

az
nte

Taschenbuch des Deutschunterrichts

Volker Frederking, Hans-Werner Huneke,
Axel Krommer, Christel Meier (Hrsg.)

Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik

Band 3

herausgegeben von

Volker Frederking und Axel Krommer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen



Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

FA
57 A 7895-3

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1155-8 Band 1
ISBN: 978-3-8340-1156-5 Band 2
ISBN: 978-3-8340-1260-9 Band 3
ISBN: 978-3-8340-1160-2 Band 1 und 2
ISBN: 978-3-8340-1270-8 Band 1 bis 3

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2014
Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber XI

1. Geschichte, Grundlagen und Grundfragen

1.1 Geschichte der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts

Ortwin Beisbart

1.1.1 Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik 3

Rudolf Denk

1.1.2 Zur Geschichte und Gegenwart der Deutschdidaktik im Kontext der Lehrerbildung in Baden-Württemberg 47

Ortwin Beisbart

1.1.3 Die Frühgeschichte der Deutschdidaktik an Bayerischen Hochschulen 66

Hartmut Jonas

1.1.4 Zur Ausbildung von Deutschlehrern in der DDR 90

1.2 Grundlagen und Grundfragen

Harro Müller-Michaels

1.2.1 Aufgaben und Diskurse der Didaktik 117

Jürgen Krefz

1.2.2 Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften 126

Jörn Brüggemann

1.2.3 Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung 143

Volker Gerner

1.2.4 Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft / Erziehungswissenschaft / Pädagogik 177

Kaspar H. Spinner

1.2.5 Bildung durch Deutschunterricht? 197

Juliane Köster

1.2.6 Was Bildungsstandards leisten können 209

2. Aktuelle Forschungsfragen zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts

2.1 Deutschdidaktische Konzeptionen praktisch

Oliver Schlumpf

- 2.1.1 Nicht-fiktionale Filme im Deutschunterricht am Beispiel einer internetbasierten Lerneinheit zum Thema Holocaust 225

Ingo Kammerer

- 2.1.2 „Der Kommissär stutzte ...“. Differenzerfahrungen im (kleinen) Medienverbund um „Das Versprechen“ 247

Christian Albrecht

- 2.1.3 Lyrikverfilmungen im Literaturunterricht 267

Jule-Marie Bauer

- 2.1.4 Literaturdidaktik und Mobbingprävention 291

Sabine Helmchen / Tanja Römhild

- 2.1.5 Schriftliches Erzählen zu Märchenbildern am Beispiel von Froschkönig und Rotkäppchen 310

Sebastian Willeke

- 2.1.6 Neues Spielzeug für den Lehrer oder neues Medium für die Schüler? Ein Praxisbericht zum Einsatz von Whiteboards im Deutschunterricht 324

Jana Drewes

- 2.1.7 'Migrantenliteratur' im identitätsorientierten Literaturunterricht der Sekundarstufe II 341

Tabea Kretschmann

- 2.1.8 Ingeborg Bachmanns Hörspiel *Der gute Gott von Manhattan*. Analyse und didaktische Modellierungen 363

Stephanie Bachmann / Michael Röhrig / Ines Vielhaben

- 2.1.9 Medienwerkstatt „Balladen“. Kooperatives Arbeiten und selbstreflexives Lernen in einem fächerübergreifendem Projekt Deutsch und Kunst 389

Lorenz Nöth

- 2.1.10 Eine Filmdidaktik für die Grundschule 403

2.2 Empirische Studien zu Fragen des Deutschunterrichts

Jörg Jost / Michael Becker-Mrotzek

- 2.2.1 Empirische Forschung in der Sprachdidaktik am Beispiel der Schreibdidaktik 441

Sophia Moths

- 2.2.2 Der silbenbasierte Zugang zur Schriftsprache
Eine Chance für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt 'Lernen' 463

Wolfgang Steinig

- 2.2.3 Schriftsprachwandel in Texten von Grundschulern 486

Linda Köhler

- 2.2.4 Erzählfähigkeit von Zweitklässlern 502

Dirk Betzel

- 2.2.5 Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung – eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe 528

Heiner Willenberg

- 2.2.6 Das empirisch-didaktische Forschungsprojekt DESI 552

Tobias Stark

- 2.2.7 Kodierprozesse im Rahmen theorieentwickelnder qualitativer Analysen – dargestellt anhand einer Untersuchung von Leseprozessen 570

Irene Pieper

- 2.2.8 Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen 586

Jochen Heins

- 2.2.9 „Zum Einfluss diskursiver und poetischer Verfahren auf das Textverstehen von Schülerinnen und Schülern“ oder wie der Kompetenzerwerb im Lesen individuell gefördert werden kann 610

Hanno Frey / Heiner Willenberg

- 2.2.10 Lehrkraft – Text – Schülerleistungen: konkret 628

Carolin Führer

- 2.2.11 Deutschdidaktik und empirische Lehrerforschung. Chancen und Grenzen qualitativer Designs am Beispiel einer Studie in den neuen Bundesländern 649

3. Deutschdidaktik im erweiterten Blick

3.1 Vernachlässigte Fragen und Aufgaben

Jörn Brüggemann

- 3.1.1 „Der Literaturstreik der männlichen Jugend“. Ein vernachlässigtes Kapitel in der Geschichte des Deutschunterrichts 671

- Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Willenberg, Heiner/Gailberger, Steffen/Triebel, Wolfgang (2011): Vorschläge für eine Verbindung kognitiver Stufenmodelle mit subjektiven Leseweisen. In: Ballis, Anja/Löffler, Cordula (Hrsg.): Standpunkte. Zugänge zur Literatur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 131–147.
- Winkler, Iris (2010): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Düsseldorf: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

CAROLIN FÜHRER

2.2.11 Deutschdidaktik und empirische Lehrerforschung

Chancen und Grenzen qualitativer Designs am Beispiel einer Studie in den neuen Bundesländern

1. Grundsätzliche Überlegungen zu qualitativen Untersuchungsverfahren

Der Mangel an Empirie wurde im Zuge der großen Schulleistungsstudien (PISA, DESI, TIMSS etc.) zurecht als strukturelle Schwachstelle der Fachdidaktiken identifiziert (vgl. Groeben/Hurrelmann 2006), wobei dieser Befund auf systematische qualitative Untersuchungen in gleichem Maße zutrifft wie auf quantitative. Qualitative Forschung kann für deutschdidaktische Fragestellungen besonders ergiebig sein, da sie sich ganzheitlich (*qualia*) in sozialen Feldern mit kontextgebundenen Perspektiven interpretierend, reflexiv und rekonstruktiv auseinandersetzt. Der Begriff „qualitativ“ steht also nicht nur für ein spezifisches Methodenspektrum in der Sozialforschung, sondern er ist „Programm“. Dieses „Programm“ ist besonders geeignet für die Entwicklung von Vorstellungen zum Untersuchungsgegenstand, d. h. für Forschungsfragen, zu denen noch keine theoretischen Modelle existieren oder unklar ist, ob diese sich überhaupt (und in welcher Formulierung) für eine Operationalisierung in Test-Items und Kompetenzskalen eignen. Zudem erreicht ein qualitatives Verfahren einen Differenzierungsgrad, den eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einem Thema erfordert. Speziell wenn der Untersuchungsgegenstand eine hybride Struktur aufweist – beispielweise wenn individuelle Sichtweisen von Lehrenden und/oder Lernenden, ihre subjektiven und individuellen Konstruktionen und Erklärungsmuster, wesentlichen Einfluss auf die Ausprägungsgrade des Untersuchungsgegenstandes haben – können in einem qualitativen Verfahren diese individuellen Erfahrungswelten in das Untersuchungsdesign einbezogen werden. Ein standardisiertes Design ermöglicht im Gegenzug die Fokussierung auf den fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Gegenstand, wobei die (Persönlichkeits-)Merkmale des einzelnen Probanden auf einzelne Parameter beschränkt werden können. Vor diesem Hintergrund wird schon ersichtlich, dass qualitative Verfahren besonders im Zusammenhang mit 'Lehrerforschung' Vorteile bieten. Denn im Zuge der Heterogenität der Lehrerschaft, den Unklarheiten der Professionsforschung, was einem professionalisierten Lehrerhandeln zugeordnet werden kann, und den Schwierigkeiten der Professionalisierung des Lehrerberufes (vgl. Fabel-Lamla 2004, S. 80), bietet ein qualitativer Ansatz die Möglichkeit, konkrete Problemstellungen in komplexen Zusammenhängen darzustellen. Warum

dieses so wichtig ist, soll nachfolgend aus Sicht der *Professionalisierungs-* und *Lehrerforschung* näher erläutert werden.

