

Elke Schramm

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN
VON INNOVATIONEN
DURCH LEHRPLÄNE

Evaluation am Beispiel der sechsten Klasse im Fach Deutsch

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-

Sozialwissenschaftlichen

Fakultät der

Universität Augsburg

Vorgelegt von

Elke Schramm

aus Starnberg

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Maiwald

Tag der mündlichen Prüfung: 26.6.07

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem den Lehrerinnen und Lehrern, die durch ihre Offenheit
und Kollegialität diese Arbeit erst möglich gemacht haben.

Für die Betreuung der Arbeit und seine Unterstützung danke ich

Herrn Prof. Dr. Dr. Wiater.

Viele Freunde und Freundinnen, insbesondere Anita, Judith, Andreas, Frank und
Helmut, sowie meine Familie haben mich während meines Projektes stets
unterstützt, weswegen ich allen an dieser Stelle meinen Dank aussprechen will.

Diese Doktorarbeit ist meiner Mutter gewidmet.

Elke Schramm

München im August 2006

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	9
2	INNOVATION	12
2.1	ASPEKTE VON INNOVATION	12
2.2	DEFINITORISCHE ANSÄTZE	13
2.3	AKTUELLES INNOVATIONSVERSTÄNDNIS	14
2.4	MERKMALE DIDAKTISCHER INNOVATIONEN	15
2.4.1	<i>Bedingungsfaktoren.....</i>	<i>16</i>
2.4.2	<i>Überwindung von Innovationshemmnissen.....</i>	<i>17</i>
2.5	INNOVATION UND SCHULE	18
2.6	INNOVATIONEN IN LEHRPLÄNEN	21
2.7	INNOVATIONEN UND SCHULSTRUKTUR	24
2.7.1	<i>Schulleitung.....</i>	<i>24</i>
2.7.2	<i>Regulativer Rahmen.....</i>	<i>27</i>
2.7.3	<i>Eltern.....</i>	<i>29</i>
2.7.4	<i>Zusammenfassung</i>	<i>29</i>
2.8	INNOVATIONEN UND LEHRER	30
3	LEHRPLANFORSCHUNG	34
3.1	LEHRPLAN UND CURRICULUM.....	34
3.2	HISTORIE DER LEHRPLANFORSCHUNG.....	36
3.2.1	<i>Studien von 1971-1983.....</i>	<i>36</i>
3.2.2	<i>Studien von 1984-1992.....</i>	<i>38</i>
3.2.3	<i>Studien von 1993 bis 2002</i>	<i>40</i>
3.3	VIER MODI DER LEHRPLANSTEUERUNG	46
3.3.1	<i>Assessment-Modell.....</i>	<i>47</i>
3.3.2	<i>Examen-artium Modell.....</i>	<i>47</i>
3.3.3	<i>Philanthropisches Modell</i>	<i>47</i>
3.3.4	<i>Klassisches Modell.....</i>	<i>48</i>
3.4	DIE AKTUELLE LEHRPLANGENERATION	48
3.5	LEHRPLÄNE DER ZUKUNFT.....	51
4	DAS ACHTJÄHRIGE GYMNASIUM IN BAYERN.....	56
4.1	LEITFADEN	58
4.2	G8-LEHRPLAN	60
4.3	LEHRPLANGENESE.....	62
4.4	STRUKTUR DES LEHRPLANS	66
4.4.1	<i>Ebene 1: Das Gymnasium in Bayern</i>	<i>66</i>
4.4.2	<i>Ebene 2: Profile der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer</i>	<i>68</i>
4.4.3	<i>Ebene 3: Jahrgangsstufen-Lehrpläne</i>	<i>69</i>
4.4.4	<i>„Link-Ebene“</i>	<i>70</i>

4.5	NATUR UND TECHNIK	70
4.6	GRUNDWISSEN UND KERNKOMPETENZEN	72
4.7	INTENSIVIERUNGSSTUNDEN	74
4.7.1	<i>Allgemeine Vorgaben und Ziele der Intensivierungsstunden</i>	74
4.7.2	<i>Verankerung der Intensivierungsstunden im Lehrplan</i>	77
4.7.3	<i>Organisation der Intensivierungsstunden</i>	78
4.7.4	<i>Fächervergabe und Lehrereinsatz</i>	79
4.8	LEHRER	80
4.8.1	<i>Vorschläge zur Gestaltung der Jahrgangsstufe fünf</i>	81
4.8.2	<i>Kooperation im Kollegium</i>	82
4.8.3	<i>Zusammenarbeit mit den Eltern / Einbindung der Eltern</i>	84
4.8.4	<i>Gestaltung des Unterrichts</i>	85
4.8.5	<i>Aufgabe der Fachbetreuer</i>	85
4.9	DER G9-LEHRPLAN AUS DEM JAHR 2003	86
5	DER G8-LEHRPLAN FÜR DEUTSCH: GENESE UND INHALT	88
5.1	DIE ENTWICKLUNG AB 2002	88
5.1.1	<i>Beschäftigung mit Texten</i>	91
5.1.2	<i>Jahrgangsstufentest Deutsch am Gymnasium 2001</i>	92
5.2	KONKRETISIERUNGEN AB 2003	94
5.3	DER ÜBERGANG ZUM ACHTJÄHRIGEN GYMNASIUM 2004	99
5.3.1	<i>Rahmenbedingungen</i>	99
5.3.2	<i>Grundprinzipien bei der Überarbeitung des Lehrplans</i>	100
5.4	LEITFADEN ZUM UMGANG MIT DEM NEUEN LEHRPLAN.....	104
5.4.1	<i>Freiräume</i>	104
5.4.2	<i>Intensivierungsstunden</i>	105
5.4.3	<i>Bildungsstandards</i>	105
5.4.4	<i>Jahrgangsstufentests</i>	106
5.4.5	<i>Erstellung schulinterner Tests</i>	106
5.4.6	<i>Zusammenfassung</i>	107
6	BILDUNGSSTANDARDS	109
6.1	KMK-BILDUNGSSTANDARDS UND IHRE KONSEQUENZEN FÜR DIE ARBEIT AN BAYERISCHEN SCHULEN	109
6.2	VERGLEICH DER KMK-BILDUNGSSTANDARDS MIT AKTUELLEN BAYERISCHEN LEHRPLÄNEN	111
6.3	VERGLEICH DER KMK-BILDUNGSSTANDARDS MIT DEN LEHRPLÄNEN FÜR DEUTSCH.....	112
6.4	IMPULSE FÜR DEN UNTERRICHT	114
6.4.1	<i>Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören</i>	115
6.4.2	<i>Kompetenzbereich Schreiben</i>	115
6.4.3	<i>Kompetenzbereich Lesen - mit Texten und Medien umgehen</i>	116
6.4.4	<i>Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch</i>	116
6.5	DAS FACH DEUTSCH IM RAHMEN DES G8	116
6.5.1	<i>Das Gymnasium in Bayern</i>	117
6.5.2	<i>Profil und Anspruch des Bayerischen Gymnasiums</i>	118

6.5.3	<i>Die Jahrgangsstufenlehrpläne</i>	126
6.5.4	<i>Der Jahrgangsstufenlehrplan für Deutsch – Klasse 6</i>	127
6.5.5	<i>Zum Gebrauch des Lehrplans</i>	132
6.5.6	<i>Der Aufbau der Jahrgangsstufenlehrpläne</i>	133
6.5.7	<i>Das Fachprofil Deutsch</i>	133
6.5.8	<i>Der Beitrag des Faches zur gymnasialen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung</i>	134
6.5.9	<i>Zusammenarbeit mit anderen Fächern</i>	138
7	LEHRERBIOGRAPHIEN UND TYPISIERUNGSVERSUCHE	139
7.1	DIE ENTWICKLUNG ZUR BERUFSBIOGRAPHISCHEN PERSPEKTIVE IN DER LEHRERFORSCHUNG	139
7.2	STUDIENBEFUNDE	141
7.2.1	<i>Combe: Sensitivisten und Dogmatiker</i>	141
7.2.2	<i>Sikes: Kontinuität und Krisen im Lehrerleben</i>	142
7.2.3	<i>Huberman: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern</i>	144
7.2.4	<i>Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers</i>	146
7.2.5	<i>Flaake: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern</i>	148
7.2.6	<i>Analysen zur psychischen Gesundheit im Lehrberuf</i>	149
7.2.7	<i>Typisierung der Transformationsarbeit: Lehrerrolle und Lernfeldkonzept</i>	151
7.3	PROBLEME BERUFSBIOGRAPHISCHER LEHRERFORSCHUNG	154
8	FORSCHUNGSANSATZ	156
8.1	QUALITATIVE FORSCHUNG	156
8.2	ERHEBUNGSMETHODEN	157
8.3	ZIELSETZUNG	157
8.4	GRUNDPRINZIPIEN	158
8.5	GROUNDNED THEORY	162
8.5.1	<i>Datenerhebung und Literaturrecherche</i>	166
8.5.2	<i>Datenanalyse und Konzeptbildung</i>	167
8.5.3	<i>Theoretical Sampling</i>	168
8.5.4	<i>Theoretical Sensitivity</i>	169
8.5.5	<i>Kategorien</i>	171
8.5.6	<i>Memos</i>	173
8.5.7	<i>Kodieren</i>	174
8.5.8	<i>Offenes Kodieren</i>	176
8.5.9	<i>Axiales Kodieren</i>	177
8.5.10	<i>Selektives Kodieren</i>	178
8.5.11	<i>Zusammenfassung und Überblick</i>	179
9	FORSCHUNGSPROZESS	181
9.1	STATIONEN DES FORSCHUNGSPROZESSES	181
9.2	AUSWAHL DER BEFRAGTEN	184
9.3	PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEWS UND FRAGEBÖGEN	186
9.3.1	<i>Interviewdurchführung und Interviewinhalt</i>	187

9.4	MODUS DER DATENAUSWERTUNG	191
9.4.1	<i>Auswertung der Interviewdaten</i>	191
9.4.2	<i>Auswertung der Fragebogendaten</i>	193
9.5	ÜBERBLICK: DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	194
9.5.1	<i>Kriterien für die Darstellung von Untersuchungsergebnissen</i>	195
9.5.2	<i>Die Ergebnisdarstellung</i>	195
10	AUSWERTUNG DER ERHEBUNGSDATEN	196
10.1	TYPISIERUNGEN UND ENTWICKLUNGSPROZESSE.....	196
10.1.1	<i>Proband A</i>	197
10.1.2	<i>Proband B</i>	202
10.1.3	<i>Proband C</i>	206
10.1.4	<i>Proband D</i>	210
10.1.5	<i>Proband E</i>	214
10.2	FRAGEBÖGEN	218
10.2.1	<i>Fragebogendaten zum Unterricht</i>	218
10.2.2	<i>Inhalte und Themen</i>	220
10.2.3	<i>Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen</i>	222
10.2.4	<i>Unterrichtsvorbereitung</i>	229
10.2.5	<i>Leistungskontrollen</i>	231
10.2.6	<i>Reflexion über Unterricht</i>	233
10.2.7	<i>Intensivierungsstunden</i>	233
10.2.8	<i>Belastungen und Freiräume</i>	236
10.3	INTERVIEW ZU BEGINN DES SCHULJAHRES 2004/2005.....	240
10.3.1	<i>Kenntnisstand des Lehrplans zu Beginn des Schuljahres 2004/2005</i> ..	241
10.3.2	<i>Akzeptanz des neuen Lehrplans</i>	242
10.3.3	<i>Neuerungen des G8-Lehrplans</i>	243
10.3.4	<i>Unterrichtsplanung</i>	250
10.3.5	<i>Fortbildung</i>	254
10.4	INTERVIEWS ZUM HALBJAHR DES SCHULJAHRES 2004/2005	256
10.4.1	<i>Kenntnisstand zum Halbjahr des Schuljahres 2004/2005</i>	256
10.4.2	<i>Unterrichtsplanung</i>	262
10.5	INTERVIEW ZUM SCHULJAHRESENDE 2004/2005	276
10.5.1	<i>Allgemeine Zufriedenheit</i>	276
10.5.2	<i>Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation</i>	278
10.5.3	<i>Kenntnis des Leitfadens</i>	279
10.5.4	<i>Lehrplanumsetzung und Modifikationswünsche</i>	280
10.5.5	<i>Perspektiven</i>	283
10.6	TYPISIERUNG DER TESTPERSONEN	284
10.6.1	<i>Proband A</i>	285
10.6.2	<i>Proband B</i>	285
10.6.3	<i>Proband C</i>	286
10.6.4	<i>Proband D</i>	286
10.6.5	<i>Proband E</i>	286
11	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	287
12	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	294

13	ANHANG.....	296
14	LITERATUR.....	299

1 Einleitung

„Verbessern“ heißt: etwas zu dem machen oder befähigen, was es seiner Bestimmung nach sein oder leisten soll. Verbessern ist eine idealistische, eine Platonische Denkfigur. Sie setzt einen bleibenden Maßstab voraus, den die Wirklichkeit - also die Erscheinungen oder Phänomene - nie erreicht, dem sie sich nur annähert. Darum kann und muss die Schule wie jede andere Institution ständig verbessert werden. Was die Bestimmung der Schule ist, wird dabei als bekannt vorausgesetzt. Sie ist eine Anstalt, in der die Menschen durch Unterricht gebildet werden, und das wiederum heißt: so geübt und ausgestattet, dass sie den Erwartungen ihrer Kultur gewachsen sind. Die Verbesserung der Schule kann sich dabei auf vielerlei erstrecken: auf die Wirksamkeit der Methoden des Lernens und Lehrens, auf die Auswahl der Gegenstände, an denen der Mensch sich bildet, auf die Übereinstimmung von humanen Zielen und humanen Formen, in denen man sie zu erreichen sucht. Jede Vorbereitung des Unterrichts, jede Lehrerkonferenz, jedes Gespräch mit Eltern und Schülern kann dem dienen ebenso wie eine neue Stundenplanregelung, wie ein gestraffter oder liberalisierter Lehrplan, wie ein angemessenes Gebäude und vernünftige Größenordnungen. Verbessern ist beinahe das Gegenteil von Verändern, es bringt die Institution sich selber und ihrem Zweck näher.“ (*Hartmut v. Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. S. 179*)

„Verändern“ kann nach von Hentig oft die Folge eines allgemeinen Wunsches nach Verbesserung sein, wenn sich etwa herausstellt, dass für das Gut-sein oder Gut-werden prinzipiell ganz andere Voraussetzungen geschaffen werden müssten oder wenn die Notwendigkeit erkannt wird, die Schule an veränderte äußere Verhältnisse anzupassen. Im Fall Deutschlands bedeutete dies zu Beginn des Jahrtausends, nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA auf die enttäuschenden Ergebnisse prompt zu reagieren. In vielen Fällen kam es daher zu Veränderungen des Lehrplans im nunmehr achtjährigen Gymnasium.

Die Bemühungen, dabei etwas zu verbessern, standen im engen Zusammenhang mit der Schaffung verbindlicher Standards über die Ländergrenzen hinweg und der fortgesetzten Teilnahme an international vergleichenden Tests. Gleichzeitig wurden in mehreren Bundesländern auch die Lehrpläne im Sinne einer Qualitätsverbesserung verändert bzw. erneuert. Besonders nach der Föderalismusreform wird man jedoch zu prüfen haben, in welchem Rahmen die bundesweit verbindlichen Standards künftig ihren verbindlichen Charakter behalten werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu überprüfen, ob und inwieweit im neuen Lehrplan des achtstufigen bayerischen Gymnasiums – in diesem Fall am Beispiel der sechsten Klasse im Fach Deutsch - in den Augen der Lehrkräfte Innovationen enthalten sind, welche Reichweite sie in ihrer Umsetzung im Unterricht entfalten können und welche pädagogischen Selbstkonzepte dem jeweiligen unterrichtlichen Handeln letztendlich zugrundeliegen. Hierbei wird die Analyse auch um den Aspekt der berufsbio-graphischen Typisierungen erweitert.

Grundlegend stellen sich dabei zwei Fragen:

- Können Lehrpläne dazu dienen, den Unterricht zu beeinflussen und zu verändern?
- Ist der neue Lehrplan für das Gymnasium in Bayern geeignet, Innovationen so zu fördern, dass sie von den Lehrkräften zum einen bereitwillig und zum anderen in der richtigen Art und Weise übernommen werden?
- Kann hierbei der Versuch von Typisierungen zu eindeutig prognostizierbaren Ergebnissen führen?

In der Studie wird ein breites Spektrum von Handlungsvarianten im Unterricht verschiedener Lehrkräfte der sechsten Jahrgangsstufe über einen längeren Zeitraum hinweg erfasst, kategorisiert und ausgewertet. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer wird dargestellt, welche Faktoren bei der Planung, Durchführung und Evaluation ihres Unterrichts maßgeblich waren, welche Rolle der Lehrplan mitsamt seinen Neuerungen dabei spielte und wo Möglichkeiten und auch Grenzen bei der Implementation von Innovationen zu beobachten waren. An dieser Stelle wurde auch deutlich, welche fördernden oder hemmenden Faktoren den komplexen Implementationsprozess beeinflussen können. Anschließend wird geprüft, ob die Unterrichtenden in Typisierungsmuster einzuordnen sind und ob dies eine Konsequenz für die Umsetzung von Innovationen haben könnte.

Im Rahmen einer qualitativen Studie wird hier ein Forschungsbereich bearbeitet, in dem bisher nur wenige Erkenntnisse zu den Erfahrungen der Betroffenen, also den Lehrern und Lehrerinnen selbst, vorliegen. Als Basis der Studie wählte ich den Forschungsansatz der „Grounded Theory“, der es möglich macht, mit einer großen Offenheit an den Forschungsgegenstand heranzugehen.

Die Untersuchung soll einen Beitrag zur Diskussion um die Wirksamkeit von Innovationen durch Lehrpläne leisten sowie einzelne Lehrerinnen und Lehrer in ihren Bemühungen um das Wahrnehmen neuer Freiräume unterstützen. Sie konzentriert sich dabei bewusst nicht auf alternative Schulformen, sondern auf Regelschulen, in denen die befragten Lehrkräfte dennoch unter ganz unterschiedlichen Bedingungen arbeiten. Die Auswahl der Befragten folgte dabei keinem bestimmten Muster. Innere Reform- und Innovationsprozesse wurden in der Forschung bisher selten aus der Perspektive der einzelnen betroffenen Lehrerinnen und Lehrer beobachtet - vielmehr lag das Augenmerk auf der Veränderbarkeit von Systemen. In dieser Arbeit soll hingegen der Veränderungsprozess aus der Sicht der Betroffenen diskutiert werden.

Im ersten Teil der vorliegenden Studie werden Forschungslage und Zugänge zum Innovationsbegriff im Rahmen der Schule dargestellt und diskutiert. Daran schließt sich ein Kapitel über Lehrplanforschung und Lehrpläne an. Hierbei wird immer wieder auf das in der Pädagogik noch wenig verbreitete Forschungskonzept der „Grounded Theory“ rekurriert und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für die Untersuchung erörtert. Der folgende Teil beschäftigt sich mit den Regelungen des neuen Gymnasiallehrplans in Bayern – speziell für Deutsch – und den Bildungsstandards. Der Forschungsprozess selbst steht im Mittelpunkt des anschließenden Teils, in dem die Auswahl der Befragten, die Entwicklung und Anwendung des Instrumentariums (Fragebogen, Interview) sowie die Auswertung der Daten präsentiert werden. Im letzten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse dargestellt, die im Sinne einer „Grounded Theory“ generiert wurden und Aufschluss darüber geben, inwieweit Innovationen mit dem neuen Lehrplan für das achtstufige Gymnasium in den Schulen wirklich Einzug gehalten haben.¹

¹ Die Entwicklung der Interviewleitfragen sowie die Konzeption des Fragebogens zur Unterrichtsevaluation erfolgten in enger Zusammenarbeit mit der parallelen Dissertation von A. Lauer (in Arbeit 2006): Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen im Lehrplan – Evaluiert am Beispiel einer Jahrgangsstufe sechs im Fach Mathematik. Darüber hinaus wurden die theoretischen Grundlagen der Bereiche Innovation und Lehrplanforschung sowie die Ausführungen zum Forschungsansatz von beiden Forschern gemeinsam erarbeitet und reflektiert.

2 Innovation

Im allgemeinen Sprachgebrauch löst der Begriff „Innovation“ in der Regel Assoziationen mit grundsätzlichen Neuerungen aus. Im Verständnis des Laien muss eine Innovation deutlich erkennbar Neues² beinhalten. Der Begriff, der sich vom lateinischen „novus“, also „neu“, ableitet, weist jedoch über die Erklärung des Laienverständnisses hinaus.

2.1 Aspekte von Innovation

Während Schumpeter³ bereits 1912 in seinem Entwurf einer Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung den Innovationsbegriff zur Bezeichnung des Prozesses, durch den neue Produkte und Techniken in ein ökonomisches System eingeführt werden, verwendete, wurde er in der pädagogischen Diskussion erst in den 1960er Jahren aufgegriffen und fand kurz darauf auch in der Bundesrepublik Anwendung. Hier wurde er rasch verbreitet und verdrängte bald ähnliche Ausdrücke wie Neuerung, Reform, Schulversuch oder pädagogisches Experiment.⁴

Bis heute kann die ursprünglich in den Wirtschaftswissenschaften beheimatete Innovationsforschung keine allgemein akzeptierte Definition präsentieren, weshalb die bestehenden Begriffsbestimmungen unterschiedlich bleiben. Aus der Synthese diverser Definitionen kann aber festgehalten werden,

„dass Innovationen (...) im Ergebnis qualitativ neuartige Produkte oder Verfahren (sind), die sich gegenüber dem vorangehenden Zustand merklich (...) unterscheiden. Die Neuartigkeit muss wahrgenommen werden, muss bewusst werden. (...) Das reine Hervorbringen der Idee genügt nicht, Verkauf oder Nutzung unterscheidet Innovation von Invention.“ (von Rosenstiel/Wastian 2001, 208)

So reicht eine neue Idee – wenn man alle Definitionen zugrundelegt – nicht aus, um diese zur Innovation zu erklären. Vielmehr entscheidet ihre Umsetzung, ihre Zielgerichtetheit und ihr Veränderungspotential über ihren Innovationscharakter.

² Reinmann-Rothmeier (2003): Didaktische Innovationen durch Blended Learning, S.8

³ Schumpeter (1987): Theorie der wissenschaftlichen Entwicklung

⁴ Wehle (1988): Innovation. In: Handlexikon der Erziehungswissenschaft, S. 28

Innovationen sind generell nicht plan- oder vorhersehbar. Im Gegensatz zu Routineprozessen zeichnen sich Innovationsprozesse durch Komplexität, Unsicherheit, Neuigkeitsgrad und Konfliktgehalt aus.⁵

Was vom Einzelnen als innovativ betrachtet wird, hängt von Gegenstandsbereich, Routinen, Heuristiken und vom Umfeld einschließlich der Akteure, die den Zugang zu einer Domäne überwachen sowie von den Menschen, die hinter den Innovationen stehen, ab. Folglich muss der Einschätzung von Innovationen subjektiver Charakter beigemessen werden

„Psychologisch verstanden ist Innovation das kreative und potentiell erfolgreiche Ergebnis kompetenten Handelns von Menschen“. (*Baitsch 1997, 59*) So lassen sich Innovationen – ähnlich wie das Phänomen der Kreativität – nur in den Wechselbeziehungen eines Systems realisieren, das sich aus dem Aspekt der Domäne, des sozialen Umfelds und des Individuums zusammensetzt. Darüber hinaus muss die Bewertung einer Innovation stark kultur- und zeitabhängig sein, letztendlich „(...) sind oft auch günstige Machtgefüge, zufällige Konstellationen und das rechte Marketing dafür verantwortlich, was wann und in welcher Intensität eine Innovation wird.“ (*Reinmann-Rothmeier 2003, 9*)

2.2 Definitiorische Ansätze

Laut Wingers (1998) können zwei grundsätzliche definitiorische Ansätze unterschieden werden, nämlich zum einen ergebnisorientierte und zum anderen prozessorientierte Definitionen.

Reinmann-Rothmeier (2003, 9) unterscheidet hier zwischen

- Produktinnovationen, d.h. neue „technische“ Problemlösungen
- Prozessinnovationen im Sinne von neuen Lösungen für Verfahrens- und Arbeitsprozesse
- Strukturinnovationen im Sinne von neuen organisatorischen Problemlösungen und
- Sozialinnovationen im Sinne von neuen sozialen Problemlösungen

⁵ Vahs (1999): Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung, S.49-66

Da eine Innovation oft mehrere Innovationsarten betrifft, sind Zuordnungen nicht immer klar möglich.⁶

Nimmt man prozessorientierte Definitionen als Grundlage, ist eher der Ablauf einer Innovation ausschlaggebend. Nach Hauschild (1997) fängt die Innovation schon beim Konstruieren des zu lösenden Problems an, es folgen die Ideengenerierung, die Meinungsbildung und die Entscheidungsfindung. Schließlich muss die Neuerung auch verwirklicht werden. Das Ende eines Innovationsprozesses besteht darin, Neuerungen in eine Routine zu überführen.

Reinmann-Rothmeier (2003, 10) fasst die wichtigsten Bestimmungsstücke einer Innovationsdefinition in folgender Abbildung zusammen:

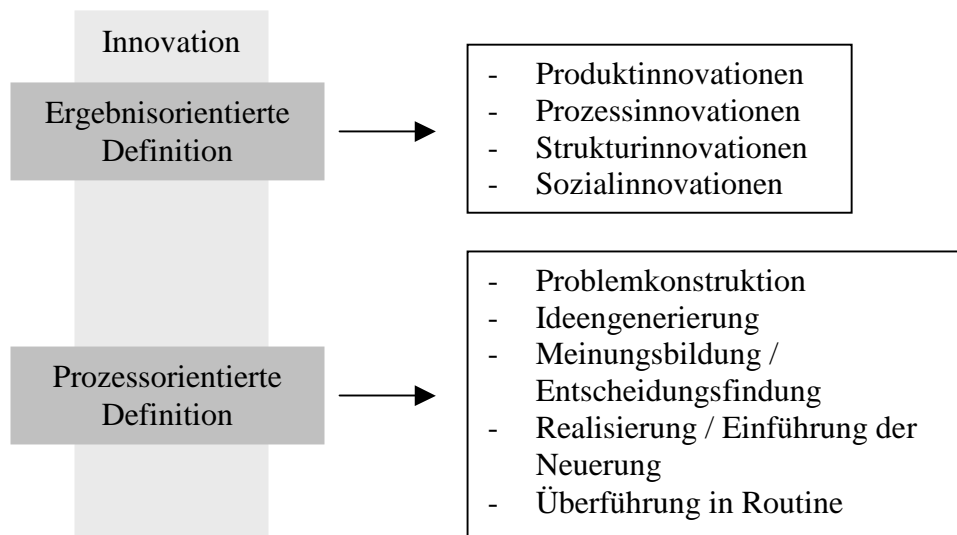


Abbildung 1: Definitionen und Merkmale von Innovation (nach Reinmann-Rothmeier)

2.3 Aktuelles Innovationsverständnis

Innovation im traditionellen Verständnis bezeichnet einen einschneidenden Effekt, dem individuelle Ideen vorausgegangen sind. Innovation hat in dieser

⁶ Aregger (1983): Innovationsmodelle in Curriculumprozessen, S.253

Interpretation stets mit radikal-revolutionären Veränderungen zu tun.⁷ Im modernen Innovationsverständnis können evolutionäre Neuerungen gleichberechtigt neben diesen umwälzenden Veränderungen stehen. Dabei müssen die Effekte von Innovationen nicht dramatisch und auffällig sein. Auch hinsichtlich der Initiation von Innovationen herrscht heute die Auffassung, dass jeder Innovationen kreieren kann und dass

„(...) Gruppenarbeit und Teamgeist eher zum Erfolg führen als individuell-einsames Nachdenken und Ellenbogenmentalität. Zusätzlich zur Devise vom „Neuaufbau“ umfasst ein modernes Innovationsverständnis auch den Erhalt und die Verbesserung des Bestehenden, sofern damit neue und nachhaltige Veränderungen in Gang gesetzt werden.“ (Reinmann-Rothmeier 2003, 11)

2.4 Merkmale didaktischer Innovationen

Auf der Grundlage wirtschaftswissenschaftlicher definitorischer Merkmale lassen sich didaktische Innovationen folgendermaßen beschreiben:

„Didaktische Innovationen sind Neuerungen der Organisation, der Inhalte und/oder Methoden des Lehrens, die den vorangegangenen Zustand der Wissensvermittlung merklich verändern und als Konsequenz auch einen Wandel der intendierten Bildungs- und Lernprozesse bewirken. Um Lehr-Lernprozesse in diesem Sinn neu zu gestalten, braucht man neue Lehr-Lerninhalte, neue Lehr-Lernmethoden und/oder neue Rahmenbedingungen für die Organisation von Lehre und Unterricht, wobei diese drei Punkte keineswegs unabhängig voneinander sind. Somit können z.B. curriculare Reformen zu didaktischen Innovationen werden, wenn sie die oben genannten Bedingungen erfüllen; man könnte hier genauer von curricularen Innovationen sprechen.“ (Reinmann, Rothmeier 2003, 11)

Die Entwicklung neuer Lehr-Lernmethoden wirkt im Bereich der Bildung am unmittelbarsten innovativ, wobei es sich bei einer didaktischen Innovation auf den ersten Blick um eine Sozialinnovation zu handeln scheint, sofern man mit der didaktischen Veränderung ein bestimmtes Bildungs- oder Lehr-Lernproblem löst, das somit in den Bereich des Sozialen einzuordnen wäre. Generell können didaktische Innovationen jedoch auch anderen Innovationsarten zugeordnet werden. Didaktische Neuerungen können z. B. auch Lernstrategien beeinflussen

⁷ Bullinger (1994): Einführung in das Technologie-Management

und wären somit prozessinnovativ. Außerdem kann die Implementation didaktischer Neuerungen auch strukturverändernd wirken und wäre somit eine Strukturinnovation. Auch könnte man von einer Produktinnovation sprechen, falls eine Neuerung in erster Linie auf neuen technischen Entwicklungen wie z. B. neuen Informations- und Kommunikationstechnologien basiert.⁸

2.4.1 Bedingungsfaktoren

In der Innovationsforschung (*Rogers, 2003*) geht man davon aus, dass eine Innovation um so sicherer und schneller angenommen und verbreitet wird, je mehr folgende Adoptionsfaktoren erfüllt sind:

- ein relativ hoher Vorteil für die Betroffenen
- eine leichte Kommunikation des Nutzens
- eine überschaubare Komplexität
- Möglichkeiten zur Erprobung, um Risiken zu minimieren
- eine relativ große Vereinbarkeit mit den vorhandenen Bedingungen

Zugleich hat die Innovationsforschung einige in wirtschaftlichen Kontexten typische Faktoren ausgemacht, die von v. Rosenstiel und Wastian (2001) als „Innovationskiller“ bezeichnet werden. Sie lassen sich nur mit Abstrichen auf Schule und Hochschule übertragen, doch ihre Kenntnisse sensibilisieren für Innovationsbarrieren.

So unterscheidet Hauschildt (1997) Hindernisse im Innovationsprozess in „Prozessen und Strukturen“ sowie „psychologische und kulturelle Faktoren“. Dazu gehören beispielsweise fehlende Ressourcen, zu hoher Zeitdruck, eine zu ausgeprägte Zielklarheit, eine zu vage Definition von Problemen und Lösungen oder auch ein unzureichender Informationsfluss.

„Weitere Phänomene, die sowohl die kreative Ideengenerierung als auch die Implementation von Neuerungen behindern können, sind struktureller Art: bürokratisch geregelte Abläufe, formale Kommunikation und eine

⁸ Reinmann-Rothmeier (2003): Didaktische Innovationen durch Blended Learning, S.12

starr festgelegte Entscheidungsmacht sowie eingeschränkte Autonomie der Beteiligten, restriktive Kontrolle und ein kontrollierender Führungsstil.“
(*Reinmann-Rothmeier 2003, 20*)

Der andere Bereich innovationshemmender Faktoren betrifft die psychologischen und kulturellen Hindernisse. Die am Innovationsprozess beteiligten Menschen üben großen Einfluss auf alle Phasen dieses Prozesses aus, denn ohne den Menschen und ohne individuelle Kompetenz gibt es keine Innovation.⁹ Folglich kann gerade dieser menschliche Faktor eine erhebliche Störgröße darstellen. Neben den Schwierigkeiten, die im Individuum liegen (mangelnde Motivation, negative Gefühle, Versagensängste), sind es Kommunikationsdefizite und weitreichende Konflikte, die Innovationen behindern können. Hinzu kommt die Kultur einer Organisation, die ebenfalls eine zentrale Rolle für den Innovationsprozess spielt: Darunter subsumiert man den Grad der Offenheit im sozialen Umfeld, das Menschenbild und die Auffassung von der Umwelt sowie den Stellenwert des Lernens und sozialer Netzwerke in der Organisation (vgl. Hauschildt 1997). Generell gilt, dass unveränderliche Normen und Werte, mangelnde Flexibilität, starre Überzeugungen und Geringschätzung von Lern- und Kommunikationsprozessen kulturelle Hindernisse darstellen.

2.4.2 Überwindung von Innovationshemmnissen

Der Einsatz kleiner Teams, die Verbindung von Lern- und Arbeitsprozessen, der Austausch von Erfahrungswissen, die rasche Umsetzung von Ideen, die Erhöhung der Fehlertoleranz etc. sind Empfehlungen dafür, wie man Innovationsprozesse generell unterstützen und Innovationsbarrieren überwinden kann.¹⁰ Insgesamt wiederholen sich die Forderungen nach weniger Formalisierung, weniger Spezialisierung, weniger Standardisierung. Wie diese Forderungen jedoch in die konkrete Praxis übertragen werden könnten, darüber finden sich weniger brauchbare Hinweise. Schließlich gibt es die Forderung, in die Menschen –

⁹ Staudt (2001): Formelles Lernen - informelles Lernen - Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiografische Studie beruflicher Innovationsprozesse (Bericht aus der angewandten Innovationsforschung)

¹⁰ vgl. dazu auch Hauschildt (1997) und von Rosenstiel/Wastian (2001)

beispielsweise in Form von Weiterbildung – zu investieren, vorausgesetzt, es werden Prinzipien berücksichtigt, die aus der Weiterbildung Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung machen.¹¹ Zu diesen Prinzipien gehört das Lernen im Prozess der Arbeit mit Nähe zu konkreten Problemen, das Lernen im sozialen Umfeld und der Zugang zu relevantem Wissen, zu hilfreichen Beispielen und wichtigen Kontakten.¹²

Um die psychologischen und kulturellen Hindernisse zu überwinden, liegt es nahe, zur Förderung von Innovationen eine entsprechende Innovationskultur zu fordern. „Unter der Innovationskultur sind alle Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen zu verstehen, die das Verhalten der am Neuerungsprozess beteiligten Personen prägen“ (*Vahs/Trautwein 2000, 21*)

Unter Merkmalen einer erfolgreichen Innovationskultur werden hier Vertrauen in Kreativität und eigenverantwortliches Handeln der Organisationsmitglieder, der hohe Stellenwert von Kreativität, die Unterstützung und gezielte Förderung innovativer Organisationsmitglieder, die Tolerierung von Fehlern und Misserfolgen und schließlich ein offenes Informations- und Kommunikationsverhalten subsumiert.

2.5 Innovation und Schule

Auch wenn der Begriff der Innovation ursprünglich aus dem Bereich der Ökonomie stammt, hat er in den letzten Jahren auch eine große Bedeutung in anderen Bereichen erlangt. Gerade im Zuge der Umstrukturierung des deutschen Bildungswesens findet der Begriff in der aktuellen Diskussion häufiger Anwendung.

Innovieren ist ein Bestandteil des Aufgabenfeldes von Pädagogen und wurde vom Deutschen Bildungsrat bereits 1972 als eine der Grundqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten beschrieben: „Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes

¹¹ Erpenbeck/Sauter (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur und Kompetenzentwicklung", S.289-335

¹² Reinmann-Rothmeier/Mandel (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, S.601-646

geworden (...). Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform.“ (*Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972. S. 220*).

Die den Lehrerinnen und Lehrern damals schon zugesprochene zentrale Rolle in Innovationsprozessen wird heute angesichts der veränderten und neuen Aufgaben der Schule immer wichtiger. Auch die neue Lehrplangeneration nimmt für sich in Anspruch innovative Impulse für die Schulwirklichkeit zu setzen.¹³

Nach dem Modell von Edelfeld¹⁴ müssen vier Bereiche für Innovationen beachtet werden:

- Die professionelle Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen selbst,
- Entwicklungen im Kollegium,
- Veränderungen an der Schule
- Veränderungen im Bereich des Erziehungswesens.

Auch Schönknecht betont die zentrale Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als Faktor für Innovationen an Schulen, indem sie betont, dass die professionelle Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen selbst an erster Stelle und daneben Entwicklungen im Kollegium, Verbesserungen an der Schule und Verbesserungen im Bereich des Erziehungswesens im Fokus stünden.¹⁵

In einer Übersicht über Innovationsprozesse und -programme kommen auch Weinshank u.a. (1983, 301) zu dem Ergebnis, dass die Rolle von Pädagogen bei Veränderungen in der Schule zentral ist: „The teacher's role in successfully managing school change is generally acknowledged to be central.”

Weinshank betont, dass der Misserfolg bei der Implementation von Schulentwicklungs- und Schulreformprogrammen meist auf der Negierung der zentralen Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in diesen Prozessen beruht.

¹³ vgl. Kapitel 3.4 Die aktuelle Lehrplangeneration

¹⁴ Edelfeldt (1983): In-service education: Moving from professional development to school improvement. In: *Urban Educator*, 7 (1), S.100-113

¹⁵ Schönknecht (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. S. 46

Programme nähmen zu wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer, die in Innovationsprozessen selbst Verantwortung übernehmen und Anerkennung bekommen und deshalb ernst genommen werden müssten.¹⁶

Auch Ergebnisse der Implementationsforschung zeigen, dass schulische Innovationen sich über dienstliche Weisungen und Richtlinien von oben nur begrenzt durchsetzen lassen. Sie machen deutlich, dass

„die von oben angezielten, konzipierten und in Gang gesetzten Innovationen über die verschiedenen Implementationsebenen vielfach gebrochen, und selten so wie intendiert umgesetzt werden und deshalb eine Einbeziehung der Subjekte in den Innovationsprozess erfordern, da sie ja auch letztlich die Neuerungen mittragen und ausführen sollen.“ (Burkard 1992, 256)

Häufig werden Schulreformprogramme implementiert, ohne zu untersuchen, wie Pädagogen Schule und Unterricht verstehen. Neue Arbeitstechniken und Strukturen werden eingeführt, ohne dass die bestehenden vorher untersucht worden wären. Aus der Sicht der Reformer, die meist Wissenschaftler sind, werden Praktiker und ihr Handeln häufig als defizitär betrachtet.

„Lassen sich die Reformen dann nicht einführen wie geplant, werden häufig die LehrerInnen als 'innovationsfeindlich' betrachtet, weil sie die Anweisungen und Instruktionen nicht ungefragt übernehmen und ausführen, sondern sie nach ihrem eigenen Verständnis von Schule, Lehren und Lernen verändern.“ (Schönknecht 1997, S.51)

Schönknecht bezeichnet dieses Modell der Einführung von Innovationen und Reformen nach Gitlin als „consumptive model“, neben dem dieser noch einen zweiten produktiven Typ von Reformmodell, das sog. „productive model“ beschreibt, in dem das Wissen und die Fähigkeiten der Praktiker und die komplexen Handlungssituationen in der Schule in der Implementation von Reformen berücksichtigt werden. Lehrerinnen und Lehrer werden dabei als Personen mit wichtigen Kenntnissen über Schulreformprozesse ernst genommen und befragt und können so an der Problemfindung und -lösung beteiligt werden. Schulforschung und Innovation werden als „evaluative dialogue“ verstanden. Auch beim Thema „Innovation durch innere Schulreform“ wird also deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst und ihr Reformpotential im Zentrum stehen und zunächst von ihnen ausgegangen werden muss.

¹⁶ Weinshank (1983): The Role of the Teacher in School Change. In: Handbook of teaching and policy, S.301

2.6 Innovationen in Lehrplänen

Seitdem es Schule gibt, werden geplante Innovationen oder Reformen als Mittel benutzt, Veränderungen in der Schule und Unterrichtspraxis einzuleiten, um auf diese Weise den sich ändernden Bedingungen der Lebenswirklichkeit Rechnung zu tragen. Lehrpläne sind ein Beispiel für die Einführung einer geplanten Innovation.¹⁷ Diese Implementationsmaßnahmen – dies zeigen die Bilanzierungen der dabei gemachten Erfahrungen – sind nicht immer erfolgreich.

Fullan (1991) hat darauf hingewiesen, dass immer mehrere Bedingungen im Verbund zusammenkommen müssen, wenn Reformen eine Chance haben sollen. So reicht es z. B. nicht aus, wenn lediglich neue Materialien oder Curricula eingesetzt werden, es bedarf darüber hinaus auch anderer Unterrichtsmethoden, anderer organisatorischer Maßnahmen und didaktischer Grundauffassungen.

Bis eine Innovation tatsächlich im Unterricht sichtbar wird, ist es ein sehr weiter Weg. Aber auch von institutioneller Seite bedarf es langwieriger Prozesse, bis wissenschaftliche Erkenntnisse und Forderungen in konkrete Lehrplaninhalte einfließen. Bereits Anfang der 1990er Jahre wurde bspw. eine outputorientierte Zielsetzung von Lehrplänen erkannt.¹⁸

„Im Ansatz der Organisationsentwicklung tritt zwar der Unterricht als zentraler Ort von Erziehung und Bildung in den Hintergrund, dennoch ist das angestrebte Ziel von Schulentwicklung die Verbesserung des „Outputs“, d.h. die Steigerung der Qualität von Schülerleistungen.“
(Schratz 1995, 269)

Frühere Untersuchungen offenbarten bereits, dass Lehrpläne Innovationen nur bedingt in den Unterricht transportieren. So belegt Vollstädt (1995, 319), „(...) dass über veränderte Lehrpläne Bemühungen um eine Reform der Schule nur in geringem Maße ausgelöst und beeinflusst werden können (...)“.

Es hat sich gezeigt, dass Neuerungen im Schulalltag nie mit zu großen Umwälzungen verbunden sein dürfen, weil dadurch die bestehenden Normen und Praktiken bedroht und dies zu sehr als Kritik der bisherigen Arbeit aufgefasst

¹⁷ vgl. Kapitel 3 Lehrplanforschung

¹⁸ vgl. Kapitel 6 Bildungsstandards

werden würde. Dennoch muss ein klar umrissener Neuigkeitsgehalt erkennbar sein, der das bisher Vertraute aber nur ein Stück weit durchbrechen darf. Neuerungen, die zu stark von den bisherigen Praktiken abweichen, haben kaum eine Chance. Neuerungen, die – wie die meisten der schulpädagogischen Reformen – zu sehr Ideal- und Optimalkonzepte propagieren, frustrieren die Lehrkräfte und wirken deshalb eher abschreckend als motivierend.¹⁹

Ein weiterer Aspekt ist die Frage, inwieweit der Lehrplan Ziele einer Neuerung klar und prägnant formuliert, inwieweit die Vorteile und Hintergründe aufgezeigt und in ihrer Bedeutung für die Lehrkräfte dargestellt werden. Dabei scheint es sich positiv auszuwirken, wenn klar gemacht werden kann, wo bspw. Erleichterungen oder Entlastungen für die Lehrenden liegen. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang konkrete Angaben und Beispiele zur praktischen Umsetzung der Lehrplaninhalte, die dabei helfen, das Verstehen zu fördern und Ängste abzubauen. Auch eine klare Abgrenzung zwischen verbindlichen Forderungen auf der einen und Empfehlungen und Vorschlägen auf der anderen Seite kann Missverständnisse und Ungewissheiten vermeiden.

Daneben muss ein Lehrplan Spielräume für eigene Ausgestaltungen lassen: Für Richtlinien und Lehrpläne ist es eher günstig, wenn nicht zu sehr bis ins Kleinste formulierte Vorgaben gemacht werden, sondern auf grundlegende Ziele und breitere Themenbereiche mit transparent dargestellten Anforderungen abgehoben wird. Dadurch wird nicht nur die Stofffülle und damit der Druck auf die Lehrenden reduziert, es wird ihnen auch das Gefühl vermittelt, im Grundsätzlichen abgesichert zu sein und damit überhaupt erst die Möglichkeit und Voraussetzung zu haben, eigene kreative und auf die jeweilige Schülerschaft bezogene Wege gehen zu können.

Innovationen sind umso wirksamer, je mehr es gelingt, bereits im Entwicklungsprozess Transparenz zu schaffen und persönliche Einflussnahme und Beteiligung der Betroffenen zu ermöglichen. Vielfältige Aktivitäten (z. B. Tagungen, Stellungnahmen, schulinterne Konferenzen und Fortbildungen, Internetbefragungen) müssen während der gesamten Entwicklungszeit einen intensiven Informations- und Meinungsaustausch in Gang setzen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Lehrkräfte zu einem frühen Zeitpunkt für Neuerungen zu

¹⁹ Haenisch (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, S.5f

sensibilisieren, über den aktuellen Entwicklungsstand zu informieren und in den Entwicklungsprozess zu integrieren.²⁰

Eine Neuerung hat im Schulalltag die größte Chance verwirklicht zu werden, wenn sie über die jeweiligen Fächer „transportiert“ und verständlich gemacht wird. Nach Haenisch (1994) scheint das Fach die Stelle zu sein, bei der sich die Lehrenden ernst genommen fühlen und wo sie Sicherheiten entwickelt haben – beides Voraussetzungen dafür, um pädagogische und auch andere Innovationen leichter zu akzeptieren und sich schließlich mit ihnen zu identifizieren. Innovative Konzepte in Lehrplänen bleiben inhaltsleer und unverständlich, wenn sie nicht fachlich konkretisiert, veranschaulicht und operationalisiert werden. Dies betrifft auch Konzepte zum fächerübergreifenden Arbeiten. Auch hier müssen die Impulse zunächst vom Fach ausgehen und von da aus Wege schrittweiser behutsamer Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

Zudem scheint die Chance der Umsetzung pädagogischer Innovationen auch abhängig vom jeweiligen Zeitgeist zu sein: Haenisch unterscheidet Zeiten, in denen es Innovationen sehr schwer haben, durchgesetzt zu werden, und Zeiten, in denen die Empfänglichkeit für neue pädagogische Leitideen günstiger ist, z. B. weil die Schulen selbst schon in die entsprechende Richtung „gedacht“ haben. Wenn solche Zeitpunkte richtig genutzt werden, können mit konzertierten Aktionen deutliche Antriebskräfte für eine Innovation entwickelt werden. Auf der anderen Seite hingegen scheint es nicht sehr erfolgversprechend, Innovationen in Zeiten deutlicher Einschnitte im Ressourcenbereich der Schule zu forcieren, da dies die Lehrenden, die solche Einschnitte als eine Art „Bestrafung“ empfinden, in ihrer Motivation stark schwächt.

Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, wie sich der neue Lehrplan für die bayerischen Gymnasien in die aktuelle lehrplantheoretische Diskussion im deutschen Sprachraum einpasst. Es ist außerdem zu überlegen, welche Besonderheiten er in wissenschaftlicher Hinsicht aufweist und welche innovativen Aspekte er birgt.²¹

Holtappels spricht im Zusammenhang mit dem „richtigen Zeitpunkt“ einer Veränderung von einem „gleichgewichtsorientierten Paradigma“:

²⁰ Haenisch (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, S.5ff

²¹ vgl. Kapitel 3.4 Aktuelle Lehrplangeneration

„Das institutionelle ‚Gleichgewicht‘ einer Schule kann durch äußere Umfeldfaktoren und innere Organisationsprobleme gestört sein. Der Ruf nach Veränderung resultiert hier zumeist aus der Unzufriedenheit oder Belastung der Schulmitglieder (‚No pain - no change‘), die bestimmte Zustände oder Abläufe nicht mehr für tragbar oder nicht für förderlich halten. Diese Befindlichkeiten oder auch deren Folgewirkungen (z. B. schlechte Schülerleistungen, Auffälligkeiten, niedrige Elternakzeptanz, ‚Burn-out-Syndrom‘ bei Lehrer/innen) können in Veränderungsbedürfnisse münden, um wieder ein ‚Gleichgewicht‘ (oder eine als zufrieden empfundene Schulqualität) herzustellen. Im Innovationsprozess geht es dann um eine konsenshafte Analyse der Störfaktoren und um eine kommunikative Entwicklung einer Neuorientierung zur Wiederherstellung eines Gleichgewichts.“(Holtappels 1995, 328)

2.7 Innovationen und Schulstruktur

Für den Erfolg von Innovationen wird entscheidend sein, wer sie initiiert, vorantreibt und trägt, aber auch, wer sie fördert und unterstützt. Die pädagogisch-organisatorische Selbsterneuerungsfähigkeit einer Schule dürfte insbesondere vom Innovationspotential des Lehrerkollegiums, von der schulinternen Personalentwicklung, vor allem aber von der Fähigkeit der Schulleitung (oder anderer Steuergremien) zu pädagogischem Management abhängen.

2.7.1 Schulleitung

Vordringliche Merkmale eines herkömmlichen Verständnisses von Organisationen im Sinne eines Bürokratiemodells sind Personenunabhängigkeit und Weisungsgebundenheit. Hier bewirkt die dienstliche Weisung in der Hierarchie die Innovation; schulischer Wandel vollzieht sich hier durch Machtausübung, z. B. durch erneuerte Richtlinien für ein Fach. Die Effizienz der implementierten Innovationen erhöht sich bei rational-empirischen Strategien, also dann, wenn die Innovationsanlässe einsichtig und nachvollziehbar sind:

„Machtstrategien und rational-empirische Strategien haben jedoch für schulische Innovationen ihre Grenzen, nämlich dann, wenn sie in Widerstreit zu den konkret Handelnden geraten, die die Innovation letztlich umsetzen und tragen sollen: zu ihren Werten und Motiven, Kenntnissen,

Erfahrungen und Fertigkeiten, ihren Routinen und Orientierungen. Normativ-reedukative Strategien gehen von den Betroffenen und ihren Werten aus, setzen allerdings zu optimistisch auf die Fähigkeit des einzelnen zu sinnvollen Veränderungen.“ (*Holtappels 1995, 330f*)

Letztlich haben Innovationen in der Schule also nur eine Chance, wenn die Schulleitung dabei eine entscheidende, impulsgebende Rolle spielt. Zum einen muss sie eine Art psychologische Stütze geben in dem Sinn, dass sich die Multiplikatoren der Neuerungen, die Lehrkräfte nämlich, sicher sein können, ernst genommen zu werden und durch die Schulleitung Ermunterung, Zuspruch und Wertschätzung erfahren. Zum anderen müssen sich die Leitungspersonen aber auch als Ideengeber verstehen, die mit Impulsen, aber auch Angeboten die Entwicklung fördern, dabei aber immer darauf achten, dass sich die Neuerungen letztlich aus dem Kollegium selbst heraus entwickeln. Hierbei ist von großer Bedeutung, dass in diesem Zusammenhang die in einem Kollegium vorhandenen Kompetenzen mobilisiert werden und solche Kollegen und Kolleginnen zusammengebracht werden, die schon „vorgearbeitet“ und bereits eigene Erprobungen vorgenommen haben. Hieraus kann sich eine Dynamik entwickeln, die dazu führt, dass auch andere Lehrkräfte an der Entwicklung partizipieren, weil sie das Neue aus eigener Erfahrung kennenlernen und mit eigenen Augen sehen können und weil sie auf diese Weise Ergebnisse aus erster Hand erhalten. Dabei bleibt es die ureigene Aufgabe der Schulleitung, solche Basisinitiativen aufzugreifen und engagiertes Personal, das neue Wege sucht, zu unterstützen.

Übergeordnetes Ziel der Leitung muss dabei sein, eine die Schule umfassende Lernkultur zu schaffen, die es den Lehrenden ermöglicht, neue Erfahrungen zu machen, neue Perspektiven von Unterricht zu erleben, alternative Methoden kennenzulernen und damit sukzessive zu einem besseren Verständnis der Neuerung zu gelangen. Hierfür wiederum ist der Aufbau einer komplex angelegten innerschulischen Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation die Voraussetzung. Wie bereits erläutert, müssen Arrangements für Kooperation und Begegnungsräume auf unterschiedlichen Ebenen (Fachsitzungen, Klassenteams, Arbeitsgruppen usw.) geschaffen werden, um die Problemlösefähigkeit zu fördern. Eine solche Kooperations- und Lernkultur ist auf dem Wege

der Verordnung jedoch nicht herzustellen, vielmehr sollte sie auf einer eher informellen Ebene ins Leben gerufen werden.²²

Insgesamt zielen die bereits genannten Bedingungen von Seiten der Schulleitung (Impulsgebung, Mobilisierung schuleigener Kompetenzen, Schaffung einer Kooperations- und Kommunikationsstruktur) auf die Entwicklung eines allgemeinen positiven Innovationsklimas.²³ Ob sich Neuerungen an einer Schule ausbreiten können, ist auch abhängig von den Stimmungen an der Schule, von der Kultur und den Normen im Kollegium und dem Geist der Organisation. Ganz entscheidend ist die Wahrnehmung von Toleranz im Kollegium, wenn es darum geht, eine „Fehlerkultur“ zu generieren, die es ermöglicht, ohne Prestigeverlust über persönliche Probleme zu reden.

Über den Schulalltag hinaus sind Neuerungen unbedingt auf ein positives Fortbildungsklima an der Schule angewiesen, das von den Verantwortlichen der Schule auch offensiv vertreten und transparent gemacht wird. Ein solches Fortbildungsklima ist deshalb erforderlich, weil nur auf diese Weise kontinuierlich angelegte Lernprozesse der Lehrenden möglich sind und weil nur

²² Schratz spricht davon, dass es weniger persönlichkeitsbedingte Qualitäten der Lehrer sind, die eine gute Schule ausmachen, sondern dass in zumindest gleichem Ausmaß eine umgekehrte Wirkungsrichtung vorliegt, d.h. dass gute Schulen ökologische Kontexte bilden, in deren Rahmen gutes Unterrichten unterstützt und gefördert wird. (Schratz 1995, 269).

Hall (1989) zeigt empirische Ergebnisse, wonach Schulleiter in Innovationen eher die Rolle eines Agenten einnehmen, Teams bilden und Gruppen moderieren, über kooperative Prozesse motivieren, selbst aber möglicherweise weniger entscheidend sind als Steuergruppen, gebildete Projektteams oder andere Schlüsselpersonen im Kollegium.

Auf die hohe Bedeutung von Steuergruppen und Teambildungen im Lehrerkollegium für den Innovationsprozess weisen auch Dalin/Rolff (1990) und Fullan (1993) hin. Innovationsstudien müssen daher auch Forschung über Innovations-Management sein, was Fragestellungen zu Einfluss und Handeln in Leitung, Steuergremien und Teams impliziert.

²³ Die Schlüsselrolle der Schulleitung, die auch Fullan (1991) und Rosenbusch (1989) betonen, besteht auch aufgrund ihrer strategisch bedeutsamen Position zwischen Kollegium, Eltern, Schulträger und Schulaufsicht (vgl. Baumert 1980 und Holtappels 1995, 339) Für den Management-Experten Schein ist die Beeinflussung der Kultur die einzigartige und wesentliche Aufgabe der Leitung einer Organisation und damit auch die schwierigste Herausforderung (vgl. Schein 1991, 317). Überträgt man seine allgemeinen Befunde auf den Schulsektor, so können die Basisauffassungen und Prinzipien einer Organisationskultur ganz wesentlich durch die Ziele und Auffassungen der Schulleiter bestimmt werden. Dabei kann eine innovative Leitung ihre eigenen (schulkulturellen) Vorstellungen im Interaktionshandeln in die vorhandene Schulkultur einbetten.

so die Möglichkeit besteht, dass zusätzlich neue Kompetenzen und Informationen von außen in die Schule gebracht werden.²⁴

2.7.2 Regulativer Rahmen

Neben der Leitungsebene spielt der allgemeine regulative Rahmen bei der Umsetzung von Neuerungen eine nicht zu unterschätzende Rolle: Wenn ernsthaft Interesse daran besteht, dass Innovationen in den Schulen Einzug halten, müssen auf unterschiedlichen Ebenen Investitionen vorgenommen werden. Diese Investitionen könnten sich auf die bereits oben erwähnten Lehrerfortbildungsmaßnahmen beziehen.²⁵

Daneben müssen auch materielle Hilfen bereitgestellt werden, um Innovationen in Schulen den Weg zu ebnet. Die Ausstattung mit vielfältigen Materialien ist eine wichtige Bedingung dafür, dass Neuerungen sich stabilisieren können. Materialien wirken in diesem Fall animierend, etwas Neues auszuprobieren, geben bei neuen Konzepten Anhaltspunkte und Anregungen und dienen damit der Orientierung und Vergewisserung. Dabei sollte auch immer mitbedacht werden, welche Rolle die zugelassenen Schulbücher im Verhältnis zum eingeführten Lehrplan spielen.²⁶

Wenn Innovationen eine Chance haben sollen, ist eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Angleichung des bestehenden regulativen Rahmens unabdingbar, was bedeutet, dass eventuell neue Regelungen erforderlich sein

²⁴ Haenisch nennt als relevantes Kriterium eine reichhaltige Fortbildungspalette, um damit den unterschiedlichen Interessen und Verarbeitungsstrategien der Lehrenden entgegenzukommen. Neben dem Besuch externer Fortbildungsveranstaltungen, die gezielt und gemeinsam auch für den Bedarf der Schule ausgewählt werden, stehen schulinterne Fortbildungen, in denen die Neuerung für die spezifischen Bedingungen vor Ort schulpraktisch verarbeitet wird. (Haenisch 1994, 12)

²⁵ Anmerkungen zur konkreten Umsetzung siehe Haenisch 1994, S.12f. Bei dem Forschungsprojekt „Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ in Hessen bestätigten einige Lehrerinnen und Lehrer, dass sie erst nach einigen Veranstaltungen im Rahmen der Lehrerfortbildung die Rahmenrichtlinien ihres Faches verstanden, dann nicht nur die Inhaltsangaben, sondern auch die Lernziele für ihre eigene Unterrichtsplanung genutzt und zunehmend Varianten für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung gefunden haben. (Vollstädt 1995, 320)

²⁶ Vollstädt verweist darauf, dass die Lehrpläne vor allem die äußeren Rahmenbedingungen und das anzustrebende Abschlussniveau kennzeichnen würden. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien könnten durch ihre bessere fachlich-methodische Strukturierung eine weitaus bedeutungsvollere Rolle bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung spielen. (Vollstädt 1995, 321)

können, die die Umsetzung befördern helfen. Nicht selten findet sich die Situation, dass Innovationen auf dem Papier eine hohe Überzeugungskraft haben, dass jedoch der sich in Bestimmungen und Erlassen ausdrückende regulative Rahmen der Alltagspraxis keine Entsprechung bietet, d. h. unverändert bleibt und damit vielfach die Intentionen der Neuerung unterläuft bzw. unmöglich erscheinen lässt. Denjenigen, die der Veränderung negativ gegenüberstehen, kommt dies vielleicht als Alibi sogar gelegen, weil sie sagen können, dass Reformen unter derartigen Bedingungen nicht machbar seien; andere, die die neuen Ziele umzusetzen versuchen, müssen dagegen ständig gegen irgendwelche Bestimmungen „verstoßen“, um erfolgreich zu arbeiten.

Der regulative Rahmen innerhalb der einzelnen Schule sollte den Stellenwert einer Neuerung hervorheben, indem er offizielle Zeitanteile in die Innovation investiert, d.h. Kompensationsmöglichkeiten für den von den Lehrkräften in den Innovationsprozess eingebrachten Zeitaufwand schafft. Für die Lehrenden ist es nicht nur wichtig, dass sich Einsatz und Nutzen die Waage halten müssen. Ebenso bedeutend ist es für sie, dass Energie, die für die Innovation eingesetzt wurde, an anderer Stelle zumindest partiell wieder eingespart werden muss. Deshalb ist es von äußerster Wichtigkeit, dass auch offizielle Zeit (z. B. unter Verwendung des in der Schule vorhandenen Stundenpools) in die neuen Aktivitäten investiert wird, nicht zuletzt auch, um die von den Lehrkräften geleistete Arbeit positiv und wertschätzend rückzumelden.

Wie die Schulleitung haben auch Schulaufsichtspersonen bei der Umsetzung von Neuerungen eine wichtige unterstützende Funktion.²⁷ Ihre Aufgabe ist es, die Freiräume der Schulen zu schützen und Rückendeckung zu geben. Darüber hinaus muss die jeweilige Schulaufsicht aber auch Überzeugungsarbeit leisten, ermutigen, sensibilisieren und anerkennende Rückmeldungen geben, um die Schulen in ihrer Gestaltung zu unterstützen.²⁸

²⁷ Zur Bedeutung der Steuerungsebene des Gesamtsystems vgl. detailliert Holtappels 1995, S.340f.

²⁸ Konkret können Innovationen von Schulaufsichtspersonen z. B. dadurch gefördert werden, dass sie Kontakte und Besuche zwischen Schulen vermitteln, Arbeitskreise zur Materialentwicklung einrichten, Lehrerfortbildungsveranstaltungen organisieren, regelmäßige Schulleiterbesprechungen zu inhaltlichen Themen durchführen, durch Versetzung Lehrer und Lehrerinnen zusammenbringen, die gut miteinander arbeiten können oder den Schulen Hinweise dafür geben, wie sie durch geschicktes Ausnutzen der vorhandenen Stundenkontingente Ressourcen für gemeinsame Lernräume der Lehrkräfte schaffen können.

2.7.3 Eltern

Schließlich trägt auch die Einbeziehung der Eltern zu einem gelungenen Innovationsprozess bei. Dies gelingt aber nur, wenn die Schule - und auch die Schulaufsicht - die Eltern über die Innovationen informiert und versucht, durch eine sehr offene Elternarbeit (z. B. durch Elternstammtische, Elternabende usw.) an die Eltern heranzutreten. Ziel all dieser Aktivitäten muss es sein, den Eltern die Arbeit der Schule verständlich zu machen und einen pädagogischen Konsens zu ermöglichen, damit die Eltern auch selbst einen Beitrag zur Unterstützung und Verstärkung der schulischen Arbeit leisten können.

2.7.4 Zusammenfassung

Auch wenn die genannten günstigen Bedingungen erfüllt sind, haben Innovationen allgemein an Schulen keinen leichten Stand. Haenisch bemerkt dazu:

„Es gibt viele Einflüsse, die aufkeimende, aber noch nicht stabilisierte Entwicklungen wieder schwächen können. So geraten beispielsweise innovative Entwicklungen unter Druck und werden vielleicht sogar unterlaufen, wenn in den benachbarten Teilen des Schulsystems weiterhin traditionelle pädagogische Leitideen curriculare Geltung haben. Auch Einschnitte in den Ressourcenbereich können entwicklungshemmend wirken und die Motivation reduzieren. Schließlich gibt es Hemmnisse, die aus dem didaktischen Denken der Lehrerinnen und Lehrer resultieren, insofern als sich bewährte Gewohnheiten etabliert haben, die stark prägend sind und die nur langsam verändert werden können. Von daher ist es sicherlich angebracht, bei Innovationen sich auf längere Zeithorizonte einzustellen, Geduld zu wahren, viel Unterstützung und Toleranz aufzubringen und mit Ermutigung und Beispielen langsam die Entwicklung neuer didaktischer Denkmuster voranzutreiben.“ (Haenisch 1994, 16)

Für die Lehrplanforschung heißt es daher, den gesamten Implementationsprozess mit allen curricularen Artikulationsgebieten, von der jeweiligen Ausgangssituation, über den eigentlichen Curriculumansatz und die Strukturierung des Curriculums bis zur Curriculumimplementation und den damit verbundenen Innovationsprozessen, in den Blick zu nehmen, wenn gültige Aussagen zu dem erwartet werden, was Lehrpläne tatsächlich vermögen. Nur mit

dieser weiten Sicht lassen sich einseitig lineare Bezüge zwischen Lehrplänen und Unterrichtsalltag vermeiden.²⁹

2.8 Innovationen und Lehrer

Was Lehrpläne tatsächlich vermögen, hängt in großem Maße davon ab, welche Rolle die betroffenen Lehrkräfte in dem gesamten Implementationsprozess spielen: Hierbei ist es nötig, Lerngelegenheiten für die Lehrenden zu schaffen.

Ein neues pädagogisches Konzept lässt sich nur umsetzen, wenn auf Seiten der Unterrichtenden zunächst sehr zeitintensive Lernprozesse in Gang gesetzt werden, in denen neue Fähigkeiten entwickelt und neue Praktiken übernommen werden. Ziel dabei ist, bis dahin routinisierte grundlegende Handlungsmuster und Einstellungen zu verändern. Problematisch kann hierbei sein, dass tendenziell die Bereitschaft zu Veränderungen gering ausgeprägt ist, da berufliche Identitäten betroffen sind. Damit Innovationen im Schulalltag wirksam werden können, ist es deshalb unabdingbar, dass den Lehrerinnen und Lehrern ausreichend Zeit zum Lernen zur Verfügung gestellt wird, dass diese beispielsweise Trainings- und Erprobungsmöglichkeiten mit Bezug zu ihrer Alltagspraxis haben, um so auch Verständnis für den Sinn der Neuerungen zu gewinnen.³⁰

Werden diese Faktoren berücksichtigt, muss den Lehrkräften ermöglicht werden, über die bisherigen Erfahrungen zu reflektieren. Dies sollte vorzugsweise mit der Hilfe von Kollegen und Kolleginnen geschehen, da der Erhalt kollegialer Rückmeldungen ebenso wichtig ist wie die Kommunikation mit anderen in ähnlichen Situationen. Als günstig erweist es sich, wenn die Lehrkräfte in Teams

²⁹ Vollstädt (1995): Rahmenlehrpläne und Schulcurriculum, S.318

³⁰ Türk (1989, 23ff) und Rolff (1991, 871ff.) beschreiben Merkmale von Organisationen, die darauf hindeuten, dass die Wirklichkeit des sozialen Systems Schule viel komplexer und deshalb nicht technokratisch handhabbar ist. Diese Komplexität gilt es in Rechnung zu stellen zum einen durch personenbezogene und zum anderen durch organisationsbezogene Strategien des Wandels: Die Mitglieder der Organisation werden hier nicht auf Empfänger von dienstlichen Weisungen reduziert, sondern vielmehr als Subjekte innerschulischer Entwicklungsprozesse begriffen, da sie ja auch letztlich die Neuerungen mittragen und ausführen sollen (vgl. Holtappels 1995, 330) Belegt wird diese Erkenntnis durch etliche Analysen zum Verlauf schulischer Innovationen. (vgl. ausführlich Dalin 1986, 76ff.)

zusammenarbeiten und sich beispielsweise gegenseitig im Unterricht hospitieren, um Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen und die eigenen unterrichtlichen Erfahrungen zu relativieren. Solche Kontrastverfahren können Zweifel am bisherigen Arbeiten erzeugen und damit ein wichtiger Anstoß zum Aufbrechen und Verändern subjektiver Theorien sein.

Wollen Lehrerinnen und Lehrer als Impulsgeber aktiv werden, gilt es, neben der Aneignung technischer Fertigkeiten zur Unterrichtsführung, die sie zumindest in der Lehrrausbildung erworben haben, ihr professionelles Wissen durch Reflexion der eigenen Tätigkeit anzureichern: „Diese Stärkung der pädagogisch-reflektiven Professionalität des Lehrberufs stellt eine wichtige Zukunftsperspektive dar, da sie die unmittelbar mit Schule und Unterricht Befassten selbst zu Trägern der Entwicklung macht.“ (Schratz 1995, 288)

Überzeugend sind Innovationen dann, wenn die Lehrkräfte eben eigene Erfahrungen mit ihnen machen können und dabei feststellen, dass diese Neuerungen auch einen Fortschritt bedeuten können. Deshalb wirken sich Erfolgserlebnisse im pädagogischen Handeln, beispielsweise eine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler, positiv auf das Innovationsklima aus. Folglich ist es wichtig, dass die Lehrkräfte in Situationen gebracht werden, die es ihnen ermöglichen, solche Erfolgserlebnisse zu haben, um so die eigene Wirksamkeit zu erfahren und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Beides sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Motivation, etwas Neues zu tun, erhalten bleibt. Wichtig ist dabei auch, dass positive Erfahrungen mit dem Neuen nicht zu lange auf sich warten lassen, weil sich sonst möglicherweise Unsicherheit und damit auch Skepsis einstellt.

In diesem Zusammenhang spielt der Druck, der auf die Lehrkräfte im Umfeld von Innovationen ausgeübt wird, eine entscheidende Rolle: Mit Druck und Anordnungen lassen sich Neuerungen im Schulalltag nicht durchsetzen. Gleichzeitig müssen jedoch gewisse Verbindlichkeiten geschaffen werden, für die es gemeinsam ausgehandelte inhaltliche und zeitliche Vereinbarungen gibt, die dem Einzelnen aber auch die Möglichkeit geben müssen, mit Hilfe diverser Unterstützungskomponenten die eigene Position zu formen und auszugestalten. Um der Innovation ein stärkere Gewicht zu verleihen, muss die Neuerung als ein Sachverhalt mit hoher Priorität behandelt und auf eine offizielle Schiene gehoben werden, was bedeutet, dass sich die offiziellen Gremien intensiv und

kontinuierlich damit auseinandersetzen und dass Zeit in die Neuerung investiert wird, beispielsweise in Form von Hospitationen, Teamteaching oder Teamsitzungen.³¹

Vollstädt stellt zusammenfassend fest,

„(...) dass die Innovationsbereitschaft im Kollegium weit stärker vom sozialen Klima, der Qualität der kollegialen Zusammenarbeit, der Einstellung zu den Lernenden sowie zum eigenen Beruf und von der gewährten pädagogischen Freiheit bestimmt wird als von Lehrplanveränderungen.“ (*Vollstädt 1995, 319*)

Schratz vermerkt in diesem Zusammenhang:

(...) werden an Schulen Aktivitäten zu deren Weiterentwicklung gesetzt, sind immer auch Fragen von Lehrplan, Didaktik und Methodik mitzubedenken, sonst haben die Innovationen lediglich kosmetischen Effekt, oder die begonnenen Prozesse werden plötzlich abgebrochen, weil sie sich nicht positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken, und das kann natürlich nachhaltige Wirkungen auf die Akzeptanz künftiger Initiativen haben. (*Schratz 1995, 269*)

Hameyer (1991) hebt dabei den Aspekt der Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrpersonen³² hervor, die als innovationsfördernder Faktor eine große Rolle spielt: die Steigerung der Reflexivität (Problembewusstsein, Diagnosefähigkeit und Selbstkritik), eine innovationsfördernde Leitung der Schule, Suche nach neuartigen Lösungen mit hoher Variationstoleranz, Initiativgeist und Schaffung von Selbsterneuerungsspielräumen sowie vernetztes Denken durch Umsicht in der Planung, vorausschauende Simulation von Innovationsfolgen und Nebenwirkungen. (*Holtappels 1995, 343*)

³¹ Haenisch (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule, S.10

³² vgl. den Expertenansatz Brommes (1992, 8f.) und Berliners (1992), den Zugang zur Lehrerprofessionalität von Oelkers, Altrichter/Posch und Oser (2001), der zwischen folgenden professionellen pädagogischen Standards unterscheidet:

1. Soziale Unterrichtsstandards
 - Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
 - Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
 - Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
 - Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
2. Didaktische Unterrichtsstandards
 - Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
 - Gestaltung und Methoden des Unterrichts
 - Leistungsmessung
 - Medien des Unterrichts
3. Standards der Schulebene
 - Zusammenarbeit in der Schule
 - Schule und Öffentlichkeit
 - Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Aufgrund des bisherigen Erkenntnisstands der Innovationsforschung bestehen vor allem drei Einsichten (vgl. auch Rolff 1993):

- Erstens dürfen Lehrpersonen nicht als Konsumenten neuer Ideen und Ansätze und die Schule nicht als Zulieferinstitution für die Adoption von im Gesamtsystem entwickelten Konzepten angesehen werden. Solche Konzepte wären eher für die eigene Schulsituation behutsam zu adaptieren.
- Zweitens sind Innovationen nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu implementieren, da sie an der Basis womöglich anders verstanden werden und Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik folgen; die Veränderung von Schulen besteht offenbar in erster Linie in der Änderung der „Schulkultur“, wie Holtappels (330) aufzeigt.
- Drittens arbeiten Schulen unter recht unterschiedlichen Bedingungen, so dass standardisierte Modelle leicht an ihre Grenzen kommen.³³

³³ Fend (1977 u. 1982) stellt trotz zahlreicher Schulsystemeffekte fest, dass für die meisten Variablen die Varianzen zwischen einzelnen Schulen eines Systems größer waren als die Schulsystem-Unterschiede. Deutlich wird jedoch der vielfältige - schulsystemspezifische wie auch generelle - Einfluss des Schulklimas. Aufgrund einer Reanalyse seiner Daten im Hinblick auf Schulqualität konstatiert Fend (1986), dass die Problembearbeitung und Zielerreichung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich in guten Schulen aktiver, pädagogischer und schülerzentrierter sind. Dabei identifiziert Fend (1986) eine Reihe von Merkmalen, die gute Schulen von weniger erfolgreichen unterscheiden. Wie irreführend ein voreiliger Schluss auf Schulsystemeffekte sein kann, wenn nicht gleichzeitig auch die Schulkultur analysiert wird, verdeutlicht die britische Studie zum "Comprehensive Experiment" (Reynolds u.a. 1987). Auch Hargreaves (1986) zeigt am Fall zweier Mittelstufenschulen unterschiedliche Lernkulturen, die primär durch bestimmte Bildungstraditionen, spezifische Berufskarrieren und ein entsprechendes Berufsethos des Lehrkörpers bestimmt werden. Die Schulkultur einer Schule und ihre pädagogische Wirksamkeit entwickelt sich also in Abhängigkeit von schulexternen wie auch von schulinternen Bedingungen: Die "inneren" pädagogischen Abläufe in Lern- und Erziehungsprozessen vollziehen sich nicht unabhängig von organisatorischen Strukturen, wie Zeitstruktur, Raumgestaltung, Verhältnis und Öffnung der Schule zum Umfeld, personelle Struktur sowie der Lehr-Lern-Organisation in Unterricht und Schulleben (vgl. dazu Holtappels 1994)

3 Lehrplanforschung

3.1 Lehrplan und Curriculum

Nach Ghisla (1997) enthalten Lehrpläne in erster Linie jenes Wissen aus dem kulturellen Erbe einer Gesellschaft, welches als tradierungswürdig und zugleich unentbehrlich für die neuen Generationen betrachtet wird.

„Ein Lehrplan ist ein Instrument zur Legitimation und zur Steuerung von Erziehungs-, Unterrichts- und Lernprozessen; als Instrument ist der Lehrplan grundsätzlich input-orientiert, d.h. er nimmt auf die genannten Prozesse primär durch die Bestimmung von Vorgaben und Voraussetzungen Einfluss und nur sekundär durch die Kontrolle der Resultate.“ (Ghisla 1997)

Ghisla führt weiter aus, dass sich Lehrpläne nicht nur nach Art des Wissens unterscheiden lassen, sondern auch institutionell unterschiedliche Funktionen ausüben und unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade aufweisen können.³⁴ Außerdem können sie sich von der Struktur und vom Aufbau her unterscheiden (z. B. lernziel- oder strukturorientierte Lehrpläne).³⁵

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) versteht unter dem Begriff „Lehrplan“ staatliche Vorgaben für den schulischen Unterricht.

„Sie legen fest, was (Ziele und Inhalte), wo (Schulart), wann (Jahrgangsstufe) und gegebenenfalls wie (Unterrichtsmethoden) in der Schule gelernt bzw. gelehrt werden soll. Sie übernehmen neben der pädagogischen zusätzlich eine wichtige gesellschaftspolitische und rechtliche Funktion. Sie stellen eine gesellschaftliche Vereinbarung und staatliche Regelung darüber dar, was an Wissen, Kulturtechniken und weiteren Fähigkeiten sowie Wertorientierungen für das gegenwärtige und künftige Zusammenleben für so bedeutsam erachtet wird, dass die nachwachsende Generation es sich aneignen soll.“ (ISB 2005 a, 30)

Somit legen bayerische Lehrpläne sowohl die Grundlage für zentrale Prüfungen als auch für die staatliche Zulassung von Lernmitteln und wirken darüber hinaus hierdurch maßgeblich auf die Gestaltung und Organisation von Unterricht ein. Die aktuellen Lehrpläne wollen wesentliche Aspekte des Lernens sowie des

³⁴ vgl. Kapitel 3.3 Die vier Modi der Lehrplansteuerung

³⁵ Ghisla (1997): Forschungsdesign, Definitionen und ausgewählte Daten, S.1

Unterrichts und lassen dabei den Lehrkräften genügend pädagogische Freiräume.³⁶

Während die Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“ in Deutschland synonym verwendet werden, haben sie dennoch eine unterschiedliche Bedeutung und Herkunft. In der Lehrplanreform der 1970er Jahre – ausgelöst durch Robinsohn – hat sich der Begriff „Curricularer Lehrplan“ (CuLp) eingebürgert. Während ein Lehrplan traditionell bloß eine Auswahl und Anordnung von Lerninhalten zu einem bestimmten Zweck darstellt, umfasst ein Curriculum wesentlich mehr. Es hat eine breiter angelegte Sichtweise der Bildungsprozesse im Fokus und regelt prinzipiell das gesamte Umfeld des Lernens und Lehrens. Ein Curriculum hat folglich die gesamte Lernkultur – also auch Ziele, Verfahren, Medien, Rollenbilder, Evaluationsverfahren usw. – im Blick.³⁷

Demzufolge war mit der Lehrplanrevision der 1970er Jahre auch eine klare Vergrößerung des Umfangs von Lehrplan korreliert. Ein Curriculum präsentiert sich in mehreren Spalten. Möglichst sollte jedem einzelnen Lernziel ein Inhalt und diesem wiederum ein Lehrverfahren sowie entsprechende Möglichkeiten zur Lernzielkontrolle zugeordnet werden. So gliederte sich bspw. der bayerische curriculare Lehrplan in die vier Spalten Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. Die Lernzielformulierungen dieser Lehrpläne erwiesen sich jedoch als relativ starr. Sie basierten auf einer sog. Lernzieltaxonomie, die neben didaktischen Schwerpunkten (Wissen, Können, Erkennen und Werten) auch konkrete Anforderungsstufen³⁸ formulierte.

Da eine klare Abgrenzung der Stufen und didaktischen Schwerpunkte (sog. „Zielklassen“) große Probleme mit sich brachte und sich in der Praxis als schwer umsetzbar erwiesen hatte, wurde Ende der 1980er Jahre die Grundidee dieser curricularen Lehrpläne wieder aufgegeben. Darauf folgte die Entwicklung eines modifizierten Lehrplanmodells, das im Grunde noch heute aktuell ist. Auch in

³⁶ ISB (2005 a): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, S.30

³⁷ ISB (2005 a): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, S.11 und S.30

³⁸ Die Anforderungsstufen für die Zielklasse Wissen waren z. B. Einblick, Überblick, Kenntnis und Vertrautheit.

diesem Lehrplantyp werden Lernziele nach didaktischen Schwerpunkten³⁹ geordnet. Neben dem Fachlehrplan, der die Ziele und Inhalte des Unterrichts bestimmt, führte man weitere Lehrplanebenen⁴⁰ zur Beschreibung übergeordneter Aufgaben und Arbeitsweisen ein. Dieser Wechsel zu einem Mehr-Ebenen-Modell basierte nicht zuletzt auf der Erkenntnis, dass nicht alles, was Schule vermitteln soll, in den Lernzielen der Fachlehrpläne verankert werden kann. Insbesondere in bayerischen Lehrplänen wurden seit dieser Umorientierung übergreifende Zielsetzungen und Intentionen sowie Grundsätzliches zum Profil der einzelnen Schularten beschrieben.⁴¹

Einem neuen, aktuellen Verständnis entsprechend soll ein Lehrplan verschiedene Aufgaben wahrnehmen.

„Als ein vielseitiges Instrument für alle an der Schule Beteiligten, d. h. für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulbehörden, Aus- und Fortbildungsverantwortliche und Lehrmittelproduzierende will er [der Lehrplan] eine sachliche Verständigungsbasis für die Ziele und die Gestaltung von Schule sein. Im Einzelnen ist er Planungs-, Arbeits- und Reflexionsinstrument, leistet Koordination im Schulwesen und Kooperation zwischen den Schulformen und unter den Lehrern derselben Klasse und Schulform, hat die Funktion der Legitimation und Kontrolle, ist Grundlage für die Aus- und Fortbildung der Lehrer sowie für die Erstellung von Lehrmitteln und für die Formulierung von Schulleitbildern. Der Lehrplan klärt, welche Ziele für alle Schulstufen und Schulformen gemeinsam und welche Ziele stufenspezifisch sind.“ (Wiater 2003, 2)

3.2 Historie der Lehrplanforschung

3.2.1 Studien von 1971-1983

Das Lehrplanverständnis hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Die Forschungen der 1970er und frühen 1980er Jahre im

³⁹ Die didaktischen Schwerpunkte der Lehrpläne der 1980er Jahre waren Wissen, Können und Anwenden, produktiv Denken und Gestalten sowie Wertorientierung. Das System der Anforderungsstufen wurde aufgegeben.

⁴⁰ vgl. Kapitel 4.4 Struktur des Lehrplans

⁴¹ ISB (2005 a): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, S.31

deutschsprachigen Raum (vgl. Santini 1971, Haller 1973, Bittlinger 1983, Axnix 1983, von Kunert 1983, Dingeldey 1983, von Haenisch 1984)⁴² richten ihr Augenmerk auf das Praxisfeld der Lehrplanarbeit, wobei das Produkt Lehrplan eine zentrale Rolle einnimmt. Der Prozess seiner Genese, Implementierung und Dissemination bleibt weitestgehend unberücksichtigt.

Auch fanden nur wenige Untersuchungen im gymnasialen Bereich statt. Forschungsleitend waren u.a. die Fragestellung, wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen und welche Einstellung sie ihm gegenüber haben (vgl. Santini 1971). Standardisierte und teilstandardisierte Fragebögen sowie ergänzende Interviews dienten bei diesen Forschungen fast durchgehend zur Datenerhebung.

Schlegel (2003) fasst die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Lehrplanforschung dieser Zeit zusammen, wobei er sich hauptsächlich auf die Forschungen von Santini (1971) bezieht. Diese Untersuchungen zur Einstellung von Lehrkräften in der Schweiz zu ihrem Lehrplan ergaben, dass je 1/3 der Lehrer den Lehrplan intensiv, gelegentlich oder seltener gebrauchen.⁴³ Lehrer verstehen den Lehrplan als Orientierung, Wegweiser, nützliches Nachschlagewerk, Handreichung, Arbeitsbuch, eisernes Gerüst oder verbindliches Pflichtenheft. Leitmedienorientierte Fächer wie Mathematik oder Fremdsprachen scheinen sich dabei problemloser am Lehrplan orientieren zu können als z.B. musische Fächer. Was die Struktur von Lehrplänen angeht, bevorzugt mit 48% der größte Anteil der Befragten einen Bildungsplan, also ein voll ausgebautes Curriculum mit Bildungszielen, Minimalanforderungen, Ergänzungsstoffen, Themenerläuterungen, methodischen Hinweisen, Stoff- und Stundenverteilung, Medienhinweisen und Literaturangaben. Auch ein Aufbau mit Spalten wurde von 70% der Befragten befürwortet. 88% forderten sogar die Verbindlichkeit des Lehrplans, wobei 2/3 nicht detailliert aufgeschlüsselte Lernziele wünschten, sondern Lernziele in Form von Grobzielen. Im Gegensatz zu den Zielen bestand bei den Themen und Inhalten der Wunsch nach mehr gestalterische und pädagogischer Freiheit. Neun von zehn der befragten Lehrkräfte würden

⁴² Die Forschungen von Bittlinger, Axnix und von Kunert beziehen sich auf den bayerischen Lehrplan.

⁴³ Santini (1971):
1/3 „intensiver Gebrauch“ (letzter Gebrauch vor einer Woche bis zu einem Monat)
1/3 „gelegentlicher Gebrauch“ (letzter Gebrauch ist zwischen 3 und 6 Monaten her)
1/3 „seltener Gebrauch“ (letzter Gebrauch liegt mehr als ein Jahr zurück)

Unterrichtsthemen und Lerninhalte lieber als Empfehlungen und weniger als verbindliche Vorgaben im Lehrplan sehen.

Schon in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde als Hauptproblem die Stofffülle beklagt, gleichzeitig fühlten sich aber nur 12% der Lehrerinnen und Lehrer durch Lehrpläne eingeengt. Für diese Diskrepanz – einerseits der Last des Stoffdrucks, andererseits nur eine geringe Einengung in den Handlungsspielräumen – findet man in keiner der Forschungen eine brauchbare Erklärung.

Haenisch (1984) belegt in seiner Forschung die relativ geringe Wirksamkeit von Lehrplänen aus sich selbst heraus. Als Grund hierfür nennt er den geringen Informationsstand der Lehrerinnen und Lehrer. So haben Lehrpläne vor allem Bedeutung am Berufsanfang, bei einem Wiedereinstieg in den Beruf sowie bei der Übernahme neuer Klassenstufen. Eine praxisgerechtere Gestaltung der Lehrpläne und eine verstärkte Möglichkeit der Auseinandersetzung mit ihnen könnten zu einer Verbesserung der Wirksamkeit von Lehrplänen beitragen.⁴⁴

3.2.2 Studien von 1984-1992

In den 1980er und der ersten Hälfte der 1990er Jahre verlebte die Lehrplandiskussion und -forschung. Obwohl nicht nur auf Grund der deutschen Wiedervereinigung⁴⁵ zahlreiche neue Lehrpläne in Deutschland entstanden,⁴⁶ blieb eine wissenschaftliche Begleitung völlig aus. Nach Vollstädts⁴⁷ Vermutungen ist die Diffusität der curricularen Terminologie⁴⁸ mitverantwortlich für den Rückgang der Forschungsaktivitäten seinerzeit.

⁴⁴ Schlegel (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, S.35ff

⁴⁵ Der Lehrplan der ehemaligen DDR war sehr engmaschig. Ostdeutsche Lehrer konnten kurz nach der Wiedervereinigung mit ihrer neuen didaktischen und methodischen Freiheit schlecht umgehen und verlangten zunächst nach expliziteren Vorgaben (vgl. Vollstädt 1995, S.25)

⁴⁶ Rauin u.a. (1996) spricht beispielsweise von 1500 Rahmenplänen, die 1996 in Deutschland Geltung hatten.

⁴⁷ Vollstädt (1995): Lehrpläne und Lehrplanforschung – (k)ein Thema für die Erziehungswissenschaft? In: Lehrpläne und Lehreralltag. Einführung neuer Rahmenpläne in Hessen, S.17-42

⁴⁸ vgl. Kapitel 3.1 Lehrplan und Curriculum

Auch aus der Sicht der didaktischen Innovationsforschung ist zu beklagen:

„Während anderen Orts Lehrplanentwicklung als Innovationsstrategie entdeckt wurde, hat sich die deutsche Innovationsforschung eher mit Veränderungen neben oder unterhalb von Lehrplansetzungen befasst und das Thema des systematischen Einsatzes von Lehrplanarbeit als Innovationsstrategie weitgehend ausgespart.“ (vgl. *Hameyer/Lauterbach/Wiechmann 1992*).

Derzeit dominiert das Stichwort „innere Schulentwicklung“ gegenüber „äußerer Schulreform“ (vgl. *Rolff u. a. 1990 ff.*) – auch vielleicht eine Folge enttäuschter Hoffnungen und übertriebener Erwartungen. (*Biehl 1998, 40*)

In der einzigen wissenschaftlichen Studie der 1980er Jahre von Haft und Hopmann (1987) ermittelten diese für 1980-1984 neunhundert Lehrplan-Kommissionen mit drei- bis viertausend Mitgliedern. Die Lehrplanerstellung erscheint dabei als administrativer Akt unter weitgehendem Ausschluss der Öffentlichkeit. Ein Schulbezug findet lediglich über die der Administration sehr nahe stehenden Autoren statt. „Lehrplanentwicklung durch Kommissionen ist zu einer gemeinsamen Veranstaltung von Schulverwaltung und Schulpraxis geworden, unter weitgehendem Ausschluss der Öffentlichkeit.“ (*Haft/Hopmann 1987, 513*)

Nach Haller (1973) und Haft/Hopmann (1987, 510) lässt sich folgende Grundstruktur der Lehrplanentwicklung festhalten:⁴⁹

- politische Entscheidung zur Reform
- ministerielle Entscheidung über Geneseprozess (Autoren, Form)
- Entwurfserstellung
- Diskussion mit Entscheidungsträgern, Multiplikatoren
- Überarbeitung, Fertigstellung
- Einführung in Schulen, Lehrerfortbildung, ergänzende Veröffentlichungen
- Adaptierung der schuleigenen Curricula

⁴⁹ vgl. auch Schlegel (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, S.40

3.2.3 Studien von 1993 bis 2002

Nachdem in dem oben geschilderten Zeitraum sehr geringe Aktivitäten in der Lehrplanforschung festzustellen waren,⁵⁰ bildeten sich im deutschsprachigen Raum vor allem zwei Forschergruppen, die an dem Thema der Lehrplanforschung arbeiteten. Die Forschergruppe an der Universität Bielefeld (Tillmann, Höhmann, Rauin, Vollstädt) begleitete in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)⁵¹ die Einführung der Rahmenlehrpläne in Hessen von 1993-1997 wissenschaftlich. Ein zweites Forschungsprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“ war international angesiedelt und bestand aus Gruppen in der Schweiz (Künzli, Vaissiere, Fries, Rosenmund, Santini-Amgarten), Norwegen (Gundem, Hopmann, u.a.), Finnland (Hansén u.a.), den USA (Westbury) und Deutschland (Biehl, Ohlhaber, Riquarts). Insgesamt zeigen die Lehrpläne der 1990er Jahre die Tendenz, die Detailsteuerung zugunsten allgemeinerer Ziele aufzugeben. Dies zeigt sich schon allein am Umfang. Im Grunde nennen die Lehrpläne dieser Generation vor allem die Inhalte und überlassen die konkrete Ausarbeitung verstärkt den Lehrerinnen und Lehrern.⁵²

Forschungsprojekt „Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“

Im Zentrum des empirischen Forschungsprojekts „Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ stand die Frage, welche Relevanz Lehrpläne für die unterrichtliche Arbeit in der Schule haben. Diese hessische Studie befasste sich also mit den Schritten 6 „Einführung in Schulen, Lehrerfortbildung, ergänzende Veröffentlichungen“ und 7 „Adaptierung der schuleigenen Curricula“ (*nach Haller (1973), Haft/Hopmann (1987)*) und

⁵⁰ Apel (1991, 10) spricht sogar von einem absoluten Stillstand der Curriculum-Entwicklung in dieser Zeit.

