Der Rahmenlehrplan Politische Bildung als Steuerungsinstrument

Eine exemplarische Untersuchung zur Unterrichtspraxis anhand qualifizierter Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in Brandenburg

Dissertation

zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie
des Otto-Suhr-Instituts für Politikwissenschaft am
Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der
Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Olaf Steinke

Berlin 2009

Gutachter:

Prof. Dr. Peter Massing

Prof. Dr. Günter C. Behrmann

Datum der mündlichen Prüfung: 14.07.2010

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 10
1.1 Forschungsrahmen 10
1.2 Forschungsanlass 14
1.3 Forschungsziel 17
1.4 Strukturelemente der Arbeit 18

2 Untersuchungskonzept und Methodeneinsatz 19
2.1 Qualitative Forschung als Leitmethode 20
2.1.1 Hermeneutik als Interpretationsmethode 26
2.1.2 Gütekriterien Leitfaden gestützter Interviews 29
2.1.3 Leistungsanforderungen an den Leitfaden 30
2.1.4 Kategorienfindung 32
2.1.5 Wahrheits- und Wissensproblematik aus methodischer Sicht 33
2.2 Das Forschungsdesign 37
2.2.1 Methode des Samplings: Auswahl der Befragten 39
2.2.2 Methode der Transkription 40

3 Die Analyse des Rahmenlehrplans Politische Bildung Sek. I zur Kategorienfindung 42
3.1 Die rechtliche Bedeutung des Rahmenlehrplans Politische Bildung Sekundarstufe I 43
3.2 Steuerungsintentionen und -bereiche im Vorwort des Rahmenlehrplans 44
3.3 Steuerungsintentionen im Stufenteil 49
3.4 Steuerungsintentionen im Fachteil des Rahmenlehrplans 53
3.4.1 Verbindliche Steuerungsbereiche: Qualifikationserwartungen und Anforderungsebenen 53
3.4.2 Impulsbereich: Gestaltung schulischen Lernens im Fach- und Stufenteil 59
3.5 Verbindlicher Steuerungsbereich: Inhalte 64
3.6 Erläuterung mit Steuerungsintentionen: Fachdidaktik und Methodik 67
3.7 Pädagogische Steuerung durch Anregungen: Umgang mit Leistungen 68
3.8 Steuerung durch Arbeitsaufträge: Wege zum schuleigenen Lehrplan 69
3.9 Fazit und Bewertung 71
3.9.1 Motivation 71
3.9.2 Vernetzung, Wiederholungen, Widersprüche, Praxisbezug 72
3.9.3 Zusammenfassung 73

4 Erprobung, Erfahrung, Erhebung ... 75
4.1 Veränderung des Leitfadens: Leitidee und Leitfrage versus Sequenzen ... 76
4.2 Die Gestaltung der Befragung ... 82
4.2.1 Der Verlaufsplan ... 84
4.2.2 Hypothesen über die Motivation der Befragten ... 85
4.2.3 Kommunikationsmodell ... 86
4.2.4 Stereotype Kommunikationsmuster ... 89
4.3 Aufzeichnungstechnik und Räume ... 91
4.4 Transkription ... 92
4.5 Auswahlstrategien ... 93
4.6 Rechtsgrundlage ... 96
4.7 Fazit ... 98

5 Der Leitfaden: Zielsetzung und Gestalt ... 99
5.1 Die Gestalt des Leitfadens ... 100
5.1.1 Einleitung und erste Sequenz ... 101
5.1.2 Zweite Sequenz ... 102
5.1.3 Dritte Sequenz ... 112
5.1.4 Vierte Sequenz ... 114
5.1.5 Fünfte Sequenz ... 115
5.1.6 Sechste Sequenz ... 116
5.1.7 Siebte Sequenz ... 117
5.1.8 Sozialdaten ... 118
5.2 Die Begriffe im Rahmenlehrplan als Kommunikationsproblem ... 118
5.3 Die Feinstruktur der Fragen und Impulse ... 121
5.4 Fazit ... 122

6 Das Auswertungssystem ... 123
6.1 Methodische Anforderungen an den Kodierleitfaden ... 123
6.2 Übersicht der Schrittfolge zur Entwicklung des Kodierleitfadens ... 126
6.3 Übertragung in die Ratingskala des Kodierleitfadens ... 127
6.4 Fehlervermeidung ... 134
6.5 Kodierleitfaden ... 139
6.6 Fazit ... 142

7 Quantitative Auswertung ... 143
7.1 Regionale Verteilung der Befragungen ... 143
7.2 Sozialdaten ... 145
7.2.1 Geburtsjahr und Alter ... 146
7.2.2 Geschlechterverteilung ... 147
7.2.3 Ausbildung der Lehrer ... 147
7.2.4 Praxisjahre als Lehrer ... 148
7.2.5 Ausbildung im Fach Politische Bildung ... 149
7.2.6 Praxisjahre im Unterrichtsfach Politische Bildung ... 150
7.2.7 Fächerkombinationen ... 151

7.2.8 Repräsentanz der Schulformen, an denen die Befragten arbeiten ... 152
7.2.9 Schülerzahl der Schulen ... 153
7.2.10 Unterrichtseinsatz ... 154
7.2.11 Beschäftigungsverhältnis ... 155
7.2.12 Profil ... 155
7.3 Die Methode der Auswertung: 5 Bausteine ... 156
7.4 Auswertung Planung (Sequenz 2.1) ... 157
7.5 Verbindliche Steuerungsbereiche zum Unterricht im Fachteil (Sequenz 2.3) ... 160
7.6 Zusätzliche Themenfelder (Sequenz 2.4) ... 165
7.7 Aktualität und Alltagsaspekte (Sequenz 2.4) ... 166
7.8 Fächerverbindende Unterrichtsvorhaben und Planungen (Sequenz 2.5) ... 167
7.9 Methoden bzw. Gestaltungsformen im Unterricht (Sequenz 2. 6 korreliert mit 2.9) ... 168
7.10 Austausch, Kommunikation zur Planung von Unterricht (Sequenz 2. 7 korreliert mit Sequenz 5, 6 und 2.8.) ... 170
7.11 Problemlösungshilfen bei der Planung von Unterricht (Sequenz 2.8 korreliert mit Sequenz 5 und 2.7) ... 172
7.12 Kompetenzmodell, fachdidaktische Grundlegung und Qualifikationserwartungen (Sequenz 3) ... 174
7.13 Leistungsermittlung, -bewertung und -benotung (Sequenz 4) ... 176
7.14 Schuleigener Lehrplan (Sequenz 5) ... 177
7.15 Sicherung / Kreativvorschläge (Sequenz 6) ... 180
7.16 Ablehnungen in der Rubrik E ... 181
7.17 Fazit: Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans ... 183

8 Interpretation der Interviews ... 185
8.1 Typologie ... 187
8.2 Kommunikationsverhalten im Interview ... 188
8.2.1 Im Interview aufgeschlossen ... 190
8.2.2 Im Interview ausweichend ... 191
8.2.2.1 Echo ... 191
8.2.2.2 Phrasenhafte Bestätigung ... 192
8.2.2.3 Ausweichen und Missverstehen ... 193
8.2.3 Im Interview distanziert ... 197
8.2.4 Quantitative Bewertung der Typen zum Kommunikationsverhalten ... 200
8.2.5 Umgang mit der Fachsprache des Rahmenlehrplans ... 202
8.2.5.1 Fachsprachetypus: begrifflich exakt ... 203
8.2.5.2 Fachsprachetypus: begrifflich unpräzise ... 204
8.2.6 Quantitative Bewertung der Fachsprachetypen ... 208
8.3 Handlungstypen im Umgang mit dem Rahmenlehrplan ... 209
8.3.1 Indikatoren für die Zuweisung zu Handlungstypen ... 211
8.3.1.1 Widersprüche der Befragten ... 211
8.3.1.2 Eigenmächtigkeiten der Befragten ... 219
8.3.1.3 Der Umgang mit dem schuleigenen Lehrplan ... 226
8.3.1.4 Lehrperson versus Rahmenlehrplan ... 229

8.3.1.5 Lehrerbewertungen zum Rahmenlehrplan 232
8.3.1.6 Selbstaussagen zur Planungsrealität und zum Umgang mit dem Rahmenlehrplan 235
8.3.2 Quantitative Bewertung der Handlungstypen 238
8.3.3 Synthese 240
8.3.4 Die Realität aus schulischer Sicht 241
8.4 Qualitative Gesamtauswertung 243

9 Fazit: Bewertung und Bedeutung 249
9.1 Bewertung der Methodik 249
9.2 Bewertung der Rahmenlehrplananalyse 253
9.3 Bewertung der inhaltlichen Wirksamkeit des Rahmenlehrplans 253
9.4 Hypothesen der Gründe 254
9.5 Anschlüsse: Schüler als das Maß 254
9.6 Forschungsfrage und Antwort 255
9.7 Fazit 256

10 Literaturverzeichnis 257

11 Beruflich-akademischer Lebenslauf 263

12 Erklärung 265

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1 Forschungsdesign 38
Abbildung 2 Inhaltsübersicht des Rahmenlehrplans 46
Abbildung 3 Kodierleitfadenentwicklung 75
Abbildung 4 Verlaufsplanung 84
Abbildung 5 Kommunikationsmodell 87
Abbildung 8 Schrittabfolge: Entwicklung des Kodierleitfadens 126
Abbildung 9 Ratingskala 128
Abbildung 10 Text- und Bewertungsbeispiel 1 131
Abbildung 11 Gesamtkodierleitfaden Rechenblatt 133
Abbildung 12 Text und Bewertungsbeispiel 2 135
Abbildung 13 Kodierleitfaden 141
Abbildung 14 Karte Regionale Verteilung 144
Abbildung 15 Alter 146
Abbildung 16 Geschlechterverteilung 147
Abbildung 17 Ausbildung der Lehrer 147
Abbildung 18 Praxisjahre 148
Abbildung 19 Ausbildung PB 149
Abbildung 20 Praxisjahre PB 150
Abbildung 21 Fächerkombination 151
Abbildung 22 Schulformen 152
Abbildung 23 Schülerzahlen 153
Abbildung 24 Unterrichtseinsatz 154
Abbildung 25 Beschäftigungsverhältnis 155
Abbildung 27 Auswertung der Rubriken A und B der S2.1 159
Abbildung 28 Genannte und erwartete Themenfelder 162
Abbildung 29 Anzahl der genannten Themenfelder einzelner Befragter 163
Abbildung 30 Übersicht der Themenfelder im Rahmenlehrplan 164
Abbildung 31 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.4 166
Abbildung 32 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.5 168
Abbildung 33 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.6 170
Abbildung 34 Diagramm der Rubrik E 172
Abbildung 35 Verteilung der Bewertungen in der Rubrik E 182
Abbildung 36 Auswertungsbeispiel für die Gesamtreferenz 186
Abbildung 37 Auswertung: Kommunikation, Fachsprache, Umgang 187
Abbildung 38 Diagramm Typus Kommunikationsverhalten 201
Abbildung 39 Diagramm Fachsprachetypus 209
Abbildung 40 Diagramm Handlungstypus 239
Abbildung 41 Nachgewiesene Steuerungsbereiche des Rahmenlehrplans 247
Abbildung 42 Rahmenlehrplanvorstellungen 252

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Zeitrahmen 14
Tabelle 2 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 1. Ausschnitt .54
Tabelle 3 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 2. Ausschnitt .56
Tabelle 4 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 3. Ausschnitt .62
Tabelle 5 Leitfaden, Sequenz 2.1, Unterricht 102
Tabelle 6 Leitfaden, Sequenz 2.2, Unterricht 105
Tabelle 7 Leitfaden, Sequenz 2.3, Unterricht 106
Tabelle 8 Leitfaden, Sequenz 2.3, Unterricht 107
Tabelle 9 Leitfaden, Sequenz 2.4, Unterricht 107
Tabelle 10 Leitfaden, Sequenz 2.4, Unterricht 109
Tabelle 11 Leitfaden, Sequenz 2.5, Unterricht 109
Tabelle 12 Leitfaden, Sequenz 2.6, Unterricht 110
Tabelle 13 Leitfaden, Sequenz 2.7, Unterricht 111
Tabelle 14 Leitfaden, Sequenz 2.8, Unterricht 111
Tabelle 15 Leitfaden, Sequenz 2.9, Unterricht 112
Tabelle 16 Leitfaden, Sequenz 3, Ziele 112
Tabelle 17 Leitfaden, Sequenz 3, fachdidaktische Konzeption 113
Tabelle 18 Leitfaden, Sequenz 3, Qualifikationen 113
Tabelle 19 Leitfaden, Sequenz 4, Leistungen 114
Tabelle 20 Leitfaden, Sequenz 5, schuleigener Lehrplan 115
Tabelle 21 Leitfaden, Sequenz 6, Sicherung, Kontrolle 116
Tabelle 22 Auswertung S2 Rubriken A und B 133
Tabelle 23 Auswertung S2.1 157
Tabelle 24 Auswertung S2.1 158
Tabelle 25 Auswertung S2.3 Recht 160
Tabelle 26 Auswertung S2.3 Sozialstruktur 161
Tabelle 27 Auswertung S2.3 Bürger, Politik, Staatliche Ordnung 161
Tabelle 28 Auswertung S2.3 Wirtschaft 161
Tabelle 29 Auswertung S2.3 Europäische Union 161
Tabelle 30 Auswertung S2.3 Internationale Politik 162
Tabelle 31 Ziel-Inhalt-Grundbegriff 164
Tabelle 32 Zusätzliche Themenfelder 165
Tabelle 33 Auswertung S2.4 166
Tabelle 34 Auswertung S2.5 167
Tabelle 35 Auswertung S2.6 und 2.9 168
Tabelle 36 Auswertung S2.7 171
Tabelle 37 Auswertung S2.8 173
Tabelle 38 Auswertung S3 174
Tabelle 39 Auswertung S4 176
Tabelle 40 Auswertung S5 Inhalt, Gestaltung, Veröffentlichungen 178
Tabelle 41 Auswertung S5 Eltern, Schüler, Fachkonferenzen 178
Tabelle 42 Auswertung S6 180
Tabelle 43 Auswertung S6 Wert 180
Tabelle 44 Auswertung S6 Erfahrungen 181
Tabelle 45 Rubrik E bezogen auf Steuerungsbereiche und Interviews..... 183
Tabelle 46 Indikatoren für den Typus Kommunikationsverhalten 189
Tabelle 47 Auswertung des Typus Kommunikationsverhalten 201

Tabelle 48 Indikatoren Typus Fachsprache 202
Tabelle 49 Typus Fachsprache.....208
Tabelle 50 Indikatoren Handlungstypus 210
Tabelle 51 Auswertung Handlungstypus 239
Tabelle 52 Gewichtung der Verbindlichkeiten 244

1 Einleitung

Rahmenlehrpläne gelten allgemein als die Grundlage für die Gestaltung von Unterricht. Sie geben an, was im Unterricht gelten soll. Die Steuerungsfunktion ist bereits 1930[1] formuliert worden und gilt bis heute. Diese Untersuchung fragt nach der Umsetzung in der Praxis: Inwieweit richten sich Lehrer[2] in Brandenburg im Fach Politische Bildung nach diesen Vorgaben.

1.1 Forschungsrahmen

An Arbeiten über Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Curricula usw. fehlt es international und in der Bundesrepublik vor allem nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse nicht. Dieser Trend hält an, wie beispielsweise die Expertise der KMK[3] zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards[4] zeigt. Es geht um die Konzeptionen, die Inhalte und die Möglichkeiten von Rahmenlehrplänen zur Steuerung von Unterricht.

Zur grundsätzlichen Bedeutung merken Künzli/Hopmann an: „Der Lehrplan hat sich als das bei weitem populärste administrative Lenkungsinstrument von Schule erwiesen. Wo immer es darum geht, Erwartungen an das Schulsystem mit Nachdruck durchzusetzen, Qualifizierungs- und Erziehungsleistungen von Schule verbindlich zu formulieren und schulisches Lehren und Lernen neuen Erfordernissen oder den aktuell herrschenden An-, Ein- und Aussichten anzupassen, wird der Ruf nach neuen Lehrplänen laut. Wo immer Zweifel an der erwarteten Wirksamkeit von Schule, ihrer geistigen Ausrichtung oder Zukunftstauglichkeit bestehen, werden ihre Lehrpläne überprüft. In ihnen sind - so die allgemeine Annahme - die gesellschaftlich erwünschten und anerkannten

---

[1] Vgl. Erich Weniger: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans 1930/1952, wieder abgedruckt in: Erich Weniger, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1975, S. 199-294.
[2] In der Untersuchung steht die grammatische Form für beide Geschlechter.
[3] KMK steht für die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz).
[4] Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.), 11055 Berlin, Internet: http://www.bmbf.de.

Bildungsvorstellungen und Ausbildungserwartungen schulwirksam formuliert."[5]

Es geht u. a. um die Theorie von Lehrplänen, die Konzeption, die Zugänge, die Entscheidungsfelder, die historische Entwicklung […], den Begriff des Curriculums, die Lehrplanarbeit beteiligter Personengruppen, die Erwartungen und die Lehrplantypen, aber es geht nicht darum, die Wirksamkeitserwartungen von existierenden Plänen zu analysieren. Hier setzt diese Untersuchung an. Es geht um die Überprüfung der vollzogenen Umsetzung, also die Wirksamkeit des Rahmenlehrplans in der Praxis.

Richtungweisend sind die Arbeiten unter dem Titel „Lehrpläne im Schulalltag"[6]. Bereits in der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Studie von 1992 wird deutlich, dass die für Hessen befragten Lehrer den Lehrplänen wenig Akzeptanz entgegenbringen. Die Ergebnisse sind ohnehin erstaunlich, geht man davon aus, dass im Durchschnitt der Fächer 28% die Befragten vor mehr als zwei Jahren zum letzten Mal in Rahmenrichtlinien geschaut haben[7].

Die Untersuchung wird dennoch aus zwei Gründen kritisch betrachtet. Es handelt sich um standardisierte Befragungen, bei denen nicht unmittelbar die Bedingungen der Befragung feststellbar sind. Damit ist vielleicht von ehrlichen und unvorbereiteten Antworten auszugehen, möglicherweise erfüllen die Antworten diese Voraussetzungen aber nicht. Zudem ist fächerbezogen die Rück-

---

[5] Rudolf Künzli/Stefan Hopmann (Hrsg.): Lehrpläne, wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Chur, Zürich 1998, S. 7.

[6] Das 1997 ausgelaufene Forschungsprojekt „Lehrpläne und alltägliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern" ging der Frage nach, welche Bedeutung staatliche Lehrpläne für den Unterrichtsalltag tatsächlich besitzen, ob und wie sie von Lehrern genutzt werden. Da die Untersuchungen in hessischen Schulen durchgeführt wurden, erfassten sie auch Probleme der Einführung neuer Rahmenpläne für die Sekundarstufe I in Hessen. Das Projekt wurde von Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Leiter), Prof. Dr. Witlof Vollstädt und Andrea Tebrügge in Kooperation mit Katrin Höhmann (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung) und Prof. Dr. Rauin (PH Schwäbisch Gmünd) durchgeführt. Der Abschlussbericht liegt als Buchveröffentlichung vor: W. Vollstädt/K. J. Tillmann/ U. Rauin/K. Höhmann/A. Tebrügge: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, in: Hamburger, Franz/ Horstkemper, Marianne/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 18, Opladen 1999.

[7] Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann/Witlof Vollstädt: Die Bedeutung von Lehrplänen im Schul- und Unterrichtsalltag, in: Herbert Buchen/Leonhard Horster/Hans-Günter Rolff (Hrsg.), Unterricht und Schulentwicklung, Stuttgart 1998, S. 11-25, hier S. 13.

laufquote unterschiedlich, teilweise aber nur bei etwa 30%[8]. Insgesamt wendet sich die Untersuchung dem Problem zu, was Lehrer wünschen, damit Lehrpläne häufiger verwendet werden. Es werden Bedingungen und Wirkungsfaktoren definiert, die die Nutzung von Lehrplänen, Rahmenplänen oder Curricula fördern können. Diese Anforderungen werden in den neu zu entwickelnden Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe[9] I in Brandenburg berücksichtigt. Darüber hinaus gibt es für diese Untersuchung keine weiteren Forschungsergebnisse, die als Rahmen oder hinsichtlich ihrer Erkenntnisse grundlegend sind. Das ist erstaunlich genug, aber offensichtlich wird die Wirksamkeit weitaus häufiger unterstellt, statt überprüft.

Der personelle Rahmen

In der Sache liegt es, dass es sich um die Forschungsarbeit einer Einzelperson handelt. Das bringt hinsichtlich der Ressourcen Nachteile mit sich. Aus gutem Grund ist der Austausch zwischen verschiedenen Partnern ein Instrument, das in solchen Untersuchungen häufig genutzt wird. Beispielsweise konnten hier die Befragungen nur nacheinander abgehandelt werden und ein erheblich größerer Zeitrahmen für das Sampling war einzuplanen. Ein Abgleich verschiedener Einschätzungen bei der Interpretation der Interviews war trotzdem möglich, indem die Auswertung in mehreren Durchläufen unter verschiedenen Aspekten durchgeführt wurde.

Besonders problematisch ist die Einschränkung, die das MBJS[10] bezüglich des Materials des PLIBs/LISUMs[11] auferlegt hat. Als Mitautor[12] standen mir z. B. die Projekthandbücher mit den Arbeitsanweisungen zur Verfügung. Es galt nun aber, dass internes Material nicht verwendet werden darf. Die Hintergründe und Anweisungen für die Gestaltung neuer Rahmenlehrpläne wären transpa-

[8] Die Reliabilität und Validität der Untersuchung sollen nicht in Zweifel gezogen werden. Allerdings liegen in der Methode die Gründe, diese Untersuchung anders zu gestalten und als Basis der Beweisführung unterrichtsrelevante Belege zu verlangen.
[9] Künftig: Sek. I.
[10] MBJS für Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Land Brandenburg.
[11] PLIB für Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg als Vorgänger des LISUMs für Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin-Brandenburg.
[12] Hier ist die Mitarbeit an den zu untersuchenden Rahmenlehrplänen, an denen der Gymnasialen Oberstufe und den nachfolgenden Rahmenlehrplänen der Sek. I gemeint, die 2008 in Kraft getreten sind.

renter. Auch hier galt es Ersatz zu schaffen, um die rechtlichen Auflagen zu erfüllen. Das gestaltete den Aufwand größer, insofern beispielsweise nur Material verwendet wird, das das PLIB/LISUM ins Internet gestellt hat. Die Aussagen und Ergebnisse werden davon aber nicht berührt. Von offizieller Seite wurde keine Unterstützung gewährt, abgesehen davon, dass diese Untersuchung überhaupt durchgeführt werden durfte.

Darin besteht zugleich ein Vorteil: nämlich die Neutralität der Untersuchung, da nicht unterstellt werden kann, dass Vergünstigungen oder Ermäßigungen in Anspruch genommen wurden. Alle Befragten reagierten gerade auch in distanzierten Situationen entgegenkommend, weil die Befragung einen nicht offiziellen Charakter hatte.

Vereinfacht werden konnten Verfahren z. B. der Transkription und der Re-Interpretation. Damit waren einige Prozesse entlastet und es stand ständig das gesamte Material zur Verfügung, was einen Austausch zwar nicht ersetzte, aber einen Vergleich nach einiger Zeit trotzdem ermöglichte.

Der zeitliche Rahmen

Die Übersicht gibt Aufschluss über den Verlauf. Der Zeitraum der Datenerhebung ist definiert durch das Auslaufen des Rahmenlehrplans. Eine Befragung zu einem Rahmenlehrplan, der bereits durch einen neuen ersetzt wurde, ist wenig sinnvoll. Aus diesem Grund war vor Inkrafttreten des neuen Rahmenlehrplans im Schuljahr 2008/2009 die Befragung abgeschlossen.

Vorbereitungsphase	
Vorgespräche, vertiefte Einarbeitung in Qualitative Forschung, Absprachen, Literaturrecherche, Forschungsrecherche zu ähnlichen Untersuchungen, Themenformulierungen, Entwürfe zum Forschungsdesign, Arbeitsplanung und vor allem Recherche bzw. Tests zur Entwicklung des Leitfadens	ab März 2006
Leitfaden, Kodierleitfaden - Entwicklung mit Tests	ab Dez. 2006
Leitfadenentwurf	März 2007
Probephase	
Sampling, Interviewsituationen, Leitfaden, Kodierleitfaden erste Durchläufe	ab Mai 2007
Genehmigung des MBJS	März-Mai 2007

Probeinterviews	ab Mai 2007
Phase der Datenerhebung	
Sampling	ab Januar 2008
Durchführung der Interviews, Zwischenauswertungen	ab Mai 2008
Ende der Datenerhebung	31. Juli 2008
Auswertungsphase	
Transkriptionen	ab August 2008
Gesamtauswertung mit verfeinertem Kodierleitfaden	ab Oktober 2008
Interpretationsverfahren	ab November 2008
Produktionsphase	
Textproduktion	ab Januar 2008
Fertigstellung	Herbst 2009

Tabelle 1 Zeitrahmen

Die gesamte Untersuchung umschließt einen Zeitraum von fast 4 Jahren. Insgesamt wird durch die Arbeit an Rahmenlehrplänen ein Zeitraum von 10 Jahren eingeschlossen, in dem verschiedene Generationen von Rahmenlehrplänen unterschiedlicher Schulformen oder Stufen wirksam geworden sind oder sein sollten.

1.2 Forschungsanlass

Am 01. August 2002 trat der „Rahmenlehrplan Politische Bildung der Sekundarstufe I, Brandenburg“[13] in Kraft. Der Forschungsanlass steht in engem Zusammenhang mit diesem Rahmenlehrplan, bei dem grundlegende Veränderungen zum bis dahin gültigen „Rahmenplan“[14] erfolgten. Mit einer Auftaktveranstaltung im PLIB und entsprechender wissenschaftlicher Begleitung ist der Erarbeitungsprozess im September 2001 in Gang gesetzt worden. 2001 wurde er in öffentlichen Diskussionen mit dem Minister, Anhörungen und Berücksichtung gesellschaftlich wichtiger Gruppen abgeschlossen.

Er ist von Beginn an Teil eines Gesamtinstrumentariums, das die Implementierung mit Arbeitsgemeinschaften und Implementationsbriefen ebenso einschließt wie das neu installierte System von Fachberatern in den staatlichen

[13] MBJS (Hrsg.): Rahmenlehrplan. Politische Bildung: Sekundarstufe I, Berlin 2002.
[14] MBJS (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan des Landes Brandenburg. Lernbereich „Gesellschaftslehre“. Politische Bildung. Sek. I, Potsdam 1991.

Schulämtern. Hinzu kommen begleitende, praxisorientierte Veröffentlichungen des PLIBs zu Themenschwerpunkten wie fachübergreifendem, fächerverbindendem Unterricht[15], der Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln[16] und professioneller Umgang mit Leistungen[17]. Diese Aufzählung ist nicht abschließend, kennzeichnet aber den immensen Aufwand, der zur Bekanntmachung und Unterstützung betrieben wurde.

Es sollte etwas „Neues und Gutes beginnen, das bereits am Begriff deutlich wird: aus Rahmenplan[18] und Lehrplan wurde Rahmenlehrplan“[19]. Die Gründe dafür wurden im Implementationsbrief genannt: „Grundlage für die Entwicklung der neuen Rahmenlehrpläne […] waren die Ergebnisse der vorher durchgeführten Evaluation der „Vorläufigen Rahmenpläne“ von 1991/92 sowie […] die bildungspolitische Ausgangssituation in Brandenburg.“[20]

Inwieweit die Evaluationsergebnisse oder doch mehr der bildungspolitische Wille ausschlaggebend für die neuen Pläne waren, sei dahin gestellt. In jedem Fall beinhalten sie viele Neuerungen. Die augenscheinlichste ist die Einführung eines jeden Fachplanes durch denselben Stufenplan, der die pädagogischen Aufgaben und Ziele der Sek. I, die Grundbildung, fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten, Lernen und Lehren und die Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit anhand von Lehrerkooperation und schuleigenem Lehrplan für alle Fächer identisch thematisiert.

Von Aufbruch- oder zumindest Veränderungsstimmung zu sprechen, erscheint damit naheliegend. Gerade darin besteht der Reiz, herauszufinden, wie sich die vielen und grundlegenden Veränderungen im Unterricht ausgewirkt haben.

---

[15] LISUM Brandenburg (Hrsg.): Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK). Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2003.

[16] LISUM Brandenburg (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln in der Sekundarstufe I. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2003.

[17] LISUM Brandenburg (Hrsg.): Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Sekundarstufe I. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2005.

[18] Der Vorläufige Rahmenplan des Landes Brandenburg trat am 22. August 1991 in Kraft.

[19] Vgl. MBJS 2002, a. a. O., Vorwort (ohne Seitenzahl).

[20] Implementationsbrief Nr. 1; Neue Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Überlegungen für Lehrerhandeln und Unterrichtsqualität im Schulalltag, in: http://www.bildungbrandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen /rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/pdf/Implementationsbrief_Lehrer_handeln.pdf.

Anders formuliert: Was ist im Unterricht und bei den Lehrern wirksam geworden?

Seit Frühjahr 2006 hat die Neugierde dazu geführt, diese Untersuchung durchzuführen, die verlässliche Aussagen über die Wirksamkeit ermöglicht. Der zeitliche Rahmen war mit dem Ende der Gültigkeit vorgegeben.

Bereits seit der Entwicklung des Rahmenlehrplans 1999 wurde deutlich, dass andere Rahmenpläne ebenso angepasst werden mussten. Unmittelbar im Anschluss (2002) wurden die Rahmenpläne der Grundschule umgearbeitet - noch mit vergleichbarer Intention und Kompetenzmodell. Aber bereits die Veränderung der Rahmenpläne der Sek. II (ab 2004) erfolgte unter veränderten Vorgaben. Hier stand vor allem die Angleichung der drei Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Brandenburg in Verbindung mit der Einführung des Zentralabiturs in Brandenburg im Vordergrund.

Die Veränderungen machten schnell deutlich, dass die Rahmenlehrpläne der Sek. I längst nicht mehr neu waren. Unter wiederum veränderten bildungspolitischen Bedingungen, wie dem Abitur nach 12 Jahren (an Gymnasien) und der erhöhten Stundentafel der Sek. I, mussten auch die Rahmenlehrpläne der Sek. I umgearbeitet werden.

Am 01. August 2008 traten sie unter selbem Namen aber mit grundlegenden Änderungen in Kraft. Viele Neuerungen des mittlerweile alten Rahmenlehrplans sind ungeprüft aufgegeben worden, gerade auch Schwerpunkte wie beispielsweise das Kompetenzmodell und der Fachteil. Dies bietet den Anlass zur Forschung. Dabei geht es auch um die besondere Rolle, die Rahmenlehrplänen zur Steuerung von Unterricht gemeinhin in der Bundesrepublik Deutschland beigemessen wird.

Das Auslaufen des Rahmenlehrplans wird auch als besonderer Anlass zur Prüfung im Sinne einer Bilanz verstanden. Evaluiert wurde Einiges z. B. vom LISUM, nicht aber die Frage, wie denn der Rahmenlehrplan die Unterrichtspraxis steuert.

1.3 Forschungsziel

Als Mitautor und Beteiligter bei der Implementierung besteht ein Interesse am Erfolg. Damit ist bereits eine gewisse Erwartung formuliert, die zunächst nur das Motiv für die Untersuchung bietet.

Logisch betrachtet ist mit dem Thema das Ziel bereits definiert: „Der Rahmenlehrplan Politische Bildung als Steuerungsinstrument“. Mit der Aussage ist zugleich ein Anspruch benannt, der auf den Soll-Zustand verweist. Zwangsläufig entsteht die Frage, ob er diese Leistung erbringt. Das beinhaltet zwei Fragedimensionen:

Erstens ist zu fragen, ob er selbst dem Steuerungsanspruch gerecht wird, d. h., inwieweit aus dem Text heraus die Anforderungen und Maßgaben deutlich werden. Das bedeutet zu untersuchen, was der Rahmenlehrplan wie steuert.

Zweitens ist zu prüfen, wie sich der Anspruch in Händen der primären Nutzer auswirkt. Der Rahmenlehrplan ist ein Kompendium von Handlungsanweisungen und -anleitungen, welche den Lehrerinnen und Lehrern des Faches zur verantwortungsbewussten Verarbeitung übergeben wurde. In einer exemplarischen Untersuchung zur Unterrichtspraxis anhand qualifizierter Interviews werden Lehrerinnen und Lehrer in Brandenburg befragt, wie sie sich durch den Rahmenlehrplan steuern lassen, bzw. welche Steuerungsleistung sie resultierend aus dem Rahmenlehrplan wirksam werden lassen.

Da bereits im Titel die Methoden der qualitativen Sozialforschung festgelegt sind, geht es um mehr als die Entscheidungsfrage: „Wird der Rahmenlehrplan umgesetzt oder nicht?“. Es geht um eine differenzierte Betrachtung der schulischen Lebenswelt der Lehrer in Bezug auf den Steuerungsanspruch des Rahmenlehrplans. Damit wird bewusst die Zielebene eröffnet: In der qualitativen Sozialforschung geht es nicht nur um schon Bekanntes, sondern das qualitative Experiment „zielt auf Neues, auf Entdeckungen. Es verwendet nicht Variablen, sondern sucht und findet Strukturen“[21]. Insofern werden Handlungstypen generalisierend ermittelt, die Aussagen zum Rahmenlehrplan hinsichtlich seiner

[21] Gerhard Kleining: Das qualitative Experiment, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4/1986, S. 724-750, hier S. 725.

Wirkung in der schulischen Realität, zumindest der subjektiv wahrgenommenen, erlauben.

1.4 Strukturelemente der Arbeit

Vergegenwärtigt man sich das Ziel, so wird deutlich, dass mehrere Instrumente erforderlich sind, um möglicherweise überzeugende Aussagen formulieren zu können.

In dieser groben Vorstellung ist von Bausteinen auszugehen, die ganz unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen sind, aber systematisch in Zusammenhang gebracht werden müssen.

Das sind einerseits methodische Instrumente der qualitativen Sozialforschung wie die qualitativen Interviews und der dazugehörige Leitfaden, die Auswertungsmethoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der dokumentarischen Methode. Sie nehmen Raum ein und verlangen ein flexibles bzw. rekursives Arbeiten. In diesem Bereich ist nur die Methodik wirklich überprüfbar, nicht aber die Aussagen in der Interviewsituation.

Der Rahmenlehrplan wird mit textanalytischen Methoden untersucht und interpretiert. Das ist ein vergleichsweise starres und überprüfbares Verfahren auch hinsichtlich der Interpretationsergebnisse.

Die Befragten, die ausgewählt, ermittelt und interviewt werden, sind der flüchtigste Baustein und am schwierigsten zu überprüfen.

Eine stringente Struktur dieser Arbeit scheint damit gegeben, dass aufbauend auf der Analyse des Rahmenlehrplans und der Methodengestaltung die eigentlichen Befragungen in ihrer ausgedeuteten Form vorgestellt werden. Abschließend werden die Ergebnisse bzw. die Erkenntnisse fixiert und mit Hilfe einer Typologisierung zusammengefasst.

2 Untersuchungskonzept und Methodeneinsatz

In diesem Kapitel der Untersuchung werden die verwendeten Methoden (Differenzierungsmethoden) der qualitativen Forschung (hier als Leitmethode) hinsichtlich ihrer Verwendung theoretisch erläutert.

Ein Charakteristikum der qualitativen Forschung wird darin gesehen, dass verschiedene Differenzierungsmethoden zum Einsatz kommen. Diese wiederum können so gestaltet werden, dass die Forschungsfrage sinnvoll umgesetzt werden kann und interpretationsfähige Ergebnisse zu erwarten sind. Als Substrat der Auswahl wird das Forschungsdesign verstanden. Diese Untersuchung folgt nicht nur einem Modell, sondern es werden mehrere Forschungsansätze verschiedener Schulen mit entsprechenden Forschungsschwerpunkten genutzt.

Die erforderliche Auswahl und Zusammenstellung der Methoden ist damit ein Teil dieser Arbeit, wobei hier im Wesentlichen nur die für diese Untersuchung relevanten Differenzierungsmethoden vorgestellt werden. Es erfolgt keine Gesamtvorstellung aller möglichen Methoden der qualitativen Forschung und auch keine historische Herleitung, dies würde die Möglichkeiten der Arbeit überschreiten; vielmehr gilt es, die Auswahl und Verknüpfung der Methoden zu begründen.

Daher ist die flexible Nutzung der Instrumente unter Einhaltung definierter und anerkannter Gütekriterien vorteilhaft, um den Ergebnissen zur Anerkennung zu verhelfen. Die konkrete Umsetzung der Differenzierungsmethoden wird in den entsprechenden Kapiteln erläuternd fortgesetzt und z. T. mit einem eigenen Umsetzungsmodell hinterlegt, sodass der Rückbezug auf den methodologischen Gesamtrahmen in diesem Kapitel vollzogen werden kann.

2.1 Qualitative Forschung als Leitmethode

Zunächst werden die Gründe für die Auswahl qualitativer Methoden dargelegt. Ausgehend von der Forschungsfrage bietet sie verschiedene Werkzeuge zur Erschließung der Realität der Befragten an:

Qualitative Forschung betrachtet die Lebenswelten der Menschen von innen heraus. Damit will sie zu einem besseren Verständnis der Wirklichkeit(en) beitragen. Mit ihren genauen und dichten Beschreibungen bildet sie Wirklichkeit(en) nicht nur ab, sondern nutzt das Abweichende als Erkenntnisquelle.[22]

Die Prozesse des Alltags in der Unterrichtspraxis beispielsweise werden aus der Perspektive der Betroffenen mit ihren Erfahrungen, Assoziationen, Intentionen, Zielen und Weltbildern erreichbar, jedenfalls ist die Methode „viel näher dran"[23], als es mit standardisierten Befragungen möglich wäre. Diese Methode erlaubt es, das Neue im Untersuchten, im scheinbar Bekannten zu eröffnen und die individuellen Erfahrungswelten als zentralen Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theorien oder Aussagen zu nutzen.

Hinzu kommt eine Überlegung aus der Untersuchungspraxis: Wenn der Untersuchungsgegenstand die Steuerung der Unterrichtspraxis durch den Rahmenlehrplan sein soll, wie könnte man sie mit standardisierten Verfahren überhaupt untersuchen? Letztlich würden alle Befragungen in einer klinischen Wissenserforschung über den Rahmenlehrplan mit praktischen Unterrichtsbeispielen, die als Belege anzuführen sind, enden. Wie soll aber vermieden werden, dass Befragte unerlaubte Hilfsmittel oder den Kontakt zu hilfreichen Kollegen nutzen, um besser abzuschneiden? Möglich wäre eine Befragung ähnlich einer Klausursituation in einem überwachten Raum. Das hat beinah komische Züge, zumal beispielsweise die Schulleitung die Abgabe und Vollständigkeit der abgegebenen Befragungsbögen überprüfen müsste, um einen korrekten Rücklauf sicherzustellen, denn Befragungen ohne Beteiligungsprüfung haben eine äu-

[22] Vgl. Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 14.
[23] Ebd., S. 17.

ßerst geringe Beteiligungsquote (deutlich unter 10%) und sind damit statistisch, geht man von einer erforderlichen Mindestbeteiligung von 80 % der Befragten aus, nicht verwertbar, um generalisierbare Schlussfolgerungen zu erzielen.

Was spricht außerdem für die qualitativen Forschungsmethoden?

Qualitative Forschungsansätze sind in den Sozialwissenschaften ebenso wie in der Politikwissenschaft lange etabliert und zwar bereits vor den 80er Jahren, wie Philipp Mayring im Vorwort seiner 8. Auflage als Rückgriff auf die Erstausgabe erläutert:

„Zunächst muss festgehalten werden, dass sich die Sozialwissenschaften in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend qualitativ orientierten Ansätzen geöffnet haben. Es liegen mittlerweile etliche umfangreiche Handbücher[24] zur qualitativen Forschung vor.“[25]

Die Reihe ausgewiesener Experten ist fortsetzbar. Hier sollen vor allem der aktuellen Veröffentlichungen und differenzierten Methoden wegen, Ralf Bohnsack,[26] Arnd-Michael Nohl[27] und Siegfried Lamnek[28] erwähnt sein.

Cornelia Helfferich äußert sich wie folgt dazu: „qualitative Sozialforschung ist heute (weitgehend) anerkannt und verankert“[29]. In der entsprechenden Fußnote begründet sie ihre Einschätzung: „Das ist ablesbar z. B. an den Einführungen, Hand- oder Lehrbüchern der Schriftenreihe und der virtuellen Zeitschrift […] sowie an der Gründung von Arbeitsgruppen in wissenschaftlichen Fachgesellschaften“[30]. Dazu verweist sie beispielhaft auf den von Heike Ohlbrecht vorgelegten „Serviceteil“[31] im Handbuch Qualitative Forschung, der eine ähnliche

---

[24] Z. B. Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003 und Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O. und Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, London, New Delhi 1994.
[25] Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim, Basel 2003, S. 7.
[26] Ralf Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 7. Auflage, Opladen, Farmington Hills 2008.
[27] Arnd-Michael Nohl: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.
[28] Siegfried Lamnek: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim, Basel 2005.
[29] Cornelia Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 2. Auflage, Wiesbaden 2005, S. 7.
[30] Ebd., S. 7.
[31] Heike Ohlbrecht: Serviceteil, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 653-668.

Auflistung vorstellt. Die aktualisierten Auflagen und die Anzahl der Veröffentlichungen belegen, dass es ein umfassendes Interesse an qualitativen Methoden gibt. Im Zuge dieser Entwicklung sind die Verfahren verfeinert worden:

„Die Methodik hat sich in eine Vielzahl von Techniken und Zugängen ausdifferenziert – und auch ‚das' qualitative Interview gibt es nicht, sondern unterschiedliche Formen von Interviews, mit denen unterschiedliche inhaltliche Forschungsinteressen verbunden sind."[32]

Die von Mayring etablierte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse definiert er folgendermaßen: „Damit steht die qualitative Inhaltsanalyse mitten in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion, in der eine strikte Gegenüberstellung qualitativer versus quantitativer Analyse als unsinnig angesehen wird. Unter dem Stichwort ‚Mixed Methodologies' werden heute pragmatische Methodenkombinationen erprobt, […] um so möglichst gegenstandsadäquate, relevante und reichhaltige Forschungsergebnisse zu erzielen"[33].

Da seine Forschungsmethode für diese Untersuchung eine zentrale Rolle spielt, sei hier die qualitative Inhaltsanalyse als wichtiges Methodenreservoir in Bezug auf die Auswertung der Daten bereits angesprochen. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen, ist diese Methode ein zweckmäßiges Instrument.

Was aber genau ist qualitative Forschung und was unterscheidet sie von der quantitativen? „Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf Einzelfälle."[34]

Dieser Definition folgt die Untersuchung. Allerdings gibt es Einwände gegen die qualitative Methode. Mayring stellt einige vor und entgegnet unmittelbar, es gebe „auf der anderen Seite immer noch vielerorts große Vorurteile gegen qualitative Forschung. Mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität und unzurei-

[32] Helfferich: a. a. O., S. 7.
[33] Mayring: a. a. O., S. 8.
[34] Hans Oswald: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren, in: Friebertshäuser/Prengel, a. a. O., S. 71 – 87, hier S. 75.

chende Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse sind oft gebrauchte Einwände. Die qualitative Inhaltsanalyse nimmt hier eine Zwischenposition ein. Die Ergebnisse der Analysen werden quantitativ weiterverarbeitet (z. B. werden Kategorienhäufigkeiten gezählt und die Inter-Koder-Reliabilität berücksichtigt), aber auch qualitative Elemente fließen ein. Die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien ist aber ein (wenn auch durch inhaltsanalytische Regeln kontrollierter) intensiver Interpretationsvorgang."[35]

Die Mischformen sind allgemein anerkannt: Die qualitative Datenerhebung ist durch eine größere Offenheit gekennzeichnet und nutzt weitgehend interpretative Verfahren, so Blatter/Janning/Wagemann (2007):

„Der Forscher ist nicht auf die Fragebatterien eines standardisierten Fragebogens festgelegt und die Untersuchungspersonen sind in ihren Antworten nicht an Vorgaben des Forschers (z. B. durch geschlossene Fragen, die nur einzelne, standardisierte Antwortmöglichkeiten zulassen) gebunden."[36]

Das Mischen der Methoden der Datenerfassung und vor allem der Datenanalyse ist ein weiterer Vorzug. Es erlaubt den exakten Zuschnitt auf das Forschungsziel ebenso wie eine vielschichtige Auswertung mit qualitativen und quantitativen Verfahren. Das hier verwendete Konzept weicht also von der oben bereits erwähnten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings ab, insofern z. B. die Dimensionen und Kategorien aus dem Material Rahmenlehrplan erarbeitet werden müssen.

Das verwendete Verfahren ist der „sozialwissenschaftlichen Hermeneutik"[37] zugeordnet. Die Vorannahme dazu lautet, dass das Wissen für die Unterrichtspraxis zur Verfügung stehen muss. Es wird nicht abgeprüft, stattdessen werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis erfragt.

Wie der Rahmenlehrplan die Unterrichtpraxis steuert, ist zu ergründen. Das Inhaltswissen des Rahmenlehrplans im Alltag ist ebenso zweitrangig wie die objektive Zahl der verwertbaren Äußerungen zu einer Kategorie im Kodierleitfaden, - wohl gemerkt zweitrangig, aber nicht unbedeutend.

---

[35] Mayring, a. a. O., S 7.
[36] Joachim K. Blatter/Frank Janning/Claudius Wagemann: Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden, Wiesbaden 2007, S. 33.
[37] Ebd., S. 84 ff.

Es geht also methodisch um die Gestaltung eines Gesprächs über die Unterrichtspraxis (Datenerhebung) und die Auswertung der damit erzielten Informationen (Datenauswertung). Hier entstammen die Befragungsmethoden und Kommunikationstechniken der Sprachwissenschaft ebenso wie den Sozialwissenschaften[38].

Die qualitative Forschung bietet diese Leistung der Mischung und darüber hinaus einige Vorteile mehr:

In dem Gespräch über Unterricht kann nachgefragt werden, beiderseits. Impulse des Befragten können aufgenommen werden, ebenso können beide Beteiligte den Verlauf des Gesprächs bestimmen. Der Befragte kann seine Erfahrungen, deren Hintergründe und seine Befindlichkeiten einfließen lassen. In einer Kommunikationssituation eröffnen sich weitere Informationsbereiche, wenn auch nicht alle erfasst oder ausgewertet werden können. Es entsteht ein Bild dieser Person, das unmittelbar mitgezeichnet werden kann. Später kann der Gesprächscharakter auch hinsichtlich des Wahrheitsgehalts besser beurteilt werden. Je nach Situation besteht die Möglichkeit der Vergewisserung, um Klarheit zu erlangen. Dies ist besonders bei begrifflichen Missverständnissen innerhalb der Fragen oder Impulse nützlich. Ein ganzheitliches Bild kann entstehen und damit der Individualität der Aussagen Rechnung getragen werden. Mittels der qualitativen Forschungsmethoden ist es möglich, eine andere Erkenntnisdimension zu erarbeiten: die Frage nach dem Planungshandeln, der Haltung, Wertschätzung bzw. dem Umgang der Befragten mit dem Rahmenlehrplan. Man erhält durch die Gespräche Auskunft über das tatsächliche Handeln. Damit wird natürlich der Befragte in gewissem Sinne überprüft, aber immer auch der Rahmenlehrplan auf seine Alltagstauglichkeit, Akzeptanz und Nützlichkeit; kurz seine Steuerungsfunktion. All diese Kriterien sind relevant, nicht nur die Tatsachenfeststellung, ob oder wie gut der Befragte den Rahmenlehrplan kennt, sondern ob und wie er seine Kenntnisse, sofern vorhanden, entsprechend umsetzt.

---

[38] Z. B. Helfferich, a. a. O. und Mayring, a. a. O. und Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O. und Friebertshäuser/Prengel, a. a. O. und Lamnek a. a. O. und Blatter/Janning/Wagemann, a. a. O. und Elisabeth Raab-Steiner/Michael Benesch: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, Wien 2008.

Dazu formuliert C. Helfferich: „Es geht auch nicht um qualitative Verfahren allgemein, sondern um qualitative Einzelinterviews […] bis zu einer Interviewform, in der Interviewende durch Nachfragen und Rückfragen mit der Erzählperson in einen Dialog treten und das Interview mehr den Charakter eines Gesprächs bekommt.“[39]

Damit muss bereits bei der Entwicklung des Leitfadens die Technik der Kommunikation einschließlich der Gütekriterien einfließen: „Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview' als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews' als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt […].“[40]

Der erzählende Anteil entspricht der Persönlichkeit des Befragten und kann durchaus variieren. „Die Entscheidung für eine spezifische Interviewtechnik resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dazu gehört das Forschungs- und Erkenntnisinteresse, die Zielgruppe, die befragt werden soll, sowie die methodische Anlage der Studie insgesamt.“[41]

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit durch das Transkriptionsverfahren und den Kodierleitfaden, mit dessen Hilfe wiederum quantitative und qualitative Auswertungen offen liegen, die unmittelbaren Eindrücke nachzeitig zu überprüfen.

Es gibt damit 3 Auswertungsebenen:

- das Gespräch während der Befragung und unmittelbar danach,
- das Transkript in erheblicher zeitlicher Distanz und
- die Kodierung in zeitlicher Distanz zum Transkript. Hier gilt nur das verschriftlichte Material.

[39] Helfferich, a. a. O., S. 8.
[40] Helfferich, a. a. O., S. 10.
[41] Barbara Friebertshäuser: Interviewtechniken – ein Überblick, in: Friebertshäuser/ Prengel, a. a. O., S. 371-395, S. 374.

2.1.1 Hermeneutik als Interpretationsmethode

Die Kunst der sinngemäßen Auslegung wurde nach Dilthey zur grundlegenden Methode der Geisteswissenschaft. Sie stellt wissenschaftliche Regeln und Hilfsmittel zur Verfügung, die den vom Verfasser gemeinten Sinn erschließen lässt (Methodologie) [42]. Damit ist sie bezüglich der Texterschließung die übergeordnete Methode. Nachgeordnet werden verschiedene textanalytische Verfahren verwendet. Gemeint ist mit der Analyse die Zerlegung eines Ganzen in seine Faktoren.

Mit der analytischen Methode werden die verwendeten sprachlichen Mittel und der Aufbau des Textes erschlossen. Dadurch gelangt man zu genauerer Erkenntnis über die Eigenart eines Textes. Die einzelnen Komponenten werden für sich ebenso wie im Zusammenwirken betrachtet. Damit bildet die Textanalyse die Voraussetzung ebenso wie die Grundlage zur Interpretation.[43]

Was im literaturwissenschaftlichen Sinn für die Analyse von Dichtungstexten gilt, wird auf die vorliegenden Textsorten übertragen. Die Interpretation wird als ganzheitlicher Deutungsansatz verstanden, der die Analyseergebnisse zu einem Deutungsganzen zusammenfließen lässt und darstellbar macht. Anwendung findet dieses Interpretationsverfahren unmittelbar bei der Erarbeitung von Dimensionen und Kategorien aus dem Rahmenlehrplan, der als normativer Text oder Rechtstext analysiert und interpretiert werden muss.

Für die zweite Textsorte, die Transkripte, werden ebenso hermeneutische Verfahren gewählt, nämlich das Auslesen und Interpretieren der Transkripte. Es handelt sich um eine besondere Textsorte, nämlich Abbilder sprachlicher Kommunikationsakte. Dazu wird eine Mischung des linguistischen Instrumentariums der Sprechakttheorie und Sprachanalyse mit sozialwissenschaftlichen Interpretationsverfahren, der qualitativen Inhaltsanalyse, verknüpft.

Mayring nutzt (ebenso bezogen auf die Literaturwissenschaften) die Semiotik, die er in Anlehnung an Schulte-Sasse/Werner „als die Lehre, die den allgemei-

---

[42] Vgl. Karlfried Gründer (Hrsg.): Wilhelm Dilthey: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, 1. Band, 9. Auflage, Stuttgart, Göttingen 1990, S. 4ff.

[43] Vgl. Rene Wellek/Austin Warren: Theorie der Literatur, Basel, Neuauflage, Weinheim 1999, S. 27f.

nen Bedeutungsaustausch handelnder/miteinander kommunizierender Individuen zum Gegenstand hat“[44], definiert.

Unter Einbeziehung weiterer Theorien (neben der „strukturalen Semantik“ nach Schulte-Sasse[45], der „Bedeutungstheorie“ Heringers[46], Wiedemanns[47] „Ablaufstruktur“, basierend auf der „Sprechakttheorie“ Searles[48]) verfolgt Mayring, ausgehend von der Lasswellschen Formel: „Who says what in which channel to whom with what effect?“, das Ziel Grundsätze für die Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse festzuhalten:

„1. Die wissenschaftliche Orientierung am *Alltag*, an alltäglichen, unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns bezieht sich auch auf das methodische Vorgehen: qualitative Inhaltsanalyse muss anknüpfen an *alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials*.

2. Ein Ansatz der Analyse muss die *Übernahme der Perspektive des anderen*, des Textproduzenten sein, um eine ‚Verdoppelung’ des eigenen Vorverständnisses zu verhindern.

3. Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Intepretation* [sic].“[49]

Damit sind vornehmlich Auswertungsüberlegungen referiert. Für die Gestaltung der Kommunikationssituation selbst werden sie mit den Modellvorstellungen Helfferichs[50] kombiniert. Daraus entsteht ein eigenes Modell, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, insbesondere, weil die Einflussnahme des Befragten wichtiger erscheint, als in den inhaltsanalytischen Grundlegungen Mayrings sichtbar.

---

[44] Jochen Schulte-Sasse/Renate Werner: Einführung in die Literaturwissenschaft, 9. Auflage, Stuttgart 1997, S. 49.
[45] Ebd., S. 49.
[46] Hans-Jürgen Heringer: Praktische Semantik, Stuttgart 1974.
[47] Peter Wiedemann: Möglichkeiten regelgeleiteter qualitativer Inhaltsanalyse. Manuskript, Berlin 1981.
[48] John Searle: Sprechakte, Frankfurt am Main, 1971.
[49] Mayring, a. a. O., S. 34.
[50] Vgl. Helfferich, a. a. O., S. 52.

Ernst zu nehmen ist außerdem die Kritik, die Blatter/Janning/Wagemann als Fazit ihrer methodologischen Diskussion an der qualitativen Inhaltsanalyse formulieren: sie sei zu stark theoriegeleitet, liefere Verzerrungen und sei daher der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Soeffner unterlegen. Diese wiederum ermögliche intensivere Auslegungsbemühungen bei Textaussagen"[51].

Das Verfahren der „objektiven Hermeneutik" nach Reichertz[52], der sich an Oevermann[53] anlehnt, bezieht sich eher auf die Rekonstruktion und objektivierende Interpretation von Fällen aus der angewandten therapeutischen Arbeit in der Sozialpsychologie, sodass die Anwendung in der Politikwissenschaft als nicht ratsam eingeschätzt wird.[54]

Allerdings ist zu beachten, dass Blatter/Janning/Wagemann selbst den Begriff der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik unterschiedlich definieren, sodass der Begriff sozialwissenschaftliche Hermeneutik ihnen auch als Sammelbegriff[55] dient.

In diesem Verständnis werden Verfahren kombiniert: Als interpretatives Verfahren der Datenauswertung werden zwei Analyseansätze ausgewählt, die auch in der Politikwissenschaft verortbar sind: „die *qualitative Inhaltsanalyse* als theoriegeleitete Analyseform zur Strukturierung und Auswertung des Inhalts von Texten […] und die *sozialwissenschaftliche Hermeneutik* als eine Art Tiefenanalyse der Sinnschichten und versteckten Bedeutungszusammenhänge von Texten."[56] In Anlehnung an Soeffner wird somit auf den Handlungscharakter von Texten stärker Bezug genommen. „Nach Soeffner […] lässt sich die sozialwissenschaftliche Hermeneutik ausgehend von drei Basispostulaten genauer charakterisieren:

---

[51] Vgl. Blatter/Janning/Wagemann, a. a. O., S. 85.
[52] Jo Reichertz: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 514-524.
[53] Ulrich Oevermann: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik, in: Thomas Jung/Stefan Müller-Doohm (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main 1993, S. 106-189.
[54] Vgl. Blatter/Janning/Wagemann, a. a. O., S. 85.
[55] Vgl. ebd., S. 84f.
[56] Ebd., S. 34.

1. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik versteht Texte als Interaktionsprodukte.
2. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik operiert mit Hilfe von Sequenzanalysen.
3. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik ist nicht auf die Deutung von Schrifttexten und sprachlich vermittelter Kommunikation beschränkt.“[57]

Für die Interpretation der Transkripte gilt: „Texte oder einzelne Textpassagen müssen als Sequenzen eines Handlungszusammenhangs interpretiert werden. Dies bedeutet, dass keine Einzelpassage eines Textes nur für sich stehen und entsprechend losgelöst interpretiert werden kann“[58]. Damit findet sich eine enge Verbindung zu der qualitativen Inhaltsanalyse. Dieser Forderung trägt die Unterteilung des Leitfadens in Sequenzen Rechnung.

2.1.2 Gütekriterien Leitfaden gestützter Interviews

Leitfaden gestützte Interviews werden synonym als Befragungen mit Hilfe eines Leitfadens verstanden. Dieser Begriff ist Teil des Designs. Er betont, dass zwar immer der Gesprächscharakter wichtig ist, die Überprüfbarkeit von Aussagen über die Unterrichtspraxis aber wesentlich bleibt. Ebenso wie die gesamte Untersuchung muss der Leitfaden methodisch abgesichert sein. Ein Mittel dazu ist die Beachtung der geforderten Zielorientierung, die u. a. unter dem Begriff Gütekriterien genauer bezeichnet wird:

1. die Reliabilität: „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie die Konstanz der Messbedingungen“[59] und

2. die Validität: „ob gemessen wird, was gemessen werden soll“[60] und

3. die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses“[61].

---

[57] Ebd., S. 85.
[58] Ebd., S. 86.
[59] Jürgen Friedrichs: Methoden der Sozialforschung, Reinbek 1973, S. 102.
[60] Ebd., S. 100.
[61] Ines Steinke: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 319-331, hier S. 324.

Dazu dient natürlich die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Erläuterung des Vorverständnisses und der verwendeten Methoden zur Erhebung mit entsprechendem Kontext**.** Damit gemeint ist nicht nur die Erläuterung des Verfahrens der Leitfadeninterviews, sondern auch Informationen über seine Entwicklung. Daran wiederum ist die Verwendung von Kodifizierungsverfahren geknüpft.

Diese Gütekriterien machen die Untersuchung erst anerkennenswert, beinhalten qualitative und quantitative Elemente (Validität) sowie die Möglichkeit hinreichend flexibel in verschiedenen Befragungssituationen zu reagieren.

4. Als weiteres Kriterium gilt die Triangulation[62]. Sie wird als Verfahren genutzt, um potentielle Interpretationsfehler zu vermeiden. „Hierbei werden komplementäre Interpretations- und Messverfahren eingesetzt, um die jeweilige Schwäche des einzelnen Verfahrens zu kompensieren. Triangulation sieht dabei nicht nur den Einsatz unterschiedlicher qualitativer Verfahren vor, sondern kann auch die Integration qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen eines Forschungsdesigns implizieren.“[63] In synonymer Form findet dieses Kriterium bei der Gestaltung des Leitfadens hinsichtlich der verschiedenen Strukturelemente ebenso wie bei dem quantitativ und qualitativ gemischten Auswertungsmodell Anwendung.

2.1.3 Leistungsanforderungen an den Leitfaden

Grundlegende Anforderungen sind an den Leitfaden bereits formuliert:

Zum Ersten muss der Leitfaden im Sinne eines Impulses die Offenheit gewährleisten, dass der Interviewende neue und andere Themen einfügen, geplante Abfolgen ändern und damit auch in die vorgeplante Struktur[64] eingreifen kann.

Zum Zweiten müssen die Fragen geeignet sein, die Interviewten auch konkret zur Überprüfung der Fakten zurückzuholen.

---

[62] Uwe Flick: Triangulation. Eine Einführung, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.
[63] Blatter/Janning/Wagemann, a. a. O., S. 37.
[64] Vgl. Helfferich, a. a. O., S. 159.

Zum Dritten müssen sie einen anregenden, gewissermaßen motivierenden Impuls vermitteln, damit die Interviewten ein Interesse haben, über ihren Unterricht und damit schulischen Alltag zu erzählen.

Zum Vierten müssen die Befragten anreget werden, eigene Erfahrungen einzubringen, Ideen zu äußern und gewissermaßen kreativ zu werden. Damit lassen sich indirekt Rückschlüsse über den Umgang, die Kenntnisse und die Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan erfahren.

Aus diesem Grund wurde im Vergleich mit narrativen oder erzählgenerierenden Verfahren eine eher enge Kommunikationsmethode gewählt. Die Fragen bzw. Impulse müssen zur Vergleichbarkeit der Aussagen taugen. Es geht nur nachrangig darum, die Vielfalt verschiedener Positionen und Umgehensweisen zu ermitteln. Vielmehr sind die Kenntnisse und vor allem konkreten Umsetzungsformen des Rahmenlehrplans Politische Bildung im Schulalltag zu prüfen. Um verlässliche und vergleichbare Daten zu erhalten, ist daher diese Doppelanforderung zu berücksichtigen. Daraus ergibt sich, dass der Leitfaden:

- übersichtlich verschiedene Impulsebenen der Konkretisierung beinhaltet,
- inhaltlich eine klar umrissene Struktur aufweist,
- flexibel auf den Argumentationsfluss der Befragten umgedacht und letztlich auswendig angewendet werden kann,
- als Schlussteil die Befragung selbst thematisiert und
- die Interviewten motiviert neue und eigene Anregungen zu äußern.

2.1.4 Kategorienfindung

„Eine deduktive Kategorienfindung bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegung. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien und Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“[65]

Mayring bezeichnet dieses Vorgehen als qualitative Technik der Strukturierung mit dem Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. „Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert. […] Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.“[66]

Bei der Übertragung auf dieses Forschungskonzept ist hier der Materialbegriff ein anderer. Die Kategorienbildung ist deduktiv bezogen auf die Materialanalyse des Rahmenlehrplans Politische Bildung. Es kommt aber eine weitere Dimension hinzu, - die des transkribierten Materials aus den Befragungen. Insofern entstehen zwar keine neuen Strukturierungsdimensionen, aber die Ausprägungen werden überprüfbar. So ist z. B. die Beibehaltung der Abfolge im Leitfaden eher unbedeutend. Da z. B. bei der Interpretation der Daten nicht die exakte Fragenbeantwortung, sondern die inhaltliche Aussage an jedwedem Platz berücksichtigt werden kann. „Auswertungskategorien können nicht oder zumindest nicht ausschließlich schon vor der Erhebung bestimmt werden. Die Kategorien lassen sich vielmehr häufig erst aus dem erhobenen Material heraus entwickeln. Dies hängt zusammen mit dem Anspruch der Offenheit, der qualitative Forschung auszeichnet.“[67]

---

[65] Mayring, a. a. O., S. 74f.
[66] Ebd., S. 82f.
[67] Christiane Schmidt: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser/Prengel, a. a. O., S. 544-568, hier S. 547.

2.1.5 Wahrheits- und Wissensproblematik aus methodischer Sicht

Der verständnistheoretische Ansatz greift weit zurück, ist aber dennoch für die Anlage, Durchführung und vor allem Bewertung der Aussagen dieser Untersuchung bedeutsam. Die Prämisse lautet in Anlehnung an Kant[68], dass das „Ding an sich“ hier, als Wirklichkeit verstanden, nicht erkennbar ist, sondern Erkenntnis immer von den Anschauungsformen, z. B. der räumlichen und zeitlichen Unterscheidung, abhängt.

König/Bentler weisen ebenfalls darauf hin, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht vom Beobachter unabhängig zu betrachten sind. „Dahinter steht die These, daß wissenschaftliche Erkenntnisse immer von Unterscheidungen abhängen, die ein Beobachter trifft. […] Das bedeutet, daß wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben […].“[69]

Dabei kommt wiederum der Sprachanalyse eine besondere Bedeutung zu:

„Wenn Sprache zugleich als Medium der Verständigung und als Ausdruck von Wirklichkeitserfahrung verstanden wird, so prägt sich in ihr historisch-gesellschaftliche Realität aus. Andererseits bestimmt die Sprache selbst diese Realität insofern, als sie die Muster und Strukturen vermittelter Wirklichkeitserfahrung an die Hand gibt. Daher ist jede Analyse der Sprache zugleich eine Analyse gesellschaftlich-historisch bestimmter Realität […].“[70]

Sowohl aus philosophischer, linguistischer und sozialwissenschaftlicher Sicht ist von diesem subjektiven Verständnis auszugehen. Dazu verweist u. a. Helfferich ausdrücklich auf zentrale Probleme bei dieser Forschungsmethode: z. B. die Beurteilungsautorität, den Wahrheitsgehalt und die erschöpfende Genauigkeit der Darstellungen[71]. Es wird konstatiert, dass die Äußerungen für den Befragten bedeutungsvoll sind und von ihm selbst für wahr gehalten werden. Es zählen zunächst die subjektive Wahrheit und die Sinnhaftigkeitsunterstellung.

---

[68] Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft, Stuttgart 1966.
[69] Eckard König/Anette Bentler: Arbeitschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden, in: Friebertshäuser/Prengel, a. a. O., S. 88-96, hier S. 89.
[70] Eberhard Braun/Felix Heine/Uwe Opolka: Politische Philosophie. Ein Lesebuch. Texte, Analysen, Kommentare, Hamburg 1994, S. 330.
[71] Vgl. Helfferich, a. a. O., S. 28.

Dem Grundsatz der Methodengeleitetheit entsprechend bedeutet dies, der Interviewer muss im Gespräch und in der Auswertung nach Gründen suchen, die das Rätselhafte und zunächst unsinnig erscheinende Handeln als sinnvoll begreifen lässt. Da in der Feldforschung Gesellschaftsbilder untersucht werden, wie sie sich dem Einzelnen darstellen, sind sie immer auch subjektiv zutreffend.

Eine der Hintergrundannahmen unterschiedlicher qualitativer Forschungsansätze ist die Vorstellung, dass die Wirklichkeit interaktiv hergestellt, subjektiv bedeutsam und über individuelle ebenso wie kollektive Interaktionsleistungen vermittelt wird.

Es entsteht die Analyse eines Ausschnitts aus der Lebenswelt der Befragten, deren Ziel es ist, „mittels einer formalen Beschreibung invarianter Grundstrukturen der Sinnkonstitution *im subjektiven Bewusstsein der Handelnden*“[72] näher zu kommen. „Ein Sinn-Zusammenhang entsteht dadurch, dass (Einzel-) Erfahrungen durch Synthesen höherer Ordnung zu einer Einheit zusammengefügt werden“[73]. Im Sinne der Hermeneutik dienen diese Einzelfallanalysen der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen des Handelns, wie oben bereits als Vorteil dieser Methodik ausgeführt wurde.

Warum aber sind phänomenologische Betrachtungen für eine Vergleichsuntersuchung, deren Charakter die Überprüfung von Tatsachen ist, wichtig?

Die Einzeluntersuchungen werden zeigen, dass es häufig um die Verwertbarkeit der Aussagen geht, die allein nach dem Schema wahr bzw. unwahr zu verzerrten Ergebnissen führen. Als Theorieansatz werden „Grundprinzipien des symbolischen Interaktionismus“[74] herangezogen, eben weil das Alltagshandeln der Befragten in wechselseitiger Beziehung zueinander als gemeinsames Handeln verstanden werden soll. Zu den Grundannahmen gehören u. a., dass Menschen gegenüber Dingen auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese für sie besitzen, dass die Bedeutung der Dinge in der sozialen Interaktion entsteht, dass sich die Bedeutungen durch einen Prozess der Interpretation ver-

---

[72] Ronald Hitzler/Thomas S. Eberle: Phänomenologische Lebensweltanalyse, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 109-118, hier S. 110.
[73] Ebd., S. 112.
[74] Norman K. Denzin: Symbolischer Interaktionismus, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 136-150, hier S. 137.

ändern, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren. Menschen erschaffen sich die Erfahrungswelt selbst, ebenso wie die Bedeutung dieser Welten das Ergebnis von Interaktionen sind.“[75]

Für die Analysen der Aussagen der Befragten werden Texte als Verschriftlichungen (Transkripte) der Interviews erstellt. Das „Verstehen von Texten - und weitergedacht von sozialer Wirklichkeit - wird zu einem aktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit […].“[76]

Damit wird die sinnhafte Vorkonstruiertheit der Welt methodologisch in Rechnung gestellt. Das heißt: „Theorien und Modelle sind Konstruktionen >zweiter Ordnung<, die auf den alltagsweltlichen Konstruktionen […] >erster Ordnung< basieren (müssen).“[77]

Probleme methodisch kontrollierten Verstehens entstehen nunmehr in dem Ableitungsprozess[78]. Für sich betrachtet liefert die Einzelfallanalyse kaum zu generalisierende Aussagen. Die Interpretation vollzieht sich daher auf „zwei Ebenen: (1) im Aufsuchen, Erproben und Absichern ihrer Interpretationsregeln und ihrer Verfahren; (2) in der Rekonstruktion einer Fallstruktur, in der sie Bedingungen und Konstitutionsregeln sozialer Erscheinungen und Gebilde in ihrer Konkretion, ihrer konkreten Wirksamkeit und Veränderbarkeit sichtbar macht.“[79] Damit gemeint ist in der qualitativen Evaluationsforschung ein rekursiver Prozess als spezifisches Forschungsdesign. Die Kommunikation mit den Beteiligten zur Überprüfung der Sichtweisen, Bewertung des Projektverlaufs, und zur Initiierung weiterer Prozesse dient der Überprüfung[80].

Auch wenn die Aussagen im Interview unkommentiert bleiben, geht es doch um die Überprüfung der Steuerung des Rahmenlehrplans. Soll im Gespräch der Befragte bestärkt werden, seine Vorstellung seines Unterrichts frei zu formulieren, so wird in der Auswertung der Transkripte mit Hilfe des Kodierleitfadens

---

[75] Vgl. ebd., S. 138f.
[76] Uwe Flick: Konstruktivismus, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 159.
[77] Hitzler/Eberle, a. a. O., S. 150-164, hier S. 113.
[78] Hans-Georg Soeffner: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Flick/Kardoff/ Steinke, a. a. O., S. 164-174, hier S. 172f.
[79] Ebd., S. 172.
[80] Vgl. Ernst von Kardoff: Qualitative Evaluationsforschung, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 238-250, hier S. 246f.

sehr wohl zu unterscheiden sein, wann er irrt, täuscht, übertreibt oder sich der Intention entsprechend korrekt verhält.

Hinzu kommt die Tatsache, dass die Datenerhebung und -analyse so konzipiert sein muss, dass die Fragestellung der Untersuchung mit den verfügbaren Mitteln realisiert werden kann.[81] Das bedeutet konkret Einschränkungen z. B. im Interpretationsprozess. Innerhalb dieser Auswertung ist ein Abgleich der Interpretationen zwischen mehreren Bewertern nicht möglich, wie beispielsweise bei Helfferich (2005) beschrieben. Das öffnet zumindest potentiell Irrtums- und Fehldeutungspotentiale. Dagegen sind geeignete Verfahren nötig, um ähnliche Deutungen bei mehreren Leseprozessen gewährleisten zu können. Das Kodierverfahren wird darauf abgestellt. Andererseits ist es von Vorteil, dass der Interviewer immer dieselbe Person ist. Er braucht sich nicht abzustimmen und kann sein Vorgehen wiederholen; allerdings besteht auch hier möglicherweise das Problem, Fehler zu reproduzieren. Darauf wird in der Differenzierungsmethodik des Auswertungskapitels reagiert.

[81] Vgl. Uwe Flick: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 252-265, hier S. 252.

2.2 Das Forschungsdesign

Das Forschungsdesign wird in Anlehnung an Flick als „die Frage nach der Planung einer Untersuchung“ [82] verstanden. Andere, wie Helfferich und Lamnek, sprechen auch vom Versuchsaufbau der Untersuchung. Genauer bezeichnet es die Konzeption der Datenerhebung und Datenanalyse sowie die Auswahl des empirischen Materials. Damit gemeint sind die Situationen, Fälle, Personen usw.. Ziel ist es, die Forschungsfrage unter Einhaltung der Gütekriterien zu beantworten.

Als Komponenten, die eine Rolle spielen, listet Flick auf:

- „die Zielsetzung der Studie;
- der theoretische Rahmen;
- ihre konkrete Fragestellung;
- die Auswahl empirischen Materials;
- die methodische(n) Herangehensweise(n);
- der Grad der Standardisierung und Kontrolle;
- die Generalisierungsziele und
- die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen“[83].

Diese finden sich in der Gliederung und nachfolgend im Schaubild, in das eine Kurzübersicht der verwendeten Differenzierungsmethoden eingearbeitet ist, wieder:

[82] Ebd., S. 252.
[83] Ebd., S. 253.

Abbildung 1 Forschungsdesign

Dieses Design ist als Struktur der Untersuchung zu betrachten. Damit ist sie zugleich selbst Gegenstand einer kritischen Bewertung in dieser Arbeit. Es wird eingeschätzt, ob die methodischen Entscheidungen zu aussagekräftigen Ergebnissen führen.

2.2.1 Methode des Samplings: Auswahl der Befragten

Die Sampling-Strategie bezeichnet die Art und Typik der Stichprobentechnik. Sie führt dazu, eine angemessene Sammlung verschiedener Einzelfälle schon bei der Auswahl für die befragten Personen zu treffen. Das Sampling muss zweckgerichtet sein. Nach der Bestimmung der Typik und ihrer Übertragbarkeit sollte ausgewählt werden.[84] Daran schließt die bereits oben aus anderer Perspektive erläuterte Problematik der Auswertung der Daten an.

Nach Flick wird anhand der Typik-Analyse und des Forschungsdesigns eine Mischung aus deduktivem und induktivem Verfahren ausgewählt, dabei ist weniger die Anzahl der befragten Personen entscheidend, als vielmehr die Variation der Fälle.[85]

In dieser Untersuchung sollen Typisierungen auf der Grundlage der Schulformen, Arbeitsverhältnisse, Ausbildungen, Abschlüsse usw. möglichst dem Landesdurchschnitt entsprechen, um Überproportionen durch eine zufällige Auswahl zu vermeiden. Damit sind hypothetische Vorannahmen initiiert, die sich ggf. bei den Typisierungen auswirken. Um ein Beispiel zu nennen, könnten sich Verhaltensmuster bei den Handlungstypen ausbildungsabhängig begründen lassen.

Lamnek relativiert den Repräsentativitätsanspruch mit Hilfe des Begriffs des „Theoretical Sampling“[86], da es ihm nicht um die Repräsentativität, sondern um die Typik der Einzelfälle geht. Das ist eine Möglichkeit, die hier nachgeordnet genutzt wird, da die Lehrer nicht an Äußerlichkeiten wie der Schulform ausbildungsbezogen identifiziert werden können. Die Repräsentativität ist also nicht das Gütekriterium, die größtmögliche Vielfalt aber durchaus. Daher sind u. a. Rahmenbedingungen beachtet worden, wie die regionale Verteilung nach den staatlichen Schulämtern (Stand 2008), die Geschlechterverteilung, die Beschäftigungsverhältnisse und Schulformen.

---

[84] Vgl. Hans Merkens: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 284-299, hier S. 291.
[85] Vgl. Flick, a. a. O., S. 260.
[86] Lamnek, a. a. O., S. 386.

2.2.2 Methode der Transkription

Grundlage für die Auswertung ist, wie bereits ausgeführt, die verschriftlichte Form der Interviews. Insgesamt unterscheiden sich die Verfahren lediglich bezüglich der späteren Interpretationsverfahren, die angewendet werden sollen. Da sich das Transkriptionsverfahren im Wesentlichen an Kowal und O'Connell anlehnt, sei es hier kurz referiert, um die Methodenorientierung zu dokumentieren.

Verstanden wird die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die am Interview teilnehmen. Zur Transkription gehören:

- das Produkt in Form des Transkripts,
- die Notationszeichen,
- der Transkribierende,
- der Leser des Transkripts.

Den Transkripten wird als Zweck die dauerhafte Verfügbarkeit des flüchtigen Gesprächs zur wissenschaftlichen Verwertung zugeordnet. Dabei werden die geäußerten Wortfolgen und die Rede begleitenden Merkmale möglichst genau zu Papier gebracht, sodass die Besonderheiten des Gesprächs nachhaltig sichtbar bleiben[87]. Sie stehen hier nicht nur als Ergänzung der elektronischen Aufnahme zur Verfügung, sondern wegen datenschutzrechtlicher Auflagen nach der Untersuchung als Ersatz derselben. Hinzu kommen extern für die Auswertung die deskriptiven Gesprächsnotizen oder Protokolle (Lamnek nennt es Postskriptum[88]) und natürlich die Kodierungen als dritter Bereich des Auswertungssystems.

Zum Transkriptionssystem gehören nachfolgende Festlegungen: Es gilt die Maxime der Authentizität. Der Text wird wie gesprochen standardorthographisch umgesetzt.

Alle Auslassungen, grammatische, syntaktische, phonetische oder andere sprachliche Fehler (im Sinne des Dudens) werden authentisch übernommen. Gleiches gilt für mundartliche Formulierungen.

---

[87] Vgl. Sabine Kowal/ Daniel C. O'Connell: Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 437-447, hier S. 438 ff.
[88] Lamnek, a. a. O., S. 391.

Auffälligkeiten werden vermerkt, der besseren Lesbarkeit halber unabgekürzt als Leseformulierung. Die Transkriptionen selbst beziehen sich ausschließlich auf akustische Zeichen, die Deskription (außer in wenigen für das Gesamtverständnis wichtigen Ausnahmen) und Kodierung (siehe nachfolgend: Kodierleitfaden) fließen gesondert ein.

Verzeichnet werden die Stellungnahmen in den entsprechenden Sequenzen des Leitfadens, sodass eine rekonstruktive Interpretation ermöglicht wird. Weitere Merkmale der Kommunikation, auch in Bezug auf das vorgestellte Modell, sind sinnentsprechend im Text verzeichnet.

Hinzu kommen Informationen über den Kontext, in dem das Interview stattfindet und andere Faktoren, die Einschätzung der Aussagen betreffend. Letztere vertiefen die Interpretation, können aber auch Korrektive sein. Die in diesem Kapitel vorgestellte Methodenkombination (oben auch als „Mixed Methodologies“ bezeichnet) steht, wie bereits in der Übersicht des Forschungsdesigns angedeutet, auch selbst zur Prüfung an. Dies geschieht im Schlusskapitel der Arbeit.

3 Die Analyse des Rahmenlehrplans Politische Bildung Sek. I zur Kategorienfindung

Die Analyse des Rahmenlehrplans ist der Kernaspekt dieses Kapitels. Methodisch gemeint ist die Interpretation nach den Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Dabei wird deutungseinschränkenden Aspekten besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil als Maßstab immer auch die Handhabbarkeit des Rahmenlehrplans in Betracht gezogen wird.

In Anlehnung an das Forschungsdesign und die methodologischen Überlegungen wird der Rahmenlehrplan Politische Bildung der Sek. I unter folgenden Gesichtspunkten analysiert:

1. Dimension: Der Rechtsrahmen wird überprüft, um damit die Bedeutung der Steuerungsaussagen zu ermitteln: Welche Rechtsstellung hat der Rahmenlehrplan?

2. Dimension: Die Aussagen über die Steuerungsbereiche werden herausgefiltert und hinsichtlich ihrer Intention zusammenfassend qualifiziert. Die Frage lautet: Zu welchen Bereichen sind Steuerungsaussagen getroffen worden?

3. Dimension: Der Aufbau des Rahmenlehrplans wird untersucht. Er ist augenscheinlich ungewöhnlich, weil der Rahmenlehrplan einschließlich des Vorworts aus drei Teilen besteht. Der Stufenteil steht dem Fachteil voran und ist für alle Fächer der Sek. I identisch. Das mündet in der Frage: Welche unterrichtsbezogene Funktion ist aus dem Aufbau des Rahmenlehrplans abzuleiten?

4. Dimension: Es geht nicht zuletzt um die Lesbarkeit des Sach- bzw. Rechtstextes Rahmenlehrplan. Mit Hilfe textanalytischer Verfahren werden sprachliche und gestalterische Mittel untersucht, um die Klarheit der Struktur und Sprache als ein wichtiges Erfordernis für die Handhabbarkeit zu überprüfen.

Der politische Effekt von Rahmenlehrplänen, wie Hilbert Meyer ihn thematisiert: „Steuerungs- oder Legitimationsfunktion?“[89] auch in Bezug auf die poli-

[89] Hilbert Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 8. Auflage, Frankfurt am Main 1986, S. 266.

tische Bedeutung für das Amt des Ministers, soll ebenso wie die damit verbundenen Euphemismen und politischen Unterstellung für die Kategorienfindung zurückgestellt werden:

Rahmenlehrpläne enthalten einen „neuen Zuschnitt von ‚Offenem' und von ‚Verbindlichem' […]. Sie lösen damit praktisch zwei sehr verschiedene Generationen von Plänen ab – die Lehrpläne und die Rahmenpläne – und führen das Gute aus beiden in einer neuen Einheit eines Rahmenlehrplans zusammen."[90] Der Rahmenlehrplan wird als eine Art Kochbuch betrachtet, mit dem Unterricht geplant und durchgeführt werden kann. Nur logisch erscheint das Paradigma, dass das Kochbuch auch verständlich und eindeutig sein muss. Daraus ergibt sich die Leitfrage: Wie handhabbar sind die Steuerungsaussagen im Rahmenlehrplan formuliert und strukturiert?

Aus diesen vier Dimensionen (angelehnt an Mayring[91]) werden die Kategorien entwickelt, die für die Gestaltung des Leitfadens und nachfolgend den Kodierleitfaden grundlegend sind. Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik wird nachfolgend von Sequenzen gesprochen, insofern die Bereiche des Leitfadens gemeint sind.

3.1 Die rechtliche Bedeutung des Rahmenlehrplans Politische Bildung Sekundarstufe I

Hier geht es zunächst um die rechtliche Stellung des Rahmenlehrplans. Im Anfangskapitel findet sich diese Selbstbestimmung auf den Stufenplan bezogen, der als „pädagogischer Orientierungsrahmen"[92] bezeichnet wird. Ein Orientierungsrahmen ist als undefinierter Rechtsbegriff zu verstehen und intendiert eine Steuerung durch Anregung und Akzeptanz viel mehr denn durch juristische Normsetzung. Eindeutig wird die Rechtsstellung erst im Brandenburgischen Schulgesetz §10:

„(1) Der Unterricht wird auf der Grundlage von Rahmenlehrplänen erteilt. Die Rahmenlehrpläne bestimmen die verbindlichen Anforderungen und Inhalte

[90] MBJS 2002, a. a. O., Vorwort (ohne Seitenzahl).
[91] Mayring, a. a. O..
[92] Ebd., S. 7.

(Kerncurriculum) ebenso wie die Gestaltungsfreiräume und Wahlmöglichkeiten im Unterricht der Fächer, Lernbereiche, übergreifenden Themenkomplexe oder Lernfelder.

(2) Die Rahmenlehrpläne gelten […] schulstufenbezogen, um die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und Bildungsgängen zu wahren. Die Erfordernisse unterschiedlicher Bildungsgänge sind hinsichtlich ihrer allgemeinen Ziele und Lerninhalte zu berücksichtigen."[93]

Das Grundverständnis lautet: Rahmenlehrpläne sind das wesentliche Mittel, um Unterricht zu steuern. Die Steuerungsfunktion kann somit als staatliche Zielsetzung konstatiert werden. Diese Feststellung wird der Dimension 1 zugeordnet. Problematisch bleibt, dass die Aussage dem Schulgesetz und nicht dem Rahmenlehrplan zu entnehmen ist. Einen Querverweis im Rahmenlehrplan dazu gibt es nicht, denn nur indirekt werden diese Vorgaben im Ministervorwort erkennbar.

3.2 Steuerungsintentionen und -bereiche im Vorwort des Rahmenlehrplans

Der Minister thematisiert den Vorbereitungs- und Entstehungsprozess sowie das curriculare Selbstverständnis. Die Anrede lautet: „Liebe Kolleginnen und Kollegen"[94], als Zielgruppe ist explizit das Lehrpersonal[95] angesprochen. Der Paradigmenwechsel wird angekündigt, indem die Verbindlichkeiten definiert sind:

„Einerseits setzen sie einen festen **curricularen Rahmen (Kerncurriculum)**, der im Wesentlichen in der verbindlichen Festlegung von ausgewählten Qualitätsstandards wie den Qualifikationserwartungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10, von Inhalten, Methoden und Medien und dem gewünschten Maß an fächer-

[93] MBJS (Hrsg.): Brandenburgisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 78) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des brandenburgischen Schulgesetzes und anderer Rechtsvorschriften vom 8. Januar 2007 (GVBl. I S. 2), berichtigt am 26. März 2007 (GVBl. I S.83), §10. Hinweis: §10 blieb unverändert.
[94] MBJS 2002, a. a. O., Vorwort (ohne Seitenzahl).
[95] Diese Feststellung dient und das sei bereits für das Sampling angekündigt, auch als Begründung für die Auswahl von Lehrern.

verbindendem Unterricht besteht.“ [96] Daraus lassen sich innerhalb des Kerncurriculums folgende Kategorien herausfiltern. Verbindlich sind:

- die Qualifikationserwartungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10
- Inhalte, Methoden und Medien
- das „gewünschte Maß an fächerverbindendem Unterricht“.

Das bedeutet als logische Schlussfolgerung, dass nicht der gesamte Rahmenlehrplan verbindlich ist, sondern nur die hier genannten Teile.

Abgesehen vom Paradoxon der „verbindlichen Festlegung“ eines „gewünschten Maßes“ (es wird für die Kategorienfindung ignoriert) werden für die zweite Dimension die genannten 3 Kategorien festgestellt.

Für die Erschließung bedeutet das, den Punkt 2.2 „Qualifikationserwartungen zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10“ und den Punkt 4 „Inhalte des Unterrichts“ einschließlich der Unterpunkte heranzuziehen. Wiederum ignoriert werden soll, da eher als Wortvariation angesehen, dass die Bezeichnungen nicht exakt mit den Begriffen des Vorwortes („Abschluss“ statt „Ende“) übereinstimmen. Problematischer ist es, dass die Gliederungsebene 2 nicht vollständig, sondern nur der „Unterpunkt 2.2“ für verbindlich erklärt wird. Zur besseren Anschaulichkeit hier im Inhaltsverzeichnis des Rahmenlehrplans markiert:

Inhalt		
Teil I: Stufenplan		
1	**Anliegen des Stufenplans**	**7**
2	**Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Sekundarstufe I**	**7**
3	**Solide Grundbildung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I: Fachunterricht „plus“ fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit**	**9**
4	**Lernen und Lehren**	**14**
5	**Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit: Lehrerkooperation und schuleigener Lehrplan**	**18**
Teil II: Rahmenlehrplan für das Fach Politische Bildung		
1	**Beitrag des Faches Politische Bildung zur Grundbildung in der Sekundarstufe I**	21
2	**Ziele, Qualifikationserwartungen und fachdidaktische Konzeption**	**22**
2.1	Ziele	22

[96] Ebd., Vorwort (ohne Seitenzahl).

2.2	Qualifikationserwartungen zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10	24
2.3	Fachdidaktische Konzeption	29
3	**Grundsätze der Unterrichtsgestaltung**	**32**
3.1	Unterrichtsorganisation	32
3.2	Gestaltung des Lehrens und Lernens	33
4	**Inhalte des Unterrichts**	**35**
4.1	Gesamtübersicht	35
4.2	Darstellung der Themenfelder	35
4.2.1	Themenfelder für die Jahrgangsstufe 9	38
4.2.2	Themenfelder für die Jahrgangsstufe 10	42
4.3	Fachübergreifende und fächerverbindende Themen und Aufgaben	53
4.4	Zum Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen	56
5	**Umgang mit Leistungen**	**59**
6	**Wege zum schuleigenen Lehrplan**	**61**

Abbildung 2 Inhaltsübersicht des Rahmenlehrplans[97]

Zur Klarheit (Dimension 4) würde es beitragen, in der Gliederung zu vermerken, welche Teile verbindlich sind. Da dies nicht so ist, verbleibt die Unsicherheit, welche Teile genau gemeint sind.

Die für das Lehrpersonal zur Unterrichtsarbeit wichtigen Methoden und Medien, die verbindlich sein sollen, bleiben im Inhaltsverzeichnis unerwähnt.

Als Fortsetzung des obigen Zitats erläutert der Minister unterrichtliche Bezüge und konstatiert:

„Das ist ein wichtiger Schritt in Richtung der eigenen Planungssicherheit. Es stützt aber auch die Vergleichbarkeit von Konzepten und Unterrichtsergebnissen innerhalb der Schule, mit anderen Schulen, im gesamten Land Brandenburg und zunehmend auch darüber hinaus. Aus solchen Vergleichen kann man auch gut entsprechende Rückschlüsse für den eigenen Unterricht ziehen. Andererseits setzen die Pläne bewusst darauf, dass auf Grundlage eines bestimmten curricularen Rahmens dann in der **Schule ein spezifisches Profil und ein entsprechendes Unterrichts- und Lernangebot entwickelt werden, das den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.**“[98]

---

[97] Ebd., Inhaltsverzeichnis (ohne Seitenzahl).
Der Fettdruck entstammt dem Original, nicht aber die farbliche Hinterlegung der verbindlichen Bereiche.
[98] Ebd., Vorwort (ohne Seitenzahl).

Damit werden die Schüler indirekt durch die Lehrer einbezogen ein spezifisches Profil und ein entsprechendes Unterrichts- und Lernangebot in der Schule mit zu gestalten. Einbezogen werden ebenso Eltern und interessierte Partner:

„Die Rahmenlehrpläne bedürfen also einer Ausgestaltung durch die einzelne Schule, z. B. in Bezug auf die Konkretisierung der Inhalte, das Setzen von fachlichen Profilierungen oder die Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen in den Bildungsgängen der Sek. I. Die Pläne machen so eine gemeinsame Absprache innerhalb des Kollegiums und insbesondere der Fachkonferenzen erforderlich. Das ist die neue Qualität von Zusammenarbeit, die nötig ist und die neue Qualität von Unterricht, die möglich wird. Durch solche Verabredungen und Festlegungen in den schuleigenen Lehrplänen werden die Zusammenarbeit in der Schule gefördert, Schulorganisation, Unterricht und Lernen an der Schule für Schülerinnen und Schüler wie für Eltern transparenter gemacht. Damit geben die neuen Rahmenlehrpläne zugleich auch Anstöße für die Schulentwicklung. Die Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne an den weiterführenden Schulen der Sek. I wird ein Schwerpunkt für längere Zeit bleiben, weil es letztlich um die Qualitätsentwicklung der Schule und des Unterrichts geht. Das ist ein Anspruch an alle, die mit Bildung und Schule zu tun haben. Es schließt das Besinnen auf die eigenen guten Erfahrungen genauso ein wie effektives Weiterlernen, praktisches Ausprobieren von Neuem und vor allem Austauschen von Ideen, Konzepten und praktischen Lösungen. Ich bitte Sie sehr, auf diesem Wege zu einer höheren Bildungsqualität Partner aus der interessierten Öffentlichkeit, vor allem Eltern sowie Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.“[99]

Bei der Paraphrase dieser Aussage wird deutlich, dass der Rahmenlehrplan doch kein verbindliches Kochbuch ist, sondern Anregungen und Rahmen mit dem Auftrag zur Ausgestaltung im Sinne der oben genannten Metapher enthält, also lediglich Rezeptideen, die erst noch kombiniert und ausgewertet werden müssen. Das verträgt sich nicht mit dem Charakter des Verbindlichen. Als wichtiges Teilergebnis wird der Aspekt des Ausgestaltungscharakters festgehalten.

[99] Ebd., Vorwort (ohne Seitenzahl).

Zusammengefasst können verschiedene Steuerungsbereiche und - ebenen nachgewiesen werden, die wiederum mehrere Zielgruppen betreffen. Neben politischen Bewertungen wird erkennbar, dass der Plan Festlegungen beinhaltet, aber die exakte inhaltliche Bestimmung den Fachkonferenzen in den Schulen überlässt. Umso bedeutsamer wird die Überprüfung der Fachkonferenzarbeit.

Anders formuliert, steuert der Rahmenlehrplan in den Bereichen, die hier Kerncurriculum genannt werden und erteilt darüber hinaus Arbeitsaufträge. Die Erfüllung bedingt einen ständigen Kommunikationsprozess in der Schule und meint selbstverständlich eine intensive und anhaltende Auseinandersetzung mit den Rahmenlehrplänen. Dabei werden mehrere Gruppen der Bevölkerung und alle Bereiche von Schule einbezogen.

Einschätzung der Steuerungsintentionen im Vorwort

Versteht man das Vorwort des Ministers als Präambel, so erbringt sie verschiedene Leistungen: die der Einordnung der Rahmenlehrpläne, der Zielorientierung, der Handlungsaufforderung und der rechtlichen Verknüpfung, indem die Aussagen des §10,1 und 2 des Schulgesetzes inhaltlich übertragen werden. All das erfüllt das Vorwort, aber eben auch die Beteiligungs- und Ausgestaltungsanforderung. Für das Forschungsthema hat das erhebliche Konsequenzen, insofern der Ausgestaltungsauftrag hinsichtlich seiner Umsetzung in der Schule hinterfragt werden muss. Das erscheint als ein immenser Anspruch, weil in diesem Sinne Lehrer nicht nur den Rahmenlehrplan kennen müssen, sondern in den Gestaltungs- und Entwicklungsprozess durch schuleigene Lehrpläne ständig eingebunden sein sollten. Umso wichtiger ist es, diese Handlungsweise im Sinne eines Kommunikationsprozesses in der Schule zu hinterfragen.

3.3 Steuerungsintentionen im Stufenteil

Eine Besonderheit der Rahmenlehrpläne der Sek. I in Brandenburg, die zunächst berücksichtigt werden soll, ist der Stufenteil für jedes Fach, der dem Fachteil vorangestellt ist. Dieser Stufenteil ist identisch, wie oben erläutert, um den Fächern eine Einstimmigkeit zuzuweisen. Das Kompetenzmodell, das für alle Fächer gleichermaßen bedeutsam ist, wird vorgestellt. Dies kann auch als Aufwertung der Schülerpersönlichkeit verstanden werden, der die Domänen und ihr Fächerwissen nachgeordnet werden und ist somit durchaus als Paradigmenwechsel interpretierbar.

Die Lesart und damit auch der Anspruch werden im Plan eingangs selbst formuliert: „Der Stufenplan versteht sich als eine pädagogische Orientierung für den Unterricht in allen Fächern der Sek. I. Er ist im Zusammenhang mit den Rahmenlehrplänen der Fächer zu sehen und zu lesen. Beide Teile sind die inhaltliche Grundlage für die Erteilung des Unterrichts an den Schulen.“[100]

Auf die Frage, welche Bereiche der Stufenteil regelt, wird Folgendes ausgeführt. „Der pädagogische Orientierungsrahmen beinhaltet:

- gemeinsame Zielperspektiven in der Sek. I,
- qualitative Ansprüche an Lernen und Unterricht in allen Fächern,
- Inhalte und Wege der Lehrerkooperation,
- Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum.“[101]

Ähnlich dem Vorwort wird auch im „Anliegen des Stufenplans“[102] der umfassende Ansatz erkennbar. Insofern stellt er eine inhaltliche Wiederholung des Vorwortes dar.

Im Mittelpunkt stehen als Zielvorstellung diejenigen Fähigkeiten, die ein Schüler entwickeln soll. Dabei werden auch die schulische Laufbahn bzw. die möglichen schulischen Laufbahnen berücksichtigt. Bei der Ausdeutung der gemeinsamen Zielperspektiven wird die individuelle Schullaufbahn einer Schü-

[100] Ebd., S. 7.
[101] Ebd., S. 7.
[102] Ebd., S. 7.

lerbiografie hinsichtlich des Eintritts in die Sek. I und des angestrebten Bildungsganges thematisiert. Mit der Anschlussfähigkeit wird die Fortsetzungsfähigkeit der schulischen Bildung angesprochen.

Der nicht zuletzt durch PISA bedingte Ideenkontext des lebenslangen Lernens[103] wird hier deutlich. Schule übernimmt einen wesentlichen Anteil, um Lernbereitschaft zu fördern bzw. aufrechtzuerhalten. Damit entsteht ein idealisiertes Menschenbild, das über die Fähigkeit und Bereitschaft zur Leistung definiert ist.

Im Rahmenlehrplan zählt dazu „die „Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit, […] die Ausbildungsfähigkeit […] und die Stärkung der Persönlichkeit".[104]

Das nachfolgende Kompetenzmodell konkretisiert diese Herleitung und verknüpft die allgemeinen Anforderungen an einen Menschen in der Rolle eines Bürgers mit den thematischen Rahmenbedingungen des Schulgesetztes in Form der „übergreifende[n] Themenkomplexe (ÜTK)"[105]. Diese Verknüpfung, da sie lebenswelt- und nicht fachbezogen ist, erfordert die Installation fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts. Entsprechend wird der Bereich relevant für den Leitfaden (u. a. Sequenz 2.5) und nachfolgend in der Befragung berücksichtigt.

Die Verbindlichkeit wird, dem Vorwort sehr ähnlich, erneut ausgeführt.

„Zum **verbindlichen Kerncurriculum** gehören:

- die Qualifikationserwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 10,
- dem jeweiligen Fachprofil entsprechende bestimmte Inhalte, Methoden und Medien,
- das Maß an fächerverbindender Arbeit.

Weiterhin weisen die Rahmenlehrpläne ebenfalls aus, was **offen** bleibt (Gestaltungsfreiräume mit Vorschlägen und Wahlmöglichkeiten im Unterricht der Fächer). In jedem Rahmenlehrplan werden dazu Hinweise und Orientierungen gegeben."[106]

---

[103] Vgl. ebd., Vorwort (Ohne Seitenzahl).
[104] Ebd., S. 8.
[105] Ebd., S. 10.
[106] Ebd., S. 12.

Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen ist die „bildungsgangorientierte Differenzierung“[107] zu zählen. Diese wird bezüglich der Bedeutung für das Ende der Jahrgangsstufe 10 erläutert und ist im Leitfaden in der Sequenz 3.3 berücksichtigt.

Einschätzung der Steuerungsintentionen im Stufenteil

Auf die Lebenswelt bezogene Anforderungen an und Vorstellungen von einem Schüler werden in diesem Kapitel deutlich, so wie er in der Schule für das Ende der Jahrgangsstufe 10 gefördert werden soll. Damit entsteht ein umfassender Anspruch, der für die schulische Laufbahn definiert ist und sogar deutlich über die Schulzeit hinausweist. Die Verbindlichkeitsbereiche dagegen schließen den Bildungsgang der Sek. I entsprechend mit dem Ende der Jahrgangsstufe 10 ab.

Im folgenden Kapitel: „Lernen und Lehren“[108] wird der konkrete Beitrag der Schule ausgeführt. Besondere Beachtung findet wiederum der ganzheitliche Kompetenzansatz, der Schüler in die Mitverantwortung, -entscheidung und -gestaltung einbezieht und das „Schaffen und Aufrechterhalten guter Sozialbeziehungen“[109] als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen versteht.

Das stellt einen Paradigmenwechsel dar, insofern fachliches Lernen als Teil eines Ganzen und nicht als Ziel an sich verstanden wird. Damit greift dieser Teil in verschiedene Bereiche von Unterricht ein: Er problematisiert verschiedene Lernweisen, Vermittlungsformen, Schülertypen bis hin zur Vermittlung eines schulischen Leistungsbegriffs. Geradezu zwangsläufig greift er in die Unterrichtsorganisation einer Schule ein, mit deren Hilfe handlungsorientierte, praxisnahe und lebensweltrelevante Wissensvermittlung ermöglicht werden soll.

Dieser Anspruch fordert die Fachkonferenzen, da nunmehr jede ihren schuleigenen Lehrplan anzufertigen hat. Dieser Lehrplan muss einerseits den Anforderungsprofilen des Fachs gerecht werden, der im Fachteil vorgelegt worden ist, andererseits muss er die spezifischen Gestaltungsspielräume der Schule, re-

[107] Ebd., S. 13. Die Begriffe bildungsgangorientierte Differenzierung und Bildungsgangdifferenzierung werden im Rahmenlehrplan synonym verwendet.
[108] Ebd., S. 14.
[109] Ebd., S. 14.

spektive der Region, berücksichtigen. Er trägt damit zu einer Spezifizierung oder in diesem Sinne Profilierung der Schule bei.

Für diesen Steuerungsbereich sind im Leitfaden u. a. die Sozialdaten angelegt. Inhaltlich wird die Ausgestaltung also in mehreren Sequenzen (u. a. 2.5 und 2.9) auch als weitere Themenfelder in den Interviews erfragt. Darüber hinaus werden einige zusätzliche Problembereiche der Schule aufgegriffen. Dazu zählt die Koordination von verschiedenen schulischen Gremien ebenso wie die Berücksichtigung „sonderpädagogischen Förderbedarfs“[110].

Insgesamt eröffnet der Stufenteil vom allgemeinen Anspruch ausgehend Umsetzungsvorschläge für jede einzelne Schule. Die Ausgestaltung in der Schule dient auch dem Anspruch einen Fortbildungsprozess oder Vermittlungsprozess anzuregen. Unmittelbar gefordert wird mittels der schuleigenen Lehrpläne eine intensive Auseinandersetzung aller Menschen, die an der Arbeit in der Schule beteiligt sind. Dies bedeutet ausdrücklich die umfassende Beteiligung der Schüler (u. a. Sequenz 2.3.3 im Leitfaden). Diese Auseinandersetzung erfüllt den Rahmenlehrplan gewissermaßen erst mit Leben und zwar bezogen auf die spezifischen Besonderheiten, Wünsche und Anforderungen jeder einzelnen Schule.

Besonderes Augenmerk liegt auf der Rolle der Lehrer. Diese ist im Sinne der Verantwortlichkeit umfassend und allgegenwärtig. Der erweiterter Leistungsbegriff, an Schüler herangetragen, bedeutet für die Lehrer eine umfassende Kenntnis und ständige Arbeit mit dem Rahmenlehrplan. Damit schließt der Stufenteil konkretisierend an das Vorwort an und leistet seine Ausgestaltung.

[110] Ebd., S. 18.

3.4 Steuerungsintentionen im Fachteil des Rahmenlehrplans

Im Fachteil ist zwischen verschiedenen Verbindlichkeiten zu unterscheiden.

3.4.1 Verbindliche Steuerungsbereiche: Qualifikationserwartungen und Anforderungsebenen

Einer der eindeutigen Steuerungsbereiche ist der der Qualifikationserwartungen, die wiederholt thematisiert werden: „*Für das Fach Politische Bildung sind folgende Qualifikationserwartungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10 verbindlich.*“[111] Einige Auszüge sollen einen Einblick in die Vielfalt ermöglichen:

Grundlegende allgemeine Bildung	**Erweiterte allgemeine Bildung**	**Vertiefte allgemeine Bildung**
1. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Kenntnisse über die Inhalte der Themenfelder (a)Recht, (b)Gesellschaft/Sozialstruktur (c)Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie, (d)Wirtschaft, (e)Europäische Union, (f)Internationale Politik.	1. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Kenntnisse über die Inhalte der Themenfelder (a)Recht, (b)Gesellschaft/Sozialstruktur, (c)Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie, (d)Wirtschaft, (e)Europäische Union, (f)Internationale Politik.	1. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Kenntnisse über die Inhalte der Themenfelder (a) Recht, (b)Gesellschaft/Sozialstruktur, (c)Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie, (d)Wirtschaft, (e)Europäische Union, (f)Internationale Politik.
2. Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende politische Probleme, unterschiedliche Interessen und deren Einfluss auf den politischen Prozess.	2. Die Schülerinnen und Schüler kennen in den unter 1. genannten Bereichen politische Probleme und können unterschiedliche Interessen sowie deren Einfluss auf den politischen Prozess beschreiben.	2. Die Schülerinnen und Schüler haben die Fähigkeit, in den unter 1. genannten Bereichen grundlegende politische Probleme zu erkennen, zwischen konkurrierenden Interessen zu unterscheiden sowie deren Einfluss auf den politischen Prozess zu erklären.
3. Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems.	3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems zu beschreiben.	3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems zu erörtern.
4. Die Schülerinnen und Schüler kennen die wichtigsten Ursachen von Konflikten und Möglichkeiten der Konfliktregulierung.	4. Die Schülerinnen und Schüler können die wichtigsten Ursachen von Konflikten und Möglichkeiten der Konfliktregulierung be-	4. Die Schülerinnen und Schüler können die wichtigsten Ursachen von Konflikten in der internationalen Politik und Möglichkeiten

[111] Ebd., S. 24.

	nennen.	der Konfliktregulierung diskutieren.
5. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, sich bei der Beschäftigung mit Politik eine eigene Meinung zu bilden. Im Einzelnen heißt das: (a) Recht: •Sie kennen bedeutsame Rechtsfelder, insbesondere die Rechte und Pflichten von Jugendlichen und wesentliche Elemente des Jugendstrafrechts. •Sie kennen die Bedeutung unabhängiger Gerichte, das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit sowie den Sinn und Zweck von Strafe.	5. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, Politik begründet zu beurteilen. Im Einzelnen heißt das: (a) Recht: •Sie kennen bedeutsame Rechtsfelder, insbesondere die Rechte und Pflichten von Jugendlichen und wesentliche Elemente des Jugendstrafrechts. •Sie können die Bedeutung unabhängiger Gerichte erläutern; sie kennen das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit sowie den Sinn und Zweck von Strafe.	5. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, Politik nach eigenen begründeten Maßstäben sowie nach den Normen und Gestaltungsmöglichkeiten der Demokratie zu beurteilen. Im Einzelnen heißt das: (a) Recht: •Sie kennen bedeutsame Rechtsfelder, insbesondere die Rechte und Pflichten von Jugendlichen und wesentliche Elemente des Jugendstrafrechts. •Sie können die Bedeutung unabhängiger Gerichte erläutern, das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit erörtern sowie den Sinn und Zweck von Strafe diskutieren.

Tabelle 2 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 1. Ausschnitt[112]

Eingangs werden die Themenfelder vorgestellt, das entspricht möglicherweise der Erwartung, aber die Reihenfolge und Unterscheidung der weiteren Aussagen (unter 2. bis 4.) ist nicht ersichtlich. Darauf folgt unter Punkt 5 wiederum eine Lernzielorientierung für die Themenfelder, hier allerdings hinsichtlich des Anforderungsniveaus einer Unterrichtseinheit formuliert.

Die Qualifikationserwartungen an dieser Stelle des Rahmenlehrplans beziehen ausdrücklich (unter den Punkten 6, 7, und 8[113]) methodische, personale und soziale Kompetenzen ein. Daraus ergibt sich ein eindeutiger Steuerungsanspruch.

Allerdings werden bei den Themenfeldern für die Jahrgangsstufen in den „Lernziele[n] und Hinweise[n] für die bildungsgangorientierte Differenzierung“[114] diese Kompetenzen nicht mehr aufgenommen, auch nicht in den Erläuterungstexten, die voran stehen. Dort wird also das Kompetenzmodell reduziert, die Angaben im Gliederungsbereich 4 des Rahmenlehrplans sind auf die Sach- und Methodenkompetenz bezogen. Das ist erstaunlich, weil im Stufenteil größtes Gewicht auf die Umsetzung des Kompetenzansatzes in der Sek. I insgesamt und im Fach Politische Bildung im Besonderen gelegt wird. Die hier

[112] Ebd., S. 25.
[113] Ebd., S. 27f.
[114] Ebd., S. 39ff.

genannten drei verschiedenen Teile des Rahmenlehrplans ergeben zum selben Thema unterschiedliche Aussagen. Eine Umsetzung der sozialen und personalen Kompetenzen in den Qualifikationserwartungen ist nicht durchgängig vollzogen. Offen bleibt dadurch zumindest indirekt die Verbindlichkeitsproblematik dieser Kompetenzen.

Mehr noch, vergleicht man den zu erreichenden Ist-Zustand, so ist er für alle Schüler in allen Bildungsgängen identisch. Die Fähigkeiten sind sowohl für die sozialen Kompetenzen (Gliederungspunkt 7 in der Tabelle) als auch die personalen Kompetenzen (Gliederungspunkt 8 in der Tabelle) übereinstimmend:

Grundlegende allgemeine Bildung	**Erweiterte allgemeine Bildung**	**Vertiefte allgemeine Bildung**
7. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, in der Gruppe kooperativ und produktorientiert zu arbeiten, unterschiedliche Interessen gemeinsam zu klären, Konflikte offen und gewaltfrei auszutragen, die Perspektive von anderen einzunehmen, eine eigene Position zu entwickeln, zu begründen und mit anderen tolerant und verständnisvoll umzugehen. Im Einzelnen bedeutet das: - Sie sind kommunikationsfähig, d. h., sie können sachlich Argumente formulieren, zuhören und auf andere eingehen. - Sie sind zur sozialen Perspektivenübernahme fähig, sie berücksichtigen Gefühle und Einstellungen anderer und können situationsangemessen und personenbezogen diskutieren. - Sie sind in der Lage, fair zu kooperieren.	7. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, in der Gruppe kooperativ und produktorientiert zu arbeiten, unterschiedliche Interessen gemeinsam zu klären, Konflikte offen und gewaltfrei auszutragen, die Perspektive von anderen einzunehmen, eine eigene Position zu entwickeln, zu begründen und mit anderen tolerant und verständnisvoll umzugehen. Im Einzelnen bedeutet das: - Sie sind kommunikationsfähig, d. h., sie können sachlich Argumente formulieren, zuhören und auf andere eingehen. - Sie sind zur sozialen Perspektivenübernahme fähig, sie berücksichtigen Gefühle und Einstellungen anderer und können situationsangemessen und personenbezogen diskutieren. - Sie sind in der Lage, fair zu kooperieren.	7. Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Fähigkeit, in der Gruppe kooperativ und produktorientiert zu arbeiten, unterschiedliche Interessen gemeinsam zu klären, Konflikte offen und gewaltfrei auszutragen, die Perspektive von anderen einzunehmen, eine eigene Position zu entwickeln, zu begründen und mit anderen tolerant und verständnisvoll umzugehen. Im Einzelnen bedeutet das: - Sie sind kommunikationsfähig, d. h., sie können sachlich Argumente formulieren, zuhören und auf andere eingehen. - Sie sind zur sozialen Perspektivenübernahme fähig, sie berücksichtigen Gefühle und Einstellungen anderer und können situationsangemessen und personenbezogen diskutieren. - Sie sind in der Lage, fair zu kooperieren.
8. Die Schülerinnen und Schüler sind zur Selbstkritik fähig und sind bereit, in der sozialen Gruppe (vor allem in der Klasse und in der Schule) Verantwortungsrollen zu übernehmen. Im Einzelnen beinhaltet das: - Ich-Stärke, um nach der eigenen Überzeugung zu handeln, - Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst,	8. Die Schülerinnen und Schüler sind zur Selbstkritik fähig und sind bereit, in der sozialen Gruppe (vor allem in der Klasse und in der Schule) Verantwortungsrollen zu übernehmen. Im Einzelnen beinhaltet das: - Ich-Stärke, um nach der eigenen Überzeugung zu handeln, - Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst,	8. Die Schülerinnen und Schüler sind zur Selbstkritik fähig und sind bereit, in der sozialen Gruppe (vor allem in der Klasse und in der Schule) Verantwortungsrollen zu übernehmen. Im Einzelnen beinhaltet das: - Ich-Stärke, um nach der eigenen Überzeugung zu handeln, - Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst,

- Interesse an der Politik, - Bereitschaft zur Toleranz, zum Engagement und zur Zivilcourage, - Solidarität mit Schwächeren und Bereitschaft, sich für die Belange anderer in der Gruppe einzusetzen, - Einsicht in die Notwendigkeit, für die Achtung der Grund- und Menschenrechte einzutreten.	- Interesse an der Politik, - Bereitschaft zur Toleranz, zum Engagement und zur Zivilcourage, - Solidarität mit Schwächeren und Bereitschaft, sich für die Belange anderer in der Gruppe einzusetzen, - Einsicht in die Notwendigkeit, für die Achtung der Grund- und Menschenrechte einzutreten.	- Interesse an der Politik, - Bereitschaft zur Toleranz, zum Engagement und zur Zivilcourage, - Solidarität mit Schwächeren und Bereitschaft, sich für die Belange anderer in der Gruppe einzusetzen, - Einsicht in die Notwendigkeit, für die Achtung der Grund- und Menschenrechte einzutreten.