Im klassischen Professionsbegriff galt der Lehrerberuf als „Semiprofession“, was vor allem am Status der Autonomie¹ und der wissenschaftlichen Ausbildung² festgemacht wurde. Interaktionistische, systemtheoretische und strukturanalytische Professionstheorien betonen jedoch die nicht aufhebbaren Schwierigkeiten sowie die widersprüchlichen Vermittlungsanforderungen an Professionalität. Auf dieser Basis lässt sich professionalisiertes Handeln als eine nicht standardisierbare und wissenschaftlich ableitbare Praxisform bestimmen, die es situativ immer wieder neu auszugestalten und zu begründen gilt. „Professionalität [...] ist nur noch in Bezug auf konkrete Problemlagen bzw. Aufgaben zu beantworten, wie sie sich historisch-konkret in den jeweiligen Situationen, Institutionen, Feldern und Praxisbereichen darstellen“ (Hornstein/Lüders 1989, S. 764). Damit einher geht eine Steigerung der Anforderungen professionellen Handelns in der Gegenwart, was folgende Aspekte zu professionellem Lehrerhandeln belegen können:

- Die Verwissenschaftlichung von Technologien, Methoden und Verfahrenstechniken können die Ungewissheiten im professionellen Handeln verschärfen (vgl. Schütze (1997), S. 194).
- Ökonomische Restriktionen sowie Tendenzen zur Deregulierung und Heterogenisierung von Bildungseinrichtungen führen zu mehr Wettbewerbs- und Profitorientierung, die Paradoxien professionellen Handelns (wie Profession und Organisation) verschärfen.
- Angesichts erhöhter Selbststeuerungsanforderungen in der Lebens- und Biographiegestaltung und der Konfrontation mit neuen biographischen Ungewissheitsrisiken kann es zu Zuständigkeitskonflikten zwischen den Professionen kommen.

Diese gesteigerten Anforderungen haben zur Folge, dass selbstreflexive Auseinandersetzungen mit der eigenen Biographie erforderlich werden, um die (nach-

¹ Die staatliche Schulaufsicht führt zu folgenreichen Einschränkungen in der Autonomie des Lehrerberufes: Lehrer sind abhängige Beschäftigte, haben weisungsberechtigte Dienstvorgesetzte und sind mit institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen und bürokratischen Vorschriften konfrontiert, die der staatlichen Kontrolle, der Standardisierung des Schulbetriebs und der Organisation des Unterrichts dienen. Ferner haben Lehrer als Berufsstand wenig Einfluss auf die Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten (Verwaltung von Haushaltsmitteln, Nachwuchsrekrutierung, Personalverwaltung, Kontrolle von Qualitätsstandards) und verfügen über vergleichsweise wenig Rückhalt durch Berufsverbände (vgl. dazu ausführlicher Fabel-Lamla 2004, S. 84).

² Eine umfassende universitäre Etablierung der Lehrerbildung erfolgte erst zu einem späten Zeitpunkt; im Rahmen der Professionalisierungsdebatte galt lange, dass über Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Ausbildung eine Statusverbesserung der pädagogischen Berufe erlangt werden könne. Da sich aber die Erziehungswissenschaft erst spät als eigenständige Disziplin etablierte, dieser von Lehrern kaum Relevanz für ihr Lehrerhandeln zugeschrieben wird und im Bereich der höheren Lehrämter diese gegenüber den Fachwissenschaften nur einen geringen Anteil einnehmen, erscheint ihr Status einer wissenschaftlichen Bezugsdisziplin der Lehrertätigkeit fraglich (vgl. Fabel-Lamla 2004, S. 85).

gewiesen) stark konstitutiven Auswirkungen dieser biographischen Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollieren zu können. Diese Tatsache unterstützt die Wahl qualitativer Verfahren in besonderem Maße. Aus Sicht der Lehrerforschung sprechen dafür vor allem Erkenntnisse zu professionellen Wissensbeständen der Lehrer bzw. Lehrerinnen. Hierzu gibt es eine Vielzahl sich überlappender Konzeptualisierungen. Besonders divergent verhalten sich individualpsychologische und systemisch-soziologische Wissenskonzeptualisierungen. Aus Sicht einer kognitionspsychologisch orientierten Perspektive, welche den Lehrenden als Experten fokussiert, werden dem Lehrerwissen unterschiedliche *Funktionen*, *Reichweiten* und *Grade der Bewusstheit* zugeschrieben (vgl. Neuweg 2000). In der soziologischen Wissensforschung stehen vor allem (geteilte) Praktiken und der Habitus der Lehrenden im Vordergrund. Im Konzept des „practical professional knowledge“ (vgl. Bräuer 2010) unterscheidet man beispielsweise zwischen implizitem und explizitem Lehrerwissen. Entscheidend für eine qualitative Studie ist, welche der verschiedenen Wissensformen erhoben werden sollen, da sich danach dann das konkrete methodische Verfahren ausrichten muss.

Qualitative Studien sind aus Sicht der Lehrerforschung daher besonders aufschlussreich, wenn sie Lehrerwissen als subjektiv unterschiedlich verlaufenden, aber allgemein zu charakterisierenden Entwicklungsprozess verstehen, in dem wissenschaftlich basiertes Wissen, eigenes Erfahrungswissen und tradiertes Wissen des Berufsstandes zu einer neuen Einheit verschmelzen (vgl. Kunze 2004, S. 54).

2. Methodische Designs qualitativer Verfahren. Ein literaturdidaktisches Beispiel zu ostdeutschen Transformationsprozessen

2.1 Samplingstrategien

Bevor man sich der Auswahl der konkreten Erhebungsinstrumente widmet, sollte zu Beginn einer qualitativen Untersuchung genau festgelegt werden, wie der Zugang zum Untersuchungsfeld strukturiert und gestaltet werden soll. Denn obwohl im Hinblick auf die Stichprobe keine Repräsentativität angestrebt wird, muss dennoch die Frage nach den Prinzipien der Stichprobenauswahl gestellt werden (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 38). Schließlich sollen qualitative Studien die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen erfassen, was zur Folge hat, dass die ausgewählten Fälle nicht nur für sich selbst stehen, sondern etwas repräsentieren.