⁵¹ Nach dem Zusammenschluss des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) mit dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF) wurde dieses in Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) umbenannt.

⁵² BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S.36

versuchte unter anderem zu klären, wie der offizielle Lehrplan und seine Intentionen von den Lehrerinnen und Lehrern adaptiert werden.

Dabei sind die Ausführungen von Höhmann (2002) für die vorliegende Forschungsarbeit besonders relevant, da sie untersucht haben, wie die Lehrpläne von Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen und welche Veränderungen des Unterrichts dadurch erreicht wurden. Die Arbeitsergebnisse der Gruppe um Professor Klaus Tillmann⁵³ basieren auf den Lehrplantheorien von Weniger und Robinsohn sowie einer Innovationstheorie, die auf Aregger (1983) und Hameyer (1978) zurückgeht.⁵⁴

Die Frage nach der Bedeutung von Lehrplänen ist dabei eng mit ihrer Funktion verknüpft. Neben der Legitimation des Unterrichts im öffentlichen und politischen Bereich wird von ihnen eine Orientierungs- und Innovationsfunktion erwartet. Lehrpläne sollen innerschulische Abläufe regulieren und die Vielzahl der denkbaren Unterrichtsinhalte begrenzen. Gerade wenn Lehrpläne überarbeitet werden, sind damit der Wunsch und die Erwartung verbunden, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht entsprechend verändern.⁵⁵

Ein Ergebnis der vierjährigen Studie, in welchem Umfang diese Funktionen von Lehrplänen tatsächlich erfüllt werden, war u.a., dass die Bedeutung der Lehrpläne für die Alltagsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer relativ gering zu sein scheint. Insbesondere wenn die Lehrpläne schon längere Zeit in Kraft sind, werden sie nur noch selten rezipiert und auch nur von einer Minderheit „gut“ gekannt.⁵⁶

„Lehrpläne besitzen insgesamt einen geringen Einfluss auf die alltägliche Unterrichtspraxis. Demzufolge darf das, was über neue, veränderte Lehrpläne im tatsächlichen Unterricht beeinflusst oder gar verändert werden kann, nicht allzu hoch angesetzt werden, zumal in Lehrpläne relativ selten reingeschaut wird.“ (*Vollstädt u. a. 1995, 144*)

⁵³ Tillmann ist seit 1994 wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld (staatlichen Versuchsschule des Landes NRW). Sie ist nach den Vorstellungen und unter Leitung von Hartmut von Hentig 1974 gegründet worden. Darüber hinaus hat die Laborschule den PISA-Test als eine der besten Schulen in Deutschland abgelegt.

⁵⁴ vgl. auch Schlegel (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, S.41ff

⁵⁵ Tillmann, K.-J. (1997): Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern

⁵⁶ Tillmann, K.-J. (1997): Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern

Damit wurden die früheren Untersuchungen von Santini (1971) bestätigt. In der Praxis besitzt der Lehrplan primär eine Legitimationsfunktion, die orientierende Wirkung des Lehrplans auf direktem Weg ist somit geringer als eine indirekte Orientierung beispielsweise über Lehrbücher. Der Lehrplan kann also nur im Kontext mit Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien in seiner Bedeutung richtig gewertet werden.

„Diese und ähnliche Tendenzen in der Schulpraxis führen zu der Schlussfolgerung, dass es sich lohnt, den Beziehungen zwischen Lehrplan, Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien sowie ihren gemeinsamen und unterschiedlichen curricularen Wirkungen genauer nachzugehen. Eine isolierte Sicht auf den Lehrplan und seine Nutzung entspricht keineswegs der Realität.“ (*Vollstädt u. a. 1995, 37*)

Darüber hinaus zeigen die Forschungen, dass Lehrer aller Fächer relativ übereinstimmende Vorstellungen davon haben, wie Lehrpläne aussehen sollen: Knappe, gut lesbare Pläne, die verbindliche Festlegungen für die Grobstruktur des Unterrichts treffen, ansonsten aber den Handlungsfreiraum nicht einengen. Die Studien zeigen jedoch auch, dass die hessische Lehrplanrevision von 1993-1996 aus der Sicht der Lehrer und Lehrerinnen für wenig relevant gehalten wurde, zumal die Hauptprobleme des gegenwärtigen Lehreralltags wie Heterogenität der Schülerschaft, nachlassende Lernmotivation, zunehmende „Vergreisung“ der Kollegien etc. durch eine Lehrplanrevision nicht tangiert werden. Außerdem erfolgt die Adaption und Verbreitung der neuen Rahmenlehrpläne überwiegend im Sinne einer Minimal-Strategie.

„In den Schulen wird für die einzelnen Fächer ermittelt, welche inhaltlichen Veränderungen unvermeidbar sind. Durch thematische Umstellungen und Verschiebungen wird versucht, diese unabweisbaren Ansprüche zu erfüllen. Dabei besteht ein großes Interesse, den bisher gültigen schulinternen Lehrplan möglichst unangetastet zu lassen.“ (*Tilman 1997*)

Offensichtlich können neue Lehrpläne nur dann innovativ wirken, wenn sie auch in Maßnahmen der Schulentwicklung wie schulinterne Lehrerfortbildung oder Organisationsentwicklung integriert werden.

„Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist demzufolge anzunehmen, dass Berufszufriedenheit, pädagogische Kreativität und sogar Innovationsbereitschaft im Kollegium und im jeweiligen Fachbereich viel stärker vom sozialen Klima, von der Qualität der kollegialen Zusammenarbeit und von der gewährten pädagogischen Freiheit bestimmt

werden als von spezifischen Bedingungen des jeweiligen Fachunterrichts.“
(Vollstädt u. a. 1995, 144)

Entscheidend für den Umgang mit und die Einstellung zu dem Lehrplan ist die pädagogische Grundeinstellung der Lehrerinnen und Lehrer.

Bereits in den 1980er Jahren wurden Haft und Hopmann die Initiation, Implementation und Dissemination von Lehrplänen als ein ministerieller Verwaltungsakt beschrieben. Im Vergleich zur Einführung der Rahmenrichtlinien in den 1970er Jahren sind die hessischen Rahmenlehrpläne der 1990er Jahre ohne breite öffentliche Diskussion von stärker professionalisierten Fachkräften in kürzerer Zeit und damit auch praxisferner durchgeführt worden.

Vollstädt (1999, 149) resümiert das Forschungsprojekt „Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ abschließend:

„Unsere Ergebnisse belegen, dass die hohen Erwartungen der Kultusbehörde und Bildungspolitiker an die Orientierungsleistung von neuen Lehrplänen, die mit der Reform in Hessen verbunden waren (...), im Schulalltag nicht eingelöst werden konnten.“

Forschungsprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“

Das zweite große, international angelegte Forschungsprojekt „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“ untersuchte von 1994-1998 die Lehrplanarbeit in sieben Schweizer Kantonen auf den Ebenen Entwicklung, Vermittlung und Schularbeit.⁵⁷

Auf der ersten Ebene (Entwicklung) erfolgte die Datenerhebung mittels standardisierter Befragung von Lehrplanentwicklern, auf der zweiten Ebene (Vermittlung) mittels Interviews mit „Schlüsselpersonen“ der Lehrpläneinführung und auf der dritten Ebene (Umsetzung) wiederum mittels standardisierter Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Im Zentrum des Forschungsprojekts stand unter anderem die Frage nach dem Nutzen der Lehrplanarbeit und dem Gebrauch von Lehrplänen.

Als relevanter Punkt für die vorliegende Arbeit soll vorausgeschickt werden, dass nach der Studie „Von der Lehrplanung zu Lernorganisation“ sowohl in der

⁵⁷ Das Projekt wurde in enger Kooperation mit einem parallelen Vorhaben des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel durchgeführt, das sechs Bundesländer umfasste. Punktuell kam es auch zu Arbeitskontakten mit Norwegen, Finnland und den USA.

Schweiz als auch in Deutschland die Bedeutung von Lehrplänen für Innovationen als sehr gering eingeschätzt wird. Dabei wird den neuen Lehrplänen der Schweiz noch mehr Innovationskraft zugetraut als den deutschen. Lehrpläne sind vorrangig Instrumente der Administration, ihre unterrichtliche Wirksamkeit beruht auf der Selbststeuerung durch die Praxis. Ein Vergleich der durch neue Lehrpläne bewirkten Veränderungen in Deutschland und der Schweiz zeigen, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer von den Lehrwerken offenbar eher unbeeindruckt bleiben.

Bei Künzli u.a. (1999, 151) ist folgende aufschlussreiche Zusammenstellung über die Wirkung von Lehrplänen zu finden:

Tabelle 1: Bewirkte Veränderungen durch neue Lehrpläne in Deutschland und der Schweiz (aus: Künzli u.a. 1999, S. 151)

Wie stark hat der neue Lehrplan ...verändert?		CH	BRD	Alle	CC	Sig (p<)
Ihre Einstellung gegenüber Schule und Unterricht	nicht (gering) verändert	48.4	71.1	35.1	.23	.0001
	mässig verändert	42.2	25.0	37.2		
	(sehr) stark verändert	9.4	3.9	7.8		
Ihre Einstellung zu den Bildungszielen	nicht (gering) verändert	44.3	71.9	52.4	.26	.0000
	mässig verändert	43.3	21.1	36.8		
	(sehr) stark verändert	12.4	7.0	10.8		
Ihre Einstellung zu den Unterrichtsmethoden	nicht (gering) verändert	37.5	60.2	44.1	.24	.0000
	mässig verändert	41.1	29.7	37.8		
	(sehr) stark verändert	21.4	10.2	18.1		
Ihre Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	nicht (gering) verändert	49.5	73.5	56.5	.25	.0000
	mässig verändert	34.9	22.7	31.3		
	(sehr) stark verändert	15.6	3.9	12.2		
Ihre Zusammenarbeit mit den Eltern	nicht (gering) verändert	72.3	88.3	77.0	.24	.0000
	mässig verändert	24.1	10.2	20.0		
	(sehr) stark verändert	3.6	1.6	3.0		
Ihre Zusammenarbeit mit Behörden und Aufsichtsorganen	nicht (gering) verändert	82.4	94.6	85.0	.30	.0000
	mässig verändert	16.0	3.1	12.2		
	(sehr) stark verändert	1.6	2.3	1.8		
Ihre Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern	nicht (gering) verändert	38.1	64.8	45.9	.28	.0000
	mässig verändert	39.4	28.9	36.3		
	(sehr) stark verändert	22.5	6.3	17.7		
Ihre Unterrichtsvorbereitungen	nicht (gering) verändert	34.6	54.0	40.1	.20	.0002
	mässig verändert	42.2	37.5	40.8		
	(sehr) stark verändert	23.2	8.6	18.2		
Ihren Unterricht	nicht (gering) verändert	30.4	54.7	37.5	.22	.0000
	mässig verändert	51.6	36.7	47.2		
	(sehr) stark verändert	18.0	8.6	15.2		
n =		307	128	435		

Betont sei an dieser Stelle der Punkt Veränderung der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu den Unterrichtsmethoden aufgrund eines neuen Lehrplans. Mit 60,2% der befragten Lehrerinnen und Lehrer gab ein erstaunlich hoher Prozentsatz an, dass sie ihre Einstellung zu Unterrichtsmethoden nicht bzw. nur gering verändert haben. In der Schweiz hingegen hat die Mehrheit der Befragten mit 41,1% ihre Einstellungen mäßig verändert.

Die Zusammenarbeit im Kollegium hat sich bei fast 3/4 der Befragten nicht bzw. nur gering verändert und auch zur Veränderung ihrer Unterrichtsvorbereitung gaben 54% der befragten Lehrer in Deutschland an, dass diese sich nicht bzw. nur gering verändert habe. Letztlich haben mit 54,7% über die Hälfte der befragten Lehrkräfte in Deutschland ihren Unterricht aufgrund des neuen Lehrplans nicht verändert. Demzufolge sahen sich lediglich 8,6% der Lehrerinnen und Lehrer durch den neuen Lehrplan veranlasst, ihren Unterricht umzustellen.

In allen aufgeführten Punkten der Tabelle 1 demonstrierten die befragten Schweizer Lehrerinnen und Lehrer eine deutlich offenere Einstellung hinsichtlich der Einführung eines neuen Lehrplans und damit auch eine stärkere Veränderung ihrer Einstellungen als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen.

Hopmann und Künzli (1995) haben bereits während der Studie herausgefunden, dass vom Lehrplan kein direkter Weg ins Klassenzimmer führt. Lehrplanarbeit ereignet sich vielmehr auf den bereits oben genannten Ebenen (Lehrplanentwicklung, Lehrplanvermittlung, Schularbeit). Umso verblüffender erscheint ihnen die Wirkung von neuen Lehrplänen bei auf verschiedene Personenkreise.

„Gemessen an den tatsächlichen und möglichen Veränderungen, die Lehrplanarbeit in den Schulen bewirkt, ist die Aufregung kaum zu verstehen, die die Erarbeitung und die Einführung neuer Lehrpläne nicht nur in der Lehrerschaft, sondern darüber hinaus auch bei Eltern und Politikern, bei Medien und Verbänden auslöst oder immer wieder auszulösen vermag. In den meisten Fällen kann der weitaus größte Teil des bis zur Lehrplanänderung bewährten Unterrichtes unverändert weitergeführt werden.“ (Hopmann/Künzli 1995, 61)

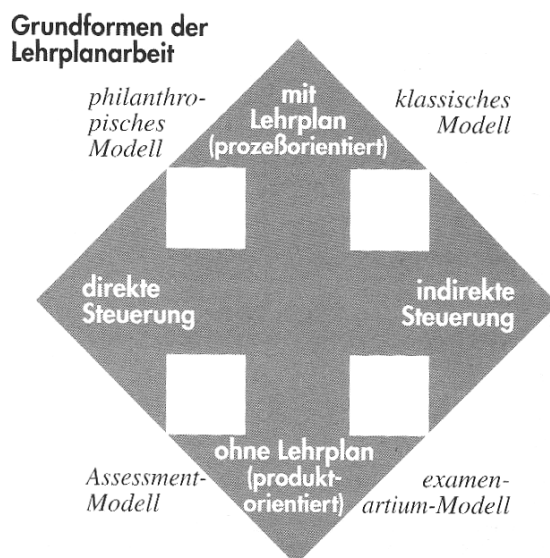
Zum Abschluss des Forschungsprojekts „Von der Lehrplanung zur Lernorganisation“ kamen Künzli u.a. (1999) hinsichtlich der dritten Ebene – der Umsetzung von Lehrplänen und deren Verwendung – zu dem Resultat, dass die Wirkung von Lehrplänen nicht allein an ihrer detaillierten Kenntnis in der Schulpraxis und ihrem unmittelbaren Gebrauch für die Unterrichtsplanung

gemessen werden kann. Sie wirken vielmehr indirekt, binden die Schulverwaltung in ihren administrativen Entscheidungen und fungieren als Referenzrahmen für die subjektiven curricularen Normen der Lehrerschaft. Sie dienen sowohl der Stabilisierung und Erhaltung des Bestehenden als auch seiner Erneuerung.

„Drei hauptsächliche Verwendungsarten oder Funktionszuschreibungen bestimmen die Wirksamkeitserwartungen: Als Praxislizenz legitimieren Lehrpläne eine vorhandene Unterrichtspraxis, als Innovationsprogramme strukturieren sie Schulentwicklungen und als Schulverfassung konstituieren und stabilisieren sie die Institution Schule als eine öffentliche Einrichtung gesellschaftlich organisierten Lernens.“ (Künzli, Santini 1999, Kapitel 8)

3.3 Vier Modi der Lehrplansteuerung

Im internationalen Vergleich können vier Grundvarianten der staatlichen Regulierung des Unterrichts bestimmt werden., die bis heute Gültigkeit haben und unabhängig von der Form und dem Medium der Steuerung wirksam sind (vgl. Biehl u.a. 1996). Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass die Modelle mit Lehrplan am Verlauf des Unterrichts ansetzen und Modelle ohne Lehrplan an den Unterrichtsergebnissen.⁵⁸



33
PÄDAGOGIK 5/96

Abbildung 2: Vier Modi der Lehrplansteuerung (aus: Biehl u.a. 1996, S. 33)

⁵⁸ Schlegel (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, S.57

3.3.1 Assessment-Modell

Das Assessment-Modell, das bspw. an der Westküste der USA vorherrscht, weist keinen verbindlichen Lehrplan auf. Durch unterschiedliche Abgangskontrollen werden den Schulen relativ präzise Vorgaben erteilt, was zu einem bestimmten Messzeitpunkt im Unterricht erreicht werden soll. Die Lehrerinnen und Lehrer richten ihren Unterricht daher in der Regel auf die Abschlussprüfungen aus. Der konkrete Unterricht selbst wird also lediglich indirekt reguliert. Es gibt ein Ranking unter den Schulen. Nur „gute“ Schulen haben die Chance auf finanzielle Mittel und Zuwendungen.

3.3.2 Examen-artium Modell

Hier erscheinen Zugangskontrollen anstatt der Abgangskontrollen zu den nachfolgenden Bildungsinstitutionen. Das examen-artium-Modell, das an der Ostküste der USA verbreitet ist, verfügt ebenfalls über keinen verbindlichen Lehrplan. Wie im Assessment-Modell liegt eine indirekte Regulierung des Unterrichts vor, da die Aufnahmeprüfungen an Colleges letztlich eine regulierende und wettbewerbssteigernde Funktion für den Unterricht an den hinführenden High-Schools haben. Wegen des Problems der Legitimation der gewählten Unterrichtsthemen und -methoden wird oft nicht auf die unverbindlichen Lehrplanempfehlungen zurückgegriffen. Echte Innovationen finden deshalb kaum statt.

3.3.3 Philanthropisches Modell

Bei dem früher in Schweden und Norwegen vorherrschenden Modell werden vom Staat durch Lehrpläne inhaltliche und methodische Vorstellungen von Unterricht verbindlich festgelegt. In der Regel sind diese Vorgaben allerdings nur auf allgemeiner Ebene formuliert. Andererseits werden vom Staat Modellversuche angeregt und so direkte schulische Innovationen gefördert und unterstützt-

Die direkte Regulierung des Unterrichts durch Lehrplanvorgaben erstreckt sich nicht auf das gesamte Schuljahr. Es bestehen Freiräume, in denen Innovationen entwickelt werden können.

3.3.4 Klassisches Modell

Bei dem Klassischen Modell legt der Staat den stofflichen Rahmen verbindlich fest und es findet eine schulartspezifische Normierung zur Steuerung der Selektion durch den Staat statt. Die Wahl der Unterrichtsmethode und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts wird dabei den Lehrerinnen und Lehrern überlassen. In diesem System geht die staatliche Kontrolle des Schulwesens davon aus, dass Lehrplanvorgaben und die Lizenzierung und Professionalisierung der Lehrer die Umsetzung garantieren. Innovationen haben hier relativ gute Chancen, weil zwar neue Methoden angeboten werden, diese aber nicht verbindlich sind.⁵⁹

Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung regiert in Deutschland

„(...) ein Mischsystem, in dem mit der Vorgabe von Lehrplänen, mit Kompetenzprüfungen für das Personal und mit teilstandardisierten Abgangskontrollen, z.B. im Abitur oder in der Regulierung der Anforderungen in den mittleren Abschlüssen, die Qualität der Schularbeit gesichert werden soll.“ (BMBF 2003, 76 und Avenarius 2003, 92)

Schlegel (2003, 58) spricht für Bayern und Baden-Württemberg von einer Kombination von klassischem und Assessment-Modell. Seiner Einschätzung nach zufolge können Innovationen in dieser Situation nur schwer greifen.

3.4 Die aktuelle Lehrplangeneration

Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichte Bericht „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vermerkt eine durchaus positive

⁵⁹ vgl. Schlegel (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung, S.58 und BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S.75ff

Entwicklung deutscher Lehrpläne in den letzten 25 Jahren. „Aus stark fachorientierten Rahmenrichtlinien, die Unterricht in hohem Maße zu steuern versuchten, sind Handreichungen geworden, die zunehmend die Schülerinnen und Schüler und ihre Lernprozesse in den Vordergrund stellen.“ (*BMBF 2003, 36*) In vielen Lehrplänen der Bundesländer⁶⁰ lassen sich Strömungen erkennen, die Lehren und Lernen als einen konstruktiven Prozess begreifen und eine Auffassung zeigen, die mehr prozessorientiert und weniger produktorientiert ist.

Auch Wiater (2003) spricht in der Veröffentlichung „Der neue Gymnasiallehrplan in Bayern“ von einem veränderten Lehrplanverständnis. Neben den Gesichtspunkten seiner Entstehung und Entwicklung, seiner Vermittlung an die Lehrkräfte und dem Unterrichten vor Ort ist ein vierter Punkt hinzugetreten: Der Lehrplan in seiner Bedeutung für den Lernweg der Schüler. (*vgl. Vollstädt, Höhmann 2002, Schlegel 2003, Wiater 2003*)

So umfasst der Begriff „Lehrplan“ nach dem aktuellen Stand der Forschung vier Aspekte:

- Der Lehrplan als staatliche Vorgabe
- Der Lehrplan als Gegenstand der Rezeption durch die Lehrerinnen und Lehrer
- Der Lehrplan als Regulativ für Unterricht und Erziehung
- Der Lehrplan als Hilfe für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (*Wiater 2003, 2*)

Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, welche Besonderheiten der bayerische Gymnasiallehrplan in wissenschaftlicher Hinsicht aufweist. Von den bayerischen Lehrplanautoren selbst werden folgende innovative Aspekte genannt:

- Der Lehrplan ist ein „schlanker“ Lehrplan mit vielen Auswahlmöglichkeiten.
- Er eröffnet größere Gestaltungsfreiräume für Schüler, Lehrkräfte und die Schule insgesamt.

⁶⁰ Explizit werden der Lehrplan von Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2002, der neue Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern für die Orientierungsstufe und der Entwurf des Gymnasiallehrplans in Bayern von 2003 erwähnt.

- Er gewährleistet ein nachhaltiges Lernen der Schüler durch ein verlässliches Grundwissen.
- Er zielt auf die Förderung von Kompetenzen bei den Schülern.
- Er ermöglicht ein umfassenderes Verstehen auf Schülerseite durch Vernetzung der Fächer.
- Er veranlasst zu verstärktem Üben, Wiederholen, Vertiefen und Verknüpfen im Unterricht.
- Er orientiert sich am Ziel der Persönlichkeitsbildung des Schülers. (Wiater 2003, 1)

Nach Wiater (2003) passt der neue G9-Lehrplan aus dem Jahr 2003 für das bayerische Gymnasium als Orientierungsrahmen, mit der Dokumentation des Lernwegs der Schüler, den Gedanken eines stufenweisen Kompetenzaufbaus, durch die Festlegung von jahrgangs- und fachbezogenem Grundwissen und mit den Leitideen und Zielorientierungen des Gymnasiums als Schulform sehr gut in das moderne Lehrplanverständnis und in die aktuelle Bildungslandschaft. . Nachdem sich der Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums von 2004 sehr stark an dem ein Jahr zuvor konzipierten neunjährigen Lehrplan orientiert, treffen die Aussagen zumindest für die bis dato genehmigten Jahrgangsstufenpläne fünf bis sieben ebenfalls zu.

Auch unter den Gesichtspunkten der neueren Entwicklungen in der Lehr-Lern-Forschung und der Schulpädagogik ist der G8-Lehrplan stimmig:

- Er ist ein schlanker Lehrplan und gibt der Einzelschule für unterschiedliche Lehrformen und bildende Aktivitäten Gestaltungsspielraum.
- Er orientiert sich am Aufbau der Kompetenzen (Selbst-, Sach-, Sozial-, Methoden- und Moralkompetenz) des Schülers/der Schülerin.
- Er ordnet die einzelnen Fächer dem Gesamt-Bildungsauftrag der Schulform einerseits und der Aufgabe der Persönlichkeitsförderung der Schule ein.
- Er trägt der Forderung nach Vernetzung und Lebensweltbezug durch die jahrgangswise Angabe von fächerverknüpfenden/-übergreifenden, -verbindenden Unterrichtsvorhaben (Projekten) Rechnung, die verpflichtend durchzuführen sind; auf diese Weise befassen sich die Schüler auch altersgemäß und

selbsttätig mit übergeordneten Zielen und Inhalten und üben Methoden- und Lerntechniken ein.

- Er beachtet die Notwendigkeit von verstehendem Lernen und unterstützt dessen Nachhaltigkeit durch den hohen Anteil von Übung, Transfer und Anwendung. (Wiater 2003, 9)

Während also der aktuelle bayerische Gymnasiallehrplan den Kriterien des heutigen Verständnisses von Lehr-Lern-Prozessen entspricht und auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, ist jedoch eine wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung intendierter didaktischer Innovationen durch den Lehrplan bisher leider ausgeblieben.

Die innovativen Vorgaben des Lehrplans müssen letztendlich von den Lehrerinnen und Lehrern in die Praxis umgesetzt werden. Daher ist eine die Implementation des Lehrplans begleitende Forschung wichtig, die untersucht, ob und wie die Innovationen von den Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen und im konkreten Unterricht umgesetzt werden.

In Deutschland werden sehr viele Studien zur Bildungsforschung und der Untersuchung von Unterrichtsqualität durchgeführt (vgl. Helmke 2004). Aber alle bisher genannten Studien haben nicht untersucht, wie sich Innovationen von Lehrplänen im Unterricht tatsächlich auswirken.

In diesem Zusammenhang wäre darüber hinaus nach Wiater (2003) weiterhin zu überprüfen, was von diesen intendierten Neuerungen bei den Schülerinnen und Schülern letztendlich auch tatsächlich aufgenommen und verarbeitet wurde.⁶¹

3.5 Lehrpläne der Zukunft

Nach den Eisenacher Beschlüssen im Jahre 2002 hat die Kultusministerkonferenz unter dem Druck der öffentlichen Aufmerksamkeit die Einrichtung einer Bildungsberichterstattung sowie die Entwicklung nationaler Standards für

⁶¹ Wiater (2003): Der neue Gymnasiallehrplan in Bayern, S.9

Basiskompetenzen beschlossen.⁶² So ist auch nach Baumert, Cortina und Leschinsky (2003) ein Strukturwandel im deutschen Bildungswesen zu erkennen:

„Wenn auch im internationalen Vergleich deutlich verspätet, so deutet sich dennoch ein Strukturwandel der politisch-administrativen Steuerung des deutschen Schulsystems an, der bis vor kurzem noch wenig wahrscheinlich schien.“ (*Baumert u.a. 2003, 147*)

Nicht zuletzt im Zusammenhang mit den jüngsten Vergleichsstudien kann nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in den Kultusministerien und in der Bildungsverwaltung ein klarer Sinneswandel beobachtet werden. So wird beispielsweise die Evaluierbarkeit des Schulwesens auf allen Ebenen kaum mehr grundsätzlich in Frage gestellt. „Nicht nur das Erreichen von Lernzielen des einzelnen Schülers gerät zunehmend in den Blick, sondern auch die Effizienz von Unterrichtsmethoden oder die Optimierung organisatorischer Abläufe in der Schule.“ (*Leschinsky, Cortina 2003, 46*)

Auch die Lehrpläne der Zukunft werden dem Rechnung tragen müssen. Der Trend zu einer Output-Orientierung tritt deutlich hervor. Zukünftige Lehrpläne müssen nach Meinung aller Experten in enger Abstimmung mit den KMK-Bildungsstandards erstellt werden.

„Bildungsstandards haben unbestritten eine Leitfunktion für die Fächer, für die sie entwickelt wurden. Diese Leitfunktion muss in Zukunft systematisch mit der Orientierungsfunktion von Lehrplänen zur Unterstützung der Unterrichtsarbeit an den Schulen gekoppelt werden, wobei auch jene Fächer und Lernbereiche im Auge zu behalten sind, für die es zumindest derzeit noch keine Bildungsstandards gibt. Es gilt folglich ein Lehrplanmodell zu entwickeln, das diesen Ansprüchen genügt.“ (*ISB 2005 a, 31*)

Auch die Klieme-Expertise zeigt vor dem Hintergrund der Leitfunktion von Bildungsstandards neue Lehrplanmodelle auf.⁶³ In radikalen Modellen der output-orientierten Steuerung verlieren zentrale Lehrpläne auf Länderebene nahezu vollständig ihre Relevanz und Funktion als strukturierendes Element von Unterricht. Lehrpläne herkömmlicher Art werden „ (...) ihre Funktion an eine zielgerichtete, der Autonomie der Einzelschule verpflichtete Standardorientierung

⁶² vgl. Kapitel 6 Bildungsstandards

⁶³ International lassen sich bisher vier idealtypische Varianten der staatlichen Regelung des Unterrichts durch Lehrpläne erkennen (Assessment-Modell, Examen-artium-Modell, Philanthropisches Modell, Klassisch-bürokratisches Modell).
vgl. Kapitel 3.3 Vier Modi der Lehrplansteuerung

abgeben, damit die angestrebten Kompetenzziele auch wirklich ermöglicht werden.“ (BMBF 2003, 76) Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpläne nicht jene Qualifizierung und Qualitätssicherung erbringen, die man von ihnen erwartet. Die Schwierigkeit dieser neuen Steuerungsform könnte allerdings die Einzelschule – zumindest bei einem raschen Übergang zum neuen System – leicht überfordern.

Eine vollkommen konträres Modell wären nationale Curricula. Hier wären sowohl verbindliche Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen als auch Fächer, Themen und Inhalte zentral vorgegeben. Dadurch würden allerdings die Einzelschulen gegängelt und könnten etwa lokale Problemlagen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

„Solche nationalen Lehrpläne sind immerhin geeignet, das Qualitätsbewusstsein für die Schularbeit zu stärken, die Wahl von Schulen nach Leistungskriterien rational zu gestalten und einen nationalen Diskurs über die Erwartungen an die Schule als Institution der Gesellschaft zu organisieren.“ (Wiater 2003, 4)

Eine Konsequenz dieser Normierung wäre eine geringere Motivation und Anstrengung vor Ort, wobei gerade die Autonomie der Einzelschule von Bildungsexperten als eine zentrale Voraussetzung für Leistungssteigerung gesehen wird.⁶⁴

Da eine fast zweihundert Jahre alte, etablierte Form der Steuerung eines Bildungssystems zu verändern und auf ein anderes Prinzip umzustellen keine einfache Aufgabe darstellt, empfiehlt die Klieme-Expertise ein behutsames Herangehen an die Implementation von Innovationen. Die Expertinnen und Experten empfehlen einen moderaten Weg, in dem die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden und gleichzeitig die Autonomie der Einzelschule unterstützt wird. Bildungsstandards machen Lehrpläne auf keinen Fall überflüssig, weil sie deren inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion nicht adaptieren können. „Es wird aber sinnvoll sein, die Lehrpläne schrittweise in Richtung auf Kerncurricula umzugestalten – eine Tendenz, der die Curriculararbeit in Deutschland bereits seit Jahren immer mehr folgt.“ (BMBF 2003, 78)

⁶⁴ BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S.76f

Damit ist eine stärkere Fokussierung der Lehrpläne und deren Ausrichtung auf Kompetenzmodelle gemeint. Beide Elemente – Kerncurricula wie Bildungsstandards – bilden ein integriertes System der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens, wobei bildungstheoretische Leitideen und Kompetenzmodelle den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards darstellen. Nach Klieme setzen Kerncurricula im Gegensatz zu Bildungsstandards am Input an, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen sowie der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Dem Bericht „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zufolge stellen Kerncurricula und Bildungsstandards gemeinsam den Referenzrahmen dar,

„(...) der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann; aber sie sind nicht selbst schon der einzelschulische Lehrplan, sondern sie ermöglichen die von der Schule, dem einzelnen Lehrer und den Kollegien ausgehende, mithin professionsbasierte und mit Hilfe von empirischen Verfahren kontrollierbare Konstruktion von Unterricht.“ (BMBF 2003, 80)

In diesem Zusammenhang steht die Bildungsplanreform 2004 aus Baden-Württemberg. Diese jüngsten Bildungspläne aus Baden-Württemberg orientieren sich noch stärker an Zielkompetenzen der Schüler und Schülerinnen als an Inhalten und beinhalten Bildungsstandards mit Kerncurricula als zentrale Neuerung.

Im Bildungsplan werden für jedes Fach Bildungsstandards beschrieben, die wiederum festlegen, über welche Kompetenzen und Kenntnisse die Schülerinnen und Schüler in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht am Ende verschiedener Abschnitte ihrer Schullaufbahn haben müssen.⁶⁵ Die Bildungsstandards fordern über das jeweilige Kerncurriculum hinaus Kompetenzen, die Ziele und Grundlagenkenntnisse beinhalten. Das Kerncurriculum legt also die landesweit verpflichtenden Inhalte eines Faches fest, die wiederum der Erreichung der Kompetenzen dienen. Sie weisen Inhalte aus, die so ausgewählt sind, dass sie in 2/3 der Unterrichtszeit erarbeitet werden können und werden durch Beispiele im Niveau konkretisiert.

Die restliche Zeit wird von dem schuleigenen Curriculum bestimmt, das von den Schulen selbst entwickelt wird. Die einzelnen Schulen haben die Aufgabe, den

⁶⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (2003 b): Gymnasium, S.11

verpflichtenden Teil des Lehrplans zu ergänzen und zu konkretisieren. In Baden-Württemberg wird dies durch die Umsetzungsimpulse der 3. Ebene der Bildungspläne realisiert.⁶⁶ Sie sind nicht verbindlich und besitzen Orientierungs- und Beispielcharakter.

Mit diesem schulischen Bildungsplan können die Schulen eigene Schwerpunkte setzen, um beispielsweise neue Unterrichtsformen zu auszuprobieren oder Lernmethoden zu trainieren sowie aktuelle und regionale Bezüge zum Lehrstoff herzustellen. Es enthält profilbildende und fächerübergreifende Elemente und soll das projektorientierte Lernen und Arbeiten unterstützen. Gleichzeitig bildet das Schulcurriculum einen weiteren Baustein der inneren Schulentwicklung und führt zu einem Schulkonzept.⁶⁷

„Im Neben- und Miteinander von national einheitlichen, verbindlichen Bildungsstandards und lokal, innerschulisch entwickelten Curricula/Lehrplänen wird die Zukunft gesehen.“ (Wiater 2003, 4) Eine wissenschaftliche Begleitung leistet das von den Ländern 2004 gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das der Humboldt Universität zu Berlin angegliedert ist. Kernanliegen des IQB sind die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards. Dazu gehören auch die Entwicklung von Aufgabensammlungen und deren Implementierung sowie die Formulierung von Kompetenzmodellen. Ferner wird die Erarbeitung von computerunterstützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen ein weiterer Schwerpunkt des Aufgabenfeldes des IQB sein.⁶⁸

⁶⁶ 1.Ebene: Bildungsstandards (Kompetenzen und Kerncurricula) (verbindlich)
2.Ebene: Niveauekonkretisierungen zu den verschiedenen Bildungsstandards (verbindlich)
3.Ebene: Umsetzungsimpulse (nicht verbindlich)

⁶⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (2003 a): G8–Das achtjährige Gymnasium in Baden-Württemberg

⁶⁸ Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen; www.iqb.hu-berlin.de unter der Rubrik Institut, Ziele [15.01.2006]

4 Das achtjährige Gymnasium in Bayern

Kurz nach den Landtagswahlen in Bayern hatte am 6. November 2004 der Bayerische Ministerpräsident in seiner Regierungserklärung die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit um ein Jahr proklamiert. Er begründete die überraschende Umstellung – zumal der neue G9-Lehrplan soeben erst eingeführt und im September 2004 offiziell an die Lehrer verteilt worden war – wie folgt:

„Unsere Jugendlichen sollen die bestmögliche Ausgangsposition für ihren Start in das Leben haben. Sie sollen hervorragend ausgebildet werden. Aber sie sollen auch mit Jugendlichen aus anderen Ländern mithalten können, die früher in das Berufsleben einsteigen, und damit in unserer globalen Welt bessere Chancen haben.“

Nachdem inzwischen 14 von 16 Bundesländern⁶⁹ mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums begonnen oder seine Einführung beschlossen hatten, war auch für Bayern dieser Schritt in den Augen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus notwendig. Aufgrund des Starts bereits im Schuljahr 2004/2005 mit den Jahrgangsstufen fünf und sechs kommt in Bayern der doppelte Abiturjahrgang schon im Jahr 2011 an die Universitäten bzw. auf den Arbeitsmarkt. Dadurch hat Bayern einen zeitlichen Vorsprung vor den Nachbarländern Baden-Württemberg (2012) und Hessen (2013) sowie dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (2013).⁷⁰ So konnte vermieden werden, dass die großen bevölkerungsreichen Südländer gleichzeitig mit doppelten Abiturjahrgängen auf die Hochschulen und Arbeitsmärkte drängen. Gleichzeitig wird in der Elternbroschüre zum achtjährigen Gymnasium in Bayern beteuert, dass die Bayerische Staatsregierung rechtzeitig Maßnahmen zur Erhöhung der Studienplatzzahlen ergreifen wird, um für den doppelten Absolventenjahrgang 2011 mögliche Nachteile bei der Studienplatzvergabe oder am Arbeitsmarkt zu vermeiden.⁷¹ „Auch die bayerische Wirtschaft will die von ihr begrüßte Schulzeitverkürzung durch Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsstellen für Abiturienten unterstützen.“ (*StMUK 2004 b*, 7)

⁶⁹ In Brandenburg und Schleswig-Holstein gibt es bis August 2004 noch keine Planungen und Beschlüsse bezüglich einer Verkürzung der gymnasialen Schulzeit.

⁷⁰ StMUK (Hrsg.): Das neue achtjährige Gymnasium in Bayern. Lehrerinfo. Nr.1. März 2004, S.5

⁷¹ StMUK (2004 b): G8 – Das neue Gymnasium in Bayern, S.7

Das Kultusministerium beteuert, dass die Entscheidung für ein neues achtjähriges Gymnasium keine Abwertung des traditionellen und qualitativ soliden neunjährigen Gymnasiums darstelle oder die bisherige Arbeit der bayerischen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer schmälere. Sie sei vielmehr eine notwendige und konsequente Weiterentwicklung im internationalen Umfeld und in der pädagogischen Arbeit.⁷² Auch wird nach der in fast allen Bundesländern getroffenen Entscheidung für das G8 das achtjährige Gymnasium in Deutschland künftig das Regelgymnasium sein.

Besondere Qualitätsmerkmale des neuen achtjährigen Gymnasiums sind:

- Konzentration auf den nachhaltigen Erwerb von grundlegendem Wissen und wichtigen Kernkompetenzen
- mehr Gestaltungsfreiheit für die einzelne Schule in der Stundentafel
- Verstärkung moderner unterrichtsmethodischer und -didaktischer Ansätze in den Lehrplänen
- verstärkte Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie bessere Ausnutzung der Unterrichtszeit mit dem Ziel der Nachhaltigkeit des Erlernten
- Verbesserung der Vorbereitung auf Studium und Beruf
- engere Zusammenarbeit mit Hochschule, Wirtschaft und anderen wichtigen Partnern (*StMUK 2004 b, 5*)

Ferner wird eine adäquate Anpassung der Lehrpläne ohne stärkeren Stoffdruck betont. Durch die Konzentration auf das Basiswissen und die Kernkompetenzen wird den Lehrkräften mehr pädagogischer Freiraum zugestanden. So geht das G8 von Grundsätzen aus, die über bloße Wissensvermittlung hinausreichen und in besonderem Maß der ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung dienen.⁷³ Grundlage der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten muss weiterhin ein solides Fundament religiöser, ethischer und ästhetischer Werte sein.

„Gymnasiales Niveau definiert sich im Verlauf des gesamten Bildungsganges nicht quantitativ über eine bestimmte Stoffmenge, sondern

⁷² StMUK (2004 a): Das achtjährige Gymnasium in Bayern. www.g8-in-bayern.de [24.07.2004]

⁷³ StMUK (2004 b): G8 – Das neue Gymnasium in Bayern, S.5

durch Anspruchshöhe, Tiefe des Eindringens, Weite des Horizonts, Abstraktionsniveau, Fähigkeit zur begrifflichen Erfassung und Ordnung, Herstellen von Querverbindungen und Selbstständigkeit der Arbeit.“
(StMUK 2004d, *Das Konzept*, 2)

Für den Erfolg des neuen bayerischen Gymnasiums insgesamt kommt es darauf an, dass die neu eröffneten Gestaltungsräume entschlossen und ideenreich als Chance wahrgenommen und verantwortlich umgesetzt werden. Lehrer, Eltern und Schüler müssen sich dabei als Gestaltungsgemeinschaft begreifen mit dem Ziel,

„das Gymnasium so zu gestalten, dass es Voraussetzungen bietet, in begrenzter Zeit möglichst qualitativ und effizient zu arbeiten, Synergiepotenziale zu nutzen, Schule als Raum für die Förderung von Fach- und Methodenwissen, individueller Leistung sowie Arbeit im Team zu gestalten und einen Leistungsbegriff zu verwirklichen, der sich nicht nur an der Höhe des von den Besten erreichten Niveaus bemisst.“ (StMUK 2004 d, *Das Konzept*, 1)

Die neu geschaffenen Möglichkeiten, insbesondere die Profilstunden, die insgesamt 14 Intensivierungsstunden und die Absicht zur Übertragung von mehr Verantwortung auf die einzelne Schule stellen bisher nicht vorhandene Instrumente zur Realisierung eines oben geschilderten Leistungsbegriffs und einer Förderung unterschiedlicher Begabungen dar.⁷⁴

4.1 Leitfaden

Der Internetauftritt des Bayerischen Kultusministeriums für Unterricht und Kultus mit dem Titel „Das achtjährige Gymnasium in Bayern“ (www.g8-in-bayern.de) bietet einen Überblick über das G8, berichtet über die Stationen auf dem Weg zum G8 und enthält den „Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums“.

Dieser Leitfaden ist das Ergebnis der Arbeitstagung „Segel setzen für die Zukunft – das G8 in Bayern“, an der Vertreter von Lehrern, Eltern und Schülern sowie Schulleitern und Experten aus dem ISB und dem Kultusministerium teilgenommen haben. Er ist als Angebot an die Schulen gedacht und beinhaltet grundsätzliche Gedanken und Ideen zum neuen bayerischen Gymnasium. Auch

⁷⁴ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Das Konzept, S.1

Hinweise zum Lehrplan, zur neuen Rolle des Lehrers und konkrete Vorschläge etwa für die Umsetzung der Intensivierungsstunden finden sich darin wieder. Im Vorwort des Leitfadens heißt es weiter:

„Der Leitfaden erhebt nicht den Anspruch, die individuellen Bedürfnisse und Notwendigkeiten an den einzelnen Schulen allgemein gültig lösen zu können oder gar Patentrezepte zu liefern. Vielmehr soll er Anregung und Anleitung gleichermaßen sein.“

Der Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums versteht sich ergo als Orientierungshilfe. Er erhebt nicht den Anspruch einer Beschreibung überall in gleicher Weise zu verwirklichender Verhältnisse, da Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Kompetenzen stark voneinander unterscheiden. „Sie [die Schülerschaft] ist – vergleichbar Eltern- und Lehrerschaft – Spiegelbild einer Gesellschaft, die durch Wertpluralismus, teilweisen Werteverlust, sozialen Wandel und partieller Auflösung familiärer Bindungen gekennzeichnet ist.“ (*StMUK 2004 d, 2*) Vor diesem Hintergrund versteht sich der Leitfaden als Skizze eines Leitbildes, dessen Verwirklichung angestrebt werden sollte, aber sicher nicht immer ohne Abstriche gelingt.⁷⁵

Im Einzelnen beinhaltet der Leitfaden zum achtjährigen Gymnasium in Bayern die Kapitel:

- Das Konzept
- Der Lehrplan
- Die Lehrer
- Die Schüler
- Die Schullaufbahn
- Die individuelle Förderung
- Das Fach Natur und Technik
- Die Schulorganisation
- Die Stundentafel
- Materialien

⁷⁵ StMUK (2004d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Das Konzept, S.2

4.2 G8-Lehrplan

Auch im achtjährigen Gymnasium wird es wie bisher vier Ausbildungsrichtungen geben. Das Naturwissenschaftlich-technologische Gymnasium (NTG), das Sprachliche Gymnasium einschließlich des Humanistischen Gymnasiums (SG), das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasium (WSG) und das Musische Gymnasium (MuG).

Wie bereits der neue neunjährige Lehrplan aus dem Jahr 2003 mit ca. 800 Seiten wird auch der Lehrplan des G8 viel reduzierter ausfallen als das Lehrplanwerk von 1990 mit 1500 Seiten. Der Lehrplan wird weniger Detail- und Spezialwissen enthalten und dabei gleichzeitig mehr Raum für Übung, Wiederholung, Vertiefung und Anwendung aufweisen. Auch wird sich der Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums stärker auf das für die gymnasiale Bildung wesentliche Grundwissen und die Basiskompetenzen konzentrieren. In diese Richtung hat der neue G9 Lehrplan bereits bemerkenswerte Vorarbeit geleistet. Neben wichtigen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie flossen bei der Lehrplanentwicklung auch Erfahrungen aus der Didaktik und Methodik ein.⁷⁶

Abgesehen von dem äußeren Umfang wurde aber auch die Stofffülle in vielen Bereichen reduziert. Die Inhalte konzentrieren sich hierbei mehr auf das für eine gymnasiale Bildung zentrale Wissen. Nach Aussagen des Kultusministeriums wird der Unterrichtsstoff so weit beschränkt, dass er in den normalen Fachstunden bewältigt werden kann und kein zusätzlicher Stoffdruck entsteht. Auch die im G8 vorgesehenen Intensivierungsstunden tragen zu einer weiteren Entlastung bei. „Der neue Lehrplan für das achtjährige Gymnasium wird also weder zu einer Überforderung noch zu mehr Druck für gymnasial geeignete Schülerinnen und Schüler führen.“ (*StMUK 2004b, 8*)

Die Wochenstundenzahl im achtjährigen Gymnasium wird um ein bis zwei Stunden über der entsprechenden Wochenstundenzahl des G9 liegen. In der fünften Jahrgangsstufe weist die Stundentafel beispielsweise 31 Wochenstunden auf, in der Mittelstufe 36. In der Summe stehen somit weniger Wochenstunden zur Verfügung als am neuen neunjährigen Gymnasium geplant waren. Dementsprechend müssen auch gegenüber dem neu konzipierten, aber nicht

⁷⁶ StMUK (2004 b): G8 – Das neue Gymnasium in Bayern, S.8

gültigen G9-Lehrplan Kürzungen vorgenommen werden. Dabei kann es sich naturgemäß in den unteren Jahrgangsstufen nur um kleinere Streichungen handeln, deutlichere Kürzungen werden vor allem die Mittel- und Oberstufe betreffen.⁷⁷ Das Kultusministerium spricht in diesem Zusammenhang allgemein von einer weiteren Straffung und Konzentration durch den Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Die Einschnitte werden jedoch so vorgenommen, dass die nationalen KMK-Vorgaben⁷⁸ nicht verletzt werden.

Der Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums wurde für die Jahrgangsstufen fünf bis sieben mit kultusministerieller Bekanntmachung vom 29.07.2004 in Kraft gesetzt und galt ab dem Schuljahr 2004/2005 für die Jahrgangsstufen fünf und sechs. Nach dem Stand im September 2005 sind die Fachlehrpläne für die Jahrgangsstufen acht mit zwölf als Entwürfe auf der Homepage des ISB⁷⁹ einsehbar.

Die Details für die Jahrgangsstufen elf und zwölf werden bis zum Schuljahr 2006/2007 in Zusammenarbeit des Kultusministeriums mit den Schulen und den Verbänden. Zur Neugestaltung der Oberstufe: Für eine Verbesserung der wissenschaftlichen und beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler werden zwei sog. Seminare eingeführt. Aus dem Angebot der Schulen können die Oberstufenschülerinnen und -schüler zwei Seminare gemäß ihren Interessen und Begabungen auswählen. Diese jeweils zweistündigen Seminare stehen an der Stelle der bisherigen Leistungskurse und gewährleisten eine Vorbereitung auf Studium und Beruf. An verschiedenen Gymnasien werden die Seminarfächer zum momentanen Zeitpunkt erprobt. Im Mittelpunkt des ersten Seminarfaches steht das individuelle wissenschaftsorientierte Arbeiten, das schließlich in eine Seminararbeit einmündet. Durch regelmäßige Präsentationen und Diskussionen erlangen die Schülerinnen und Schüler ein breit gestreutes Fach- und Methodenwissen. Demgegenüber steht im zweiten Seminar eher die Projektarbeit in der Gruppe im Vordergrund, durch die die Fachinhalte erweitert und vertieft werden sollen. Gerade mit dem Seminar 2 ist die Forderung der Bildungskommission Gymnasium aus dem Jahr 2003 nach einer klaren

⁷⁷ ISB (2004): Kontaktbrief 2004

⁷⁸ vgl. Kapitel 6 Bildungsstandards

⁷⁹ www.isb.bayern.de unter der Rubrik Gymnasium, Lehrpläne/Standards [01.09.2005]

Orientierungsvorgabe für den weiteren beruflichen oder akademischen Werdegang der Schüler durch das Gymnasium Rechnung getragen worden. Insbesondere mit Hilfe der beiden Seminare wird die Kooperation des Gymnasiums mit Hochschulen, Einrichtungen der Wirtschaft und anderen wichtigen außerschulischen Partnern zur Selbstverständlichkeit werden.⁸⁰

Auch der Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums betont in dem Kapitel „Das Konzept“ die Notwendigkeit der Integration des Gymnasiums in seine Umwelt.

„Eine gezielte und systematische Öffnung zu außerschulischen Einrichtungen, zur Wirtschaft und zur Universität, die Nutzung vorhandener Elternpotenziale, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen bei der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten und das Hereinholen von Fachleuten in den Unterricht sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung.“ (*StMUK 2004 d, Das Konzept, 5*)

4.3 Lehrplangenese

Der Internetauftritt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (www.km.bayern.de) und das G8-Portal (www.g8-in-bayern.de) enthalten jeweils die aktuellen Auskünfte zum achtjährigen Gymnasium. Auch die G8-Webseite des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) berichtet umfangreich unter „www.isb.bayern.de“ über den aktuellen Stand der Lehrpläne und der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.

Die Intention des neuen achtjährigen Gymnasiums in Bayern wird vor allem im G8-Portal erklärt. Ebenso informiert der Internetauftritt über die einzelnen Stationen der Einführung des G8. Die Rubrik „Der Weg zum G8“ zeigt dabei die wesentlichen Schritte zum achtjährigen Gymnasium im zeitlichen Überblick.

6. November 2003: Regierungserklärung des bayerischen Ministerpräsidenten

Der Bayerische Ministerpräsident Dr. Edmund Stoiber verkündete in seiner Regierungserklärung am 6. November 2003 die Reduzierung der gymnasialen

⁸⁰ StMUK (2004 b): G8 – Das neue Gymnasium in Bayern, S.12

Ausbildung auf acht Schuljahre. Dabei skizzierte er das neue bayerische Gymnasium mit den Worten:

„Das künftige achtjährige Gymnasium wird den gleichen Qualitätsstandard bieten wie das bisherige neunjährige Gymnasium. Moderne Unterrichtsmethoden, begabungsgerechte Förderung und Persönlichkeitsbildung werden auch weiterhin prägende Merkmale des bayerischen Gymnasiums sein.“

10. Dezember 2003: Schreiben der Staatsministerin zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums an alle Gymnasien und Grundschulen

In einem kultusministeriellen Schreiben informierte Staatsministerin Monika Hohlmeier alle Gymnasien und Grundschulen in Bayern über die Einführung des achtjährigen Gymnasiums:

„Vor dem Hintergrund der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Diskussion und den in vielen Ländern bereits getroffenen Entscheidungen für ein achtjähriges Gymnasium galt es, nunmehr auch in Bayern eine grundsätzliche Entscheidung zu treffen. Ich bin davon überzeugt, dass gymnasiale Bildung auch in der achtjährigen Form auf gleichbleibend hohem Niveau umsetzbar sein wird. Wir stehen hier gemeinsam für die Schülerinnen und Schüler in der Verantwortung. Wir sollten das achtjährige Gymnasium aber auch als Chance sehen, uns auf wesentliche Bildungsinhalte und Erziehungsaufgaben zu besinnen.“

Januar bis März 2004: Dialogveranstaltungen

Die Schnelligkeit, mit der die Einführung des achtjährigen Gymnasiums in Bayern vollzogen wurde, hat bei allen Betroffenen und der interessierten Öffentlichkeit heftige Diskussionen ausgelöst. Kultusministerin Monika Hohlmeier und Staatssekretär Karl Freller haben daher in den Monaten Januar bis März des Jahres 2004 zahlreiche Dialog- und Informationsveranstaltungen in ganz Bayern durchgeführt, bei denen Eltern, Lehrer und Schüler über das Vorhaben des Kultusministeriums näher unterrichtet wurden. Die bei diesen Treffen formulierten konstruktiven Anregungen und Vorschläge wurden im Anschluss vom Kultusministerium geprüft und – soweit möglich – in die weitere Lehrplanarbeit einbezogen. Das betraf insbesondere Fragen zur Gestaltung der Stundentafel, zur Mittagsverpflegung und zum Lehrplan.⁸¹

⁸¹ StMUK (Hrsg.) (2004 c): Lehrerinfo. Nr.1. März 2004

24./25. März 2004: Arbeitstagung zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums

Ein breiter Katalog an konkreten Anregungen zur Gestaltung des neuen achtjährigen Gymnasiums in Bayern wurde von den Teilnehmern der elf Workshops auf der Arbeitstagung „Segel setzen für die Zukunft – das G8 in Bayern“ erarbeitet. Teilnehmer der Tagung waren Lehrer-, Schüler- und Elternvertreter sowie Schulleiter und andere Bildungsexperten, beispielsweise aus dem ISB oder den Schulbuchverlagen. Zusammen mit Vertretern des Kultusministeriums diskutierten sie die Konzeption des achtjährigen Gymnasiums in Bayern und entwickelten die Ausgestaltung des G8 weiter mit dem Ziel, ein Handbuch für alle Gymnasien zu erstellen, das exemplarische Vorschläge zur Umsetzung des achtjährigen Gymnasiums enthalten sollte.

30. März 2004: Ministerrat beschließt die Einführung des achtjährigen Gymnasiums

Das Kabinett beschloss am 30. März 2004 den Gesetzentwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. In der Begründung heißt es:

„Deutschland gehört zu den Ländern mit den längsten Ausbildungszeiten. Unsere Hochschulabsolventen haben daher im internationalen Vergleich ein zu hohes Durchschnittsalter. Für die Hochschulabsolventen ergibt sich daraus gegenüber ausländischen Kollegen ein gravierender Nachteil bei der Bewerbung um attraktive, qualitativ hochwertige Arbeitsplätze in In- und Ausland. Eine Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium von neun auf acht Jahre ist neben anderen Maßnahmen ein entscheidender Beitrag, die bayerischen Hochschulabsolventen auch im Hinblick auf ihr Alter beim Berufseintritt konkurrenzfähig zu machen.“ (*Bayerischer Landtag, 2004*)

Daneben wird in dem Gesetzentwurf die Notwendigkeit der Kürzung der Schul- und Studiendauer in gesellschaftlicher Hinsicht begründet. Die langen Ausbildungszeiten und die damit verbundene geringere Lebensarbeitszeit belasten bei steigender Lebenserwartung die sozialen Sicherungssysteme und den Konsens der Generationen.

Mitte April 2004: Elternbroschüre zum neuen achtjährigen Gymnasium

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichte Mitte April 2004 die Elternbroschüre „G8 – Das neue Gymnasium in Bayern“. Darin werden neben einem Überblick über die Eckpfeiler des Konzepts auch die Ziele

und Qualitätsmerkmale des G8 in übersichtlicher Form erläutert. Rechtzeitig zur Einschreibung an den Gymnasien Mitte Mai wurde diese Broschüre als Entscheidungshilfe für die Wahl der geeigneten Schulart über die Grundschulen an die Eltern der Viertklässler verteilt. Darüber hinaus kann das Heft auch über das Internet heruntergeladen werden.⁸²

15. Juni 2004: Veröffentlichung des Leitfadens zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums

Dieser Leitfaden ist das Ergebnis der am 24. und 25. März 2004 stattgefundenen Arbeitstagung „Segel setzen für die Zukunft – das G8 in Bayern“. Er versteht sich als Angebot an die Schulen und bietet eine Reihe von Gedanken, Ideen, Anregungen, Vorschlägen und Beispielen für die Umsetzung des achtjährigen Gymnasiums in Bayern. Auch grundsätzliche Gedanken zum Konzept und zur Idee des neuen bayerischen Gymnasiums finden sich darin wieder. Er kann im Internet unter „www.g8-in-bayern.de“ eingesehen und die einzelnen Kapitel auch als PDF-Dateien heruntergeladen werden.

19. Juli 2004: Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums

Mit kultusministerieller Bekanntmachung wird der neue Lehrplan für die Jahrgangsstufen fünf mit sieben des achtjährigen Gymnasiums in Kraft gesetzt und gilt ab dem Schuljahr 2004/2005 für die Jahrgangsstufen fünf mit sechs.

01. August 2004: Start des G8 mit den Jahrgangsstufen fünf und sechs

Inkrafttreten der Änderungen der Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (GSO).

⁸² www.g8-in-bayern.de unter der Rubrik: Der Weg zum G8, Link: Elternbroschüre zum achtjährigen Gymnasium

4.4 Struktur des Lehrplans

Im Gegensatz zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium aus dem Jahr 1990, der sich auf vier Ebenen darstellt,⁸³ ist sowohl der neue neunjährige Lehrplan von 2003 als auch der G8 Lehrplan aus dem Jahr 2004 in drei Kapitel (Ebenen) untergliedert. Die Fachlehrpläne der Ebene 4 in der Form des Lehrplans von 1990 entfallen.

Die drei Ebenen des neuen Lehrplans für das bayerische Gymnasium umfassen:

- I Das Gymnasium in Bayern
- II Profile der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer
- III Jahrgangsstufen-Lehrpläne

Bisher [Stand März 2005] sind die übergreifende Ebene 1, d.h. Kapitel I „Das Gymnasium in Bayern“, in dem gewissermaßen der Geist des achtjährigen Gymnasiums in Bayern niedergelegt ist und die Ebene 3, soweit sie die Jahrgangsstufen fünf und sieben des Kapitels III „Jahrgangsstufen-Lehrpläne“ betrifft, in Kraft gesetzt.

Die Ebene 2, also Kapitel II „Fachprofile“ und die Vorbemerkungen können erst dann endgültig in Kraft gesetzt werden, wenn alle Jahrgangsstufen-Lehrpläne bis zur Jahrgangsstufe 12 erstellt und schrittweise genehmigt sind.

Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Fachprofile und alle Jahrgangsstufen-Lehrpläne der Jahrgangsstufen 8-12 lediglich den Status von Entwürfen. Die Ebene 2 mit den Profilen der Fächer orientiert sich aber sehr stark an denen des neuen neunjährigen Lehrplans aus dem Jahr 2003.

4.4.1 Ebene 1: Das Gymnasium in Bayern

Die Ebene 1 des Bayerischen Gymnasiallehrplans ist unterteilt in die Kapitel:

⁸³ Der Lehrplan von 1990 für das bayerische Gymnasium ist in vier Ebenen gegliedert:
Ebene 1: Das Gymnasium und sein Bildungs- und Erziehungsauftrag
Ebene 2: Beiträge zum Bildungs- und Erziehungsauftrag
Ebene 3: Rahmenpläne der Fächer nach Jahrgangsstufen
Ebene 4: Fachlehrpläne der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer

- 1.1 Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums
- 1.2 Unterricht und Lebensbezug
- 1.3 Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen
- 1.4 Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft
- 1.5 Qualitätsentwicklung am Gymnasium

Auf dieser ersten Ebene werden die übergeordneten Aufgaben und der Anspruch eines bayerischen Gymnasiums erläutert. Es werden Profil und Anspruch des Gymnasiums als Schulart beschrieben, Aussagen zum Unterricht, zu fächerübergreifendem Lernen und überfachlichen Kompetenzen sowie zur Schulgemeinschaft und zur Qualitätsentwicklung gemacht, wobei die Aussagen für alle Fächer gelten.

In dem ersten Unterkapitel „Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“ wird insbesondere auf das Schülerpotential, das vertiefte Grundlagenwissen, Werteorientierung, Ästhetische Bildung, Verantwortung und die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die vier bestehenden Ausbildungsrichtungen (sprachlich, naturwissenschaftlich-technologisch, wirtschafts- und sozialwissenschaftlich, musisch) rekurriert. So können die Schülerinnen und Schüler je nach Neigung und Begabung Schwerpunkte setzen. In diesem Zusammenhang werden auch die Intensivierungsstunden⁸⁴ genannt. In diesen Stunden kann den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler eine breite Palette attraktiver Angebote gemacht werden, die sowohl zur übergreifenden Persönlichkeitsentwicklung als auch zur fachspezifischen Förderung genutzt werden können.

„Die gestiegene Unterrichtsqualität, verbessert durch die Mitgestaltung der Schüler, die Hervorhebung des Grundwissens und die Notwendigkeit sozialer Lernformen, die in den Fächerkanon eingebettet sind, verdeutlichen den ganzheitlichen Ansatz des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Gymnasiums. Die Lehrkräfte gestalten, auch im Hinblick auf den Anwendungsbezug, die Lernsituationen methodisch vielfältig und der Komplexität der Lerngegenstände angemessen. Dabei behalten die Lehrkräfte stets den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler im Auge, um Gelerntes auch erfahrbar zu machen.“ (*StMUK 2004, 9*)

⁸⁴ vgl. Kapitel 4.7 Intensivierungsstunden

Der Bildungsplan greift weiter im Kapitel „Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen“ die Forderung auf, dass junge Menschen lernen, auch komplexere Sachverhalte zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Dieser Umgang mit komplexen Sachverhalten kann darüber hinaus durch fächerübergreifende Themen gewonnen werden und führt letztlich zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen, worunter im Einzelnen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz zu verstehen sind.

In dem Kapitel „Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft“ werden speziell die Schulleitung mit den schulischen Gremien, die Erziehungsberechtigten, die Lehrkräfte, Schüler und außerschulische Partner als Mitglieder der Schulgemeinschaft aufgeführt. Bei den Aufgaben der Lehrkräfte ist auch hier erneut der Anspruch an einen „wissenschaftlich fundierten, methodisch durchdachten und weitgehend an der Lebenswirklichkeit der Schüler orientierten Unterricht“ aufgeführt. (*StMUK 2004, 11*)

Unter dem Punkt „Qualitätsentwicklung am Gymnasium“ wird auf überprüfbare Standards, Vergleichbarkeit, Schulprofil und Evaluation Bezug genommen. Gerade die Gestattung erweiterter Entscheidungsspielräume setzt die Bereitschaft zur qualitätsorientierten Selbst- und Fremdevaluation voraus und gibt einer Schule u.a. Hinweise auf die Verwirklichung der Ziele des Lehrplans. In Ebene 1 wird explizit darauf hingewiesen, dass in dem aktuellen Lehrplan bewusst auf kleinschrittige Vorgaben verzichtet wurde. Die Schulleitung, die Lehrer und die Fachschaften erhalten dadurch die Freiheit, aber auch die Aufgabe, im Rahmen ihrer Schulprogramme Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

4.4.2 Ebene 2: Profile der Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer

Das zweite Kapitel des bayerischen Gymnasiallehrplans besteht aus den Entwürfen der Fachprofile⁸⁵ von 28 Fächern. Wie schon im neuen G9 Lehrplan werden hier jeweils das Selbstverständnis des Faches im Vordergrund stehen, sein Beitrag zur gymnasialen Bildung und zur Persönlichkeitsentwicklung. Auch die Ausführungen über die Zusammenarbeit mit anderen Fächern unterscheiden sich

⁸⁵ Das Fachprofil für Deutsch wird detailliert im Kapitel 6.5.7 Fachprofil ausgeführt.

für das Fach Deutsch im Lehrplanentwurf so gut wie nicht von den Formulierungen des G9 Lehrplans aus dem Jahre 2003.⁸⁶

4.4.3 Ebene 3: Jahrgangsstufen-Lehrpläne

In der Ebene der Jahrgangsstufenlehrpläne finden sich zu Anfang der einzelnen Jahrgangsstufen fächerübergreifende Einleitungen. Diese umfassen die sogenannten Schülerkonturen, in denen allgemeine Angaben zum Schüler dieser Altersstufe gemacht werden. Aus ihnen ergeben sich pädagogische Akzente mit empfehlenswerten Schwerpunkten sowie Vorschläge für fächerverknüpfende und fächerübergreifende Vorhaben. „Bei diesen Vorhaben handelt es sich um eine Themenliste, die auf die jeweiligen pädagogischen Akzente sowie auf fachliche Inhalte abgestimmt ist.“ (*ISB 2003 a,1*)

Nach dieser fachübergreifenden Einleitung folgen auf jeweils zwei bis drei Seiten die Fachlehrpläne der Fächer, die in dieser Jahrgangsstufe unterrichtet werden, in der Reihenfolge des Zeugnisses. Ihr Aufbau stellt sich für alle Fächer gleich dar. Nicht verbindlich hingegen sind die in manchen Fächern als Zeitrichtwerte genannten Stundenzahlen. Sie bilden jedoch eine gute Orientierung bei der Unterrichtsplanung und weisen auf die Intensität hin, mit der ein Themenblock zu unterrichten ist.

Die Reihenfolge der einzelnen Kapitel des Lehrplans orientiert sich an methodisch-didaktisch durchdachten Gesichtspunkten. Die Abfolge kann aber vom Fachlehrer nach eigenem fachlichen und pädagogischen Ermessen abgeändert werden. Hierbei können auch Besprechungen innerhalb der Fachschaft als Orientierungshilfe dienen.

Die Jahrgangsstufenpläne enthalten wie die Fachlehrpläne (Ebene 4) von 1990 Querverweise auf andere Fächer. Diese stehen in eckigen Klammern und werden durch ein Pfeilsymbol markiert. Darüber hinaus gibt es auch einseitige Querverweise auf Leitfächer. Sie verdeutlichen, dass auf Lernziele bzw. -inhalte

⁸⁶ Vereinzelt wurden Umformulierungen vorgenommen. Aus „gemeinsamen Projekten“ wurde beispielsweise „Unterrichtsvorhaben“; aus der namentlichen Erwähnung der Fächer „Geschichte, Erdkunde oder Sozialkunde“ wurde „gesellschaftliche Fächer“.

dieser Fächer rekuriert werden soll. In der Jahrgangsstufe fünf und sieben beziehen sie sich in erster Linie auf das Fach Natur und Technik.

4.4.4 „Link-Ebene“

Die Online-Version der Jahrgangsstufen-Lehrpläne aus Ebene 3 beinhalten Hyperlinks zu erläuternden Beiträgen der sog. Link-Ebene. Während die Online-Fassung der Lehrpläne in blauer Farbe auftritt, präsentiert sich die Link-Ebene in Grün. Für einige Fächer sind im Laufe des Schuljahres 2004/2005 viele Erläuterungen in die Online-Version der sechsten Jahrgangsstufe hinzugekommen, die im Sinne einer Handreichung Erklärungen und Zusatzinformationen zu neuen bzw. geänderten Themengebieten geben. Das Informationsangebot reicht dabei von Zusammenstellungen des zu erwartenden Vorwissens aus der Grundschule bis hin zu Aufgabenbeispielen, die Intention und Anforderungsniveau bestimmter Lerninhalte aufzeigen und abgrenzen.⁸⁷ Die zahlreichen Beispielaufgaben der Link-Ebene weisen hinsichtlich der angestrebten Fertigkeiten auf ein Niveau hin, das am Ende eines Schuljahres erreicht werden soll.

Während die Mathematik-Mitarbeiter und die Vertreter des Faches Kunsterziehung am ISB den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Fakultas sehr viel Zusatzinformation auf der Link-Ebene bieten, finden sich in den Fächern Deutsch, Latein, Französisch, Natur und Technik, Geschichte, Musik und Sport keine Erläuterungen zu Lehrplaninhalten in Form von Hyperlinks zur Link-Ebene. Für das Fach Englisch ist nach dem Stand Oktober 2005 ein einziger Link verankert.

4.5 Natur und Technik

„Um das Interesse für Naturwissenschaften und Technik frühzeitig und altersgerecht zu fördern“⁸⁸ und damit eine Stärkung der naturwissenschaftlichen

⁸⁷ ISB (2005): Kontaktbrief 2005

⁸⁸ StMUK (Hrsg.) (2004 c): Lehrerinfo. Nr.1. März 2004, S.4

Bildung in der Unterstufe zu erreichen, wurde das Fach „Natur und Technik“ im achtjährigen Gymnasium verankert. Bereits im Lehrplan für das G9 aus dem Jahr 2003 wurde das Fach „Natur und Technik“ für die Jahrgangsstufe 5 eingeführt. Im aktuellen Lehrplan sind für das neue Fach in den ersten drei Jahren insgesamt neun Wochenstunden vorgesehen. Darüber hinaus erhält das Fach den Status eines Vorrückungsfaches.

Das Fach Natur und Technik möchte

- das Interesse von Buben *und* Mädchen für die Phänomene der Natur anregen und fördern,
- ein erstes experimentelles Arbeiten einüben,
- frühzeitig an Inhalte der späteren Fächer Biologie, Physik, Chemie und (am NTG) Informatik heranzuführen. (*StMUK 2004 c, 4*)

In der Elternbroschüre „G8 – Das neue Gymnasium in Bayern“ heißt es weiter für die Legitimation des Faches:

„Bisher setzten Physik und Chemie erst ein, wenn Schülerinnen und Schüler in ihren Fach- und Sachinteressen weitgehend festgelegt waren. Physik und Technik galten als eine Domäne der Buben, Sprachen und Biologie als eine der Mädchen. Das bisherige Kurs-Wahlverhalten in der Kollegstufe, aber auch die Studienfachwahl bestätigen dies. Deshalb ist der frühzeitige und schülerorientierte Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts auch im Sinn einer gleichmäßigeren Interessenentwicklung bei Buben und Mädchen ein viel versprechender Ansatz.“ (*StMUK 2004 b, 13*)

In einem handlungsorientierten Unterricht wird die Neugierde der Kinder, ihre Freude am Entdecken und Experimentieren aufgegriffen und an eine naturwissenschaftlich charakteristische Denk- und Arbeitsweise herangeführt. In verschiedenen Themenbereichen erleben die Unterstufenschüler die enge Verzahnung von Vorgängen in der Natur, naturwissenschaftlichen Vorgehensweisen und technischen Anwendungen. Das selbstständige Experimentieren der Schülerinnen und Schüler hat darum einen hohen Stellenwert.

Der erste fachliche Schwerpunkt in Jahrgangsstufe fünf bezieht sich auf eine Einführungsphase in naturwissenschaftliches Arbeiten unter Einbeziehung grundlegender physikalischer und chemischer Experimente. Im Modul „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ werden alle naturwissenschaftlichen Fächer

sowie Erdkunde zusammengeführt. Einen zweiten Kernpunkt bildet der Bereich der Biologie. In Jahrgangsstufe sechs wird dieses Konzept stärker fachspezifisch weitergeführt sowie Informatik als Schwerpunkt hinzugenommen. Die Jahrgangsstufe sieben wiederum legt den Fokus auf die Fächer Informatik und Physik.

Durch die starke Verzahnung der einzelnen Fächer und die Gewährleistung einer einheitlichen wissenschaftlichen Arbeitsweise kommt der Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen, die in einer Jahrgangsstufe eingesetzt sind, eine verstärkte Bedeutung zu.

4.6 Grundwissen und Kernkompetenzen

Ein Anliegen der Lehrplankommission war es, Inhalt und Umfang gegenüber dem neu erarbeiteten Lehrplan für das neunjährige Gymnasium von 2003 weiter deutlich zu reduzieren. Durch die Verkürzung der Schulzeit soll laut den Lehrplanentwicklern kein zusätzlicher Stoffdruck entstehen. Vielmehr gewinnen die Nachhaltigkeit des Lernens, das Orientierungswissen und grundlegende Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz) an Bedeutung.

Der Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums betrachtet die korrekte Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift als unerlässliche Basiskompetenz. Darüber hinaus nennt er die Aneignung von Tugenden, ohne die ein dauerhafter persönlicher Erfolg im schulischen sowie im späteren privaten und beruflichen Leben nicht möglich ist. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang unter anderem ein jederzeit situationsgerechtes soziales Verhalten, Anstrengungsbereitschaft, Sorgfalt und Genauigkeit in der Erledigung von Aufgaben sowie Pünktlichkeit. Als weitere zentrale Kernkompetenzen kommen Team- und Kritikfähigkeit, Methodensicherheit sowie die Fähigkeit zur abstrahierenden Transferleistung gerade bei Gymnasiasten hinzu.⁸⁹

Ferner wurde im G8-Lehrplan das Grundwissen noch deutlicher herausgearbeitet, das Detail- und Spezialwissen gestrafft und mehr Raum für Übung,

⁸⁹ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Das Konzept, S.1

Wiederholung, Vertiefung und Anwendung geschaffen.⁹⁰ Für diese Ziele muss sich eine neue Aufgabenkultur entwickeln, bei der Grundwissen in immer neuen Zusammenhängen geprüft und eingefordert wird. „Vor allem in den so genannten Sachfächern muss das exemplarische Lernen mit vielfältigen Beziehungen zur Lebenswelt der jungen Menschen im Zweifelsfall Vorrang haben vor inhaltlicher Vollständigkeit des Unterrichtsstoffes.“ (*StMUK 2004 c, 4*)

Für die nachhaltige Sicherung des Grundwissens sowie des gymnasialen Standards und der Steigerung der schulischen Qualität stehen als wichtige Orientierungs- und Kontrollinstrumente daher die „verbindlichen Grundwissenskataloge, die genau festlegen, über welches grundlegende Wissen und Können und über welche grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten Schüler am Ende einer Jahrgangsstufe verfügen müssen.“ (*StMUK 2004 d, Der Lehrplan, 2*)

Diese Grundwissenskataloge bilden die Basis für die an den Standards orientierte Arbeit der Lehrer. Sie sind für jedes Fach blau unterlegt bei den Jahrgangsstufenplänen ausgewiesen.

„Es liegt auf der Hand, dass das Grundwissen in unterschiedlichen Sachzusammenhängen und in Arbeits- und Prüfungsformen, die dem Alter der Schüler und dem jeweiligen Fach angemessen sind, beständig geübt, vertieft und wiederholt werden muss. Nachhaltigkeit des Lernens lässt sich hier nur erreichen, wenn das Grundwissen von den Schülern als ein vielfältig anwendbares Schlüsselwissen erlebt wird.“ (*StMUK 2004 d, Das Konzept, 3*)

Um dieses Grundwissen auch überprüfbar zu machen, hat Bayern als erstes Bundesland mit der Einführung von Jahrgangsstufentests und Orientierungsarbeiten begonnen. Diese Jahrgangsstufentests betonen die Grundkenntnisse, über die Schülerinnen und Schüler laut Lehrplan zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollten. Am Gymnasium werden in der sechsten Klasse Deutsch und die 1.Fremdsprache getestet, in der achten Klasse die Fächer Deutsch und Mathematik sowie in der zehnten Klasse Mathematik und die erste Fremdsprache. Ursprünglich wurden diese bayernweiten Tests als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei der Mathematik-Studie TIMSS aus dem Jahr 1995 installiert. Erste Probeläufe im Fach Mathematik fanden bereits 1998 und 1999 für die Jahrgangsstufe neun statt. Mittlerweile sind die Jahrgangsstufentests, die kurz nach Schuljahresbeginn

⁹⁰ Mindestens 30% der Arbeitszeit sollen für das Üben, Vertiefen und Wiederholen verwendet und damit die Nachhaltigkeit des Lernens verstärkt werden.

geschrieben werden, landesweit verbindlich und fließen als mündliche Note in die Jahresendnote mit ein.

Eine weitere Förderung des nachhaltigen Lernens zeigt sich in der Freigabe von 30 Maßnahmen, die an Modus-Schulen⁹¹ erprobt wurden. Der Modellversuch, der auf fünf Jahre angelegt ist und seit dem Schuljahr 2002/2003 läuft, umfasst u.a. das Arbeitsfeld „Qualität von Unterricht und Erziehung“. Als Resultat der bisherigen Arbeit wurden zum Schuljahr 2005/2006 die erprobten und positiv bewerteten Maßnahmen für alle Schulen in Bayern freigegeben. Zwei der eingebrachten Vorschläge beziehen sich dabei auf das Grundwissen.

Zum einen gibt es die offizielle Möglichkeit der verstärkten Einbeziehung von Grundwissen in schriftliche Leistungserhebungen. „Schriftliche Leistungserhebungen prüfen immer auch die Verfügbarkeit von Grundwissen und Kernkompetenzen; die Nachhaltigkeit des Lernens wird gefördert.“ (StMUK 2005, 11) Auf der anderen Seite können mit dem Einvernehmen des Elternbeirats einer Schule auch schulinterne Jahrgangsstufentests zum Grundwissen gestellt werden, um die Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern und die Klassenergebnisse einer Jahrgangsstufe vergleichbar zu machen, wie es in der Begründung für diese Maßnahme heißt.⁹²

Als Erfolg der Maßnahmen wird auch die Tatsache gewertet, dass die Modus-Gymnasien seit Projektbeginn bis auf wenige Ausnahmen ihre Platzierung in den bayerischen Jahrgangsstufentests verbessern konnten.

4.7 Intensivierungsstunden

4.7.1 Allgemeine Vorgaben und Ziele der Intensivierungsstunden

Ein besonderes Kennzeichen des G8 ist die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Um diese gezielte Förderung noch zu verstärken, wurden im Zuge des achtjährigen Gymnasiums die so genannten

⁹¹ vgl. Kapitel 9.2 Auswahl der Befragten

⁹² StMUK (Hrsg.) (2005): Modus 21. In: Lehrerinfo. Nr.3. September 2005, S.11

Intensivierungsstunden in der Unter- und Mittelstufe eingeführt. Hier können zum einen Kinder, die trotz gymnasialer Eignung momentane Schwächen zeigen, aber auf der anderen Seite auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler entsprechend gefördert werden. Ebenso kann auf die Bedürfnisse hochbegabter Schüler, die bisher kaum Berücksichtigung fanden, künftig besser eingegangen werden.⁹³

So verkörpern die Intensivierungsstunden ein ganz wesentliches Qualitätsmerkmal des G8. Das Internet-Portal zum achtjährigen bayerischen Gymnasium (www.g8-in-bayern.de) stellt unter der Rubrik „G8 im Überblick“ die Kernpunkte der Intensivierungsstunden dar:

- Aufteilung der Schüler in kleinere Gruppen
- Gezielte, intensive und begabungsgerechte Förderung
- Verstärktes Arbeiten nach dem Prinzip des Vernetzens, Wiederholens und Vertiefens
- Selbständige Entscheidung der Schule über die Ausgestaltung der Intensivierungsstunden vor dem Hintergrund ihrer Schüler

Die ISB-Publikation „Intensivierungsstunden am achtjährigen Gymnasium in Bayern“, die nach einem knappen Jahr Erfahrung mit den Intensivierungsstunden im Juni 2005 veröffentlicht wurde, resümiert die Zielsetzung der Intensivierungsstunden wie folgt: Kleinere Lerngruppen, notenfreier Lernraum, Üben, Wiederholen, Vertiefen, Hilfen bei Lernschwierigkeiten und der Ausbau individueller Stärken führen zu einer gezielten individuellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz). Im Einzelnen werden die Kernpunkte mit den Worten erläutert:

„Schüler mit Lern- oder Verständnisschwierigkeiten erhalten in den Intensivierungsstunden Hilfen, ihren Rückstand gegenüber der Klasse aufzuholen. Sie sollen durch zusätzliches Wiederholen und Üben ihr Grundwissen festigen und vorhandene Lücken schließen. Leistungsstärkeren Schülern wiederum wird eine Palette von Möglichkeiten geboten, ihre individuellen Stärken weiter auszubauen bzw. ihre Persönlichkeitsentwicklung abzurunden. Dazu eignen sich sowohl

⁹³ StMUK (2004 a): Das achtjährige Gymnasium in Bayern.: Die Intensivierungsstunden, unter der Rubrik G8 im Überblick

musisch-künstlerische als auch sprachliche, naturwissenschaftliche oder gesellschaftswissenschaftliche Lernangebote.

Intensivierungsstunden sollen auch dazu verwendet werden, die Methodenkompetenz aller Schüler zu stärken.

Sie stellen einen notenfreien Raum dar und dienen auf keinen Fall der Einführung für die ganze Klasse verbindlicher Lehrplaninhalte.

Die kleineren Lerngruppen erlauben eine große Methodenvielfalt und erzeugen so eine besondere Lernmotivation bei Schülern, die sich auf die Lernbereitschaft auch im Klassenunterricht übertragen kann.“ (ISB 2005, 5f)

Die Intensivierungsstunden dienen demnach der Übung, Kenntnissicherung, Anwendung und Übertragung auf neue Aufgabenstellungen, jedoch nicht der Vermittlung von neuen Lehrplaninhalten, also nicht der Durchnahme von neuem Unterrichtsstoff. Für den Erfolg dieser Stunden kommt der Lehrerin oder dem Lehrer bzw. dem Lehrerteam eine zentrale Rolle zu. Neben der Sachkompetenz der Lehrkraft ist auch ihre pädagogische, didaktisch-methodische Fähigkeit wie beispielsweise die spezifische inhaltliche Gestaltung der individuellen Förderung, aber auch die diagnostische Fähigkeit, also das Erkennen des Förderbedarfs und die Zusammenstellung entsprechender Gruppen, entscheidend.⁹⁴ Laut dem Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums ist gerade für die Intensivierungsstunden eine enge Zusammenarbeit sowohl im Kollegium als auch ein intensiver Austausch mit den Eltern erforderlich.

Mit den Intensivierungsstunden wird den Lehrern ein Instrument an die Hand gegeben, mit dem sie frei von Lehrplanvorgaben eine nachhaltige Sicherung des Gelernten unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse der Schüler möglich machen können. Dem in der PISA-Studie geforderten nachhaltigen Lernen wird durch die Intensivierungsstunden entsprochen und den Schülern Zeit zum Denken, Fragen und auch zum selbstständigen Arbeiten eingeräumt. Dies soll auch durch geeignete schüleraktivierende Arbeits- und Lernformen unterstützt werden. Grundsätzlich findet in den Intensivierungsstunden keine Leistungserhebung statt.

⁹⁴ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die individuelle Förderung, S.1f

4.7.2 Verankerung der Intensivierungsstunden im Lehrplan

Im Lehrplan selbst wird beispielsweise im Entwurf der „Vorbemerkungen zum Lehrplan“ der Ebene 1 auf die Intensivierungsstunden eingegangen.

„Die Intensivierungsstunden stellen ein wesentliches Element des achtjährigen Gymnasiums in Bayern dar. Bewusst werden für sie jedoch keine eigenen Lernziele oder Lerninhalte ausgewiesen, um schulinterne Gestaltungsfreiräume für ein verantwortungsvolles Berücksichtigen lokaler Gegebenheiten wie beispielsweise das Profil eines Gymnasiums zu eröffnen.

Auf der Link-Ebene des Lehrplans finden sich jedoch immer wieder Kommentare und Anregungen zu ihrer thematischen Ausgestaltung. Dabei handelt es sich jedoch immer nur um Empfehlungen, die auf keinen Fall als Einschränkung der didaktischen Entscheidungsfreiheit des einzelnen Gymnasiums oder der einzelnen Lehrkraft missverstanden werden dürfen.“

Auf der Ebene 1 des achtjährigen bayerischen Lehrplans heißt es dann im Kapitel „Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“ weiter:

„Insbesondere in den Intensivierungsstunden kann den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler eine breite Palette attraktiver Angebote gemacht werden, die zur übergreifenden Persönlichkeitsentwicklung ebenso genutzt werden kann wie zur fachspezifischen Förderung.“

Ein zusätzliches Mal werden die Intensivierungsstunden im Lehrplan bei den Aufgaben der Lehrkräfte, insbesondere ihren diagnostischen Fähigkeiten, aufgeführt:

„Sie [die Lehrer] haben die Aufgabe, die Begabungspotentiale ihrer Schüler zu erkennen und gezielt zu fördern. Begabungsunterschiede sind zu akzeptieren und angemessen zu berücksichtigen. Intensivierungsstunden eignen sich in besonderem Maße dazu.“

Die rechtliche Grundlage für die Intensivierungsstunden findet sich in der Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (GSO) in der Fußnote 9 zur Anlage 1 der Stundentafel:

„Intensivierungsstunden sind besondere Stunden für die individuellere Förderung der Schüler in kleineren Lerngruppen. Diese Stunden dienen nicht der Vermittlung von Lehrplaninhalten. Vielmehr sollen sie den individuellen Lernprozess durch gezieltes Üben, Wiederholen und Vertiefen unterstützen. Zudem bieten sie die Möglichkeit, auch die Potenziale von besonders Begabten zielgerichteter zu fördern. Bei der Zuordnung zu den Fächern können auch individuelle schulische Schwerpunktsetzungen (Schulprofil) berücksichtigt werden.“

Diese einzige Vorgabe in der Schulordnung zeigt auch den großen neuen Gestaltungsfreiraum, den die Gymnasien angesichts einer Stärkung der schulischen Eigenverantwortung erhalten haben.

4.7.3 Organisation der Intensivierungsstunden

Um möglichst wirkungsvoll arbeiten zu können, wurde den Schulen nach Aussagen des Kultusministeriums gerade in der Umsetzung der Intensivierungsstunden größtmögliche Freiheit eingeräumt. So kann die einzelne Schule anhand der Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler selbstständig über die Ausgestaltung der Intensivierungsstunden entscheiden. Bei der Einrichtung der Intensivierungsstunden kann man von zwei organisatorischen Grundmodellen ausgehen, nämlich einer klasseninternen oder einer klassenübergreifenden Teilung. Dabei scheint die klasseninterne Teilung nach dem Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums (Die individuelle Förderung) besser für die Organisation der Intensivierungsstunden in der Unterstufe geeignet, während die klassenübergreifende Teilung für höhere Jahrgangsstufen künftig sinnvoll sein dürfte.

Neben Fächern wie Sport, Kunst oder Musik tragen auch die Intensivierungsstunden zur Rhythmisierung des Schultages bei. Dies sollte bei ihrer Platzierung im Stundenplan Berücksichtigung finden. Auch eine Organisation im Block kann gerade für den Einsatz projektorientierter Unterrichtsformen überlegenswert sein, aber auch eine Durchführung in Epochen wäre denkbar.

