegangenen Kapitel geleistete Versuch, Abduktion als zentrale Methode des logischen Schließens festzumachen, kann bereits als Versuch gelesen werden, die Datenanalyse zu systematisieren. Nichtsdestoweniger sollen die Vorschläge von Strauss und Corbin nicht dogmatisch verstanden und linear angewandt werden. Viel eher sollen die Überlegungen als ein Vorschlag begriffen werden, wie man auf datenbasierte Theorieentwicklung zugehen kann. STRAUSS/CORBIN (1998, 8) unterstreichen, dass dies auch das Selbstverständnis ihrer Arbeit widerspiegelt: „These characteristics [of a grounded theorist, Anm.], however, never will develop if researchers focus solely on the procedures presented in this text

and apply them in a rote manner. We want readers to understand what we say, to understand why they are using certain activities, and to do so flexibly and creatively. (...) The importance of this methodology is that it provides a sense of vision, where it is that the analyst wants to go with the research. The techniques and procedures (method), on the other hand, furnish the means for bringing that vision into reality.” Die Schritte der Datenanalyse im Grounded-Theory-Vorgehen sollen nun dem Entwicklungsstrang von Strauss und Corbin folgend aufgearbeitet werden.

Prozess der Datenanalyse im Grounded-Theory-Ansatz von Strauss

Um im Sinne des Grounded-Theory-Ansatzes zu arbeiten, sind aus Sicht von Strauss mehrere Kompetenzen notwendig, die Forscher/innen bei ihrer Arbeit berücksichtigen und entwickeln sollten. Die wichtigsten Kompetenzen sind in Übersicht 2 aufgelistet. Sie müssen zu Beginn der Forschungsarbeit nicht notwendigerweise umfassend entwickelt sein. Allerdings unterstreicht Strauss die Notwendigkeit, sich im Rahmen der Forschungsarbeit mit der Vorgehensweise der Grounded Theory auseinanderzusetzen, um die Eigentümlichkeiten des Vorgehens zu internalisieren.

<i>CHARACTERISTICS OF A GROUNDED THEORIST</i>	
1.	The ability to step back and critically analyze situations
2.	The ability to recognize the tendency toward bias
3.	The ability to think abstractly
4.	The ability to be flexible and open to helpful criticism
5.	Sensitivity to the words and actions of respondents
6.	A sense of absorption and devotion to the work process

Übersicht 2: Charakteristische Kompetenzen von Grounded-Theory-Forscher/innen (Quelle: STRAUSS/CORBIN 1998, 7)

Bevor der eigentliche Prozess der Datenanalyse beschrieben wird, sollen noch zwei zentrale Punkte des Grounded-Theory-Ansatzes erläutert werden: Theoretische Sensibilität und der Einsatz von Literatur.

Theoretische Sensibilität

Unter theoretischer Sensibilität ist die Fähigkeit einer Forscher/in zu verstehen, Bedeutungen im Datenmaterial zu identifizieren und herauszuarbeiten. „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht. Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln – und zwar schneller, als wenn diese Sensibilität fehlt“ (STRAUSS/CORBIN 1996, 25). Im Anschluss werden mehrere Quellen theoretischer Sensibilität genannt: Erstens das Lesen von theoretischen Texten, Forschungsarbeiten und Dokumenten die in Zusammenhang mit dem Forschungsfeld stehen. Zweitens berufliche Erfahrung, durch die ein grundlegendes Verständnis dafür

entwickelt werden kann, welche Zusammenhänge in einem Forschungsfeld bestehen und wie sie zueinander in Beziehung stehen. Drittens wird persönliche Erfahrung genannt, also die persönliche bzw. private Auseinandersetzung mit dem Bereich der Wirklichkeit, der beforscht werden soll.

Nutzung von Literatur

Auf die erstgenannte Quelle für theoretische Sensibilität, das Nutzen von Literatur, soll hier noch genauer eingegangen werden. Zumal jede Forscher/in bereits beachtliches Hintergrundwissen (entweder im Rahmen eines Studiums oder im Rahmen früherer Forschungsarbeit) erworben hat, ist es nahezu unmöglich, Vorstellungen aus bereits aufgearbeiteter Literatur gänzlich auszuklammern. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie dieses schlichtweg vorhandene Wissen erkenntnisproduktiv für den Prozess der datenbasierten Theorieentwicklung eingesetzt werden kann bzw. wie verhindert werden kann, dass vorhandenes Wissen die Entwicklung einer neuen Theorie stört. Um diese beiden Fragen zu beantworten hilft es, sich das Ziel des Grounded-Theory-Ansatzes vor Augen zu führen: Ziel ist es, relevante (d.h. die soziale Realität des Forschungsfelds abbildende) Kategorien und deren Beziehungen untereinander zu entdecken. Zumal die entdeckten Kategorien auf neue und nicht auf bereits bekannte Weise verknüpft werden sollen, scheint es wenig fruchtbar für ein Grounded-Theory-Vorhaben, Kategorien auf standardisierte Weise zu verknüpfen. Es wäre auch wenig ratsam für neue Entdeckungen, die Datenanalyse mit einer Liste an einhergebrachten Konzepten zu beginnen, um diese in den Daten wieder zu finden. Dies würde den Fokus auf bereits bekannte Konzepte lenken und einer Entdeckung neuer Kategorien entgegenwirken. Andererseits kann das Verwenden von Literatur theoretische Sensibilität anregen. Solche Anregungen können beim Finden von Kategorien helfen. Indem während des Lesens von vorhandenen Ansätzen der theoretischen und empirischen Forschung (im konkreten Fall lernpsychologische, schulpädagogische und fachdidaktische Ansätze) bereits Beziehungen zwischen Sachverhalten aufgezeigt werden, kann das Verstehen von Zusammenhängen in der Analyse der Daten erleichtert werden. Das Finden von Kategorien in Daten kann so begünstigt werden. Das Lesen von Literatur kann auch das Stellen von Fragen gegenüber Gesprächspartner/innen in der Feldforschung und gegenüber dem Datenmaterial erleichtern. Das Stellen von Fragen stellt eine allgemeine Technik dar, die zentral für den Modus der Datenanalyse im Grounded-Theory-Ansatz ist. Während des gesamten Forschungsprozesses gilt es, analytische Fragen gegenüber den untersuchten Phänomenen und ihren Eigenschaften zu stellen. Für jeden Schritt der Datenanalyse ist die Art der Fragen etwas anders. Sie sollen im Rahmen der Vorstellung der einzelnen Schritte der Analyse genauer behandelt werden.

Sowohl das Herstellen von theoretischer Sensitivität als auch das Stellen von analytischen Fragen begleiten die eigentlichen Schritte der Datenanalyse. Die im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes zentralen *drei Schritte der Analyse von Daten* sollen nun vorgestellt werden.

1. Offenes Codieren

Der erste Auswertungsschritt besteht im offenen Codieren. Das Vorgehen dabei ist ein Konzeptualisierendes: Bestimmte Aussagen (Sätze, Satzteile, Begriffe) werden

Konzepten (abstrakten Ideen, für die die Aussagen stehen) zugewiesen, die im Rahmen der spezifischen Untersuchung sinnvoll erscheinen – sie werden durch eine Kategorisierung benannt. Ziel ist die genaue Definition des jeweiligen Zielkonzepts. Eine solche genaue Definition hat für den weiteren Prozess der Theorieentwicklung den Sinn, eine Klassifikation zu schaffen. „The purpose behind naming phenomena is to enable researchers to group similar events, happenings, and objects under a common heading or classification“ (STRAUSS/CORBIN 1998, 103). Im Rahmen dieser Definition durch Klassifikation ist es hilfreich, Eigenschaften der Aussagen festzuhalten, durch die sie einem Konzept zuordenbar sind, um die Qualität der Klassifizierung anzugeben. Konkrete Aussagen werden durch die Angabe einer Qualität näher bestimmbar, z.B. als Bedingung, Interaktion zwischen Akteuren, Strategie, Taktik oder Konsequenz eines Indikators. Zur Identifikation der Qualität sind durch das Datenmaterial und Kontextwissen der Forscher/in einige Fragen zu beantworten: „Was? Worum geht es hier? (...) Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? (...) Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (...)?“ (BÖHM 2007, 477). Konzepte, Klassifikation und Qualitätsangaben werden durch Codes festgehalten. Die offene Form des Codierens erlaubt eine wiederholte Neuordnung des Datenmaterials, was der Gefahr entgegenwirkt, ein bestimmtes Segment zu stark zu betonen. Im Zuge des offenen Codierens entsteht ein Codierprotokoll, in dem Indikatoren und ihre Verknüpfungen (in Form der näheren Bestimmung) offen gelegt werden.

2. Axiales Codieren

Der nächste Schritt ist das axiale Codieren, bei dem Verknüpfungen zwischen einer Kategorie und dessen Subkategorien hergestellt werden. Der Begriff axial wird verwendet, weil Codieren in diesem Schritt um die Achse einer Kategorie stattfindet, die im ersten Schritt des offenen Codierens gebildet wurde. Zweck des axialen Codierens ist es, das im Schritt des offenen Codierens zersplitterte Datenmaterial zu sinnvollen Fragmenten zusammenzusetzen. Begleitende Fragen und Überlegungen werden durch Memos festgehalten, die bereits auf Codes Bezug nehmen und erste Theoriefragmente bilden. Diese ersten Fragmente werden durch weiteres Sortieren und abduktives Schließen elaboriert. Der Mechanismus des abduktiven Schließens wird in diesem Punkt zentral, denn „axial coding does require that the analyst have some categories, but often a sense of how categories relate begins to emerge during open coding“ (STRAUSS/CORBIN 1998, 124). Aus der Verkettung von Memos entsteht eine datenbasierte Theorie, die in erster Instanz nur für den aktuellen Fall gilt. Im Schritt des axialen Codierens werden für die stärkere Verknüpfung Fälle (also Daten aus je einer Datenquelle) nach dem Verfahren des *theoretischen Sampling* ausgewählt, das heißt anhand der Codes werden weitere Fälle für einen Vergleich von Aussagen herangezogen. Durch die Kontrastierung des Datenmaterials können Konzepte und Subkonzepte so raffinierter verknüpft werden.

3. Selektives Codieren

Im Schritt des offenen Codierens lag der Fokus auf dem Erstellen einer Klassifikation und Qualitätsangaben von Aussagen. Im Schritt des axialen Codierens werden Kategorien systematisch erstellt und mit Subkategorien verbunden. Im dritten Schritt, dem selektiven Codieren, werden nun Kategorien um eine zentrale Kategorie gruppiert

(die möglichst zu allen Kategorien Bezug hat) und somit zu einem theoretischen Schema zusammengeführt. Obwohl Hinweise auf Verknüpfungen von Kategorien in den Daten gefunden werden können, werden ihre Beziehungen erst durch die Forscher/in erkannt. Um eine zentrale Kategorie auszumachen, über die andere Kategorien integriert werden können, geben STRAUSS/CORBIN (1998, 148) verschiedene Vorschläge. Ein Vorschlag ist, eine Storyline zu schreiben, in der die zentrale Kategorie konzise beschrieben wird. Für die Entwicklung der Storyline können im Zuge der Codier-Schritte erstellte Memos hilfreich sein, die noch einmal durchgesehen und sortiert werden können. Ein weiterer Vorschlag ist, zur Sortierung und Bezugsetzung Konzepte und Kategorien zu visualisieren. Durch eine Visualisierung, z.B. in Form von Diagrammen, entsteht Distanz zwischen Forscher/in und Daten, die bei der Konzeption der datenbasierten Theorie hilfreich sein kann.

Qualitative Forschung ist nur eingeschränkt als linearer Prozess der Forschung zu verstehen. Das Vorgehen der Grounded-Theory-Methode lässt sich eher als ein zirkulärer Prozess verstehen, bei dem einzelne Datensegmente miteinander verknüpft werden bzw. Datensammlung und Datenanalyse nebeneinander geschehen. Trotz des adaptiven Charakters dieses Forschungsstils müssen auch bei diesem Ansatz Überlegungen darüber angestellt werden, wie Gespräche konkret zu führen bzw. Beobachtungen anzustellen sind. Diese Aspekte sollen im folgenden Kapitel, das sich um eine konkrete Vorbereitung des Forschungsprojekts bemüht, ausgearbeitet werden.

3 Vorbereitung und Durchführung der Studie

In Kap. 2 wurden eine Übersicht zu grundlegenden Konzepten der Schülerorientierung aus verschiedenen Disziplinen und ein Überblick über für das Forschungsvorhaben relevante Grundlagen der Evaluationsforschung und der empirischen Sozialforschung geboten. Der Fokus bei letzterem lag auf methodologischen Fragen, die bereits in Bezug zum Forschungsvorhaben diskutiert wurden. In einem nächsten Schritt sollen nun inhaltsbezogene Überlegungen zu Schülerorientierung und methodenbezogene Überlegungen zu empirischer Sozialforschung in ein Forschungsdesign integriert werden.

Um die zu Recht kritisierte Kluft zwischen Praxis und Theorie zu verringern, kann allerdings nicht eine der beiden Seiten über die andere erhoben werden. Theoretiker/innen sind auf Schulpraktiker/innen angewiesen, um ihre Konzepte von Schülerorientierung in die Praxis zu transferieren. Schulpraktiker/innen sind ihrerseits auf konzise und konsistente Konzepte der Theoretiker/innen angewiesen, um ihre Umsetzungspraxis professionell zu gestalten und zu legitimieren. Das Forschungsvorhaben soll zwischen den beiden Seiten und ihrem Angewiesensein aufeinander vermitteln. Diese Vorstellung spiegelt sich auch im Forschungsdesign wieder, das – wie aus Kap. 2.2 bereits ableitbar – erst einmal den Praktiker/innen zugewandt ist und sich für ihr Verständnis von Schülerorientierung, ihre Probleme der Umsetzungspraxis interessiert. Gleichzeitig arbeitet das Forschungsvorhaben den Theoretiker/innen zu, die mit Informationen über die Praxis und ihren Problemen die Schwachstellen ihrer Konzepte erkennen können und damit die Möglichkeit erhalten, die Vermittlung ihrer Konzepte an die Unterrichtspraxis und die dort vorherrschenden Bedürfnisse anzupassen.

Das aufgearbeitete Konzept der Grounded Theory nimmt (zusammen mit der darin verankerten logischen Operation der Abduktion) für die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis einen besonderen Stellenwert ein. Im Rahmen der Studie zu Schülerorientierung sollen konzeptionelles und pragmatisches Verständnis von Lehrer/innen und ihr Handeln erforscht werden. Mit Daten über Verständnis und Handlungen soll, den methodischen Schritten des Grounded-Theory-Ansatzes folgend, eine datenbasierte Theorie zu Problemen der Umsetzung von Schülerorientierung angenähert werden. In dieser Hypothese sollen Zusammenhänge von Umsetzungspraxis, ihren Problemen und konzeptionellen Vorstellungen von Schülerorientierung miteinander verknüpft werden.

3.1 Forschungsdesign und methodische Konkretisierung

Neben dem besonderen *methodologischen Stellenwert* von Aktionsforschung in der forschungspolitischen Ausrichtung und der Grounded Theory in der Ausrichtung der Erkenntnisproduktion nehmen zwei Begriffe für das Forschungsvorhaben einen besonderen *inhaltlichen Stellenwert* ein – wie bereits in Kap. 2.2.3 einleitend gesagt sind diese Begriffe auf Schülerorientierung bezogenes Verstehen und Handeln. Entlang dieser Begriffe orientiert sich die konkrete Methodenwahl des Forschungsvorhabens. Nachdem die für das Forschungsvorhaben relevanten Ausgangspunkte qualitativer Forschung geklärt sind, sollen nun Forschungsmethoden konkretisiert werden, durch die

der Bereich des konzeptionellen und pragmatischen Verstehens von Schülerorientierung (entsprechend den ersten beiden Forschungsfragen-Gruppen in Kap. 1.4) und der praktischen Umsetzung von Schülerorientierung durch Handeln im Unterricht (entsprechend der dritten Forschungsfragen-Gruppe in Kap. 1.4) erforscht werden können.

3.1.1 Gespräche mit Lehrer/innen zur Dokumentation von konzeptionellem und pragmatischem Verständnis von Schülerorientierung

Der interessierende Sachverhalt, konzeptionelles und umsetzungsorientiertes Wissen von Lehrer/innen bezüglich Schülerorientierung im eigenen GW-Unterricht, ist im subjektiven Erleben von Lehrer/innen repräsentiert. Informationen über das subjektive Erleben von Schülerorientierung sind von Lehrer/innen somit abruf- und kommunizierbar. Entsprechend eignet sich ein Gespräch, um Informationen über das oben genannte Wissen zu erhalten.

Bezug zu den Forschungsfragen der Studie

Durch Gespräche mit Lehrer/innen sollen zwei der drei in den Forschungsfragen genannten Verständnisbereiche abgedeckt werden:

- Das konzeptionelle Verständnis soll den Bereich des Wissens von Lehrer/innen über Schülerorientierung im GW-Unterricht abdecken. Was sie über den Begriff Schülerorientierung wissen, was sie darunter verstehen, welche Konzepte sie damit verbinden, wie sie ihn konnotieren, welche GW-spezifische Vorstellung sie von schülerorientiertem Unterricht haben, sind Bereiche die in das konzeptionelle Verständnis fallen.
- Das pragmatische Verständnis von Schülerorientierung umfasst den Bereich des anwendungsorientierten Wissens von Lehrer/innen über Schülerorientierung im GW-Unterricht. Wie schülerorientierter Unterricht für das Fach GW geplant wird, welche Schritte Lehrer/innen in der Planung setzen, wie sie konzeptionelle Begriffe operationalisieren, welche Aspekte sie für zentral erachten, wie sie die Praxis ihres schülerorientierten GW-Unterrichts wahrnehmen sind relevante Informationen über das pragmatische Verständnis von Schülerorientierung.

Das episodische Interview als Gesprächsform

Offene qualitative Befragungen weisen die Besonderheit auf, dass der Gesprächsverlauf weniger von der Interviewer/in, sondern stärker von Interviewten gesteuert wird. Die qualitativen Interviews werden meist mündlich durchgeführt, zumal Befragte eher zu mündlichen als zu schriftlichen Aussagen bereit sind. Der Begriff Interview ist dabei eigentlich irreführend, weil das klassische Frage-Antwort-Schema fehlt. Entsprechend ist der Begriff Gespräch zu favorisieren. Die Interviewer/in nimmt eher die Rolle eines wohlwollenden und emotional beteiligten Gesprächspartners ein, der auf eine/n Befragte/n eingeht. Dabei ist die Rolle der Interviewer/in bezüglich der Äußerung von Gedanken, Gefühlen und Reaktionen aber kontinuierlich zu reflektieren. Nach diesen für alle Gesprächsformen gültigen grundlegenden Eigenschaften stellt sich die Frage,

welche der methodisch und konzeptionell bereits erarbeiteten Gesprächsformen sich für das konkrete Forschungsvorhaben am besten eignet.

Die Besonderheit verschiedener Gesprächsformen liegt in unterschiedlichen Aspekten, auf die besonders Rücksicht genommen wird, und durch die bestimmte Aspekte subjektiver Erfahrung (in Form von Erzählgestalten) unterschiedlich gut erfasst werden können. Unterschiede liegen teils im Thema, in der Fragetechnik oder in der angesprochenen Personengruppe. Nach einer Sichtung bereits entwickelter Gesprächsformen (v.a. FRIEBERTSHÄUSER 2003a, 371-395; LAMNEK 2005, 356-384) scheint das „episodische Interview“ die für das Forschungsvorhaben günstigste Gesprächsform zu sein.

Das episodische Interview ist charakterisiert als von der Kommunikationsform her weitgehend offen, von der Frageform erzählend bis zielorientiert angelegt, in der Gesprächsentwicklung prozesshaft, relativ zu anderen Gesprächsformen in der Gesprächssteuerung stark flexibel, inhaltlich explizierend, mit theoretisch-inhaltlichen Voraussetzungen kompatibel und Hypothesen generierend. Das episodische Interview geht in seiner grundlegenden Konzeption bei FLICK (2006, 181-188) von Subjekten aus, die Erfahrungen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand vermitteln können. Beim konkreten Forschungsvorhaben ist das wohl der Fall – Lehrer/innen können mit großer Wahrscheinlichkeit Erfahrungen zum Unterrichtsprinzip Schülerorientierung vermitteln. Flick gibt zwei Formen des Wissens an, die im episodischen Interview anzutreffen sind:

- Erstens kann narrativ-episodisches Wissen wiedergegeben werden, das aus unmittelbaren Erfahrungen von Lehrer/innen im Unterricht hervorgegangen ist und Erinnerungen an konkrete Begebenheiten beinhaltet. Interessant ist bei dieser Form des Wissens die Darstellung von Situationsabläufen.
- Zweitens kann semantisches Wissen wiedergegeben werden, das aus den Erfahrungen abgeleitetes Wissen (also Generalisierungen, Abstraktionen oder die Herstellung von Zusammenhängen der Lehrer/in) umfasst. Interessant ist bei dieser Form des Wissens, wie Begriffe benannt und in Bezug gesetzt werden.

Im episodischen Interview werden sowohl Erzählungen als auch die Beantwortung zielgerichteter Fragen integriert. Dadurch entsteht die Möglichkeit, narrativ-episodisches und semantisches Wissen zu verknüpfen. Im Rahmen des Forschungsvorhabens ist das günstig (und rechtfertigt die Wahl der Gesprächsform), zumal konzeptionelles Verständnis von Schülerorientierung durchaus auf semantisches Wissen referiert, pragmatisches Verständnis von Schülerorientierung über eine semantische Wissenskomponente hinaus allerdings auch klar mit narrativ-episodischem Wissen zusammenhängt. Abgesehen davon – ebenfalls überaus günstig – können durch die Form des episodischen Interviews konzeptionelles und pragmatisches Verständnis von Schülerorientierung zueinander in Bezug gesetzt werden. „To access both forms of knowledge about a domain, I have designed a method to collect and analyze narrative-episodic knowledge using narratives, whilst semantic knowledge is made accessible by concrete pointed questions“ (FLICK 2006, 181). Das entspricht auch dem Ziel dieser Gesprächsform: „However, it is not so much a time-saving, pragmatic jump between the data types ‚narrative‘ and ‚answer‘ which is intended but rather the systematic link between forms of knowledge that both types of data can make accessible“ (FLICK 2006, 181-182). Die Verknüpfung der beiden Wissensformen „narrativ-episodisch“ und

„semantisch“ schafft den Vorteil, dass der Erfahrungsbereich, der im Gespräch abgedeckt wird, nicht auf das Erzählen von Episoden bzw. Situationen reduziert bleibt, sondern in allgemeinerer, vergleichender Form dargestellt werden kann. Die in der Sozialforschung notwendige methodische Pluralität wird im Fall episodischer Interviews nach der Auffassung von Flick bereits über die verschiedenen Formen der Datenerhebung im jeweiligen Interview selbst angesteuert. Die systematische Verknüpfung von semantischem und narrativ-episodischem Wissen wird in Abbildung 6 dargestellt.

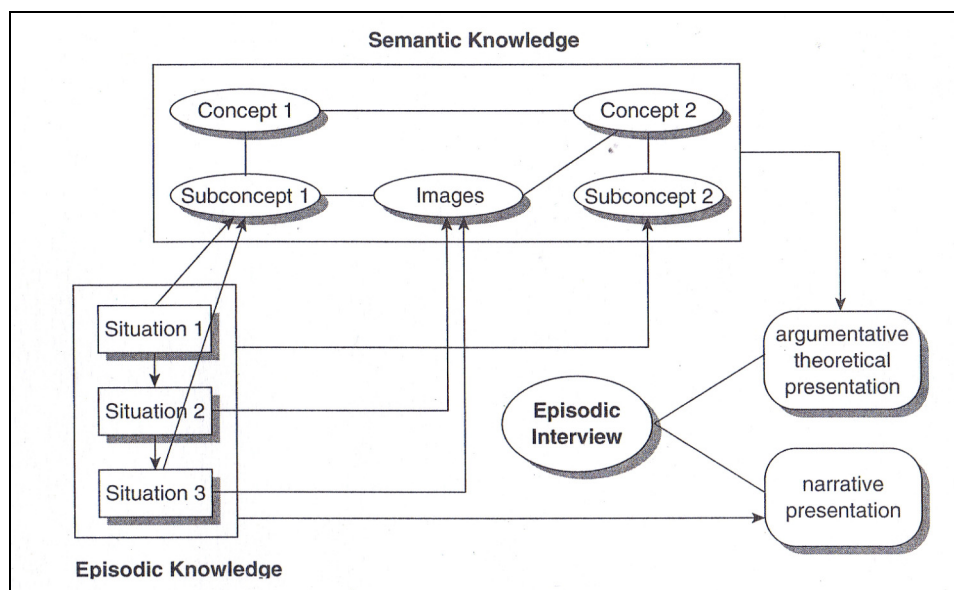


Abb. 6: Formen des Wissens im episodischen Interview (Quelle: FLICK 2006, 181)

Zentrales Element des episodischen Interviews ist es, die interviewte Person wiederholt zum Erzählen von Situationen zu ersuchen (etwa: „Wenn Sie zurückdenken, wann haben Sie im Fach GW das erste Mal schülerorientiert unterrichtet?“). Ebenso werden Situations-Ketten erwähnt („Könnten Sie bitte zusammenfassen, wie oft Sie in den letzten Jahren GW-Unterricht schülerorientiert geplant haben?“). Des Weiteren können Vorstellungen der Interviewten hinsichtlich Erwartungen und Ängsten abgerufen werden („Stellen Sie sich eine idealtypische Unterrichtseinheit von schülerorientiertem GW-Unterricht vor – wie würde eine solche Stunde für Sie aussehen?“). Derartige narrative Anreize werden von Fragen begleitet, in denen nach subjektiven Definitionen der Interviewten gefragt wird („Was verbinden Sie mit dem Begriff Schülerorientierung?“). Außerdem werden abstrakte Relationen erhoben („Wie verbinden Sie die Begriffe Schülerorientierung und GW-Unterricht?“). Subjektive Definitionen und abstrakte Relationen sind dem semantischen Wissenskomplex zuzuordnen; Situationen, Situationsketten und Vorstellungen über Erwartungen bzw. Ängste entsprechen dem episodisch-narrativen Wissenskomplex.

Leitfaden für die Gespräche mit Lehrer/innen

FLICK (2000, 78-84) stellt mehrere Phasen der Umsetzung eines episodischen Interviews vor. In der ersten Phase gilt es, der Gesprächspartner/in das Prinzip der Gesprächsform zu erklären. Im Anschluss (präzisiert durch den Leitfaden) folgen

mehrere Phasen der Auseinandersetzung mit dem Thema: Die Gesprächspartner/in wird über ihr subjektives Konzept des Themas befragt, über die Bedeutung des Themas für den Alltag der Handelnden, über das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie und über Rahmenbedingungen und Kontext des Themas. Während dieser Hauptphase wird – wie im vorangegangenen Absatz verdeutlicht – ausgehend von episodischem Wissen auf semantisches Wissen Bezug genommen. Die von Flick beschriebenen Phasen wurden für das konkrete Forschungsprojekt wie folgt adaptiert:

Zur Einleitung ist es sinnvoll, das Gespräch aufzulockern und den ihm einen partnerschaftlichen Charakter zu geben, in der beide Gesprächspartner etwas von sich preisgeben (vgl. GIRTLE 2001, 162-165). Würde die Forscher/in bloß in der Rolle des Zuhörenden verbleiben, könnte das Gespräch von der Lehrer/in als Verhör oder „Aushorchen“ interpretiert werden. Deshalb ist auch von Forschenden eine engagierte Rolle einzunehmen, etwa durch die Äußerung einer persönlichen Meinung: „Schülerorientierung ist ein Begriff, der in den letzten Jahren immer häufiger fällt. Mir kommt das so vor, als ob von Universitäts-Leuten gar kein Interesse besteht, einmal in der Praxis nachzufragen, was *wirklich* passiert. Ich halte eine solche Gesprächsverweigerung für unsinnig. Darum würde ich gerne mit Ihnen darüber sprechen, was denn in der Praxis wirklich passiert.“ Um die Interviewten mit der Interview-Form vertraut zu machen, sollte am Beginn des Interviews das grundlegende Prinzip der Gesprächsform erklärt werden („Es scheint mir sinnvoll, wenn wir die Praxis konkret an Situationen festmachen. Darum möchte ich Sie bitten, sich Situationen ins Gedächtnis zu rufen, in denen Sie schülerorientierten Unterricht erlebt haben.“). Um das Interview an den thematischen Domänen zu orientieren, die von Interesse sind, ist die Erstellung eines Interview-Leitfadens hilfreich. Ein Leitfaden für das Gespräch mit Lehrer/innen über Schülerorientierung im GW-Unterricht findet sich in Tabelle 3 – er unterstützt bei der Strukturierung des zentralen Teils des Gesprächs.

Der finale Teil des Gesprächs ist der Evaluation des episodischen Interviews durch die interviewte Lehrer/in gewidmet („Habe ich beim Interview einen wichtigen Aspekt vergessen, den Sie gerne angesprochen hätten? Hat Sie beim Interview etwas gestört?“). Im Anschluss an das eigentliche Interview macht es wie bei fast jeder Gesprächsform der qualitativen Sozialforschung Sinn, etwas Smalltalk zu betreiben, um der interviewten Lehrer/in zu erlauben, für sie relevante Themen außerhalb des expliziten Interview-Leitfadens anzusprechen.

Im Anschluss an das Gespräch ist es sinnvoll, die Erzählungen und Antworten der Gesprächspartner/in in den Kontext einzubetten, in dem das Gespräch stattgefunden hat. Entsprechend ist direkt nach dem Interview ein Kontextprotokoll zu erstellen, in dem meine Eindrücke über Gesprächssituation, Kontext des Interviews und mein Eindruck der Gesprächspartner/in, sowie alles das nach Stoppen der Tonaufnahme des Gesprächs noch gesagt wurde festgeschrieben werden. Zur Analyse der Interviews werde ich dem Vorschlag von STRAUSS/CORBIN (1998; vgl. Kap. 2.2.3, Abschnitt „Grounded Theory als Auswertungsstrategie und Methode der Theoriebildung“) folgen.

3.1.2 Direkte Prozessbeobachtungen zur Dokumentation schülerorientierten Handelns

Informationen über das subjektive Erleben von Schülerorientierung bei der Vorbereitung und in der Durchführung von GW-Unterricht können durch Gespräche mit Lehrer/innen festgehalten werden, wie sie eben in Kap. 3.1.1 dargestellt wurden. Die tatsächliche Umsetzung von Schülerorientierung im GW-Unterricht kann durch Gespräche allerdings nicht erhoben werden. Interviews und Erzählungen über Situationen beschränken sich auf Informationen über *Zugänge und Wahrnehmung* der Praxis. Wie Lehrer/innen schülerorientiert handeln, wird durch Beobachtungen zugänglich und nachvollziehbar. Informationen über schülerorientiertes Handeln von Lehrer/innen sollen die Daten, die in Gesprächen erhoben wurden, ergänzen. Diese Handlungspraxis lässt sich nur durch die Beobachtung von Unterrichtsprozessen dokumentieren.

Bezug zu den Forschungsfragen der Studie

In der praktischen Umsetzung von Schülerorientierung werden von Lehrer/innen Handlungen im Rahmen ihrer konkreten GW-Unterrichtsstunden getätigt. Durch die Beobachtung und Dokumentation von Unterrichtsprozessen soll die letzte der drei genannten Forschungsfragen beleuchtet werden.

Vorbereitung der Beobachtungen

Der komplexe Vorgang einer Beobachtung kann anhand verschiedener Kriterien aufgeschlüsselt werden. LAMNEK (2005, 556-565) nennt Restriktionen durch den Gegenstand, den Grad der Strukturierung, den Grad der Information der Beforschten über ihre Beforschung und den Grad der Teilnahme der Forscher/in an Handlungen als Unterscheidungskriterien.