Am Beispiel der Entwicklung deutschdidaktischer Überzeugungen unter Lehrkräften des Faches Deutsch in den neuen Bundesländern nach der Wieder-

ereinigung sollen mögliche Auswahlkriterien einer qualitativen Erhebung kurz kiziert werden. Offiziell hat der Deutschunterricht der neuen Bundesländer mittels gesetzlicher Vorgaben Strukturen, Inhalte und Werte der alten BRD übernommen. Die Frage, wie diese „Anpassung“ seitens einer Lehrerschaft, von der nach den im Einigungsvertrag festgehaltenen Entlassungen nach politischer Integrität immerhin fast 90 %³ im Schuldienst blieben (vgl. Stenke 2006, S. 18.), bewältigt“ wurde, ist in der wissenschaftlichen Diskussion im Hinblick auf den Deutschunterricht bislang kaum diskutiert worden. Obwohl die Unterrichtsentwicklungen nach 1990 aus Sicht der Erziehungswissenschaften wesentlich von der einzelnen Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin geprägt waren (vgl. Arnold et al. 2000), hat die Deutschdidaktik dieses Problem bislang fast noch gar nicht in den Blick genommen. In Anbetracht der fehlenden Ost-West-Durchmischung der Kollegien und des hohen Altersdurchschnittes der Lehrerschaft (an Gymnasien in Sachsen liegt er z. B. bei ca. 49 Jahren), erhalten subjektive, individuelle Konzepte der Lehrer und Lehrerinnen in den neuen Bundesländern ungeahnte Wirkungsmöglichkeiten. Für die qualitative Untersuchung dieses breiten Feldes war eine Beschränkung notwendig. Für die Studie wurde der Erhebungsort Sachsen gewählt, zum einen aufgrund der günstigen räumlichen Ausgangslage für die Erhebung, zum anderen, weil Sachsen im aktuellen Bildungsmonitor (vgl. INSM 2012) den ersten Platz belegt hat und mithin das neue Bundesland zu sein scheint, dass den Transformationsprozess am besten bewältigt hat. Zudem wurden explizit nur Lehrer und Lehrerinnen in die Studie einbezogen, keine Referatsleiter in Schulministerien oder Schulleiter, da es „nicht die oberste Ebene einer Organisation ist, in der Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden, sondern sich in der Regel die zweite oder dritte Ebene durch detailliertes Wissen über interne Strukturen und Ereignisse auszeichnet“ (Meuser/Nagel in Bogner 2005, S. 21).

Hinsichtlich des konkreten Samplings der Lehrpersonen, d. h. der Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer, die untersucht werden sollen und für einen bestimmten Typus bzw. Sachverhalt stehen können, wurde versucht, verschiedene Samplingstrategien anzuwenden, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.⁴

Für den ersten Zugang zum Feld wurde das ‘Schneeballverfahren’ angewendet. Das meint konkret, dass eine erste Orientierung über Beziehungen zu Lehrern im Bekanntenkreis erfolgte. Um der Gefahr einer einseitigen Lenkung bzw.

³ Diese Zahl gilt nur für das Bundesland Sachsen, andere neue Bundesländer, wie z. B. Brandenburg, haben nach 1990 überhaupt keine systematischen (politischen) Entlassungen aus dem Schuldienst vorgenommen.

⁴ Sampling meint die Auswahl der Personen, die untersucht werden sollen und für einen bestimmten Typus bzw. Sachverhalt stehen können. Im Fall der qualitativen Studie unterscheiden sich diese maßgeblich von denen der Zufalls- oder Quotenstichprobentechniken statistischer Untersuchungen (vgl. Wohlrab-Sahr 2008, S. 174).

der Verhaftung in bestimmten Netzwerkstrukturen zu entgehen, wurde sodann versucht, die Wahlmöglichkeiten zwischen den Befragungspartnern zu erweitern. Über verschiedene Institutionen (Gewerkschaften, Bildungsagenturen, Zentren für Lehrerbildung u. a.) und Wege (Zeitungsinserate, Fortbildungen, Schulaushänge) gelang so ein breiterer Zugang zum Feld.

Belässt man es bei einem derartigen Sampling, besteht die Gefahr, dass die Auswahl der Fälle geringe Kontraste aufweist. Deshalb habe ich mich im Rahmen der von mir durchgeführten Studie entschieden, das im Rahmen der Grounded Theory entwickelte „Theoretical Sampling“ (Glaser/Strauss 1998) hinzuzuziehen. Hier werden Fälle erst im Laufe der Erhebung festgesetzt bzw. es wird nach Fällen aus der Erhebung heraus durch die Entwicklung und Erweiterung theoretischer Kategorien gesucht. Dieses geschieht durch die Minimierung bzw. Maximierung von Unterschieden im Laufe der Erhebung zur Auslotung der Varianzen im Feld, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist. Dieses Verfahren wurde, wie in der Grundlagenliteratur zu qualitativen Methoden empfohlen (vgl. Wohlrab-Sahr/Przyborsky 2009, S. 181), mit einem Sampling nach vorab festgelegten Kriterien kombiniert. Dieses Sampling verknüpft Verfahren standardisierter und nicht-standardisierter Erhebungen. Idealerweise können hier Einflussfaktoren für den Untersuchungsgegenstand aus bereits vorliegenden quantitativen Erhebungen genutzt werden, was hinsichtlich dieser Studie leider nicht möglich war. Deshalb wurden hier bei den zu Befragenden Unterschiede im Hinblick auf folgende Aspekte gesucht:

- Alter bzw. Jahr des Abschlusserwerbs
- Geschlecht
- Einzugsgebiet der Schule (Stadt/ Land)
- Fächerkombination
- Abschlussort (verschiedene Universitäten/Hochschulen)
- Schulart (beschränkt auf Gymnasium /Mittelschule)
- Berufslaufbahn (Fachschaftsleiter, Schulleiter, Fachberater, Lehrer mit Promotion, usw.)
- Bezirk/Region in Sachsen.

Diese Vorgehensweise machte oftmals Vorgespräche notwendig, um zu eruieren, inwieweit es sich um einen neuen Typus bzw. neue Perspektivierungen handeln könnte.

2.2 Das Erhebungsverfahren des problemzentrierten Experteninterviews

Im Rahmen der von mir durchgeführten Erhebung kam mit dem problemzentrierten Experteninterview ein kombiniertes Verfahren aus zwei in der qualitativen Sozialforschung kodifizierten Methoden zum Einsatz: das Experteninterview und das problemzentrierte Interview.

Das Experteninterview ist als Erhebungsform stark verbreitet. Bogner/Littig/Menz haben mit einem Sammelband zum Experteninterview die methodologischen Grundlagen dafür geliefert (Bogner/Littig/Menz 2005). Sie fassen Expertenwissen als „analytische Konstruktion“ auf, sodass das Experteninterview weder durch eine Abgrenzung von Spezial- und Sonderwissen (wissenssoziologischer Zugang) noch durch eine Trennung von Privatsphäre und (beruflichem) Funktionskontext charakterisiert wird. Vielmehr erscheint der Experte als Person, die über die Möglichkeit verfügt, ihre subjektiven Deutungen auch in der Praxis durchzusetzen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2005, S. 22). Dementsprechend sollten „Interaktionseffekte“ konstitutiv und produktiv für die Datenproduktion genutzt werden (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 31–70). Überdies sollte die Gestaltungsmacht der Experten mit einbezogen werden. In der von mir durchgeführten Studie wurden in den Interviews spezifische organisatorische und institutionelle Zusammenhänge, die Ausschnitte individueller Erfahrungen darstellen, in den Mittelpunkt gerückt. Dabei war zu beachten, dass nach unterschiedlichen Formen des Expertenwissens gefragt werden kann (vgl. Wohlrab-Sahr/Przyborsky 2008, S. 134):

- Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen des jeweiligen institutionalisierten Zusammenhangs;
- Deutungswissen, in dem Experten ihre Deutungsmacht über einen bestimmten Diskurs in der jeweiligen Institution zum Ausdruck bringen;
- Kontextwissen über andere, das Zentrum der Untersuchung berührende Bereiche.

Diese verschiedenen Wissensbereiche sind z.T. miteinander verschränkt. „Betriebswissen“ kann relativ schnell über institutionelle und gesetzliche Rahmenbedingungen eruiert werden, während in Bezug auf die anderen beiden Wissensformen erst Erhebungsfragen gefunden werden müssen, die den Ausgangspunkt für Generalisierungen bilden können. Deutungswissen meint z. B., dass Befragte die unterschiedlichen Stadien und Entwicklungen von Lehrplänen bewerten. Kontextwissen umschließt all jene Konzepte, die den individuellen Deutschunterricht der Befragten beeinflussen, jedoch nicht direkt in dessen Kontext stehen (z. B. biographische Erfahrungen).