Für die Bildung von Kleingruppen in den Intensivierungsstunden können mehrere Kriterien erwägenswert sein: Eine rein numerische Teilung, eine Verteilung nach Leistungsstand bzw. fachlichen Defiziten, eine Teilung nach Geschlecht oder nach anderen allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten. Für welches Teilungsmodell sich eine Schule oder eine Lehrkraft auch immer entscheidet – die Kleingruppen in ihrer Zusammensetzung sollten dabei durchlässig sein und eine Überprüfung der Gruppeneinteilung zwei- bis dreimal pro Schuljahr erfolgen.⁹⁵

⁹⁵ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die individuelle Förderung, S.6ff

4.7.4 Fächervergabe und Lehrereinsatz

Auch die Verteilung der Intensivierungsstunden an bestimmte Fächer ist nicht verbindlich. Die meisten Schulen in Bayern haben aber in der Jahrgangsstufe fünf die Intensivierungsstunden in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch durchgeführt. In der Jahrgangsstufe sechs teilten sich die Fächer Mathematik, die 1. und die 2. Fremdsprache die Intensivierungsstunden. Bei diesen fachlich gebundenen Intensivierungsstunden können die jeweiligen Fachlehrkräfte der Klasse, aber auch Fachkollegen und -kolleginnen eingesetzt werden. Besonders zu Beginn der gymnasialen Schullaufbahn erscheint den Autoren des Leitfadens der Einsatz des Fachlehrers sinnvoll. Zum Einen, um die Schülerinnen und Schüler bei der Umstellung von der Grundschule auf das Fachlehrerprinzip am Gymnasium zu gewöhnen, zum anderen auch um eine Gleichbehandlung der Kleingruppen zu gewährleisten. Der Einsatz des jeweiligen Fachlehrers der Klasse erleichtert die Diagnostik und die entsprechende Fördermaßnahme, da der Pädagoge alle Schüler seiner Intensivierungsstunden auch aus dem regulären Unterricht kennt.⁹⁶

In der ISB-Publikation „Intensivierungsstunden am achtjährigen Gymnasium in Bayern“ heißt es bei den Zielsetzungen der Intensivierungsstunden u.a., dass sie auch für überfachliche und fächerübergreifende Inhalte genutzt werden können. Bei Modulen mit fachunabhängiger Zielsetzung wie dem Erwerb von Selbst-, Sozial- oder Methodenkompetenz eignen sich hierzu neben den Fachlehrkräften auch andere Kolleginnen und Kollegen. Gerade zu Anfang der gymnasialen Schulzeit bieten sich Lernstrategien wie „Lernen lernen“ mit Themen wie Hausaufgaben- und Lernplanung, Arbeitsplatzgestaltung oder der Umgang mit einer Lernsoftware an. Fächerübergreifende Module, die vorrangig in der Mittelstufe eingesetzt werden können, leisten einen wesentlichen Beitrag zu einer vertieften Allgemeinbildung.

⁹⁶ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die individuelle Förderung, S.8

4.8 Lehrer

Der Transformationsprozess im bayerischen Gymnasialsystem wird als Herausforderung für alle Beteiligten, insbesondere für die Lehrkräfte, gesehen. Die Neuerungen stellen eine Herausforderung dar, da sie weit über die Verkürzung der Gymnasialzeit hinausreicht. Der Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums betont in den Ausführungen „Die Lehrer“, dass die Reform für die Pädagogen und Pädagoginnen zwar einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutet, gleichzeitig aber auch die Chance des Mitgestaltens eröffnet. Diese Chance sollen die Lehrkräfte im Interesse der Schüler und Schülerinnen nutzen, wobei Gestaltungswille und Verantwortungsbereitschaft der Lehrkräfte entscheidend für das Gelingen der Reform sind.⁹⁷

Die Lehrerrolle definiert sich in diesem Zusammenhang nicht nur über die fachliche Vermittlung von Wissen, sondern verstärkt über schülerzugewandtes pädagogisches Wirken. Neben kognitiven Fähigkeiten sollen zunehmend emotionale und kreative Fähigkeiten gefördert werden, ebenso die soziale Integration. Dieser Zielsetzung dienen nicht nur der Unterricht, sondern darüber hinaus auch außerunterrichtliche Vorhaben, die den Heranwachsenden Beteiligungsmöglichkeiten am Schulleben eröffnen. Zusätzlich besteht eine wesentliche Aufgabe der Lehrkräfte darin, die Schüler bei der Entwicklung einer selbstständigen Lernbereitschaft zu unterstützen. Dazu gehört auch die Entwicklung von Eigenmotivation und von Interessenschwerpunkten. Hierfür sollen neben lehrerzentrierten Unterrichtsformen in verstärktem Maße andere Unterrichtsformen zum Tragen kommen. Lehrer sollen Gestalter von motivierenden und anspruchsvollen Lernarrangements werden. Fortbildungen für Lehrkräfte sollen hier einen wertvollen Beitrag leisten.

Neben der Unterrichtsentwicklung werden gleichzeitig Teamentwicklung und Organisationsentwicklung an Bedeutung zunehmen. Dabei sollen vorhandene Kompetenzen sowie Ressourcen im Kollegium aufgegriffen und genutzt werden,

⁹⁷ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die Lehrer, S.1f

um im Sinne einer Selbststeuerung die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen zu stärken und eine Profilbildung der einzelnen Schule zu fördern.

4.8.1 Vorschläge zur Gestaltung der Jahrgangsstufe fünf

Im Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums werden im Anschluss an die allgemeinen Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer konkrete Vorschläge zur Gestaltung der Jahrgangsstufe fünf gegeben. Hierbei wird die Bedeutung der Schnittstelle zwischen Grundschule und Gymnasiums herausgestrichen und die Kooperation zwischen Lehrkräften der Grundschule und des Gymnasiums betont. Im Rahmen dieser Kooperation haben sich auch die Lektüre und Diskussion der Lehrpläne in den beiden Schularten als sinnvoll erwiesen.⁹⁸

Daneben ist das Einbinden der Erziehungsberechtigten in den Prozess des Übertritts ins Gymnasium von Bedeutung. „Ein Feedback der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler zur Arbeit im Unterricht und über den Unterricht hinaus gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Arbeit kritisch zu reflektieren und zu optimieren.“ (*StMUK 2004 d, Die Lehrer, 2*)

Darüber hinaus sollen die Lehrkräfte einer Klasse, insbesondere einer Einstiegsklasse ins Gymnasium, in Teamarbeit bestimmte Aufgaben erfüllen. Jede Lehrerpersönlichkeit braucht einerseits genügend Raum für die individuelle Gestaltung des Unterrichts, aber andererseits ist auch der Konsens zwischen den Kolleginnen und Kollegen wichtig. Folgende Themen lassen sich bspw. in Klassenteams besprechen:

- Gestaltung des Schulanfangs
- Kennenlernen der Schüler
- Kennenlernen des Schulhauses
- Klassenregeln
- Lerntechniken
- Klassenzimmer und Sitzordnung
- Gemeinsame „Rituale“ in der Klasse

⁹⁸ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die Lehrer, S.3

- Regeln für die Hausaufgaben
- Regeln für die Leistungserhebungen
- Terminvereinbarungen für das Team

4.8.2 Kooperation im Kollegium

Für eine wirkungsvolle Umsetzung des G8-Lehrplans ist eine intensive Reflexion und ein ständiger Gedankenaustausch über das Ethos der neuen Lehrplangeneration Voraussetzung. Auch die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit den Zielen und den konkreten Inhalten steht außer Frage. Noch wichtiger als im neunjährigen Gymnasium ist daher die Kooperation innerhalb der Fachschaften.

So wäre es beispielsweise im Sinne des Lehrplans, dass sich Lehrerteams „über Schwerpunkte absprechen und daraus ein den Unterricht über das Schuljahr hinweg strukturierendes, sinnvoll geordnetes methodisches und inhaltliches Konzept erstellen, das sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend ausgefüllt wird.“ (*StMUK 2004 d, Der Lehrplan, 3*) In diesem Zusammenhang bietet sich auch an, im Team festzulegen, welche Lehrplananteile verbindlich für Leistungserhebungen sein sollen.

Ferner bieten sich folgende Themen zur Absprache in den Fachgruppen an:

- Gestaltung der Intensivierungsstunden
- Umsetzung der im Lehrplan ausgewiesenen Lern- und Arbeitstechniken
- Repertoire an Unterrichtsmethoden
- Vernetzung der Fächer
- Gemeinsame Veranstaltungen

Darüber hinaus wäre eine Kooperation bei der Einführung in grundlegende fachbezogene und fächerübergreifende Arbeitsmethoden wichtig. Die Fächer sind durch die Lern- und Arbeitstechniken stark miteinander verzahnt. Daher sind – nicht nur zu Beginn des fünften Schuljahres – für alle Fächer folgende Punkte wesentlich, die Schülerinnen und Schüler lernen sollen:

- Selbständige Organisation ihrer Lernarbeit

- Zeitökonomie und Konzentration
- Sorgfalt bei der Führung der Hefte und Ordner
- Adäquater Umgang mit Arbeitsmaterialien und Medien

Unter dem Begriff des „Lernen lernen“ werden im Leitfaden weitere Themen aufgeführt wie:

- Arbeit mit dem Wörterbuch in Deutsch und in der ersten Fremdsprache
- Einsatz von Nachschlagewerken
- Internetrecherche
- Gestalten einer Präsentation
- Organisation von Gruppenarbeit
- Vorbereiten von Schulaufgaben
- Trainieren des Kurzzeit- und des Langzeitgedächtnisses

Wenn zwischen den Lehrkräften bereits vor Beginn eines Schuljahres ein Konsens darüber besteht, wie Lern- und Arbeitstechniken in den verschiedenen Fächern vermittelt und eingeführt werden sollen, wird auch nach Meinung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus der Zeitaufwand dafür letztlich geringer sein.⁹⁹

Die Fachschaften sollen also verstärkt fächerübergreifend zusammenarbeiten, damit die Zeit, die zum Lehren und Lernen zur Verfügung steht, effektiver und nachhaltiger genutzt werden kann. Wichtige Voraussetzung für eine wirksame Gestaltung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit ist die Definition von kooperativen Arbeitsfeldern im Lehrplan. Beispiele für kooperative Arbeitsfelder sind:

- Sprachreflexion
- Medien- und Methodenkonzept
- Informationsbeschaffung
- Präsentation und Dokumentation
- Grundfragen des kulturellen und interkulturellen Miteinanders

⁹⁹ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Der Lehrplan, S.5

Generell wird der umfassende Bildungs- und Erziehungsauftrag des neuen Gymnasiums nur verwirklicht werden können, wenn die oft vorherrschende „Einzelkämpfermentalität“ von der grundsätzlichen Bereitschaft der Lehrkräfte zur engen Kooperation im Kollegium abgelöst wird. Kooperation bedeutet Arbeitsentlastung, wenn Ergebnisse der Arbeit anderer für die eigene Tätigkeit übernommen werden können. Daneben kann der Erfahrungsaustausch die Qualität der eigenen Leistung steigern. Insbesondere erhöht Kooperation die Zufriedenheit am Arbeitsplatz und wirkt sich somit positiv auf das Schulklima aus.¹⁰⁰

4.8.3 Zusammenarbeit mit den Eltern / Einbindung der Eltern

Neben der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums soll auch eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden. Die Partnerschaft mit den Erziehungsberechtigten ist besonders relevant bei der gemeinsamen Vermittlung von Werten in der Schule und im Elternhaus, aber auch bei der Gestaltung einer Schulverfassung sowie der Organisation außerunterrichtlicher Aktivitäten und insbesondere in der Mittel- und Oberstufe bei der Gewährung von Einblicken in die Berufswelt. In diesem Zusammenhang wird die Aufgabe des Beratungslehrers an der Schule stark aufgewertet. Die künftigen Herausforderungen können bewältigt werden, wenn Lehrkräfte, Schüler und deren Eltern gemeinsam Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen und entwickeln und die Eltern bewusst in die schulische Arbeit eingebunden werden.

Die vermehrte Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bringt auch eine verstärkte Einbindung der Eltern ins Schulleben mit sich. Durch diese Allianz zwischen Lehrkräften und Eltern wird ein positives Klima für die Bewältigung der Aufgaben der Schule geschaffen. In Form von Seminaren bspw., die Eltern für Eltern gestalten, zeigen sie Möglichkeiten mit schulischen Belangen auf, die sich aus ihren eigenen Erfahrungen ergeben haben. Solche Seminare können bspw. Themen behandeln wie:

- Veränderungen vom Kind zum Heranwachsenden

¹⁰⁰ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Das Konzept, S.6

- Lernen lernen
- Förderung des eigenverantwortlichen Arbeitens
- Umgang mit neuen Anforderungen

4.8.4 Gestaltung des Unterrichts

Auch die Gestaltung des Unterrichts spielt im Leitfaden eine zentrale Rolle. Vielfältige Unterrichtsmethoden wie z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Stationen lernen, Lernzirkel, Wochenplan und Freiarbeit sollen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, aktiver zu sein und dadurch die Zeit für persönliche Lernfortschritte besser zu nutzen. Als Vorteile dieser Unterrichtsmethoden werden beispielsweise eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, größere Aufnahmebereitschaft, Vernetzung neuer Lerninhalte, eine verbesserte Nachhaltigkeit, gesteigerte Sozialkompetenz sowie ein verbessertes Lernklima betrachtet.

Aber der Leitfaden verschweigt auch nicht die Tatsache, dass am achtjährigen Gymnasium weniger Zeit zur Verfügung steht und daher Unterrichtsmethoden notwendig sind, bei denen Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten. In diesem Zusammenhang wird wiederum die Kooperation unter den Kolleginnen und Kollegen erwähnt. Unterrichtsmethoden werden den Kindern und Jugendlichen rascher vertraut, wenn sie in mehreren Fächern zur Anwendung kommen. Auch Lehrplaninhalte lassen sich so einfacher verknüpfen.

4.8.5 Aufgabe der Fachbetreuer

Die Arbeit der Fachbetreuer wird – den Ausführungen des Leitfadens gemäß – stark aufgewertet. Ihnen kommt bei der Umsetzung des G8-Lehrplans und dem Umgang mit dem Lehrplan eine weitreichende Schlüsselrolle zu. Sie wirken idealiter als Impulsgeber, Koordinatoren und Multiplikatoren.

Indem sie die Weiterentwicklung schüleraktivierender Unterrichtsmethoden unterstützen, vielfältige Aufgabenformen sowie neue Formen der

Leistungserhebung entwickeln, setzen sie den Innovationsprozess in den Fachschaften in Gang. Weiterhin fördern und koordinieren sie die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen, die Gestaltung der Intensivierungsstunden, die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien wie etwa Lern- und Übungszirkel sowie Materialien zur Freiarbeit. Daneben ist auch die Erarbeitung von Modulen zur Umsetzung des neuen Lehrplans eine komplexe Aufgabe, deren Bewältigung einer Koordination durch die Fachbetreuer bedarf.¹⁰¹ Die von der Fachschaft gemeinsam entwickelten Module für bestimmte Themenbereiche werden im Anschluss von allen Lehrkräften einer Jahrgangsstufe erprobt und können so optimiert werden.

Durch die erhöhten Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer entsteht ein erheblicher Fortbildungsbedarf, der nur mit Hilfe einer intensiven Unterstützung durch überregionale, regionale und schulinterne Fortbildungen bewältigt werden kann. Hier sollen die Fachbetreuer eine wichtige Rolle als Multiplikatoren spielen. Sie informieren die Fachschaften über Ziele und Inhalte des neuen Lehrplans, die neuen Lehrwerke, didaktische und methodische Entwicklungen und Veränderungen der neuen Leistungserhebungen. Die Fachrespizienz soll nunmehr eine Möglichkeit zum Dialog mit den Kolleginnen und Kollegen darstellen, der zu einer Reflexion von Prüfungsgewohnheiten sowie zur Optimierung der Leistungserhebungen führen soll. Die gemeinsame Erarbeitung von Leistungserhebungen durch Lehrerteams sollte gefördert und gefordert werden, da auf diese Weise sowohl eine zeitökonomischere Gestaltung durch die Lehrkräfte bewirkt wird, als auch eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen der Schüler innerhalb einer Jahrgangsstufe.

4.9 Der G9-Lehrplan aus dem Jahr 2003

Der neue Lehrplan für das neunjährige Gymnasium aus dem Jahr 2003 wurde von langer Hand vorbereitet. In ihm finden sich bereits die wesentlichen Innovationen, die später auch im G8-Lehrplan Einzug gehalten haben. Er bildet somit –

¹⁰¹ StMUK (2004 d): Leitfaden zur Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums: Die Lehrer, S.7

zumindest für die Unterstufe – die Grundlage für den Lehrplan des achtjährigen Gymnasium

Am 24.08.1999 wurden die ersten Vorgaben für die Lehrplanarbeit in einem kultusministeriellen Schreiben (*KMS, Nr. VI-O4341/1-8/86601*) übermittelt. Darin wird insbesondere die Förderung **nachhaltigen Lernens** und die Sicherung eines verlässlichen **Grundwissens** für alle Fächer genannt. Aus diesem KMS geht hervor, dass der Überarbeitung des Lehrplans eine Analyse mit entsprechenden Erhebungen vorausgehen müsse,

„welche Lerninhalte gestrichen oder neu eingebracht werden, wie nachhaltiges Lernen gefördert und ein verlässliches Grundwissen gesichert werden kann, „welcher ‚Freiheitsgrad‘ (3./4. Lehrplanebene) in Hinblick auf gleichmäßige Anforderungen an allen bayerischen Gymnasien einerseits und auf Flexibilität und Gestaltungsspielraum der Lehrer andererseits notwendig ist.“

(*KMS vom 24.08.1999, Nr. VI-O4341/1-86601*)

Daher wurden für den neuen G9 Lehrplan von 2003 im Jahr 2000 Spitzenvertreter der wichtigsten Gruppen (Lehrer, Eltern, Schüler, Vertreter der Wirtschaft und der Universitäten) angehört und diese auch schriftlich befragt.¹⁰² Die Ergebnisse dieser Erhebungen wurden vom ISB direkt an die Lehrplankommission weitergeleitet, so dass sie in der weiteren Lehrplanarbeit berücksichtigt werden konnten. Die erste Sitzung der Lehrplankommissionen fand am 05.03.2001 statt.

Außerdem ist der Beschluss des Bayerischen Landtags vom 9.11.2000 (Drucksache 14/4890) umzusetzen, nach dem in der Neufassung des Lehrplans genügend Zeit für **Wiederholen**, **Vertiefen** und **Verknüpfen** von Inhalten vorzusehen ist.

Ferner soll der neue Lehrplan versuchen, die Voraussetzung für eine bessere fächerübergreifende Abstimmung innerhalb der Kollegien zu schaffen, soweit dies die Fachsystematik der einzelnen Fächer zulässt.¹⁰³

Als weiterer Grund für die Notwendigkeit der Überarbeitung des Lehrplans von 1990 wurde in der Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes (6/2003) in

¹⁰² Die Befragung der Lehrkräfte zum Lehrplan im Jahr 2000 erfasste im allgemeinen Teil Fragen zu den Zielen des Gymnasiums, allgemeine Fragen zum Lehrplan, Fragen zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums, zu den Rahmenlehrplänen und zum Layout.

¹⁰³ ISB (2001): Kontaktbrief 2001

dem vom ISB verfassten Artikel „Der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium“ die veränderte Situation in der Gesellschaft verzeichnet. „Die Gymnasiasten von heute unterscheiden sich deutlich von denjenigen der 90er Jahre, und sie leben auch in einer deutlich veränderten Welt.“ (ISB 2003 c, 23) Auch die Schule hat sich gewandelt und muss die neuen Gegebenheiten berücksichtigen. So sollen die einzelnen Schulen und die Lehrkräfte mehr Gestaltungsspielraum erhalten, gleichzeitig aber auch mehr Verantwortung übernehmen. Eine moderne Schulentwicklung erfolgt vor Ort, um den dortigen speziellen Bedingungen gerecht zu werden. Landesweite Vorgabe für diese Veränderungen ist der Lehrplan, der diesen gesellschaftlichen Bewegungen gerecht werden muss.¹⁰⁴

5 Der G8-Lehrplan für Deutsch: Genese und Inhalt

5.1 Die Entwicklung ab 2002

Neben den fortlaufenden Aufgaben stand im Jahr 2002 die Überarbeitung des Lehrplans für das Fach Deutsch am Gymnasium im Vordergrund der Tätigkeit im Referat Deutsch des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung. In Form eines Kontaktbriefes wurden Inhalte und Ziele des neuen Lehrplans, der in dieser Zeit erarbeitet wurde, an Fachbetreuer und Lehrkräfte transportiert.

Bis dahin ausgearbeitete Entwürfe der Lehrgangsstufen fünf mit elf sowie des Fachprofils des Faches Deutsch konnten ab Juni 2002 im Internet eingesehen werden.¹⁰⁵

Nach dem Stand vom Mai 2002 würde der neue Lehrplan zum Schuljahr 2003/2004 für die Jahrgangsstufe fünf in Kraft treten. Für die Jahrgangsstufe sechs waren vier Stunden im Fach Deutsch für alle Ausbildungsrichtungen

¹⁰⁴ ISB (2003 c): Der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium, S.23

¹⁰⁵ www.isb.Bayern.de_Gym-deu-med

vorgesehen. Die Gesamtkonzeption des neuen Lehrplans sah im Vergleich zum bisher geltenden Lehrplan nur noch drei „Ebenen“ vor:

Ebene 1: Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums

Ebene 2: Fachprofile

Ebene 3: Jahrgangsstufenlehrpläne

Der überarbeitete Lehrplan für das Gymnasium in Bayern wurde nach Jahrgangsstufen geordnet. Zu Beginn jeder Jahrgangsstufe waren Schülerkonturen und Hinweise auf pädagogische Akzente sowie fächerverbindende Unterrichtsvorhaben zu finden, denen alle Fächer zuarbeiten konnten, anschließend folgten die Lehrpläne der Fächer für die jeweilige Jahrgangsstufe.

Für die Darstellung der Lernziele und –inhalte von Klasse fünf mit elf standen im Fach Deutsch drei Seiten pro Jahrgangsstufe zur Verfügung; in den Jahrgangsstufen acht mit elf wurden auf einer weiteren vierten Seite Lektürevorschläge aufgeführt. Deshalb sollte es eine derart ausführliche, detaillierte Darstellung wie im bis dahin geltenden Fachlehrplan Deutsch (die sog. „4. Ebene“) nicht mehr geben. Neu war auch, dass die offeneren, abstakteren Formulierungen der Lernziele und –inhalte im neuen Lehrplan dem Lehrenden neue Spielräume eröffnen sollten und bedarfsgerechte Entscheidungen über Dauer, Intensität und Tiefe bei der Beschäftigung mit den Lerninhalten – auch für das Wiederholen und Vertiefen – ermöglichen sollten. Der Kontaktbrief hebt dies ganz explizit hervor.

In der Praxis sollte diese größere Offenheit im Interesse eines abgestimmten Vorgehens aber auch ein Mehr an Absprache in den Fachschaften und an gemeinsamen Überlegungen zur Umsetzung der Ziele und Inhalte mit sich bringen. Insgesamt sollte die fachliche Diskussion und das Markieren der Position der Fachschaft Deutsch im Rahmen des schulischen Gesamtprofils als Chance begriffen werden.

Folgende übergeordnete, für alle Fächer gültige Aspekte sollten im künftigen Lehrplan stärker berücksichtigt bzw. neu eingebracht werden:

- Die Vermittlung und Förderung von Kompetenzen (z. B. Methodenkompetenz),
- die Förderung des selbständigen Arbeitens und Lernens,
- die Verstärkung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit,
- die Sicherung des nachhaltigen Lernens (Betonung der Notwendigkeit des Übens, Wiederholens, Verknüpfens und Vertiefens von Lerninhalten),
- die Herausstellung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten (sog. „Grundwissen“).

Die Relevanz des Grundwissens wird bereits auf der 1.Ebene des neuen Lehrplans für das bayerische Gymnasium hervorgehoben, wenn es dort heißt:

„Schüler des Gymnasiums sollen über ein breit angelegtes Grundwissen verfügen und darüber hinaus kontinuierlich üben, ihr Gedächtnis auszubilden, da die Bewältigung neuartiger Aufgabenstellungen ohne den schnellen und präzisen Zugriff auf ein möglichst großes Feld spezifischer Kenntnisse und modellhafter Vorstellungen nicht denkbar ist. Die Bedeutung des Grundwissens für ein erfolgreiches Arbeiten erschließt sich den Schülern am besten durch seine Anwendung in immer neuen Zusammenhängen. Der Anwendungsbezug gymnasialer Lerninhalte ist Kern und Voraussetzung für nachhaltiges Lernen. Zur Festigung des Gelernten sind zudem permanentes, variantenreiches Üben und Wiederholen unerlässlich. Leistungserhebungen sollen den nachhaltigen Erwerb des Grundwissens immer wieder einfordern.“¹⁰⁶

Das Grundwissen ist in den Jahrgangsstufenlehrplänen der Unter- und Mittelstufe der Fächer ausdrücklich farbig gekennzeichnet.¹⁰⁷

Im „Kontaktbrief 2002“¹⁰⁸ wurde auf folgende Neuerungen bzw. Akzentsetzungen im überarbeiteten Lehrplan für das Fach Deutsch besonders hingewiesen:

- Ästhetische Bildung
- Wiederholung von Grammatik- und Rechtschreibkenntnissen in den Jahrgangsstufen neun mit elf

¹⁰⁶ Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, S.9

¹⁰⁷ vgl. auch Kapitel 6.5.2 Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums

¹⁰⁸ Kontaktbrief des ISB 2002

- Lehrgang „Praktische Rhetorik“
- Lernbereiche Medienerziehung sowie methodisches Arbeiten

Zusätzlich zu den klassischen Lernbereichen des Faches Deutsch (*Sprechen* – bisher: *mündlicher Sprachgebrauch*, *Schreiben* – bisher: *schriftlicher Sprachgebrauch*, *Sprache untersuchen, verwenden und gestalten* – *Sprachbetrachtung*: bisher: *Sprachbetrachtung* und *sich mit poetischen und nicht poetischen Texten auseinandersetzen*, bisher: *Literatur, Sachtexte, Medien*) werden in den überarbeiteten Jahrgangsstufenentwürfen Deutsch die bereits integrierten Bereiche *Methoden nutzen und reflektieren* sowie *Methoden kennen und anwenden* eigens ausgewiesen. In ihnen werden für jede Jahrgangsstufe Ziele und Inhalte gemäß dem Prinzip der Progression formuliert. Die Ausweisung eines eigenen Bereiches *Medien nutzen und reflektieren* trägt dem Umstand Rechnung, dass das Fach Deutsch eine intensive Auseinandersetzung mit Medien anstrebt, die den Schülern einen kritischen, selbstbestimmten Umgang mit ihnen ermöglicht, die Entwicklung einer eigenständigen und reflektierten Einstellung zu ihnen fördert und dazu verhilft, deren Angebote und Möglichkeiten sachgerecht und sinnvoll zu nutzen. Mit der Ausweisung eines eigenen Bereichs *Methoden kennen und anwenden* wird die Bedeutung des methodischen und selbständigen Arbeitens unterstrichen und dem Umstand Rechnung getragen, dass das Fach Deutsch wichtige Methoden und Arbeitstechniken für die Arbeit im Fach, in anderen Unterrichtsfächern, für das Studium, für den beruflichen Werdegang und die Ausbildung einer Persönlichkeit vermittelt. Das Fach Deutsch sollte diese wichtige, auch in der PISA-Studie unterstrichene Funktion stärker hervorheben und selbstbewusst vertreten

5.1.1 Beschäftigung mit Texten

Die internationale PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass nur derjenige, der wirklich lesen kann, also in der Lage ist, sich Texte zu eigen zu machen und sie mit Wissen und Erfahrungen in Verbindung zu setzen, ausbildungs- und weiterbildungsfähig ist und dass von daher Lesen die wichtigste Voraussetzung

für bildungsabhängige Karrieren ist und bleibt. Angesichts der Tatsache, dass diese Studie die mangelnde Lesefähigkeit und eine erschreckende Leseunlust insbesondere der männlichen deutschen Schüler schmerzlich ins Bewusstsein gerufen hatte und angesichts einer zunehmend illiterat werdenden Gesellschaft kommt dem Fach stärker als bisher die Funktion zu, Schüler an literarische Werke heranzuführen und literarische Werke zu tradieren. Entsprechend wird im neuen Lehrplan für das Fach Deutsch der Beschäftigung mit Literatur große Bedeutung beigemessen. Augenscheinlich wird dies in der Tatsache, dass in den Jahrgangsstufen acht mit elf auf einer eigenen (vierten) Seite Lektürevorschläge ausgewiesen werden. In den Jahrgangsstufen fünf mit sieben werden innerhalb der drei Seiten pro Jahrgangsstufe Kinder- und Jugendbuchklassiker aufgeführt, versehen mit dem Hinweis, dass die Lehrer bei der Auswahl der Klassenlektüre auch das aktuelle, sich rasch ändernde Angebot an Kinder- und Jugendliteratur beachten sollen.

5.1.2 Jahrgangsstufentest Deutsch am Gymnasium 2001

Die Zielsetzung des Jahrgangsstufentests ist es, ein Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu liefern. Die Ergebnisse der Jahrgangsstufenstests sind ein wichtiges Diagnoseinstrument, das den Lehrern bei ihrer Arbeit außerordentlich helfen kann. Durch die zentrale Aufgabenstellung und differenzierte Auswertung hat nach Angaben des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung jede Schule die Möglichkeit, ihre Leistungen mit dem bayerischen Ergebnis in Relation zu setzen. Ziel der Tests ist es, die Qualität und Effektivität des Unterrichts zu überprüfen und die Nachhaltigkeit des Erlernten der Schüler sicherzustellen. Moderner Unterricht soll Schüler an selbst reguliertes Lernen heranführen, damit sie Unterricht nicht nur konsumieren und Wissen reproduzieren, sondern selbst Verantwortung für ihre Lernfortschritte übernehmen.

Was das Konzept betrifft, wurde die Variation konkreter und formaler Aufgaben ebenso beibehalten wie deren Einbindung in eine Geschichte. Ziel war es, auch für den Test des Jahres 2001 praxisnahe Aufgaben zu konzipieren, die unter Anwendung unverzichtbarer Lernplaninhalte des Faches Deutsch lösbar waren.

Die Aufgaben sollten Testcharakter haben und nicht schulaufgabentypisch sein. Grundkenntnisse und –fertigkeiten in den Bereichen Rechtschreibung und Zeichensetzung, Textverständnis und Textzusammenfassung, Grammatik und Ausdrucksfähigkeit sollten darüber hinaus auch geprüft werden.

Übersicht über die mit dem Jahrgangsstufentest Deutsch am Gymnasium geprüften bzw. aktivierten Kenntnisse und Fähigkeiten:¹⁰⁹

Nr.	Aufgabenstellung	Geprüfte bzw. aktivierte Kenntnisse und Fähigkeiten
1	Zusammenfassen von Inhalten	Erfassen der Kernaussage eines Textes; knappe und präzise Wiedergabe mit eigenen Worten
2	Ermitteln von Synonymen	Aktivieren des passiven Wortschatzes; Sensibilisierung für Bedeutungsunterschiede und -nuancen; Überprüfen der Ausdrucksfähigkeit
3	Ermitteln der richtigen Reihenfolge von Aussagen	Genaueres Lesen; logisches Denken; Entwickeln des Vorstellungsvermögens
4	Ermitteln und Verbessern von Ausdrucksfehlern	Erkennen von Stilebenen; Ausdrucksfähigkeit, Überprüfen des Sprachgefühls
5	Rechtschreiben und Zeichensetzen	Kenntnis der grundlegenden Regeln der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung
6	Umformen von Hauptsätzen in Satzgefüge, Bestimmen der Nebensätze	Kenntnis bestimmter Arten von Nebensätzen; Einsicht in das Konstruktionsprinzip der deutschen Sprache
7	Umformen der wörtlichen in die indirekte Rede	Beherrschen der Modi des Verbs
8	Bestimmen von Satzgliedern	Kenntnis der wichtigsten Satzglieder sowie der Mittel zu deren Bestimmung
9	Bilden des richtigen Kasus, Bestimmen des Kasus	Beherrschung des Kasus; enge Verbindung zum Fremdsprachenunterricht
10	Ermitteln von Wortarten	Sicheres Erkennen der jeweiligen Wortart; Basis des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts
11	Bestimmen des Tempus, Setzen von Verben in ein angegebenes Tempus	Beherrschung und Gebrauch der Tempora
12	Umformen vom Aktiv ins Passiv und vom Passiv ins Aktiv	Sicherer Gebrauch der genera verbi

¹⁰⁹ Kontaktbrief des ISB 2002, S.6

Als Konsequenz aus dem in der achten Jahrgangsstufe durchgeführten Test wurde festgestellt, dass das Gesamtspektrum der unterschiedlichen Anforderungsbereiche beibehalten werden wird. Die Jahrgangsstufentests Deutsch sollten weiterhin im Anforderungsniveau auf den Lehrplan Deutsch am Gymnasium zugeschnitten sein. Der Termin für den nächsten Jahrgangsstufentest stand zum damaligen Zeitpunkt bereits fest. Wie auch schon in den letzten Jahren sollten darin nicht nur Standardaufgaben zu lösen sein, sondern auch solche, bei denen Transferdenken gefordert war und die von einem erweiterten Textbegriff ausgehen, der auch Diagramme, Tabellen und Statistiken einschließen konnte.

5.2 Konkretisierungen ab 2003

Nach mehrmaligen Phasen der Überarbeitung war der neue Lehrplan für das Fach Deutsch im Jahr 2003 fertiggestellt. Im Kontaktbrief 2003¹¹⁰ wird bemerkt, dass im Sinne einer effektiven Umsetzung in der Praxis eine intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrplan in den Fachschaften wünschenswert sei. Zu diesem Zeitpunkt waren die Lehrpläne der anderen Fächer bereits über die Homepage der Abteilung Gymnasium am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung einsehbar. Der an die Fachlehrer und Fachlehrerinnen verteilte Kontaktbrief sollte die „Philosophie“ und Struktur des neuen Lehrplans für das Fach Deutsch verdeutlichen und den Einstieg in die Arbeit mit dem neuen Lehrplan erleichtern.

Im neuen Lehrplan für das Fach Deutsch ist das Konzept der ästhetischen Bildung verankert. Im Rahmen dieser ästhetischen Bildung soll der Deutschunterricht die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit schulen, die Erlebnisfähigkeit sowie die Kreativität stärken, Qualitätsbewusstsein vermitteln und zu angemessenem Verhalten anleiten. Im Sinne einer „Spirale“ führt genaues Wahrnehmen zu Reflexion und Erkenntnis, leitet zum Sprechen und Schreiben über das Wahrgenommene an, letztlich auch zum Handeln nach bestimmten Maßstäben, zu

¹¹⁰ Kontaktbrief des ISB 2003

wertbezogenem und bewertendem Tun. Jede Gedichtinterpretation, jede Bildbeschreibung, jede reflektierte Arbeit am eigenen Schreiben soll als Teil dieser ästhetischen Bildung verstanden werden; ästhetische Bildung sei damit ureigenster Bestandteil des Faches Deutsch. Für das Fachprofil Deutsch wird dabei Folgendes festgelegt:

„Im Rahmen der ästhetischen Bildung schult der Deutschunterricht die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit. Er stärkt die Erlebnisfähigkeit sowie die Kreativität; vermittelt Maßstäbe und Qualitätsbewusstsein und leitet zu angemessenem Verhalten an. Im Rahmen der ästhetischen Bildung arbeitet das Fach Deutsch vor allem mit den Fächern zusammen, denen hier ebenfalls besonderes Gewicht zukommt.“ (*ISB-Kontaktbrief 2003, S.6*)

Im Folgenden werden die zentralen Lernbereiche des neuen Lehrplans erläutert:

Lernbereich Sprechen

Hier werden Schwerpunkte in ihrer Progression aufgelistet, wobei neben dem Vorlesen, Vortragen und sprachlichem Gestalten sowie dem verpflichtenden Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten das Informieren (themen- und adressatenbezogen sprechen, referieren, berichten, Ganzschrift vorstellen) und das Erzählen (geordnet, anschaulich und adressatenbezogen formulieren) für die sechste Klasse festgelegt sind.

Lernbereich Schreiben

An dieser Stelle wurden neue Akzente gesetzt:

- Umbenennung des Lernbereichs (vorher: „Schriftlicher Sprachgebrauch“)
- Methodik des Schreibens, z. B. Schreibplan, Überarbeiten eigener Texte
- Aufsatzunterricht mit stärkerer Akzentuierung des Schreibprozesses
- Stärkere Betonung des gestalterischen Schreibens, auch als gestaltendes Interpretieren
- Lernprogression, v.a. im Hinblick auf das Analysieren von Sachtexten
- Offenheit, mehr Wahlmöglichkeit bei den Schulaufgaben

Was die sechste Klasse angeht, wird als neuer Akzent die Fortsetzung und Vertiefung des gestalterischen und informierenden Schreibens ausgemacht.

Während für die fünfte Klasse eine ausführliche Begründung der neuen Inhalte und Schwerpunkte folgt, fehlt dies bei der sechsten Klasse völlig.¹¹¹

Während die Stundentafel für das Fach Deutsch in Klasse fünf noch fünf Wochenstunden umfasst, werden in der sechsten Klasse nur noch vier Stunden unterrichtet. Verpflichtende Schulaufgaben beinhalten Bereiche des Erzählens, des Berichtens und Beschreibens (auch in Briefform).¹¹²

Lernbereich Sprachbetrachtung:

Folgende neue Akzente, Schwerpunkte und Ziele wurden festgelegt:

Neue Akzente

- Umbenennung des Lernbereichs, Vereinheitlichung der Benennung über alle Jahrgangsstufen hinweg
- Stärkere Verankerung von Grammatik, Rechtschreibung und Sprachbetrachtung bis zur Jahrgangsstufe 13
- Deutlichere Betonung des integrativen und funktionalen Charakters von Sprachbetrachtung
- Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler
- Verstärktes Nutzbarmachen der Reflexion über Sprache für das eigene Schreiben

Schwerpunkte

- Anknüpfen an Kenntnisse aus der Grundschule sowie deren Erweiterung, Differenzierung und Systematisierung
- Situatives Aufgreifen von Hauptschwierigkeiten in Rechtschreibung und Zeichensetzung
- Betonen des Übens, Wiederholens und Verknüpfens
- Anwendungsbezogener und funktionaler Grammatikunterricht
- Betonen des integrativen Prinzips

¹¹¹ Für die fünfte Klasse wird als Begründung mehr Variation der Schreibanlässe, Anknüpfung an die Grundschule, stärkere Schülerorientierung, größere Offenheit, die Betonung kreativer Schreibformen und die Verbindung zu produktionsorientiertem Literaturunterricht gegeben. Eine noch weiter reichende Begründung der neuen Akzentsetzung findet sich für die siebte Klasse.

¹¹² Kontaktbrief des ISB 2003, S.9

Ziele

- Erwerb sicherer orthographischer, grammatischer und stilistischer Kenntnisse sowie eines ausdifferenzierten Wortschatzes
- Sensibilisierung für sprachliche und ästhetische Qualitäten
- Ausbildung eines persönlichen Stils auch durch Sprachreflexion
- Stärkung des Methodenwissens¹¹³

Zum Lernbereich der *Sprachbetrachtung* werden im Kontaktbrief auch Beispiele aus dem neuen Lehrplan für funktionalen und integrativen Sprachunterricht für die Klassen fünf und sechs gegeben:¹¹⁴

Verbindung mit dem Lernbereich <i>Schreiben</i>	Verbindung mit dem Lernbereich <i>Methoden kennen und anwenden</i>	Verbindung mit dem Lernbereich <i>Literatur und Sachtexte</i>
Methodik des Schreibens: Texte korrigieren, überarbeiten, neu verfassen (alle Jahrgangsstufen)	Kenntnis von Methoden der Fehleranalyse: grammatische Bestimmungsanalysen anwenden (Jahrgangsstufen 5 und 6)	Gestaltendes Arbeiten: Texte ergänzen, umschreiben, auch in Anlehnung an literarische Vorlagen (Jahrgangsstufen 5 und 6)
Sprachliche Mittel beim gestalterischen Schreiben einsetzen (Jahrgangsstufe 5)	Wörterbuch regelmäßig heranziehen (Jahrgangsstufen 5 und 6)	Erschließen von Literatur: spezifische sprachliche Gestaltung erkennen
Informierendes Schreiben: Sachstil anwenden (Jahrgangsstufe 6)	Selbstständiges Lösen von Aufträgen, Rätseln, Spielaufgaben (Jahrgangsstufen 5 und 6)	

Lernbereich *Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen*

Folgende neue Akzente wurden hier gesetzt:

- Lektürevorschläge bereits ab Jahrgangsstufe fünf
- Anzahl der verpflichtenden Lektüren: je zwei in den Jahrgangsstufen fünf mit elf
- Auch Sachbuch als Klassenlektüre möglich
- Thematische und literaturgeschichtliche Ausrichtung der Lektürevorschläge ab Jahrgangsstufe acht

¹¹³ Kontaktbrief des ISB 2003, S.10

¹¹⁴ ebda. S.11

- Literatur der Moderne und der Gegenwart: Strukturierung der Literatur ab 1945¹¹⁵

Für den Lernbereich *Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen* wurde auch die folgende Verteilung der Lerninhalte in der Unterstufe festgelegt:¹¹⁶

Jahrgangsstufe/ Wochenstunden	5/5	6/4	7/4
Epoche	(Antike, Mittelalter, neuere Literatur)	(Antike, Mittelalter, neuere Literatur)	(Antike, Mittelalter, neuere Literatur)
Literarische Gattungen	Epische und dramatische Kleinformen: Märchen, Sage, Szene, Gedicht	Epische und dramatische Kleinformen; Fabel; Gedicht	Epos, kürzere dramatische Formen, Ballade; Anekdote, Erzählung; Kurzgeschichte
Ganzschriften	Kinder- und Jugendbuch; Jugendsachbuch	Klassisches und modernes Jugendbuch	Klassisches und modernes Jugendbuch; Sachbuch
Nichtpoetische Texte	Sachtext	Sachtext	Sachtext
Medium	Fernsehen, Hörfunk, Bibliothek	Bilder, Fernsehen, Computer, Internet	Werbung; Schrift; Buch; Computer; Internet

Lernbereich *Medien nutzen und reflektieren:*

Neue Akzente sind hierbei:

- eigener Lernbereich
- Sachtexte in Lernbereich *Literatur und Sachtexte*
- Keine entscheidende Erweiterung gegenüber dem noch gültigen Fachlehrplan; im Wesentlichen Rückgriff auf bereits gängige Praktiken, z. B. Einbeziehen des Internets (Videofilm, Erstellung von Hyperfiktion)
- Integration in die anderen Lernbereiche, z. B. Informationsbeschaffung für die Problemerkörterung, Überarbeiten von eigenen Texten
- Fächerübergreifendes Arbeiten, z. B. Zusammenarbeit mit Kunst im Hinblick auf die ästhetische Bildung, Projekte

¹¹⁵ ebda. S.12

¹¹⁶ ebda. S.13

- Anwendungsbezug und Handlungsorientierung

Die Lerninhalte im Bereich *Medien nutzen und reflektieren* sind für Klasse fünf und sechs folgendermaßen verteilt:

- Bibliothek (Klasse 5)
- Hörfunk (Klasse 5)
- Fernsehen (Klasse 5)
- Computer (Klasse 6)
- Internet (Klasse 6)¹¹⁷

Der Lernbereich *Methoden kennen und anwenden* formuliert einige zentrale Ziele¹¹⁸:

- Arbeits- und Lerntechniken anwenden
- Methodik des Schreibens (siehe auch Lernbereich *Schreiben*)
- Methoden reflektieren
- Präsentieren von Informationen, Ergebnissen etc.
- Texte etc. verstehen, erschließen, verarbeiten
- Finden und Beschaffen von Informationen

5.3 Der Übergang zum achtjährigen Gymnasium 2004

5.3.1 Rahmenbedingungen

Für das achtjährige Gymnasium erhielt das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung den Auftrag, den Lehrplan aus dem Jahr 2003 zu bearbeiten. Dabei wurden Straffungen und Kürzungen für alle Fächer und Jahrgangsstufen gefordert. Diese sollten dazu dienen, Freiräume zu schaffen, die der individuellen Förderung der Schüler, dem nachhaltigen Lernen und der planvollen Steigerung der Unterrichtsqualität dienen sollten. Insgesamt sah die neue Stundentafel in den

¹¹⁷ ebda. S.14

¹¹⁸ ebda. S.15

Jahrgangsstufen fünf bis zehn insgesamt 24 Wochenstunden für das Fach Deutsch vor. Damit war die Bedeutung des Deutschunterrichts am achtjährigen Gymnasium – auch im Vergleich mit anderen Kernfächern – nachdrücklich anerkannt worden.¹¹⁹

5.3.2 Grundprinzipien bei der Überarbeitung des Lehrplans

Im Fach Deutsch folgte die Überarbeitung der Leitidee, sich auf die unverzichtbaren Kernpunkte des Fachs zu konzentrieren. Eine zentrale Rolle kam hierbei dem Grundwissen zu; es wurde genug Spielraum geschaffen, um es durch Wiederholen zu verankern, wie es im Landtagsbeschluss vom 09.11.2000 gefordert worden war. Daneben sollte sichergestellt werden, dass vor allem für die Bereiche der Leseförderung und der ästhetischen Bildung zusätzliche Freiräume entstanden, die nicht durch verbindliche Inhalte abgedeckt wurden. Schließlich spielte das Gebot, integrativ zu unterrichten, wie schon im Lehrplan für das neunjährige Gymnasium eine tragende Rolle. Die entsprechenden Möglichkeiten zur Verknüpfung von Inhalten waren im Lehrplan in allen Jahrgangsstufen angelegt. Die Schaffung von Formulierungen im Lehrplan trug diesen Intentionen Rechnung. Feinziele wurden in der Regel nur dann noch benannt, wenn sie hinsichtlich des Grundwissens erforderlich waren.

Der Umgang mit dem Lehrplan

Der Gestaltungsspielraum, den der neue Lehrplan den Lehrkräften und Fachschaften eröffnet, sollte die pädagogische Verantwortung vor Ort stärken, die sich primär auf zwei Ebenen entfaltet. Zum Ersten steht es nunmehr in weitaus mehr Bereichen im Interesse der Lehrkräfte, die Intensität und den Umfang der Behandlung eines Inhalts festzulegen. Die Umsetzung des Lehrplans kann somit in weit größerem Maße als bisher in der spezifischen Situation einer Klasse erfolgen und enger auf sie abgestimmt werden. Ein verantwortungsbewusster und souveräner Umgang mit dem Lehrplan könne also entscheidend dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts zu steigern und die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben. Zum Zweiten sollte den Fachschaften

¹¹⁹ vgl. Kontaktbrief des ISB 2004

künftig eine stärkere Bedeutung zukommen. Die Erstellung schulspezifischer Fachprofile sowie die gemeinsame, arbeitsteilige Konzipierung und Erprobung von Unterrichtsmodulen sollten dazu ebenso gehören wie die Auswahl der zu schreibenden Leistungserhebungen. Eine engere Kooperation innerhalb der Fachschaften sollte vielfältige Anregungen zur Umsetzung des Lehrplans geben und die einzelnen Mitglieder der Fachschaft spürbar entlasten.

Sprechen

Wie der Lehrplan für das neunjährige Gymnasium legt auch das achtjährige Gymnasium besonderen Wert auf die Ausbildung der Gesprächsfähigkeit, nicht zuletzt im Sinne der Persönlichkeitsbildung und des angemessenen sozialen Verhaltens. Dabei wird Sprechen in allen Jahrgangsstufen immer auch als kreativer Prozess begriffen.

Schreiben

In den Eingangsklassen soll in Fortsetzung der Schreiberziehung in der Grundschule das Erzählen und das einfache Informieren betont werden. Im Laufe ihrer Schulzeit sollen Schüler ihre allgemeinen Schreibfähigkeiten entwickeln und auch hier soll das Schreiben als Prozess betrachtet werden.

Sprache untersuchen, verwenden und gestalten – Sprachbetrachtung

Grammatische Phänomene werden in der Unterstufe ausgehend von altersbezogenen Kommunikationssituationen untersucht. Es soll eine solide Basis grammatikalischer Fertigkeiten geschaffen werden, die stets anwendungsbezogen und auch in spielerischer Weise eingeübt werden. Die Grundkenntnisse in der Rechtschreibung und in der Zeichensetzung werden umfassend geschult, in höheren Jahrgangsstufen vertieft und gefestigt.

Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen

Die Beschäftigung mit Literatur wird im achtjährigen Gymnasium stärker exemplarisch und thematisch ausgerichtet. Sie vermittelt nicht nur literarische Bildung, sondern soll auch die Wertschätzung der Literatur fördern. Die stärker gewichtete Auseinandersetzung mit Sachtexten ab der Jahrgangsstufe fünf setze die Erkenntnisse der PISA-Studie um, soll die Lesekompetenz auf breiter Basis festigen und – gerade auch für männliche Schüler – weitere Möglichkeiten

eröffnen, Lesefreude zu wecken. Der produktive Umgang mit Texten aller Art wird in allen Jahrgangsstufen gefördert. Vor allem im Bereich der Leseförderung erlauben und erfordern die Freiräume des Lehrplans auf die jeweiligen Klassen abgestimmte Maßnahmen.

Besonders in den Eingangsklassen müsse sich das Vorgehen an den tatsächlichen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler orientieren, um gerade die Schülerinnen und Schüler, die weniger günstige Voraussetzungen mitbringen, zum Lesen zu bringen. Bei Schülerinnen und Schülern aus literaturfernen Elternhäusern wird verstärkt die Arbeit mit kürzeren Texten empfohlen. Die Zahl der verpflichtenden Ganzschriften wurde daher reduziert, um den Lehrkräften hier Entscheidungsfreiheit zu geben. Insbesondere bei den Jungen, die dem Lesen oft mit wenig Begeisterung gegenüberstehen, seien bei diesem Vorgehen größere Erfolge zu erwarten.

Medien nutzen und reflektieren

Die Schüler des achtjährigen Gymnasiums befassen sich wie bisher mit einem breiten Spektrum an Medien, es werden jedoch bei den jeweiligen Jahrgangsstufen Schwerpunkte gesetzt. Neben dem Mediengebrauch wird dabei von Anfang an auf einen reflektierten und verantwortlichen Umgang mit Medien Wert gelegt. Die Schüler lernen einerseits die Schulbibliothek kennen, andererseits werden sie dazu angeleitet, Computer und Internet sinnvoll einzusetzen. Gerade in diesem Bereich werden Möglichkeiten gesehen, den Schülerinnen und Schülern Literatur näher zu bringen.

Ästhetische Bildung

Auch das achtjährige Gymnasium stellt die umfassende Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt. Als Leitfach für den Bereich der ästhetischen Bildung leistet Deutsch innerhalb des gymnasialen Spektrums hierzu einen wesentlichen Beitrag:

Ästhetisches Erfahren bereichere und stimulare die Entwicklung, wecke Freude und Kreativität und vermittele Maßstäbe für das Urteilsvermögen.

Intensivierungsstunden

Der Gedanke der individuellen Förderung ist im achtjährigen Gymnasium nicht zuletzt durch die Intensivierungsstunden verankert. Dabei ging das Institut für Bildungsqualität davon aus, dass die Mehrheit der Schulen mit Deutsch als Intensivierung im nächsten Schuljahr bedacht werden solle. Diese Zuweisung von Intensivierungsstunden sollte dabei Verpflichtung sein, sie von Anfang an produktiv zum Nutzen der Kinder zu gestalten. Hierbei solle dem Grundwissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.¹²⁰

Die neuen Auswertungsmöglichkeiten der Jahrgangsstufentests sollten hierfür wertvolle Hinweise geben, zum anderen sollten die Intensivierungsstunden für die Leseförderung verwendet werden. Einen besonderen Schwerpunkt im Sinne des Instituts bildet auch die Förderung der ästhetischen Bildung. Auch in diesem Rahmen sollten Fachschaften Konzepte erarbeiten und entsprechend dokumentieren.

Jahrgangsstufentest Deutsch am Gymnasium

Im Schuljahr 2004/2005 fanden die Jahrgangsstufentests in den Jahrgangsstufen sechs und acht statt. Der Zeitpunkt zu Beginn des Schuljahres wurde beibehalten, da die Jahrgangsstufentests im Sinne einer Diagnose unmittelbare Wirkungen auf das laufende Unterrichtsjahr entfalten sollten. Der Überblick über die Leistungsfähigkeit der Schüler in wesentlichen Bereichen des Fachs sollte wichtige Impulse für die unterrichtliche Arbeit geben und eine verlässliche Basis für individuelle Förderungsmaßnahmen, wie sie vor allem das achtjährige Gymnasium vorsieht, liefern.

Erneut wurde empfohlen, sich mit den Ergebnissen der Tests ausführlich auseinanderzusetzen. Auch die Fachschaften sollten durch die Ergebnisse in die Lage versetzt werden, die Stärken und Schwächen der Schüler in der Schule rasch zu erkennen, einen Austausch von Ideen zu initiieren und gemeinsame Konzepte und Projekte zu entwickeln.

In beiden Jahrgangsstufen bestand der Jahrgangsstufentest aus vier Kompetenzbereichen: Textverständnis, Ausdrucksvermögen, Rechtschreibung und formale Sprachbeherrschung. Die vier Bereiche wurden gleich gewichtet und

¹²⁰ Kontaktbrief 2004, S.4

umfassten jeweils mehrere Aufgaben. In diesem Zusammenhang wurden die Aufgabenformate zum Teil verändert, um die Korrektur zu objektivieren und zu beschleunigen. Die Korrekturzeit sollte im Vergleich zum Vorjahr auf etwa die Hälfte vermindert werden.

5.4 Leitfaden zum Umgang mit dem neuen Lehrplan

Seit Februar 2005 war der Lehrplanentwurf für das achtjährige Gymnasium vollständig im Internet einzusehen.¹²¹

Als letztes waren das Fachprofil sowie die Jahrgangsstufen elf und zwölf freigeschaltet worden. Auch die Entwürfe für die letzten Jahrgangsstufen des Gymnasiums folgten der bekannten Aufteilung in fünf Bereiche, und wie die vorhergehenden Jahrgangsstufen erlaubten sie den Lehrkräften mehr Gestaltungsfreiraum als die derzeit noch in der Mittel- und Oberstufe gültige Lehrplangeneration.

5.4.1 Freiräume

Der neue Lehrplan erlaubt nun also mehr Freiräume.¹²² Die ersten Erfahrungen mit dem achtjährigen Gymnasium zeigten, dass die Schulen beispielsweise die Möglichkeiten zur Differenzierung im Bereich Schreiben in der Praxis bereits sinnvoll nutzen würden. Ausgehend von Voraussetzungen, die die Kinder aus der Grundschule mitbringen, konnten nun etwa in der Jahrgangsstufe fünf unterschiedliche Akzente im Verhältnis von gestalterischem und informierendem Schreiben gesetzt werden. Da überdies die Art der Schulaufgaben von der Fachschaft festgelegt werden kann, ist eine enge Abstimmung von Unterricht und Leistungserhebungen möglich. Auch im Kontaktbrief 2005 wird betont, dass die

¹²¹ <http://isb.contentserv.net-g8>

¹²² Während der Mathematik seit den Erfahrungen von TIMSS und PISA bei der Umsetzung der KMK-Bildungsstandards eine Schlüsselrolle zukam, bestanden die innovativen Elemente des neuen Lehrplans für Deutsch wohl weniger in inhaltlichen Veränderungen als vielmehr in strukturellen und methodischen Neuerungen (vgl. auch die parallele Forschungsarbeit von Lauer, Andreas (2006).)

gemeinsame Absprache und Festlegung von Zielen innerhalb der Fachschaft zwar Zeit erfordere, der „Mühe jedoch wert“ sei. Freiraum bedeutet hier auch, dass Lehrer und Lehrerinnen selbst entscheiden, welche Maßnahmen angebracht sind. Zum Zweiten soll dadurch in den Schulen und darüber hinaus eine Diskussion über Ziele, Inhalte und Methoden in Gang gebracht werden, die das Fach Deutsch insgesamt voranbringen. Es wird im Kontaktbrief an die Lehrkräfte ausdrücklich darauf hingewiesen, die Freiräume, die der Lehrplan eröffnet, auch auf der Ebene der Fachschaften verantwortungsbewusst auszufüllen.

5.4.2 Intensivierungsstunden

Bis Juli 2005 hatte jede Schule vier Exemplare des Leitfadens des ISB zu den Intensivierungsstunden erhalten. Ziel des Themenheftes war es, gezielte Hinweise zur Organisation der Intensivierungsstunden und Hinweise zur fachspezifischen und fächerübergreifenden Umsetzung zu geben. Für das Fach Deutsch fanden sich hierin einige exemplarische Anregungen zur inhaltlichen Gestaltung in den Jahrgangsstufen fünf und sechs.

Das Institut für Bildungsqualität stellte fest, dass die Intensivierungsstunden im Fach Deutsch von den Lehrkräften als sehr hilfreich eingeschätzt wurden und dass ihre Gestaltung recht erfolgreich auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmt werde. Je nach Zielsetzung werden zum Teil bestimmte Lernbereiche herausgegriffen, in denen Förderungsbedarf herrscht, zum Teil werden aber auch eigenständige Bausteine unterrichtet, die wichtigen Anliegen, wie z. B. der Leseförderung und der ästhetischen Förderung dienen.

5.4.3 Bildungsstandards

Die KMK-Bildungsstandards¹²³ im Fach Deutsch, die im Dezember 2003 beschlossen wurden, verpflichten die Länder für den mittleren Bildungsschulabschluss bestimmte Regelstandards zu erreichen. Diese Standards

¹²³ Kapitel 6 Bildungsstandards

basieren auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt wurden und beziehen international anerkannte Standardmodelle ein.¹²⁴

Aufgrund der KMK-Bildungsstandards der Länder ergibt sich auch für das Fach Deutsch die Verpflichtung, bestimmte Kompetenzen in dessen Fachlehrplan aufzunehmen. Hierbei stellte das ISB fest, dass der Lehrplan für das achtjährige Gymnasium die KMK-Bildungsstandards erfüllt.

5.4.4 Jahrgangsstufentests

Die Jahrgangsstufentests an bayerischen Schulen gelten weiter als Evaluationsmaßnahme, die nicht zuletzt durch ihre Ausweitung auf mehrere Fächer und Jahrgangsstufen in den letzten Jahren steigende Bedeutung erfahren hat. Die Einführung des achtjährigen Gymnasiums geht mit dem Grundgedanken einher, der individuellen Förderung mehr Gewicht zukommen zu lassen. Das Konzept der Intensivierungsstunden, das diesen Gedanken auch strukturell verankert, soll bekanntlich dafür sorgen, dass hierfür auch die entsprechenden Freiräume in der Unterrichtspraxis geschaffen werden. Zum anderen sorgt die Änderung der GSO dafür, dass die Schulen inzwischen deutlich größere Entscheidungsspielräume haben. Diese Möglichkeiten in der Schulentwicklung können, beispielsweise durch die Durchführung schulinterner Tests, gezielt für die Qualitätsentwicklung nutzbar gemacht werden. Die Analyse der Testergebnisse sollte es sich vor allem zum Ziel setzen, eine systematische, langfristig wirkende Verbesserung der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch anzustreben.

5.4.5 Erstellung schulinterner Tests

Seit dem Schuljahr 2004/2005 besteht nach GSO § 44 die Möglichkeit, eine Schulaufgabe durch zwei schulinterne fachliche Leistungstests oder durch einen zentralen und einen schulinternen fachlichen Leistungstest zu ersetzen. Vor allem

¹²⁴ www.kmk.org.schule-home1.html

im Fach Deutsch haben viele Schulen diesen Weg gewählt. Laut ISB sind die Rückmeldungen der Schulen dazu bislang außerordentlich positiv, die meisten planen überdies eine Ausweitung auf weitere Jahrgangsstufen im kommenden Schuljahr.

Bei der Gestaltung schulinterner Leistungstests sollte folgendes beachtet werden:

Der Test solle sich an den in den Jahrgangsstufentests üblichen Aufgabenformaten orientieren.

Die Aufgabenstellungen decken die Kompetenzbereiche „Textverständnis“, „Ausdrucksvermögen“, „formale Sprachbeherrschung“ sowie „Rechtschreibung - Zeichensetzung“ ab.

Die einzelnen Kompetenzbereiche gehen in vergleichbarer Gewichtung in die Gesamtnote ein.

Die Arbeitszeit umfasst bis zu 45 Minuten.

Das Ziel ist hierbei, Vergleichsmöglichkeiten mit den Leistungen, die in den Jahrgangsstufentests erreicht wurden, zu schaffen und Aufgabenstellungen bereits zu erproben, um Verständnisproblemen vorzubeugen. Die Erstellung schulinterner Tests soll als Arbeitsfeld betrachtet werden, bei der die Kooperation in der Fachschaft von besonderer Bedeutung ist. Es ist unbedingt anzuraten, schulinterne Leistungstests gemeinsam zu konzipieren und arbeitsteilig zu erstellen. Auch eine schulübergreifende Vernetzung ist in diesem Zusammenhang denkbar. Für interessierte Schüler wird das Referat Deutsch ab September 2005 einen geschützten Aufgabenpool im Internet einrichten. Schulen, die ihren schulinternen Test digital zur Verfügung stellen, erhalten im Gegenzug Zugang zu allen Aufgaben, die im Aufgabenpool enthalten sind. Auf diese Weise sieht man, welche Aufgaben an anderen Schulen gestellt wurden.

5.4.6 Zusammenfassung

Im Vergleich zum althergebrachten Jahrgangsstufenlehrplan für die sechste Klasse kristallisieren sich für das Fach Deutsch folgende Neuerungen heraus:

- Setzung pädagogischer Akzente und Erwerb überfachlicher Kompetenzen
 - Sachkompetenz

- Selbstkompetenz
 - Sozialkompetenz
 - Methodenkompetenz
- Heraushebung des Grundwissens
- Mündliches Wiedergeben von Gehörtem und Gelesenem, Interpretieren, Vorlesen, Vortragen
 - Gestalterisches und informierendes Schreiben
 - Grammatikalische Grundsystematik
 - Gestaltungsprinzipien epischer Kleinformen und von Gedichten kennen
 - Gelesenes vergegenwärtigen
 - Nutzen von Informationsquellen
- Umbenennung der Lernbereiche
- Sprechen
 - Schreiben
 - Sprachbetrachtung
 - Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen
 - Medien nutzen und reflektieren
 - Verpflichtende Schulaufgaben: Erzählung, Beschreibung, Bericht
- Verstärkung der Leseförderung
- Betonung des fächerübergreifenden Arbeitens und von Projekten
- Betonung des Übens, Vertiefens, Wiederholens
- Freiräume: Forderung nach souveränem Umgang mit dem Lehrplan, um sowohl auf die Klassensituation als auch auf individuelle Förderbedürfnisse reagieren zu können
- Jahrgangsstufentest

- Drei statt vier Wochenstunden

- Intensivierungsstunden

6 Bildungsstandards

6.1 KMK-Bildungsstandards und ihre Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen

Die an bayerischen Schulen seit einigen Jahren umgesetzten innovativen Projekte zur Weiterentwicklung von Schule fanden vor dem Hintergrund der im Jahr 2001 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Handlungsfelder statt.¹²⁵ Ein wichtiges Feld stellte dabei die Entwicklung verbindlicher nationaler Bildungsstandards dar.¹²⁶

Die Analyse internationaler Studien zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen (z. B. TIMSS, PISA) sowie Empfehlungen eines wissenschaftlichen Gremiums¹²⁷

¹²⁵ Handlungsfelder der KMK, Beschluss vom Dezember 2001

(<http://www.kmk.org/schul/pisa/felder.htm>):

- Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
- Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung
- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
- Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
- Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen

¹²⁶ Derzeit beschäftigen sich alle Bundesländer mit der Einführung der auf dieser Grundlage erarbeiteten bundeseinheitlichen Bildungsstandards in die laufende Unterrichtsarbeit.

¹²⁷ Klieme, E. et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

gaben wesentliche Impulse bei der Entwicklung national verbindlicher Standards. Hier werden für einzelne Fächer (Deutsch, Mathematik, Chemie, Physik) zu erreichende Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler formuliert. Die Einhaltung dieser Zielvereinbarungen soll langfristig in zentralen Tests überprüft werden.

Bildungsstandards stehen im Zusammenhang mit dem Prozess der Qualitätsentwicklung von Schule, womit ein Perspektivenwechsel von einer überwiegend vom Input bestimmten Steuerung des Bildungssystems hin zu einer mehr outputorientierten Sichtweise eingeleitet wurde, bei der die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Daneben sollen Bildungsstandards die bundesweite Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse erhöhen sowie die Durchlässigkeit der deutschen Schulsysteme fördern.

Bildungsstandards und Lehrpläne haben unterschiedliche Funktionen und sind auch unterschiedlich konzipiert.

Bildungsstandards

beschreiben v.a. überprüfbare Kompetenzen aus dem Kernbereich ausgewählter Fächer, d.h. sie stellen einen Ausschnitt schulischer Bildung dar,

sind schulartübergreifende „Momentaufnahmen“, d.h. sie beschreiben Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegen müssen und

beschränken sich auf Lernergebnisse, ohne den Unterricht näher zu beschreiben.¹²⁸

Bayerische Lehrpläne hingegen wollen idealiter ein pädagogisches Gesamtkonzept für den Unterricht darstellen, d.h. sie

- formulieren in ihren Lernzielen sowohl überprüfbare Kompetenzen als auch darüber hinausgehende Fähigkeiten und Wertorientierungen,
- machen Aussagen zur Sequenzierung der Ziele und Inhalte nach Jahrgangsstufen
- beschreiben nicht nur Lernergebnisse, sondern auch zentrale Lernprozesse vor dem Hintergrund didaktischer Prinzipien guten Unterrichts,
- machen schulartspezifische Unterschiede deutlich und

¹²⁸ vgl. isb-bayern.KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S.4

- zeigen Möglichkeiten fächerübergreifender Kooperation auf.¹²⁹

Lehrpläne müssen Impulse der national verbindlichen Bildungsstandards aufgreifen, für den Unterricht aufbereiten und möglicherweise ergänzen. Gleichzeitig müssen sie genügend Gestaltungsraum bieten, um schulinterne Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Für die bereits bestehenden Lehrpläne der verschiedenen Schularten muss geklärt werden, wo die KMK-Bildungsstandards für die verschiedenen Abschlüsse und Fächer berücksichtigt sind, wo Anknüpfungspunkte bestehen bzw. wo Modifikationen erforderlich sind. Gleichzeitig gilt es, die grundlegenden Impulse und Fokussierungen, die sich aus den KMK-Bildungsstandards ableiten lassen, fachspezifisch zu erfassen und für den Unterricht nutzbar zu machen (Übergangsphase).

6.2 Vergleich der KMK-Bildungsstandards mit aktuellen bayerischen Lehrplänen

Eine detaillierte Analyse aller relevanten bayerischen Lehrpläne ergab, dass die KMK-Bildungsstandards bereits im Wesentlichen in den Lehrplänen erfüllt waren.¹³⁰ Die Idee der Outputorientierung war in den neueren bayerischen Lehrplänen bereits zum Ausdruck gekommen, z. B. in der Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen bzw. von Grundwissen. Insofern war für Bayern weniger die Formulierung neu als vielmehr die Erkenntnis, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ein wesentlicher Maßstab für die Qualität von Unterricht und dass dies daher regelmäßig zu überprüfen ist. Als unabdingbar auf diesem Weg hin zu einem Perspektivenwechsel ist eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzerwerb, weshalb eine entsprechende Planung und Durchführung von Unterricht sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler notwendig geworden ist. In diesem Zusammenhang gilt es auch, Vorstellungen zur Förderung der Nachhaltigkeit von Lernen weiterzuentwickeln, eine geeignete Aufgabenkultur zu etablieren sowie einen angemessenen Umgang

¹²⁹ vgl. ebda.

¹³⁰ vgl. die Ausführung des isb hierzu: isb-bayern.KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S.5f.

mit der Heterogenität in den Klassen zu gewährleisten. Eine enge Kooperation im Kollegenkreis unterstützt diesen Prozess, erhöht die Effektivität und führt zu größeren Synergieeffekten. Geeignete Materialien, gezielte Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen sowie passende Konzepte zur Leistungsüberprüfung und Evaluation im Rahmen von Schulentwicklung müssen dabei die Umsetzung in der Praxis unterstützen.

6.3 Vergleich der KMK-Bildungsstandards mit den Lehrplänen für Deutsch

Für das Fach Deutsch wurden bisher folgende Bildungsstandards vereinbart:

- Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)¹³¹
- Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)¹³²
- Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)¹³³; relevant für die Schularten Hauptschule (M-Zug), Wirtschaftsschule, Realschule und Gymnasium

Der Aufbau der genannten KMK-Bildungsstandards weist ein besonderes Schema auf:

- Der Beitrag des Fachs Deutsch zur Bildung
- Kompetenzbereiche im Fach Deutsch
- Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch
- Aufgabenbeispiele

Während sich der Abschnitt „Beitrag des Fachs Deutsch zur Bildung“ an der jeweiligen Jahrgangsstufe orientiert, weisen alle KMK-Bildungsstandards die folgenden Kompetenzbereiche auf, die in diesem Zusammenhang auch den bayerischen Lehrplänen zugrunde liegen:

- Sprechen und Zuhören

¹³¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004

¹³² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004

¹³³ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2004

- Schreiben
- Lesen und mit Texten und Medien umgehen
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Gemäß den Prinzipien eines integrativen Deutschunterrichts wird eine möglichst enge Verzahnung der diversen Kompetenzbereiche erwartet, denen jeweils spezifische Methoden und Arbeitstechniken zugeordnet sind, die im Gesamtkonzept der KMK-Bildungsstandards eine wesentliche Rolle spielen.¹³⁴

Der detaillierte Vergleich der bayerischen Lehrpläne Deutsch mit den entsprechenden KMK-Bildungsstandards¹³⁵ zeigt für alle betroffenen Schularten eine große Übereinstimmung, ausgehend von der Beschreibung der Fachprofile über die Einteilung der Kompetenzbereiche bis hin zu den Einzelstandards. Das ISB sieht darin die folgenden Gründe:

Die dem Vergleich zugrunde gelegten bayerischen Lehrpläne sind relativ neuen Datums und im Fall der Hauptschule und des Gymnasiums parallel zur oder nach der Vereinbarung der KMK-Bildungsstandards entstanden.

Auch im Fach Deutsch nahmen Mitglieder der bayerischen Lehrplan-Kommissionen bzw. Vertreter des Kultusministeriums an der Beratung der Bildungsstandards auf KMK-Ebene teil. Hierdurch war von Anfang an ein optimaler Informationsfluss entstanden.

„Da die bereits 2000 bzw. 2001 in Kraft gesetzten bayerischen Lehrpläne Deutsch der Grund- und Hauptschule in engem Zusammenhang mit den jüngsten Erkenntnissen der Fachdidaktik und ihrer Nachbarwissenschaften entstanden, weisen auch sie eine hohe Ähnlichkeit mit den nur wenig später formulierten KMK-Bildungsstandards auf.“ (*isb-bayern. KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S.26*)

¹³⁴ Die jeweiligen Schwerpunkte in den einzelnen Schularten sind den Schaubildern S. 9ff. zu entnehmen, abrufbar unter www.kmk.org

¹³⁵ Eine entsprechende Analyse wurde durch die Fachreferentinnen und Referenten des ISB durchgeführt, abzurufen und einzusehen unter <http://www.isb.bayern.de> (Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards)

6.4 Impulse für den Unterricht

Über die schon im Vorfeld existierenden Gemeinsamkeiten hinaus bieten die KMK-Bildungsstandards viele Anregungen für einen zeitgemäßen Deutschunterricht und bilden zudem ein zentrales Instrument für die Qualitätsentwicklung des Fachs und seiner Aufgabenkultur, weshalb neben die Auseinandersetzung mit der Einführung neuer Lehrpläne (achtstufiges Gymnasium in Bayern) auch die Beschäftigung mit den Standards treten sollte.¹³⁶

In diesem Zusammenhang steht auch die durch das ISB aufgeführte Checkliste, die sich in allen Kernbereichen des Unterrichts an den Prinzipien der KMK-Bildungsstandards orientiert und eine Hilfe darstellen soll:

„Mein/unser Unterricht...

beachtet die Prinzipien eines systematischen, vernetzten und kumulativen Lernens, das für den Unterricht in der Mutter- und Fremdsprache von besonderer Bedeutung ist.

stellt fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen und Basiseinstellungen sowie grundlegende fachliche Wissensbestände in den Mittelpunkt - Stichwort: Grundwissen

vernetzt die Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch gemäß den Konzepten eines integrativen Deutschunterrichts

betont die Vermittlung von Methoden und Arbeitstechniken mit Blick auf die Erfordernisse eines lebenslangen Lernens

lädt zum interdisziplinären Denken ein durch die Herstellung fachübergreifender und fächerverbindender Bezüge

intensiviert soziale Arbeitsformen und trägt dadurch zur Förderung der sozialen Kompetenzen und der allenthalben geforderten Teamfähigkeit bei

widmet sich verstärkt aktuellen Themen aus Politik, Gesellschaft, Sprache und Kultur und motiviert zur Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben

knüpft an die Lebenswelt der Schüler an und holt sie dort ab, wo sie sich befinden

¹³⁶ In den Ausführungen des ISB wird dies als unabdingbar für die Gestaltung eines modernen Deutschunterrichts betrachtet, siehe dazu auch isb-bayern. KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S. 27

legt Wert auf die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit und stellt hierzu handlungs- und produktionsorientierte Lehr- und Lernarrangements bereit

berücksichtigt die unterschiedlichen Sprach- und Lebenserfahrungen der Schüler, nimmt Mehrsprachigkeit als eine Chance für einen bewussten Spracherwerb wahr und sieht in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen eine wichtige Aufgabe

bemüht sich um eine größtmögliche individuelle Förderung der Schüler und berücksichtigt dabei alle Leistungsbereiche, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Lernschwierigkeiten wird eine besondere Aufmerksamkeit zuteil.“¹³⁷

Für die einzelnen Kompetenzbereiche wurden folgende Richtlinien für das Fach Deutsch in den bayerischen Lehrplänen festgelegt:¹³⁸

6.4.1 Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören

- Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit personalen und kommunikativen Kompetenzen
- Schulung wichtiger Präsentationstechniken
- Entwicklung eines adäquaten Gesprächsverhaltens

6.4.2 Kompetenzbereich Schreiben

- Anbieten diverser Schreibanlässe
- Vermittlung von Strategien zur Fehlervermeidung und zur Überarbeitung

¹³⁷ isb.bayern.de.KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S. 28

¹³⁸ Alle aufgeführten Aspekte finden sich auch in den KMK-Bildungsstandards.

6.4.3 Kompetenzbereich Lesen - mit Texten und Medien umgehen

- Vermittlung verschiedenartiger Lesetechniken und Lesestrategien
- Beschäftigung mit multimedialen Textwelten der neuen Medien
Medienkompetenz

6.4.4 Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch

- Verzicht auf die Vermittlung eines isolierten grammatikalischen Begriffswissens
- Sprache als Kommunikationssystem
- Nützlichkeit von Sprachwissen für die Textherstellung und Textüberarbeitung der Schülerinnen und Schüler¹³⁹

Darüber hinaus enthalten die von der Kultusministerkonferenz erstellten Bildungsstandards noch eine Reihe von Aufgabenbeispielen, die sich nicht als valide Testverfahren verstehen, da sie auf der beruflichen Erfahrung der an ihrer Erstellung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer beruhen und über keinerlei empirische Absicherung verfügen.¹⁴⁰ In der Veröffentlichung des ISB werden diese Aufgabenbeispiele angeführt, da sie zahlreiche Anregungen für eine innovative Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung enthalten.¹⁴¹

6.5 Das Fach Deutsch im Rahmen des G8

Zum Schuljahreswechsel 2003/2004 erhielten alle Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Gymnasien den nun in Kraft tretenden neuen Lehrplan in Form eines Ordners, der sowohl die Fachprofile als auch die Jahrgangsstufenlehrpläne

¹³⁹ vgl. isb-bayern. KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. S. 28

¹⁴⁰ vgl. hierzu die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, S.19 und 21 ([www.isb-bayern.de.KMK-Bildungsstandards](http://www.isb-bayern.de/KMK-Bildungsstandards). Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen)

¹⁴¹ vgl. hierzu ebda. S.29-39

sämtlicher Fächer bis zur elften Klasse enthielt. Nach Einführung des G8 in Bayern wurde der Rahmenlehrplan zwar beibehalten, der Inhalt der Jahrgangsstufenlehrpläne jedoch verändert.

6.5.1 Das Gymnasium in Bayern

In einem einleitenden allgemeinen Teil wird das Profil des bayerischen Gymnasiums herausgearbeitet: Das Gymnasium in Bayern sieht sich darin in einer langen und erfolgreichen Bildungstradition. Ausgehend von einem umfassenden Bildungsverständnis versteht es sich nicht nur als Institution zur Wissensvermittlung, sondern hat im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick und rekurriert so auf die in der Bayerischen Verfassung grundgelegten Bildungs- und Erziehungsziele:

Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur Bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.¹⁴²

Der erfolgreiche Besuch des Gymnasiums bereite nicht nur auf das spätere Berufsleben vor, sondern vermittele auch zusätzlich sowohl kulturelle Identität wie auch Werte. Vor diesem Hintergrund sollen die Grundlagen für ein letztendlich erfülltes Leben¹⁴³ gelegt werden.

¹⁴² Art. 131 Bayerische Verfassung Abs. 1 mit 3

¹⁴³ Der Originaltext spricht hier von einer breiten Wissensbasis, über die die jungen Menschen verfügen sollen, von Sozialkompetenz, Urteilssicherheit und kulturellem und ethischem Fundament.

6.5.2 Profil und Anspruch des Bayerischen Gymnasiums

Es folgen Ausführungen zu den Bedingungen der allgemeinen Hochschulreife, zu den in Bayern vorhandenen Ausbildungsrichtungen, zum Schülerpotential und zu allgemeinen Zielen des Bayerischen Gymnasiums.

Das Bayerische Gymnasium, das in der Regel die Jahrgangsstufen fünf bis zwölf umfasst, folgt auf die Grundschule und schließt mit der Abiturprüfung ab. Das Gymnasium soll die Bildung vermitteln, die zu einem Hochschulstudium befähigt, aber auch Voraussetzung für eine hochqualifizierte Berufsausbildung sein kann. Es existieren vier Ausbildungsrichtungen (sprachlich, naturwissenschaftlich-technologisch, wirtschafts- und sozialwissenschaftlich und musisch), darüber hinaus eine Vielzahl von Wahlfächern und Arbeitsgemeinschaften. Ziel ist, im Sinne der Schülerinteressen Schwerpunkte zu individuellen Begabungen zu setzen und den individuellen Lernbedürfnissen eine breite Palette attraktiver Angebote entgegenzubringen.

Die gezielte Förderung aller Schüler ist dabei erklärter Anspruch des Gymnasiums.

Es folgt eine Umschreibung des Anforderungsprofils an den Schüler:

Der Schüler des Gymnasiums soll geistig besonders beweglich und phantasievoll sein, gern und schnell, zielstrebig und differenziert lernen sowie über ein gutes Gedächtnis verfügen. Er muss die Bereitschaft mitbringen, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinander zu setzen und dabei Fähigkeit zu Abstraktion und zu flexiblem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Kooperation in der Gruppe entwickeln.

Diese auf abstrakter Ebene erarbeiteten Theorien werden als Grundlage für die Fähigkeit, Gelerntes in neue Zusammenhänge zu übertragen, gesehen. Die Gymnasialbildung fördert überdies die Neugier auf Unbekanntes und die Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens.

Über die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus soll den Schülerinnen und Schülern auch eine Wertorientierung an die Hand gegeben werden. Darunter wird auch die Wahrnehmung der religiösen Dimension des

menschlichen Lebens gesehen. In Auseinandersetzung mit den Grundlagen der europäischen Kultur wie auch im Dialog mit anderen Kulturen entwickeln die Schüler ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen Maßstäbe, mit deren Hilfe sie ihr Leben selbstbewusst und urteilssicher meistern können sollen.

Auch die ästhetische Bildung wird bei den allgemeinen Zielen genannt:

Sie soll durch differenziertes Wahrnehmen den Heranwachsenden ermöglichen, Zugänge zu künstlerischen Leistungen zu entwickeln, die das Leben und die eigene Persönlichkeit bereichern. Sie soll den jungen Menschen auch helfen, sich der Bedeutung von Stil und Form für die persönliche Lebensgestaltung bewusst zu werden.

Zusätzlich sieht die gymnasiale Bildung ein weiteres Ziel in dem Bewusstmachen von Verantwortung für sich selbst und für andere. Darunter versteht man die Bedeutung, angemessene Verhaltensweisen gegenüber den Mitmenschen zu entwickeln und dabei die Bedeutung von Respekt, Rücksichtnahme und Achtung zu erlernen, die im Zusammenleben von Menschen erforderlich sind. Künftiges Ziel ist hierbei, die jungen Erwachsenen auf ihre spätere Rolle als verantwortungsbewusste Bürger in einer von Individualisierung und Wettbewerb bestimmten Gesellschaft vorzubereiten. Die Zielsetzung des bayerischen Gymnasiums gipfelt schließlich in dem Aspekt der ganzheitlichen Bildung. Das Gymnasium vermittelt den Schülern ein breites kulturelles, ethisch-religiöses und ökonomisches Wissens- und Wertefundament und macht ästhetische Maßstäbe bewusst. Gleichzeitig bleibt die Förderung personaler Kompetenzen wesentlicher Auftrag gymnasialer Bildung. Als lebensbejahende und offene Persönlichkeiten sollen Schüler, die ein Gymnasium besuchen, dazu befähigt werden, später letztendlich den Beitrag zu leisten, den der Staat und die Gesellschaft von ihnen erwarten dürfen.

Unterricht und Lebensbezug

Die Funktion des Fächerkanons am Gymnasium wird folgendermaßen erläutert:

Im Gymnasium wird den Schülern die Welt inhaltlich wie methodisch aus der Perspektive verschiedener Fächer erschlossen. Gleichzeitig verfolgen

fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben einen ganzheitlichen Ansatz.

Im Unterricht und in außerunterrichtlichen Veranstaltungen sollen die Schüler immer wieder auch interdisziplinär lernen und arbeiten.

Die Bedeutung der Unterrichtsqualität wird hervorgehoben:

Die Lehrkräfte gestalten, auch im Hinblick auf den Anwendungsbezug, die Lernsituationen methodisch vielfältig und der Komplexität der Lerngegenstände angemessen. Dabei sollen die Lehrkräfte stets den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler im Auge behalten, um Gelerntes auch nachhaltig erfahrbar zu machen. So soll die Lernmotivation der Schüler gefördert werden. Die Schüler erhalten im Unterricht immer wieder die Möglichkeit, die Effizienz ihres individuellen und gruppenorientierten Lernverhaltens zu erfahren sowie kritisch zu überprüfen. Bei der Aneignung erfolgreicher Lernstrategien werden sie von den Lehrkräften beraten und unterstützt.

Eine besondere Bedeutung kommt im neuen Lehrplan dem Grundwissen zu:

Ziel ist, dass Schüler des Gymnasiums über ein breitangelegtes Grundwissen verfügen sollen, anhand dessen sie kontinuierlich üben, ihr Gedächtnis auszubilden, da die Bewältigung neuartiger Aufgabenstellungen ohne den schnellen und präzisen Zugriff auf ein großes Feld spezifischer Kenntnisse und modellhafter Vorstellungen nicht denkbar ist. Grundwissen soll in immer neuen Zusammenhängen erschlossen werden, um nachhaltiges Lernen gezielt zu fördern. Zur Festigung des Gelernten sind zudem permanentes, variantenreiches Üben und Wiederholen unerlässlich. Leistungserhebungen sollen den nachhaltigen Erwerb des Grundwissens immer wieder einfordern. Das Grundwissen ist in den Jahrgangsstufenplänen der Unter- und Mittelstufe der Fächer farblich unterlegt.

Die Rolle der Schüler wird insofern definiert, als dass sie, um erfolgreicher lernen zu können, aktiv an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken sollen, um sich als eigenständige Persönlichkeiten erfahren zu können. Ihre wertvollen Leistungspotentiale sollen ernstgenommen, von den Lernenden erkannt und gezielt gefördert werden. Die Lehrpläne bieten hierzu zahlreiche Gelegenheiten. Ziel der Schülerbeteiligung ist nicht nur, mehr Interesse am Unterricht und am

Schulleben zu fördern, sondern auch Gemeinschaftsgeist und gegenseitige Rücksichtnahme in der Klasse zu vermitteln.

In diesem Zusammenhang sind auch die sozialen Lernformen, z. B. die Gruppen- oder Projektarbeit, zu verstehen, während derer die Jugendlichen die Bedingungen und Vorzüge von Teamarbeit kennenlernen sollen. Die Schüler sollen zudem erkennen, dass die zielgerichtete Zusammenarbeit in der Gruppe Selbstständigkeit, Eigeninitiative und die Fähigkeit voraussetzt, sich mit den Vorstellungen anderer auseinanderzusetzen und abzustimmen. Die Fähigkeit dazu ist heute in Studium und Beruf unerlässlich.

Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen

Das Profil des Bayerischen Gymnasiums fordert, dass die jungen Menschen auch komplexere Sachverhalte erkennen und mit ihnen umgehen. Dies gilt ebenso für Problemstellungen, die nicht allein im Rahmen eines einzelnen Faches erschlossen werden können. Deshalb soll die Behandlung fächerübergreifender Themen eine zentrale Stellung und Bedeutung einnehmen. Dies kann innerhalb der Klasse oder Jahrgangsstufe (z. B. bei einem Studientag) oder auch bei Veranstaltungen der ganzen Schule (z. B. bei einem Projekttag) praktiziert werden. Vielfältige Vorschläge für fächerübergreifende Themen im Unterricht werden in den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen vorgestellt. Um diese jedoch durchzusetzen, bedarf es der Kooperationsbereitschaft und organisierten Zusammenarbeit aller Lehrkräfte sowie präziser Absprachen innerhalb der Schulen.

Die Themenvorschläge in den Jahrgangsstufenlehrplänen lassen sich folgenden Bereichen zuordnen:

Ästhetik, Bayern-Deutschland, Beruf, deutsche Sprache, eine Welt, Europa, Familie, Freizeit, Frieden, Gemeinschaft, Gesundheit, interkulturelles Verstehen und Handeln, Lebensentwurf, Medien, Menschenwürde-Menschenrechte, Ökonomie, Politik, Sexualität, Technik, Umwelt, Verkehr, Werte, Weltanschauung, Religion.

Von großer Bedeutung ist, dass die Schulen im Hinblick auf methodische Fertigkeiten, die in verschiedenen Fächern zum Einsatz kommen, Konzepte für

den Erwerb und die arbeitsteilige Vertiefung dieser Fertigkeiten entwerfen und umsetzen.

Zu nennen sind insbesondere die Arbeitsfelder „Recherche, Analyse und Aufbereitung von Informationen“, „Einsatz moderner Medien und Informationstechnologien“ sowie „Präsentation und Dokumentation“. Es soll festgelegt werden, welche Aufgaben die einzelnen Fächer hierbei vermitteln können und wo diese mit schulischen Fertigkeiten gezielt vertieft werden sollen. Auch hier ist eine systematische Zusammenarbeit der Fachschaften die Grundlage für inhaltliche Kooperationen. Darüber hinaus soll bei den Schülern das Bewusstsein entstehen, dass es im Gymnasium nicht um die Vermittlung isolierten Fachwissens geht, sondern um ganzheitliche, von den verschiedenen Fächern unter gleichen Zielen getragene ganzheitliche Bildungsarbeit.

Neben dem Erwerb fachlicher Kompetenzen steht auch die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen:

Zu diesen zählt vor allem die Selbstkompetenz (z. B. Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zeiteinteilung, Selbstvertrauen), Sozialkompetenz (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft), Sachkompetenz (z. B. Wissen, Urteilsfähigkeit) und Methodenkompetenz (z. B. Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, fachspezifische Arbeitsmethoden). Diese Kompetenzen sollen langfristig zur Formung einer gefestigten Persönlichkeit beitragen.

Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft

Aufgabe der Schulleitung ist, in entscheidendem Maße den Charakter, das soziale Klima und die Leistungsmaßstäbe zu prägen. Auch die Qualitätsentwicklung steht im Verantwortungsbereich der Schulleitung, wobei ihr alle Lehrkräfte, aber auch Gremien wie Personalrat, Elternbeirat und Schülermitverantwortung zur Seite stehen sollen. Das Schulforum trägt dabei zum Konsens über erforderliche Maßnahmen zur Schaffung einer stabilen Lernumgebung und zur Weiterentwicklung der Schule bei. Darüber hinaus soll die Schulleitung Kontakte des Gymnasiums mit außerschulischen Partnern wie Kommune, Kirchen und

Religionsgemeinschaften, Hochschule und Wirtschaft sowie freien Verbänden und sozialen Gruppen initiieren und pflegen.

Die Rolle der Erziehungsberechtigten besteht darin, zusammen mit den Lehrern und Schülern eine Erziehungs- und Leistungsgemeinschaft zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu bilden. Aus ihrem verfassungsmäßigen Recht auf Erziehung ihrer Kinder leitet sich auch die Verpflichtung ab, die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags zu unterstützen und mit den Lehrkräften vertrauensvoll zusammenzuarbeiten. In einer Fülle von Gremien bieten sich viele Möglichkeiten für die Eltern, durch ihre Mitarbeit in der Schulgemeinschaft Verantwortung für die Arbeit der Schule als Ganzes zu übernehmen.

Die Lehrkräfte wiederum haben die Aufgabe, einen wissenschaftlich fundierten, methodisch durchdachten und weitgehend an der Lebensrealität der Schüler orientierten Unterricht zu erteilen. Ihre Vorbildfunktion hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist dabei von großer Bedeutung. Die konkrete Bildungs- und Erziehungsarbeit soll von den Lehrkräften aufeinander abgestimmt werden und sich am Wohl der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen ausrichten. Dabei stehen auch diagnostische Fähigkeiten im Vordergrund: Sie haben die Aufgaben, die Begabungspotentiale ihrer Schüler zu erkennen und gezielt zu fördern. Die neu eingeführten Intensivierungsstunden eignen sich in besonderem Maße dazu, Begabungsunterschiede angemessen zu berücksichtigen. Auch bei den Schülern soll durch die Lehrer eine diagnostische Kompetenz gefördert werden: Fehler sollen erkannt und Schwächen nach Möglichkeit ausgeglichen werden. Wesentliche Aufgabe der Lehrkräfte muss dabei sein, den Schülern auch Orientierung zu geben im Hinblick auf Studium und späteren Beruf. Das Prinzip des lebenslangen Lernens steht auch hier im Vordergrund. Wichtige Erziehungsfragen und pädagogisch schwierige Situationen, wie sie bei einzelnen Schülern und in ganzen Klassen auftreten können, erfordern erneut die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. In diesem Zusammenhang ist auch von der Integration behinderter Schüler die Rede, auf die dabei ein besonderes Augenmerk zu legen ist. Aufgabe der Fachschaften unter der Leitung der jeweiligen Fachbetreuer ist es, den nachhaltigen Erwerb, die kontinuierliche Wiederholung,

die Anwendung und Vertiefung des Grundwissens – auch bei den Leistungserhebungen - über die Jahre hinweg zu gewährleisten.