- *Restriktionen durch den Gegenstand:* Zumal das abstrakte Konzept Schülerorientierung mit tatsächlichen Handlungen bloß assoziierbar ist, ist eine

Einschränkung der Beobachtung gegeben. Um die Beobachtung auf Beobachtbares zu reduzieren, ist es notwendig, Schülerorientierung entsprechend aufzuschlüsseln. Eine Möglichkeit zur Aufschlüsselung bietet GIRTLE (2001; vgl. Abschnitt „Festhalten der Beobachtungen“ weiter unten) in Form von Einsichten in die von ihm genutzten Ebenen an.

- Durch eine Aufschlüsselung der Beobachtungsebenen von Schülerorientierung wird der *Grad der Strukturierung* mitbestimmt. Die Strukturierung kann durch die Gespräche mit Lehrer/innen noch weiter konkretisiert werden. Strukturierung ist hierbei allerdings nicht mit Standardisierung gleichzusetzen – durch die genannten Aspekte soll selektive Aufmerksamkeit erzeugt werden, was aber nicht die Vorgabe eines starren oder quantifizierenden Beobachtungsschemas impliziert. Ein derartiges Beobachtungsschema würde dem hermeneutischen Denkstil, der im Abschnitt 2.2.3 für die Durchführung der Studie gewählt wurde, widersprechen.
- *Grad der Information der Beforschten über ihre Beforschung*: Durch das vor der Beobachtung der Handlungen im Unterricht geführte Gespräch mit der Lehrer/in wird Wissen über das Forschungsinteresse und den Gegenstand der Forschung kommuniziert, ohne jedoch theoretische Aspekte umfassend mitzuteilen.
- *Grad der Teilnahme der Forscher/in an Handlungen*: Die Teilnahme am Geschehen ist einerseits durch die strukturellen Vorgaben der Schule institutionell reglementiert, andererseits durch das bereits stattgefundene Gespräch mit der Lehrer/in vorgeprägt. Entsprechend kann der Grad der Teilnahme als „Beobachter als Teilnehmer“ eingestuft werden.

Die wichtigste Fähigkeit für eine Beobachter/in ist es, Sensibilität gegenüber dem Beobachteten aufzubauen. Das Dilemma der Beobachtung besteht darin, dass Realität aus den Begriffen des Beobachtenden rekonstruiert wird. Das heißt, Beobachtung unterliegt unausweichlich einer subjektiven Konstruktion, denn sie kommt erst durch ebendiese Konstruktionsleistung zustande. Dieses Dilemma ist an sich eigentlich unlösbar. „Lösbar“ ist dieses Dilemma nur durch einen ‚doppelten Blick‘: sich der eigenen Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an, und so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig“ (ALTRICHTER/POSCH 2007, 129). Jede systematische Beobachtung selektiert aus dem „Fluss der Ereignisse“ eine Auswahl, auf die sie fokussiert. Das geschieht (gegenüber einer unsystematischen Beobachtung) klarerweise auf Kosten der Ganzheitlichkeit dieser Beobachtung. Um die Auswahl nicht zufällig werden zu lassen, sollen an dieser Stelle einige Vorüberlegungen getroffen werden.

Was soll beobachtet werden? Die Handlungen von Lehrer/innen sind von subjektiven Konzepten der Lehrer/innen bezüglich schülerorientiertem GW-Unterricht abhängig. Entsprechend soll die Beobachtung der Handlungspraxis im Unterricht sich an den subjektiven Konzepten und den von den Lehrer/innen genannten Zielen, Umsetzungsvorstellungen und Problemen orientieren. Nach dem episodischen Interview kann entsprechend den Erläuterungen der Lehrer/in die Beobachtung spezifisch auf die subjektiven Konzepte der Lehrer/in zugeschnitten werden. Praktisch heißt das, dass das Umsetzungs Handeln der Lehrer/in durch die eigenen Erzählungen kontrastiert werden kann. Konzeptionelles und pragmatisches Wissen der Lehrer/in in Bezug auf schülerorientierten GW-Unterricht kann so um Beobachtungsdaten über die Handlungen der Lehrer/in erweitert werden.

Warum soll beobachtet werden? Ein Klarlegen der Annahmen und Erwartungen der Beobachtung dient der Explikation der Vor-Urteile, mit denen beobachtet wird. Es ist sinnvoll sich dieser Vor-Urteile klar zu werden, um das theoretische Werkzeug mit denen die Rekonstruktion einer Situation erfolgt begreifbar zu machen. Die Beobachtung geht von zwei Erwartungen aus: Einerseits soll die subjektive Konzeption von schülerorientiertem GW-Unterricht der Lehrer/innen mit ihrer eigenen Praxis verglichen werden. Andererseits soll durch eine Beobachtung ein Eindruck der Praxis von Lehrer/innen gewonnen werden, der in Bezug zu theoretischen Konzeptionen von Schülerorientierung und schülerorientiertem GW-Unterricht gesetzt werden kann.

Wann und wie lange soll beobachtet werden? Die zeitliche Dauer der Beobachtungen ist durch den Forschungsbereich eingeschränkt. Schülerorientierter GW-Unterricht kann klarerweise nur im Rahmen von tatsächlichem GW-Unterricht beobachtet werden. Die Bezugsetzung von subjektiven Theorien von Lehrer/innen mit ihrer Handlungspraxis schränkt die Beobachtung auf jene Lehrer/innen ein, mit denen ein Gespräch stattgefunden hat. Erstrebenswert wäre eine Beobachtung der jeweiligen Lehrer/in in mehreren Unterrichtsstunden, um einen Prozess von breiter hin zu selektiver Aufmerksamkeit auf einzelne Elemente der Schülerorientierung entwickeln zu können.

Festhalten der Beobachtungen

Der Inhalt einer Beobachtung kann in Form eines Protokolls festgehalten werden. Für den Inhalt des Protokolls stellt GIRTLE (2001, 133-141) einen detaillierten Orientierungsrahmen bereit. Dieser Rahmen ist auf die „freie Feldforschung“ zugeschnitten – darunter ist eine stark teilnehmende und nur minimal vorstrukturierte Beobachtung zu verstehen. Nachdem Schule bzw. GW-Unterricht kein „freies Feld“ ist, in dem man eine Teilnahme aufs Geratewohl anbahnen kann, und auch das Forschungsinteresse der Studie zugespitzt ist (schließlich geht es um die Praxis von schülerorientiertem GW-Unterricht), muss der Girtler'sche Orientierungsrahmen an die Bedingungen des Forschungsvorhabens angepasst werden.¹⁷ Der Orientierungsrahmen

¹⁷ Die Methodenkonkretisierung von Girtler ist recht offensichtlich an der ursprünglichen Ausrichtung von Beobachtung in der ethnographischen Feldforschung orientiert. Ursprünglich wurde Beobachtung als eine Methode der Feldforschung in der Ethnologie entwickelt, um fremde Völker und Kulturen zu erforschen. Girtler transferiert den Begriff „fremde Kultur“ auch auf Sub- oder Randkulturen der eigenen Gesellschaft (z.B. Polizisten-, Sandlerkultur). Das Moment der unbekannten Kultur bleibt allerdings als zu Erforschendes erhalten. Das äußert sich in der Methodendiskussion, z.B. in seinem ero-epischen Gespräch, das erst im Feld Fragen entwickelt, denn „der Feldforscher weiß ja am Beginn seines Forschens noch gar nicht, wie die betreffende Welt genau aussieht, über die er etwas erfahren will“ (EBD. 2001, 149-150). Dies ist für professionsspezifische Forschung von Professionsangehörigen nicht der Fall. FRIEBERTSHÄUSER (2003b, 508-511) beschäftigt sich mit den Anschlussmöglichkeiten zwischen ethnographischer Feldforschung (unter die auch die Methode der Beobachtung fällt) und Bildungswissenschaft. Sie hält die beiden Elemente „Fallbezug“ und „Verstehen“ als zentral fest. Die Stärke der Beobachtung liegt darin, fremde Kulturen zu erforschen – Pädagog/innen haben sowohl mit „fremden“ Kulturen von Jugendlichen zu tun als auch mit einer eigenen Kultur, die methodisch ähnlich beforschbar ist. In der pädagogischen Arbeit nimmt Verstehen eine zentrale Position ein, aus der sich alle weiteren Maßnahmen ableiten. Beobachtung lässt sich nutzen, um zum systematischen „Verstehen individueller und kollektiver Handlungsvollzüge und Deutungsmuster beizutragen“ (EBD. 2003b, 509). Ein Fallbezug wird in der bildungswissenschaftlichen Forschung hergestellt, indem die Feldforschung

des konkreten Forschungsvorhabens besteht in der Verortung von Lehrer/innen gegenüber der Kultur der Schülerorientierung im konzeptionell-wissenschaftlichen Verständnis und in der Verortung ihres Selbstverständnisses von Schülerorientierung. Entsprechend dieses Orientierungsrahmens sollen die Protokoll-Punkte von Girtler akzentuiert werden.

Um zu relevanten Daten zu kommen, beobachtet Girtler zunächst unspezifisch alle möglichen Handlungsabläufe. In einem nächsten Schritt werden Regeln bzw. Handlungstypen herausgearbeitet, die spezifischer beobachtet werden können. Die adaptierten Protokoll-Ebenen für das Beobachten von schülerorientiertem GW-Unterricht sind folgende:

- *Handlungen der Teilnehmer der sozialen Situation:* Interessant sind sowohl aktiv handelnde Teilnehmer als auch passive Teilnehmer. Wenn etwa zwei Schüler/innen über die Anleitung der Lehrer/in im Unterricht diskutieren, sind ist ihr aktives Handeln ebenso zu protokollieren wie die Reaktion der Lehrer/in, die in diesem Moment eine passive Rolle einnimmt.
- *Prozesse in der sozialen Situation:* Interessant ist hierbei, welche Strategien die Lehrer/in (und auch Schüler/innen) verfolgen, um ihre Ziele zu erreichen. Zumal Strategien zumeist nicht offen geäußert, sondern verdeckt verfolgt werden, sind sie vorher im Gespräch zu erfragen und können mit der Beobachtung von Handlungen in Bezug gesetzt werden. Diese Bezugsetzung geschieht – wenn Beobachtung und Interpretation getrennt bleiben sollen – allerdings erst im analytischen Schritt, also nicht während der Beobachtung. Entsprechend stellt diese Ebene eine Analyseebene dar.
- *Rahmenbedingungen der sozialen Situation:* Hierbei soll der Einfluss der Lokalität auf die Interaktionen der Handelnden protokolliert werden, zum Beispiel mit Hilfe der Frage: Wie ist die Situation im Klassenzimmer, in dem gehandelt wird?
- *Regelmäßigkeit der sozialen Situation:* Es ist zu prüfen, ob die beobachtete Umsetzung von Schülerorientierung für GW-Unterricht typisch oder einmalig sind bzw. ob sie eine Abweichung von üblichem Handeln von Lehrer/innen darstellen. Zumal eine Regelmäßigkeit nicht direkt beobachtet werden kann, stellt diese Ebene allerdings keine Beobachtungs-, sondern eine Analyseebene dar.

Durch den minimalen Grad der Teilnahme an der sozialen Situation kann das Protokoll bereits während der Beobachtung verfasst werden. Diesbezüglich haben GRELL/GRELL (1985, zit. n. ALTRICHTER/POSCH 2007, 139) einige Hilfestellungen anzubieten: Erstens sollte ein Beobachtungsprotokoll keine Werturteile, Vorschriften, Interpretationen und Stichworte enthalten. Es ist darauf zu achten, dass Ereignisse so genau wie möglich protokolliert werden, wie sie passieren, also wörtlich mitzuschreiben, was gesagt wird bzw. genau zu beschreiben was getan wird. Nach der Beobachtung sollte das Protokoll noch einmal sorgfältig gelesen und bei Fehlern und Unklarheiten überarbeitet werden. Neben dem Protokoll empfiehlt es sich, eine Art Tagebuch zu führen, in dem Bemerkungen, Gedanken zum Vorgehen im Forschungsprozess, die emotionale Betroffenheit der Forscher/in etc. mitgeschrieben werden. Zur Auswertung der Beobachtungen werden die Beobachtungsprotokolle wie Texte behandelt und gemeinsam mit den Interviews ausgewertet.

sich auf eine spezifische (pädagogische oder jugendspezifische) Kultur bezieht, in der (im Bereich einer Schule) Handelnde verortet werden können.

3.1.3 Stichprobe und empirische Gütekriterien

Auch in der Grounded-Theory-Methode kommt die Forscher/in nicht daran vorbei, sich Gedanken bezüglich der Repräsentationsfähigkeit der Daten zu machen. Die Variante der Grounded Theory zählt nicht zu jenen Varianten qualitativer Studien, bei denen sich eine Erörterung von Stichproben zu erübrigen scheint – eine Erübrigung würde sich bloß bei Vollerhebungen in einer Schule oder bei expliziten Fallstudien ergeben. Verallgemeinert gesagt: Die Frage nach einer angemessenen Stichprobe würde sich nur dann nicht stellen, wenn man die Praxis von Bildungsarbeit als jeweils in ihrer Durchführung einzigartig und nicht wiederholbar annimmt und daraus ableitet, dass jeder praktischen Bildungsarbeit keinerlei vergleichbare Regeln zugrunde liegen.

Ziel dieser Studie zur Praxis des schülerorientierten GW-Unterrichts ist es allerdings, eine generalisierende Aussage über ebendiese Praxis zu tätigen. Das heißt, Regeln zu finden, welche die Praxis des GW-Unterrichts für die einzelne Lehrer/in beschreiben und daraus ein Programm für die weitere Entwicklung von schülerorientiertem GW-Unterricht ableiten – eben systematisch zu generalisieren. „Die Möglichkeit zu generalisieren hängt neben der gefundenen theoretischen Rahmung der empirischen Resultate auch von der Qualität der Stichproben ab. Typenbildungen sind z.B. erst dann von wissenschaftlichem Wert, wenn es über die Beschreibung der Stichprobe ermöglicht wird, die Ergebnisse auf andere, ähnlich gelagerte Fälle zu übertragen“ (MERKENS 2003, 97). Die Reliabilität der Daten ist also durch eine sinnvolle Stichproben-Größe zu gewährleisten. Folgende Kriterien haben zentralen Einfluss auf die Güte einer qualitativen empirischen Studie:

- *Kriterium der inhaltlichen Repräsentation:* Zentrales Kriterium ist in der qualitativen Forschung inhaltliche Repräsentation. „Eine angemessene Repräsentation in diesem Sinne ist immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in der Stichprobe aufgenommen worden sind“ (MERKENS 2003, 100). Statistische Repräsentativität stellt in qualitativen Studien üblicherweise – und auch im konkreten Fall – kein Kriterium der Auswahl einer Stichprobe dar.
- *Kriterium der guten Informant/innen:* Unabhängig von der gewählten Prozesslogik ist die Qualität einer Studie von der Qualität der Informant/innen abhängig. MORSE (1994, zit. n. MERKENS 2003, 101) nennt als primäre Merkmale guter Informant/innen ihr Wissen und ihre Erfahrung in Bezug auf den Forschungsgegenstand, ihre Reflexions- und ihre Artikulationsfähigkeit und ihre Zeit und Bereitschaft für eine Teilnahme. Validität kann erzielt werden, indem der (schulische) Kontext ausreichend beachtet wird, in dem die Informant/innen agieren und über den sie Wissen vermitteln können.
- *Kriterium der Gatekeeper:* Praktisch gibt es bei beinahe jeder Studie einen Gatekeeper, der den Zugang zum Forschungsfeld gewähren muss. Für den Fall einer institutionellen Organisation wie Schule ist es notwendig, einen möglichst hochrangigen Gatekeeper (etwa Stadtschulrat oder universitäre Institute mit Schulforschungstätigkeit) anzusprechen. Nach einer Zugangserlaubnis durch Gatekeeper vermitteln diese meistens auch erste Informant/innen. Diese

Informant/innen können im Schneeballsystem weitere Informant/innen vermitteln. In der Praxis empfiehlt sich eine Kombination der beiden Vorgangsweisen, um an Informant/innen zu kommen.

- *Kriterium der Prozesslogik der Grounded Theory:* Neben den bisher genannten allgemeinen Kriterien der Wahl der Stichprobe ist auch die Prozesslogik der gewählten Analysestrategie zu berücksichtigen. Im konkreten Fall ist die Wahl der Stichprobe an die Prozesslogik der Grounded-Theory-Methode anzupassen. Dazu hält MERKENS (2003, 99-100) zwei Phasen fest: In einer ersten, explorativen Phase ist es zentral, eine möglichst hohe Zahl an Daten zum Untersuchungsgegenstand zu generieren. Ziel dieser Phase ist es, sich auf mittlerem Niveau der Intensität mit möglichst vielen Fällen vertraut zu machen – dazu ist keine genaue Stichprobe nötig. In der zweiten Phase gilt es, verschiedene Fälle zu kontrastieren. Dabei können auf der Basis der Einsichten, die in der ersten Phase gewonnen wurden, gezielter Stichproben für Fälle aufgebaut werden, die zueinander in Kontrast gesetzt werden sollen. Ein solcher Kontrast könnte etwa die Praxis des schülerorientierten GW-Unterrichts in unterschiedlichen Stadtvierteln sein, die milieuspezifische Unterschiede aufweisen.

3.2 Durchführung – Schritte zum und im Forschungsfeld

Dieser Abschnitt soll den Ablauf dokumentieren, der vom Forschungsdesign über die Kontaktaufnahme mit Lehrer/innen bis zu Schritten im Forschungsfeld geführt hat. Diese Dokumentation soll zwei Dinge bewirken: Einerseits sollen das Vorgehen und begleitende Gedanken offen gelegt werden, die zeigen, wie sich der Forschungsprozess in der Phase der Feldforschung verändert hat und wie Einzelsegmente des Forschungsdesigns zum Zweck der Erkenntnisproduktion optimiert wurden. Andererseits soll auch der Prozess der Produktion von Daten stärker beleuchtet werden, um einer Verschleierung ihrer Produktionsbedingungen aus dem Weg zu gehen und das an Idealbedingungen orientierte Forschungsdesign mit der Feldforschungswirklichkeit zu konfrontieren. Der folgende Abschnitt enthält Einblicke in meine forschungsbegleitenden Notizen und Gedanken und ist entsprechend subjektiver gefärbt als der übrige Teil der Arbeit. Ich denke, es ist für ein abgerundetes Bild des Forschungsprozesses dennoch sinnvoll, auch diesen Bereich zu behandeln.

Herstellen von Kontakt zu Lehrer/innen

Um mit der Feldforschung zu beginnen, war es notwendig, Lehrer/innen zu finden, die sich dazu bereit erklärten, mit mir ein Gespräch zu führen bzw. mich in ihren Unterricht mitzunehmen um Unterrichtsprozesse zu beobachten. Zu diesem Zweck war es ratsam, mir institutionelle Netzwerke zu eröffnen, um deren Kontakte für meine Forschungsarbeit zu nutzen. In einem ersten Schritt wandte ich mich dabei an Institute der Universität Wien, die mit Schulen Kooperationen pflegten. So wurden mir erste Lehrer/innen und Direktor/innen vermittelt, die ich kontaktieren konnte (mein Motivationsbrief zur Kontaktaufnahme mit Lehrer/innen findet sich im Anhang). Von meinen so gewonnenen ersten Kontakten erbat ich die Vermittlung an weitere Lehrer/innen. Ich wurde also im Schneeballsystem weitergegeben, meistens innerhalb einer Schule, manchmal aber wurde ich aber auch zu Lehrer/innen an anderen Schulen vermittelt. Die Kombination aus Kontakten von Gatekeepern und der Weiterreichung

im Schneeballsystem wurde auch zu einer Unterstützung für die Herstellung von inhaltlicher Repräsentativität: Je mehr unterschiedliche Schulstandorte ich besuchen konnte, desto eher kann die Vielfalt unterschiedlicher Schulumilieus in der weiteren Arbeit berücksichtigt werden. Außerdem war es mir durch das Schneeballsystem auch möglich, Lehrer/innen zu treffen, die nicht eng in einem universitären Netzwerk eingebunden sind und so Einblicke in GW-Unterricht zu bekommen, der weniger intensiv mit fachdidaktischer Forschung in Berührung steht.

Zeitbudget für die jeweilige Forschungspartner/in¹⁸

Mein ursprünglicher Plan war es, mir für jede Lehrer/in einen Tag Zeit zu nehmen, um das Gespräch zu führen und den Unterricht zu beobachten. Dies sollte ermöglichen, einen Einblick in die Handlungsroutinen von Lehrer/innen zu gewinnen, ohne einen zu großen Zeitverlust in Kauf nehmen zu müssen, der mich daran hindern würde, mit möglichst vielen Lehrer/innen in Kontakt zu kommen. Allerdings wurde dieser Plan von der Feldforschungspraxis überholt: Immer wieder war die Zeit einer Schulstunde zu knapp, um das Gespräch bis zum Ende zu führen. Häufig dauerte es auch zehn bis 20 Minuten, um eine gemeinsame Gesprächsbasis aufzubauen und das Vertrauen herzustellen, das nötig war, um auch als problematisch wahrgenommene Erlebnisse des GW-Unterrichtens zum Thema zu machen. Deshalb war es für mich notwendig, mit einigen Lehrer/innen weitere Treffen auszumachen, um ein Gespräch zu Ende zu führen, oder um einige Stunden beobachten zu können, falls am Tag des ersten Treffens sich keine Gelegenheit dazu bot.

Datenanalyse während der Phase der Feldforschung

Um der Gestaltung der Feldforschung Rechnung zu tragen, wie sie von der Grounded Theory vorgeschlagen wird, nahm ich mir während meiner Feldforschungsphase immer wieder einige Tage „frei“, um mich mit den gesammelten Daten auseinanderzusetzen und mit der Analyse zu beginnen. Während dieser Tage bestand das Problem für mich darin, die Audioaufnahmen der Gespräche und der Stunden möglichst schnell zu transkribieren und zu analysieren. Mit einer durchschnittlichen Geschwindigkeit von 30 Minuten Transkriptionsarbeit je fünf Minuten gesprochenem Text blieb mir häufig zu wenig Zeit, um mich einer intensiven Auseinandersetzung mit den Daten zu stellen (bei einer durchschnittlichen Gesprächsdauer von 57 Minuten je Lehrer/in, die es zu bewältigen galt, betrug die reine Transkriptionszeit für ein Gespräch fünf bis sechs Stunden). Nichtsdestoweniger lautet die Empfehlung im Grounded-Theory-Ansatz von STRAUSS/CORBIN (1996, 14): „Insbesondere, wenn Sie an Ihrer ersten Untersuchung arbeiten und Sie eher unerfahren in dieser Forschungsrichtung sind (...) ist es klüger, das gesamte Material zu transkribieren.“ Diese Empfehlung wird damit begründet, dass die selektive Aufmerksamkeit gegenüber dem Datenmaterial, das es zu analysieren gilt, erst geschärft werden muss. Erst im Verlauf der sukzessiven Entstehung der datenbasierten

¹⁸ Der Begriff Forschungspartner/in wurde gewählt, um im Sinne der forschungspolitischen Grundsätze der Aktionsforschung die Trennung zwischen Forscher/in und Beforschten aufzuheben und ein gleichrangiges Miteinanderforschen zu ermöglichen. Meiner Beobachtung nach bildete das Rollenverständnis von Lehrer/innen als Expert/innen ihrer eigenen Praxis eine wichtige Grundlage für das Erzählen von Lehrer/innen. Es fiel den Lehrer/innen durch die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung scheinbar leichter, über problematische Ereignisse zu berichten.

Theorie wird es möglich, relevante Gesprächspassagen zu entdecken. Um den Verlust von wichtigen Passagen zu minimieren, bin ich dem Rat von Strauss/Corbin gefolgt, besser zu viel als zu wenig zu transkribieren, denn „unabhängig davon, ob man die Tonbänder vollständig oder nur teilweise transkribiert, ist es unerlässlich, sie abzuhören. Abhören und Transkribieren sind wesentlich für eine vollständige und vielfältige Analyse“ (EBD. 1996, 15).

Durch das Abwechseln von Analyse- und Feldforschungsphasen soll erreicht werden, dass man interessante Ereignisse, die in der bisherigen Vorbereitung der Forschung noch nicht eingeflossen sind, in den Daten entdeckt und das Forschungsdesign nachjustiert, um diese neu entdeckten Ereignisse in die Forschung einzubauen. Ein Beispiel aus meiner Forschungsarbeit: Bei meiner Auseinandersetzung mit Gesprächstexten und Beobachtungsnotizen kam ich zur Auffassung, dass für das erfolgreiche Aufgreifen von Interessen von Schüler/innen und das Zurückspielen dieser Interessen als Thema in die Gruppe mehrere Faktoren ausschlaggebend sind: Lehrer/innen erzählten darüber, dass das Aufgreifen von Themen für sie planbar war. Gleichzeitig erzählten Lehrer/innen davon, dass sie Wortmeldungen von Schüler/innen in der Stunde aufgriffen. Diese Äußerung führte mich zur Vermutung, dass eine bestimmte Strategie des spontanen situativen Reagierens auf Wortmeldungen von Schüler/innen wohl auch ein notwendiger Faktor für das Aufgreifen von Interessen von Schüler/innen im Rahmen eines Themas des GW-Unterrichts sein muss. In den weiteren Gesprächen versuchte ich daher, beide Faktoren gezielter zum Thema der Unterhaltung zu machen, um so mehr Informationen über sie zu erhalten und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie diese beiden Faktoren zu verbinden sind.

Adaptieren der Feldforschungsarbeit während der Feldforschung

Entsprechend meiner Überlegungen in den kurzen Feldforschungspausen adaptierte ich also meine Fragen im Gespräch neu. Abgesehen davon bemerkte ich während der ersten Gespräche auch Probleme in einigen Frageformulierungen. Problematische Formulierungen wurden modifiziert, den Gesprächsfluss wiederholt hemmende Fragen wurden entfernt. Eine Adaption der Abfolge der Fragen fand allerdings auch während dem Gespräch selbst statt. Nach den ersten Gesprächen kam ich zu dem Urteil, dass ein starres Festhalten an den Leitfragen-Blöcken oft negative Aufwirkungen auf die Gesprächsqualität hatten. Wenn Lehrer/innen etwa über eine spezifische Situation erzählten, die mit meinem Forschungsgegenstand in Berührung gebracht werden konnte, war es oft sinnvoller, die Erzählung der Lehrer/in zu meinen Überlegungen in Bezug zu setzen und aus einem spezifischen Beispiel Verknüpfungen mit Konzepten im Gespräch herauszuarbeiten, als gleich zur nächsten Frage überzugehen und damit die ins Gedächtnis gerufene Situation der Lehrer/in wieder fallen zu lassen.

Ähnliche situative und reflexive Adaptionen führte ich auch bei den Beobachtungen von GW-Stunden durch. Ursprünglich war ich der Meinung, dass Beobachtungsnotizen von Stunden ausreichten, um die Gespräche zu ergänzen. Im Laufe der Beobachtungen kam es allerdings immer wieder zu dichten Ereignissen, bei denen ich die einzelnen Elemente des Ereigneten (etwa Wortmeldungen oder das Verschieben von Aufmerksamkeit in der Klasse) nicht schnell genug festhalten konnte. Daher begann ich damit, Stunden mit meinem Audio-Recorder aufzunehmen, sofern Schüler/innen und

Lehrer/in dem zustimmten. In Folge erhielt ich die Möglichkeit, mir „dichte“ Ereignisse noch einmal anzuhören und mir Prozessverläufe noch einmal in Erinnerung zu rufen.

Adaptieren des verfügbaren Equipments

Zumal das Aufnehmen von Klassensituationen andere Anforderungen an Aufnahmegeräte stellt als ein Gespräch von zwei Personen, musste ich mich nach einem Gerät umsehen, das in der Lage war, mehrere Stimmen in einem größeren Raum aufzuzeichnen, sodass beim späteren Anhören noch Aussagen zu erkennen waren. Nach eingehender Beratung mit Mitarbeiter/innen der Forschungseinheit für Lehrer/innenbildung und Professionalisierungsforschung des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien entschied ich mich dafür, einen Aufnahmeweg zu wählen, der den Ablauf in der Klasse minimal stören würde – mit einem Richtmikrophon in einer Klasse zu stehen kam nicht in Frage. Glücklicherweise konnte ich am Institut für Geographie und Regionalforschung ein Aufnahmegerät mit automatischer Auspegelung ausborgen, wodurch die Tonaufnahme in Klassensituationen deutlich erleichtert wurde.

4 Ergebnisse der Studie

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Studie vorgestellt werden. Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Wahrnehmung des Begriffs Schülerorientierung von GW-Lehrer/innen und schlägt einen radikalen Bruch mit dem Konzept Schülerorientierung vor, zu dem die Analyse der Aussagen von GW-Lehrer/innen auffordert. Anschließend wird ein kurzes Beispiel des Prozesses der Datenanalyse gegeben, das den Prozess der Entwicklung einer datenbasierten Theorie konkret an der Studie nachvollziehbar machen soll. Der dritte Teil des Kapitels widmet sich den Phänomenen, die bei der Begleitung von GW-Lehrer/innen in ihren Unterricht und in Gesprächen darüber entdeckt werden konnten.

4.1 Unschärfe des Begriffs Schülerorientierung

„Ich weiß es nicht [was Schülerorientierung bedeutet]. Ich sag's ehrlich, ich weiß es nicht. Weil, das ist ein Schlagwort, das es schon sehr, sehr lange gibt. Aber ich hab bis jetzt noch keine plausible Antwort bekommen. Schülerorientierung kann sehr viel heißen. Es kommt immer drauf an, unter welchem Blickwinkel, oder wie man das sieht.“ (Gespräch Nr. 16)

Fehlender Bezug zwischen Begriff und Phänomen

Das in Kap. 2.1.6 gezogene Zwischenfazit war darum bemüht, Gemeinsamkeiten der neueren Ansätze von Schülerorientierung herauszuarbeiten und eine positive Bilanz in Bezug auf das Konzept Schülerorientierung zu ziehen. Aus Perspektive der Unterrichtspraxis muss das positive Zwischenfazit über die Nützlichkeit des Begriffs Schülerorientierung grundlegend korrigiert werden.

In der Auswertung der Gespräche mit Lehrer/innen wurde deutlich, dass Probleme bei der Definition des Begriffs Schülerorientierung bestehen. Diese Definitionsprobleme von Lehrer/innen in der Unterrichtspraxis sind mit den Definitionsproblemen von Wissenschaftler/innen (vgl. Kap. 2.1) vergleichbar. Aufgrund des fehlenden eindeutigen Bezugspunkts des Begriffs wird Schülerorientierung mit unterschiedlichen Bedeutungen verknüpft. Lehrer/innen wie auch Wissenschaftler/innen scheinen darum bemüht, Bezugspunkte herauszuarbeiten, indem sie Bezug zu einem ihnen bekannten Phänomen herstellen, das mit dem Begriff Schülerorientierung assoziierbar ist. Das folgende Beispiel steht exemplarisch für diesen Sachverhalt:

„Speziell jetzt, was meinen S' mit schülerorientiert? (...) Ich mein, Sie müssen bei schülerorientiert – (...) also von der Definition jetzt hab ich ein bisserl ein Problem. (...) Ich meine generell, den Stoff so aufzubereiten, sozusagen, dass ich die Schüler verstärkt mit einbeziehe in den Unterricht. Dass ich mich ned vorne hinstelle, und jetzt frontal unterricht' (...) sondern (...) Input einfach gebe, und dann schaue, was is bei den Schülern vorhanden einfach. Also, das is so für mich... Und da geht's oft um Verstehen praktisch anwendbarer Dinge oft.“ (Gespräch Nr. 4)

In diesem Beispiel wird ein Phänomen (Einbeziehen von Schüler/innen bei der Themengestaltung) mit dem Begriff Schülerorientierung assoziiert. Dieses Phänomen wird zum Ausgangspunkt für das Suchen von Handlungsstrategien, die die Arbeit in der Klasse erleichtern sollen. Die gesuchten Handlungsstrategien beziehen sich dabei immer auf ein konkret beobachtbares Phänomen. Das Phänomen, auf das tatsächlich Bezug genommen wird, ist jedoch nicht Schülerorientierung, sondern das Einbeziehen von Schüler/innen bei der Themengestaltung. Andere Lehrer/innen äußerten vergleichbare Assoziationen von Phänomenen mit dem Begriff, beispielsweise selbsttätiges Lernen von Schüler/innen, Mitgestaltung des Unterrichts oder Anknüpfen an Erlebtes.