Tabelle 3 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 2. Ausschnitt[115]

Erst bei direkter Gegenüberstellung wird deutlich, dass alle Bildungsgänge denselben Wortlaut und dasselbe Niveau aufweisen. Soziologisch betrachtet ist diese Gleichsetzung bezweifelbar. Für den Rezipienten ist dieselbe Zielebene bei unterschiedlichem Bildungsniveau verwirrend.

Die Anforderungsebenen der grundlegenden, erweiterten und vertieften allgemeinen Bildung, wie sie eingangs der Tabelle zu entnehmen sind, stellen ein weiteres Problem dar. „Die Unterscheidung der Anforderungsebenen basiert auf der Berücksichtigung folgender Kriterien:

- Umfang und Komplexität politischer Sachverhalte,
- Beherrschung von Transferleistungen,
- Grad der Selbstständigkeit bei der Bearbeitung und Lösung von politischen Problemen,
- Fähigkeit zur Differenzierung, Abstraktion und theoretischen Reflexion“ [116].

Das erscheint zunächst einsichtig, da eine höhere Ebene ein Mehr und Besser impliziert. Es stellt sich aber die Frage nach dem Zweck.

Allgemein bekannt und etabliert ist der Begriff der Anforderungsbereiche, zumindest für die gymnasiale Oberstufe. Diese Bezeichnung meint mutmaßlich etwas anderes. Mit den Begriffen der grundlegenden, erweiterten und vertieften Anforderungsebene lässt sich unmittelbar nichts verknüpfen.

Zur Aufklärung wäre der Rückverweis auf den Stufenteil im Bereich der bildungsgangorientierten Differenzierung erforderlich, der hier aber nicht erfolgt.

[115] Ebd., S. 28.
[116] Ebd., S. 24.

Im Stufenteil allerdings wird der Begriff Anforderungsebenen so auch nicht verwendet. Hier geht es, wie schon beschrieben, um die Bildungsgänge, die für alle Schulformen in Brandenburg gelten:

- „der Bildungsgang zum Erwerb der Fachoberschulreife (FOR). Er vermittelt eine **erweiterte allgemeine Bildung**. Seine Beschreibung bildet die „Klammer" für die Differenzierung der Bildungsgänge;
- der Bildungsgang zum Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife (EBR). Er vermittelt eine **grundlegende allgemeine Bildung**;
- der Bildungsgang zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 (AHR). Er vermittelt eine **vertiefte allgemeine Bildung**."[117]

Auch in der anschließenden Erläuterung, inwiefern sich die bildungsgangorientierte Differenzierung in den Kapiteln des Fachteils im Rahmenlehrplan auswirkt, ist das Bemühen zur Erklärung durchaus erkennbar, selbst wenn hier für das Kapitel 2 wiederum mit einem anderen Begriff, nämlich dem der Anforderungsniveaus offenbar synonym für die Anforderungsebenen, gearbeitet wird.

Warum wiederum Übersetzungen vorgestellt werden: für FOR erweiterte allgemeine Bildung, für EBR grundlegende allgemeine Bildung und für AHR vertiefte allgemeine Bildung, ist nicht erkennbar. Dieser Komplex ist problematisch und muss, um Missverständnisse zu vermeiden, in der Gesprächsführung der Interviews berücksichtigt werden. Die Übersetzungsleistung sollte von Lehrern erbracht worden sein, um die Steuerung zu ermöglichen.

Außerdem sind die Qualifikationserwartungen zu erfragen, weil sie sich unmittelbar und vielfältig auf die Unterrichtsplanung (z. B. in Sequenz 3.3.1 und 3.3.2 des Leitfadens thematisiert) auswirken.

Bemerkenswert ist außerdem die Zuordnung der bildungsgangorientierten Differenzierung im Stufenteil im Vergleich zum Kapitel 4 Inhalte des Unterrichts im Fachteil des Rahmenlehrplans: „In 4 sind die Inhalte und Themen in allen Fächern auf das Zielniveau der **erweiterten allgemeinen Bildung (FOR)** zugeschnitten, und dafür sind die als verbindlich ausgewiesenen Inhalte und Themen prinzipiell für <u>alle</u> Bildungsgänge gültig. Damit wird das Prinzip der

[117] Ebd., S. 13.

Durchlässigkeit gewährleistet. Dazu können Hinweise, Vorschläge und Beispiele für die bildungsgangorientierte Differenzierung kommen.“[118]

Das ist widersprüchlich. Für die Planung heißt das wohl, dass die Inhalte und Themen für alle Bildungsgänge verbindlich sind und die Anforderungsebene insofern bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen ist, dass (je nach Schulform) verschiedene Bildungsgänge in den Klassen gleichzeitig existent sein können. Das ist für einige Schulformen einfacher als es erscheint, da dem Gymnasium und der (ehemaligen) Realschule Bildungsgänge insgesamt, also letztlich doch schulformbezogen zugeordnet worden sind. Für die Gesamtschule und die ihr nachfolgende Oberschule ist es allerdings in der Tat erforderlich entsprechend zu differenzieren[119].

Hinsichtlich des Steuerungsanspruchs gilt, dass die auf den Seiten 25 bis 28 (des Rahmenlehrplans) entsprechend dem Bildungsgang festgelegten Qualifikationserwartungen ausgewiesenen Themen und Inhalte verbindlich sind.

Dabei beziehen die Qualifikationserwartungen ihre Inhalte als Zusammenfassung aus den im Kapitel 4 (des Rahmenlehrplans) ausgeführten Themenfeldern und daselbst aus der Rubrik Lernziele und Hinweise für die bildungsgangorientierte Differenzierung. Insofern werden also die Begriffe der grundlegenden, erweiterten und vertieften Anforderungsebene durchgehalten (nur um den Begriff „allgemeine“ erweitert) und ermöglichen eine entsprechende Zuordnung zu den Abschlüssen der Bildungsgänge.

---

[118] Ebd., S. 13.

[119] -siehe dazu §20 – 23 im BrdbgSchG in der Fassung vom 2. Aug. 2002 (zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes) und anderer Rechtsvorschriften vom 8. Januar 2007 berichtigt am 26. März 2007. Damit ist das Problem in der Praxis aber nur scheinbar zu lösen. Über den Abschluss wird erst entschieden, wenn im betreffenden Jahrgang z. B. 10 an einer Oberschule die Schule beendet wird und die Zeugnisnoten festgelegt worden sind. Bei der Erstellung des entsprechenden Zeugnisses schließlich steht der Abschluss des Bildungsgangs fest. Bei gemeinsam unterrichteten Schülern muss (theoretisch) eine individuelle Dokumentation der Schullaufbahn erstellt werden, also ab Klassenstufe 7 für die Sek. I, die die Anforderungsebene in der jeweils bearbeiteten Aufgabenstellung entsprechend der Qualifikationserwartungen nachweist, um dann doch noch rückwirkend überprüfen zu können, ob der Schüler abschlussgemäß gefördert wurde. Das bedeutet, dass eine abschlussgemäße bzw. bildungsgangorientierte Unterrichtsplanung zwar diffus alle Anforderungsebenen berücksichtigen muss, auf den einzelnen Schüler bezogen, ist der Anspruch wahrscheinlich überzogen. Die Anforderung einen Rahmenlehrplan für alle Schulformen anzubieten, ist bezogen auf die Praxisnähe nicht gelöst.

3.4.2 Impulsbereich: Gestaltung schulischen Lernens im Fach- und Stufenteil

Mit „die Schüler kennen grundlegende politische Probleme […], besitzen die Fähigkeit zu diskutieren […] sie sind in der Lage zu analysieren“ [120] usw. bestimmt der Fachteil des Rahmenlehrplans Inhalte und Darbietungsformen fachlichen Wissens, inwiefern es abruf-, abprüf- und bewertbar bei den Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 10 zur Verfügung stehen soll. Das ist durchaus sachlogisch nachvollziehbar und wird unmittelbar in Kategorien bzw. Sequenzen des Leitfadens umgesetzt.

Diese Form der Verfügungsbereitschaft ist aber wiederum bezogen auf die im Stufenteil[121] dargestellten Aspekte diffus und inkonsistent. Wenn im Fachteil ausschließlich Fachinhalte verbindlich sind, welche Rolle spielen dann die Postulate des Kapitels 4 Lernen und Lehren im Stufenteil? Hier ist die Rede von der Aufrechterhaltung guter, sozialer Beziehungen, der Berücksichtigung der Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler, deren Mitentscheidung, Mitverantwortung, der Vielfalt an Themen und Methoden[122].

Im Original klingt das zum erweiterten Verständnis von schulischer Leistung so:

„Für die Unterrichtspraxis sind folgende Aspekte wichtig:

- Leistung bezieht sich nicht nur auf die Feststellung und Bewertung des Ergebnisses, sondern bezieht prozessorientierte Kriterien, wie zum Beispiel den Vollzug einer Problemlösung, ein.
- Nicht nur die individuelle Leistung der Schülerinnen und Schüler, sondern die in gemeinsamer Arbeit in Gruppen gehören zum Normalfall des Unterrichts, auch wenn Einzel- und Gruppenleistungen jeweils unterschiedliche Realisierungsformen im Umgang mit Leistung benötigen.

[120] Ebd., S. 25 ff.
[121] Ebd., S. 35 ff.
[122] Vgl. ebd., S. 14 f.

- Fremdeinschätzung ist durch die zunehmende Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler zu ergänzen.
- Befähigung zur Selbstständigkeit und Förderung von Verantwortung erfordern Informationen für die Schülerinnen und Schüler über ihre Entwicklung - und nicht nur über die Schülerinnen und Schüler.
- Für den Umgang mit Leistungen ist Vergleichbarkeit wichtig, die in der Schule z. B. durch Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, Erst- und Zweitkorrektur, offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe und über Musteraufgaben anzustreben ist.“[123]

Weiterhin finden sich Hinweise zum handlungsorientierten Unterricht mit methodischen Vorschlägen im Stufenteil: „Collagen bzw. Standbilder bauen, Experimentieren, Werkstattarbeit, Exkursionsgänge, Begriffe legen, szenisches Spiel, Planspiele, Zukunftswerkstatt, Erstellen von medialen Präsentationen sowie die schon genannten, vielfältig variierbaren Formen des Projektunterrichts. So oft es möglich und vom Aufwand her vertretbar ist, sind handlungsorientierte Unterrichtsformen im alltäglichen Unterricht zu nutzen.“[124]

Geschaffen werden sollen Formen schulischen Lernens, deren „Ansatzpunkte sind

- feste Einbindung von Exkursionen, von Projekt-, Werkstatt- bzw. Freiarbeit in die Wochenplanung,
- Gliederung des Schultages in größere Blöcke,
- Aufgliederung des Unterrichts zwischen Klassenverband und Kleingruppen zur flexiblen Differenzierung,
- Aufbau eines „Lernorte-Netzes“ innerhalb und außerhalb der Schule (z. B. Werkstätten, Schülertreffs usw.),
- Organisation von Hilfs- und Unterstützungssystemen für das Lernen (z. B. zum raschen Ausgleich von Rückständen, zur Förderung von Begabungen),

[123] Ebd., S. 16.
[124] Ebd., S. 17.

- Ergänzung oder sogar Verzahnung von Unterricht mit Freizeitangeboten, Arbeitsgemeinschaften, Festen und Veranstaltungen für ein interessantes, vielfältiges Schulleben."[125]

Augenscheinlich ist in Sachen Steuerungsanspruch, dass ausgehend vom Vorwort und dem Stufenteil in viele Bereiche der Schule hinein Impulse gegeben werden. Zweifellos ist der Impulscharakter nur schwerlich als unmittelbarer Steuerungsanspruch zu verstehen. Dennoch bleibt die Tatsache, dass Überlegungen offeriert werden, was unter guter Schule und gutem Unterricht verstanden werden soll.

Dieses Wegweisers kann sich ernsthaft wohl niemand entziehen. Damit muss auch hier ein (möglicherweise diffuser) Steuerungscharakter unterstellt werden. Als solches bleibt er unproblematisch und je nach Einschätzung möglicherweise bereichernd. Allerdings ist er mit den als Kerncurriculum bezeichneten Festlegungen fachlicher Inhalte unter der Etikette verbindlich unverträglich. Eingangs, also im Stufenteil, wird durchaus in Vielem an reformpädagogische, motivierende und freiheitliche Ideen angeknüpft. In den Qualifikationserwartungen erweisen sie sich dann aber als reformpädagogische Schwärmerei, bzw. als nicht relevant.

Andererseits ist der Hinweis des Vorwortes bemerkenswert: „Verbindlich sind […] Methoden […]"[126]. Da nicht zuzuordnen ist, wo diese ausgewiesen sind, bleibt nur die Möglichkeit die Methoden des Stufenteils entsprechend zuzuordnen. Es fehlt aber der deutliche Verweis. Damit bleibt der Zweifel, ob die hier vorgenommene Entscheidung der Intention entspricht.

Aufgenommen werden diese Kategorien im Leitfaden in der Sequenz 2.6 (Methoden im Unterricht), der Sequenz 4 (Leistungen) insbesondere bei den Bewertungsbereichen (in 4.1.1).

Neben der problematischen Steuerungsintensität gibt es noch ein pädagogisch-didaktisches Problem innerhalb der Anforderungsbereiche.

In der grundlegenden Bildung werden überwiegend Operatoren des Anforderungsbereichs 1 der EPA „aufzählen, benennen, beschreiben, bezeichnen, dar-

[125] Ebd., S. 17.
[126] Ebd., Vorwort (ohne Seitenzahl).

legen, darstellen, nennen, wiedergeben, zusammenfassen“[127] verwendet. Damit ist es offenbar für den einfachen Bildungsabschluss der EBR (in anderen Bundesländern dem Hauptschulabschluss gleichzusetzen) für das Fach Politische Bildung hinreichend, dass die Schüler kennen und wissen. Die Anwendung dieses Wissens oder gar die politische Urteilsfähigkeit bleibt weit zurück. Das gilt auch für den mittleren Bildungsgang[128]. Das Erarbeiten von Kategorien und entsprechender Analyseinstrumentarien ist erst bei der vertieften allgemeinen Bildung ein Grundbestandteil, der auch in verschiedenen Themenfelder aufgenommen wird.

Erst im Bereich der vertieften Bildung also dem Abschluss FOR ist das Kompendium an Fähigkeiten erforderlich, das zur Qualität im Sinne eines mündigen Bürgers erforderlich ist. Dazu kommt, dass, wie bereits oben erwähnt, zentrale Bereiche (wie im Rahmenlehrplan eingeschätzt) der Kompetenzen gar nicht berücksichtigt werden.

3. Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems.	3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems zu beschreiben.	3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Prinzipien und Funktionsbedingungen des politischen Systems zu erörtern.

Tabelle 4 Qualifikationserwartungen des Rahmenlehrplans, 3. Ausschnitt[129]

Im Leitfaden werden diese Schwerpunkte vor allem in der Sequenz 3 aufgenommen.

Einerseits kulminieren bei den Prüfungen 10 die Anforderungsbereiche besonders in Schulen, in denen Schüler verschiedener Bildungsgänge selbstverständlich sind. Das sind die Gesamtschulen (mit GOST) und die Oberschulen. Hier müssen sich bei den Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 und vor allem bei der Vorbereitung darauf (gemeint also im Unterricht in Stufe 9 und 10) die verschiedenen Niveaus wiederfinden.

Der zweite Bereich wird in derselben Sequenz erfasst, nämlich die fachdidaktische Konzeption. Die im Rahmenlehrplan vorgestellte Grundlegung gilt für alle Schulformen. Sowohl die Qualifikationserwartungen als auch die fachdidaktischen Anregungen der Bürgerrollen erlauben eine eindeutige Rückführung

[127] Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, S. 16.
[128] Vgl. MBJS 2002, a. a. O., S 26 f. Vergleiche in der Übersicht die Operatoren der linken und mittleren Spalte.
[129] Ebd., S. 25.

auf den unterrichtsrelevanten Einfluss des Rahmenlehrplans. Sollte sich also eine Umsetzung im Unterricht nachweisen lassen, ist die Quelle eindeutig.

Einschätzung der Steuerungsintentionen

Als Fazit bleibt

1. ein Begriffsdschungel, der der Lesbarkeit und dem Verständnis des Rahmenlehrplans nicht eben zuträglich ist.

Nimmt man den Anspruch des Ministers ernst, dass er selbst für Partner der Schule, also für Schüler, Eltern und selbstverständlich Lehrer handhabbar sein muss, ist der Erfolg anzweifelbar. Dazu kommt die juristisch akrobatische Darbietung die Qualifikationserwartungen den Bildungsgängen zuzuordnen. Das scheint zumindest inhaltlich angreifbar, weil auch für den Abschluss EBR mehr als nur Fähigkeiten im Anforderungsbereich 1 gefördert werden müssen, um den Anforderungen der Politikdidaktik auch nur annähernd gerecht zu werden. Beinah allen soziologischen oder politischen Untersuchungen zu Radikalisierungs- und antidemokratischen Tendenzen bei Jugendlichen folgend, sollte gerade im Bereich des einfachen Bildungsniveaus politische Urteilsfähigkeit im fachdidaktischen Sinne besonders große Bedeutung beigemessen werden.

Als Fazit bleiben weiterhin

2. die Überschneidungen und Wiederholungen zwischen Vorwort, Fachteil, Stufenteil und innerhalb der Teile selbst. Dazu gehört

3. die unklare Zuordnung, welche Methoden oder welche Medien gemeint sind und z. T.

4. sich widersprechende oder unklare Aussagen über die Verbindlichkeit selbst.

Die Vorannahme dieser Untersuchung geht davon aus, dass ein Rezept, zu dem erst Abstimmungen über das Verständnis nötig sind, nicht gut umgesetzt werden kann und nicht praxisorientiert ist.

Für die Unterrichtsgestaltung sind etliche Verständigungen, Absprachen und Entscheidungen nötig, die auch Unsicherheiten bergen. Diese werden vor allem durch ein unterschiedliches Begriffsverständnis zutage treten.

Daraus entsteht eine weitere wichtige Legitimation für die qualitativen Interviews, weil mit ihnen eine Rückversicherung zum Begriffsverständnis u. U. nötig und dann auch möglich ist. Hinzu kommt der Versuch die Umsetzung des Impulscharakters in Bezug auf guten Unterricht zu befragen. Dies soll durch das Planungshandeln insbesondere die Beteiligung der Schüler, der Eltern, Kollegen, der Fachberater usw. (siehe z. B. die Sequenzen 2.3.3., 2.7 und 6.2, also quer durch den Leitfaden) geschehen.
Es finden sich als Qualifikationserwartungen formulierte planungsfähige Kerninhalte für den Unterricht der Sek. I des Faches Politische Bildung. Diese sind in der Übersicht[130] oder in umfassenderer Form[131] aus dem Rahmenlehrplan zu erarbeiten. Allerdings bleibt zu fragen, warum diese Teile wiederholt werden, aber nicht identisch sind.

3.5 Verbindlicher Steuerungsbereich: Inhalte

„Der Unterricht ist in sechs Themenfelder […] zu gliedern. **Die Lernziele dieser Themenfelder sind verbindlich zu bearbeiten.** Den Lernzielen sind Lerninhalte und Grundbegriffe zugeordnet, die variiert werden können, um den nötigen Gestaltungsspielraum den Lehrkräften zu belassen. Die beispielhaft aufgeführten Themen sind unverbindlich und verdeutlichen, dass konkrete Probleme und Fälle, aktuelle politische Ereignisse und Kontroversen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollen.“[132]

In Sachen Verbindlichkeit ist hier das Zentrum des Rahmenlehrplans zu finden. Alle sechs Themenfelder und die mit ihnen verknüpften Lernziele sind Grundlage der Planung unterrichtlichen Handelns. Daraus resultiert, dass dieser Bereich das Einmaleins der Fachlehrer darstellt.

Darüber hinaus finden sich vielfältige Erläuterungen und Anregungen, so z. B. die Lerninhalte, Grundbegriffe sowie die möglichen Themen. Dazu zählen auch die Einführungstexte der jeweiligen Themenfelder. Hier werden Grundüberlegungen für die Auswahl und Eingrenzung, Erwägungen der fachdidakti-

[130] Ebd., S. 25 - 27.
[131] Ebd., S. 38 - 58.
[132] Ebd., S. 36.

schen Reduktion ebenso wie fachwissenschaftliche Interpretationsmuster angeboten.

Erstaunlich ist es, dass geradezu im Gegensatz zu der bei den Qualifikationserwartungen ausgeführten Kritik ein umfassendes Bemühen um die Verständlichkeit deutlich wird. Selbst den Partnern von Schule, wie es der Minister sinngemäß formuliert hat, und fachfremd arbeitenden Lehrern können die Themenfelder und deren Inhalte deutlich werden.

Zu beachten und vor allem in der Tabelle augenscheinlich ist, dass den Themenfeldern die Jahrgangsstufen fest zugeordnet werden. Vorgeschrieben ist außer den Themenfeldern noch mehr, nämlich „weitere Themenfelder oder/und fächerverbindendes Arbeiten“[133]. Wie mit dieser Weisung umzugehen ist, erschließt sich aus dem Hinweis:

„Für die Bearbeitung der sechs Themenfelder steht nicht die gesamte Unterrichtszeit zur Verfügung. In der Jahrgangsstufe 9 ist für die Themenfelder „Recht“ (erstes Schulhalbjahr) und „Gesellschaft / Sozialstruktur“ (zweites Schulhalbjahr) insgesamt nur die Hälfte der Unterrichtsstunden zu verplanen. Die andere Hälfte der Unterrichtsstunden soll für weitere Themenfelder und für fächerverbindendes Arbeiten verwendet werden. In der Jahrgangsstufe 10 sind für die ausgewiesenen vier Themenfelder drei Viertel der Stunden zu planen. Den Themenfeldern „Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie“ sowie „Wirtschaft“ ist innerhalb dieses Zeitvolumens ein jeweils größerer Zeitumfang als den anderen Themenfeldern zuzuordnen. Die verbleibenden Stunden stehen auch in dieser Jahrgangsstufe für weitere Themenfelder und fächerverbindende Arbeiten zur Verfügung.“[134]

Der Steuerungsanspruch beinhaltet die Umrechnung der Themenfelder auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit pro Schuljahr. Hinweise auf die Summe der Stunden finden sich im Rahmenlehrplan allerdings nicht. Geht man im Durchschnitt[135] von etwa vierzig Unterrichtswochen pro Schuljahr aus, bedeutet dies für Politische Bildung, da sie zumeist als Einstundenfach in Stufe 9 un-

---

[133] Ebd., S. 35.
[134] Ebd., S. 36 f.
[135] Sek. I – VV (VV-Unterrichtsorganisation) und daselbst die Stundentafel, bei der sich dieser Hinweis findet. Berücksichtigt werden dabei allerdings keine Unterrichtsausfälle.

terrichtet wird, dass auf Recht und Gesellschaft je 10 Unterrichtsstunden entfallen. Dieselbe Summe steht für fächerverbindendes Arbeiten oder andere Themenfelder zur Verfügung.

Für die Jahrgangsstufe 10 ist das Modell etwas komplizierter. Das Fach wird in der Regel zweistündig unterrichtet, sodass insgesamt 80 Stunden pro Schuljahr verfügbar sein können. Damit entfallen auf Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie und Wirtschaft jeweils etwas mehr als 15 Unterrichtsstunden, auf Europäische Union und Internationale Politik etwas weniger als je 15 Stunden. Die verbleibenden 20 Unterrichtsstunden stehen wiederum für fächerverbindendes Arbeiten oder andere Themenfelder zur Verfügung. Welche das sind, muss wiederum in den Fachkonferenzen und dort im schuleigenen Lehrplan fixiert werden.

Allerdings bietet der Rahmenlehrplan auch konkret zwei Vorschläge[136] für fächerverbindenden Unterricht in der Jahrgansstufe 10 an.

Unabdingbar bleibt in allen Bereichen eine intensive, rechtskundige und permanente Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan in der Schule auch hinsichtlich der Verbindlichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten, da bereits mutmaßlich einfache Prozesse einer groben Stoffverteilung Absprachen und Abstimmungen mindestens zwischen den Fachkollegen erfordern. Der Fachlehrer selbst kann wenig entscheiden. So wird mit diesem Rahmenlehrplan ein Prozess in Gang gesetzt, der unterrichtliches Planungshandeln zu Gruppenprozessen umgestaltet. Damit einhergeht zwangsläufig ein Kommunikationsprozess, den der Rahmenlehrplan vornehmlich im Vorwort bezogen beispielsweise auf die verschiedenen schulischen, demokratischen Entscheidungsgremien ausdrücklich verlangt (siehe hierzu die Sequenz 2.7 im Leitfaden).

Bezogen auf die Kategorienbildung finden sich die Steuerungssaussagen in der gesamten Sequenz 2 wieder. Hier werden auch der Vollständigkeitscharakter und das Gesamtverständnis abgefragt, insofern die Gestaltungsspielräume sogar hinsichtlich zweier Beispiele im Rahmenlehrplan ausgeführt worden sind. Der Bereich der Themenfelder ist zweifellos eindeutig definiert, weswegen er der Kernbereich für die Unterrichtsgestaltung und Befragung ist.

---

[136] Ebd., S. 54 f.

3.6 Erläuterung mit Steuerungsintentionen: Fachdidaktik und Methodik

Die Intention der Steuerung lässt sich auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Mitteln im Rahmenlehrplan nachweisen. Anknüpfend an den Stufenteil spielt allein vom Unterricht her die Zielebene eine wichtige Rolle. Steuerung findet im Kapitel II, 1 (Beitrag des Faches zur Grundbildung in der Sek. I) als Erklärung statt. Vergleichbar mit den Textteilen, die die Themenfelder (Kapitel 4.2.1) einleiten, wird hier mittels der Bürgerrollen ein Verständnis dessen vorgestellt, wozu Politische Bildung Schüler am Ende der Sek. I und auch darüber hinaus befähigt hat oder haben soll. Die Zielebene beinhaltet ein fachdidaktisches Vermittlungsmodell, z. T. mit methodischen Vorschlägen hinterlegt, als dessen Ziel Jugendlichen auch als späteren Erwachsenen eine Rolle als Bürger in diesem Staat zugewiesen wird. Diese Rolle, auch Bürger genannt, beinhaltet „demokratische Bürgerqualifikationen“[137]. Damit wird der Kern des Faches, nämlich das Politische zu vermitteln, verknüpft mit einer Prämisse: demokratisches Handeln ist abhängig von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, muss also erlernt und weiter entwickelt werden.

So verstanden sind zwar die drei vorgestellten Bürgertypen imaginär, stellen aber eine Orientierungsgröße für das Vermittlungsmodell des Faches dar und sind damit für die didaktische Planung von Unterricht zugrunde zu legen. Eng verknüpft, wenn auch mit einigen inhaltlichen Wiederholungen, wird das Modell der Bürgertypen (oder später auch Bürgerleitbilder genannt,) auf die vier Kompetenzen umgerechnet, die, wie oben bereits ausgeführt, den Qualifikationserwartungen vorangestellt sind.

Im Kapitel zur fachdidaktischen Konzeption werden aktuelle wissenschaftlich-fachdidaktische Kriterien dargelegt: der Politikbegriff, die Problemorientierung, Kontroversität, kategoriale Bildung, Wissenschafts- und Schülerorientierung. Diese Erläuterungen sind ausführlich und erlauben ebenfalls eine Auseinandersetzung deutlich unterhalb des Niveaus von Experten. Sie arbeiten mit Beispielen, bieten Anregungen, um nach weiterführenden Informationen zu suchen und grenzen ab – im Sinne: so soll es sein bzw. so nicht. Weitere Anregungen enthält das Kapitel II, 3.2: „Gestaltung des Lehrens und Lernens“. Ob-

[137] Ebd., S. 21.

wohl im Fachteil des Rahmenlehrplans befindlich, wird auf die Einstimmigkeit der Fächer, bekannt aus dem Stufenteil, erinnert und mit Besonderheiten des Lehrerhandelns in diesem Fach verbunden.

Derselbe Steuerungsduktus ist im Kapitel II, 3: „Grundsätze der Unterrichtsgestaltung“ auffindbar. Hier werden zwar eher die Unterrichtsorganisation betreffende Aussagen vorgestellt, aber sie greifen als didaktisch-methodische Hinweise ebenso das Anliegen der Steuerung mit Erläuterung auf. Bemerkenswert sind die Aussagen zur Unterrichtsgestaltung, also zum fachübergreifenden, fächerverbindenden und Lebensbereichsunterricht. Diese Bereiche beinhalten Tipps, wie die Rahmenbedingungen für das Fach in Anlehnung an das Schulgesetz oder entsprechende Verwaltungsvorschriften (z. B. die Sek. I – VV) ausgestaltet werden können. Insofern der fachübergreifende und fächerverbindende Unterricht als verbindlich[138] betrachtet wird, sind die Vorschläge planungsrelevant und im Leitfaden (z. B. in der Sequenz 2.5.1) berücksichtigt worden.

3.7 Pädagogische Steuerung durch Anregungen: Umgang mit Leistungen

Eine Besonderheit ist die Vermittlungsidee des Rahmenlehrplans im Kapitel Umgang mit Leistungen. Grundsätzliche Erwägungen mit Erläuterungscharakter werden hier vorgestellt. Das beginnt mit der begrifflichen Differenzierung zwischen der prozessorientierten und situativen Leistungsermittlung und der Unterscheidung zwischen Leistungsermittlung und Benotung, unter umfassender Berücksichtigung der Rahmenbedingungen. Das Ganze ist für alle Partner verständlich. Hinzu kommen Ideen, wie Leistungssituationen verschiedener Ausprägung im Unterricht umgesetzt werden können. Die Steuerungsintentionen gehen in diesem Bereich sogar weit über Erläuterungen hinaus. Sie haben gewissermaßen Fortbildungscharakter, insofern Anregungen zum Ausprobieren und Weiterüben gegeben werden. Inhaltlich bestehen unmittelbar Verbindungen zum Stufenteil. Daher wird der Kategorie Leistungen, wie oben ausgeführt, eine Sequenz im Leitfaden zugeordnet (Sequenzen 4).

[138] Ebd., S. 35.

3.8 Steuerung durch Arbeitsaufträge: Wege zum schuleigenen Lehrplan

Hier scheint eine eher ungewöhnliche Form vorzuliegen, ein Auftrag wird erteilt, der bei genauerer Untersuchung deutlich mehr Steuerungsanspruch beinhaltet als zunächst zu erwarten wäre. Wichtig ist die Berücksichtigung beider Rahmenlehrplanteile. So findet man im Stufenteil folgende Festlegung: „Ein wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts an der Schule ist **der schuleigene Lehrplan**. Die Entwicklung schuleigener Lehrpläne in allen Fächern ist verbindlich."[139]

Damit korreliert untermauernd die Aussage des Fachteils: „Der schuleigene Lehrplan wird als verbindliches Arbeitsdokument auf der Grundlage des Rahmenlehrplans sowie der Verordnung über die Bildungsgänge in der Sek. I durch die Lehrkräfte konzipiert. […] Der schuleigene Lehrplan wird von jeder Fachkonferenz der Politischen Bildung erarbeitet"[140]. Konkret also, er ist anzufertigen unter Beteiligung aller, die an Fachkonferenzen teilhaben. Das sind alle das Fach unterrichtenden Lehrpersonen, Eltern- und Schülervertreter. Die Bereiche, über die Fachkonferenzen entscheiden, sind exemplarisch ausgeführt. Auch hier gibt es eine Verbindung mit dem Stufenteil. Allerdings ist in mancherlei Hinsicht der Stufenteil erheblich umfangreicher als der Fachteil:

„**Inhaltliche Ansprüche an die Entwicklung schuleigener Lehrpläne** [sind]:

- Abstimmung gemeinsamer inhaltlicher Schwerpunktsetzungen entsprechend der Verbindlichkeit der Rahmenlehrpläne und des zeitlichen Rahmens, d. h.
- Festlegung von schul- bzw. jahrgangsstufenbezogenen Anforderungen,
- Vereinbarungen zum bildungsgangspezifischen Ausdifferenzieren von Anforderungen und zum individuellen Förder- und Entwicklungsbedarf,
- Abstimmung von Übungs- bzw. Konsolidierungsschwerpunkten und methodischen Wegen (Systematisierung, Anwendung),

[139] Ebd., S. 18.
[140] Ebd., S. 61.

- Verabredungen zum Einsatz von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien, Medien,
- Verabredungen zum Umgang mit Leistung im Fach (z. B. Aufgabenbeispiele, Anzahl und Formen von Kontrollarbeiten) unter inhaltlich-fachlichen und methodisch-strategischen Gesichtspunkten sowie im fächerverbindenden Unterricht,
- Bestimmung von Ansprüchen für die Unterrichtsarbeit und das Schulleben unter den Perspektiven
    - Organisationsstrukturen für den Unterricht,
    - Festlegungen zur fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsarbeit im Fach,
    - Abstimmung mit pädagogischen Konzepten für die Arbeit in den einzelnen Klassen bzw. Jahrgangsstufen;
- Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts (Formen, Verantwortlichkeiten), z. B. analytische Arbeiten (z. B. Vorwissen ermitteln, Lernstandsdiagnosen);
- Umgang und Weiterschreibung des schuleigenen Lehrplans.

Schuleigene Lehrpläne als ‚verkürzte Rahmenlehrpläne' oder als ‚Stoffverteilungspläne' werden den neuen Anforderungen nicht gerecht. Für Form und Struktur der schuleigenen Lehrpläne gibt es keine verpflichtenden Vorgaben. Sie können knapp formuliert sein. Sie sollen für das Planungshandeln der Lehrkräfte im Schulalltag gut zugänglich und praktisch handhabbar sein (z. B. Tabellen, Übersichten). Es ist empfehlenswert, wenn sich die Teile der konzeptionellen Gesamtsicht (z. B. von der Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 10) mit den Teilen der einzelnen Jahrgangsstufen bzw. der Unterscheidung von Erweiterungs- und Grundkursen sinnvoll ergänzen. Sie sind fortlaufend zu evaluieren und fortzuschreiben." [141] Mehr noch, auch die Kooperation mit anderen Fachkonferenzen ist angeregt. Der oben bereits ausgeführte Kommunikationsprozess wird fixiert und findet hier seine Rechtsgrundlage.

[141] Ebd., S. 19.

„Die in der Fachkonferenz getroffenen und damit verbindlichen Entscheidungen sind deshalb in regelmäßigen Abständen hinsichtlich der jeweils schulspezifischen Situation kritisch zu überprüfen und die Beschlüsse bei Bedarf anzupassen. Insofern ist die permanente Weiterentwicklung des schuleigenen Plans eine ständige Aufgabe der Fachkonferenz, die nur durch eine intensive Lehrerkooperation gewährleistet werden kann. Als äußerer Rahmen erweisen sich festgelegte Zeiten für Kooperationsaktivitäten als ratsam. Kooperation muss sich sensibel und vertrauensvoll entwickeln; sie bedeutet ein Geben und Nehmen. Insbesondere das gemeinsame Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht, beispielsweise durch gegenseitige Hospitationen im Unterricht, ist ein sensibler Punkt, sollte aber mehr und mehr Bestandteil schulischen Lebens sein.“[142]

Zusammenfassend bewertet ist der Rahmenlehrplan also normativ. Inhaltsbereiche (positiv und negativ hinterlegt), personale Beteiligungen, schulische Gremien, Zeitläufe und Ansprüche, namentlich Fristen werden gefordert. Damit ist der Satz im Vorwort konkretisiert, dass Rahmenlehrpläne einen ganz „neuen Zuschnitt von ‚Offenem’ und ‚Verbindlichem’ enthalten“[143]. Für die Auswertung dieser Steuerungsintentionen sind die Sequenz 5 und die gesamte Sequenz 6 im Leitfaden vorgesehen.

3.9 Fazit und Bewertung

3.9.1 Motivation

Der Rahmenlehrplan bietet insgesamt ein breites Spektrum an Steuerungsintentionen, sofern man darunter Aussagen präskriptiven, normativen und deskriptiven Charakters[144] versteht. Zudem finden sich verschiedene Konkretisierungen und auch Instrumentarien:

- Normen als Setzungen im Zustandspassiv (z. B. Lernziele und Inhalte),
- Anleitungen (z. B. im fachdidaktischen Teil),

[142] Ebd., S. 61.
[143] Ebd., Vorwort (ohne Seitenzahl).
[144] -siehe Kapitel 3 dieser Arbeit, Dimension 2.

- Anregungen und Tipps (z. B. bei der Gestaltung des Unterrichts oder beim Umgang mit Leistungen) und eben
- Restriktionen (z. B. bei den schuleigenen Lehrplänen)

Da immer alle Teile berücksichtigt werden müssen, ist das Maß an Verbindlichkeit nicht eben einfach zu ermitteln und der Eingriff in Unterricht und Schule z. T. grundlegend und konzeptionell. Außerdem kommen Anforderungen hinzu, nämlich z. B. die der anhaltenden Überarbeitung, Kommunikation und Evaluation.

Was allenthalben dominiert, ist die Fülle. Der Rezipient Lehrer muss sich zunächst erarbeiten, was er soll, muss und darf. Diese Arbeitsweise ist diskursiv, führt nicht immer zu eindeutigen Ergebnissen, ist daher schwerlich als motivierend zu verstehen und lässt die positive Einschätzung des Vorworts kritisch erscheinen. Ganz im Gegenteil dazu fordert das Werk (teilweise unvermittelt und im Gegensatz zum Offenen des Fachteils) ein normorientiertes Vorgehen.

3.9.2 Vernetzung, Wiederholungen, Widersprüche, Praxisbezug

Vernetzung

Sie ist unter der oben beschriebenen Arbeitsweise durchaus problematisch zu bewerten. Zu bestimmten Aussagebereichen gibt es eine Vielzahl von Fundorten[145], so ist zu fachdidaktischen Aussagen oder Rahmenbedingungen zum Unterricht die komplette Erarbeitung des Planes erforderlich, um alle Aussagen zum Thema zusammenzuführen. Die vorliegende Form schwächt die Klarheit und die Verwertbarkeit. In direktem Zusammenhang steht das Vernetzungsproblem mit dem der:

Wiederholungen

Davon finden sich eine Vielzahl in verschiedenen Kapiteln des Rahmenlehrplans. Das ist möglicherweise lästig, aber vor allem prekär, denn die Aussagen

[145] -siehe Kapitel 3 dieser Arbeit, Dimension 3.

werden nicht nur wiederholt, sondern es sind Nuancen neuer Aspekte beigefügt, die beachtet werden müssen.

Widersprüche

Besonders problematisch erscheint aber, dass die Vernetzungen vor allem der Qualifikationserwartungen mit dem Kompetenzmodell und dem Leistungsbegriff nicht konsistent sind. Macht sich der Plan einerseits zu eigen, etwas Neues mit dem Kompetenzmodell anzuregen, eben eine Ganzheitlichkeit der Schülerperson zu erstreben, so unterdrücken die im Wesentlichen auf Sachkompetenz beruhenden Qualifikationserwartungen dieses Anliegen.

Praxisbezug

Vor allem durch die Festschreibungen im schuleigenen Lehrplan werden die Rahmenbedingungen der Schule thematisiert. Zwar bietet die Idee der Lernbereiche auch möglicherweise erweiterte Gestaltungsspielräume für das Fach, aber bei den geäußerten Anforderungen bleibt die Frage nach dem Realitätsbezug. Es handelt sich in der Jahrgangsstufe 9 um ein Einstundenfach mit etwa 27 Schülern pro Klasse. Ohne zu polemisieren, bleibt klärungsbedürftig, wie zu den genannten Anforderungen eine „sonderpädagogische Förderung“[146] möglich sein soll. Auch für diesen Bereich wird im Leitfaden (in Sequenz 2.8.3) eine Nachfrage gestellt.

3.9.3 Zusammenfassung

Der Tenor des Rahmenlehrplans legt Offenheit und Kommunikation zugrunde, schlägt positiv gewertet, eine Vielzahl qualitativer Ideen und Anregungen vor. Der Rahmenlehrplan beinhaltet durchaus viele eigene Gestaltungsmöglichkeiten; diese in partnerschaftlichen Arbeitsgemeinschaften auszuschöpfen, sollte die Praxis sein, so die Steuerungsintention.

Wichtigste Voraussetzungen sind das neugierige Lesen, was der Rahmenlehrplan und zwar dessen Vorwort, Stufenteil und Fachteil vorgeben, und das Erar-

[146] Ebd., S. 18.

beiten der Gestaltungsspielräume, um der spezifischen Lernsituation an der jeweiligen Schule Rechnung zu tragen. Daraus ergibt sich für die Befragung wiederum die Hervorhebung des Planungshandelns und der Haltung des jeweiligen Lehrers.

Ausgehend von den Untersuchungsdimensionen am Anfang dieses Kapitels sind im Leitfaden folgende Strukturierungsdimensionen (zweite Dimension) entwickelt:

- Inhalte des Unterrichts
- bildungsgangorientierte Differenzierung
- Qualifikationserwartungen
- Kompetenzmodell
- fachdidaktische Konzeption
- Umgang mit Leistungen
- Weiterentwicklung des schuleigenen Lehrplans (Evaluation[147], Kommunikation)
- Planungshandeln

[147] Gemeint sind nicht nur die Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts wie sie in Kapitel 3.8 beschrieben sind, sondern auch inwiefern diese Evaluation Bestandteil der Weiterentwicklung schuleigener Lehrpläne geworden ist; dasselbe gilt für die Kommunikation. Auch wird gefragt werden, wie Kommunikationsprozesse bezogen auf die schuleigenen Lehrpläne und den Unterricht gestaltet, institutionalisiert und prozesshaft instrumentalisiert worden sind. Zudem wird geprüft, wer genau an diesen Prozessen teilhat.

4 Erprobung, Erfahrung, Erhebung

Der Erprobungsprozess ist für diese Untersuchung besonders wichtig, weil grundlegende Unzulänglichkeiten in der Phase der Datenerhebungen nicht mehr korrigierbar sind. Das setzt eine genaue Planung und das Einüben der Kommunikationstechniken voraus, um den Gütekriterien sowohl hinsichtlich des Leitfadens als auch des Kodierleitfadens gerecht zu werden. Erst mittels der Standardisierung sind vergleichbare Aussagen, also verlässliche Daten, zu erhalten. Daraus entstehen Handlungsmuster bezogen auf die Befragung, die Anwendung des Leitfadens und der Auswahlstrategien.

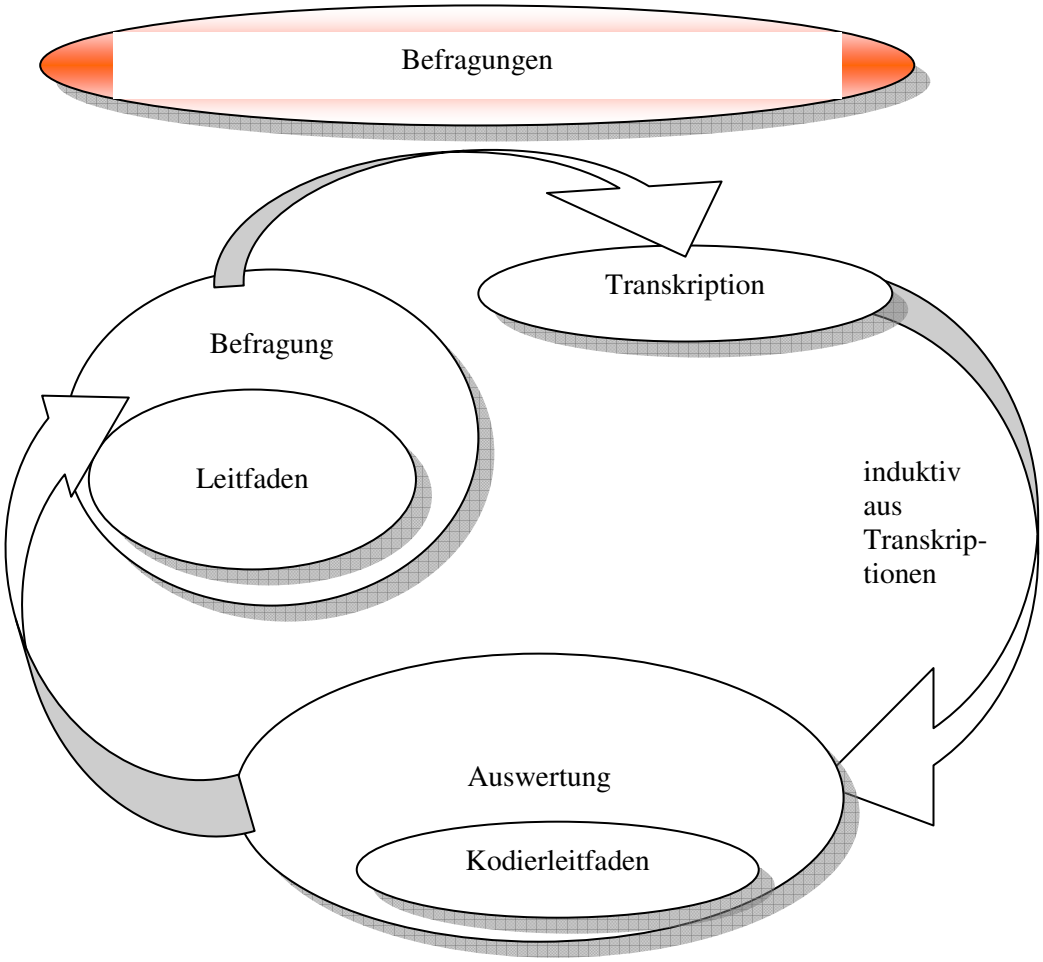

Abbildung 3 Kodierleitfadenentwicklung

Es ergibt sich eine Prüfliste für die Erprobung:

- der Leitfaden
- die Gestaltung der Befragung

- die Kommunikationstechnik
- die Aufzeichnungstechnik
- das Transkriptionsverfahren
- das Sampling
- der Kodierleitfaden und
- das Auswertungssystem.

Innerhalb der Erprobung wird jeder Bereich bewertet und ggf. nachgearbeitet. Eine wichtige Entwicklungsstufe für den Leitfaden und das gesamte Interview ist die Aufzeichnung eines Probeinterviews am OSI im Rahmen eines Promotionskolloquiums. Die Befragung hat Züge einer Inszenierung, da auch die Rolle des Interviewers untersucht wird. Es entsteht ein Videomitschnitt, mit dessen Hilfe Passagen häufiger geprüft und das Verhalten des Interviewers kritisch hinterfragt werden konnte. Außerdem erfolgt eine umfassende Überprüfung des im Leitfaden geplanten Ablaufs ebenso wie der Gestaltung der Fragen und Impulse.

4.1 Veränderung des Leitfadens: Leitidee und Leitfrage versus Sequenzen

Die Sequenzen der Sozialdaten werden bis auf die drei Einstiegsfragen, die für den Verlauf der Interviews von Bedeutung sind, an den Schluss verlegt. Das entlastet den offiziellen oder förmlichen Eindruck und führt unmittelbar zum Schwerpunkt der Befragung. Um die hauptsächlichen inhaltlichen Veränderungen zu verdeutlichen, sind auszugsweise einige alte Entwürfe des Leitfadens aufgeführt.

Die Übersetzung der Kategorien erfolgt in drei Fragesequenzen: dem Steuerungsbereich der Schule, dem Unterricht und dem Rahmenlehrplan. Dabei steht die Annahme als Leitidee im Vordergrund, dass das System Schule für die Umsetzung des Rahmenlehrplans Politische Bildung Ressourcen im Schulalltag zur Verfügung stellt. Dieser wird u. a. erfragt:

Leitfrage	Nachfrageaspekte
Beschreiben Sie bitte das **Arbeitsklima** an Ihrer Schule.	Verhältnis zu Kollegen
	Fachkonferenzen
	Verhältnis zur Schulleitung
	Motivation
	Schulzufriedenheit
	Fortbildungsangebote

Mit Hilfe der Leitfrage soll das Themengebiet erschlossen werden, die Nachfrageaspekte gehen präziser auf Inhalte ein. Erkennbar ist der narrativ angelegte Fragetypus der Leitfrage. Im Vergleich zum endgültigen Leitfaden fehlt hier auch der Informationshintergrund (siehe im Kapitel Leitfaden Spalten 4 und folgende).

Der Schlüsselbegriff Arbeitsklima stellt sich als untauglich[148] heraus, um die Steuerungsintention erschließen zu können. Der Begriff spricht eher die Atmosphäre an der Schule an und ist als Frageorientierung zu weit vom Gegenstand der Untersuchung entfernt. Er führt zu weitläufigen Ausführungen über die Befindlichkeiten und Zufallstreffer, dass Fachkonferenzen stattfinden und Schüler daran teilnehmen, sagen zu wenig über die Wahrnehmung der Aufgaben aus, die der Rahmenlehrplan ihnen zuteilt. Erst durch standardisierte und ausformulierte Fragen z. B. zu den Fachkonferenzen, wie in Sequenz 5 zum schuleigenen Lehrplan im folgenden Kapitel, wird eine Vergleichbarkeit der Daten erreicht.

Entsprechend werden die Fragen präzisiert, die narrativen Anteile reduziert und die Indikatoren auch als Impulse bzw. Fragen entwickelt.

Die zweite Leitidee bezieht sich auf den Kernbereich der Planung und Gestaltung von Unterricht. Sie lautet als Vorannahme: Es liegen bestimmte Grundorientierungen bei der Planung von Unterricht vor.

[148] Die Empfehlung des MBJS nicht das Arbeitsklima zu erfragen hat sich durch diese Entwicklung in der Erprobungsphase also bereits erübrigt.

Leitfrage	Nachfrageaspekte
Woran orientieren Sie sich bei Ihrer **Unterrichtsplanung**?	Rahmenlehrplan
	Vorschriften / Gesetze / MBJS
	Fachkonferenzen
	Medien
	didaktische Grundsätze
	methodische Erwägungen

Die Leitidee hat sich bewährt, aber nicht die zu offene Fragestellung. Sie wird präzisiert, indem konkret nachgefragt wird, was genau zur Unterrichtsplanung genutzt wird (siehe Sequenz 2 im folgenden Kapitel).

Bei den Nachfragen ist das Gegenteil der Fall. Durch die Vorgabe der Begriffe, wie z. B. methodische Erwägungen werden Inhalte des Rahmenlehrplans vorgegeben. Die Ideen und Zusammenhänge sollen von den Befragten genannt werden, hier erhalten sie jedoch datenrelevante Stichworte durch den Interviewer.

Nachfragen beinhalten natürlich immer Informationen, aber eine rein begriffliche Wiederholung auf eine Frage, wie z. B. „ Nutzen Sie…?“, „Ja, ich nutze…“ ist keine verwertbare Antwort. Die unterrichtsrelevante Umsetzung muss folgen: „Erläutern Sie bitte, wie Sie fachdidaktische Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung konkret umsetzen!“ (entsprechend der Nachfrage im endgültigen Leitfaden 3.2.1).

Die Varianten der realistischen Aussagen abzustufen und einzuschätzen sind dann erst Sache des Kodierleitfadens und der Auswertung. Da sie sich aber im Verhältnis der Interviews nachzeitig abspielen, sind sie im Gegensatz zur Befragung wiederholbar und u. U. einer anderen Leitfrage zuzuordnen.

Die dritte Leitidee bezieht sich auf die Planungsgewohnheiten. Die Konkretisierung besteht u. a. aus der Frage nach den Bereichen des Rahmenlehrplans, die genutzt werden.

Leitfrage	Nachfrageaspekte
Welche **Bereiche** des Rlpls.[149] nutzen Sie?	Bereiche: Stufenteil, Fachteil
	Themenfelder, Inhalte
	Fächerverbindender Unterricht
	Qualifikationserwartungen
	bildungsgangorientierte Differenzierung

Hier ist die Leitfrage „Welche Bereiche des Rahmenlehrplans nutzen Sie?“ zu allgemein und zudem erfragt sie theoretisches Wissen über den Rahmenlehrplan. Sie muss in unterrichtsbezogene Fragen untergliedert werden, z. B.: „Erläutern Sie bitte, wie Sie das Kompetenzmodell umsetzen!“ (Sequenz 3.1). Mit dieser Frage kann die Steuerungsfunktion des Fach- und Stufenteils in der Praxis untersucht werden, ohne Hinweise auf die vom Lehrer zu vollziehende Verknüpfung der Rahmenlehrplanelemente zu geben. Die mit Beispielen belegte Aussage zeigt, ob beide Rahmenlehrplanteile berücksichtigt werden. Die ursprüngliche Leitfrage wird aus diesem Grund aufgelöst und die Nachfragen zu Bestandteilen der Sequenzen 2 bis 5.

Die übrigen Bereiche des Leitfadens, z. B. die der Metakommunikation, der Evaluation und Sicherung bewähren sich am Schluss der Befragung. Die Triangulation (z. B. im Sinne der Kombination qualitativer und quantitativer Auswertungsmethoden in den Auswertungskapiteln) kann damit verknüpft und ausgebaut werden.

Leitfrage	Nachfrageaspekte
Welche **Veränderungen** haben der Rlpl. PB initiiert?	Innovation
Was würden Sie am Rlpl. **ändern**?	Initiative

Insgesamt sind die ersten Leitideen zu weit von den Kategorien des Rahmenlehrplans entfernt. Es liegt nahe, die vorgetragenen Strukturierungsdimensionen auch als Sequenzen des Leitfadens auszubauen und diese Kernbereiche über Frageformulierungen für den konkreten Unterricht zu erschließen. Inhalt-

[149] Rlpl. steht für Rahmenlehrplan in den Tabellen.

lich wird das Augenmerk auf die Eindeutigkeit und Schlussfolgerungsfähigkeit der Impulse gelegt, um Fehlinterpretationen oder Uneindeutigkeiten zu vermeiden. Der Einbau verschiedener Messpunkte zur Kontrolle der Aussagen erweist sich als zweckmäßig. Gemeint sind sogenannte Kontrollfragen, die Auskunft über die reale Verwendung geben. Sie relativieren z. B. mutmaßliche Negativbefunde: So äußert der Befragte im Interview, dass ein Austausch in Fachkonferenzen an der Schule kaum stattfinde. In der abschließenden Sequenz der Metakommunikation stellt sich aber heraus, dass die im Fachbereich unterrichtenden Lehrpersonen miteinander befreundet sind und sich ohnehin ständig per Mail oder Telefon auch über Unterricht austauschen. Eine förmliche Einberufung von Fachkonferenzen ist daher weder im Bewusstsein noch alltagsnah.

Die spätere Auswertung hätte ohne die Richtigstellung im Gespräch lauten können: Fachkonferenzen ebenso wie ein Austausch unter Fachkollegen finden kaum statt. Ebendies wäre fehlerhaft. Hieraus resultiert eine Präzisierung des Leitfadens[150].

Die Kontrollfragen relativieren auch mutmaßliche Positivbefunde: So wird z. B. die Offenheit des Rahmenlehrplans gelobt, die Themenfelder sogar alle genannt, aber die Nachfrage (2.5): „Mit welchen anderen Fächer führen Sie in diesem Halbjahr fächerverbindende Unterrichtseinheiten durch?“, zeigt, dass offensichtlich „weitere Themenfelder oder/und fächerverbindendes Arbeiten“[151] mit in der Jahrgangsstufe 9 der Hälfte, der Jahrgangsstufe 10 einem Viertel der Stunden pro Halbjahr nicht umgesetzt werden. Der zunächst in der Auswertung unterstellte Steuerungserfolg wird dadurch z. T. negiert.