Die Rolle der Schüler ist folgendermaßen definiert:

Alle Schüler sollen motiviert werden, die vielfältigen Lernangebote des Gymnasiums zu nutzen sowie ihren schulischen Pflichten nachzukommen. Ziel ist es, sie zu interessierten, aufgeschlossenen und leistungsbereiten jungen Menschen zu erziehen. Dabei gehört es aber ebenfalls zum Erziehungsauftrag der Schule, die Schüler stets anzuhalten, die Leistungen der Lehrkräfte und ihrer Mitschüler anzuerkennen, ihre eigene Leistung kritisch zu reflektieren und zu erkennen, dass allen Rechten, die sie beanspruchen können, entsprechende Verantwortlichkeiten und Pflichten gegenüber Mitschülern, Lehrern und der Schulgemeinschaft insgesamt gegenüberstehen. Das Schulleben und dessen Gestaltung soll von den Schülern als Chance zur Bereicherung des eigenen Lebens erfahren werden: In Konzerten, Theateraufführungen, Schulgottesdiensten, Ausstellungen, als Tutoren oder als Mitarbeiter der Schülerzeitung, durch Übernahme von Verantwortung in bestimmten Bereichen, durch Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen, Wettbewerben, Veranstaltungen des Schüleraustauschs und bei Jubiläen oder sonstigen Festen des Gymnasiums. Auch im Rahmen der Schülermitverantwortung sollen die Schüler engagiert alle Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Schulalltags wahrnehmen. Der erfolgreiche Einsatz der Schüler im Unterricht, bei Hausaufgaben, Projekten und im Schulleben verdient Ermutigung und Honorierung – nicht nur durch Noten, sondern auch durch Preise und Anerkennungen, die von der Schulgemeinschaft festgelegt und verliehen werden.

Eine steigende Bedeutung wird der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zugeschrieben. Diese soll dem Gymnasium ermöglichen, den Schülern weitreichendere Lern- und Lebenserfahrungen zu eröffnen, die ihre Flexibilität und Entdeckerfreude sowie ihren Unternehmergeist entwickeln helfen: Praktika in der Wirtschaft oder in sozialen und kirchlichen Einrichtungen, Betriebserkundungen, gemeinsame Veranstaltungen mit Hochschulen oder Auslandsaufenthalte fördern in besonderer Weise den Bezug zwischen Gelerntem und der Lebensrealität. Auch die Erziehungsberechtigten können zur Herstellung der notwendigen Kontakte zu außerschulischen Partnern beitragen, damit

konkrete Einblicke ins Arbeitsleben den Schülern die Möglichkeit zu frühzeitiger beruflicher Orientierung geben können. Außerschulische Partner können auch durch finanzielle Unterstützung wichtiger schulischer Anliegen einen wertvollen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der einzelnen Schule leisten.

Qualitätsentwicklung am Gymnasium

Das Gymnasium versteht sich als lernende Organisation. Bei der ständigen und umfassenden Qualitätsentwicklung am Gymnasium müssen die Erwartungen aller an der Schulgemeinschaft Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler und Eltern), aber auch außerschulischer Partner immer wieder aktiv ermittelt und berücksichtigt werden. Lernergebnisse und Lernerfolge sollen kontinuierlich beobachtet und mit den Erwartungen verglichen werden. Bei Bedarf werden geeignete Optimierungsmaßnahmen vereinbart und umgesetzt. Der Lehrplan soll in diesem Zusammenhang gleichwertige Bildungschancen im ganzen Land absichern und gleichzeitig unerwünschte Hindernisse für die berufliche Mobilität der Erziehungsberechtigten vermeiden.

Im neuen Lehrplan wird bewusst auf kleinschrittige Vorgaben verzichtet. Schulleitungen, Lehrerkollegien und Fachschaften gewinnen dadurch die Freiheit, aber auch die Aufgabe, Schwerpunktsetzung im Rahmen ihrer Schulprogramme vorzunehmen und damit den Gymnasial- und Bildungsauftrag unter Berücksichtigung der berechtigten Erwartungen und Bedürfnisse der Schüler, der Erziehungsberechtigten und anderer an erfolgreicher gymnasialer Bildungs- und Erziehungsarbeit interessierter Gruppen dem eigenen Schulprofil entsprechend umzusetzen.

Mit der Einräumung erweiterter Entscheidungsspielräume soll die Bereitschaft zur qualitätsorientierten Selbst- und Fremdevaluation zwingend einhergehen. Schulprofil, Schulprogramm und andere Vereinbarungen liefern interne Richtgrößen. Zentrale Prüfungen und Tests, Erfolge bei den Begabtenprüfungen der Ministerialbeauftragten, das Abschneiden bei überregionalen Wettbewerben und die vergleichende Zusammenarbeit geben wichtige Hinweise darauf,

inwieweit es dem jeweiligen Gymnasium gelingt, die Ziele dieses Lehrplans zu verwirklichen.

6.5.3 Die Jahrgangsstufenlehrpläne

Für alle Fächer vorangestellt ist ein kurzer Abschnitt über den allgemeinen Wissens- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler in der sechsten Klasse. Den Schülern sind (im Unterschied zur vorhergehenden Jahrgangsstufe) das Schulleben und die schulischen Abläufe im Vergleich zur fünften Klasse mittlerweile stärker vertraut, was ihnen zunehmend Sicherheit verleiht. Generell nimmt die Bedeutung der Klassengemeinschaft deutlich zu. Dabei kann die Zugehörigkeit zu einzelnen Gruppen innerhalb der Klasse sehr schnell wechseln.

Durch den Unterricht in neun Fächern und insbesondere durch die zweite Fremdsprache stellen sich den Kindern zusätzliche Herausforderungen. Dies kommt auf der einen Seite ihrer nach wie vor ausgeprägten Neugier und Wissbegierde sowie der Begeisterungsfähigkeit für Neues entgegen, bedeutet auf der anderen Seite aber auch eine Mehrbelastung. Die vielfältigen neuen Anregungen tragen zu einer verstärkten Wahrnehmung der Lebenswelt bei.

Für diese sechste Jahrgangsstufe bieten sich folgende pädagogische Akzente an:

- Angemessenes Verhalten in der Schulgemeinschaft üben, z. B. Diskussionsregeln, Höflichkeit, Umgang Mädchen-Jungen
- Kooperations- und Teamfähigkeit unterstützen
- Lern- und Arbeitstechniken festigen und erweitern, z. B. individuelle Lernstrategien, Zeiteinteilung
- Umgang mit Medien üben und deren bewussten, zielgerichteten Einsatz fördern
- Möglichkeiten bieten, Informationen zu ordnen und altersgemäß zu präsentieren

In der folgenden Auflistung werden Vorschläge für fächerverknüpfende und fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben gegeben. Jeder Schüler soll in seiner

Klasse an mindestens einem Unterrichtsvorhaben im Lauf des Schuljahres teilnehmen. Gemeinsam sollen die Lehrkräfte einer Klasse entscheiden, welche Unterrichtsvorhaben durchgeführt und wie sie realisiert werden. Bei den Planungen und der Organisation werden die Schüler in altersgerechter Weise mit einbezogen. Die Themen beziehen sich im Sinn vernetzten Lernens schwerpunktmäßig auf Ziele und Inhalte mehrerer Fächer, tragen zur Vertiefung von Methodenkompetenz und zur Umsetzung allgemeiner gymnasialer Bildungs- und Erziehungsziele bei. Die genannten Themen können auch durch andere ersetzt werden, die sich aus pädagogischen Erwägungen, aus aktuellem Anlass oder ähnlichem ergeben können:

- andere Länder, andere Sitten: Feste, Brauchtum, Lebensgewohnheiten
- lebendige Antike
- die Welt im Detail
- das Unendliche
- „du liebe Zeit“ – mit Zeit umgehen
- Phantasiewelten: Märchen, Fabeln, Sagen und Geschichten
- „unser täglich Brot“ – Ernährung heute
- „unsere Welt – wir schützen sie“
- Abenteuer Gemeinschaft
- „wir gestalten Klassenzimmer und Schule“
- mit Texten arbeiten
- Vorlesewettbewerb
- mit Medien umgehen
- „sich in Szene setzen will gelernt sein“
- präsentieren – zeigen, was man kann

6.5.4 Der Jahrgangsstufenlehrplan für Deutsch – Klasse 6

Im einführenden Abschnitt wird darauf hingewiesen, dass die Vertrautheit mit der Arbeitsweise am Gymnasium, die erweiterte Vorstellungskraft, eine genauere Beobachtungsgabe und verbessertes Ausdrucksvermögen den Schülern ein differenzierteres Lernen und Verstehen nunmehr ermöglichen. Regelmäßiges Wiederholen von bereits Erarbeitetem, vor allem auch beim Schreiben, sichert die erforderliche Kontinuität; die Förderung von Spielfreude und Kreativität

erleichtert das Erschließen neuer Lösungswege. Im Rahmen einer ästhetischen Bildung üben die Schüler, ausgehend von der genauen Untersuchung der Lerngegenstände, ihre Fähigkeit zum Werten und Gestalten.

Folgendes Grundwissen wird in der Jahrgangsstufe sechs erworben:

- Mündliches Wiedergeben von Gehörtem und Gelesenem: Interpretieren, Vorlesen und Vortragen
- Gestalterisches und informierendes Schreiben für sich und andere; sachlogisches Aufbauen, bewusster Einsatz erzähltechnischer und sprachlicher Mittel
- Grammatikalische Grundsystematik, zentrale Begriffe und grammatische Methoden kennen und anwenden, mit Rechtschreibung und Zeichensetzung vertraut sein
- Gestaltungsprinzipien epischer Kleinformen und von Gedichten kennen: Äußeres und inneres Geschehen, Erzähler und Erzähltes, Fabel; Metrum und Rhythmus
- Gelesenes vergegenwärtigen: Klassische Mythen und Motive aus Kinder- und Jugendbüchern kennen
- Nutzen von Informationsquellen: Wörterbuch, Bibliothek, Internet

Die folgenden Unterrichtsinhalte sind in fünf Bereiche gegliedert:

- Sprechen
- Schreiben
- Untersuchung von Sprache bzw. Sprachbetrachtung
- die Auseinandersetzung mit Literatur und Sachtexten und der Einsatz von Medien

Sprechen

- Die Schüler verfügen über verschiedene Formen des Sprechens, sie beachten Umgangsformen und Gesprächsregeln. Sie wählen zunehmend bewusst angemessene Gestaltungsmittel; im Auftreten gewinnen sie an Sicherheit. Im Rahmen des Unterrichtsspiels gestalten sie Rollen

- Festlegen und Beachten von Umgangsformen und Gesprächsregeln: Gesprächsfähigkeit in verschiedenen Kommunikationsformen üben, Klassengespräch vorbereiten und durchführen
- Informieren: Deutlich gliedern, themen- und adressatenbezogen sprechen; Vorgänge und Absichten referieren; über Ereignisse und Tätigkeiten berichten; Ganzschrift, auch Fachbuch, vorstellen; Arbeitsergebnisse präsentieren, Anschauungsmaterial einsetzen
- Erzählen: adressatenbezogen und wirkungsvoll erzählen
- Vorlesen und Vortragen: altersgemäße Texte sicher interpretieren und vorlesen, Gedichte auswendig vortragen, an Lesewettbewerben teilnehmen
- Eigene gestalterische Möglichkeiten fortentwickeln: Spielen von Rollen, auch aus dem Stegreif (Kunst 6.1, Musik 6.1)
- Der Schwerpunkt im Bereich des Sprechens liegt somit auf den informierenden, darstellenden Formen, wie auch auf dem Erzählen.

Schreiben

Die Schüler nutzen die Bandbreite der ihnen bekannten Grundformen des Schreibens und festigen Schreib- und Überarbeitungsmethoden. Sie erweitern ihre Fähigkeiten im informierenden und gestalterischen Schreiben: Zur Methodik des Schreibens werden folgende Empfehlungen gegeben: Schreibanlässe aufgreifen; Notizen anfertigen; Schreibpläne erstellen; Formen einhalten; Adressaten- und Situationsbezug beachten; folgerichtig aufbauen, Texte korrigieren und überarbeiten, auch im Team, ggf. mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen. Ferner wird zwischen informierendem und gestalterischem Erzählen unterschieden:

- Informierendes Schreiben, auch in Form von Briefen: Über Geschehnisse, ggf. auch über Tätigkeiten und Vorhaben berichten; überschaubare Vorgänge beschreiben; Sachstil anwenden, Informationen übersichtlich und anschaulich darbieten, sachlogische Abfolge einhalten
- Gestalterisches Schreiben, auch in Form von Briefen: erlebte oder erfundene Ereignisse erzählen, erzähltechnische und sprachliche

Mittel verfeinern, unterschiedliche Perspektiven einnehmen, inneres Geschehen gestalten; in Anlehnung an literarische Vorlagen schreiben

Sprachbetrachtung

Das grammatikalische Wissen und die entsprechenden Methoden werden differenziert und erweitert, die Kenntnisse in Rechtschreibung und Zeichensetzung ausgebaut. Die Schüler erkennen Sprache als ein geordnetes System, auch im Vergleich zu den beiden Fremdsprachen. Grammatische Phänomene werden, ausgehend von altersbezogenen Kommunikationssituationen, untersucht und überprüft sowie in systematischen Übungen in neuen Zusammenhängen angewendet. Grundlegend ist hier die Vermittlung von Folgendem:

- Wortarten, Wortformen und ihre Funktion: das Verb in seinen Zeitstufen, Tempora, Zeitfolge, infinite Formen; Genera Verbi (Aktiv, Passiv); Adjektiv in seiner Verwendung; neben- und unterordnende Konjunktionen
- Satzglieder und Satzgliedteile: Adverbialien, Präpositionalobjekte, Attribute; syntaktische Muster und ihre Funktion: Bauformen des Aussagesatzes: temporale, lokale, kausale, finale, modale Gliedsätze; Subjekt- und Objektsatz; Relativsatz;
- Wort in seinen Bedeutungen: Erschließen unbekannter Wörter; Ober- und Unterbegriffe, Wortfamilie, Wortfeld; Mehrdeutigkeit; konkrete und bildhafte Redeweise; Beispiele für die Herkunft von Namen und Wörtern
- Rechtschreibung: Dehnung, Schärfung, S-Strichlaute; Groß- und Kleinschreibung; Schreibung gleich und ähnlich klingender Wörter; Silbentrennung; häufig gebrauchte Fremdwörter; Fehleranalyse, Zeichensetzung bei wörtlicher Rede, Satzreihe und Satzgefüge sowie ggf. bei erweitertem Infinitiv
- Bedingungen für Verständigung: Einfaches Kommunikationsmodell

Literatur und Sachtexte

Die Schüler erschließen sich das breite Angebot an Lesestoffen und Informationsquellen zunehmend selbst. Im Umgang mit Büchern werden sie geübter, ihre Gewandtheit beim Lesen nimmt deutlich zu. Sie verstehen und deuten nicht nur kürzere Texte und Ausschnitte aus Ganzschriften, sondern auch klassische und moderne Jugendbücher. Sie lernen unterschiedliche literarische Formen, Figuren und Stoffe kennen und gewinnen einen Einblick in die Eigengesetzlichkeit literarischer Welten. Vielfältige Arten der Begegnung mit Literatur wecken die Phantasie und vermitteln Freude am Lesen.

Folgende Lernziele und –inhalte werden genannt:

- Bewusstes Lesen
 - Textinhalte rezipieren
 - gedankliche Zusammenhänge skizzieren
 - Texte vortragen, fragen und deuten

- Vertraut werden mit Stoffen der Antike (Geschichte 6.4., Geschichte 6.5) in jugendgemäßer Bearbeitung, mit epischen Kleinformen sowie mit unterschiedlichen lyrischen Formen: Thematik, Motivgestaltung, in Motivkreise einordnen (Latein 1. 6.3, Latein 2 6.3)

- Erweitern der Grundkompetenzen zur Erschließung der Literatur (Thematik, Form- und Gestaltungselemente, sprachliche Gestaltung)

- Erweitern der Grundkompetenzen zur Analyse von altersgemäßen Sachtexten und Jugendsachbuch (Verständnis gegenüber Sachfragen entwickeln, Inhalte auswerten, Informationen herausarbeiten, Aufmachung und Sprache untersuchen)

- Gestaltendes Arbeiten: Texte ergänzen, umschreiben, neu verfassen; szenisch gestalten; illustrieren

Im Rahmen eines breitgefächerten Lektüreangebots ist mindestens eine Ganzschrift angemessenen Umfangs zu lesen und im Unterricht zu behandeln. Bei der Werkauswahl ist auch das Angebot an Kinder- und Jugendliteratur zu beachten.

Medien

Aufbauend auf der vorigen Jahrgangsstufe wird die Medienkompetenz erweitert.

Die Schüler verwenden den Computer als Arbeits- und Kommunikationsmittel:

- Umgehen mit visuellen Darstellungen: Bilder und Zeichnungen betrachten, genau beschreiben und anfertigen
- Gezieltes Nutzen von Schulbibliothek und öffentlicher Bibliothek: Überblick über die Ordnungsprinzipien vertiefen
- Medienspezifische Aspekte entdecken: Fernseh- und ggf. Hörfunksendungen untersuchen
- Einbeziehen von Computer und Internet in die schulische Arbeit: Computer beim Schreiben und Gestalten von Texten verwenden lernen, Recherche durchführen (Verweis auf das Fach Natur und Technik)

6.5.5 Zum Gebrauch des Lehrplans

Alle Aussagen im Lehrplan sind Teil der verbindlichen Vorgaben für den Unterricht. Bestehen Wahlmöglichkeiten, sind sie als solche gekennzeichnet. Für manche Fächer werden Stundenzahlen als Richtwerte genannt, die einen Hinweis für die Unterrichtsplanung geben sollen, aber nicht verbindlich sind. Auch die Reihenfolge, in der die Lehrplanziele und Lerninhalte angeordnet sind, kann innerhalb einer Jahrgangsstufe vom Fachlehrer nach eigenem fachlichen und pädagogischen Ermessen variiert werden. Dabei kann eine Besprechung innerhalb der Fachschaft der Orientierung dienen. Die bei den Fachlehrplänen angesetzte Unterrichtszeit beinhaltet bereits Zeit für Üben und Wiederholen. Der bei 52 Jahreswochen abzüglich der Ferienwochen verbleibende Gestaltungsraum soll idealiter dem nachhaltigen Lernen und dem intensiven Üben, Wiederholen, Vertiefen und Verknüpfen dienen sowie Studienfahrten und verknüpfende sowie fächerübergreifende Vorhaben ermöglichen.

6.5.6 Der Aufbau der Jahrgangsstufenlehrpläne

Zu Beginn jeder Jahrgangsstufe findet sich ein Einleitungstext mit Aussagen zum Schüler, die erfahrungsgemäß für eine Altersstufe häufig zutreffen. Aus ihnen ergeben sich jeweils pädagogische Akzente, zu denen geeignete Beispiele aufgeführt werden. Es ist empfehlenswert, sie zu Schuljahresbeginn in Klassenkonferenzen zu thematisieren und entsprechende Maßnahmen zu vereinbaren. Am Ende werden zur Intensivierung der fächerverknüpfenden und fächerübergreifenden Zusammenarbeit Themen für geeignete Vorhaben vorgeschlagen. Dem Einleitungstext der Jahrgangsstufe folgen die Lehrpläne der einzelnen Fächer. In diesen ist in den Jahrgangsstufen fünf bis elf zu Beginn jeweils in blauer Farbe das Grundwissen ausgewiesen.

Querverweise

Die Querverweise erfolgen auf andere Fächer. Sie stehen in eckigen Klammern und werden durch ein Pfeilsymbol markiert. Bestehen mehrere Querverweise, bedeutet dies, dass sich die Lehrkräfte dieser Fächer hinsichtlich der Behandlung eines Lernziels bzw. -inhalts abstimmen sollen.

Einseitige Querverweise auf Leitfächer verdeutlichen, dass auf Lernziele bzw. Inhalte dieser Fächer zurückgegriffen werden soll. Einige Fächer werden beispielsweise bei manchen historischen Bezügen auf das Fach Geschichte verweisen, nicht aber Geschichte auf sie.

6.5.7 Das Fachprofil Deutsch

Während im neuen Lehrplan ein ausgearbeitetes Fachprofil sofort in Kraft getreten war, liegt das Fachprofil für das Fach Deutsch für den Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums lediglich als Entwurf vor.

Das Selbstverständnis des Faches

Das Selbstverständnis des Faches Deutsch basiert auf der Sprache, die Voraussetzung für Kommunikation und Kultur ist und zu

verantwortungsbewusstem Handeln befähigen soll. Ziel ist, dass der Deutschunterricht am Gymnasium durch die intensive Beschäftigung mit Sprache und Literatur kulturelle und ästhetische Bildung sowie Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Die deutsche Sprache soll erweitert, differenziert und vertieft werden, sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form. Durch den Deutschunterricht sollen die Schüler dazu befähigt werden, Phantasie auszubilden und Probleme kreativ zu lösen. Insgesamt betrachtet sich der Deutschunterricht als Grundlage für den Lernerfolg auch in anderen Fächern und Jahrgangsstufen. Hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung soll aufgrund der intensiven Beschäftigung mit der deutschen Sprache und der Auseinandersetzung mit wertbezogenen Fragen von Individuum, Gesellschaft und Welt das Fach Deutsch eine entscheidende Rolle einnehmen. Vernetztes Denken soll gefördert werden und der Unterricht soll vielfältige fächerübergreifende und integrative Funktionen erfüllen. Neben der Sprachkompetenz sind dabei Haltungen wie Selbstreflexion, Aufgeschlossenheit für Literatur, kulturelle Identität und ein Verständnis für Mensch und Welt Leitziele des Faches.

Was die Gegenstände des Faches betrifft, hebt das Grundwissen im Fach Deutsch jenen sicher verfügbaren Bestand an anwendungsbezogenen Kenntnissen, Fachbegriffen und grundlegenden Fertigkeiten hervor, der den Schülern ein Instrumentarium für selbständiges, problemlösendes Arbeiten an die Hand gibt. Als Fach, das die Muttersprache, anspruchsvolle Sach- und Gebrauchstexte, problemreflektierende und philosophische Texte, deutsch- und – in Übersetzungen – fremdsprachliche Literatur, auch von weltliterarischem Rang, sowie Medien und grundlegende Methoden zum Gegenstand hat, trägt das Fach Deutsch entscheidend zur Bildung der Schüler bei und begreift sich somit als Schlüsselfach.

6.5.8 Der Beitrag des Faches zur gymnasialen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung

Nach von Hentig¹⁴⁴ hat „Bildung“ drei Bestimmungen, die der Schule übertragen worden sind:

¹⁴⁴ Hentig, H.v.(2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. S. V26f.

Sie ist *erstens* das, was ‚der sich bildende Mensch‘ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz(...). Das ist die *persönliche Bildung*, die, wie man sieht, stark von der Kultur bestimmt wird, in der einer aufgewachsen ist, die aber auch ohne sie Geltung hat. Bildung ist *zweitens* das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Welt (...) zu überleben: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm ermöglichen, sich in der von seinesgleichen ausgefüllten Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft zu überleben. Das ist die *praktische Bildung*. (...) Bildung ist *drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen: Sie richtet den Blick des einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnungen und Anstand. (...) Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit. Das ist die *politische Bildung*.(v. Hentig 2003, S. V26f.)

Im ersten Unterkapitel „Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“ stellt der neue Lehrplan für das achtstufige Gymnasium zentrale Richtlinien dar.¹⁴⁵ Ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts in diesem Zusammenhang ist es, das mündliche und schriftliche Sprachvermögen der Schüler zu fördern. In Wort und Schrift soll verständlich, sach-, situations- und adressatengerecht sowie stilicher formuliert werden und Sprache als gestaltbares Medium verstanden werden. Während der Gymnasialzeit sollen auf der Grundlage gefestigter orthographischer, grammatischer und stilistischer Kenntnisse sowie eines ausdifferenzierten Wortschatzes Sicherheit und Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben sowie im Erfassen und Verstehen sprachlicher Äußerungen erlangt werden. Dies bildet die Grundlage für den Unterricht in allen Fächern sowie für die allgemeine Auseinandersetzung mit Mensch und Welt. Eine systematische Sprachbetrachtung festigt und erweitert die mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit und vermittelt Einblicke in die Entwicklung und Struktur der deutschen Sprache. Zentral ist hierbei die Rolle des Sprechens und Kommunizierens. Durch verschiedene Formen des Sprechens und Kommunizierens gewinnen die Schüler zunehmend Sicherheit beim Erzählen und Schildern, Berichten und Schreiben, Informieren, Begründen von Meinungen, Argumentieren und Diskutieren sowie beim Referieren und mündlichem Vortragen und verbessern so auch ihre Schreibfähigkeit. Dabei begreifen sie, dass mündliche Kommunikation das bewusste und konzentrierte Zuhören ebenso erfordert wie das Einhalten von Regeln. Die Grundlagen einer praxisbezogenen

¹⁴⁵ vgl. Kapitel 4.4.1 Ebene 1: Das Gymnasium in Bayern

Rhetorik sollen systematisch und gezielt erlernt werden, damit die Schüler mit der Zeit dazu befähigt werden, vor einem Publikum frei, adressaten- und themenbezogen zu sprechen. Dabei sind Vorlesen, Vortragen und Gestalten besonders geeignet, Sprachbewusstsein zu erzeugen, die Bedeutung und Wirkung von Sprache erfahrbar zu machen, ihre Phantasie auszubilden und die sprachlich-ästhetische Qualität von Literatur zu erfassen.

Aus dem Unterricht soll eine Vielfalt motivierender Schreibanlässe erwachsen, die jeweils auf den Adressaten Bezug nehmen und in unterschiedlichen Formen auftreten können. Die Bereiche umfassen hier das informierende, erörternde und gestalterische Schreiben. Dort werden von den Schülern Schreibmuster und – traditionen aufgegriffen, Vorlagen variiert oder auch frei formuliert. Ziel ist dabei, Gedanken zunehmend zusammenhängend zu entwickeln, sich sach- und situationsgemäß zu äußern, Meinungen zu begründen und argumentativ darzustellen, Thesen zu beurteilen, mit Sprache kreativ und spielerisch umzugehen und sie als persönliches Ausdrucksmittel zu begreifen und anzuwenden. Eine geschlossene, planvoll gegliederte sprachliche Darstellung und die Bewältigung formaler Anforderungen steht hierbei im Vordergrund. Schreiben soll als Prozess wahrgenommen werden, der neben der Phase des Planens, Formulierens und Korrigierens auch ggf. ein mehrmaliges Überarbeiten umfasst. Ein wesentliches Ergebnis des gymnasialen Deutschunterrichts ist Geläufigkeit im Schreiben, auch in Hinblick auf Studium und Beruf. Die Anordnung der Schulaufgaben entspricht dem Prinzip der Progression, wobei die Beherrschung der wesentlichen Grundformen des Schreibens in der jeweiligen Jahrgangsstufe abgeprüft werden sollen.

Neben dem Aspekt des Schreibens geht es im neuen Lehrplan auch um die Behandlung von Literatur und Sachtexten. Die Schüler sollen das Spektrum von deutschsprachiger und – in Übersetzungen – fremdsprachiger Literatur kennen, daneben die Vielfalt anspruchsvoller Sach- und Gebrauchstexte in ihrer gesellschaftlichen, ethischen und philosophischen Bedeutung. Um die historische Dimension von Texten zu erfahren, sollen sich die Heranwachsenden mit literarischen Epochen und Strömungen auseinandersetzen. Bei der Beschäftigung mit literarischen Formen und Gattungen sowie Stoffen und Motiven der

Weltliteratur erwerben die Schüler Wissen, erstellen Erkenntniskategorien und bilden Werthaltungen und Urteilskraft aus.

Die Rolle der Medien wird dahingehend definiert, dass der selbstbestimmte und kritische Umgang mit Medien die Entwicklung einer eigenständigen und reflektierten Einstellung zu ihnen fördern und den Schülern dazu verhelfen soll, deren Angebote und Möglichkeiten sachgerecht und sinnvoll zu nutzen.

Hinsichtlich der sprachlichen Bildung bleibt das Ziel, dass differenziertes Wahrnehmen, Denken und Sprechen zur Aneignung von Welt befähigen soll und die Einstellung zu ihr dadurch bestimmt wird. Indem der Deutschunterricht die Schüler in die Lage versetzt, die Welt durch Sprache zu erschließen, Identität zu entwickeln und sich kultureller Traditionen wie gegenwärtiger Entwicklungen bewusst zu werden, stellt er eine entscheidende Voraussetzung dar, um sich in komplexen Zusammenhängen zu orientieren oder auch den Missbrauch von Sprache zu analysieren. Das Beherrschen der Muttersprache in Wort und Schrift als grundlegendes Element der Persönlichkeitsbildung ist die Basis für Selbstbestimmung, Offenheit, Toleranz und Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen der Zeit. Darüber hinaus soll es zu Kritik- und Distanzfähigkeit verhelfen, welche unverzichtbare Eigenschaften einer reifen Persönlichkeit darstellen.

Auch die ästhetische Bildung nimmt hier einen wichtigen Stellenwert ein: Im Rahmen der ästhetischen Bildung schult der Deutschunterricht die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit. Er stärkt die Erlebnisfähigkeit sowie die Kreativität, vermittelt Maßstäbe und Qualitätsbewusstsein und leitet zu angemessenem Verhalten an. Dabei ist Beschäftigung mit Literatur in besonderer Weise geeignet, Hilfestellung bei der Selbstfindung zu leisten und Verständnis für andere Positionen und Perspektiven zu fördern, auch dadurch, dass in literarischen Werken zentrale Fragen menschlicher Existenz aufgeworfen werden. Der Deutschunterricht leistet so einen Beitrag zur Werteerziehung. Auch hier wird betont, dass die Auseinandersetzungen mit Werken aus unterschiedlichen Epochen und Kulturkreisen neben einer fundierten literarischen Bildung, die Bedingung für die Teilnahme am kulturellen Leben ist, auch Grundmuster

menschlicher Erfahrungen sowie Zugänge zu verschiedenen Weltansichten vermittelt. Angestrebtes Ziel ist, dass die Schüler am Ende der Gymnasialzeit über differenziertes sprachliches, literarisches und kulturelles Wissen verfügen und dass sie mit zentralen Techniken geistigen Arbeitens und grundlegenden Formen sprachlichen Ausdrucks vertraut sind sowie den Wert von Literatur schätzen.

6.5.9 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Das Fach Deutsch begreift sich im neuen Lehrplan als grundlegend für den Unterricht in allen anderen Fächern. Dabei bleibt Sprachförderung auch Aufgabe des gesamten gymnasialen Unterrichts. In besonderer Weise ist das Fach Deutsch geeignet, aktuelle Themen aufzugreifen. So können sich Schüler unterschiedlichste Wissensbereiche erschließen und an öffentlichen Diskursen teilhaben. Allgemein befähigt der Deutschunterricht zum geistigen Arbeiten, indem er Techniken des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung vermittelt, die in Schule, Studium und Beruf von zentraler Bedeutung sind. Darunter wird das sichere Umgehen mit Medien sowie das zielgerichtete Anwenden von Methoden verstanden.

Im Rahmen der ästhetischen Bildung arbeitet das Fach Deutsch vor allem mit den Fächern zusammen, denen hierbei ebenfalls besonderes Gewicht zukommt. Aufgrund des komplexen Erziehungs- und Bildungsauftrags sowie des integrativen Charakters des Faches ergeben sich unter thematischen und methodischen Aspekten mit allen gymnasialen Unterrichtsfächern vielfältige Möglichkeiten der fächerübergreifenden Zusammenarbeit, wobei dem Fach Deutsch oftmals eine Leitfunktion zukommt.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Genauere Angaben zu Neuerungen finden sich weniger im Lehrplan als vielmehr im Leitfaden, vgl. Kapitel 4.1 Leitfaden zum Umgang mit dem Lehrplan

7 Lehrerbiographien und Typisierungsversuche

7.1 Die Entwicklung zur berufsbiographischen Perspektive in der Lehrerforschung

Um die Hintergründe und den Entstehungskontext der berufsbiographischen Lehrerforschung zu erhellen, sollen zunächst zentrale Entwicklungsstadien dieses erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungszweiges aufgezeigt werden, wobei deutlich wird, wie sich übergreifende, also auf der allgemeinen theoretischen und methodologischen Ebene der Pädagogik und Soziologie liegende Perspektivenwechsel auf diesen Forschungsbereich ausgewirkt haben.

Bis weit in die 1960er Jahre hinein dominierte hierbei die Beschäftigung mit dem Lehrerberuf aus der Sicht der Geisteswissenschaft, die sich im Grunde auf die kulturtheoretisch und pädagogisch begründete Ausfaltung eines alles in allem eher normativ-idealistisch gehaltenen typologischen Lehrerbildes konzentrierte und daraus Schlüsse für die künftige Lehrerausbildung zog.¹⁴⁷ Caselmanns prominente Untersuchung über die „Wesensformen des Lehrers“¹⁴⁸ kommt auf der Grundlage einer empirischen Arbeit zu der bekannten typologischen Unterscheidung von „logotropen“ und „paidotropen“ Lehrern: Für die erstgenannten steht an erster Stelle der Lehrstoff, seine logische Struktur wie auch die Kompetenz- und Wissensentwicklung der Schülerinnen und Schüler, bei dem zweitgenannten stehen die Kinder im Fokus seines Interesses, wohingegen Wissen und Wissenschaft eher in den Hintergrund rücken. In diesem Zusammenhang kann man von einer Art wirkungsgeschichtlicher Verifikation eines wissenschaftlichen Resultats sprechen: In gewisser Hinsicht ist durch die Veröffentlichung und Verbreitung des Ergebnisses von Caselmann dieses trotz anfänglicher empirischer und argumentativer Schwächen immer „zutreffender“ geworden und auch heute noch ist diese Polarität von Sach- versus Kindorientierung im Berufs- und Selbstverständnis vieler Lehrerinnen und Lehrer auszumachen.

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wandte sich die deutsche Pädagogik hin zu den modernen Theorien und Forschungsmethoden der Human- und

¹⁴⁷ vgl. z. B. Kerschensteiner (1927)

¹⁴⁸ Caselmann, C. (1949): Wesensformen des Lehrers. Stuttgart

Sozialwissenschaften, weswegen sich auch ein Paradigmenwechsel in der Lehrerforschung vollzog: Aus den benachbarten Wissenschaften (Soziologie, Psychologie) wurden Theorien, Modelle, Methoden und Ergebnisse übernommen, die sich auf den Lehrerberuf übertragen ließen. Die so ausgelöste Tendenz in der Lehrerforschung umfasst die Aspekte „Lehrerrolle“, „Lehrersozialisation“ und „Lehrerbiographie“.¹⁴⁹

Als systematische Anforderungen an die aktuellen berufsbiographisch orientierten Forschungsansätze in der Lehrerforschung nennt Terhart (1995) folgende Aspekte:

- „life-span“- Orientierung (Bezug der Projekte auf die gesamte berufliche Lebensphase eines Lehrers oder einer Lehrerin)
- Berufsbiographie „männlich“/„weiblich“ (Beachtung der Differenzen zwischen männlicher und weiblicher Berufseinstellung und –biographie)
- Selbstdeutung und (Auto)Biographie (Erfassung sowohl objektivierbarer Daten des Berufsverlaufs als auch subjektiver autobiographischer Konstruktionen)
- Privatleben und Berufsleben (Erforschung der wechselseitigen Beeinflussung von privatem und beruflichem Lebensstrang)
- „quantitativ“/„qualitativ“-Kombinationen (Zuordnung der adäquaten Methode auf die jeweilige Fragestellung)
- Längsschnittuntersuchungen¹⁵⁰

¹⁴⁹ Terhart (1995) stellt in seinem historischen Überblick heraus, dass *Lehrerrolle* hierbei im Gegensatz zum Lehrerbild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die gesellschaftliche Eingebundenheit des Lehrers und seiner Position betone. In diesem Zusammenhang wird auch eine „Kritik der Lehrerrolle“ (Combe 1971) formuliert. Die *Lehrersozialisation* stand seit Mitte der 1970er Jahre im Zentrum, wobei aus der psychologischen Einstellungsforschung das methodische Instrumentarium zur empirisch-psychometrischen Erfassung von Einstellungswandel usw. und aus der Sozialisationstheorie Modelle zur Erklärung dieses Prozesses übernommen wurden, um daraus Erkenntnisse über den Prozess der beruflichen Sozialisation zu gewinnen. Kritische Argumente gegenüber diesem Forschungsansatz führten in den 1980er Jahren in eine andere Richtung: Es zeigte sich das Bemühen um die Erfassung der subjektiven Perspektive und der lebensgeschichtlichen Kontexte innerhalb dieses bisher im Sinne eines anonymen, mehr oder weniger subjektfreien Mechanismus der Anpassung aufgefassten Prozesses. Zudem kam es zu einer Ausweitung des erfassten Zeitabschnitts in Richtung auf das gesamte Berufsleben, ergänzt um die Unterscheidung zwischen „männlicher“ und „weiblicher“ Berufsauffassung. Darüber hinaus wurde die Übernahme der berufsbiographischen Perspektive in der Lehrerforschung schließlich auch durch relevante theoretische und methodische Innovationen in der Entwicklungspsychologie wie auch in der Berufssoziologie mit initiiert. (S. 228-230)

¹⁵⁰ Terhart (1995), S. 231-233

7.2 Studienbefunde

7.2.1 Combe: Sensitivisten und Dogmatiker

„In diesem Buch versuche ich, Lebensläufe verschiedener Lehrergenerationen zu portraituren. Die Arbeit kreist um die Frage, welche Formen der Lebensgestaltung und Berufspraxis diese Lehrergenerationen entworfen beziehungsweise realisiert und welche biographischen Erfahrungs-, Gefühls- und Reflexionsstadien zu ihren Lebensmustern geführt haben.“ (Combe, A. 1983: *Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten*. Reinbek. S. 15)

In der Untersuchung Combes geht es um die biographische Selbstdeutung von Lehrergenerationen, die mittels der Methode des narrativen Interviews erhoben und dann nach einem bestimmten Verfahren interpretiert werden. Dabei verläuft diese Interpretation in drei Schritten: In der ersten Phase werden die subjektiven biographischen Aussagen und Selbstdeutungen der Interviewten vom Interpretieren nachvollzogen. In der zweiten Phase geht es darum, durch eine Textstrukturanalyse, die den Text auf Sinneinheiten und Schlüsselwörter hin analysiert, Aussagen zu differenzieren, während in der dritten Phase eine Modellvorstellung der Gefühle, Erlebnisweisen und Verhaltensstrukturen des Interviewten entstehen soll. Die so textimmanent wie auch kommunikativ validierten Interpretationen werden letztlich mit Hypothesen und Theoriestücken der Psychoanalyse verbunden. Dieses Verfahren führt im Endeffekt dazu, dass praktisch sämtliche der gegenwärtigen beruflichen und privaten Probleme und Konflikte der Interviewten auf Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen in der Herkunftsfamilie zurückgeführt werden. Aus dem Familienhintergrund heraus entwickelten sich nach Combe zwei unterschiedliche Lehrertypen: Die „Sensitivisten“ (schülerzentriertes Berufsverständnis) und die „Dogmatiker“ (organisationszentriertes Berufsverständnis). Bei der ersten Gruppe handelt es sich um solche Lehrer bzw. Lehrerinnen, die aufgrund von Unterdrückung in ihrer Herkunftsfamilie nun in Umkehrung dieser Erfahrungen sich nun „auf die Seite der Opfer“ stellen und so in einen permanenten und belastenden Konflikt sowohl mit der Schulorganisation als auch mit ihrer eigenen Lehrerrolle geraten. Der Typus des „Dogmatikers“ dagegen setze die Tradition seines Kindheitsmilieus

unbewusst fort, indem er sich starr mit der Institution und ihren Anforderungen identifiziere. Die Verhaltensweisen bzw. Erlebnismuster reichen hier von der klassischen Autoritätsfixierung über „entschlossene Zufriedenheit“ bis hin zum „affirmativen Glücklichein“. Combe zufolge hat bei diesen Lehrern und Lehrerinnen in der Eltern-Kind-Konstellation die Konstanz und Verlässlichkeit gefehlt, das nun dazu führe, dass solche Pädagogen eine „Enttäuschungsresistenz“ entwickeln. Damit bilden sie ein genaues Gegenstück zum „Sensitivisten“, dessen Wunsch es ist, sich mit seiner ganzen Person in den Kontext Schule einbringen zu können und auch dort angenommen zu werden. Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass hinsichtlich der Bildung sozial- bzw. erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit von Lehrerbiographien der Ertrag aufgrund der geringen Fallzahl und des gewählten Untersuchungsansatzes eher gering ist. Combes Studie bezieht sich nicht auf die gesamte Berufsgruppe in ihrer Altersstruktur, sondern vermittelt lediglich Einsichten in und Durchblicke auf eine bestimmte Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern in einer bestimmten Lehrergeneration.

7.2.2 Sikes: Kontinuität und Krisen im Lehrerleben

Die Untersuchung von Sikes (1985) unterscheidet sich vom theoretischen Ansatz wie auch von der Breite der Datengrundlage her von Combes Studie. Die Autoren bedienen sich des theoretischen Rahmens des Symbolischen Interaktionismus und arbeiten hier besonders mit einem lebenslaufbezogenen Identitätsbegriff. Methode der Untersuchung ist das offene Interview. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten an unterschiedlichen Schultypen, worauf die Analyse nicht einging. Das Forschungsergebnis ordnet das gewonnene Material nicht nach Personen, sondern nach bestimmten inhaltlichen Aspekten, die sich bei der Analyse als relevant herausgestellt haben. Folgende Resultate ergaben sich aus der Arbeit:

- Die erste Phase eines Lehrerlebens (21-28) stellt die Initiationsphase dar. In dieser Phase geht es um das Erleben und Überwinden des Praxisschocks, um das Erlernen der ungeschriebenen Regeln der Kollegialität sowie um die

Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Eltern bzw. der Schulgemeinschaft an den jungen Lehrer.

- In der zweiten Phase (28-33) werden Festlegung und Sicherheit zu wichtigen Motiven im beruflichen und privaten Bereich. Zugleich besteht die Chance zum Wandel, weswegen diese Phase auch als Krise erlebt werden kann. Gerade Frauen stehen vor der Entscheidung zwischen „Beruf“ und „Familie“.
- In der dritten Phase (30-40) setzt sich der Geschlechtsunterschied fort: Die Lehrer haben sich in ihrem Beruf fest etabliert, wohingegen für die Lehrerinnen der Beruf weniger lebensbedeutsam ist. Der intergenerative Bezug der Lehrkräfte zu den immer gleich jungen Schülerinnen und Schülern ist nun endgültig gelöst. Bei einigen Lehrkräften setzen bereits in dieser Phase Enttäuschungsprozesse ein. Vornehmlich bei (karriereorientierten) Männern entsteht ein Interesse für Schulorganisation und –verwaltung.
- Die vierte Phase wird als Plateau-Phase (40-55) bezeichnet. Die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten sind ausgereizt. „Erfahrung“ wird zu einem wichtigen Kapitel, auf das man baut, die Haltung zu den Schülerinnen und Schülern wird mütterlich/väterlich.
- Die letzte Phase des Berufslebens (ab 55) wird bestimmt durch den allmählichen Rückzug aus dem Beruf, durch eine zunehmende Distanz zur Schülerschaft und zu jüngeren Kolleginnen und Kollegen, durch Gelassenheit auf der einen Seite, aber auch durch wachsende Verbitterung und Zynismus auf der anderen Seite.¹⁵¹

Diese Rekonstruktion der Phasenstruktur von Lehrerbiographien bezieht auch die Frage mit ein, wodurch denn nun bei den Unterrichtenden die Dynamik des Durchlaufens dieser Phasen entsteht. Genannt werden hier bestimmte kritische Phasen und die damit verbundenen Krisenerfahrungen wie z. B. die Entscheidung zur Wahl des Lehrerberufs, erste Berufspraxiskontakte, der Praxisschock, Routinebildungen, Karrierebemühungen oder die Vorbereitung auf das Ende der beruflichen Lebensphase. In den Interviews stellten für die Befragten die in

¹⁵¹ vgl. dazu Terhart (1995), S. 239

solchen Phasen auftretenden „critical incidents“ Situationen dar, in denen es zu unerwarteten Herausforderungen kommt, die eine bestimmte Entscheidung erfordern. Solche Situationen mit berufsbiographischer Wirkung treten selten auf. Neben den „critical incidents“ wurde von den Interviewten auch über „counter incidents“ gesprochen, womit solche Ereignisse gemeint sind, die die einzelnen Person in ihren gefällten Entscheidungen bestätigen und so zur Verfestigung der bereits eingeschlagenen Richtung beitragen. Desweiteren wirken sich auch kritische Lebensereignisse im privaten Bereich aus:

„Hinsichtlich der inhaltlichen Wandlungsprozesse kommen die Autoren zu folgendem Ergebnis: Am Anfang der Berufslaufbahn stand (...) ein Gefühl der ‚Berufung für Erziehung‘; dieses wurde dann im weiteren Verlauf abgelöst durch eine professionellere Haltung, die sich auf Wissensvermittlung, auf Unterricht oder auf Schule als Institution stützte. Schließlich ist auch noch von einer eher instrumentellen Haltung die Rede, die sich primär auf die eigene Karriere konzentriert. Im Verlauf des Lehrerlebens (...) scheint es zu einer Entwicklung von einer Haltung der ‚Berufung‘ für den Beruf über eine professionelle zu einer instrumentellen Haltung zu kommen. Allerdings scheint dies kein einliniger, stetiger Prozess zu sein, denn angesichts günstiger Umstände und positiver Erfahrungen seien auch Stagnationen bzw. Umkehrungen auf dieser Entwicklungslinie festzustellen.“(Terhart, E.: *Lehrerbiographien*. S. 242)

7.2.3 Huberman: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern

Im Unterschied zu Sikes bildete Hubermann¹⁵² in seiner sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgerichteten Analyse keine Phaseneinteilung nach Lebens-, sondern nach Berufsjahren. Als weiterer Unterschied ist festzustellen, dass Hubermann nicht einen, berufsbiographischen Entwicklungsprozess beschreibt, sondern ein Modell entwickelt hat, das unterschiedliche Entwicklungsverläufe abbilden kann.

- In den ersten beiden Phasen des Berufslebens (1-6 Berufsjahre) folgt nach dem Berufseinstieg allmählich eine Phase der Stabilisierung.
- Danach sind verschiedene Verläufe des Lehrerlebens möglich. Nach der Stabilisierungsphase ist entweder eine Zeit des Experimentierens und des Aktivismus oder aber eine Zeit der Selbstzweifel oder Neubewertung des eigenen Berufs denkbar.

¹⁵² Hubermann, M. u. a. (1989): *La Vie des Enseignants*. Neuchatel/Paris

Eine sichere Prognose hinsichtlich der Verläufe war in den Befragungen erst zum Berufsende hin stichhaltig.

„Gleichwohl sind auch einige frühe Prädikatoren aussagekräftig: Lehrer, die allen Reformen oder anderen, mehrere Klassen umfassende Innovationen auswichen, die sich jedoch sehr konstant um klassenrauminterne Unterrichtsexperimente bemühten – sie bezeichneten dies als Herumbasteln mit neuen Materialien, Gruppierungsformen, Beurteilungssystemen – waren mit größerer Wahrscheinlichkeit später berufszufriedener als die meisten anderen, und vor allem: als solche Kollegen, die sich sehr stark in übergreifenden Reformprojekten engagiert hatten. Dieses Herumbasteln, in Verbindung mit einem von Anfang an gegebenen Interesse an der Effektivität des Unterrichts (Routinen entwickeln, Material für alle möglichen Situationen parat haben) war einer der stärksten Prädikatoren für Zufriedenheit am Ende des Berufslebens. Umgekehrt war ein Engagement für weitgreifende Reformen ein ziemlich guter Prädiktor für eine enttäuschte Haltung nach 20-25 Berufsjahren. Das eigene Gärtchen zu pflegen scheint mehr positive Resultate zu haben als ein Bemühen um eine umfassende Landreform, obwohl letztere als anregend und bereichernd erlebt wird – in dem Zeitraum, in dem sie abläuft.“ (Huberman 1989, S. 50f.)

Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Phase der Neubewertung ihres Berufs befanden, standen vor zwei möglichen Wegen: einem positiven im Sinne eines Neuanfangs und einem negativen (Nicht-Lösung). Nach Huberman überwog die zweite Möglichkeit in seiner Erhebung, sie wurde von den Betroffenen sogar als definitiv bezeichnet. Diese Lehrergruppe entwickelt sich in den weiteren Berufsjahren zu einem gewissen Konservatismus, eventuell sogar Zynismus, der schließlich in den letzten Berufsjahren in ein von Bitterkeit geprägtes Desengagement einmündet. Die Gruppe derjenigen aber, die aus den Selbstzweifeln und der Krise heraus einen neuen Anfang suchen, stößt auf die Gruppe der Aktivisten und Experimentatoren und trägt insgesamt zur Weiterentwicklung der Schule bei. Jedoch entsteht auch in dieser Gruppe im dritten Jahrzehnt des Berufslebens eine gewisse Gelassenheit. Generell scheinen Haltungen wie Skepsis und Desengagement mit den Berufsjahren zuzunehmen, wobei die Ausprägungen in Bitterkeit oder in Gelassenheit möglich zu sein scheinen.

Darüber hinaus zeigten sich in der Analyse von Huberman Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Lehrerinnen kamen insgesamt besser zurecht als die Lehrer, sie fühlten sich deutlich weniger ausgebrannt und nahmen in späteren

Berufsjahren eher die Haltung selbstbewusster Gelassenheit ein als die männlichen Kollegen. Huberman führt dies auf die Zuspitzung der gesamten Existenz auf Berufsarbeit bei den Männern zurück.¹⁵³

7.2.4 Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers

Die umfangreiche Arbeit von Hirsch (1990) schließt an die Ergebnisse Hubermans an, indem das gesammelte Interviewmaterial speziell noch einmal in Richtung auf den Zusammenhang von Biographie und Identität des Lehrers ausgewertet wurde. Die Autorin kombiniert hierbei qualitative und quantitative Verfahren, wertet die Interviews in einem qualitativen Prozess inhaltsanalytisch aus und kommt so zur Konstruktion einer Typologie verschiedener Lehrerbiographien und Lehreridentitäten. Aus diesem Grund werden in einer ersten Phase Berufsbiographietypen definiert und in einer anschließenden Phase dann die diesen Berufsbiographietypen entsprechenden Lehreridentitätstypen bestimmt. Es werden auf diese Weise sechs Lehreridentitätstypen eruiert:

1. Der *Stabilisierungstyp* wächst dank stützenden sozialen Netzwerks und dank seines Selbstvertrauens wie selbstverständlich in die Lehrerrolle hinein. Es ist ihm gelungen, sein grundsätzlich positives, relativ unproblematisches und zufriedenes Verhältnis zum Beruf aufrechtzuerhalten. „Allerdings vermisst er heute persönliche Anregungen im Beruf. Sein Handlungsfeld im Beruf konzentriert sich auf seine Schule, und auch sein Privatleben ist mit der Schule verknüpft.“ (Hirsch 1990, S. 106).
2. Der *Entwicklungstyp* ist ein von sich selbst überzeugter Lehrer, der sein Selbstvertrauen darin bestätigt sieht, was er mit den Schülerinnen und Schülern erreicht. Sein Verhältnis zum Beruf ist grundsätzlich positiv, relativ problemlos und zufrieden. Seine Berufswahl war wohl überlegt, beim Berufseinstieg bekam er gezielte fachliche Hilfe und soziale Unterstützung durch sein Umfeld. Beruflich ist er nicht nur im Schulhaus engagiert und im Privaten weniger eng mit der Schule verbunden.

¹⁵³ Zur methodischen Vorgehensweise Hubermans vgl. auch Terhart (1995), S. 246-248

3. Der *Diversifizierungstyp* hat nicht zuletzt dank seiner Öffnung nach außen, d. h. über seine Klasse und das Schulhaus hinaus, zu einem positiven Grundverhältnis zu seinem Beruf gefunden, was ihn weniger verletzbar durch Probleme in der Schule macht. Er besitzt durchaus Empathiefähigkeit für seine Schülerinnen und Schüler. Seine Ausgangssituation bei Berufsbeginn war wenig unterstützend, eine Überforderung, die aber überwunden ist und die sich in berufliche Souveränität gekehrt hat – ein Umstand, den er auch der Fort- und Weiterbildung zuschreibt. Rückhalt findet der Diversifizierungstyp im außerschulischen Bereich.
4. Der *Problemtyp* hat es bis jetzt noch nicht geschafft, die Kluft zwischen seinen hohen Erwartungen einerseits und dem, was er tatsächlich erreichen kann andererseits, zu überbrücken. Motive der Berufswahl waren für ihn der innere Bezug zum Auftrag des Lehrers sowie auch materielle Überlegungen. Neben dem Beruf steht seine Familie für ihn im Zentrum, wo er besonders in der Beziehung zu seiner Frau persönlichen Rückhalt findet, der für ihn wichtig ist. Seine anfängliche Verunsicherung als Lehrer hat er nicht überwunden, „sondern ist durch ein berufliches Tief wieder stärker hineingeraten.“ (Hirsch, S. 143)
5. Der *Krisentyp* konzentriert sich auf die Schule und besonders auf den Erziehungsauftrag, wobei er hohe Erwartungen an sich selbst stellt. Mit dem, was er erreichen kann, ist er relativ unzufrieden. Er glaubt, dass seine Fähigkeiten nicht gezielt gefördert werden können, sondern vielmehr Begabung sind, bzw. dass die Zeiten für Lehrer (zu) schwierig geworden sind. Er befindet sich im Zustand sozialer Isolation. Der Lebenspartner kann einen wichtigen persönlichen Rückhalt geben. „Sein weiteres soziales Umfeld erweckt eher den Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit, zudem hat er oftmals keine wichtigen Kontakte außerhalb der Schule.“ (Hirsch, S. 154)
6. Der *Resignationstyp* stammt aus einer Lehrerfamilie und wählt zudem eine Lehrerin zur Ehefrau, wobei ihm seine Herkunft und seine Ehe keine wirkliche Unterstützung bieten. Der Lehrberuf ist für ihn zentral, er zeigt eine selbstkritische Haltung. Seine berufliche Wahl erscheint ihm nicht selbstbestimmt gewesen zu sein. Seine fatalistische Tendenz hindert ihn

daran, problematische Situationen zu lösen oder unbefriedigende Fähigkeiten zu verbessern. „Auch wenn er bei Schwierigkeiten die Hilfe oder Beratung anderer beizieht, macht er die Erfahrung, dass sich die Probleme nicht zufriedenstellend lösen lassen.“ (Hirsch, S. 165f.)

7.2.5 Flaake: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern

Flaake (1989) präsentiert verdeutlichend und begleitend zu der qualitativen Analyse¹⁵⁴ qualitative Interviewinterpretationen, die sich speziell auf die Geschlechtsunterschiede von Lehrern und Lehrerinnen richten. Die dabei von Flaake festgestellten entgegengesetzten Auffassungen vom Lehrberuf decken sich im Grunde mit den beiden Mustern, die Combe in seinen Interviews eruiert hat. Dem „Dogmatiker“ und dem „Sensitivisten“, wobei Combe diese nicht einem bestimmten Geschlecht zugeordnet hat.¹⁵⁵

„Flaake baut dann die festgestellten Geschlechterdifferenzen im Lehrkörper analytisch weiter aus zu einer Theorie des Zusammenhangs zwischen geschlechtstypischer Rollengestaltung bei Lehrkräften einerseits und den Verführungen und Erfordernissen der Institution Schule andererseits: Weil die Institution Schule von den inneren Abläufen und Funktionsprozessen her einerseits Distanz, Grenzziehung, Formalität und Objektivierung des Gegenübers, andererseits aber auch Nähe, Personalität und Empathie verlange, komme es zu einer Art *verdeckter Arbeitsteilung zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften*, entsprechend den allgemein geschlechtsspezifischen Rollenstereotypen und tiefenpsychologisch wirksamen Bedürfnislagen: die Lehrer übernähmen den formellen, distanzierten, die Lehrerinnen den informellen, beziehungsorientierten Part, wobei allerdings die institutionell notwendige spezifische Leistung der Lehrerinnen nicht entsprechend anerkannt würde.“ (Terhart, E.: *Lehrerbiographien*. S. 256)¹⁵⁶

¹⁵⁴ Zum genauen Forschungsprozess und zur Methodik Flaakes vgl. auch Terhart (1995), S. 253-254

¹⁵⁵ Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf diesen Punkt ist inhaltlich ebenso begründet wie sie zugleich auf zeitabhängig ist. Zu Beginn der 1980er Jahre, der Zeit also, in der Combe seine Interviews durchgeführt hat, spielten Fragen feministischer Theorie und Praxis sowie insbesondere Probleme und Aspekte der Frauenforschung innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften noch nicht die Rolle, die sie heute spielen.

¹⁵⁶ Terhart (1995) liefert auf S. 257 einen schematischen tabellarischen Überblick über die einzelnen Forschungsprojekte, ihre Theorien und ihre Methodologie.

7.2.6 Analysen zur psychischen Gesundheit im Lehrberuf

Kategorisierungen und Typisierungen im Lehrberuf werden auch zu bestimmten Problemkreisen erstellt: In einer Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit im Lehrberuf¹⁵⁷ wurde ein Konzept eingesetzt, das bestimmte Persönlichkeitsmuster für Individuen und Gruppen generierte. Das Konzept orientierte sich hierbei am Ressourcenansatz, wonach der Mensch nicht als Opfer der auf ihn einwirkenden Belastungen, sondern sehr wohl als aktiver Mitgestalter seiner Beanspruchungsverhältnisse betrachtet wird. Es wurde erfasst, mit welchem Verhalten und Erleben die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen ihres Berufs entgegentreten und inwieweit hierbei auch Gesundheitsressourcen oder Gesundheitsrisiken zum Ausdruck kommen. In den Ergebnissen schlagen sich sowohl die in den Beruf eingebrachten Voraussetzungen als auch die Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder. Als Beanspruchungsindikatoren dienten dabei Einzelmerkmale und komplexe Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Über die daraus entstandenen Muster hinaus wurden die Einzelmerkmale herangezogen, um spezielle Akzentuierungen auszumachen.

Schaarschmidt konstruiert also verschiedene Muster beruflicher Beanspruchung, darunter auch das Risikomuster (A). Aus dem Geschlechtervergleich kann man ableiten, dass für Frauen hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Situation eine ungünstigere Musterkonstellation vorliegt.¹⁵⁸ Was als problematische Lehrerbesonderheit im Bereich des Engagements und der Widerstandskraft beschrieben wurde (starke Diskrepanz zwischen Ehrgeiz und Verausgabung, Einschränkung in allen Widerstandsressourcen), gilt offenbar für Frauen noch sehr viel mehr als für Männer.

Der Vergleich der Altersgruppen ergab, dass sich die Beanspruchungssituation progressiv verschlechtert. Wenn man die Dauer der Berufsausübung betrachtet, sind für Männer und Frauen klare Differenzen in den altersabhängigen Veränderungen auszumachen. Es sind vor allem die Frauen, für die eine zunehmende Beeinträchtigung mit steigendem Dienstalter vorliegt.

¹⁵⁷ Schaarschmidt, U. (2001) (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel

¹⁵⁸ vgl. dazu das Ergebnis zur Geschlechterdifferenz bei Huberman, M. (1989)

„Geprüft wurden die Zusammenhänge zwischen Beanspruchungserleben und konkreten schulischen Bedingungen, um belastende, aber auch entlastende Faktoren zu identifizieren. (...) Nur geringe Abhängigkeiten lassen sich für die jeweilige Schulform auffinden. Die problematische Musterkonstellation besteht durchgehend, über alle Schultypen hinweg. Und für jede Schulform liegen Geschlechtsunterschiede zum Nachteil der Frauen vor. Als einen wichtigen Faktor möglicher Entlastung machen wir das Erleben sozialer Unterstützung aus. Konkret erweist sich, dass dort, wo die Schulleitung wahrgenommen wird, weniger psychische und körperliche Beschwerden berichtet werden, eine geringere Anzahl von Krankentagen vorliegt und auch die Wirkung der (...) belastenden Faktoren abgepuffert wird. Und das trifft für alle Beanspruchungsmuster zu. Eine gleiche Wirkung lässt sich für das Erleben eines positiven Klimas im Kollegium nachweisen. Hervorzuheben ist, dass dieser Effekt für die Frauen noch weitaus deutlicher gilt als für die Männer. Insbesondere für die Frauen dürfte dem Erleben sozialer Unterstützung eine wesentliche Schutzfunktion bei der Auseinandersetzung mit den täglichen Anforderungen zukommen.“ (Schaarschmidt, U.: *Halbtagsjobber?* S. 142f.)

Schaarschmidt nennt in der Folge eine Reihe von Lösungsmöglichkeiten, um die Gesundheitssituation der Lehrerinnen und Lehrer zu verbessern:

Erstens ist der Überforderung der Lehrer durch eine Fülle nicht bewältigbarer erzieherischer Aufgaben entgegenzuwirken. Zweitens sind gezielte Maßnahmen gefordert, die dazu angetan sind, die Identifikation mit dem Beruf und die Berufsmotivation zu fördern.(...) Unseren Ergebnissen zufolge stehen hoher Verausgabungsbereitschaft und eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit geringe Ausprägungen in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz gegenüber. (...) Orientiert man sich an einschlägigen Modellen der Arbeitspsychologie (...), so beinhaltet die Lehrertätigkeit an sich in höherem Maße gesundheits- und persönlichkeitsförderliche Potenzen, erlaubt sie es doch prinzipiell, hohe geistige Anforderungen mit Entscheidungs- und Kontrollspielraum zu verbinden. Allerdings werden die in dieser Tätigkeit möglichen Gestaltungsspielräume durch ein Korsett von Reglementierungen, Vorschriften und nicht selten Bevormundungen, wie sie in anderen akademischen Berufen kaum vorstellbar sind, deutlich eingengt. Und eine weitere Einschränkung erfahren sie durch permanente in die Schulen hineingedrückte Kampagnen und eine ungebrochene Reformwut. (...) Auf dieser Grundlage können Lehrer schwerlich eigene berufsbezogene Ziele entwickeln und über längere Zeit hinweg verfolgen. Dafür bedarf es eines Arbeitsklimas, das sich selbstverständlich durch Innovation, aber eben zugleich durch Ruhe, Muße und Kontinuität auszeichnet.“ (Schaarschmidt, U.: *Halbtagsjobber?* S. 147f.)

Obwohl der Zugang über die psychische Gesundheit von Lehrkräften nur einen bestimmten Themenbereich liefert, zeigt er doch Muster auf, die auch als Reaktion auf Umstellungen (Beanspruchungsindikatoren) entstanden sind.

7.2.7 Typisierung der Transformationsarbeit: Lehrerrolle und Lernfeldkonzept

Interessant ist auch eine Studie zur Typisierung der Transformationsarbeit an Berufsschulen. Seit mehreren Jahren werden hier Rahmenlehrpläne auf der Grundlage des Lernfeldkonzepts¹⁵⁹ entwickelt. Diese Lehrpläne werden in den Grundschulen sehr unterschiedlich aufgenommen. Kremer und Sloane¹⁶⁰ untersuchten die unterschiedlichen Herangehensweisen von Lehrkräften. Auf der Basis systematischer Beobachtungen in Workshops, die im Rahmen eines Modellversuchsverbundes der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt zum Lernfeldkonzept durchgeführt wurden, lässt sich eine Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen darstellen. Die ersten Befunde aus dem Modellversuch SELUBA¹⁶¹ basieren jedoch auf einer schmalen Datengrundlage. Mit Hilfe eine nicht formalisierten Analyse der Implementierungserfahrungen¹⁶² in den Schulen wurden vergleichende und divergierende Umsetzungsstrategien erfasst. Die empirische Grundlage hierzu lieferten Bestandsaufnahmen der Umsetzungsprobleme an den Schulen sowie konkreter Arbeitsvorhaben zu deren Lösung, die in Workshops durchgeführt wurden. Die folgende Analyse ermöglichte in einem zweiten Schritt die mit den Lehrkräften gemeinsam durchgeführte Reflexion der planerischen und didaktisch-methodischen Arbeitsstrategien.

Beobachtet wurden vielfältige Interpretationen und auch Implementationsvarianten von Rahmenlehrplänen mit Lernfeldstruktur. Konsens bestand offenbar bei den Lehrerinnen und Lehrern darin, dass eine erste Analyse

¹⁵⁹ In neuen lernfeldstrukturierten Curricula werden nicht Fächer vorgegeben, sondern sogenannte Lernfelder. Der Unterricht soll auf diesen Lernfeldern aufbauen und bereits über die organisatorische Struktur fächerübergreifend und handlungsorientiert gestaltet werden. Lernfelder werden aus Handlungsfeldern (Tätigkeitsfeldern) abgeleitet. Die bekannte Ordnung nach Unterrichtsfächern wird durch eine handlungslogische Struktur ersetzt. Nicht ausreichend geklärt ist, was ein exemplarisches Handlungsfeld ausmacht und nach welchen Kriterien man solche Felder systematisch und verbindlich erfassen kann.

¹⁶⁰ Kremer, H., Sloane, P. (2000): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H., Bader, R., Straka, G. (2001) (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen. S. 97-106

¹⁶¹ SELUBA ist ein Modellversuchsverbund der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt und steht für „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“. Er wird wissenschaftlich begleitet von Prof. Dr. Reinhard Bader.

¹⁶² vgl. Bader, R./Müller, M.(2003): Vom Lernfeld zur Lernsituation, S. 71

neuer Rahmenlehrpläne mit einer Analyse der fachlichen Inhalte beginnt. Daraus resultierten die Aussagen von Lehrkräften zur „Stofffülle“ in den jeweiligen Rahmenplänen. Ein besonderes Problem schien für die Unterrichtenden darin zu liegen, sich von einzelnen fachlichen Inhalten (Routinen) zu trennen, die sie im Laufe der letzten Jahre als relevant erkannt hatten.

Verschiedene Sichtweisen und Besonderheiten der Implementierung werden dabei von bestimmten Faktoren beeinflusst:

- differenzierte, fachliche, soziale und personale Erfahrungshintergründe,
- das eigene Selbstverständnis der Lehrerrolle,
- didaktisch-methodische „Gestaltungsvorlieben“,
- das Arbeits- und Schulklima,
- Rahmenbedingungen im weiteren Sinn¹⁶³

Entwurf einer Typisierung

Nach den Beobachtungen lassen sich vier Typen beschreiben. Diese Typen ließen sich aus Problemen mit der Konkretisierung von Lernfeldern durch Lernsituationen, aber auch aus Herangehensweisen bei der Vernetzung von Theorie und Praxis herauskristallisieren, die am Modellversuch beteiligte Lehrerinnen und Lehrer in Workshops darstellten und erklärten. Dabei führte die Orientierung der Lehrkräfte an bestimmten Referenzpunkten (Sachverstand, gewonnen aus Berufspraxis; Sachverstand, gewonnen aus Fachwissenschaften; Sachverstand zum Gestalten von Lehr-Lern-Arrangements, gewonnen aus Didaktik und Lehrpragmatik; Gestaltung von Schulorganisation) zu unterschiedlichen Ausprägungen beruflich-fachlicher und pädagogischer Handlungskompetenz im Sinne von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz, aber auch kommunikativer Kompetenz. Herauszuheben ist hierbei, dass die jeweils spezifische Blickrichtung die Herangehensweise im Implementierungsprozess prägt.

Die nun folgenden Strategien sind zur Veranschaulichung stark zugespitzt:

„Typ A: Lehrende mit Orientierung an der Fachwissenschaft
(**Theoretiker**): Die Analyse der Lernfelder erfolgt aus

¹⁶³ vgl. dazu ausführlicher Bader, R./Müller, M.(2003), S. 72f.

fachwissenschaftlicher Sicht. Die Fächerstruktur wird als didaktischer Überbau über die Lernfelder beibehalten oder liefert zumindest die gedankliche Orientierung bei der Lernfeldgestaltung. Lernsituationen werden als Anwendungsbeispiele für Fachtheorien akzeptiert. Typ B: Lehrende mit Orientierung an der Berufspraxis (**Praktiker**): Die Ausbildungsbetriebe werden auf Handlungsfelder hin analysiert. Der Berufsschulunterricht wird als Dienstleistung für die Praxis verstanden; seine Struktur ist eine Abbildung der Praxis. Lernsituationen werden beruflichen Handlungssituationen nachgebildet. Der Theoriebezug wird kaum reflektiert. Typ C: Lehrende mit Orientierung an der Didaktik (**Didaktiker**): Lernfelder werden vernetzt geplant. Der Lebensraum der Lernenden wird mit der Berufstätigkeit zusammengedacht. Der berufsübergreifende (allgemein bildende) Lernbereich wird systematisch mit dem berufsbezogenen Lernbereich vernetzt. Lernsituationen beziehen Fach-, Human- und Sozialkompetenz systematisch aufeinander. Typ D: Lehrende mit Orientierung an Schulorganisation (**Organisationsentwickler**): Angestrebt wird die volle Autonomie von Lehrerteams. Lernsituationen werden ausschließlich von Teams gestaltet.“ (Bader, R., Müller, M.: *Vom Lernfeld zur Lernsituation*, S. 74)

Während die hier entwickelte Typisierung sich an den oben genannten Referenzpunkten von Lehrerprofessionalität orientiert und so Implementationsstrategien des Lernfeldkonzeptes unter Aspekten beruflich-fachlicher und didaktisch-organisatorischer Kompetenz zu erfassen, beschreibt die Typisierung von Kremer und Sloane¹⁶⁴ den Grad des Engagements beim Implementierungsprozess.¹⁶⁵ Folgende Typisierungen wurden hier eruiert:

„Typ 1: Erfüllung von Vorgaben (Sachbearbeiter): Dieser Typ kann insbesondere durch die folgenden Kriterien gekennzeichnet werden. Veränderungen werden als Mehrarbeit empfunden. Arbeitsaufgaben werden von außen angenommen, die Umsetzung wird als Pflichtaufgabe interpretiert. Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur eine begrenzte Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption stattfindet. **Typ 2: Abwartend verwaltend**: In diesem Typ werden Umgangsformen zusammengefasst, die zwar eine Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption vornehmen, mögliche Konsequenzen werden jedoch nur zögernd gezogen – sofern diese nicht vermeidbar sind. **Typ 3. Abwartend gestaltend**: Es erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption. Erkennbare Änderungen bzw. Äußerungen zur Umsetzung werden nur begrenzt vorgenommen. Eine Umsetzung wird

¹⁶⁴ vgl. Kremer, H., Sloane, P. (2000): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept.

¹⁶⁵ Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches NELE (Modellversuchsverbund der Länder Bayern und Hessen, der von Prof. Dr. P. Sloane wissenschaftlich begleitet wird) ist ebenfalls aus der Kooperation mit den Lehrkräften heraus eine Typisierung entwickelt worden, die eine andere Perspektive einnimmt. Für diese Typisierung zentral ist die Blickrichtung auf das Engagement bei der Implementierung des Lernfeldkonzeptes. In dieser Analyse wurde in allen Modellversuchsschulen die Implementation aus Sicht der Schulleitung und eines Lehrenden erhoben (Kremer/Sloane, 2000)

durch verschiedene Maßnahmen, wie z. B. Beteiligung an Projekten, Auswertung der Erfahrungen an anderen Schulen vorbereitet (gute informelle Netze). **Typ 4: Gestaltung von Vorgaben (Trendsetter)**¹⁶⁶: Die Lernfeldkonzeption wird als Chance zur Realisierung eigener didaktischer Vorstellungen erkannt. Es liegt ein Veränderungsinteresse vor und es ist bereits vorher eine Mitarbeit in regionalen Netzwerken zu erkennen.“ (Kremer, H., Sloane, P.: *Lehrerrolle und Lernfeldkonzept*, 2000, S. 102)

Bader und Müller ergänzen diese Typisierung durch einen weiteren Typ: den sogenannten **Typ 0, den Abwartenden**. Strategie dieses Typs ist es, sich möglichst unauffällig zu verhalten. Für ihn kommen und gehen didaktische Konzepte. Handlungsleitend ist die Beibehaltung des eigenen didaktischen Konzeptes. Auf Veränderungen wird deshalb nicht reagiert.

Um Kompetenz und Engagement der Lehrkräfte in Verbindung miteinander zu setzen, müssen beide Dimensionen zusammengebracht werden. Deshalb werden beide Typisierungen in einer Matrix zusammengeführt.¹⁶⁷ Kritisch anzumerken bleibt hier, dass die Ergebnisse aus diesen Matrixtypisierungen nur schmale Interpretationsansätze zulassen. Darüber hinaus kommen die Typen selten in Reinform vor und können nicht im Sinne von Prototypen klar voneinander abgegrenzt werden.

7.3 Probleme berufsbiographischer Lehrerforschung

Drei grundsätzliche forschungsmethodische und theoretische Probleme scheinen sich beim berufsbiographischen Ansatz herauszukristallisieren:

1. Es besteht das Dilemma zwischen einer zunehmenden Differenzierung der Fragestellung und des methodischen Zugriffs einerseits und dem zugleich starken Interesse an eindeutigen Ergebnissen andererseits. Dies kann z. B.

¹⁶⁶ Kremer/Sloane (2000) ordnen den unterschiedlichen Phasen der Implementation bestimmte Aktivitäten zu, z. B. in der Anfangs- oder Konfrontationsphase beim Trendsetter-Typ die Formulierung von Defiziten in der beruflichen Erstausbildung, die Suche nach Innovationen und die aktive Beteiligung an außerschulischen Gremien (S. 103).

¹⁶⁷ Typisierung nach Kompetenz und Engagement vgl. Matrix bei Bader/Müller (2002), S. 76

deutlich werden, wenn klar wird, dass es nicht nur einen Standard-Entwicklungsverlauf im Lehrerberuf gibt. Die Vielfältigkeit der Entwicklungsmuster zu beachten, kann also bedeuten, dass ein nur schwach aussagekräftiges Ergebnis zustande kommt. Terhart sieht als Ausweg aus diesem Dilemma, dass unterschiedliche Stufen der Datenbündelung aufgeführt und jeweils Nutzen/Kosten gegenübergestellt werden.¹⁶⁸

2. Nur durch den Vergleich mit anderen Berufsgruppen bekommen empirische Aussagen über den Lehrerberuf Gültigkeit, damit eventuelle Besonderheiten des Lehrerberufs auch beweiskräftig anführen lassen können. Ansonsten könnte sich eventuell zeigen, dass die Besonderheiten dieses Berufs stark dramatisiert werden.¹⁶⁹ Dies sind offene Fragen, deren Beantwortung in der Öffentlichkeit sicher mit einigem Interesse entgegengesehen wird.
3. Praktische Konsequenzen der berufsbiographischen Forschung wären z. B. die Prognostizierbarkeit des beruflichen Scheiterns einer Lehrkraft. Sollte dies möglich sein, stellt sich auch die Frage, wie man dieses Scheitern verhindern könnte. Auf der anderen Seite muss auch gefragt werden, ob das Gelingen der Berufslaufbahn vorhersagbar ist. Eine halbwegs sichere Prognose über das Scheitern scheint erst möglich, wenn es gleichsam schon zu spät ist. Von noch größerer praktischer Relevanz wäre es, wenn sich Erkenntnisse dahingehend bilden ließen, welche Lehramtsstudenten für den Beruf grundsätzlich geeignet wären. Hier könnte die berufsbiographische Forschung wichtige Informationen liefern.¹⁷⁰

¹⁶⁸ vgl. Terhart (1995), S. 258

¹⁶⁹ Schaarschmidt (2001) betont in seiner Studie zur gesundheitlichen Situation von Lehrerinnen und Lehrern, dass der berufsübergreifende Vergleich zu erkennen gibt, dass für die Lehrerschaft die problematischste Beanspruchungssituation besteht. Hier steht einer niedrigen Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz eine erhöhte Verausgabebereitschaft und geringe Distanzierungsfähigkeit gegenüber. Er sieht darin eine gesundheitspsychologisch bedenkliche Konstellation, da in diesem Fall viel Kraft investiert und wenig an persönlichem Gewinn erwartet wird. Bedenklich scheint weiterhin, dass im Vergleich mit anderen Berufen Einschränkungen in den Widerstandsressourcen bestehen und ein deutlicher Rückgang im positiven Lebensgefühl nach den ersten Berufsjahren zu verzeichnen ist. (S.141f.)

¹⁷⁰ Interessante Erkenntnisse zu diesem Thema finden sich bei Schaarschmidt, U.(2003): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. S. 152f.

8 Forschungsansatz

Die Frage, ob und inwieweit Neuerungen in Lehrplänen von den Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen werden, erfordert eine multiperspektivische Betrachtungsweise des Handlungsfeldes. Als Auswertungsverfahren qualitativer Analysen liegt dieser Arbeit deshalb der Forschungsansatz der „Grounded Theory“ zugrunde. Im Folgenden wird daher ein kurzer Abriss über die qualitative Sozialforschung gegeben, bevor ein Überblick über die Forschungsstrategie und die Methode der „Grounded Theory“ erfolgt.

8.1 Qualitative Forschung

Die Qualitative Sozialforschung stellt eine Methode der empirischen Forschung dar. Sie entwickelte sich vor allem aus der Kritik an der quantitativen Methode. „Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden;“ (Mayring 2002, 9)

Auch scheint quantitatives Denken in der Sozialforschung schnell an seine Grenzen zu stoßen. Baacke (1991, 44f) ist bspw. der Auffassung, die Erfahrungen der quantitativ-empirischen Unterrichtsforschung würden zeigen, dass der pädagogische Alltag mit quantitativen Methoden nur unzureichend erfasst werden kann. Auch Gudjons betrachtet die Erfahrungen mit quantitativen Forschungsansätzen in diesem Bereich kritisch:

„(...) die quantitative Datenauswertung zeigte sich eher als Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen und vor allem Widersprüchen bestimmt erschien.“ (Gudjons 1992, 49)

So haben sich in den letzten Jahren immer mehr sozialwissenschaftliche Forschungszweige den Zusatz „qualitativ“ zugelegt, um ihr alternatives methodisches Vorgehen auszudrücken. Mayring (2002, 11) nennt in diesem Zusammenhang u.a. qualitative Unterrichtsforschung, qualitative Evaluationsforschung und qualitative Gesundheitsforschung.

Der einst herrschende Methodenstreit zwischen Vertretern beider Ansätze gehört der Vergangenheit an. Quantitative und qualitative Verfahren stellen heute gleichberechtigte und sich ergänzende Verfahren dar. Zwischen ihnen besteht nach Legewie (2004) kein grundsätzlicher Gegensatz. Es handelt sich vielmehr

um eine pragmatische Unterscheidung zweier methodischer Zugänge, die sich sinnvoll ergänzen.¹⁷¹

8.2 Erhebungsmethoden

Während die quantitative Sozialforschung eine Vorstrukturierung des Untersuchungsergebnisses durch Hypothesen und die Standardisierung der Erhebungssituation zur Sicherung der Intersubjektivität der Daten verlangt, sind qualitative Methoden von einer äußerst offenen Vorgehensweise geprägt. Im Gegensatz zur etablierten quantitativen Sozialforschung, die zumeist auf Verfahren der Statistik zurückgreift, wird in der qualitativen Forschung nicht vorrangig mit numerischen Daten, sondern meist mit sprachlich vermittelten Daten gearbeitet. Grundformen qualitativer Methoden sind die teilnehmende Beobachtung und das Gespräch.

Legewie führt als typische qualitative Erhebungsmethoden die ethnographische Feldforschung, diverse Befragungs- und Interviewformen, Methoden der Gruppendiskussion und Methoden der Analyse sprachlicher und bildhafter Dokumente an.

„Qualitative Methoden eignen sich besonders für die detaillierte Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene und komplexer psychischer sowie sozialer Handlungszusammenhänge und Gruppenprozesse, einschließlich organisatorischer und politischer Entscheidungsprozesse.“ (Legewie 2004, 2)

8.3 Zielsetzung

Quantitative und qualitative Ansätze unterscheiden sich neben der Art der Erhebung und der Art der Auswertung insbesondere in ihrer Zielsetzung. In quantitativen Untersuchungen geht es schwerpunktmäßig um die Überprüfung

¹⁷¹ In der angewandten Forschung ist es heute üblich, quantitative und qualitative methodische Ansätze zu kombinieren, um die Stärken beider Zugänge auszunutzen und ihre Schwächen auszugleichen. Beispielsweise kann eine explorative, qualitative Studie zur Planung einer quantitativen Erhebung vorgeschaltet sein.

von vorab festgelegten Hypothesen und Theorien. Im Gegensatz zu dieser standardisierten Forschung steht in der qualitativen Untersuchung die Entdeckung von neuen Phänomenen und Hypothesen sowie die Entwicklung und Verfeinerung von Theorien im Vordergrund. Legewie führt weiter aus, dass eine anschließende Überprüfung der so entdeckten Theorien ebenfalls möglich ist. Sie erfolgt oft in ein und der selben Untersuchung in unterschiedlichen Arbeitsschritten, wobei häufig ein Wechsel zwischen Induktion und Deduktion stattfindet.

8.4 Grundprinzipien

Während Lamnek (1995 a, 21ff) zur Kennzeichnung der zentralen Grundsätze der qualitativen Sozialforschung eine Einteilung in die Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Prozessualität, Reflexivität, Explikation und Flexibilität wählt, nennt Mayring (2002, 19) fünf Begriffe als Grundgerüst qualitativen Denkens: Subjektbezogenheit, Deskription, Interpretation, alltägliche Umgebung, Verallgemeinerungsprozess. Er beschreibt sie in folgenden Postulaten:

„Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.

Postulat 2: Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.

Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.“ (Mayring 2002, 19ff)

Diese allgemeinen fünf allgemeinen Postulate qualitativer Forschung konkretisiert Mayring in den „13 Säulen qualitativen Denkens“.¹⁷²

Die wesentlichen Kennzeichen qualitativer Forschung sind die Prinzipien der „Offenheit“ und der „Orientierung am Verstehen“.

Der Grundsatz der „Offenheit“ besagt, dass im allgemeinen der Zugang zum Thema, zu den Untersuchungspersonen und auch zu den Daten möglichst wenig Vorentscheidungen enthalten sollte. Der Zugang zum Forschungsfeld und die Auswahl der Untersuchungspersonen werden flexibel gehandhabt und können im Verlauf des Forschungsprozesses neuen Erfordernissen und Fragestellungen angepasst werden. Bei der Datenerhebung sollte darauf geachtet werden, dass die Erzeugung der Daten möglichst wenig durch die Forscher selbst beeinflusst wird. Auch bei der Datenauswertung sollen möglichst lange möglichst viele Hypothesen offengehalten und geprüft werden.¹⁷³ In dieser „Offenheit“ liegt die große Stärke qualitativer Untersuchungen mit der Möglichkeit, völlig neue und auch unerwartete Zusammenhänge zu entdecken. Dabei ist der qualitativ arbeitende Forscher bei der Planung, Durchführung und Auswertung seiner Untersuchung in hohem Maße auf sein Vorwissen¹⁷⁴ über den Forschungsgegenstand angewiesen. Auch Lamnek (1988, 22f) betont die offene Haltung qualitativer Methoden, um an neue und unerwartete Informationen zu kommen. Hierzu bedarf es einer unvoreingenommenen und offenen Haltung des Forschers. Der zweite Grundsatz qualitativer Forschung ist die „Orientierung am Verstehen“. Qualitative Sozialforschung ist meistens an der sozialen Welt als einer sinnhaft konstituierten Welt orientiert. Dieser Sinn ist durch Verfahren der Hermeneutik, der Lehre vom interpretativen Verstehen, zu erschließen.¹⁷⁵ „Die soziale Wirklichkeit ist komplex und chaotisch – Aufgabe des Forschers, aber auch des Diagnostikers in der Praxis, ist es, in diese Komplexität eine Ordnung zu bringen, d.h. ein *Modell* dieser Wirklichkeit zu konstruieren.“ (Legewie 2004, 10)

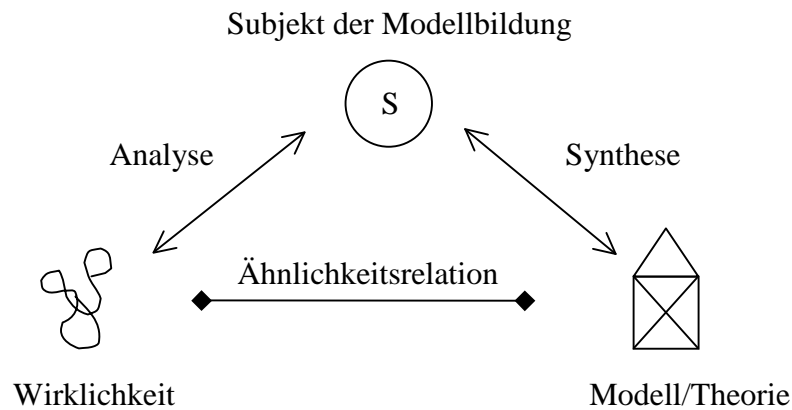
¹⁷² Die fünf Postulate lassen sich in folgende Kriterien ausdifferenzieren: Einzelfallbezogenheit, Offenheit, Methodenkontrolle, Vorverständnis, Introspektion, Forscher-Gegenstand-Interaktion, Ganzheit, Historizität, Problemorientierung, Argumentative Verallgemeinerung, Induktion, Regelbegriff, Quantifizierbarkeit. (vgl. Mayring 2002, 24ff)

¹⁷³ ILMES. Stichwort: Qualitative Sozialforschung

¹⁷⁴ vgl. Kapitel 9 Forschungsprozess

¹⁷⁵ ILMES. Stichwort: Qualitative Sozialforschung

Abbildung 3: **Wirklichkeits-Modell nach Legewie**



Nach der klassischen Auffassung sind Wirklichkeit und Modell durch eine zweiseitige Ähnlichkeitsrelation verbunden. Während bei einfachen Modellen der Wissenschaftler als Konstrukteur des Modells für gewöhnlich aus der Betrachtung ausgeklammert wird, beziehen komplexere Konzepte der Modellbildung den Modellkonstrukteur in die Betrachtung mit ein.¹⁷⁶ Zunächst geht es um eine Analyse der Wirklichkeit. Aus den Analysedaten entwickelt der Modellkonstrukteur im Prozess einer Synthese das Modell oder die wissenschaftliche Theorie. Daran schließt sich nach Legewie (2004, 11) die Frage der Wahrheitstheorie an: Wie sind Wirklichkeit und Modell miteinander verbunden, wann ist ein Modell wahr oder zutreffend, wann bildet es die Wirklichkeit richtig ab?

Grundsätzlich lässt sich aus der dreiseitigen Relation zwischen Wirklichkeit, Modell und dem Forscher ableiten, dass die Subjektivität des Konstrukteurs mit seinen Zielen, Interessen und Werten für die Bildung einer wissenschaftlichen Theorie konstitutiv ist. Seine Erfahrung kann nicht ausgeklammert werden. In der qualitativen Forschung sollte der Konstrukteur seine Subjektivität vielmehr reflektieren und offenlegen, damit sie vom Modellnutzer in Rechnung gestellt werden kann. Weiterhin kann nicht von *der* Richtigkeit eines Modells oder *der* Wahrheit einer Theorie gesprochen werden. Ein pragmatisches Wahrheitskriterium zur Beurteilung der Qualität eines Modells, einer Theorie, scheint eher angemessen.

¹⁷⁶ Bei dieser Untersuchung kann der Einfluss des Forscher nicht außer acht gelassen werden. In den Interviews wurde immer wieder deutlich, dass die Untersuchungspersonen durch den Forscher in ihrer schulischen Arbeit beeinflusst wurden. Vgl. dazu Kapitel Kooperation und Kenntnis des Leitfadens

Lamnek vergleicht die Theoriebildung qualitativer und quantitativer Sozialforschung wie folgt:

„Das Vorgehen der *Theoriegewinnung* ist in der quantitativen Position deduktiv, in dem qualitativen Paradigma *induktiv*. Basis für die *Theorieentwicklung* ist in der qualitativen Sozialforschung immer die *soziale Realität* des zu untersuchenden Feldes, weshalb die so produzierten Theorien »*realistischer*« sind.“ (Lamnek 1993, 129)

Seiner Meinung nach seien die Begriffe qualitativer Untersuchungen direkt aus der Realität entnommen, weshalb es eher gelinge, eine Übereinstimmung zwischen theoretischem Begriff und Realität herzustellen als im quantitativen Modell, wo der theoretische Begriff „a priori konstruiert, zunächst losgelöst von der Realität dann auf sie angewandt wird.“ (Lamnek 1993, 138) Auch Steinke (1999, 20) ist der Auffassung, die Theoriebildung innerhalb des qualitativen Ansatzes erfolge induktiv, nehme also ihren Ausgang von den empirischen Daten. Die Vorstellung, dass qualitative Sozialforschung ihre Kategorien und Hypothesen direkt aus dem Datenmaterial gewinnen könne, und dass diese datenbasierten theoretischen Konstrukte realitätsnäher seien und sich damit in Anwendung auf die Realität auch besser bewährten als anders gewonnene Theorien, geht auf das von Glaser und Strauss verfasste Buch „The Discovery of Grounded Theory“ zurück. Dieses 1967 erschienene Werk ist zum „Klassiker“ qualitativer Forschung geworden. Glaser und Strauss betonen, dass die Hypothesen über den Gegenstandsbereich erst auf Grundlage der erhobenen Daten entwickelt werden sollen.