Das Reifikations-Problem des Begriffs Schülerorientierung

Die Vielzahl unterschiedlicher Assoziationen von Phänomenen mit dem Begriff zeichnet klare Konturen eines begrifflichen Problems: Schülerorientierung fungiert als Sammelbegriff für eine Vielzahl von Phänomenen, die mit einer neuen Lernkultur in Verbindung gebracht werden sollen. Allerdings verliert „Schülerorientierung“ durch seine Funktion als Sammelbegriff an analytischer Auflösung: Die Verbindung von Begriff und Phänomen ist nicht direkt herstellbar. In Folge kann im Begriff Schülerorientierung kein Ablaufmuster eines spezifischen Phänomens festgemacht werden. Die Beschreibung von Zusammenhängen und innerem Ablauf eines Phänomens bleibt aus diesem Grund vage, was das Finden von Handlungsstrategien für Lehrer/innen unnötig erschwert. Entsprechend wird eine Auseinandersetzung mit „Schülerorientierung“ von Lehrer/innen oft als unbefriedigend erachtet. Ein Symptom für diesen Umstand ist, dass Schülerorientierung innerhalb der professional community der Lehrer/innen kaum zum Thema gemacht wird.

„Also, ich rede mit Kolleg/innen, sei's hier in der Schule oder mit ehemaligen Studienkolleg/innen, die auch Geographie unterrichten, allgemein über Unterricht. Allgemein über Methoden, über Themen. Aber ned über Schülerorientierung als Thema. Also, ich kann mich nicht erinnern, dass mich jemals eine Kollegin, ein Kollege gefragt hätte: ‚Du wie is das, wie is'n dein schülerorientierter Unterricht?‘ Oder dass ich jemals diese Frage gestellt hätte.“ (Gespräch Nr. 7)

Schülerorientierung tritt viel eher als Begriff auf, der ein vielschichtiges pädagogisches Ideal bezeichnet. Für dieses Ideal existiert keine direkte phänomenale Entsprechung – nichtsdestoweniger suggeriert der Begriff, sich auf einen konkreten Sachverhalt zu beziehen. Offenbar unterliegt der Versuch, Schülerorientierung konkret als Phänomen zu fassen und Handlungsstrategien zu diesem Phänomen zu entwickeln, dem Problem der Reifikation. Die Idee Schülerorientierung wird zur Sache (res) gemacht (facere) und als konkreter Sachverhalt wahrgenommen. Dieser logische Fehlschluss führt in weiterer Folge zur Nichtauffindbarkeit eines bezeichneten Phänomens und zur Diffusion von Handlungsstrategien, was den Begriff auf pragmatischer Ebene, also für das Handeln von Lehrer/innen, wenig nützlich erscheinen lässt. In Anbetracht dieser analytischen Schwäche scheint es notwendig, Einzelphänomene auszumachen, die zum Begriff Schülerorientierung assoziiert werden. Die Auswertung der Gespräche und Unterrichtsbeobachtungen bietet die Möglichkeit, solche Phänomene zu suchen, ihre

innere Struktur zu identifizieren und von Lehrer/innen dazu entwickelte Handlungsstrategien herauszuarbeiten.

4.2 Auswertungsschritte für das Identifizieren von Phänomenen im GW-Unterricht

Durch die im vergangenen Kapitel aufgezeigten begrifflichen Probleme zerfällt Schülerorientierung zwangsläufig in einstweilen noch unbekannte Einzelphänomene, die tatsächlich von Lehrer/innen wahrgenommen und artikuliert werden. Für das Herausarbeiten dieser Einzelphänomene wird eine Strategie benötigt. Zumal mit der Grounded Theory ein Verfahren entwickelt wurde, Phänomene aus Daten heraus zu erkennen und ihre Eigenschaften und Dimensionen zu entwickeln, orientiert sich die weitere Auswertungsarbeit am Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Kap. 2.2.3, Abschnitt „Grounded Theory als Auswertungsstrategie und Methode der Theoriebildung“). Ziel war im Fall dieser Anwendung allerdings nicht das Erzeugen einer datenbasierten Theorie, sondern das Finden von Phänomenen und Handlungsstrategien, die von Lehrer/innen in Zusammenhang mit Schülerorientierung genannt werden. Ergebnis dieser Strategie sind mehrere zentrale Phänomene, die jeweils auf ursächliche Bedingungen (im Sinne von Prämissen, die Lehrer/innen zur Wahrnehmung von Phänomenen und zur Entwicklung von Handlungsstrategien führen) rückführbar sind und für die Lehrer/innen spezifische Handlungsstrategien entwickelt haben. Bevor die erarbeiteten Phänomene vorgestellt werden, soll in groben Zügen das Vorgehen erörtert werden, in dem diese Phänomene, ihre ursächlichen Bedingungen und die dazu gehörenden Handlungsstrategien entdeckt wurden.

Die in den Gesprächen getätigten Aussagen wurden dazu in einem ersten Schritt konzeptualisiert, um die von Lehrer/innen beobachteten Phänomene zu benennen. Die Rohdaten wurden in diesem Schritt des Konzeptualisierens aufgebrochen. Dieses Aufbrechen geschah dadurch, dass einem beschriebenen Ereignis ein Konzept zugewiesen wurde, das den Vorgang des Ereignisses beschreibt. Um die Auswertungsstrategie zu illustrieren hier ein Beispiel: In einem Gespräch erzählte eine Lehrerin über ihre Strategien, das Thema Naturkatastrophen zu veranschaulichen.

„Wenn’s anschaulich is, und wenn man Materialien dazu hat, is es natürlich weit besser, als wenn ich das jetzt nur einfach jetzt erkläre. Und jetzt einfach sag: ‚So wär’ das: Schneebrett geht als ganzes runter.‘ Kann sich ein Erstklassler, weil das is in Naturkatastrophen eben dabei, weniger vorstellen als wie wenn jetzt die Bleistifte da runterrasseln.“ (Gespräch Nr. 8)

Das Textsegment wurde im ersten Durchgang mit dem Konzept Anschaulichkeit¹⁹ verknüpft. Im Verlauf des offenen Codierens der Gespräche ergab sich die Verknüpfung mehrerer Passagen mit diesem Konzept. Bei einem Vergleich der codierten Textpassagen stellte sich heraus, dass mehrere Stellen eine Gemeinsamkeit hatten: Es

¹⁹ Konzepte, die im Rahmen der Analyse der Daten entstanden sind, werden in Folge an relevanten Stellen unterstrichen dargestellt, um sie im Text hervorzuheben. Sie sollen auch auf die grafisch dargestellten konzeptuellen Netzwerke verweisen, die Einzel-Konzepte in Bezug zu anderen Konzepten verorten.

wurde immer wieder ersichtlich, dass bei anschaulichem Lernen, das von Lehrer/innen als erfolgreich bezeichnet wurde, Erkenntnisobjekte direkt verfügbar gemacht wurden und das Erkenntnisobjekt so für Schüler/innen direkt erlebbar wurde. Im oben genannten Gesprächsausschnitt wurde das Erkenntnisobjekt Lawine durch Bleistifte erlebbar gemacht. Das Textsegment wurde daher mit dem neuen Konzept Lernen durch Erlebnisse versehen, der das Ereignis präziser bezeichnet als das Konzept Anschaulichkeit. Nachdem sich diesem Konzept weitere Textsegmente zuordnen ließen, wurde klar, dass mehrere Lehrer/innen, auch wenn sie es selbst nicht so bezeichneten, Schüler/innen das Lernen durch Erlebnisse erleichtern wollten. Offenbar wurden im Rahmen dieses Erlebenlassens Erkenntnisobjekte immer mehr oder weniger direkt angesprochen. Im obigen Gesprächsausschnitt wurde das Erkenntnisobjekt Lawine durch Bleistifte nachgestellt und somit für Schüler/innen erlebbar gemacht. In Folge wurde das Phänomen Arbeit am Erkenntnisobjekt entdeckt, welches mit der Handlungsstrategie Lernen durch Erlebnisse verknüpft wurde. In den Gesprächen konnten in weiterer Folge Passagen gesucht werden, die Lernen durch Erlebnisse thematisierten. So konnte in den Daten eine Vielfalt an Handlungsstrategien von Lehrer/innen gefunden werden, die Arbeit am Erkenntnisobjekt durch Lernen durch Erlebnisse begünstigen.

Die im ersten Durchgang des offenen Codierens der transkribierten Gespräche entstandene Liste offener Codes entspricht ungeordneten Konzepten, die auf die eben beschriebene Art nach und nach strukturiert wurden.²⁰ Nachdem sich der Begriff Schülerorientierung nicht auf Phänomene bezieht, sondern als reifizierter Begriff (siehe Kap. 4.1) zu klassifizieren ist, scheint es angebracht, Phänomene zu identifizieren, die Lehrer/innen in ihrer Unterrichtsarbeit tatsächlich beobachten und über die sie nachdenken. Diese Forschungsstrategie birgt einige potentielle Vorzüge:

- Durch eine solche Suchstrategie wird die Entwicklung fachdidaktischer Theorie ermöglicht, die trennscharf zwischen Phänomenen, entsprechenden Handlungsstrategien und ursächlichen Bedingungen (im Sinne von Prämissen, die zu Handlungsstrategien führen) unterscheidet.
- Dieses Forschungsvorgehen scheint außerdem zu erlauben, funktionale fachdidaktische Theorien zu entwickeln, die zielgerichtet Lösungen für Probleme des GW-Unterrichtens sucht und elaboriert.
- Die klarere Abgrenzung von Phänomenen des GW-Unterrichtens ermöglicht es, einzelne Phänomene klarer einer Forschungsdisziplin zuzuordnen. In Folge können Handlungsstrategien von jeweiligen Expert/innen mitentwickelt werden. Die damit angestrebte kontrastreichere Darstellung von Phänomenen ermöglicht es, oft als diffus wahrgenommene Probleme des GW-Unterrichtens eindeutiger einem wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstand und damit einer Disziplin zuordenbar zu machen.

²⁰ Angesichts der relativ umfangreichen Rohdaten (mehr als zwanzig Stunden gesprochener Text wurden wörtlich transkribiert, was einen Umfang von 224 Seiten Fließtext ergab) war es notwendig, die Daten handhabbar zu halten. Um das zu gewährleisten, wurden die transkribierten Gespräche mit Hilfe von Software analysiert. Nach einer Sichtung verschiedener Qualitative Data Analysis (kurz: QDA) Software-Pakete wurde das Programm MaxQDA für die Textanalyse gewählt.

4.3 Phänomene im GW-Unterricht

Die im Laufe der Auswertung der Gespräche und Beobachtungen in den Daten vorgefunden Phänomene sollen in Folge vorgestellt werden. Ebenso werden den Phänomenen zuordenbare Handlungsstrategien präsentiert und ursächliche Bedingungen, die das Elaborieren von Handlungsstrategien ermöglichen, aufgezeigt. In allen Bereichen soll dabei darauf geachtet werden, geographiedidaktische Perspektiven und Anknüpfungspunkte aufzudecken und diese von bildungswissenschaftlichen, lernpsychologischen und bildungsphilosophischen Anknüpfungspunkten abzugrenzen. Soweit es möglich ist, werden auch Verbindungen einzelner entwickelter Kategorien mit existenten wissenschaftlichen Modellen aufgezeigt. Um die innere Struktur der Phänomene zu illustrieren, wurden die im Rahmen der Analyse der Daten entwickelten Netzwerke graphisch umgesetzt. Die Phänomen-Netzwerke sind wie Karten zu lesen, die durch das jeweilige Phänomen führen. Sie bieten einen Leitfaden beim Lesen der Textpassagen, welche die einzelnen Punkte im Netzwerk beschreiben.

4.3.1 Begünstigen von Informationsverarbeitung

Ein Phänomen, das von Lehrer/innen nahe liegender Weise häufig angesprochen wurde, ist das Begünstigen der Informationsverarbeitung. Entsprechend war dieses Phänomen das erste, das im Rahmen der Analyse herausgearbeitet werden konnte. Abbildung 7 illustriert das Phänomen, seine ursächlichen Bedingungen und entsprechende Handlungsstrategien, die von Lehrer/innen entwickelt wurden. Die Darstellung folgt jenen Konzepten, die im Rahmen der Auswertung der Daten entwickelt wurden.

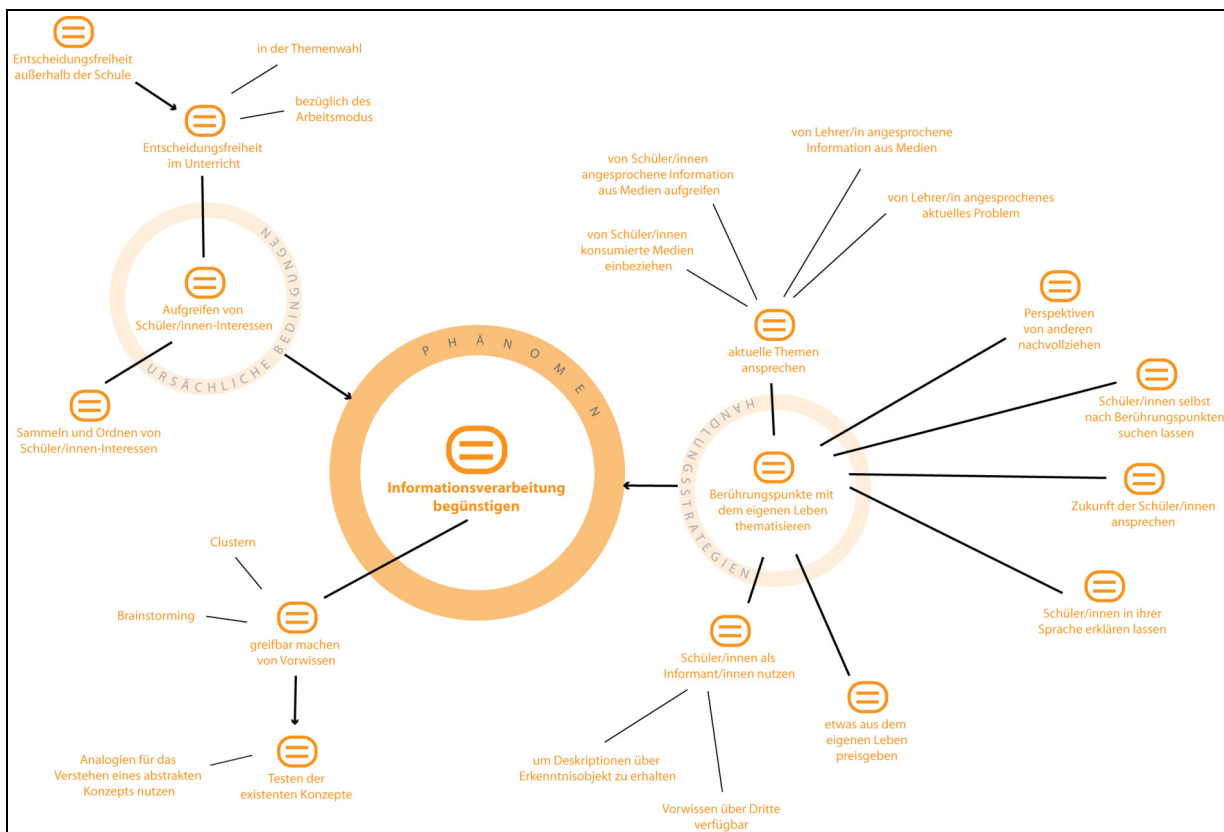


Abb. 7: Begünstigen von Informationsverarbeitung: Ablauf von Informationsverarbeitung, ursächliche Bedingungen und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung)

Prozess der Informationsverarbeitung

Der Prozess der Informationsverarbeitung bei Schüler/innen ist als eine spezifische Schrittfolge verstehbar, die von Lehrer/innen mitgestaltet wird. Interessanterweise nehmen Lehrer/innen den Prozess der Informationsverarbeitung nicht als unmittelbar aufeinander folgende Schritte wahr. Der Vorgang wird eher an Methoden festgemacht, die sich mit einzelnen Schritten der Informationsverarbeitung decken. Dieser Umstand wird beim greifbar machen von Vorwissen augenscheinlich.

Greifbar machen von Vorwissen

Der mit dem konzeptionellen Titel greifbar machen von Vorwissen versehene erste Schritt wurde von Lehrer/innen häufig als Brainstorming oder Clustering angesprochen. Diese Begriffe bezeichnen eine konkretisierte Gestaltungsmethode, die sich auf einen spezifischen Schritt der Informationsverarbeitung bezieht – der Schritt der Informationsverarbeitung selbst wurde von Lehrer/innen kaum direkt angesprochen. Dieser Umstand kann als Indiz für das Interesse von Lehrer/innen verstanden werden, funktionale – also zielgerichtete und anwendungsnahe – Handlungsstrategien für das Arbeiten mit Klassen zu suchen. Entsprechend wurden stärker von erlebbaren Phänomenen abstrahierende Kategorien in Gesprächen weniger häufig genutzt als die konkrete Beschreibung von methodischem Vorgehen.

„Das Brainstorming, um zu schauen was in ihnen drinnen steckt, das war wahnsinnig. Wo du einfach gemerkt hast, was da alles von ihnen gekommen ist. (...) Das Thema einfach nur mal anzusprechen und zu schauen – da sieht man eigentlich, wie viel bei Schülern vorhanden ist. Man sieht aber auch die Unterschiede. Das heißt, der eine weiß was eine Oase ist, der andere hat keine Ahnung was eine Oase ist.“ (Gespräch Nr. 4)

Die Passage beschreibt die Zielsetzung, Vorwissen manifest zu machen. Bereits die Realisierung von Methoden, die Vorwissen greifbar machen sollen, wird von Lehrer/innen als anspruchsvoll wahrgenommen. Aus diesem Grund liegt der Fokus stärker auf der Optimierung der methodischen Umsetzung (etwa dem Erhöhen situativer Reaktivität) als auf dem Einbetten von hinter Methoden stehenden Modellen der Informationsverarbeitung.

„Das heißt, wenn ich das gleich am Anfang frag, passt das vielleicht überhaupt ned, und es kommt überhaupt gar nix von den Schülern. Und oft... wenn man an theoretischen Input gibt, und dann probiert, dass' auf dem aufbauen, [dann sehen sie]: ‚Ah ja, das betrifft mich eh.‘ (...) Also, eh wie ich grad g'meint hab, oft ist wichtig, dass die Schüler an theoretischen Input kriegen von mir, dass' überhaupt wissen, worum geht's überhaupt. Und dann können's [sagen]: ‚Ok, da... da betrifft mich das. Oder da kann ich den und den Senf von mir dazu geben.‘ Das heißt, oft müssen's wissen worum geht's überhaupt, und wo können sie anknüpfen, sozusagen.“ (Gespräch Nr. 18)

Als Unterstützung für das greifbar machen von Vorwissen wurden von Lehrer/innen mehrere Wege vorgestellt. Schüler/innen erhalten etwa durch eine Diskussion zu einem Thema die Möglichkeit, über ihre Sichtweisen zu diskutieren. So kann aus wenig verknüpftem Vorwissen ein dichteres Konzept eines Begriffs entwickelt werden. Durch eine solche Selbstdefinition können womöglich bereits Widersprüchlichkeiten entdeckt und problematisiert werden. Im Rahmen dieses Verdichtens des Konzepts begeben sich Lehrer/innen häufig in eine passive Rolle, um Schüler/innen ein aktives und konstruktives Elaborieren des Konzepts zu ermöglichen.

Testen existenter Konzepte

In einem zweiten Schritt ist es möglich, die Konzepte zu testen, die von Schüler/innen aus vorhandenen Informationen verdichtet wurden. Durch ein Testen soll die Qualität der Erklärung, die das bei Schüler/innen vorhandene Konzept leistet, ermittelt werden. Häufig wird im Rahmen dieses Testens versucht, Motive zu ermitteln, die zu einem bestimmten Konzept geführt haben. Auch Quellen für Informationen, auf denen das Konzept aufbaut, können ermittelt und auf ihre Generalisierbarkeit geprüft werden. So ist es möglich, Inkonsistenzen in der inneren Struktur des Konzepts zu erkennen. Andererseits können Methoden herausgearbeitet werden, die zu einem bestimmten Schluss führen, der Einfluss auf die kognitive Strukturierung eines Konzepts ausübt. In Folge kann auch die Qualität der Methode überprüft werden, aufgrund derer bestimmte Segmente eines Konzepts entwickelt wurden. Alternativ zu vorhandenen Methoden können so neue Methoden vorgeschlagen werden, die einen Sachverhalt präziser darstellen.

„Ich hab eine Schülerin, die hat auf jedes G'schichtl, was Xenophobie betrifft, kommt ma vor, fast jedes G'schichtl hat sie... also für jede Sache hat sie fast a G'schichtl auf Lager. (...) Sie hat subjektive Erlebnisse. Und ich hab das auch so g'macht, und g'sagt: ‚Ok, wenn's möglich wär‘, könnt ich jetzt sehr viele positive Beispiele erzählen (...).‘ Und dass ich ihnen dann nachher sag: ‚Ok, was mach ma' jetzt damit?‘ (...) Jeder von euch und jede hat da eigene Erlebnisse. Interessant is es zu schauen, wie is des eigentlich in der großen Perspektive. Dann macht a Statistik Sinn. Das is z.B. für mich a Antwort, zu sagen: Da brauch' I zum Beispiel Statistik, oder da brauch' I sozialwissenschaftliche Forschung. Und da kann I das Konzept der sozialwissenschaftlichen Forschung anschneiden. Zum Teil a später mal vertiefen. Aber halt nicht in der Diskussion, weil's nicht eine passt. Und einfach sagen: Interessant sind für uns eigentlich die Zahlen, die Gesamtzahlen.“
(Gespräch Nr. 13)

Dieses Testen existenter Konzepte übernimmt hier eine Brückenfunktion zwischen subjektiv geprägten Konzepten, die aus dem Vorwissen entwickelt wurden und stärker elaborierten Konzepten eines Sachverhalts.

Die Erzählungen von Lehrer/innen über den Ablauf der Informationsverarbeitung und ihren Versuch, Informationsverarbeitung zu begünstigen, enthielten deutliche Parallelen mit der Modellierung von Lernabläufen, wie sie in der konstruktivistisch orientierten pädagogischen Psychologie vorgestellt wird (vgl. Kap. 2.1.3).

Prämissen für Strategien der Begünstigung von Informationsverarbeitung

In Folge des eben beschriebenen Mitgestaltens der Informationsverarbeitung von Lehrer/innen stellt sich die Frage, was die Ausgangspunkte sind, die Lehrer/innen dazu bewegt, die so beschriebene konstruktivistische Informationsverarbeitung zu begünstigen. Aus dem beschriebenen Ablauf geht hervor, dass Lernen kumulativ abläuft, also auf vorhandenes Wissen aufbaut. Der kumulative Charakter von Lernen wurde lernpsychologisch belegt (vgl. Kap. 2.1.3, Abschnitt „Lernen als Konstruktion von Wissen“). Er besagt, dass bereits bekannte Information von Lernenden genutzt wird und bestimmt, was und wie viel gelernt wird. Insofern ist es nahe liegend, das „Aufgreifen von Schüler/innen-Interessen“ in einen ursächlichen Zusammenhang mit dem Begünstigen von Informationsverarbeitung zu stellen. Der Wunsch von Lehrer/innen, Interessen von Schüler/innen aufzugreifen, kann als eine notwendige Bedingung dafür verstanden werden, Informationsverarbeitung zu begünstigen und dafür notwendige Handlungsstrategien zu entwickeln. Das Aufgreifen von Schüler/innen-Interessen ist in die Kategorien Entscheidungsfreiheit der Schüler/innen im Unterricht und Sammeln und Ordnen von Schüler/innen-Interessen aufschlüsselbar.

Entscheidungsfreiheit von Schüler/innen im Unterricht

Das Abgeben von Entscheidungskompetenz an Schüler/innen – und damit ein Vergrößern der Entscheidungsfreiheit – wurde von Lehrer/innen weitgehend mit einer Steigerung der Motivation zur Arbeit in Geographiestunden in Verbindung gebracht. Das Ziel von Lehrer/innen, Schüler/innen verstärkt an Entscheidungen bei der Ablauf-

und Themengestaltung zu beteiligen kann als notwendige Bedingung für das Funktionieren von Lernen im konstruktivistischen Verständnis verstanden werden. Das Abklären von Interessen aller Beteiligten führt dazu, dass Unterricht auch von Lehrer/innen als interessanter wahrgenommen wird. Es fungiert außerdem als Voraussetzung für tatsächliches Interesse an „Unterrichtsarbeit“ von Schüler/innen.

„Und ich sag amal, das macht Unterricht auch für mich interessanter, wenn einmal was... von den Schüler/innen was kommt und man das besprechen kann.“ (Gespräch Nr. 4)

„I find, jeder der irgendwie mit so was gezwungen wird, das er irgendwas macht, der wird sich sein' Lebtage nimmer dafür interessieren. Weil Zwang, und Pflicht is ka Motivation fürs des, dass'd di dann wirklich für a Thema interessierst. Das heißt, I schau, dass ich alle Weil a bisserl so den liberalen Zugang schaff. So, was interessiert eich?“ (Gespräch Nr. 12)

Mitentscheidungen von Schüler/innen wurden auf verschiedenen Ebenen angesprochen, etwa bei der Wahl von Exkursionszielen, zu besprechenden Themen, des weiteren methodischen Vorgehens, bei der Reihenfolge von Themen innerhalb einer Unterrichtssequenz, oder der Wahl von Fragestellungen und Beantwortungsstrategien zu einem Thema. Grundsätzlich lässt sich die gewonnene Entscheidungsfreiheit von Schüler/innen in zwei Bereichen festmachen: Einerseits bei der Wahl der Themen, andererseits bei der Wahl des Arbeitsmodus. Bei der Themenwahl wurde von Lehrer/innen die Vielseitigkeit des Faches in den Vordergrund gerückt, was erlaubt, dass Schüler/innen für sie interessante Themen ansprechen bzw. Lehrer/innen erlaubt, Schüler/innen-Interessen zu erfragen. Abgesehen von Interessen, die Schüler/innen in Anknüpfung an ihr Vorwissen ansprechen können, wurden auch Sachinteressen von Schüler/innen angesprochen, die eine Mitentscheidung in der Themenwahl ebenso ermöglichen.

Sammeln und Ordnen von Schüler/innen-Interessen

Das Herstellen von Konsens darüber, welche Themen angesprochen werden sollen, wurde von Lehrer/innen als schwierig erachtet. Analog zu Problemen bei der Manifestierung von Vorwissen kann die Nennung dieses Problems als Indiz für ein Bedürfnis von Lehrer/innen interpretiert werden: Das Bedürfnis nach Methodenkompetenz mit klar abgrenzbarer Zielsetzung im Unterricht. Die von Lehrer/innen gesuchten Strategien für das Sammeln und Ordnen von Schüler/innen-Interessen sind zielgerichtet auf einzelne Schritte im Prozess der Informationsverarbeitung bzw. auf Handlungsstrategien, die die Informationsverarbeitung begünstigen.

Handlungsstrategien zur Begünstigung von Informationsverarbeitung

Von Lehrer/innen angesprochene Handlungsstrategien zur Begünstigung der Informationsverarbeitung beziehen sich durchwegs auf das eigene Leben der Schüler/innen. Das Leben der Schüler/innen kann durch den Raum ihres Handelns und Erlebens oder auch durch aktuelle Themen mit denen sich Schüler/innen beschäftigen

angesprochen werden. Die Berührungspunkte mit dem eigenen Leben beziehen sich dabei immer auf Leben (bzw. auf Themen oder Gegenstände) außerhalb der Schule.

„Ich denk ma, das is, wie soll ma sagen, wenn ma am Leben der Schüler anschließen. Also, wenn ma Sachen – also Dinge – fragt, mit denen sie unmittelbar konfrontiert sind, mit denen sie grade leben. Ihre Welt, eigentlich. (...) Und damit dann weiterarbeiten. Weil ich denk ma, da können sich die Schüler selbst dann was drunter vorstellen.“ (Gespräch Nr. 3)

Indem Lehrer/innen das eigene Leben von Schüler/innen ansprechen, können Schüler/innen auf ihr akkumuliertes Wissen zurückgreifen. Dadurch wird es für sie möglich, Bezüge zu Themen oder Erkenntnisobjekten aufzubauen, die bisher semantisch noch wenig mit vorhandenem Wissen verflochten waren. In Folge entsteht eine stärkere Verflechtung von bereits erworbenem Wissen und neuem Wissen.

Schüler/innen als Informant/innen nutzen

Schüler/innen, die etwas von ihrem eigenen Leben und ihren Bezugspunkten zu Themen preisgeben, werden zu Informant/innen. Indem sie ihnen bekannte Informationen beisteuern prägen sie die weitere inhaltliche Arbeit. Eine Möglichkeit Schüler/innen als Informant/innen zu nutzen ist es, nach Eigenschaften von einem Erkenntnisobjekt zu fragen, mit dem sie in Berührung gekommen sind und die sie erlebt haben. Durch diese Strategie werden Informationen über ein Erkenntnisobjekt, die Schüler/innen bekannt sind, mit neuen Informationen über dasselbe Erkenntnisobjekt verknüpft. Ein Beispiel:

„Ich war jetzt letzte Woche in einer dritten Klasse, zum Beispiel, wo von den Schülern dann sehr viel gekommen is. Wie ich über Gunst- und Ungunst-Räume in Österreich gesprochen habe. Die haben mir von eigenen Erfahrungen erzählt, und jeder von seinen Ortschaften, wie wichtig das ist. (...) Gunst- und Ungunsträume in Österreich, und da schau ma uns an, wie das in den einzelnen Gemeinden aussieht, und dann hab ich wieder gefragt: ‚Und woher kommst du?‘ Und dann hat der g’sagt: ‚Ich bin aus Parndorf.‘ Und dann hab ich g’fragt: ‚Na, wie schaut’s in Parndorf aus? Gibt’s da Geschäfte genügend, gibt’s da Schulen – wie schaut’s da aus?‘ (...) Ja, das hat noch ein bisserl gedauert, und dann hamma eben – also wir einmal gesammelt, und dann hamma gesagt: Das ist eher günstig, das ist ein Gunstraum, der liegt eben in der Nähe des Zentrums. Und das andere liegt eben eher in der Peripherie und das ist ein Ungunstraum. Und dann wurde ihnen klar... (...) Ja. Ja, wir haben, dann eigentlich, wir haben das dann auch verglichen. Und dann is ihnen klar geworden, was is [ein] Gunstgebiet, also in der Nähe des Zentrums – und aus Neusiedl sind ja auch welche. Und da haben’s gleich alle g’sagt: ‚Ja, das is ein Gunstraum, das is ja eh klar.‘ Und zum Beispiel Scharndorf: ‚Das – da fährt alle heilige Zeit mal ein Bus hin.‘“ (Gespräch Nr. 3)

In diesem Beispiel sind der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung jene Orte, in dem die Schüler/innen aufgewachsen sind. Diesem Ort kann die Eigenschaft Gunst/Ungunst zugeordnet werden. Im Vergleich mit anderen (bekannten) Orten wird dem Ort (in Relation zu anderen Orten) eine spezifische Qualität zugewiesen, die Schüler/innen

aufgrund ihrer Erfahrung erkennen und nachvollziehen können. Das obige Beispiel illustriert eine Funktion des Thematisierens des eigenen Lebens: Das Nutzen von Schüler/innen als Informant/innen ist eine Möglichkeit, Deskriptionen über ein Erkenntnisobjekt und dessen Eigenschaften zu erhalten. Der Vorteil dieser Strategie liegt darin, dass Schüler/innen im Zuge des Beschreibens von Erlebtem Bezug zum Erkenntnisobjekt aufbauen, während sie bereits zum Erkenntnisobjekt arbeiten. Schüler/innen können die Verarbeitung von Information dadurch als mit ihrem Leben verknüpft und für sie relevant erleben.