Das zweite kodifizierte Verfahren, auf dem die Untersuchungen basieren, ist das des von Witzel entwickelten „problemzentrierten Interviews“. Witzel nennt einige Hauptmerkmale dieser Interviews, dazu gehören vorrangig (vgl. Mayring 2002, S. 68):

1. Problemzentrierung, d.h. es wird an Problemstellungen angesetzt, deren wesentliche objektive Aspekte sich der Forscher vor dem Interview erarbeitet;
2. Gegenstandsorientierung, das meint die Passung zwischen gewählter Methode und spezifischem Gegenstand;

3. Prozessorientierung als eine flexible Gestaltung zwischen Gewinnung und Prüfung von Daten;
4. Offenheit, was sich vor allem auf die freie Gestaltungsmöglichkeit der Antworten seitens der Befragten bezieht.

Im Hinblick auf fachdidaktische Studien möchte ich die Umsetzung dieser Merkmale und die Vorzüge dieser Methode kurz erläutern. Zur Problemzentrierung ist zu sagen, dass es für fachdidaktische Fragestellungen unerlässlich ist, sich bereits mit wissenschaftlichen Standpunkten und den institutionellen Kontexten auseinanderzusetzen. Denn ohne diese ist es nicht möglich, konkrete Fragestellungen zur Praxis des Deutschunterrichtes zu formulieren, die individuelle Routinen explizit machen können und bei einer spezifischen fachdidaktischen Fragestellung Experten in ihren Antworten von „Betriebswissen“ (s. o.) seitens der Forscher ausgehen. Das Merkmal der Gegenstandsorientierung wird gewährleistet, indem in der Studie experten- und problemzentriertes Interview gemischt sind und damit kein fertiges Instrumentarium verwendet wird. Die Prozessorientierung sollte bewusst in jede fachdidaktische Erhebung integriert werden. So wurden in der Studie nach der Ermittlung zentraler Aspekte der Fragestellung erste Formulierungen für die Interviews zusammengestellt, die dann in einer Pilotphase durch Probeinterviews getestet wurden. Insgesamt wurden fünfzig 30- bis 90-minütige Interviews durchgeführt – informierende Vorgespräche nicht mitgezählt, da in diesen je nach „theoretischer Sättigung“ durch einen anderen Fall nur über die Aufnahme eines Gespräches entschieden wurde. In Anbetracht dessen, dass viel Wert auf ein „Theoretical Sampling“ gelegt wurde, sind 50 Interviews noch eine zu große Zahl, um in die Studie einzufließen und eine qualitativ adäquate Erfassung des Gegenstandsbereiches zu gewährleisten. Denn in qualitativen Verfahren ist nicht die Menge der durchgeführten Interviews – obwohl diese natürlich als Hintergrund Erprobungsmöglichkeiten für die Theoriebildung bieten können –, sondern die Erfassung aller relevanten Differenzen im Feld durch das erhobene Material entscheidend (vgl. dazu Strauss 1991, S. 21). Tatsächlich fanden deshalb nur 20 Interviews Eingang in die Studie. Mit dieser Zahl orientiere ich mich an ersten qualitativen Untersuchungen in der Deutschdidaktik. So hat z. B. Kunze (2004, S. 496) in ihre Habilitation 30 Fälle aufgenommen; Wieser (2008, S. 96) hat in ihrer Dissertation 15 Interviews mit Referendaren einfließen lassen.

Da sich weitere Untersuchungsfaktoren zu historischen Narrativen im Deutschunterricht erst nach den ersten Testbefragungen ergaben, wurden diese zusätzlich in das wissenschaftliche Problemfeld aufgenommen – andere hingegen verworfen. Durch die Herstellung eines reflexiven Wechselverhältnisses zwischen Daten und deren Generierung wurde die Prozessorientierung problemzentrierter Verfahren garantiert, was als ein wesentlicher Vorteil gegenüber den starren Strukturen anderer, auch quantitativer Verfahren gesehen werden kann.

Das Prinzip der Offenheit problemzentrierter Verfahren kann – wenn Fragen zunächst nur aus Überlegungen zur didaktischen und literaturwissenschaftlichen Forschung entwickelt werden – im Hinblick auf die Konkretisierung im praktischen Lehrerhandeln die Möglichkeiten bieten, Unklarheiten durch Nachfragen auf Seiten der Befragten wie der Fragenden zu beseitigen. Desweiteren wird diese Offenheit auch der Wahrnehmung des Befragten als „Experte“ gerecht (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 31–70), indem diesen Freiräume zur Setzung eigener Schwerpunkte im Interview zugestanden werden. Dadurch können die Befragten ihre ganz subjektiven Deutungen ausführlich offenlegen sowie selbst Zusammenhänge entfalten. So lassen sich neue Themenbereiche erschließen, die in der didaktischen Forschung noch keine Berücksichtigung gefunden haben. Weil die konkreten Bedingungen des Interviews thematisiert werden, fallen die Antworten meist ehrlicher, genauer und reflektierter aus als bei einem fixen Fragebogen oder geschlossenen Umfragetechniken (vgl. auch Mayring 2002, S. 69). Angesichts dieser Vorteile kamen in den von mir durchgeführten Erhebungen das Verfahren des Experteninterviews und das des problemzentrierten Interviews in kombinierter Form zum Einsatz.

2.3 Reflexion der Rahmenbedingungen qualitativer Designs

Das Vorverständnis und die Rolle des Forschers sind im Kontext qualitativer Befragungen von entscheidender Bedeutung. Zur Gewährleistung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse ist die Dokumentation derselben unabdingbarer Bestandteil qualitativer Studien, zumal sie damit gegenüber quantitativer Forschung aufgewertet werden kann. Denn auch unter dem Vorzeichen der wissenschaftlichen Befragung ist ein Interview zunächst eine *soziale Interaktion* zwischen fragender und befragter Person, hier einem Experten. Das heißt, die Interaktionspartner bringen auch unter dieser Prämisse Interessen und persönliche Probleme ein, Machtverhältnisse werden geregelt. Die befragte Person steht überdies immer in einem bestimmten institutionellen Kontext, in dem sie eine spezifische Rolle wahrnimmt. Entsprechend empfängt sie den Forscher unter bestimmten Voraussetzungen; zu diesen gehören insbesondere berufliche Funktionen (z. B. Position als Schulleiter), institutionelle Zwänge (z. B. Schulinterna, Sorge um das Ansehen der Schule, öffentlicher Druck) sowie Wertvorstellungen, informelle Verhaltensregeln und geschriebene Gesetze, die aus Sicht der befragten Person die Grenzen des Fragbaren und Hinterfragbaren für das Interview abstecken.⁵ Es ist in diesem Zusammenhang entscheidend, wie der Forscher in der Interaktion des Interviews seitens des Experten wahrgenommen wird. In Interviews, die mit persönlichen Bekannten geführt werden, kann z. B. das Problem entstehen, dass diese den fragenden Forscher

⁵ Dieses Problem betrifft letztlich auch quantitative Verfahren, die dieses Problem jedoch nicht in ihr methodisches Vorgehen einbeziehen und an dieser Stelle „Objektivität“ suggerieren.

zum „persönlichen Komplizen“ machen wollen. Deshalb empfiehlt es sich nach Feldern zu suchen, in denen der Forscher als gleichwertiges, aber neutrales Gegenüber wahrgenommen wird. Als „Co-Experte“ ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass der Befragte die Existenz eines mit dem Forscher geteilten Wissensbestandes voraussetzt. Implizite normative handlungspraktische Prämissen der Expertenmeinung werden dann als geteilte ungefragt vorausgesetzt und sind demnach für die Theoriegewinnung schwer zugänglich. Diese Wahrnehmung bestätigte sich in den Interviews zu historischen Narrativen über Anspielungen oder Stichworte, beispielsweise im Hinblick auf den Lehrplan. Für spezifische Forschungsfragen ist diese Wahrnehmung jedoch ertragreicher als z. B. die als Laie.⁶ Die Spezifika der konkreten Interaktionen wurden in der Auswertung des Datenmaterials berücksichtigt.