Abschließend lassen sich zwei wesentliche Gründe für die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes dieser Arbeit nennen. Da eine breite Übertragungs- und Anwendungsmöglichkeit der Forschungsergebnisse zunächst nicht unbedingt als nötig erachtet wird, sondern vielmehr die Gewinnung neuer Einsichten und Denkanstöße, also die explorierende Felderkundung – die auch in dieser Studie zentral ist – , besticht die „Explorationsfunktion“ (Lamnek 1993,22) der qualitativen Sozialforschung.

Der zweite wesentliche Vorteil ist der Verzicht auf die Bildung von Hypothesen ex ante. In der qualitativen Forschung wird die Verzögerung der theoretischen Strukturierung zum Prinzip erhoben. Der qualitative Ansatz wird nicht als

hypothesenprüfendes, sondern als hypothesengenerierendes Verfahren verstanden, was der Forschungsfrage dieser Arbeit entgegenkommt.

8.5 Grounded Theory

Das von Glaser und Strauss entwickelte Konzept der „Grounded Theory“¹⁷⁷ ist ein qualitativer Forschungsansatz, dessen Ziel die sukzessive Elaboration einer Theorie ist. Als „grounded“ wird die entstehende Theorie deswegen bezeichnet, weil alle Interpretationsversuche (der Daten) immer wieder an das im Forschungsprozess gesammelte Datenmaterial herangetragen und dadurch präzisiert, d.h. modifiziert oder bestätigt werden. Durch diesen Prozess der fortwährenden Begründung („grounding“) der Interpretation in den Daten soll gewährleistet werden, dass die Theorie, die sich mehr entwickelt („emergence“) oder mehr methodisch erzwungen wird („forcing“), bestmöglich zu den Daten passt („fit“).¹⁷⁸

Ziel von Glaser als Anhänger quantitativ-statistischer Methoden und Strauss als Vertreter der qualitativen Forschung war, die Lücke zwischen Theorie und empirischer Forschung zu schließen: „Closing the embarrassing gap between theory and empirical research“. (*Glaser/Strauss 1967, 7*)

Der Grundgedanke einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung geht davon aus, „dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, so dass Erhebung und Auswertung sich überschneiden.“ (*Mayring 1999, 83*) Damit ist die „Grounded Theory“ keine Theorie – wie der Name vielleicht vermuten lässt – sondern ein Forschungsstil, eine Strategie, um auf der Grundlage von empirischen, meist qualitativen Daten, eine Theorie zu „entdecken“. Legewie (2004, 12) spricht von einer *Methodik zur Entwicklung einer datenverankerten Theorie*. Die „Grounded Theory“ ist keine Einzelmethode, sondern ein

¹⁷⁷ In Deutschland hat sich als Übersetzung für „Grounded Theory“ der Begriff der gegenstandsbezogenen Theorie oder empirisch begründete Theoriebildung eingebürgert.

¹⁷⁸ Muckel (2001): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule, S.1

wissenschaftstheoretisch in der Hermeneutik begründeter Forschungsstil. Gleichzeitig umfasst sie ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe aus Interviews, Feldbeobachtungen, Dokumenten und Statistiken schrittweise eine in Daten begründete Theorie entwickelt werden kann.¹⁷⁹

Anwendungsgebiete der gegenstandsbezogenen Theoriebildung sind nach Mayring und Legewie vor allem Feldforschungen mit teilnehmender Beobachtung, die meist über einen längeren Zeitraum stattfinden und explorative Untersuchungen (durch Befragungen und Gespräche untersuchend) beinhalten. Typische qualitative Erhebungsmethoden sind die ethnographische Feldforschung, diverse Befragungs- und Interviewformen, Methoden der Gruppendiskussion und Methoden der Analyse sprachlicher und bildhafter Dokumente. „Grounded Theory“ empfiehlt sich vor allem dann, wenn der Gegenstandsbereich noch neu und unerforscht ist.¹⁸⁰

Vorrangig wurde die „Grounded Theory“ ursprünglich in der soziologischen Forschung, bald darauf aber auch auf dem Gebiet der Psychologie und der Pädagogik angewandt. Diese Methode der empirischen Sozialforschung hat in den letzten Jahren auch in der Lehrerforschung Anwendung gefunden,¹⁸¹ nicht zuletzt deshalb, weil sich qualitative Methoden besonders für die detaillierte Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene und komplexer psychischer sowie sozialer Handlungszusammenhänge und Gruppenprozesse eignen. Die „Grounded Theory“ ist eine der verbreitetsten Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung, die sich ebenso in der Grundlagen- wie in der Praxisforschung bewährt hat.

Die „Grounded Theory“ wurde im Laufe der Jahre insbesondere hinsichtlich der Datenauswertung weiterentwickelt.¹⁸² Ursprünglich wurde sie „als Verallgemeinerung eigener sozialwissenschaftlicher Forschungspraktiken in den 60er Jahren vorgeschlagen (Glaser & Strauss 1967), von Glaser ausgebaut (Glaser 1978) und von Strauss (Strauss 1987) sowie von Strauss und Corbin (Strauss & Corbin 1990) als methodisches Regelwerk und konkrete

¹⁷⁹ Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.12

¹⁸⁰ Mayring (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.84

¹⁸¹ Danz (1990), Nias (1989), Carle (1995) Bauer/Burkard (1992), Kelchtermans (1990, 1992), Schönknecht (1996)

¹⁸² Glaser und Strauss gingen seit den 70er Jahren getrennte Wege und grenzten ihre Methode in mehreren Schriften voneinander ab.

Handlungsanleitung expliziert (s. auch Strauss & Corbin 1994)“ (Breuer 1996, 12). Die durch die „Grounded Theory“ entwickelten Theorien sind solche mittlerer Reichweite. Sie gehen über den Status von „ad hoc“ gebildeten Alltagshypothesen hinaus, enthalten aber noch keine allgemeingültige Gesetzmäßigkeit im Sinne großer Theorien. Glaser und Strauss (1967; 1974) unterscheiden bei diesen Theorien mittlerer Reichweite zwischen formalen („formal“) und gegenstandsbezogenen („substantive“) Theorien.¹⁸³ Die „Substantive Theory“ ist das Gebiet, auf dem die „Grounded Theory“ besonders schlagkräftig ist. Die Differenzierung zwischen „formalen“ und „gegenstandsbezogenen“ Theorien dient allerdings lediglich der Charakterisierung des Gegenstandes der entwickelten Theorie. In methodischer Hinsicht bleibt die Unterscheidung konsequenzenlos.¹⁸⁴

So erheben „Grounded Theories“ einen relativ bescheidenen Gültigkeitsanspruch. Die empirisch begründete Theorie wird als Synopse von systematischen Behauptungen über plausible Beziehungen von Kategorien und Kodes aufgefasst. Auch nach ihrer Formulierung und selbst nach Abschluss einer Forschungsaktivität sind „Grounded Theories“ von einer „Fluidität“ geprägt. Sie beanspruchen Plausibilität und nicht die Wahrheit allgemeingültiger Gesetze.

Methodologie

Eine charakteristische Besonderheit des Ansatzes der „Grounded Theory“ ist die Betonung der Verwebung von Datensammlung und Datenanalyse innerhalb des gesamten Forschungsprozesses. Dabei enthält diese Methode keine detaillierten Anweisungen zur Erhebung der Daten und auch nur sehr wenige Angaben zu deren Auswertung. Anders als in einem klassisch experimentellen Untersuchungsdesign, in dem Hypothesen zu Beginn der Forschung formuliert und dann mit Hilfe einer experimentellen Versuchsanordnung an einer zuvor definierten Stichprobe überprüft werden, plädiert die „Grounded Theory“ dafür, während des gesamten Forschungsprozesses Muster zu erkennen und diese als

¹⁸³ Gegenstandsbezogene Theorien werden für ein materielles oder empirisches Forschungsgebiet entwickelt wie z. B. Krankenpflege oder wirtschaftliche Beziehungen.

Formale Theorien werden für ein konzeptionelles Forschungsgebiet formuliert wie z. B. formale Organisation oder Sozialisation.

¹⁸⁴ Muckel (2001): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule, S.2

Hypothesen zu generieren. Diese neuen Hypothesen werden erneut mit den alten oder auch neuen Daten konfrontiert, so dass sie in Zweifel gezogen, bekräftigt oder modifiziert werden können. Zu diesem Zweck schlagen die Gründerväter der „Grounded Theory“ konstante Vergleiche zwischen (verschiedenen) Daten, Interpretationsvorschlägen und neu zu sammelnden Daten vor.¹⁸⁵

Auch Mayring (1999, 82ff) erwähnt mit der „Grounded Theory“ ein Verfahren, das schon während der Erhebung Schritte der vorwiegend induktiven Konzept- und Theoriebildung zulässt. Glaser und Strauss argumentieren dabei, dass vor allem bei offener Feldforschung die Forscher in jedem Fall sich bei der Datensammlung bereits Gedanken über die Auswertung machen und diese impliziten Konzepte in die weitere Datensammlung Eingang finden.

Ziel der „Grounded Theory“ ist die Gewinnung von Theorien über das typische Handeln typischer Akteure im Untersuchungsfeld. Während in Fallstudien auf einen singulären Fall Bezug genommen wird, versucht die „Grounded Theory“ hingegen theoretische Erkenntnisse zu gewinnen. „In Untersuchungen mit der „Grounded Theory“ möchten Sie Phänomene im Licht eines theoretischen Rahmens erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht.“ (Strauss/Corbin 1996, 32) Der Forschungsprozess generiert also eine Theorie, d.h. die empirischen Daten werden sukzessiv in eine in den Daten begründete Theorie übergeführt. Am Anfang der Untersuchung steht keine Hypothese oder Theorie. Diese wird vielmehr im Laufe des Forschungsprozesses aus den Daten heraus generiert und im weiteren Verlauf ständig modifiziert. Die Theorie gewinnt also erst Gestalt. Datengewinnung und Theorieentwicklung stehen in einem Wechselverhältnis, wobei die Einzelfälle der Empirie nicht einfach benutzt werden, die Hypothesen zu bestätigen. Die Theorie bleibt im Fluss, ist veränderbar, wird gewissermaßen ausgefeilt. Weil bei der „Grounded Theory“ die erzielten Teilergebnisse ständig miteinander verglichen werden, wird sie auch als „constant comparative method“ bezeichnet. Aus den Vergleichen entstehen immer allgemeinere Kategorien und Zusammenhänge. So entsteht letzten Endes eine Theorie, die in allen Teilen auf die empirischen Daten zurückführbar ist und die dadurch auch den Anspruch auf

¹⁸⁵ Muckel (2001): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule, S.2

Genauigkeit im Sinne einer sinnvollen Repräsentation der empirischen Wirklichkeit erhebt.¹⁸⁶

Die Stärke dieser induktiven Vorgehensweise liegt in der Offenheit, auch Neues während des laufenden Forschungsprozesses in den Blick zu nehmen. Durch das Vermeiden starrer Regeln wird das Infragestellen von Vorannahmen und Vorurteilen erleichtert.

Die wesentlichen Arbeitsschritte sind nach der ersten Datenerhebung und Literaturrecherche die Analyse der Daten, das Kodieren, das Konzeptualisieren, das Theoretical Sampling, das Kategorisieren, das Schreiben von Memos und schließlich die Entwicklung von Theorien, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

8.5.1 Datenerhebung und Literaturrecherche

Die „Grounded Theory“ liefert keine strengen Verfahrensregeln, nach denen sich der Forscher wie beim Durchführen einer Varianzanalyse richten kann. Es handelt sich vielmehr um eine systematische und durchdachte Sammlung von heuristischen Schritten. Auch hinsichtlich der Gewinnung von Daten werden dem Forscher keine Regeln auferlegt. Im Forschungsprozess selbst wird entschieden, welche Erhebungsmethoden der jeweiligen Fragestellung angemessen sind. Das kann sich auf das Alltags- und Fachwissen des Forschers beziehen, aber auch auf Datenmaterial, das vom Forscher selbst erzeugt wird, wie Interviews, Feldbeobachtungen oder Video-, Bild- und Tonmaterial. Daneben können schon vorliegende Dokumente, Statistiken oder Beobachtungsprotokolle die Vielfalt der Erhebungsmethoden komplementieren. Als Datenquelle kann somit alles herangezogen werden, was für die Forschungsfrage wichtig erscheint:

„anything that might shed light on the area of questions under study“
(*Strauss/Corbin 1990, 419*)

Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass es keine Tabus gibt. So kann bspw. durchaus der Interviewleitfaden erweitert oder verändert werden, wenn vorher nicht berücksichtigte Phänomene stärker in den Blick der Untersuchung rücken.

¹⁸⁶ Dilger (2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale, S.4

Neben der Datenerhebung spielt auch die Literaturrecherche in der „Grounded Theory“ eine wichtige Rolle. Corbin/Strauss (1990, 48f) unterscheiden „technical“ und „nontechnical literature“. Mit „technical literature“ sind Forschungsberichte und wissenschaftliche Abhandlungen theoretischer und philosophischer Art gemeint. Sie erweitern das theoretische Hintergrundwissen des Forschers und können für Vergleiche mit analytischen Befunden und zur Erhöhung der Theoretischen Sensitivität¹⁸⁷ herangezogen werden. „Technical literature“ bietet also Kontextwissen. Unter „nontechnical literature“ sind u.a. Biographien, Tagebuchaufzeichnungen, Dokumente, Berichte oder auch Gesetzestexte zu verstehen. Sie werden in der „Grounded Theory“ als Primärtexte zur Ergänzung der Daten aus den Feldbeobachtungen und Interviews herangezogen.

Die gesamte Literatur muss nicht ausschließlich zur Bildung von Vorwissen beitragen, sondern kann während des gesamten Forschungsprozesses benutzt werden. Auch in der vorliegenden Studie begleitet die Literaturrecherche und -auswertung den gesamten Forschungsverlauf, zumal manche Literaturquellen erst im Laufe des Schuljahres 2004/2005 veröffentlicht wurden.

8.5.2 Datenanalyse und Konzeptbildung

Charakteristisch für die Methode der „Grounded Theory“ ist die Verzahnung von Datenerhebung und Datenanalyse. Diese Verwebung beginnt mit dem ersten Tag der Feldbeobachtung bzw. dem ersten geführten Interview – also sobald die ersten Daten erhoben sind – und hält den gesamten Forschungsprozess über an.

Natürlich kann man qualitative Daten auch (weitestgehend) uninterpretiert lassen. Die Aufgabe des Forschers wäre in diesem Fall nur, „die Daten zu sammeln und in einer Art und Weise darzustellen, wie wenn „der Informant selbst spricht“ (Strauss/Corbin 1996, 6) Die „Grounded Theory“ belässt es aber nicht bei einer Beschreibung von Beobachtungen, bei einer Sammlung und Darstellung gewonnener Daten. Sie möchte vielmehr – um es mit den Worten der „Grounded Theory“ auszudrücken – theoretische Konzepte (auch theoretisches Kodieren

¹⁸⁷ vgl. Kapitel 8.5.4 Theoretical Sensitivity

genannt) bilden. Der Forscher möchte nicht nur das beobachtete Material beschreiben und ordnen, sondern Muster erkennen. Dazu müssen die Beobachtungen im Sinne der „Grounded Theory“ kodiert werden.¹⁸⁸ Dieses Kodieren stellt das grundlegende Analyseverfahren der „Grounded Theory“ dar, auf das im Kapitel „Kodieren“ noch genauer eingegangen wird.

Die Auswahl und Gestaltung der folgenden Interviews und Feldbeobachtungen werden von den Fragen, (vorläufigen Hypothesen, Konzepten), die sich aus der Analyse der ersten Daten ergeben haben, geleitet. Dafür ist bereits in dieser frühen Phase das Vorwissen des Forschers bedeutend und richtungsweisend.

8.5.3 Theoretical Sampling

Wie oben erwähnt, belässt es die „Grounded Theory“ nicht nur bei der Sammlung und Darstellung von Daten, sondern diese münden durch den Prozess des theoretischen Kodierens in Konzepte. Diese in den Daten entdeckten Konzepte werden zunächst als vorläufig angesehen. Da die Datenbasis (nicht ausschließlich) in einer frühen Phase geschaffen wurde, sondern im gesamten Forschungsprozess erweitert wird, werden die ersten Konzepte nun mit den neuen Daten konfrontiert. Die aktive Auswahl von Ereignissen, Stichproben, Datenquellen o.ä. anhand schon entwickelter Konzepte nennt man in der „Grounded Theory“ „theoretical sampling“. Bei der Auswahl ist nicht die Datenmenge, sondern die Repräsentativität der Konzepte in ihren variierenden Formen entscheidend. Strauss/Corbin erklären hierzu:

„In jedem Beispiel einer Datenerhebung suchen wir nach Hinweisen für deren [der Konzepte] bedeutsame An- oder Abwesenheit und fragen,

¹⁸⁸ Als einfaches Beispiel zur Unterscheidung von Beschreibung und Konzeptbildung findet man bei Strauss und Corbin (1996, 77) die Aussage eines Patienten zu seiner Strategie der Schmerzerleichterung: „Wenn ich arthritische Schmerzen habe, nehme ich Aspirin. Nach einer Weile fühle ich mich besser.“ Im Sinne der Grounded Theory würde diese Alltagsbeschreibung folgendermaßen kodiert werden:

- Bedingung: „haben“
- Phänomen: „arthritische Schmerzen“
- Strategie: „Aspirin“
- Konsequenz: „besser fühlen“

An diesem Beispiel wird deutlich, dass stets auch Vorwissen des Forschers einzubringen ist, nämlich das Vorwissen über die Bedeutung von arthritischen Schmerzen, Aspirin etc.

warum? Warum ist ein Konzept vorhanden, warum ist es nicht vorhanden, und welche Form nimmt es an?“ (Strauss/Corbin 1996, 161)

Die Zielrichtung der folgenden Interviews und Feldbeobachtungen wird von den Kategorien geleitet. Durch dieses systematische In-Beziehung-Setzen von Datenanalyse und Datensammlung können alle als relevant erscheinenden Aspekte verfolgt werden. Dadurch wird ermöglicht, dass wichtige Thesen, die erst im Verlauf des Forschungsprozesses auftauchen, in der Auswertung berücksichtigt werden können.¹⁸⁹

„Dieses gleichzeitige Vorgehen hat vielfältige Vorteile... Während in der quantitativen Sozialforschung die drei genannten Vorgänge (Datensammlung, Datenanalyse, Kodieren, G.S.) hintereinander (also zeitlich getrennt stattfinden), und deswegen viele Aspekte, die zu „falschen“ Zeitpunkten auftauchen, dort nicht berücksichtigt und erfaßt werden können, ist eben gerade dieses bei dem geschilderten Vorgehen möglich. Durch dieses Vorgehen kann eine optimale Anpassung der Theorie an die soziale Wirklichkeit erfolgen, weil diese Theorie offen gehalten wird für laufende Überprüfungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen, weil sie in permanenter offener Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial entsteht.“ (Lamnek 1993, 119)

8.5.4 Theoretical Sensitivity

Die Fähigkeit zu erkennen, was in den Daten wichtig ist bzw. noch alles wichtig sein könnte, wird in der „Grounded Theory“ „theoretische Sensibilität“ genannt. Quellen dieser Sensibilität sind (wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche) Literatur, berufliche und persönliche Erfahrung, aber auch der aktuelle Forschungsprozess selbst.¹⁹⁰

Legewie bezeichnet diese Erfahrungen als Vorwissen und konkretisiert sie. Auf der einen Seite nennt er persönliches Vorwissen: „Welche persönlichen Vorerfahrungen und Einstellungen hat der Untersuchende in Bezug auf den Forschungsgegenstand? Welche Hypothesen hat er? Welche Ergebnisse erwartet er bei seiner Untersuchung?“ (Legewie 2004, 6) Das persönliche Wissen wird schließlich in starkem Maße durch Austausch mit anderen Menschen geformt.

¹⁸⁹ vgl. Abbildung 5: Modell der „Grounded Theory“, S. 180

¹⁹⁰ Strauss/Corbin (1996)

Nicht nur zu Beginn des Forschungsprojekts, sondern auch im gesamten Verlauf sollte der Untersuchende sein persönliches Wissen zum Forschungsgegenstand systematisch erweitern. Der Forscher kann sich dieses Wissen bspw. durch Schreiben von Notizen (Forschungstagebuch) bewusst machen. Auch das systematische Sammeln von Veröffentlichungen oder Medienbeiträgen zum Forschungsthema sowie Alltagsgespräche und -beobachtungen tragen zu einer gezielten Erweiterung des Wissens bei.

Auf der anderen Seite steht analytisches oder fachliches Vorwissen (Stand der Forschung): Welche Modelle und Ergebnisse sind bereits zu dem zu untersuchenden Phänomen bekannt? Welche Relevanz haben sie für die Studie? Für den Erwerb dieses analytischen Vorwissens gelten die allgemeinen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens. Dazu zählen die Sichtung aller empirischen Arbeiten zu dem Forschungsthema oder dazu verwandten Themen, aber auch alle möglichen theoretischen Erklärungsansätze für das zu untersuchende Phänomen.¹⁹¹ Generell wird die Literaturrecherche bei qualitativen Untersuchungen für gewöhnlich breiter ausfallen, als wenn es nur darum geht, aus einer einzelnen Theorie abgeleitete Hypothesen zu prüfen.

Fachwissen und persönliches Wissen müssen für eine Forschungsarbeit unterschiedlich genutzt werden. Zum einen ist das persönliche und analytische Vorwissen zur Präzisierung der eigenen Fragestellung und auch der Zielsetzung unentbehrlich.

„Nur wenn ich schon gewisse Vorkenntnisse über einen Gegenstand habe, bin ich in der Lage, „intelligente Fragen“ zu stellen und auf Dinge zu achten, die für das jeweilige Forschungsproblem bedeutsam sind. ... Der qualitative Forscher entwickelt sowohl aus seinem persönlichen Wissen wie aus der Fachliteratur sog. sensibilisierende Konzepte, d.h. Konzepte, die ihn sensibel machen für das, wonach er suchen muss, worauf er achten, wonach er fragen muss.“ (Legewie 2004, 7)

Sensibilisierende Konzepte unterscheiden sich aufgrund ihrer Offenheit von Hypothesen in quantitativen Untersuchungen. Sie haben aber insofern eine ähnliche Funktion, als sie die Untersuchung strukturieren und die Aufmerksamkeit des Forschers auf das lenken, was wichtig ist.¹⁹²

¹⁹¹ Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.7

¹⁹² Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.7

Zum anderen besitzen beide Arten von Vorwissen eine kritische Funktion. Persönliches Vorwissen wie auch Fachwissen können nämlich fehlerhaft sein und Vorurteile oder Voreingenommenheiten erzeugen, die einzelne Erhebungs- und Auswertungsschritte oder gar den gesamten Forschungsansatz verfälschen.¹⁹³ In der Auswertungsphase besteht zusätzlich die Gefahr, dass die eigenen Vorannahmen unreflektiert und unbewusst in die Interpretation der Daten hineingelesen werden. In der qualitativen Forschung wird deshalb die Forderung erhoben, dass der Forscher sich in einem Prozess der Selbstreflexion seine Vorannahmen zum Forschungsgegenstand zu Beginn und im Laufe der Studie so weit wie möglich selber explizit macht und dass er die Vorannahmen auch für andere offenlegt. Die Selbstreflexion ist ein wichtiger Aspekt der Qualitätssicherung bei der qualitativen Datenanalyse.¹⁹⁴

Auch Breuer (1996) unterstreicht die Bedeutung der Selbstreflexion im Zusammenhang mit Leitfadeninterviews:¹⁹⁵

„Mit der Erfahrung (und der einschlägigen Verlaufs- und Selbstreflexion) kann der Interviewer (bei entsprechender Kompetenz) zunehmend sensibler und flexibler auf die aktuellen Interaktionsaspekte reagieren, kann diese Phänomene im Sinne der Problemaufklärung deuten und nützlich machen...“ (Breuer 1996, 130)

Doch trotz der Kenntnis des Forschers über die große Bedeutung der Selbstreflexion bergen Interviews gewisse Gefahren. Gerade Interview-Situationen können mitunter eine Eigendynamik mit sich bringen, so dass es zu umfänglicheren und „tiefergehenden“ Selbstdarstellungen kommt, als der Interviewer ursprünglich gedacht und beabsichtigt hat.

8.5.5 Kategorien

In der „Grounded Theory“ spielen also die Konzeptbildung (theoretical coding) und der Kreislauf der Konfrontation der Konzepte mit alten und neuen Daten (theoretical sampling) eine zentrale Rolle. Doch noch entscheidender als das

¹⁹³ Die Gefahr der Voreingenommenheit des Forschers besteht sowohl bei quantitativen als auch bei qualitativen Untersuchungen.

¹⁹⁴ Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.7

¹⁹⁵ vgl. Kapitel 9.3 Problemzentrierte Interviews und Fragebögen

Bilden von Konzepten ist das Bilden von Kategorien. Darunter versteht man das „Miteinander-in-Beziehung-Setzen“ verschiedener Konzepte. Kategorien stellen demnach einen prägnanten Oberbegriff dar, der die Ergebnisse der Interpretationsschritte integrativ zusammenfasst und im fortlaufenden Forschungsansatz ordnet. Die zunehmende Elaboration einer Kategorie gibt gleichsam das Arbeitsprogramm der qualitativen Analyse vor. Der Forscher wird immer wieder aufgefordert, nach Zusammenhängen zu suchen und vorläufige Ergebnisse im Hinblick auf Subkategorien weiter zu differenzieren.¹⁹⁶

Kategorien bilden die Kernstücke einer Theorie. Sie werden weder hinsichtlich ihrer potentiellen Inhalte noch ihrer möglichen Formen begrenzt, um eine größtmögliche Flexibilität des Forschungsansatzes im Hinblick auf die Anpassung zwischen Methode und Gegenstand zu ermöglichen. Solange die Bedeutung von Kategorien für die Theorie ungewiss ist, spricht Strauss auch von „Codes“. Diese Codes können als vorläufige oder als zunächst kleinere Kategorien verstanden werden, die bestimmte Aspekte der Daten interpretativ abbilden.

Strauss unterscheidet zwei Arten von Codes, den „sociological constructed codes“ und „in vivo codes“. Die soziologischen (oder auch pädagogischen, psychologischen etc.) Codes stellen eher theoretische Oberbegriffe dar, welche die Forscher auf dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema auswählen. Sie basieren auf einer Kombination aus Fachwissen des Forschers und der Kenntnis des Untersuchungsfeldes. „In vivo codes“ (natürliche Codes) hingegen sind prägnante Begriffe, die der Forscher selbst formuliert und bei seinen Untersuchungen im Alltag benutzt. Sie sind analytisch wertvoll, oft sehr bildhaft und lebensnah und vermitteln eine gewisse Vorstellung. Diese Art von vorläufigen Kategorien haben den Vorteil der größeren Anschaulichkeit, aber gleichzeitig den Nachteil einer gewissen Unschärfe oder versteckten Implikation, dem wiederum mittels einer sorgfältigen semantischen Analyse begegnet werden sollte.

Die Kategorien stellen sich nur dann als sinnvoll gewählt heraus, wenn die Zusammenhänge klar, also eng verwoben miteinander sind (conceptual density). Durch die interpretative Rolle des Forschers während der Kategoriebildung übernimmt er Verantwortung hinsichtlich der zu folgernden Theorie. Bereits bei der Konzeptbildung ist diese Rolle von erheblicher Bedeutung. So nimmt er auch

¹⁹⁶ Muckel (2001): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule, S.2

Konstrukte der Beforschten auf, die als „In-Vivo-Codes“ in eigene Erklärungen einfließen.¹⁹⁷ Ergo besteht also eine nicht zu vermeidende beeinflussende Interaktion zwischen Forschern und Beforschten.¹⁹⁸ Vor allem bei langfristiger, intensiver Feldforschung kann es zu beachtlichen gegenseitigen Einwirkungen kommen. Die Untersuchenden werden durch ihre eigenen, konkreten Forschungserfahrungen beeinflusst – und damit auch ihre Ergebnisse. Forscher und Daten (Worte, Sätze, Handlungen etc.) sprechen gewissermaßen miteinander.¹⁹⁹

Durch den Kreislauf des Vergleichs und der Verknüpfung von Auswertungskategorien mit erneuter Datenerhebung kristallisiert sich eine klare und aussagekräftige gegenstandsbezogene Theorie heraus. Wenn dabei keine neuen Gesichtspunkte mehr auftauchen, also gewissermaßen ein Sättigungszustand erreicht ist, werden sowohl Datenerhebung als auch Interpretationsarbeit abgebrochen. Auch die wesentliche Auswertungsarbeit ist zu diesem Zeitpunkt bereits vollzogen.

8.5.6 Memos

Zentrales Instrument beim Erarbeiten gegenstandsbezogener Theorien, wie sie die „Grounded Theory“ darstellt, sind Memos (Merkzettel). Diese Erinnerungshilfen beinhalten Notizen, Einfälle, Bedenken, mögliche Widersprüche, Anmerkungen und Kommentare zum Datenmaterial. Sobald der Forscher bei der Feldarbeit auf zentrale Aspekte stößt, heißt die Handlungsanweisung: „stop and memo“ (*Glaser 1978*). Diese Memos dienen entweder der Klärung neuer Gesichtspunkte, der Konkretisierung oder auch der Differenzierung von anderen Aspekten.²⁰⁰ So können Memos also entscheidend zur Bildung von Konzepten oder Kategorien

¹⁹⁷ Besonders deutlich wird die Bedeutung dieses Vorgehens bei der Erforschung persönlicher Erfahrungen, wie z.B. Sterben, Krankheit, Glaubenswechsel usw. vgl. Strauss/Corbin (1996), S.4ff

¹⁹⁸ Diese Beeinflussung lässt sich auch bei quantitativ angelegten Forschungen nicht vermeiden.

¹⁹⁹ Dilger (2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale, S.7

²⁰⁰ Miles/Hubermann (1984): Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods, S.69ff

beitragen. Wichtig bei den Memos ist, „dass – am besten in einer eigenen Spalte – die konkreten Kontextbedingungen der zugrundeliegenden Beobachtungen festgehalten werden. Bei der Verallgemeinerung und Verknüpfung der Konzepte bietet das eine wichtige Entscheidungshilfe.“ (Mayring 1999, 83) Die Memos bündeln Daten verschiedener Herkunft unter einem bestimmten Aspekt, werden durch zusätzliche Analysen und Beobachtungen ausgearbeitet und vervollständigt und münden schließlich in Konzepte. Hiervon geht wieder ein Impuls an die Datenerhebung aus. Im nächsten Schritt werden Auswertungskategorien und Memos miteinander verknüpft, was wiederum einen Einfluss auf die weitere Datenerhebung haben kann (vgl. Abbildung 5: Modell der „Grounded Theory“). Diese Kreisprozesse des „theoretical sampling“ führen dann zur entgültigen Fassung der theoretischen Konzepte, der gegenstandbezogenen Theorie (substantive theory).²⁰¹

Auch wenn es vor einigen Jahren zwischen Glaser und Strauss zu einer Auseinandersetzung über die Bedeutung von Memos im Prozess qualitativer Analysen gekommen ist, stimmen beide immer noch darin überein, dass Memos den Forschungsprozess von den ersten Anfängen bis zum Abschlussbericht begleiten sollten und dass man in keiner Phase darauf verzichten sollte, Einfälle sofort zu notieren.²⁰²

8.5.7 Kodieren

Das Kodieren stellt das grundlegende Analyseverfahren der „Grounded Theory“ und damit das Kernstück der Methode dar. Nach diesem Ansatz werden die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt.²⁰³ Das theoretische Kodieren ist eine systematische und zugleich kreative Methode der „Textinterpretation durch Sinnverstehen“. (Legewie 2004, 15) Sie beinhaltet die

²⁰¹ Mayring (1999): Qualitative Sozialforschung, S.82ff

²⁰² Strauss und Corbin kanonisieren die spontanen, kreativen, vielleicht zunächst auch wild spekulativen Memos. Sie unterscheiden zwischen Memos, Codiernotizen, theoretischen Notizen, operationalen Notizen, Diagrammen und logischen Diagrammen. Ferner entwickelten sie dafür auch spezifische Vorgehensweisen.

²⁰³ Strauss/Corbin (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, S.39

Analyse von Daten durch die Bildung von Konzepten oder Kategorien und die Zuordnung dieser Daten (Indikatoren) zu diesen Konzepten. Es handelt sich also nicht um eine einfache Subsumtion der Daten unter vorhandene Kategorien – wie im Prozess des in der standardisierten Forschung üblichen Kodierens, - vielmehr werden die Kategorien erst im Verlauf des Kodierprozesses gebildet und im Fortgang der Auswertung sukzessive verfeinert und erweitert. Auch kann ein(e) Wort/Satz/Aussage mehreren Kodes zugeordnet werden.²⁰⁴

Legewie beschreibt das Verfahren des theoretischen Kodierens wie folgt:

„Die zu untersuchenden Phänomene werden in den Daten als *Indikatoren* ‚eingefangen‘ (z.B. Interviewpassagen oder auch Statistiken, die sich auf ein bestimmtes soziales Ereignis beziehen) und mit Hilfe des theoretischen Kodierens ‚auf Begriff gebracht‘ (Phänomen-Indikator-Konzept-Modell). Durch Kodieren werden einer Textstelle – dem Indikator – ein oder mehrere Kodes (Begriffe, Stichwörter, Konzepte) zugeordnet. Jeder Kode verweist über die zugeordneten Textstellen auf Phänomene des untersuchten Gegenstandsbereichs.“ (Legewie 2004, 15)

Er führt weiter aus, dass der Prozess des Kodierens von dem Schreiben von Memos begleitet wird, in denen der Forscher (Interpret) seine Einfälle und Überlegungen zu den Kodes und zur entwickelnden Theorie festhält. Es ist wichtig, nicht auf deskriptiver Ebene stehen zu bleiben. Der zunächst vordergründige Inhalt der Daten wird durch theoriegenerierende Fragen zum untersuchten Phänomen aufgebrochen.²⁰⁵

Wegen der weitreichenden Bedeutung des Kodierens beruht die Güte einer Forschung zu einem großen Teil auf der Güte der Kodierung. Es gibt drei Arten des Kodierens, die in unterschiedlichen Stadien des Forschungsprozesses eingesetzt werden: offenes, selektives und axiales Kodieren. (vgl. Abbildung 5: Modell der „Grounded Theory.“) Dabei sind die Kodierungsschritte nicht als lineare Abfolge, sondern durchaus als zirkulär zu verstehen. Unter Anwendung der drei Kodiervverfahren und einem ständigen Vergleich nach dem Prinzip der „constant comparative method“ werden die Kategorien immer weiter verfeinert. Nach diesen Kodierungsprozessen bildet sich allmählich die Theorie heraus.

²⁰⁴ ILMES. Stichwort: Codieren

²⁰⁵ Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.15f

8.5.8 Offenes Kodieren

Offenes Kodieren findet meist eher in den ersten Stadien der Datenauswertung statt. Es beruht auf zwei Datenquellen: den in der Untersuchung gewonnenen Daten und dem Kontextwissen. Das offene Kodieren ist als der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten definiert. Das Vorgehen wird vor allem bestimmt durch das Anstellen von Vergleichen und das Stellen von Fragen an das Datenmaterial. Damit sollen die Daten in einem ersten Schritt konzeptualisiert, dann verschiedene Konzepte zu Kategorien gruppiert und diese anhand ihrer Eigenschaften und Dimensionen weiterentwickelt werden.²⁰⁶

Die Daten werden sehr breit und umfassend, aber noch eher tentativ ausgewertet, um das Material so vollständig und facettenreich wie möglich zu analysieren.²⁰⁷

Die Kodierung sollte hierbei engmaschig sein, d. h. ein Dokument oder ein Interview wird sehr genau, Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort analysiert. Dabei wird – ausgehend von den Daten – eine große Zahl von theoretischen Konzepten in einem schöpferischen Prozess erfunden. Die Konzepte sollen den Daten angemessen erscheinen, aber auch die Distanzierung von den Daten gewährleisten und nicht nur eine Darstellung der Daten symbolisieren. Die aus den empirischen Daten entwickelten Konzepte sind zunächst provisorisch, haben den Status von Hypothesen und bilden die Grundlage für das theoretische Sampling. Die Reflexion über die Konzepte bringt Antworten mit sich, wirft aber gleichzeitig neue Fragen auf. Wichtig ist an diesem Punkt der Forschung „alles und nichts zu glauben und sich selbst so offen zu halten wie das Kodieren“ (*Strauss 1991, 58*)

²⁰⁶ Strauss/Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, S.43ff.

²⁰⁷ ILMES. Stichwort: Codieren

8.5.9 Axiales Kodieren

Bei der zweiten Kodierart, dem axialen Kodieren, wird eine bestimmte Kategorie mit Hilfe eines Kodierparadigmas in Beziehung zu anderen Kategorien analysiert – gewissermaßen als zweite Phase der Kreisprozesses. Während vor allem zu Beginn der Forschungsarbeit das Kodieren mehr induktiv erfolgt (von den Daten zu den Konzepten), ist es beim Ordnen der gefundenen theoretischen Konzepte und ihrer Beziehung zueinander oft sinnvoll, von einem Kodierschema auszugehen (von einem übergeordneten Konzept zurück zu den Daten bzw. den datengenerierenden Konzepten.²⁰⁸ Strauss/Corbin²⁰⁹ verstehen unter der speziellen Technik des axialen Kodierens

„eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Codieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch den Einsatz eines Codier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“
(Strauss/Corbin 1996, 75)

Das axiale Kodieren richtet sich also gezielt an bestimmte Kategorien und ihre Beziehungen. Zur Anwendung des Kodierparadigmas wird ein bestimmter Gegenstand, ein Thema, ein zentrales *Phänomen*, auf das sich das Handeln richtet, mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Gefragt werden soll dann zunächst nach den *Ursachen* oder kausalen *Bedingungen* des Phänomens, weiterhin nach den Eigenschaften des Handlungskontextes, den *Kontextbedingungen* oder intervenierenden Bedingungen, unter denen diese Ursachen wirksam werden. Ferner wird nach *Handlungsstrategien* gefragt, die das Phänomen bei den involvierten oder betroffenen Akteuren auslöst, sowie nach Konsequenzen, die sich aus dem Phänomen oder auch aus den Handlungsstrategien ergeben.²¹⁰

²⁰⁸ Legewie (2004): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, S.17

²⁰⁹ Während die Grounded Theory zu Anfang noch keine Kodierparadigmen kannte, schlagen Strauss/Corbin in neueren Veröffentlichungen eine Kodierung nach den oben genannten Gesichtspunkten vor. Glaser hat sich von diesem Kodierparadigma stark distanziert.

²¹⁰ ILMES. Stichwort: Codieren

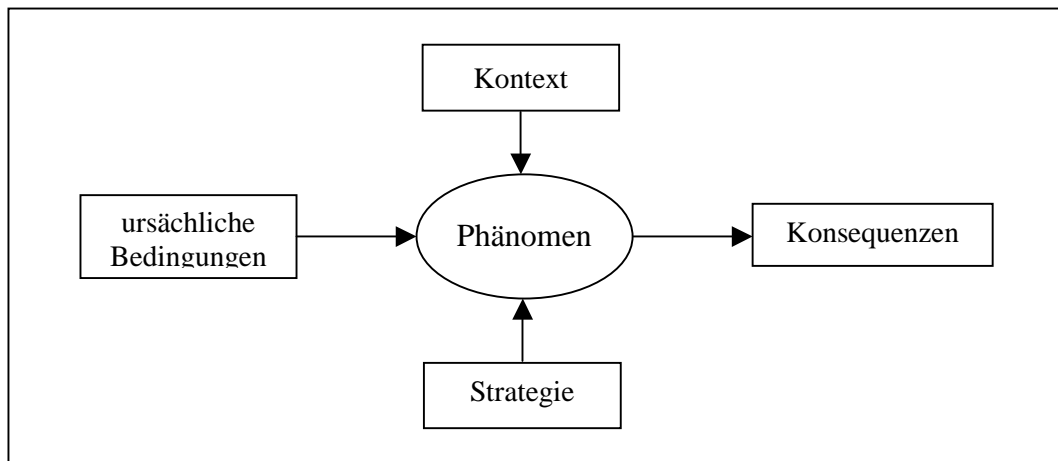


Abbildung 4: Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (in Anlehnung an Strauss)

Das Kodierparadigma enthält somit die wesentlichen Bestimmungsstücke einer Handlungstheorie und ist daher sehr gut geeignet, soziale Phänomene miteinander in Beziehung zu setzen. Die strenge Anwendung des Kodierparadigmas beim Prozess des axialen Kodierens verdeutlicht die Variationsbreite der Phänomene und spezifiziert gleichzeitig konzeptuelle Verbindungen. Durch den Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Denken, zwischen theoretischen Annahmen und der Kontrolle in den Daten werden die Merkmale und Dimensionen der Kategorien weiterentwickelt und verfeinert. Auf diese Weise erreicht der Analyseprozess eine abstraktere Ebene und bewegt sich hin zur dritten Form des Kodierens, dem selektiven Kodieren.

8.5.10 Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren definieren Strauss und Corbin als

„Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ (Strauss/Corbin 1996, 94)

In dieser abschließenden Kodierphase wird die gesamte interpretative Arbeit integriert. Sie beginnt, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist, d.h. wenn keine Konzepte und Kategorien aus Interviews und anderen Datenbeständen mehr gefunden werden. Durch einen systematischen Vergleich der Kategorien, die sich

im Verlauf der ersten beiden Kodierungsschritte herausgebildet haben, kristallisiert sich allmählich eine Schlüsselkategorie heraus. Eine Schlüsselkategorie repräsentiert das zentrale Phänomen der Untersuchung, um das sich alle anderen Kategorien gruppieren lassen. Es entsteht schließlich eine zentrale Theorie als Begriffsnetz.

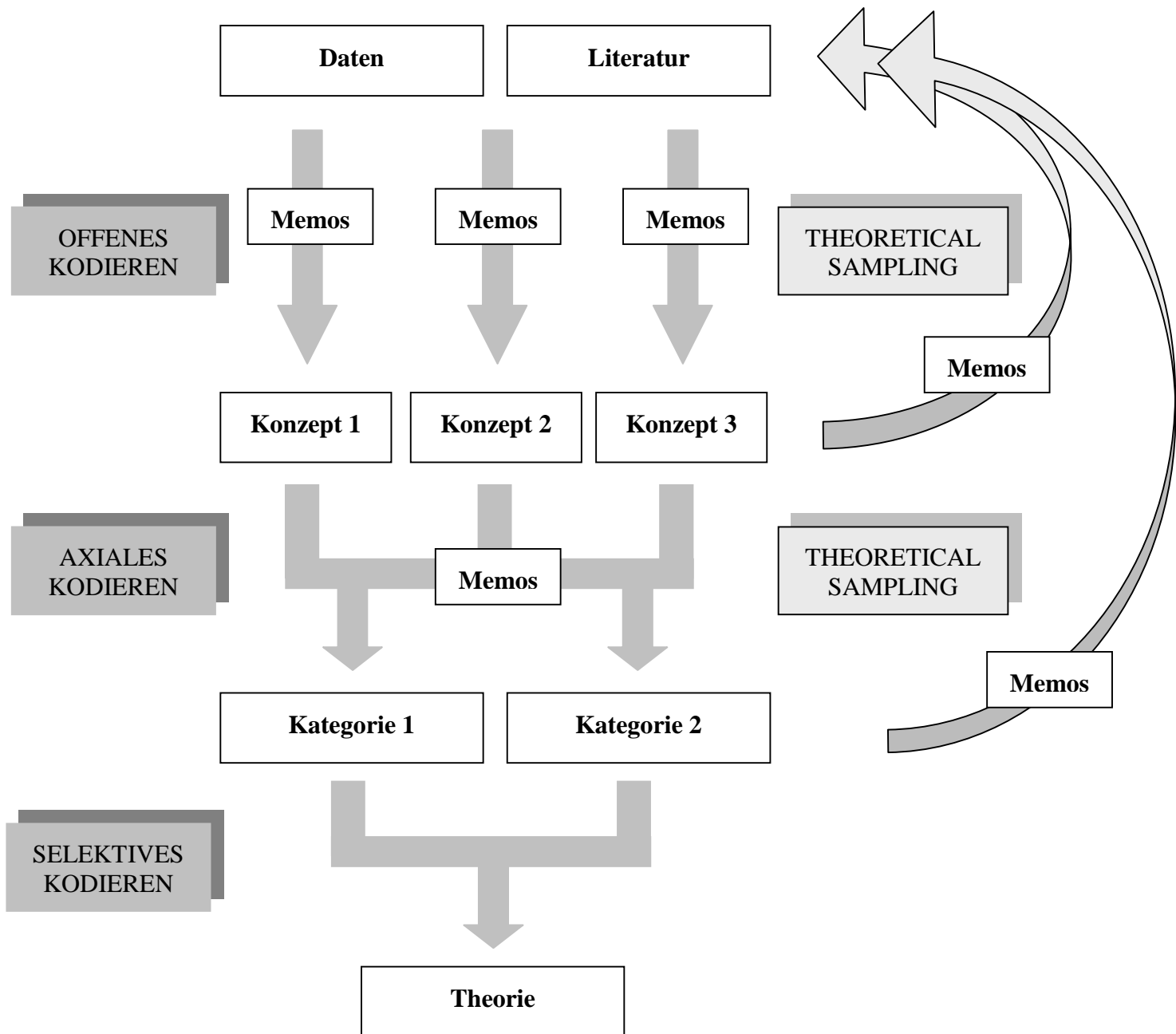
8.5.11 Zusammenfassung und Überblick

Der Forschungsstil der „Grounded Theory“ beinhaltet mehrere methodologische Schritte, die sowohl linear als auch zirkulär in Verbindung zueinander stehen. Dennoch betrachtet Strauss die „Grounded Theory“ nicht als ein starres und unveränderliches Regelwerk, das man Schritt für Schritt strikt anwenden sollte. In einem Interview äußert er sich zu den zentralen Elementen der „Grounded Theory“:

„Wenn ich nun sagen sollte, was zentral ist, würde ich drei Punkte hervorheben: Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das zweite ist das theoretische Sampling. Ich habe immer wieder Leute getroffen, die Berge von Interviews und Felddaten erhoben hatten und erst hinterher darüber nach dachten, was man mit den Daten machen sollte. Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie.“ (*Legewie, Schervier-Legewie 1995, 71*)

Hier die Methode der „Grounded Theory“ im Überblick:

Abbildung 5: Modell der „Grounded Theory“



- Memos:** Erinnerungshilfen
- Konzept:** Baustein für ein Modell
- Kodieren:** Konzept der Datenanalyse; Verfahren der Konzeptbildung, der Kategoriebildung
- Theoretical Sampling:** Konfrontation der Konzepte mit neuen und alten Daten

9 Forschungsprozess

Mit der „Grounded Theory“ wurde eine qualitative Forschungsstrategie gewählt, die individuell an den Forschungsgegenstand angepasst wird.²¹¹ Die Gütekriterien qualitativer Forschung und auch die Gütekriterien der „Grounded Theory“ erfordern die Offenlegung der Forschungsmethoden, der Forschungsergebnisse und des Forschungsprozesses. Wegen des relativ offenen sowie eng an den Forschungsgegenstand angepassten Vorgehens in qualitativen Untersuchungen ist diese ausführliche Darlegung von Methode, Prozess und Ergebnissen zentral²¹², um so die Nachvollziehbarkeit der jeweiligen Interpretation und die Intersubjektivität der Forschungsergebnisse zu sichern.²¹³ In der Verfahrensdokumentation wird also ein zentrales Kriterium qualitativer Forschung gesehen.²¹⁴

Im Folgenden werden die einzelnen Stationen des Forschungsprozesses, die Auswahl der Befragten, die Verfahren und die Instrumente der Datenerhebung sowie das Vorgehen bei der Datenanalyse dargestellt.²¹⁵

9.1 Stationen des Forschungsprozesses

Der gesamte Forschungsprozess, von der Formulierung der Forschungsfrage über die Datengewinnung und -auswertung sowie deren Ausformulierung, erstreckte sich über insgesamt drei Jahre. Im Sinne der Forschungsmethode der „Grounded Theory“ waren Datenerhebung und Datenanalyse in diesem Zeitraum eng miteinander verschränkt und korreliert, auch wenn in einzelnen Phasen eines der beiden Verfahren dominieren konnte. Bereits zu Anfang wurden bereits bestehende Theorien und auch empirische Untersuchungen, die mit der Fragestellung der Arbeit in Verbindung gebracht werden konnten, im Zuge einer breit angelegten Literaturrecherche erfasst und im Sinne der „Grounded Theory“

²¹¹ vgl. Kapitel 9.1 zum qualitativen Forschungsansatz

²¹² Flick u. a. (1991), 148ff., 167ff.

²¹³ vgl. Lamek (1993)a, 26

²¹⁴ vgl. Mayring (1990), 104

²¹⁵ Schönknecht (1997),83

in die Ergebnissicherung mit einbezogen.²¹⁶ Die Daten für die Studie wurden durch eine schriftliche Befragung mit Fragebögen und - darauf aufbauend - in einer detaillierten, in drei Phasen verlaufenden Interviewstudie mit den selben Lehrerinnen und Lehrern erhoben.

Die Korrelation von Datenerhebung, Datenauswertung und Ergebnissicherung sowie die einzelnen Stationen des Forschungsprozesses in ihrer chronologischen Abfolge sind in folgender Übersicht zusammengestellt:

Juni 2003 - Oktober 2003

Entwicklung der vorläufigen Fragestellung Überlegungen zur inhaltlichen und methodischen Vorgehensweise der Studie

Literaturrecherche: Empirische Forschung zu Innovationen, Erhebungsverfahren und Professionalität

Abgrenzung quantitativer und qualitativer – Methoden

Erstellung eines Arbeitsplans

November 2003 - Januar 2004

Entwicklung des Fragebogens

Vorstudie: Erprobung des Fragebogens, Auswertung und anschließende Modifikation des Fragebogens

Februar 2004 - April 2004

Weitergehende Literaturrecherche

Methodologie

Bildungsstandards

Implementationsforschung

Lehrplanforschung

G8-Lehrplan in Bayern

Mai 2004 - Juli 2004

Modifikation des Fragebogens

Entwicklung des 1. problemzentrierten Leitfaden-Interviews (Einstiegsinterview) für September

Verteilung der ersten Fragebögen und Anschreiben an die Probanden

²¹⁶ Schönknecht (1997), 83f.

September 2004

Durchführung der Einstiegsinterviews

September 2004 - Oktober 2004

Erfassen der Interviewdaten, Überarbeitung der Transkripte, erste Kodierung der Interviews

Verteilung der Fragebögen

Beginn des Rücklaufs der ersten Fragebögen

Erfassen der Fragebogendaten

Offenes und selektives Kodieren in zwei Phasen:

Horizontal (jede einzelne Frage über alle Fragebögen und Interviews hinweg) und vertikal (innerhalb des einzelnen Fragebogens und des einzelnen Interviews)

Entwicklung des 2. Interviews (Zwischen-Interview)

Erstellung erster Memos und Kodenotizen

Oktober 2004 - März 2005

Abschluss der Fragebogenaktion

Durchführung des 2. Interviews

Erfassen der Interviewdaten

Offenes, selektives und axiales Kodieren der Fragebogendaten: verdichtete und systematische Kategorien, theoretische Aspekte

April 2005 - Juni 2005

Entwicklung des 3. Interviews (Schlussinterview)

Juli 2005

Durchführung des 3. Interviews

August 2005

Erfassen der Interviewdaten, Überarbeiten der Transkripte, Kodierung der Interviews

September 2005-Oktober 2005

Auswertung der Interviews: offenes, selektives und axiales Kodieren (horizontal, vertikal) Memos und Kode-Notizen

Endauswertung: Vergleich und Verarbeitung der Fragebogen- und Interviewdaten, Koordination, offenes, selektives und axiales Kodieren, Theoriebildung

Aufarbeitung aktueller Forschungsliteratur (Bildungsstandards, Lehrerforschung)

Zusammenführung der Forschungsergebnisse für die Fächer Deutsch und Mathematik

November 2005 – Dezember 2006

Erstellen des Forschungsberichts

Zusammenstellung der Ergebnisse in der Dissertationsschrift

9.2 Auswahl der Befragten

Ziel der Studie war die Untersuchung, inwieweit Innovationen des neuen G8-Lehrplans in den Unterricht der sechsten Klasse zum Schuljahr 2004/2005 einfließen. Dafür war die Suche nach Lehrerinnen und Lehrern als Expertinnen und Experten²¹⁷ wichtig, von denen man im Vorfeld - also bereits im Juli 2004 - annehmen konnte, dass sie im darauffolgenden Schuljahr in einer sechsten Klasse im Fach Deutsch eingesetzt werden würden. Die Auswahl der Befragten folgte insofern keinen inhaltlichen oder persönlichen Kriterien und Vorgaben, sondern war vielmehr abhängig von organisatorischen Rahmenbedingungen, also eher willkürlich. So kam es auch vor, dass Probanden, die ihre Mitarbeit im Vorfeld zugesagt hatten, erst zu Schuljahresbeginn erfuhren, dass sie keine sechste Klasse übernehmen würden. Das Forum der Befragten setzte sich daraufhin aus fünf Lehrerinnen und Lehrern aus jeweils drei Schulen zusammen, die nicht immer erwartungsgemäß in einer Jahrgangsstufe eingesetzt waren. Das Expertenforum,

²¹⁷ Zur Diskussion und Methodik offener, leitfadenorientierter Experteninterviews vgl. Meuser/Nagel (1991), zum Expertenstatus der Befragten in Interviews und dessen positivem Einfluss auf den Interviewverlauf vgl. Lamnek (1993)b, 95, zu Lehrerinnen und Lehrern als Experten vgl. auch Bromme (1992).

das sich auf diese Weise gebildet hatte, war zwar auf relativ willkürliche Art zu Stande gekommen, umfasste jedoch Lehrerinnen und Lehrer aus städtischen Gebieten, aus Ballungsräumen und ländlichen Gebieten, die ihre Ausbildung an unterschiedlichen Standorten (z. T. in der Ex-DDR) absolviert hatten sowie aus zwei staatlichen sowie einer privaten Schule. Regionale Besonderheiten waren somit ausgeschlossen, eine gewisse Breite der Erfahrungsmöglichkeiten sowie unterschiedlicher „Typen“ von Personen war gegeben.²¹⁸

An die zu befragenden Lehrerinnen und Lehrer wurde zu Schuljahresbeginn, also im September 2004, ein Anschreiben gerichtet, das die Kolleginnen und Kollegen von dem Forschungsvorhaben in Kenntnis setzte und um Kooperation warb.

Im Anschreiben wurde auch auf den geplanten Verlauf des Forschungsprozesses hingewiesen. Alle auf das Vorhaben angesprochenen und angeschriebenen Lehrerinnen und Lehrer²¹⁹ erklärten sich daraufhin bereit, an dem Prozess teilzunehmen und mitzuwirken, waren also willens, in regelmäßigen Abständen – nämlich etwa alle acht Tage - einen Fragebogen²²⁰ auszufüllen sowie insgesamt drei Interviews (zu Schuljahresbeginn, zum Halbjahr und am Ende des Schuljahres) zu führen. Dabei war die Dauer der Fragebogenaktion auf den Zeitraum bis zum Halbjahr des Schuljahres 2004/2005 begrenzt worden.

Anfang September erhielten alle in den Prozess Integrierten eine Reihe von Fragebögen, die sie wöchentlich ausfüllen sollten, um anhand dieser Fragebögen den Verlauf und den Inhalt ihrer Unterrichtssequenzen darzustellen. Kolleginnen und Kollegen an weiter entfernten Schulen erhielten die Fragebögen im Voraus, die anderen im Wochenrhythmus.

Die Rücklaufquote der Fragebögen war sehr hoch, sie lag bei 100% im Fach Deutsch und erstreckte sich bis zum Halbjahr des Schuljahres, also bis zum Februar. Insgesamt liefen 125 Fragebögen zurück. Die Lehrerinnen und Lehrer, die die Fragebögen ausgefüllt hatten, waren über den gesamten Befragungszeitraum identisch mit denjenigen, die auch bereit waren, die Interviews zu führen.

²¹⁸ Schönknecht (1997), 85

²¹⁹ Es handelte sich um fünf Lehrkräfte, die insgesamt sieben sechste Klassen in Deutsch unterrichteten.

²²⁰ Fragebogen im Anhang abgedruckt

Die Bereitschaft der Befragten, zusätzlich zur Fragebogenaktion noch an den Interviews bis zum Schuljahresende teilzunehmen, war groß und oft von dem Bewusstsein getragen, dass Erkenntnisse von Praktikerinnen und Praktikern Einzug halten sollten in wissenschaftliche Studien.²²¹ Bei den Lehrerinnen und Lehrern war in der Interviewsituation häufig Freude darüber zu spüren, dass sich jemand für ihre Situation und Sichtweise interessiert. Einige der Befragten äußerten ganz explizit, dass sie sich auf diese Weise in ihrem Arbeiten ernst genommen fühlten, bei anderen stand die Möglichkeit zur Selbstreflexion im Vordergrund für das grundsätzliche Bejahen der Kooperation. Es wurde auch angeführt, dass ein empirisches, auf die Praxis ausgerichtetes Arbeitsthema den Befragten sehr entgegen komme. Hinzu kam, dass das Thema Lehrplan des G8 zusammen mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums in Bayern einem erhöhtem Gesprächsbedürfnis Rechnung trug und die Eindrücke mit dem neuen Lehrplan noch sehr „frisch“ und aktuell waren.

Die ersten Rückmeldungen auf den Fragebogen folgten bereits im ersten Drittel des Schuljahres 2004/2005. Die Fragestellungen wurden z. T. als zu knapp empfunden, weshalb auch die Beantwortungsmöglichkeit in den Augen der Befragten Gefahr lief, pauschal zu wirken. Die offenen Fragen hingegen waren für manche nicht leicht in Stichworten zu beantworten gewesen, weshalb der Umfang, in dem die einzelnen Fragen beantwortet worden waren, zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führte. Er reichte von wenigen Stichworten bis hin zu breiten Ausführungen, die dem Fragebogen beigeheftet waren und die vielerlei Kommentare zu den einzelnen Fragen und auch darüber hinaus enthielten.

9.3 Problemzentrierte Interviews und Fragebögen

Aufgrund der Auswertung und Kodierung der Fragebögen, die von weiteren ausführlichen Literaturstudien begleitet wurden, wurden vorläufige Codes und Kategorien sowie deren Verknüpfungen erarbeitet. Diese waren wiederum Grundlage für das Theoretische Sampling²²², mit dem die Themenbereiche für den

²²¹ vgl. Measor (1985), 67

²²² vgl. dazu Glaser/Strauss (1967), 161-184

zweiten Teil der Interviews zusammengestellt wurden. Als Interviewtyp wurde ein narratives problemzentriertes Interview ausgewählt.

9.3.1 Interviewdurchführung und Interviewinhalt

Diejenigen Befragten, die den Fragebogen²²³ bearbeitet hatten, signalisierten auch ihre Bereitschaft zu mehreren Interviews, auf die ich bereits Mitte September hingewiesen hatte.

Von September bis Oktober 2004 fanden die ersten Interviews mit den fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmern für das Fach Deutsch statt. Die Interviews wurden von der Verfasserin alle selbst durchgeführt, je nach Wunsch der Partnerinnen und Partner in deren/dessen Wohnung, in Nebenräumen der Schule oder auch im Restaurant.

Damit narrative offene Interviews funktionieren, müssen im Vergleich zu stärker strukturierten Interviews einige Besonderheiten beachtet werden: Zentral ist dabei zum einen die Schaffung eines gewissen Vertrauensverhältnisses zwischen Interviewer und Interviewten und gleichzeitig ein spezielles Verhalten der Interviewerin oder des Interviewers, der sich einerseits in der Situation stark zurücknehmen muss, dabei aber gleichzeitig für das Gesagte Interesse bekunden soll, möglichst ohne es zu beeinflussen. Zunächst ist es für eine entspannte und offene Interviewsituation wichtig, einen Zugang zu schaffen und eine Beziehung aufzubauen.²²⁴ Das erwies sich in der vorliegenden Studie als relativ leicht, da ja schon vorher Kontakte und ein gewisser Austausch aufgrund der Fragebogenaktion vorhanden waren, auf die nun aufgebaut werden konnte. Dabei sind Offenheit und Vertrauen für die Qualität der Daten sehr wichtig. Anders als in standardisierten Interviewsituationen der quantitativen Sozialforschung, bei der die Interviewten möglichst gleich behandelt werden sollen und Beziehungen, die möglicherweise aufgebaut werden, ein Verfälschung der Ergebnisse bewirken könnten, ist in offenen Interviewsituationen der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zentral.²²⁵

²²³ Zur Konzeption des Fragebogens vgl. Kapitel 8.1 zur qualitativen Forschung

²²⁴ vgl. Measor, Lynda (1985): Interviewing: a Strategy in Qualitative Research. In: Burgess (1985), 55-77

²²⁵ vgl. Lamnek (1993) b, 65ff.

Da die Befragten letztendlich als Forschungsobjekte gesehen werden, wird auch eine Annäherung an eine echte Kommunikationssituation, z. B. durch Erzählen, beabsichtigt. Zu dem Versuch der Gestaltung einer gleichwertigen Kommunikationssituation gehörte in der vorliegenden Studie z. B. auch, dass von den Interviewten Fragen über das Forschungsprojekt, die Forschenden und darüber hinaus gestellt werden konnten und diese auch ausführlich beantwortet wurden. Die Interviewende musste sich auf die Erzählungen und die Darstellungsweise der Befragten einlassen und sie damit darin bestätigen, den Interviewverlauf bis zu einem gewissen Grad selbst zu bestimmen.

Auch eine hohe inhaltliche Kompetenz im Sinne des Kontextwissens und eine differenzierte Kenntnis des Forschungsgegenstandes ist für die Durchführung offener und gleichzeitig problemzentrierter Interviews wichtig. In der vorliegenden Untersuchung waren diese Voraussetzungen dadurch gegeben, dass alle Interviews von der Verfasserin selbst durchgeführt wurden. Da in qualitativen Interviews sehr hohe Anforderungen an die Interviewer und Interviewerinnen gestellt werden hinsichtlich des Verhaltens während des Interviews und der fachlichen Qualifikation, konnte und sollte das Interviewen nicht an andere Personen abgegeben werden.²²⁶

Ferner werden oft die kommunikativen Fähigkeiten, die die Fragenden mitbringen müssen, betont²²⁷, damit die Befragten überhaupt erst zum Sprechen gebracht werden können.²²⁸ Es muss eine offene Atmosphäre geschaffen werden, die Fragenden müssen interessiert und teilnehmend zuhören können, ohne wiederum dadurch zu beeinflussen. Die dabei aufgebauten Beziehungen in solchen Interviewsituationen müssen natürlich reflektiert und kontrolliert werden. Alle Interviews wurden aus diesem Grund innerhalb weniger Tage nach ihrer Durchführung transkribiert. Dabei wurde besonders auf die eigenen Gesprächsanteile und die Reaktionen darauf geachtet.

Es stellte sich als sinnvoll heraus, alle Interviews mit einem kurzen Vorgespräch über allgemeine Themen, sozusagen einem „warming up“ zu beginnen. In diesem Vorgespräch wurden die Befragten aber auch über den derzeitigen Stand der

²²⁶ vgl. Lamnek (1993) b, 67, wo dieser Umstand für qualitative Interviews betont wird, da diese vom Interviewer zu erwartenden Qualifikationen meist nur im Forscher selbst realisiert sind. Gerade die psychologisch relevanten Verhaltensweisen seien oft nicht erlern- und antrainierbar.

²²⁷ vgl. Lamnek (1993) b, 66f. und Hopf (1991), 181

²²⁸ Schönknecht (1997), 91f.

Forschungsarbeit informiert und es konnten darüber hinaus Fragen zum Projekt gestellt werden. Die Zusage des vertraulichen Umgangs mit den Daten wurde erneuert. Erst nach diesem kurzen Vorgespräch wurde das Tonband eingeschaltet.

Nach einer solchen kurzen Aufwärmphase begann das Einstiegsinterview im September 2004 mit einer allgemeinen Frage nach dem Kenntnisstand des neuen G8-Lehrplans und der Akzeptanz desselben. Im Anschluss wurde nach den Neuerungen des Lehrplans aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer gefragt und danach, inwieweit diese Neuerungen die jeweilige Unterrichtsplanung und -gestaltung in Zukunft beeinflussen würden. Ein eigener Punkt war dabei der künftigen Konzipierung der Intensivierungsstunden gewidmet.

War diese Phase beendet, schloss sich der zweite weniger gelenkte Teil des Interviews an. Die Befragten sprachen an dieser Stelle über ihre Erfahrungen mit Fortbildungen und etwas später auch über ihre Berufsbiographie. Dieser Interviewteil war geprägt von längeren narrativen Abschnitten, wenn es um die individuelle Laufbahngeschichte aus einer subjektiven Perspektive ging. Während dieser narrativen Phasen kam es auch manchmal zu kürzeren Phasen mit dazwischen geschalteten Rück- und Verständnisfragen. Vor allem, wenn der Erzählfluss stockte oder wenn es gewünscht wurde, wurden Anregungen und Impulse gegeben, das Gesagte zurückgespiegelt, was als aufmerksames, aktives Zuhören²²⁹ bezeichnet werden kann. Dieses aktive Zuhören erfordert einerseits, sich in das Erzählte hineinzusetzen, nur wenige Impulse zu geben, wenn diese nötig sind, andererseits aber auch kritisch und aufmerksam die Untersuchungsthemen vor Augen zu haben und auf Hinweise darauf im Gespräch zu achten und sie zu nutzen.

Im Zwischeninterview, das zum Halbjahr des Schuljahres 2004/2005 stattfand, traten die narrativen Anteile des Gesprächs wieder stärker in den Hintergrund, da der Leitfaden das Gespräch stärker strukturierte und da hier vor allem der Veränderungsaspekt im Vergleich mit dem Eingangsinterview abgefragt werden sollte.

Von allen drei Interviews war das letzte (Schlussinterview) das kürzeste, da der zugrundeliegende Leitfaden nunmehr sehr knapp gehalten war und in erster Linie

²²⁹ Auch Lamnek verweist auf diese drei Möglichkeiten zur „aktiven Verständniserzeugung“ im Rahmen problemzentrierter Interviews: Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontation (Lamnek 1993b, 76)

auf subjektive Empfindungen zum Schuljahresende hin abzielte. Darüber hinaus aber sollte auch der vergleichende inhaltliche Bogen zum Anfangsinterview hergestellt werden. Die narrativen Anteile im Schlussinterview waren - im Vergleich zum Zwischeninterview - wieder relativ hoch.

Während der Phase im September und Oktober 2004, als die ersten Interviews durchgeführt wurden, äußerten manche Befragten explizit ihre Zweifel gegenüber der Verwendung eines Aufnahmegerätes und wiesen wiederholt darauf hin, dass die wörtliche Wiedergabe ihres Gespräches sie verunsichere, woraufhin wir die Phase des Vorgesprächs verlängerten und im Anschluss an die Interviews den aufgenommenen Gesprächstext gemeinsam abhörten.

Die Interviews dauerten zwischen einer halben und zweieinhalb Stunden. In der Forschungsliteratur²³⁰ wird betont, dass nach eineinhalb Stunden des Gesprächs die Kraft des Interviewers oder der Interviewerin, kritisch und offen zuzuhören, erschöpft sei.

Vor und nach dem Interview wurde ein Kontextprotokoll erstellt, in dem die Kontaktaufnahme, die die Durchführung der Interviews, der Abschluss des Kontakts sowie sonstige Besonderheiten der Situation, auch Gesprächsteile zum Thema, die nicht aufgezeichnet wurden, enthielten, da viele wichtige Dinge auch noch gesagt wurden, als das Tonband bereits ausgeschaltet war.²³¹

Den Befragten wurde absolute Anonymität zugesichert. Die Transkripte der Interviews wurden den befragten Lehrerinnen und Lehrern auf Wunsch zugeschickt und sie konnten dort Veränderungen (Richtigstellungen, Erläuterungen und Anmerkungen) vornehmen. Keiner der Befragten nahm dieses Angebot jedoch in Anspruch.

Hilfreich war insgesamt, dass der Leitfaden eine zeitweise starke Strukturierung der Interviews bewirkte, weil so zentrale Themen angesprochen wurden und im Sinne einer horizontalen Kodierung die jeweiligen Antworten analysiert werden konnten. Darüber hinaus sprachen die Interviewten auch Gebiete an, die ihnen wichtig erschienen und die nicht explizit gefragt worden waren. So war auf der

²³⁰ vgl. Measor (1985), 63

²³¹ vgl. Measor (1985), 69, wo er von den „danger zone questions“ spricht als Gebieten, die für die Befragten sehr wichtig sind und die ihnen nahe gehen.

einen Seite Kontrolle über den inhaltlichen Verlauf des Interviews, auf der anderen auch eine gewisse Strukturierung durch die Befragten möglich.

9.4 Modus der Datenauswertung

9.4.1 Auswertung der Interviewdaten

Nachdem alle Interviews stattgefunden hatten, wurden sie innerhalb von wenigen Tagen mit Hilfe eines dafür speziell bereitgestellten Instrumentariums von Aufnahme- und Abspielgeräten (Diktiergerät, Videokamera) wörtlich transkribiert, wobei bestimmte Betonungen hervorgehoben und einige wichtige verbale und nonverbale Besonderheiten im Transkript vermerkt wurden.²³² In einer sog. „literarischen Umschreibung“ (Mayring, 1990, S.65) wurde der Originalton des Interviews mit Wiederholungen, Stockungen, Betonungen sowie Dialektfärbung mit Hilfe des normalen Alphabets wiedergegeben. Die nonverbalen Sprechakte wurden an den Stellen, wo sie für das interpretatorische Verständnis wichtig schienen, transkribiert.²³³

Wiederholungen und Dialektfärbung wurden in dieser ersten Transkriptionsfassung, die Grundlage für die Interpretation der Interviews war, nicht verändert. Erst für die Aufnahme in die Arbeit wurden die Textstellen dahingehend überarbeitet, dass die meisten Wiederholungen, Stockungen, Dialektausdrücke usw. bereinigt wurden, um die Zitate besser lesbar zu machen. Dabei sollte der authentische Charakter der Aussagen als mündliche Aussagen erhalten bleiben, sie wurden deshalb ganz bewusst nicht in Schriftsprache transformiert.²³⁴

²³² Tonbandinterviews, die transkribiert werden, sind zwar insofern exakt, als dass sie jedes sprachliche Füllsel, jede Stimmhebung und -senkung, jede Änderung der Intonation usw. darstellen, bieten aber im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wenig Aufschlussreiches. Deshalb wurde auf den Einsatz eines diffizilen Transkriptionssystems verzichtet.

²³³ Bei Zweifelsfällen bei der Kodierung der schriftlichen Fassungen der Interviews wurden die Tonbänder erneut und mehrmals abgehört und daran die Interpretation überprüft. Da alle Interviews von mir selbst geführt und analysiert wurden, war die Interviewsituation und der Originalton und damit die Intonation beim Kodieren und Auswerten der Interviews noch sehr präsent.

²³⁴ vgl. auch Mayring (1990), 65

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einem mehrstufigen Prozess. In einem ersten Durchgang wurden alle Themen, die im ersten durchgeführten Interview angesprochen worden waren, am Rand mit einem kurzen Stichwort markiert. Danach wurden die einzelnen Interviews einander gegenübergestellt, um von allen Interviews Textpassagen zu ähnlichen Themen und Fragestellungen zusammenzustellen. Diese Zusammenstellungen wurden erneut kodiert und mit bereits vorhandenen Codes verglichen. Ein relativ komplexes Codesystem begann sich hier bereits zu entwickeln.

In der nächsten Auswertungsphase wurde diese Methode des horizontalen Kodierens auch auf die Zwischen- und Schlussinterviews angewandt. Auch hier wurden Passagen bestimmten Themen interviewübergreifend zugeordnet und kodiert.

Zu jedem Interview wurde auch ein Inhaltsverzeichnis erstellt; aufgrund dieser Inhaltsverzeichnisse wurden anschließend Stellen, die gleiche oder ähnliche Themen beinhalteten, zusammengestellt, d.h. die Texte erfuhren eine Neuordnung nach thematischen Gesichtspunkten.

In einem nächsten Schritt wurden die einzelnen Interviews in ihrer eigenen Chronologie (erstes bis drittes Interview) den jeweiligen Befragten zugeordnet, um so Kodierungsmuster erkennen zu können.

In der nächsten Auswertungsphase wurden die Daten und Codes der Fragebögen und der Interviews einander gegenübergestellt. Zum Teil ergänzten sie sich, zum Teil gab es aber auch Themen, die entweder nur in den Fragebögen oder nur in den Interviews angesprochen worden waren. Aus dieser Gegenüberstellung entstand eine erste Gesamtdarstellung einzelner zentraler Themenbereiche und Kategorien, die bestehenden Codesysteme wurden zusammen- und einander gegenübergestellt und differenziert sowie wiederum in den Daten verifiziert. Auf der Grundlage des Codesystems, das aus den Fragebögen und den Interviews generiert wurde, wurden schließlich die Schlüsselkategorien der Untersuchung entwickelt.²³⁵

²³⁵ Schönknecht (1997), 96

9.4.2 Auswertung der Fragebogendaten

Die Antworten der Fragebögen, die unterschiedlich ausführlich ausfielen - von kurzen Stichwörtern bis hin zu ausführlichen Antworten auf mehreren zusätzlich beigegebenen Blättern - wurden erfasst und ausgedruckt. Das Kodieren der Daten wurde dann auf mehreren Ebenen sowie in mehreren Durchgängen vollzogen.

Beim ersten Durchgang eines jeden Fragebogens wurden zu jeder Frage Codes und Kategorien durch offenes und selektives Kodieren (vertikale Kodierung) gewonnen. In einem zweiten Durchgang wurden die Fragen parallel betrachtet: Zu jeder Frage wurden die Antworten aller Befragten zusammengestellt und dann nochmals die Frage 1 für alle Befragten, dann die Frage 2 usw. kodiert (horizontale Kodierung). Bei der Zusammenschau dieser beiden Kodiervorgänge wurden einige der gefundenen Codes bestätigt und ausdifferenziert, neue gefunden oder andere verworfen. Jede einzelne Frage wurde mit Memos und Kodenotizen versehen, in denen die Aussagen aller Befragten und die gefundenen Codes aufgeführt, geordnet und kommentiert wurden.

In einem dritten Durchgang wurden die Antworten auf inhaltlich zusammenhängende Fragen zusammengestellt und untersucht, in einem vierten Durchgang schließlich verwandte bzw. ähnliche oder sachlich zusammenhängende Antworten, die zu ganz verschiedenen Fragen aufgetaucht waren. Offenes und selektives Kodieren wechselten sich in dieser Auswertungsphase ab.²³⁶

Im Sinne der „Grounded Theory“ ist Kodieren ein kreativer Prozess und keine Routinetätigkeit, bei der ein bestehendes Kategoriensystem auf einen Text angewandt wird. Codes und Kategorien werden erst aus den Daten entwickelt. Durch Integration theoretischer Codes und anderer empirischer Studien in der Datenauswertung werden diese natürlichen Codes der Befragten durch soziologische Codes ergänzt und differenziert. So wurden beispielsweise bestimmte zentrale Begriffe als Kode in den Daten analysiert und durch ähnliche Codes in anderen Studien bestätigt und differenziert. Dies geschah während der vier Kodierdurchgänge und auch beim Kodieren der Interviews immer wieder und parallel zur Kodierung, die durch ein dauerndes Hin und Her auf den unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet war.

²³⁶ Schönknecht (1997), 94f.

Mit Hilfe der Kodierregeln des offenen, selektiven und axialen Kodierens sowie dem Kodierparadigma wurden die endgültigen Codes und Kategorien in einem mehrstufigen Verfahren aus den Daten generiert, um damit das Forschungsfeld aus der Sicht der befragten Lehrer und Lehrerinnen zu strukturieren.

9.5 Überblick: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die zentralen Codes und Kategorien, die den einzelnen Auswertungskapiteln zugrunde liegen, wurden zuerst aus der Kodierung der Fragebögen generiert und basieren somit auf den Aussagen von insgesamt fünf Lehrerinnen und Lehrern. Im Anschluss wurden diese Codes durch die Auswertung der Interviews bestätigt oder modifiziert und zur Theoriebildung im Sinne der „Grounded Theory“ entwickelt.

Die Auswertungskapitel konstruieren eine Realität aus der subjektiven Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Im Zuge der Forschungsarbeit wurde der berufsbiographische Zugang zum Thema verworfen, da kein Zusammenhang zwischen berufsbiographischen oder sozialisationstypischen Charakteristika und dem Umsetzungsgrad des neuen G8-Lehrplans hergestellt werden sollte. An keiner Stelle wurde versucht, eine auf Fakten basierende objektive Realität darzustellen, die es gar nicht gibt. Vielmehr standen die Befragten in ihren schulischen Kontexten, mit ihren Erwartungen, Haltungen und Erfahrungen im Vordergrund dieser Untersuchung.

Für die Auswertung und Darstellung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse wurde eine Typenbildung²³⁷ ins Auge gefasst und letztendlich auch realisiert. Die Basis für eine Typenbildung im ursprünglichen Sinne war mit fünf Probanden zwar ziemlich schmal, es zeigten sich jedoch im Ergebnis interessante Veränderungen in Einstellungen und Verhaltensweisen, die ein differenziertes Bild des Berufsalltags von Lehrkräften abgeben. Dabei kamen sowohl Gemeinsamkeiten, als auch individuelle Unterschiede zum Tragen. Dieser Teil der Arbeit wird bewusst vorangestellt, damit im Anschluss gewonnene Kategorien leichter zuzuordnen sind.

²³⁷ vgl. z. B. Gerhart (1991); Hauptert (1991)

9.5.1 Kriterien für die Darstellung von Untersuchungsergebnissen

Das Problem der Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird in den meisten Publikationen zur qualitativen Methodologie sehr knapp behandelt²³⁸ oder ganz vernachlässigt.²³⁹ Die Präsentation der Daten wird offenbar in der „Grounded Theory“ stark diskutiert²⁴⁰, da sie als Methode gesehen wird, die den Forschungsprozess transparent und einsichtig macht.²⁴¹ Wenn nun Forschungsergebnisse in der Form einer Kombination von Thesen mit illustrierenden Zitaten aus Interviews dargestellt werden, erfüllt dies in einer qualitativen Untersuchung folgende Aufgaben:

Vermittlung von Authentizität

Ermöglichung von Verständnis gegenüber den Akteuren

Erhärtung theoretischer Ausführungen durch Beweise²⁴²

In der vorliegenden Arbeit wurden deshalb Interviewpassagen zitiert und diejenigen Fallbeispiele ausgewählt, die mit den Interpretationen der Daten und Theorien korreliert waren, um so den Forderungen nach Verstehen und Tragfähigkeit der theoretischen Aspekte sowie Realitätsnähe und Verständnis für das Handeln der Akteure zu entsprechen.²⁴³

Was die Ergebnisdarstellung betrifft, wurden Interviewzitate aus den vorliegenden Daten als Beweise und zur differenzierenden Darstellung der Sachverhalte eingebaut, wobei auf die Angabe der Person und der Fundstelle verzichtet wurde. Auslassungen im Interviewzitat sind durch drei Punkte gekennzeichnet.

9.5.2 Die Ergebnisdarstellung

Um der Fragestellung der Untersuchung, der Komplexität der erhobenen und ausgewerteten Daten sowie den Kriterien einer Grounded-Theory-Studie gerecht

²³⁸ vgl. Flick (1991a9)

²³⁹ wie z. B. bei Lamnek (1993b)

²⁴⁰ vgl. Strauss (1991), 274ff., Corbin/Strauss (1990a), 224ff.

²⁴¹ vgl. Corbin/Strauss (1990a), 225

²⁴² vgl. Strauss (1991), 274ff.

²⁴³ vgl. Strauss (1991), 277

zu werden, werden die Untersuchungsergebnisse in den folgenden Kapiteln mit unterschiedlichen Schwerpunkten und aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Die Implementation von innovativen Elementen in den Schulalltag kann so differenziert dargestellt und erörtert werden. Aus dieser Darstellung wiederum ergeben sich wichtige Hinweise auf den jeweiligen Grad der Umsetzung von Innovationen im allgemeinen und durch den individuellen Lehrer oder die Lehrerin.

Zunächst werden in einem ersten Teil die Ergebnisse der Fragebögen präsentiert, strukturiert nach der jeweiligen Fragestellung: unterrichtete Inhalte, angewandte Methoden, Zufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern, Konzipierung der Intensivierungsstunden und Allgemeines zu den jeweiligen äußeren Unterrichtsbedingungen in der vergangenen Woche.

In einem zweiten Teil folgen die Ergebnisse aus den drei Interviews, die in Korrelation mit den Resultaten aus den Fragebögen stehen.

Im Sinne der Theoriebildung einer „Grounded Theory“ werden im letzten Schritt Aspekte und Motive der Umsetzung von Lehrplaninnovationen in den Schulunterricht zusammengefasst.

10 Auswertung der Erhebungsdaten

10.1 Typisierungen und Entwicklungsprozesse

Um sowohl der Fragestellung der Untersuchung, als auch der Komplexität der erhobenen und ausgewerteten Daten sowie den oben dargestellten Kriterien der Präsentation von Daten einer wissenschaftlichen Untersuchung, insbesondere einer Grounded-Theory-Studie, gerecht zu werden, werden die Untersuchungsergebnisse in den folgenden Kapiteln mit unterschiedlichen Schwerpunkten und aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Die Prozesse der Implementation von innovativen Elementen aus dem Lehrplan in Zusammenhang mit dem Berufsalltag und der Entwicklung der Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer können so differenziert dargestellt und erörtert werden. Aus dieser Darstellung ergeben sich

wichtige Hinweise auf förderliche und hinderliche Bedingungen für die Umsetzung von Innovationen bei der einzelnen Lehrkraft und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Befragung.

Zunächst wird der Kenntnisstand des neuen G8-Lehrplans anhand der drei zu verschiedenen Zeiten im Schuljahr durchgeführten Interviews ermittelt. Dabei wird besonders deutlich, ob und inwieweit sich die Vertrautheit mit den neuen Vorgaben in der unterrichtlichen Praxis widerspiegelt.

In einem zweiten Schritt wird der Grad der Umsetzung des Lehrplans sowohl in inhaltlicher als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht betrachtet - ein Umstand, der wiederum in engem Zusammenhang mit dem Kenntnisstand der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich des Lehrplans zusammenhängt.

Einen dritten Schwerpunkt der Darstellung bilden fördernde und hemmende Faktoren, die aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer die Umsetzung des Lehrplans beeinflussen.²⁴⁴

10.1.1 Proband A

Kenntnis des neuen G8-Lehrplans

Der Lehrplan, der im Eingangsgespräch von der Interviewpartnerin als im Grunde bekannt bezeichnet wurde, wird begrüßt. Im Gespräch wird hervorgehoben, dass der Lehrplan nötig gewesen sei, um die Vorgaben bei den verbindlichen Schulaufgaben im Fach Deutsch dahingehend zu ändern, dass nunmehr größere Freiräume für die Lehrkräfte möglich seien. An dieser Stelle wird der Aspekt des Grammatikunterrichts besonders betont, der im Zusammenhang mit dem durchgeführten Deutschtest zu Beginn des Schuljahres stark kritisiert wird. Dieser Test wird aus der Sicht der Lehrkraft als störendes Element wahrgenommen.²⁴⁵ Hier seien Inhalte abgeprüft worden, die zwar leicht zu evaluieren seien, die jedoch nicht den Schwerpunkt des Unterrichts der vorangegangenen Klasse dargestellt hätten. Hierbei unterscheidet die Lehrkraft nicht zwischen Lehrplan und dem Testverfahren.

²⁴⁴ Grundlage für die Erhebung sind die mit allen Probanden durchgeführten Interviews im September/Oktober 2004, zum Halbjahr 2005 und im Juli 2005. Darüber hinaus wurden auch die wöchentlich ausgegebenen Fragebögen ausgewertet.

²⁴⁵ vgl. Ergebnisse aus dem Einstiegsinterview zu Beginn des Schuljahres 2004/2005

Betont wird auch, dass Details des Lehrplans bewusst nicht im Gedächtnis der Lehrkraft verankert seien, da deren Sinnhaftigkeit angezweifelt wird:

„Ich hoffe, dass ich den Plan ausreichend kenne, habe mir aber nicht gemerkt, welche Wortarten dort eingetragen sind und wie viele Sorten von Nebensätzen gelehrt werden sollen. Auf alle Fälle glaube ich nicht, dass man alle Details, wie sie dort so drinstehen, innerhalb eines Schuljahres unterrichten kann.“

Zugleich wird jedoch herausgestellt, dass die Offenheit des neuen Lehrplans der Lehrerin entgegenkomme, dass aus der Perspektive der Lehrkraft Inhalte an Gewicht gewonnen hätten, die bereits ihrer beruflichen Routine entsprächen.

Der Kenntnisstand im Februar 2005 und auch der im Juli 2005 deuten darauf hin, dass eine weitere Beschäftigung mit dem Lehrplan während des beobachteten Zeitraums nicht stattgefunden hat und dass der Lehrplan vorwiegend zu Schuljahresbeginn als Orientierungshilfe eingesetzt worden war. Die Entscheidung der Lehrkraft, welche Inhalte und Methoden im kommenden Schuljahr in den Unterricht einfließen sollten, war also sehr früh gefällt worden und erfuhr später auch keine Modifikation.

Grad der Umsetzung

Der Umsetzungsgrad der inhaltlichen und methodischen Vorgaben des Lehrplans darf als hoch eingeschätzt werden, da neben den verpflichtenden Inhalten wie beispielsweise erzählende Schreibformen und Beschreibungen auch stark kreative Schreibarten in den Unterricht eingeflossen sind. Daneben spielt der Aspekt des nachhaltigen Lernens eine große Rolle, bewusst werden Strategien zum selbstgesteuerten Lernen vermittelt.

In methodisch-didaktischer Hinsicht zeigt sich eine erweiterte Bandbreite unterrichtlicher Methoden: Der Anteil lehrerzentrierter Arbeitsformen ist eher gering, zeit- und raumgreifend hingegen sind schüleraktivierende und schülerzentrierte Lernformen wie beispielsweise Gruppenarbeit und Partnerarbeit. Projekte nehmen über das gesamte Schuljahr hinweg einen wichtigen Platz ein, sind sogar in gewisser Weise ein Schwerpunkt in der Unterrichtsplanung. Bis Februar 2005 hatten die Schülerinnen und Schüler sowohl im genehmigten Zweig des Gymnasiums als auch im anerkannten mehrere Projekte durchgeführt, zum

Teil fächerübergreifend.²⁴⁶ Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, die innerhalb der sechsten Klassen unterrichten, findet regelmäßig statt in Form von wöchentlichen Teamsitzungen, in denen Projekte besprochen und geplant werden können.

Fördernde Faktoren

Kooperation innerhalb des Kollegiums

Im Gespräch mit der Lehrkraft und auch bei der Auswertung der Fragebögen wurde deutlich, dass verschiedene Faktoren sich positiv und unterstützend auf die Umsetzung von innovativen Elementen aus dem Lehrplan ausgewirkt hatten. Die oben erwähnte regelmäßige und institutionalisierte Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern aus der Klasse unterstützte die Umsetzung des Projektprinzips über einen längeren Zeitraum hinweg. Die an den Teamsitzungen beteiligten Lehrkräfte hatten sich im Vorfeld bewusst und freiwillig zu einem Team zusammengefunden, das gemeinsam die grobe Struktur des bevorstehenden Schuljahres inhaltlich und methodisch planen wollte und darüber hinaus auch pädagogische Aspekte der einzelnen Klasse in den Blick nahm.

Die Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen von anderen Jahrgangsstufen oder aus Parallelklassen erfolgte punktuell und personenbezogen.²⁴⁷ Geling sie, kam es zu gewinnbringenden Synergieeffekten.²⁴⁸

Autonomieerfahrungen und Routinen

Inwieweit können subjektive Autonomieerfahrungen dazu beitragen, Innovationen umzusetzen? In dem Fall der interviewten Kollegin wird im Laufe der Gespräche betont, dass von Beginn des Schuljahres an ein freiheitlicher Umgang mit Vorgaben eine zentrale Rolle dafür spielt, inwieweit Neues umgesetzt wird.

Die Kollegin wiederholte in den Gesprächen mehrfach, dass diejenigen Inhalte und Methoden des neuen Lehrplans, die von ihr als sinnvoll und zielführend erachtet würden, auch in ihrem Unterricht realisiert würden, wohingegen Inhalte,

²⁴⁶ Es handelte sich hier um Kooperation mit den Fächern Geographie und Geschichte, zeitweise auch mit Kunst.