Kontrollfragen erweisen sich bei den Interviewpartnern als hilfreich, die Fragen verstärken oder selbstbewusst verneinen: „…nein, Bildungsgangdifferenzierung ist mir nicht wichtig…“ und Belege dazu aus dem Stegreif formulieren: „am Gymnasium habe ich nur Abiturienten und kaum Abgänger“. Die Unzulässigkeit und Fehleinschätzung sind offensichtlich, die Steuerungsfunktion

[150] Dennoch ist die Einberufung und Durchführung der Fachkonferenzen verbindlich. Die Schüler und Eltern sind zu beteiligen. Das Defizit bleibt also bestehen, aber die Kommunikation über Unterricht zwischen Lehrern kann natürlich trotzdem stattfinden.
[151] Ebd., S. 35.

verfehlt und die Neigung keine weiteren Fragen zur bildungsgangorientierten Differenzierung bei den Prüfungen 10 zu stellen hoch. Die verschiedenen Messpunkte zeigen bei der Auswertung einiger Fälle, dass eine Berücksichtigung z. B. bei den Prüfungen in der Jahrgangsstufe 10 dann doch nachweisbar wird. Daraus ergibt sich die Konsequenz den Leitfaden immer vollständig durchzugehen[152].

Positiv sind die Erfahrungen mit technischen Details wie dem Fettdruck der Schlüsselbegriffe. Weitere Spalten der Fundorte[153] und Inhaltsbereiche werden eingefügt, um im Zweifelsfall während des Interviews im Blick zu behalten, was eigentlich genau der Rahmenlehrplan darunter versteht.

Berücksichtigt wird bei den Fragestellungen ebenfalls Hermanns und Helffe-richs Forderung: „Forschungsfragen sind keine Interviewfragen: Fragen Sie nicht nach theoretischen Kategorien […], sondern fragen Sie nach Konkretem aus der Lebenswelt Ihres Gegenübers.“[154] Diesen Überlegungen wird in der Untersuchung gefolgt, weil einsichtig ist, dass ein Befragter nicht das Ergebnis einer Untersuchung von sich aus erbringt, sondern es erst aus der Summe der Befragungsauswertungen erstellt werden kann.

Direkt gekoppelt an den Leitfaden ist der Kodierleitfaden, in den die Rahmenlehrplanfundorte ebenso wie die Inhaltserwartungen übertragen werden. Insofern wird er zum Spiegelbild des Leitfadens mit den Spezifika der Entscheidungsrubriken, wie sie im Kapitel 6 dieser Untersuchung vorgestellt werden. Das Kreismodell exemplifiziert daher das Verfahren dieser Forschungsphase.

---

[152] Das gilt auch für den Kodierleitfaden.
[153] - siehe Kapitel 5 dieser Arbeit.
[154] Harry Hermanns: Interviewen als Tätigkeit, in: Flick/Kardoff/Steinke, a. a. O., S. 360-368, hier S. 368.

4.2 Die Gestaltung der Befragung

Unter Gestaltung der Befragung ist der Versuchsaufbau zu verstehen. Das schließt die Vorbereitung der Interviews, wie die Kontaktauswahl und -aufnahme, das Kennenlernen des Befragten, das lokale Umfeld, die Situation und zeitlichen Bedingungen, natürlich das Interview und dessen Verlauf bis hin zur Nacharbeit in den Gedächtnisprotokollen ein. Obwohl eine „identische Replikation einer Untersuchung […] schon allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens in der qualitativen Forschung unmöglich“[155] ist, fordert Ines Steinke in den „Gütekriterien qualitativer Forschung“[156] zugleich ein möglichst identisches Verfahren, das über den Leitfaden abgesichert ist.

Harry Hermanns[157] fügt eine weitere Idee an, er vergleicht die Befragung mit der Inszenierung eines Schauspiels. Das geht m. E. zu weit. Inszeniert sollte nur die positive und neutrale Haltung bezüglich der Aussagen sein, der Interviewer darf im Interview weder Missfallen äußern noch korrigierend eingreifen. Die Auswertung erfolgt unter Beachtung der intersubjektiven[158] Nachvollziehbarkeit zeitlich nach und nicht während des Interviews.

Ein Problem bleiben die Vorinformationen zur Befragung. Alle Befragten wollen wissen, worum es geht. Das ist berechtigt, problematisch ist allerdings das Axiom, die Forschungsfrage nicht bekannt zu geben. Insofern trifft durchaus der Gedanke der Inszenierung zu, den Hermanns indiziert. Der Befragte muss die oben formulierte Information erhalten, dass es um den Rahmenlehrplan Politische Bildung der Sek. I geht, aber mehr nicht.

Das erweist sich als problematisch bei ehrgeizigen Lehrern, die sich vermutlich, manchmal nachweislich, manchmal freimütig bekennend, zumindest in aller Kürze den Rahmenlehrplan anschauen. Unvorbereitet und entgegen dem

---

[155] Steinke, a. a. O., S. 324.
[156] Ebd., S. 319-331.
[157] Hermanns, a. a. O., S. 360 – 368.
[158] Nohl, a. a. O., S. 8 ff. Hier unterscheidet er den „immanenten Sinngehalt“ des Menschen, der erzählt, von dem „dokumentarischen“ Sinngehalt, der die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Erfahrung rekonstruiert. Unter Verwendung eines „Orientierungsrahmens“ wird themenbezogen fremdinterpretiert.

Wahrheitsbegriff (im Methodenkapitel) ist man geneigt, herauszufinden, ob geschummelt wird oder nicht. Das genau soll aber im Interview nicht geschehen. Dennoch muss für die spätere Auswertung sichergestellt sein, dass die vorgebliche Verwendung im Unterricht auch wirklich nachgewiesen werden kann.

Wenn eine Sequenz detailliert mit Beispielen dargestellt wird, gilt die Steuerung des Rahmenlehrplans als im Unterricht umgesetzt. Vorausgesetzt wird, dass konkrete Unterrichtserfahrungen z. B. zu einem Themenfeld, den Lerninhalten und Grundbegriffen auch mitgeteilt werden. Ansonsten sind sie nachzufragen.

Wenn eine Lehrperson nichts Konkretes zu einem Impuls äußert, ist eine Variante der Frage möglich, um ein Missverständnis auszuschließen. Es ist aber unnötig als Nachweis der Nichtsteuerung, dass der Interviewte offenbart, den Rahmenlehrplan nicht ausreichend zu kennen[159]. Ebenso bestätigt sich der Gesamteindruck, dass die Reihenfolge innerhalb des Leitfadens unbedeutend ist, vor allem da sie nicht immer durchzuhalten ist. Am Beispielinterview mit der Eröffnungsfrage 2.1 („Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“) wird es anschaulich: Kollegen, Fachkonferenzen und der schuleigene Lehrplan werden genannt. Darauf äußert der Befragte sich umfangreich zu den Festlegungen der Fachkonferenz. Es ist also naheliegend die Nachfragen der betreffenden Sequenz anzuschließen und erst danach zur Sequenz über die Materialien (Frage 2.1.3) zurückzukehren. Die Sequenzen sind so abzuarbeiten, dass der Kommunikationsfluss nicht gestört wird, aber doch alle erschlossen werden.

Der Verlaufsplan zeigt also die Schlussfolgerung dessen, was als Standardisierung in dieser Untersuchung für nötig und richtig befunden wird.

[159] Entgegengesetzt wird nicht selbstverständlich unterstellt, dass jemand, der den Rahmenlehrplan kennt, ihn auch anwendet. Die Verwendung (gleichzusetzen mit Steuerung) wird immer erst aus dem konkreten Unterrichtsbeispiel geschlussfolgert (siehe dazu Kapitel 6, Kodierleitfaden).

4.2.1 Der Verlaufsplan

Für die standardisierten Grundinformationen erweist sich diese Übersicht[160] als hilfreich:

1 Vor der Befragung z. B. bei der Kontaktaufnahme
Vorinformationen und Anfrage an Schulleiter z. B. einen Raum nutzen zu dürfen Absprachen über die Rahmenbedingungen zur Vereinbarung des Interviews: - den Gegenstand der Untersuchung (nicht Forschungsthema) - die zeitliche Inanspruchnahme, - die räumliche Situation, - Anonymität und Datenschutz, - Freiwilligkeit, - die Möglichkeiten für den Befragten unbeschadet zu beenden oder zu unterbrechen oder die Veröffentlichung abzulehnen, - (die Reihenfolge bei mehreren Befragungen)
2 Am Anfang der Befragung
Geplanter Verlauf der Befragung: - Phasen der Befragung (7 Sequenzen), grobe Orientierung zu den Sequenzen, - die technische Ausstattung, mit deren Hilfe aufgezeichnet wird, - die Möglichkeiten für den Befragten unbeschadet zu beenden oder zu unterbrechen oder die Veröffentlichung abzulehnen (Wiederholung)
3 Während der Befragung
- der Leitfaden ist durch den Befragten nicht einsehbar, - das Interview wird möglichst auswendig, aber inhaltsgetreu durchgeführt, - Notizen während des Gesprächs werden in der Regel nicht angelegt
4 Nach der Befragung
- Fortgang der Untersuchung, - Verwendung zur Transkription, Vernichtung der akustischen Aufnahme, - Zweck der Untersuchung, Bedeutung und Hintergrund, - Rolle und Person des Interviewers

Abbildung 4 Verlaufsplanung

[160] Die Aufzählung folgt inhaltlich dem Artikel: Hermanns, a. a. O., S. 367.

4.2.2 Hypothesen über die Motivation der Befragten

Die Motivation des Befragten ist in der Erprobungsphase stärker zu reflektieren. Das geht nicht individuell, sehr wohl aber bei häufig auftretenden Befürchtungen und Motiven. Ein Perspektivwechsel ist Grundlage der theoretischen Vorbereitung: Welches Interesse hat der Befragte an der Untersuchung?

Wichtige Gründe können sein, an der Sache des Rahmenlehrplans interessiert zu sein, etwas bewegen zu wollen, seine Meinung kundzutun oder sich einfach nur profilieren zu wollen. Wenn diese Motive zutreffen, sind sie unterschwellig in der Befragung präsent und müssen in einem Kommunikationsmodell mitbedacht sein, obwohl sie in der Regel nicht thematisiert werden.

Möglich ist auch eine gewisse Neugierde oder ein diffuser Anspruch sich ernst genommen zu fühlen. Nicht auszuschließen ist auch, dass Lehrer, die als kooperativ und kompetent gelten wollen, gegenüber ihrem Schulleiter wegen eines möglichen Imageverlustes nicht ablehnen können.

Wohl gemerkt soll nichts davon den Befragten unmittelbar unterstellt werden, dennoch könnte das eine oder andere Motiv die Beziehung oder Selbstoffenbarung und mithin die Art und Weise, wie Sachinformationen übermittelt werden, bedingen.

Lehrer stehen in einem Dienstverhältnis und setzen sich hier freiwillig einer Prüfung mit Unwägbarkeiten aus: Gibt es Rückmeldungen über das Verhalten im Interview? Wie wird später mit Fehlern oder Verstößen umgegangen werden? Wird die Anonymitätsgarantie eingehalten? Diese Fragebatterie ist bei weitem nicht vollständig, sie mündet aber in der Vertrauensfrage und zwar zum Interviewer und Vermittler.

Die Kontaktaufnahme[161] verpflichtet die Befragten in gewisser Weise gegenüber den Vermittlungspersonen. Es ist bekannt, dass eine Anreise häufig nur für dieses Interview stattfindet. Ein Abbruch oder die Ablehnung des Interviews fällt dann möglicherweise schwer. Das ist ein diffuses Spannungsverhältnis, das einerseits für die Befragungen genutzt werden kann, andererseits nicht überlastet werden darf.

[161] Das Vorgehen ist genauer im Kapitel 4.5 Auswahlstrategien beschrieben.

In jedem Fall hat sich die Kontaktaufnahme für die Befragung als äußerst bedeutsam erwiesen. Der Befragte gibt immer Informationen, möglicherweise sensible, über sich preis und überantwortet seine Auskünfte der Ethik des Interviewers. Das gilt vor allem dann, wenn die angenehme Atmosphäre dadurch getrübt wird, dass der Befragte mit seinen Auskünften nicht zufrieden ist. Sollten auch nur einzelne extrinsische Motive zutreffen, ist die Wahrnehmung und Berücksichtigung der unterschwelligen Gesprächsaspekte nach der Befragung im Gedächtnisprotokoll von Bedeutung.

4.2.3 Kommunikationsmodell

Das zugrunde gelegt Kommunikationsmodell lehnt sich eng an Helfferich[162] an, weil hieraus die soziologischen Aspekte übertragen wurden. Den Rahmen bildet das Modell Schulz von Thuns[163]. Damit kann die Vielfalt der Kommunikation berücksichtigt werden.

Neben der zu untersuchenden Sachebene sollen die anderen Seiten einer Nachricht, die Selbstoffenbarung, die Beziehungsebene und der Appell ebenfalls berücksichtigt werden. Sie üben immer einen Einfluss auf die Sachinformationen und das Datenmaterial aus. Ebenso wie die oben ausgeführten Vorarbeiten von Helfferich kann das Modell dem Interviewer die Komplexität der Befragungssituation vergegenwärtigen. Das dient vor allem der Aufrechterhaltung der Gesprächsdynamik. Er kann verstehen, wie der Partner antwortet und hat mit dem Gesprächsleitfaden immer die verschriftlichte Idee der Fortsetzung des Gesprächs in der Hand. Sollten Interferenzen auftreten, können auch diese erkannt und das Scheitern verhindert werden. Es ist zu bedenken, dass die Befragten zum Kern ihrer Profession befragt werden. Ein kommunikativ geübtes und überzeugendes Auftreten ist zu erwarten, zumindest kann das aus den Erfahrungen der Probeinterviews entnommen werden.

---

[162] Helfferich, a. a. O., S. 52.
[163] Vgl. Friedemann Schulz von Thun: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reihe Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Band 1, Hamburg 1981, S. 13ff.

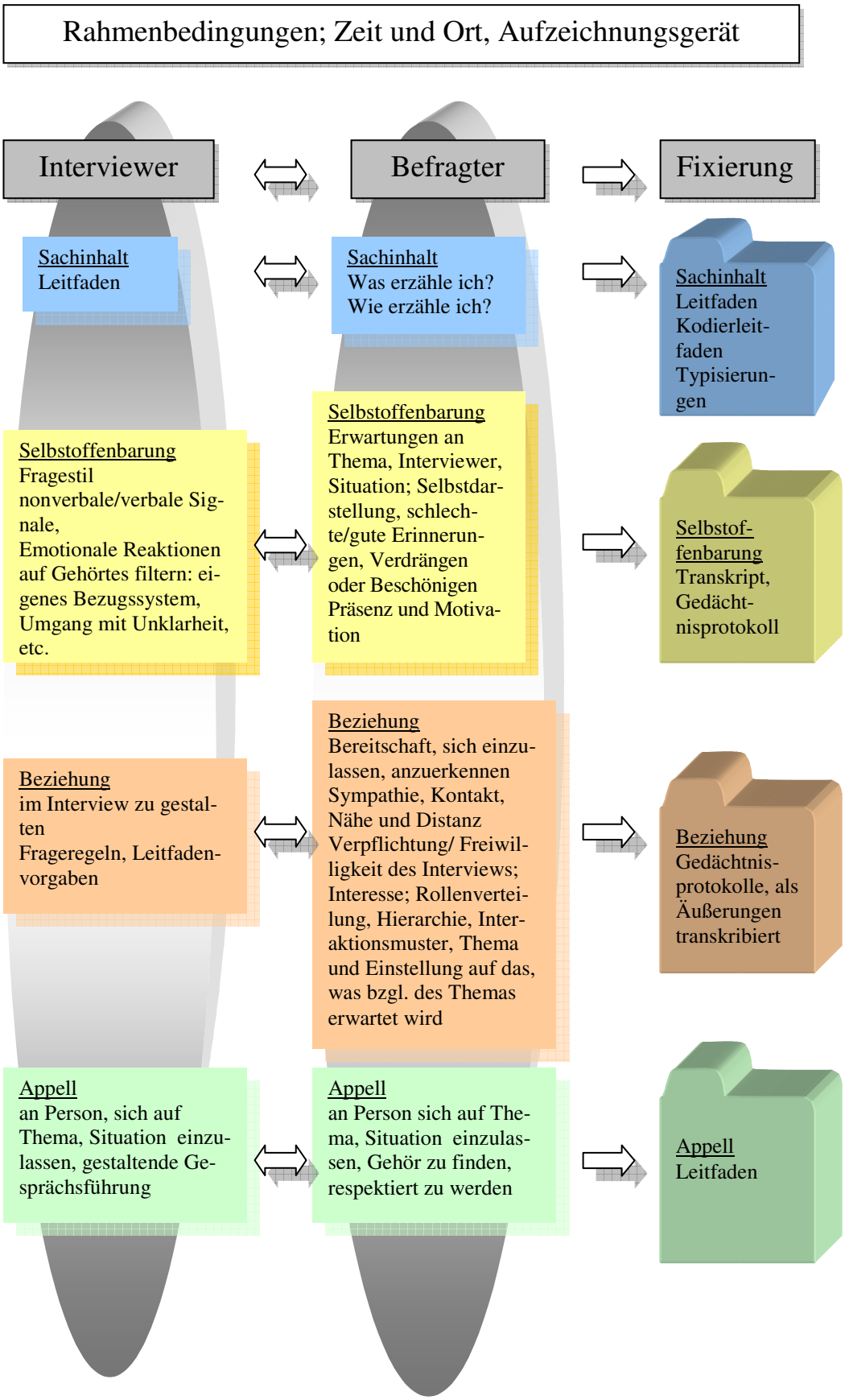

Abbildung 5 Kommunikationsmodell

Nicht zu vergessen sind neben den überwiegend verbalen Ausdrucksformen die Körperhaltung, Gestik und Mimik des Interviewers in der Befragung. Diese sollen bewusst verwendet die Atmosphäre unterstützen. Dazu ist der Interviewer freundlich und z. B. in entspannter Sitzhaltung, um den Befragten zu unterstützen. Hinzu kommt, dass Befragte versuchen, die als Aufgabenstellung verstandene Frage erfolgreich und im Sinne des Fragenden zu bewältigen. Das sollte der Interviewer erkennen und als Signal berücksichtigen.

Das Ziel im Interview ist eine angenehme Gesprächsatmosphäre. „Der Interviewer versucht:

- entspannt zu sein, auch durch Körperhaltung und Stimme, (oder wenigstens so zu wirken).
- die «Botschaft» des Gegenübers zu verstehen, er kommuniziert mehr als die reine «Information».
- nicht die eigene Position darzustellen, vor allem nicht ihre Übereinstimmung mit dem Gegenüber.
- ein «unabhängiges» Interesse zu haben, was immer auch ihr Gegenüber äußert.
- ihm die Möglichkeit zu geben, mehrere Aspekte seiner Person zu zeigen.
- kurze, präzise Fragen zu stellen, die das Gegenüber zu weiterer Detailschilderung animieren.
- die Sprache des Rahmenlehrplans einzuhalten und sich auf begriffliche Umbenennungen einzulassen und den Befragten seine Sprache beibehalten zu lassen.
- in angemessenen Rahmen naiv zu sein und sich Begriffe erläutern zu lassen.
- die Lebenswelt des Gegenübers zu verstehen.
- solange nachzufragen, bis das Handeln klar geworden ist.“ [164]

[164] Hermanns, a. a. O., S. 367 f.

Die gewünschte Atmosphäre ist natürlich nicht immer herstellbar oder durchzuhalten, wie sich in den Probebefragungen gezeigt hat. Letztlich verfügt der Interviewer über die Möglichkeit die Entscheidung über die Verwendung des Materials dem Befragten zu überlassen. Das hat in allen Befragungen zum Erfolg geführt, auch wenn zuweilen der Sachinhalt weniger wichtig war als die Selbstoffenbarung.

4.2.4 Stereotype Kommunikationsmuster

Die Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft ist durchweg beeindruckend, aber manchmal auch problematisch. Einige Probanten schildern ihre Unterrichtserfahrungen ausufernd und gehen nur wenig auf die Fragen ein. Daher muss die Fragetechnik darauf eingestellt werden. Dazu zählt auch, den Mut aufzubringen, den Befragten ggf. doch zu unterbrechen, durch Nachfragen ggf. zu stören und die Gesprächsführung immer wieder zu übernehmen. Die narrativen Elemente haben durchaus ihre Attraktivität, insofern sie das Befragen erleichtern. Die Atmosphäre bleibt angenehm, aber empirisch eindeutige Aussagen zum Umgang mit dem Rahmenlehrplan können aus dem Datenmaterial nur ansatzweise erschlossen werden.

Selbst nach veränderter Fragestellung wird immer wieder deutlich, dass Befragte nebulieren. Sie weichen aus, berücksichtigen die Frage nicht oder bestätigen sie lediglich. Tauchen Fachbegriffe in der Frage auf, werden sie bestätigt, wie in den Beispielen 2.3.1 und 2.3.2: „Welche der Lerninhalte / Grundbegriffe in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?“ „Ja, - Lerninhalte sind mir besonders wichtig (Typus des Bestätigers) und (als Typus des Blenders): „Die Grundbegriffe ergeben sich doch aus der Sache selbst!“[165] Der Befragte hat offenkundig hier keine Kenntnisse, aber ein sicheres Gespür dafür, dass es sich um einen sensiblen Bereich handelt. Für die laufende Befragung gilt, ihn darin ungestört zu belassen und später über die triangulären Fragen das Inhaltsverständnis abzusichern. Wenn auch das denselben Eindruck hinterlässt, wird gemäß der Prämissen dieser Untersuchung unbeeindruckt weiter gefragt.

[165] Transkript zu Testinterview 3, Sequenz 2. Selbstverständlich ergeben sich einige Grundbegriffe „aus der Sache“, was aber nicht heißt, dass alle im Rahmenlehrplan geforderten Grundbegriffe damit erfasst werden können.

Für die Auswertung fördert der Kommunikationstypus des Bestätigers ebenso wie der des Blenders ein Kernproblem zutage: In anderen Kodierungssystemen werden Begriffe gesammelt und anhand ihres Auftauchens Merkmale entwickelt bzw. Schlussfolgerungen formuliert. Die Begriffe treten zwar in der Aussage auf, aber der Sinnzusammenhang in der Gesamtaussage beweist, dass sie nicht bekannt sind und daher der Rahmenlehrplan hier auch nicht steuern kann. Diese Aufdeckungen, darauf sei nochmals hingewiesen, sind ein entscheidender Vorteil der qualitativen Interviews. In der Befragung kann aus verschiedenen Gründen der Befragte nicht zum Eingeständnis seines Unwissens gezwungen werden. Es widerspräche dem Forschungsdesign ebenso wie den Grundsätzen qualitativer Forschung. Etwaige Auswirkungen auf die Gesprächssituation sind dabei noch gar nicht berücksichtig.

Damit bleibt nur die Möglichkeit mit Hilfe des Kodierleitfadens das Bewertungssystem darauf auszurichten, dass nicht allein die Termini für gültige Aussagen ausreichen, sondern immer ein praxisrelevanter Nachweis angeführt werden muss, um eine Steuerungsfunktion nachweisen zu können. Das wird nötigenfalls mittels Nachfragen erreicht.

Diese Kalibrierung erweist sich als erfolgreich umsetzbar, schließt aber computerunterstützte[166] Auswertungen aus, da immer der Sinnzusammenhang für die Eintragung ins Bewertungssystem des Kodierleitfadens ermittelt werden muss.

Für die Gestaltung des Kodierleitfadens ergeben sich zwei Schlussfolgerungen:

Erstens, beide Fragen[167] werden nicht korrekt beantwortet. Das muss mit Hilfe der Rubriken deutlich werden.

Zweitens, das Antwortmuster wird an verschiedenen Stellen des Gesprächs nachweisbar. Es wird als typisch eingestuft, um ein Eingeständnis zu vertuschen. Auch das muss der Kodierleitfaden leisten.

Das offene Eingeständnis: „Kenne ich nicht und verwende ich daher auch nicht“, wird freiwillig und selbstständig gegeben. Das Beispiel eines Befragten aus seiner Unterrichtspraxis ist das erforderliche Maß für den Positivnachweis

[166] Gemeint sind SPSS oder Excel-Dateien, mit denen eine Häufigkeitsanalyse vorgenommen werden kann.
[167] Leit- und Nachfrage.

der Steuerung in dieser Sequenz. Die Gesprächsmuster und Gesamteinschätzung werden am Schluss in einem Kommentar[168] zusammengefasst.

4.3 Aufzeichnungstechnik und Räume

Von erheblicher Bedeutung erweist sich die Aufzeichnungstechnik. Anfängliche Versuche mit Laptop und zwei Kondensatormikrofonen zeigen, dass der Aufwand zu groß ist. Eine Vorbereitung oder technisch-akustische Tests sind kaum möglich. Allein die Verkabelung ist aufwändig und gesteht der Aufzeichnungstechnik viel mehr Bedeutung zu als eigentlich angemessen. Einige Befragte konzentrieren sich auch während des Gesprächs sehr auf das Gerät, weil es dominant zwischen ihnen und dem Interviewer steht.

Die Befragungen finden immer in Räumen statt, die erst gemeinsam mit den Befragten betreten werden. Die Räume werden zumeist an Schulen,[169] z. T. aber auch privat gestellt, da der Interviewer in allen Befragungen zu den Befragten fährt. Das hat allerdings zur Folge, dass die Akustik nicht immer optimal ist und z. T. Nebengeräusche die Aufnahmen stören. Für die Raumauswahl ist letztlich nur wichtig, ungestört zu bleiben.

Die Möglichkeit der Videoaufzeichnung stellt sich problematisch dar. Die Befürchtungen, zumal mit Bild, überwacht zu werden und Defizite immer wieder unmittelbar verfügbar machen zu können, haben einen starken Einfluss auf das Verhalten. Dieser Einfluss ist dysfunktional, da sich die Befragten von der Technik und der Bildaufzeichnung zu sehr ablenken lassen. Da nützt auch die Anonymitätsgarantie wenig. Einige lehnen die Bildaufzeichnung bereits am Beginn ab, sind aber mit einer akustischen Aufzeichnung einverstanden. Außerdem ist eine visuelle Dokumentation z. B. der Mimik und Gestik für das Forschungsziel nicht nötig.

Daher fällt nach verschiedenen Tests die Entscheidung für ein unscheinbares Diktiergerät, das mit zwei Kondensatormikrofonen akzeptable Qualität und

[168] Zur Unterscheidung wird der Begriff Kommentar für derlei Anmerkungen im Kodierleitfaden gewählt. Für Aufzeichnung im Anschluss des Interviews wird der Begriff Gedächtnisprotokoll verwendet.
[169] Der Schulleiter (Hausrecht nach BrdbgSchG) ist ohnehin bei Betreten der Schule zu informieren.

auch digital verwertbare Aufzeichnungen mit ausreichender Kapazität ermöglicht. Dabei ist es mit Hilfe der Zusatzmikrofone auch in akustisch schwierigen Räumen möglich, brauchbare Aufnahmen zu erhalten.

Trotzdem bleibt die Aufzeichnung der Gespräche ein potentieller Störfaktor. Zuweilen vergessen einige Befragte die Technik doch, weswegen dann z. B. Aussagen mutiger formuliert werden.

In allen Probeinterviews erweisen sich die anschließenden Gedächtnisnotizen als wichtig, da nach Beendigung des Interviews und Abschalten der Aufzeichnung einige Befragte noch weitere Aspekte anführen. Dabei geht es vor allem um die Haltung zum Rahmenlehrplan, die Enttäuschung selbst nicht Einfluss nehmen zu können und nicht zuletzt auch um das Erstaunen, dass solche Befragungen (auch gerade mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden) nicht selbstverständlicher Bestandteil zur Vorbereitung neuer Pläne sind. Verwertbar im standardisierten Sinn sind diese Informationen nicht, aber im Rahmen der Gesprächseinschätzung und Impulse durchaus.

4.4 Transkription

Das Transkriptionsverfahren erweist sich bis auf wenige Ausnahmen als unproblematisch. Sie beziehen sich auf einzelne Wörter oder Teilaussagen, die durch die undeutliche Aussprache auch nach mehrmaligem Hören nicht zu erkennen sind. Da es sich um vereinzelte Beeinträchtigungen handelt, wird das Verfahren nicht verändert.

Weitere Transkriptionen und darauf aufbauende Kodierungsversuche ergeben allerdings eine enorme Diskrepanz zwischen der Kommunikationssituation und der Transkription. Eigentlich banal, aber Floskeln wie: „…denk ich mal, nicht?“, sind in der Gesprächssituation selbst nicht weiter auffällig. In der Transkription allerdings sehr wohl, wenn sie in einem Interview mit einer Dauer von ca. 30 Minuten auch 20 Mal auftreten.

Der Vorteil ist darin zu sehen, dass Passagen der Interviews häufiger gehört werden können. In der Auswertung in schriftlicher Form werden sie wiederholt unter verschiedenen Aspekten gelesen und beurteilt.

Tatsächlich treten erhebliche Einschätzungsunterschiede zwischen der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation und schriftlicher Kommunikation auf. Letzte erwartet man intuitiv beim Lesen und Auswerten. Verschriftlichte mündliche Kommunikation ist ein Abdruck des Gesprächs, der durch die Transkription lesbar wird. Zusammenhanglose, elliptische Sätze, Interjektionen, Wiederholungen, Phrasen und Floskeln durchfluten verschiedene Gespräche.

Das schwer Lesbare reizt bei der Auswertung zur negativen Bewertung. Das wäre verfehlt, denn die Aussagen sind nicht zwangsläufig als Nichtwissen oder Unsicherheit interpretierbar. Selbst wenn die Erscheinungen so wirken, sind sie immanente Bestandteile der Rückversicherung und Selbstverstärkung, also Äußerungen der Beziehungs- und appellativen Ebene mündlicher Kommunikation.

Damit werden grundsätzliche Fragen aufgeworfen, um die Validität und Reliabilität der Befragung zu sichern. Letztlich muss der Wert des Interviews aus den einzelnen Aussagen ermittelt werden und kann nicht insgesamt durch Floskeln wie „… wenn ich mal ehrlich bin“ beeinträchtigt werden. Sie dürfen nicht zu der Annahme verleiten, alle anderen Aussagen, die nicht so begannen, seien unehrlich. Schließlich ist zu bedenken, dass jedem Menschen ein Anrecht auf seine eigene sprachlich-kommunikative Individualität zuzugestehen ist. Dennoch werden auch diese Befunde (auch die nicht hörbaren) entweder im Gedächtnisprotokoll, im Kommentar oder in beiden berücksichtigt.

4.5 Auswahlstrategien

Das „Ziel der empirischen Untersuchung ist nicht nur die Überprüfung von Hypothesen […], sondern ‚deren empirisch begründete Weiterentwicklung anhand entscheidender Fälle’“[170]. Als Auswahlverfahren bietet sich das „Theoretical Sampling“[171] an. Dabei werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen. Man spricht dabei von den Methoden der Minimierung und Maximierung

[170] Lamnek, a. a. O., S. 190.
[171] Ebd., S. 190.

von Unterschieden. Die Minimierung erhöht die Wahrscheinlichkeit, ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder zu einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch deren theoretische Relevanz zu bestätigen. Durch Maximierung von Unterschieden wird hingegen die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden.[172] Die Festlegung für die Kriterien liegt am Ende der Erprobungsphase.

Theoretisch hinreichend gilt die Größenordnung von etwa 15 bis 25 Befragungen. Allerdings hat sich in der Probephase bereits herausgestellt, dass einige Probeinterviews nicht stattfinden konnten. Ein System der Nachfolge wird erstellt.

Für die Datenerhebung werden folglich mehr Befragte ausgewählt als tatsächlich befragt werden. Die soziodemografischen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Ausbildung usw., - eigentlich nach Kelle/Kluge dem „selektiven Sampling“[173] zugeordnet, werden hier als Grundlage für ein System gewählt, das jeweils weitere Lehrer mit denselben Merkmalen für ausgefallene Interviews nachrücken lassen kann. Damit wird die Grundauswahl der Personen z. B. einer bestimmten Schulform stabil gehalten.

Dementsprechend werden Befragte:

- aus allen Regionen Brandenburgs entsprechend der Zuständigkeitsbereiche der Staatlichen Schulämter
- aller Sek. I - Schulformen in annähernd paritätischer Auswahl
- altersparitätisch
- geschlechtsparitätisch
- unter Berücksichtigung der Beschäftigungsverhältnisse ausgewählt.

Die Lehrpersonen in Funktionsstellen an Schulen oder in Unterstützungssystemen der Schulämter, des LISUMs oder MBJS’, sofern sie unterrichten, werden von der Befragung nicht ausgeschlossen.

---

[172] Vgl. ebd., S. 191.

[173] Udo Kelle/Susann Kluge: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, zitiert nach Lamnek, a. a. O., S. 192.

Eine Vermittlung z. B. durch Schulräte und Fachberater erweist sich in der Probephase als hilfreich, um erste Befragte zu finden. Allerdings ergibt sich eine unerwünschte Vororientierung. Die Lehrer kennen natürlich den Schulrat oder Fachberater, der sie empfohlen hat. Die Aussagen in der Sequenz 2.8 (Problemlösung) und 5 (schuleigener Lehrplan) beziehen immer auch die Fachberater ein. Die Ergebnisse ändern sich in den von ihnen nicht vermittelten Befragungen erheblich (siehe Kapitel 7 dieser Arbeit). In der Forschungsphase wird deshalb auf diese Vermittlung verzichtet.

In den Schulporträts[174] sind alle schulrelevanten Kontaktdaten frei verfügbar und so kann direkt über den Schulleiter oder je nach Homepage der Schule, auf die zurückverwiesen wird, der Kontakt mit der Lehrperson hergestellt werden.

Erstaunlich ist die unkomplizierte Unterstützung in beinah allen ausgewählten Schulen. Der Vorzug ist, dass eine kaum nennenswerte Vermittlung und Vorprägung stattfindet, die Einhaltung der unten genannten rechtlichen Bedingungen gewährleistet wird und ein persönliches Bekanntschaftsverhältnis zum Interviewer auszuschließen ist.

Mehrere Lehrer einer Schule zu befragen ist effizient und sinnvoll, auch um verschiedene Einschätzungen z. B. zur selben Fachkonferenzarbeit zu erhalten und damit eine weitere Prüfebenen einbeziehen zu können. Allerdings ergeben sich keine neuen Erkenntnisse bei mehr als drei Befragungen. Das wiederum hat Konsequenzen für die Organisation des Samplings der Forschungsphase.

Die Anzahl der geplanten Befragungen ist zunächst auf 40 Lehrpersonen veranschlagt, sodass in der Datenerhebung 29 Interviews stattfinden und genutzt werden können. „Der Prozess des theoretischen Sampling wird dann beendet, wenn ‚theoretische Sättigung' erreicht ist, d.h., wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können."[175]

---

[174] -zugänglich als Suchbegriff im Internet „Schulporträts Brandenburg".
[175] Ebd., S. 191.

4.6 Rechtsgrundlage

In der Probephase wurde der Leitfaden mehrfach überarbeitet und umgestellt. Eine Herausforderung dabei stellt das Genehmigungsverfahren des MBJS dar. In der Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen und auf Grund des § 66 Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 12. April 1996 (GVBl. I S. 102) „verordnet die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, dass Wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft […] vor ihrer Durchführung dem für Schule zuständigen Ministerium zur Genehmigung vorzulegen sind.“[176] Dazu ist nach §3 (1) „den Anträgen auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung beizufügen:

- eine ausführliche Darstellung des Zwecks, des Inhalts und des Umfangs der wissenschaftlichen Untersuchung, Angaben zu Auftraggebern sowie die Benennung der für die Untersuchung Verantwortlichen und deren Qualifikation,
- verbindliche Hinweise auf die Art der erforderlichen Daten, deren Verarbeitung und Sicherung sowie auf die Art und Weise der beabsichtigten Verwendung der Untersuchungsergebnisse, insbesondere auf deren Übermittlung,
- Angaben über die Anzahl der einzubeziehenden Schülerinnen und Schüler, die Jahrgangsstufen, über die einbezogenen Schulen nach Schulformen sowie über die Landkreise und kreisfreien Städte,
- Angaben über die Einbeziehung von Lehrkräften, sonstigem pädagogischen Personal und sonstigem Personal gemäß § 68 des Brandenburgischen Schulgesetzes sowie über die Einbeziehung von Personen der Schulleitungen und der Schulaufsichtsbehörden,
- Angaben über den beabsichtigten Umfang der Inanspruchnahme der Personen gemäß Nummer 3 und 4 sowie über die zeitlichen Umstände der Erhebungen vor Ort,

[176] Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen (Wissenschaftliche Untersuchungen Verordnung - WissUV), vom 11. Dezember 1997 (GVBl.II/98, [Nr. 06], S.118) §1.

- ein Zeitplan für die wissenschaftliche Untersuchung,
- je ein Muster aller Unterlagen, deren Verwendung beabsichtigt ist sowie Angaben über Art und Umfang des Einsatzes von Medien,
- gemäß § 4 Abs. 2 des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes ein Muster der widerruflichen Einverständniserklärung der Eltern zur freiwilligen Teilnahme der minderjährigen Kinder an der Befragung sowie ein Muster eines Hinweises an die Schülerinnen und Schüler, dass die Teilnahme an der wissenschaftlichen Untersuchung freiwillig und jederzeit widerrufbar ist,
- ein Muster des Schreibens zur Stellungnahme der jeweils in die wissenschaftliche Untersuchung einbezogenen Schule gemäß § 91 Abs. 3 Nr. 9 des Brandenburgischen Schulgesetzes,
- eine Verpflichtungserklärung, dass die Ergebnisse der Untersuchung dem für Schule zuständigen Ministerium unentgeltlich und zeitnah zur Verfügung gestellt werden,
- eine Erklärung über die Einhaltung der Bestimmungen gemäß § 66 Abs. 2 des Brandenburgischen Schulgesetzes, wobei § 28 des Brandenburgischen Schulgesetzes auch für den Fall gilt, dass die Antragsteller nicht unmittelbar dem Anwendungsbereich des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes unterliegen.“[177]

In der Entscheidung wird festgelegt, dass:

- „die Untersuchung nicht der Genehmigungspflicht nach der Verordnung zur Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen Brandenburgs (WissUV) unterliegt.“

Dennoch werden Auflagen erteilt, die sich aus der dienstlichen Stellung ergeben und die Verschwiegenheitspflichten bzw. das Urheberrecht aller unveröffentlichten Schriften des LISUMs und die Anonymität betreffen. Diese Auflagen sind unproblematisch. Inhaltlich wird verfügt, „dass Lehrkräfte nicht nach der Situation an der Schule oder nach dem Arbeitsklima befragt werden. Dies ist nicht rahmenlehrplanrelevant. Der im Interviewbogen zum Rahmenlehrplan

[177] Ebd., §3.

festgehaltene Punkt „Politische Intention“ wird ebenfalls als problembehaftet angesehen. Es wird empfohlen diese beiden Fragestellungen zu streichen“[178]. Der Leitfaden wird entsprechend verändert, allein schon, wie eingangs erläutert, aus Gründen der Stringenz.

Das Forschungsdesign ist davon nicht betroffen. Entscheidend ist, dass die Lehrperson allein über die Teilnahme entscheidet und somit keine weiteren Genehmigungen eingeholt werden müssen.

4.7 Fazit

Die Ergebnisse der Probephase werden als Versuchsanordnung für die Datenerhebung genutzt. Sie dauerte von Februar bis Juli 2008. Insgesamt wurden 29 Interviews unter genannten Rahmenbedingungen durchgeführt. Zeitgleich mit dem Auslaufen des Rahmenlehrplanes war auch die Datenerhebungsphase abgeschlossen. Damit war ein wichtiges Ziel erreicht, dem ein positiver Zeitdruck vorausging. Vorteilhaft war daran auch, dass während der Untersuchung die Existenz eines neuen Rahmenlehrplans in den Schulen thematisiert wurde. Mehr noch als in der Planungsphase schloss die Befragung unmittelbar an die Diskussionen an. Ein synergetischer Effekt ergab sich, der insbesondere in der Sequenz der Metakommunikation aufgenommen werden konnte und auch die Motivation erhöhte. Einige Ideen zur Gestaltung und Einführung der neuen Rahmenlehrpläne wurden diskutiert und werden im Anschluss in der Auswertung aufgegriffen.

[178] Anschreiben an den Antragsteller: Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung.

5 Der Leitfaden: Zielsetzung und Gestalt

Der in einer fast 2-jährigen Erarbeitungs- und Probephase[179] entstandene Leitfaden hat sich in der überarbeiteten Form in den Interviews als standardisierte Orientierung bewährt. Dazu zählen die tragenden Erwägungen, die Vorannahmen, die Rolle des Interviewers ebenso wie die zu erwartenden Reaktionen der Befragten, die Formulierung der Fragen, die Kommunikation und die technischen Hilfestellungen für den Interviewenden.

Ausgehend von der Vorstellung mit Hilfe eines aus der Rahmenlehrplananalyse erarbeiteten Kategoriensystems, Impulse zu formulieren, sind die Sequenzen des Leitfadens, indem auf die Grundlagen in der Methodik Bezug genommen wurde, deduktiv. Im nachfolgend vorgestellten Kodierleitfaden jedoch sind die Auswertungskategorien induktiv erschlossen worden, nämlich ausgehend von den Stellungnahmen der Befragten.

Der Leitfaden versucht insgesamt und in seinen Teilfragen den Grundprinzipien der qualitativen Forschung zu genügen. Er ist handhabbar, überschaubar, formal übersichtlich, ermöglicht die Konzentration auf das Wesentliche, lässt den Befragten Raum für ihren Argumentationsfluss, erlaubt klare Aussageoptionen zur Steuerungsfunktion des Rahmenlehrplans, eröffnet eine Kommunikation über ihn mit dem Fragenden.

Insgesamt ist also bei der Gestaltung der Fragen berücksichtigt worden, dass eine weitgehend zweifelsfreie Auswertung der Aussagen möglich ist. Der Anspruch der Offenheit mit dem Ziel einer entspannten Gesprächssituation ist zielorientiert, damit auskunftsträchtige Aussagen herausgefiltert werden können.

Die Struktur ist die einer Frageliste, die zudem komplex aufgebaut ist:

- nach ihrer kommunikativen Funktion: gesprächseröffnende, erzählgenerierende Fragen, wie Einstiegsfragen, Nachfragen, positive Verstärkungen usw.,

[179] -siehe Kapitel 1.1 Tabelle 1: Der Zeitrahmen.

- nach der Formulierungsweise (Entscheidungsfrage, These, positive Unterstellung oder Impuls) und
- nach den Vorgaben des Rahmenlehrplans.

Methodisch spielt der Aspekt der Standardisierung vor allem für die spätere Auswertbarkeit eine Rolle. Nur wenn alle Probanten in einer vergleichbaren Weise über dieselben Inhalte befragt werden, kann bei aller Offenheit eine nachvollziehbare Auswertung stattfinden.

An die inhaltlichen Impulse des Befragten wird angeknüpft und die gewünschten Sachinformationen sollen nötigenfalls im späteren Verlauf ermittelt werden. Die Flexibilität ist dementsprechend bei der Gestaltung beachtet worden.

5.1 Die Gestalt des Leitfadens

Der Leitfaden ist in insgesamt sieben Sequenzen unterteilt:

- die Erhebung der personalen und sozialen Daten (im Einstieg und am Schluss)
- die Befragung zur Planung von Unterricht
- die Befragung zu den Unterrichtszielen, zu den Qualifikationen, zur fachdidaktischen Konzeption
- die Befragung zur Leistungsermittlung, -bewertung und -benotung
- die Befragung zum schuleigenen Lehrplan
- die Sicherung mit Rückfragen sowie Anregungen zur Vorstellung eigener Erfahrungen bzw. Vorschläge
- die Evaluation und Metakommunikation.

5.1.1 Einleitung und erste Sequenz

Gesprächseinleitung Anonymitätsversicherung (Ziffernbezeichnung), Anbindung FU / OSI Berlin, Genehmigungsvorlage des MBJS (auf Nachfrage)
Zustimmung zur Veröffentlichung Fr. _____/Hr._____
Zeitvorstellung des Gesprächs: ca. 25 Minuten, aber offen, jederzeit die Möglichkeit zu unterbrechen oder abzubrechen

Der gedachte Verlauf des Interviews ist ritualisiert: Nach der Begrüßung, dem Aufsuchen des Raumes und dem Aufbauen der Aufzeichnungstechnik wird die Befragung formal eingeleitet. Neben den Versicherungen zur Anonymität wird die Zustimmung zur Veröffentlichung erfragt und die zeitliche Inanspruchnahme erwähnt. Nachfragen werden ermöglicht, sodass nicht erst mit der ersten Sachfrage der Interviewte zu Wort kommt, sondern die Atmosphäre eines partnerschaftlichen Gesprächs entsteht, in dem der Befragte mitzureden und mitzubestimmen hat. In dem Sinne sind auch die Hinweise zur Unterbrechung bzw. zu einem Abbruch zu verstehen.

Zudem wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass es sich um keine Befragung im dienstlichen Rahmen handelt. Die Sozialdaten, die für das Gespräch unmittelbar von Bedeutung sind, werden jetzt erfragt, die anderen am Schluss.

1	Einstieg
1.1	Praxisjahre PB ?
1.2	Fächerkombination?
1.3	Unterrichtseinsatz: Sek. I / Sek. II

Fortsetzung in Kapitel 5.1.8

Diese Sozialdaten erleichtern gewissermaßen als technische Details die Eröffnung des Gesprächs. Es geht darum, beim Einstieg die Motivation zu fördern, etwas über sich zu erzählen. „Wie lange unterrichten Sie Politische Bildung? Welche Fächerkombination haben Sie? Wie ist Ihr Unterrichtseinsatz zwischen Sek. I und Sek. II aufgeteilt?“ Mögliche Erwartungen an die Befragung als mündliche Prüfung sollen abgebaut werden, weil jeder unverfängliche Antworten äußern kann.

Die Kommunikation wird eröffnet, selbst ausschweifende Ausführungen können durch die nächste Frage wieder gebremst werden. Für den Interviewer ent-

lasten die Fächer- und Einsatzfragen die Einschätzung für die Gesprächsführung. Für den Befragten lassen sie Raum sich ein erstes Bild des Interviewers zu verschaffen.

5.1.2 Zweite Sequenz

Die zweite Sequenz ist der inhaltliche Kernfragebereich. Die Doppelfunktion (siehe Kapitel 3) wird als Spezifikum insofern deutlich, als dass das Fragezieel immer die Umsetzung in der Unterrichtspraxis ist. Dazu und das darf zuweilen auch deutlich werden, sind Kenntnisse zum Rahmenlehrplan erforderlich. Um Missverständnisse möglichst auszuschließen und die Beweisfähigkeit herstellen zu können, sind vergewissernde Nachfragen und Konkretisierungen zu den Themen unerlässlich.

Die tabellarische Struktur bedeutet nicht zwingend, dass jede der aufgeführten Fragen auch gestellt werden muss, sie dient aber der Übersicht des Interviewers. Ebenso ist die Reihenfolge der Fragen unverbindlich. Offene Kommunikationssituationen würden durch ein Abarbeiten der Leitfragen zerstört, Wiederholungen provoziert und die Auskunftsbereitschaft gehemmt. Das bedeutet in der Praxis der Datenerhebung, dass der Leitfaden für den Interviewer inhaltlich zuverlässig, möglichst auswendig zur Verfügung steht.

Die horizontale Struktur:

<table>
<tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="5">Sequenz: Unterricht[180]</td></tr>
<tr><td>2.1</td><td rowspan="4">Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?</td><td></td><td rowspan="4">Rlpl., Schulbücher, Lehrwerke, Zeitungen, etc.</td><td rowspan="4">u. a. S. 5</td><td rowspan="4">„Inhalts seite“ Fachteil; 4</td></tr>
<tr><td>2.1.1</td><td>Welche Teile des Rlpls. nutzen Sie häufig?</td></tr>
<tr><td>2.1.2</td><td>Welche Schulbücher nutzen Sie?</td></tr>
<tr><td>2.1.3</td><td>Welche anderen Materialien nutzen Sie für Ihren Unterricht und dessen Vorbereitung?</td></tr>
</table>

Tabelle 5 Leitfaden, Sequenz 2.1, Unterricht

[180] Die Ziffern überschreiben hier wegen der besseren Darstellbarkeit die Spalten. Bei den nachfolgenden Frageblöcken fehlen die Spalten rechts, wenn sie leer sind.

In Spalte 1 wird das laufende Gliederungskennzeichen vergeben. Gemeinsam mit der Sequenz kann im Kodierleitfaden (Kapitel 6) die Frage ausgewertet werden. Damit ist eine Zuordnung auch späterer Schlussfolgerungen zur Frage im Interview eindeutig möglich.

In Spalte 2 steht die Eröffnungsfrage, die thematisch in der Regel die Fragen in Spalte 3 umrahmt. Sie hat das größte Gewicht, weil entsprechend dem Umfang der Antworten zeitgleich die Entscheidung für die Folgefragen beim Interviewer fallen müssen.

Der Fettdruck markiert den Informationskern, sodass jederzeit eine Umfomulierung möglich ist. Die Variation ist also zwischen Frage und Impuls, enger oder weiter bereits zur Entlastung vorgeplant.

Die Frage zum Einstieg in den inhaltlichen Kernbereich scheint leicht zu beantworten. Das liegt an ihrem erzählgenerierenden Impetus. Möglicherweise befürchten Befragte nicht antworten zu können. Dies soll dadurch gemildert werden, dass sie durch die Vororientierung bei der Terminvereinbarung wissen, dass es um den Rahmenlehrplan geht. Es wird positiv unterstellt, dass es eine Jahresplanung gibt. Die Frage ist offen gestellt und knüpft unmittelbar an die Erfahungswelt der Praxis des Lehrers an.

Die Grundlage („Was nutzen Sie für die Planung?“) wird unmittelbar erfragt. Es können konkret Materialien, vor allem eigene aus den vergangenen Schuljahren, Schulbücher, schuleigene Lehrpläne oder terminliche Rahmensetzung schuleigener Organisationspläne oder auch allgemein und abschließend der Rahmenlehrplan genannt werden.

Das kommunikative Ziel ist die Orientierung und Gewöhnung an Fragetypen, bei denen der Befragte nicht unmittelbar eine richtige Antwort zu finden versucht. Eine richtige Antwort gibt es in dem Sinne auch nicht. Er kann im Grunde nur konkreter oder abstrakter, präziser oder ausweichender antworten. Das ist befragungstheoretisch die logische Folge aus der Prämisse im Methodenkapitel und der Erprobung, dass der Fragekern die Unterrichtsrelevanz des Rahmenlehrplans und nicht die Wissensabfrage ist. Die Befragten sind kommunikativ geübte Experten, die mit großer Wahrscheinlichkeit (siehe auch Kapitel 4, Erprobung) eine hohe Erwartung an sich selbst haben. Diese soll positiv verstärkt werden.

Allerdings bieten die konkreten Fragen auch das Potential allzu ausschweifende Partner in die Realität zurückzuholen, in Spalte 3 stehen deswegen Detailfragen zur Verfügung. Für ihren Schriftsatz wird dasselbe System (u. a. Fettdruck) wie in Spalte 2 verwendet. Allerdings sind einige Fragen insofern fakultativ, als dass die Aussagen möglicherweise bereits in den vorausgegangenen Antworten enthalten sind, wie aus dem Beispiel oben ersichtlich ist.

In der Nachfrage (2.1.1) „Welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie häufig?“ wird bereits ein Kontrapunkt gesetzt. Scheinbar beiläufig wird unterstellt, dass der Befragte den Fach- und Stufenteil kennt. Ihm bleibt offen, dies zu verneinen oder den Begriff Teile in der ihm gewohnten Weise zu verstehen. Das Positivsignal für den Interviewer ist eine klare Antwort mit Beispielen. Hierbei geht es in der Tat um die instrumentierbare Kenntnisgrundlage, die vorhanden ist oder nicht. Wichtig ist die Frage, um klare Auswertungen zu ermöglichen, sie ist hilfreich für den Interviewer, um eine Vorschau auf mögliche Kenntnisse und Antworttechniken zu erhalten. Eine Verbindung besteht u. a. zum Bereich 2.5 („Mit welchen anderen Fächer führen Sie in diesem Halbjahr fächerverbindende Unterrichtseinheiten durch?“). Um die Planung des fächerverbindenden Unterrichts oder die der Aktualität mit Entscheidungen im schuleigenen Lehrplan zu hinterlegen, ist die Kenntnis beider Teile unerlässlich.

Nachfrage bezeichnet einen Fragetypus, der verschiedene Aufgaben erfüllen soll. Mit ihr kann das Verständnis abgesichert werden. Sie wird mit der Intention konkretere Aussagen zu erhalten gestellt. Das gilt z. B. für 2.1.2: „Welche Schulbücher nutzen Sie?“ und 2.1.3 „Welche anderen Materialien nutzen Sie für Ihren Unterricht und dessen Vorbereitung?“.

Sofern nicht bereits auf die Frage zur Unterrichtsplanung am Schuljahresbeginn (2.1) konkrete Planungsunterlagen genannt werden, soll es hier geschehen.

Die Problematik aus Forschungssicht besteht einmal mehr darin, den Rahmenlehrplanbezug einerseits erfragen zu wollen, andererseits diesen Aspekt nicht bereits selbst in der Frage zu nennen. Der Befragte braucht natürlich eine klare Fragestellung, um entsprechend antworten zu können, darf aber nicht die In-

formationen erhalten, die er selbstständig liefern soll. Das bezieht sich vor allem auf die Verknüpfungen, die eigenständig entwickelt werden sollen.

Die Spalten 3, 4 und 5 helfen dem Interviewer und bedienen 2 Funktionen: In Spalte 3 werden die inhaltlichen Antwortmöglichkeiten knapp skizziert, um möglicherweise begriffliche Missverständnisse zu beheben. Sie geben dem Interviewer eine Inhaltsorientierung, um jeder Zeit zu erlesen, was mit dem Komplex erfragt wird. Bedacht wird, dass der Befragte den Ablauf verändern kann, später intendierte Inhalte vorweg nimmt und vorformulierte Fragen nicht mehr passen. Um den Impuls des Befragten dynamisch aufzunehmen, gibt diese Spalte eine Hilfestellung. Der Interviewer kann den Faden wieder aufnehmen, weil die Stichworte zeigen, welche Inhaltsbereiche noch gar nicht besprochen wurden.

Die Spalten 4 und 5 sind bereits ein Rückverweis auf den Fundort. Sie sind als Entlastung für die Auswertung gedacht und für die Befragung selbst wenig relevant. Daher sind sie auch nicht durchgängig aufgeführt.

Diesem Gestaltungsprinzip folgt die gesamte Sequenz.

2.2	Inwiefern unterscheidet sich Ihre Planung in Ihrem **anderen Fach**?

Tabelle 6 Leitfaden, Sequenz 2.2, Unterricht

Planungshandeln kann auch fächerabhängig sein. Damit hängt die Frage mit der Auskunft zusammen, die in Sequenz 1 zur Fächerkombination erteilt wird.

Handelt es sich um Fächer desselben Fachbereichs, ist hier von keiner Überraschung auszugehen. Die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten des Faches Politische Bildung lassen aber durchaus auch ungewöhnliche Zweit- oder Drittfächer erwarten. Politische Bildung ist in Brandenburg als berufsbegleitendes Zusatzstudium angeboten worden. Die meisten Befragten haben vermutlich das Fach zusätzlich zu bereits zwei anderen Unterrichtsfächern studiert. Bei der Kombination mit Fremdsprachen wäre ein unterschiedlicher Umgang mit Schulbüchern und Rahmenlehrplan nicht ungewöhnlich.

Der Vorzug der Frage ist, dass sie den Befragten nach den ersten konkreten und möglicherweise als einengend empfundenen Fragen der Sequenz 2 hilft, Sicherheit zu gewinnen.

Die Frage 2.3 will Informationen erschließen, wie nun das konkrete Planungshandeln vor sich geht. Ausgehend von den Dimensionen (vornehmlich Dimension 2), die im Kapitel 3 dieser Untersuchung ermittelt wurden, wird hier der Bereich Inhalte des Unterrichts des Kapitels II, 4 des Rahmenlehrplans erfragt.

Optimistisch erwartet wird, dass der Befragte umfassend antwortet. Die Grundlage könnte idealtypisch die Erläuterung der jahrgangsbezogenen Übersicht[181] sein. Die Orientierung auf eine gegenwärtige Unterrichtseinheit bezweckt, dass eine unterrichtete Einheit unmittelbar dargestellt werden kann.