Im Hinblick auf die Funktion des Interviewers gehört es ebenfalls zur Struktur qualitativer Verfahren, dass für diesen keine Neutralität beansprucht wird. Eine erkenntnislogische Differenz zwischen Forscher und Interviewtem bzw. eine von Interviewer unabhängige Kommunikation werden nicht vorausgesetzt (vgl. Wohlrab-Sahr/Przyborsky 2008, S. 41). Stattdessen konstatieren Glaser und Strauss⁷ bereits in ihren ersten Studien, dass bei einem offenen Forschen im Feld eine hohe „sentimental sympathy“ (Glaser/Strauss 1998) seitens des Untersuchenden notwendig sei. In der Forschung wird das Idealverhalten des Feldforschers als Dynamik zwischen Inklusion und Exklusion charakterisiert (vgl. Pollner/Emerson 1983). In den von mir im Rahmen der Studie durchgeführten Interviews wurde deshalb stets eine Balance zwischen Nähe und Abstand gesucht. In Anlehnung an Forderungen Goffmanns (1989, S. 123–132) kann von ‘offenem Interesse’ gesprochen werden. Dieses bedeutet für die konkrete Interviewsituation, dass lange Ausführungen zu Themen, die augenscheinlich nicht in den Bereich des Forschungsinteresses gehören, zugelassen werden, um eine einseitige Interviewsituation zu vermeiden und Kooperationsbereitschaft und Vertrauen herzustellen. Auf Wünsche zur Interviewsituation, die von den Befragten geäußert werden, sollte daher eingegangen und der Gestaltung der Interviews durch die Befragten viel Raum gegeben werden. Die Exklusion, d. h. die Distanznahme und Reflexion bzw. Theoretisierung der Aussagen erfolgte im Anschluss an das jeweilige Interview über die Herstellung von Gesprächsprotokollen, die eine erste Hypothesenbildung zu den Ausführungen der Befragten erlauben. Besonders günstig ist eine grundlegende Distanz zwischen den Interviewpartnern, d. h. der Interviewer sollte von außen kommen, sodass die Ausführungen des Befragten keine Folgen für das eigene Netzwerk (Schule, Behörden) nach sich ziehen können. Grundlage für das Gelingen eines Interviews ist

⁶ Weiterführend Flick/Kardorf/Steinke 2009, S. 349–368.

⁷ Strauss gilt neben Barney als einer der Gründerväter der „Grounded Theory“, einem Forschungskonzept, welches gegenstandsnah die Entwicklung von Theorien mittlerer Reichweite anpeilt.

zudem die nachvollziehbare Begründung des Interviewers. Deshalb ist es wichtig, etwas von der persönlichen Sichtweise des Interviewten zu erfahren. Lehrende sehen didaktische Forschung oft als „Theorie“, die im krassen Gegensatz zum „realen Unterricht“ und zur eigenen Praxis steht, weshalb ihnen der konkrete Nutzen, den „Forschungen aus der Theorie“⁸ bringen sollen, zur Herstellung einer Kommunikationsbereitschaft verdeutlicht werden musste. Weiterhin waren imaginierte Zugangsschwierigkeiten zum Thema aus dem Weg zu räumen und der spezifische Fokus der Interviews zu klären. Die Hinweise erfolgten in einer Art und Weise, die die Darstellung der Interviewpartner so wenig wie möglich beeinflusst. Dabei sprechen simplifizierende, exemplarische Zugänge in Form von konkreten Unterrichtsbeispielen Lehrkräfte zumeist eher an als detaillierte wissenschaftliche (Hintergrund-) Informationen zum Forschungsthema.

Zu möglichen Einflussfaktoren im Rahmen der Befragungen zählt sicherlich (auch) der Erhebungsort. In der von mir durchgeführten Studie wurden fast alle Interviews innerhalb der Institution, in der der Interviewpartner tätig ist, geführt. Dieses wird von der qualitativen Forschung genau dann empfohlen, wenn das Handeln innerhalb dieser Institution explizit auch Gegenstand der Forschung ist (Lalouschek 2002). So kann der Forscher mit dem Wissen um das konkrete schulische Umfeld des Lehrers (Zustand und Größe der Schule, Einzugsgebiet, Lage etc.) Aussagen kontextualisieren.

2.4 Auswertungsmethoden

2.4.1 Fallbezogene Datenauswertung

Hinsichtlich der Datenauswertung besteht nicht nur die Schwierigkeit der Auswahl geeigneter Methoden, sondern zudem die einer angemessenen Darstellung der Auswertung. Denn einerseits sollte der Forschungsprozess so transparent gemacht werden, dass der Gang der Erkenntnisgewinnung nachvollzogen werden kann und damit überprüfbar wird. Andererseits muss gewährleistet werden, dass die Ergebnisse in einer übersichtlichen Form präsentiert werden. In qualitativen Verfahren ist es zudem wichtig, strukturelle, generalisierbare Beobachtungen wiederzugeben, ohne dabei die Einzelfälle und deren Vielschichtigkeit zu simplifizieren und damit Chancen für andere Ansätze der Erkenntnis zu vergeben. Unter diesen Gegebenheiten ist es in der Darstellung günstig, den Verlauf der tatsächlichen Auswertung zu durchbrechen und den Lesern den Zugang zum empirischen Material zu erleichtern, indem beispielsweise vertiefende Einzelfallanalysen an den Anfang der Darstellung gestellt werden (vgl. Führer 2013). Diese können mit einer typologischen Analyse eruiert werden, für das sich folgendes Ablaufschema empfiehlt (vgl. Abb. 1 nach Mayring 2002, S. 132):

⁸ Die Formulierungen in Anführungszeichen geben Aussagen befragter Lehrer zur vorgestellten Studie wieder.

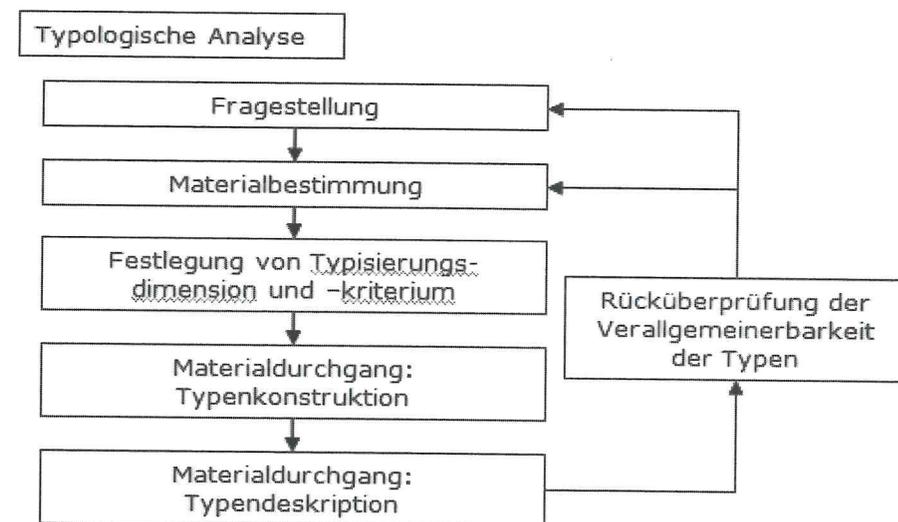


Abb. 1

Als *Typisierungsdimension* wurde im Fall der von mir durchgeführten Studie die Konzeption historischen Lernens im individuellen Deutschunterricht festgelegt. Als *Typisierungskriterium* ist neben dem Aspekt der Kontrastbildung entscheidend, Fälle in den Blick zu nehmen, die aus Sicht fachdidaktischer Theoriebildung interessant sein könnten. Die Darstellung einer Fallstudie gliederte sich dann wie folgt: Zu Beginn wurden Angaben zur Biographie, speziell zu beruflichen Biographie, zur aktuellen Arbeitssituation und zur konkreten Ausgangslage für das Interview gemacht (vgl. Führer 2013). Dann folgten Hypothesen zur Fallstruktur, die aus dem sequentiellen Durchgang des gesamten Materials entwickelt wurden (vgl. Führer 2013). Diese Annahmen wurden in der Darstellung über ausführliche (größtenteils wörtliche) Wiedergaben aus den Gesamtinterviews sowie Bezüge zu den anderen Typen verifiziert, differenziert oder falsifiziert. Letzteres wurde vor allem dadurch erreicht, dass nach dem Hauptdurchgang der Texte und der daraus entstehenden zentralen Annahmen auch auf Textstellen und deren mögliche Bezüge eingegangen wird, die in den Analysen (noch) nicht erfasst wurden. Während dieser gesamten Phase der Auswertung wurde Wert darauf gelegt, dass:

- die Darstellungsformen (argumentierend, darstellend, interpretierend etc.) denen von den Interviewten gewählt entsprechen,
- die Reaktionstypen der Befragten innerhalb der Kommunikationssituation Berücksichtigung finden und
- Besonderheiten der Sprachverwendung bei den Interviewten (z.B. unterschiedliche Stilebenen, Metaphern etc.) deutlich werden.