²⁴⁷ Die Kollegin wies in einem Gespräch zum Halbjahr ausdrücklich darauf hin, dass Formen der nichtinstitutionalisierten Zusammenarbeit stark davon abhängen, inwieweit das persönliche Verhältnis zum anderen ausgeprägt sei.

²⁴⁸ Gemeint ist hiermit der Austausch von Unterrichtsmaterialien, die sich bewährt hatten oder auch die Durchführung von gemeinsamen jahrgangsübergreifenden Exkursionen.

die wenig einleuchtend schienen, auch nicht im Detail umgesetzt wurden.²⁴⁹ Die Lehrerin unterschied also bewusst zwischen in ihren Augen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen Inhalten, die für sie umzusetzen waren und Inhalten, die vernachlässigt werden konnten.²⁵⁰ Bei diesem Punkt wurde deutlich, dass die befragte Lehrerin hohe Erwartungen bezüglich ihrer Gestaltungsfreiheit und Autonomie hatte.²⁵¹

Entsprachen Inhalte und Methoden der bisherigen Unterrichtsroutine der Lehrkraft, war ihre Umsetzung im Unterricht entsprechend intensiver. So basierte der intensive Einsatz von Projekten wohl in erster Linie auf dem Erfahrungsschatz der Lehrkraft, die folglich in den Vorgaben des Lehrplans eher eine Sanktionierung ihrer bis dahin üblichen Unterrichtspraxis sah. Die Zufriedenheit der Lehrerin mit dem Verlauf und den Ergebnissen dieser Unterrichtseinheiten war kontinuierlich hoch.

Handelte es sich um neue Inhalte und Methoden, mit denen weniger Routine verbunden zu sein schien, war der Zufriedenheitsgrad deutlich niedriger und Momente der kritischen Reflexion über die gewählte Methode kamen zum Tragen,²⁵² was jedoch nicht bedeutete, dass die Methode abgelehnt wurde, vielmehr wurde festgestellt, in welcher Art und Weise sie künftig modifiziert werden könnte.

Unterrichtsorganisation

Der strukturelle Rahmen dieses Unterrichts in der sechsten Jahrgangsstufe wirkte sich generell förderlich für die Umsetzung von Inhalten und Methoden aus, da hier sechs Stunden Deutsch in der Woche unterrichtet wurden, also auch der zeitliche Rahmen Möglichkeiten zum Wiederholen und Üben ließ, ein Umstand, der auch das Einüben von Themen ermöglichte, die zu Schuljahresbeginn als wenig attraktiv erschienen. Pro Woche waren zwei Intensivierungsstunden ausgewiesen, die von der Lehrerin je nach Bedarf eingeteilt werden konnten.²⁵³

²⁴⁹ Dies wurde bereits zu Schuljahresbeginn 2004/2005 im Eingangsinterview deutlich.

²⁵⁰ Die Durchsicht der Hefte zeigte hier allerdings, dass auch die Grammatikinhalte, die die Lehrkraft als zu detailliert beschrieben hatte, letztendlich umgesetzt worden waren.

²⁵¹ Zur Bedeutung von Autonomie im Lehrberuf vgl. auch Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung, S 88

²⁵² Hier besonders bei der neu ausprobierten Methode des „Schüler lehren Schüler“-Modells, das im Anschluss einer kritischen Bestandsaufnahme unterworfen wurde.

²⁵³ Die allgemeine Unterscheidung zwischen „regulären“ und Intensivierungsstunden fand in diesem Fall oftmals nicht statt, unterschiedliche unterrichtliche Phasen gingen vielmehr ineinander über.

Unterstützend in den Intensivierungsstunden wirkte ein Erzieher, der die Hälfte der Klasse übernahm und mit dem auch pädagogische Themen besprochen werden konnten.

Die wöchentlich durchgeführten Klassenteamsitzungen hatten im Rahmen der Schulorganisation den gleichen hohen Stellenwert wie Unterrichtsstunden und waren durch die Schulleitung gewünscht, gefördert und sanktioniert. Die Schulleitung erhielt durch Sitzungsprotokolle Kenntnis über Verlauf und Ergebnis der Teambesprechungen, nahm also an diesem Prozess aktiv Anteil.

Professionelles Selbstverständnis

Darunter sind hier Indikatoren zu verstehen, die zum einen das Selbstbild im Rahmen der Lehrerverberufung betreffen und zum anderen im Zusammenhang mit dem artikulierten berufsgeschichtlichen Hintergrund der Lehrerin stehen. Dieser Zugang schien in diesem Fall sinnvoll, da während der drei Interviews wiederholt die Rede vom biographischen Hintergrund in Zusammenhang mit der Sicht auf den Beruf der Lehrkraft war.

So betonte die Befragte, dass sie in ihrer mehrjährigen Laufbahn als Lehrerin an sehr verschiedenen Schulen und Ausbildungseinrichtungen gewirkt habe²⁵⁴ und dass diese Erfahrungen sie auch im aktuellen Berufsalltag prägten. Der pragmatische Ansatz, den sie im neuen Lehrplan ausmacht und den sie sehr schätzt, kommt ihrer Selbsteinschätzung als „Praktikerin“ entgegen. Dass diese Ausrichtung ihres Unterrichts in der praxisnahen Ausbildung grundgelegt worden ist, betont die Kollegin in allen drei Interviews.

Auch die Tatsache, dass sie in vielen Situationen und Systemen eine gewisse Flexibilität, Umstellungsfreudigkeit und Offenheit beweisen musste, mag als Kriterium für die Aufgeschlossenheit und Unbefangenheit dienen, mit der sie an Neuerungen allgemein heranzugehen scheint.

Vor dem Hintergrund der Praxiserfahrung fügen sich andere Erlebnisse wie z. B. die Situation, ohne spezielle Ausbildung im Ausland das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten zu müssen, zusammen: Hier musste - autodidaktisch -

²⁵⁴ Gemeint ist hier eine Ausbildung zur Lehrerin in der DDR, danach die Übersiedlung in den Westen, die Arbeit an einer Körperbehindertenschule, die Anstellung als Lehrerin im Ausland (Russland, Georgien), der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung (bei den Firmen Siemens, Philipps, Porsche) und anschließend die Arbeit an einer privaten Internatsschule (Gymnasium mit genehmigtem und staatlich anerkanntem Ausbildungszweig).

improvisiert werden, selbständig abgewogen werden, was und wie unterrichtet werden sollte:

„Gottseidank deckte sich Vieles mit den Sachen, die ich in Richtung Praxis vermittelt bekommen hatte, also nicht nur vorne stehen und Theorie, das war mein Segen. Und dann habe ich mich wirklich hingesezt und habe gelernt, warum man das Perfekt mal mit haben und mal mit sein bildet. Da bin ich hauptsächlich Autodidaktin gewesen, aber mit großem Erfolg.“

Es wird hier deutlich, dass angewandte Methoden und auch Inhalte, die sich in der Erfahrung als nützlich und sinnvoll erwiesen haben, in modifizierter Form immer wieder zum Tragen kommen.²⁵⁵

Hemmende Faktoren

Obwohl der Umsetzungsgrad von Neuerungen im Lehrplan sehr hoch gewesen ist und über weite Strecken hinweg wenig Störfaktoren von der Lehrkraft wahrgenommen wurden, ließen sich sowohl im Gespräch wie auch in den Fragebögen Faktoren herausfiltern, die sich gerade am Schuljahresende auswirken, da sie sowohl die Umsetzung blockieren als auch in diesem Zusammenhang die Zufriedenheit der Lehrerin beeinflussen. Genannt werden hier organisatorische Aufgaben der Lehrerin, die so weitreichend waren, dass sie auch in den Unterricht hineinwirkten.²⁵⁶

10.1.2 Proband B

Kenntnis des neuen Lehrplans

Schon zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 wurde deutlich, dass die Kollegin dem neuen Lehrplan des achtstufigen Gymnasiums positiv gegenüberstand und auch seinen innovativen Elementen aufgeschlossen entgegentrat. Die Beschäftigung mit dem Lehrplan erfolgte bereits Monate vor Schuljahresanfang, als die Lehrkraft erfahren hatte, dass sie erneut eine sechste Klasse unterrichten würde. Im Gespräch wurde von ihr herausgestellt, dass ihr vor allem inhaltliche Neuerungen wie z. B. das Ineinanderwirken verschiedener Aufsatzformen

²⁵⁵ Auf diese praxisnahen Inhalte hin wurde der Lehrplan von der Lehrerin auch betrachtet.

²⁵⁶ Es handelte sich im Herbst 2004 um die intensive Betreuung von Austauschlehrerinnen und während des gesamten Monats Juli 2005 um die Mitarbeit an einer mehrtägigen Hundertjahrfeier der Schule.

entgegenkomme und dass sie mit den herkömmlichen Aufsatzarten eher unzufrieden gewesen sei.²⁵⁷ Der Lehrplan wurde also im Vorfeld als Handlungsrahmen betrachtet, der Möglichkeiten zur freieren Gestaltung des Unterrichts bietet.²⁵⁸ Explizit wurde geäußert, dass der Einsatz neuer Medien, besonders des Internets, zu begrüßen sei und dass ihr Unterricht neue Impulse mit Sicherheit aufnehmen werde.²⁵⁹ Insgesamt war die Haltung dem neuen Lehrplan gegenüber von Offenheit, Aufgeschlossenheit und Akzeptanz geprägt.

Sechs Monate später hat sich an dieser Haltung prinzipiell zwar nichts verändert, es wurde jedoch noch kritisch betont, dass der neue Lehrplan eine Art Schwerpunktsetzung durch den Lehrer oder die Lehrerin erfordert und so immer noch zu viele Inhalte präsentiert. Es wurde eingeräumt, dass sich aufgrund dieser Stofffülle die Art der Schwerpunktsetzung nicht von der im überkommenen Lehrplan unterscheidet und dass gerade die Sprachlehre sehr hohe Ansprüche stelle. Im Schlussinterview wurde der Wunsch geäußert, dass der neue Lehrplan noch einmal gründlich modifiziert werden solle.

Grad der Umsetzung

In allen drei Interviews wie auch in den Fragebögen bis Februar 2005 wird deutlich, dass der sprachliche Bereich und die Aufsatzerziehung einen großen Stellenwert in der unterrichtlichen Arbeit einnehmen. In den beiden letzten Gesprächen wird sogar fast ausschließlich von dem sprachlichen Bereich als „Hauptproblem“ gesprochen. Wiederholt wird auch der Jahrgangsstufentest ins Feld geführt, dessen Ergebnisse wenig zufriedenstellend gewesen waren. Der Umsetzungsgrad der innovativen Elemente bezieht sich vor allem auf Inhalte und Methoden des vorangegangenen Lehrplans, während Neues zwar zu Schuljahresbeginn ausdrücklich begrüßt wird, es aber über weite Strecken hinweg nicht zur Realisierung kommt.

²⁵⁷ Im alten Lehrplan waren folgende Aufsatzarten für die sechste Klasse verpflichtend gewesen: Erzählung, Beschreibung, Bericht, sachlicher Brief.

²⁵⁸ In diesem Zusammenhang wird auch häufig betont, dass mit dem Zugewinn an Freiheit der Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung deren Entlastung einhergehe.

²⁵⁹ Hervorgehoben werden neben dem Einsatz des Internets und der Vermittlung von Recherchetechniken auch das Einüben von Lernstrategien, insbesondere Fähigkeiten zur Überarbeitung von eigenen Texten durch die Schülerinnen und Schüler.

Einen großen Raum im schulischen Alltag nehmen die Vorbereitung der verpflichtenden vier Schulaufgaben²⁶⁰ ein, daneben steht der Grammatikunterricht.

Projektarbeit, die im Anfangsinterview angekündigt worden war, fand nicht statt.²⁶¹

Gruppenarbeit, die gelegentlich stattgefunden hatte, wurde im Nachhinein von der Kollegin als wenig zufriedenstellend eingestuft, da Verlauf und Ergebnisse nicht ihren Erwartungen an diese Arbeitsform entsprochen hätten.

Fördernde Faktoren

Als unterstützend wurde über das gesamte Schuljahr hinweg die gesteigerte Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus Parallelklassen empfunden. Hier wurden häufig brauchbare Materialien, Aufgabenstellungen und sonstige Anregungen ausgetauscht.

Auch die Kooperation mit Fachkolleginnen und -kollegen anderer Fächer erwies sich als konstruktiv, da viele der Neuerungen des Lehrplans als fächerübergreifend betrachtet wurden und auf Erfahrungen anderer Fächer zurückgegriffen werden konnte.

Hemmende Faktoren

Da hier die Diskrepanz zwischen angestrebten Zielvorstellungen und den Ergebnissen am Schuljahresende offensichtlich ist, stellt sich die Frage, aus welchen Gründen es nur zu einer geringfügigen Umsetzung der innovativen Elemente des neuen Lehrplans aus der Sicht der Lehrkraft hatte kommen können.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Ein im Laufe des beobachteten Zeitraumes wachsendes und zunehmend in das Blickfeld der Lehrkraft getretenes Problem ist die Reduzierung der unterrichteten Deutschstunden von fünf auf vier pro Woche.²⁶² Zusammen mit den organisatorischen und administrativen Aufgaben einer Klassenleitung wird dieser Umstand immer mehr als Belastung empfunden, zumal so auch die angestrebten

²⁶⁰ Auch die Gestaltung der Schulaufgaben weist keinerlei Abweichung von Aufgabenstellungen der vergangenen Jahre auf.

²⁶¹ Noch zum Halbjahr war herausgestellt worden, dass in diesem Schuljahr auf jeden Fall ein Projekt durchgeführt werden sollte.

²⁶² Damit einher geht die Tatsache, dass nun auch nur mehr vier Schulaufgaben pro Jahr geschrieben werden müssen und die einzelne Schulaufgabe deswegen ein stärkeres Gewicht erhält.

Übungsphasen zu kurz geraten und in den Augen der Lehrkraft zu wenig Zeit zum Üben bleibt. Intensivierungsstunden, die in der sechsten Klasse lediglich für die Fächer Mathematik und Fremdsprachen reserviert sind, kommen dem Bedürfnis der Lehrerin, verstärkt Übungs- Wiederholungs- und Vertiefungsphasen einzusetzen, nicht entgegen. Am Schuljahresende konstatiert die Kollegin, dass sie - entgegen ihren Erfahrungen mit vorangegangenen sechsten Klassen - in diesem Schuljahr unter einem starken zeitlichen Druck gestanden habe und die fünfte Unterrichtsstunde sehr gefehlt habe.²⁶³

In einer ausführlichen und durchaus kritischen Selbstreflexion kategorisiert die Kollegin die Defizite des vergangenen Schuljahres 2004/2005 und zieht Vergleiche zwischen den hohen Erwartungshaltungen am Anfang und dem eher ernüchternden Fazit am Schluss: Zweifel bestehen auch darüber, ob die kurzfristig und gelegentlich überhastet unterrichteten Inhalte einen realistischen Beitrag zum nachhaltigen Lernen geliefert haben.

Skepsis besteht auch gegenüber der erforderten Entwicklung von Kompetenzen. Auch hier ist der Lehrerin durchaus bewusst, dass diese zwar vom Lehrplan gefordert sind, dass aber ihre Einübung mit einem bestimmten Zeitaufwand hätte verbunden sein müssen.

Als organisatorisches Defizit wird auch die Struktur des Stundenplans genannt, der Deutschstunden als Randstunden ausgewiesen habe.²⁶⁴

Situation der Klasse

Inwieweit hatte in diesem Fall die Situation in der Klasse eine Rolle gespielt? Im Gespräch hatte die Lehrerin wiederholt herausgestellt, dass der Bereich der Grammatik in ihren Augen im neuen Lehrplan einen sehr hohen Stellenwert habe, dass dies auch im Zusammenhang mit dem im September 2004 durchgeführten Deutschtest stehe und dass deshalb auch über das Schuljahr hinweg die Vermittlung grammatikalischer Inhalte einen großen Raum eingenommen habe.

In der unterrichteten sechsten Klasse war der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sehr hoch, weshalb die Lehrkraft ein besonderes Augenmerk auf die Förderung dieser Kinder legte. Auch deshalb wurde beklagt,

²⁶³ Dies wird besonders im Schlussinterview im Juli 2005 deutlich, als gesagt wurde, welche Stoffrückstände noch kurzfristig nachgeschoben werden mussten.

²⁶⁴ Es handelte sich hier um Deutschstunden, von denen drei entweder in der fünften oder sechsten Unterrichtsstunde des Tages lagen.

dass der gesteigerte Förderbedarf dieser Kinder durch vier Deutschstunden in der Woche keinesfalls abgedeckt werden könne.

Andere Faktoren

Neben dem Zeitdruck,²⁶⁵ der wiederholt als Problem bei der Umsetzung von Innovationen genannt wird, steht der persönliche Eindruck, dass durch die Verkürzung der Schulzeit es allgemein zu einer viel stärkeren beruflichen Belastung und zu mehr Stress gekommen sei.

10.1.3 Proband C

Kenntnis des neuen G8-Lehrplans

Zu Beginn des Schuljahres gab die Lehrerin an, den neuen Lehrplan sehr genau studiert zu haben, da sie sich von ihm wertvolle Neuerungen und auch Entlastungen erhofft hätte. Sie gab zu, den überkommenen Lehrplan nur hinsichtlich seiner Vorgaben zu den Schulaufgaben konsultiert zu haben, was lediglich zu Schuljahresbeginn vorgekommen sei. Darüber hinaus würde sie den neuen Lehrplan, der ihr bei dem Angebot verschiedener Unterrichtsmethoden entgegenkomme, als Sanktionierung ihrer bisherigen Unterrichtspraxis verstehen. Wichtig war für sie die sinnvolle Schwerpunktsetzung zu Beginn des Schuljahres, die sich in inhaltlicher Hinsicht jedoch nur wenig von dem unterschied, was sie in den vorangegangenen Jahren unterrichtet habe. Da sie in zwei sechsten Klassen parallel eingesetzt war und in einer der beiden zudem noch die Klassenleitung innehatte, stand bereits zu Beginn des Schuljahres für sie fest, dass Inhalte und Methoden, soweit sie sich in der Regel nicht auf die Schulaufgaben bezogen, von der Situation und den Bedürfnissen der jeweiligen Klasse abhängig gemacht werden müssten.

Insgesamt war die Haltung dem neuen Lehrplan gegenüber das gesamte Schuljahr über von Offenheit geprägt:

„Der Lehrplan greift meiner Meinung auf, was in der Wissenschaft und auch an anderen Schulen längst praktiziert wird. Er eröffnet neue

²⁶⁵ Zu dem stark empfundenen Zeitdruck kam die Tatsache, dass die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum hinweg krank gewesen war und es sie ungleich mehr Energie gekostet hatte, die Schülerinnen und Schüler danach wieder auf ein adäquates Lern- und Arbeitsklima einzustimmen.

Freiräume auch für die Lehrkräfte, die sich bis jetzt vielleicht nicht an so was wie ein Projekt herangetraut haben. Für mich heißt das im Prinzip, dass das, was ich schon seit längerem mache, nun auch von „oben“ als wichtig anerkannt wird.“

Grad der Umsetzung

Der Umsetzungsgrad in diesem Fall ist relativ hoch, weist zwischen den Klassen jedoch Unterschiede auf. Während in der einen Klasse mehrere Projekte²⁶⁶ durchgeführt worden waren, kam es in der anderen Klasse lediglich zu einem Projektvorhaben. Der Anteil schülerzentrierter Unterrichtsformen²⁶⁷ war in der Klasse mit dem größeren Projektanteil ebenfalls höher. Lernstrategien waren in beiden Klassen häufig vermittelt worden.²⁶⁸

Der Einsatz neuer Medien, die Einübung von Präsentationstechniken²⁶⁹ sowie Projektarbeit hatten einen hohen Stellenwert im Unterricht.²⁷⁰

Fördernde Faktoren

Warum die Umsetzung von Innovationen hier in unterschiedlicher Ausprägung in zwei Klassen anzutreffen ist, wird erhellt, wenn herausgestellt wird, dass sich in diesem Fall bestimmte Faktoren unterschiedlich auswirken konnten.

Klassensituation

Im Gespräch betonte die Lehrkraft, dass in der Klasse, in der der Grad der Umsetzung von Lehrplaninnovationen besonders hoch war, ein überaus angenehmes Arbeitsklima geherrscht habe. Der Gang in die Klasse sei zu jeder Zeit mit Freude und positiver Erwartung verbunden gewesen, weswegen es auch Spaß gemacht habe, gemeinsam mit der Klasse an einem arbeitsintensiven Projekt zu arbeiten. Die Klasse habe sich daneben als hochmotiviert und leistungsstark erwiesen.²⁷¹

²⁶⁶ Folgende Projekte waren in der einen Klasse durchgeführt worden: Eröffnung der Unterstufenbibliothek der Schule, Anfertigen eines Kochbuchs, Aufführung eines Theaterstücks "Die Taten des Herakles"

²⁶⁷ Der hohe Anteil von Gruppenarbeit spiegelte sich auch in der Sitzordnung der Klasse wider.

²⁶⁸ Dieser Umstand mag damit zusammenhängen, dass die Lehrerin im vergangenen Schuljahr in beiden Klassen das Fach „Lernen und Konzentration“ einstündig unterrichtet hatte und darauf rekurren konnte.

²⁶⁹ Im wöchentlichen Rhythmus fanden in beiden Klassen Buchpräsentationen statt, daneben standen immer wieder Referate zu Sachthemen.

²⁷⁰ Der hohe Anteil projektgeleiteten Unterrichts schlug sich auch in der Gestaltung der eigens dafür angelegten Projektheftes nieder.

²⁷¹ Betont wird hier auch, dass in den Augen der Lehrkraft ein bestimmtes Maß an Selbständigkeit und persönlicher Reife unentbehrlich sei, um sinnvollen Projektunterricht durchzuführen.

Dies hätte auch die Bereitschaft der Lehrerin, die Kinder in Gruppen arbeiten zu lassen, gefördert.

Auch die positive Rückmeldung aus der Elternschaft habe die Lehrerin bestärkt, bestimmte Methoden beizubehalten oder gar zu intensivieren.

Routinen

Auf den hohen Anteil innovativer Elemente im Unterricht angesprochen, hob die Lehrerin hervor, dass es sich hierbei weniger um die bewusste Umsetzung von Lehrplanvorgaben handle, sondern vielmehr um eine jahrelange Unterrichtsroutine, die ihren persönlichen Präferenzen entgegenkomme. Da die Vermittlung von Lernstrategien von ihr auch als besonders Unterrichtsfach in der fünften Klasse unterrichtet werde, könne sie Vieles davon in den Deutschunterricht integrieren.

Ihre Erfahrungen mit Projektarbeit seien immer gut gewesen, weswegen sie diese Lernform auch sehr begrüße und gerne durchführe.

Unterrichtliche Freiheiten zu nutzen habe sie schon vor Jahren begonnen, als sie noch auf einer anderen Schule tätig gewesen sei, an der alternative Lern- und Unterrichtsformen stark gefordert und gefördert worden seien.

Professionelles Selbstverständnis

Die Lehrerin spricht von sich selbst als durchaus belastbarer Lehrkraft, die Herausforderungen gerne annehme und dabei das anwende, was ihr selbst als sinnvoll und probat erscheine. Deshalb müsse es sich bei der Umsetzung von innovativen Inhalten und Methoden nicht unbedingt um einen direkten Bezug zum Lehrplan handeln, vielmehr sei wichtig, dass sich die Lehrkraft als durchaus autonom im Sinne einer eigenständigen Unterrichtsausrichtung verstehe und ihr Handeln auf Erfahrungswerten basiere.²⁷² In diesem Fall begünstigte diese Selbsteinschätzung die Umsetzung von Neuem, da sie mit ihm prinzipiell konform gehe.

Aspekte des Lehrplans, die dieser Lehrkraft nicht einleuchten, werden von ihr jedoch nur sehr rudimentär oder gar nicht umgesetzt.²⁷³

²⁷² Die Kollegin betont an mehreren Stellen, dass sie an privaten und städtischen Schulen vielfältige Unterrichtserfahrungen sammeln konnte, auf die sie auch heute noch zurückgreife.

²⁷³ So finden sich in den Grundwissens- und Übungsheften der Schülerinnen und Schüler zwar Einträge zu grammatikalischen Kapiteln, die dazugehörigen Übungsphasen sind jedoch äußerst knapp bemessen.

Hemmende Faktoren

Klassensituation

Dass der Umsetzungsgrad der innovativen Momente von Klasse zu Klasse derart verschieden ist, lag auch an der jeweiligen Situation der Klasse. Während die eine motiviert auftrat, schien das Klassenklima in der anderen weniger interessiert und aufgeschlossen gewesen zu sein. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund war größer, weswegen viel Zeit für Üben und Wiederholen verwendet werden musste. Längere Phasen wurden zudem für Disziplinierungsmaßnahmen²⁷⁴ einkalkuliert. Diese Umstände machten es nicht leicht, als Lehrkraft in eine ergebnisoffene Projektzeit einzutreten, sondern ließen lehrerzentrierte Unterrichtsformen als einfacher und zielgerichteter erscheinen. Der Lehrerin war durchaus bewusst, dass auch hier geschickte Strategien der inneren Differenzierung hätten wirkungsvoll sein können, zeigte sich aber aufgrund der Klassengröße dazu wohl nicht durchgehend in der Lage.²⁷⁵

Schulorganisation

Auch hier wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass die Rahmenbedingungen allgemein der Umsetzung innovativer Ideen entgegengestanden hätten. Die Reduzierung der unterrichteten Stunden im Fach Deutsch auf vier, die Organisation des Stundenplans und die Verquickung der Rolle der Fachlehrkraft mit der Funktion einer Klassleitung bereiteten auch hier besondere Probleme, die sich wiederum negativ auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken. Nahmen administrative Aufgaben überhand, geriet die Qualität des Unterrichts in seiner Planung und Durchführung zunehmend ins Hintertreffen.

Als besonders belastend wurde empfunden, dass in diesem Schuljahr von dieser Lehrkraft drei Deutschklassen unterrichtet werden mussten, was in aus der Sicht der Lehrerin einen unzumutbaren Arbeits- und vor allem Korrekturaufwand bedeutete.²⁷⁶

²⁷⁴ Insgesamt wird die Klasse als eher „schwierig“ eingestuft, was sowohl das Leistungsvermögen als auch das Verhalten der Kinder betrifft.

²⁷⁵ Beide sechste Klassen umfassten knapp 30 Schülerinnen und Schüler.

²⁷⁶ In diesem Fall hatte die Fachschaft Deutsch sich gegen die Möglichkeit einer Grammatikschulaufgabe alternativ zu den sonstigen Aufsatzarten ausgesprochen, was bedeutet, dass die Kollegin pro Schulaufgabe je zwei schriftliche Übungsarbeiten pro Kind zu korrigieren hatte.

Ferner wurde erwähnt, dass auch die Erhöhung des wöchentlichen Stundendeputats auf 24 Stunden im Schuljahr 2004/2005 und anschließend auf 25 Stunden im darauffolgenden Jahr nicht nur einen höheren Aufwand bedeutet habe, sondern sich die Kollegin durch derartige Maßnahmen in ihrer Rolle als Pädagogin und Arbeitnehmerin nicht ernst genommen gefühlt habe und das Schuljahr im Rückblick insgesamt eine Überforderung dargestellt habe.

Freiheiten und Freiräume des Lehrplans wurden als Kontrast zu den organisatorischen Rahmenbedingungen gesehen, die das für alle Seiten zufriedenstellende Unterrichten nicht immer leicht gemacht habe.²⁷⁷

Das achtstufige Gymnasium als solches sei für sie ambivalent und weise ihrer Meinung nach zwei sich widersprechende Richtungen und Zielsetzungen auf: Zum einen sollten Kompetenzen vermittelt werden, die dann auch als Ziele formuliert werden können, zu denen auch persönliche und soziale Kompetenzen gehören, zum anderen müsse man - nicht zuletzt aufgrund der Jahrgangstestsintensiv Grammatik und Rechtschreibung pauken, Inhalte, die eben leicht zu evaluieren seien. Andere Inhalte hingegen, die den größten Teil ihres Unterrichts ausmachten wie z. B. Projekte und kreative Schreibformen, würden nicht evaluiert und so letztendlich auch nicht wertgeschätzt:

„Dieses Unterrichten auf den Test hin finde ich hochproblematisch. Ich vertrete ein anderes Bild von Bildung. Darunter verstehe ich alles, was den Menschen zur Kultur und zur Gesellschaft hinführt, darunter verstehe ich meine Theaterarbeit, meine Projekte. Diese Art von Arbeit wird von einem Test nicht wahrgenommen. Denn wie kann ich Verantwortung und Selbständigkeit messen?“

10.1.4 Proband D

Kenntnis des Lehrplans

Der Kollege hatte bereits zu Schuljahresbeginn angegeben, dass er den neuen Lehrplan des achtstufigen Gymnasiums nicht kenne, ihn zwar in die Hand bekommen habe, jedoch noch keinen Blick hineingeworfen habe. Dass der Lehrplan im Laufe des kommenden Schuljahres 2004/2005 für die Planung und

²⁷⁷ Die Kollegin wies in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, dass die Beibehaltung der in ihren Augen „katastrophalen“ Rahmenbedingungen des Unterrichts sich künftig in stärkerer Weise negativ auf die Qualität ihres Unterrichts auswirken werde.

Durchführung seines Unterrichts eine Bedeutung haben würde, wollte er im September noch nicht ausschließen.

Im Juli 2005 jedoch bekannte er, den Lehrplan bis dato nicht konsultiert zu haben. Seiner Einschätzung nach war ihm der Lehrplan als Absicherung hinsichtlich der verpflichtenden Schulaufgabenanzahl und -art wichtig, nicht jedoch als Hilfestellung für die Unterrichtspraxis.²⁷⁸ Mehre Male äußerte er auch seine Zweifel darüber, ob es sich bei den Richtlinien des neuen Lehrplans überhaupt wirklich um Neuerungen handle oder ob sich im Vergleich zu dem seit 1992 gültigen Lehrplan gar nichts geändert habe.

Interessanterweise war die Berufszufriedenheit bei diesem Kollegen über den beobachteten Zeitraum hinweg sehr hoch, zumal in den Gesprächen betont wurde, dass Kriterien wie die Stabilisierung des sozialen Gefüges innerhalb der Klasse, Spaß im Unterricht, Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und das Gefühl, als Lehrer etwas im Laufe des Jahres dazugelernt zu haben, eine große Rolle spielten.²⁷⁹

Grad der Umsetzung

Erwartungsgemäß wurden die Neuerungen des Lehrplans in sehr rudimentärer Form umgesetzt. Inhaltliche Neuerungen kamen nur dann zum Tragen, wenn sie in verpflichtender Form als Schulaufgabe²⁸⁰ ihren Niederschlag fanden und die Unterrichtssequenzen sich mit dem Einüben einer bestimmten Aufsatzart beschäftigten. Diese Maßgaben einzuhalten erschien dem Kollegen in allen Gesprächen und auch in zahlreichen Fragebögen als zentraler Unterrichtsinhalt. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Unterrichtsgestaltung sich eher am Lehrplan des neunjährigen Gymnasiums orientiert. So wurde zu Schuljahresbeginn über ein Projekt zwar nachgedacht, es kam aber bis zum Juli 2005 nicht zur Realisierung eines solchen. Inhaltliche Schwerpunkte hingegen bildeten die Aufsatzerziehung und der Grammatikunterricht.

²⁷⁸ Wichtig waren in diesem Zusammenhang auch die Beschlüsse der Deutschfachschaft zu den verpflichtenden Schulaufgaben.

²⁷⁹ Kritische Aspekte wie z. B. Überlastung der Lehrerinnen und Lehrer werden hier kaum geäußert, obwohl auch dieser Kollege in dem Schuljahr drei Klassen im Fach Deutsch zu unterrichten hat.

²⁸⁰ Maßgeblich waren hier die auf der ersten Fachsitzung Deutsch für die sechste Klasse festgelegten Schulaufgabenarten.

In didaktischer und methodischer Hinsicht zeigte sich ein differenzierteres Bild: Hier erscheint die Unterrichtspraxis durchaus als innovativ, da beispielsweise Strategien des selbstgesteuerten Lernens im Deutschunterricht vermittelt wurden.²⁸¹ Im Gespräch wies der Kollege in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Vermittlung von Lernstrategien bereits in den vergangenen Jahren als einer seiner persönlichen Schwerpunkte stattgefunden habe und er in diesem Bereich über einen umfangreichen Erfahrungs- und Materialienschatz verfüge.

Auffällig ist auch der hohe Anteil von Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterricht. Diese Phasen, die sich meist innerhalb von Aufsatzunterrichtssequenzen befanden, nahmen einen großen Raum ein und waren auch methodisch vielfältig gestaltet.²⁸²

Fördernde Faktoren

In diesem Fall fällt es schwer, fördernde Faktoren der Umsetzung von Lehrplaninnovationen auszumachen, da hier Innovationen durch den Lehrer im Vorfeld erst gar nicht identifiziert worden waren und folglich auch nicht sinngemäß umgesetzt werden konnten.

Hemmende Faktoren

Fehlende Akzeptanz des Lehrplans

Hier stellt sich zunächst die Frage, was den Kollegen davon abgehalten hat, sich mit dem neuen Lehrplan für die sechste Klasse zu beschäftigen. Zentral ist hier wohl die Einschätzung durch den Kollegen, der Lehrplan sei zum einen ein noch unvollständiges Werk, das insofern noch nicht in Kraft getreten sei und dessen erneute Überarbeitung man erst einmal getrost abwarten solle, eine allzu frühe Beschäftigung deshalb also sinnlos sei.

Ohnehin hat der Lehrplan hier lediglich die Funktion, abprüfbare Standards, wie z. B. im Grammatikunterricht, zu formulieren, dient aber nicht als Hilfsmittel für den Unterricht als Prozess.

²⁸¹ Abzulesen ist dies aus den Einträgen in den Übungsheften.

²⁸² Im Gegensatz zu anderen Phasen treten hier auch schülerzentrierte Arbeitsformen stärker hervor.

Fehlende Routinen

Da der Lehrplan als eine kurzfristige Erscheinung²⁸³ wahrgenommen wurde, rekurrierte man hier auf Inhalte und Methoden, die sich in der Vergangenheit bewährt hatten und die vom Lehrer als angemessen betrachtet wurden, womit deutlich wird, dass hier ein stark ausgeprägter Selektionsanspruch von Seiten der Lehrkraft geltend gemacht wurde, über Sinnhaftigkeit und Nichtsinnhaftigkeit von Inhalten und Methoden selbst zu entscheiden.

Zudem wurde herausgestellt, dass man von Seiten der Lehrerschaft an der Entwicklung des neuen Lehrplans nicht beteiligt gewesen sei und der Lehrplan aus diesem Grund eher als störender Fremdkörper wahrgenommen werde, der fern der alltäglichen Unterrichtspraxis stehe. Während die Lehrer eine Hinführung zum Werk benötigt hätten, erhielten sie die Blattsammlung ohne Kommentare und ohne Hilfestellungen. In diesem Fall hätte eine schlüssige Interpretation des Lehrplans an die Stelle der bis dahin routinierten und deshalb ständig reproduzierten Unterrichtswelt treten müssen.²⁸⁴ Stattdessen fühlte man sich „mit dem Lehrplan alleingelassen“.

Lehrplan und Schulbuch

Einen starken Einfluss auf Unterrichtsplanung und -gestaltung wurde der eigenen Erfahrung und den eigenen routinisierten Handlungen zugewiesen. Darüber hinaus spielte eine große Rolle, ob im Zuge des neuen Lehrplans bereits Lehr- und Unterrichtswerke erschienen waren, die den Unterricht strukturieren. Da in diesem Fall mehrfach betont wurde, dass der Lehrplan nur Interims-Charakter besitze, ging die Beurteilung der Schulbücher in die gleiche Richtung. Solange kein auf den Lehrplan ausgerichtetes Sprachbuch für das Fach Deutsch in der sechsten Klasse eingeführt war, orientierte sich die Lehrkraft in erster Linie am noch eingeführten Sprachbuch²⁸⁵ und folglich am Lehrplan des alten neunstufigen Gymnasiums. Neue Unterrichtsmaterialien²⁸⁶ wurden als Beitrag zur Erleichterung des Schulalltags eingestuft und hatten deshalb einen sehr hohen Stellenwert:

²⁸³ Wiederholt wurde darauf eingegangen, dass es sich bei dem vorangegangenen Lehrplan zum reformierten neunstufigen Gymnasium ebenfalls um einen "Zwischenlehrplan" gehandelt habe.

²⁸⁴ Auf diese Weise hätte eventuell auch klar gemacht werden können, dass der Lehrplan Freiheiten und Freiräume enthält, die auch eine Arbeiterleichterung darstellen können.

²⁸⁵ Aus Kostengründen waren bis Schuljahresende 2004/2005 keine neuen Sprachbücher eingeführt worden.

²⁸⁶ Lehrerbegleithefte zu den Sprachbüchern und Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler

Solange man das alte Buch hat, arbeitet man mit dem alten Buch und letztlich ist alles vorstrukturiert und der Lehrplan ist dann sekundär. Es wird sich zeigen, wenn man dann die neuen Bücher bekommt und viele Sachen sind letztlich auch nicht neu - ob sich dann wirklich was verändert hat.

Schulorganisation

Neben der allgemein gestiegenen Arbeitsbelastung in diesem Schuljahr²⁸⁷ wurde kritisiert, dass durch die Erweiterung des Unterrichts im achtstufigen Gymnasiums in den Nachmittag hinein Lehrkräfte mehrmals in der Woche in der Schule anwesend sein müssten.²⁸⁸ Die Zukunftsprognosen die Lehrerbelastung betreffend wurden von dem Kollegen als sehr negativ eingeschätzt. Daneben wurden auch die großen Klassenstärken und das Fehlen von Intensivierungsstunden als Problem betrachtet.

10.1.5 Proband E

Kenntnis des neuen Lehrplans

In dem Gespräch zu Schuljahresbeginn erklärte der Kollege, dass er den Lehrplan einige Male durchgelesen habe und er bereits erkenne, dass nunmehr freiere Gestaltungsmöglichkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung von Deutschschulaufgaben bestünden. Generell war die Haltung gegenüber dem neuen Lehrplan eher zurückhaltend und abwartend.

Eine genauere und umfangreichere Beschäftigung mit dem Lehrplan erfolgte dann im Laufe des ersten Schulhalbjahres, als der Lehrer kritisierte, der alte Plan sei zu überfüllt gewesen und der neue enthalte zu viele Details, die man auch ignorieren könne. Es wird betont, dass es in der Eigenverantwortung des Lehrers liege, aus dem Lehrplan heraus eigene angemessene Schwerpunkte inhaltlicher und methodischer Art zu setzen - ein Vorgehen, das sich von dem der vergangenen Jahre eben nicht unterscheide. Bereits aus dem Lehrplan von 1992 habe er sich Elemente herausgenommen, die in seinen Augen wichtig waren.

Grad der Umsetzung

Einerseits wurden im Schuljahr Lehrplanelemente realisiert, die dem Lehrer selbst als sinnvoll erschienen und die sich auch in den vorangegangenen Jahren bewährt

²⁸⁷ Erhöhung des Pflichtdeputats von 23 auf 24 Unterrichtsstunden pro Woche

²⁸⁸ Der befragte Kollege hatte beispielsweise an drei Nachmittagen in der Woche Unterricht.

hatten. Diese Elemente waren über weite Strecken deckungsgleich mit den neuen Vorgaben, besonders was die Ebene der Schulaufgaben²⁸⁹ und der Projekte betraf: Hier war ein hoher Grad von Umsetzung gegeben, da bereits im September 2004 klargestellt wurde, dass mindestens eine Projektphase unabdingbar Teil des Unterrichts sein würde. Zur Schuljahresmitte war zwar das konkrete Projektthema²⁹⁰ noch nicht festgelegt, der Lehrer befand sich jedoch in einem Stadium der Reflexion über das anstehende Projekt.²⁹¹ In den Monaten Juni und Juli 2005 war es dann zur Umsetzung einer Projektidee gekommen - ein Unterrichtsmoment, das entscheidend zur Zufriedenheit des Lehrers mit dem Schuljahr beigetragen hat.²⁹²

Einen besonderen Stellenwert hatte auch der Bereich der Grammatik und Rechtschreibung: Schon im September 2004 wird dazu angemerkt, dass der neue Lehrplan auf diesem Gebiet sehr hohe Anforderungen stelle und dies wiederum in Verbindung mit den Jahrgangstests stünde. Die schlechten Ergebnisse des Tests hätten gezeigt, dass hier ein enormer Übungsbedarf bestehe. Dieser Einschätzung des Kollegen entspricht seine Fokussierung auf Inhalte der Sprachlehre über das gesamte Schuljahr hinweg - hier wurde offensichtlich ein deutlicher Schwerpunkt durch den Lehrer gesetzt.

In didaktisch-methodischer Hinsicht fällt auf, dass schülerzentrierte Arbeitsformen stark gefördert wurden: Über längere Unterrichtsphasen hinweg arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen oder zumindest mit einem Partner zusammen. Die anschließende Präsentation von Gruppenergebnissen stellte ein konstantes Element der Unterrichtspraxis dar, wobei diese Ergebnisse auch kontinuierlich bewertet und benotet wurden.

Auch waren immer wieder Lernstrategien punktuell vermittelt worden, teilweise in herausgegriffenen und isolierten Unterrichtsstunden, da der Kollege diesen Methoden durchweg offen gegenüberstand.

²⁸⁹ Eine Durchsicht der Leistungserhebungen ergab, dass der Kollege die neuen Freiräume des Lehrplans insofern nutzen konnte, als dass er die Aufgabenstellung dahingehend veränderte, d. h. unterschiedliche Schreibformen miteinander kombinierte.

²⁹⁰ Auch im Herbst war im Rahmen einer Lektüresequenz „Die Stadt der wilden Götter“ ein Projekt durchgeführt worden.

²⁹¹ Bereits zu diesem Zeitpunkt war jedoch klar, dass sich das Projekt mit dem Thema im weitesten Sinn beschäftigen wird.

²⁹² Der Lehrer hatte mit der Klasse einen Horrorfilm gedreht und dieses Projekt mit Zusammenhang mit der Vermittlung von Medienkompetenz durchgeführt.

Was die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus Parallelklassen oder auch mit Lehrkräften anderer Fächer, die in der selben Klasse unterrichteten, anging, erklärte der Kollege, dass sich hier im G8 keine Intensivierung der Kooperation eingestellt habe. Er bezog diesen Umstand konkret nur auf den Aspekt seines Deutschunterrichts und betonte, dass die Ursache für diesen „Missstand“ in der gestiegenen Arbeitsbelastung aller gelegen habe, dass er sich sehr stark wünsche, einmal fächerübergreifend zu arbeiten. Dies scheitere aber daran, dass dafür keine Zeit und keine Kraft bleibe. Zudem gebe es keine festen Zeitfenster, in denen man sich regelmäßig austauschen könne.

Fördernde Faktoren

Routineerfahrungen

Der Lehrer wiederholte mehrfach, dass das Meiste, was er im Unterricht durchnehme, nichts mit den Vorgaben des Lehrplans zu tun habe, sondern er sich auf das verlasse, was sich in den vorangegangenen Berufsjahren als sinnvoll erwiesen habe. Zu den routinisierten Elementen gehört bei ihm auch die Projektarbeit, die unabhängig von Lehrplanvorgaben bereits früher ihren Platz gehabt habe und nicht zuletzt deshalb wiederholt werde.

Professionelles Selbstverständnis

Es entspricht in diesem Fall auch dem Selbstbild des Lehrers, autonom und souverän eigene Entscheidungen hinsichtlich der Umsetzung des Lehrplans zu treffen. Da dies hier bewusst getan wurde, war die Berufszufriedenheit am Schuljahresende sehr hoch. Der Kollege hatte den Eindruck, alles, was er sich vorgenommen hatte, geschafft zu haben.

Dass bestimmte Freiheiten wie beispielsweise der Wegfall einer verpflichtenden zweiten Klassenlektüre von dieser Lehrkraft erkannt und genutzt werden konnten, führte auch dazu, dass Freiräume im Sinne und im Interesse der Lehrer gestaltet wurden - ein Beispiel für die Autonomie²⁹³ dieses Lehrers, die wiederum in direktem Zusammenhang mit seiner Zufriedenheit steht. Vielleicht wollte der befragte Kollege aus diesem Grund den neuen Lehrplan nicht abgeschafft wissen.

²⁹³ Autonomie wird in den Gesprächen als Forderung des öfteren wiederholt.

Hemmende Faktoren

Schulorganisation

In den Gesprächen wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass der Lehrplan im Grunde neue Freiräume biete, dass diese jedoch im Widerspruch stünden zu den veränderten Rahmenbedingungen des achtstufigen Gymnasiums, die wiederum als problematisch empfunden wurden. Mit der Einführung des G8 seien auf die Lehrerinnen und Lehrer größere Belastungen zugekommen, unter anderem die gestiegene zeitliche Belastung durch die Hineinverlagerung des Unterrichts in den Nachmittag, weswegen nunmehr viel weniger Zeit zur Vorbereitung des Unterrichts - und auch zur Erstellung innovativer Konzepte - bleibe. Der Korrekturaufwand habe sich nicht reduziert, er sei sogar angestiegen bei Kolleginnen und Kollegen, die drei Deutschklassen unterrichten müssten. Durch die Ausweitung des Unterrichts durch Intensivierungsstunden in den Klassen fünf und sechs ²⁹⁴ fehlten nunmehr Lehrerinnen und Lehrer, weswegen manche Kolleginnen und Kollegen eben drei Deutschklassen unterrichten müssten. Auch die Reduzierung der Wochenstunden in Deutsch wird kritisiert, da so auch eine engere Schwerpunktsetzung erfolgen müsse.²⁹⁵ Die damit einhergehende Verringerung der Schulaufgabenzahl auf vier wurde skeptisch betrachtet, da jetzt eine einzelne Schulaufgabe ungleich stärker ins Gewicht falle.

Zentral sind auch hier Aussagen, die sich auf die gewachsene Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer beziehen, ein Umstand, der sehr stark im Bewusstsein der befragten Kolleginnen und Kollegen verankert ist und zum Ausdruck kommt.

Lehrplan und Schulbuch

Insgesamt war eine starke Umsetzung von innovativen Elementen in inhaltlicher (Aufsatzerziehung, Grammatik und Rechtschreibung)²⁹⁶ und in methodischer Hinsicht (Projektunterricht, Methodenvielfalt, Vermittlung von Kompetenzen) zu konstatieren, wengleich auch hier darauf verwiesen wurde, dass die Einführung von Neuem an die Begleitung durch entsprechendes aktuelles Unterrichtsmaterial geknüpft sei. Bis dahin müsse man sich mit den Materialien anderer Verlage

²⁹⁴ Während in der fünften Jahrgangsstufe an den meisten Schulen eine Intensivierungsstunde für das Fach Deutsch vorgesehen ist, ist dies in der sechsten Klasse nicht mehr der Fall.

²⁹⁵ Der Kollege spricht hier von drei Schwerpunktsetzungen im Schuljahr.

²⁹⁶ Es ist erwähnenswert, dass auch im Bereich der Sprachlehre bestimmte Details (Kenntnis und Unterscheidung der verschiedenen Arten von Satzgefügen), die dem Lehrer nicht schlüssig und angemessen erschienen, auch nicht unterrichtet wurden.

behelfen, die an der Schule aus Kostengründen noch nicht eingeführt seien. Dies bedeute einen enormen Zeit- und Organisationsaufwand²⁹⁷, der bei der Lehrkraft, aber auch bei den Kindern und deren Eltern zu Unmut führe. Sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der Unterrichtsdurchführung sei man auf eine Vielzahl von Kopien angewiesen.

Solange kein zugelassenes, verbindliches und von der Fachschaft abgesegnetes Sprachbuch für das Fach Deutsch in der Hand des Lehrers sei, könnten Neuerungen nicht im vom Lehrer als erforderlich betrachteten Maß umgesetzt werden, da dieser bis dahin nicht das Gefühl hatte „richtig loslegen“ zu können. In der Phase bis zu der Einführung eines neuen Schulbuches befanden sich manche Impulse offenbar in einer Art Warteposition.

10.2 Fragebögen

10.2.1 Fragebogendaten zum Unterricht

Wie oben²⁹⁸ schon angeführt, wurden die ersten Fragebögen²⁹⁹ bereits im Juli 2004 an fünf Kolleginnen und Kollegen versandt, bei denen zu diesem Zeitpunkt bereits sicher war, dass diese im kommenden Schuljahr eine sechste Klasse im Fach Deutsch unterrichten würden. Jene sieben Fragebögen, die innerhalb einer Woche rückliefen, wurden in einem ersten Verfahren vertikal kodiert, um dann später, nach Abschluss der Fragebogenaktion im März analysiert und in Korrelation zu den Interviews gesetzt. Der Fragebogen bezog sich jeweils auf den Unterricht der vergangenen Woche, der in den staatlichen Schulen zu diesem Zeitpunkt im Fach Deutsch vier Wochenstunden (ohne Intensivierungsstunden) bzw. sechs Wochenstunden an privaten Schulen (mit Intensivierungsstunden) betrug.

²⁹⁷ Für die Eltern stellt dies in Form eines Kopiergeldes außerdem einen finanziellen Aufwand dar.

²⁹⁸ Kapitel 9 zum Forschungsprozess

²⁹⁹ Als Abdruck im Anhang zu finden

Inhalt des Fragebogens, dessen Fragestellungen im Zeitraum September bis März³⁰⁰ mehrfach modifiziert worden waren, war folgender:

- behandelte Themen (auch in Abweichung vom bisherigen Lehrplan)
- Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen
- Medieneinsatz
- Methoden
- Anteile selbstgesteuerten Lernens
- Wiederholungsphasen
- Verwendete Unterrichtsmaterialien
- Art der Unterrichtsvorbereitung
- Leistungserhebungen
- Reflexion über Unterricht
- Intensivierungsstunden (soweit an der jeweiligen Schule institutionalisiert)
- Außergewöhnliche Belastungen der Lehrkraft

Da die Antworten der Fragebögen in ihrer Ausführlichkeit unterschiedlich ausfielen, wurden sie zunächst mit einem Textverarbeitungsprogramm erfasst und zur besseren Übersichtlichkeit ausgedruckt. Die anschließende Datenanalyse, also das Kodieren von Daten, geschah auf mehreren Ebenen und in mehren Durchgängen.³⁰¹

Beim ersten Durchgang wurden die Fragen aller Fragebögen parallel betrachtet. Die Chronologie der Fragebögen hatte sich in einer früheren Analysephase für die Datenerhebung als fruchtlos erwiesen. Zu jeder Frage wurden die Antworten aller Befragten zusammengestellt und dann nochmals die Frage 1 für alle Befragten, dann die Frage 2 usw. kodiert (horizontales Kodieren). In einem zweiten Durchgang wurde zu jeder Frage - außer zu den nur statistisch relevanten - Codes und Kategorien durch offenes und selektives Kodieren gewonnen (vertikales Kodieren). In einer dritten Arbeitsphase wurden beide Kodiervorgänge miteinander korreliert, bestätigt bzw. differenziert. In einem vierten Schritt wurden die Antworten auf inhaltlich zusammenhängende Fragen

³⁰⁰ Der Zeitraum umfasste 18 Unterrichtswochen

³⁰¹ vgl. Kapitel 8 Forschungsprozess

zusammengestellt und untersucht, anschließend dann verwandte, ähnliche oder sachlich zusammenhängende Antworten, die sich aus den unterschiedlichsten Fragen speisten. Offenes und selektives Kodieren wechselten sich in dieser Phase der Analyse ab.

10.2.2 Inhalte und Themen

Der Lehrplan im Fach Deutsch verlangt keine bestimmte Chronologie der Verfahrensweise und gibt auch keine Vorgaben darüber, wie viele Stunden für ein Themengebiet zu veranschlagen seien. Daraus folgt, dass die Reihenfolge der unterrichteten Inhalte von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Dies gilt auch für Parallelklassen, die von der selben Lehrkraft unterrichtet werden. Ob also eine Kollegin oder ein Kollege eine Grammatik- oder Rechtschreibsequenz an den Anfang oder ans Ende eines Schuljahres stellt, bleibt allein der Lehrkraft überlassen. Aus diesem Grund machte es bei der Kodierung der Fragebögen wenig Sinn, die Daten aus ihrem wöchentlichen Rhythmus heraus zu betrachten, zumal auch die Unterrichtssequenzen in der Regel nicht auf einen Wochenrhythmus hin angelegt sind.

Alle befragten Lehrerinnen gaben zu Beginn des Schuljahres an, dass ihre Arbeit im Zeichen des in der zweiten Schulwoche durchzuführenden bayernweiten Deutshtests stünde, weswegen alle Probanden ausnahmsweise zeitgleich bestimmte Inhalte behandelten. Von allen Befragten wurde auch festgestellt, dass es sich bei diesem Deutshtest für die sechste Jahrgangsstufe um ein Novum handelt. Manche Kolleginnen und Kollegen gehen bei der Beschreibung der Inhalte noch mehr ins Detail und nennen die Behandlung von Wortarten und Satzgliedern, also Grammatik, als zentral für die zweite Schulwoche. Übereinstimmend wird festgestellt, dass sich dieses Thema nicht von den Themen im alten Lehrplan unterscheidet.

Die unterrichteten Themen im ersten Halbjahr - Wiederholungen wie beispielsweise Aufsatzerziehung zum Bericht werden nur ein Mal genannt - stellten sich insgesamt wie folgt dar:

- Ausgestaltung eines Erzählkerns
- Argumentation und Diskussion

- Aufsatzlehre
- Gattung Kurzgeschichte
- Methodentraining (Lernen lernen)
- Sprachlehre (Rechtschreibung)
- Aufsatzunterricht: Phantasieerzählung
- Lektüre/Vorbereitung auf Vorlesewettbewerb
- Arbeitstechniken
- Lektüre „Stadt der wilden Götter“ (Projektarbeit)
- Buchvorstellungen/Schülervorträge
- Filmanalyse
- Aufsatzunterricht: Bericht
- Grammatik: Nominalisierung, indirekte Rede
- Aufsatzunterricht: Sachlicher Brief
- Kleine literarische Texte: Gedichte
- Kleine literarische Texte: Fabeln und Sagen
- Aufsatzunterricht: Umformung einer Erzählung in einen Bericht
- Kleine literarische Texte: Märchen
- Grammatik: Satzreihe/Satzgefüge
- Grammatik: Adverbialsätze
- Grammatik: Relativsätze
- Grammatik: Pronomina
- Grammatik: Aktiv/Passiv
- Lektüre: „Krambambuli“
- Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung
- Aufsatzunterricht: Sachlicher Brief und Lektüre „Austauschkind“
- szenisches Spiel zur Lektüre
- Weihnachts- und Adventsgedichte
- Lektüre: „Die Herdmanns kommen“
- Kommunikationsmodelle
- Aufsatzlehre: Vorgangsbeschreibung
- Projekt zur Vorgangsbeschreibung

Lediglich der Bereich „Szenisches Spiel zur Lektüre“ wurde von einer befragten Kollegin als ein Novum im Vergleich zum überkommenen G9-Lehrplan betrachtet, da nun „mehr Zeit für Rollenspiele und Theater“ gegeben sei.

Gemeinsame inhaltliche Schnittmenge bei allen befragten Kolleginnen und Kollegen bildeten folgende Themen:

- Aufsatzlehre (Fantasieerzählung, sachlicher Brief, Bericht)
- Grammatik
- Lektüre

Die Behandlung der einzelnen Inhalte erfolgte jedoch in unterschiedlicher Intensität, in unterschiedlichem Umfang und mit Hilfe unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen.

10.2.3 Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen

Die folgende Frage auf dem Bogen zielte darauf hin, welche Unterrichts- bzw. Arbeitsformen von der jeweiligen Lehrkraft ausgewählt worden waren und wie hoch der Anteil dieser Form in der vergangenen Woche in Prozent ausgedrückt war. Dabei musste es sich um Schätzwerte handeln, die sich auf den gesamten Unterricht während der vergangenen Schulwoche richtete. Da die Unterrichtssequenzen jedoch nicht zwingend dem Wochenrhythmus folgen mussten, konnte am Ende ein neues Bild der Methoden entstehen, das in erster Linie dem subjektiven Eindruck und der Einschätzung der Lehrkraft entsprach. Die folgenden anzukreuzenden Unterrichts- und Arbeitsformen wurden unter 3. abgefragt:

- Lehrervortrag
- Partnerarbeit
- Lernzirkel
- Freiarbeit
- Wochenplan
- Projekt
- Frontalunterricht

- Unterrichtsgespräch
- Gruppenarbeit
- Übungszirkel
- Schüler lehren Schüler
- Schülervortrag, Referat
- Sonstige

Nach dem Rücklauf der ersten Fragebögen wurden diese Wahlmöglichkeiten noch um die Aspekte

- selbstständiges Arbeiten der Schüler und
- Einzelübungen

ergänzt.

Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern eingesetzte Methoden waren:

- Lehrervortrag
- Partnerarbeit
- Frontalunterricht
- Freiarbeit
- Projekt
- Selbstständiges Arbeiten der Schüler
- Frontalunterricht
- Unterrichtsgespräch
- Gruppenarbeit
- Schülervortrag, Referat
- Schüler lehren Schüler

Unter Sonstige:

Lesezirkel, Podiumsdiskussion, Internetrecherche

Gemeinsame Schnittmenge war bei allen Befragten der Einsatz von:

- Lehrervortrag
- Partnerarbeit
- Frontalunterricht

- Gruppenarbeit
- Unterrichtsgespräch
- Schülervortrag

Der Anteil der jeweiligen Unterrichtsform war jedoch von Person zu Person und von Woche zu Woche sehr unterschiedlich: Während die einen beispielsweise hohe Anteile an Projektarbeit und selbstständigem Arbeiten der Kinder aufwiesen, dokumentierten die anderen hohe Anteile an eher lehrergesteuerten Arbeitsformen. Auffällig war, dass der Unterrichtsform des Unterrichtsgesprächs bei allen Probanden in jeder Woche und in jeder Unterrichtssequenz ein hoher Anteil zukam.

Zufriedenheit mit der Wahl der Unterrichtsmethode

Mit unterschiedlicher Ausführlichkeit wurde die Frage nach der Zufriedenheit der Lehrkraft mit den gewählten Unterrichtsmethoden beantwortet. In der Regel wurde entweder „Ja“ angekreuzt, bei „Nein“ folgte in allen Fällen eine genauere Erklärung, was in Fällen der Zufriedenheit nicht immer der Fall war. Unzufriedenheit zeigt sich vor allem am Schuljahresanfang, als im Frontalunterricht und im Unterrichtsgespräch die Grammatik-Wiederholung im Hinblick auf den bevorstehenden Deutshtest stattfand. Unzufrieden waren Kolleginnen und Kollegen immer dann, wenn sie das Gefühl hatten, unter „Zeitdruck“ arbeiten zu müssen oder wenn die angewandten Methoden sich im Nachhinein als „etwas eintönig“ oder im Sinne einer Erfolgs- und Ergebnisorientierung enttäuschend herausstellten. In diesen Fällen stellten sich die Kolleginnen und Kollegen die Frage, ob an dieser Stelle eine Grammatiksequenz, in der beispielsweise Nebensatzarten behandelt worden waren, nicht doch besser mit einer anderen Methode hätte unterrichtet werden sollen: „Bringt ein Übungszirkel bessere Ergebnisse? Ist der Zeitaufwand für so etwas zu groß?“ Die eigene Reflexion über den Unterricht betraf dabei auch den Einsatz von Methoden wie „Schüler lehren Schüler“, die von der Lehrkraft, die dies zum ersten Mal ausprobiert hatte, verworfen wurde, da die geleistete Vorbereitung für diese Art des Lehrens nicht ausgereicht habe.

Im Allgemeinen waren die Befragten über weite Zeiträume hinweg mit der Wahl ihrer Methoden zufrieden, ein Umstand, der sich daran zeigte, wie effektiv, d. h.

erfolgreich, sich eine Unterrichtsform in sachlicher und pädagogischer Hinsicht erwies. Die Probanden bezeichneten die gewählte Arbeitsform als „passende Arbeitsform, um die Lernziele zu erreichen“, als „bewährte und effektive Arbeitsformen“, auch als „sinnvolle Arbeitsformen“. „Sinnvoll“ in diesem Kontext ist zu verstehen als im Sinne eines lernerfolgsorientierten Handelns.³⁰² Zufriedenheit zeigte sich stärker im Rahmen einer Projektarbeit, wo Kolleginnen und Kollegen betonen, dass ihre Klasse in der Projektphase „Engagement und Motivation“ gezeigt habe. Handelte es sich um Buchvorstellungen durch die Schülerinnen und Schüler, war der Grad der Zufriedenheit groß und es wurde herausgestellt, dass es sich um „interessante Buchreferate und schöne Leseproben gehandelt habe, die gut Eindrücke vermitteln konnten“. Auch die Tatsache, dass Kinder bei der Behandlung eines Lesezirkels „produktiv“ und „am insgesamt netten Jahresausklang zufrieden“ waren, wird als Qualitätskriterium betrachtet. Auch, wenn es sich um „Alltagsgeschäfte“ wie die Vorbereitung für die nächste Schulaufgabe handelte, waren die Lehrkräfte zufrieden, falls in diesem Zusammenhang „kreative Schülerarbeiten“ entstanden oder generell die „Selbstständigkeit der Schüler“ gefördert wurde. Es wurde auch positiv erwähnt, wenn es zu einer „abwechslungsreichen“ Zusammenarbeit mit den Fächern Erdkunde und Geschichte gekommen war. Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen mit bestimmten Methoden drückt sich also aus, wenn folgende Ziele erreicht werden:

- Erreichen kognitiver Lernziele
- Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler
- Herstellung von Abwechslung
- Unterstützung der Kreativität der Kinder
- Förderung von Produktivität und Motivation der Kinder
- Wecken von Engagement
- Fächerübergreifende Inhalte und Methoden

Dabei zeigte sich deutlich, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Zielangaben als zufriedenheitsfördernd einstufen und als Unterrichtsziele anstreben.

³⁰² In diesem Zusammenhang wird von einigen Probanden auch auf die Bedeutung der Schulaufgabenvorbereitung mehrmals explizit hingewiesen.

Auf die Frage, ob die Kolleginnen und Kollegen bei einem erneuten Unterrichten des jeweiligen Themas Änderungen vornehmen würden, äußerten sich die Befragten überwiegend zufrieden mit den eingesetzten Inhalten und Methoden. Nur in wenigen Erhebungsdaten wird Selbstkritik geübt.³⁰³

Gruppenarbeit

Wenn die Kolleginnen und Kollegen die Klasse in Gruppen hatte arbeiten lassen, sollten sie dokumentieren, auf welche Art und Weise sie die Gruppen eingeteilt hatten. Folgende Einteilungsmuster ließen sich bei durchgeführtem Gruppenunterricht erkennen:

- Dreiergruppen nach Wunsch der Schülerinnen und Schüler
- Dreier- bis Fünfergruppen nach Wunsch
- Schülerinnen und Schüler wählen einen Partner oder eine Partnerin
- Sitzgruppe
- Auslosen mit Nummern
- Zufallsprinzip

Der Zusammenstellung einer Arbeitsgruppe nach dem Prinzip der freien Wahl durch die Kinder kam insgesamt bei allen Befragten die größte Bedeutung zu, die in ihrer Gesamtheit angaben, in der Unterrichtsphase bis zum Halbjahr diese Unterrichtsform ausgewählt und praktiziert zu haben.

Einsatz von Medien

Die sechste Frage des Fragebogens zielte auf den Einsatz von Medien im Unterricht. Die Befragten konnten folgende Medien ankreuzen:

- Schulbuch
- Bilder/Dias
- Overhead-Projektor
- Arbeitsblätter
- Freiarbeitsmaterial
- Modell

³⁰³ Kritikpunkte beziehen sich in diesen Fällen auf die Aspekte Zeiteinteilung und Vorstrukturierung des Unterrichtsstoffs. In einer kritischen Selbstreflexion zeigen sich Unsicherheit und Unzufriedenheit besonders bei der Vermittlung von grammatikalischen Einheiten (Aktiv/Passiv) oder auch angesichts des Deutschtests.

- Video
- Computerunterstützte Lernprogramme
- Sonstige

Auffällig war bei der Sichtung der Daten, dass in jeder gehaltenen Unterrichtsstunde Medien zum Einsatz gekommen waren und dass in diesen Stunden immer jeweils mehr als ein Medium verwendet worden war. Primär wurden dabei Arbeitsblätter - meist in Verbindung mit Folien auf dem Overhead-Projektor - eingesetzt.³⁰⁴ Auch der Einsatz des Schulbuches war während des ersten Schulhalbjahres zentral, gefolgt von Freiarbeitsmaterialien. In Phasen, in denen eine Klassenlektüre behandelt wurde, werden das Jugendbuch selbst bzw. in einem Projektabschnitt andere Fach- und Sachbücher zu zentralen Medien. Keine Verwendung fanden audiovisuelle Medien, computerunterstützte Lernprogramme oder Modelle.

Alle Befragten hatten in den ersten sechs Monaten des Schuljahres folgende Medien eingesetzt:

- Schulbuch
- Arbeitsblätter
- Overhead-Projektor mit Folien

Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden

Ein Novum des neuen G9-Lehrplan stellen die neuen Unterrichtsmethoden dar, die hier genannt werden. Die befragten Kolleginnen und Kollegen sollten in der siebten Frage des Fragebogens angeben, ob sie im Unterricht eine neue Methode ausprobiert hatten, um welche Methode es sich dabei gehandelt habe und welche Motive bei der Wahl dieser Methode im Vordergrund gestanden hätten. Ob es sich dabei um eine wirklich „neue“ Methode im Sinne einer Neuerung im Lehrplan handelte, wurde dabei nicht kommentiert, sondern wurde aus der subjektiven Sicht der Probanden festgestellt. „Neu“ war aus der Sicht der Kolleginnen und Kollegen eine Methode oft nur, wenn sie nicht durch den Lehrplan vorgegeben war, sondern eine Art unterrichtliches Experiment für die Lehrkraft bedeutete. Äußerten sich manche Kolleginnen und Kollegen in den

³⁰⁴ Dieser Umstand erklärt sich womöglich aus dem Fehlen eingeführter aktueller Schulbücher, die sich auf den neuen Lehrplan beziehen.

Fragebögen rein negativ zum Einsatz neuer Methoden in ihrem Unterricht, konnte das eben auch bedeuten, dass diese schon längst Einzug in ihren Unterrichtsalltag gehalten hatten und deswegen nicht mehr als „neu“ wahrgenommen wurden.

So dokumentierten mehr als die Hälfte der Befragten, keinerlei neue Methoden im Unterricht eingesetzt zu haben. Ein Kollege hob die Tatsache hervor, dass er ihm Rahmen der Vorbereitung des Vorlesewettbewerbs im Dezember 2004 einen Teil der Klasse als Jury habe fungieren lassen.

Eine andere Kollegin, deren Ergebnisse eine größere Bandbreite von - aus ihrer Sicht - neuen Methoden im Unterricht aufwies, nannte folgende:

- Lernen durch Lehren
- Selbstkorrekturen mit Bewertungsbegründungen durch Schüler und Schülerinnen im Rahmen des Lernens durch Lehren
- Schüler erstellen aus einem Roman Dialoge
- Exkursion im Deutschunterricht (im Zusammenhang mit der Lektüre)

Hier nehmen diese Methoden immerhin etwa ein Fünftel der gesamten Unterrichtszeit ein und zeigen auch im chronologischen Längsschnittvergleich, dass über längere Zeiträume hinweg Lernen durch Lehren praktiziert worden war.

Unterricht in Phasen

Um den Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunden in den Blick zu bekommen, wurden die Lehrkräfte auch zu den einzelnen Phasen während ihres Unterrichts befragt. Hierbei sollten sie den jeweilig geschätzten Anteil einer Phase in der vergangenen Unterrichtswoche dokumentieren. Zur Auswahl standen hierbei:

- Motivationsphasen
- Übungsphasen
- Unterrichtsstoff einführende Phasen
- Wiederholende Phasen
- Vertiefende Phasen

Bei der Datenauswertung zeigte sich ein relativ einheitliches Bild: Bei allen Befragten nahmen die motivierenden Phasen einen kleinen Raum ein. Auch die Unterrichtsstoff einführenden Phasen waren gering, je nach Unterrichtseinheit

auch gar nicht zu finden. Der Anteil wiederholender Phasen schwankte wiederum im Spektrum der Befragten stark. Bei manchen nahmen Wiederholungsphasen einen konstanten Raum von etwa 20% ein, andere zeigten eine starke Abhängigkeit der Wiederholungen vom jeweiligen Unterrichtsstoff. In diesen Fällen lag die Bandbreite von 0%-50% des Unterrichts.

Konstant erwies sich der Anteil der Übungsphasen. Hier wiesen alle Befragten in etwa gleiche Anteile auf, die zwischen 20% und 50% des wöchentlichen Unterrichts ausmachen konnten. Auffällig ist hierbei die Kontinuität dieser Phasen im Wochenrhythmus.

Vertiefende Phasen spielen bei Kolleginnen und Kollegen mit vierstündigem Deutschunterricht in der Woche eine eher geringe Rolle (10%), bei Befragten, die über Intensivierungsstunden verfügen, erwartungsgemäß eine deutlich größere.³⁰⁵

Lerntechniken

Bei der Frage, ob in der vergangenen Woche Techniken für selbstgesteuertes Lernen und Wiederholen vermittelt worden seien, stellte sich heraus, dass jeder der Befragten Lerntechniken innerhalb des Schulhalbjahres gelehrt hatte. Um welche Art von Lerntechniken es sich dabei konkret handelte, ging aus keinem der Fragebögen hervor. Insgesamt scheinen in nahezu jeder zweiten, bei allen Befragten in jeder dritten Unterrichtswoche, Techniken des selbstgesteuerten Lernens und Wiederholens vermittelt worden zu sein.³⁰⁶

10.2.4 Unterrichtsvorbereitung

Quellen der Unterrichtsvorbereitung

Die nächste Frage des Fragebogens bezog sich auf die Quellen, die die Befragten zur Unterrichtsvorbereitung verwendet hatten. Die zur Auswahl stehenden anzukreuzenden Möglichkeiten waren hierbei:

³⁰⁵ Ob es sich hierbei um vertiefende Phasen innerhalb des Intensivierungsunterrichts handelte oder ob diese Anteile sich auf den gesamten Unterricht bezogen, ging dabei jedoch aus den Fragebögen nicht hervor.

³⁰⁶ Ein Proband stellte heraus, dass die Techniken des „Lernen lernens“ während eines Übungszirkels oder im Rahmen der Unterrichtssequenz „Schüler lehren Schüler“ zur Anwendung kamen.

- Lehrplan
- Bestehendes Unterrichtsmanuskript
- Schulbücher
- Sonstige

Augenfällig war, dass der Einsatz des eingeführten Sprachbuches³⁰⁷ bei allen Kolleginnen und Kollegen bei der Unterrichtsvorbereitung im Vordergrund stand. Das Sprachbuch - hin und wieder in Verbindung mit dem eingeführten Lesebuch der Klasse - nimmt also eine zentrale Stellung ein. Ergänzt wird diese Vorlage durch bestehende Unterrichtsmanuskripte, die sehr häufig zum Einsatz kommen. Mehr als die Hälfte der Befragten konsultieren darüber hinaus Sprachbücher anderer Verlage parallel zum eingeführten, aber veralteten Sprachbuch.³⁰⁸ Hinzu kommen hin und wieder die Manuskripte anderer Kolleginnen und Kollegen³⁰⁹ sowie selbst erstellte Arbeitsmaterialien.³¹⁰ In Lektürepräsen tritt in der Regel die Klassenlektüre in den Vordergrund.

Der Lehrplan spielte bei der Unterrichtsvorbereitung bei überhaupt keinem der Befragten eine zentrale Rolle.

Formen der Unterrichtsvorbereitung

Auf die Frage, welche Form der Unterrichtsform die jeweilige Lehrkraft gewählt habe, gab es folgende Möglichkeiten:

- alleine gearbeitet
- einer Arbeitsgruppe angeschlossen
- selbst eine Kooperation organisiert
- Sonstige

Der überwiegende Teil der Befragten gab an, alleine gearbeitet zu haben. Dies gilt in diesen Fällen über das gesamte erste Schuljahr hinweg. Ein Kollege gibt an, zeitweise Unterrichtsmaterialien ausgeliehen zu haben, was dazu geführt habe, sich auch mit anderen auszutauschen: „Mache das erste Mal Sachbrief in der 6.

³⁰⁷ Es handelte sich bei allen Befragten um das Sprachbuch 6. Klasse des Bayerischen Schulbuch Verlages.

³⁰⁸ Vorwiegend Publikationen der Verlage Cornelsen, Klett und Oldenbourg

³⁰⁹ Dies gilt vorwiegend für Unterrichtssequenzen oder Arbeitsformen, mit denen ein Kollege oder eine Kollegin noch wenig Erfahrung hatte.

³¹⁰ In einigen wenigen Fällen hatten die Probanden auf ihrem Fragebogen vermerkt, dass sie ihr herkömmliches Unterrichtsmanuskript „durch neue Text aufgepeppt“ hatten.

Klasse als Schulaufgabe und bin dankbar für Anregungen von Kollegen, die damit bereits Erfahrungen haben.“ Eine Kollegin gibt an, während einer Woche mit den Kindern die Unterrichtsvorbereitung erledigt zu haben und auch in drei anderen Wochen mit anderen Fachschaften³¹¹ bzw. Fachschaftskolleginnen und -kollegen, mit der Unterstufentheatergruppe und mit der Schulleitung zusammengearbeitet zu haben.³¹² Das Alleinarbeiten scheint offenbar die vorherrschende Form der Unterrichtsvorbereitung zu sein - keiner der Befragten hatte während der ersten sechs Schulmonate eine Kooperation organisiert oder sich einer Arbeitsgruppe angeschlossen.

Auf die Frage, ob und in welcher Form sich die Befragten mit Fachkollegen und Kollegen über Inhalte des Unterrichts und Leistungskontrollen ausgetauscht haben, wird in ähnlicher Art und Weise geantwortet. In keinem Fall existieren institutionalisierte Zeitfenster für den Austausch von Informationen oder Materialien. Während zwei der Befragten angaben, in keinem Fall mit anderen über den Unterricht gesprochen zu haben, erwähnen andere seltene - informelle - Formen des Austauschs: „nur kurz im Lehrerzimmer, habe das Material zuhause studiert“. Zeitmangel wird hier als Grund für die mangelnde Kooperation angegeben. Nur in Fällen, in denen Inhalte gänzlich neu sind, kommt es vereinzelt zu kooperativen Situationen.³¹³

10.2.5 Leistungskontrollen

Unter durchgeführten Leistungskontrollen wurde im Fragebogen Folgendes aufgeführt:

- Schulaufgabe
- Unterrichtsbeitrag
- Stegreifaufgabe
- Referat

³¹¹ Im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts mit den Fächern Erdkunde und Geschichte

³¹² Im Rahmen der Aufsatzart „Sachlicher Brief“ hatte in diesem Fall die Schulleitung die Anschreiben der Kinder beantwortet.

³¹³ Dies gilt vor allem für den am Schuljahresanfang durchgeführten Deutschtest, neue Schulaufgabenarten und unbekannte Klassenlektüren.

- Rechenschaftsablage (Abfrage)
- Hausaufgabe
- Sonstige

Hier zeigte sich eine große Bandbreite aller möglichen Leistungserhebungen während des ersten Halbjahres. Hatten alle Befragten zwei Deutschschulaufgaben geschrieben und bewertet, so zeigten sich große Unterschiede im Bereich der mündlichen Noten. Manche Kolleginnen und Kollegen blieben im Rahmen der ihnen im Fragebogen vorgegebenen Möglichkeiten und konzentrierten sich in erster Linie auf Stegreifaufgaben, Unterrichtsbeiträge und Rechenschaftsablagen. In diesen Fällen zeigte sich über Wochen hinweg eine kontinuierliche Leistungserhebung besonders im mündlichen Bereich.

Andere hingegen fanden sich und ihr Arbeiten kaum im Fragebogen wieder und ergänzten ausführlich unter der Rubrik „Sonstige“: Hier wurden spezielle Gedichtvorträge als Grundlage von Leistungserhebungen, Leistungen von Gruppenarbeit³¹⁴, Leseleistungen, aber auch von kreativen Schreibleistungen³¹⁵ und szenischem Spiel.³¹⁶ Stegreifaufgaben und Rechenschaftsablagen fielen hier weniger stark ins Gewicht. In diesen Fällen wechselten die Leistungserhebungen innerhalb des beobachteten Zeitraums stärker ab.

Die anschließende Frage nach der Zufriedenheit mit den Leistungserhebungen ließ erkennen, dass prinzipiell große Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Leistungserhebungen herrscht. Die Ausnahme bildet der zu Schuljahresanfang durchgeführte Deutschttest, dessen Resultate von keiner der befragten Lehrkräfte als befriedigend eingestuft wurden. Unzufriedenheit zeigt sich bei denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die herkömmliche Leistungserhebungen mit starker Gewichtung durchführten, die sonst jedoch den Schwerpunkt auf andere Formen der Leistungskontrolle gelegt hatten.³¹⁷ Manche Unzufriedenheit zeigte sich auch bei Stegreifaufgaben und Diktaten.³¹⁸

³¹⁴ Hier handelte es sich um die Bewertung der Ergebnisse der Schüler-Arbeitsgruppen

³¹⁵ In diesem Fall die Bewertung eines von den Kindern angefertigten Rezeptbuches

³¹⁶ Im Zusammenhang mit der „Das Austauschkind“ von Christine Nöstlinger

³¹⁷ Gemeint sind Schulaufgaben, die als schriftliche Note doppelt gewichtet werden

³¹⁸ Dies gilt für den Fall, dass in der Stegreifaufgabe Grammatikkenntnisse abgeprüft worden waren. Bei Diktaten zeigt sich ein ähnliches Bild.

10.2.6 Reflexion über Unterricht

Die Frage nach der Form, in der über den Unterricht reflektiert wurde, wurde von allen Befragten sehr knapp beantwortet. Zur Auswahl standen auf dem Fragebogen:

- Selbstreflexion
- Hospitation
- Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen
- Privat

Gemeinsam ist allen Lehrerinnen und Lehrern der hohe Grad an Selbstreflexion über den Unterricht. Dieses Merkmal ist bei allen Befragten über den gesamten Zeitraum gleichbleibend stark vertreten. Daneben spielt bei allen Beteiligten das Nachdenken über Unterricht außerhalb der Schule im privaten Rahmen eine sehr wichtige Rolle.

Nur ein Kollege berichtete vom regelmäßigen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, während dies bei den anderen eher die Ausnahme war. Zu einer Hospitationssituation war es während des beobachteten Zeitraumes lediglich in einem Fall gekommen.³¹⁹

10.2.7 Intensivierungsstunden

Eine klare Neuerung des G8-Lehrplans stellen die Intensivierungsstunden dar, die aus diesem Grund einen eigenen Stellenwert innerhalb des Fragebogens innehatten. Im Fragebogen wurde darauf eingegangen, welche Themen³²⁰ in den Intensivierungsstunden bearbeitet worden waren, welche Arbeitsformen³²¹ dabei jeweils gewählt wurden und ob die Lehrkraft mit der Durchführung der Intensivierungsstunden zufrieden war. Auch die Frage, ob in der Einschätzung der

³¹⁹ Im Rahmen eines Projektes „Sagen“ hatte hier eine intensive kollegiale Zusammenarbeit stattgefunden, weshalb es auch zu gegenseitigen Hospitationen im Laufe einer Schulwoche gekommen war.

³²⁰ In diesem Zusammenhang spielte es auch eine Rolle, ob die Lehrkraft einen fächerübergreifenden Inhalt z.B. Methodentraining vermittelt hatte.

³²¹ Möglich waren hierbei: Partnerarbeit, Lernzirkel, Freiarbeit, Wochenplan, Projekt, Gruppenarbeit, Übungszirkel, Schüler lehren Schüler, Schülervortrag und Referat, Sonstige.

Lehrerinnen und Lehrer in den Intensivierungsstunden eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ihren Platz haben konnte, wurde aufgegriffen.

Die Bearbeitung der Fragebögen durch die Lehrkräfte erfolgte auch in diesem Fall vollständig und z. T. auch sehr ausführlich.³²²

Inhalte und Themen

Von allen Befragten konnte lediglich an einer Schule, bei der es sich um eine staatlich anerkannte Privatschule handelte, Intensivierungsunterricht ausgemacht und ausgewertet werden. In diesem Fall umfasste der während der Woche stattfindende Unterricht insgesamt sechs Stunden im Fach Deutsch, wovon zwei in der Regel intensiviert wurden. Im beobachteten Zeitraum fiel keine Unterrichts- oder Intensivierungsstunde aus und aus den Fragebögen ging hervor, dass jede Intensivierungsstunde ausschließlich dem Wiederholen und Vertiefen, eben dem Prozess des „Intensivierens“ gedient hatte. Durchgehend waren im Unterricht durchgenommene Themen aufgegriffen worden.

Der Intensivierung bedurften bestimmte Inhalte offenbar in einem besonderen Maße: Es handelte sich hier um die Einübung von grammatikalischen Strukturen und auch um Rechtschreibung, die nicht notwendigerweise das zentrale Thema des wöchentlichen Unterrichts gewesen sein müssen, sondern die im „Kernbereich“ des Unterrichts eine Randrolle spielten, in den Intensivierungsstunden jedoch vorherrschend waren. Da der allgemeine Unterricht³²³ hier stark von Aufsatzunterricht und Projekten geprägt ist, wird fast der gesamte Rechtschreib- und Grammatikunterricht in die Intensivierungsstunden hinein verlagert. Inhalte werden im allgemeinen Unterricht kurz eingeführt, die Wiederholungs- und Vertiefungsphasen - besonders im Hinblick auf das grammatikalische Grundwissen - finden wiederum losgelöst davon im Intensivierungsunterricht statt. Behandelte Themen in dem beobachteten Zeitraum von über sechs Monaten sind folgende:

- Großschreibung von Substantiven
- Zusammen- und Getrennschreibung

³²² Auch an den Rand angefügte Bemerkungen spielen hier eine Rolle, da sie sich in vielen Fällen zwar nicht direkt auf die Fragestellung beziehen müssen, über den Verlauf und das Ergebnis einer Intensivierungsstunde jedoch durchaus Informationen enthalten können.

³²³ Gemeint sind alle Unterrichtsstunden, die keine Intensivierungsstunden sind.

- Groß- und Kleinschreibung
- Unterscheidung von das/dass
- Zeitformen des Verbs
- Partizip II
- Aktiv/Passiv
- Konjunktionen

Während einiger Projektphasen dienten die Intensivierungsstunden auch dazu, am jeweiligen Projekt zu arbeiten oder dieses rechtzeitig fertig zu stellen. Dies geschah auch neben dem üblichen Einüben von Grammatik und Rechtschreibung.

Gewählte Arbeitsformen

Signifikant war, dass in den gehaltenen Intensivierungsstunden keinerlei Lehrervortrag oder Frontalunterricht Raum fand, was sich mit den Aussagen der betreffenden Lehrkraft im Interview deckt. Vorherrschend waren Arbeitsformen wie Projektarbeit³²⁴, Freiarbeit, Lern- und Übungszirkel, häufig in Partner- oder Gruppenarbeit.

Auf die Frage nach ihrer Zufriedenheit mit der Durchführung der Intensivierungsstunde äußerte sich die befragte Lehrkraft fast durchgängig zufrieden mit dem Ergebnis der Intensivierungsstunden³²⁵, machte jedoch eine Einschränkung in den Fällen, in denen die Klasse aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen nicht geteilt werden konnte und die Lehrkraft 25 Schülerinnen und Schüler zu betreuen hatte. An dieser Stelle war in der Einschätzung der Lehrer keine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mehr möglich. Über den beobachteten Zeitraum hinweg war die Klasse zwischen der unterrichtenden Lehrkraft und einem ausgebildeten Erzieher in zwei etwa gleich große Gruppen aufgeteilt worden, wobei zunächst die Aufteilung nach Leistungsstand erfolgt war - ein Modus, der sich bald als problematisch erweisen sollte und der deshalb rasch verändert wurde. Mit wachsender Routine im

³²⁴ Dies gilt insbesondere für den Fall, dass auch im allgemeinen Unterricht gerade ein Projekt durchgeführt wird.

³²⁵ Es wird davon gesprochen, dass die SchülerInnen zum einen motiviert und kreativ seien, zum anderen basierte die Zufriedenheit auf guten Ergebnissen in den anschließenden Leistungserhebungen.

Hinblick auf die Einteilung der Gruppe stieg auch der Zufriedenheitsgrad bei dem Kollegen, der immer wieder positiv hervorhob, dass die Gruppe in den Intensivierungsstunden eine überschaubare Größe hat und deshalb individuelle Förderung gut möglich ist. Als große Hilfe wurde dabei auch der unterstützende Erzieher, der dem Unterricht beiwohnte, betrachtet.

Auf die Frage, ob in der Intensivierungsstunde ein fächerübergreifender Inhalt wie z. B. Methodentraining behandelt wurde, wurde durchgehend mit „Nein“ geantwortet. Vergleicht man diese Aussage jedoch mit den Anmerkungen zu den Fragen nach den Inhalten, so wird klar, dass in diesem Fall durchaus Strategien zum selbstgesteuerten Lernen vermittelt worden waren, dass es sich dabei jedoch aus der Sicht des befragten Kollegen nicht um eine methodische Vermittlung gehandelt hatte,³²⁶ dies also nicht bewusst geschah. Auch der Begriff des „fächerübergreifenden Inhalts“, wie er im Lehrplan³²⁷ explizit genannt wird, schien nicht bekannt zu sein.

10.2.8 Belastungen und Freiräume

Der letzte ergänzende Teil des Fragebogens behandelte Fragen, die zwar nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lehrplan standen, jedoch eine indirekte Wirkung auf dessen Realisierung im Schulalltag haben können. Zunächst wurde gefragt, ob es in der Woche vor der Befragung außergewöhnliche Belastungen gegeben habe.

Unter diesem Punkt wurden folgende Aspekte subsumiert:

- Korrekturarbeiten
- Heftkontrollen
- Projektarbeit
- Exkursionen
- Konferenzen
- Arbeitsaufträge

³²⁶ Gemeint sind hier Methoden wie Internetrecherche, Einführung in den Gebrauch von Sachbüchern und Lexika sowie das Prinzip „Schüler lehren Schüler“, das hier angewandt wurde.

³²⁷ vgl. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, „fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen, S.9

- außergewöhnlich viele Vertretungen
- Sonstige³²⁸

Außerdem wurde in einem der folgenden Punkte gefragt, ob die Lehrkraft in der Woche im Schulalltag andererseits zusätzliche Freiräume verzeichnen konnte, beispielsweise aufgrund einer Exkursion, eines Skikurses einer anderen Klasse usw.

Zuletzt hatten die Probanden noch Gelegenheit, in einer eigenen Rubrik Anmerkungen zu Sachverhalten zu machen, die in der laufenden Woche ihrer Einschätzung nach von Bedeutung waren und an dieser Stelle erwähnenswert seien.

Allen Befragten gemeinsam ist die kontinuierliche, d.h. über den gesamten Beobachtungszeitraum konstatierte Belastung durch Korrekturarbeiten. Gerade zu Schuljahresbeginn, also im September 2004, findet in der zweiten Schulwoche der sehr umfangreiche Deutschtest statt, der innerhalb kürzester Zeit korrigiert sein muss, um die Ergebnisse des Tests schnellstmöglichst an das ISB weiterzuleiten. Gerade Kolleginnen und Kollegen, die zwei sechste Klassen parallel unterrichten, sehen sich im September mit 60 zu bewertenden Testaufgaben konfrontiert, ein Umstand, der in den Fragebögen durch ausführliche Anmerkungen stark artikuliert wird. An dieser Stelle wird auch der Zeitdruck kritisiert, unter dem diese erste im Schuljahr stattfindende Korrekturarbeit zu geschehen hatte.

Was die anderen Korrekturen angeht, die von allen Befragten als Belastung empfunden werden, zeigt sich ein unterschiedliches Bild bei der Artikulation dieser Belastung: Während manche lapidar die Korrekturen nur angeben, gehen andere detailliert auf die Art der Korrektur ein und machen Angaben zu deren Ausmaß: „Drei Stegreifaufgaben in einer Woche, hinzu kommt in der folgenden Woche die Deutschschulaufgabe“.

Einher mit den Korrekturarbeiten gehen im Fach Deutsch die Heftkontrollen, die eine fast ebenso große Kontinuität über das Halbjahr hinweg aufweisen. Über längere Zeiträume hinweg bilden sie parallel zu den Korrekturarbeiten eine

³²⁸ Die Punkte „Arbeitsaufträge“ und „Heftkontrollen“ kamen erst im Laufe der ersten Wochen der Fragebogenaktion hinzu, da sie vorher des öfteren handschriftlich von den Kolleginnen und Kollegen angeführt worden waren.

dauerhafte Belastung in den Augen der Befragten.³²⁹ Oftmals stehen sie auch deshalb in einem direkten Zusammenhang mit den Korrekturen, da sie beispielsweise bei der Vorbereitung von Deutschschulaufgaben eine wichtige Funktion erfüllen.³³⁰

In den anderen Punkten unterschied sich die Einschätzung dessen, was als Belastung empfunden wurde, sehr stark. Lehrerinnen und Lehrer, die Projekte durchgeführt hatten, vermerkten diese nicht unter der Rubrik „Belastungen“, sondern setzten andere Schwerpunkte. Das Gleiche gilt für Exkursionen, die nicht von allen, die diese während der Unterrichtszeit durchgeführt hatten, als beschwerlich eingestuft wurden. Punktuell wurde von allen Befragten die Durchführung von Konferenzen genannt, die als zusätzlicher zeitlicher Aufwand außerhalb des Unterrichtsalltags als belastend empfunden wurde. Auch Fachsitzungen oder Sitzungen zu neuen Fächern sahen die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer als Arbeitserschwerern.