Die Variante „unterrichten Sie gern…“ soll gesprächsangemessen die Neigung der Befragten ermitteln und einbeziehen. Sie lässt auch Platz für die Individualität.

2.3	Geben Sie bitte eine **konkrete** und umfassende Beschreibung, wie Sie die Unterrichtseinheit aufbauen, die Sie **gegenwärtig** unterrichten! (Sek. I!) alternativ: Geben Sie bitte eine konkrete Beschreibung einer Unterrichtseinheit, die sie gern unterrichten!		Themenfelder, Grundbegriffe, Lerninhalte…	
2.3.1		Welche der „**Lerninhalte**“ in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?		35
2.3.2		Welche der „**Grundbegriffe**“, in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?[182]		38 ff
2.3.3		Wie haben die **Schüler** (Vorwissen) an der Planung der Unterrichtsreihe **mitgewirkt**?	Mitentscheidung, -verantwortung, -gestaltung verbindlich (Stufenteil)	14, auch Vorwort !

Tabelle 7 Leitfaden, Sequenz 2.3, Unterricht

Die Nachfragen (2.3.1 und 2.3.2) prüfen die exakte Umgehensweise mit dem Rahmenlehrplan. Aus der Analyse wird erkennbar, dass ein alltagsfähiger Umgang nur mittels Hilfsmaterialien möglich ist. Einige der Lerninhalte sind nicht sachlogisch vom Oberbegriff der Grundbegriffe zu trennen und müssten mit ihrer spezifischen Rahmenlehrplanbedeutung bekannt sein. Das wird nicht für alle, wohl aber für das konkrete oder gern unterrichtete Themenfeld erwartet.

[181] MBJS 2002, a. a. O., S. 35.
[182] Die vermittelten Lerninhalte und Grundbegriffe müssen, sofern der Rahmenlehrplan als verbindliche Grundlage dient, mit ihm weitgehend übereinstimmen.

Begründen lässt es sich damit, dass diese Steuerungsbereiche als bildungsgangorientierte Qualifikationserwartungen verbindlich sind. Ein mindestens auf Sach- und Methodenkompetenz ausgerichteter Unterricht setzt die Darlegbarkeit dieser Inhalte selbstverständlich voraus. Kommunikativ ist dieser Bereich zweifellos brisant. Sollten keine eindeutigen Antworten erfolgen, ist mit der Frage 2.3.3 zur Schülerbeteiligung ein Exkurs vorgesehen.

Diese Frage entstammt einer anderen Steuerungsintention, weil sie den Ausgestaltungscharakter (Kapitel 3.2) und die Kommunikation (Kapitel 3.4.2) behandelt. Sollte sie hier im Gesprächsverlauf unangemessen sein, kann sie in der Sequenz 5 der schuleigenen Lehrpläne gestellt werden.

Die Frage 2.3.4 erweitert wiederum den Fragebereich zum Planungsvorgehen, insofern hier die Themenfelder explizit angesprochen werden. Erwartet werden am Ende dieser Phase alle Themenfelder. Die Frage zielt aber mindestens auf die Kenntnis der besagten Übersicht[183]. Bei einigen Einschränkungen, die später bei der Auswertung vollzogen werden können, ist wiederum eine sichere Kenntnis zwingend erforderlich, um rahmenlehrplankonform zu unterrichten. Um die Jahresplanung realistisch zu gestalten, meint dies auch den Bereich der Zeitkontingente und die Berücksichtigung der weiteren Themenfelder oder/und des fächerverbindenden Arbeitens.

2.3.4		Welche **anderen Themenfelder** der Jahrgangsstufen (9/10) unterrichten Sie **gern**? Welche anderen Themenfelder der Jahrgangsstufen (9/10) unterrichten Sie **weniger** gern?	Recht; Gesellschaft / Sozialstruktur; Bürger, Politik, staatl. Ordnung in der Demokratie; Wirtschaft; EU; Internat. Politik	35 ff 38 ff	weitere Themenfelder; hier ist auswendig kaum Vollständigkeit zu erwarten, aber Kenntnisse

Tabelle 8 Leitfaden, Sequenz 2.3, Unterricht

Sachlogisch wird die Frage (2.4) angeschlossen:

2.4	Welche weiteren, **selbst ausgewählten** Themenfelder bzw. Inhalte unterrichten Sie?		Frei durch Fachkonferenz festzulegender Gestaltungsbereich, schuleigener Lehrplan

Tabelle 9 Leitfaden, Sequenz 2.4, Unterricht

[183] Ebd., S.35.

Als Unterstellung formuliert, liefert die Frage einen unmittelbaren Verweis auf die oben bereits angesprochene Übersicht im Rahmenlehrplan. Wie für den Interviewer in Spalte 4 ersichtlich, werden Hinweise zur Gestaltung des schuleigenen Lehrplans erkennbar.

Als Kontrollfrage wird ein Messpunkt angelegt, der als Hinweis für die Sequenz 5 dient. Bei der Gestaltung des schuleigenen Lehrplans müsste logisch konsequent bereits hier eine inhaltliche Aussage formuliert werden. Mehr noch, die weiteren Themenfelder stellen, wie im Kapitel 3 dieser Arbeit vorgestellt, den inhaltlichen Ausgestaltungsbereich, die schulische Schwerpunktsetzung, Profilierung oder Individualisierung dar. Dies sind die bereits im Vorwort des Ministers dargelegten Bereiche des Offenen im Rahmenlehrplan. Sie müssen aber im schuleigenen Lehrplan definiert werden und liegen nicht im Entscheidungsbereich des einzelnen Lehrers. Insofern ist aus der Sicht eines Interpretierenden bei der Auswertung der Gespräche der Steuerungserfolg recht einfach erkennbar, weil er verschiedene Bereiche schulischen Lebens durchzieht.

Bei den Nachfragen (2.4.1) geht es wieder um konkrete Auskünfte. Die Aktualität spielt allein schon bei der Spezifik des Faches eine große Rolle, abgesehen von den Steuerungsvorgaben im Plan selbst. Dieser Ort im Leitfaden kann auch einen Rückverweis auf die weiteren frei ausgewählten Themenfelder (2.4) ergeben, wenngleich hier die Spontaneität eine Ausnahmeregelung rechtfertigt. Fachkonferenzbeschlüsse werden zeitlich kaum so zustande kommen, dass aktuelle politische Ereignisse präzise erfasst werden können. Für die Praxis kann der schuleigene Lehrplan Platzhalter oder Leerstellen z. B. unter dem Stichwort Aktuelles vorsehen, die dem Lehrer die thematisch-inhaltliche Entscheidung überlässt. Aussagen über die Verfahrensweise sind zu erwarten.

2.4.1		Welche **aktuellen politischen Probleme** und Ereignisse haben Sie im letzten halben Jahr behandelt?		35
2.4.2		Welche **fachübergreifenden** Themen nutzen Sie?	Wirtschaft…; (Ch, Geo. Sport, Kunst) Gesellschaft; (WAT, En) Terrorismus… (Geo., Ge)	53

2.4.3		Welche **Alltagsprobleme** der Schüler nehmen Sie auf?	situiertes Lernen	15

Tabelle 10 Leitfaden, Sequenz 2.4, Unterricht

Zusammenfassend bilden die Fragen 2.4.1 und 2.4.4 einen Block, der Auskünfte über die Aktualität, die fachübergreifenden Themen und Alltagsprobleme der Schüler geben kann. Diese Bereiche sind aber nur teilweise Spezifika des Rahmenlehrplans und erschließen die Steuerung nur unscharf, insofern es vorsichtig formuliert ein Allgemeinverständnis der Aktualität ebenso wie der Alltagsprobleme der Schüler gibt. Hier liegt es vor allem an den geäußerten Beispielen die Steuerung zu erschließen.

Als Kontrapunkt gilt die Frage 2.4.2, um herauszufinden, wie mit den konkreten Beispielen[184] umgegangen wird. Zum Thema Europa (in Verbindung mit dem Fach Informatik) und auch zu den ÜTKs[185] (zum Thema Medien- und Informationsgesellschaft wie auch Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt) gibt es konkrete und vollständige Planungen als Unterrichtsangebote. Mittels der Interrogativfrage werden Umsetzungsbeispiele erwartet.

Der Bereich 2.5 ist ein besonderer, weil in der Phase der Implementierung die Leitfrage: „Was ist neu am Rahmenlehrplan?“ publiziert wurde. Neu ist die begrifflich-inhaltliche Unterscheidung zwischen fächerverbindendem Unterricht, der hier erfragt wird, und fachübergreifenden Themen, die zuvor angesprochen wurden. In Spalte 5 sichtbar ist die Verknüpfung zwischen Stufen- und Fachteil. Beide müssen berücksichtigt werden. Auch hier lautet der Hinweis: Die Aussagen müssen zu denen im schuleigenen Lehrplan kompatibel sein.

2.5	Mit welchen **anderen Fächer** führen Sie in diesem Halbjahr **fächerverbindende** Unterrichtseinheiten durch?		Themenverbindlichkeit auf S. 12 Stufenteil	53 + 12
2.5.1		Welche **fächerverbindenden** Themen aus dem Rlpl. nutzen Sie?	EU im Internet (Info.) EU in unserer Region (Info.)	54 f
2.5.2		Wie stehen Sie und Ihre Kollegen zum Lernbereich „**Gesellschaftswissenschaften**“?		32

Tabelle 11 Leitfaden, Sequenz 2.5, Unterricht

[184] Ebd., S. 53 ff.
[185] ÜTK für Übergeordnete Themenkomplexe.

Die Frage 2.5.1 ist fakultativ, insofern bei einer umfassenden Antwort die Themen ggf. bereits genannt werden.

Die Frage 2.5.2 allerdings greift ebenso wie 2.5 unmittelbar in den schulorganisatorischen Bereich ein. Sofern Lernbereiche geschaffen worden sind, müsste das Hintergrundwissen erheblich sein, da in den individuellen Lehrplänen der Schule alle Rahmenlehrpläne der betroffenen Fächer eingeflossen sein müssen. Dazu sind nicht nur die Beschlüsse der betroffenen Fachkonferenzen erforderlich, sondern die der Konferenz der Lehrkräfte und je nach Ausprägung, sofern es das Profil der Schule betrifft, auch die der Schulkonferenz. Daran ist die Auswirkung zu ermessen. Sollten Lernbereiche beschlossen worden sein, muss ein umfassender schuleigener Lehrplan vorhanden sein. Das wiederum setzt unmittelbar die Steuerung nicht nur eines Fachteils (also hier für Politische Bildung), sondern aller beteiligten Fächer voraus.

Die Sequenz 2.6 öffnet das Gespräch. Klassische Unterrichtsmethoden wie z. B. Frontalunterricht sind zu erwarten, daran ist aber keine Steuerungsfunktion nachweisbar, weil sie nicht unmittelbar aus dem Rahmenlehrplan abzuleiten sind. Erst wenn besondere genannt werden, kann eine Steuerungsfunktion abgeleitet werden. In der Frage 2.6.1 und 2.6.2 entsteht die oben vorgestellt Problematik erneut. Sollten diese Gestaltungsformen nicht bereits mit der Frage 2.6 angesprochen worden sein, so folgt eine Nachfrage, die bereits viele Tipps für die Antwort enthält. Das ist weniger problematisch, da hier der Nachweis ausschließlich über die Unterrichtsbeispiele erfolgt.

2.6	Mit welchen **Methoden** arbeiten Sie im Unterricht?		Sprachlich vermittelte Formen und sinnlich-ästhetische Formen ausgewogen und vorgeschrieben	15 + 31
2.6.1		Nennen Sie **bildliche, körperliche und szenische Gestaltungsformen**, die in Ihrem Unterricht stattgefunden haben!		17
2.6.2		Welche Festlegungen gibt es zu z. B. Wochenplänen, Planspielen, Projektarbeit, Freiarbeit?		15

Tabelle 12 Leitfaden, Sequenz 2.6, Unterricht

Diese beiden Fragen zielen auf konkrete Beispiele und erlauben kaum ein Ausweichen. Für den Gesprächsverlauf kann das brisant sein. Daher erfolgt

mit der weiteren Frage eine Durchmischung. Frage 2.7 ist zwar wiederum eine eng führende Frage, geht aber mit einem scheinbaren Themenwechsel einher.

2.7	Um auf die Planung Ihrer Unterrichtseinheit zurückzukommen: **Mit wem besprechen** Sie sie?		auf laufenden Unterricht bezogen: Kollegen; (Eltern, Schulleitung, Fachkonferenz, schul. Lehrplan)	u. a. 60f, siehe 2.3.4!
2.7.1		Welche Form haben Sie, um sich mit Ihren **KollegInnen** über Unterricht auszutauschen?		
2.7.2		Welche Materialien tauschen Sie aus?		
2.7.3		Welche Rolle spielen **Unterrichtsbesuche**?		

Tabelle 13 Leitfaden, Sequenz 2.7, Unterricht

Die Frage 2.7.1 vertieft, fragt nach Formen und ist fakultativ, weil eventuell bereits mit 2.7 die Formen des Austausches benannt werden. Die Materialfrage ist möglicherweise ebenso bereits mit 2.1.3 beantwortet, stellt aber einen Erinnerungspunkt dar, sofern der Gesprächsverlauf abweicht. Vor allem bereitet sie indirekt den Wechsel zur Frage nach den Unterrichtsbesuchen vor. Vernetzt mit der Sequenz der schuleigenen Lehrpläne wird ein neuer Themenbereich eröffnet, nämlich der des Austausches zwischen den Lehrpersonen, möglicherweise der Schulleitung und den Fachberatern im Unterstützungssystem der staatlichen Schulämter bzw. dem LISUM. Das hängt davon ab, wie der Begriff Unterrichtsbesuche verstanden wird. Im engen Verständnis ist der Austausch innerhalb der Schule gemeint. Sollte nachgefragt werden, so wird zu verschiedenen Begriffsauslegungen angeregt. Damit ist eine Vorlage für die Sequenz 2.8 gegeben:

2.8	Welche **Probleme** fallen Ihnen in Ihrem Unterricht auf und was ist Ihnen bei der Lösung behilflich?		Rlpl., Kollegen, Schüler, Schulleitung oder die Schulaufsicht, Fachberater…	Vorwort 61f
2.8.1		Wie hilft Ihnen der Rlpl. bei der Lösung?		
2.8.2		Wer hilft Ihnen?		
2.8.3		Welche Rolle spielen Schüler mit *„***sonderpädagogischem Förderbedarf***“?*	Verbindlichkeit zur Berücksichtigung zumindest bei Oberschulen	18

Tabelle 14 Leitfaden, Sequenz 2.8, Unterricht

Die Verbindung wird zwischen verschiedenen Aussagebereichen gesehen: dem Stufenteil, der Lehrerkooperation, dem schuleigenen Lehrplan und dem Fach-

teil. Die Fragen 2.8.1 und 2.8.2 sind wiederum Nachfragen, die je nach Auskunft auch unterbleiben können; nicht aber 2.8.3. Hier wird das Paradoxon der Analyse des vorangehenden Kapitels, wie angekündigt, aufgenommen, allerdings unter der Voraussetzung, dass es inhaltlich sinnvoll ist.

2.9	Welche anderen Unterrichtformen, also **innovative oder kreative**, setzen Sie um?		Wochenpläne, Blockunterricht, Vernetzung, Exkursion, Sitzordnung, Frontalunterricht …45 Minutentakt	16-17
2.9.1		Wie greifen Sie in die **Unterrichtsorganisation** der Schule ein?		
2.9.2		Welche der **Vorschläge** im Rlpl. setzen Sie um?		

Tabelle 15 Leitfaden, Sequenz 2.9, Unterricht

Die Gestaltungsbereiche, also das Offene des Plans werden in den Fragekanon weiterhin integriert. Ergiebig ist die Auskunft, insofern diese Bereiche wiederum ausschließlich auf die Steuerung des Rahmenlehrplans zurückzuführen und so deutlich nur im Stufenteil auffindbar sind. Damit wird indirekt die in Kapitel 3 erarbeitete Kritik an der Handhabbarkeit aufgenommen. Direkt stellen diese Fragen eine Verbindung zu 2.5.1, 2.6.1 und 2.6.2 her.

5.1.3 Dritte Sequenz

3	Ziele, Qualifikationen, fachdidaktische Konzeption			
3.1	Erläutern Sie bitte, wie Sie das **Kompetenzmodell** umsetzen!		Ziele hier gleich den Kompetenzen: Personale, soziale K., Unterrichtsformen	21f

Tabelle 16 Leitfaden, Sequenz 3, Ziele

Das Kompetenzmodell ist ein Kernbereich, der nach 6 Jahren Gültigkeit des Planes unterrichtsrelevant geworden sein sollte. Es durchzieht den gesamten Plan und ist mit vielen Umsetzungsbeispielen unterlegt. Im Grunde sind gemeinsam mit den Qualifikationserwartungen und der bildungsgangorientierten Differenzierung bereits die Brücken zur anschließenden Sequenz 4 geschlagen. Für die Gestaltung von Unterricht insbesondere in Gesamt- und Oberschulen ist die bildungsgangorientierte Differenzierung grundlegend, wie in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich erläutert. Diese kulminiert gemeinsam mit den Qualifikationserwartungen in Prüfungssituationen, weswegen es der Einstieg in diesen Komplex ist.

Prüfungen in den genannten Schulformen müssen so angelegt sein, dass sie ein Spiegelbild des Kompetenzmodells, der fachdidaktischen Konzeption des vorausgegangenen Unterrichts und den Qualifikationserwartungen ergeben. Dieses kann wiederum, auf verschiedene Abschlüsse bezogen, flexibel ergänzt werden.

3.2	Welche Bereiche der **fachdidaktischen Konzeption** halten Sie für besonders wichtig?		Bürgerrollen: interventionsfähige B., minimal: informierter und urteilsfähiger Zuschauer; Aktivbürger, aber …; Politikbegriff, Problemorientierung, kategoriale Bildung, Wissenschafts-, Schülerorientierung	22 + 28 - 30	Zielebene: inhaltlich oder in allen Kompetenzbereichen
3.2.1		Erläutern Sie bitte, wie Sie **fachdidaktische Grundsätze** zur Unterrichtsgestaltung konkret umsetzen.			

Tabelle 17 Leitfaden, Sequenz 3, fachdidaktische Konzeption

Die Leitfrage umfasst den Bereich weitläufig, sodass je nach Ausführungen des Befragten die folgende Frage 3.2.1 bereits beantwortet sein kann.

3.3	Welche Bedeutung haben die **Prüfungen 10** für Ihren Unterricht?		Gleichsetzung mit Lernzielen und Verbindlichkeit!	24 ff u. 35ff !	
3.3.1		Erläutern Sie bitte die Bedeutung der **Qualifikationserwartungen** für Ihren Unterricht und die Prüfungen.			
3.3.2		Wie setzen Sie die bildungsgangorientierte Differenzierung um?	Grundlegende allgemeine Bildung Erweiterte allgemeine Bildung Vertiefte allgemeine Bildung	25 ff	an Gymnasien wenig relevant, an Ober- oder Gesamtschulen dagegen sehr

Tabelle 18 Leitfaden, Sequenz 3, Qualifikationen

Das gilt auch für Frage nach der Bedeutung der Prüfungen (3.3), die sich bei umfassender Auskunft nach den Qualifikationserwartungen und der bildungsgangorientierten Differenzierung erübrigen könnten. Sofern die Auskünfte nicht konkret genug sind, besteht die Möglichkeit auf andere Weise nachzufra-

gen. In jedem Fall sollten die Begriffe bekannt sein und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsplanung benannt werden.

Allen drei Fragen ist die Frageweise gemein. Es wird, gewissermaßen positiv unterstellt, dass die Qualifikationserwartungen und die bildungsgangorientierte Differenzierung umgesetzt werden und bekannt sind.

5.1.4 Vierte Sequenz

Die vierte Sequenz rekurriert direkt auf die Leistungsermittlung, die Bewertung und die Benotung. Indirekt müssten auch das Kompetenzmodell, die fachdidaktische Konzeption und die Qualifikationserwartungen durchscheinen. In diesem Sinn geht es wieder um Kontrollfragen. Steuerungsbereiche werden an verschiedenen Stellen der Befragung thematisiert und ergeben ein kongruentes Bild. Das sollte spätestens mit dem Impuls: „Erläutern Sie die Bewertungsbereiche im Unterricht!“ (4.4.1) überprüfbar sein.

4	Sequenz: Leistungen			
4.1	Aus welchen **Formen der Leistungsbewertung** setzt sich Ihre Zeugnisnote zusammen?		Stufenteil, vor allem Fachteil Dimensionen der Leistungsermittlung und –bewertung Lern- und Leistungssituation Stufungen (Anforderungsbereiche) der Leistungsermittlungen	59 ff
4.1.1		Erläutern Sie die **Bewertungsbereiche** in Ihrem Unterricht!	Ergebnis, Prozess, Gruppe, Fremdeinschätzung, Selbsteinschätzung, Entwicklung, Vergleiche	16

Tabelle 19 Leitfaden, Sequenz 4, Leistungen

Diese Sequenz ist eine Schnittmenge verschiedener Steuerungsbereiche des Rahmenlehrplans (wie aus den Kurznotizen in Spalte 5 zu entnehmen ist). Andererseits ist die Steuerungsfunktion schwer nachweisbar, weil es eine Vielfalt von Steuerungen dazu gibt. Das liegt daran, dass der Bewertungs- und Benotungsbereich in verschiedenen gesetzlichen Regelungen und Verwaltungsvorschriften erfasst und definiert ist. Allein für die Sek. I ist das Schulgesetz, die

Sek. I-Verordnung und die Verwaltungsvorschrift zur Leistungsfeststellung zu nennen, die diesbezüglich neben dem Rahmenlehrplan wirksam sind.

5.1.5 Fünfte Sequenz

Die fünfte Sequenz thematisiert die im Rahmenlehrplan so umfassend postulierte Gemeinsamkeit aller an Schule Beteiligter. Dazu sollen die Teilnehmer, die Fortschreibung, die Nutzung und auch die Veröffentlichungsform erfragt werden. Selbstverständlich müssen schuleigene Lehrpläne von allen Lehrern, die das Fach Politische Bildung unterrichten, erarbeitet worden sein. Um aber überzeugend eine aktive Verwendung oder gar Weiterarbeit nachzuweisen, ist eine breite Beteiligung der verschiedenen Gruppen nötig und eine allgemeine freie Zugänglichkeit selbstverständlich. Damit bietet diese Sequenz in besonderem Maße die Möglichkeit die schulische Zusammenarbeit ebenso wie die Außenwirkung und Mitarbeit der Schüler und Eltern zu untersuchen.

<table>
<tr><td>5</td><td colspan="4">Sequenz: Schuleigener Lehrplan</td></tr>
<tr><td>5.1</td><td rowspan="7">Schildern Sie die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!</td><td></td><td>Fachliche Gestaltung
Gestaltung d. Lernprozesse
Umgang mit Leistungen</td><td>61 f
19</td></tr>
<tr><td>5.1.1</td><td>Inwiefern unterscheidet sich der schuleigene Lehrplan vom Rahmenlehrplan?</td><td>Inhalte und Bereiche</td><td></td></tr>
<tr><td>5.1.2</td><td>Wer arbeitet(e) mit?</td><td>Fachkonferenzen, Eltern, Schüler, Kollegen…</td><td rowspan="2">62</td></tr>
<tr><td>5.1.3</td><td>Welche Rolle spielen Fachkonferenzen z. B. für fächerverbindenden Unterricht oder andere Themenfelder?</td><td>Inhalte</td></tr>
<tr><td>5.1.4</td><td>Von wem wird der schuleigene Lehrplan genutzt?</td><td colspan="2" rowspan="2">Neben Lehrern, Schulleitung, Eltern, Schülern
auch Vorwort
Homepage, Aushang</td></tr>
<tr><td>5.1.5</td><td>Wie ist der schuleigene Lehrplan veröffentlicht?</td></tr>
</table>

Tabelle 20 Leitfaden, Sequenz 5, schuleigener Lehrplan

Die Leitfrage zielt auf die inhaltliche Gestaltung. Aussagen zu den unter 2.4. („weitere, selbst ausgewählte Themenfelder“) und 2.5 („fächerverbindender

Unterricht“) und auch 2.7 („Mit wem werden die Unterrichtseinheiten besprochen?“) gestellten Fragen sind zu erwarten.

Die Fragen 5.1.1, 5.1.2 und 5.1.4 sind fakultativ. Wichtig aber ist die Rolle der Fachkonferenzen (Frage 5.1.3). In Verbindung mit der Veröffentlichungsfrage (5.1.5) soll die Außenwirkung, Kommunikationssituation und das Leben der schulischen Gemeinschaft erforscht werden. Anhand der Interrogativpronomen ist die Zielorientierung offensichtlich, es geht um Auskünfte, die eindeutig auswertbare Ergebnisse erbringen sollen.

5.1.6 Sechste Sequenz

Die sechste Sequenz stellt zunächst einen Pool an Fragen zur Verfügung, mit dessen Hilfe Teilbereiche nachgefragt werden sollen. Diese können im Verlauf des Gesprächs vom Interviewer markiert und hier überprüft werden.

6	Sicherung, Kontrolle
6.1	Habe ich richtig verstanden, dass Sie die … Teile des Rlpls. nicht nutzen?
6.2	Welche Rolle spielen Fortbildungen oder Fachberater?

Tabelle 21 Leitfaden, Sequenz 6, Sicherung, Kontrolle

Außerdem ist eine Frage zum Netzwerk (Staatliches Schulamt mit seinem Unterstützungssystem der Fachberater und deren Einfluss auf die Umsetzung des Rahmenlehrplans) vorgesehen.

Daran schließt der Bereich der Kreativvorschläge mit zwei Zielsetzungen an: einerseits sollen die Befragten angeregt werden, eigene Erfahrung zu äußern, andererseits kann durch die Formulierung eigener Vorschläge indirekt auch wieder die Umsetzung des gegenwärtigen Rahmenlehrplans überprüft werden.

6.3	Wie ist Ihnen der Rlpl. bekannt gemacht worden?

Die Frage leitet auch in den Bereich des Umgangs miteinander über. Die Haltung zum Umgang mit Vorgaben ist nicht zuletzt durch die Implementierung, Rückfragemöglichkeiten und Einflussnahme des Lehrpersonals beeinflusst.

6.4	Was verändert die Einführung des neuen Rahmenlehrplans?

Das schließt die unmittelbaren Teilnahmeoptionen ein:

6.5	Würden Sie am Rlpl. mitarbeiten?
6.6	Welche Erfahrungen würden Sie einbringen?
6.7	Was würden Sie ändern?

Das Forschungsthema schließt die Positionen der Lehrer ein. Sie können ihre konkreten Erwartung an den Rahmenlehrplan formulieren und offenlegen, ob ihre Erwartungen bedient oder enttäuscht werden.

All das kann sich im Anschluss entwickeln, sodass die Sequenz umfassend das Thema Rahmenlehrplan behandelt. Es können Sach- und Werturteilen geäußert werden. Diese werden mit Distanz zur Forschungsfrage erfasst, d. h., nicht als Antworten verstanden. Allerdings ergibt sich indirekt die Kontrollmöglichkeit zur Kenntnis, wenn Befragte etwas ändern wollen, was der Rahmenlehrplan bereits ermöglicht.

5.1.7 Siebte Sequenz

Die siebte Sequenz soll Anregungen zur Befragung selbst aufgreifen. Im Sinne eines partnerschaftlichen Gesprächs ist es nur naheliegend auch das eigene Handeln kritisieren zu lassen. Nicht zuletzt dadurch können Befragte auf die Befragung und den Interviewer Einfluss nehmen und Relativierungen der Ergebnisse herbeiführen. Die Vorannahme beinhaltet, dass ein Gespräch z. B. über Probleme, Unzulänglichkeiten oder auch positive Erfahrungen ebenfalls Aufschluss über die Verwendung des Rahmenlehrplans geben. Zudem ist die Haltung des Lehrers nicht unerheblich für die Nutzung und den Steuerungserfolg. Außerdem wird dem Befragten ermöglicht, offen über Fragen oder Situationen zu sprechen, in denen er sich unter Druck gesetzt fühlte oder die er als entspannend empfand.

7	Evaluation, Metakommunikation
7.1	Anregungen zur Befragung

5.1.8 Sozialdaten

Den Abschluss bildet wie, oben angekündigt, die Erhebung der Sozialdaten. Anknüpfend an die erste Sequenz werden sie gemeinsam eingetragen und beenden das Interview.

Lehrperson
Name / Kodierung
Geschlecht
Geburtsjahr
Praxisjahre als Lehrer
Schulform
Ausbildung
Studienorte
Studienseminare (Orte)
Einsatzorte
Vertragsverhältnis
Schülerzahl /Lehrerzahl
Ausstattung

Welche Schlussfolgerungen damit möglich sind, wird sich erst bei der Auswertung zeigen, weil in Anlehnung an Mayring und Nohl verschiedene Typisierungen versucht werden können.

5.2 Die Begriffe im Rahmenlehrplan als Kommunikationsproblem

Für den Leitfaden problematisch, mithin auch für die Formulierung der Fragen selbst, sind z. B. die Begriffe: Themenfelder, Grundbegriffe, Lerninhalte, Unterrichtsbesuche, Qualifikationserwartungen oder bildungsgangorientierte Differenzierung. Mit Distanz zur Untersuchung fällt auf, dass sie nicht nur aus dem Rahmenlehrplan bekannt sind. Es gibt auch mehrere andere Bedeutungen der Begriffe. Mit dem Begriff Unterrichtsbesuche verbinden z. B. Referendare innerhalb der Ausbildung die Besuche der Fachleiter des Ausbildungsseminars, um unterrichtliche Lernfortschritte zu überprüfen. Eigentlich bräuchte es einen

neuen Begriff. Wilhelm von Humboldt umschrieb diese Anforderung mit der sprachlich vermittelten Weltansicht[186]. Sie bedeutet, dass ein Gegenstand oder eine Idee nur dann existent ist, wenn man dafür eine konkrete Bezeichnung hat. Ebendies steht hier nicht zur Verfügung. Etymologisch versucht der Rahmenlehrplan einen allgemein bekannten Begriff umzudeuten. Nachweisbar ist diese Feststellung an der Begrifflichkeit des fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichts. Sprachlich exakt müsste die Verabredung unter Lehrern in Brandenburg lauten: „fächerverbindend im Sinne des Rahmenlehrplan ist…" und darauf müsste die Definition folgen. Der Rest der Sprachgemeinschaft einschließlich der Fachliteratur hat ein anderes oder zumindest uneinheitliches Konnotat und Denotat des Begriffs. Damit greift der Rahmenlehrplan recht unbekümmert in die Sprache ein. Die Frage ist, ob der Sprachgebrauch einer sehr kleinen Gemeinschaft von Rahmenlehrplankundigen diese spezifische Terminologie durchhalten kann. Für diese Untersuchung ist noch wichtiger, ob der Rahmenlehrplan diesbezüglich verstanden wird.

Mag sich der Begriff der Themenfelder mittlerweile in einer gewissen Tradition etabliert haben, dann wird aber unter Grundbegriffe nicht zwingend der im Rahmenlehrplan aufgeführte Fachwortschatz verstanden. Das wird am Zitat aus dem Themenfeld Internationale Politik belegbar. Zu den Grundbegriffen zählen: „Krieg, Bürgerkrieg, Terrorismus, Frieden, Genozid" im ersten Block, „Entwicklung, Unterentwicklung, globale Probleme, Dritte Welt" im zweiten Block, „Entwicklungshilfe, nachhaltige Entwicklung" im dritten und „Völkerrecht" im vierten Block[187]. Es gibt durchaus auch ein allgemeines Verständnis, das sich allein durch den Titel des Themenfeldes anregen lässt. Dieses Alltagswissen entspricht eben nicht den Inhalten des Rahmenlehrplans.

Lerninhalte sind auf abstrakter Ebene den Grundbegriffen übergeordnet. Auch hier ist eine Umsetzung nach dem Allgemeinverständnis möglich. Allerdings entnimmt dann der Lehrer diese Lerninhalte nicht zwingend dem Rahmenlehrplan. Die dazugehörigen Lerninhalte lauten: „Internationale Krisenherde und ihre Auswirkung, Konflikte und ihre Ursachen (z. B. ökonomische und macht-

[186] Wilhelm von Humboldt: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, Berlin 1836, Bonn 1960.
[187] MBJS 2002, a. a. O., S. 52.

politische Interessen, demografische Entwicklung, Ressourcenknappheit, nationale, ethnische oder religiöse Orientierungen) […], Möglichkeiten der internationalen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Zusammenarbeit“[188]. Daran erkennbar ist, dass das Themenfeld nicht ohne weiteres als Anregung zum Unterricht zur Verfügung steht, sondern auch begrifflich exakt und differenziert erschlossen bzw. umgesetzt werden muss.

Erweitert wird das Problemrepertoire durch den Begriff der Qualifikationserwartungen und der bildungsgangorientierten Differenzierung. Diese Begriffe sind wenig selbsterklärend. Als Rechtsbegriffe und -normen müssen sie für die Planung von Unterricht unbedingt zugrunde gelegt werden.

Was mit den Begriffen gemeint ist, wenn sie auf die Verwendung des Rahmenlehrplans zugeschnitten erfragt werden, kann in der Befragung geklärt werden. Problematisch bleibt die Verwendung im Leitfaden deshalb, weil eine verschwommene oder nicht vorhandene Kenntnis möglicherweise bereits als Indikator für die Nichtberücksichtigung des Rahmenlehrplans verstanden werden kann. Diese Schlussfolgerung obliegt aber nicht dem Interviewer, sondern dem Auswerter der Befragung.

Ein Lösungsansatz für die Untersuchung besteht wiederum in der Struktur des Interviews. Es kommt darauf an, die Kommunikationssituation offen zu gestalten, nötigenfalls nachzufragen und die Unterrichtsplanung insgesamt vorstellen zu lassen, um nachzeitig entscheiden zu können, ob eine Berücksichtigung der Steuerungsbereiche nachweisbar ist. Andernfalls wäre eine Prüfung Gegenstand des Interviews: „Erläutern Sie den Begriff bildungsgangorientierte Differenzierung anhand seiner Verwendung im Rahmenlehrplan!“ Das jedoch widerspräche dem Forschungsdesign.

Die Umsetzung zumindest setzt eine grobe Kenntnis der Begriffe voraus. Irgendwann müssten die Begriffe berücksichtigt und damit bekannt gewesen sein. Diese These erfordert im Grunde eine noch intensivere Aufarbeitung des Rahmenlehrplans, da, wie bereits angesprochen, Aussagen zum Kompetenzansatz an verschiedenen Stellen des Rahmenlehrplans zu finden sind: im Stufenteil ebenso wie im Fachteil. Allerdings sollte diese Planungsarbeit bereits mit Erarbeitung des schuleigenen Lehrplans idealiter auch gemeinschaftlich in der

[188] Ebd., S. 52.

Fachgruppe mit Eltern, Schülern und Interessierten erfolgt sein (siehe Ergebnisse im Kapitel 3.8). Hier könnte dann die oben erwähnt Matrix entstehen, auf die bei der Unterrichtsplanung immer wieder zurückgegriffen werden könnte.

Sind die Begriffe nicht bekannt, kann weder differenziert eine rahmenlehrplangemäße Unterrichtplanung, noch eine fortgesetzte Arbeit in der Fachgruppe mit den zu beteiligenden Gruppen stattfinden.

Im Kern wird damit die Frage nach dem Planungshandeln aufgeworfen: Ob bzw. in welchem Maße bei der Unterrichtsplanung und -durchführung der Rahmenlehrplan möglicherweise in Verbindung mit anderen Rechtsgrundlagen zugrunde gelegt worden ist.

5.3 Die Feinstruktur der Fragen und Impulse

Für die Gestaltung der Leitfragen selbst wurden verschiedene Frageformen ausgewählt. Entsprechend der gewünschten Kommunikationssituation leiten gesprächsgenerierende und motivierende Äußerungen des Interviewers jeweils in die Themen ein. Dazu sind positive Unterstellungsformulierungen gewählt worden: „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“ (2.1.9).

Abschweifungen sind damit zunächst toleriert. Allerdings wird dieser offene Impuls durch interrogative Fragen wie: „Welche weiteren, selbst ausgewählten Themenfelder bzw. Inhalte unterrichten Sie?“ ebenso wie durch Unterstellungen wie: „Nennen Sie bitte bildliche, körperliche und szenische Gestaltungsformen, die in Ihrem Unterricht stattgefunden haben! (2.6.1)“ gebremst. Damit wird der Befragte zurückgeholt und der sachbezogene Charakter gestärkt. Diese Pendelbewegung, wie sie im Kapitel als Merkmal deutlich wird, ist strukturimmanent.

Die kommunikative Funktion des Impulses oder hier der Frage beinhaltet die Unterstellung, dass es überhaupt bildliche, körperliche und szenische Gestaltungsformen gibt. Das ist Absicht, weil eine positive Tatsachenbehauptung dem Befragten eine Art Vertrauensvorschuss anbietet. Der Befragte kann ihn durchaus ablehnen, beispielsweise indem er die Unterstellung zurückweist. Damit ergeben sich Sachinformationen und intuitiv Schlussfolgerungen zum

Beziehungscharakter. Gleichzeitig erhält der Interviewte mit Hilfe der Frage zwangsläufig auch Stichworte, über die er sprechen kann. Es ist möglich, dass er erst durch diese Einhilfen etwas erzählt, was er eigentlich gar nicht unterrichtet. Allerdings wird es dann schwierig, die konkreten Beispiele gewissermaßen ad hoc zu schildern. Auf diesen Aspekt ist zudem im Kodierleitfaden besonderes Augenmerk gelegt, indem die Nennung oder Wiederholung der Begriffe allein für den überzeugenden Nachweis nicht ausreicht (siehe Kodierleitfaden im nächsten und übernächsten Kapitel).

5.4 Fazit

Die Befragung ist eine Inszenierung. Mag der Leitfaden noch so ausgetüftelt und erprobt sein, garantiert er doch keine fehlerfreien Interviews. Dafür allein steht die menschliche Fehlbarkeit. Die Befragung umschließt viele spannungsreiche Momente, in denen es der Aufmerksamkeit des Interviewers anheim gestellt ist, den Gesprächsfaden fortzuführen. Bezogen auf den Forschungsgegenstand sollte dennoch immer möglichst die Authentizität erhalten bleiben. Jede Befragung ist ein Unikat, das mehr oder weniger große Unzulänglichkeiten beinhaltet. Diese auszufiltern ist nicht nur eine Frage der wissenschaftlichen Ethik, sondern ein Grundproblem des Auswertenden.

6 Das Auswertungssystem

Wie im Schaubild (siehe Abbildung 3, Kodierleitfadenentwicklung) ersichtlich, sind Leitfaden, Kodierleitfaden und Auswertungssystem eng miteinander verknüpft. Bezogen auf den methodischen Ansatz (Kapitel 2) heißt dies, dass nach der deduktiven Ermittlung der Kategorien aus dem Rahmenlehrplan (Kapitel 3) und der Übertragung in den Leitfaden (Kapitel 5, dort Sequenzen genannt) die Festlegung der Auswertungskategorien erfolgt. Sie werden aus den Interviews induktiv abgeleitet. Im Kodierleitfaden fließen beide, also deduktiv und induktiv ermittelte, zusammen. Damit entstehen geometrisch formuliert aus zwei Prozessen zwei Figuren, deren Kongruenz überprüft und bewertet wird.

Gegenstand dieses Kapitels ist der Kodierleitfaden. „Codieren bedeutet hier […] entsprechende Textpassagen eines Interviews einer Kategorie zuzuordnen, und zwar der am besten zu diesen Textpassagen passenden Ausprägung.“[189]

Das wird nachfolgend anhand des Kodierleitfadens und an einzelnen Passagen genauer erläutert und, da es sich um ein Auswertungssystem handelt, auch exemplarisch einschließlich einiger Problembehandlungen ausgeführt.

Das Auswertungssystem ist ebenfalls in der Probephase entwickelt worden, dabei hat sich gezeigt, dass Leitfaden und Kodierleitfaden Analyseinstrumente sind, mit deren Hilfe die Interpretationsmöglichkeiten begründet werden können. Das bedeutet, dass Leitfaden und Kodierleitfaden gemeinsam die Potentiale zur validen und reliablen Beantwortung der Forschungsfrage in sich tragen.

6.1 Methodische Anforderungen an den Kodierleitfaden

Als grundlegendes Prinzip sollen möglichst viele Informationen der Transkripte auswertbar sein. Die Anforderung an den Leitfaden, teiloffene Gespräche zu ermöglichen, muss erhalten bleiben, aber gleichzeitig muss der Kodierleitfaden auch dem standardisierten Anspruch entsprechen und einen Vergleich zwi-

[189] Christiane Schmidt: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick/Kardoff/Steinke a. a. O., S. 447-456, hier S. 451.

schen verschiedenen Befragungen ermöglichen. Dadurch wird eine Mehrfachauswertung möglich. Die Individualuntersuchung erlaubt die Einzelbetrachtung z. B. des Kommunikationstypen oder des Interviewverlaufs und darüber hinaus eine vergleichend-quantitative Bewertung. Das mündet in dem Ansatz die Forschungsfrage sowohl quantitativ als auch qualitativ zu beantworten.

Das Auswertungsvorgehen ist an Mayring orientiert, dessen Ablaufmodell[190] an dieses Forschungsdesign angepasst wurde:

Verfahren der Reduktion zur Interpretation

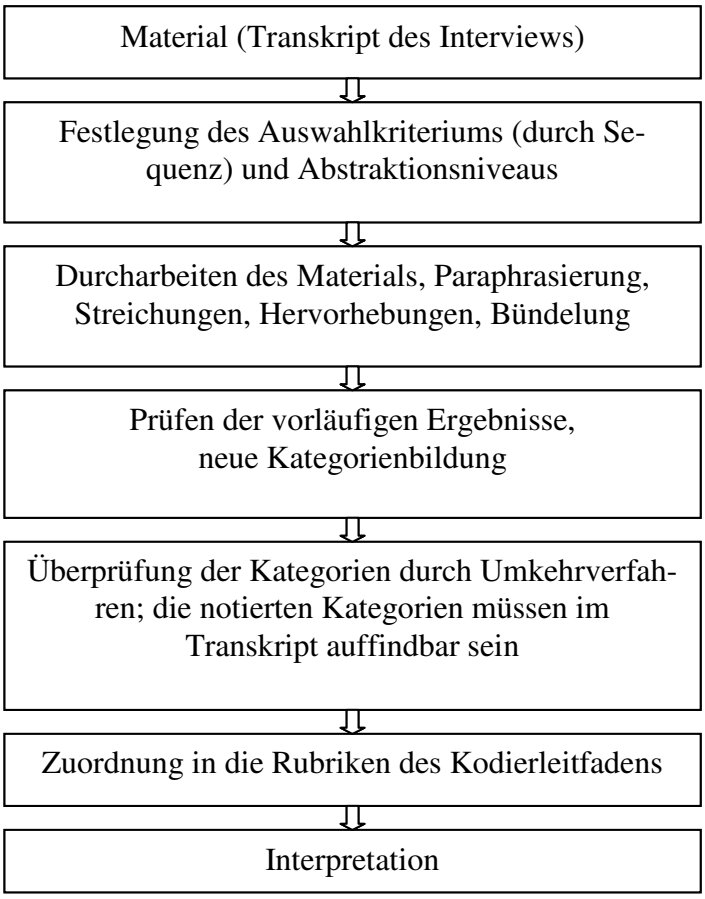

Abbildung 6 Verfahren der Reduktion

Methodisch geht es hier um die Reduktion des Materials, das im Transkript vorliegt. Die Auswertungseinheit, wie in Kapitel 5 beschrieben, bezieht sich unmittelbar auf die Sequenz, also die Frage oder den Impuls, damit bleiben aber z. B. die Kontrollfragen oder die Gedächtnisprotokolle unberücksichtigt. Daher wird die Explikation als zusätzlicher Lösungsweg genutzt.

[190] Vgl. Mayring, a. a. O., S. 60 f.

„Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren. Grundgedanke der Explikation als qualitativer inhaltsanalytischer Technik ist nun, dass genau definiert wird, *was* an zusätzlichem Material zur Erklärung der Textstelle zugelassen wird. Denn die Auswahl dieses Materials entscheidet über die Güte der Explikation. […] Interessant und wichtig wird die Analyse aber erst, wenn der Sprecher davon abweicht, spezifische eigene Bedeutungen in Sprache hineinlegt oder sich unvollständig, unklar ausdrückt. Da muss dann auf den *Kontext*, in dem die Äußerung steht, zurückgegriffen werden.“[191] Die geforderte genaue Definition, was an Zusatzmaterial zugelassen wird, ist abhängig vom Problem. Handelt es sich um die Entscheidung, in welcher Rubrik die Aussage eingetragen, also bewertet werden kann, so werden auch die Bereiche der Kontrollfragen berücksichtigt, möglicherweise sogar entscheidend. Sollten Widersprüche auftreten, so werden die Bereiche der Sicherung (Sequenz 6) hinzugezogen, um das Gesamtbild abzurunden. Im weiteren Sinn kann und wird die Auswertungseinheit das gesamte Interview sein, das nach explikationsfähigen Aussagen durchsucht wird.

Verfahren der Explikation

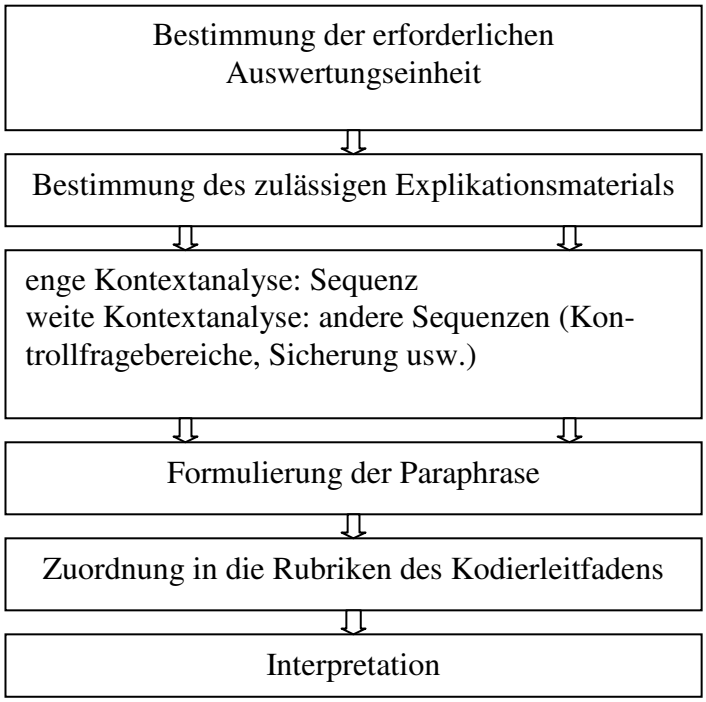

Abbildung 7 Explikation

[191] Ebd., S. 77f.

6.2 Übersicht der Schrittfolge zur Entwicklung des Kodierleitfadens

Schritt 1: Umwandlung der Kategorien in den Leitfaden
Grundlagen: Dimensionen, Kategorien

Schritt 2: Test des Leitfadens und Proben der Kommunikationssituation: Probeinterviews, Überprüfung des Kategoriensystems

Schritt 3: Test der Transkripte zur Analyse der Kommunikation

Schritt 4: Test des Kodierleitfadens zur Analyse der Kommunikationssituation anhand der Transkripte
Kodierregeln und -schema: Auswertungsdimensionen, Ausprägungen und Zuordnungen zur Datenerfassung
Festlegen der Analyseeinheiten: Kodiereinheit = Sequenz, Kontexteinheit (max.): alles Material des jeweiligen Falles; Sammlung von Beispielen zu den einzelnen Ausprägungen

Schritt 5: Test des Kodierleitfadens mit Kategoriencheck
- Probekodierung: Bezeichnung der Fundstellen und Markierung
- Kodierung (Ausfüllen des Kodierschemas)
- Revision des Kodierschemas und Kodierleitfadens
- Erarbeiten einer adäquaten Einordnung, wenn z. B. ungenaue Abgrenzungen vorliegen
- Die kodierten Interviewstellen werden, sofern sie zur Definition der Ausprägungen wichtig sind, in den Kodierleitfaden als Beispiele aufgenommen
- Auswertung und Einfügen der Gedächtnisprotokolle
- Feststellung der Verlässlichkeit (im Sinne der Reliabilität)
- Festlegen einer Eingabemaske für die ggf. quantitative Verwertung des Einzelfallinterviews

Schritt 6: Analyse der Differenzen und Veränderungen
Interpretationsversuche nach dem Modell explizierender, strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse, Typisierungsversuche

Abbildung 8 Schrittabfolge: Entwicklung des Kodierleitfadens

Das Modell zeigt die Umsetzung, wie die deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans mit den induktiven der Interviews verschmolzen wurden[192].

6.3 Übertragung in die Ratingskala des Kodierleitfadens

Die erste Sequenz, die der Sozialdaten, weicht vom Kernbereich der Befragung ab. An dieser Stelle ist auf das Auswertungsprinzip einzugehen, da variierte Ratingskalen genutzt werden, die sich aus dem Befragungsgegenstand sachlogisch ergeben. Das dichotome Antwortformat auf die Frage nach dem Geschlecht der Befragten ergibt beispielsweise die Darstellungsform eines Kreisdiagramms. Im Zusammenhang mit der Auswertung werden diese Skalen im folgenden Kapitel präziser erläutert.

Die zweite Sequenz folgt den Antwortangeboten der Interviews in Anlehnung an die Analyse der Steuerungsaussagen aus der Rahmenlehrplananalyse. Daher ein Vergleichsbeispiel aus dem Leitfaden:

2	Sequenz: Unterricht	
2.1	Am Anfang des Schuljahres **planen Sie Ihren Unterricht**, was nutzen Sie für die Planung?	
2.1.1		Welche Teile des Rlpls. nutzen Sie häufig?
2.1.2		Welche Schulbücher nutzen Sie?
2.1.3		Welche anderen **Materialien** nutzen Sie für Ihren Unterricht und dessen Vorbereitung?

Im Kodierleitfaden[193] ergibt sich folgender Schlüssel:

S2.1C1	der Rahmenlehrplan
S2.1C2	Nachfrage zu Teilen
S2.1C3	schuleigener Lehrplan
S2.1C4	Schulbücher
S2.1C5	eigene Unterlagen
S2.1C6	andere Medien

[192] Mayring, a. a. O., S. 55f; Die Zusammenfassung ist angelehnt an das Schema seiner Qualitativen Inhaltsanalyse.
[193] Auf das Abbildungsverzeichnis wird verzichtet, weil im Anschluss der gesamte Kodierleitfaden vorliegt.

Als Vereinfachung steht im Schlüssel das S für Sequenz, die Zahl 2 für die Sequenz 2 und X.1 für die Leitfrage aus dem Leitfaden. C steht für Kodierung[194], so dass die Zuordnung zum Kodierleitfaden erkennbar bleibt. Die eingangs erwähnte induktive bzw. deduktive Kategorienbildung zeigt sich hier insofern die Antwortoptionen einerseits bereits durch die Leitfrage 2.1 erreicht werden können. (Das ist z. T. im Interview 14, erste Textbox, erkennbar.) Andererseits können sie durch die Nachfragen erreicht werden (2.1.1 bis 2.1.3, zweite Textbox). Hinzu kommen im Kodierleitfaden die ausschließlich induktiven Kategorien, hier mit andere Medien bezeichnet. Sie resultieren aus den Befragungen, ergeben sich aber nicht aus dem Rahmenlehrplan. Um die Unterscheidung zwischen Leitfaden und Kodierleitfaden eindeutig zu gestalten, sind die Schlüssel unterschiedlich. Den Abschluss der Bezeichnung bildet im Kodierleitfaden die durchlaufende Nummerierung der Kodierungen einer Sequenz. Als Ergebnis aus diversen Versuchen der Probephase ist die Bewertungsskala mit verbaler Skalenbezeichnung entstanden. Es wurde eine unipolare Skala in negativer Richtung gewählt. Das ergibt sich indirekt aus der Forschungsfrage, da es letztlich um eine Entscheidungsfrage geht. Mit dieser Skala ist es möglich, den verschiedenen Formulierungsformen der Befragten gerecht zu werden, ohne bereits abschließende Urteile finden zu müssen. Wie die Rubriken gewichtet werden, bleibt ersichtlich, weil die Einzelergebnisse offengelegt werden (Kapitel 8). Die Aussagen werden zwangsläufig bei der Übertragung in den Kodierleitfaden, im Grunde schon bei der Paraphrase, gewertet. Das Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Regel geleitet an diesem Verfahren ist die Umsetzung für alle Interviews in gleicher Weise. Gewertet werden eindeutige Aussagen in der entsprechenden Rubrik[195]:

Unipolare Ratingskala:	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Die Steuerungsbereiche werden unterrichtsbezogen	genannt-mit Belegen	nur genannt	diffus oder widersprüchlich	unbekannt (nach eigenen Aussagen)	bewusst nicht verwendet

Abbildung 9 Ratingskala

[194] Engl. Abkürzung für Code zur Unterscheidung von K für Kommunikation.
[195] Grundsätzlich haben die Rubriken dieselbe Benennung. Es gibt aber eine Abweichung in der der Rubrik S2.7 (siehe folgendes Kapitel). Hier lautet die Textform sachlogisch angepasst „keine oder nein“. Sie antwortet damit auf die Frage der Kommunikation. Hier wäre „bewusst nicht verwendet“ ungewollt ironisch. Für die Bewertung bleibt aber der Buchstabe E für die Rubrik.

Sagt jemand, er verwende den Rahmenlehrplan zur Unterrichtsplanung, wird die Aussage unter B: nur genannt vermerkt, ist aber dadurch aufzuwerten, dass konkrete Beispiele angeboten oder nachfolgend erfragt werden. Das entspricht dann der Rubrik A: genannt mit Belegen. Beide Rubriken werden als positiver Nachweis gewertet.

Treten Widersprüche auf, wird die Auskunft unter C: diffus oder widersprüchlich eingetragen. Im Zuge der induktiven Erstellung sind zwei weitere Rubriken entstanden: D: nach eigenen Aussagen unbekannt und E: bewusst nicht verwendet. Eine Aussage, z. B. wie: „Teile des Rahmenlehrplans? Welche meinen Sie? Ich kenne sie nicht.“ wird als D: nach eigenen Angaben unbekannt und: „Ich verwende den Rahmenlehrplan nicht zur Unterrichtsplanung“ in die Rubrik E: bewusst nicht verwendet eingetragen.

Verfahrensweise für die Eintragungen

Es tauchen Aussagen auf, die begrifflich nicht denjenigen im Kodierleitfaden entsprechen; hier gilt, dass übersetzt wird, was gemeint ist, sofern es aus dem Sinnzusammenhang eindeutig entnehmbar ist.

Es gilt auch Gesagtes, wenn es nicht unmittelbar auf die Frage bezogen geäußert wurde und sinngemäß einzuordnen ist. Dazu ein Beispiel wiederum aus der Eingangssequenz 2.1: „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“. Der Befragte erklärt die Bedeutung von Exkursionen und deren terminlicher Bindungen. Das ist eigentlich nicht die erwartete Aussage. Dennoch ist sie verwertbar (unter S2.6C3), da der Rahmenlehrplan methodische Aussagen zu Exkursionen beinhaltet. Diese werden als A; mit Beleg, eingetragen, selbst wenn sie im thematisch entsprechenden Fragebereich nicht erwähnt werden. Darüber hinaus ist diese Entscheidung maßgeblich auch für die Unterrichtsplanung, da beispielsweise Parlamentsbesuche nur nach terminlicher Vorgabe des Landtages stattfinden können und durchaus eine tragende Erwägung für die Unterrichtsplanung sind.