Abseits des Thematisierens des eigenen Lebensraums können auch andere Erkenntnisobjekte angesprochen werden. Schüler/innen können auch als Informant/innen genutzt werden, indem Objekte, die ihnen aus dem Alltag bekannt sind, zum Gegenstand der Diskussion werden. Im folgenden Beispiel zu Werbung können so Produktionsprozesse, etwa jene von Werbeplakaten, rekonstruiert und diskutiert werden.

„Ich hab sie selbst Werbeplakate, Werbesprüche machen lassen. Klappt wunderbar. (...) Klar schreib ich auch auf, die Ziele der Werbung, Punkt 1, 2, 3. Das haben sie im Heft stehen, oder im Buch, oder... Ja?! Da is schon dieses – wie soll ich sagen – dieses theoretische, inhaltliche... dieses Basiswissen is schon da. Ja?! Aber, das Interesse zu wecken geht über viel praktische Arbeit. Über viel Übungsarbeit. Über viel Anwendung. (...) Ja, also ein Werbeplakat, an Werbespruch machen. Ja? In dem Fall haben wir zuerst das gemeinsam erarbeitet, das Thema Werbung, wobei ich sie da sofort gefragt hab: ‚Werbung: Wo gibt’s denn Werbung?‘ Und sie haben selbst gleich irrsinnig viel eingebracht. Dann haben sie von mir noch einmal den Input hinein gegeben, also noch ergänzt. Dann hamma das niedergeschrieben. Ja. Und dann haben sie das selber noch mal anwenden können.“ (Gespräch Nr. 7)

Das in diesem Beispiel angesprochene Anwenden bringt bereits zum Ausdruck, dass direktes Arbeiten an einem Erkenntnisobjekt ebenfalls ein relevantes Phänomen in der Gestaltung von GW-Unterricht ist. Dieses Phänomen wird in Kap. 4.3.2 (*Arbeit am Erkenntnisobjekt*) genauer behandelt.

Ein weiteres spannendes Detail der Handlungsstrategie Schüler/innen als Informant/innen nutzen ist, dass Schüler/innen nicht einmal selbst direkt mit einem Erkenntnisobjekt in Berührung gekommen sein müssen, um über eigenes Vorwissen zu verfügen. Das Anknüpfen an Vorwissen ist für Schüler/innen bereits möglich, wenn sie nur von Dritten Informationen über ein Erkenntnisobjekt erhalten haben.

„Und deswegen versuch ich das dann eben auch in ihr Leben mit hinein zu nehmen. Wenn ich jetzt rein erklären würde, was is ein Kredit, wie kann ich zur Bank gehen, Geld aufnehmen, ... Ja. Aber das Thema Schuldenfallen... wie viele Leute haben Schulden? Ich hab ihnen dann auch g’sagt: ‚Kennt jemand die Sendung ‚Der Schuldnerberater‘ zum Beispiel?‘ Haben ein paar gekannt, ja. Und wie Leute in Probleme hineinschlittern und so, auf was ma’ aufpassen muss, was is a Bürgschaft, z.B. Die haben nicht amal das Wort noch gekannt, ja?! Die haben dann aber total fasziniert dann zugehört, es is zwar jetzt, wie soll I sagen. Sie können zwar jetzt keinen Kredit aufnehmen, mit 13 Jahr’. Aber vielleicht... sie können

mit'm Handy viel telefonieren, sie können viel Geld ausgeben. Da hab ich angeknüpft, und sie haben Eltern, die vielleicht einen Kredit haben. Ich bin dann draufgekommen, die Kinder haben nachgefragt zu Hause: ‚Du Mami, hast du an Kredit?‘“ (Gespräch Nr. 7)

Der Gesprächsausschnitt gibt ein Beispiel, in dem Schüler/innen über eine Analogie einen Sachverhalt als für sie bedeutsam erleben können: Übermäßiges Telefonieren mit dem Handy ist in seiner Konsequenz vergleichbar mit anderen übermäßigen Ausgaben – das Ergebnis sind Schulden. Gleichzeitig sind Schulden für Schüler/innen nicht direkt erlebbar. Allerdings ist es recht wahrscheinlich, dass Schüler/innen mit dem Thema Schulden bereits über Dritte in Berührung gekommen sind, z.B. über Eltern oder Verwandte. Insofern verfügen Schüler/innen über Informationsquellen, die sie für eine Auseinandersetzung mit dem Thema nutzen können.

Etwas aus dem eigenen Leben preisgeben

Auch als Lehrer/in ist es möglich, eine Rolle als Informant/in einzunehmen. Lehrer/innen erzählten über das Preisgeben von eigenen Erlebnissen häufig im Zusammenhang mit dem Versuch, Input für inhaltliche Auseinandersetzung zu geben oder Bezug zu einem Thema herzustellen. Zum Thema Kredite berichtete eine Lehrerin beispielsweise über ihre eigenen Ausgaben.

„Ich hab ihnen z.B. auch ganz genau vorgerechnet, wie viel ich verdienen und wie viel meine Gesamtausgaben sind im Monat. Da hab ich überhaupt keine Probleme damit. Mein Gehalt kann eh jeder im Internet nachlesen, theoretisch. Und wie viel ich für Miete, Telefon usw. ausgeben... da macht ma so eine Rundumschlagsrechnung. Boah, die haben gschaut. ‚Boah, jetzt wiss ma was von der Frau Professor!‘ (...) Das war da ein wichtiger Schritt. Ja! Sicher. Klar! Ich mein, natürlich mit Grenzen, ja. Aber das lebensnah, in ihr Leben hineinzubringen, ja. Und amal zu sagen, sog I: ‚Überlegt's amal. Fragt's amal die Mama und den Papa, wie viel die fürs Essen ausgeben.‘ Und dann schauen sie immer so... Okay, gut, ja. Und das is auch ihre Lebensnähe. Weil da fangen's an amal, ned 100 Prozent, aber doch einige: ‚Ui, die Mami, ich krieg Geld, ich muss essen, wie viel kostet das wirklich.‘ – ‚Mah, und die Frau Professor, die verdient 1500 Euro, die hat so und so viel.‘ Ich bin ma sicher, das haben's alle zuhause erzählt, ja, wie viel die Frau Professor verdient. Und sie merken sich's. Sie wissen den Unterschied zwischen Brutto- und Nettolohn. Das wissen sie, und das können sie erklären! Sie wissen, wofür wir Steuern zahlen, sie wissen was mit dem Geld passiert.“ (Gespräch Nr. 7)

Wiederum eine andere Lehrerin konnte Interesse für Betriebswirtschaft wecken, indem sie über ihre eigene Arbeit im elterlichen Geschäft berichtete. Im Rahmen einer Diskussion über ungleiche Bezahlung für gleiche Arbeit erzählte eine Lehrerin von ihrer Arbeit beim Heurigen, wo sie als Studentin mehr Lohn pro Stunde erhielt als ihre ungarischen Kolleg/innen. Beim Thema Bergbauern in Österreich konnte eine Lehrerin von einem Freund erzählen, der Bergbauer ist, um so aus zweiter Hand über dessen Leben zu berichten. Ebenso konnte ein – nach eigenen Aussagen amateurhaft produzierter – Urlaubsfilm in US-amerikanischen Nationalparks mehr Interesse wecken als eine professionell dramaturgisierte Dokumentation.

„Aber man kann halt ned überall Versuche, sag I jetzt mal, dazu machen. Aber es genügt oft einfach auch schon, Folien dazu zu zeigen, Bilder zu zeigen. Ich zeig in der 4. Klasse bei der USA sehr sehr gerne Ausschnitte von Videos, die ich gedreht hab. Die sind weit spannender [für Schüler/innen], obwohl sie saufad sind. Weil, ich mein ich hab da glaub ich 70 Stunden USA gefilmt in fünf Wochen, da zeig ich ihnen immer dann Ausschnitte, wo ich mir denk: ‚Pfff. G’schicht nix.‘ Aber das is viel spannender, weil ich das gefilmt hab. Oder weil da irgendwie... ‚Die war da dort, und hat den Nationalpark so gesehen, diesen Yellowstone.‘ Es gibt herrliche Dokumentationen über den Yellowstone National Park, Universum Dokumentationen, die für sich selbst genommen super sind. Aber es is weitaus interessanter, sich anzuschauen, was ich mit meinem damaligen Freund im Yellowstone Park gefilmt hab. Is weit spannender. Es is einfach so. Ja.“ (Gespräch Nr. 8)

In allen Erzählungen deckte sich die Aussage, dass durch das Preisgeben von Informationen aus dem eigenen Leben das Interesse der Schüler/innen an einer Auseinandersetzung geweckt werden konnte.

Aktuelle Themen ansprechen

Eine weitere Möglichkeit, Vorwissen von Schüler/innen anzusprechen ist, aktuelle Themen aufzugreifen, die in Medien thematisiert werden. Trotz der häufig kritisierten Leseunfreudigkeit von Schüler/innen haben Lehrer/innen wiederholt darauf hingewiesen, dass Schüler/innen positiv auf das Ansprechen von medial geführten Diskussionen und thematisierten Problemen reagieren und diese auch selbst immer wieder zum Thema machen. Das folgende Beispiel illustriert, wie Schüler/innen ein Nachrichten-Thema aufgreifen und ein Lehrer darauf eingeht:

„[Als] das Nahrungsmittelpreise - Thema aufgegriffen worden is. (...) Irgendwie war das auf einmal da, weil’s in die Medien da war, und die Schüler haben drüber g’redet. Also, des is ganz sicher, weiß I a no, von den Schülern gekommen. Und da is plötzlich kurz amal ein Gespräch entstanden darüber. Ja, und dann hamma, ... hab ich g’sagt: Ok, ich bereit das für nächste Stunde vor, und des is dann a ganz gut angekommen, ned. Und dann hab ich halt Materialien z’sam getragen, ned, wie ma Nahrungsmittel... wie viel ma Geld ma früher halt für Nahrungsmittel ausgegeben hat, und wie viel heute. Und wie Nahrungsmittel da ausgeschaut haben, und wie sie die in jüngster Zeit steigern. Wie sie sich innerhalb von einer längeren Periode entwickelt haben, und so, dass ma da mit echten Zahlen arbeitet, und ned nur irgendeiner Meldung in der ‚Kronen-Zeitung‘ auf den Leim geht. (...) Ja. verschiedenste Quellen angezapft, ja. Aber jedenfalls Quellen, die echt, unter Anführungszeichen waren, und die irgendwie damit zu tun hatten, was jetzt da wirklich im Billa... warum das Brot da teurer wird, da die Hintergründe zu suchen. Ja, dann hab ich Zeitungsartikel z’sam g’sucht, die ... also aktuelle. Und, da hab ich’s dann in Gruppen arbeiten lassen. Wo eben, was weiß ich, wo eben so Hungerstreiks wo aufgetreten sind, wie in Ägypten und Costa Rica, und die haben dann über des gearbeitet und andere über was anderes. Des hamma dann quasi wieder zusammengetragen, in einem Plenum. Wo dann einzelne Schüler dann halt

was berichtet haben drüber, was sie in Erfahrung gebracht haben dazu.“ (Gespräch Nr. 19)

Auch Medien, die von Schüler/innen konsumiert werden, können als Bezugspunkt einer fachspezifischen Auseinandersetzung dienen. Im folgenden Beispiel bildet ein Film die Grundlage dafür, dass Schüler/innen ein bestimmtes Phänomen zum Thema im GW-Unterricht machen möchten. So ist es möglich von Schüler/innen konsumierte Medien einzubeziehen.

„Und, I weiß ned, mir hat eine Kollegin gesagt, das hat's irgendeinen Film jetzt gegeben, im Fernsehen, wo die... zum Erdkern... so ein Science Fiction Film. Offensichtlich haben sich manche daran erinnert, und haben dann plötzlich... plötzlich sind sie auf das Thema dann gekommen, weil wir gesagt haben: Warum bewegen sich die Platten auf der Erdoberfläche. Das hängt mit dem Erdinneren zusammen. Und da is eben dieses Magnetfeld, usw. Und plötzlich hat dann irgendjemand gesagt: Umpolung. Hat irgendjemand was gesagt: ‚Dieser Nord- und Südpol. Was passiert da? Das sind ja furchtbare Naturkatastrophen, und so weiter.‘ Hat eh auch zu dem Thema gepasst, weil Naturkatastrophen eh auch 5. Klasse sind. Und zum Glück, wie gesagt, hab ich vorher halt wie gesagt einen Artikel dazu gelesen und hab da zum Glück auch richtige Antworten geben können.“ (Gespräch Nr. 17)

In den beiden vorangehenden Beispielen wurden Themen immer von Schüler/innen zum Thema gemacht. Nahe liegender Weise können aktuelle Themen nicht nur von Seiten der Schüler/innen angesprochen werden. Auch Lehrer/innen haben Strategien entwickelt, um für sie relevante (und auch lehrplan-kompatible) Nachrichten zum Thema in der Klasse zu machen.

„Also, sehr sehr viel erstens einmal mit Aktualität. Ich bin dann gestern wieder gesessen: ‚Ok, schau ma' mal, Burma, das is eh... ein Zyklon (...). Was habt's ihr da gestern gelesen?‘ Ich bin auch nicht so, dass ich die Augen verschließ. Denn ich seh' das auch in jedem Bus, dass sie jetzt Zeitung lesen. Sie lesen die ‚Heute‘. Und ich weiß dann nachher genau, was sie mich dann nachher fragen werden: ‚Warum is der Ölpreis gestiegen? Und warum is das so?‘ Und da kann ich dann einerseits also anschließen.“ (Gespräch Nr. 8)

Analog dazu können von Lehrer/innen auch abseits der tagesaktuellen Themen aktuelle Probleme, die in Medien angesprochen werden, zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung im Unterricht gemacht werden. Das folgende Beispiel illustriert, wie das über längere Zeit hinweg in Medien thematisierte Problem der Nahrungsmittelknappheit von einem Lehrer aufgegriffen wurde.

„Weil, natürlich sag ma wenn man jetzt zur europäischen Landwirtschaft jetzt was macht, dass man sagt, wie steig ich in das Thema ein, was kann ich da jetz' als zündenden Funken, dass ich über... Weil, an und für sich ist das für die Schüler... die europäische Landwirtschaft, is a zähes Kapitel. Und irgendwie is aber auch wieder spannend. Oder, dass man halt ‚We feed the World‘ mit earna anschaut. Und dann aus dem heraus sagt: Wie geht Europa, oder wie geht die Welt... mit

Nahrungsmitteln, Preisen um. Und das war a Zeit lang jeden Tag in die Medien, und dann kann ma' dort andocken, ned? Also oft bieten einem eh die... die Medien, also Zeitungen und Fernsehen, ein bisschen Themen, die man dann gut verwenden kann. Die einfach dann aktuell sind.“ (Gespräch Nr. 19)

Der Lehrer nutzte einen Film, um das Lehrplan-Thema europäische Landwirtschaft (das bei Schüler/innen seiner Wahrnehmung nach wenig Interesse erzeugt) aus dem Kontext eines globalen und medial bereits aufgegriffenen Problems heraus zu beleuchten. Die hinter diesem Beispiel stehende Strategie wurde von einem anderen Lehrer bereits in Grundzügen aufgedeckt: Im GW-Unterricht zu einem Konflikt bzw. einem von Schüler/innen bereits wahrgenommenen Problem zu arbeiten weckt das Interesse von Schüler/innen und scheint eine fruchtbare Strategie zu sein, um „trockene“ Lehrplan-Themen zu kontextualisieren und Interesse von Schüler/innen zu wecken.

„Eigene Ereignisse... ja... und zwar immer, wenn irgendwelche Naturkatastrophen waren, oder irgendwelche Konflikte, wo's halt um Rohstoffe oder irgendwas geht. Und ich ma' dacht hab, ja, dann mach ich halt was dazu. Und dann hab ich g'merkt, dass da bei den Schülern eine unglaubliche Bereitschaft da is, so dass ihnen das wirklich Spaß macht. Und dann hab ich g'schaut, vielleicht sollt ich ja bei jedem Thema probieren, da was Aktuelles herstellen. Also ich kann mich erinnern, Irak-Krieg war so was, wo I irgendwie was g'macht hab. Und die Schüler haben g'sagt: ‚Sie sind der einzige Lehrer, der jetzt irgendwas dazu macht.‘ Und I wollt eh nur so a bisserl Landeskunde vom Irak... – was ma ned machen soll, waast eh – Rohstoffe, Klima, wie schaut's dort eigentlich so aus. Und da bin I eigentlich drauf g'kommen, dass, wenn man wirklich was Aktuelles macht, dass des super hinhaut. Oder, wenn ma' zu jedem Thema was, an aktuellen Bezug herstellt. So bin I eigentlich drauf kommen. Also Kriege, Konflikte, so was is... so hat's angefangen eigentlich, ja.“ (Gespräch Nr. 18)

Schüler/innen in ihrer Sprache erklären lassen

Information wird in vielen Fällen sprachlich transportiert. Bei verbaler Kommunikation ist nicht bloß die Sprache selbst Trägerin der Information. Auch der Sprachgebrauch innerhalb bestimmter Gruppen beeinflusst den Informationstransfer. Aus diesem Grund nutzten einige Lehrer/innen den spezifischen Sprachgebrauch von Schüler/innen, um den Informationstransfer zu begünstigen.

„Wie gehe ich jetzt wieder vor? Wir brauchen Nordamerika, wo schau ich nach und wo schau ich hin? Und Nordamerika, hinten beim Namensregister. Ja. Und es war ja dann so, z.B. bei der einen Schülerin, wo ich dann eben einen [anderen] Schüler erklären hab lassen, wie findet sie das jetzt. Weil, ich erkläre oft immer wieder gleich, oder verwende vielleicht oft wieder ned andere Wörter, und dann sitzen sie vielleicht mit großen Augen da. Und dann versuche ich eben gezielt Schüler herzunehmen, und sag so: In ihrer Sprache, ja, wie sie das jetzt verstanden haben, sollen sie das jetzt den anderen dann auch das erklären. (...) Das ist ganz wesentlich auch, dass man – dass ned nur immer ich erklär, sondern dass man auch die Schüler erklären lässt. Was ich auch immer sag: So, und jetzt erklärst du der Klasse, oder der einen Schüler/in, wie du das gefunden hast. Ja. Es gibt genügend

andere Schüler noch, die a ned des g'funden haben, und ned gewusst haben, wie gehe ich damit um.“ (Gespräch Nr. 4)

In diesem Fall nutzte die Lehrerin die Fähigkeit eines Schülers, Informationen zur Nutzung des Atlas in seiner Sprache an andere Schüler/innen weiterzugeben. Im Gegensatz zur Lehrerin konnte der Schüler den Zusammenhang in der spezifischen Sprache der eigenen Gruppe ausdrücken. So konnte das gewünschte Ziel effizient erreicht werden. Das Paraphrasieren von Schüler/innen kann auch als Strategie verstanden werden: Durch das Formulieren von Zusammenhängen in ihrer eigenen Sprache wird es möglich, das eigene Verstehen zu testen bzw. durch eine Wiederholung das Speichern der aufgenommenen Information zu begünstigen.

Grundsätzlich ist es jedoch auch für Lehrer/innen nützlich, die Sprache von Schüler/innen aufzugreifen. Dies hat den Effekt, dass sich Schüler/innen in der Sprache wieder finden. Die Barriere, die Schüler/innen für eine inhaltliche Auseinandersetzung überwinden müssen, wird dadurch verkleinert. Dieser Sachverhalt wird vom folgenden Zitat eindrucksvoll illustriert:

„Aber Punkt zum Leasing: Zu sagen, ok, ich hab das einfach hinterfragt: ‚Wie könnt’ das z.B. sein, wie kann das passieren, dass jemand das hat?‘ Einfach, das man ned sagt... polemisch sagt: ‚Die Schweine, die fahr’n an Mercedes!‘ Weil, Street Slang, das is’ ganz einfach wichtig... Ned, dass I ned ‚die Schweine‘ sag. Aber nach dem Motto formuliert entsprechend, dass die Leute nachher sich wieder finden in der Sprache. Und dass ich genau das versuch aufzuarbeiten, und zu sagen: Ok, dass sie sich für die nächsten Male denken: Phoa! Da kommt ihnen das Vorurteil, also das Vorurteil sitzt schon mal drinnen. Ok, wie reagier’ ich persönlich dann drauf? Hab ich an Korrekturmechanismus? Krieg ich das, kann ich das irgendwie gegensteuern, ja? Das is’ ja z.B. a gute Frage, dass sie dann einfach sämtliche G’schichten einfach hinterfragen, die daherkommen.“ (Gespräch Nr. 13)

Perspektiven von anderen nachvollziehen

Das Herauslösen aus der eigenen Perspektive und die Einnahme einer anderen erlaubt Schüler/innen, ein Verständnis fremder Rollen zu entwickeln und damit Informationen über Ereignisse nachvollziehbarer zu machen.

„Und frag’ eben: Warum sollte ein Unternehmen in Österreich... warum sollte ich in Österreich ein Unternehmen gründen? Konkrete Frage. Ich find das wichtig, dass ich immer Ich-Botschaften an die Schüler/innen ausschick’, und aa... Ich stell immer so Fragen wie: ‚Was würde ich als Bundeskanzler/in tun?‘ Und am Anfang sind’s voll verwirrt und kennen sich überhaupt ned aus. Und dann, wenn sa sich dran gewohnt haben, an die Geschichte, dann gehen sie damit recht gut um. (...) Frames setzen, einfach. Und Vorstellungswelten schaffen, quasi, für sie.“ (Gespräch Nr. 13)

Durch den Rahmen – also die Handlungsmotive und Ziele –, in den eine Rolle eingebettet ist, können Schüler/innen eine Vorstellung davon entwickeln, wie sich eine Person in einer bestimmten Rolle verhält, welchen Möglichkeiten und Zwängen sie ausgesetzt ist. Durch das Einnehmen der Perspektive einer spezifischen Rolle können

Schüler/innen selbst Handlungsmöglichkeiten für eine Rolle überlegen und somit Verständnis über die Rahmenbedingungen aufbauen, in denen sich Personen mit bestimmten Rollen verhalten.

Zukunft der Schüler/innen ansprechen

Die Strategie, die eigene Zukunft von Schüler/innen anzusprechen, appelliert an die Gestaltungsfähigkeit der Schüler/innen bezüglich ihrer Zukunft und ihres Lebens. Durch den Bezug, der so zwischen einer thematischen Auseinandersetzung und dem eigenen Leben hergestellt wird, gewinnen Schüler/innen Interesse an der Auseinandersetzung.

„Ja, was es natürlich gibt, is die... die Frage der Wirtschaft und der Ökonomie. Und die hat... also das hat mit Geographie so leider gar nix mehr zu tun, ned. Aber die Ökonomie und die Wirtschaft, und was ich einmal verdien, und wie viel Steuern ich zahl, und solche Dinge,... also das sind schon Dinge, die sie... Geld und Erfolg und Karriere, und Berufsorientierung. Das is schon was speziell Geograph... also, was das im Geographieunterricht angesiedelt is, ned.“ (Gespräch Nr. 19)

Schüler/innen selbst nach Berührungspunkten suchen lassen

Eine sehr geradlinige Strategie, die von Lehrer/innen zur Begünstigung der Informationsverarbeitung angesprochen wurde, war, dass Schüler/innen selbst nach Berührungspunkten suchen können, um ihre Interessen in der weiteren Auseinandersetzung wieder zu finden.

„Wenn sie etwas lernen, was sie nicht interessiert, oder wo sie das Gefühl haben, sie lernen da jetzt irgendetwas. Wo sie vielleicht auch gar nicht den Sinn sehen, also dieser Praxisbezug immer wieder, für ihr Leben selbst, is immer sehr wichtig. In der Geographie kann man da aber sehr gut das irgendwie einbauen immer. Klimawandel betrifft jeden, andere Dinge, was weiß ich, Bevölkerung, Überbevölkerung. Ich weiß ned... so viele... alle Bereiche betreffen einen selbst.“ (Gespräch Nr. 17)

Auch wenn sowohl globale als auch regionale und lokale Prozesse potentiell auf das Leben jede/r Schüler/in einwirken, müssen die Interessen von Schüler/innen innerhalb der Klasse ganz und gar nicht homogen sein. Es scheint durchaus notwendig, individuelle Interessen zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung zu machen, um für Schüler/innen Bezug zu einem Erkenntnisobjekt aufzubauen und einer Auseinandersetzung Relevanz zuzuweisen. Zu dieser plausiblen Folgerung kommt ein Lehrer im folgenden Zitat:

„Ganz einfach, dass man versucht, egal um welches Thema es sich handelt, des von einer theoretischen Ebene wirklich runter zu brechen auf eine individuelle Ebene. Also, dass wirklich die Schüler sagen, das geht mich was an, sozusagen. Was grad bei Geographie glaub I sehr leicht möglich a is. Bei jedem Thema eigentlich.“ (Gespräch Nr. 18)

Zwischenfazit

Für das Phänomen der Informationsverarbeitung wurde deutlich, dass eine gute Deckung des konstruktivistisch-lernpsychologischen Modells der Informationsverarbeitung und der Wahrnehmung des Ablaufs von Informationsverarbeitung von Lehrer/innen besteht. Daraus ist bereits abzuleiten, dass der Prozess der Informationsverarbeitung am deutlichsten in der Lernpsychologie konturiert wird.

Im Bereich der Handlungsstrategien von Lehrer/innen zeigten sich allerdings einige Momente, die klar mit fachdidaktischen Überlegungen in Zusammenhang stehen. Je mehr die Handlungsstrategie sich an einem Erkenntnisobjekt orientierte, desto deutlicher waren fachdidaktische Kalküle auszumachen: Als erfahrungswissenschaftliches Unterrichtsfach ist es in GW möglich, einerseits aktuelle Ereignisse, andererseits Erfahrungen von Schüler/innen als Unterstützung für Arbeit an spezifisch geographischen Erkenntnisobjekten heranzuziehen. Der in der konstruktivistischen Lernpsychologie modellierte Prozess der Informationsverarbeitung wird so durch spezifisch geographiedidaktische Wege der Unterstützung der Informationsverarbeitung ergänzt, die sich bereits auf das zu verstehende Erkenntnisobjekt beziehen.

4.3.2 Arbeit am Erkenntnisobjekt

Der zweite Komplex, der im Rahmen der Datenanalyse erarbeitet werden konnte, ist um das Phänomen Arbeit am Erkenntnisobjekt gruppiert. Die Entdeckung dieses Phänomens ist insbesondere Erzählungen von Lehrer/innen über ihre Erfolge im Rahmen von „schülerorientiertem“ Unterrichten zu verdanken. Im Rahmen entsprechender Erzählungen wurden immer wieder Beispiele genannt, in denen bei der Arbeit jene Sache, die gerade Thema war, direkt berührt wurde. Ging es im Rahmen des Themas Nachhaltigkeit um Müllvermeidung, so wurde der Müll und die Mülltrennung in der Klasse zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung gemacht, eine Mülldeponie besucht und Interviews mit Expert/innen geführt. War das Lernen von Maßstab und das Entstehen von Karten ein Thema, ging die Gruppe vor die Schule, zeichnete die Umgebung und fertigte aus den Zeichnungen in einem weiteren Schritt Karten an. Das zentrale Motiv, das in vielen Erzählungen von Lehrer/innen aufgegriffen wurde, konnte im Rahmen der Analyse herausgearbeitet werden: Arbeit am Erkenntnisobjekt wurde als für Schüler/innen lustvoll beschrieben – gleichzeitig wurde der Erkenntnisgewinn bei dieser Art des Arbeitens als hoch eingeschätzt. Beide Eigenschaften vereinen sich im Phänomen Arbeiten am Erkenntnisobjekt, durch das das folgende Kapitel führt. Die folgende Grafik visualisiert in bereits bekannter Weise die Einzelsegmente des Phänomens, die durch Konzeptualisierung aus Gesprächsdaten und Beobachtungen gewonnen werden konnten.

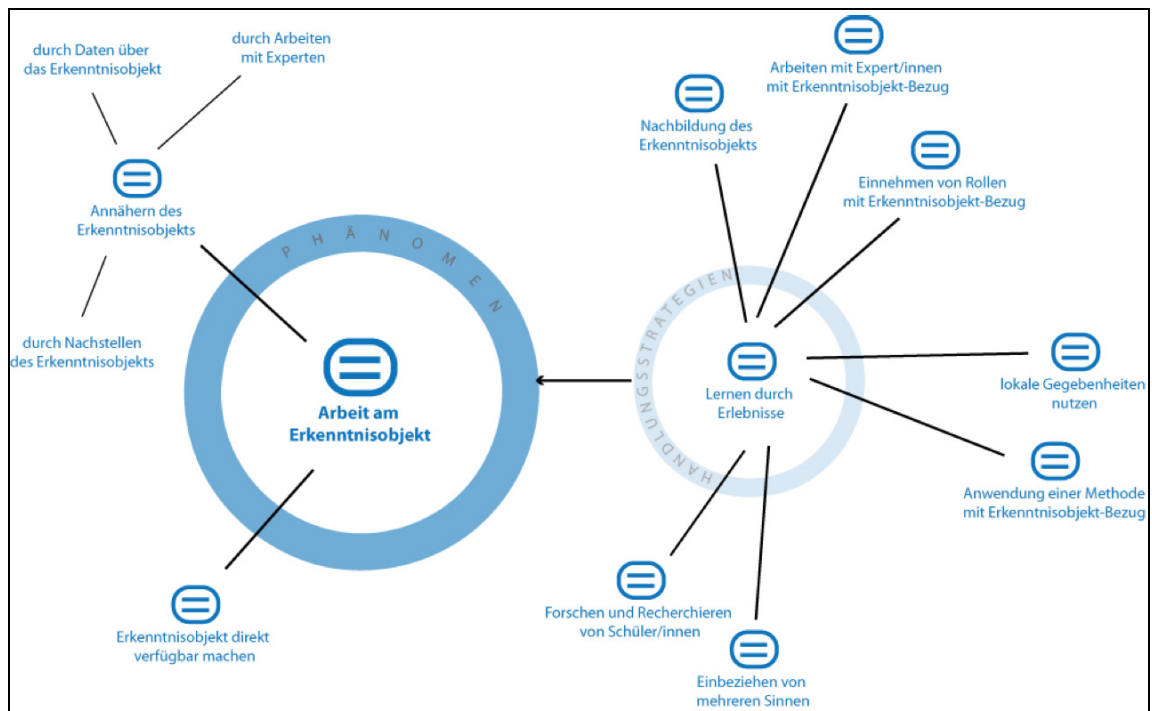


Abb. 8: Arbeit am Erkenntnisobjekt: Möglichkeiten der Arbeit am Erkenntnisobjekt und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung)

Möglichkeiten der Arbeit am Erkenntnisobjekt

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten unterscheiden, an Erkenntnisobjekten zu arbeiten: Der geradlinigste Weg ist, das Erkenntnisobjekt direkt verfügbar zu machen. „Etwas tun“, zu einem Erkenntnisobjekt „hingehen“, „sich die Praxis anzuschauen“ um visuelle Eindrücke zu gewinnen, sich mit Fachleuten treffen, reisen oder „etwas angreifen und sehen“ zu können waren Ereignisse, die sich um ein direktes Berühren des Objekts bemühten. Lehrer/innen beschrieben die Beteiligung von Schüler/innen im Rahmen dieser Arbeit als motiviert, Schüler/innen konnten sich auch noch längere Zeit nach dem Ereignis an das Erlebte erinnern. Die Lernerfahrung wurde durchwegs als nachhaltig beschrieben.