Der Einsatz in Vertretungsstunden war in der ersten Schuljahreshälfte bei allen Befragten im Rahmen geblieben, die meisten geben eine wöchentliche Vertretungsstunde an. Eine Ausnahme bildet der Kollege einer Privatschule, die aufgrund ihrer personellen Situation offenbar häufiger spontan auf zusätzliche Vertretungen zurückgreifen musste.

Unter der Rubrik „Sonstige“ finden sich bei allen Kolleginnen und Kollegen kontinuierliche Hinweise zu Belastungssituationen, die sich jedoch stark voneinander unterscheiden und die in unmittelbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Schulsituation stehen. Die Ausführungen zu diesem Punkt sind bei allen verhältnismäßig umfangreich und geben auch zu einem gewissen Grad die jeweilige Befindlichkeit am Ende einer Schulwoche wieder. Hier werden Belastungen genannt, die sich außerhalb des Schulalltags abspielen und die viele Gesichter haben können.

Die Anmerkungen reichen von den langwierigen Verhandlungen eines Direktoratsmitglieds über den Stundenplan bis zu Sportturnieren. Zwei Kolleginnen, die innerhalb des beobachteten Zeitraumes Fortbildungsver-

³²⁹ Ursache hierfür ist die Tatsache, dass Schulaufgaben im Fach Deutsch an den meisten Schulen in Form von längeren Aufsätzen gestellt werden, die vorbereitenden Korrekturarbeiten also auch dementsprechend umfangreich sind.

³³⁰ Jede schriftliche Leistungserhebung im Deutschen erfordert im Aufsatzunterricht zumindest zwei schriftliche Übungen, die von der Lehrkraft korrigiert werden müssen.

anstaltungen³³¹ besucht hatten, empfanden zwar nicht unbedingt diese als solche schwierig, sondern vielmehr die Tatsache, dass die Organisation dieser Absenzphase von der Schule einer verstärkten Anstrengung bedurfte und dass die Rückkehrsituation in den Unterricht als problematisch empfunden wurde. In eine ähnliche Richtung zielt eine Kollegin, die über den gesamten Zeitraum angibt, dass der Zeitfaktor eine schwierige Rolle spielt und dass Krankheitstage der Lehrkraft - oft in Verbindung mit Ferienzeiten - problematisch für den Unterrichtserfolg sein können: „Intensive Wiederholungsphase in allen Klassen wegen der Krankheit vor Weihnachten, Anlaufschwierigkeiten“ oder „In dieser Woche vor den Ferien sollte das jeweilige Thema, die jeweilige Lektion zum Abschluss gebracht werden, um nach den Ferien mit einem neuen Thema beginnen zu können. Das führt zu einem gewissen Druck.“

Als außergewöhnliche Belastung werden auch die Klassleiteraufgaben betrachtet, die in Zusammenhang mit dem Deutschunterricht in der selben Klasse den Zeitdruck verstärken.

Von vielen Lehrkräften wird auch bestätigt, dass die Häufung von Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern außerhalb der Unterrichtszeit belastend sein kann. Drei aufeinanderfolgende Nachmittage und Abende, die man an der Schule verbracht hat, stellen in diesem Fall ein Problem dar.

Nur in einem Fall erwies sich die Betreuung einer Lehrerdelegation einer Partnerschule als belastender Faktor, der jedoch den Unterrichtsalltag der gesamten Woche stark mit prägte.³³²

Belastende Faktoren, darunter besonders die kontinuierlichen Korrekturarbeiten sowie die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts³³³ prägen nicht nur den Alltag in einer besonderen Weise, sondern stellen in den Augen der meisten Befragten eben auch eine Belastung dar, wohingegen die Freiräume bei allen als sehr gering bemessen empfunden werden. Unterrichtsausfälle werden oftmals nicht als Ent-, sondern eher als Belastung empfunden, da die Anlaufschwierigkeiten nach einer

³³¹ Es handelte sich hierbei jeweils um eine Skilehrer-Forbildung und eine Seminarlehrer-Fortbildung in Dillingen.

³³² Die betreffende Lehrkraft war in erster Linie alleine verantwortlich für die Betreuung zweier Lehrerinnen aus Georgien, was nicht nur deren Unterbringung, sondern die gesamte Freizeitgestaltung beinhaltete.

³³³ Darunter sind Exkursionen, Theaterbesuche, SMV-Veranstaltungen, Klassensprecherseminare usw. zu verstehen.

unterrichtsfreien Phase von Lehrerinnen und Lehrern deutlich wahrgenommen werden.³³⁴

10.3 Interview zu Beginn des Schuljahres 2004/2005

Im September und Oktober 2004 wurden insgesamt fünf Lehrerinnen und Lehrer aus drei Gymnasien anhand eines halbstandardisierten Interviews zum neuen G8-Lehrplan befragt. Die Gespräche zielten dabei konkret auf die Kenntnis und Akzeptanz des Lehrplans sowie auf inhaltliche, strukturelle und didaktisch-methodische Neuerungen ab. Außerdem wurde gefragt, welche Bedeutung dem Lehrplan für die Unterrichtsplanung zugemessen werde und worin eigentlich dessen innovatives Potential zu sehen sei.

Zum Zeitpunkt der Interviews hatten in allen sechsten Klassen bereits die Deutschtests zu Beginn der zweiten Schulwoche stattgefunden und waren korrigiert. Die Testergebnisse, die in den betreffenden Klassen zwischen der Note Befriedigend und Ausreichend lagen, wurden im Gespräch nur am Rande thematisiert. Es wurde aber übereinstimmend festgestellt, dass die Ergebnisse des Tests nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der fünften Jahrgangsstufe zu sehen seien. Bildungsziele, die für Kolleginnen und Kollegen wichtig waren, wie beispielsweise die der Mündigkeit und Verantwortung, sind nicht messbar und wurden aus der Evaluation ausgeblendet. Die betroffenen Lehrkräfte tendierten deshalb im Gespräch dazu, die Testergebnisse lediglich als diagnostisches Hilfsmittel zu betrachten:

„Bei uns war der Schnitt 3,65, also nicht so schlecht. Wir hatten ja auch kaum Zeit zum Üben, in der fünften Klasse haben wir gar nicht geübt, weil wir am Schuljahresende ein Projekt gemacht haben. So ein mittelalterliches Krimiprojekt. Das war mir dann egal. Entweder wir können das oder nicht. Aber trotzdem war der ganze letzte Teil hinfällig, den haben sie nicht geschafft, weil die Kinder mit der Rechtschreibung völlig überfordert

³³⁴ Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass bisher bei Gesamtkonferenzen des Kollegiums die letzte Unterrichtsstunde ausgefallen war, was nach den neuesten Bestimmungen des Kultusministeriums nicht mehr der Fall ist.

waren. Das sind eigentlich zwei Dinge: Dieser Test immer und das, was wir immer das Jahr über machen sollen.“

10.3.1 Kenntnisstand des Lehrplans zu Beginn des Schuljahres 2004/2005

Alle zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 befragten Lehrerinnen und Lehrer verfügten zum Zeitpunkt des Interviews über den Textkorpus des neuen Lehrplans, der jeweilige Kenntnis- und Vertrautheitsgrad unterschied sich jedoch individuell stark.³³⁵ Oft wird er lediglich als Ergänzung zum überarbeiteten Lehrplan des G9 betrachtet. Generell ist das Werk in Grundzügen bekannt, die Einzelheiten werden jedoch als etwas noch zu Erarbeitendes betrachtet. Auffällig erscheinen den Befragten Passagen, wo Parallelen zwischen neuem Werk und bisheriger Unterrichtspraxis festzustellen sind:

„Ich habe ihn zwei bis drei Mal durchgelesen und dabei festgestellt, dass ich das, was ich am Anfang mit denen mache, dass sich das im Wesentlichen jetzt nicht unterscheidet, von dem, was bisher war. Insofern sehe ich da keine grundsätzlichen Unterschiede. Ich habe mir jetzt nicht gemerkt, wann ich welche Wortarten einüben muss und ich finde, er ist ja relativ offen in vielen Dingen.“

Auf die Frage, auf welche Weise die Kollegen und Kolleginnen mit dem Werk vertraut wurden, wird bemerkt, dass er eine Fortsetzung des Entwurfs des G9-Plans sei, der bereits seit längerem bekannt gewesen war. Im vorangegangenen Schuljahr hatte jede Lehrkraft einen Ordner mit dem Lehrplaninhalt aller Fächer und Jahrgangsstufen erhalten. Zwar war die weitergehende Änderung durch Fachsitzungen und Medien angekündigt worden, das Endprodukt hielt man jedoch erst zu Beginn des neuen Schuljahres in den Händen.

Nicht immer steht auch die Klassenverteilung für das kommende Jahr in allen Schulen frühzeitig fest, weswegen manche Befragten erst Mitte September 2004 von ihrem Einsatz im achtstufigen Gymnasium erfuhren:

„Ich habe davon erst später erfahren, dass ich eine Sechste kriegen sollte. Das hatte gar nichts mit der Schulleitung zu tun, sondern das war eine

³³⁵ Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass in allen Fachsitzungen die Neuerungen des Lehrplans zwar kurz erwähnt worden waren, dass darüber hinaus jedoch jeder betroffenen Lehrkraft die Umsetzung der Innovationen selbst überlassen blieb.

Mutter, die mich anrief und mich informierte, dass ich nun die Klassenleitung in der Sechsten haben sollte. Ob ich denn das wisse? Ich wusste das natürlich nicht. Und dann war mir klar: G8! Und ich weiß nicht, ich habe irgendwann vorher gehört, die haben ja nun einen neuen Lehrplan. Den habe ich mir erst einmal aus dem Internet geholt. Und da habe ich eigentlich etwas aufgetan...“

Keiner der Befragten hatte an der Entstehung des Lehrplans mitgewirkt. Zum einen lag dies am Ergänzungscharakter des G8-Lehrplans zu seinem Vorgänger, zum anderen wurden die Einflussmöglichkeiten auf die Lehrplangestaltung als eher negativ eingeschätzt:

„Ich habe in der Entwicklungsphase in keiner Weise an diesem Prozess teilgenommen. Ich kann auch falsch liegen - aber ich habe den Eindruck, dass man den Entwurf kriegt, man konnte auch Dinge hinschicken, aber wenn man sich die Bildungspolitik anschaut, wie über die Köpfe hinweg Dinge verabschiedet werden, wer dann in diesen Lehrplangremien drinsitzt, hat man nicht den Eindruck, dass man als einfacher Lehrer da auch nur eine Kleinigkeit verändern kann. Also, die Motivation ist sehr gering und die hohe Arbeitsbelastung, die man eh schon hat, führt eigentlich auch dazu, dass man eigentlich nicht bereit ist, da einzugreifen bei sehr pessimistischen Erfolgsaussichten.“

10.3.2 Akzeptanz des neuen Lehrplans

Die Befragten bewerteten die Notwendigkeit eines neuen Lehrplans sehr unterschiedlich. Aufgrund der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit um ein Jahr wird auch eine Verkürzung der Stofffülle gefordert. Während ein Teil der Interviewpartner einen neuen Lehrplan als Hilfestellung begreift, sehen diejenigen, die sich mit dem G9-Plan bereits näher beschäftigt hatten, die Veränderungen eher kritisch:

„Ich habe jetzt bloß überflogen, was sich jetzt wo geändert hat. Statt zwei Ganzschriften lesen wir jetzt wieder bloß eine. Deswegen hätte ich das Zeug nicht mehr neu drucken müssen. Das ist für mich eigentlich unnötig. Weil die Neufassung ja sowieso schon so verallgemeinert war, dass das meiner Meinung nach nicht notwendig gewesen wäre.“

Insgesamt wird die inhaltliche Änderung als Konsequenz aus der strukturellen Reform hin zum achtjährigen Gymnasium betrachtet.

10.3.3 Neuerungen des G8-Lehrplans

Strukturelle Neuerungen

Die bedeutendste Veränderung zum bisherigen Lehrplan stellen die Intensivierungsstunden dar. Die Kollegen und Kolleginnen äußerten sich meist einhellig positiv über dieses Novum. An den befragten Schulen, die bereits Erfahrung mit Nachmittagsunterricht gesammelt hatten, ist die Zustimmung zu den Intensivierungsstunden sogar noch größer. Hier wird auch nicht mehr klar getrennt zwischen regulären Unterrichts- und Intensivierungsstunden. In allgemein kleinen Klassen werden hier sechs Stunden Deutsch pro Woche unterrichtet, von denen zwei als Intensivierungsstunden deklariert werden. Hier sind die Erwartungen an die sogenannten Intensivierungsstunden gering, da sie keine wirkliche Neuerung darstellen.

An vielen anderen Schulen werden die Intensivierungsstunden in der sechsten Klasse nicht mehr für Deutsch, sondern für die zweite Fremdsprache bzw. für Natur und Technik genutzt. Die Einschätzungen, inwieweit hier Intensivierungsstunden für das Fach Deutsch nötig wären, gehen stark auseinander: Auf der einen Seite wird betont, wie günstig sich eine geringe Klassenstärke sowie eine zusätzliche Unterrichtsstunde auf den Lernerfolg auswirken könnte, auf der anderen Seite versucht man sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren:

„Ich bin mit den Intensivierungsstunden so hin- und hergerissen. Früher sind die Schüler in der siebten Klasse mit der zweiten Fremdsprache reihenweise zusammengebrochen. Von daher gesehen glaube ich, ist das schon sinnvoll, wenn man diese neuen Fächer in den Vordergrund schiebt. Vom Deutschen her ist es ja so, dass eigentlich in der fünften Klasse der Grundstock gelegt wird, was zum Beispiel die Fachbegriffe anbelangt, was grammatisches System anbelangt, was Rechtschreibung anbelangt. Deshalb ist die sechste Klasse von daher schon eine Wiederholung. Die Schüler lernen jetzt keine neuen Rechtschreibregeln mehr, weil sie die schon beherrschen. Jetzt wiederholt man, vertieft es, also intensiviert es. Also, von daher kann ich mit dem System eigentlich leben, das jetzt für Deutsch kommt.“

Kollegen und Kolleginnen an Schulen, die in der sechsten Klasse keine Intensivierungsstunden für das Fach Deutsch eingerichtet haben, können lediglich über die künftige Struktur dieser Stunden (Aufteilungsmodus für die Klasse, Zeitplan, Lehr- und Lernformen usw.) spekulieren, soweit sie nicht gleichzeitig in

einer fünften Klasse eingesetzt sind, in der Intensivierungsstunden für Deutsch vorgeschrieben sind. Von einigen wird die Einführung der Intensivierungsstunden als erster Schritt hin zur Ganztagschule begriffen, mit der eine einschneidende Veränderung des Vormittags- wie auch des Nachmittagsunterrichts einhergeht. Die künftige neue Struktur des gesamten Tages, die Regelung der Mittagsbetreuung, die Einteilung der Klassen in Teilgruppen in den Fremdsprachen sowie der Stundenplan allgemein sind Themen, mit denen sich die Befragten zu Schuljahresbeginn auseinandersetzen:

„Wir sind das ja - im Gegensatz zu anderen Bundesländern - gar nicht gewöhnt in Bayern diesen Schritt hin zur Ganztagschule mit allem, was dazu gehört. Und das mit dem Mittagessen, das ist nicht unproblematisch. Und ob da in einer achten Stunde noch viel rauskommt, das wage ich eh zu bezweifeln.“

In Schulen, deren Schülerschaft einen hohen Anteil nichtdeutscher Muttersprachler aufweist, wird von Befragten auf den dringenden Bedarf von Intensivierungsstunden hingewiesen. Diese Stunden, in denen die Klassenstärke stark reduziert ist, böte dann die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Gerade bei Kindern, die im heimischen Umfeld eine andere Sprache sprechen, könnten sprachliche Defizite in Grammatik und Wortschatz gezielt beseitigt werden. In diesen Fällen kann nicht davon die Rede sein, dass bereits in der fünften Klasse Grundkenntnisse gefestigt seien. Durch die Aufwertung des Grammatikunterrichts sehen einige die Kinder nichtdeutscher Muttersprache, die bis jetzt ihre Leistungen mit Hilfe mündlicher Beiträge verbessern konnten, im Abseits:

„Wenn jetzt verstärkt Stegreifaufgaben aus der Grammatik geschrieben werden, muss man schauen, dass diese Kinder nicht rausgeprüft werden. Man muss als Lehrer schon darauf achten, dass vor lauter Betonung der Bedeutung der deutschen Sprache unsere Migrantenkinder nicht auf der Strecke bleiben. Die wollen wir auch fördern, wobei diese Intensivierungsstunden ein gutes Instrument sein könnten.“

Lehrerinnen und Lehrer, die an Ganztagschulen, Modusschulen oder Privatschulen unterrichtet hatten, stehen der Struktur der Intensivierungsstunden generell positiv gegenüber, da sie aus anderen Schulformen die Vorteile kleiner Klassengrößen zu schätzen wissen:

„Ich war vorher an einer Schule mit körperbehinderten Kindern. Dort waren die Klassen sehr klein, das heißt grundsätzlich unter 20 Schüler. Ich hatte zum Teil Klassen mit neun Schülern. Und auch da ist mir klar

geworden, dass das eigentlich das Erfolgsgeheimnis ist, um gute Bildung zu gewährleisten: Kleine Klassen!“

Zum Zeitpunkt der Befragung lagen die Klassenstärken bei den interviewten Lehrerinnen und Lehrern zwischen 25 (privates Internatsgymnasium) und 29 Schülerinnen und Schülern (staatliche Gymnasien).

Inhaltliche Neuerungen

Jene Kollegen und Kolleginnen, die sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits mit dem Lehrplan beschäftigt hatten, empfinden als inhaltliche Neuerungen vor allem die Tatsache, dass eine größere Freiheit bei der Festlegung der Aufsatzarten in den Schulaufgaben herrscht. Diese Neuerungen werden als positiv empfunden, da sie dem Einzelnen und seiner Klasse größere Handlungsspielräume gestatten. Die Knappheit der Formulierungen im Lehrplan wird im allgemeinen begrüßt, gleichzeitig herrscht das Gefühl vor, den Unterricht durch den Wegfall vieler Vorgaben offener und freier gestalten zu können:

„Und da sind ja doch schon bei den alten Lehrplänen beispielsweise sehr viele Neuerungen, die schon da waren, sei es jetzt im didaktisch-methodischen oder sei es im inhaltlichen Bereich, die ich in meinen Unterricht integriert habe. Und deswegen ist jetzt, sagen wir mal, dieser neue Lehrplan, der von den Formulierungen her teilweise viel allgemeiner gehalten ist, etwas, das mir entgegen kommt, andererseits habe ich das Gefühl, ich muss da jetzt nicht so viel radikal umstellen.“

Der Verzicht auf vorgegebene Aufsatzarten, die als Schulaufgaben fungieren, wird von allen Befragten als positiv gewertet. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, auf die speziellen Bedürfnisse einer Klasse gezielt einzugehen:

„Der neue Lehrplan war in dieser Hinsicht schon nötig. Also, diese merkwürdige Aufsatz-Schreiberei, das kenne ich aus Thüringen gar nicht. Das war dort nie so engstirnig. Dabei werden die Aufsätze immer doppelt bewertet - dann hat einer einen schlechten Tag oder es liegt ihm eigentlich nicht. Dann kann er es durch fast nichts mehr wieder gerade biegen.“

Augenfällig ist auch, dass Aufsatzarten nicht mehr nur in ihrer Reinform, sondern durchaus verknüpfend und übergreifend mit anderen Textgattungen erlaubt sind - eine Veränderung, die insgesamt von den Lehrerinnen und Lehrern als positiv und auch entlastend betrachtet wird:

„Also, man muss dann also nicht diese staubtrockenen Kochbücher oder irgendwelche total anonymen Bastelanleitungen oder Spielanleitungen

machen, man darf das auch mit einem Brief koppeln. Und ich selber hab mir schon vorgenommen, unter Umständen schon mit den Kollegen abzusprechen, ob man das in Briefform macht.“

Diejenigen, die sich mit dem Lehrplan zu Anfang des Schuljahres genauer auseinandergesetzt hatten, heben auch die Aufwertung des Grammatikunterrichts in der sechsten Jahrgangsstufe hervor. War die genaue Bestimmung von Nebensätzen im G9 erst in der siebten Klasse durchgenommen worden, so wird dieser Inhalt nun in die sechste vorgezogen.

Methodisch-didaktische Neuerungen

Methodisch-didaktische Neuerungen werden von den Probanden in der Mehrzahl nicht als solche identifiziert, da sich deren bisherige Unterrichtspraxis ohnehin nach eben diesen Gesichtspunkten ausgerichtet habe:

„Für bestimmte Dinge habe ich noch nie einen Lehrplan gebraucht. Ich bin ja ostdeutsche Lehrerin von der Ausbildung, das muss man vielleicht mal jetzt differenzieren. Und bei uns ist viel weniger Augenmerk im Studium auf Stofffülle gelegt worden als auf didaktisch- methodischen Umgang, Entwicklung sozialer Kompetenzen. Allein das Wahrnehmen von kleinen Stimmungen in der Klasse, die man zum Beispiel im Deutschunterricht beim Sprechen einsetzen kann, das habe ich alles mal im Studium wahnsinnig geübt, weil wir viel Praxis hatten und wenig Theorie. Und dazu brauche ich keinen Lehrplan. Das ist mein Handwerkszeug, das habe ich einfach gelernt.“

Diejenigen jedoch, die sich mit dem Lehrplan vertraut gemacht haben, betonen auch hier Aspekte, die für sie Neuerungen darstellen. Die Ausführungen beziehen sich dabei vor allem auf Präsentations- und Recherchetechniken (Medienkompetenz). Dass Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit Ergebnisse präsentieren sollen, die auch bewertbar sind, führt bei Kolleginnen und Kollegen zum Teil zu Verunsicherung:

„Die Schüler sollen früh zum Reden vor der Klasse gebracht werden, sie sollen auch in Gruppenarbeit ihre Arbeitsergebnisse vorstellen - und was mir noch als altem Lehrer aufgefallen ist, weil ich da nicht weiß, wie ich das machen soll - wie ich die zum Einsatz des Internets bringe. Das weiß ich nicht, wie ich das umsetzen soll. Da muss ich mich mit irgendwelchen Kollegen absprechen. Das steht deutlich drin, die sollen also lernen, Wörterbücher einzusetzen und Informationsmaterial auch aus dem Internet heranzuziehen. Ich hab das letztes Jahr so versucht, dass wir Vorträge gemacht haben und die Kinder mussten sich in Fachbüchern und auch in der Bibliothek informieren. Sie mussten also Material sammeln.“

Die Art und Weise, wie neue Unterrichtsformen in den Unterricht einfließen sollen, hängt von einzelnen Erfahrungswerten ab. Lehrerinnen und Lehrer, die seit längerem neue Methoden ausprobieren, erkennen die Neuerungen des Lehrplans als solche auch nicht: „Didaktisch und methodisch ist ja der Lehrplan gar nicht ausgerichtet worden oder habe ich das verpasst?“

Andere hingegen interpretieren die Rahmenvorgaben des Lehrplans in der Form, dass sie im Sinne konkreter erzieherischer Zielsetzungen auszulegen sind. Die Vorstellungen eines Befragten erscheinen aus diesem Grund auch etwas diffus:

„Da soll ja auch Benimmunterricht und Verhaltensregeln gemacht werden und Umgangsformen trainiert werden, also die erzieherische Komponente im Unterricht, aber auch teilweise etwas, das mit Ethik zu tun hat. Da muss man also schauen, wie man das umsetzt, ohne moralinsauer zu werden. Ich meine, sicher wollen wir alle pädagogisch wirken, aber wir wollen die Kinder ja auch nicht gängeln. Was uns da aufgetragen wird an erzieherischen Verpflichtungen, das muss man selber erst noch mal hinterfragen.“

Neuerungen als Innovationen

Auf die Frage, ob die Neuerungen des Lehrplans als innovativ empfunden werden, äußern sich die Befragten zurückhaltend bis distanziert. Diejenigen, die bisher eher selten Gebrauch von Lehrplänen machten, erkennen folglich auch wenig innovatives Potential und werten besonders die grammatikalischen Neuerungen und Ergänzungen eher als Gängelung der Lehrkraft und sinnlose Überforderung der Schülerinnen und Schüler. Hier wird der Lehrplan als zu kleinschrittig empfunden, gerade wenn es um grammatikalische Feinheiten (Bestimmung der Nebensatzarten) geht. Diese Kenntnisse werden als wenig zukunftsweisend und brauchbar eingeschätzt:

„Wozu sollen sie denn die Nebensätze bestimmen? Das sollen sie, wenn sie Lehrer oder Germanisten werden wollen, im Studium lernen. Aber die genaue Bezeichnung ist doch für einen Sechstklässler nicht wichtig. Hauptsache, sie wissen, wie man einen Satz bildet.“

Andere wiederum loben die Praxisbezogenheit des neuen Lehrplans und den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder. So halten nun Momente der Freizeitgestaltung Einzug in den Schulalltag, Computer und Internet wandeln sich von Spielgeräten zu Medien für den Unterricht.

Eine eindeutige Neuerung des G8-Lehrplans stellt die Zielvorgabe der Projektarbeit dar. Sie ist im Lehrplan stark verankert und will auch die Verbindung mit anderen Fächern herstellen. Projektarbeit und fächerübergreifendes Arbeiten³³⁶ sind also zentrale Vorgaben, die jedoch von keinem der Befragten als Novum bewusst wahrgenommen wurden. Während in den Interviews auf Details wie bestimmte grammatikalische Strukturen verwiesen wurde, wurde der Aspekt des Projekts nie erwähnt. Bei genauerem Nachfragen stellte sich jedoch heraus, dass nahezu alle Befragten im vergangenen Schuljahr 2003/2004, als der neue G9-Lehrplan in Kraft war, mit einer fünften Klasse an fächerübergreifenden Projekten gearbeitet hatten. Die meisten der Kolleginnen und Kollegen hatte also bereits eine mehrjährige Erfahrung mit Projektarbeit, betrachtete diese folglich nicht als Neuerung, sondern als eine Unterrichtsmethode, die sich seit längerem bewährt hatte und dabei nicht einem konkreten Lehrplan folgte, sondern vielmehr aus persönlicher Überzeugung heraus stattfindet. Der Terminus „Projektarbeit“ wird dabei von den Probanden kaum eingesetzt, zwar beschreiben sie genau Ablauf und Zielsetzung projektorientierter Unterrichtssequenzen, ohne diese jedoch auch sprachlich von herkömmlichen Methoden abzugrenzen:

„Das ist die Frage, was man halt als Projekt verkauft. Wenn ich beispielsweise die Internetrecherche mit der Arbeit an der Klassenlektüre verbinde, wenn die also an wissenschaftlichen Themen wie „Schamanismus“ usw. arbeiten, nenne ich das halt Lektürearbeit und ich kann es genauso gut Projekt nennen. Also, es ist nicht so, dass wir so etwas nie gemacht haben. Deshalb mache ich das auch weiter.“

So beschreiben vier von fünf Befragten, wie sie im Gespräch mit anderen Fachlehrerinnen und Fachlehrern Projektideen zu fächerübergreifenden Themen entwickelt haben, um sie anschließend zu bearbeiten und am Ende zu präsentieren. Dabei handelte es sich beispielsweise um Themen wie „Geschichtswerkstatt“, „Fabelbuch“ oder „Lektüreprojekt“. Den im vergangenen Schuljahr durchgeführten Projekten war gemeinsam, dass allgemein bereits mit dem Internet als Recherchequelle gearbeitet wurde und dass die Arbeit in Gruppenarbeit erledigt worden war. Für diejenigen Befragten, die bereits langjährige gute Erfahrungen mit Projekten gemacht haben, steht fest, dass diese Lernform auch im kommenden Schuljahr praktiziert werden wird. Kolleginnen

³³⁶ vgl. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, S.9

und Kollegen mit kürzerer Projekterfahrung betonen explizit die Vorteile dieser Unterrichtsform:

„Wir haben uns bemüht ein fächerübergreifendes Projekt mit Mathematik und Natur und Technik umzusetzen zum Thema „Fliegen“. Das war eigentlich auch schön, obwohl es mit sehr viel Arbeit verbunden war. Es war auf jeden Fall eine sinnvolle Unterrichtseinheit, bei der sich auch die Kinder freuen konnten, weil sie gemerkt haben, dass sie für sich und vielleicht sogar fürs Leben lernen... Es ist ja heutzutage oft so, dass, wenn die Kinder nach Hause kommen, die Eltern zuerst nach Noten fragen und nicht so sehr nach Inhalten. Wenn man in mehreren Fächern prozessorientiert arbeitet, orientieren sich möglicherweise alle wieder mehr an den Inhalten. Toll fand ich auch, dass tatsächlich was hängen bleibt, wenn man es von mehreren Seiten beleuchtet. Und insofern finde ich das ganz gut.“

Manche sind sich bereits im September klar über Projektinhalte und Verfahren, andere wollen die Themen mit anderen Kolleginnen und Kollegen erst noch absprechen bzw. das Projekt in das zweite Halbjahr verlegen. Diejenigen, die noch keine konkreten Vorstellungen haben, setzen auf die Mitsprache von Schülerinnen und Schülern wie auch auf Impulse durch Kolleginnen und Kollegen der Parallelklassen:

„Mit den neuen Fremdsprachen könnte man vielleicht auch etwas machen, klassische Sagen zum Beispiel. Sehr viele Sachen spielen auch in Frankreich. Ich denke da an Asterix und Obelix. Ich kann mir sogar vorstellen, dass man da sogar ein klassenübergreifendes Projekt, mehr Klassen im gleichen Projekt, machen könnte. Aber so was kann man nicht selbst entscheiden, finde ich. Das muss sich im Gespräch entwickeln.“

Auf die Frage, welche wichtigen Neuerungen der G8-Lehrplan zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 beinhaltet, stellen sich die Antworten der befragten Kolleginnen und Kollegen im Überblick zusammenfassend wie folgt dar:

- Strukturelle Neuerungen
- Intensivierungsstunden als Option
- geringerer Umfang des G8-Lehrplans
- Modus der Schulaufgaben

Inhaltliche Neuerungen

- Erweiterung des Grammatikstoffs
- Reduzierung der Lektüre

Methodisch-didaktische Neuerungen

- praxisnahe Aufsatzarten
- Methodenkompetenz
- Medienkompetenz

10.3.4 Unterrichtsplanung

Bedeutung des Lehrplans für die Unterrichtsplanung

Die Frage nach der Bedeutung des Lehrplans für die Unterrichtsplanung beantworteten die Interviewten sehr differenziert. Hierbei sind Kenntnisgrad des Lehrplans und Umsetzungswille stark miteinander korreliert. Für manche scheint nur von Bedeutung zu sein, wie viele Schulaufgaben vorgeschrieben sind, damit auf diese Weise ein verbindlicher Rahmen eingehalten wird. Dabei spielen auch Beschlüsse der jeweiligen Fachschaften eine Rolle. Fachschaftsbeschlüsse und Lehrplan stecken folglich den Rahmen ab, innerhalb dessen Freiräume von Lehrerinnen so weit wie möglich ausgenutzt zu werden scheinen. Ist dabei der Grad der Beschäftigung mit dem Lehrplan hoch, entspricht diesem auch der Grad der Umsetzung. Teilweise wird durch die Innovationen des Lehrplans eine ohnehin bestehende starke Verankerung von Neuem sanktioniert. In diesen Fällen dient der Lehrplan für die Kolleginnen und Kollegen zu Beginn des Schuljahres als Absicherung ihrer bereits vorher durchgeführten Unterrichtspraxis. Für mehr als die Hälfte der Befragten stellen die Innovationen des Lehrplans keine grundsätzliche Neuerung auf didaktisch-methodischem Gebiet dar, die Umsetzung dieser Innovationen hatte bereits lange im Vorfeld stattgefunden:

„Mir ist wichtig, dass ich mich zumindest an den Rahmen halte... Hinsichtlich der Fachschaftsbeschlüsse muss man sagen, das sehe ich nicht ein, dass ich mich einengen lasse. Da sollte man schon auch, sagen wir mal, diese Freiheiten des Lehrplans ausnützen, wenn da, was weiß ich, jetzt erzählerisches oder gestalterisches Erzählen oder Phantasiegeschichten vorgeschrieben sind und da möchte ich auch die Freiheit haben, hier auszuwählen, welche Art des Aufsatzes und dass dieser auch auf die Klasse zugeschnitten ist.“

Diese Kolleginnen und Kollegen ringen in diesem Zusammenhang auch um weitergehende Zugeständnisse und Eigenverantwortlichkeiten. So zeigen sich hinsichtlich der Auswahl der Aufsatzarten über das Schuljahr hinweg z. T.

Reibungspunkte mit Fachschaftsbeschlüssen, die für alle Klassen der sechsten Jahrgangsstufe verbindliche Textgattungen im Vorfeld festgelegt haben.

An Modussschulen empfinden sich Lehrkräfte generell freier in den Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts. Ihrer Einschätzung nach unterscheidet sich das jeweilige individuelle Unterrichten in didaktischer und methodischer Hinsicht stark von dem der anderen Kolleginnen und Kollegen. Auch hier wird der Lehrplan als generelle Richtlinie für Inhalte betrachtet - in diesem Fall ebenfalls als Sanktionierung der bereits bestehenden Freiheiten. Die Freigabe der Aufsatzarten erlaubt nun, bestimmte Textgattungen wegzulassen, wenn sie für die jeweilige Klasse nicht zugeschnitten scheinen:

„Inhaltlich hat der Lehrplan durchaus eine konkrete Wirkung auf mein Arbeiten. Dass ich z. B. weiß: ich darf jetzt kreativer mit ihnen schreiben. Es muss nicht unbedingt eine Vorgangsbeschreibung sein. Und es muss nicht die 35. Erzählung sein, weil wir doch nicht alle kleine Autoren werden wollen. Deshalb lasse ich schlicht und einfach die Erzählung dieses Jahr weg. Weil ich denke, das bringt es einfach nicht. Die müssen ab der siebten Klasse sowieso sehr viel mehr sachlich und informativ schreiben. Erzählen können sie alle und dann saugen sie sich irgendeinen Quatsch aus den Fingern, den sie überhaupt nicht erlebt haben. Wenn wir was erzählen, dann dichten wir vielleicht ein Märchen und machen dann noch einen Bericht daraus. Dann habe ich wieder die Kurve im Sachlichen.“

Hier scheint die Planung für das kommende Schuljahr bereits festzustehen, wobei die Kolleginnen und Kollegen neben den inhaltlichen Vorgaben eigene pädagogische und didaktisch-methodische Konzepte anwenden werden, die sich bereits mit Zielvorstellungen des neuen Lehrplans decken:

„Die Kinder müssen mir erklären, wo die Fehler stecken und wie man diese wieder korrigieren kann. Das ist mehr so die Montessori-Geschichte, die gefällt mir selbst ganz gut. Oder ich schlepe auch immer ganz viele Bücher zum Nachschlagen mit. Lieber trage ich es, als dass ich alle Fragen beantworte. Die müssen selber rauskriegen, ob jetzt vor dem „Aber“ ein Komma gesetzt wird oder nicht. Dann überlegen wir erst mal, wo kriegt man das raus, wie suche ich irgendwo. Und deswegen arbeite ich ganz viel in Gruppen.“

Der Rahmencharakter des Lehrplans wird auch deutlich, wenn die Befragten darüber sprechen, wie sie konkret die Vorgaben umzusetzen gedenken. Hier zeigt sich zum einen die bereits vorhandene Erfahrung im Anwenden neuer Unterrichtsformen und zum anderen das relativ weite Auslegungsspektrum

hinsichtlich des Lehrplans. Festgelegte Aufsatzarten werden beispielsweise um praktische Beispiele erweitert:

„Ich nehme mir einfach die Freiheit, das mit etwas Sinnvollem zu verbinden. Oder wenn sie selbst so unheimlich gern mittelalterliche Schreibstube gemacht haben, Federnschreiben, dann werden wir in diesem Jahr entweder so ein Kreuzworträtsel selber erstellen oder sie dürfen eine Fabel schreiben oder ein Märchen. Das wird uns ein paar Wochen kosten, im Frühling. Und dann schreiben wir das richtig erst mal vor und dann machen sie das später auf Büttenpapier mit Feder und dann wird das ein Buch, das in die Bücherei kommt wahrscheinlich. Also, ich will, dass die am Ende - und das finde ich gut und ich hoffe, dass ich da auch den Lehrplan richtig interpretiere, dass ich das darf - denn wir sind ja Modussschule, dass ich eben ein bisschen mehr am Projekt arbeite und die Teamfähigkeit und die Phantasie dabei entwickelt werden. Das darf ich alles mit bewerten. Das will ich machen.“

Ähnliches gilt auch für den Bereich der Grammatik, der zu Beginn des Schuljahres kaum als zentral für das Schuljahr angesehen wird. Während die einen den Umfang und die Detailgenauigkeit grammatikalischen Wissens in der sechsten Klasse kritisieren, finden andere Wege des Umgangs mit dem Thema, das zwar von allen Probanden deutlich als Neuerung in sehr kritischer Weise erkannt wird, zu dessen praktischer Umsetzung im Unterricht am Schuljahresanfang jedoch kaum Konzepte und Handlungsanweisungen vorliegen:

„Wo ich ehrlicherweise nicht so genau hinschaue, ist, welche Art von grammatischen Fachbegriffen muss ich da jetzt durchpauken... Irgendwo sehe ich den Deutschunterricht nicht als eine Liste von abhakbaren Begriffen. Also, ich muss sagen, da schlampe ich ein bisschen. Die kriegen bei mir Rechtschreibung und Grammatik vermittelt, aber ob jetzt sozusagen genau dieser spezielle Begriff schon intensiv geübt werden muss, das hab ich bis jetzt nicht so gemacht.“

Anderen ist wichtig, dass der Prozesscharakter beim Anfertigen von Texten im Unterricht betont werden soll, was bedeutet, dass anstatt vieler Übungsaufsätze nunmehr an wenigen Texten gearbeitet werden soll. Diese sollen von den Schülerinnen und Schülern jedoch mehrmals überarbeitet werden, ein Ziel, das wiederum im Zusammenhang steht mit dem Einsatz des Computers. Da manche Probanden längerfristig eine Verbesserung der Rechtschreibung mit dieser Neuerung verbinden, stehen sie ihr auch positiv gegenüber:

„Ich lasse das auf jeden Fall zu, dass die ihre Aufsätze am PC tippen, weil das die Rechtschrift allgemein verbessert... Und es steht - das ist mir jetzt aufgefallen - das habe ich eigentlich selber so nie gemacht - man soll ja auch seine eigenen Aufsätze immer wieder überarbeiten. Also ich

persönlich habe das bisher nicht so gemacht. Ich hab da lieber einen Zusatzaufsatz geschrieben, weil ich mit diesem Überarbeiten keine guten Erfahrungen gemacht habe.“

Obwohl also bezüglich mancher Neuerungen bei den Befragten keine Erfahrungswerte vorliegen, stehen die Lehrkräfte bestimmten Veränderungen positiv gegenüber und signalisieren ihren ernsthaften Willen, diese auch umzusetzen. Insofern wird auch der Lehrplan regelmäßig konsultiert, da er womöglich vom Inhalt des an der jeweiligen Schule eingeführten Lehrbuches abweicht.

Materialnutzung für die Unterrichtsplanung

Wie oben bereits angedeutet, stellen in vielen Fällen die eingeführten Sprachbücher eine wichtige Materialquelle dar. In einigen Schulen können aus Kostengründen auf absehbare Zeit keine neuen, auf den G8-Lehrplan abgestimmten Lehrbücher eingeführt werden, weswegen die Lehrkräfte oftmals auf Sprachbücher der siebten Klasse zurückgreifen, um den in die sechste Klasse vorgezogenen Grammatikstoff auf diese Weise aufzuarbeiten. Ausgewählte Kapitel werden folglich aus den althergebrachten Siebtklassbüchern herausgenommen und altersgemäß verändert:

„Ich werde mir keine großen theoretischen Bücher kaufen, weil mir das als Teilzeitlehrkraft zu teuer wird. Wenn ich ein jüngerer Deutschlehrer wäre, würde ich das schon investieren, in meinem Fall aber greife ich auf meine Erfahrung zurück und nehme halt dann den Stoff von der siebten Klasse für die sechste und ändere dann eben die Mustersätze noch ein wenig kindlicher um.“

Erfahrungswerte spielen auch in den Ausführungen der anderen Befragten eine entscheidende Rolle. Werden Schulbücher auch bisher selten eingesetzt, wird diese Praxis mit der Einführung des achtstufigen Gymnasiums wohl noch verstärkt. Der allgemeine Trend geht hin zur Materialbeschaffung mit Hilfe von Ansichtsexemplaren von Verlagen und von sonstigen Unterlagen, die sich bereits bewährt haben. Wenn also das Schulbuch weder Inhalte zur Gänze noch neue Methoden aufgreift, weil es veraltet ist, greifen Kolleginnen und Kollegen auf Altbewährtes oder lassen sich auch von Fortbildungsschriften inspirieren. In Korrelation mit dem biographischen Hintergrund der jeweiligen Lehrkraft wird freilich auch auf Stoffe anderer Fachbereiche zurückgegriffen. So bedient sich

eine Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache auch im regulären Deutschunterricht ihrer herkömmlichen und bewährten Hilfen:

„Ich benutze im Unterricht auf jeden Fall Rechtschreibhilfen. Ich habe ja Deutsch als „Fremdsprache“ gelernt und wenn wir Präteritum üben, dann mache ich das über die Sachen, die ich als DAF-Lehrerin habe. Oder wenn wir beispielsweise Aktiv in Passiv umwandeln. Da habe ich wunderbare Sachen zum Üben. Und so was benutze ich für Gruppenarbeit. Das geht einwandfrei.“

Für andere wiederum sind - beispielsweise bei der Auswahl der altersgemäßen Klassenlektüre - Anregungen aus der Fachpresse, aus der aktuellen Tagespresse oder von der Münchner Bücherschau reizvoll.

Für die Planung des Unterrichts haben sich also beim Einstiegsinterview folgende bevorzugte Materialien herauskristallisiert:

- Lehrplan
- Aktuelle Lehrbücher „fremder“ Verlage
- Veraltete Lehrbücher
- Lehrbücher der 7. Klasse des neunjährigen Gymnasiums
- Hilfen aus anderen Fachbereichen
- Anregungen vom aktuellen Jugendbuchmarkt
- Materialien aus Fortbildungsveranstaltungen

10.3.5 Fortbildung

Auf die Frage, welche Art von Fortbildungen die Kolleginnen und Kollegen in den letzten Jahren besucht haben, wurde sehr differenziert geantwortet. Ein Teil der Befragten hatte Fortbildungen zu anderen Fächern bereits besucht oder war im Begriff an solchen teilzunehmen. Spezifische Veranstaltungen zum neuen Lehrplan waren bis dahin von keinem der Befragten besucht worden. Andere Themen, die den Deutschunterricht unmittelbar betrafen, wurden von einer Interviewpartnerin einige Monate vorher an einem pädagogischen Institut der Stadt München bearbeitet:

„Ich habe dort drei Fortbildungen jeweils am Nachmittag gemacht. Es ging dabei um das Fördern des Erzählens im Unterricht. Das war sehr hilfreich

und brachte gute Ideen, wie man spielerisch die Kinder zum Reden bringen kann. Denn jeder hat die Erfahrung gemacht in der fünften und sechsten Klasse, die erzählen noch begeistert, aber nachher werden die so mundfaul und man muss ihnen das Wort aus der Nase ziehen und der Sprechunterricht im Deutschen gerät zu kurz.“

Die Auswahl der jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen erscheint in erster Linie interessengeleitet und erst in zweiter Linie auf die aktuellen Veränderungen hin ausgerichtet. Die Bereitschaft Fortbildungen zu besuchen ist bei allen Befragten erkennbar, wenngleich die Teilnahme wegen der unterschiedlichsten Gründe nicht immer gelang. Alle Beteiligten hatten jedoch in den vergangenen Jahren regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen, z. T. sogar im Ausland während eines Auslandseinsatzes, teilgenommen.

Hinsichtlich der Fachzeitschriften werden bei konkretem Bedarf Veröffentlichungen wie „Der Deutschunterricht“ und „Praxis Deutsch“, die in den Schulen aller Befragten aufliegen, konsultiert:

„Als ich noch jünger war, hatte ich bestimmte Zeitschriften selbst abonniert, weil ich geglaubt habe, da wird der Unterricht besser. Aber man hat einen Haufen Zeug und deswegen wird der Unterricht auch nicht besser. Manchmal ist es aber ganz hilfreich, wenn man irgendwie eine schöne Übung hat und Ideen bekommt.“

Im Allgemeinen ist festzustellen, dass germanistische oder fachdidaktische Fachzeitschriften zwar von den einzelnen Lehrkräften im Moment nicht abonniert waren, dass einzelne Beiträge - sofern sie brauchbar erschienen - dennoch durchaus als Anregung in den Unterricht einfließen konnten. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang die Ansammlung von teils unübersichtlichem Schriftmaterial, was wohl häufig dazu führt, dass die Befragten ihre eigenen Medien erstellen:

„Die Zeitschriften sehe ich in Freistunden gerne durch. Aber das ist ja ein Papierwust und da tauchen vielleicht ein oder zwei Sachen auf, die man brauchen kann. Ich erfinde immer ganz gern selber. Meist lese ich ein bisschen Sekundärliteratur dazu und mache mir meine Folien und so was selber, zum Teil auch für meine Aufgabenstellung.“

Insgesamt wird kritisiert, dass zu wenig Zeit zur Verfügung stehe, um mit anderen Fachkolleginnen und Kollegen Informationen auszutauschen, um Fachzeitschriften regelmäßig zu lesen und um im Internet Recherche nach Sekundärliteratur zu betreiben.

10.4 Interviews zum Halbjahr des Schuljahres 2004/2005

Im Februar und März 2005, also zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres, wurden die Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Gymnasien erneut mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviews zum Kenntnisstand und zum Umgang mit dem neuen Lehrplan befragt. Weitere Inhalte der Gespräche waren die Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und Kollegen sowie die Regelung der Intensivierungsstunden.

10.4.1 Kenntnisstand zum Halbjahr des Schuljahres 2004/2005

Nahezu alle Befragten gaben zum Halbjahr an, den Lehrplan mittlerweile auch im Detail zu kennen. Dabei wird festgestellt, dass die Lehrplaninhalte, die mit dem G9-Plan identisch sind, ohnehin fester Bestandteil der Unterrichtsplanung gewesen seien. Oft dient der Lehrplan mittlerweile als Nachschlagewerk, wenn es darum geht, welche konkreten Inhalte, die es zu vermitteln gilt, neu sind. Die grobe Linie ist also - von einer Ausnahme abgesehen, bei der der Lehrplan bis dato nicht konsultiert wurde - klar und es geht nun darum, auch hier (wie bei den vorangegangenen Lehrplänen auch) zu fokussieren und Bestimmtes herauszugreifen:

„Was man wirklich feststellen muss, ist, dass der alte Lehrplan wirklich überfrachtet war. Nun ist man aber bei beiden Lehrplänen durchaus gezwungen, gezielt Schwerpunkte zu setzen. Nur, dass man die Schwerpunkte dabei nicht unbedingt verändert, weil man sie auch schon beim alten Lehrplan so rausgenommen hat. Man muss einfach generell die Dinge schwerpunktmäßig herausgreifen, die wirklich wichtig waren und noch sind.“

Die Befragten erklärten zudem, dass ihnen der Lehrplan im Vergleich zum Stand im September/Oktober 2004 mittlerweile vertrauter sei, nicht zuletzt deswegen, weil er als Nachschlagewerk diene.

Neuerungen des G8- Lehrplans

Inhaltliche Neuerungen

Etwa die Hälfte der Befragten gab als zentrale Neuerung die Aufwertung des Grammatik-Unterrichts an. Der erweiterte Umfang und der angestrebte Kenntnisgrad bei den Schülerinnen und Schülern stellt für alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner eine Herausforderung dar. Hierbei wird auch erwähnt, dass die Grammatikinhalte in unmittelbarem Zusammenhang mit den Deutschtests stehen.

Besonders hervorgehoben wird nun bei den grammatikalischen Kenntnissen die Syntax, genauer gesagt die Definition und Bestimmung konkreter Nebensatzarten, wie z. B. Konsekutivsätze, Finalsätze usw. Es wird empfunden, dass hier im G8-Lehrplan hohe Ansprüche an sprachliche Grundkenntnisse gestellt werden:

Nach wie vor ist ein Hauptproblem der sprachliche Bereich. Da wird im G8 nach wie vor sehr, sehr viel verlangt. Und das auch noch vor dem Hintergrund dieser Jahrgangstests. Dieser ist ja auch in die Sechste verlegt worden - mit nicht sehr tollen Ergebnissen generell. Und das ist auch ein Feld, das man nun bearbeiten muss...

In vieler Hinsicht scheinen die - in der Regel unbefriedigenden - Testergebnisse die Perspektive auf die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung verändert zu haben. Dennoch entscheiden sich die Befragten gegen eine rechnerische Aufwertung der Testergebnisse als Teilschulaufgabe, sondern befürworten die einfache Bewertung als mündliche Note. In der Modusschule wird ebenfalls auf die Möglichkeit einer Grammatikarbeit, die als Schulaufgabe gewertet werden könnte, zu Beginn des Schuljahres verzichtet.

Strukturelle Neuerungen

Die strukturellen und organisatorischen Bedingungen divergieren von Schule zu Schule sehr stark. So umfasst die Stundentafel für das Fach Deutsch an manchen Schulen bis zu sechs Stunden pro Woche (vier reguläre Deutschstunden plus zwei Intensivierungsstunden), während an Schulen, an denen in der sechsten Jahrgangsstufe keine Intensivierungsstunden für Deutsch vorgesehen sind,

nurmehr vier Stunden (das bedeutet eine Stunde weniger als im G9-Lehrplan) unterrichtet werden.

„Ich hatte die gleiche Last im letzten Jahr mit der fünften Klasse und sagen wir mal, eine Stunde mehr in der Woche wäre sehr sinnvoll, weil ich beispielsweise in dem Jahr noch nicht so viel Grammatik und Rechtschreibung gemacht habe, wie ich hätte machen sollen. Und da fehlt mir eben auch die Zeit, um auf die Schulaufgaben vorzubereiten und Lektüre zu machen.“

Kommt - wie in den meisten Fällen - die Funktion des Klassenleiters oder der Klassenleiterin in ihrer Verwaltungsfunktion in der sechsten Klasse hinzu, reduziert sich die verbleibende Lernzeit deutlich:

Auch durch die Klassenleitungsaufgaben verliert man Stunden, also Zeit. Gerade wenn auch problematische Schüler in einer Klasse sind, wenn man die Schulpsychologin konsultieren muss usw., da muss man eben Zeit opfern. Umgekehrt lernen die Kinder bei so etwas auch, wenn man beispielsweise diskutiert.

Mit der Reduzierung der Stundentafel ging auch ein Rückgang der Schulaufgabenzahl von fünf auf vier in der sechsten Jahrgangsstufe einher, ein Umstand, der bei den einen auf positive Resonanz stößt, weil auch die Auswahl der Textsorten eher der Lehrkraft überlassen ist, bei den anderen jedoch Kritik hervorruft, da nun die einzelne Schulaufgabe für das jeweilige Kind stärker ins Gewicht fällt:

„Und dann gibt es das Problem durch die Reduzierung der Schulaufgabenzahl und auch der Stundenzahl, das heißt mit vier Stunden pro Woche auch vier Schulaufgaben, was bedeutet, dass jede Schulaufgabe für die Schüler wichtig ist, was gerade bei schlechten Ergebnissen eine Rolle spielt. Das bedeutet, dass die Vorbereitung auch intensiver sein muss in jedem Bereich. Die einzelne Schulaufgabe fällt nun viel stärker ins Gewicht.“

Einen besonderen Stellenwert im Laufe des Gesprächs entwickeln die Intensivierungsstunden. Die Schulen mit sechsstündigem Deutschunterricht in der Woche unterscheiden generell nicht zwischen regulärem Unterricht und Intensivierung. In diesem Fall geht die eine Form in die andere über, der Wechsel

der Unterrichtsmethoden ist fließend. Hier kann genügend Zeit für den Einsatz auch neuer Methoden verwendet werden.

Nach einigen Monaten der Unterrichtserfahrung äußern sich die Kollegen und Kolleginnen, an deren Schulen keine Intensivierungsstunden für Deutsch in der sechsten Jahrgangsstufe eingerichtet sind, sehr unterschiedlich. Über die Notwendigkeit von Intensivierungsstunden herrscht zum Halbjahr Konsens, da gerade angesichts des erweiterten Grammatikstoffs mehr Zeit zum Vertiefen und Einüben gebraucht wird. Die Aussicht auf ein Unterrichten in einer geteilten Klasse ist für alle Befragten dabei eine erstrebenswerte Form. Kolleginnen und Kollegen, die als Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer bereits Erfahrungen mit Intensivierungsstunden sammeln konnten, schätzen diese sehr, bezweifeln jedoch, dass zusätzliche Nachmittagsstunden, die ebenfalls mit Unterricht verbracht werden sollen, im Endeffekt wirklich gewinnbringend wären. Oft ist von einer möglichen Überforderung der Kinder die Rede, deren Aufnahmefähigkeit nach mehreren aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden ohnehin erschöpft sei. In diesem Zusammenhang wird auch eine konkrete pädagogische Konzeption eingefordert, die die neuen Strukturen des Unterrichts begleiten soll:

„Wenn jetzt- wie es gerade passiert - das als siebte Stunde angehängt wird, in der keiner mehr konzentrationsfähig ist, kommt da nicht viel dabei raus. Ich will nicht sagen, dass das verlorene Zeit ist, aber wenn da nicht ein richtiges Konzept ist in Richtung Ganztagschule, auf die es wohl hinausläuft, halte ich das nicht für besonders zielführend. Künftig werden wir den Vormittag umplanen müssen, mit Lernphasen am Vormittag und Zeit zum Spielen am Nachmittag. Notwendig wäre es eben auch, zusätzliche Übungsmöglichkeiten zu schaffen. Aber wenn die nur abgehakt werden, nur mechanisch, wird der Erfolg gering sein.“

Die strukturellen Veränderungen der Intensivierungsstunden für die Fächer Englisch, Mathematik und 2. Fremdsprache (Französisch/Latein) werden generell auch in ihren Auswirkungen auf das Fach Deutsch gesehen: So ist es z.B. aufgrund des häufigen Nachmittagsunterrichts nicht mehr an jedem Tag möglich, Hausaufgaben zu geben - ein Umstand, der bei Kolleginnen und Kollegen angesichts der reduzierten Studentafel auf Unmut stößt:

„Mehrere Male in der Woche liegt dann auf dem Pult der Zettel der Klasse mit der Aufschrift „Heute bitte keine Hausaufgaben! Wir haben einen langen Schultag!“ Da ist man als Lehrer einfach im Dilemma, sollen die üben oder soll man ihnen entgegenkommen und wirklich nichts aufgeben?“

Die praktische Umsetzung der Intensivierungsstunden in den anderen Fächern wird in den Augen der Befragten nicht immer optimal geregelt: Organisatorische Zwänge herrschen vor, die in den Intensivierungsstunden Eingesetzten sind häufig nicht die Lehrerinnen und Lehrer, die die Klasse regulär unterrichten, die Stunden sind als Doppelstunden in Randpositionen (5./6. Stunde) untergebracht usw.

Obwohl auch von Seiten der Elternschaft das Fehlen von Intensivierungsstunden in Deutsch beklagt und zumindest die längerfristige Wahlmöglichkeit zwischen einer Intensivierung in Deutsch oder der jeweiligen 2. Fremdsprache angemahnt wird, können viele Schulen diese Wünsche aus organisatorischen Gründen nicht umsetzen. Deshalb arrangieren sich die Befragten mit der jeweiligen Situation, ohne die grundsätzliche Notwendigkeit der Intensivierung im Fach Deutsch außer Acht zu lassen:

„Bei uns ist das Problem erstens die Frage nach den verfügbaren Lehrern. Wir als Deutschkollegen sind alle jetzt momentan teilweise wieder mit bis zu drei Deutschklassen eingedeckt. Das heißt, jede weitere Intensivierungsstunde, in der ja auch gesplittet werden soll, verlangt Personal, das wir einfach nicht haben. Das ist Punkt eins. Und das ist ja auch der Grund, dass wir da Schwerpunkte gesetzt haben und gesagt haben, in der fünften machen wir Deutsch, weil da ist der Start und in der sechsten kommen dann die Fremdsprachen dran. Wenn wir die personelle Ausstattung hätten sozusagen, dass wir da locker Intensivierungsstunden anbieten könnten, aber wir haben sie nicht. Das geht nicht, ganz einfach. Das wäre zwar dringend wünschenswert, aber wie gesagt, da müssten wir auch dafür ausgestattet sein - räumlich und personell. Daran krankt es.“

Auffällig ist, dass von den Befragten im Gespräch recht bald das Problem der gestiegenen Arbeitsbelastung genannt wird. Hier wird auch ein Zusammenhang zwischen den Neuerungen des Lehrplans und den allgemeinen Belastungen der Lehrkräfte hergestellt. Darunter fällt die Verlagerung des Unterrichts in den Nachmittag, das Einarbeiten in neue Lehrpläne und nicht zuletzt die Erhöhung des Pflichtstundendeputats für Gymnasiallehrer von 23 auf 24 Wochenstunden:

„Man muss auch sehen, dass mit dem G8 auf die Lehrer insgesamt viel mehr zugekommen ist. Also ich unterrichte nicht nur Deutsch in der Jahrgangsstufe, sondern insgesamt sind auch die Belastungen für die Lehrer im gesamten Schulbetrieb deutlich gestiegen, auch die zeitlichen, was jetzt zum Beispiel auf den Nachmittag rein verlagert ist, was wiederum auf die Vorbereitungszeit geht. Es ist also gut und schön, wenn da jetzt von Freiräumen im Fach Deutsch die Rede ist, wenn man andererseits aber vom Organisatorischen und von der Gesamtbelastung her den Lehrern diese Freiräume eigentlich nimmt.“

Durch organisatorische Gesamtverschiebungen der Stundenpläne sind manche Kolleginnen und Kollegen z. T. vier Mal pro Woche am Nachmittag eingesetzt, wobei keine dieser Stunden in der sechsten Klasse gehalten wird.

Das Gefühl der Mehrarbeit im Zuge der Einführung des achtjährigen Gymnasiums führt bei den Befragten zu einer eher pessimistischen Stimmung, was die nähere Zukunft betrifft:

„Dass man eine Stunde mehr unterrichten muss, das merkt man sehr wohl. Auch merke ich, dass sich der Stundenplan sehr verändert hat. Diese siebten Stunden, die bedeuten doch, dass man praktisch immer mehr Druck bekommt. Wenn man sich anschaut, wie man das die nächsten Jahre machen soll, wird es so sein, dass man da immer mehr Arbeitsbelastung bekommt insgesamt. Die Folge davon wird sein, dass man immer mehr Dinge wegstreichen wird, die man nicht mehr schafft, also man wird einfach kürzen.“

Es wird also offensichtlich ein Zusammenhang hergestellt zwischen der Einführung des G8 und einer objektiven - oder subjektiv empfundenen - , dauerhaften Mehrbelastung, was sich wiederum auf den Umgang mit Neuerungen auswirken könnte.

Durch den Lehrermangel in bestimmten Fächern wie Latein oder Mathematik im Schuljahr 2004/2005 kam es zu internen Umschichtungen, wodurch manche Deutschkolleginnen und - kollegen drei Deutschklassen unterrichten mussten, da andere mit einer entsprechenden Fächerkombination verstärkt im anderen Zweitfach eingesetzt waren. Zudem brachten die Intensivierungsstunden einen gesteigerten Personalbedarf mit sich, da die Klassen während dieser Stunden in der Regel zweigeteilt waren. Dies wiederum führte dazu, dass auch im Laufe des Schuljahres die Deputate vieler Lehrkräfte erhöht werden mussten, was besonders diejenigen mit Teilzeitverträgen betraf:

„Mehrarbeit? Das habe ich mich selbst auch schon gefragt. Aber ob das jetzt rein subjektiv ist oder mit dem Lehrplan zusammenhängt, das kann ich nicht sagen. Ich bin ja nur Teilzeitlehrer und mache ein Mindestmaß an Stunden. In diesem Jahr ist mir noch eine zusätzliche Klasse aufgedrückt worden und dadurch habe ich den Eindruck, dass ich stärker belastet bin...“

In manchen Fällen wird der Lehrplan konkret für die gestiegene Arbeitsbelastung verantwortlich gemacht, in anderen hingegen wird generell die Einführung des G8 genannt.

10.4.2 Unterrichtsplanung

Bedeutung des Lehrplans für die Unterrichtsplanung

Die Befragten erklärten übereinstimmend, dass der neue Lehrplan zwar vom Umfang her knapper, in ihren Augen aber inhaltlich umfangreicher sei. Dies zwinge alle zu Fokussierungen und Schwerpunktsetzungen. In den Gesprächen wurde erwähnt, dass der verbindliche Rahmen (Schulaufgabenanzahl, Lektüren) eine entscheidende Rolle bei der Jahresplanung einnimmt. Das gilt für alle Befragten.

Inhaltliche Fokussierungen

Ein Fokus bei nahezu allen Interviewten wurde ihrer Einschätzung nach auf den Bereich der Grammatik und Rechtschreibung gelegt. Auch Befragte, die sich bis zum Halbjahr in keiner Weise mit dem neuen Lehrplan auseinandergesetzt hatten, bezeichneten im Gespräch die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung als künftige - noch zu bearbeitende - Schwerpunkte. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder der Deutshtest zu Beginn der sechsten Jahrgangsstufe genannt, dessen Ergebnisse in der Regel nicht zufriedenstellend waren. Bereiche, die also zu einem bestimmten Zeitpunkt einer Evaluation unterworfen sind, werden eher als ein zu fokussierender Inhalt begriffen als andere:

„Rechtschreibung mache ich unheimlich viel. Ich habe sechs Stunden pro Woche, davon sind zwei intensiviert. Deswegen habe ich auch so viel Zeit, solche Sachen wirklich bis zum Ende zu machen. Ich mache bestimmt in mindestens drei Stunden was in Rechtschreibung und Grammatik. Ich stehe auf dem Standpunkt, es bringt nichts, eine Stunde Rechtschreibung, eine Stunde Grammatik zu machen. Ich finde immer, der stete Tropfen höhlt den Stein. Also, wenn sie das drei- bis viermal in der Woche kurz um die Ohren geschlagen kriegen, dann haben sie sich mehr gemerkt. Mit viel Struktur und ständiger Wiederholung kann man das schon hinkriegen, was am Schuljahresanfang mit dem Deutshtest ja nicht so gut lief...“

An Schulen, an denen weniger Stunden für einen solchen "intensivierten" Deutschunterricht zur Verfügung stehen, bleiben diese Vertiefungen Wunschdenken. Durch die Konzentration auf grammatikalische und orthographische Inhalte wird von anderen Kollegen und Kolleginnen herausgestrichen, dass es nunmehr vor allem darum gehe, sich auf Wesentliches zu konzentrieren.

„Im neuen Lehrplan für die sechste Klasse geht es nicht mehr um das Kennen, sondern um das Können. Und für das Können muss man doch

intensiver üben und ich habe ja nur die vier Stunden, gleichzeitig möchte man - und soll man - einen attraktiven Deutschunterricht machen. Das ist manchmal nicht möglich. Man spart auch. Ich spare auch an der Lektüre, zum Beispiel ist mir aufgefallen, es ist nur noch eine Lektüre verlangt. Früher waren es zwei und ich fürchte, in meiner Klasse werde ich auch nur zu der einen kommen.“

Die Kenntnis über die Behandlung lediglich einer Klassenlektüre kommt erst im Lauf des Schuljahres zum Tragen und bei allen Befragten wird deutlich, dass die Auswahl der Schwerpunkte zu Ungunsten des Lesens ausfallen muss - eine Entscheidung, die nicht allen leicht fällt:

„Zwei Lektüren zu lesen ist etwas, was meiner Meinung nach doch gemacht werden sollte, weil auch die Lesebereitschaft und Lesefähigkeit sehr krankt in vielen Fällen. Dafür bräuchte man auch seine Zeit. Angesichts der Tatsache, dass ich nur noch vier Deutschstunden habe, werde ich mich auf drei Schwerpunktsetzungen beschränken müssen.“

Die Reduzierung der Stundenzahl scheint der Hauptgrund für die starke Fokussierung der Lehrkräfte. Stehen genügend Stunden zur Verfügung, wird zwar ebenfalls fokussiert im Sinne einer Vertiefung und Wiederholung, jedoch weniger selektiv mit den Vorgaben umgegangen.

Didaktik und Methodik

Von den Befragten äußert sich ein Großteil zum Einfluss des neuen Lehrplans auf ihre didaktische und methodische Unterrichtspraxis sehr zurückhaltend und äußerst differenziert. In einem Interview wird erklärt, dass sich der Unterricht in didaktisch-methodischer Hinsicht nicht verändert habe, weil im Vorfeld keinerlei Auseinandersetzung mit dem Lehrplan stattgefunden habe. Hier unterscheidet sich das Unterrichten sowohl in inhaltlicher als auch in didaktischer oder methodischer Hinsicht in keiner Weise von der Praxis in den vorangegangenen Jahren.

Hinsichtlich genauer Begriffsdefinitionen scheinen zum Teil gewisse Unsicherheiten und Unklarheiten zu bestehen. Gerade bei Gesprächspartnern, die didaktisch-methodische Veränderungen nicht als solche zur Kenntnis nehmen und die betonen, dass sich der Unterricht auch durch den neuen Lehrplan kaum verändert habe - was nicht bedeutet, dass diese Veränderungen nicht lehrplanunabhängig praktiziert würden - wird deutlich, dass es sich oftmals um rein begriffliche Unklarheiten handelt:

„Also, ich bin Ostlehrer und ich habe mich mit westlich-didaktischer Methodik wenig beschäftigt. Weil ich beim Vergleich mit anderen

Kollegen merke, dass die immer bei mir zugucken, was man mit didaktischer Methodik alles machen kann. Bei diesen Neuerungen, muss ich sagen, halte ich mich sehr zurück - da bin ich zu faul, um nachzulesen.“

Oft scheint der Grad der Umsetzung in direktem Zusammenhang mit den Erwartungshaltungen, die seit längerem gegenüber Neuerungen festzustellen sind, zu stehen.

„Ich mache alles ehrlich gesagt wie bisher. Außerdem wird sich ja ohnehin in dieser methodischen Hinsicht nicht viel verändert haben. Wenn wir von oben so was kriegen wie einen neuen Lehrplan, stehen da wohl nie ganz tiefgreifende Veränderungen drin, oder habe ich mich da geirrt?“

Im Gegensatz dazu weist ein anderer Interviewpartner darauf hin, dass die Vermittlung von Lernstrategien in der fünften Klasse zu befürworten ist und dass diese Strategien auch Teil des regulären Deutschunterrichts der sechsten Klasse sind. Werden diese Neuerungen auch positiv bewertet, so ist doch zu erkennen, dass das Methodenlernen als Fortschritt erkannt wird, der die alltägliche Praxis erleichtern kann, dass aber gleichzeitig die strukturellen Veränderungen diesbezüglich hemmend wirken. So scheinen sich in der Einschätzung der Kolleginnen und Kollegen zwei Reformen in unterschiedlicher Wirkungsausprägung gegenüberzustehen: Auf der einen Seite Methodenanleitungen zum nachhaltigeren Lernen, auf der anderen eine stärkere Belastung durch das G8:

„Die Schüler haben jetzt schon neuere Methoden mitgekriegt durch das Lernen lernen. Ich versuche schon, das im Deutschunterricht begleitend zu machen. Manchmal nehme ich mir eine Stunde dafür. An den Ergebnissen selber kann man es eigentlich momentan noch nicht festmachen. Man kann nicht sagen, jetzt werden ganz einfach die Ergebnisse besser und sie arbeiten konsequenter. Da ist eher zu beobachten, dass durch das G8 eigentlich insgesamt der Stress deutlich gestiegen ist und damit auch die Belastbarkeit deutlich an Grenzen stößt. Denn wenn man mal, wie ich zum Beispiel, Deutsch am Mittwoch in der sechsten und siebten regulär hat, ist im Prinzip einfach nichts mehr anzufangen. Da muss ich schon schauen, dass man irgendwelche Tricks pädagogischer und psychologischer Art anwendet, damit ich an die überhaupt noch rankomme. Das ist die Schwierigkeit.“

Dass die Vermittlung von Lernstrategien ein Novum darstellt, wird auch in einem anderen Interview deutlich, als dies zwar als Zielvorstellung definiert wird, gleichzeitig aber klar wird, dass die konkrete Umsetzung bis dahin noch nicht stattgefunden hat. Lernstrategien erhalten hier also den Status des noch zu

Erledigenden, was aber auch hier durch organisatorische Hemmnisse als schwierig empfunden wird:

„Man soll die ja immer zum Lernen anleiten. Methodenlehre macht man da auch. Das mit ihnen einzuüben, dazu ist einfach vielfach nicht die Zeit. Das soll ja, glaube ich, jeder Lehrer machen. Insofern ist das ja auch ein fächerübergreifendes Lernen. Es ist nicht jeder Lehrer verpflichtet, jeden Lernschritt oder jede Methode oder Rasterbildung auch aufzugreifen. Das wäre auch zu schwierig, weil man schließlich sieht, dass der Stundenplan dem ziemlich abträglich ist, wenn man die Stunde in der fünften, sechsten Stunde hat. Da kommt auch nicht so viel raus.“

Kolleginnen und Kollegen, die didaktisch-methodischen Neuerungen positiv gegenüberstehen, die sie auch als Neuerungen erkennen zum Zeitpunkt des Halbjahres und diese zum Teil sogar im Rahmen des regulären Deutschunterrichts umsetzen, erleben dieses Novum im Widerspruch zu den organisatorischen und administrativen Rahmenbedingungen einer Schule, die sich in ihren Augen hemmend auswirken.

Projekte

Zu Beginn des Schuljahres hatten die meisten der Befragten ein Projekt für das Schuljahr 2004/2005 befürwortet. Bis zum Halbjahr war lediglich bei einem Probanden Projektarbeit durchgeführt worden. Bei allen anderen war die Offenheit gegenüber einer solchen Unterrichtsform zwar noch präsent, die Projektarbeit war aber bewusst in das zweite Halbjahr hineinverlagert worden. Die Erwartungen an die zeitlichen Möglichkeiten sind im Februar/März noch relativ groß: Der Aufwand für gezielte Projektarbeit wird dabei zwar in Rechnung gestellt, es bleibt dennoch erklärtes und selbstverständliches Ziel aller Probanden, ein Projekt mit der jeweiligen sechsten Klasse durchzuführen:

„Das Projekt steht natürlich auch an in diesem Jahr. Das wird jetzt anfangen nach Ostern. Dieses Mal werden wir auch kein so großes Projekt angehen, sondern mehrere kleinere. Das eine davon ist, das deckt sich mit dem Deutschplan, offensichtlich auch mit dem Plan in Kunst, Latein und Geschichte, römische Sagen, also, klassische Sagen, klassische Sagen der Antike... Und im Kunstunterricht ist etwas Größeres geplant mit einem Essen für die griechischen Götter und ein Festmahl und das Ganze gefilmt und dargestellt. Götterfiguren werden nachgeahmt und mit Insignien gezeichnet. Das scheint aber auch ein ganz schönes Projekt zu sein.“

Verschieden sind also die konkreten Vorstellungen hinsichtlich des Inhalts und der Durchführung der Unterrichtseinheiten. Während die einen ein Projekt an den

Schluss des Schuljahres stellen wollen, als Beschäftigung in einer noten- und bewertungsfreien Zeit und konstatieren, dass sie bisher nicht dazu gekommen seien, rücken andere von dieser Möglichkeit generell ab:

„Vielleicht so in der Zeit nach den Schulaufgaben, nach Pfingsten, in den neun Wochen, dass ich da Zeit finde, vielleicht da ein Projekt herzustellen.“

Für die Zeit am Schuljahresende werden Projekte als sinnvolle Beschäftigung betrachtet, mit der alle Befragten bereits seit längerem positive Erfahrungen haben, die aber in ihren Augen auch einer intensiven Vorbereitung bedürfen:

„Ich bin noch am Grübeln, was ich als Projekt machen will. Am Ende des Schuljahres auf alle Fälle. Ob das jetzt mal wieder eher ein bisschen in Richtung Theater gehen wird, wie ich es schon mal gemacht habe oder in Richtung intensiverer Auseinandersetzungen mit Medien, also Fernsehen, das muss ich mir mal überlegen. Das kommt aber noch auf mein Zeitdeputat an, was ich da noch für Gelegenheiten habe. Weil man nämlich gerade für kreatives Gestalten und Darstellungsspielen Zeit braucht.“

Der Faktor Zeit wird häufig genannt, wenn es darum geht, Projekte umzusetzen und dabei gleichzeitig die festgelegte Anzahl von Schulaufgaben zu bewältigen - ein Problem, das Kolleginnen und Kollegen mit höherer Stundenzahl im Fach Deutsch nicht zu haben scheinen: Projektunterricht erscheint hier nicht als vom sonstigen Unterricht losgelöstes Tun am Ende eines Schuljahres, sondern eher als durchgängiges Unterrichtsprinzip, das nicht als Projekt an sich deklariert wird, das jedoch eine ständige Option im alltäglichen Unterricht darzustellen scheint:

„Ich weiß gar nicht, ob ich so direkt ein Projekt mache. Ich mache jetzt richtig viel Gruppenarbeit. Ich mache jetzt ganz wenig selbst. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln selber ihre Themen. Also, ich kann mal ein Beispiel geben: Wir machen zur Zeit Phantasiegeschichte. Und dass ich das so hasse, dass wir immer irgendwelche „Ich bin nachts wach geworden oder hab geträumt-Geschichten“, nun machen wir halt Schule, so wie wir uns das vorstellen, immer zu zweit. Es muss immer ein Bild werden, in dem diese Schule- es gibt eine Kalorienschule zum Beispiel, wo Kinder abnehmen. Das hat nichts mit meinen Ideen zu tun. Es gibt natürlich auch intergalaktische Schulen, es gibt auch Wellness-Schulen oder sonst was. Ich habe angefangen mit einem Bild. Malt mal, wie ihr euch das vorstellt. Und dann haben sie ganz schnell gemerkt, dass sie mit Malen nicht viel weiter kommen, weil man bestimmte Dinge eben sprachlich ausdrücken muss, zum Beispiel wenn ich beim Schuleingang beim Cola-Automaten eine Flasche ziehen muss, dann kann ich zwar den Automaten malen, die Bedingungen dafür sind aber komplizierter.“

Die berichtende Lehrkraft betont in ihren Ausführungen, dass es den Kindern bei der Auswahl der Textsorte, die auf das Thema anzuwenden war, freigestellt war, ob sie nun eher zur sachlichen Form der Beschreibung greifen wollten oder etwa aus der Perspektive einer fremden Person die Eindrücke beim Eintreten in die Phantasieschule beschreiben. Es wird von der Befragten an mehreren Stellen ihrer Ausführungen betont, dass die Arbeit an diesem Projekt über einen längeren Zeitraum erledigt wurde, und dass dazwischen jedoch auch immer Grammatikinhalt eingebaut wurden.

Auffällig ist, dass die durchgängige Arbeitsform die Gruppenarbeit in Kleingruppen war und dass die Funktion der Lehrkraft während des Projektzeitraums als eine sehr zurückhaltende, in erster Linie beratende, weniger als steuernde betrachtet wurde. Die Selbsttätigkeit der Kinder stand im Vordergrund und wurde auch als erstrebenswertes Unterrichtsziel formuliert:

„Das ist dann die Frage gewesen - wie kriegst du das hin? Dann haben sie das selber realisieren müssen. Da habe ich sie ganz frei gelassen. Die einen haben das als Phantasiegeschichte geschrieben. Ich habe auch gesagt, ihr dürft auch gern in Form einer Beschreibung arbeiten. Ihr dürft die Schule beschreiben, ihr dürft auch eine Geschichte drumrum erfinden. Irgendwie haben sich einige dann an Christine Nöstlinger angelehnt. Aber ihr dürft auch eine Geschichte von irgendeinem Mann oder sonstwem, der irgendwann in die Schule gekommen ist, formulieren. Da waren sie frei, da sind sehr tolle Sachen rausgekommen. Die machen wir diese Woche fertig. Und daran sitzen wir gerade. Wir machen nebenbei Rechtschreibung im Moment und können sofort umschalten, um unsere Wahlschule weiterzumachen. Dann wissen die, sie rennen zum Tisch, den können sie aufklappen, wo ihre Sachen drinliegen. Ich könnte in der Zeit die Beine hochlegen, nur ab und zu mal rumgehen und Rechtschreibfehler korrigieren und so.“

Im Gespräch wird dieses Projektvorhaben von der Lehrkraft bereits zu Anfang des Interviews ins Feld geführt, da es zum einen einen hohen Stellenwert zu haben scheint und zum anderen die Zufriedenheit mit dieser Arbeitsform sehr deutlich zu erkennen war. Die Lehrkraft begriff ihr Tun nicht als „klassisches“ Unterrichten, mit einer „Bildmotivation zu Anfang“, sondern ließ die Ergebnisse der Schülerarbeiten offen, wies aber auch darauf hin, dass ihr Handeln generell weniger theoriegeleitet als vielmehr praktisch orientiert sei.

Kooperation

Auch die Frage, ob im Laufe des Schuljahres stärker mit Fachkolleginnen und Fachkollegen zusammengearbeitet wurde, wurde von Lehrkraft zu Lehrkraft sehr

differenziert beantwortet. Die grundsätzliche Bereitschaft, sich mit anderen zu besprechen und sich auszutauschen, ist bei allen Befragten vorhanden. Während des Gesprächs wird jedoch deutlich, dass die jeweiligen Motive und die Art der Umsetzung sehr stark divergieren. Für manche bezieht sich die Zusammenarbeit ausschließlich auf den Austausch grundlegender Informationen zu Rahmenrichtlinien des Lehrplans, zu Vorgaben also, die überprüfbar sind (Anzahl und Art der Schulaufgaben, Notendurchschnitte). Hier wird der Sicherheitsaspekt von Kooperation betont ebenso wie der Aspekt der Arbeitserleichterung:

„Dass die stärkere Kooperation mit den Kollegen mit dem G8 zusammenhängt, denke ich eher nicht, sondern man stellt einfach fest, dass, wenn man mit Kollegen zusammenarbeitet, man sich sicherer fühlt bei dem, was man tut und man weiß beispielsweise bei der Schulaufgabenvorbereitung, dass man die gleichen Dinge wie der Kollege macht. Man kann sich austauschen, wie sie gelaufen sind und man erleichtert sich die Arbeit eigentlich, wenn zusammengearbeitet wird. Dass das zusammenhängt, denke ich schon.“

Während generell der Wunsch nach Kooperation geäußert und diese Kooperation auch im Sinne einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit betrachtet und gewünscht wird, werden gleichzeitig verschiedene Gründe angeführt, die einer solchen Kooperation entgegenwirken und sie deshalb unmöglich machen:

„Bei mir speziell, was den Deutschunterricht betrifft, hat die Kooperation nicht zugenommen. Und das hängt auch damit zusammen..., dass im Prinzip jeder andere Kollege auch deutlich mehr insgesamt am Hals hat und das momentan auch bremst. Dass man jetzt mal sagt, jetzt schließen wir uns mal zusammen. Ich würde gerne mal so was Fächerübergreifendes machen und das sollte man eigentlich auch. Aber die Praxis ist halt so, dass man sich so gut wie nie trifft. Jeder Lehrer ist im Prinzip jetzt am Nachmittag auch schon eingespannt - in irgendeiner Art und Weise. Und dass wir uns am Abend um fünf, sechs noch hinsetzen, wenn wir den Schreibtisch noch voll haben - also irgendwo sind die Grenzen bei uns einfach da.“

Auch hier werden also erneut Veränderungen der Rahmenbedingungen (Veränderung der Stundentafel, Verlängerung des Nachmittagsunterrichts, Erhöhung der Arbeitsbelastung der Kolleginnen und Kollegen) als Innovationshindernisse genannt. Fehlende Kommunikationsstrukturen stellen überdies ein Problem dar, da an den meisten Schulen kein institutionalisiertes Zeitfenster für Besprechungen der unterschiedlichsten Art vorgesehen ist. Kommunikation muss sich deshalb entweder im informellen Rahmen oder außerhalb des regulären

Vormittagsgeschehens abspielen - ein Umstand, der von vielen als belastend empfunden wird.

An Schulen, an denen Zeitfenster für regelmäßige Konferenzen vorgesehen sind, scheinen die Rahmenbedingungen auf den ersten Blick ungleich günstiger zu sein. Handelt es sich zudem um eine Modus-Schule, entsteht der Eindruck, Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern könne leichter stattfinden, da hier der organisatorische Rahmen eine solche Kooperation verlange und auch fördere. Im Gespräch zeigte sich jedoch, dass auch in diesen Fällen der Grad der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus Parallelklassen oder von anderen Fächern davon abhängt, inwieweit sich beispielsweise der individuelle Unterrichtsstil mit dem des Befragten überschneidet. Finden sich Schnittmengen, erkennen mehrere Lehrkräfte gemeinsame Unterrichtsziele und -methoden, scheint eine Zusammenarbeit sogar über Jahrgangsstufen hinweg problemlos möglich. Andere beobachten Unterrichtsstile und auch -erfolge interessiert, aber auch distanziert, ohne jedoch letztendlich in eine wirkliche Phase der Zusammenarbeit einzutreten:

„Das ist schwierig. Was ich so mache, das weiß halt schon der Kollege, der neben mir in der Konferenz sitzt oder eine andere Kollegin mit der gleichen Fächerkombination, die auch in der sechsten drin ist, die ist auch so ein bisschen kreativ veranlagt. Wir tauschen uns öfter aus. Ja - das ist ein schwieriges Thema. Es sind ganz viele an der Schule, die machen schon seit zwanzig Jahren den gleichen Unterricht und wer jetzt kommt, das ist ein alteingesessener Kollege. Der fragt schon mal, was ich da eigentlich mache. Ich soll ihm dann auch mal Zeug für die fünfte Klasse geben. Dann gebe ich ihm halt ganz viel. Ich schreib auch ganz liebevoll daneben, was man womit machen kann. Das Material habe ich seit einem dreiviertel Jahr nicht wieder, weswegen ich davon ausgehe, dass er das immer noch nicht benutzt hat. Es sind zu wenige Kollegen, die am gleichen Strang ziehen...“

Beschränkt sich an der Modus-Schule die Kooperation oftmals lediglich auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien, so verhält es sich anders im genehmigten Zweig der selben Schule. In dieser sechsten Klasse, die parallel zur anerkannten sechsten Klasse steht, handelt es sich um ein Modell, bei dem das jeweilige Kind mit seiner individuellen Lernsituation stärker ins Gewicht fällt, was gerade bei schlechten Ergebnissen eine Rolle spielt. Das bedeutet, dass die Vorbereitung und Förderung der Schülerinnen und Schüler auch intensiver stattfindet durch pädagogische Hilfskräfte, die während der Nachmittagsstunden zusätzlich im

Unterricht eingesetzt sind, um die jeweilige Lehrkraft zu unterstützen. In wöchentlich stattfindenden Sitzungen werden sowohl unterrichtliche, das heißt inhaltliche wie auch methodisch-didaktische Ziele besprochen als auch pädagogische Belange erörtert. Kooperation meint hier also nicht den Austausch von Unterrichtsmaterialien, sondern stellt vielmehr ein durchgängiges Jahreskonzept zum Umgang mit der Klasse dar. Im Vorfeld werden hier Projekte gemeinsam geplant, durchgeführt und anschließend evaluiert. Die an den Klassenteams beteiligten Lehrerinnen und Lehrer verfügen in der Regel entweder über eine längere Erfahrung mit Teams und Gruppen oder - sollten sie in dieser Hinsicht Neulinge sein - über genug Offenheit und Neugier für diese Form der Zusammenarbeit:

„Bei den Klassenteams ist das was ganz anderes. Ich bin ja auch an dieser genehmigten Schule und mache parallel - und das ist Absicht - dort auch eine sechste Klasse, weil ich gesagt habe, es ist sicher ganz sinnvoll, mal zu vergleichen, auf welchem Niveau ich das Gleiche machen kann oder wo die Schülerinnen und Schüler sich splitten, wo die eigentlich nicht mehr können oder wo sie fast besser sind. In diesem Fall haben wir auch Vorgangsbeschreibungen - Rezepte - gemacht, die wir zusammen mit der Kunstlehrerin der Klasse gestaltet haben. Die hat sie noch die Deckblätter malen lassen. Das ist ein richtiges Kochbuch geworden. Das haben wir dann noch zum Muttertag kopiert.“

Bedingungen dieser intensiven und regelmäßigen Zusammenarbeit sind offensichtlich die Freiwilligkeit, mit der sich Kolleginnen und Kollegen zusammenfinden, das Vorhandensein einer gemeinsamen Zielsetzung und die Wertschätzung dieser Teamsitzungen durch die Schulleitung.

Materialnutzung für die Unterrichtsplanung

Zu Beginn des Schuljahres hatte die Mehrzahl der Befragten angegeben, im Zuge des G8 in der Regel auf das herkömmliche, aber nunmehr veraltete Sprachbuch der sechsten Klasse zurückzugreifen. An diesem Umstand scheint sich bei den meisten Probanden wenig geändert zu haben. Oft wird betont, dass immer wieder auf den Stoff der siebten Klasse rekuriert wird und dass daneben die neu erschienenen Probeexemplare der Verlage eine große Hilfe darstellen: „Ich greife auf den Stoff der siebten Klasse zurück. Ich blättere auch immer wieder in den neue erscheinenden Themenbüchern, weil die doch sehr hilfreich sind.“ Von den Befragten äußerte sich nur einer zurückhaltend zum Gebrauch des Schulbuches. Er greife auf die selber erstellten Unterrichtsmaterialien der vergangenen Jahre -

auf Arbeitsblätter und Folien - zurück. In der sechsten Jahrgangsstufe des genehmigten Zweiges steht das Schulbuch eher am Rande - hier spielt von den Lehrerinnen und Lehrern erarbeitetes Material eine noch größere Rolle. Eine Probandin erwähnt an dieser Stelle auch die Bedeutung von Freiarbeitsmaterial, das in der Schule vorhanden sei:

„Ich greife momentan auf alles Mögliche zurück. Zum Üben fehlen ja noch die Arbeitshefte zu den passenden Arbeitsbüchern und da benutze ich - gerade für den Grammatik- und Rechtschreibunterricht - Freiarbeitsmaterial, das zum Teil hier in der Schule zur Benutzung ausliegt oder das ich schon vor Jahren zuhause gesammelt habe. Über die Jahre hat man schon ein reichhaltiges Repertoire, was Materialien angeht. Nur kopieren muss man halt im Moment vieles.“

Die Zeit bis zum Druck und zur Verteilung neuer Schulbücher - im Fach Deutsch handelt es sich dabei um Sprachbücher - wird von der Mehrzahl der Kollegen und Kolleginnen als eine Art Interimszeit betrachtet, in der man sich mit Kopien behilft oder eben auf Unterrichtswerke der siebten Klasse ausweicht. Dieser Umstand scheint mit Komplikationen verbunden zu sein und wird nicht nur von den Lehrkräften, sondern zunehmend auch von der Elternschaft kritisiert. Hinzu kommt, dass oftmals die neuen und noch nicht an den Schulen eingeführten Lehrwerke als Kombilehrwerke, das heißt als Kombination der herkömmlichen Sprach- und Lesebücher konzipiert sind. Diese sind bei allen bekannten Verlagen mit einem Lehrerbegleitheft und einem Übungsheft für Schülerinnen und Schüler versehen, das wiederum von den Kindern gekauft werden soll.

„Das ist ja alles gut und schön, was da neu ist. Aber wenn ich mein Sprachbuch nach wie vor anschau, da habe ich das Gefühl, da kann man wirklich erst loslegen, wenn man wirklich die neuen Bücher den Schülern in die Hand geben kann. Ich hab sie ja daheim, aber ich kopiere unglaublich viel momentan. Und die Eltern und auch die Schüler teilweise werden da schon renitent, wenn sie das Kopiergeld anschauen und auch das Ausmaß an Kopien. Also da habe ich das Gefühl, können wir wirklich erst loslegen, wenn wir die Materialien dazu haben.“

Das Schulbuch in seiner Orientierungsfunktion nimmt hier offensichtlich einen recht hohen Stellenwert ein: Es strukturiert für manche Lehrkräfte das Schuljahr in inhaltlicher und methodischer Weise und stellt den Lehrplan vielleicht sogar in den Hintergrund. Grundlage für das Unterrichten ist in einem Fall das veraltete Sprachbuch der sechsten Klasse. Einer der Befragten äußerte sich dazu folgendermaßen:

„Für mich ist das Sprachbuch das Handbuch zum Orientieren. Und auch in anderen Fächern, solange man noch das alte Buch hat, arbeitet man mit dem alten Buch und letztlich ist alles vorausstrukturiert und der Lehrplan ist dann sekundär. Es wird sich zeigen, wenn man dann die neuen Bücher bekommt - und viele Sachen sind letztlich auch nicht neu - ob sich dann wirklich was verändert hat.“

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit im Laufe eines Schuljahres der Gebrauch des vorliegenden Schulbuches in seiner praktischen Anwendung den Lehrplan auch im Bewusstsein der Lehrkräfte in den Hintergrund treten lässt oder sogar ablöst.