Nachfolgendes Beispiel aus I 14, Fragesequenz 2.1 soll die Vorgehensweise verdeutlichen:

Frage S 2.1 „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“	Auswertung
„Na, worauf zielen Sie jetzt so konkret? (Lachen) Ja, also den Rahmenlehrplan sowieso, wir haben ja auch einen schulinternen Plan und da ich, wie gesagt, die letzten Jahre ununterbrochen da auch im Einsatz von der 11 – 13, sagen wir mal so, ja da ist man dann auch schon so ein bisschen sattelfest letztlich geworden, mit Ausnahme jetzt der Neuerungen, die sich ja nun wieder in der Klassenstufe 11 ergeben haben äh, die jetzt hoch wachsen werden mit 12 und 13. Ja, so dass man, ich zunächst einmal davon ausgehe, wie stark ist der Kurs zusammengesetzt, das variiert ja auch so ein bisschen, äh, wobei es in der Regel bei uns sehr starke Kurse sind, 25 Schüler, äh sodass also der Spielraum für methodische, ich sag mal Übungen, schon etwas eingeschränkt ist. Äh, was wir sehr viel nutzen, sind Exkursionsmöglichkeiten oder andere Punkte, wie Gesprächsrunden an der Schule. Da muss ich sage äh, ich fahre eigentlich regelmäßig in den Landtag oder den Bundestag mit den Schülern, wir besuchen 3 Ausstellungen, wenn es geht natürlich auch vor Ort, solche Sachen, ähm, oder dann gibt es so Angebote wie jetzt in 14 Tagen, da kommt jemand aus Brüssel, der anlässlich der Autor-Tage hier Gesprächspartner sucht und äh, so versuche ich solche Angebote eigentlich im Reinen zu nutzen. Äh, ja, ansonsten schaut man auch mal, muss ich ehrlich sagen, wie viel Bücher habe ich zur Verfügung, denn die Ausstattung ist ja doch begrenzt, und die PB-Bücher sind durchaus teuer, werden in den, eigentlich in 11, 12 und 13 genutzt, von der inhaltlichen Aufteilung her,	- in S2.1C1 als B: Rahmenlehrplan - in S2.1C3 als B: schulinterner Lehrplan (sattelfest steht für Erfahrung; K-Typus-Zuordnung) - Exkurs Oberstufe bleibt unberücksichtigt - nachfolgend: z. B. Bundestag für Methoden, Sequenz S 2.6C3 als A, - ebenso Ausstellungen, aber als B, da Konkretisierung fehlt - als Besucher im Unterricht in S2.6C3 als A gewertet - Bücher in S2.1C4 als B, da der Beleg fehlt

sodass also nicht für jeden Schüler auch ein Buch zur Verfügung steht. Was eben Schwierigkeiten bereitet auch bei der Unterrichtsplanung oder Vorbereitung, dass man also dann an die Textmaterialien kommen muss und wenn man es jetzt, ich sag mal, doch eher eingeschränkt betreibt, dann wird das sicherlich eher schwierig. Zumal man ja auch gerade in Politik immer viel aktuellen Bezug braucht. Also, ich mache auch regelmäßig Unterrichtsgesprächsrunden zu aktuellen, politischen Ereignissen, entweder wenn die Schüler sie an mich herantragen oder aber, wenn mir etwas auf der Seele brennt und man das dann einfach mal anspricht. Ja, und ansonsten schaut man mal nach den Vorkenntnissen in den ersten Stunden. Also, ich arbeite ganz gerne mit Quizfragen, politische Fragen, äh, teilweise auch von den Schülern selber erarbeitet, die sie sich gegenseitig stellen, so in Gruppen, dann äh, so zusammengesetzt, äh so als Art Wettbewerb: welche Gruppe weiß mehr? Ähm, ja, das ist eigentlich so, um die Schüler auch so ein bisschen näher kennen zu lernen, nicht nur so aus der totalen Unterrichtsperspektive, die ich in meinem Raum auch nicht habe, also jedenfalls nicht, nicht so unmittelbar, sondern ich habe schon genug Formen, …"[- soweit die Äußerungen allein in Sequenz S 2.1]	(Exkurs Oberstufe bleibt unberücksichtigt) - in S2.1C4 als B, da der Beleg fehlt, (aber nicht erneut gezählt, wdh.) - aktueller Bezug in S2.4C3 als B - Unterrichtsgesprächsrunden in S2.6C3 als B aktuelle, politische Ereignise, …Schüler gewertet in S2.4C2 als B - Vorkenntnisse der Schüler in S2.6C3 als B - Quizfragen, z. T. von Schülern selbst erarbeitet in Verbindung mit Wettbewerb gilt in S2.6C3 als A

Abbildung 10 Text- und Bewertungsbeispiel 1

In den Kodierleitfaden wird die Anzahl der Erwähnungen als Ziffer eingetragen. Auszugehen ist immer vom Kodierleitfaden des Einzelinterviews. Außerdem erweisen sich in der Einzelauswertung die Spalte Indikatoren für die Typen mit den Rubriken Zusammenfassung und Zitate für die spätere Überprüfung und zusammenfassende Einschätzung als sinnvoll. Erscheint hier keine Eintragung, bleibt für die Gesamtauswertung nur der nummerische Wert. Die Zusammenfassung dagegen soll gewährleisten, dass durch den Prozess der Pa-

raphrase eine spätere, qualitativ-inhaltliche Bewertung der Aussage möglich ist.

Bei der Einzelauswertung wird im ersten Schritt untersucht, ob Aussagen überhaupt in einer Rubrik verwertbar sind.

		A	B	C	D	E	Indikatoren für die Typen	
	Die Steuerungsbereiche werden unterrichtsbezogen …	genannt-mit Belegen	nur genannt	diffus o. widerspr üchl.	unbekannt (n. eig. Auss.)	bewusst nicht verwendet	Zusammen fassung	Zitate
S2.1C1	Rlpl.		1				Sek. II	sattelfest
S2.1C2	Teile des Rlpls.							
S2.1C3	schuleigener Lpl.		1					
S2.1C4	Schulbücher		1					
S2.1C5	eigene Unterlagen		1					
S2.1C6	andere Medien							

Analog zum Beispiel I 14 wird jeweils eine Nennung in der entsprechenden Sequenz gewertet. Bei S2.1C2 und S2.1C6 gibt es daher keine Eintragung.

Für den Teil S2.6C3 ergibt sich bereits aus der Frage S2.1 aus dem Interview folgendes Bild:

S2.6C3	bes. method. Arbeitsformen … u. a . Exkursionen	3	3					

Zu dieser Sequenz nennt der Befragte 3 Begriffe (als B bewertet) und außerdem 3 weitere, die als A: genannt mit Belegen gewertet werden (die Unterrichtsgesprächsrunden mit Schülern zu aktuellen Themen, die von Schülern erarbeiteten Quizfragen oder die Expertenbefragung der Besucher aus Brüssel).

Die Gesamtauswertung baut auf der Einzelauswertung auf. Mittels einer Exceltabelle wird das Zählen vereinfacht. Die Ergebnisse werden in den mit Excel erstellten Kodierleitfaden übertragen. Die Blätter nach ihrer Verschlüsselung (z. B. I 14 für Interview 14) benannt und identisch in das Datenblatt kopiert.

Hier die zugeschnittene Ansicht für den Kodierleitfaden I 14:

R68 =ZÄHLENWENN($E68;R$25)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA
Sequenz 2.1 Unterricht – Aussagen über die Planungsgrundlagen von Ur							1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
S	Die Steuerungsbereiche werden	genannt-mit Belege	nur genannt	diffus o.widersprüchl.	unbekannt (n. eig.	bewusst nicht verwend	genannt-	mit Belegen			nur genannt				diffus o.widersprüchl.				nbekannt (n. eig. Auss				bewusst nicht verwen			
S2.1C1	der Rlpl		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.1C2	Nachfrage zu Teilen						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.1C3	der schulinterne Rlpl		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.1C4	Bücher		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.1C5	eigene Unterlagen		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.1C6	andere						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
							0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sequenz 2.3-4 Verbindliche Steuerungsbereiche zum Unterricht im Fach							0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
							0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C1	Recht		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C2	Ziele (5)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C3	Lerninhalte (11)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C4	Grundbegriffe (19)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C5	Sozialstruktur		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C6	Ziele (4)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C7	Lerninhalte (18)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C8	Grundbegriffe (14)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C9	Bürger, Politik, Staat.		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C10	Ziele (5+4=9)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C11	Lerninhalte (17+			2			0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C12	Grundbegriffe			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C13	Wirtschaft		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C14	Ziele (3)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C15	Lerninhalte (7)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C16	Grundbegriffe (10)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C17	EU		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C18	Ziele (5)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C19	Lerninhalte (20)	1	3	1			1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C20	Grundbegriffe (6)		2	1			0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C21	Internat. Politik		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C22	Ziele (4)						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C23	Lerninhalte (25)			2			0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.3C24	Grundbegriffe (12)			1			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
							0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.4C1	Zusätzliche, eigene Themenfelder					1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
S2.4C2	Alltagsaspekte d. Schüler	1	1				1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.4C3	Aktualität		1				0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

i 14 / i 13 / i 12 / i 11 / i 10 / i 9 / i 8 / i 7 / i 6 / i 5 / i 4 / i 3 / i 2 / i 1 / Auswertung / Tabelle1 / Auswertung (2) / E Wertun / i 14 (2)

Abbildung 11 Gesamtkodierleitfaden Rechenblatt

Dadurch lassen sich im Gesamtauswertungsleitfaden die Bezüge für dieselben Zellen herstellen. Für jeden einzelnen Kodierleitfaden werden wiederum die Werte der entsprechenden Zelle ausgezählt. Im Auswertungsblatt wird dann (mittels der entsprechenden Formel) ausgewiesen, wie häufig jeder Wert auftritt. Bei der Gesamtauswertung entsteht dann für diese Sequenz folgendes Bild:

		A					B				
		genannt mit Belegen					nur genannt				
		Σ	1	2	3	4	Σ	1	2	3	4
S2.1C1	Rlpl.	1	1	0	0	0	18	18	0	0	0
S2.1C2	Teile des Rlpls.	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0
S2.1C3	schuleigener Lpl.	2	2	0	0	0	11	11	0	0	0
S2.1C4	Schulbücher	3	3	0	0	0	13	13	0	0	0
S2.1C5	eigene Unterlagen	2	2	0	0	0	13	12	1	0	0
S2.1C6	andere Medien	4	3	1	0	0	12	6	5	1	0

Tabelle 22 Auswertung S2 Rubriken A und B

In der Spalte nach dem Summenzeichen sind die Anzahl der Mehrfachnennungen (1 bis 4) als Spalten eingefügt worden und zwar jeweils für die betreffende Rubrik. Mehr Nennungen verschiedener Bespiele für dieselbe Sequenz sind nie

aufgetreten. Damit wird ersichtlich, dass in S2.1C1 bis 5 in der Rubrik A nur je ein verwertbares Merkmal genannt wurde. In S2.1C6 aber 3 Befragte 1 Merkmal und 1 Befragter 2 verwertbare Merkmale genannt haben.

In der Rubrik B sind vor allem S2.1C5 und 6 interessant. In S2.1C5 nennen 12 Befragte ein Merkmal und 1 Befragter 2 Merkmale, in S2.1C6 allerdings nennen 6 Befragte 1 Merkmal, 5 nennen 2 Merkmale und 1 Befragter nennt 3 Merkmale. Interpretiert (wiederum aus den Transkripten paraphrasiert) bedeutet das, dass die induktiv gewonnene Kategorie der anderen Medien für die Planung von Unterricht eine erhebliche Rolle spielt, da zumindest begrifflich mehrere geäußert wurden. Zumindest einige davon können auch mit Hilfe von Beispielen (siehe Kapitel 8) erläutert werden.

Die Notations- und Zählmethode ist natürlich für alle Rubriken fortgesetzt worden. Da es aber in der bildlichen Darstellung unübersichtlich wird[196], sind hier nur die ersten beiden Rubriken abgebildet. Wesentlich ist die korrekte Erfassungsmethode, um Verluste zu vermeiden. Im nachfolgenden Auswertungskapitel wird dann schnell ersichtlich, dass bei weitem nicht alle Nennungen auch interpretiert werden müssen. Das gilt natürlich vor allem für Negativwerte.

6.4 Fehlervermeidung

Um Fehleinträge zu vermeiden, wird im Kodierleitfaden das gesamte Interview bewertet. Zur Erläuterung dienen die folgenden Beispiele:

A) Verzeichnet werden z. B. im Interviewausschnitt oben PB-Bücher unter Schulbücher (S2.1C4 als B mit 1), weil sie zur Planung genannt wurden, auch wenn mutmaßlich weitere Bücher im Sinne der Fachliteratur gemeint sind. Es wurde kein Titel oder Verlag genannt. Es taucht aber der Begriff Textmaterialien auf. Er bleibt unberücksichtig, weil es sich um eine Wiederholung dessen handelt, was mit den zuvor genannten PB-Büchern gemeint war.

[196] -s. o. Bildschirmfoto zur Dokumentation eines Kodierleitfadens im Ausschnitt.

In der Fortsetzung der Sequenz ergibt sich ein verändertes Bild:

Auf die anschließende Frage S 2.1.2: „Welche Schulbücher nutzen Sie?“	Wertung
„Konkret? (hm) Ja also, wir haben da wie gesagt das PB-Buch vom Schroedel-Verlag, Demokratie, die letzten Jahre im Einsatz. […] *Für Karikaturen nehmen wir schon mal das Klett-Buch, - weiß aber den Titel nicht, aber nur hin und wieder, so wie wir's brauchen, also eigentlich seltener. Ansonsten such' ich mir aus meinen Büchern zusammen, was ich so brauche oder frage die Kollegen …“*	- in S2.1C4 als A - in S2.1C3 A - in S2.1C4 als A

Abbildung 12 Text und Bewertungsbeispiel 2

		A	B	C	D	E	Indikatoren für die Typen	
S2.1C4	Schulbücher	2	~~1~~					

Im Verlauf wird das PB-Buch des Schroedel-Verlags Demokratie im Planungszusammenhang genannt. Daraufhin wird die Eintragung unter S2.1C4 als B gelöscht und als A eingetragen. Als Beleg reicht diese Literaturaussage aus. Es wird auch noch das Schulbuch des Klett-Verlags erwähnt, das hin und wieder im Unterricht genutzt wird. Somit wird der Eintrag unter S2.1C4 als A mit einer 2 versehen. Abschließend steht in diesem Kodierleitfaden die Ziffer 2 in der Rubrik A unter S2.1C4.

Mehrfache verschiedene Aussagen führen nur dann zu einer höheren Ziffer, wenn auch, wie in diesem Beispiel, mehrere unterscheidbare Materialien genannt werden. Selbst eine ungenaue Bezeichnung reicht aus, um sie zu identifizieren, auch wenn Insiderwissen nötig ist, um z. B. das Klett-Buch wirklich zu finden.

B) Andererseits gibt es Aussagen, die zunächst anscheinend eindeutige Zuordnungen erlauben. Erst am Ende der Auswertung können sie in Frage gestellt werden. Das Problem ist, dass in der Einzelauswertung ausgeschlossen sein muss, dass der Befragte mit der Bewertung A und derjenige mit E derselbe

ist oder dass überhaupt Aussagen, die sich logisch widersprechen, zu Mehrfacheintragungen im Einzelkodierleitfaden führen. In der Gesamtauswertung wäre dann der Fehler nicht mehr zu erkennen.

		A	B	Summe in % der 1. und 2. Spalte[197]	C	D	E	Summe in % der 4. bis 6. Spalte
S2.1C1	Rlpl.	1	18	65,5%	1	0	1	6,9%

Beispiel: Der Befragte (I 19) nennt den Rahmenlehrplan mit einem Beispiel der Verwendung (theoretisch bewertet unter S2.1C1 als A). Im Verlauf des Interviews sagt er, dass die Aussage nur ein Nachweis seines Wissens sein soll, er aber den Rahmenlehrplan ablehne, weil er ihn in seiner Kreativität einschränke. Er bevorzuge die planerische Begleitung des Flächennutzungsplanes seiner Stadt im Unterricht (theoretisch bewertet unter S2.1C1 als E).

In diesem Fall widersprechen sich die Aussagen und führen theoretisch zu gegensätzlichen Bewertungen. Folglich kann die semantisch-heuristische Gesamtbewertung eine Nennung selbst mit Belegen überstimmen. Ansonsten entstünde für die Gesamtauswertung ein unrevidierbar verzerrtes Bild.

Um diese Fehler zu vermeiden, sind zusätzlich die Rubriken Indikatoren für Typen und hier insbesondere Zusammenfassung (siehe Abbildung oben) entstanden. Damit wird auch für die quantitative Erfassung nachvollziehbar, wenn eine Eintragung zwar gültig ist, aber Besonderheiten aufweist.

In diesem Beispiel ist eine Eintragung in E vollzogen worden, weil der Sinnbezug innerhalb des Interviews deutlich die Ablehnung des Rahmenlehrplans nachgewiesen hat. Das wird als Aussage fixiert, wie aus Spalte E bei dem Wert 1 in der Abbildung zu ersehen ist[198].

Diese Einschätzung wiederum zu revidieren würde Indizien erfordern, die die provozierende oder ironische Beantwortung rechtfertigen. Allerdings besteht die Möglichkeit sie mit Hilfe zweier Instrumente zu vermerken: erstens mittels

[197] Der Prozentsatz ist eine Orientierung und erleichtert den Vergleich, hat aber wegen der geringen Anzahl der Befragten keinen selbstständigen Aussagewert.
[198] Die Aussage, die mit A bewertet wurde, stammt aus einer anderen Befragung.

der Gesamtreferenz mit der Option freie Äußerungen am Ende des Kodierleitfadens und zweitens mittels Kommunikationstypen als Beispiel einer Kurznotiz:

Gesamtreferenz – Charakteristika; Kurznotiz aus Gedächtnisprotokoll
konterkariert ausdrücklich seine Ausführungen
wirkt mehrfach ironisch
weicht bei überprüfender Metakommunikation aus

Die Gesamtreferenz erlaubt bis zu sechs freie Eintragungen für die individuellen Besonderheiten. Im konkreten Fall liegen die Indizien, die in der Abbildung nur exemplarisch notiert sind, nicht vor. Derart verwirrende Interviews sind auch nicht aufgetreten, im Zweifelsfall gilt, dass keine Eintragung vollzogen wird, aber in den Randnotizen (Indikatoren für Typen / Zusammenfassung) Vermerke angebracht werden, wie gewertet wurde, um die Reliabilität zu sichern.

Zusätzlich wird versucht als Gesamtbewertung wiederum eine Überprüfung der Einschätzung zu notieren und zwar durch die Festlegung des Kommunikations- und Handlungstypus. Damit entsteht die Notwendigkeit eines Fazits. Vielfach ist keine Eintragung zu vollziehen. Der Befragte spricht über die Planung seines Unterrichts, legt sich aber auch auf Nachfrage nicht fest, wie er denn genau plant. Konkret (I 22) sagte er: „wie immer, habe so meine Erfahrungen, wir sprechen uns da untereinander ab, usw.“. In die deduktiven Kategorien lässt sich also nichts eintragen. Dadurch entsteht ein Kodierleitfaden im Großen und Ganzen ohne Werte. Um dieses Ergebnis zu erklären, dienen diese Tabellen, denn in der Tat hat der Interviewte nichts zur funktionalen Umsetzungen des Rahmenlehrplans ausgesagt. Die leeren Eintragungen zeigen damit eindeutig, dass keine Steuerungsfunktion nachweisbar ist.

Kommunikationsverhalten im Interview		
A	den Fragen aufgeschlossen, ergiebige Befragung	
B	den Fragen ausweichend	X
C	angespannte, eher distanzierte Befragung	

Diese weiteren Notationssysteme sind erforderlich und das soll abschließend herausgestellt werden, weil nach der Übertragung eines Interviews auf seinem Verarbeitungsweg bis zur Interpretation im Sinne einer Produktentwicklung immer Verluste auftreten:

Die Eindrücke der Kommunikationssituation (vor allem visuelle) sind nach Beendigung nur noch im Gedächtnisprotokoll vorhanden. Alles, was nicht transkribiert wurde, ist verloren, denn weiter gearbeitet wird mit dem Transkript.

Die Einzelaussagen, die Gefühlsäußerungen und die vielen nicht verwertbaren Aussagen sind im Transkript noch vorhanden, werden aber nicht in den Kodierleitfaden übertragen und sind danach verloren.

Die Einzelauswertungen der jeweiligen Kodierleitfäden werden im Gesamtauswertungsbogen nur noch nummerisch erfasst und sind damit erheblich reduziert. Alle oben exemplifizierten Elemente der ursprünglichen Befragung, die hier nicht transportiert wurden, sind verloren. Das gälte auch für die Indizien der Ironie, wie oben erläutert.

Der quantitativen Auswertung liegt ein linearer Prozess zugrunde, der irreversibel ist. Alle Interpretations- oder Zuordnungsfehler, die gemacht wurden, sind mit Erstellen des Gesamtauswertungsbogens nicht mehr rückführbar. Exakt aus diesem Grund sind die verschiedenen Sicherungs- und Überprüfungselemente für die Validität der Untersuchung wichtig.

6.5 Kodierleitfaden

Zur besseren Veranschaulichung ist der gesamte Kodierleitfaden angefügt:

Interviewschlüssel:		I
1	Geschlecht	
2	Praxisjahre PB	
3	Fächerkombination	
4	Unterrichtseinsatz Sek. I/ II	
5	Geburtsjahr	
6	Praxisjahre Lehrer	
7	Schulform	
8	Ausbildung	
9	Vertragsverhältnis	
10	Schülerzahl	

Sequenz 2.1 Unterricht – Aussagen über die Planungsgrundlagen von Unterricht								
	Die Steuerungsbereiche werden unterrichtsbezogen …	A	B	C	D	E	**Indi-kato-ren für Typen** **Zu sf.**	**Zi ta te**
S2.1C1	Rahmenlehrplan							
S2.1C2	Teile des Rahmenlehrplans							
S2.1C3	schuleigener Lehrplan							
S2.1C4	Schulbücher							
S2.1C5	eigene Unterlagen							
S2.1C6	andere Medien							
(S2.2 ist als Kontrollfrage hier nicht ausgewiesen)								
Sequenz 2.3-4 Verbindliche Steuerungsbereiche zum Unterricht im Fachteil								
S2.3C1	Recht							
S2.3C2	Ziele (5)							
S2.3C3	Lerninhalte (11)							
S2.3C4	Grundbegriffe (19)							
S2.3C5	Sozialstruktur							
S2.3C6	Ziele (4)							
S2.3C7	Lerninhalte (18)							
S2.3C8	Grundbegriffe (14)							
S2.3C9	Bürger, Politik, Staat. O.							
S2.3C10	Ziele (5+4=9)							
S2.3C11	Lerninhalte (17+ 26=43)							
S2.3C12	Grundbegriffe (13+14=27)							
S2.3C13	Wirtschaft							
S2.3C14	Ziele (3)							
S2.3C15	Lerninhalte (7)							
S2.3C16	Grundbegriffe (10)							
S2.3C17	EU							
S2.3C18	Ziele (5)							
S2.3C19	Lerninhalte (20)							

S2.3C20	Grundbegriffe (6)							
S2.3C21	Internat. Politik							
S2.3C22	Ziele (4)							
S2.3C23	Lerninhalte (25)							
S2.3C24	Grundbegriffe (12)							
S2.4C1	Zusätzliche, eigene Themenfelder							
S2.4C2	Alltagsaspekte d. Schüler							
S2.4C3	Aktualität							
Sequenz 2.5 fächerverbindende Unterrichtsvorhaben und Planungen								
S2.5 C1	Fachübergreifende Angebote							
S2.5 C2	Fächerverbindende Angebote							
S2.5 C3	Lernbereichsüberlegungen							
Sequenz 2. 6 Methoden bzw. Gestaltungsformen im Unterricht; korreliert mit 2.9								
S2.6C1	**allg. Methoden:** Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppen-, Partnerarbeit							
S2.6C2	**bes.: M.:** bildliche, körperliche, szenische							
S2.6C3	**bes. meth. Arbeitsformen:** Wochenpläne, Freiarbeit, Planspiele, Projekte, Exkursionen etc.							
Sequenz 2. 7 Austausch, Kommunikation zur Planung von Unterricht (korreliert mit Sequenz 5 und 6 - schuleigener Lehrplan und 2.4.3.)								
S2.7C1	Kollegen							
S2.7C2	Unterrichtsbesuche							
S2.7C3	Eltern							
S2.7C4	Schüler							
S2.7C5	Schulleitung							
S2.7C6	Fachberater							
S2.7C7	LISUM							
S2.7C8	andere							
Sequenz 2.8-2.9 Problemlösungshilfen bei der Planung von Unterricht (korreliert mit Sequenz 5 und 2.7)								
S2.8C1	Rlpl.							
S2.8C2	Schuleigener Lehrplan							
S2.8C3	Kollegen							
S2.8C4	Eltern							
S2.8C5	Schüler							
S2.8C6	Schulleitung							
S2.8C7	Fachberater							
S2.8C8	LISUM/Fortbildungen							
S2.8C9	Selbst							
S2.8C10	Fachliteratur							
S2.8C11	andere							
S2.8C12	andere Unterrichtsformen: kreative, innovative							
Sequenz 3 Kompetenzmodell, fachdidaktische Grundlegung und Qualifikationserwartungen								
S3C1	Sachkompetenz							
S3C2	Methodenkompetenz							

S3C3	Personale Kompetenz							
S3C4	Soziale Kompetenz							
S3C5	Fachdidaktische Grundvorstellungen in Form der Bürgerrollen (wenn auch nur inhaltlich umrissen; 3)							
S3C6	Qualifikationserwartungen							
S3C7	bildungsgangorientierte Differenzierung							
Sequenz 4 Leistungsermittlung, -bewertung und -benotung								
S4C1	Bereiche: individuell, mündlich							
S4C2	Bereiche: individuell, schriftlich							
S4C3	Bereiche: gruppenbezogen (schriftl. und mdl.)							
S4C4	andere							
S4C5	Schüler / Eltern einbezogen							
Sequenz 5 Schuleigener Lehrplan								
S5C1	Inhalt							
S5C2	Gestaltung							
S5C3	Veröffentlichungsformen							
	Beteiligung /Nutzung (= Korreliert mit Seq. 4, und 2.4.3 und 2.7)							
S5C4	Eltern							
S5C5	Schüler							
S5C6	Fachkonferenzen							
S5C7	Selbst							
Sequenz 6 Sicherung, Kontrolle, Kreativvorschläge								
S6C1	Fortbildungen							
S6C2	Fachberater							
S6C3	Wert des Rlpls.							
S6C4	Erfahrungen							
S6C5	Änderungen							
Gesamtreferenz - Charakteristika; Kurznotiz aus Gedächtnisprotokoll								

Kommunikations-Handlungstypus

Kommunikationsverhalten im Interview

A	den Fragen aufgeschlossen, ergiebige Befragung	
B	den Fragen ausweichend	
C	angespannte, eher distanzierte Befragung	

Umgang mit der Fachsprache des Rahmenlehrplans

A	Sprache; begrifflich exakt	
B	Sprache; unpräzise	

Umgang mit dem Rahmenlehrplan

A	Rlpl. als Orientierung, um Praxis zu strukturieren; Umsetzung detailliert	
B	Rlpl. als Orientierung, um Praxis zu strukturieren,; aber nur oberflächliche Umsetzung	
C	Praxis und Erfahrung dienen als Legitimation für eigene Auslegung des Rahmenlehrplans; unzureichende Kenntnis; keine angemessene Umsetzung	

Abbildung 13 Kodierleitfaden

6.6 Fazit

Wie eingangs angekündigt, sind Leitfaden und Kodierleitfaden eng miteinander verknüpft. Sie sind die zentralen Analyseinstrumente, mit denen die Auswertungen erfolgt und Schlussfolgerungen legitimiert werden.

Allerdings stehen sie auch in der Abfolge eines Produktionsprozesses, der nicht wiederhol- oder umkehrbar ist. Daher ist der Kodierleitfaden möglicherweise aufwändig aber transparent. Jederzeit können anhand der Transkripte die Eintragung und eben auch die Bewertungen überprüft werden. Für die im folgenden Kapitel dargestellten Auswertungen und einzelnen Schlussfolgerungen gilt dann ebenso, dass z. B. die Eintragungen innerhalb der Ratingskala einsehbar bleiben. Dadurch ist die abschließende Einschätzung nachvollziehbar, zugleich aber auch diskursfähig.

7 Quantitative Auswertung

7.1 Regionale Verteilung der Befragungen

Die folgende Karte zeigt nicht nur die Unterteilung des Bundeslandes Brandenburg, sondern auch die Zuständigkeit der staatlichen Schulämter.

(A) Staatliches Schulamt Perleberg: Landkreise Prignitz, Ostprignitz-Ruppin und Oberhavel,

(B) Staatliches Schulamt Eberswalde: Landkreise Uckermark und Barnim,

(C) Staatliches Schulamt Frankfurt (Oder): Landkreise Märkisch-Oderland und Oder-Spree sowie die Stadt Frankfurt (Oder),

(D) Staatliches Schulamt Cottbus: Landkreise Spree-Neiße, Oberspreewald-Lausitz und Elbe-Elster sowie die Stadt Cottbus,

(E) Staatliches Schulamt Wünsdorf: Landkreise Dahme-Spreewald und Teltow-Fläming,

(F) Staatliches Schulamt Brandenburg an der Havel: Landkreise Havelland und Potsdam-Mittelmark sowie die Städte Potsdam und Brandenburg an der Havel.

Die Ziffer belegt, wie viele Befragte aus den entsprechenden Landkreisen stammen, um die regionale Streuung zu dokumentieren.

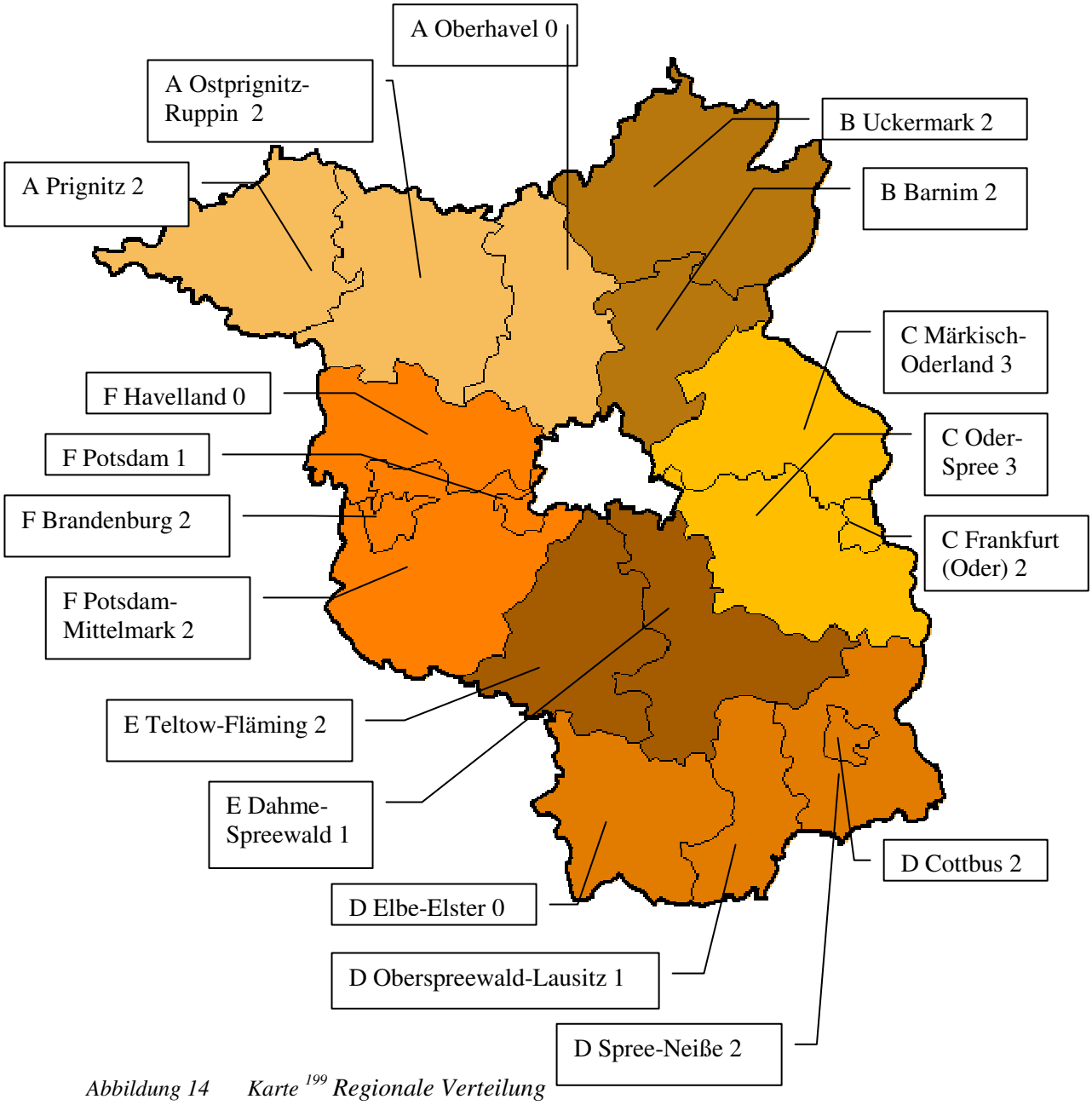

Abbildung 14 Karte [199] Regionale Verteilung

[199] Hintergrund http://www.netzwerkzukunft.de/nwz-de/Taetigkeitsfelder/ Arbeitskreise/.

7.2 Sozialdaten

Der Bereich der Sozialdaten (als erster Sequenz) wird in der Auswertung quantitativ erfasst. Sie werden einzeln aus den Interviews ausgelesen, verschlüsselt (hier z. B. für das Interview 29) und gezählt. Das Auswertungsprinzip ergibt sich sachlogisch innerhalb einer Ratingskala, sofern „die befragten Personen die Möglichkeit haben, mehr als zwei abgestufte Antwortkategorien zur Beantwortung heranzuziehen“[200]. Als Darstellungsform ermöglichen die Säulen- und Fadendiagramme die beste Anschaulichkeit bei Datenreihen, bei nur zwei Kategorien werden Kreisdiagramme gewählt.

Interviewschlüssel:		
1	Geburtsjahr	
2	Geschlecht	
3	Ausbildung Lehrer	
4	Praxisjahre Lehrer	
5	Ausbildung im Fach PB	
6	Praxisjahre PB	
7	Fächerkombination	
8	Schulform	
9	Schülerzahl der Schule (gerundet)	
10	Unterrichtseinsatz Sek. I / II	
11	Beschäftigungsverhältnis	

Die Statistiken zeigen die Aspekte der Vorauswahl, die trotz des qualitativen Forschungsdesigns als Hilfe genutzt werden. Es geht nicht darum, verdeckt Repräsentativität zu suggerieren, wohl aber darum, Überproportionen auszuschließen und damit das Befragungsergebnis durch eine zufällig einseitige Vorauswahl zu verfälschen. Nach Auswertung der qualitativen Ergebnisse erfolgt die Typenbildung, vornehmlich um Hintergründe der Ergebnisse beleuchten zu können.

[200] Raab-Steiner/Benesch, a. a. O., S. 54.

7.2.1 Geburtsjahr und Alter

An der Ordinate sind die Lebensjahre in zehner Schritten abgetragen, an der Abszisse die einzelnen Befragten unabhängig von der Schlüsselnummer der Interviews. Erkennbar sollte dadurch u. a. sein, dass die Streuung eng ist. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 46,6 Jahre und das Geburtsjahr 1961 liegt damit im arithmetischen Mittel.

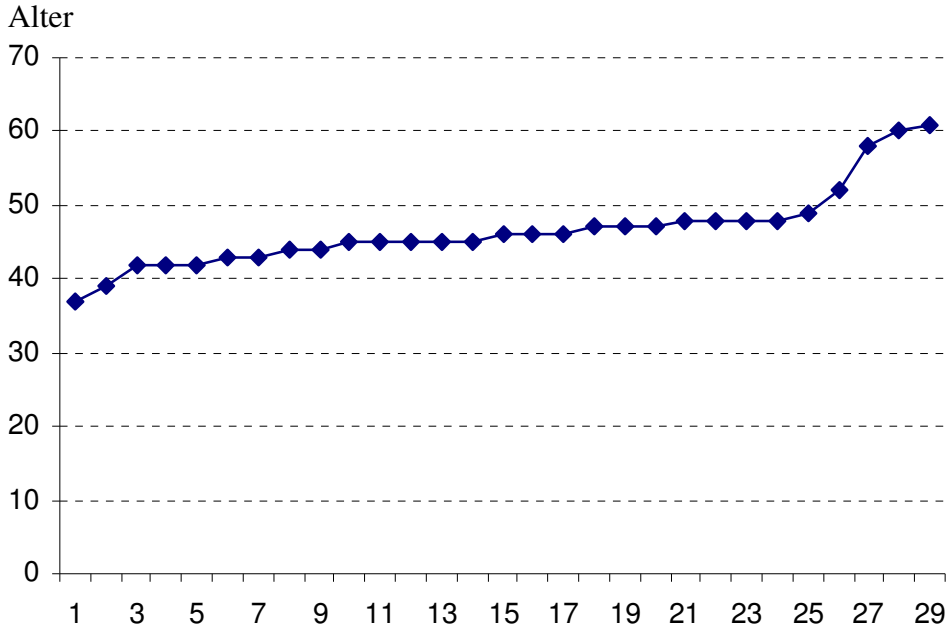

Abbildung 15 Alter

7.2.2 Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung, hier mittels Kreisdiagramm dargestellt, zeigt ein Verhältnis von etwa 5:1.

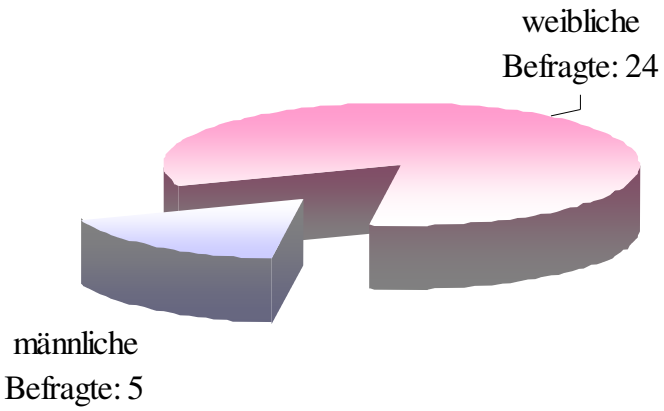

Abbildung 16 Geschlechterverteilung

7.2.3 Ausbildung der Lehrer

In Brandenburg gibt es überwiegend Lehrer, die in der DDR den Studienabschluss des Diplomlehrers erwarben, so waren es 22 von 29 Befragten. 3 haben eine Ausbildung als Grundschullehrer absolviert. 4 Befragte sind als Studienräte ausgebildet, haben also einen Studienabschluss nach neuem Recht.

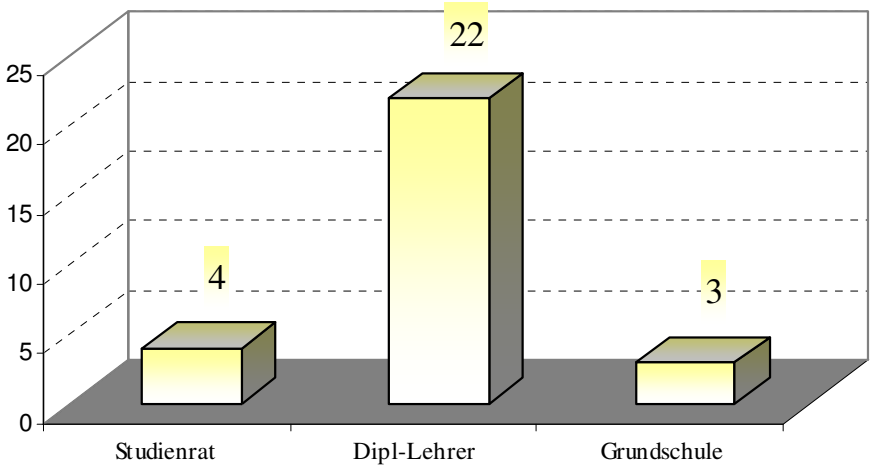

Abbildung 17 Ausbildung der Lehrer

7.2.4 Praxisjahre als Lehrer

Die Ordinate weist die Dienstjahre aus, liegt also zwischen 10 bis maximal 40 Jahren. Die Abszisse weist die Anzahl der Befragten nach, also wiederum 29. Das korreliert mit den Geburtsjahren und verläuft teilweise kongruent. Die Befragten sind als Lehrer durchschnittlich 23,9 Jahre im Dienst:

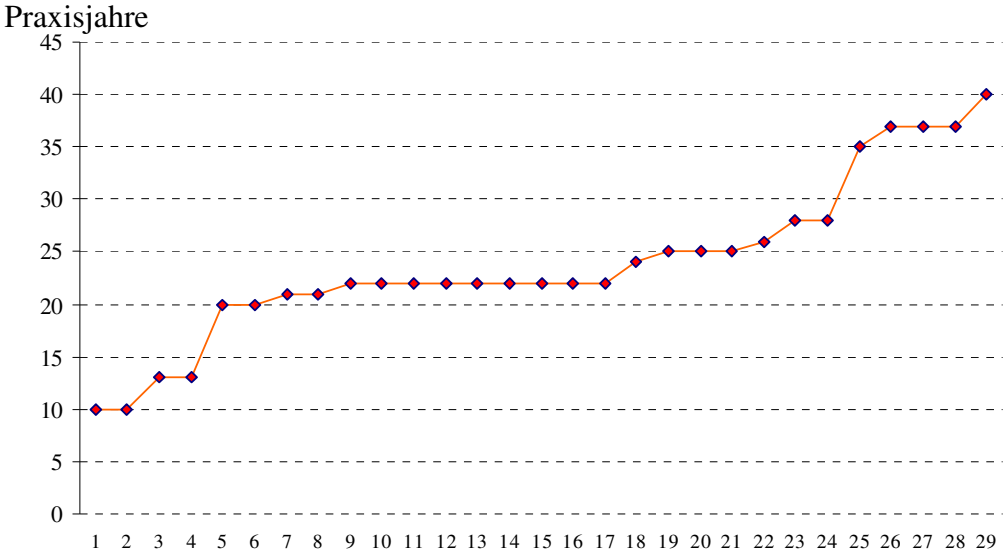

Abbildung 18 Praxisjahre

7.2.5 Ausbildung im Fach Politische Bildung

Die Ausbildung der Befragten im Fach spielt eine besondere Rolle. Mit Ausnahme der 2 Fachfremden und der 2 Studierten sind alle anderen im Rahmen des berufsbegleitenden Zusatzstudiums[201] ausgebildet worden.

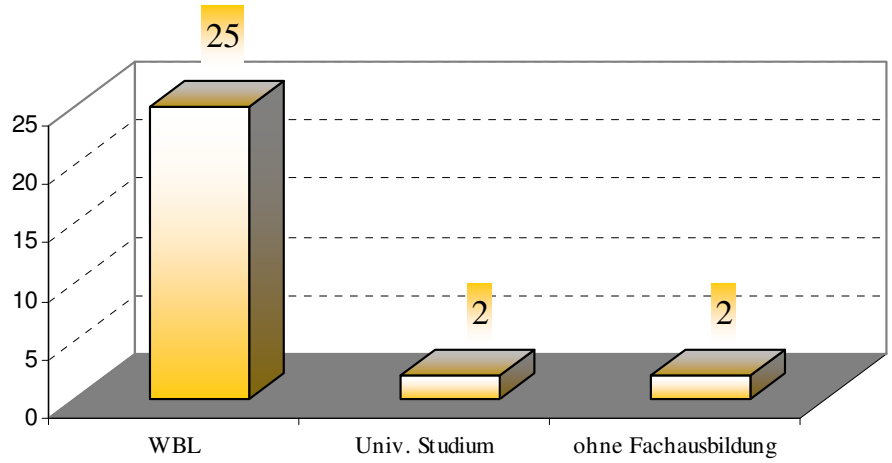

Abbildung 19 Ausbildung PB

[201] Sonderprogramm Weiterqualifizierung brandenburgischer Lehrerinnen und Lehrer für den Studiengang Politische Bildung ist in der Grafik mit WBL abgekürzt.

7.2.6 Praxisjahre im Unterrichtsfach Politische Bildung

Die Ordinate zeigt die Anzahl der Jahre und die Abszisse wiederum die laufende Zählung der Befragten. Das arithmetische Mittel der Praxisjahre im Fach Politische Bildung beträgt 13,83 Jahre. Die Varianz ist, wie der Grafik zu entnehmen, bei den Befragten gering:

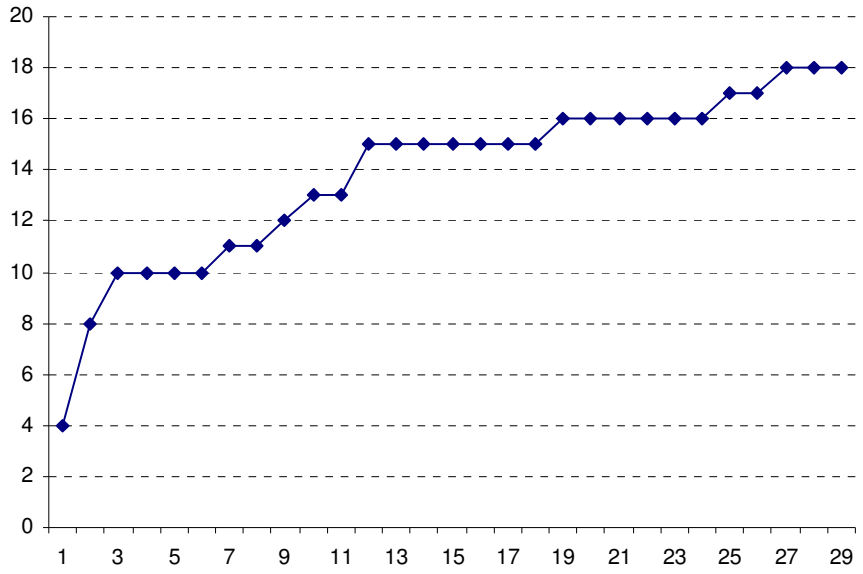

Abbildung 20 Praxisjahre PB

Daraus kann man schlussfolgern, dass es sich vom Erhebungsjahr 2008 ausgehend um Befragte handelt, die dieses Fach nach der Wende unterrichten. Im Durchschnittswert unterrichten die Lehrer seit 1994 in diesem Fach, was mit der Ausbildung und der Etablierung des Faches Politische Bildung in Brandenburg zu erklären ist. Man kann bei den Befragten durchaus von erfahrenen Lehrern sprechen.

7.2.7 Fächerkombinationen

Die Fächerkombinationen variieren. Vor allem Geschichte tritt als zweites Fach sehr häufig auf, aber auch Fächer anderer Bereiche z. B. Sport oder Sprachen. Daran ist in der Befragung die Sequenz orientiert: „Inwiefern unterscheidet sich Ihr Planungsvorgehen im zweiten Fach?“. Fächer wie LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde) oder WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik), Chemie und Mathematik spielen eine untergeordnete Rolle. In dieser Grafik sind quantitativ mehr Fächer angegeben als die Summe 29 der Befragten. Das ist damit zu erklären, dass einige mehrere Fächer unterrichten.

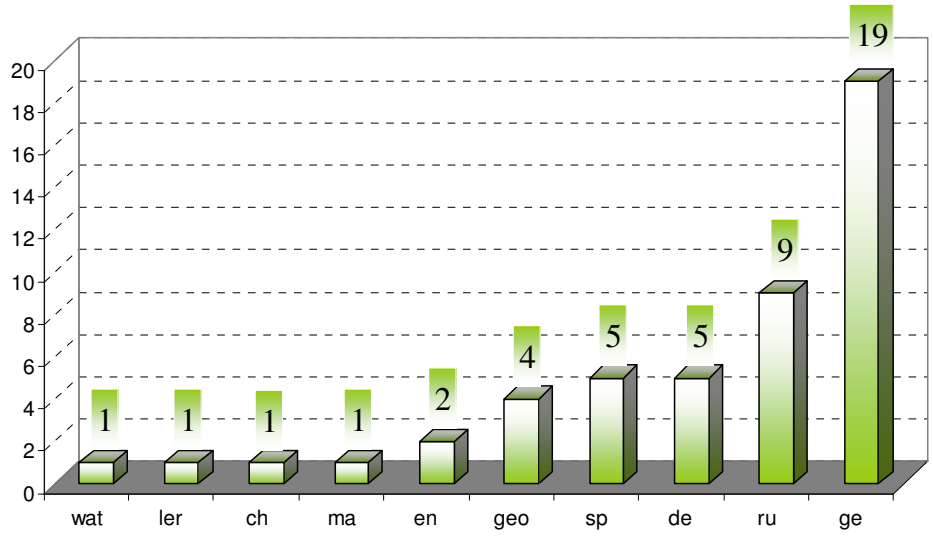

Abbildung 21 Fächerkombination

7.2.8 Repräsentanz der Schulformen, an denen die Befragten arbeiten

Für die Datenerhebung wichtig ist auch das Verhältnis der Schulformen in Brandenburg. Gesamtschulen gibt es im Befragungszeitraum nur noch als Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, ansonsten sind sie ab 2006 zu Oberschulen umbenannt worden. Bezogen auf den Rahmenlehrplan spielt in den Gesamtschulen bzw. Oberschulen die bildungsgangorientierte Differenzierung eine wichtigere Rolle für die Unterrichtsplanung als in den Gymnasien.

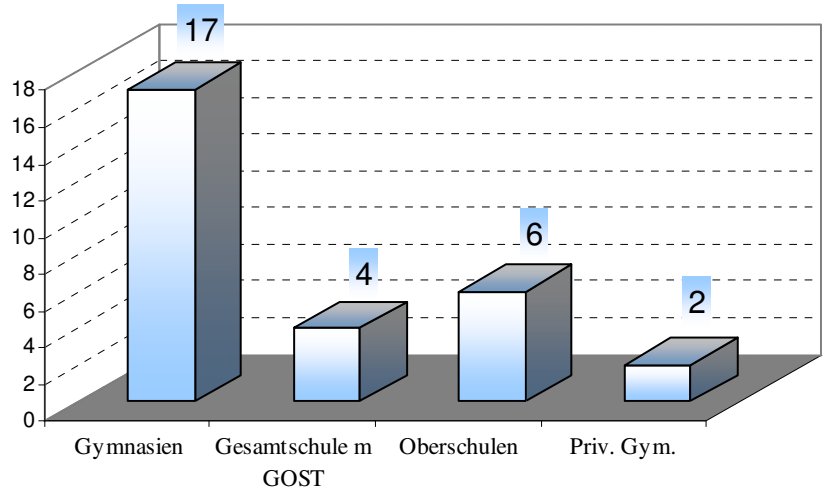

Abbildung 22 Schulformen

7.2.9 Schülerzahl der Schulen

Die Angabe der Schülerzahl je Schule soll zeigen, dass es sich um durchschnittlich große Schulen handelt, um in etwa dem Verhältnis im Land zu entsprechen.

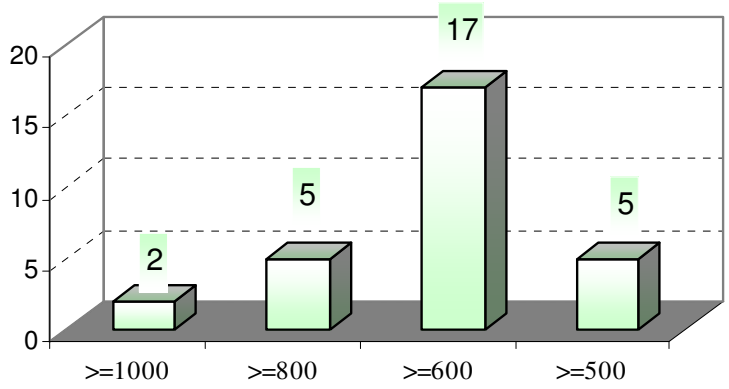

Abbildung 23 Schülerzahlen

7.2.10 Unterrichtseinsatz

Die Erhebung zum Unterrichtseinsatz zeigt die Daten des aktuellen Schuljahres 2007/2008. In den Vorjahren kann sie natürlich abweichen, ist aber mit Einführung der Lehrämter in Brandenburg relativ stabil. Alle Befragten unterrichten in den Jahrgangsstufen 9 und/oder 10. Dennoch weichen die Rahmenbedingungen insofern ab, als dass vier Befragte nur in der Sek. I eingesetzt sind, alle anderen unterrichten in beiden Stufen.

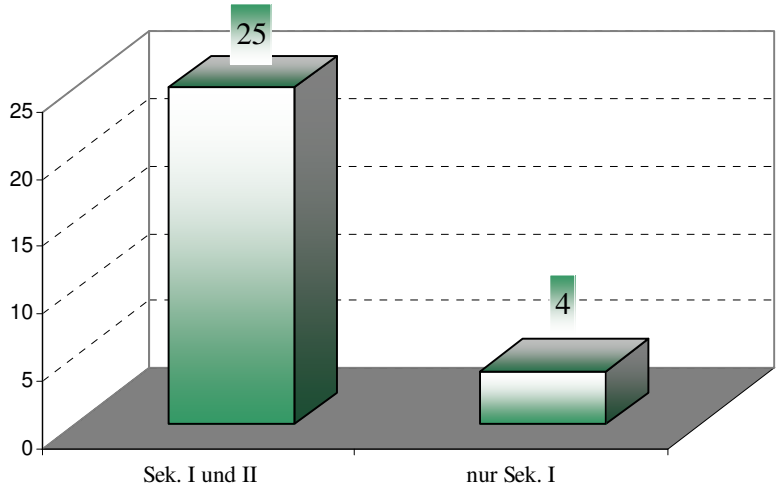

Abbildung 24 Unterrichtseinsatz

Allerdings wird das Planungsverhalten möglicherweise dadurch bestimmt, ob Befragte an einer Schule unterrichten, in der es eine gymnasiale Oberstufe gibt. Die Vorgaben durch das Abitur sind konkreter und werden durch die Evaluationspflichten überprüft. Das könnte durchaus Auswirkungen für das Planungshandeln haben, insofern die Erfahrungen in der Oberstufe unmittelbar auf die Planung der Sek. I übertragen werden.

7.2.11 Beschäftigungsverhältnis

Das Beschäftigungsverhältnis zeigt, dass die weitaus überwiegende Zahl der Befragten im Beamtenverhältnis zum Land steht.

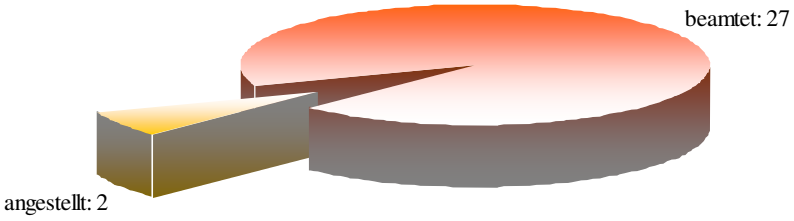

Abbildung 25 Beschäftigungsverhältnis

7.2.12 Profil

Fasst man die Datensätze zusammen, sozusagen als Querschnitt, so entsteht das Profil einer Lehrperson, die 1961 geboren wurde, also zum Zeitpunkt der Befragung 47 Jahre alt ist, 1985 die Schullaufbahn als Diplomlehrer begann und damit seit 23 Jahren im Beruf steht, seit 1994 das Fach Politische Bildung unterrichtet und im WBL-Studium die Lehrbefähigung erworben hat, überwiegend als weiteres Fach Geschichte unterrichtet, an Gymnasien mit rund 600 bis 800 Schülern, in der Sek. I und Sek. II eingesetzt, verbeamtet sowie weiblich ist.

7.3 Die Methode der Auswertung: 5 Bausteine

In der Reihenfolge des Kodierleitfadens werden die Personendaten, anschließend die Sequenzen ausgewertet. Die Auswertung folgt der Struktur der fünf Bausteine:

1. Baustein: Die quantitativen Ergebnisse aus der Summe der Kodierleitfäden folgen den Rubriken. Die Ergebnisse für die gültigen Antworten (Spalte 1 und 2) und die nicht gültigen (3, 4, 5) werden prozentual wiedergegeben. Ziel: Wie viele Befragte liefern verwertbare Aussagen über die Steuerung des Rahmenlehrplans?
2. Baustein: In den Erläuterungstexten wird das Ergebnis vervollständigt: Wie viele Befragte weichen mit ihren Aussagen ab oder liefern mehrfach gültige Aussagen über die Steuerung des Rahmenlehrplans?
3. Baustein: Mit Hilfe der Zitate aus den Transkripten werden typische Ergebnisse hinterlegt, aber auch Besonderheiten herausgearbeitet: Wie formulieren die Befragten ihre Aussagen? Warum sind einig im Kodierleitfaden nicht verwertbar? Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?
4. Baustein: Die Kommunikations- und Handlungstypen bilden den Abschluss jeden Kodierleitfadens und erlauben eine Einschätzung zum individuellen Lehrerhandeln. Wie begründen die Befragten ihr Handeln und welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?