Der zweite Weg von Lehrer/innen war, das im Zentrum der Auseinandersetzung stehende Erkenntnisobjekt anzunähern. In dieser Variante der Arbeit am Erkenntnisobjekt wird versucht, Erkenntnisobjekt-spezifische Daten und Informationen zu bekommen und mit diesen zu arbeiten. In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Nahrungsmittel-Teuerung wurden von einer Klasse etwa verlässliche Zahlen ausgekundschaftet, die die Teuerung beschreiben und aktuelle Informationen zu Hungerstreiks gesucht, die in Folge der Nahrungsmittelteuerung in einigen Ländern stattfanden. Ein weiterer Weg war es, das Erkenntnisobjekt selbst mit Schüler/innen zu produzieren. Kulturelle oder soziale Erkenntnisobjekte wurden so (re)produziert. Bei Erkenntnisobjekten, die nicht selbst hergestellt werden konnten wurde die Situation in der sie auftreten nachgestellt. Im Fall von Lawinen wurde etwa die Hangrutschung nachgestellt oder verschüttete Lawinenverunglückte gesucht, indem Gegenstände unter einer Decke mit Stäbchen gesucht wurden.

Erlebendes Lernen als Handlungsstrategie für Arbeiten an Erkenntnisobjekten

Für die beiden vorgestellten Varianten der Arbeit am Erkenntnisobjekt (direkte bzw. annähernde/nachstellende Auseinandersetzung) wurden von Lehrer/innen spezifische Handlungsstrategien entwickelt. Diese sollen nun vorgestellt werden.

Lokale Gegebenheiten nutzen

Um direkt am Erkenntnisobjekt arbeiten zu können ist es notwendig, das Erkenntnisobjekt verfügbar zu machen. Die Struktur des Lernens in Schulen (insbesondere die kurzen Arbeitssequenzen von einer Stunde und das schwierige Wechseln des Lernorts) machen es fast notwendig, lokale Gegebenheiten zu nutzen, um die Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisobjekt zu ermöglichen. Lokalität wurde von Lehrer/innen dabei relativ frei interpretiert und genutzt, um das gesuchte Erkenntnisobjekt zur Verfügung zu stellen. Sowohl Gegenstände in der Schule bzw. in unmittelbarer Umgebung der Schule als auch die weitere Umgebung und die Aktionsräume der Schüler/innen wurden im Rahmen der Erzählungen von Lehrer/innen genannt.

Im Rahmen des Themas Müllvermeidung in Wien war der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung in der Klasse beispielsweise der Müll in der Schule:

„Wenn man jetzt hergeht und sagt, Müll. Da steht Altpapier drauf, und ich leer den aus am Lehrertisch – das hamma gemacht – und schau, was da drinnen is. Dann kommt... weiß man, was eigentlich zum Vorschein kommt. Da kommen auch die Plastiksackerln. Zum Beispiel, ja genau. Und ich glaub, das war auch ein Thema, wo man das G’fühl g’habt hat, es betrifft sie. Es is ein Thema, das sie auch alle selbst betrifft.“ (Gespräch Nr. 16)

Der Müll, den eine Klasse während eines Tages produziert hat, war der erlebbare und begreifbare Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit dem Thema. In Folge unternahm die Klasse eine Exkursion zur Müllverbrennungsanlage Spittelau – hier wurde bereits die weitere Umgebung der Schule genutzt, um ein Erkenntnisobjekt erfahrbar zu machen.

„Da sind ma’ schon g’fahren, in die Spittelau, genau. Ich glaub, sogar drei Stunden hamma dafür verwendet, für die Hin- und Rückfahrt. Ja. Und dann hamma das auch noch nachbereitet. Ja. (...) Wir haben natürlich gesehen, die LKWs, was da alles drinnen is. Und dann: ‚Ah, schau was da alles drinnen is. Da is a Autoreifen drinnen!‘ – oder ich weiß es nicht. Und das hat’s natürlich schon beeindruckt. Also beeindruckt, unter Anführungszeichen. Ja?! Also, es war für sie interessant, jedenfalls. War für sie interessant. Weil’s auch interessiert, was passiert mit dem da jetzt alles. Und der Autoreifen der drinnen is, was passiert mit dem? So Fragen sind da schon gekommen.“ (Gespräch Nr. 16)

An dieser Passage zeigt sich die Qualität einer Auseinandersetzung, die direkt mit dem Erkenntnisobjekt stattfindet: Durch die sinnliche Erfassbarkeit des Erkenntnisobjekts können Lernende für sie interessante Aspekte entdecken, mit Bezug zu ihrem eigenen Leben versehen und ihrem individuellen Interesse folgend in den Vordergrund stellen.

Auch die Aktionsräume der Schüler/innen können als lokale Gegebenheit genutzt werden, um direkten Kontakt mit Erkenntnisobjekten herzustellen. Schüler/innen verfügen über einen Aktionsraum, der es ihnen ermöglicht, selbst Kontakt zu Erkenntnisobjekten aufzubauen. Schüler/innen können über diese Objekte berichten (vgl. Zitat aus Gespräch Nr. 3 im Abschnitt Schüler/innen als Informant/innen nutzen in Kap. 4.3.1) – Erkenntnisobjekte aus diesem Aktionsraum können aber auch gemeinsam mit der Klasse erlebt werden.

„Man geht in einen Supermarkt hinein. Wir haben da so einen Fragebogen mal durchgemacht, was ist wichtig. Warum muss man die Waren ansiedeln? Welche Waren sind wo gelagert, und aus welchem Grund? Und da hat natürlich jeder der Schüler etwas sagen können. Weil jeder kennt einen Supermarkt. Und das hat wirklich ganz gut geklappt, also wir haben da zuerst einmal diesen Fragebogen durchgemacht, den besprochen. Und dann haben sie ein Handout bekommen, wo sie selbst – da war so ein Supermarkt mit leeren Regalen, da haben sie selbst den Supermarkt praktisch mit diesen Waren anfüllen sollen.“ (Gespräch Nr. 17)

Anwendung einer Methode mit Erkenntnisobjekt-Bezug

Ist das Erkenntnisobjekt ein spezifisch geographisches – etwa Kartenlesen – kann eine Methode genutzt werden, die Schüler/innen eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisobjekt erlaubt.

„Ich geh z.B. in Park, zum Kartenlesen. Da hab ich an Plan, und da mach ich dann a Schnitzeljagd. Dass ich's halt von einer Station zur nächsten Station schick, und sie müssen halt... am Plan müssen sie sich dann dort hin bewegen, ja, und da gibt's dann immer Preise, für die, die halt erster g'worden sind. Ja?! Das sind halt so diese Dinge, die ma' halt a bisserl in der Praxis macht.“ (Gespräch Nr. 12)

Schüler/innen erhalten so die Möglichkeit, sich aktiv und selbstständig mit dem Erkenntnisobjekt auseinanderzusetzen. Der Lehrer selbst stellt die Vorzüge dieses Vorgehens wie folgt dar:

„[Die Schüler/innen können sich selbst fragen:] ‚Is das da irgendwo? Das müsste doch irgendwo da sein, laut Plan.‘ Ja?! Können sich da auch gleich korrigieren, sozusagen. Lernen dann halt einfach... beim Machen halt einfach. Ich will ned sagen Lernen, aber sie... sie festigen's, ja. Die Orientierung halt, mit Karte.“ (Gespräch Nr. 12)

Nachbildung des Erkenntnisobjekts

Einige Lehrer/innen wählen die Strategie, das Erkenntnisobjekt nachzubilden, um so ein Objekt mit analoger Struktur zum Erkenntnisobjekt zu erhalten. Ist es nicht möglich, das gesuchte Erkenntnisobjekt direkt verfügbar zu machen, scheint diese Strategie ein probates Mittel, um Schüler/innen dennoch mit dem Erkenntnisobjekt in Berührung zu bringen. Im Laufe der Gespräche erzählten Lehrer/innen immer wieder über Schwierigkeiten von Schüler/innen, einen Zusammenhang zu verstehen, der zu abstrakt

behandelt wurde. Dieses Abstraktionsproblem lässt sich lösen, indem Erkenntnisobjekte von Schüler/innen erlebt werden. Wie das folgende Zitat illustriert, kommen solche Lösungsstrategien – ebenso wie bei tatsächlichen Erkenntnisobjekten – auch bei nachgebildeten Erkenntnisobjekten zum Einsatz.

„Das is so abstrakt für sie halt einfach. Mit 12, 13 Jahre, ewig in der Stadt. Ja, und das is ein Punkt, und auch Stunden mit Lawinen. Wo ma' dann Lawinenverunglückte suchen. Wo dann jeder irgendein Stangel in der Hand hat. Und dann, ihnen einfach dann die mühsame Arbeit zeigen möchte, wenn man wirklich dann Zentimeter für Zentimeter – da stellen sie sich dann alle in einer Reihe auf zu zehnt, und sie müssen Zentimeter für Zentimeter dann einfach weiterarbeiten. Und stupsen, wo könnte dann jemand sein. Da hamma dann oft eine Decke drüber. Und hamma verschiedene Gegenstände, und sie müssen ertasten und erfühlen, wo schaut das weiter rauf, und da haben's ma Stunden später noch gesagt, dass sie das den Eltern beim Abendessen erzählt haben. Und, jo – das sind so Dinge, die bleiben einem dann in Erinnerung. Weil... Ja, und wenn dann eine Mutter am Elternsprechtag is und sagt, dass er damals als Sie da diesen Lawinensuchtrupp gegründet hatten... Und ich denk ma, der is jetzt in der 5., und die erzählt mir da dann von der 3. vom Lawinensuchtrupp, jo... Das sind dann halt Dinge, die einem in Erinnerung bleiben. Wo man sagt, das is fein, und das passt.“
(Gespräch Nr. 8)

Analog zu dem nachgestellten Prozess des Suchens von Lawinenverunglückten wurde in anderen Beispielen der Prozess der Gebirgsfaltung der Alpen mit Plastilin nachgestellt, der Entwicklungsprozess eines Werbesujets von Schüler/innen selbst durchlebt, oder die Traumlandschaft von Schüler/innen in Form einer Torte aus Marzipan modelliert. In der Regel dienten die nachgebildeten Erkenntnisobjekte dazu, den Entstehungs-Prozess (Gebirgsfaltung, Werbung, „Landschaft“) oder den Kontext (Arbeitsbedingungen bei Fließbandarbeit) eines Erkenntnisobjekts erlebbar zu machen.

Einbeziehen von mehreren Sinnen

Um das Erleben von Erkenntnisobjekten „als ganzes“ und nicht bloß reduziert auf einen bestimmten interessierenden Aspekt zu ermöglichen, wurde von Lehrer/innen versucht, Schüler/innen nicht ausschließlich kognitives Erleben, sondern auch sinnliches Erleben zu ermöglichen. In ihren Erzählungen schilderten Lehrer/innen durchwegs den nachhaltigen Eindruck, den Schüler/innen aus dem sinnlichen Erleben von Erkenntnisobjekten gewannen. Die Herausforderung im Einbeziehen mehrerer Sinne liegt darin, einen Bezug zwischen sinnlichem Erleben des Erkenntnisobjekts und dem tatsächlichen Erkenntnisziel herzustellen.

„Das absolute Highlight für mich war, dass zwei Schülerinnen eine Torte gebacken hatten, und auf der Torte mit Marzipan ihre Traumlandschaft modelliert haben. Also, das war sozusagen, ein gustatorischer, ein visueller,... also, es war ein sehr mehrsinnliches Ereignis. Wo sie aber auch irrsinnig viel verpackt hatten. Also, es war ned nur hübsch, sondern... so wie sie's erzählt haben, und wie sie's präsentiert haben, hab ich ma' gedacht: Ja! Und dann, ableitend davon [haben wir gemeinsam darüber gesprochen]: Landschaften sind konstruiert – konstruierter als a Torte

kann man nicht sein. Sind Konstrukte – entstehen in ihren... in unseren Köpfen.“
(Gespräch Nr. 10)

Ein weiteres Beispiel zeigt eine etwas andere Strategie: Sinnliches Erleben kann auch genutzt werden, um einen abstrakten, kaum erlebbaren Zusammenhang erlebbar zu machen.

„Also wenn was begreifbar is. Wie in dem Beispiel: Ich nimm den Käs' mit und red über die europäische Landwirtschaft. Dann is es begreifbar, und man kann sozusagen auch den Geschmackssinn kurz einmal dabei... Und das sind eben Dinge, die dazu führen, dass man... ja. Dass... man das Gefühl hat, das is gelungen. Und Lehrer san natürlich... also, I zum Beispiel bin sehr eitel. (...) Wie etwas ankommt. A bei Schülern. Und wo man das Gefühl hat, des war erfolgreich.“ (Gespräch Nr. 19)

Der (sinnlich erfassbare) Käse steht in diesem Beispiel als erlebbares Pars pro toto für die (abstrakte und sinnlich nicht direkt erschließbare) europäische Landwirtschaft. Auch hier hatte die Strategie, zumindest Teilaspekte eines Erkenntnisobjekts – sinnlich – erlebbar zu machen, nach Aussage des Lehrers Erfolg.

Einnehmen von Rollen mit Erkenntnisobjekt-Bezug

Das Einnehmen von Rollen mit Bezug zum Erkenntnisobjekt ist eine weitere Möglichkeit, das Erkenntnisobjekt in einen erlebbaren Kontext einzubetten. Der Wechsel von einer Outsider- zu einer Insider-Perspektive ermöglicht einen Perspektivenwechsel, durch den Handlungsrationitäten von Personen, die direkt mit dem Erkenntnisobjekt in Verbindung stehen, nachvollzogen werden können.

„Und die haben das dann auch wirklich wunderschön präsentiert. Teilweise sogar noch schnell vorher umgezogen, ja! Und wirklich auf ganz feine Herrschaften und so, ganz toll. Und dann hamma noch die Diskussionsrunde g'habt. Und dann hast so richtig g'sehn, wie sie sich reingesteigert haben, weil da haben's echt zum Streiten ang'fangt. Ja?! Und vor allem dann, wie der Konzern die Entscheidung bekannt gegeben hat, und die Begründung, also das war... teilweise ein heftiges Massaker, war des nachher. Wo ich dann wirklich a Stunde nachgearbeitet hab, wirklich. Also nicht geographisch, sondern aufgearbeitet mit: Was is da gelaufen? Mit allen technischen und didaktischen Möglichkeiten, die ich zur Verfügung gestanden haben.“ (Gespräch Nr. 5)

Insbesondere Rollenspiele, wie sie in diesem Gesprächsausschnitt beschrieben wurden, wurden von vielen Lehrer/innen als motivierend und hilfreich bei der Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisobjekt beschrieben.

Arbeiten mit Expert/innen mit Erkenntnisobjekt-Bezug

Ist das Erkenntnisobjekt nicht verfügbar können auch Personen die über Expertise bezüglich des Erkenntnisobjekts verfügen als Ersatz für eine tatsächliche Auseinandersetzung herangezogen werden.

„Und sie haben eben auch in diesen GWK-Stunden immer auch Kontakt mit dem Experten aufnehmen können. Das heißt, sie haben... (...) vor allem haben wir probiert zu chatten. Weil, die Kinder haben dann die Idee g’habt: Naja, wie kann man die Kommunikation gut herstellen? Naja, dann hat eine g’sagt: ‚Na öffnens an Chatroom.‘ Sag ich: ‚Na super, ich hab noch nie an Chatroom eröffnet.‘ Hab mich da durchgebissen. Und dann hab ich versucht, dem Experten das Chatten beizubringen. Und des... da bin ich gescheitert. Da bin ich wirklich gescheitert. Und wir haben uns dann so drauf geeinigt, dass ich bei Yahoo eine extra Email... einen extra Email-Account aufgemacht hab, und von dem aus haben die Kinder geschrieben, weil ja nicht alle einen eigenen Email-Account haben. Und er hat ihnen geantwortet. und diese Informationen haben sie mit hinein verarbeitet.“
(Gespräch Nr. 10)

Konventionellere Varianten, um Expert/innen als Surrogat für das Erkenntnisobjekt selbst in die Auseinandersetzung mit einzubeziehen umfassten beispielsweise das Anhören eines Vortrags, das Teilnehmen an einer Führung oder das Einladen von Personen, die bezüglich dem Erkenntnisobjekt über Informationen verfügen.

Forschen und Recherchieren von Schüler/innen

Erhielten Schüler/innen die Möglichkeit, selbstständig nach Antworten zu forschen, beobachteten Lehrer/innen, dass sich Schüler/innen neugieriger und motivierter an der Arbeit beteiligten. Eine Analyse der Situationen, die von Lehrer/innen geschildert wurden, brachte zwei Vorteile des selbstständigen Forschens und Recherchierens von Schüler/innen zum Vorschein: Erstens können Schüler/innen ihre eigene Meinung gegenüber Quellen (etwa Zeitungen oder aus Informationen aus dem Internet) und der Position der Lehrer/in testen. Zweitens können sie gegenüber dem Erkenntnisobjekt eigene Fragestellungen entwickeln und darauf eigene Antworten finden. Die folgende Erzählung handelt von einer Unterrichtspassage zum Thema Bio-Landwirtschaft, in der Schüler/innen Motivation für eine Auseinandersetzung mit dem Thema gewinnen konnten, indem sie ihre eigene Meinung und ihre eigenen Vorstellungen verwirklichen konnten.

„Hab ihnen einen Zeitungsartikel gegeben, zur Vorbereitung, was is Bio. Und hab dann ein Rollenspiel eben vorbereitet, und ich hab eine Gruppe eben gehabt, also ich hab 25 Minuten geprüft, und hab dann g’schaut, wie der Stand der Dinge is, wie sie arbeiten. (...) Und dann bin ich eben so durchgegangen, komm ich zu der einen Gruppe, die haben gut gearbeitet haben. Da hab ich mitgekriegt: Hey, die arbeiten wirklich dran. Und dann sagen sie: ‚Frau Professor, was meinen Sie da?‘ Sag I: ‚Naja, blablabla, und des und des.‘ – ‚Ja, aber schauen Sie, Frau Professor, da steht nur Blödsinn drinnen.‘ Sag I: ‚Was heißt, da steht nur Blödsinn drinnen?‘ – ‚Aber schau’n Sie, in dem Artikel, und des widerspricht sich. Und schau’n Sie mal. Und was sollen denn das überhaupt für Regeln sein? Und was soll denn das sein, und und und. Und übrigens, dieses Rollenspiel... warum soll ma uns Meinungen zu irgendjemand anderen überlegen, das is eigentlich a Blödsinn, haben’s g’sagt. Wieso soll ma ned unsere eigene Meinung sagen?‘ Wenn sie mir jetzt nicht die Möglichkeit geben würden, zu sagen, ok, des Rollenspiel, macht’s das ned,

formuliert's eure eigenen Meinungen, schreibt's das z'sam, wir gehen's dann durch, wir besprechen's, wir diskutieren's. Diskutiert's das amal in der Kleingruppe, und nächste Stunde arbeiten wir das gemeinsam auf.“ (Gespräch Nr. 7)

Ganz offensichtlich gewannen die Schüler/innen dieser Klasse Spaß an der Auseinandersetzung, indem sie ihre eigenen Fragen zu einem Thema formulieren und den Modus der Auseinandersetzung selbst wählen konnten. Um subjektive Interessen von Schüler/innen bei der Arbeit berücksichtigen zu können, schilderte eine andere Lehrerin auch ihre Strategien bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehung. Entsprechende Handlungsstrategien werden im Kap. 4.3.3 (Abschnitt Verlaufsgestaltung) vorgestellt. Ein Auslöser, der zu einem Motivationsgewinn von Schüler/innen führt, wird im folgenden Zitat gut ersichtlich:

„Sie sollen das selber erforschen. ‚Ich geb' ihnen vor, wie sie... welche Antworten sie haben. Sie stellen die Fragen, ich gebe die Antworten.‘ – Das wollte ich nicht, weil ich sie auch gar nicht habe. Also, weil's ja auch nicht eine Antwort gibt. Und das war sehr spannend, weil sie ja totale Aha-Erlebnisse haben, auch insofern, als wenn ich ihnen erzähl, was es für Fertilitätsraten gibt in afrikanischen Ländern, dass sie dann [sagen:] ‚Aha.‘ Aber in dem Moment, wo sie selber recherchiert haben: ‚Boah, hast des g'sehn! Des is ja ur org, wie viel Kinder die kriegen, ja?!‘ Oder: ‚Boah, des is ja total org, wie viel da Analphabeten san.‘ Ja. Oder a so G'schichten, dass einer drauf kommen is, glaub in Äthiopien war des, dass der Staatspräsident immer für sechs Jahre gewählt wird, aber jetzt seit acht Jahren derselbe im Amt is. Wie kommt des? Wie geht des? Was sind da für demokratische Prozesse oder Nicht-Prozesse dahinter?“ (Gespräch Nr. 10)

Zwischenfazit

Das Arbeiten an Erkenntnisobjekten kann als das eigentlich GW-didaktische Segment der im Rahmen der Datenanalyse entdeckten Konzepte erachtet werden. Das entwickelte Phänomen deckt sich nur in Teilen mit einzelnen Komponenten benachbarter Disziplinen wie Lernpsychologie oder Schulpädagogik. Eine Übereinstimmung zwischen lernpsychologischen Vorstellungen und den im Rahmen der Studie entwickelten Konzepten ist insofern festzustellen, als auch beim Phänomen Arbeit am Erkenntnisobjekt aktive, konstruktive und kumulative Elemente der Arbeit als notwendig für nachhaltiges Lernen erachtet wurden.

Besonders herauszustreichen sind allerdings Überschneidungen mit existenten geographiedidaktischen (aber auch benachbarten fachdidaktischen) Forschungsansätzen. Ein Beispiel: Das Einnehmen von Rollen mit Erkenntnisobjekt-Bezug wurde mit dem Wechsel von Insider- und Outsider-Perspektive in Verbindung gebracht – ein Ansatz, der im fachdidaktischen Entwurf mit einer „Geographie des eigenen Lebens“ bereits explizit genannt wurde (vgl. Kap. 2.1.5, Abschnitt „Lebenswelt als Erschließungsperspektive für kritischen GW-Unterricht“). Aus der empirischen Forschungsarbeit ergibt sich für derartige fachdidaktische Entwürfe die Möglichkeit einer empirisch fundierten Weiterentwicklung: In ihrer Entwicklung stark von kreativ-geisteswissenschaftlichem Arbeiten geprägte Ansätze könnten in weiterer empirischer

Forschungsarbeit durch Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis ergänzt und für diese folglich anwenderfreundlicher adaptiert werden. Insbesondere in der benachbarten Didaktik der Naturwissenschaften wurden bereits Ansätze der Arbeit an Erkenntnisobjekten entwickelt. Eine Auseinandersetzung mit diesen naturwissenschaftsdidaktischen Entwürfen – ein prominenter wäre z.B. „Verstehen lehren“ von Martin WAGENSCHN (1999) – könnte sich als ein Motor für Ideen in der Geographiedidaktik erweisen.

4.3.3 Gestalten der Arbeitsbeziehung

Im Rahmen der Gespräche mit Lehrer/innen wurden immer wieder Segmente von Unterricht angesprochen, in denen weder die Verarbeitung neuer Information noch die Arbeit am Erkenntnisobjekt im Mittelpunkt standen. Zentral war hierbei vielmehr das Schaffen einer Basis für gemeinsame Arbeit zwischen Schüler/innen und Lehrer/in. Das folgende Kapitel befasst sich mit Handlungsstrategien, die von Lehrer/innen zur Gestaltung der Arbeitsbeziehung entwickelt wurden und den Ausgangspunkten, die Lehrer/innen zu einer Gestaltung der Arbeitsbeziehung veranlasst haben. Wie in den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden aus den Gesprächs- und Beobachtungsdaten wiederum Kategorien gebildet, die eine Strukturierung der tatsächlichen Erzählungen und Handlungen von Lehrer/innen erlauben. Abbildung 9 zeigt das konzeptuelle Netzwerk, das für den Komplex Gestaltung der Arbeitsbeziehung entwickelt wurde.

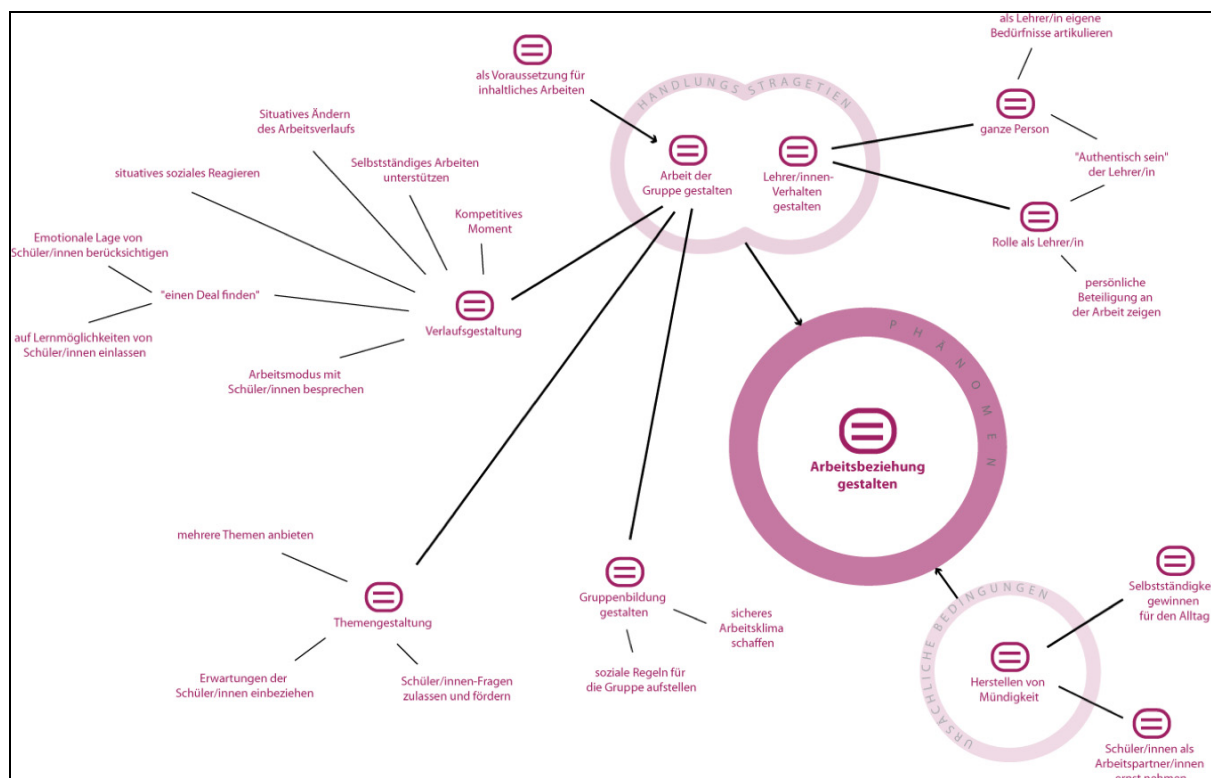


Abb. 9: Gestalten der Arbeitsbeziehung: Ursächliche Bedingungen und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung)

Für die Entwicklung eigener Handlungsstrategien zur Gestaltung der Arbeitsbeziehung gehen Lehrer/innen häufig von Prämissen aus, die den Idealen der Pädagogik der

Aufklärung nahe stehen. Aus diesen werden spezifische Handlungsstrategien zur Gestaltung der Arbeit der Gruppe abgeleitet. Auch das eigene Verhalten wurde von Lehrer/innen als wichtiges Element einer erfolgreichen Arbeitsbeziehung in der Klasse genannt – entsprechend wurden von Lehrer/innen auch Strategien entwickelt, um eine Balance zwischen professioneller Rolle als Lehrer/in und ganzer Person, auf der die professionelle Rolle aufbaut, zu finden. Diese Balance ist einerseits für die Psychohygiene von Lehrer/innen notwendig. Andererseits ist es für das Ausbauen einer Arbeitsbeziehung scheinbar notwendig, Schüler/innen auch auf einer nicht-professionellen Ebene zu begegnen.

Prämissen für das Gestalten der Arbeitsbeziehung

Zentrale Prämisse für viele Lehrer/innen war das Herstellen von Mündigkeit der Schüler/innen. Dieses zentrale Bildungsideal der Pädagogik der Aufklärung wurde von Lehrer/innen nur in wenigen Fällen explizit als solches bezeichnet. Vielmehr konnten die Aussagen in zwei unterschiedliche Bereiche aufgeschlüsselt werden.

Der erste dieser beiden Bereiche war das Gewinnen von Selbstständigkeit für den Alltag.

„Für mich gibt's so gesehen nur ein Lernen für die Schüler/innen. Dass sie sich selbst eigentlich... eigenverantwortlich Lernen können. Das mit GW... is schön und gut, sie Lernen's anhand von Beispielen, die aus der Geographie und Wirtschaftskunde kommen, ja?! Aber es geht darum, dass ma Schüler/innen und Schüler eben befähigt, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Kompetenzen zu erweck... eben zu bekommen. Und eben selbstständig zu sein. Das heißt, im Grunde is das a aufklärerischer Gedanke, der dann aufs jeweilige Fach, aufs Fach hingelegt wird.“ (Gespräch Nr. 13)

Zur Herstellung von Selbstständigkeit für den Alltag zählten auch Überlegungen in Bezug auf die Nützlichkeit der zu lernenden Informationen für Alltag. Lehrer/innen streben danach, ihren Schüler/innen grundlegende intellektuelle Taktiken mitzugeben, damit diese ihr weiteres Leben bewältigen. Das bedingt bereits eine spezifische Taktik von Lehrer/innen: Etwa, den Lösungsweg für eine Aufgabe nicht vorzugeben, sondern Schüler/innen Verständnis für Aufgabe und Erfolg versprechende Methoden zur Lösung der Aufgabe entwickeln zu lassen.

„Die Schüler machen sich's oft einfach. Sie rufen raus: ‚Welche Seite?‘ Und manche Lehrer gehen her und sagen's ihnen einfach. Ja. Die sagen einfach, es is für mich Zeitverschwendung jetzt, oder ich weiß nicht, dass ich das noch einmal erkläre. Ich denke mir [das Herausrufen geschieht], die Schüler wissen ganz genau, bei welchen Lehrer geht des jetzt. So – ‚Wo muss ich denn da nachschau'n jetzt? Des sagen Sie mir!‘ – und so. Dass das automatisch kommt, und dann rückt man erst heraus, mit ‚Seite 145‘ oder was. Oder werden ungeduldig, wenn die das nicht gleich finden. Ja. Und dann sagen's: ‚Da haben's scho wieder fünf Minuten gebraucht.‘ Ja. Aber das ist nicht Ziel von mir.“ (Gespräch Nr. 4)

Gleichzeitig ist es für die Herstellung von Mündigkeit bei Schüler/innen notwendig, sie als Arbeitspartner/innen ernst zu nehmen. Für gemeinsames Arbeiten scheint es notwendig, das Vertrauen von Schüler/innen zu gewinnen.