Am Ende *aller* Fallstudien sollte eine Typologie bzw. Abstrahierung der realtypischen Fälle stehen, für den die konkreten Fälle jedoch eine Schnittfläche bilden können.

Meine Ergebnisse der Fallrekonstruktionen lassen sich in Form einer Tabelle systematisieren (vgl. Tab. 1):

Tab. 1

Metatheoretische Kategorie	Typ I (Fall Kluge)	Typ II (Fall Meyer)	Typ III (Fall Schröter)
Fallstrukturhypothese der Orientierungen zu Historie im DU	<i>optional-integrierend</i>	<i>peripher-sensibilisiert</i>	<i>dominant-rekonstruierend</i>
Nahestehende fachdidaktische Positionen	Hermeneutisch fundierte Gesprächsdiagnostik	Rezeptionsästhetik (in Ansätzen)	ideologiekritisches Lesen, strukturalistisch fundierte Textanalyse
Historisches Selbstverständnis im DU	Originärer Text/Medium als Zugang → keine weitere Behandlungsbegründung notwendig	Generelle Behandlungsbegründung notwendig → nur über Verbindung zu Kulturwissenschaft Zugängsmöglichkeiten	Abhängig von institutionellen Bedingungen (Lehrplanhörigkeit), pädagogische oder pragmatische Verwertungserwartung in Bezug auf spezielle Inhalte
Verarbeitung der Differenz zwischen Vergangenheit und Gegenwart	hermeneutisch-textverstehende Annäherung: privilegierter Zugriff auf Literatur v. a. über Geschichte möglich (ehrfürchtige Identifikation?)	Ausgangspunkt für eigene Gefühle, Erwartungen: kreative, identitäts-/produktionsorientierte Zugänge	Betonung der Alterität zwischen Historie und Gegenwart zur Herstellung einer analytischen Distanz
Primäre Zielorientierungen für historische Inhalte	Literarische Bildung einschließlich literaturhistorisches Wissen (historische Sachkompetenz)	Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen sowie Selbsterfahrung (historische Fragekompetenz)	Erschließungskompetenz (historische Methodenkompetenz)

Umgang mit Historizität von Text- und Medienprodukten	EXTERNITÄT → historische Hermeneutik	IMMANENZ → Darstellungsästhetik	INTERLINEARITÄT „zwischen den Zeilen“ des historischen Text- oder Medienproduktes „lesen“ → dabei entsteht kein Hypertext aus Diskursen, sondern es wird ein monozentrischer Sinngehalt konstruiert ⁹
Geförderte Dimensionen des Geschichtsbewusstseins¹⁰	Zeitbewusstsein, Identitätsbewusstsein, moralisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein	Identitätsbewusstsein	Wirklichkeitsbewusstsein (entwicklungsabhängig), Identitätsbewusstsein, Zeitbewusstsein, politisches Bewusstsein
Dispositive historischer kritischer Kompetenz	Medienkultur als Katalysator kritischer Reflexionskompetenz	Affirmativität der Kritik (in schulischer Ausbildung)	„Analysefähigkeit als Lebenshaltung“
Verarbeitungsmuster des Endes des historischen Materialismus als Deutungsmuster im DU (1990er-Jahre)	PERSISTENTE SKEPSIS Inhaltliche Anpassung (jedoch ohne Generierung eines belastbaren neuen historischen Netzes) bei gleichzeitiger diffuser Ablehnung pädagogischer und didaktischer Wandlungen	ENTHALTUNG Entthematisierung des Historischen durch Freisetzung neuer, anderer didaktischer Möglichkeiten (Ausbau von Kreativitätspotenzialen)	KONFORMISMUS Vorbehaltlose Anpassung durch Konzentration auf didaktisch-methodische Rationalitäten: Pragmatismus, der letztlich Konformismus ist ¹¹
Bearbeitung gegenwärtiger Neukodierungen historischer Narrative (Kompetenzorientierung und Medienwandel)	Systematisch-reproduktiv	nachvollziehend-intuitiv, künstlerisch (schülerorientiert)	wissenschaftlich-analytisch, mechanistisch, separierend

⁹ Dieser Umgang mit Historizität intendiert jedoch nicht die Herausbildung eines Bewusstseins für die eigene Historizität, d. h. ein Wissen um Veränderung wird nicht generiert.

¹⁰ Die verwendeten Dimensionen beziehen sich auf die mentale Struktur des Geschichtsbewusstseins nach Pandel 1987, S. 136.

¹¹ Diesem Typ gelingt offenbar eine bruchlose Vereinbarung von Individuum, Rollenverständnis und (vermuteten) Konformitätserwartungen staatlicherseits.

In der Typologiebildung meiner Studie hat sich gezeigt, dass Historie im Deutschunterricht nach 1989/90 peripher, optional oder dominant verarbeitet werden konnte. Als zentrale Bearbeitungsformen der historischen Dimension im Deutschunterricht konnte zwischen den Typen Integration, Rekonstruktion und Sensibilisierung unterschieden werden. Der integrierende Typ versucht, die Diskursivität und Ambivalenz von Historie nicht zu thematisieren, dementsprechend werden historische Disparitäten in literarischen und medialen Produkten „geglättet“ um Historie in gesetzesartig formulierte, schematische Großtheorien integrieren zu können, was letztlich in einer Harmonisierung von Deutungsangeboten zu Historie mündet. Der rekonstruierende Typ kann in doppelter Hinsicht als solcher bezeichnet werden: 1. aufgrund seiner unterrichtlichen Rekonstruktion von Historie nach bereits vorhandenen Narrativen; 2. da er in seinem Unterricht analytisch das Verhältnis von historischem Fakt und Fiktion sowie historischen Bedingungen und Autorintentionen etc. rekonstruiert bzw. „auflöst“.

Aus Sicht des sensibilisierten Typs wurde in der DDR in allen Inhalten und Zielen des Deutschunterrichtes eine Engführung von Ideologie und Historie vollzogen. Geschichte steht für ihn immer in direktem Zusammenhang mit Narrativen, die von ihrer Sicht der Geschichte überzeugen wollen. Damit gehen Introduktionsversuche eines bestimmten Weltbildes einher, weshalb dieser Typ sehr sensibel mit historischen Narrativen in deutschunterrichtlichen Zusammenhängen umgeht.