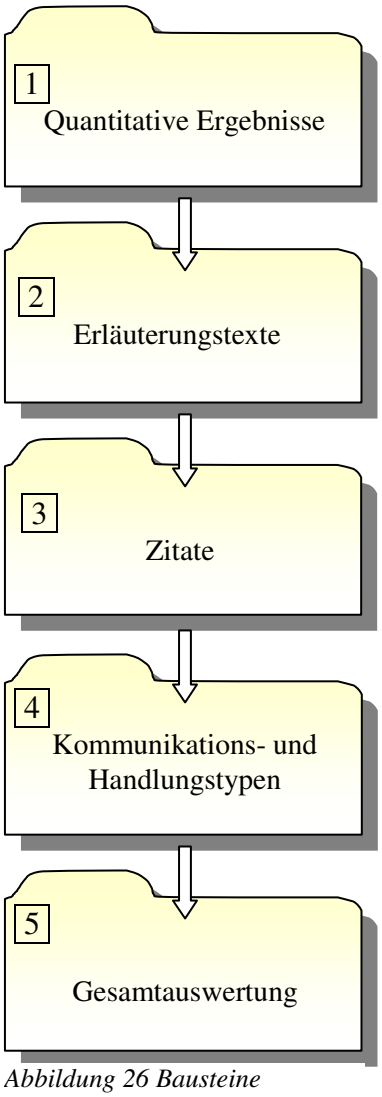

Abbildung 26 Bausteine

5. Baustein: Mit Hilfe der Schlussfolgerungsansätze werden Ankerpunkte für die Gesamtauswertung formuliert.

7.4 Auswertung Planung (Sequenz 2.1)

Die Auswertung der Interviews besagt, dass einige Befragte zur Sequenz verwertbare Aussagen formuliert haben. Die Summe muss dennoch nicht 100 % ergeben, da auch nicht verwertbare Aussagen[202] vorliegen. Zur Verdeutlichung ist hier die Spalte Interviews ohne Wertung angefügt worden. Wie viele verschiedene Aussagen in der Bewertung auftreten, wird der Übersichtlichkeit halber im anschließenden Textteil erläutert. Nur wenn die Veranschaulichung nötig erscheint, sind sie mit einer weiteren Tabelle hinterlegt.

Ausgehend von der Forschungsfrage geht es im Wesentlichen um die Bewertung der Bereiche A und B und nur in bestimmten Sequenzen um D und E. Unterstützend soll in der abschließenden Grafik ein Säulendiagramm die Unterschiede hervorheben.

Sequenz 2.1 Aussagen über die Planungsgrundlagen von Unterricht

		A	B		C	D	E		
	Die Steuerungsbereiche werden…	genannt-mit Belegen	nur genannt	Summe in % der 1. und 2. Spalte	diffus o. widerspr üchl.	unbekannt (n. eig. Auss.)	bewusst nicht verwendet	Summe in % der 4. bis 6. Spalte	Interviews ohne Wertung
S2.1C1	Rlpl.	1	18	65,5%	1	0	1	6,9%	8
S2.1C2	Teile des Rlpl.	0	2	6,9%	0	2	1	10,3%	24
S2.1C3	schuleigener Lpl.	2	11	44,8%	1	0	0	3,4%	5
S2.1C4	Schulbücher	3	13	55,2%	1	0	0	3,4%	12
S2.1C5	eigene Unterlagen	2	13	51,7%	0	0	0	0%	14
S2.1C6	andere Medien	4	12	55,2%	0	0	0	0%	13

Tabelle 23 Auswertung S2.1

[202] Nicht verwertbare Aussagen bedeutet ausweichende Antworten, Nichtnennungen, Falschaussagen usw..

Erläuterungen

Bei der Fragesequenz 2.1: „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“ einschließlich der Nachfragen (2.1.1-2.1.3) ergibt sich folgendes Bild:

Für S2.1C1 nennen insgesamt 18 von 29 Befragten (65,5 %) den Rahmenlehrplan, ein Befragter erläutert die Verwendung, einer nutzt ihn bewusst nicht.

Für S2.1C2, als Sicherungsfrage intendiert, spielt die Kenntnis der beiden Rahmenlehrplanteile insofern eine Rolle, als dass die Steuerungsbereiche und –aussagen exakt verortet werden können. Das ist bei 2 Befragten (6,9%, unter B!) - also selten - der Fall. 2 kennen die Teile nach eigenen Angaben nicht bzw. ein Befragter verwendet die Teile ausdrücklich nicht.

Den schuleigenen Lehrplan (S2.1C3) nennen 2 Befragte mit Belegen, 11 ohne Beleg. Schulbücher (S2.1C4) und eigene Unterlagen (S2.1C5) liegen unter B gleich auf Platz 2. Bei den anderen Medien (S2.1C6), genannt wurden Zeitungen, Internet, Radio und TV-Beiträge (mit entsprechenden Themenschwerpunkten), geben 3 Befragte jeweils ein konkretes Beispiel aus ihrem Unterricht und einer 2 Beispiele an. Außerdem werden verschiedene Medien von 12 Befragten genannt: 6 nennen je eines, 5 nennen 2 und einer gibt 3 an. Damit ist die Datendichte in diesem Bereich hoch.

		A					B				
		genannt mit Belegen					nur genannt				
		Σ	1	2	3	4	Σ	1	2	3	4
S2.1C1	Rahmenlehrplan	1	1	0	0	0	18	18	0	0	0
S2.1C2	Teile des Rahmenlehrplans	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0
S2.1C3	schuleigener Lpl.	2	2	0	0	0	11	11	0	0	0
S2.1C4	Schulbücher	3	3	0	0	0	13	13	0	0	0
S2.1C5	eigene Unterlagen	2	2	0	0	0	13	12	1	0	0
S2.1C6	andere Medien	4	3	1	0	0	12	6	5	1	0

Tabelle 24 Auswertung S2.1

Interessant erscheint die Gegenüberstellung der Daten einfacher Wertung, denn betrachtet man die Anzahl der Befragten in der Rubrik A[203] entsteht ein völlig anderes Bild, als wenn man nur die Rubrik B bewertet.

[203] A ist als erste Säule dargestellt; B ist analog die zweite.

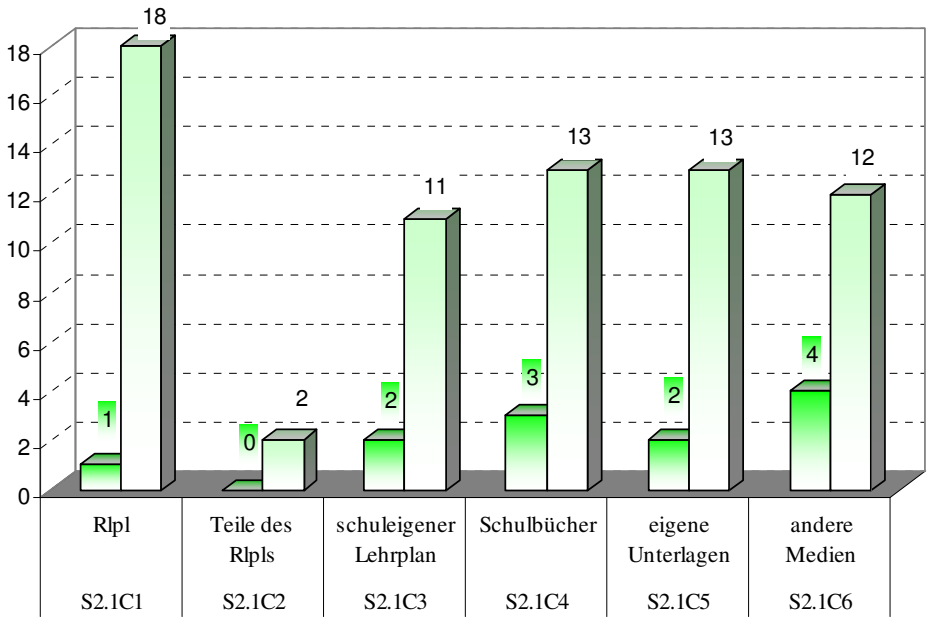

Abbildung 27 Auswertung der Rubriken A und B der S2.1

Schlussfolgerungen

Zwei Drittel der Befragten verwenden den Rahmenlehrplan bzw. den schuleigenen Lehrplan nach eigenen Angaben für die Unterrichtsplanung. Allerdings wissen die Befragten durch die Vororientierung zur Vereinbarung der Befragung bereits, dass es um den Rahmenlehrplan geht. Die Anzahl der konkreten Unterrichtsbeispiele ist verschwindend gering. Schulbücher, andere Materialien und Medien spielen offenbar eine ebenso wichtige Rolle. Das Detailwissen über die Aufteilung des Rahmenlehrplans in Stufenteil und Fachteil wird für die Planung nicht nachweisbar. Besonders dicht ist die Erwähnung anderer Medien. Es ist davon auszugehen, dass sie wegen der Aktualität und des Gegenwartsbezugs für die Unterrichtsplanung eine erhebliche Rolle spielen.

Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Geht man von der strengen Interpretation aus, dass eine Steuerung des Rahmenlehrplans nur nachweisbar ist, wenn reale Unterrichtsbeispiele angeführt werden können, so lässt sich für die Eröffnungssequenz zum Inhaltsblock Unterricht keine Steuerung nachweisen. Eine eindeutige Steuerung hätte unter

S2.1C1 bis S2.1C3 erheblich höhere Werte in der Rubrik A erfordert. Die anderen Werte beispielsweise der anderen Medien erklären zwar, wie die Planung gestaltet wird, erschließen sich aber auch ohne die Einwirkung des Rahmenlehrplans.

7.5 Verbindliche Steuerungsbereiche zum Unterricht im Fachteil (Sequenz 2.3)

Der inhaltliche Kern des Rahmenlehrplans sind die Themenfelder. Diese werden durch die Leitfrage (2.3): „Geben Sie bitte eine konkrete und umfassende Beschreibung, wie Sie die Unterrichtseinheit aufbauen, die Sie (gegenwärtig) unterrichten!“ (Sek. I!) eingeleitet und bezieht den gesamten Bereich durch weitere Fragen (2.3.1, 2.3.2 und 2.3.4) ein: „Welche der Lerninhalte in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig? Welche der Grundbegriffe, in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig? Welche anderen Themenfelder der Jahrgangsstufen (9/10) unterrichten Sie gern? - Welche anderen Themenfelder der Jahrgangsstufen (9/10) unterrichten Sie weniger gern?“

Dieser Bereich zielt insgesamt auf die vollständige Nennung aller Themenfelder, Ziele, Inhalte und Grundbegriffe, wie in Kapitel 5 beschrieben. Aus den Befragungen sind folgende Ergebnisse zu entnehmen:

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C1	Recht	2	13	51,7%	0	0	0	0%
S2.3C2	Ziele (5)	0	0	0%	0	0	0	0%
S2.3C3	Lerninhalte (11)	3	7	34,5%	1	0	0	3,4%
S2.3C4	Grundbegriffe (19)	3	3	20,7%	1	0	0	3,4%

Tabelle 25 Auswertung S2.3 Recht

Das Themenfeld Recht erwähnen 15 von 29 Befragten, bewertet in den Rubriken A und B, zusammengenommen also 51,7%. Lernziele sind keine, Lerninhalte bei 10 Befragten und Grundbegriffe bei 6 Befragten zuzuordnen.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C5	Sozialstruktur	0	13	44,8%	1	0	0	3,4%
S2.3C6	Ziele (4)	0	0	0%	0	0	0	0%

S2.3C7	Lerninhalte (18)	1	8	31,0%	1	0	0	3,4%
S2.3C8	Grundbegriffe (14)	1	4	17,2%	1	0	0	3,4%

Tabelle 26 Auswertung S2.3 Sozialstruktur

13 von 29 Befragten, also 44,8% erwähnen das Themenfeld Sozialstruktur. Lernziele werden keine, Lerninhalte von 9 Befragten und Grundbegriffe von 5 Befragten genannt.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C9	Bürger, Politik, Staatl. Ordnung	2	17	65,5%	1	0	0	3,4%
S2.3C10	Ziele (5+4=9)	0	1	3,4%	0	0	0	0%
S2.3C11	Lerninhalte (17+ 26=43)	4	15	65,5%	1	0	0	3,4%
S2.3C12	Grundbegriffe (13+14=27)	5	10	51,7%	1	0	0	3,4%

Tabelle 27 Auswertung S2.3 Bürger, Politik, Staatliche Ordnung

19 von 29 Befragten, also 65,5% erwähnen das Themenfeld Bürger, Politik, Staatliche Ordnung. Lernziele werden von einem Befragten, Lerninhalte von 19 Befragten und Grundbegriffe von 15 Befragten genannt.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C13	Wirtschaft	3	16	65,5%	0	0	0	0%
S2.3C14	Ziele (3)	0	0	0,0%	0	0	0	0%
S2.3C15	Lerninhalte (7)	2	2	13,8%	1	0	0	3,4%
S2.3C16	Grundbegriffe (10)	4	1	17,2%	1	0	0	3,4%

Tabelle 28 Auswertung S2.3 Wirtschaft

19 von 29 Befragten, also 65,5% erwähnen das Themenfeld Wirtschaft. Lernziele werden keine, Lerninhalte von 4 Befragten und Grundbegriffe von 5 Befragten genannt.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C17	EU	1	14	51,7%	0	0	0	0%
S2.3C18	Ziele (5)	0	0	0%	0	0	0	0%
S2.3C19	Lerninhalte (20)	4	7	37,9%	1	0	0	3,4%
S2.3C20	Grundbegriffe (6)	0	3	10,3%	2	0	0	6,9%

Tabelle 29 Auswertung S2.3 Europäische Union

15 von 29 Befragten, also 51,7% erwähnen das Themenfeld Europäische Union. Lernziele werden keine, Lerninhalte von 11 Befragten und Grundbegriffe von 3 Befragten genannt.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.3C21	Internat. Politik	0	12	41,4%	1	0	0	3,4%
S2.3C22	Ziele (4)	0	3	10,3%	0	0	0	0%
S2.3C23	Lerninhalte (25)	3	1	13,8%	1	0	0	3,4%
S2.3C24	Grundbegriffe (12)	1	1	6,9%	1	0	0	3,4%

Tabelle 30 Auswertung S2.3 Internationale Politik

12 von 29 Befragten, also 41,4% erwähnen das Themenfeld Internationale Politik. Lernziele werden von 3, Lerninhalte von 4 Befragten und Grundbegriffe von 2 Befragten genannt.

Schlussfolgerungen

Ein Ziel ist es, alle Themenfelder zu erfassen, da die Gesamtheit für die aktuelle Unterrichtspraxis relevant und gegenwärtig sein muss, um z. B. Anknüpfungen oder Querverweise anlegen zu können. Als Ergebnis ergibt sich für die Nennungen der Themenfelder folgendes Bild:

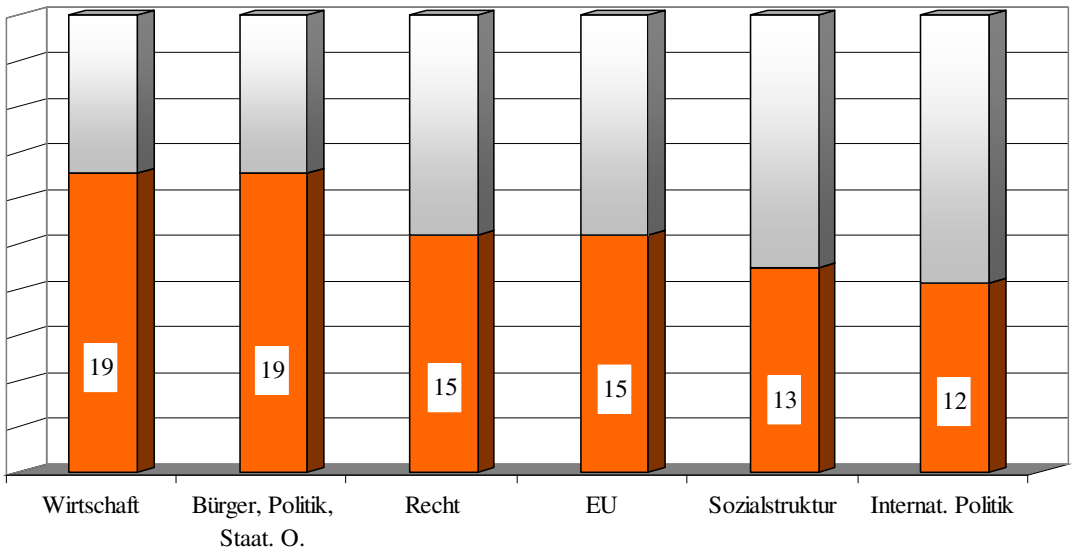

Abbildung 28 Genannte und erwartete Themenfelder

Der maximale Wert wird für die Themenfelder Wirtschaft und Bürger, Politik, Staatliche Ordnung mit 65,5% erreicht, ansonsten liegt er hoch gerundet bei ca. 50%.

In der folgenden Abbildung wird analysiert, wie viele Themenfelder von den Befragten genannten werden. Demnach werden 6 Themenfelder (Thf. abgekürzt) von 8 Befragten genannt. Die Ordinate bezeichnet hier die Anzahl der Befragten. 3 von ihnen nennen keines und einer 1 Themenfeld. Dabei ist zu berücksichtigen, dass hier ohne Unterscheidung zwischen Themenfeld, Lernziel oder Grundbegriffe gewertet wurde.

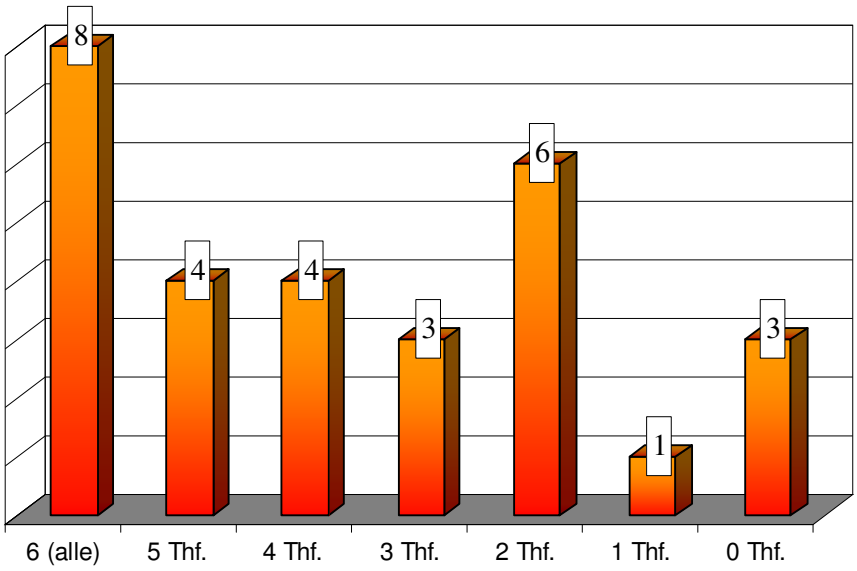

Abbildung 29 Anzahl der genannten Themenfelder einzelner Befragter

Davon getrennt wird die Frequenz der Gruppe: Ziel-Inhalt-Grundbegriff ausgewertet. Die Unterscheidung zwischen den Rubriken im Rahmenlehrplan ist nicht konsistent zuzuordnen, wenn man vom höheren Abstraktionsgrad der Lerninhalte gegenüber den Grundbegriffen absieht. Die Lernziele sind nach Bildungsgängen differenziert als Zustände beschrieben, die die Schüler erreichen sollen. Begriffe wie Demografie im Themenfeld Gesellschaft/Sozialstruktur tauchen sowohl bei den Inhalten als auch bei den Grundbegriffen auf. Die exakte Unterscheidung, in welchem Zusammenhang z. B. der Begriff Demografie erscheint, wird damit für die Unterrichtspraxis möglicherweise als weniger wichtig erachtet. Allerdings werden sie nach diesen Zuordnungen auch nicht abgefragt. Eine Nennung des Begriffs Demografie wäre hinreichend.

Aussagekräftig ist die Tatsache, dass im Durchschnitt ein Befragter nur 1 Lernziel, zwei Lerninhalte und zwei Grundbegriffe nennt. Nimmt man als Vergleich die im Rahmenlehrplan ausgewiesene Anzahl der jeweiligen Ziele, Inhalte und Grundbegriffe hinzu, so ergibt sich folgendes Verhältnis:

Übersicht der Nennungen: Ziel-Inhalt-Grundbegriff

	Anzahl im Rahmen-lehrplan	Nennungen im Durch-schnitt der Interviews	Vh. in %
Ziele	30	1	3,33%
Lerninhalte	124	2	1,61%
Grundbegriffe	88	2	2,27%

Tabelle 31 Ziel-Inhalt-Grundbegriff

Inhalte des Unterrichts

Auch wenn die genaue Zuordnung der Gruppe: Ziel-Inhalt-Grundbegriff nicht vollständig sein muss, diese auch nicht präzise unterschieden werden müssen, also eine Mischung durchaus akzeptabel ist, so ist die Ausbeute äußerst gering. Eine Steuerungswirkung bei deutlich unter 3 % ist damit nicht nachweisbar.

Insgesamt betrachtet, geht die Steuerungsleistung offenbar über die Namen der Themenfelder nicht wesentlich hinaus. Anschaulich wird dies mit Hilfe der Übersicht[204]:

Jahrgangsstufe 9	Themenfeld „Recht“
	Themenfeld „Gesellschaft/Sozialstruktur“
	Weitere Themenfelder oder/und fächerverbindendes Arbeiten
Jahrgangsstufe 10	Themenfeld „Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie“
	Themenfeld „Wirtschaft“
	Themenfeld „Europäische Union“
	Themenfeld „Internationale Politik“
	Weitere Themenfelder oder/und fächerverbindendes Arbeiten

Abbildung 30 Übersicht der Themenfelder im Rahmenlehrplan

[204] MBJS 2002, a. a. O., S. 35.

Zudem ergibt das arithmetische Mittel der Nennungen, dass die Befragten durchschnittlich 3 Themenfelder nennen, wenn man bereits die Nennung eines Grundbegriffs, Inhalts oder Ziels akzeptiert, auch ohne dass das zugehörige Themenfeld benannt wurde. Weniger als ein Drittel der Befragten nennt alle Themenfelder.

Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Grundsätzlich ist dies, wie mehrfach betont, der Kernbereich des Rahmenlehrplans, wohlgemerkt auch in der Einschätzung vieler Lehrer. Weich geurteilt, mag als Steuerungsnachweis auch eine unvollständige Nennung der Themenfelder akzeptabel sein, da im aktuellen Unterricht nicht immer alle einschließlich der weiteren Themenfelder und fächerverbindendem Arbeiten gegenwärtig sein müssen. Dennoch bleiben Zweifel angebracht.

Allerdings ist die Steuerungswirkung bei den zugehörigen Grundbegriffen, Inhalten und Zielen nicht nachweisbar. Dasselbe gilt für die weiteren Themenfelder und fächerverbindendes Arbeiten. Damit wird auch für diese Sequenz die Steuerungsleistung mit Ausnahme der Themenfelder und der Jahrgangszuordnung negativ eingeschätzt.

7.6 Zusätzliche Themenfelder (Sequenz 2.4)

Abgerundet wird die Befragung zu den Themenfeldern mit der Sequenz 2.4C1: „Welche weiteren, selbst ausgewählten Themenfelder bzw. Inhalte unterrichten Sie?“

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.4 C1	Zusätzliche, eigene Themenfelder	1	1	6,9%	0	1	1	6,9%

Tabelle 32 Zusätzliche Themenfelder

Nur zwei Befragte nennen zusätzliche Themenfelder, einem Befragten sind sie unbekannt bzw. einer verwendet sie bewusst nicht. Immerhin 25 Befragte treffen dazu keinerlei verwertbare Aussage. Als problematisch anzusehen ist die Ablehnung eines Befragten.

7.7 Aktualität und Alltagsaspekte (Sequenz 2.4)

Für die Planung des Unterrichts geht es auch um die Einbeziehung der Aktualität und der Alltagsprobleme der Schüler: „Welche Alltagsprobleme der Schüler nehmen Sie auf?“ (2.3.3) und: „Wie haben die Schüler an der Planung der Unterrichtsreihe mitgewirkt?“ und (2.4.1.) „Welche aktuellen politischen Probleme und Ereignisse haben Sie im letzten halben Jahr behandelt?“

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.4C2	Alltagsaspekte d. Schüler	4	10	48,3%	2	0	1	10,3%
S2.4C3	Aktualität	9	12	72,4%	1	0	1	6,9%

Tabelle 33 Auswertung S2.4

14 Befragte, 4 davon mit Beispielen bestätigen, dass jeder zweite die Alltagsaspekte berücksichtigt. Das ist für diesen Teil der Befragung ein respektables Ergebnis, selbst wenn ein Befragter sie ausdrücklich nicht berücksichtigt. Dies gilt für die Aktualität in noch größerem Maße: 72,4% geben an, sie für die Planung zu berücksichtigen und immerhin 9 Befragte liefern konkrete Beispiele. Offenbar liegt eine Informationsdichte vor, die umfassend mitgeteilt wird. Aktualität ist bei ¾ der Befragten und der Alltagsbezug aus Schülersicht in Verbindung mit ihrem Vorwissen bei der Hälfte der Befragten planungsrelevant.

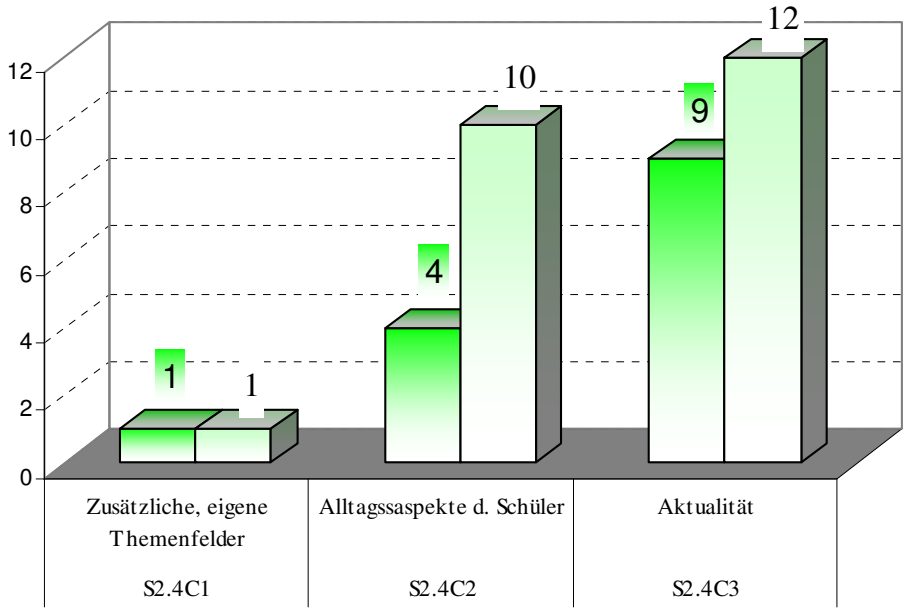

Abbildung 31 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.4

In der Gegenüberstellung der Positiv-Aussagen reichen die Daten der Rubrik A näherungsweise an die der Rubrik B heran.

7.8 Fächerverbindende Unterrichtsvorhaben und Planungen (Sequenz 2.5)

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.5 C1	Fachübergreifende Angebote	5	6	37,9%	3	1	2	20,7%
S2.5 C2	Fächerverbindende Angebote	9	7	55,2%	1	2	4	24,1%
S2.5 C3	Lernbereichsüber-legungen	1	0	3,4%	1	0	1	6,9%

Tabelle 34 Auswertung S2.5

Fachübergreifende Planungen gibt es bei 11 Befragten; 5 davon in Rubrik A, 1 Befragter gibt an, sie nicht zu kennen, 2 verwenden sie bewusst nicht.

Bei den fächerverbindenden Planungen ist die Zahl insgesamt bei 16 Befragten hoch, aber 4 setzen sie bewusst nicht ein. Die Begründungen dafür sind in beiden Bereichen gleich: angegeben werden Zeit- und Planungsprobleme. Dem stehen die Nutzer fächerverbindender Angebote (9) gegenüber, die sie mit Belegen (Rubrik A) schildern. Lernbereichsüberlegungen spielen demgegenüber mit einer Wertung in Rubrik A keine Rolle. Auch hier lehnt ein Befragter sie ab. Interessant erscheint besonders für S2.5C1 und S2.5C2 die Auswertung des Positivbereichs:

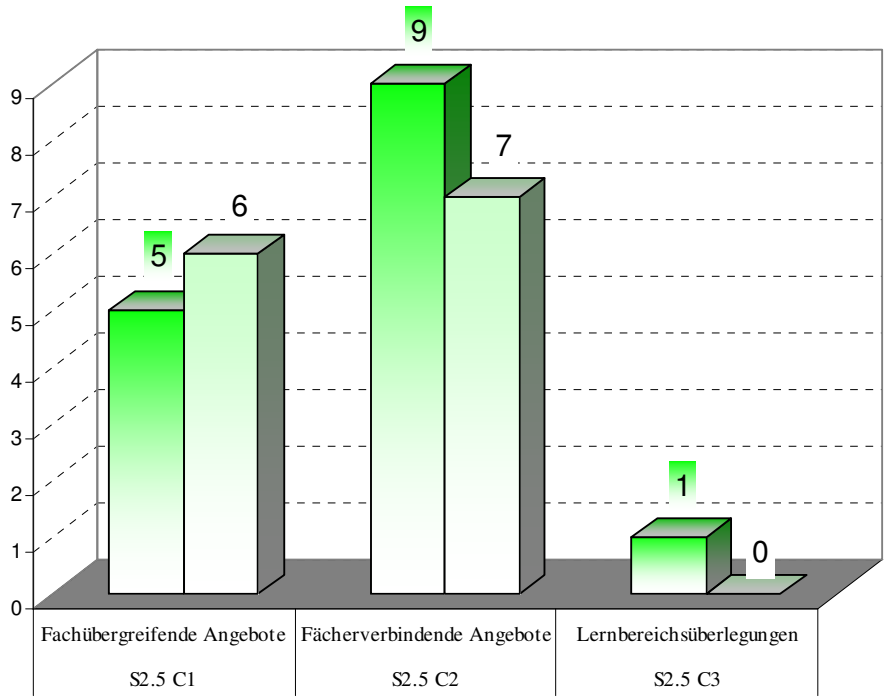

Abbildung 32 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.5

Hier übersteigen die Werte der Rubrik A sogar die der reinen Nennungen in B.

7.9 Methoden bzw. Gestaltungsformen im Unterricht (Sequenz 2. 6 korreliert mit 2.9)

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.6C1	allg. Methoden: Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppen-, Partnerarbeit	5	17	75,9%	0	0	0	0,0%
S2.6C2	besondere.: M.: bildliche, körperliche, szenische	6	3	31,0%	0	0	5	17,2%
S2.6C3	bes. meth. Arbeitsformen: Wochenpläne, Freiarbeit, Planspiele, Projekte, Exkursionen etc.	15	9	82,8%	1	0	2	10,3%
S2.9C12	andere Unterrichtsformen: kreative, innovative	2	2	13,8%	2	1	1	13,8%

Tabelle 35 Auswertung S2.6 und 2.9

Im unterrichtsmethodischen Bereich werden eher herkömmliche Unterrichtsmethoden (75,9%) beschrieben, 5 Befragte liefern teilweise umfassende Beispiele. Hier gibt es keine Einschränkungen. 31 % erläutern bildliche, vor allem

szenische Darstellungsformen, 6 davon mit konkreten Beschreibungen. Dem stehen aber 5 gegenüber, die diese Unterrichtsmethoden bewusst nicht verwenden. Die Begründungen sind unterschiedlich, 2 nennen wiederum Zeitprobleme, 3 haben keine Erfahrung mit diesen Formen und (oder) mögen sie nicht.

Der Bereich der besonderen Arbeitsformen (S2.6C3) weist 24 verwertbare Aussagen auf, von denen 15 konkret erläutert werden. Das ist erheblich, selbst wenn auch hier 2 Befragte diese Formen nicht verwenden wollen. Das Gros der Befragten nutzt vor allem Exkursionen für den Unterricht, einige auch Planspiele, die meisten mehrere verschiedene Formen. Dieser Bereich wird offenbar fachimmanent verstanden und entsprechend umgesetzt. Andere Unterrichtsformen (S2.9C12) kommen bei 4 Befragten hinzu, 2 davon nennen den Blockunterricht als Beispiel.

Schlussfolgerungen

Schaut man sich die Detailauswertung in der Rubrik A an, so ist das Ergebnis erstaunlich, weil viele konkrete Beispiele von den Befragten erläutert werden und damit die Anzahl der Nennungen in dieser Rubrik (jeweils linke Säule in der folgenden Abbildung) hoch ist. Allerdings ergibt sich unter Einbeziehung der Ablehnungen und unter Berücksichtigung der Begründungen und der inhaltlichen Beispiele für die Daten, dass die Gestaltungsformen im Unterricht genutzt werden, die auch in allgemeinem Zusammenhang (durch z. B. Fortbildungen, Referendare, Fachbücher usw.) zu Bedeutung gelangt sind und wiederum nicht unmittelbar auf die Steuerung des Rahmenlehrplans PB schließen lassen. Bemerkenswert ist zudem die Auskunftsbereitschaft an konkreten Beispielen in den Interviews in diesem praxisnahen Bereich:

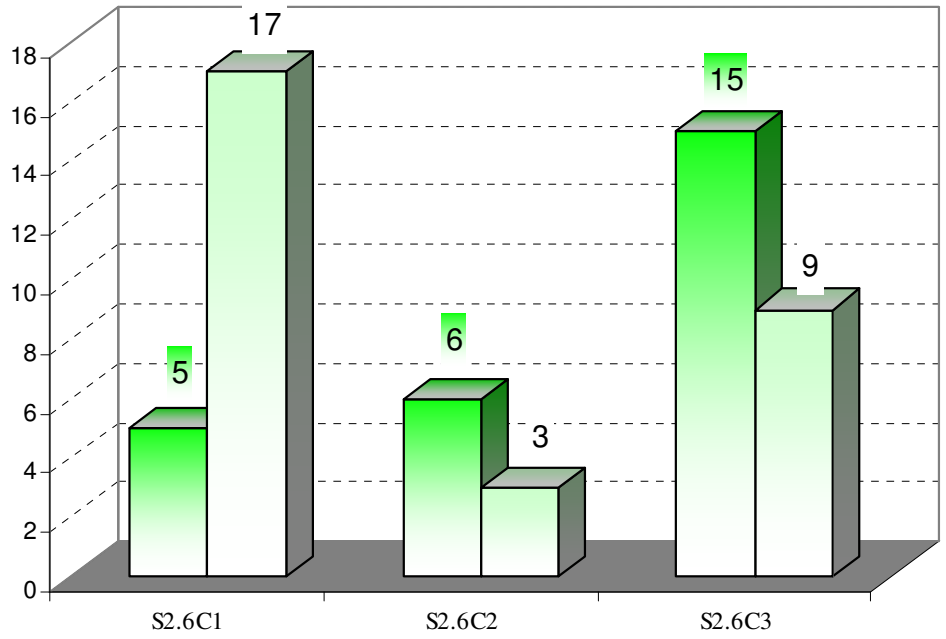

Abbildung 33 Gegenüberstellung der Rubriken A und B in S2.6

7.10 Austausch, Kommunikation zur Planung von Unterricht (Sequenz 2. 7 korreliert mit Sequenz 5, 6 und 2.8.)

In diesem Bereich geht es um den Austausch hinsichtlich der Unterrichtsplanung, mithin um den kommunikativen Gedanken. Die Leitfrage dazu ist (2.7): „Mit wem besprechen Sie Ihre Unterrichtseinheit?“. Weiterhin geht es um die Formen des Austausches (2.7.1), die gewählt werden und konkret um die Rolle der Unterrichtsbesuche (2.7.3). Der Gedanke des Austausches liegt dem Rahmenlehrplan in beiden Teilen zugrunde. Vor allem bezieht er sich auf den laufenden Unterricht, Erfolgskontrollen und Problemdiskussionen. Immanent wird dieses Thema auch in der Sequenz 5 und 6 angesprochen. Zudem ist es mit dem schuleigenen Lehrplan vernetzt.

		A	B	Σ in %	C	D	E[205] hier: „keine“ oder „nein“	Σ in %
S 2.7C1	Kollegen	5	5	34,5%	1	0	5	20,7%
S2.7C2	Unterrichtsbesuche	1	0	3,4%	1	0	17	62,1%
S2.7C3	Eltern	0	0	0,0%	0	0	4	13,8%
S2.7C4	Schüler	1	3	13,8%	4	0	2	20,7%
S2.7C5	Schulleitung	1	0	3,4%	0	0	3	10,3%
S2.7C6	Fachberater	1	0	3,4%	0	0	1	3,4%
S2.7C7	LISUM	1	0	3,4%	0	0	1	3,4%
S2.7C8	andere	2	1	10,3%	0	0	1	3,4%

Tabelle 36 Auswertung S2.7

Erläuterungen

Der Austausch mit Kollegen ist mit 34,5 % recht hoch, zumal 5 Befragte Beispiele anführen. Denen stehen aber auch 5 Aussagen gegenüber, die den Austausch mit Kollegen ablehnen. Das ist nicht unerheblich.

Unterrichtsbesuche spielen keine Rolle, weil es sie bei 62,1% nicht gibt! Immerhin 17 Befragte machen die konkrete Angabe, dass sie nicht stattfinden. Eltern interessieren sich laut 4 Befragten nicht, die anderen machen keine Angaben. Die Schüler werden bei 13,8% eingebunden, 2 Befragte tun dies bewusst nicht. Hier wird als Grund die mangelnde Zeit für diese Entscheidungsverfahren angegeben. Problematisch sind diese Ergebnisse noch aus einem anderen Grund: der Widerspruch zu S2.4C2. Dort werden die Alltagsaspekte der Schüler noch bei 48,2% der Befragten berücksichtigt.

Für die Auswertung von Bedeutung werden in dieser Sequenz nicht die Positiv-, sondern die Negativwerte:

[205] Die Rubrik E: „bewusst nicht verwendet“ weicht hier ab und ist gegen „keine“ oder „nein“ getauscht worden.

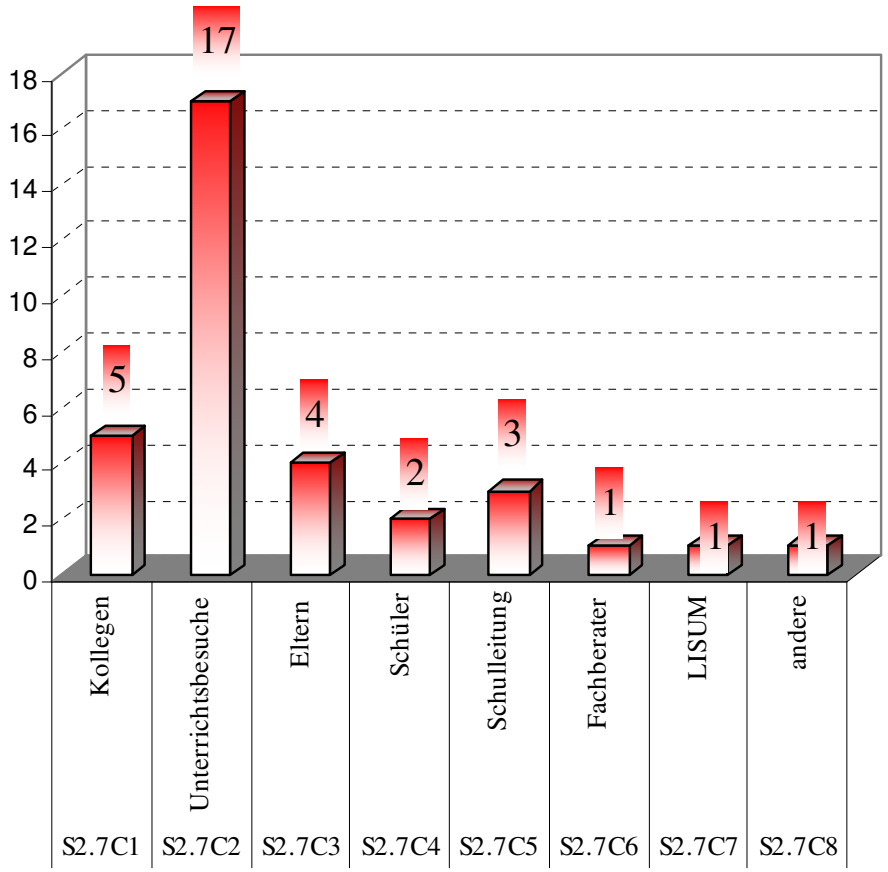

Abbildung 34 Diagramm der Rubrik E

Schlussfolgerungen

Besonders überrascht die Ablehnung der Unterrichtsbesuche. Wohl gemerkt geht es hier noch nicht um die Besprechung von Problemen, sondern allgemein um die Planungsgewohnheiten und -vorhaben. Abschließend kann diese Sequenz allerdings erst beurteilt werden, wenn die korrelierenden Bereiche hinzugezogen worden sind.

7.11 Problemlösungshilfen bei der Planung von Unterricht (Sequenz 2.8 korreliert mit Sequenz 5 und 2.7)

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S2.8C1	Rahmenlehrplan	0	0	0,0%	0	0	4	13,8%
S2.8C2	Schuleigener Lehr-	0	1	3,4%	0	0	0	0,0%

	plan							
S2.8C3	Kollegen	2	10	41,4%	3	0	2	17,2%
S2.8C4	Eltern	0	0	0,0%	0	0	1	3,4%
S2.8C5	Schüler	0	2	6,9%	0	0	1	3,4%
S2.8C6	Schulleitung	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%
S2.8C7	Fachberater	0	0	0,0%	1	0	1	6,9%
S2.8C8	LISUM/Fortbildungen	0	0	0,0%	0	0	0	0,0%
S2.8C9	Selbst	0	8	27,6%	0	0	0	0,0%
S2.8C10	Fachliteratur	0	2	6,9%	1	0	0	3,4%
S2.8C11	andere	0	1	3,4%	0	0	0	0,0%

Tabelle 37 Auswertung S2.8

Erläuterungen

Bei der Problemlösung findet ein Austausch, wenn überhaupt, dann zwischen den Kollegen statt. Da hier nur 2 konkrete Beispiele vorliegen, ist eine kommunizierte Form kaum nachweisbar. Interessant ist, dass der Rahmenlehrplan bei Befragten ausdrücklich nicht als tauglich zu Problemlösung eingeschätzt wird und das gilt bei zwei Befragten auch für die Kollegen.

Unter Einbeziehung beider Tabellen lässt sich feststellen:

Die Schulleitungen, die Fachberater und das LISUM spielen keine Rolle! Dies gilt sowohl für die Planung und Kommunikation als auch für die Lösungen von Problemen. Hier werden der schuleigene Lehrplan und die Rahmenlehrpläne nicht zu Rate gezogen, insgesamt 4 Befragte sagen ausdrücklich, dass sie sie dafür nicht verwenden. Außer der Lösungssuche bei Kollegen mit 41,4 % gibt es hier keine Positivwerte in bemerkenswerter Anzahl.

Schlussfolgerungen

Es ist zu bedenken, dass der Rahmenlehrplan nur Steuerungsideen äußert, also hinweisend und orientierend und nicht bestimmend wirkt. Dennoch liegt offenbar das Alltagshandeln im Gegensatz zu den im Vorwort geäußerten Vorstellungen des Ministers. Offenbar werden Probleme und Planungen ausschließlich als Sache der Lehrer angesehen, von der u. a. Schüler eher ausgeschlossen sind.

7.12 Kompetenzmodell, fachdidaktische Grundlegung und Qualifikationserwartungen (Sequenz 3)

Zur Umsetzung des Kompetenzmodells befragt (3.1): „Erläutern Sie bitte, wie Sie das Kompetenzmodell umsetzen!“ gibt es hier eine enge wissensorientierte Gesprächsführung.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %	ohne Wertung
S3C1	Sachkompetenz	0	11	37,9%	0	2	0	6,9%	16
S3C2	Methodenkompetenz	4	13	58,6%	2	3	0	17,2%	7
S3C3	Personale Kompetenz	1	8	31,0%	0	2	0	6,9%	18
S3C4	Soziale Kompetenz	4	9	44,8%	1	2	0	10,3%	13
S3C5	Fachdidaktische Grundvorstellungen in Form der Bürgerrollen (wenn auch nur inhaltlich umrissen)	2	1	10,3%	1	9	4	48,3%	12
S3C6	Qualifikationserwartungen	0	1	3,4%	5	3	7	51,7%	13
S3C7	bildungsgangorientierte Differenzierung	1	0	3,4%	1	3	6	34,5%	18

Tabelle 38 Auswertung S3

Die Positivbewertungen zusammengenommen können 11 Befragte bei der Sachkompetenz, 17 bei der Methodenkompetenz, 9 bei der personalen und 13 bei den sozialen Kompetenzen verwertbare Aussagen liefern oder die Begriffe im Gesprächszusammenhang nennen. Mindestens 2 Befragte kennen jeweils nach eigenen Angaben die Begriffe nicht.

Für die fachdidaktischen Grundvorstellungen verwertbare Aussagen gibt es nur 3, vollwertige davon 2 mit Beispielen aus dem Themenfeld Recht und der Kommunalpolitik. Dem stehen 4 Befragte entgegen, die die fachdidaktische

Konzeption nicht verwenden und zusätzlich 9, die sie nach eigenen Angaben nicht kennen. Qualifikationserwartungen werden einmal genannt, 3 wissen nichts mit dem Begriff anzufangen und 7 lehnen sie ab. Das entspricht dem Bild der bildungsgangorientierten Differenzierung. Sie wird von 6 Befragten nicht verwendet. Das erklären sie damit, dass sie am Gymnasium arbeiten und sie damit irrelevant sei. 3 Befragte kennen sie nicht; 2 davon arbeiten an Oberschulen.

Schlussfolgerungen

Dieses Ergebnis wird als problematisch eingeschätzt, da sowohl im Stufenteil als auch im Fachteil des Rahmenlehrplans das Kompetenzmodell umfangreich erläutert wird. Wie bereits erwähnt, wurde bei der Einführung des Rahmenlehrplans unter dem Aspekt: „Was ist neu?“ auf die Implementierung des Kompetenzmodells besonderes Gewicht gelegt. Vergleicht man die positiven Werte mit den negativen, so fällt eine Zweiteilung der Tabelle auf. Für die fachdidaktischen Grundlegungen, die Qualifikationserwartungen und die bildungsgangorientierte Differenzierung heißt das bei harter Bewertung der Daten, da im Durchschnitt nur eine positive Bewertung vorgenommen wird und diese nur aus der Nennung des Begriffs besteht, dass eine Steuerung nicht nachvollziehbar ist.

Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Nimmt man das Kompetenzmodell als ersten Teil in Augenschein, so ergibt sich bei den Positivwerten, dass jeder zweite Befragte im arithmetischen Mittel die Begriffe zumindest kennt. Bei strenger Bewertung reicht das kaum aus. Ebenso gewichtig sind die drei folgenden Kategorien der fachdidaktischen Grundlegung, Qualifikationserwartungen und bildungsgangorientierten Differenzierung. Es handelt sich um Spezifika des Rahmenlehrplans, an denen besonders die Kenntnis und Umsetzung nachzuweisen wäre. Dabei beachtenswert ist nicht nur die Unkenntnis, sondern teilweise die Ablehnung der Befragten.

Unterrichtshandeln wird tatsächlich in der Praxis anders verstanden, als durch den Rahmenlehrplan initiiert.

7.13 Leistungsermittlung, -bewertung und -benotung (Sequenz 4)

Die höchsten Werte und genauesten Angaben liegen bei dem Rahmenlehrplan-thema Umgang mit Leistungen vor.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %
S4C1	Bereiche: individuell, mündlich	3	24	93,1%	2	0	0	6,9%
S4C2	Bereiche: individuell, schriftlich	4	23	93,1%	0	0	0	0%
S4C3	Bereiche: gruppenbezogen (schriftl. und mdl.)	2	12	48,3%	0	0	1	3,4%

Tabelle 39 Auswertung S4

Die Leitfrage dazu lautete (4.1) „ Aus welchen Formen der Leistungsbewertung setzt sich Ihre Zeugnisnote zusammen?“ 93,1% antworten dazu im positiven Bereich.

Das gilt für S4C1 wie auch für S4C2, die schriftlichen Angebote. Bei der gruppenbezogenen Bewertung kann jeder zweite Angaben machen, zumindest dass es in seinem Unterricht solche gibt. Damit liegen 3, 4 und 2 Aussagen in A vor; das sind wenige. Die Differenzierungen ebenso wie die Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzbereiche sind nicht nachweisbar. Dies entspricht den Ergebnissen zu den Kompetenzen. Bei den gruppenbezogenen Leistungsbewertungen (S4C3) liegen 14 Aussagen vor, nur ein Befragter gibt an, sie nicht zu verwenden. Andere Formen sind nicht näher ausgeführt worden.

Schlussfolgerungen

93,1 % vollziehen die „Stufung der Leistungsermittlung“[206] . Das gilt vor allem für die klassische Bewertung in der Zeugnisnote, nämlich auf die individuelle Leistung des Schülers bezogen. Nachweisbar bekannt ist die Tatsache, dass die

[206] MBJS 2002, a. a. O., S. 60.

Zeugnisnote aus verschiedenen Leistungsbereichen bestehen muss, eben den mündlichen und schriftlichen Anteilen. Aussagen zur weiteren Gestaltung der „Lern- und Leistungssituationen“[207] allerdings sind rar und nur in Zusammenhang mit Beispielen belegbar. Diese liegen kaum vor.

Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Eigentlich erscheint dieser Bereich mit zwei Bewertungen über 90% als nachweiskräftig für die Steuerung des Rahmenlehrplans. Allerdings wird in den Interviews unmittelbar deutlich, dass die Quellen unterrichtlichen Handelns nicht eindeutig der Rahmenlehrplan, sondern mindestens ebenso die VV-Leistungsfeststellung bzw. das Brandenburgische Schulgesetz sind. Die prozentuale Festlegung der mündlichen im Verhältnis zu den schriftlichen Bereichen beispielsweise, die vielfach genannt wurde, ist gar nicht dem Rahmenlehrplan zu entnehmen. Im Rahmenlehrplan, Kapitel 6: Wege zum schuleigenen Lehrplan, gibt es nur allgemeine Hinweise.

Damit verweist das Befragungsergebnis auf ein bereits bekanntes Problem: Unterrichtsbereiche, die nicht ausschließlich auf den Rahmenlehrplan rückführbar sind, sind auch nicht auf einen direkten Steuerungserfolg hin interpretierbar.

7.14 Schuleigener Lehrplan (Sequenz 5)

Ein Anliegen, das durch den Rahmenlehrplan vermittelt wird, ist die Auftragserteilung eines schuleigenen Lehrplans. Hier gilt, anders als bei der Leistungsbewertung, -ermittlung und -benotung, dass die Quelle ausschließlich der Rahmenlehrplan Politische Bildung ist. Die Leitfragen sind entsprechend eng: (5.1.2) „Schildern Sie die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!“ mit dem Ziel, Aussagen zur Gestaltung der Lernprozesse und der Leistungs- bzw. Prüfungssituationen zu erhalten. Anschließend wurde ggf. nachgefragt, inwiefern sich der schuleigene Lehrplan vom Rahmenlehrplan unterscheidet, um Aussagen über Inhalte und Bereiche zu ermitteln.

[207] Ebd., S. 59.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %	ohne Wer-tung
S5C1	Inhalt	0	4	13,8%	3	3	2	27,6%	17
S5C2	Gestaltung	0	3	10,3%	2	2	1	17,2%	21
S5C3	Veröffentlichungs-formen	6	2	27,6%	2	1	2	17,2%	16

Tabelle 40 Auswertung S5 Inhalt, Gestaltung, Veröffentlichungen

Die Aussagen zum Inhalt sind von 4 Befragten und die zur Gestaltung von 3 verwertbar. Zur Veröffentlichungsform können 8 Befragte Stellungen nehmen. Allerdings kennt oder verwendet ein Drittel der Befragten die Inhalte nicht oder kennt sie nicht! 2 Befragte wissen nichts über den Gestaltungsprozess (5.1.2) „Wer arbeitet(e) mit?“ bedingt durch Neuzugänge an der Schule. Aus demselben Grund hat ein Befragter nicht mitgearbeitet.

Beteiligung /Nutzung (korreliert mit Sequenz 4, und 2.4.3 und 2.7)

		A	B	Σ in %	C	D	E[208]	Σ in %	ohne Wer-tung
S5C4	Eltern	0	3	10,3%	0	0	12	41,4%	14
S5C5	Schüler	0	3	10,3%	0	0	9	31,0%	17
S5C6	Fachkonferenzen	1	7	27,6%	1	0	6	24,1%	14

Tabelle 41 Auswertung S5 Eltern, Schüler, Fachkonferenzen

Im zweiten Teil der Tabelle zielt die Frage nach der Nutzung, dem Kenntnis-stand und der Beteilung wiederum auf die Gruppen (5.1.4) „Von wem wird der schuleigene Lehrplan genutzt?“ und (5.1.4) „Wie ist der schuleigene Lehrplan veröffentlicht?“.

[208] Die Rubrik E: „bewusst nicht verwendet“ weicht hier ab und ist gegen „keine“ oder „nein“ getauscht worden.

Bei S5C4 geben 3 Befragte die Mitarbeit der Eltern, Schüler und 8 Fachkonferenzen (Mitglieder) an. Dem stehen aber 12 Aussagen in S5C4 entgegen, die besagen, dass Eltern sie nicht nutzen, in S5C5 äußern dies 9 für Schüler und in S5C6 für die Fachkonferenzmitglieder 6.

Schlussfolgerungen

Insgesamt ist dies ein problematisches Bild, das in Sachen Kommunikation und Zusammenwirken aller an Schule Beteiligter gewissermaßen das Ergebnis der Sequenz 3 bestätigt.

Die im Kapitel der methodischen Überlegungen erläuterten Kontrollfragen wirken sich hier aus, denn 13 Befragte hatten in der Sequenz 2 mit dem schuleigenen Lehrplan geantwortet, als die Planungsgrundlagen für den Unterricht erfragt wurden. Die konkreten Nachweise wären in dieser Sequenz zu erbringen. Die Ergebnisse weisen jedoch diesen Befund nicht auf. Diejenigen, die oben den schuleigenen Plan angegeben haben, müssten über seinen Inhalt Bescheid wissen. Vor allem aber die fehlenden Belege sind es, die die Steuerung anzweifelbar machen.

Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Der Inhalt schuleigener Pläne wird ebenso wenig wie deren Struktur oder Erstellungsprozess durch die Befragungen anschaulich. Unterschiede werden zwar behauptet, können aber in keinem Interview (siehe S5C4 und S5C5 ohne Eintrag in Rubrik A) nachgewiesen werden. Der Veröffentlichungsort kann nur bei einem knappen Drittel bestimmt werden. Eine Beteiligung von Schülern und Eltern erfolgt nicht.

Hier aber geht es wiederum um einen Kernbereich des Rahmenlehrplans. Die Fragen unterstellen, dass es einen schuleigenen Lehrplan gibt, aber wie dieser aussieht, wird nicht deutlich. Bei derartig deutlichen Befragungsergebnissen kann für diesen Teilbereich von einem Versagen der Steuerung ausgegangen werden, da trotz präziser Fragen immerhin im Mittel jeder zweite Befragte überhaupt keine verwertbaren Aussagen formuliert.