Akzeptanz des neuen Lehrplans

Auf die Frage, ob und inwieweit der Lehrplan von den Befragten nun zur Schuljahreshälfte angenommen werde, äußerten sich die Probanden sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist all denjenigen, die den Lehrplan bis zu diesem Zeitpunkt gelesen hatten, dessen grundsätzliche Befürwortung. An keiner Stelle wurde der Wunsch geäußert, wieder zum alten Lehrplan des G9 zurückzukehren. Ein Proband, der sich bis zum Halbjahr nicht mit den Neuerungen auseinandergesetzt hatte, äußerte sich allgemein indifferent.

Zwei der Interviewpartner betonten, dass der Lehrplan des G8 die Grundlage ihres Handelns darstelle, ihr Arbeiten in der Klasse sich jedoch in erster Linie danach richte, bis zu welchem Grad die Neuerungen selbst von der jeweiligen Lehrkraft akzeptiert werden. Es zeigt sich also bei der Umsetzung bis zu einem gewissen Grad ein selektives Vorgehen, das von der Annahme oder Ablehnung einzelner Inhalte geprägt ist:

„Natürlich ist er schon die Basis dessen, was ich jetzt mache. Aber - ich habe es vorhin schon gesagt - man kann sich nicht sozusagen sklavisch an alle Vorgaben halten. Das ist das eine. Und wenn ich halt mit etwas, sagen wir mal, unzufrieden bin, dann würde ich das weglassen, wenn es vertretbar ist - und würde auch sagen, die Dinge, die ich für nicht so sinnvoll halte oder wo ich sage, das geht einfach nicht, die finden halt dann auch nicht statt.“

Andere definieren den neuen Lehrplan eher im Sinne einer Sanktionierung ihrer bisherigen Unterrichtspraxis. Diese Kolleginnen und Kollegen sprechen bei der Interpretation des Lehrplans auch bewusst von „Freiräumen“, die sie stark

ausnutzen, während andere hingegen keinerlei Freiräume erkennen. Manche nennen die knappere Formulierung als Besonderheit und als Charakteristikum, das in Verbindung mit dem Rahmenlehrplan betrachtet werden müsse und die einen Kontrast zur Realität darstelle:

„Bei diesem Lehrplan muss man nicht immer nur den Fächerlehrplan anschauen. Eigentlich ist ja der Vorspann, die Aussagen über die Klassenstufe, das Interessante und auch die schönen Floskeln, die da drinstehen.“

Hier scheint die anfängliche Begeisterung gegenüber dem Neuen einer vagen Frustration gewichen zu sein. Obwohl man sich am Lehrplan selbst nicht stört, kommt es zu einer ausführlichen Kritik an den Begleiterscheinungen der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre. Im Gespräch wird zwar nicht die Rückkehr zum G9 propagiert, eine gewisse Modifikation aber angemahnt:

„In anderen Ländern gibt es das Abitur nach der 12. Klasse ja auch. Man würde wirklich aus der Reihe tanzen, wenn man nicht auch diesen verkürzten Weg zum Abitur wählen würde. Die Jugendlichen sind alt, wenn sie Abitur machen und teilweise ist wirklich viel Leerlauf in der Schule. Wenn man sieht, wie ein Student Latein nachholt innerhalb von einem Jahr, was andere in sechs Jahren gelernt haben, dann merkt man, was in der Schule alles nicht stattfindet und dass man ruhig straffen könnte. Das ist mein Eindruck. Gerade die Kleinen, die sind ja oft wirklich noch willig und bemüht, die kommen tatsächlich in einen Schulstress. Gerade, wenn man schon einen ganzen Vormittag hat und dann um drei Uhr heimkommt, dann ist man k.o.. Das geht mir als Erwachsener so. Da kann ich es durchaus nachvollziehen, dass es auch den Kindern so geht, wenn mittags keine Regenerationsphase ist.“

Auf der anderen Seite jedoch wird zum allgemeinen Rundumschlag über das achtjährige Gymnasium ausgeholt, wobei dessen konkrete Realisierung sehr skeptisch betrachtet wird:

„Und diese Intensivierungsstunden, die ja als „Non plus ultra“ des achtstufigen Gymnasiums gefeiert worden sind, wie die durchgeführt werden, da halte ich persönlich überhaupt nichts mehr davon. Ich will nicht, dass man das neunstufige Gymnasium wieder einführt, aber es muss alles grundlegend überdacht werden. So ist es meiner Meinung nach nichts. Da hat sich meine eigentliche Begeisterung und Euphorie verwandelt mit der Art und Weise, wie es eingeführt worden ist. Jetzt bin ich eher frustriert, dass man an den Kindern vorbeiplant.“

Vorgaben des Lehrplans werden in mancher Hinsicht also als Floskeln interpretiert, die mit dem Schulalltag wenig zu tun haben. Die Schwäche der

Vorgaben zeigt sich in der Schwäche ihrer konkreten Umsetzung, wenn es sich in der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise um Intensivierungsstunden in den Fremdsprachen handelt:

„Diese Intensivierungsstunden, was immer da angedacht worden ist, so wie es bei uns jetzt läuft, dass da ein Schwung aus verschiedenen Klassen in der neuen Fremdsprache zusammenkommt, wo dann doch der Leistungsstand nicht parallel ist und die dann alle das gleiche machen und zum Teil nur singen und noch mal lesen, das ist vergeudete Zeit.“

In diesem Zusammenhang werden Parallelen hergestellt zu den - nicht existent- Intensivierungsstunden in Deutsch:

„Zu Deutschintensivierungsstunden kann ich mich nicht äußern, die es zwar in der fünften Klasse gibt, die ich aber noch nicht gesehen habe und ich weiß nicht, ob man tatsächlich Leistungsgruppen machen müsste oder Freiarbeiten mit Arbeitszirkeln, wo sie konkretes Material haben, damit sie ihre Schwachpunkte nacharbeiten können. Aber so, wenn alle das Gleiche machen, das wäre dann auch sehr viel Arbeit mehr, weil die Kinder im Französischen aus verschiedenen Klassen zusammengewürfelt sind- von unterschiedlichen Lehrkräften kommend, zu einer neuen Intensivierungslehrerin. Unmöglich! In der Theorie hört sich das schön an, wenn man sagt, das macht gleich jemand ganz anderer. Da läuft man nicht Gefahr, dass der was Neues durchnimmt, aber umgekehrt ist er auch nicht richtig am Stoff dran und das klappt also nicht so richtig. Das hat nicht den Effekt.“

Was hier also kritisiert wird, die konkrete Umsetzung nämlich, stößt bei anderen wiederum auf Zustimmung. Auf die Frage, ob und inwieweit Freiräume des neuen Lehrplans umgesetzt würden, antwortet ein Kollege folgendermaßen:

„Ich glaube schon, dass ich die Freiräume ausnutze. Ich gehe auch ein bisschen davon aus: Bei irgendeinem Punkt müssen wir auch Modus- und Privatschule sein. Diese Modusgeschichten erlauben ja eindeutig mehr. Und da haben die Fachschaften gut zusammengearbeitet. Wir haben uns also innerhalb einer Fachsitzung sofort darauf geeinigt, dass wir diese vierte Schulaufgabe als freies Thema wählen. Das, glaube ich, hätte woanders viel länger gedauert und da haben bei uns die Alteingesessenen ihren Mund gehalten, weil sie keine Ideen hatten, wie man das anders machen könnte.“

Während auch andere manche ihrer Unterrichtspraktiken unabhängig vom Lehrplan sehen, wird in obigen Fall auch der neue Umgang mit Leistungserhebungen von dem Kollegen als überaus positiv hervorgehoben, weil er zur Motivation der Schülerinnen und Schüler beitrage:

„Früher habe ich halt mündliche Noten gemacht. Ich habe nicht viel anders gemacht, sagen wir mal so. Aber ich fühle mich jetzt freier und erlaubter

und ich kann auch die Leistung anders werten, es ist halt eine andere Graduierung. Ich kann das, was ihnen Spaß macht und was wirklich unter dem Motto Spaß steht, machen, was zu viel besseren Ergebnissen führt. Das kann ich jetzt genauso gleichwertig werten. Also früher, das war - wie haben wir das gemacht? Dafür gab es eine kleine mündliche Note, die untergeht in einem Meer. Und das andere, was keinen Spaß gemacht hat, das wurde auch noch doppelt gezählt. Und das, finde ich, ist jetzt wesentlich besser.“

Während die anderen Befragten die Wirkung des neuen Lehrplans auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sehr zurückhaltend und skeptisch werteten, wird im oberen Fall die Hoffnung ausgesprochen, längerfristig bessere Lernergebnisse zu erzielen:

„Ich hoffe zumindest, dass der neue Lehrplan eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg hat. Ich denke, er ist einfach ganz gut. Er kann - wenn man ihn wirklich nutzt - lustgebunden sein. Und bei dieser Lust gibt es ja bestimmte Regeln. Lust heißt ja nicht, ist ja nicht Anarchie, jeder macht, was er will, sondern da gibt es bestimmte Regeln dafür und an diese Regeln muss man sich halten. Aber die bremsen deswegen die Lust nicht. Sie docken sie ein, sie strukturieren sie ein bisschen. Und damit können sich Kinder wunderbar identifizieren. Also, sie suchen ja ständig Einordnung, Grenzen, Wege, Reibungen und das können sie ja kriegen. Müssen sie ja auch.“

Die Einschätzung des Lehrplans wird in Verbindung mit dem individuellen Unterrichtsstil gesehen - einem Stil, der sich in der Einschätzung mancher - bereits während der Ausbildungsphase konstituiert hat:

„Ich mache immer noch ganz viel von dem, was ich strukturell, handwerklich im Osten gelernt habe... Ich weiß nur von Gesprächen mit Staatsschullehrerinnen und -lehrern, dass die eine ganz andere Ausbildung hatten und dass die das jetzt nun scheuen. Weil für die ist das viel mehr Arbeit. Diese Praxisbezogenheit plötzlich und dieses Eingehen auf das Objekt Schüler fällt vielen ganz schwer, weil sie nicht mehr vorne dozieren können, sondern jetzt gezwungen werden, was zu tun: Kontaktaufnahme mit dem Störfaktor, den kleinen oder großen. Und das ist für mich völlig fremd. Ich bin schon eine richtige Handwerkerin, glaube ich... Ich weiß von anderen, die würden nie bei einer Stunde, bei der jemand drinsitzt, Gruppenarbeit machen, weil die Angst haben, dass das dann nicht klappen könnte.“

Die sich als „Handwerkerin“ empfindende Kollegin äußert ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Lehrplan dabei auch in Zusammenhang mit den von ihr angewandten Arbeitsformen:

„Wenn ich Gruppenarbeit mache, da wissen die immer, wo alles liegt, da fangen sie sofort an und dann kann ich voll herumgehen, ich kann dabei

viel mehr eingehen auf sie. Das ist viel entspannender. Aber man muss - das ist der Anfangsweg - das erste Vierteljahr in der fünften Klasse viel mehr Arbeit investieren. Aber jetzt hat sich das eigentlich eingespielt. Das ist ein Vierteljahr Arbeit. Das ist aber auch wie bei einem Haus. Das ist ja das Gleiche. Bis zum ersten Vierteljahr musst du dahinter sein wie der Teufel hinter der Großmutter und dann gibt es so Selbstläufer.“

Auf die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Lehrplan wird in diesem Fall Folgendes geantwortet:

„Das mit dem neuen Lehrplan eröffnet einfach Möglichkeiten. Auch, wenn es noch lange nicht genug ist. Aber es ist ein Ansatz. Aber wenn man das jetzt nicht nutzt, dann fahren die vom Ministerium das wieder zurück und dann stehen wir wieder am Anfang.“

Generell kann also behauptet werden, dass diejenige Lehrkraft, die ihr bisheriges unterrichtliches Handeln durch den neuen Lehrplan sanktioniert sieht, diesem auch nach mehrmonatiger Unterrichtspraxis positiv gegenübersteht.

10.5 Interview zum Schuljahresende 2004/2005

Ende Juli 2005 fanden die abschließenden Interviews mit denselben Lehrerinnen und Lehrern der vorangegangenen Gespräche mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviews statt. Gefragt wurde hierbei nach der allgemeinen Zufriedenheit mit Verlauf und Ergebnissen des abgelaufenen Schuljahres, nach der Zufriedenheit im Umgang mit der sechsten Klasse, nach der Kenntnis des ISB-Leitfadens für das Fach Deutsch und nach persönlichen Wünschen der Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich einer möglichen Modifikation des G8-Lehrplans.

10.5.1 Allgemeine Zufriedenheit

Auf die Frage, ob am Ende des Schuljahres allgemein Zufriedenheit bestehe, äußerten sich die Befragten mit einer Ausnahme dahingehend, dass sie insgesamt mit Verlauf und Ergebnis des Schuljahres zufrieden seien. Die Antworten blieben bei allen recht knapp, auf Nachfragen nach genaueren Gründen jedoch wurde

umfassend auf Befindlichkeiten eingegangen oder auf besondere Situationen mit bestimmten Klassen³³⁷ hingewiesen:

„Ich bin zufrieden, weil ich insgesamt wieder sehr viel gelernt habe, wie jedes Schuljahr und ich hatte neue Klassen, die ich bisher noch nicht hatte dieses Jahr. Unter anderem zwei Grundkurse und ich habe insgesamt sehr viel Glück gehabt mit den Klassen. Es gab sehr viel Spaß mit den Klassen und es war insgesamt ein sehr erfolgreiches Schuljahr.“

Zufriedenheit bezieht sich hier – am Schuljahresende - also nicht nur auf messbare Erfolge und Ergebnisse, sondern wird an subjektiv empfundenen - vorwiegend sozial determinierten - Eindrücken festgemacht. Hinzu kommt die allgemeine Situation am Ende des Schuljahres - bei einigen wird die Stimmung auch durch das Gefühl bestimmt, etwas geschafft zu haben, etwa ein Arbeitspensum erledigt zu haben, das zu Schuljahresbeginn noch schwer zu bewältigen schien, die Organisation eines mehrtägigen Elterntages oder von Projekttagen:

„Ich bin am Ende jetzt schon zufrieden, ganz anders also, als es sich zu Beginn des Jahres abzeichnete. Da habe ich nämlich erst einmal gestöhnt, als ich erfahren habe, dass ich drei Deutschklassen bekommen sollte, was einen immensen Arbeitsaufwand bedeutet. Dass ich das alles so hingekriegt habe ohne völlig fertig zu sein, stimmt mich irgendwie heiter.“

Eine große Rolle scheint eben auch zu spielen, inwieweit schulische Rahmenbedingungen sich förderlich bzw. hemmend auf den Unterrichts- und Lernerfolg auswirkten bzw. ob die Zufriedenheit mit der Klasse, dem Lehrplan und der Einführung des achtstufigen Gymnasiums in Bayern mit genau diesem Rahmen zusammenhängt:

„Rein schulisch gesehen bin ich zufrieden - ja. Landheimisch gesehen³³⁸ - nein. Aber das interessiert ja nicht, weil es einfach zu viel Zeug drum herum war, das man zu dem, was man eigentlich hätte von der Schule her machen sollen, kaum gekommen ist. Also, ich meine, ich habe am Schluss wirklich schmalspurig arbeiten müssen.“

³³⁷ Insgesamt waren fünf Lehrkräfte über das Jahr hinweg befragt worden, die aber sieben sechste Klassen in Deutsch unterrichteten.

³³⁸ Gemeint ist hier die Situation der Lehrkraft im Internatsbetrieb

10.5.2 Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation

Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation in der sechsten Klasse, die nun präziser gestellt ist, wird auch differenzierter beantwortet. Auch hier jedoch äußert sich die Mehrheit der Befragten durchaus positiv und zufrieden über das Arbeiten mit dieser Jahrgangsstufe. Die Gründe für die positive Grundstimmung differierten jedoch stark. Oft spielt eine Rolle, inwieweit die Lehrkraft die von ihr gesteckten Ziele oder auch die vom Lehrplan ausdrücklich geforderten Ziele erreichen konnte:

„Ich bin eigentlich voll und ganz zufrieden, weil ich im Prinzip das Gefühl gehabt habe, das was ich machen sollte, habe ich geschafft und konnte dann sozusagen am Schluss noch mit einem schönen Projekt abschließen. Also von daher habe ich da eigentlich keine Probleme entdecken können.“

Es kommt im Gespräch aber auch zum Ausdruck, dass die Bewältigung des Unterrichtsstoffes in der sechsten Klasse auch stark davon abhängt, ob insgesamt genügend Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, die man zum Einüben des Wesentlichen benutzen konnte:

„Ich bin zufrieden, weil ich mir mehr raussuchen durfte und weil ich trotzdem Essentielles gemacht habe. Das habe ich auch geschafft und weil ich auch... viel mehr Stunden habe als das gemeine Staatsschuljahr. Wir sind ja da auf zwei oder drei Stunden mehr gekommen und damit war das wirklich Wichtige zu schaffen. Wir haben ja am Schluss auch noch ein Projekt gemacht mit unserem Buch, mit unserem Geschichtenbuch und die letzten drei Stunden haben wir nur verwendet, um Deckblätter zu malen und zu kopieren und abzuheften. Und selbst bei diesen Arbeiten hat es gut geklappt, 25 unter einen Hut zu kriegen.“

Bei anderen stehen wiederum mehr soziale und kommunikative Erfolge im Vordergrund:

„Ja, mit meiner sechsten Klasse war ich sehr zufrieden. Ich hatte die ja schon letztes Jahr in der fünften Klasse in Deutsch und Erdkunde und dieses Jahr in Deutsch und Geschichte. Die Klasse hat sich sehr gefunden, ist mittlerweile sehr homogen, glaube ich. Ich habe da auch ein ganz gutes Verhältnis zu denen und habe auch den Eindruck, dass es für sie und auch für mich ein sehr gutes Schuljahr war.“

Zufriedenheit drückt sich aber auch aus, wenn es darum geht, gemeinsame Unternehmungen, die den Klassenzusammenhalt fördern, die Gemeinschaft stärken und Teamgeist unterstützen, zu werten:

„Mir gefällt, dass meine sechste Klasse wirklich gut zusammenhält. Wir waren im Schullandheim in Passau und die waren so problemlos und nett - nicht nur den Lehrern gegenüber, sondern auch miteinander, so bescheiden und höflich, richtig mustergültig. Außerdem herrscht in der Klasse ein positives Unterstützungs - und Arbeitsklima, schwächere Schüler werden von stärkeren unterstützt und gefördert. Schön war auch, dass wir hin und wieder Klassenräte durchgeführt haben, was die Gesprächskultur sehr gefördert hat. In der siebten möchte ich das auf jeden Fall so weitermachen.“

Doch nicht alle Kolleginnen und Kollegen äußerten sich in diesem Sinne:

„Ich bin nicht so zufrieden, wie ich es sonst am Ende einer sechsten war. Ich hatte schon öfter fünfte, sechste Klasse. Und dieses Mal hatte ich den Eindruck, dass man unter Zeitdruck stand. Die eine Deutschstunde hat mir stark gefehlt und gerade in den letzten Wochen ist auch Vieles ausgefallen und irgendwie musste man dann, um den Lehrplan zu erfüllen, irgendwelche Punkte nachschieben und das war dann, wie man in Bayerisch sagt, ein Gehudel. Und ich weiß auch nicht, ob das dann auch sitzt. Vielleicht bei Einzelnen, aber bei anderen war die Konzentration nach Notenschluss oder nach der letzten Schulaufgabe schon abgeschlossen.“

Hier wird also auf die Kürzung der Stundentafel um eine Stunde für das Fach Deutsch auf vier Wochenstunden angespielt. Diese Veränderung wird als Anlass für Zeitdruck angeführt - ein Umstand, der nachhaltigem Lernen entgegensteht. Der Verlauf des Schuljahres begünstigt in den Augen der befragten Lehrkraft dieses Problem: Zum Ende hin, nach Abschluss der letzten herkömmlichen Leistungserhebungen und nach Abgabe der Schulbücher lässt der Arbeitseifer bei allen nach, andere Aktivitäten wie Projekttag, Sportfeste, Bundesjugendspiele usw. erschweren ein Wiederholen des Lernstoffes.

10.5.3 Kenntnis des Leitfadens

Im Juli 2005 konnte keiner der Befragten die Frage nach Kenntnis des vom ISB im Internet veröffentlichten Leitfadens zum neuen G8-Lehrplan positiv beantworten. Auch die Tatsache, dass überhaupt ein solcher Leitfaden existiert, war keinem bekannt. Allerdings bestehen z. T. diffuse Vorstellungen zu diesem Leitfaden, auch bei Kollegen und Kolleginnen, die diesen gar nicht kennen:

„Ich weiß, dass die Kinder zum selbstständigen Arbeiten erzogen werden sollen und vor allen Dingen auch, dass sie Kompetenzen entwickeln sollen.“

Und um Kompetenzen zu entwickeln, das muss man auch entsprechend einüben. Das konnte man teilweise auch nicht. Bei Gruppenarbeit hat das oft nicht so geklappt, wie ich mir das vorgestellt habe.“

Der Leitfaden wird hier also im Sinne einer weiteren zu erfüllenden Vorgabe in Zusammenhang mit dem Lehrplan des G8 interpretiert und auch kritisiert.

10.5.4 Lehrplanumsetzung und Modifikationswünsche

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem G8-Lehrplan und dessen Umsetzung äußerten sich die meisten Befragten positiv. Auch der Interviewpartner, der bis zum Ende des Schuljahres den Lehrplan niemals konsultiert hatte, lässt große Zufriedenheit erkennen:

„Mit der Lehrplanumsetzung bin ich zufrieden. Ich habe auch bis zum heutigen Tag keinen Blick in den neuen Lehrplan geworfen. Aber auch da denke ich, dass die Schüler gut vorbereitet sind für das nächste Schuljahr. Wir haben die fachschaftsinternen Schulaufgaben ja durchgeführt. Ich denke, die Schüler sind gerüstet für das nächste Schuljahr auch damit. So viel hat sich ja nicht verändert.“

Ist der Lehrplan in seiner Form auch nicht bewusst umgesetzt worden, herrscht Zufriedenheit zumindest über die Einhaltung der externen und überprüfbaren Rahmenbedingungen wie Schulaufgabenart und -anzahl. Folglich stellt sich hier die Frage nach Modifikationswünschen gegenüber dem Lehrplan nicht, wohl werden aber Wünsche formuliert, die wiederum die Bedeutung des Lehrbuchs für den Unterricht betonen, sich aber nicht unmittelbar auf Inhalte des Lehrplans beziehen:

„Letztlich ist man ja gerade im Fach Deutsch schon auch abhängig vom Buch. Und da wir mit einem alten Buch arbeiten müssten - was wir auch tun - müsste man letztlich verstärkt viel mehr kopieren, um neues Material letztlich zur Verfügung zu haben, um überhaupt einzugehen auf irgendwelche neuen Zielsetzungen des Lehrplans. So beruft man sich letztlich auf seine eigenen Erfahrungen, auf die Erfahrungen der Kollegen, man spricht sich ab mit Kollegen, so dass man letztlich schon den Eindruck hat, man hat so eine gemeinsame Richtung, die man umsetzt im Unterricht der sechsten Klasse in Deutsch. Also, für die Zukunft würde man sich sicherlich wünschen, wenn wirklich der neue Lehrplan Gestalt annehmen soll, Material - neues Sprachbuch, neue Zusatzmaterialien - um letztlich dem Ganzen gerecht zu werden.“

Der Einsatz des alten Schulbuchs, Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und eigene Erfahrungen bilden hier offensichtlich den Zielrahmen für den Unterricht in der sechsten Jahrgangsstufe. Das Problem fehlender Materialien wird jedoch auch von anderen Probanden genannt, die darauf hinweisen, dass nun die neuen Bücher eingeführt werden müssten, „weil das Material, das wir teilweise noch haben sich erstens mit dem neuen Lehrplan überhaupt nicht mehr deckt und zweitens auch von den Inhalten her kaum mehr vermittelbar ist.“

Nahezu keiner der Befragten nannte konkrete Änderungsvorschläge den Lehrplan betreffend, es wurden aber Vorteile wie die Reduzierung der Lektürezahl und die Betonung von Projekten ins Feld geführt:

„Im Prinzip habe ich keine konkreten Änderungswünsche. Einfach weil ich nach wie vor der Meinung bin, dass ein Lehrer durchaus selbstbewusst und kompetent mit den Inhalten des Lehrplans umgehen soll und kann und der neue Lehrplan das ja direkt anbietet, das heißt, man hat nach wie vor die Möglichkeit, Schwerpunkte zu setzen, auszuwählen, sich auszusuchen. Was ich jetzt im Rückblick als große Erleichterung empfunden habe, dass nicht mehr die zweite Lektüre zwingend vorgeschrieben ist. Denn das hätte dann jetzt praktisch mein Projekt unmöglich gemacht am Schluss, da hätte man die zweite Lektüre machen können. Und ich habe ja den Kindern auch aus dem Lehrplan eine Menge weiterer Angebote gemacht. Die haben da auswählen dürfen, ob wir beispielsweise einen interaktiven Roman über Computer erstellen, so eine Art Mitspielkrimi, das war eine Möglichkeit, ob wir uns in Richtung Theaterspiel orientieren, also ein Theaterstück machen oder eben sozusagen das Thema Film als Medium hernehmen. Und die Klasse hat sich halt für den Film dann entschieden. Von daher finde ich die Freiheit gut, eine zweite Lektüre kann ich jederzeit machen. Da hindert mich nichts dran. Aber diese feste Vorgabe fand ich teilweise etwas behindernd, wenn man andere Ideen gehabt hat.“

Der Lehrplan wird hier dahingehend interpretiert, als dass er Freiräume bietet und dem Lehrer und der Lehrerin die Möglichkeit zur Auswahl nach individueller Einschätzung bietet, dabei aber auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen hilft.

Auch andere schätzen und betonen diese in ihren Augen neuen Freiheiten und wünschen sich sogar mehr:

„Für mich war ganz klar: Nun kannst du dein Projekt machen und das wird nicht so ein Lückenfüller am Schuljahresende, sondern das wird einfach viel Arbeit und Zeit in Anspruch nehmen. Wir haben es dann auch zur Aufführung gebracht, unseren „Odysseus“ und die Kinder waren die Wochen über ganz Feuer und Flamme bei ihrer Gruppenarbeit. Sie hatten in Kleingruppen den Prosatext dramatisch umgestaltet und dann auch gespielt. Für alle war es eine richtige Gaudi und endlich hatte ich mal das Gefühl, dass das von oben her auch anerkannt wird als richtige Arbeit und

nicht als „Pingelepangel“. Das war nur der Anfang - ich hoffe, dass sich diese Wahlmöglichkeit auch in den nächsten Jahrgangsstufen durchsetzen wird. Wir müssen einfach mehr Gelegenheiten haben - und diese auch wahrnehmen - um Dinge zu tun, die auf uns und die jeweilige Klasse eher zugeschnitten sind.“

Der Auswahlcharakter und die Betonung einer neuen Flexibilität im Lehrplan spielen bei einer anderen Aussage eine Rolle:

„Ich würde mir noch mehr Freiheit wünschen, also viel mehr entrümpeln. Aber ich finde, der Deutschlehrplan, wie gesagt, was ich von anderen auch weiß, von anderen Fächern, ist er reinweg harmlos, weil er eben viel mehr Flexibilität bietet. Weniger grammatische Strukturen, man muss natürlich Nebensätze kennen, aber man muss sie nicht alle ins Detail bestimmen. Hauptsache, man weiß, welche Palette zur Verfügung steht und wann man sie benutzt. Dafür sollte wieder viel mehr Zeit für Rechtschreibung kommen.“

Die Möglichkeit am Ende ein Projekt durchzuführen, wurde von mehr als der Hälfte der Befragten genutzt und auch in den Interviews positiv erwähnt. Dabei spielt erneut eine Rolle, dass sich die Wahlmöglichkeiten in den Augen der Befragten erweitert haben:

„Ich bin froh, dass wir am Schluss noch ein Projekt gemacht haben. Wir haben einen Film gedreht, einen Horrorfilm. Das heißt das Projekt stand unter dem Thema „Medienkompetenz“ einerseits, Umgang mit dem Medium Film speziell und sollte ihnen zum einen ein bisschen Einblick in gewisse Macharten von Verfilmungen bringen, gleichzeitig nun aber zeigen, wie so ein Film überhaupt entsteht, was man da alles so beachten muss und dann natürlich auch speziell die Praxis, mit einer Kamera an einem Film tatsächlich selber auch zu arbeiten...“

Auch bei Kolleginnen und Kollegen, die sich selbst als unzufrieden mit dem Lehrplan bezeichneten, finden sich keine konkreten Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge. Hier wird wiederholt der Verlust einer Unterrichtsstunde beklagt, der für fehlende Übungsmöglichkeiten verantwortlich gemacht wird:

„Ja, ich denke schon, dass der Lehrplan modifiziert werden sollte. Ich habe mir das noch nicht so richtig durch den Kopf gehen lassen im Nachhinein - mit der persönlichen Supervision über das ganze Schuljahr. Aber diese fünfte Deutschstunde, die fehlt mir massiv und ich glaube, gerade wenn in Schulen wie bei unserer doch noch ein hoher Ausländeranteil dann dabei ist, da kann man sehr wenig sprachliche Förderung machen letztendlich. Ich habe in dem Schuljahr keine vier Diktate gehalten zum Beispiel.“

10.5.5 Perspektiven

Zum Abschluss des Interviews zielte die Fragestellung darauf, wie die Probanden die Dauer und Beständigkeit des neuen G8-Lehrplans einschätzten. Nach einem Schuljahr der Unterrichtspraxis äußerten sich alle Befragten dahingehend, dass sie eine baldige Modifikation im Grunde ablehnten: „Ich hoffe, dass er mal bleibt, das sage ich jetzt einfach so, weil alle zwei Jahre mal ein neuer Lehrplan ist allmählich etwas mühsam.“

Die Hälfte der Befragten sieht zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch die Wahrscheinlichkeit einer Lehrplanmodifikation als groß an, zumal dem gegenwärtigen Lehrplan ein G9-Lehrplan vorausgegangen war, der nur wenige Kalendermonate gültig gewesen war:

„Bisher sind ja nur die ersten Jahre bekannt. Kein Mensch weiß, worauf das eigentlich hinauslaufen soll in der Kollegstufe, ob es dann überhaupt noch eine Kollegstufe gibt. Ich schätze mal, wenn alle Klassen komplett durch sind, erst dann wird man sehen, welche Veränderungen man durchführen muss - wahrscheinlich.“

Die gesamte Struktur des Gymnasiums wird hier in der Zukunft als etwas Veränderliches erfahren, das einem raschen Wandel zu unterliegen scheint. Dabei ist im Gespräch weniger von einem Wandel der Inhalte die Rede:

„Wahrscheinlich wird sich der Lehrplan in absehbarer Zeit schon noch mal ändern. Es kam ja mit diesem auch ein neuer Lehrplan heraus. Es gab diesen Zwischenlehrplan. Und da habe ich mir schon die Mühe gemacht im Fach Geschichte, mal zu gucken, was hat sich denn verändert und das waren nur einzelne Formulierungen. Das ändert letztlich nichts am Lehrplan. Es wird sicherlich Veränderungen geben, aber keine maßgeblichen.“

Die Prognose der Lehrplanmodifikation durch die Kolleginnen und Kollegen zeigt teilweise eine Vermischung der Begriffe „Lehrplan“ und „achtstufiges Gymnasium“:

„Er muss unter dem Druck der Öffentlichkeit sicherlich überarbeitet werden. Die werden ihn nicht freiwillig überarbeiten. Aber nachdem dieses zwar gescheiterte Elternbegehren war, hat der Schneider ja reagiert und doch schon Kürzungen angekündigt. Ich bin sicher, dass das noch mal modifiziert wird. Vielleicht keine große Änderung, aber auf alle Fälle eine Modifikation mit Sicherheit.“

Gesellschaftliche und politische Einflüsse auf die Gestaltung der Schullandschaft spielen in der Einschätzung durch die Kolleginnen und Kollegen durchaus eine Rolle:

„Bei den Bayern weiß man das nie... Aber nachdem, was wir auf dem Bildungssektor hier haben, da würde ich aus heutiger Sicht Skepsis anmelden - nachdem es ja schon Bewegungen gibt, die sagen, die wollen G8 wieder abschaffen, was ich für einen sehr großen Schwachsinn halte. G8 ist gut. Wir im Osten sind alle mit G8... groß geworden und trotzdem haben wir auch halbwegs was im Gehirn. So was wieder rückgängig zu machen, kann man Kindern nicht zumuten, finde ich. Aber entrümpeln!“

10.6 Typisierung der Testpersonen

Nach der eingehenden Analyse der Umsetzung von bestimmten Innovationselementen stellt sich die Frage, inwieweit die befragten Personen in die oben genannten Typisierungsmuster einzuordnen sind. Dabei erscheint die Methode Caselmanns überholt, die Combes zu stark auf den psychoanalytischen Ansatz hin³³⁹ orientiert zu sein. Im Folgenden werden mehrere Kategorisierungs- und Typisierungsvarianten auf die jeweiligen Probanden angewandt und auf ihre Aussagekraft überprüft. Dabei ist kritisch anzumerken, dass die meisten Typisierungsvarianten auf einer sehr schmalen Datenbasis entstanden sind und die generierten Typen nie in Reinform vorkommen. Versuche der Einordnung können somit nur eine Annäherung an bestimmte Muster darstellen. Geschlechtsspezifische Aspekte wie sie Flaake, Schaarschmidt und auch Huberman anführen, konnten in keinem Fall festgestellt werden. Es wird außerdem betont, dass Äußerungen und Haltungen zum professionellen Selbstverständnis und auch Handlungen in persönlichen und biographischen Kontexten stattgefunden haben, also veränderlich sind und die Analyse möglicherweise nur einen kurzen Abschnitt zeigt.

³³⁹ Anders als bei Combe wurden in der vorliegenden Arbeit keine umfassenden Lebensläufe erfasst.

10.6.1 Proband A

Der Phasenansatz von Sites, der von einem lebenslaufbezogenen Identitätsbegriff ausgeht, scheint hier nicht zu greifen. Die „Plateau-Phase“, die er bei Lehrkräften eines bestimmten Alters fast zwangsläufig annimmt, ist hier aufgrund verschiedener privater Faktoren nicht gegeben. Lediglich die Tatsache, dass Erfahrungen und Routinen eine große Rolle im Selbstverständnis der Lehrkraft spielen, deutet darauf hin, dass in gewisser Hinsicht eine Stabilisierungsphase im beruflichen Phasenmodell eingetreten ist. Nimmt man Hubermans Modell als Grundlage, befindet sich die Testperson eher in einem Zustand des Experimentierens. Die Lehrkraft setzte die neuen Vorgaben in hohem Maße um, wobei der Lehrplan ihr als Orientierungshilfe diente: Als besonders förderlich für die Implementation wurde die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen und subjektive Autonomieerfahrungen von der Befragten empfunden. Am Ende der Implementationsphase folgte eine ausführliche Reflexion. Die Kollegin, die sich selbst als „Praktikerin“ bezeichnet, wäre nach der Typisierung durch Sloane eher eine „Trendsetterin“ bzw. „Didaktikerin“.

10.6.2 Proband B

Durch die positive Einstellung zum Lehrplan und seiner Umsetzung zu Beginn des Schuljahres und die skeptische Ernüchterung im Schlussinterview kann die Kollegin, deren Haltung zunächst von Offenheit, Aufgeschlossenheit und Akzeptanz geprägt war, wohl am ehesten der Kategorie des „Problemtyps“ zugerechnet werden: Es herrscht eine Diskrepanz zwischen dem hohen Anspruch an sich und an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der Umsetzung bestimmter Ziele am Schluss. Die Kategorie Sloanes „Abwartend gestaltend“ träfe hier insoweit zu, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lehrplan durchaus stattgefunden hat. Auch die Einordnung in den Bereich der „Didaktikerin“ liegt nahe.

„Plateau“-Erfahrungen scheinen aufgrund biographischer Faktoren nicht vorzuliegen, nach Huberman könnte man eher von einem beruflichen Lebenszyklus sprechen, der in mancher Hinsicht von Selbstzweifeln geprägt zu sein scheint.

10.6.3 Proband C

Die Kollegin, die sich nach mehreren Berufsjahren in einer Experimentierphase befindet und den Lehrplan als Sanktionierung ihrer bisherigen Unterrichtspraxis sieht, setzt zu Schuljahresbeginn inhaltliche und methodische Schwerpunkte. Der Umsetzungsgrad des Lehrplans war hoch. Immer wieder spricht die Probandin von Erfahrungen und Routinen, von denen sie profitiert. Im Sinne Sloanes wäre auch sie im Bereich der „Trendsetterin“ zu sehen, bei Hirsch eher als „Diversifizierungstyp“, der nach anfänglichen Schwierigkeiten zu Souveränität im professionellen Handeln gefunden hat. Es herrscht eine – nicht unproblematische – Identifikation mit der Schule und eine große Nähe zu den Schülern und Schülerinnen vor, ein Merkmal, das eher dem „Stabilisierungstyp“ zugesprochen wird.

10.6.4 Proband D

Der Kollege, der bereits zu Schuljahresbeginn angegeben hatte, sich nicht mit dem Lehrplan beschäftigen zu wollen, setzt den Lehrplan lediglich hinsichtlich seiner verbindlichen Vorgaben um. Seine Berufszufriedenheit ist groß. Ursache des Umgangs mit dem Lehrplan ist dessen Übergangscharakter. Die Lehrkraft befindet sich nicht in einer Phase des Selbstzweifels, sondern gehört eher zu den „Experimentierern“. Nach Hirschs Kategorisierung würde sie dem „Diversifizierungstyp“ am nächsten kommen, der nach außerschulischer Bestätigung sucht. Aber auch eine Einordnung als „Abwartender“ wäre hier nachvollziehbar.

10.6.5 Proband E

Proband E ist wohl nach Huberman dem experimentierenden Lehrertyp zuzuordnen, der innerhalb der „Plateau-Phase“ stark Verantwortung für Schulorganisation und -leitung übernimmt. Er schöpft zum großen Teil aus

Erfahrungen und Routinen, hat ein positives Verhältnis zu seinem Beruf und ist auch außerschulisch engagiert, was nach Hirsch dem „Entwicklungstyp“ entspricht. Da die Lehrkraft sich als eigenverantwortlich in ihrem Handeln betrachtet, werden Lehrplanelemente umgesetzt, die sinnvoll erscheinen. Zugleich könnte man den Kollegen auch als „Organisationsentwickler“ bezeichnen, wobei diese Perspektive gebrochen wird durch die vorsichtig-abwartende Haltung dem neuen Lehrplan gegenüber. Nach Sloane würde er wohl am ehesten den „abwartend gestaltenden“ Typus repräsentieren.

11 Diskussion der Ergebnisse

Wesentliche Eckpunkte des neuen achtjährigen Gymnasiums in Bayern sind die Konzentration auf grundlegendes Wissen und Kernkompetenzen, die individuelle Förderung und Intensivierung des Unterrichts in kleineren Gruppen (Intensivierungsstunden) und das neue Fach Natur und Technik. Um trotz der Verkürzung um ein Schuljahr auf keinen Fall zusätzlichen Stoffdruck entstehen zu lassen, wird auf die Nachhaltigkeit des Lernens ein besonderer Wert gelegt. In diesem Sinne will der neue Lehrplan das Grundwissen noch stärker herausarbeiten und mehr Raum für Übung, Wiederholung, Vertiefung und Anwendung bieten.

Sind die oben genannten Aspekte als Innovationen zu verstehen, stellte sich in dieser Arbeit an erster Stelle die Frage, ob und inwieweit die Lehrkräfte diese innovativen Aspekte ebenso wahrnehmen oder welche Innovationen der Lehrplan ihrer Meinung nach birgt. In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer letztendlich im allgemeinen durchaus bereit sind, Innovationen aus dem Lehrplan umzusetzen, dies jedoch in einem individuell stark divergierenden Ausmaß geschieht. Erklärungsmuster, die sich des Zugangs über Professionalisierungskriterien bedienen, stoßen hier schnell an ihre Grenzen und wurden im Laufe der Forschung verworfen.

Es hat sich gezeigt, dass sowohl die Bereitschaft als auch die tatsächliche Umsetzung von Innovationselementen³⁴⁰ des neuen Lehrplans von einem

³⁴⁰ Im Falle des Faches Deutsch hier beispielsweise die Behandlung von Projektunterricht, Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen, Formen des selbstgesteuerten Lernens usw.

komplexen Bedingungsgeflecht verschiedener Faktoren³⁴¹ abhängt: Generell wäre hier zu fragen, inwieweit überhaupt innovative Aspekte des Lehrplans in den Augen der Rezipienten auch als solche wahrgenommen werden oder ob sie als bereits vertrautes Muster schon längst Einzug in den Unterrichtsalltag gehalten haben. Viele der Befragten nahmen Neuerungen des Lehrplans nicht als solche wahr, da diese schon seit längerem zu Routinen geworden waren. Dies wurde vor allem bei den sogenannten innovativen Unterrichtsmethoden klar: Bei den meisten der Befragten stellten schüleraktivierende Arbeitsformen einen großen Teil des Unterrichts dar. Daneben wurde aber auch der lehrerzentrierte Unterricht als in vielen Fällen effektiv legitimiert und angewandt.

Dass das Bewusstsein für die Fragestellung der Forschungsarbeit die Anwendung neuer Methoden und auch Sichtweisen beeinflusst hat, mag dabei eine Rolle gespielt haben. In diesem Zusammenhang kam es auch zu punktueller, verstärkter Kooperation zwischen den Fachkolleginnen und -kollegen, wobei sich ähnliche Denkweisen, Auffassungen und Haltungen zur Profession fördernd auf die Häufigkeit und Intensität der Zusammenarbeit auswirkten. Als begünstigender oder hemmender Faktor kann hierbei auch die Größe bzw. die Anonymität einer Schule angenommen werden.

Die Wahrnehmung des Lehrplans selbst unterschied sich sehr stark. Keiner der Befragten kannte den Leitfaden oder hatte das Fachprofil im Entwurf eingesehen. Ebene 3 war jedoch den meisten bekannt, wobei diese in erster Linie auf nachprüfbare Pflichtelemente hin (Jahrgangsstufentest zu Beginn der sechsten Klasse) gelesen wurde.

Nach Aussagen des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus stellen die Intensivierungsstunden das eigentliche Herzstück des neuen Lehrplans dar. Sie stehen so auch für die erweiterten Freiräume, die Schule und Lehrkräfte nunmehr übertragen bekommen haben. Diese Freiräume werden vor allem hinsichtlich der Organisation der Intensivierungsstunden sehr unterschiedlich gestaltet. Die Positionierung im Stundenplan, die Verteilung an die jeweiligen Fächer und der Einsatz der Lehrkräfte weisen sehr große Differenzen zwischen den Schulen auf: In den meisten Gymnasien fand in der sechsten Jahrgangsstufe keine Intensivierung im Fach Deutsch statt, ein Umstand, der von den Befragten sehr

³⁴¹ vgl. Kapitel 2 Innovation

bedauert wurde, zumal alle Befragten den Intensivierungsstunden positiv gegenüberstanden und sich von dieser Neuerung eine Optimierung des Unterrichts (Gruppengröße, Unterrichtsmethoden zur individuellen Förderung) erhofften.

Diese Studie zeigt auch, dass – wie bereits frühere Forschungen auch³⁴² –, dass das Schulbuch in vielen Fällen als „heimlicher“ Lehrplan fungiert. Es spielt neben den Routinen und Erfahrungen des Pädagogen die zentrale Rolle bei der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts.

Von allen an dieser Forschung beteiligten Personen wird der Stellenwert des Grundwissens und auch der Projektarbeit hervorgehoben und anerkannt, wengleich deren Realisierung im Verlauf des Schuljahres sehr unterschiedlich ausfällt.

Die Frage nach den Freiräumen, die durch den neuen Lehrplan geschaffen worden sind, wird recht unterschiedlich beantwortet: Freiheit in der inhaltlichen Fokussierung schien wegen des Fehlens der Intensivierungsstunden nur begrenzt möglich. Zudem wurden immer wieder Stofffülle (Erweiterung der grammatikalischen Inhalte) und Zeitdruck beklagt.

Im Verlauf der Arbeit kristallisierte sich die Fragestellung heraus, welche Faktoren zur Implementation von Neuerungen beitragen können:

Bewusst als neu erfahrene Vorgaben scheinen dann umgesetzt zu werden, wenn hierfür verschiedene Bedingungen erfüllt sind. Aus dem komplexen Gefüge seien nur einige zentrale Aspekte hervorgehoben:

1. Erscheinen Neuerungen den Lehrerinnen und Lehrern als sinnvoll, ist die Bereitschaft zu deren Umsetzung generell hoch einzuschätzen. Doch was kann in den Augen der Lehrkräfte unter einer „sinnvollen“ Innovation verstanden werden? Bereits hier zeigen sich große individuelle Unterschiede unter den Lehrerpersönlichkeiten: „Sinnvoll“ kann eine Innovation sein, wenn sie der bisherigen Zielsetzung des Unterrichts entspricht oder auch im Sinne einer Effektivitätssteigerung positiv bewertet wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Korrelation von professioneller Zufriedenheit mit dem Implementationsgrad von Innovationen.

2. Eine weitreichende Einsicht, Neuerungen umzusetzen, herrscht zudem vor, wenn Neuerungen nicht als vorübergehende Erscheinung interpretiert werden

³⁴² vgl. Avenarius (2003), Biehl (1999), Vollstädt (1995)

müssen und der strukturelle Rahmen unterstützend und wertschätzend wirkt. Ein großer Hemmfaktor für die Umsetzung von Innovationen scheint die unklare Perspektive des achtjährigen Gymnasiums auf Grund der noch nicht verabschiedeten Lehrpläne der Mittel- und Oberstufe zu sein. In dieser Hinsicht äußerten die befragten Lehrerinnen und Lehrer immer wieder Unzufriedenheit.

3. Insgesamt liegen die Schwerpunkte und Ziele der einzelnen Lehrkräfte auf sehr unterschiedlichen Gebieten und zeigen im Bereich der nicht verpflichtenden Phasen eine große Bandbreite.

4. Innovationen werden besonders dann implementiert, wenn sie auf ein bereits vertrautes Handlungsmuster stoßen und somit Routinen verstärken. Greifen Routinen und Innovationen ineinander, ist auch die Wahrscheinlichkeit groß, dass Neuerungen nachhaltig stattfinden können.

5. Der Umsetzungsgrad scheint allgemein ebenfalls hoch zu sein, wenn es sich um nachprüfbar Elemente handelt, deren allgemeine Vergleichbarkeit sichergestellt ist. Diese werden auch schneller als Neuerungen empfunden und in sehr bewusster Art und Weise umgesetzt. Die Haltung gegenüber dieser Art von Innovation scheint jedoch eher von Widerwillen und Ablehnung geprägt.

6. Individuelle Denkhaltungen³⁴³ prägen das Verhalten aller am Neuerungsprozess beteiligten Personen in entscheidender Weise. Herrscht hier eine grundlegende Offenheit und Kreativität, kann es leichter zu Implementationen kommen. Herrscht jedoch Unsicherheit im Umgang mit Neuerungen allgemein, werden Veränderungen zögerlich und zurückhaltend rezipiert und meist nur rudimentär umgesetzt. Der Typisierungsansatz erlaubt hierbei nur in sehr geringem Ausmaß Aussagen über prognostizierbare Innovationsbereitschaft.

Der menschliche Faktor ist offenbar bei der Implementation von Innovationen entscheidend und muss deshalb verstärkt in den Blickpunkt gerückt werden. In diesem Zusammenhang ist immer wieder die Forderung zu hören, zur Überwindung vieler Innovationsbarrieren in Menschen zu investieren,³⁴⁴ um Innovationen reibungsloser und effektiver zu implementieren.

³⁴³ vgl. auch Reinmann-Rothmeier, G.(2003), Didaktische Innovation durch Blended Learning, S.24

³⁴⁴ vgl. ebda. S.24

Was kann und muss dies jedoch für den Schulalltag und die unterrichtliche Praxis bedeuten?

Zunächst müssen die strukturellen Bedingungen geschaffen werden, innerhalb derer Neuerungen umgesetzt werden. Diese dürfen dem Sinn und Ziel der Innovationen nicht entgegenstehen, sondern müssen sie vielmehr unterstützen. Zur Realisierung von Innovationen kann auch das Kultusministerium stark beitragen durch die Schaffung von Freiräumen, durch die Vorgabe von Leitlinien und durch die Veröffentlichung von hilfreicher Literatur, die die Intention des achtjährigen Gymnasiums und die Ziele des Lehrplans erläutern und Vorschläge zu dessen Realisierung machen. In diesem Zusammenhang kommt auch der Schulleitung eine zentrale Rolle zu. In ihrer Verantwortung liegt es, Innovationen anzustoßen und Kolleginnen und Kollegen für diese zu gewinnen. Wenn diese Kompetenzen sinnvoll eingesetzt und zudem eine entsprechende Gesprächskultur gefördert, ist der Umsetzungsgrad von Innovationen höher. Auch was die Kooperation im Kollegium angeht, trägt die Schulleitung eine besondere Verantwortung. Sie muss passende Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit schaffen und Arbeits- und Entwicklungsprozesse fördernd begleiten. Aufgabe der Schulleitung muss auch sein, eine tragfähige Innovations- und Fehlerkultur an der Schule zu schaffen.³⁴⁵ In diesem Zusammenhang steht auch die Rolle der Fachbetreuer, die ebenfalls bei der Umsetzung des Lehrplans Impulse setzen müssen.

Die Einführung von Neuerungen muss sich an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer orientieren, da diese beim Implementationsprozess *die* entscheidende Rolle spielen.

Der Implementationsprozess sollte für die umsetzenden Akteure transparent und nachvollziehbar, der *unmittelbare Nutzen* der Innovation muss klar erkennbar sein. In Form von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Workshops) müssen Neuerungen immer wieder kommuniziert werden.

³⁴⁵ Beiträge der Schulleitung für ein innovationsförderndes Klima an der Schule können dabei sein: Unterstützungs- und Vorbildrolle, Einrichtung von Gesprächsforen und Zeitfenstern, Weiterleitung von Informationen, Anregung von Kooperation, Unterstützung innovativer Ideen, Förderung von Schulprojekten, Einbindung des Kollegiums in Prozesse, Anregung zur schulinternen Fortbildung, Kooperation mit den Eltern, Zusammenarbeit mit außerunterrichtlichen Institutionen

Während der ersten Phase ihrer Anwendung verstärkt die *Kommunikation* mit einer innovationsfreundlichen Leitungsebene auf der einen und mit Kolleginnen und Kollegen auf der anderen Seite den Willen der Lehrkräfte, Neues „gefahrlos“ und ausreichend auszuprobieren (Fehlerkultur). Zudem müssen dafür passende Zeitfenster bereitstehen.

Diese Bedingungen gelungener Innovationen³⁴⁶ scheinen sich für ein erfolgreiches Umsetzen von Innovationen³⁴⁷ im Schulalltag als konstruktiv und hilfreich zu erweisen. Wie unschwer erkennbar wird, erfordern sie allerdings ein hohes Maß an Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Kommunikation auf allen Ebenen und bei allen Akteuren. Je mehr es gelingt, die von den Innovationen Betroffenen in die Entwicklung und Kommunikation einzubeziehen, desto erfolgreicher können Neuerungen im Unterricht Fuß fassen. Dies scheint auf eine stärkere Demokratisierung von Reformprozessen bei Innovationen hinzudeuten. Sollte sich diese Tendenz zukünftig noch stärker durchsetzen können als dies bisher geschehen ist, so stellt sich die Frage, ob man bei diesem Prozess bei den Lehrkräften Halt machen sollte. Wäre es vielleicht sogar langfristig denkbar, auch die Schüler und Schülerinnen bei Innovationen und deren Umsetzung im Unterricht miteinzubeziehen? Lernen kann als Such- und Erkundungsprozess verstanden werden. Nicht zuletzt die Selbststeuerung des Lernprozesses durch das Lernsubjekt macht es erforderlich, dass der Lernende sein eigenes Vorgehen kritisch reflektiert.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Arbeit und aufgrund des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputorientierung könnte sich also als Untersuchungsgebiet für weitere Forschungsarbeiten die Überprüfung anschließen, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler die intendierten Innovationen überhaupt antizipieren oder auch, inwieweit hier Differenzen zwischen den Geschlechtern festzustellen sind. Interessant wäre auch eine weitere

³⁴⁶ vgl. Staudt, E. u. Kley, T. (2001). Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiografische Studie beruflicher Innovationsprozesse (Bericht aus der angewandten Innovationsforschung). Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum

³⁴⁷ vgl. Staudt, E. u. Kley, T. (2001). Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiografische Studie beruflicher Innovationsprozesse (Bericht aus der angewandten Innovationsforschung). Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum

wissenschaftliche Begleitung der Unterrichtssituationen im Bereich der Mittel- und Oberstufe.

Aktuell wurde zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 von Seiten des isb der Umgang und die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem neuen Lehrplan im Rahmen einer quantitativen Erhebung (halbstandardisierter Fragebogen) evaluiert. Hier zeigte sich erneut das Manko der Typisierungsversuche: Alle Fachkolleginnen und Fachkollegen wendeten nur wenig Zeit zur Bearbeitung des Evaluationsbogens auf. Um künftig zu objektiven Ergebnissen zu gelangen, wäre es für nachfolgende Untersuchungen denkbar, die Zielsetzung des Erhebungsbogens dahingehend zu ändern, dass im Rahmen von Fachschaftssitzungen Erfahrungsberichte detailliert und differenziert gesammelt und weitergeleitet werden.

12 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BLK

Bund-Länder-Kommission

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

bsv

bayerischer Schulbuchverlag

CuLp

Curricularer Lehrplan

DIPF

Deutsches Institut für Pädagogische Forschung

EFQM

European Foundation of Quality Management

Ek

Erdkunde

EPA

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung

GER

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

GSO

Gymnasiale Schulordnung

GT

Grounded Theory

HeLP

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik

HIBS

Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung

HILF

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung

ILMES

Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung

INIS

Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme

IPN

Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften

ISB

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

i.s.i

Innere Schulentwicklung Innovationspreis

KMK

Kultusministerkonferenz

KMS

Kultusministerielles Schreiben

Unterrichts

MODUS 21

Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert

MuG

Musisches Gymnasium

NRW
Nordrhein-Westfalen
NTG
Naturwissenschaftlich-technologisches Gymnasium
OECD
Organisation for Economic Cooperation and Development
Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA
Programme for International Student Assessment
Mittelstufe
und Fördermöglichkeiten
SG
Sprachliches Gymnasium (einschließlich dem humanistischen Gymnasium)
mathematischer Aufgaben als Hypertext mit Tex
StMUK
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
TIMSS
Third International Mathematics and Science Study
WR
Wirtschafts- und Rechtslehre
WSG
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Gymnasium

13 ANHANG

Forschungsthema: Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen im Lehrplan

Erhebungsbogen zur Unterrichtsevaluation

Klasse: _____

Woche: _____

UNTERRICHT

1. Welche Themen haben Sie in dieser Woche unterrichtet?

2. Unterscheiden sich diese Themen auf Grund des G8-Lehrplans gegenüber früher?

Wenn ja, inwieweit?

Ja _____ Nein _____

3. Welche Unterrichts- bzw. Arbeitsformen haben Sie gewählt?

Wie hoch war jeweils der Anteil in der Woche in Prozent?

Lehrervortrag _____ %	Frontalunterricht _____ %
Partnerarbeit _____ %	Unterrichtsgespräch _____ %
Lernzirkel _____ %	Gruppenarbeit _____ %
Freiarbeit _____ %	Übungszirkel _____ %
Wochenplan _____ %	Schüler lehren Schüler _____ %
Projekt _____ %	Schülervortrag, Referat _____ %
selbst. Arbeiten der Schüler _____ %	Einzelübungen _____ %
	sonstige _____ %

4. Gilt nur für Gruppenarbeit: Auf welche Art und Weise haben Sie die Gruppen eingeteilt?

5. Waren Sie mit den gewählten methodisch-didaktischen Arbeitsformen zufrieden? Warum?

Ja _____

Nein _____

6. Welche Medien haben Sie verwendet?

Schulbuch	Bilder / Dias	Overhead	Arbeitsblätter
Ton	Video	Modell	Freiarbeitsmaterial
computerunterstützte Lernprogramme		sonstige _____	

7. Haben Sie im Unterricht eine neue Methode ausprobiert? Welche und warum?

Ja _____ Nein _____

8. Wie hoch war der Anteil folgender Phasen in Ihrem Unterricht in Prozent?

Motivationsphasen _____ % Übungsphasen _____ %

Unterrichtsstoff einführende Phasen _____ %

wiederholende Phasen _____ % vertiefende Phasen _____ %

9. Haben Sie Techniken für selbstgesteuertes Lernen und Wiederholen vermittelt?

Ja _____ Nein _____

10. Würden Sie bei einem erneuten Unterrichten des Themas Änderungen vornehmen?

Wenn ja, welche und warum?

Ja _____ Nein _____

11. Welche Quellen haben Sie zur Unterrichtsvorbereitung verwendet?

Lehrplan bestehendes Unterrichtsmanuskript

Schulbücher, welche? _____

sonstige _____

12. Welche Form der Unterrichtsvorbereitung haben Sie gewählt? Warum?

alleine gearbeitet einer Arbeitsgruppe angeschlossen

selbst eine Kooperation organisiert sonstige _____

13. Welche Leistungskontrollen haben Sie durchgeführt?
- | | | |
|---------------------|-----------------|-------------|
| Schulaufgabe | Stegreifaufgabe | Abfrage |
| Unterrichtsbeiträge | Referat | Hausaufgabe |
| keine | sonstige _____ | |
14. Waren Sie mit den Ergebnissen der Leistungskontrolle zufrieden?
- Ja _____ Nein _____
15. Haben Sie sich mit Fachkollegen(innen) über den Unterricht ausgetauscht?
Über welche Inhalte? Wo und wie lange?
- Ja _____
Nein _____
16. In welcher Form haben Sie über Ihren Unterricht reflektiert?
- | | |
|-----------------|----------------------------|
| Selbstreflexion | Austausch mit den Kollegen |
| Hospitation | privat |

INTENSIVIERUNGSSTUNDEN

17. Welche Themen haben Sie in den Intensivierungsstunden bearbeitet?
- _____
18. Welche Arbeitsformen haben Sie gewählt?
Wie hoch war jeweils der Anteil in Prozent?
- | | |
|----------------------|--|
| Partnerarbeit _____% | Gruppenarbeit _____% |
| Lernzirkel _____% | Übungszirkel _____% |
| Freiarbeit _____% | Schüler lehren Schüler _____% |
| Wochenplan _____% | Schülervortrag, Referat _____% |
| Projekt _____% | Wiederholung im Unterrichtsgespräch _____% |
| Einzelübungen _____% | sonstige _____% |
19. Waren Sie mit der Durchführung zufrieden? Warum?
- Ja _____ Nein _____
20. Hat Ihrer Meinung nach in den Intensivierungsstunden eine individuelle Förderung der Schüler stattgefunden? Aus welchen Gründen?
- Ja _____ Nein _____
21. Wurde in der Intensivierungsstunde ein fächerübergreifender Inhalt z.B. Methodentraining ... behandelt? Wenn ja, welcher?
- Ja _____ Nein _____

ERGÄNZENDE FRAGEN

22. Hatten Sie in dieser Woche außergewöhnliche Belastungen?
- | | | | |
|-------------------|-----------------|------------------------------------|-----------|
| Korrekturarbeiten | Projekte | Exkursion | Konferenz |
| Heftkontrollen | Arbeitsaufträge | außergewöhnlich viele Vertretungen | |
| sonstige _____ | | | |
23. Hatten Sie zusätzliche Freiräume bspw. wegen Unterrichtsausfall auf Grund einer Exkursion, Skikurs ... einer anderen Klasse?
- Ja _____ Nein _____
24. Was war Ihrer Meinung nach in dieser Woche noch von Bedeutung und ist an dieser Stelle erwähnenswert?
- _____
- _____
- _____

Vielen Dank!

LITERATUR

- Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf. Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht u.a. (Hrsg.). (1996): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck-Wien. Studien Verlag. S. 96-172
- Altrichter, H., Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Rieden
- Apel, H. J. (1991): Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München
- Aregger, K. (1983): Innovationsmodelle in Curriculumprozessen. In: Hameyer, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel. S. 249-256
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin. 10. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und New York: Walter de Gruyter
- Avenarius, H., Ditton, H. (2003): Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Oplade. Leske + Budrich
- Axnix, K. (1983): Lehrplan aus Lehrersicht. Frankfurt am Main
- Baake, D. (1991): Pädagogik. In: Flick u.a. (1991): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München. S. 44-46
- Bader, R. (1998): Lernfelder. Erweiterter Handlungsraum für die didaktische Kompetenz der Lehrenden. In: Die berufsbildende Schule (3). S. 73-74
- Bader, R., Schäfer, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule (7/8). S. 229-234
- Bader, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader/Sloane: Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben. S. 33-50. Variierte Fassung: www.seluba.de/Materialien
- Bader, R., Müller, M.(2002): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 98. Heft 1. S. 71-85
- Baitsch, C. (1997): Innovation und Kompetenz – Zur Verknüpfung zweier Chimären. In: Heidelhoff, F., Radel, T. (Hrsg.): Organisation von Innovation. Strukturen, Prozesse, Interventionen. Rainer. München. Hampp Verlag. S. 59-74

- Ballauff, Th. (1986): Biographien und Autobiographien der Lehrer in ihrer pädagogischen Bedeutung. In: IZEBF Nr. 29 (1986), S. 5-33
- Bauer, K.-O., Burkard, C. (1992): Der Lehrer – ein pädagogischer Profi. In: Rolff u.a. (1992). S. 193-226
- Bauer, K.-O., Kopka, A., Brindt, S. (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München. 2. Auflage
- Bauer, K.-O. (2001): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik. Heft 9
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.) (2000 a): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen. Leske + Budrich
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.) (2000 b): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen. Leske + Budrich
- Baumert, J., Artelt, C., u.a. (2002): Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung zentraler Befunde. Opladen. Leske + Budrich.
- Baumert, J., Cortina, K., Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt. S. 52-147
- Baumert, J., Klieme, E., u.a. (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich
- Baumert, J., Lehmann, R., u.a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde. Opladen. Leske + Budrich
- Baumert, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland I. Reinbek bei Hamburg 1980
- Bayerischer Landtag (Drucksache 15/717 30.03.2004): Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen zur Einführung des 8-jährigen Gymnasiums

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK):
Schulentwicklung in Bayern. www.km.bayern.de unter der Rubrik
Schulentwicklung [31.01.2006]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1990 a): Lehrplan für
das bayerische Gymnasium

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1990 c): Fachlehrplan
für Deutsch (KWMBI-I.So.-Nr. 7/1992)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002 b):
Pressemitteilung KM, Nr. 258 vom 16.09.2002

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Die Reform des
bayerischen Gymnasiums. Empfehlung der Bildungskommission Gymnasium.
[www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/gymnasium/
index.shtml](http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/gymnasium/index.shtml) [15.02.2006]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Lehrplan für das
Gymnasium in Bayern. auch unter www.isb.bayern.de unter der Rubrik
Gymnasium, Lehrpläne/Standards

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004 a): Das
achtjährige Gymnasium in Bayern. www.g8-in-bayern.de

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004 b): G8 – Das
Gymnasium in Bayern. www.g8-in-bayern.de unter der Rubrik G8 im
Überblick, Download des Gesamtkonzepts (Elternbroschüre: Das neue achtjährige
Gymnasium in Bayern) [26.09.2005]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004 c):
Lehrerinfo. Nr. 1. März 2004

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004 d): Leitfaden zur
Einführung des neuen bayerischen Gymnasiums. www.g8-in-bayern.de unter der
Rubrik Leitfaden [24.07.2004]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004 e):
Lehrerinfo. Nr. 3. Oktober 2004

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2005 a): Die
Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums. Nr. 3/05

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2005 b):
Lehrerinfo. Nr. 3. September 2005

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2005 c):
Lehrerinfo. Nr. 4. November 2005

Beck, E., Hortskemper, M., Schratz, M. (2001): Lehrerinnen- und Lehrerbildung
in Bewegung. In: Journal für LehrerInnenbildung 1. 1. Jahrgang. S. 10-28

- Beenken, H.u.a.(1999): Wort & Co. 6. Buchners Verlag Bamberg
- Berliner, D.C. (1992): The Nature of Expertise in Teaching. In: Oser, F.K., Dick, A. und Patry, J.-L. (Eds.) Effective and Responsible Teaching: The New Syntheses. San Francisco. pp. 227-248.
- Biehl, J., Hopmann, St., Künzli, R. (1998): Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: Künzli, R., Hopmann, St. (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Zürich. S. 35-53
- Biehl, J., Hopmann, St., Ohlhaver, F. (1996): Wie wirken Lehrpläne? - Modelle Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik. Heft 5. 1996. S. 32-35
- Biehl, J., Ohlhaver, F., Riquarts, K. (1999): Sekundäre Lehrplanbindungen: Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG – Projekt. Kiel
- Bittlinger, L., u.a. (1981): Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. München
Breuer, F. (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen. Westdeutscher Verlag
- Blömeke, S, Müller, C., Eichler, D. (2003): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Bachmair, B., Diepold, P., De Witt C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Opladen
- Boos-Nünning, U.(1979): Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Taunus
- Brehmer, I., Ehrich, K., Stolze B. (1990): Berufsbiographien von Lehrerinnen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum 1. Drittel dieses Jahrhunderts. In: v. Hohenzollern, J., Liedtke M. (Hrsg.): Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn, S. 313-336
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Bern
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie D/I/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule, S. 177-212
- Buschfeld, D., Twardy, M.(1997): Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: Euler, D./Sloane, P. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler. S. 143-159
- Bullinger, H.-J. (1994): Einführung in das Technologie-Management. Stuttgart. Teubner

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Klieme, E., Avenarius, H., u.a. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [30.07.2005]

Bund-Länder-Kommission-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ (1997): Expertise „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn www.blk.mat.uni-bayreuth.de/programm/programm.html [16.10.2005]

Bund-Länder-Kommission (BLK): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. www.blk.mat.uni-bayreuth.de/programm/programm.html [16.10.2005]

Burkard, C., Holtappels, H.G. (1992): Pädagogische Schulentwicklung als Aufgabe qualitativer Planung. In: Rolff, A., Bauer, K.O. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim

Carle, U. (1995): „Mein Lehrplan sind die Kinder“. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim

Caselmann, C. (1949): Wesensformen des Lehrers. Stuttgart

Caspi, A., Bem, D. (1990) Personality continuity and change across the life course. In: Pervin, L. (Hrsg.): Handbook of personality. Theory and research. New York. S. 549-575

Combe, A.(1971): Kritik der Lehrerrolle. München

Combe, A.(1983): Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Reinbek

Cortina, K., Baumert J., Leschinsky, A., Mayer, K., Trommer, L. (Hrsg.)(2003): :Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg

Czerwenka, K. (1991): Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben. Probleme der Lehrerbiographien und Versuche der Begegnung. In: Die deutsche Schule 83 (1991), S. 392-407

Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh

Dalin, P., Rolff, H.-G. (1990): Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP). Soest

Dann, H.u.a.(1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart

Dannhäuser, A. (2003): Schule besser machen. Pädagogische Positionen – Politische Postulate. Bad Heilbrunn

- Danz, G. (1990): Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende, berichten. Eine qualitative Studie. Weinheim
- Deutscher Bildungsrat (1972): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/ [01.08.2005]
Zusammenfassung: www.dipf.de/bildungsbericht/ [01.08.2005]
- Dilger, M. (2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale
- Dingeldey, E., u.a. (1983): Evaluation der Rahmenrichtlinien in Hessen. Wiesbaden
- Eckinger, L. (2001): Ohne uns geht nichts. Lehrerinnen und Lehrer als Wegbereiter von Bildung. Trostberg
- Edelfeldt, R. (1983): In-service education: Moving from professional development to school improvement. In: Urban Educator. 7 (1). S. 100-113
- Endres, W. (Hrsg.): Die Endres Lernmethodik. Weinheim. Beltz
- Erklärung der Fachverbände DMV/GDM/MNU zu den Ergebnissen der internationalen Mathematikstudie TIMSS-3 (1998)
- Erpenbeck, J., Sauter, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur und Kompetenzentwicklung“. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster. S. 289-335
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prenzel (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 56-68
- Fend, H.(1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 82 (1986) 3, S. 275-293
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main
- Flick, U., Kardoff, v. E., u.a. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München
- Friebertshäuser, B., Prenzel, A. (1997): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. Juventa

- Friedrichs, J. (1973): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart
- Fuchs, W. (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen
- Fullan, M. (1991): The New Meaning of Educational Change. London
 Fullan, M. (1993): Changing forces: Probing the depths of educational reform. London. Falmer
- Garz, D., Klaimer, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen
- Ghisla, G. (1997): Forschungsdesign, Definitionen und ausgewählte Daten. Arbeitspapier, Lehrplantage Luzern.
 www.lehrplan.ch unter der Rubrik Dokumente aus dem NFP33 Lehrplanprojekt 1994-1998 [12.01.2006]
- Glaser, B. (1994): More Grounded Theory Methodology: A Reader. Mill Valley. Sociology Press
- Glaser, B., Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago
- Glaser, B., Strauss, A. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Göttingen [Awareness of dying. Chicago: Aldine. 1965]
- Glaser, B., Strauss, A. (1998): Strategien qualitativer Forschung. Bern. Hans Huber Verlag
- Greenglass, E. (2002): Work stress, coping and social support: Implications for women's occupational well-being. In: Nelson, D., Burke, R. (Hrsg.): Gender, work stress and health. Washington
- Gutheim, V. (2003): Neue Rolle der Schulleitung: Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer steuern. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Ausgabe NRW. 14. Jg. Nr. 10. S. 263-264
- Haenisch, H., u.a. (1984): Erprobungserfahrungen mit den Unterrichtsempfehlungen und Projektentwürfen für die Klassen 9 und 10 der Hauptschule. Soest
- Haenisch, H. (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Soest
www.lfs.nrw.de/erfolgreiche_umsetzung.pdf [15.08.2005]
- Haenisch, H. (1995): Notwendige Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse und die Profilbildung von Schulen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Soest
www.lfs.nrw.de/notwendige_bedingungen.pdf [15.08.2005]

- Haller, H.-D. (1973): Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz
- Haft, H., Hopmann, St., u.a. (1986): Lehrplanarbeit in Kommissionen. Kiel
- Haft, H., Hopmann, St. (1987): Entwicklung staatlicher Lehrplanarbeit seit 1970. In: Die Deutsche Schule. Heft 4/1987. S. 506-518
- Hameyer, U. (1978): Innovationsprozesse; Analysemodell von Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim
- Hameyer, U., u.a. (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel
- Hameyer, U. (1992): Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft 3/1992. S. 209-230
- Hargreaves, D.H., Hopkins D. (1986): The Empowered School. The Management and Practice of Development Planning. Cassel
- Hauschildt, J. (1997): Innovationsmanagement. München. Vahlen
- Heitzmann, B. (2000): Distanzierungsfähigkeit als Gesundheitsressource. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Potsdam
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Henting, v. H. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim. Beltz Verlag
- Hessisches Kultusministerium. Lehrplan Mathematik. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5-13. www.hessisches-kultusministerium.de/downloads/lehrpl/gymnasium/Mathematik.pdf [21.03.2005]
- Heyse, H. (2001): Gesundheit von LehrerInnen erhalten. Eine Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht. In: GEW-Zeitung Rheinland Pflanz. 11. S. 10-15
- Hipp, B. (2000): Selbstbewusstsein. Offenbach. Gabal
- Hirsch, G.(1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München
- Hirsch, G. u. a. (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Züricher Oberstufenlehrern. Bern
- Hoff, E. u. a.(Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern

- Höhmann, K. (2002): Was wird durch eine Lehrplanrevision verändert?. Frankfurt am Main
- Hörner, W., Schulz, D., Wollersheim, H.-W. (2002): Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipziger Universitätsverlag
- Holtappels H.G. (1995): Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, H.-G., (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. S. 327-352
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In : Zeitschrift für Soziologie. Jg.7. Heft 2. S. 97-115
- Hopf, C.P., Rieker, M., u.a. (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim und München
- Hopf, E.-H. u. a. (Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern
- Hopmann, S., Künzli, R. (1995): Spielräume der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In: Lompscher, J. (Hrsg.): LLF-Berichte Nr. 11. Potsdam
- Hoyle, E., Megarry, J. (Hrsg.)(1989): Research on Teachers' Professional Lives. Themenheft des International Journal of Educational Research 13 (1989), S. 341-466
- Hubermann, M. u. a.(1989): La Vie des Enseignants. Neuchatel/Paris
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim
- ILMES– Internetlexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung. www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes [17.12.05]
- Institut zur Qualität im Bildungswesen. www.iqb.hu-berlin.de [15.01.2006]
- Jerusalem, M.(1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen
- Jüttemann, G., Thomae, H. (Hrsg.) (2002): Persönlichkeit und Entwicklung. Weinheim
- Kalb, P., Petry, C., Sitte, K. (Hrsg.) (1990): Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/Basel
- Kelchtermans, G. (1990): Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrer aus einer biographischen Perspektive. In: Pädagogische Rundschau 44. Jg. S. 321-332

- Kelchtermans, G. (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biographische Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 12. S. 250-271
- Kelle, U., Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kerschensteiner, G.(1927): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München
- Kieschke, U., Schaarschmidt, U. (2003): Bewältigungsverhalten als eignungsrelevantes Merkmal bei Existenzgründern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Personalpsychologie. 2 (3). S. 107-117
- Kieschke, U. (2000): Stile arbeitsbezogenen Bewältigungsverhaltens bei Lehrern. In: Sieland, B., Rissland, B. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Hamburg. S. 359-390
- Kieschke, U. (2003): Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge u einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens. Berlin
- Klippert, H. (1994): Methodentraining, Übungssteine für den Unterricht. Weinheim. Belz
- KMS vom 24.08.1999 Nr. VI-O4341/1-86601
www.isb.bayern.de/gym/lehrplaene/kmseins.html [Stand 17.07.2003]
 KMS vom 30.11.1999 Nr. VI/7-S5402/9-8/120211
- Korte, H.(2002): Dialog Deutsch 6.Diesterweg Schulbuch Verlag. Frankfurt a.M.
- Kotter, K.-H., Thum, H. (2002): Unser Gymnasium auf dem Weg in die Zukunft. Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell. Wolnzach. Kastner
- Kremer, H., Sloane, P. (2001): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H., Bader, R., Straka, G. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen. S. 97-106
- Kroll, S. (1998): Richtig Lernen. Freising. Stark
- Kultusministerkonferenz (2002): Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Mathematik. www.kmk.org/doc/beschl/epa_mathematik.pdf [15.02.2006]
- Kunert, K. (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Weinheim und Basel
- Künzli, R., u.a. (1999): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Zürich. Rüegger
 Zusammenfassungen der Kapitel.
www.lehrplan.ch/d/lehrplanarbeit/buch/index.htm [05.08.2004]

- Künzli, R., Hopmann, S. (1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Zürich
- Lamnek, S. (1993 a) und (1995 a): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München
- Lamnek, S. (1989), (1993 b) und (1995 b): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München
- Lauer, A. (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen im Lehrplan – Evaluert am Beispiel der Jahrgangsstufe sechs im Fach Mathematik (in Arbeit)
- Legewie, H., Schervier-Legewie, B. (1995): Im Gespräch: Anselm Strauss. Journal für Psychologie 3 (1). S. 64-75
- Legewie, H. (2004): Qualitative Diagnostik und Evaluation. (Vorlesungsreihe im Studiengang Psychologie der Technischen Universität Berlin – Hauptstudium. Vorlesung 11: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory) www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf [17.12.2005]
- Leschinsky, A., Cortina, K. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K., u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt. S. 20-51
- Lions Quest (1998, 3. überarbeitete Aufl.): Erwachsen werden, Lehrerhandbuch
- Macha, H, Solzbacher, C. (Hrsg.) (2002): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn
- Mayr, J. (2001): Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. In: Journal für LehrerInnenbildung. 1. Jahrgang. S. 88-97
- Mayring, Ph. (1999) und (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim (4.bzw. 5. Auflage)
- Measor L. (1985): Interviewing: a Strategy in Qualitative Research. In: Burgess, R.G. (1985): Strategies of educational research. S. 55-77
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 97-106
- Meyer, H. (2002): Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Hörner, W., Schulz, D., Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipziger Universitätsverlag. S. 41-70
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin. Cornelsen Verlag

- Meyer, H. (2004). Guter Unterricht an guten Schulen? Überlegungen zur Organisationspädagogik. Unveröffentlichte Handreichung. Jena
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1984): Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. Beverly Hills
- Ministerium für Bildung, Jugend, Sport. Brandenburg Land Brandenburg (2002): Rahmenlehrplan Mathematik Sekundarstufe I. www.bildung-brandenburg.de unter der Rubrik Rahmenlehrpläne, Sekundarstufe I, Rahmenlehrpläne [15.02.2006]
- Ministerium für Kultus und Sport. Baden- Württemberg (1994): Bildungsplan für das Gymnasium. Lehrplanheft 4/1994. www.leu-bw.de/allg/ unter der Rubrik Bildungspläne, Gymnasium neunjährig [15.02.2006]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (2003 a): G8 - Das achtjährige Gymnasium in Baden-Württemberg. www.schule-bw.de unter der Rubrik Schularten, Gymnasium, 8-jähriger gymnasialer Bildungsgang, Publikationen [15.01.2005]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg (2003 b): Gymnasium 2004. www.schule-bw.de unter der Rubrik Schularten, Gymnasium, 8-jähriger gymnasialer Bildungsgang, Publikationen [15.01.2005]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. www.schule-bw.de/allg/lehrplan. S. 2/9 [13.10.2003]
- Muckel, P. (2001): Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule. www.qualitative-sozialforschung.de/einfuehrung.htm [06.08.04]
- Nias, J. (1989): Primary Teachers Talking. Study of Teaching of Work. London
- Müller, M. (2000): SELUBA – ein Modellversuch zur Implementation und Evaluation des Lernfeld-Konzepts. In: Reinisch, H., Bader, R., Straka, G.(Hrsg.) (2001): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Opladen. S. 87-96
- Müller, M., Zöller, A. (1999): Auf dem Weg zur theoretischen Fundierung des Lernfeldkonzepts. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 2. S. 62-65
- OECD (2001): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen. Paris
- Neuhaus, K., Schaarschmidt, U. (2002): Belastungsbewältigung bei Lehramtsstudierenden. Studentische Tutoren als Trainer. In: Journal für LehrerInnenbildung. 2. Jahrgang. Innsbruck. S. 40-49
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. In: Lemmermöhle, D., Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. S. 54-70

Oser, F., Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich. S. 67-96 und S.215-337

Oser, F.: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards (2003). In: Lemmermöhle, D., Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. S. 71-82

Purkey, S.C., Smith, M.S. (1983): Effective schools: A Review. In: Elementary School Journal. 83(4). S. 426-452

Rauin, U., Vollstädt, W., Höhmann, K., Tillmann, K.J. (1996): Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln: Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die Deutsche Schule 88 1996. Nr. 1. S. 66-80

Reinisch, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und –implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisanga, R. u. a. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt. S. 85-119

Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Didaktische Innovationen durch Blended Learning. Bern. Verlag Hans Huber

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. Beltz PVU. S. 601-646

Richardson, S.A., Dohrenwend B.S., Klein, D. (1965): Interviewing. Its Forms and Functions. New York

Rogers, E.M. (2003): Diffusion of Innovations. New York: Free Press.

Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991). S. 865-886

Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim. Juventa

Rolff, H.-G. (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Beltz

Rosenstiel, L. von, Wastian, M. (2001): Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein-Lernen-Innovation. S. 203-246. Münster. Waxmann

Santini, B. (1971): Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel

Schaarschmidt, U., Kieschke, U., Fischer, A. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 4. (1999). S. 244-268

- Schaarschmidt, U., Fischer, D. (1999): Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen. Frankfurt am Main
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen
- Schaarschmidt, U. (2001) (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. (2003): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt am Main
- Schätz, U., Eisentraut, F. (2004): delta 6. Mathematik für Gymnasien. Bamberg. C.C. Buchner Verlag
- Schlegel, C.M. (2003): Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung. In: Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (Hrsg.): Jahresbericht 2002. Augsburg. S. 34-66
- Schmidt, Ch. (1997): „Am Material“ Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B. (1997): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 544-568
- Schmitt, H., Wohlfarth, P., u.a. (1996): Mathematikbuch 6 G. München. Bayerischer Schulbuch-Verlag
- Schnell, R., Esser, E., Hill, P.B. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München
- Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim. Deutscher Studien Verlag
- Schratz, M. (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. S. 267-295
- Schümer, G. (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 655-679
- Schumpeter, J.A. (1987): Theorie der wissenschaftlichen Entwicklung. Berlin. 7. Auflage
- Schurf B. u.a.(2004): Deutschbuch 6. Cornelsen Schulbuchverlag. Berlin
- Schwänke, U.(1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim/München
- Seiwert, L. (2004): 30 Minuten für optimales Zeitmanagement. Offenbach. Gabal
- Sieland, B., Rissland, B. (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. In: Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung. Band 9. Hamburg

Sieland, B. (2000): Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. In: Praxis Schule 5-10. Heft 2. S. 35-40

Sieland, B. (2001): Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In: Grundschule. 3. S. 36-39

Sikes, P. u. a. (1985): Teacher Careers. Crises and Continuities. Lewes

Silbernagel, P. (2003): Schulpolitik in Zeiten „nach Pisa“ – notwendige und überflüssige Debatten. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Ausgabe NRW. 14. Jg. Nr. 10. S. 272-274

SINUS Netzwerk Franken (2003): <http://evbg.myfen.de> unter der Rubrik Sinus Franken, Online-Version der Sinus Franken-CD [16.10.2005]

Shulman, L.S. (1986/1991): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14/21; deutsch unter dem Titel: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf, Köln und Wien. Böhlau, S.146-160

Sloane, P. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. Die berufsbildende Schule. Heft 3. S. 79-85

Sloane, P. (2000): Das Lernfeldkonzept in der Ausbildung von Bankkaufleuten. Didaktische Grundanliegen und Implementationsprobleme. In: Riekeberg, M, Stenke, K. (Hrsg.): Banking 2000 – Perspektiven und Projekte. Wiesbaden

Specht W., Thonhauser J. (Hrsg.). (1996): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck-Wien. Studien Verlag

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): Lehrplanthemen Gymnasium und Leitideen. www.isb.bayern.de unter Rubrik ISB gesamt, Lehrpläne/Standards, Deutsch [15.02.2006]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen im Lehrplan für das Gymnasium. www.isb.bayern.de unter Rubrik ISB gesamt, Lehrpläne/Standards, Mathematik [15.02.2006]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Schulbücher im Fach Deutsch. www.isb.bayern.de unter der Rubrik Gymnasium, Materialien [Stand 02.12.2005]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Vergleich KMK-Bildungsstandards und Lehrpläne –Deutsch. www.isb.bayern.de unter Rubrik ISB gesamt, Lehrpläne/Standards [15.02.2006]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2000): Kontaktbrief 2000

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2001): Kontaktbrief 2001

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2002). Kontaktbrief 2002

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2003). Kontaktbrief 2003

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2004). Kontaktbrief 2004

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Abteilung Gymnasium, Referat Deutsch (2005). Kontaktbrief 2005

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2001 a): Handreichung für den Mathematikunterricht am Gymnasium. Neue Schwerpunktsetzung in der Aufgabekultur. Wolnzach. Kastner

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2002 b): Schulversuch Unterrichtserfolg und Qualitätsentwicklung. www.isb.bayern.de unter der Rubrik ISB gesamt, Schul- und Modellversuche

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2003 c): Der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium. In: Die Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes 06/2003. S. 23-26

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004 d): Lehrplan Gymnasium: Link-Ebene. <http://isb.contentsev.net> unter der Rubrik Home, Lehrplan, III Jahrgangsstufen-Lehrplan, Jahrgangsstufe 6, Mathematik

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005 a): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. www.isb.bayern.de unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards, KMK-Bildungsstandards, Glossar_Lehrplanbefragung [31.07.2005]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005 b): KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. www.isb.bayern.de unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards, KMK-Bildungsstandards und Lehrpläne [31.07.2005]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2005 c): Intensivierungsstunden am achtjährigen Gymnasium in Bayern

Staudt, E., Kley, T. (2001): Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiografische Studie beruflicher Innovationsprozesse (Bericht aus der angewandten Innovationsforschung). Bochum. Institut für angewandte Innovationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze und Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München

Stiftung Bildungspakt Bayern. www.bildungspakt-bayern.de

Stiftung Bildungspakt Bayern: Center of Excellence – Neue Qualität in der Schulentwicklung. www.bildungspakt-bayern.de unter der Rubrik Was wir tun, Großprojekte [31.01.2006]

Stiftung Bildungspakt Bayern: MODUS21 - Mehr Freiraum für Schulen. www.bildungspakt-bayern.de unter der Rubrik Was wir tun, Großprojekte [31.01.2006]

Stenhouse, L. (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. London. Heinemann

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München

Strauss, A., Corbin, J., (1990): Basics of qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park

Strauss, A., Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim [Original: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique (1990)]

Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien. Böhlau

Terhart, E. u. a (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main

Terhart, E. (1995): Lehrerbiographien. In: König, E. und Zedler, P.(Hrsg): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 225-263

Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim. S. 225-266

Terhart, E. (1996): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim. S. 171-201

Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Come, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt. S. 448-471

Terhart, E. (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: Schwarz, B., Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim. S. 34-85

Tillmann, K.-J. (1997): Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag4/main/projekte_lehrplaene-handeln.html [22.03.2005]

Toepfel, M. (2001): Mathematik im Wandel. Anregungen zu einem fächerübergreifenden Mathematikunterricht. Band 1. Franzbecker

Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: Ein Trend Report. Stuttgart. Enke

UNESCO / OECD (2001): Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators

Vahs, D., Burmester, R. (1999): Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung

Vahs, D., Trautwein, H. (2000): Innovationskultur als Erfolgsfaktor des Innovationsmanagements, *io management*, 7/8 2000. S. 20-26

Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Wolters Kluwer. www.kmk.org.de unter der Rubrik Schule, Bildungsstandards [31.07.2005]

Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch. www.isb.bayern.de unter der Rubrik Gymnasium, Materialien, Informationen zu den KMK-Bildungsstandards (Mathematik) [31.07.2005]

Voges, W. (Hrsg.) (1987): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen

Vollstädt, W. (1995): Rahmenlehrpläne und Schulcurriculum. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1995): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. S. 297-324

Vollstädt, W. (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Pädagogik*. 48. Heft 4. S. 17-22

Vollstädt, W., Höhmann, K., u.a. (1995): Lehrpläne und Lehreralltag. Einführung neuer Rahmenpläne in Hessen. Wiesbaden

Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., u.a. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Reihe Schule und Gesellschaft. Band 18. Opladen

Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim

- Weber, A. (2003): Frühpension statt Prävention? Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. In: Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin. Vol. 38. Heft 7. S. 376-384
- Wehle, G. (1980): Innovation. In: Handlexikon der Erziehungswissenschaft. Roth, L. (Hrsg.). Reinbek. S. 28
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (1997): Enzyklopädie der Psychologie D/I/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Hogrefe. Göttingen
- Weinert, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, Vortrag Bildungskongress der Bayerischen Staatsregierung. München
- Weinert, F.E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel
- Weinert, F.E., Helmke A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Leschinsky von, A. Weinheim und Basel
- Weinshank, A. B., Trumbull, E.S., Daly, P.L (1983): The Role of the Teacher in School Change. In: Handbook of teaching and policy. Shulman, L.S., Sykes, G. (Hrsg.). New York. S. 300-314
- „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission“ (1995) Kiel. Verlag Schmidt & Klaunig
- Weizsäcker von, E.U. (2001): Immer mehr Faktenwissen reicht doch nicht aus, um uns auf die politischen und ökologischen Herausforderungen der Zukunft einzustellen. In: Herausgefordert - Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. (Hrsg.): Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime. Stuttgart
- Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler. Schneider Verlag
- Wiater, W. (2002): Anforderungen an die Lehrerbildung für Haupt- und Realschulen In: Macha (Hrsg.) (2002): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 173-186
- Wiater, W. (2003): Der neue Gymnasiallehrplan in Bayern – Lehrplantheoretische Überlegungen und wissenschaftliche Grundlagen. In: Schulverwaltung 11/2003. S. 388-392
www.isb.bayern.de/gym/lehrplaene/wiater/pdf [04.08.2004]
- Wiater, W. (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth

Wild, R. (2001): Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. Freiamt

Wilkinson, R. (2001): Kranke Gesellschaften. Soziales Gleichgewicht und Gesundheit. Wien/New York

Wingens, M. (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main und New York

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim und Basel. S. 227-256