Zwar wird anhand der oben dargestellten typisierenden Muster deutlich, dass Transformationen in der (historischen) Narrationskultur des Deutschunterrichtes determiniert werden über politische und/oder gesellschaftliche Veränderungen. Von entscheidender Bedeutung scheint jedoch der typenspezifische Habitus der Verarbeitung dieser Veränderungen zu sein. In der Studie konnten dazu die Muster persistente Skepsis, Konformismus und Abstinenz rekonstruiert werden. Die Aneignung historischer Wissensbestände (zur Entwicklung literarischer und medienästhetischer Verstehenskompetenzen) hat somit nach dem Wegfall der Deutungsparadigmen des historischen Materialismus in den neuen Bundesländern unterschiedliche Implikationen erhalten, die nicht (nur) mit der Etablierung einer demokratischen und/oder pädagogischen Vielfalt nach 1990 begründet werden können. Vielmehr weist besonders letzteres darauf hin, dass in der Unterrichtspraxis der neuen Bundesländer, die aus der Tradition einer extremen Hypertrophierung des Historischen kamen, eine Leerstelle entstand, die in den 1990er-Jahren weder durch die Fachdidaktik noch durch Fachwissenschaft, die sich in dieser Zeit eher poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Diskursen zuwandte, gefüllt wurde.¹²

¹² Einzige auffällige Ausnahme stellte die Wiederbelebung der Kanondebatte dar, die die Auseinandersetzung mit Vergangenheit, aber ebenfalls eher als Sinn(re-)konstruktion denn als Sinnstiftung, die für die neuen Bundesländer von entscheidender Bedeutung gewesen wäre, diskutierte.

Im Materialdurchgang wurden didaktische Theorien immer wieder als Leitunterscheidungen genutzt, um dann aus einer sensiblen Haltung für die Widerständigkeit des empirischen Materials neue Theoriebildungen anzuregen. In diesem Sinne wird empirische Arbeit zur Möglichkeit der Theoriegenerierung (Kelle/Kluge 1999). Umgekehrt können bereits vorhandene didaktische Theorien bei der Systematisierung empirischer Erhebungen helfen. Die so entstandenen metatheoretischen Kategorien (vgl. Tab. 1) können Kontraste und Differenzen in der Empirie verdeutlichen und durch ihre dezidiert theoretische Perspektive Einzelfälle kontextualisieren. Zudem wird deutlich, welche weiteren Typen antizipiert werden könnten und in welcher Form es im Hinblick auf die konkrete didaktische Fragestellung überhaupt sinnvoll ist, Kohärenz zwischen unterschiedlichen Typisierungsdimensionen zu erzeugen. Um Einseitigkeiten und Verzerrungen, die der Auswertung mit einer Methode anhaften könnten, zu vermeiden, sollte eine Datentriangulation angestrebt werden. Denn über unterschiedliche methodische Zugänge zum Material entsteht ein kaleidoskopartiges Bild vom Gegenstand, das die differierenden Ergebnisse nicht in Übereinstimmung bringt, sondern Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege und der daraus entstehenden differierenden Ergebnisse für ein vielschichtiges Bild vom Gegenstand nutzt.

2.4.2 Kategoriale Datenauswertung

In der Beispielstudie wurde daher eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (maßgeblich entwickelt durch Mayring 2000) als zweite Auswertungsmethode genutzt. Mayring empfiehlt dieses Verfahren vor allem dann, wenn es um eine stärker theoriegeleitete Textanalyse geht. So können fachdidaktische Perspektiven mit einbezogen werden – und große Materialmengen – hier in Form der Interviews – bewältigt werden müssen. Für die Auswertung in der Beispielstudie ergab sich folgender Ablauf (Überblicksmodell; vgl. Abb. 2):

Bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist entscheidend, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert ist, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien möglich ist. Um das Gütekriterium einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit einzuhalten, muss die Entstehung der Kategorien reflektiert und dargestellt werden. Denn nur so kann beurteilt werden, ob in der Studie nach Bestätigung von Ex-ante-Hypothesen gesucht oder ob vielmehr versucht wurde, diese Vorannahmen zu irritieren. Mayring nennt zwei Formen der Kategorienbildung: Induktiv und deduktiv. Für die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse schlägt er eine induktive Kategorienbildung vor, die an das „offene Kodie-

ren“ aus der Grounded Theory angelehnt ist.¹³ In der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es üblich, auch Kategorien von außen an den Text heranzutragen. Die zentralen Auswertungskategorien der qualitativen Inhaltsanalyse der Beispielstudie waren (immer im speziellen Bezug auf den Deutschunterricht): die Rolle der historischen Dimension, historische Inhalte, die Formen der Historisierung, der Wert und die Distribution medialer historischer Narrative, die Ziele historischen Lernens zwischen individuellen Ausgestaltungen und der Interpretation institutioneller Vorgaben sowie der individuelle Umgang mit geschichtskulturellen Deutungsmustern.

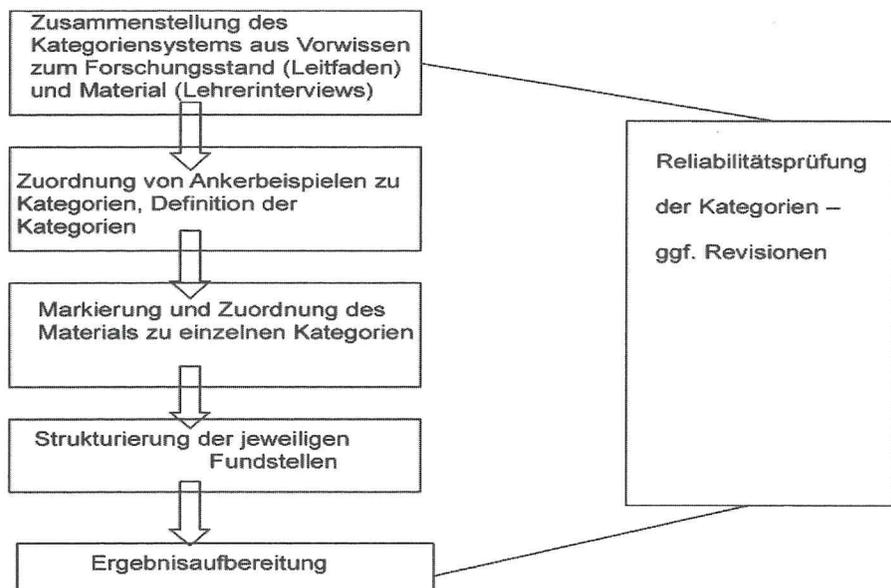


Abb. 2

Diese kategoriale Auswertung zeigte, dass sich entgegen aller Polemik die Zielsetzungen „Historischen Verstehens“ relativ schnell, spätestens nach 1993/94 änderten. Die jeweiligen Unterrichtskonzeptionen formierten sich dann – folgt man den Aussagen der Befragten – sukzessiv im Spannungsfeld zwischen Auseinandersetzung mit Historie als (kollektiver) Erinnerungskultur und/oder historischem Verstehen als geschichtswissenschaftlichem Erkenntnis- und Reflexionsprozess.

¹³ Offenes Kodieren bezeichnet bei Strauss ein extensive „Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort“-Analyse (Strauss 1991, S. 58) des gesamten Materials, welches theoretisch noch nicht eingeschränkt ist. Man kann dieses Vorgehen auch als Sequenzanalyse bezeichnen, welche Kategorien zunächst immer erst vorläufig entwickelt und sich für mögliche Revisionen öffnet.

Ein Teil der Befragten macht dabei keinen Unterschied zwischen diesen Zugängen und begegnet diesen (unterschiedlichen) Narrativen zur Vergangenheit mit den gleichen formalen und ästhetischen Verfahren im Unterricht. Aufgrund dessen wird historisches Lernen im Deutschunterricht auf historische literarische Texte beschränkt, zu denen in der Praxis Unterrichtsverfahren dominieren, die diese zum „Zeitkolorit“ oder zur Manifestation von Historie machen. Daraus ergeben sich dann Unsicherheiten in der Abgrenzung zum „historischen Verstehen“ des Geschichtsunterrichtes, sodass in der Folge (in diesen Fällen) historische Dimensionen im Deutschunterricht immer Gefahr laufen, marginalisiert oder stereotypisch bearbeitet zu werden.

Ein anderer Teil der Befragten bemüht sich hingegen darum, die Differenz von „memory“ und „history“ aufzulösen, indem sie auch im Deutschunterricht versuchen, historische Komplexitäten bewusstzumachen, bei Schülern eine hinreichende Distanz herzustellen oder Geschichte(n) aus mehreren Perspektiven zu sehen. Doch auch in diesem Konzept werden Texte und Medien mit historischen Dimensionen zumeist auf Bestandteile beschränkt, die einerseits in der Erinnerungskultur als authentisch und passförmig zur jeweiligen Zeitdimension erscheinen und andererseits in der (westdeutschen) Gebrauchsgeschichte als relevant gelten.