„Ich möchte, dass sie mir vertrauen können, und ich möchte ihnen vertrauen. Heißt de facto zum Beispiel, ich geb jetzt nix zu am Test, was I ned gsagt hab, dass ich gib. Und darauf können sie vertrauen. Ich schmeiß Sie ned bei der Matura irgendwo in ein Loch hinein, sondern wir bereiten das vor, wovon sie dann auch eine Maturafrage kriegen. Und das wissen sie. Heißt ganz konkret: Vertrauen. Ich möchte aber auch wissen, wann wer für a Prüfung ned vorbereitet is, will ich nicht irgendwie eine blöde Ausrede hören. „Also wissen Sie, Frau Professor, das und das... Und Computer da, und Drucker dort. Und keine Druckerpatrone.“ Sondern ich will ganz klar haben: „Frau Professor, es tut mir leid, ich hab nix gemacht, ich war zu faul.“ Punkt, aus, Ende. Und das wissen sie, und das können sie sagen, und das wird gelebt. Und das sind die Dinge... und wenn du das im Klassenraum auch lebst, dann kannst du auch eine Möglichkeit finden, gut zu kommunizieren. Dann findest du eine Möglichkeit, gut miteinander umzugehen. Dann haben die Schüler auch das Vertrauen, dir zu sagen: „Frau Professor, das is a Blödsinn was ma machen.“ Oder: „Frau Professor, das brauch ma ned.“ Oder: „Frau Professor, mach mas anders.““ (Gespräch Nr. 7)

Außerdem wurde von Lehrer/innen in verschiedenen Beispielen darauf hingewiesen, dass die Meinung von Schüler/innen im gemeinsamen Arbeiten ernst genommen werden muss. Wenn etwa in einer Stunde nicht mehr genügend Zeit bleibt, um ein Problem das von Schüler/innen eingebracht wurde für beide Seiten befriedigend zu diskutieren, sollte es sehr wohl angesprochen, aber auf die nächste Stunde verschoben werden. Auch Einsprüche von Schüler/innen bezüglich des weiteren Verlaufs der Arbeit sollten gemeinsam diskutiert werden. Ebenso sollte Schüler/innen Zeit gegeben werden, damit sie ihre Meinung zu einem Thema verbalisieren können.

Handlungsstrategien für die Gestaltung des Verhaltens der Lehrer/in

Das Verhalten der Lehrer/in steht im Spannungsfeld von professioneller Rolle als Lehrer/in und ganzer Person im Sinne eines Menschen mit eigenen Vorstellungen, Interessen und Bedürfnissen. Zumal diese ganze Person Ausgangspunkt für das Einnehmen professioneller Rollen ist, ist es notwendig, sich selbst auch als ganze Person in die Arbeit einzubringen, also auch in der professionellen Rolle „authentisch“ mit der ganzen Person zu bleiben. Ist das Handeln unauthentisch, wäre das Handeln der ganzen Person nicht im Einklang mit dem Handeln der professionellen Rolle, womit das Rollenbild der Lehrer/in und ihr zugeordneten Funktionen gestört würden.

Das „Authentisch sein“ der Lehrer/in in der professionellen Rolle hat auch Einfluss auf die Motivation bei gemeinsamer Arbeit – dieser Einfluss besteht sowohl für Lehrer/innen als auch für Schüler/innen. Er äußert sich etwa darin, wie Lehrer/innen eigenes Interesse und Begeisterung für ein Thema kommunizieren und Schüler/innen für die Auseinandersetzung mit einem Thema gewinnen.

„Die Schüler – wenn sie einfach sitzen, zuhören, und wenn sie vielleicht auch spüren, wenn der Lehrer mit sehr viel Interesse und Engagement redet. Also jetzt nicht herunterleiert... ja, wenn man sie immer wieder fragt: ‚Und was passiert jetzt? Und was ist das nächste? Und was glaubt ihr?‘ Wo sie schon mitdenken müssen, wo sie selbst in die Diskussion dauernd etwas einwerfen dürfen... einfach so diese lebendige Unterhaltung. Nicht der Lehrer steht vorne und ratscht das runter gelangweilt, sondern wo der Lehrer dann immer fragt: Und, wir haben das schon gelernt... und was ist die Folge von diesem... und was glaubt ihr passiert da... Und die sind so aufmerksam, und hören so zu, dass das oft mehr bringt, als wenn ich aufwendigste Gruppenarbeiten mache, mit was weiß ich wie viele Fragebögen, und ihr arbeitet das aus und präsentiert das dann.“ (Gespräch Nr. 17)

Lehrer/innen können über eigene Interessen die in die Arbeit mit der Klasse eingebracht werden mitreißend und lebhaft erzählen – ein Umstand, der in der Wahrnehmung der Lehrer/innen von Schüler/innen als motivierend empfunden wird. Aspekte eines Themas, die Lehrer/innen persönlich wichtig erscheinen und von ihnen angesprochen werden, scheinen sich positiv auf die Motivation der Klasse auszuwirken.

„Das is a Sache, die mich beschäftigt, und ich glaub das kann man ned ausklammern... gar ned möglich zum ausklammern, dass a Lehrkraft natürlich auch Interessen hat. Und das is auch ganz was Elementares. (...) Zu sagen: Ich klammer mich als Lehrkraft total aus. Glaub I, is a ned das Wahre. Da is glaub I a Mittelweg ganz gut, wenn du ein eigenes Interesse hast, da hast amal Engagement. Emotionen sind dabei. Und vielleicht kann da amal was drüberschwappen, dass da was vielleicht von manchen als zu Lehrerinnen- oder Lehrer-lastig bezeichnet wird. Das... ‚ich mach das was ich in der Zeitung lies, und da red ma drüber.‘ Is es natürlich a ned. Aber es is natürlich schon a Begeisterungsfähigkeit.“ (Gespräch Nr. 13)

Authentizität in der professionellen Rolle der Lehrer/in wird auch erreicht, indem Lehrer/innen Wissen über Zusammenhänge zwischen einem Thema und persönlichen Erlebnissen außerhalb der professionellen Rolle erzählen.

„Wenn ich’s erzähl, ja. Auch wie ich’s erzähl. Wenn ich ziemlich authentisch wirke, als Lehrer... Ich meine, manchmal erzählt man aus’m Privaten, also wenn irgend die Situationen grad passt. Und... je authentischer man ist, desto eher glaub Sie’s natürlich auch. Ich mein, ja, und desto eher nehmen sie einem des dann ab. (...) Na es is auf jeden Fall so, dass, also zum Beispiel meine Eltern haben ein Geschäft gehabt, und wenn’s also jetzt um betriebswirtschaftliche Dinge geht, erzähl ich halt manchmal etwas, was ich halt noch weiß, wies damals war, und wie sich das abgespielt hat. Und dann merken sie dann aber schon: Ja, das wird scho stimmen. Weil das... – und das sag ich auch, ich hab natürlich keine Scheu – also von meinen Eltern, und da hab ich mitgearbeitet, und daher weiß ich das.“ (Gespräch Nr. 14)

Handlungsstrategien für die Gestaltung der Arbeit in der Gruppe

Die Handlungsstrategien von Lehrer/innen sind in drei Teilbereiche aufschlüsselbar: Gestaltung der Gruppenbildung, Verlaufsgestaltung und Themengestaltung. Bei der

Gestaltung der Gruppenbildung gilt es, ein Arbeitsklima zu schaffen, in dem Schüler/innen die Möglichkeit haben, Erkenntnisse „in einem sicheren Rahmen“ zu produzieren. Für die Gestaltung des Arbeitsverlaufs ist es notwendig, selbstständiges Arbeiten von Schüler/innen zu unterstützen, den Arbeitsmodus mit Schüler/innen zu besprechen und „einen Deal zu finden“, wie gemeinsame Arbeit in der Klasse verlaufen soll. Hierbei ist es notwendig, situativ – also während des Arbeitens mit der Klasse – auf soziale Prozesse zu reagieren und den Arbeitsverlauf falls angebracht zu verändern. Bei der Themengestaltung gilt es, Schüler/innen-Fragen zuzulassen und zu fördern, Schüler/innen-Meinungen in erster Instanz zu akzeptieren und ihre Erwartungen in die Themengestaltung mit einzubeziehen. Für konstruktive inhaltliche Arbeit scheint es außerdem hilfreich, Schüler/innen bei einer thematischen Auseinandersetzung voneinander profitieren zu lassen und innerhalb eines Rahmenthemas mehrere Einzelthemen anzubieten, aus denen Schüler/innen wählen können.

Die Arbeit der Gruppe zu gestalten kann als Voraussetzung für inhaltliches Arbeiten verstanden werden. Das Gestalten der Arbeitsbeziehung allein in den Vordergrund zu stellen, wird dabei von Lehrer/innen als unzureichend für erkenntnisproduktiven Unterricht erachtet.

„Der Stoffbezug muss schon a do sein, des is scho klar. Weil ich hab ja den großen Rahmen gesteckt vom Lehrplan. Aber ich nehm ma halt die Freiheit raus, und mach dann halt gewisse Dinge überhaupt ned. Weil ma des ned so wichtig is, wie eben dieses... Lernen lernen, und miteinander können. Und die ganzen anderen Dinge halt. Das is ma sehr wichtig. (...) Ich hab dir schon gesagt, dass das soziale immer ein größeres Problem darstellt im Unterricht für mich. Und... Na ja, es wird zwangsmäßig bedeutsamer, weil wenn's dort ned hinhaut, is vü kaputt. Oder, kannst ja gar ned. Des is halt des Problem. Und dann kannst no so a perfekte Stund vorbereiten, wenn's [Zusammenarbeiten auf sozialer Ebene] einfach ned geht, dann geht's ned.“ (Gespräch Nr. 9)

Gruppenbildung gestalten

Für die Gestaltung der Gruppenbildung scheinen Lehrer/innen zwei Handlungsstrategien relevant. Erstens wird darauf abgezielt, ein sicheres Arbeitsklima zu schaffen. Zweitens gilt es, soziale Regeln für die Gruppe aufzustellen.

Für das Schaffen eines sicheren Arbeitsklimas wurde von Lehrer/innen insbesondere die Prüfungskultur angesprochen, die aus ihrer Sicht verändert werden muss, um ein sicheres Arbeitsklima herzustellen. Das Abgehen von tradierter Prüfungskultur und Herstellen einer neuen Prüfungskultur wurde von einem Lehrer wie folgt beschrieben:

„Würd ich schon sagen, dass ich für so a... sagen auch die Schüler, dass a angenehme Atmosphäre is, und ned so aa... ja, jetzt betet er das Programm owa, und am 17. Dezember wird das geprüft halt. Ich denk, dann is das so eine Abhakerl-Stimmung, so wie halt auf der Uni. Da sitzt halt drinnen, dann machst die Prüfung,... abgehakt. Irgendwie. Und bei mir hab ich ma da dacht, dadurch dass sie am Anfang alle mitmachen müssen, am Ende mitmachen müssen. Is immer so a Stimmung, man muss in Geographie immer mitmachen, oder: Man kann immer

mitmachen. Man soll immer mitmachen. Also ich glaub, dass das sehr viel abtötet, wenn da nur Stoff da, und Test, und da an zweiten. Und ich probier so a Atmosphäre eben ned zu machen, sondern wie auf der Uni... wie heißt's so schön bei die Seminare... prüfungsimmanenter Charakter. Wo immer alle dauernd mitmachen können. Jaja. Des geht ganz gut.“ (Gespräch Nr. 18)

Eine neue Prüfungskultur umfasst etwa das Einplanen von Unterrichtsstunden, die explizit auf einen Test vorbereiten. Die Gestaltung solcher Vorbereitungsstunden wurde als spielerisch und wenig determiniert beschrieben:

„Also, ich hab jetzt angefangen, und bin draufgekommen, bei unseren Schülern dass es sehr sinnvoll is vor den Tests noch eine Stunde einzuschieben, wo sie ganz einfach die Möglichkeit haben, für sich selbst noch einmal Dinge zu wiederholen. Und einfach noch einmal die Möglichkeit haben, nachzufragen. Sei es ganz banal: ‚Frau Professor, kommt das auch zum Test?‘ – weil sa sich das vorher angeschaut haben. Oder einfach auch wirklich zu schauen und zu sagen: Ok, sie haben die Möglichkeit, das vorher gelernt zu haben schon. Das sind die wenigsten, die dann spekulieren, ok ich hab eh noch an Tag Zeit oder so. (...) Es war deshalb eine gute Stunde, denn ich hab ihnen einen Spielplan gegeben. Der hat eigentlich nix anderes oben g'habt als einzelne Felder, in denen wichtige Begriffe gestanden sind, rund um den Teststoff herum. Und hab diesen Spielplan dann noch aufgepeppt dann quasi, mit Bildern, was ma halt so g'macht haben, was da so dazu gehört hat. Ja. Also, wir haben konkret gemacht, so Entwicklungsländer und Globalisierung. Und hab ein bissl Grafiken dazugegeben, und Entwicklungsländer, so ein paar G'schichten halt. Und hab ihnen eigentlich die Möglichkeit gegeben, mit dem Spielplan eigentlich unterschiedlich umzugehen. Also, sie haben gewusst es gibt eine Vorbereitungsstunde.“ (Gespräch Nr. 7)

Das gezielte Wahrnehmen der emotionalen Situation in der sich Schüler/innen befinden ist ein weiterer Aspekt des Schaffens eines sicheren Arbeitsklimas. Einige Lehrer/innen schätzten es als wichtig ein, ihre Beobachtungsfähigkeit zu schärfen, um auf emotionale Bedürfnisse von Schüler/innen gezielt reagieren zu können. In einer Klassensituation wird es für Lehrer/innen durch gezieltes Beobachten möglich, weiteres Handeln – etwa entsprechend der Motivation von Schüler/innen – zu adaptieren.

„Das heißt, ihnen auch Methoden zu geben, die – entweder sie beruhigen, weil sie vielleicht Angst haben oder weil sie überfordert sind. Auf der anderen Seite ihnen aber auch Methoden zu geben, die sie herausfordern. Also, wo ma sagt: Ok. Und jetzt brauch ma an Schritt, wo ma wieder ein bissl eine Herausforderung hineinsetzen. Weil sie's auch brauchen. Also, Schüler zeigen einem glaub ich auch relativ gut, wenn man hinhört und wenn man sie beobachtet: Bin I eher an meinem Limit, das heißt brauch ich eher was, dass mich ein bissl dämpft, im positiven Sinne, also ich krieg wieder a bissl mehr Sicherheit. Oder sag I: Moah, I langweil mich eher schon, ich frag mi, was isn des. Ja? Und die brauchen mehr Herausforderung.“ (Gespräch Nr. 7)

Immer wieder wurde von Lehrer/innen betont, wie zeitintensiv das Herstellen einer

Arbeitsbeziehung für die Zusammenarbeit mit der Klasse ist. In Extremfällen wurden für das Aufstellen sozialer Regeln für die Gruppe einige Schuljahre benötigt, sowohl zwischen Schüler/innen als auch zwischen der Lehrer/in und der Klasse.

„Ich hab diese Klasse acht Jahre jetzt gehabt. Wir haben gekämpft miteinander, wir haben uns gehasst, wir haben uns geliebt. Und in der 7. Klasse hamma uns dann wirklich gefunden. Also, es geht immer, aber es g'hört natürlich immer a persönliche Beziehung dazu. (...) Das is sicher ein wichtiger Faktor dabei. Das is sicher ein Faktor, weil's auch... aber es ist auch wichtig, wie sie untereinander können. Weil, wann da irgendwelche... Schwierigkeiten sind, dann gehen sie nicht so aus sich heraus. Weil dann is der Selbstschutz wichtig, was ich anerkenn.“ (Gespräch Nr. 5)

Eine Arbeitsbeziehung im Sinne einer neuen Lernkultur zu gestalten gelingt den Aussagen vieler Lehrer/innen erst dann, wenn die Gemeinschaft in der Klasse „zusammenpasst“, also ein Konsens über die Form der Arbeitsbeziehung besteht.

„Ich kann in einer kleinen Klasse nicht schülerorientiert arbeiten, ich kann wenn die Gruppe ned zusammenpasst. Ich kann in einer 25- oder größeren Klasse schülerorientiert arbeiten, wenn sie das gewohnt sind. Ich kann sie natürlich auch hinführen. Ich kann ned hineinkommen und sagen: ‚Hups! Jetzt mach ma.‘ Sondern das is ein Wachstumsprozess.“ (Gespräch Nr. 6)

In einigen Fällen entwickelten Lehrer/innen Spielregeln für die Zusammenarbeit, die das Gestalten der Arbeitsbeziehung vereinfachten und beschleunigten. Diese sozialen Regeln für die Gruppe wurde von Lehrer/innen nicht bewusst als solche angesprochen, sondern war oft nur latent Inhalt des Gesprächs. Nichtsdestoweniger scheint es sinnvoll, bewusst soziale Regeln für alle an der Arbeit beteiligten Personen zu vereinbaren, die auch eingehalten werden müssen. Das folgende Zitat gibt ein Beispiel dafür, wie vereinbarte Regeln das Gestalten der Arbeitsbeziehung vereinfachen:

„Ich möchte... Ich selbst möchte als Mensch respektiert werden, ich möchte akzeptiert werden. Ich möchte, dass man mir vertraut, und ich möchte aber auch vertrauen können. Und das sind einfach drei Grundwerte, die ich einfach in meiner Erziehung mitbekommen hab, die zu mir als Mensch gehören. Und ich mache nichts anderes, als diese Einstellung im Beruflichen zu leben, in die Klassen hinein zu tragen. Das heißt, ich möchte Respekt meiner Arbeit gegenüber haben, was ich für die Kinder vorbereite und tu, aber ich möchte auch die Schüler respektieren. Das heißt, sie kriegen von mir Respekt, weil sie so sind wie sie sind, ja. Als Mensch, aber auch als das was sie tun. Ich möchte, dass sie mir vertrauen können, und ich möchte ihnen vertrauen. Heißt, de facto, zum Beispiel, ich geb jetzt nix zu an Test, wos I ned gsagt hab, das ich gib. Und darauf können sie vertrauen.“ (Gespräch Nr. 7)

Verlaufsgestaltung

Das Konzept Verlaufsgestaltung zielt auf die methodische Gestaltung des Unterrichtsverlaufs. „Erfolgreiche“ Unterrichtsverläufe werden von Lehrer/innen häufig als Prozesse charakterisiert, die Schüler/innen selbstständiges Arbeiten erlauben. Der Arbeitsmodus wird dabei gemeinsam mit Schüler/innen geplant und festgelegt, wobei

von Lehrer/innen häufig mehrere Optionen angeboten werden. Zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen wird so ein „Deal“ für die gemeinsame Arbeit (in einer Stunde oder in der Erarbeitung eines Themas) entwickelt. Während einzelner Stunden erachteten Lehrer/innen es als wichtig, soziale Prozesse im gemeinsamen Arbeiten gezielt zu beobachten und gegebenenfalls den Arbeitsverlauf situativ zu beeinflussen, um Motivation und Interesse von Schüler/innen aufrecht zu erhalten.

Um selbstständiges Arbeiten von Schüler/innen zu unterstützen, entwickelten Lehrer/innen Strategien, die sich in zwei Teilbereiche gliedern lassen. Einerseits versuchten Lehrer/innen, selbstständiges Arbeiten zu unterstützen, indem sie den Schüler/innen Werkzeuge für selbstständiges Arbeiten anboten oder Wege dafür vorgeschlagen wurden. Wussten Schüler/innen etwa nicht mehr weiter, unterstützte eine Lehrerin die Suche nach Lösungswegen. Lösungswege wurden von Lehrer/innen auch für das Erkennen zentraler Textstellen oder das Zusammenfassen von Texten aufgezeigt.

„Den Schülern musst halt wirklich amal lernen: Wie arbeit ich jetzand, denk I selbstständig? Ja?! Und du kannst as jetzt bei jeder Sache, die du machst, tun. Aber im Großen und Ganzen g’hört des – Überbegriff ja – ned jetzt dann in die Geographiestunden eine, sondern das muss ma grundsätzlich erklären: Was is wichtig? Was muss I aus am Text markieren? Was... Wie fass I was zusammen? Ja? Das san so Dinge, die ich im groben jetz amal, im großen, halt einfach lernen muss.“ (Gespräch Nr. 12)

Auch Hinweise auf bestimmte Rollen von Akteuren, wie im folgenden Beispiel im Rahmen eines Rollenspiels zu Wirtschaftsstandorten in Österreich, wurden gegeben.

„Ich hab ihnen schon versucht, Hinweise zu geben, was... was werden sie brauchen. Also, erstens amal haben sie ein paar Rollenhinweise im Buch gehabt. Und da hab ich schon g’sagt: ‚Schauts: Ihr müsst’s amal schauen: Was bietet dieser Standort? Was bietet er für das Unternehmen? Was bietet er auch für die Menschen im Unternehmen? Was is jetzt schon dort? Was könnte verändert werden? Wie schaut’s... Schaut’s euch amal die Verbindungen an. Natürlich: Schauts amal... Informiert’s euch über die Negativpunkte. Weil ihr müsst’s damit rechnen, dass die gefragt werden. Und wenn’s Zeit habt’s, schaut’s auch, was haben die andern. Die positiven Aspekte, und aber auch negative Aspekte. Weil ihr müsst’s um euren Standort kämpfen.‘ Ja?! Also, diese Hinweise, also ganz allgemeiner Natur schon. Und wenn natürlich Fragen in den Gruppen waren, hab ich schon auch geholfen.“ (Gespräch Nr. 5)

Der zweite Teilbereich der Strategien zur Unterstützung von selbstständigem Arbeiten zielt darauf ab, Schüler/innen tatsächlich autonomes (im wörtlichen Sinn: selbst gesetztes) Arbeiten zu erlauben. Das Grobthema vorzugeben und Schüler/innen die Planung der Erarbeitung zu überlassen war eine Strategie, die in diesen Bereich fällt. Schüler/innen konnten sich dabei selbst Fragen zu einem Thema stellen. Die Lehrer/in übernahm die Rolle einer Mentor/in.

„Mein Ziel is es: Wenn sie ein Thema haben, dass sie selber Fragen stellen können, dass sie eben versuchen, Antworten zu finden. Oder Möglichkeiten zu finden, wo's vielleicht Antworten geben könnte. Ja. Das is. Und ich denke, es hat auch bei den meisten immer funktioniert, bis ma dann dorten warn. (...) Also, für mich is das dann die Umwandlung von der Lehrerin hin zur Mentorin. Ja. (...) Und auch, wenn ich dort zum Beispiel an Lehrervortrag mache, wenn's mal mir gelingt dazwischen. Dann is das trotzdem mal a andere Art. Weil ich jetzt ganz einfach für sie nicht blind bin. Weil ich bin jetzt nicht gewohnt, dass keine Fragen kommen. Ja?! Und, ich bin's gewöhnt.. ich bin verwöhnt... wenn's Referatthemen gibt, dass die dann einfach genau in diese Richtung bearbeitet werden. Natürlich sind Leitfragen da. Ich setz mich dann a hin, und sag: ‚Besprech ma das vorher. Was sind deine... was kannst du dir drunter vorstellen? Was sind deine Schwerpunkte?‘ Bis hin, im Notfall, wenn's halt schwierig wird: ‚Na, mach ma mal Mindmap, schau ma uns das ganze an. Was kriegst du raus, gibt's da Möglichkeiten?‘“ (Gespräch Nr. 5)

Das Einplanen eines kompetitiven Elements wurde von Lehrer/innen wiederholt als Anreiz für eigenständiges Arbeiten genannt. Schüler/innen konnten sich etwa gegenseitig prüfen oder „Punkte“ (ohne Noten-Auswirkung) für Wortmeldungen zu einem Thema sammeln. Ziel dieser Strategie war es, durch verschiedene Arten des spielerischen Wettkampfs Motivation und Spaß bei Schüler/innen zu fördern.

Durch das Besprechen des Arbeitsmodus mit Schüler/innen kann sichergestellt werden, dass Schüler/innen nicht durch die Verlaufsgestaltung der Lehrer/in überfordert werden. Als Überforderungsmöglichkeit wurde hierbei etwa der zu umfangreiche Einsatz von Medien genannt. Durch ein gemeinsames Diskutieren des Vorgehens kann außerdem ein Arbeitsmodus gefunden werden, der für alle Beteiligten akzeptabel ist.

„I mein, in den letzten Jahren, also wann I auf die letzten fünf Jahr denk, merkt man, dass also... merkt man, dass die herkömmlichen Methoden immer weniger zum Erfolg führen. Also, I hab mit einer 6. Klasse zu Beginn des Jahres – die ich neu übernommen hab, die a Kollege eben nimmer wollt, und abgegeben hat, und ich hab ma die dann genommen – ...irgendwie mühevoll mit denen kommuniziert hab, und erst als man ihnen Wahlmöglichkeiten in der Methode angeboten hat, sind sie auch gut miteinander, und zu einer Arbeits-... zu einer bescheidenen Arbeitshaltung gekommen. Von... von ihrer Seite her.“ (Gespräch Nr. 19)

Durch diesen Gesprächsausschnitt wird bereits deutlich, dass auch die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Arbeitsmethoden eine relevante Komponente der Gestaltung der Arbeitsbeziehung bilden. Im Zitat erfährt man allerdings, dass die Kommunikation über den Arbeitsmodus dem Anbieten mehrerer Methoden vorausgeht. Das Besprechen von Arbeitswegen führt mittelfristig dazu, dass eine gemeinsame Arbeitsbasis geschaffen wird, mit der alle Beteiligten (zumindest weitgehend) zufrieden sind. Die folgende Aussage einer Lehrer/in illustriert diesen Zusammenhang.

„[Und dann hab ich einmal] so eine Mini-Mini-Unterrichtsarbeit probiert. Da zu schauen, funktioniert das, funktioniert das nicht, woran liegt's, das Nicht-Funktionieren. Und: Das mit der Klasse besprechen. Und Regeln erarbeiten. Also, viel von der Arbeit übernehmen, die dann selbstverständlich wird. Aber wirklich,

das zu lernen. Wie... eine Projektmethode. Wie ein Tun. Das mit ihnen zu lernen. Und das sind oft Mini-Schritte, also wirklich kleine Schritte. Das dann... in einer Vierten, wo ich dann sag... Wenn ich dann einer Vierten sag: ‚Ok, lasst’s euch was Kreatives einfallen.‘ Dann haben die schon ein Repertoire, was kreativ sein könnte. Wenn sie gewohnt sind, so zu arbeiten. In einer ersten Klasse muss ich das ziemlich vorgeben, damit sie das langsam aufstocken können, ihr eigenes Repertoire.“ (Gespräch Nr. 10)

Dem Besprechen des Arbeitsmodus sollte ein Konsens über den Ablauf des gemeinsamen Arbeitens folgen. Schüler/innen und Lehrer/innen können so einen Deal finden, in dem neben Vorstellungen der Lehrer/in auch Wünsche von Schüler/innen in Bezug auf die Gestaltung der gemeinsamen Arbeit berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit für einen solchen Deal ist es, Themen die im Unterricht behandelt werden sollen bekannt zu geben und diese Themen mit Schüler/innen nach ihrer Interessenslage zu sortieren. Für Schüler/innen interessantere Themen können so bevorzugt behandelt werden, etwa durch ein längeres und detailliertes Behandeln dieser Bereiche. Wenig interessante Themen können ganz ausgelassen, verkürzt angesprochen, oder auch auf bestimmte Interessen der Schüler/innen eingeschränkt werden.

„Bewusst Interessen erfragen mach ich eigentlich immer schon am Beginn des Schuljahres, in dem ich eben den Stoff, das was wir machen müssen... Und dann sag: Meistens kann man nicht alles machen. Das is immer so. Gewisse Dinge muss man machen. Bei manchen Dingen könnte man sie weglassen, wenn man sie auch in die andere Klasse verschieben könnte. Und dann sollen sie immer, wie gesagt, durch ein Stricherl anzeigen, was sie besonders interessiert. Und da setz ich dann Schwerpunkte. Das heißt, gewisse Dinge muss man machen. Die kann ich dann aber so machen, dass ich sie nicht ausdehne, in die Länge zieh. Weil, man kann ein Thema... wie gesagt, bei mir ist es der Klimawandel, der mich besonders interessiert, diese ganze physische Geographie, Klima und so weiter. Zum Glück, muss ich sagen, interessiert das die Schüler auch meistens. Aber dann muss ich aufpassen, dass ich dann nicht einer Klasse, die das überhaupt nicht interessiert, aufstülpe, und dann in die Länge zieh, dass dann jeder schon gähnt. Das heißt, ich versuch dann durch dieses Befragen am Schulanfang herauszufinden, wo liegen die Interessen. Und wenn ein Thema mich besonders interessiert, die Schüler nicht, dann versuch ich dieses Thema kurz und prägnant durchzunehmen, sodass sie trotzdem das wichtigste lernen, aber sich nicht langweilen. Da muss ich mich zurücknehmen dann, auch wenn’s mich interessiert, aber es gibt nichts Schlimmeres als wenn man gähnende Schüler dann vor sich sieht, oder Schüler die nicht aufpassen. Das will ich vermeiden halt.“ (Gespräch Nr. 17)

Eine weitere Möglichkeit für das informelle Erarbeiten eines Deals ist es, Feedback von Schüler/innen einzuholen:

„Ja, dass ma halt sich gelegentlich aa a Feedback geben lasst, ob das Thema bei ihnen ankommt, oder ned. I sag: Ja, das muss ich machen. Oder des kömma kurz machen. Also, des kann ma schon aa, wenn man a Klasse einigermaßen kennt. (...) Da kann man das eigentlich ganz guad abklären, dass man auf der einen Seite Interessen der Schüler, und des, was man halt machen muass oder wo halt... das

man des irgendwie unter aan Hut bringt. Ist... je jünger, je unsicherer der Lehrer ist, desto weniger wird er sich da, in dem Bereich trauen auch. Dass ist klar.“ (Gespräch Nr. 19)

Stößt eine Vorgehensweise bei einzelnen Schüler/innen auf Ablehnung, kann auch ein alternativer Deal ausgehandelt werden:

„Ich hab jetz’ auch a konkrete Situation, ich hab ihnen g’sagt, die Klasse zum Beispiel, mit der Bio-Landwirtschaft. Ich hab geprüft, und hab ihnen einen Zeitungsartikel gegeben, zur Vorbereitung, was is Bio. Und hab dann ein Rollenspiel eben vorbereitet, und ich hab eine Gruppe eben gehabt, also ich hab 25 Minuten geprüft, und hab dann g’schaut, wie der Stand der Dinge is, wie sie arbeiten. Sie haben sich zusammengesetzt in Gruppen. Ana hat verweigert, aber der verweigert ma schon das ganze Semester. Der mag bei diesen Gruppen-Geschichten ned mitarbeiten. Der verweigert ma, bei dem hab ich ma mittlerweile ausgemacht: ‚Ok, in der nächsten Stunde erzählst du mir einfach so die Inhalte.‘ Weil er mag so bei diesen Gemeinsam... Gruppeng’schichten... er fangt damit nix an. Is aber ein höchst intelligenter Schüler, der irrsinnig weiß und kann, und – is ok. Haben wir einen Deal gefunden.“ (Gespräch Nr. 7)

Situatives soziales Reagieren ist eine notwendige Fähigkeit, um spontan Entscheidungen in Anbetracht eines sozialen Ereignisses in der Klasse zu fällen. Nennungen von Lehrer/innen in diesem Segment lassen sich in zwei Teilbereiche aufschlüsseln. Der *erste* der beiden dreht sich darum, spontane Entscheidungen als Lehrer/in zuzulassen und einzuüben. Lehrer/innen erachteten es als gewinnbringend, dass wenig hilfreiche Arbeitsstrategien in der Klasse mit möglichst niedriger Hemmschwelle angesprochen werden können. Wird eine Arbeitsstrategie als wenig hilfreich erachtet, soll dieser Umstand sowohl von Lehrer/in als auch von Schüler/innen angesprochen werden können.

„Ich bin... – ich kenn einiges an Konzepten – ich bin jemand, der eher ausm Bauch heraus agiert. Und ich denk, ich fahr damit ganz gut, und ich kann dann auch, wenn ich ausm Bauch heraus agier, mir und den Schülern zugestehen: ‚Leute, das is jetzt a Blödsinn, was I da moch.‘ Und, ich brauch daher immer auch a Zeit lang, bis ich die Klasse, bis ich die Schüler kennenlernen, und dann das G’fühl hab, was geht, und was wollen sie, und was brauchen sie. Und sie brauchen auch da wirklich tagesverfassungsmäßig oft unterschiedliches.“ (Gespräch Nr. 5)

Als Voraussetzung für situatives soziales Reagieren wurde erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber Vorstellungen von Schüler/innen in der Unterrichtsgestaltung genannt.