3. Fazit zur empirischen Lehrerforschung in den neuen Bundesländern

Für eine qualitative empirische Forschung ist es notwendig, „Theorie“ und „Praxis“ nicht als Dichotomie zu betrachten, sondern durch Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen – Makroebene (Gesellschaftssystem), Mesoebene (Wissenschafts- und Bildungssystem) und Mikroebene (Literaturunterricht) – die empirischen Ergebnisse einzubetten.

Die Rekonstruktion von Einzelfällen in qualitativen Verfahren erlaubt es Transformationsentwicklungen und -prozesse neu zu perspektivieren. Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Entwicklungen in den neuen Bundesländern nach 1990 konnte gezeigt werden, dass deren Transformationen nicht nur eine Frage der politischen und institutionsgeschichtlichen Integration sind. Vielmehr wurden die Möglichkeiten und Potenziale individueller Verarbeitungsmuster gesellschaftlich forcierter Transformationsprozesse deutlich. So erwies sich Deutschunterricht nach 1990 als eigenständiger gestalterischer Erkenntnis- und Handlungsraum, der die Vielschichtigkeit und Uneindeutigkeit der Erfahrungen unter der Diktatur zur Voraussetzung hat. So evozierte der Wegfall des Deutungsparadigmas des historischen Materialismus in den neuen Bundesländern vielgestaltige individuelle Konzepte, die sich aus „Versatzstücken“ der vielfältigen didaktischen Angebote nach 1990 (Praxismaterial, wissenschaftliche Positionen, Curricula etc.) im epistemologischen, domänenspezifischen und

praktisch-pädagogischen Wissen der Lehrkräfte zusammensetzten. Anhalten den Wirkungen der in der DDR dominierenden 'Deutschmethodik' waren dabei nicht festzustellen. Durchweg handelte es sich bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern um eigenständige reflexive Verarbeitungen. Eine vertiefte und differenzierte Auseinandersetzung mit der ostdeutschen Vergangenheit konnte dabei zwar in der individuellen Erinnerung nachgewiesen werden. Auf der institutionellen Ebene dominieren als Themen hingegen das Dritte Reich und der Holocaust. DDR wird demgegenüber weitestgehend auf das Thema „Künstler zwischen staatlicher Reglementierung und Zensur“ beschränkt. Ein radikaler Wandel historischen Lernens kann für die Zeit nach 1990 daher nur bedingt konstatiert werden, radikal scheint sich vor allem das Geschichtsbewusstsein der Lehrkräfte zu wandeln. So wurde den Interviewten nun verstärkt die Transformativität historischer Narrative bewusst, was zur Entwicklung einer reflexiven Professionalität im Umgang mit gesetzlichen Rahmenbestimmungen beigetragen hat. Folgt man den Aussagen der Befragten, fehlen nach 1990 Konzepte zu historischem Lernen, die explizit Lernbereiche des Geschichtsunterrichtes ausparen und damit verstärkt kulturgeschichtlich ausgerichtet sind. So finden sich keine oder kaum Aussagen zu historischen Aspekten wie Sprachgeschichte, Geschichte der Ästhetik, interkulturelle Geschichte(n) (sei es im Sinne einer literarischen Komparatistik oder als sachtextuelle Problemstellung) oder Mediengeschichte.

Nach Einschätzung der Mehrheit der Befragten hat der Wandel zur Mediengesellschaft und die Outcome-Orientierung des Unterrichtes jedoch drastischere Folgen für die Gestaltung des Deutschunterrichtes als der politische Umbruch um 1990. Speziell im Rahmen der Medienentwicklung konstatieren sie eine öffentliche Wirkungsentfaltung von Geschichte, die die Fähigkeit zur dynamischen Beschreibung historischer Narrationspoetiken mehr denn je erfordert. Dementsprechend wird nicht nur eine erhebliche Erweiterung des fachlichen Wissens der Lehrenden, sondern in letzter Konsequenz sogar eine Veränderung ihrer epistemologischen Überzeugungen vonnöten.

So erweisen sich die in den 1990er-Jahren entwickelten (ideologie-)kritischen deutschdidaktischen Verfahren in den neuen Bundesländern mit Blick auf die gegenwärtigen Medienentwicklungen als besonders problematisch. Denn die unterrichtliche Konzentration auf die Dichotomie von „Faktizität und Fiktion“ in historischen Narrativen sowie die Ausbildung einer kritisch-reflexiven Medienkompetenz trägt nur noch z.T. zur Ausbildung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ bei, weil

- die emotionale Beteiligung der Schüler fehlt,
- angesichts sich ständig wandelnder Formate und Genres das Verhältnis von historischer Authentizität, Realität, Abbildbarkeit und Fiktion schwer zu bestimmen ist und

- eine „Aufklärung“ der Schüler und Schülerinnen über Medien, die inzwischen alle Lebensbereiche durchziehen, im Unterricht kaum noch möglich ist.

Wenn der Deutschunterricht die Auseinandersetzung mit Vergangenen dennoch nicht dem (von den Befragten gefürchteten) medialen Deutungsrelativismus preisgegeben will, muss in der Konsequenz ein radikales Umdenken bezüglich des Umgangs mit Faktizität und Fiktion in historischen Narrativen erfolgen, die der Sozialisation heutiger Schülergenerationen gerecht wird.

Auch wenn die in den Interviews festgestellte Tendenz zur kritischen Aufarbeitung und Sensibilisierung für die verschiedenen Perspektiven von Historie aus der Erfahrung des Umbruchs von 1989/90 nachvollziehbar ist, sollten heute differenzierte Aneignungs-, Bewältigungs- und Abgrenzungsstrategien (medial) vermittelter Narrationen von Historie vermittelt werden, die sich lösen von einer Fokussierung auf die Intensität des Fiktionalitätsanteils der jeweiligen historischen Narration. Zukünftiger Deutschunterricht sollte vor allem dazu anleiten, mit historischen Narrationen konstruktiv umzugehen um zu einer individuellen und konstruktiven Aufarbeitung kollektiver Erinnerungskulturen zu befähigen, die eine demokratische Partizipation ermöglicht.

Literatur

- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Combe, Arno/Schelle, Carla/Reh, Sabine (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- INSM (= Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft) (Hrsg.) (2012): Der Bildungsmonitor 2012 – Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Online-Quelle: http://www.insm-bildungsmonitor.de/2012_impresum.html (letzter Zugriff: 24.5.2013)
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräuer, Christoph Reinhard (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim/ München: Juventa.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe/Kardorf, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern u. a.: Huber.
- Goffman, Erving (1989): On Fieldwork. In: Journal of Contemporary Ethnography 18, 2. S. 123–132.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa.
- Hornstein, Walter/Lüders, Christian (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, H. 6, S. 746–769.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallrekonstruktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lalouschek, Johanna/Menz, Florian (2002): Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In: Brünner, G./Fiehler, R. u. a. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung (2 Bände). Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 46–68.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, Georg Hans (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 28, H. 3, S. 197–217.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. In: Geschichtsdidaktik 12, H. 2. S. 130–142.
- Pollner, Melvin/Emerson, Robert M. (1988): The Dynamics of Inclusion and Distance in Fieldwork Relations. In: Emerson, Robert M. (Hg.): Contemporary Field Research: A Collection of Readings. Prospect Heights (IL): Waveland. S. 235–252.
- Stenke, Dorit (2006): Transformationen von Schulsystemen am Beispiel des Freistaates Sachsen. Dissertation, Mainz.
- Strauss, Anselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wohlrab-Sahr, Monika/Przyborski, Aglaja (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg.

3.

Deutschdidaktik im erweiterten Blick

3.1

Vernachlässigte Fragen und Aufgaben