„Was man lernen kann oder lernen muss is wahrscheinlich dieses Aufmerksam sein, was in einer Klasse an Prozessen passiert, zum Beispiel. (...) Also, wo das leichter geht, das zu lernen, is wenn aber zwei Leute in der Klasse sind. Wenn zwei Lehrer sind. Is auch meine Erfahrung, dass wenn du im Team unterrichtest, is immer einer, der viel zuhören kann. Weil zwei, beide gleichzeitig reden ned. Und daher Prozesse gut merkt. (...) Also da sind große Qualitätsunterschiede, sag ich amal. Der jetzt Deutsch mit mir macht, das is so ein extrem aufmerksamer Zuhörer gewesen. Der

unglaublich viel mitgekriegt hat, was in der Klasse gelaufen is. Ja. Und nur seine Beobachtungen, die er mitgeteilt hat, haben für mich auch unglaublich viel eröffnet wieder. Und das kannst du nicht, wenn du gleichzeitig vorne sehr stark agierend bist, oder interaktiv bist. Kannst du nicht gleichzeitig auf 26 andere hören.“ (Gespräch Nr. 10)

Auf der Seite der Lehrer/innen wurde situatives soziales Reagieren auch als notwendig erachtet, um die professionelle Rolle, die sie ihrem Rollenbild nach einnehmen möchten, wieder in Einklang mit ihrem Handeln zu bringen. Durch diese Art des situativen sozialen Reagierens kann das eigene Verhalten reguliert werden. Prämissen (Herstellen von Mündigkeit), die der Handlungsstrategie (Arbeit der Gruppe gestalten) vorgelagert sind, können so auf ihre Einhaltung geprüft werden.

„Was I a bissi aufpassen muss is, dass ich zu sehr ins Reden komm, selber. Und... Also, im Sinn von, ned dass ich jetzt ihnen, I jetzt quasi durchred. Sondern dass ich diskutieren lassen möcht. Dass ich einfach drüber reden will: ‚Blablabla. Wie seht’s ihr das, wie seht’s ihr das.‘ Aber das is eben eine Methode. Und es gibt Schüler, die reagieren auf andere Methoden. Und die versuch ich, ned zu vernachlässigen. Oder, die brauchen dann andere Ansprechvarianten. Arbeitsblätter, oder so etwas. Da gibt’s natürlich schon klar Präferenzen für Methoden. Ja?! Für Zugänge. Und das is für mich gewissermaßen dann zu am gewissen Grad a Muss-Sache, dass ich sag, ok, jetzt probier ich zu am gewissen Grad was anderes zu machen. Und das is a mühselig für mi.“ (Gespräch Nr. 13)

Das zweite zentrale Segment von situativem sozialen Reagieren dreht sich darum, das soziale Klima der Klasse als Handlungsbasis für inhaltliche Arbeit spontan zu bewerten. Dadurch ist es möglich, situativ auf die vorgefundene Bereitschaft zu arbeiten, auf soziale Spannungen zwischen Schüler/innen oder ähnliche Aspekte sozialer Beziehungen einzugehen.

„Ich kann nur sagen, wie ich des moch. Ich schau ma z’erst die Gruppe an, und – und dann merkt man eh: Kann ich, oder kann ich nicht.“ (Gespräch Nr. 6)

Auch Aussagen von Lehrer/innen, die als situatives soziales Reagieren konzeptualisiert wurden, brachten zum Vorschein, dass die soziale Basis des Zusammenarbeitens zu sichern ist, um inhaltliche Arbeit zu ermöglichen und zu vereinfachen.

„Ich glaube, Erfolg ist nicht nur... hängt nicht nur an einer Säule, davon bin ich überzeugt. Basiert auf mehreren Säulen... und sehr oft is ein Zusammenspiel. Und manchmal passt das Zusammenspiel super, und dann wieder mal an Tag, was wieder aus der Waage ist, und dann hat man die schweren Tage. Ja, das is so ungefähr. (...) Ja, ich glaub der Draht spielt schon eine Rolle, glaub ich. Ich glaub schon, wenn man einen Draht hat, erspart man sich viel Kraft. Und Aufwand. Wenn man keinen guten Draht hat, muss man’s erzwingen, gewisses Verhalten, oder gewisse Leistung. Ja?! Und wenn man einen guten Draht hat, erreicht man das auch ohne Zwang.“ (Gespräch Nr. 16)

Ist das Herstellen und die Sicherung der Basis des Zusammenarbeitens mit Komplikationen verbunden, haben Lehrer/innen mehrere Strategien entwickelt, um inhaltliche Arbeit wieder zu ermöglichen. Eine davon ist, sich auf die sozialen Regeln der Gruppe zu berufen, um inhaltliche Arbeit sicherzustellen. Im folgenden Beispiel wird auf eine soziale Regel verwiesen, um das Gespräch wieder auf eine inhaltliche Ebene zu lenken.

„Ja, ich sag schon alle Weil: ‚Ja, das hört sich interessant an. Können die andern vielleicht leise sein, dem zuhören? Ich glaub da is ein interessanter Beitrag.‘ Das man drauf hinweist: So, da kommt jetzt was, das dazu g’hört. Also die einfach reden lassen ned, sondern mit irgendein Einleitungssatz einfach die andern wieder wachrütteln: Hallo, da tut sich jetzt was zum Thema, da kömma was Interessantes rausfiltern.“ (Gespräch Nr. 18)

Eine weitere Möglichkeit, die soziale Ebene als Basis für die weitere Arbeit zu sichern ist es, die inhaltliche Auseinandersetzung zeitweilig auszusetzen. Auf diese Weise können Probleme, die das soziale Zusammenarbeiten der Klasse betreffen, direkt angesprochen und gelöst werden.

„Es kommt darauf an. Also, manche Klassen können sehr gute Fragen stellen, da wird man auch die Zeit dafür sich nehmen. Aber wenn... manche Klassen können das gar nicht. (...) [Ich schätze dann ein,] ob’s zum Thema auch passt. Ob’s auch passend is. Also, wenn’s dann in ganz eine andere Richtung schon geht, dann is das unpassend. Und dann... Das heißt, nur Dinge, die dann irgendwie auch thematisch jetzt direkt.... Nicht immer. Also manchmal sind’s halt auch persönliche Befindlichkeiten, die halt auch jetzt da geklärt gehören.“ (Gespräch Nr. 15)

Aus situativem sozialen Reagieren folgt, dass auch der Arbeitsverlauf situativ geändert werden kann. Artikulieren etwa Schüler/innen den Wunsch, einen Inhalt auf eine bestimmte Art zu erarbeiten, kann die Lehrer/in diesem Wunsch entsprechen.

„Na, aber es is ja in der Stunde dann... oder wo auch immer. In welchen Zusammenhang auch immer. Wo sie dann arbeiten. Dass sie dann auch amal a Struktur umschmeißen können, und sagen: Und so passt’s jetzt nicht. In der Gruppen kann ich ned arbeiten, oder will ich ned arbeiten. Aus dem oder dem Grund. Dass es dann auch möglich is, eine andere Möglichkeit zu finden.“ (Gespräch Nr. 10)

Zu diesem situativen Ändern des Arbeitsverlaufs auf Wunsch von Schüler/innen kann auch das Zulassen einer Diskussion zwischen Schüler/innen gezählt werden, wenn verbal oder nonverbal das Bedürfnis nach einer inhaltlichen Diskussion entsteht. Ein solcher Fall ist im folgenden Beispiel in einer Nachbereitungsstunde eingetreten.

„Die Nachbereitungsstunde war eine Stunde die eine sehr... Eigendynamik entwickelt hat. (...) Die war, dass doch sehr viel gesprochen wurde, von den Schülern. Oder diskutiert wurde, ja. Und wo ich jetzt nicht, von den Vorbereitungen eigentlich her, mir alles ersparen hätte können. (...) Und ich glaub, wenn da jetzt eine Arbeit läuft,... und ich glaube, wenn jetzt eine Arbeit auch abweicht von der

eigenen Vorbereitung, aber es läuft in eine positive Richtung, dann sollte man auch das laufen lassen, denk ich mal. Man sollte nicht sofort wieder alles zurückpfeifen, auch wenn's a bissl abweicht vom Thema.“ (Gespräch Nr. 16)

Außerdem wurde der Verlauf der Arbeit von mehreren Lehrer/innen unterbrochen, um auf aktuelle Ereignisse einzugehen, die sowohl für Lehrer/in als auch für Schüler/innen relevant waren. Diese Ereignisse wurden im Rahmen des Unterrichts angesprochen und aufgearbeitet.

„Das heißt, wenn aktuelle Dinge passieren, die nicht nur mich interessieren, und die ich wichtig find, sondern auch die Schüler. Das heißt, wir haben einmal, wie gesagt, Al Qaida oder sonstiges, wenn das grad aktuell war. Und die is ja auch sehr stark politisch verknüpft, die Terrorgruppe. Und religiös natürlich, der religiöse Hintergrund. Und da hab ich eigentlich zwei, drei Stunden was völlig anderes gemacht auch. Da simma aus dem normalen Stoff ausgestiegen.“ (Gespräch Nr. 17)

Einige Lehrer/innen brachten für das Aufarbeiten aktueller Ereignisse auch Unterlagen mit in die Klasse, um ein Ereignis anhand von Daten (etwa Zeitungsartikel) zu erörtern.

„Aber einfach den Schülern auch Anschauungsmaterial zu bringen, mit Fotos... mit mit... auch Zeitungen, und dort auch anzuknüpfen. Weil wenn eben heute eben, wie die [Schüler/in], die liegen hat, und da steht drauf, dass in Burma... – äh, in in in China, noch immer so viele verschollen sind, da hamma da einen Bezug. Weil die hat genau diese Seite aufgeschlagen gehabt. Und so weiter. Mir is halt wichtig. Ja. Das hat ma jetzt eh schon rausgehört, immer wieder.“ (Gespräch Nr. 8)

Eine andere Variante für das situative Ändern des Arbeitsverlaufs ist, dass die Lehrer/in selbst zu offenen Fragen von Schüler/innen recherchiert und die Ergebnisse der Recherche als Information an Schüler/innen weitergibt. Das folgende Beispiel ist eine Verbindung der Handlungsstrategien Aufgreifen aktueller Ereignisse und des situativen Änderns des Arbeitsverlaufs. Das aktuelle Ereignis war ein Actionfilm, in dem die Erde von einer Umpolung der magnetischen Pole bedroht wurde. Die Lehrer/in reagierte wie folgt auf das Aufgreifen dieses Films von Schüler/innen:

„Ich hab ihnen erklärt, was ich weiß, wie das is, mit diesem Umpolen, dass das in regelmäßigen Abständen vor sich geht, wie gesagt, dass jetzt wieder, in den nächsten 1000 Jahren, 2000, 3000 Jahren wieder passieren sollte, und so. Und Naturkatastrophen, dass das nicht von heute auf morgen geht. Und dann ein bissl, magnetischer Pol, geographischer Pol, und – das halt erzählt. Und ich hab jetzt nicht gesagt, wir machen das nächste Stunde. Sondern es hat dann geläutet, und ich hab dann zuhause selbst noch ein bisschen nachgeschaut, hab geschaut was ich find dazu, hab sehr viele Internetseiten, wo man sehr viel Material findet. Und hab dann... bin dann nächste Stunde hineingekommen, und hab gesagt: ‚Dadurch, dass ihr euch letzte Stunde so interessiert habt dafür, möchte ich das nicht so einfach abtun.‘ Und haben das dann genau durchgegangen dann. Und haben dann Beispiele gelesen, und so, was wirklich passieren könnte. Und wie das zusammenhängt, wie das Magnetfeld entsteht.“ (Gespräch Nr. 17)

Themengestaltung

Das Konzept Themengestaltung dreht sich – in Ergänzung zu Strategien der Gestaltung der Gruppenbildung und der Verlaufsgestaltung – darum, die Arbeitsbeziehung auf der inhaltlichen Ebene zu organisieren. In diesem Bereich konnten wiederum mehrere Handlungsstrategien aus dem gegebenen Datenmaterial entwickelt werden, die in Folge vorgestellt werden sollen.

Im Bereich der Themengestaltung wurden für das Konzept Schüler/innen-Fragen zulassen und fördern die meisten Zuordnungen erarbeitet. Den Fragen von Schüler/innen wurde in den Aussagen von Lehrer/innen eine Priorität gegenüber dem „Durchbringen von Stoff“ bzw. der Bevormundung durch das Vorgeben von Themen eingeräumt.

„Na, das heißt, es bringt mir nicht viel, wenn ich sag: ‚Super! Heut hab ich mein Pensum, das ich von A bis Z vorhatte, durchgebracht.‘ Aber irgendwie is es unbefriedigend, wenn ich weiß, dafür wären 20 Zwischenfragen gewesen, die ich nicht beantwortet hab. Und irgendwann hab ich sie dann so zurückgedrückt, das nächste Mal stellen sie eh keine Fragen mehr. Deswegen: ‚Sie beantwortet’s eh nicht, Hauptsache sie kriegt ihren Stoff durch.‘ Das mein ich. Mich bringt es... und den Schülern bringt es nix... wenn ich jetzt sag: ‚So, jetzt hab ich das alles durchgekriegt, was ich alles machen wollte.‘ Meine Herren, mein Ziel hab ich erreicht. Dafür hab ich eure 25 Zwischenfragen, die ihr gestellt habt’s, eigentlich komplett negiert und hab euch so richtig niederbügelt.“ (Gespräch Nr. 8)

Diese Überlegung fußt auf Gedanken über das subjektive Erleben von Schüler/innen, wenn ihre aus Interesse gestellten Fragen übergangen werden. Das Übergehen von Schüler/innen-Fragen mündet in Desinteresse gegenüber einer Auseinandersetzung mit einem Thema:

„Stell da vor, du kriegst amal a Frage von am Schüler, der sich wirklich interessiert, und du stehst jetz halt einfach vollkommen drüber. Da wird da nie wieder... da wird nie wieder irgendwer Interesse bekunden an irgendwas, weilst es eam eh ned beantwortest. Also das haust da die Motivation von jedem Kind zsam, also des... das kannst ned machen.“ (Gespräch Nr. 12)

Der Effekt, der bei Schüler/innen durch das Stellen von Fragen hervorgerufen wird, wird im Gegenteil dazu als durchwegs positiv dargestellt. Das Stellen von Fragen impliziert bereits eine Aktivität von Schüler/innen – ein Umstand, der in der Lernpsychologie als notwendig für den Prozess des Lernens angesehen wird. Dieser Umstand spiegelt sich im folgenden Gesprächsausschnitt wieder, in dem Schüler/innen durch Fragen Informationen zu einem Sachverhalt aktiv verdichten und konkretisieren. In der Wahrnehmung von Lehrer/innen bietet das Zulassen und Fördern von Schüler/innen-Fragen eine Unterstützung für die Themengestaltung.

„Und dann... meistens gibt’s also Fragen dazu: ‚Was meinen Sie damit?‘ Weil, also, unter Umständen können sie sich aus dem Titel ned unbedingt was Konkretes vorstellen. Also, ich mein, wenn da steht jetzt – was weiß ich – jetzt, die... die Problematik der Meere oder Ozeane und ihre Überfischung. Oder, also... dann is

das also etwas Konkreteres, wo sie sich was drunter vorstellen können. Aber wenn da steht, was weiß ich, die NGOs, oder... manchmal können sie sich eben nichts vorstellen, und dann fragen sie nach. Und schreiben sich dann vielleicht selber ein paar Dinge dazu.“ (Gespräch Nr. 14)

Ein weiterer Vorzug des Zulassens und Förderns von Schüler/innen-Fragen für die Themengestaltung kann darin gesehen werden, dass Schüler/innen durch die Beschäftigung mit eigenen Fragen Informationen über einen Sachverhalt erlangen. Diese neuen Informationen können in das semantische Netzwerk ihres Vorwissens eingebunden werden. Auf diese Weise können Schüler/innen ein Verständnis davon entwickeln, was ein spezifischer Begriff in einer inhaltlichen Auseinandersetzung bedeutet.

„Da hab ich ma auch dacht: Ok, jetzt haben wir dieses große Thema noch vor uns, und wie könnten wir da jetzt einen Zugang schaffen, der... der jetzt nicht so ganz traditionell is, auch. Also, ich denk mir, allein durch die Beschäftigung jetzt mit diesen Fragen wissen die ganz gut, was man unter Entwicklung versteht. Und welche Modelle es gibt, das zu erklären. Und da muss ich jetzt nicht noch amal extra das mit ihnen erarbeiten, sondern da haben sie schon an ganz an guten Zugang.“ (Gespräch Nr. 10)

Aus den beiden angeführten Beispielen geht bereits hervor, dass das Zulassen und Fördern von Fragen eine wesentliche Rolle für das Verstehen von Schüler/innen einnimmt. Abgesehen von der Funktion der Vernetzung von Information hat das Stellen von Fragen durch Schüler/innen noch eine weitere Funktion: Fragen können als spezifischer Ausdruck des subjektiven Interesses von Schüler/innen verstanden werden, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Der folgende Gesprächsausschnitt illustriert ein Beispiel, in dem ein derartiges subjektives Interesse artikuliert werden konnte. Das subjektive Interesse wurde in ein kollektives Interesse überführt. Die ursprüngliche Frage entwickelte sich so zu einer thematischen Auseinandersetzung.

„Noch dazu, wenn sie interessiert sind und mit diskutieren, ich kann sie nicht immer unterbrechen und sagen, wir müssen können darüber nicht diskutieren, wir müssen mit dem Stoff weiterkommen. Ich will das Interesse da ja nicht abwürgen. Und ich möchte da ja auch aktuelle Ereignisse,... was grad halt in der Weltgeschichte passiert jetzt, eben mit'm Kosovo. (...) Wie gesagt, Kosovo, die Unabhängigkeit, da haben sie mich einfach noch gefragt, das interessiert sie. Und dann hab ich das mit ihnen gemacht. Und was... das is so schlimm, wir... wenn ich sag wir haben nur eine Stunde. Nein. Und ich hab g'sagt: Machen wir das! Is jetzt aktuell. Is gut, dass sie das wissen. Es kommt ständig vor, und die politischen Probleme, die wirtschaftlichen, die sich daraus ergeben, mit denen werden sie ständig konfrontiert, das is etwas wichtiges, das sie wissen sollten.“ (Gespräch Nr. 17)

Das Entwickeln einer inhaltlichen Auseinandersetzung aus Fragen von Schüler/innen wurde in mehreren Episoden über Unterricht als ein fruchtbarer Weg der Themengestaltung angesprochen. Eine Strategie, um das Stellen von Fragen zu unterstützen war es, Schüler/innen zum Fragen aufzufordern, indem die Lehrer/in selbst Fragen stellt.

„Darauf zu schauen, I hab sie als... bei diesen Einschätzungsfragen hab ich sie am Anfang des Schuljahres gefragt: Was kostet 1 Liter Milch? Wie viel verdient ein Bürokauffrau/-mann, Lehrling? Und ich hab sie gefragt: Wie viel kostet ein VW Golf, untere Klasse, einfach? Das sie einfach a bissl a Gefühl dafür kriegen. Das waren einfach nur Einstiegsfragen. Die waren vollkommen irrelevant, was jetzt die Antworten waren. Sondern einfach, dass sie permanent solche Fragen beherrschen.“ (Gespräch Nr. 13)

Der Modus des Fragens kann Schüler/innen durch ein derartiges Vorführen demonstriert werden. Schüler/innen können so die Fähigkeit des Stellens von eigenen Fragen entwickeln.

Im folgenden Absatz soll der Verlaufsweg einer Themengestaltung rekonstruiert werden, die einer Schüler/innen-Frage folgt. Ausgehend von ursprünglichen Vorstellungen von Schüler/innen beabsichtigten Lehrer/innen herauszufinden, welche Fragen sich Schüler/innen stellen. Ziel war es, derartige Fragen zu finden.

„Dann hab ich g’sagt: Ok, was mach ich jetzt mit den Bildern? Unglaubliche Vorurteilsbilder gewesen. Wir müssen mehr draus machen. Und dann war die nächste Einheit die, dass sie überlegt haben, welche Fragen sich für sie stellen, in dem Zusammenhang. Was würden sie eigentlich gern wissen. Und dann hamma... dann haben sie die Fragen formuliert, dann haben sie die Fragen geclustert. Dann hamma glaub ich 16 Gebiete gehabt, was sie gerne wissen würden, also die man irgendwie zusammenfassen konnte.“ (Gespräch Nr. 10)

Um die Fähigkeit von Schüler/innen, Fragen zu stellen, zu elaborieren, versuchen einige Lehrer/innen ihren Schüler/innen beim Formulieren von Fragen zu helfen.

„Wenn ma das ganze zusammenfassen und drüber sprechen, ja, dann weiß ich sicher, dann... bin ich überzeugt, I kann des... des is jetzt nicht mehr in meiner Erinnerung, aber da bin ich sicher, dass ich sag: ‚Du, versuch die Frage anders zu stellen.‘ Dass eben da mehr Sinn dahinter is.“ (Gespräch Nr. 14)

Nachdem in einer inhaltlichen Auseinandersetzung Antworten auf die gesammelten Fragen von Schüler/innen gesucht wurden, wurde es für sinnvoll erachtet, Schüler/innen-Fragen gegen Ende einer Unterrichtseinheit zu einem Thema nochmals aufzugreifen. Hierbei kann die Qualität der Beantwortung geprüft werden.

Das Zulassen und Fördern von Schüler/innen-Fragen stellt nach Aussagen von Lehrer/innen einige Anforderungen in der Umsetzung. Einerseits hielten Lehrer/innen fest, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit notwendig war, um Fragen zu entdecken.

„Was man lernen kann oder lernen muss is wahrscheinlich dieses Aufmerksam sein, was in einer Klasse an Prozessen passiert, zum Beispiel. Und das ja solche Zwischenfragen, von Schülerinnen oder Schülern, ja nicht notwendigerweise so kommen: ‚Ich hab jetzt eine Frage.‘ Wenn zwei miteinander reden, zum Beispiel – die spannendsten Fragen werden ja eh nie laut gestellt, ja. Und wenn sie aber so klein gestellt werden...“ (Gespräch Nr. 10)

Außerdem wurde mehrmals betont, dass in Stunden Diskussionsraum für Schüler/innen-Fragen eingeplant werden muss, um Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, Fragen aus einer Diskussion heraus zu entwickeln.

„Also, das passiert ma eigentlich relativ häufig, dass I mi... zehn Minuten einfach von meiner Planung fehlen, unter Anführungszeichen, weil eben da in der Stunde was war, über das ma diskutieren kann. Ja. Und, da geht's ja einfach darum, das is ja noch viel wichtiger, dass sie einfach lernen, den Mund aufzumachen. Dass sie sagen: ‚Moment!‘ (...) Also, ich kann auch die Zeit, die ich für ein Thema aufwend, großzügiger kalkulieren, und einfach sagen, ich würd, wenn ich was vortrag oder was aus den Schulbuch mach, besprech... würd ich dafür zehn Minuten brauchen, aber I gib dem ganzen... plan zehn Minuten mehr ein, falls Fragen dazu entstehen. Ja?! Oder ich gib einfach... sag, dass ich einfach fünf Minuten dafür hergeb, dass ich sag: Wie wollts ihr das ganze haben? Wollts ihr das übers Schulbuch haben, oder...“ (Gespräch Nr. 13)

Indirekt wird durch das Verfolgen von Fragen von Schüler/innen bereits ein weiteres Konzept angesprochen. Das Einbeziehen von Wunschvorstellungen und Erwartungen von Schüler/innen in die Themengestaltung. Das Ziel, Wünsche und Erwartungen von Schüler/innen einzubeziehen kann allerdings auch mit Strategien abseits des Zulassens und Förderns von Schüler/innen-Interessen erreicht werden. Schüler/innen müssen nicht zwangsläufig Fragen stellen, um ihre eigenen Interessen fassbar zu machen. Entsteht während der Arbeit zu einem Thema wahrnehmbares Interesse von Schüler/innen an einem bestimmten Segment des Themas, halten es Lehrer/innen für ratsam, von der eigenen Planung abzugehen, um Schüler/innen Zeit zu geben, sich mit dem für sie interessanten Segment zu beschäftigen.

„Natürlich gehört's auch dazu, dass man sagt: Ich krieg ned alles. Ned alles was ich geplant hab im Unterricht krieg ich so unter. Owa... davon hab ich mich ganz gut gelöst. Und ich schau jetzt, nach dem Motto, was will ich in dieser Stunde machen, unterkriegen. Wenn aber was is, wo ich merk, das interessiert die Schüler/innen sehr, und dann merk I dass es lauter wird, diskutiert wird, dann denk I ma häufig: ‚Naja, Moment!‘ Das is was, auf alle Fälle interessiert. Und da bleib ich drauf. Andererseits, wenn ich ma denk: ‚Puh!‘, I muss unbedingt so eben... diese äußeren Hemmungsgründe, wie zum Beispiel Teststoff, noch einmal durchgucken, und solche Sachen, ja?! Dann schau I schon, was passiert, anfoch.“ (Gespräch Nr. 13)

Eine zweite Möglichkeit Wünsche und Erwartungen von Schüler/innen in die Themengestaltung einzubeziehen ist, eben diese Wünsche und Erwartungen im Sinne einer Geographie bzw. eines Wirtschaftens des eigenen Lebens (vgl. Kap. 2.1.5, Abschnitt „Schülerorientierung als Geographie des eigenen Lebens“) zum Thema zu machen. Im folgenden Beispiel wurden Vorstellungen über das eigene Berufsleben von Schüler/innen angesprochen und ausgewertet.

„Ja, z.B., in der 3. Klasse, gibt's ein Thema, über Berufs- und Arbeitswelt z.B., Berufsorientierung ist ja ein Pflicht... 3. Klasse vor allem. (...) Und da. Des is, da moch I immer wieder wenn ich dieses Thema mache, mach ich so eine Fragebogen-Aktion, was wir dann gemeinsam auswerten. Wo die Schüler... wo vorgegeben sind,

so Punkte, wo sie Noten geben, von 1-5, oder von 0-5, was ihnen besonders wichtig ist. Also, eine Liste, was weiß ich, was ihnen bei der Berufswahl besonders wichtig wäre. Von Einkommen bis Arbeitsplatz in der Nähe, bis nette Kollegenschaft – und so weiter. Und das wird dann immer gemeinsam ausgewertet an der Tafel, und das ist immer... total interessant, was 13-Jährigen, wie sie sich sozusagen eine spätere Berufswahl, wie sie sich das vorstellen und was ihnen da wichtig ist. (...) Und das gemeinsam auswerten dann an der Tafel, das ist immer ganz nett. Also, was da herauskommt.“ (Gespräch Nr. 11)

In diesem Beispiel wurde die Arbeit der Schüler/innen als ernst und motiviert wahrgenommen. Der Erfolg dieses Ansatzes, Wünsche und Erwartungen von Schüler/innen in die Themengestaltung einzubeziehen wird von Lehrer/innen wie folgt begründet:

„Dass I sehr viel Wissen hab, quasi. Außer das Wissen [darüber], was sie wissen wollen. Um was es natürlich geht ist, dass ich ihnen Möglichkeiten aufzeige, was möglich wäre. Also, dieser Prozess geht einfach in die Richtung hin, dass ich sag: Was wollt's ihr machen?“ (Gespräch Nr. 13)

Eine weitere Möglichkeit in der Themengestaltung besteht darin, dass Lehrer/innen mehrere Themen anbieten. Bei dieser Vorgehensweise gibt die Lehrer/in selbst mehrere Themen vor. Dadurch kann Schüler/innen die Möglichkeit gegeben werden, sich aus einem Themenkreis jenes Thema auszusuchen, das für sie am interessantesten scheint. Schüler/innen konnten sich zu vorgegebenen Themen zuordnen und so nach Interesse geordnete Arbeitsgruppen bilden.

„Und dann hamma... hab ich überlegt, wie können wir jetzt zur Beantwortung der Fragen kommen. Weil: Afrika, 53 Staaten.. Hallo!? Also, wie tu ich. Also, hab einfach ein paar Staaten rausgesucht, und hab dann glaub ich acht oder neun Gruppen gebildet. Also, da hab ich gebildet, die Gruppen. Also, manche Schüler und Schüler/innen haben sich dann mit Ländern beschäftigt, und andere mit Themen. Also, z.B. Kinderarbeit, oder z.B. Wasserversorgung. Und dann aber auch die Länder... und zwar da hab ich die genommen, da hab ich die besprochen, die beim HDI am schlechtesten abschneiden. Die afrikanischen Staaten. D.h., sie haben schon ein bissl einen Bezug dazu gehabt, zu den Ländern. Und sie haben im Durchblicke eine ganz vernünftige Übersicht gemacht, wie man ein Land untersuchen kann. Also, weg vom länderkundlichen, und hin zum problemorientierten Konzept. Und hab g'sagt, und nach dem orientiert's ihr euch. Und jetzt habt's ihr Zeit, zwei GWK-Stunden, Daten zu suchen, zu sichten, zu sammeln, und Informationen zu suchen.“ (Gespräch Nr. 10)

In diesem Beispiel wurden mehrere Arbeitsbereiche innerhalb eines Themas angeboten. In Folge konnten die Schüler/innen zu dem für sie interessantesten Thema innerhalb der Auswahl arbeiten. Von Lehrer/innen wurde allerdings noch eine zweite Möglichkeit genannt, durch die sowohl mehrere Themen angeboten als auch das Interesse der Schüler/innen berührt werden konnten. In diesem zweiten Fall wurden die in einem Schuljahr vorgesehenen Themenkapitel zur Diskussion gestellt. Schüler/innen konnten

die Kapitel subjektiv nach Relevanz gewichten. Durch ein Sammeln der subjektiven Interessen entstand ein Überblick über die Interessenslage in der Klasse.

„Dass ich meinen Unterricht auf jede Klasse auch unterschiedlich zuschneide. D.h., Klassenzahl, dann auch das Niveau der Klasse, dann auch die Interessen. D.h., ich geb am Beginn jeder... also jedes Schuljahres schreib ich einmal, oder geb ihnen ein Handout. Wo drauf steht, was wir machen müssen. Und dann steht... dann möchte ich von ihnen wissen, welche Gebiete interessieren sie besonders. D.h., da machen sie dann Stricherl. Mehrfachnennungen sind möglich. Und, dann schreib ich noch dazu: Sonstiges. D.h., wenn aktuelle Dinge passieren, die nicht nur mich interessieren, und die ich wichtig find, sondern auch die Schüler.“ (Gespräch Nr. 17)

Zwischenfazit

Im Bereich der Gestaltung der Arbeitsbeziehung wurde das umfangreichste Netzwerk von Konzepten entwickelt. Dieses Phänomen umfasst vor allem die interindividuelle Steuerung von Lernprozessen. Dementsprechend kann die Beforschung dieses Phänomens relativ klar der Schulpädagogik zugeschrieben werden.

An mehreren Stellen der Datenanalyse war festzustellen, dass die Entwicklung von Handlungsstrategien zur Gestaltung der Arbeit der Gruppe stark von bewussten Prämissen abhängig ist. Klare Prämissen wie etwa die Notwendigkeit des Herstellens von Mündigkeit führten dazu, dass Lehrer/innen Prozesse in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung verstärkt wahrnehmen. Dieser direkte Zusammenhang zwischen Prämissen und Handlungsstrategien lässt die Vermutung zu, dass eine verstärkte Auseinandersetzung mit grundsätzlichen (z.B. bildungsphilosophischen) Überlegungen wie der Erziehung zur Mündigkeit sich positiv auf die Qualität der Wahrnehmung von Prozessen im Unterricht auswirkt. Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass eine schärfere Vorstellung des Ziels von Bildung auch Parameter für die Gestaltung der Arbeit in der Gruppe klarer erkennbar werden lässt.

Für die Gestaltung des Lehrer/innen-Verhaltens und den entsprechenden Vorstellungen zur Rollengestaltung scheint sich eine gute Passung mit dem Professionalisierungsdiskurs festmachen zu lassen. Im Bereich der Gestaltung der Arbeit der Gruppe wurden überwiegend im engeren Sinn pädagogische²¹ Kategorien entwickelt. Trotz der Vielzahl pädagogischer Kategorien waren bei der Analyse der Gespräche häufig Schwierigkeiten zu erkennen, zwischen sozialer und fachlicher Ebene zu trennen. Von Lehrer/innen wurden diese beiden Interaktionsebenen häufig verwoben angesprochen. Insofern kann die große Zahl der pädagogischen Kategorien auch als

²¹ Unter Pädagogik im engeren Sinn ist die Beschäftigung mit der praktischen Umsetzung von Bildung zu verstehen. „Pädagogik ist die Reflexionsform, deren Schwergewicht auf Aspekten der Handlungsleitung, der Sinnauslegung und der normativen Orientierung pädagogischer Praxis liegt.“ (SCHRÖDER 2000, 266). Bildungswissenschaft ist hingegen die Bezeichnung für theoretische Auseinandersetzung mit Bildung. Bildungswissenschaft im engeren Sinn hat nicht zum Ziel, praktische Probleme der Bildung zu diskutieren oder eine pädagogische Situation zu gestalten. Überlegungen in Bezug auf historische, institutionelle und begriffliche Voraussetzungen von Bildung sind als bildungswissenschaftlich im engeren Sinn zu verstehen.

Notwendigkeit gelesen werden, eben diesen Kategorien mehr Aufmerksamkeit zu schenken und sie klarer zu strukturieren.

5 Resümee: Entwicklungsstrategien für demokratischen, erkenntnisproduktiven und mündig machenden GW-Unterricht

Werden die Prämissen der drei entdeckten Phänomene nebeneinander gestellt, lassen sich drei Zielvorstellungen von Lehrer/innen festmachen. Erstens gilt es bei der Begünstigung von Informationsverarbeitung, die Interessen von Schüler/innen aufzugreifen. Dieses Aufgreifen ist möglich, indem Interessen und Vorwissen von allen an der Arbeit in der Klasse Beteiligten gesammelt und einen Weg gesucht wird, möglichst viele individuelle Interessen im Verlauf der gemeinsamen Arbeit zu berücksichtigen. Dieses Sammel- und Suchstrategie verlangt nach demokratischem Handeln im GW-Unterricht. Zweitens scheint es hilfreich, Arbeit am Erkenntnisobjekt zu verrichten, um effektiv Erkenntnisse über bestimmte Objekte der physischen Wirklichkeit bzw. der sozialen Realität zu produzieren. Drittens erachten es viele Lehrer/innen als notwendig, die Arbeitsbeziehung so zu gestalten, dass Schüler/innen Mündigkeit erlangen können. Fasst man diese drei Segmente zusammen, scheint eine Strategie für demokratischen, erkenntnisproduktiven und mündig machenden GW-Unterricht gesucht. An dieser Stelle sollen abschließend mehrere Denkansätze für die Verwirklichung einer solchen Strategie vorgestellt werden.

Konstruktivismus als Ansatzpunkt weiterer Überlegungen

In mehreren Bereichen war eine bemerkenswerte Deckung von Unterrichtsrealität und wissenschaftlichen Konzepten festzustellen. So deckte sich das konstruktivistische Modell von Lernprozessen überraschend umfangreich mit der Handlungspraxis von Lehrer/innen. Auch geographiedidaktische Vorstellungen der Unterrichtsgestaltung konnten in Aussagen und Handlungen von Lehrer/innen wiederentdeckt werden. Die meisten der in den Daten wieder erkennbaren Konzepte nahmen auf die eine oder andere Weise Bezug auf konstruktivistische Ideen. Insofern scheint es nicht ganz abwegig, eine Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ideen zu intensivieren.

In Anbetracht der guten Übereinstimmung scheint es umso dramatischer, dass diese Deckung von Lehrer/innen oft nur sehr eingeschränkt wahrgenommen wurde. Dieser Umstand kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Lehrer/innen in Aus- und Weiterbildung nicht genügend Chancen erhalten, um sich mit wissenschaftlichen Konzepten für ihre Praxis auseinanderzusetzen. Andererseits kann der Grund für die nicht wahrgenommene Übereinstimmung auch darin vermutet werden, dass Lehrer/innen in Anbetracht der Notwendigkeiten ihrer Praxis weitgehend kongruente Ideen anders akzentuieren. Für den nicht unwahrscheinlichen Fall, dass diese Vermutung zutrifft, scheint es dringend notwendig, Bemühungen zu starten, um theoretische Konzepte für Praktiker/innen erkennbar zu machen und einen Transfer in die Handlungspraxis von Lehrer/innen sicherzustellen. Für diesen Schritt scheint es angemessen, kooperative Unterrichtsforschung zu forcieren, in deren Rahmen Lehrer/innen gemeinsam mit Unterrichtsforscher/innen die Transferqualitäten wissenschaftlicher Konzepte ausbauen.

Aktionsforschung als Ansatzpunkt für kooperative Entwicklung von Unterricht

Für das Realisieren von kooperativer Unterrichtsforschung scheint die Aktionsforschung nützliche Anregungen zu bieten. Einige der in diesem Ansatz festgehaltenen forschungspolitischen Strategien (etwa das Aufweichen der Grenze zwischen Wissensproduktion und aktiver Gestaltung der Handlungsrealität oder die nachdrückliche Forderung nach Anwendungsbezug der Forschung) scheinen für die Entwicklung von GW-Unterricht fruchtbar.

Das analytische Vorgehen von Unterrichtsforschung kann über die eigentliche Forschungsk Kooperation hinaus einen weiteren Nutzen haben: Lehrer/innen können durch die im Rahmen der Forschungsarbeit erlangte Analysekompetenz ihren Unterricht potentiell besser verstehen. Beide am Forschungsprozess beteiligten Gruppen können außerdem durch eine Auseinandersetzung untereinander theoretische Sensibilität (im Sinne des Grounded-Theory-Ansatzes) erlangen – auch dieser Umstand dürfte die Steigerung der Transferqualität wissenschaftlicher Konzepte unterstützen.

Indizien für fruchtbare Forschungsbereiche

Im Rahmen dieser Studie wurde versucht, Bereiche der Unterrichtsrealität aufzuschlüsseln. Dadurch sollte erreicht werden, dass Phänomene des Unterrichts spezifischen Disziplinen der Forschung zugeordnet werden können. Insbesondere für die Schärfung der Konturen der Fachdidaktik scheint dieses Vorgehen Nutzen zu bringen. Durch eine Aufschlüsselung verschiedener Handlungsfelder und korrespondierender Forschungsbereiche kann die Fachdidaktik ihrer diffusen Identität als Integrationsfach entkommen. An Stelle des diffusen Integrationsfachs kann Fachdidaktik den Ergebnissen der Studie folgend als ein eigenständiger Wissenschaftsbereich mit originärem Erkenntnisobjekt begriffen werden. Die zentrale Frage der Fachdidaktik lautet hierbei: Welche Handlungen von Lehrer/innen ermöglichen Schüler/innen eine Zuwendung zu einem (mit dem Unterrichtsfach GW assoziierten und im Bereich der Fachwissenschaft mit einem Erkenntnisgegenstand versehenen) Erkenntnisobjekt innerhalb des künstlichen Umfelds von Schule? Insofern kann diese Arbeit als Beitrag dazu verstanden werden, den genuin GW-didaktischen Forschungsbereich schärfer zu konturieren.

6 Literatur

- ADORNO, T. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. – Frankfurt am Main.
- ADORNO, T. (2003): Negative Dialektik / Jargon der Eigentlichkeit. – Frankfurt am Main.
- ADORNO, T. (2006): Theorie der Halbbildung. – Frankfurt am Main.
- ALLABAUER, K. (1994): Neue didaktische Modelle auf dem Prüfstand der Pädagogik. – Wien.
- ALTRICHTER, H. (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. – In: ALTRICHTER, H. et al. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. – Innsbruck. S.263-286.
- ALTRICHTER, H. (2002): Fachdidaktische Kultur und Praktikerforschung. – In: KRAINER, K. et al. (Hg.): Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST². – Innsbruck. S.127-139.
- ALTRICHTER, H. et al. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. – Seelze.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. (2007,⁴): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. – Bad Heilbrunn.
- ASELMEIER, U. (1996): Lehrplan ohne Schüler? Anmerkungen. – In: ASELMEIER, U. et al. (Hg.): Lehrplan ohne Schüler? (=Gesellschaft, Erziehung und Bildung, Bd.8). – Rheinfelden. S.5-16.
- BASTIAN, J. (1992): Schülerorientierung. Ein kritischer Rückblick nach vorn. – In: Geographie Heute, H.100/1992. – Seelze. S.45-51.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (2004,²⁰): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. – Frankfurt am Main.
- BÖHM, A. (2007): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. – In: FLICK, U. et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek. S.475-485.
- BORTZ, J.; DÖRING, N. (2006,⁴): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. – Heidelberg.
- DANNER, H. (1998,⁴): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. – München.
- DAUM, E. (1999): Von der „Lebenswelt“ zum „eigenen Leben“. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. – In: BAIER, H. et al. (Hg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd.9). – Bad Heilbrunn. S.169-194.

- DAUM, E. (2002): Das eigene Leben und die Geographie. – In: GW-Unterricht, H.86/2002. – Wien. S.1-11.
- DAUM, E. (2006): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. – In: Widerstreit Sachunterricht, H.7/2006. – Internet-Quelle: <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/ebeneI/didaktiker/daum/leben.pdf> (12.03.2008).
- DOBLER, K.; PICHLER, H. (2004): Erlebte Topographie. Türen öffnen zu einem kreativen Raumverständnis. – In: VIELHABER, C. (Hg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17). – Wien. S.35-48.
- ERHARD, A. (2003): Wie schwer ist aller Anfang? Das Unterrichtspraktikum – ein Evaluierungsversuch. – In: GW-Unterricht, H.90/2003. – Wien. S.27-34.
- FEND, H. (2007): Lob der Forschung. (=Disziplin: Kontrovers, Teil 6). – In: Pädagogik, H.6/2007. – Hamburg. S.60-61.
- FLICK, U. (2000): Episodic interviewing. – In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Hg.): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. – London. S.75-91.
- FLICK, U. (2006,³): An introduction to qualitative research. – London.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (2003a): Interviewtechniken – ein Überblick. – In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim. S. 371-395.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (2003b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. – In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim. S. 503-534.
- FRIEDRICH, V. (Hg., 2008): Online-Handbuch zur Evaluation von eLearning-Projekten und -Programmen. – Internet-Quelle: <http://www.evalguide.ethz.ch/> (02.04.2008).
- GERGEN, K. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. – Stuttgart.
- GIRTLE, R. (2001,⁴): Methoden der Feldforschung. – Wien.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. – Bern.
- GRUSCHKA, A. (2002): Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb (=Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, Bd.9). – Wetzlar.
- HEITGER, M. (1969): Reflexionen und Empfehlungen zur Hochschulreform. – Wien.
- JANK, W.; MEYER, H. (2006,⁹): Didaktische Modelle. – Berlin.
- JEKEL, T. et al. (2007): Kollaborative Lernumgebungen mit digitalen Globen – eine explorative Evaluation. – In: JEKEL, T. et al. (Hg.): Lernen mit Geoinformation II. – Heidelberg. S.116-126.

- KNOLL, M. (2006): Projektmethode. – In: ARNOLD, K. et al. (Hg.): Handbuch Unterricht. – Bad Heilbrunn. S.270-275.
- KÖNIG, E.; BENTLER, A. (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. – In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim. S. 88-96.
- KRÄNZL-NAGL, R.; BEHAM, M. (2007): Die Unterstützungsleistungen von Familien zur Förderung des schulischen Erfolgs. Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdebatte. – In: Kinderschutz aktiv, H.76/2007. – Wien. S.10-13.
- KRAPP, A.; WEIDENMANN, B. (2006,⁵): Pädagogische Psychologie. – Weinheim.
- KROATH, F. (2002): Aktionsforschung. Ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. – In: BRUNNER, H. et al. (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? (=Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd.25). – Innsbruck. S.80-94.
- LAMNEK, S. (2005,⁴): Qualitative Sozialforschung. – Weinheim.
- MCDUGALL, A.; CUMMING, G.; CROPP, S. (1995): Learner modelling by expert teachers: learner information space and the minimal learner model. – In: TINSLEY, J.; VAN WEERT, T. (Hg.): World Conference on Computers and Education VI. WCCE '95 Liberating the learner. Proceedings of the sixth IFIP World Conference on Computers and Education. – London. S.733-742.
- MERKENS, H. (2003): Stichproben bei qualitativen Daten. – In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim. S. 97-106.
- MERTENS, D. M. (2004): Institutionalizing Evaluation in the United States of America. – In: STOCKMANN, R. (Hg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. – Opladen. S.45-60.
- MEYER, H. (1988,²): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. – Berlin.
- MEYER, H. (1993,¹²): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. – Berlin.
- MIETZEL, G. (2003,⁷): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. – Göttingen.
- MONTESORI, M. (1996,⁶): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. – Freiburg.
- PASEKA, A. (2005): Stichwort: Evaluation. – In: Journal für Bildungsforschung der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, H.2/2005. – Wien. S.103-121.
- PETRI, G. (1993): Analysen und neue Entwicklungsansätze zum schülerorientierten Unterricht. (=Arbeitsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Bd.23). – Graz.
- PICHLER, H. (1998): Die Effekte fachdidaktischer und schulpraktischer Ausbildungsteile des Geographie- und Wirtschaftskunde-Studiums auf die spätere

Unterrichtspraxis. Vorüberlegungen zu einer Evaluation des Studienversuchs 1980-1986 am Institut für Geographie der Universität Wien. – In: GOETZ, K. et al. (Hg.): Geographie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten. Festschrift für Christian Vielhaber. – Wien. S.146-182.

REICHERTZ, J. (1999): Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. – In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, H.4/1999. – Opladen. S. 47-64.

REICHERTZ, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung (=Qualitative Sozialforschung, Bd.13). – Opladen.

REICHERTZ, J. (2007): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. – In: FLICK, U. et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek. S.276-286.

REITEMEYER, U. (2007): Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Montaigne, Rousseau, Kant. – Internetquelle: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/erziehungsaufforderungzurselbsttätigkeit.pdf> (03.02.2008).

RHODE-JÜCHTERN, T. (2004): Narrative Geographie – Plot, Imagination und Konstitution von Wissen. – In: VIELHABER, C. (Hg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17). – Wien. S.49-61.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2006,²): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.18) – Wien.

RICHARDSON, R.; KRAMER, E. (2006): Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. – In: Qualitative Research, Bd.6. – Beverly Hills. S.497-513. – Internetquelle: <http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/4/497> (07.04.2008).

RICŒUR, P. (1999): Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. – In: LESSING, H.-U. (Hg.): Philosophische Hermeneutik. – Freiburg. S.260-293.

SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999a): Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. – Gotha.

SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999b): Alltags- und Schülerorientierung – Infotainment und Anbietung an Schüler? – In: SCHMIDT-WULFFEN, W.; SCHRAMKE, W. (Hg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Bausteine für Unterricht und Ausbildung. – Gotha. S.257-282.

SCHMIDT-WULFFEN, W. (2004): Schülerorientierter Erdkundeunterricht – Gemeinsam mit den Schülern oder an ihnen vorbei? – In: VIELHABER, C. (Hg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17). – Wien. S.63-76.

- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2007): Alltagsleben in (West-)Afrika. Ghana erleben – Unterrichtsmaterialien zum Interkulturellen und Globalen Lernen (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.20). – Wien.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2008): Motivation und Unterrichtserfolg durch Schülermitplanung! Ein Leitfaden für gesellschaftswissenschaftliche Fächer von der Grundschule bis zur Sek-II. – Baltmannsweiler. (*in Druck*)
- SCHRÖDER, H. (2001,³): Didaktisches Wörterbuch. – München.
- SIEBERT, H. (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. – Frankfurt am Main.
- SOEFFNER, H.-G. (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. – In: FLICK, U. et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek. S.164-175.
- SPITZER, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. – Berlin.
- STOTZ, G. (2002): Aktionsforschung – immer noch ein unbeschriebenes Blatt. – In: KARMASIN, M.; HÖHN, M. (Hg.): Die Zukunft der empirischen Sozialforschung. – Graz. S. 91-104.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998,²): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. – Thousand Oaks.
- THISSEN, F. (1997): Das Lernen neu erfinden – konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. – In: BECK, U; SOMMER, W. (Hg.): LEARNTEC 97. Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband. – Karlsruhe. S.69-79.
- THONHAUSER, J.; PATRY, J.-L. (Hg., 1999): Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog (=Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd.22). – Innsbruck.
- VIELHABER, C. (1989): Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie. Habilitationsschrift an der grund- und integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. – Wien.
- VIELHABER, C. (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. – In: VIELHABER, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.15). – Wien. S.9-26.
- VIELHABER, C. (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern. Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik? – In: GW-Unterricht, H.77/2000. – Wien. S.44-51.
- VIELHABER, C. (2002a): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. – In: GW-Unterricht, H.86/2002. – Wien. S.12-15.

- VIELHABER, C. (2002b): Überlegungen zur Konstruktion neuer Lebensräume und Lebenswelten. – In: REIF, E. & SCHWARZ, I. (Hg.): Falsche Grenzen, wahre Hindernisse. – Wien. S.93-113.
- VON HENTIG, H. (2003): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. – München.
- WAGENSCHNIEDER, M. (1999): Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. – Weinheim.
- WEICHHART, P. (2004): Paradigmenvielfalt in der Humangeographie – Neue Unübersichtlichkeit oder Multiperspektivität? – In: VIELHABER, C. (Hg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.17). – Wien. S.11-19.
- WIESER, C. (2008): Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. – In: DOBLER, K. et al. (Hg.): kind : macht : raum. – Heidelberg. S.134-153.
- ZIMBARDO, P.; GERRIG, R. (1999,⁷): Psychologie. – Berlin.

7 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kognitive Prozesse bei Lernenden im Rahmen der Verarbeitung neuer Information, die mit ihrem Vorwissen mehr oder weniger vereinbar sind (Quelle: MIETZEL 2003, 299).....	24
Abb. 2a: Funktionales didaktisches Dreieck nach Gruschka: Subjekt-Didaktik-Objekt (Quelle: GRUSCHKA 2002, 98).....	30
Abb. 2b: Strukturelles didaktisches Dreieck gängiger didaktischer Theorien: Lehrer-Gegenstand-Schüler (Quelle: GRUSCHKA 2002, 100).....	30
Abb. 3: Didaktische Pyramide als wirklichkeitsgetreuere Abbildung von Akteuren im Unterricht (Quelle: GRUSCHKA 2002, 121).....	31
Abb. 4: Aktions-Reflexions-Kreislauf (Quelle: ALTRICHTER 1998, 265).....	45
Abb. 5: Hermeneutischer Zirkel von Teil und Ganzem (Quelle: LAMNEK 2005, 65).....	48
Abb. 6: Formen des Wissens im episodischen Interview (Quelle: FLICK 2006, 181)	64
Abb. 7: Begünstigen von Informationsverarbeitung: Ablauf von Informationsverarbeitung, ursächliche Bedingungen und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung)	82
Abb. 8: Arbeit am Erkenntnisobjekt: Möglichkeiten der Arbeit am Erkenntnisobjekt und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung).....	95
Abb. 9: Gestalten der Arbeitsbeziehung: Ursächliche Bedingungen und Handlungsstrategien (Quelle: eigene Darstellung).....	102

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht zu Annahmen über Lernprozesse, Ablauf von Lernprozessen und Zielsetzung von Lernen in verschiedenen Zugängen zu Schülerorientierung (Quelle: eigene Darstellung)	41
Tab. 2: Schlussweisen nach Peirce in einem Beispiel zur Schülerorientierung (Quelle: eigene Darstellung, abgewandelt nach REICHERTZ 2003, 28)	53
Tab. 3: Leitfaden für das Gespräch mit Lehrer/innen	66

Übersichtsverzeichnis

Übersicht 1: Aktuelle Positionen zur Schülerorientierung (Quelle: SCHMIDT-WULFFEN 2008, 10-12; modifiziert).....	16
Übersicht 2: Charakteristische Kompetenzen von Grounded-Theory-Forscher/innen (Quelle: STRAUSS/CORBIN 1998, 7)	57

Motivationsbrief an Lehrer/innen und Schulleiter/innen

FORSCHUNGSPROJEKT ZUR PRAXIS DER SCHÜLERORIENTIERUNG IM GW-UNTERRICHT

Sehr geehrte Direktor/in, sehr geehrte Lehrer/in!

Im Rahmen meiner Forschungstätigkeit als Diplomand des Instituts für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien bin ich aus mehreren Gründen an einer Untersuchung der praktischen Arbeit von Lehrer/innen und ihrer Umsetzung von Schülerorientierung im GW-Unterricht interessiert. In den letzten Semestern meines Studiums beschäftigte mich die Problemstellung des schülerorientierten Unterrichts in Theorie und Praxis. Es ist mir ein Anliegen, durch meine Arbeit den Theorie-Praxis-Bezug entsprechend zu thematisieren. Das soll insbesondere durch eine Aufarbeitung der Perspektive der GW-Lehrer/innen bezüglich ihres GW-Unterrichts und ihrer Praxis der Schülerorientierung geschehen.

Ich denke, mit der Methode des „qualitativen Interviews“ und der „teilnehmenden Beobachtung“ in der Schule einige wichtige Themenkreise in Bezug auf Theorie und Praxis von Schülerorientierung im GW-Unterricht bearbeiten zu können. Es würde mich freuen, wenn auch Ihnen eine solche Thematik wichtig erschiene. Ich bitte Sie, mir zu gestatten, eine derartige Untersuchung durchführen zu dürfen. Selbstverständlich bin ich bereit, mit Ihnen über meine Ergebnisse zu diskutieren. Ich versichere Ihnen, dass in meinem Untersuchungsbericht die Daten derart verallgemeinert werden, dass die Privatsphäre von Personen gewahrt bleibt.

Ihre Erlaubnis vorausgesetzt, würde ich gerne im aktuellen Semester Gespräche mit Ihnen oder einigen ihrer Kolleg/innen führen und den Unterricht im Fach Geographie und Wirtschaftskunde begleiten. Es entspricht meiner Methode, dass ich niemanden bei seinen Arbeiten stören will und auch nicht werde. Sie können sicher sein, dass ich den Lehrer/innen die Arbeit nicht erschwere.

Ich bin seit mehreren Jahren als Tutor für Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde sowohl in Lehre als auch in Forschung eingebunden. Zu meinen Arbeitsinteressen zählen u. a. narrative Didaktik, Praxisforschung, und die geographiedidaktische Nutzung von Lebenswelt-Konzepten. Mit meiner Forschung zur Schülerorientierung von GW-Lehrer/innen erhoffe ich mir einige interessante Ergebnisse, die auch Sie und Ihre Kollegenschaft ansprechen mögen. Eine Erlaubnis durch Sie würde mir in meinem Weiterkommen sehr helfen. Ich würde mich freuen Sie in den nächsten Tagen telefonisch kontaktieren zu dürfen und verbleibe bis dahin mit den besten Grüßen



Clemens Wieser

Liste der Gespräche und begleiteten GW-Stunden

Nr.	Datum	Rolle der Forschungspartner/in	Aufgenommene Gesprächszeit	Begleitete GW-Stunden	Ort
1	25.04.2008	BHS-Lehrer	01:48:55	---	Wien, 3. Bezirk
2	28.04.2008	AHS-Lehrer	00:38:50	4 Stunden (1. Klasse; 2x 2. Klasse; 3. Klasse)	Burgenland
3	29.04.2008	AHS-Lehrerin	00:44:51	1 Stunde	Burgenland
4	30.04.2008	AHS-Lehrerin	00:45:18	3 Stunden (2x 5. Klassen; 1. Klasse)	Wien, 20. Bezirk
5	06.05.2008	AHS-Lehrerin	00:42:57	2 Stunden (1. Klasse; 7. Klasse)	Wien, 2. Bezirk
6	08.05.2008	AHS-Lehrerin	00:30:01	---	Wien, 2. Bezirk
7	09.05.2008	AHS-Lehrerin	01:46:29	1 Stunde (7. Klasse)	Wien, 20. Bezirk
8	14.05.2008	AHS-Lehrerin	00:30:23	6 Stunden (1. Klasse; 2. Klasse; 3x 4. Klasse; 5. Klasse)	Wien, 19. Bezirk
9	15.05.2008	AHS-Lehrerin	00:22:20	---	Burgenland
10	16.05.2008	AHS-Lehrerin	01:25:44	---	Wien, 21. Bezirk
11	20.05.2008	AHS-Lehrer	00:37:40	1 Stunde (3. Klasse)	Wien, 1. Bezirk
12	21.05.2008	AHS-Lehrer	00:45:23	2 Stunden (2x 7. Klasse)	Wien, 20. Bezirk
13	22.05.2008	AHS-Lehrer	01:50:27	1 Stunde (7. Klasse)	Wien, 7. Bezirk
14	26.05.2008	AHS-Lehrerin	01:24:34	---	Wien, 2. Bezirk
15	28.05.2008	AHS-Lehrerin	00:47:37	4 Stunden (2x 1. Klasse; 3. Klasse; 4. Klasse)	Wien, 2. Bezirk
16	09.06.2008	AHS-Lehrer	01:03:19	3 Stunden (3. Klasse; 2x 5. Klasse)	Wien, 6. Bezirk
17	11.06.2008	AHS-Lehrerin	00:47:25	---	Wien, 6. Bezirk
18	12.06.2008	AHS-Lehrer	00:36:11	---	Wien, 6. Bezirk
19	16.06.2008	AHS-Lehrer	00:57:11	1 Stunde (1. Klasse)	Wien, 21. Bezirk
20	18.06.2008	AHS-Lehrerin	00:52:00	---	Wien, 6. Bezirk
21	21.06.2008	AHS-Lehrer	01:14:36	---	Wien, 6. Bezirk

Alle Gespräche wurden aufgenommen. Von den Gesprächen wurden 18 vollständig, drei aufgrund technischer Probleme bei der Übertragung nur auszugsweise transkribiert. In der Arbeit zitierte Aussagen von Lehrer/innen werden kursiv gesetzt und mit der Nummer des Gesprächs versehen.

LEBENS LAUF VON
CLEMENS WIESER



DATEN

GEBOREN AM	24. Juni 1982 in Wiener Neustadt, Österreich
NATIONALITÄT	Österreicher
ANSCHRIFT	Schlüsselgasse 17/22, A-1080 Wien, Österreich
TELEFON	+43 (676) 7564644
MAIL	clemens.wieser@univie.ac.at

PROFIL

Forschungsinteressen im Bereich der Schnittstelle Fachdidaktik / Schulpädagogik. Fachdidaktische Grundlagenforschung (Konzeption fachspezifischer Vermittlung; akteurszentrierte didaktische Theorie; konstruktivistisches Lehren und Lernen). Qualitative Unterrichtsforschung, Kritische Theorie und Bildungsphilosophie.

BILDUNG

BRG GRÖHRMÜHLGASSE, WIENER NEUSTADT
1992-2000 - Allgemeinbildende höhere Schule mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt.

UNIVERSITÄT WIEN
2001-2008 - Studium der Fächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ und „Philosophie, Pädagogik, Psychologie“ für das Lehramt an höheren Schulen. Schwerpunkte: Geographiedidaktik, Bildungsphilosophie.

WEITERBILDUNGEN
Teilnahme an Seminaren, Fachtagungen und Kongressen zu Themen wie kreativer Entwicklung hochschuldidaktischer Methoden, strategischer Kommunikation, Geographiedidaktik, Lernen mit Geoinformation, Schulreform, politischer Bildung.

TÄTIGKEITEN

STUDIENASSISTENT
Institut für Philosophie, Universität Wien 10/2007-01/2008
Tätigkeiten: Erstellung eines Projektantrags zur Gründung des Fachdidaktischen Zentrums für Psychologie und Philosophie; Erstellung einer Web-Präsenz des Fachdidaktischen Zentrums.

TUTOR (DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE)
Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien 10/2005-06/2008
Tätigkeiten: Mitarbeit bei der Konzeption fachdidaktischer Lehrveranstaltungen; teilweise Leitung schulisch-universitärer Kooperationsprojekte; Aufbereitung von Lehrveranstaltungs-Materialien.

LEBENS LAUF VON
CLEMENS WIESER

EHRENAMTLICH

REFERENT FÜR LEHRAMTSSTUDIEN

Österreichische HochschülerInnenschaft, Universitätsvertretung Wien 07/2005-07/2006

Tätigkeiten: Koordination der internen Kommunikation zwischen den Lehramts-Studierendenvertretungen; Entwicklung eines bologna-konformen Lehramts-Studienmodells der Hochschülerschaft; Studentische Vertretung von Lehramts-studierenden in der Steuerungsgruppe Lehramt des Senats der Universität Wien; Verfassung von Stellungnahmen und Presseaussendungen.

VORSITZENDER DER STUDIENRICHTUNGSVERTRETUNG

Österreichische HochschülerInnenschaft,

StRV Lehramt Human- und Sozialwissenschaften

07/2003-07/2005

Tätigkeiten: Beratung von Lehramtsstudierenden; Vertretung von Lehramtsstu-dierenden in Studienkonferenzen und Fakultätskonferenz; Abfassung von Gut-achten in Berufungskommissionen.

**EUROPEAN GEOGRAPHY ASSOCIATION FOR STUDENTS AND
YOUNG GEOGRAPHERS**

Workshop-Leader; Committee Coordinator

08/2005-laufend

Tätigkeiten: Leitung von Workshops (Themen: Geographieunterricht; Schulsys-teme in Europa); Organisation von Kongressen für Geographie-Studierende; Überarbeitung der Satzung der Stiftung.

KENNTNISSE

SPRACHEN

Deutsch: Muttersprache

Englisch: fließend in Wort und Schrift

EDV

Text- und Datenverarbeitung (MS Word; Excel; Powerpoint)

Bildbearbeitung und Layout (Adobe InDesign; Photoshop; Illustrator)

QDA-Software (MaxQDA)

PUBLIKATIONEN

WISSENSCHAFTLICH

2008: Action research and its impacts on student-centered Geography teaching. An approach to solve the conflict of theory and practice in the didactics of geog-raphy and geography teaching. – In: Donert, K.; Wall, G. (Hg.): Future prospects in Geography. Herodot Conference Proceedings. – Liverpool Hope University Press. S. 297-307.

2008: Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geogra-phiedidaktik. – In: Dobler, K. et al. (Hg.): kind:macht:raum. – Heidelberg. S.134-153.

2008: (gemeinsam mit W. Schmidt-Wulffen): Schülerorientierter Unterricht – Bei-spiel: Wohnen. In: GW-Unterricht, H.110/2008. Wien. S. 52-62.

2007: Die Macht von Geschichten, oder: Wie Erzählungen unser (Schul-)Leben bewegen können. In: GW-Unterricht, H.108/2007. Wien. S. 21-30.

LEBENS LAUF VON
CLEMENS WIESER

NICHT-WISSENSCHAFTLICH (AUSWAHL)

2006: Geographies and Education. In: EGEA (Hg.): XVIII. EGEA Annual Congress 2006. Europe - Inside Out. Acting as a young European in a globalised world. – Wien. S. 35-40.

2005: „Die neue Schule“ und die Lücke. In: Unique - Magazin der ÖH Uni Wien. 08/2005. - Wien.

2005: Wohin mit dem Lehramt? Ein Plädoyer für den Verbleib einer universitären LehrerInnenbildung. In: lehr=gut. Zeitung der Basisgruppe Lehramt. H.01/2005. - Wien.

VORTRÄGE

24. September 2008: IMST Herbsttagung 2008. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz. Vortrag: „Was genau bedeutet eigentlich Schülerorientierung? Versuch einer konstruktivistischen Antwort.“

06. September 2008: HERODOT Conference with Eurogeo participation. Liverpool Hope University, Liverpool. Vortrag: „How geography teachers perceive and realize student-centered teaching“