7.15 Sicherung / Kreativvorschläge (Sequenz 6)

Diese Sequenz ist anders angelegt, denn es geht nicht mehr um die Unterrichtspraxis, sondern um die Gestaltung des Rahmenlehrplans PB. Sie dient dazu, indirekt die Aussagekraft des Einzelinterviews zu überprüfen. Der Befragte sollte zudem Positionen und Erfahrungen formulieren, um sich einbringen zu können.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %	ohne Wertung
S6C1	Fortbildungen	0	2	6,9%	5	0	4	31,0 %	18
S6C2	Fachberater	1	1	6,9%	2	1	4	24,1 %	20

Tabelle 42 Auswertung S6

Die Sequenz S6C1 und 2 wurden mit der Frage: „Welche Rolle bezogen auf Ihren Unterricht und die Umsetzung des Rahmenlehrplans spielen Fortbildungen oder Fachberater?“ ermittelt. 2 Befragte äußern ohne inhaltliches Beispiel Fortbildungen, ein weiterer in S6C2 Fachberater und einer benennt seine Fortbildungserfahrung mit Beispiel.

Allerdings gibt es bei den Fortbildungen 5 widersprüchliche Aussagen. Der Befragte nimmt teil, allerdings kann er auf Nachfrage keine Beispiele nennen. Das gilt in 2 Interviews auch für die Fachberater, deren Namen nicht bekannt oder das Geschlecht vertauscht wurde. In beiden Bereichen sprechen sich 4 Befragte gegen Fortbildungen des LISUMs und dessen Fachberater aus. Ein Befragter sagt aus, den Fachberater Politische Bildung seines staatlichen Schulamtes nicht zu kennen. Die prozentuale Auswertung der nicht gültigen Aussagen nehmen in diesem Bereich etwa 24% der Befragten ein, denen nur je 7 % (2 Befragte) mit gültigen Aussagen gegenüberstehen. Die Anderen 69 % weichen trotz konkreter Fragen aus.

		A	B	Σ in %	C	D	E	Σ in %	ohne Wertung
S6C3	Wert des Rlpls.	6	11	58,6 %	1	0	0	3,4%	11

Tabelle 43 Auswertung S6 Wert

Die Frage nach dem Wert des Rahmenlehrplans als Einschätzungsfrage findet sich in der Sequenz S6C3 wieder. 17 Befragte und 6 mit Beleg schätzen den Wert positiv ein. Grundsätzlich kann also eine offene Tendenz, zumindest auf diesen quantitativen Äußerungen beruhend, unterstellt werden. Diesen Werten stehen keine negativen Stellungnahmen gegenüber. Allerdings bleibt anzumerken, dass in der Eingangssequenz bereits der Rahmenlehrplan von 19 Befragten als Planungsgrundlage genannt wurde. Dieser hohe Wert lässt sich aber inhaltlich abgesehen von wenigen Ausnahmen (z. B. zur Aktualität, Leistungsermittlung) nicht belegen. Insbesondere dieser Teil wird hinsichtlich der einzelnen Beiträge im anschließenden Kapitel der qualitativen Auswertung umfassender ausgeführt.

		A	B	Σ in %	C	E	Σ in %	ohne Wertung
S6C4	Erfahrungen	1	0	3,4%	0	0	0%	28
S6C5	Änderungen	4	0	13,8%	1	0	3,4%	24

Tabelle 44 Auswertung S6 Erfahrungen

Die Inhalte S6C4 und 5 wurden mit den Fragen (6.6-8): „Würden Sie am Rahmenlehrplan mitarbeiten? und "Welche Erfahrungen würden Sie einbringen?" bzw. „Was würden sie ändern?" ermittelt. Konkret benannt wurden Erfahrungsbeispiele von einem Befragten und Änderungsvorschläge von 4 Befragten. Interessant erscheint hier wiederum die Rubrik E. Es liegen keine Ablehnungen vor. Dennoch weichen 28 der Entscheidungsfrage aus, 24 geben keine Änderungsvorschläge an.

7.16 Ablehnungen in der Rubrik E

Die Anzahl der unbewerteten Aussagen fällt ins Gewicht. Gemeinsam mit widersprüchlichen Aussagen und den auf Unwissen beruhenden, stellen sie eine Grauzone dar. Eine völlig andere Qualität haben die Aussagen, die bewusst gegen die Inhalte oder Steuerungsbereiche des Rahmenlehrplans gerichtet sind. Insofern sei hier angemerkt, dass sie in der Planung der Befragungen nicht intendiert waren, sondern sich erst in der Testphase als Phänomene herausgestellt haben.

Dennoch sind diese Befunde differenziert zu betrachten; auch hier gilt, dass nicht alle Bereiche gleichgewichtig sind (z. B. ist 2.6 weniger wichtig als 2.1).

Von Interesse ist, auf welche Interviews die Aussagen rückführbar sind. Theoretisch könnten es wenige Befragte sein, die in einer Art Ablehnungshaltung verharren, - dem Rahmenlehrplan oder dem Interview gegenüber.

Die Tiefenprüfung der Transkriptionen hat aber ergeben, dass es mehrere Befragte sind; an der Zahl 20. Die aufsteigende Reihe weist die Interviewschlüssel aus. Die Säule rechts daneben zeigt die Anzahl der E-Wertungen für diesen Befragten.

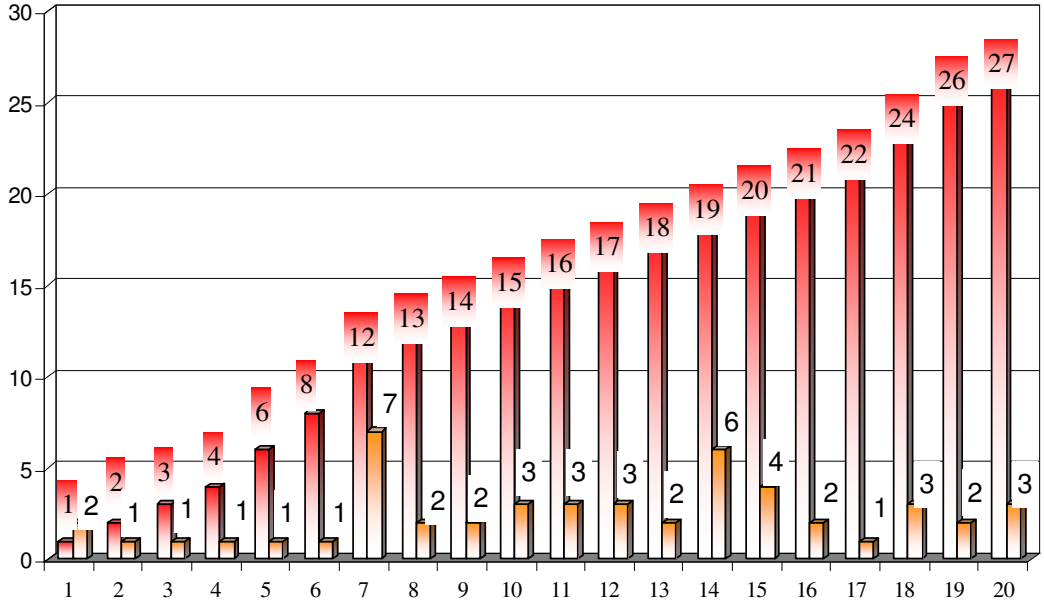

Abbildung 35 Verteilung der Bewertungen in der Rubrik E

Die Bereiche umfassen nur die hier aufgeführten Sequenzen, die für die Steuerung unmittelbare Aussagekraft haben:

		Interviewschlüssel							
Sequenz	Thema	E	1	2	3	4	5	6	7
S2.1C1	beim Rahmenlehrplan selbst	1	24						
S2.1C2	die Teile des Rahmenlehrplans betreffend	1	27						
S2.4C1	bei zusätzlichen, eigenen Themenfeldern	1	14						
S2.4C2	bei Alltagsaspekten der Schüler	1	20						
S2.4C3	Aktualität	1	17						
S2.5C1	fächerübergreifende Angebote	2	15	12					
S2.5C2	fächerverbindende Angebote	4	24	15	13	12			
S2.5C3	Lernbereichsüberlegungen	1	12						
S2.6C2	besondere.: M.: bildliche, körperliche, szenische	5	22	21	15	13	12		

S2.6C3	bes. meth. Arbeitsformen: Wochenpläne, Freiarbeit, Planspiele, Projekte, Exkursionen etc.	2	21	12					
S2.9C12	andere Unterrichtsformen: kreative, innovative	1	17						
S3C5	Fachdidaktische Grundvorstellungen in Form der Bürgerrollen (wenn auch nur inhaltlich umrissen)	4	27	26	8	1			
S3C6	Qualifikationserwartungen	7	27	26	24	19	18	16	1
S3C7	bildungsgangorientierte Differenzierung	6	20	19	18	17	3	2	
S5C1	Inhalt	2	20	19					
S5C2	Gestaltung	1	19						
S5C3	Veröffentlichungsformen	2	19	16					
S6C1	Fortbildungen	4	19	16	14	12			
S6C2	Fachberater	4	20	12	6	4			

Tabelle 45 Rubrik E bezogen auf Steuerungsbereiche und Interviews

Erstaunlich ist, dass offenbar viele Befragte ehrlich geantwortet haben, sie hätten wie andere mit falschen Behauptungen, Unkenntnisbeteuerungen oder diffusen Aussagen ausweichen können. Damit treten bezogen auf die Kommunikationstypen entsprechend selbstbewusste Persönlichkeiten auf.

7.17 Fazit: Auswertung bei besonderer Gewichtung der deduktiven Kategorien des Rahmenlehrplans

Die Gespräche verlaufen inhaltlich nicht konsistent und folgen einer eigenen Logik. Wenn aber die Belege fehlen und sich auch durch konkrete Nachfragen oder Kontrollfragen keine verwertbaren Antworten ergeben, so wird davon ausgegangen, dass es keine Umsetzung gibt. Übersetzt auf die Forschungsfrage heißt das, dass in diesen Bereichen der Rahmenlehrplan nicht steuert.

Daran schließen sich Fragen an, z. B. warum und wie sich Befragte äußern, da die Zahl der nicht verwertbaren Äußerungen so groß ist. Dazu sind Belege erforderlich, die im nachfolgenden Kapitel mit Hilfe der Gesamtreferenz, der Gedächtnisprotokolle und vor allem der Zitate geliefert werden sollen.

Soviel lässt sich aber anhand der quantitativen inhaltsanalytischen Untersuchung feststellen: Sobald Steuerungsbereiche unterrichtsrelevant werden sollen, die ausschließlich und differenziert im Rahmenlehrplan formuliert sind, entscheiden die allermeisten Befragten selbst, ob und wie sie damit umgehen. Diese einfache Formel schließt alle Bereiche des Rahmenlehrplans ein.

Steuerungen sind nachweisbar in den Bereichen, die zusätzlich in anderen Vorschriften oder dem Schulgesetz definiert sind. Der umfassende Anspruch die permanente Auseinandersetzung, die fortgesetzte Arbeit in Fachkonferenzen unter Beteiligung aller an Schule Beteiligter sind nicht nachweisbar; mehr noch, diese Anliegen des Rahmenlehrplans werden z. T. sogar ausdrücklich abgewiesen.

8 Interpretation der Interviews

In diesem Kapitel werden die Interviews unter anderen Gesichtspunkten untersucht und gewertet. Es geht hier nicht um die nummerisch Auswertung, sondern darum die Aussageweisen deutlich zu machen.

Von besonderem Interesse sind:

- das kommunikative Verhalten,
- die Verwendung der Fachsprache und
- die Handlungstypen den Umgang mit dem Rahmenlehrplan betreffend.

In diesen Bereichen werden Typisierungen entwickelt. Dabei wird der positive Typus durchgängig mit A bezeichnet. Zu prüfen ist die Annahme, dass ein Befragter, der in der Befragung aufgeschlossen agiert und die Fachsprache angemessen verwendet, den Rahmenlehrplan umsetzt.

In Verbindung beider Auswertungsmethoden, also der quantitativen Auswertung im vorigen Kapitel in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse Mayrings und der qualitativen in diesem Kapitel in Anlehnung an die dokumentarische Methode Nohls, soll ein Ergebnisnachweis für diejenigen Interviews entstehen, denen eine angemessene Rahmenlehrplansteuerung nachzuweisen ist.

Zugrunde gelegt wird hier die komparative Sequenzanalyse, wie Nohl sie zur Typenbildung voraussetzt: „Über die Zwecke der Validierung hinaus dient die komparative Sequenzanalyse auch der *Generierung mehrdimensionaler Typologien* und auf diesem Wege der *Generalisierung*“[209]. Daraus resultieren „*sinngenetische Typen*“[210], wenn die Sequenzen verschiedener Interviews interpretierend verglichen werden (komparative Methode bzw. Analyse). Vorstrukturiert ist das in dieser Untersuchung durch das Verfahren der Leitfaden gestützten Interviews.

Besondere Bedeutung erlangt dabei die Vorstellung von der Realität aus der Sicht der Befragten, auf die auch Nohl verweist: „Zwar bleibt das Wissen der Akteure die empirische Basis der dokumentarischen Interpretation, doch löst

[209] Nohl, a. a. O., S. 57.
[210] Ebd., S. 57.

diese sich von den Sinnzuschreibungen der Akteure ab. […] Die dokumentarischen Interpret(inn)en, gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist'. […]. Hier gewinnt der Beobachter einen ‚Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht'. […] Gefragt wird nicht danach, *was* die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach, *wie* diese Realität hergestellt wird."[211]

Um zu validen Ergebnissen und, wie oben ausgeführt, zu Typen zu gelangen, arbeitet Nohl mit dem Verfahren des Vergleichs. Das Verfahren ist dem Forschungsdesign dieser Arbeit angepasst worden, daher spielt auch hier der semantisch ausdeutende Vergleich der Aussagen eine entscheidende Rolle.

Zum Ermittlungsverfahren ist festzuhalten, dass die Interpretation der Interviews noch vor deren Transkription beginnt. Die Eindrücke in den Interviews sind in den Gedächtnisprotokollen unmittelbar im Anschluss festgehalten. Sie wurden in die Kodierleitfäden als Gesamtreferenz - Charakteristika; Kurznotiz aus Gedächtnisprotokoll abgeschrieben.

Gesamtreferenz – Charakteristika; Kurznotiz aus Gedächtnisprotokoll
Ausführungen sind umfassend
B. wirkt aufgeschlossen
B. weicht bei überprüfenden Fragen nicht aus
gute fachsprachliche Kenntnisse, vielfältige Beispiele aus eigenem Unterricht
usw.

Abbildung 36 Auswertungsbeispiel für die Gesamtreferenz

Dem Eintrag in diese Felder liegt, wie erkennbar ist, kein standardisiertes Schema zugrunde. Dem Interpreten erlaubt es daher Auffälligkeiten bei den Interviews individuell festzuhalten. Genau darauf kommt es an, denn mit der Transkription entsteht ein möglicherweise abweichender Eindruck, da die Sequenzen mehrfach gehört und dann geschrieben werden.

Diese Eindrücke werden mit den Gedächtnisprotokollen verglichen und anschließend, von den Gesprächsprotokollen unabhängig, in ein standardisiertes Schema übertragen:

[211] Ebd., S. 51.

Kommunikationsverhalten im Interview		
A	den Fragen aufgeschlossen, ergiebige Befragung	X
B	den Fragen ausweichend	
C	angespannte, eher distanzierte Befragung	

Umgang mit der Fachsprache des Rahmenlehrplans		
A	begrifflich exakt	X
B	unpräzise	

Umgang mit dem Rahmenlehrplan		
A	Rahmenlehrplan als Orientierung, um Praxis zu strukturieren	X
B	Rahmenlehrplan als Orientierung, um Praxis zu strukturieren, aber zentrale Bereiche werden ausdrücklich nicht umgesetzt	
C	Praxis und Erfahrung dienen als Legitimation für eigene Auslegung des Rahmenlehrplans	

Abbildung 37 Auswertung: Kommunikation, Fachsprache, Umgang

Möglicherweise inkongruente Eindrücke werden unabhängig voneinander im Kodierleitfaden festgehalten. Sie resultieren aus verschiedenen Textsorten (Gespräch und Transkript) und sind zu unterschiedlichen Zeiten (unmittelbar nach dem Gespräch und mit zeitlich teilweise erheblicher Distanz nach der Transkription) entstanden.

8.1 Typologie

Die Typologie beruht auf den eingangs vorgestellten Untersuchungsbereichen. Um der Spezifik der Befragung Rechnung zu tragen, werden den Typen Kriterien und Merkmale zugeordnet, die eine weitere Unterteilung offenlegen. Der erste Bereich bezieht sich auf die Kommunikationssituation. Besondere Beachtung ist dem Bezugsrahmen, also der dritten Spalte beizumessen. Trotz einiger abweichender Passagen sind die Interviews einem Gesamteindruck zugeordnet.

8.2 Kommunikationsverhalten im Interview

Kommunikationstyp-us	Kriterien; Der Befragte	Bezugsrahmen Interview[212]
Typus A aufgeschlossen	- lässt sich auf die Fragen ein - ist bemüht offen zu schildern - berichtet und erläutert konkret mit Beispielen aus dem Unterrichtsalltag - kann Defizite kommunizieren - vermittelt den Eindruck einer entspannten und ergiebigen Befragung	1 2 3 4 8 10 17 29
	☞ nimmt bewusst fast ausschließlich den Sachaspekt wahr	
Typus B ausweichend	- lässt sich auf die Fragen ein, wird sich aber immer wieder seiner Defizite bewusst - ist bemüht, offen zu schildern, versucht aber die Defizite zu kaschieren - lässt sich durch die Befragung führen - zieht sich zuweilen mit kurzen Antworten zurück - antwortet zuweilen nur durch gestische Zustimmung bzw. Ablehnung oder mit Lautäußerungen („ah, ja“ oder “hmm“) - antwortet durch Bestätigung der Frage oder mit Echo - antwortet mit Phrasen - versteht Fragen falsch - erbittet Hilfen, antwortet aber trotzdem anders als intendiert - berichtet über seinen Unterricht z. T. mitteilsam - übergeht Details der Formulierung - verwickelt sich in Widersprüche - versichert sich der Geheimhaltung - ist zu Eingeständnissen bereit, versucht sich aber zu rechtfertigen	5 6 7 9 11 12 13 14 15 19 20 21 22 23 24 25 26 27
	☞ bleibt hauptsächlich auf der Sachebene, aber Appell, Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekte werden bewusst, wenn auch selten, thematisiert	

[212] Die unterstrichenen Ziffern kennzeichnen Interviews, aus denen zitiert wurde.

Typus C distan-ziert	- lässt sich auf die Fragen ein, wird sich aber immer wieder seiner Defizite bewusst - ist zeitweise bemüht, offen zu schildern, versucht aber die Defizite zu kaschieren - lässt sich nur z. T. durch die Befragung führen - zieht sich häufiger zurück - liefert eigenständige Erklärungen für sein Vorgehen und gibt den Anspruch lehrplankonform handeln zu wollen mehr oder weniger auf - fühlt sich durch die Befragung mehr oder weniger belästigt und ertappt - versichert sich der Geheimhaltung - wägt Verwendungserlaubnis offen ab - greift in die Befragung korrigierend ein („dazu hatte ich bereits meinen Beitrag geleistet“) - kritisiert den Interviewer („so ähnlich hatten Sie schon gefragt“) - verwickelt sich in Widersprüche - falsche Tatsachenbehauptungen - die Defizite werden recht schnell als so umfassend wahrgenommen, dass sich weder die Rahmenlehrplankenntnis noch seine Verwendung vortäuschen lassen	16 18 28
	☞ verlässt häufig die Sachebene, Beziehungs-, Selbstoffenbarungsaspekt und Appell werden thematisiert	

Tabelle 46 Indikatoren für den Typus Kommunikationsverhalten

Das Unterscheidungsmerkmal zwischen Typ B und C ist die Selbstwahrnehmung der Befragten. Im Grunde fühlen sich alle, spätestens wenn sie Defizite feststellen, überprüft. Die ersten beiden Typen versuchen die Defizite mit sich selbst auszumachen oder für normal zu erklären. Der entscheidende Unterschied ist dabei das Ausmaß der wahrgenommenen Defizite und natürlich die Handlungsmuster des jeweiligen Menschen den Umgang betreffend. Dabei nimmt der ausweichende Typus im Gegensatz zum aufgeschlossenen Typus die Defizite als zu unangenehm wahr. Daraufhin entwickelt er nicht selten Strategien zur Verschleierung (im Kapitel 4 wurden einige Erfahrungen dazu vorgetragen). Der distanzierte Typus baut auf den Merkmalen des ausweichenden Typus auf, agiert aber im Interview eher offensiv, wie in der Übersicht zu erkennen ist.

Das Kommunikationsverhalten kann in den Interviewsequenzen variieren und z. B. kann der ausweichende Typus in einzelnen Passagen Kriterien der ande-

ren Typen aufweisen. Die Zuordnung erfolgt nach dem überwiegend auftretenden Kommunikationsverhalten im gesamten Gespräch.

8.2.1 Im Interview aufgeschlossen

Dieser Eindruck entsteht aus den unmittelbaren Eindrücken innerhalb der Kommunikationssituation ebenso wie aus dem Transkript und der Sprache des Befragten.

Die Syntax und der Sprachfluss spielen eine besondere Rolle, denn zwischen ihnen und den Unterrichtserfahrungen gibt es offenbar ein komplementäres Verhältnis. Sofern der thematisierte Sachverhalt erst zusammengesucht werden muss, um aus Sicht der Befragten angemessen zu antworten, finden sich die meisten Aussagen semantisch und syntaktisch diskontinuierlich. Es entsteht der Eindruck, der Befragte sei unfähig in korrekten Sätzen zu antworten.

Sobald aber Erfahrungsbereiche vor allem mit positiven Eindrücken, thematisiert werden, fließt die Sprache, die Satzgebilde sind komplex und korrekt, geradezu im schriftsprachlichen Sinne. Als Erklärung des Phänomens gilt: Wer etwas zu sagen hat, formuliert kurz und präzise:

> „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“
>
> *„Meinen schulinternen Lehrplan[213], der aufgebaut ist nach dem Rahmenlehrplan, den haben wir neu gemacht, mit der Kollegin X, und dem uns zur Verfügung stehenden Lehrbuch: „Fakt“ für Brandenburg 9 und 10, und ja dem Rahmenlehrplan.“* [214]

> Ein weiteres Beispiel:
>
> *„Grob. Also den Rahmenplan, logisch, ähm, tja, meine Erfahrung. Häufig auch den Kontakt zu den Kollegen, weil im Vorfeld schon Absprachen stattfinden Exkursionen betreffend, ja auch zu Gesprächsrunden, wen wir einladen, äh, und danach richten wir dann, oder richte ich dann natürlich auch meine Grobplanung. Das vorgeschriebene Lehrbuch sicherlich, denn es ist ja in den verschiedenen Jahrgangsstufen und Schulen – ich*

[213] Die Bewertungen im Kodierleitfaden sind hier unterstrichen.
[214] Interview 17, Sequenz 2.1.

hab ja auch die Schule gewechselt, ne? – das ist ja immer unterschiedlich, was benutzt wird. Was nutz ich noch? Hm, hm. Also für die Grobplanung ist es das eigentlich.“[215]

Das Fazit lautet, dass die Fragen Erträge erbringen, wenn Befragte über adäquate Erfahrungen verfügen.

8.2.2 Im Interview ausweichend

Drei Verhaltensweisen innerhalb des Typus' B sollen unterschieden werden, weil sie häufig auftreten und die Auskunft über die Sachinformationen beeinflussen: die Wiederholung der Fragebegriffe selbst (Echo), die phrasenhafte Bestätigung, ohne etwas Eigenes hinzuzufügen und die ausweichende Antwort, obwohl die Frage hinsichtlich ihrer Intention und Semantik verstanden wurde.

8.2.2.1 Echo

Einige Befragte antworten lediglich mit einem Echo des Impulses, darüber hinaus erfolgt aber keine eigenständige Aussage.

„Wie haben die Schüler (Vorwissen) an der Planung der Unterrichtsreihe mitgewirkt?“

„Ich versuche darauf zurückzugreifen, oftmals ist sehr wenig da.“

„Wie erfragen Sie das Vorwissen der Schüler?“

[Pause] „Hh, wie meinen Sie das?“

„Verwenden Sie Tests oder Fragebögen?“

„Ja, Fragebögen!“

„Erfragen Sie das Vorwissen individuell auf den Schüler bezogen oder für die gesamt Gruppe?“

„Individuell und klassenbezogen!“[216]

Zunächst wird vom Missverständnis ausgegangen, aber ergiebiger wird die Antwort auch auf Nachfragen nicht, folglich ergeben sich keine Hinweise zur Sachebene respektive zur Rahmenlehrplanverwendung.

[215] Interview 4, Sequenz 2.1.
[216] Interview 22, Sequenz 2.3.3.

8.2.2.2 Phrasenhafte Bestätigung

Eine Variante ist die phrasenhafte Bestätigung: *„Ja, das mache ich.“* In der Gesamtbewertung führen die Antwortstrategien dann zur Zuordnung des ausweichend Typus' B:

> „Welche der Lerninhalte in diesem Themenfeld[217] sind Ihnen besonders wichtig?“
>
> *„Pause. Jaaaa, muss man schon im Auge behalten, also so die groben, was, wo will ich hin, was sollten sie unbedingt wissen, muss ich schon klar haben.“*
>
> „Welche der Grundbegriffe in dem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?“
>
> *„Spielen auch ne Rolle, klar.“*
>
> „Wie haben die Schüler (Vorwissen) an der Planung der Unterrichtsreihe mitgewirkt?“
>
> *„Nein, nicht so richtig.“*
>
> „Ergeben sich die Inhalte aus dem Thema selbst?“
>
> *„Hmm“ (Zustimmung)*[218]

Der Befragte kann die Fragen des Leitfadens beruhend auf dem Rahmenlehrplan vielleicht verwerten, die inhaltlich erwartete Antwort bleibt er aber schuldig, trotz konkreter Nachfragen. Die Steuerung des Rahmenlehrplans ist mit einer Antwort wie „*ja, das mache ich*“ nicht hinreichend nachgewiesen.

Auch bei einem anderen Befragten finden sich phrasenhafte Bestätigungen, an denen deutlich wird, dass er den erfragten Begriff nicht kennt:

> „Erläutern Sie bitte die Bedeutung der Qualifikationserwartungen für Ihren Unterricht und die Prüfungen.“
>
> [keine Antwort, Stille]
>
> *„Ja, eigentlich schon.“*
>
> *[*Stille; *„weiter bitte!“]* [219]

---

[217] Das Themenfeld Wirtschaft wurde zuvor genannt.
[218] Interview 21, Sequenz 2.3.1.
[219] Interview 24, Sequenz 3.3.1.

Die Tendenz in den Interviews, die diesem Typus zugeordneten sind, ist wortkarges Agieren[220], weil ein wiederholtes Missverstehen oder Bestätigen wie zuvor im Interview, nunmehr dem Befragten unangebracht erscheint.

8.2.2.3 Ausweichen und Missverstehen

Dieser Typus ist eine Mischung, denn auf die Interviewfrage folgt ein beinah demonstratives „*ja, ja*“ und eine Phrase im Sinne „*man braucht ja*“ – „*weiß ja*“ – und dann das Ausweichen oder eigene Erfahrungen und Rechtfertigungen, die der Frage entgegengestellt werden, weil man sich möglicherweise des Defizits bewusst ist, es sich aber nicht eingesteht und mittels vorgeblicher Praxiserfahrung zu rechtfertigen sucht:

> „Welche der Lerninhalte in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?“
>
> *„Lerninhalte natürlich, aber vor allen Dingen auch die Begriffe.“*
>
> „Haben Sie sie im Unterricht daneben liegen?“ (spontane Nachfrage)
>
> *„Ja, daneben liegen. Das ist ja eine uralte Diskussion, ob das äh, äh, gemacht wird, also ich bin da noch ein bisschen konservativ, also Begrifflichkeiten gehören eben für mich maßgeblich dazu.“* [221]

Die Phrase: *„Lerninhalte natürlich…“* ist das Echo, aber darauf wird die konkrete Nachfrage völlig anders beantwortet. Anscheinend haben sich Interviewer und Befragter nicht verstanden. Zum Typus wird es erst, wenn das Verhalten innerhalb des Interviews als Strategie erkennbar ist. Das gelingt häufig erst durch die Transkription. Dasselbe Phänomen ist in diesem Interview zu beobachten:

> „Welche Rolle spielen Unterrichtsbesuche?“
>
> *„Wir hospitieren, äh, 5 Stunden haben wir, so als Auflage sozusagen beschlossen, in der Schule, sodass jeder das schafft.“*

---

[220] Hier muss exemplarisch die Bedeutung hervorgehoben werden: Es geht um einen zentralen Bereich des Rahmenlehrplans: die Qualifikationserwartungen. Sie müssen jeder Unterrichtsstunde und jeder Prüfung zugrunde gelegt werden. Sie werden außerdem im Rahmenlehrplan häufig wiederholt. Bei deren Unkenntnis drängen sich grundsätzliche Fragen auf: Wie wird eigentlich Unterricht geplant und auf welcher Grundlage durchgeführt? Die Anschlussfähigkeit an die gymnasiale Oberstufe ist gefährdet. Das bedeutet aus Schülersicht kein sinnvolles Arbeiten und Lernen. Das wortkarge Agieren ist ein Indikator für den schwerwiegenden Mangel an Steuerung.

[221] Interview 22, Sequenz 2.

(Der Begriff „*Auflage*“ stört, aber 5 Unterrichtsbesuche sind sehr viel. Durch das Erstaunen wird spontan Neugierde geweckt und die Nachfrage provoziert.)

„Schaffen Sie das?“

„Nein, wir schaffen das nicht immer. Also wir müssen, wir sollen bei 5 verschiedenen äh, äh, 5 im Jahr, dass wir mal so gucken. Ich schaffe so drei, mal vier, das kommt darauf an, ja, dieses…. Wenn man mal ´ne Freistunde hat, guckt man mal mit rein, oder äh, dass man so guckt, aber es ist schwer. Dadurch, dass ich zwei Schulen habe, habe ich es dieses Jahr nicht ganz so hingekriegt, dass es äh, aber man versucht schon zu gucken. Also man muss schon ganz schön sich da, es ist, wie das Schuljahr so läuft, sage ich mal so. Es ist ja mit Vertretungsstunden oder wenn Kollegen fehlen, dann macht man eher Vertretung statt[dessen].

[…] Im Grunde genommen war das so praktisch unsere Auswertung nach dieser Visitation, die wir hatten, vor 2 Jahren, glaube ich, war das, ja… Wir sind, wann habe ich angefangen an der Schule, dass muss gleich das erste Jahr …. Als ich hier, also so vor 2 Jahren ungefähr, da war das, da hatten wir hier diese Visitationen und unsere Schlussfolgerung Hospitationen gegenseitig, dass man, äh, äh, also gucken kann. Das hat sich da ergeben, nicht? Es ist nur immer schwer, das immer umzusetzen, aber wir versuchen es zumindest, dass wir, dass wir das in den Griff bekommen, nicht?“[222]

Zunächst wird die Frage beantwortet, aber bei den Nachfragen weicht der Befragte aus. Das Ausweichen und offensichtliche Missverstehen führen zu scheinbar paradoxen Antworten. In Vertretungsstunden ist sicher kein Unterricht zu besuchen oder anderer Unterricht zu sehen. Allein die Erwähnung der Visitation führt den Befragten in seinem Verständnis zur Frage nach den Unterrichtsbesuchen zurück. Offenbar hat er den Faden nicht verloren, aber ebenso offenbar finden keine Unterrichtsbesuche statt. Vom Rahmenlehrplanbezug ist nichts mehr zu erkennen. Da läuft die schulische Welt offensichtlich in anderen Bahnen, die durch den tiefen Eindruck der Visitation tangiert wird. Interessant ist, dass auch die Offenbarung eines Mangels, außer einer Willensbe-

[222] Interview 19, Sequenz 2.7.

kundung zur Hospitation („*wir hospitieren, äh, 5 Stunden haben wir, so als Auflage sozusagen…*“) auch nach 2 Jahren keine Veränderung herbeigeführt hat. Das ist auch in anderen Interviews zu beobachten. Die Visitation ist mit dem Mythos der Heimsuchung behaftet, wird hier als grundlegende und umfassende Überprüfung schulischen Handels verstanden, führt aber zu keiner tatsächlichen Veränderung der Handlungsweise (bei Handlungstyp C), eben auch nicht auf die Umsetzung des Rahmenlehrplans bezogen.

Ein weiteres Beispiel für phrasenhafte Bestätigungen wird als Ausflüchte interpretiert:

> „Welche Rolle spielen Fortbildungen oder Fachberater?“
>
> *„Hm, ja, Weiterbildungen. Wir haben Weiterbildung … der Herr äh, ja. Herr Xx*[223] *ist eigentlich so ein bisschen der, der bei uns so die Überhand so hat. Bei den Gesellschaftslehrern, aber wir haben, aber Fachberater … das hängt dann immer aus, die Fachberatung. Also, z. B. das geht um die Prüfungsvorbereitungen; Wie sollen die Prüfungsfragen gestellt werden usw., da läuft das über die Fachberater, ja?!“*
>
> „Sollte man sich bei ihnen anmelden?“ (spontane Nachfrage)
>
> *„Kann man machen, ja, kann man machen, ja, die haben wir da, das können wir machen, über die Fachberater dort nachfragen, bei Prüfungsfragen ist das immer recht schwierig, dass man so ein bisschen ein einheitliches Niveau hat, nicht? Das wird erwartet…“*
>
> „Sind die Fortbildungen ergiebig?“ (spontane Nachfrage)
>
> *„Ja, sind schon noch interessante Sachen, z. B. mit der Prüfung, das ist für uns schon eigentlich auch wichtig, dass man die hat.“*
>
> „Wie handhaben Sie das System der Fortbildungen konkret?“ (spontane Nachfrage)
>
> *„Das hängt dann aus und da kann man sich einschreiben, weil ich habe ja noch mehr Fächer, da muss man dann halt gucken, wo welche Weiterbildung im Moment passt und dass man sich dann von einem Kollegen das geben lässt, was da war, ja?!“*[224]

Die Versuche sich der Zustimmung zu versichern („*nicht*?“, „*ja*?!“) durchziehen beide Aussagen und bestätigen die Unsicherheit. Dass das Geschlecht des

[223] Der Name stimmt zwar, aber das Geschlecht ist falsch.
[224] Interview 19, Sequenz 6.2.

Fachberaters vertauscht wird, soll unkommentiert bleiben, aber das Fortbildungsnetzwerk[225] funktioniert anders. Die gesamte Aussage erscheint dadurch fragwürdig. In einer derart fehlerbehafteten Aussage kann unterstellt werden, dass jemand versucht, den Erfahrungsaustausch unter Kollegen für Fortbildungen auszugeben.

Ausweichen und Missverstehen hat auch andere Folgen, wenn transkribierte Interviews gelesen werden. Die bejahende Bestätigung in den Detailausführungen führt in diesem Beispiel ungewollt zu gegenteiligen Aussagen:

> „Wie setzen Sie die bildungsgangorientierte Differenzierung um?"
> *„Das wurde berücksichtigt, als wir den schulinternen Plan geschrieben haben, ähm, da haben wir ja quasi geguckt, Gymnasium: in welche, in welcher Stufung orientieren wir. Das ist vielleicht so ein Punkt, wenn Sie so nachfragen, komme ich selber drauf, wir haben ja auch stärkere und schwächere Schüler, ja, das ist für mich noch mal so ein, so ein Bild, wo ich merke, ach das wäre vielleicht mal ganz gut, weil wir ja auch den schwächeren Schülern gut eine Unterstützung geben müssen, an der einen oder anderen Stelle wieder rein zu gucken, um zu gucken, wie weit muss ich auch mit den schwächeren Schülern gehen, ja?! Also da glaube ich, unterliege ich gerade auch im Gymnasium auch einer Gefahr, wenn man zu selten rein guckt, dass man dann immer nur auf das höchste Niveau orientiert, was ja nicht sein muss. Kommt mir gerade so…"*[226]

Offenbar hat zuvor keine gründliche Auseinandersetzung stattgefunden, eben auch nicht beim schulinternen Plan. Die Eingangsphrase („*das wurde berücksichtigt*"), zeigt das Phänomen, das diesem Kapitel zugrunde liegt, denn die weiteren Aussagen beweisen das Gegenteil. Es soll hier keine Lüge unterstellt werden, aber ein Kommunikationsverhalten, das immer wieder auftaucht und als signifikant herausgestellt werden kann.

[225] Es handelt sich um ein Internetsystem, in das man sich mit autorisiertem Passwort einloggen kann, um die Angebote auszuwählen und zu buchen.
[226] Interview 25, Sequenz 3.2.

Schlussfolgerungen

Die diesem Typus zugerechneten Aussagen sollen durch die positive Bestätigung vermitteln, dass alles richtig gemacht wird, aber ab einem gewissen Zeitpunkt seiner Ausführungen ist sich der Befragte des Gegenteils bewusst. Einige geben diese Feststellung in Bezug auf ihr Planungshandeln zu, bedauern es oder stellen Nacharbeitsbedarf fest, andere reagieren intuitiv mit Widerstand gegen den Interviewer. Wichtig für diese Untersuchung ist aber, dass diese Kommunikationstypen nachweislich keine verwertbaren Aussagen zur unterrichtsrelevanten Steuerung des Rahmenlehrplans in ihrer Unterrichtspraxis machen können. Das gilt nicht generell für das gesamte Interview, da die Sequenzen durchaus unterschiedlich ergiebig sein können. Die Teilergebnisse sind der quantitativen Analyse des vorangehenden Kapitels zu entnehmen.

8.2.3 Im Interview distanziert

Zur Unterscheidung zwischen dem ausweichenden (B) und distanzierten (C) Kommunikationstypus dient auch die Feststellung, ob ein Befragter eher defensiv reagiert oder tendenziell in der Befragung auf Distanz geht und seine Erfahrungen bzw. Persönlichkeit gegen den Interviewer aufbaut. Das ist hinsichtlich der Ergiebigkeit und Verlässlichkeit der Aussagen von Bedeutung. Hier spielen der Selbstoffenbarungs- und vor allem Beziehungsaspekt innerhalb der Kommunikationssituation eine zentrale Rolle. Zeitweise folgt der Befragte dem Interviewer, äußert sich gerne, offenbart freimütig seine Handlungsweise, nimmt Unterstützung an. Beim ausweichenden Typus wird vom Rückzugsverhalten und von Bekundungen der Unkenntnis ausgegangen, was zumindest in einzelnen Passagen auch mit klaren Aussagen verbunden wird: „*Wie bitte ist das gemeint*?“ „*Das … kenne ich leider nicht*“, „*Da muss ich passen*“, „*Mit dem Begriff* (Qualifikationserwartungen) *kann ich nichts anfangen*“, „*Bitte helfen Sie mir, was mit bildungsgangorientierter Differenzierung gemeint ist*“.

Wie die distanzierten Situationen entstehen, wird im folgenden Beispiel ersichtlich. Der Befragte reagiert offenbar unzufrieden, wird sich seiner Unzufriedenheit bewusst und versucht die Kontrolle des Gesprächs zu übernehmen.

> „Welche Bereiche der fachdidaktischen Konzeption halten Sie für besonders wichtig?“

(Aufstöhnen, Pause) „Ja was wollen Sie jetzt dazu wissen?“

„Wie nutzen Sie die fachdidaktische Konzeption?“

„Äh, äh, meinen Sie jetzt äh qualitativ oder äh, äh quantitativ? Äh, erst mal die Frage, was wollen Sie jetzt von mir wissen? Welche Rolle, soll ich Ihnen jetzt sagen: eine große Rolle oder was soll ich jetzt dazu sagen?“

„Auch inhaltlich, welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie?“

„Also ich, äh, ich konzentriere mich im Wesentlichen auf die Inhalte, muss ich noch mal sagen. Und ähm, das sind die Lehrplaninhalte, da ähm (Pause), na das ist es eigentlich schon.“ [227]

Der Befragte hat offenkundig keine Antwort parat. Der Begriff der fachdidaktische Konzeption ist ihm nicht geläufig, eine Umsetzung kann er nicht hinterlegen und reagiert mit einer Gegenfrage. Schließlich versucht er sich doch auf eine Antwort einzulassen, aber der Inhalt und die sprachliche Gestaltung seiner Aussage verraten seine Unkenntnis. Hier ist eine ähnliche Reaktion erkennbar:

„ Welche Rolle spielen die Qualifikationserwartungen?“

(Aufstöhnen und Pause, keine Antwort, Gestik abwinken)

„Arbeiten Sie sie anhand Ihrer Stundenvorbereitung ab?“

„Also die, die stehen eigentlich mehr im Hintergrund, muss ich sagen, also dass ich daraus eine Stunde ausrichte, das passiert weniger.“

„Wie wirkt sich die bildungsgangorientierte Differenzierung im Unterricht aus?“

„Nein, gibt es nicht.“[228]

Im selben Interview folgt:

„Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?“

„(Hm, Lachen) - Ich?“

„Sagen Sie bitte offen, was Sie denken.“

„Ich sage Ihnen sowieso, was ist und hinterher sage ich Ihnen, ob Sie es benutzen dürfen oder nicht!“[229]

Das Beispiel zeigt eine distanzierte und fast aggressive Haltung des Befragten kurz vor der Kapitulation. Dabei ist die Befragung freiwillig und anonym. Inte-

[227] Interview 28, Sequenz 3.2.
[228] Interview 28, Sequenz 3.3.2.
[229] Interview 28, Sequenz 6.7, Kommunikation.

ressant ist, dass der Befragte schließlich der Auswertung aller Befragungsteile ausdrücklich zugestimmt hat. Hinsichtlich des dominant erscheinenden Verhaltens, handelt es sich um eine Ausnahme[230].

Schlussfolgerungen

Unabhängig von zeitweiligen oder überwiegenden Reaktionen der Befragten lässt sich belegen, dass das Ausweichen, die Ausflüchte, die phrasenhaften Bestätigungen oder distanzierenden Stellungnahmen dem Selbstschutz dienen und ausnahmslos keine verwertbaren Befragungsergebnisse befördern. Damit zeigt sich auch qualitativ, dass der Rahmenlehrplan zumindest in den diese Aussagen betreffenden Sequenzen bei diesen Befragten nicht steuert. Nicht nur unter den Aspekten der Logik, sondern als Ergebnis der Befragung ergibt sich eine einfache Schlussfolgerung: Wer etwas zu sagen hat, macht erfahrungsgemäß gerne konkrete Aussagen in den Sequenzen trotz aller möglichen Beeinträchtigungen unter Appell-, Beziehungs- oder Selbstoffenbarungsaspekten.

[230] Interview 28.

8.2.4 Quantitative Bewertung der Typen zum Kommunikationsverhalten

Ausflüchte sind immer dann festzustellen, wenn Befragte nicht exakt antworten können. Um diesen Gedanken zu vertiefen, muss man davon ausgehen, dass der Befragte auf konkrete Fragen auch präzise mit Angeboten aus seinem Unterricht aufwarten will, das zeigt diese Befragung.

Für die Interpretation einzubeziehen sind alle Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun, die auf die Sache bezogene, der appellative Charakter des Befragten, der Beziehungsaspekt und der der Selbstoffenbarung. Ausweichen und gewollte Missverständnisse werden als Verschleierungen verstanden und sind bereits hinsichtlich ihrer Varianten im Kapitel zur Erprobung vorgestellt worden.

Zusammengefasst wird dementsprechend die Reaktion für 3 Interviews distanziert eingeschätzt. Die Thematisierung der Beziehungsebene: („das ist keine Befragung des MBJS oder des LISUMs“, „die Befragung ist anonym“, „Sie können jederzeit aufhören, unterbrechen, Teilen oder der gesamten Verwendung widersprechen“ usw.) ist für die Befragung wichtig geworden. Aufschlussreich sind ebenso die Selbstoffenbarung („ich benötige auch ihre Stellungnahme, gerade weil sie … ablehnen“, „ich möchte Sie und Ihren Unterricht in keiner Weise bewerten“); Metakommunikation („es wird jetzt für uns anstrengend, weil Sie sich rechtfertigen, das ist so gar nicht gewollt, Sie können einfach ablehnen“ usw.) und der appellative Aspekt („ich brauche die Aussage eindeutiger, ich habe Sie richtig verstanden, dass…?“), um letztlich zu Sachergebnissen zu gelangen.

18 Befragte reagieren immer wieder mit Ausflüchten und geben mehr oder weniger offen ihre Defizite zu. Auch sie sind mitteilsam, aber eben durch ihre Kenntnisdefizite unzufrieden. 8 Befragte dagegen sind auskunftsfreudig und im weiteren Sinne rahmenlehrplankundig, zumindest nach ihrem Kommunikationsverhalten geurteilt. Sie reden gern über ihre Erfahrungen, wissen mit ihren Defiziten umzugehen und verbleiben souverän und weitgehend unbekümmert. Nicht allen sind allerdings die rechtliche Bindung und die Grenzen der Ausle-

gungsfähigkeit bewusst. Der Typus A ist also nicht in jedem Fall ein Hinweis auf die Lehrplankonformität.

Typus	Merkmal	Σ	%
A	im Interview aufgeschlossen	8	27,59%
B	im Interview ausweichend	18	62,07%
C	im Interview distanziert	3	10,34%

Tabelle 47 Auswertung des Typus Kommunikationsverhalten

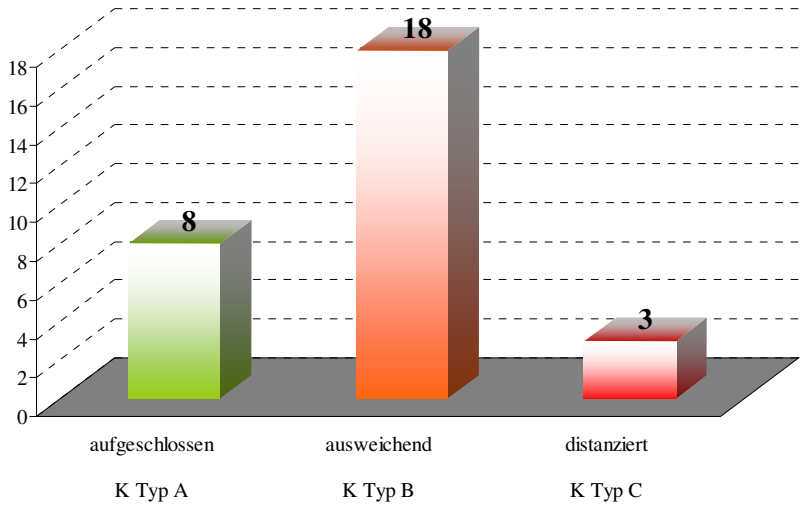

Abbildung 38 Diagramm Typus Kommunikationsverhalten

8.2.5 Umgang mit der Fachsprache des Rahmenlehrplans

Fachsprache-typus	Kriterien Der Befragte	Bezugs-rahmen Inter-views[231]
Typus A begrifflich exakt	- kennt Schlüsselbegriffe, wie Themenfelder, Lerninhalte, Grundbegriffe - kennt Schlüsselbegriffe exakt in der Rahmenlehrplanbedeutung, weiß also Grundbegriffe von der allgemeinen Bedeutung zu unterscheiden - verwendet zur Orientierung Begriffe aktiv - übernimmt damit die Strukturierung, die der Rahmenlehrplan vorgibt - äußert eigenständig Unterrichtsbeispiele mit fachsprachlicher Terminologie	2 4 10 29
Typus B unpräzise, ausweichend, substituierend	- verwendet nur Fachbegriffe, die unmittelbar durch die Frage vorgegeben werden; z. T. selbst diese nicht - verwendet im eigenen Beitrag andere, unzutreffende oder entlehnte Fachbegriffe - verwechselt die Termini / kennt sie gar nicht und missversteht daher auch die Frage - formuliert elliptisch - formuliert in Phrasen, Wiederholungen oder in Umgangssprache	1 3 5 6 7 8 9 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

Tabelle 48 Indikatoren Typus Fachsprache

[231] Die unterstrichenen Ziffern kennzeichnen Interviews, aus denen zitiert wurde.

8.2.5.1 Fachsprachetypus: begrifflich exakt

Die positiv bewerteten Kommunikationstypen, vor allem diejenigen mit entsprechender Kenntnis, weisen auch begrifflich Sicherheit auf. Das folgende Beispiel zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan und den Fachtermini stattgefunden hat:

> „Wie setzen Sie die bildungsgangorientierte Differenzierung um?"
> *„Schaff ich nie, sag ich ehrlich, andererseits diese unterschiedlichen, was wir vorhin gesagt hatten, Niveaustufen bei mir in der Schulform und müsste theoretisch alle drei Bildungsgänge absichern in einer Klasse, frag ich mich da auch wie das gehen soll, weiß ich nicht wirklich, wie das gehen kann, da müsste man dann vorher selektieren die Schüler und zuordnen den Klassen."*[232]

Das ist eine klare Stellungnahme, aber daraus die Umsetzung des Rahmenlehrplans zu schlussfolgern wäre verfehlt. Dennoch weisen derlei Interviews in der quantitativen Gesamteinschätzung ebenso wie in der qualitativen häufig eine insgesamt positive Wertungsbilanz aus, nur nicht in Teilbereichen. Die Kenntnis der Termini zeigt deutlich, dass man sich mit dem Rahmenlehrplan zumindest auseinandergesetzt hat.

Für das nächste Beispiel gilt dasselbe. Der Umgang mit der bildungsgangorientierten Differenzierung wird beantwortet, der Begriff ist bekannt und wurde problematisiert, aber die Schlussfolgerung, die vollzogen wird, ist nicht zulässig:

> „Wie setzen Sie die bildungsgangorientierte Differenzierung um?"
> *„Zum einen ist das zwar auch aufgeteilt nach den entsprechenden Abschlüssen, die die Schüler anstreben, aber ich denke, das ist kompliziert, generell diese Individualität so umzusetzen. (Was sag ich da? ---) Denn, des ist, also ich finde das furchtbar schwer, man müsste ja ständig nur total differenziert arbeiten und ich denke, dass ist nicht realisierbar, das ist in Teilgebieten möglich, aber nicht im Ganzen."*[233]

Die Aussagen belegen eine nicht angemessene Beachtung des Rahmenlehrplans, weil die bildungsgangorientierte Differenzierung umgesetzt werden

[232] Interview 10, Sequenz 3.3.2.
[233] Interview 2, Sequenz 3.3.

muss. Problematisch sind beide Aussagen, da es sich um Befragte handelt, die an Oberschulen unterrichten. Diese Schulform bietet mehrere Bildungsgänge gleichberechtigt an und nicht, wie es bei den Gymnasien offensichtlich ist, ausgewiesener Maßen einen Bildungsgang.

8.2.5.2 Fachsprachetypus: begrifflich unpräzise

Dieses Untersuchungsfeld kann mit einer Vielzahl von Belegen ausgefüllt werden. Exemplarisch dazu:

> „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?"
>
> *„Na ja, also praktisch so, also wenn Sie mich jetzt fragen, also so quasi nach 8 Jahren gucke ich viel natürlich auf die inhaltliche Seite, wobei dieses, der ganze Vorspann, wobei Vorspann in Anführungsstrichen, das ist ja im Grunde genommen das Wichtige, mit welchen Zielen wir arbeiten oder an welchen Zielen wir arbeiten sollen, so eine Handlungsorientierung usw. oder Urteilsfähigkeit, äh, das steht im Grunde genommen, obwohl ich das nicht immer wieder lese, aber das steht eigentlich darüber, ja, dass ich mir überlege, es ist im Grunde genommen die Didaktik, was will ich damit, also was sollen sie können und jetzt nicht nur inhaltlich."* [234]

Hier arbeitet der Befragte mit fachbegrifflichen Worthülsen, ist oberflächlich und offenbart dadurch seinen Umgang mit dem Rahmenlehrplan. Die Frage hat er nicht beantwortet. Eine andere Variante wird hier erkennbar:

> „Erläutern Sie bitte die Rolle der Lerninhalte und Grundbegriffe konkret bei dem von ihnen genannten Themenfeld?"
>
> *„Die Grundbegriffe, also fange ich mit denen an, die Grundbegriffe geben mir so eine zweite innere Struktur. Also die Grundbegriffe sind für mich ein Punkt, wo ich sage, das ist für mich eine Basis, das müssen Schüler nachher an Begrifflichkeiten, fachlichen Begrifflichkeiten müssen sie Bescheid wissen, damit müssen sie umgehen können. Ähm, das*

[234] Interview 25, Sequenz 2.1.

andere, also die zweite Dimension ist ja eher für die Planung wichtig.“[235]

Es muss problematisiert werden, dass Lerninhalte und Grundbegriffe als den Rahmenlehrplan erschließende Begriffe nicht bekannt sind und diese Grundbegriffe dem Alltagsverständnis des Befragten entsprechen. Die in der Frage vorgegebenen Termini werden zu einer letztlich inhaltslosen, aber hochwertig klingenden Phrase verwoben, auch erkennbar daran, dass kein konkreter Grundbegriff aus der Unterrichtspraxis genannt wird. Dasselbe gilt auch für die Standards, sie müssten systematisierend zum Unterrichtsaufbau genutzt werden. Damit entfällt die Lernzielorientierung und die Unterrichtplanung insgesamt wird fragwürdig. Diese Sprache dient zur Tarnung, um das wirkliche Planungshandeln zu verschleiern.

Richten sich Fragesequenzen mehr auf den Rahmenlehrplan selbst als auf den Unterricht, werden viele Antworten sprachverschleiernd formuliert, also technisch in derselben Weise, wie oben ausgeführt. Das betrifft vor allem die Frage nach den Teilen des Rahmenlehrplans:

„Welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie häufig?“

„Also mit dem Rahmenlehrplan selber, der ist ja ein Dokument der Grundlage, da gucke ich äh nicht rein, sage ich mal so, weil das Dokument äh, gibt die Richtung vor, für die Kompetenzen und für die Inhalte, aber selber damit arbeiten, das ist nur, wenn wir in der Fachkonferenz jetzt miteinander darüber reden und neue Schwerpunkte setzen oder die etwas vertiefen, ansonsten eigentlich ist es eine Wissensgrundlage, äh, die verbindlich ist aber auf alle Fälle. Also, das gewisse Standards, äh die wir auch so meinen in unserer, äh, Fachgruppe, die die Schüler äh am Ende einer, eines Abiturlehrgangs brauchen, die schon aufgebaut werden, von der 9. bis zur 13., dass das irgendwie dann stimmig ist.“[236]

Die Begriffe sind unklar, mit „Teilen des Rahmenlehrplans“ kann der Befragte nichts verbinden. Das gilt auch für die Zusammenhänge. Die Phrasen sind der Versuch zu überzeugen, inhaltlich betrachtet wird hier mehr als ein Missverständnis im Umgang mit dem Rahmenlehrplan offenbar.

---

[235] Interview 25, Sequenz 2.3.1 und 2.3.2.
[236] Interview 24, Sequenz 2.1.1.

Abschließend soll unter sprachlichen Gesichtspunkten deutlich werden, warum die Unkenntnis so problematisch bewertet wird.

> „Erläutern Sie bitte, wie Sie das Kompetenzmodell umsetzen!“
>
> *„Äh, also Ziele wären erstmal natürlich erst auch mal Wissensvermittlung, aber nicht um jeden Preis. Und zwar meine ich das so, dass ich, äh, nicht ein Freund derart bin, dass ich mir zu jeder Stunde exakt aufschreibe, das musst du den Schülern beibringen und das muss in dieser Stunde bewältigt werden, wenn gerade in Politik oder auch in Geschichte sich da eine Diskussion anbahnt, dann, äh, stelle ich diese konkrete Wissensvermittlung an dem jetzt eben behandelten Stoff auch mal zurück und mache das in der nächsten oder übernächsten Stunde.“*[237]

Abgesehen davon, dass es sich hier um ein Beispiel handelt, das auch unter kommunikativen Aspekten zu bewerten ist, da der Befragte die Frage gar nicht aufnimmt und dennoch vortäuscht, sie zu beantworten, kennt er den Begriff offenbar nicht.

Hier ist maßgeblich, dass vermittels der Unkenntnis die Konsequenz für den Unterricht deutlich wird. Der Befragte verstößt gegen Regeln der Didaktik, um hier nur eine Dimension anzusprechen, und erläutert, dass er entscheide, wann, was, wie lange gemacht werde und dies auch noch spontan.

Dabei sei angemerkt, dass es sich um einen Befragten handelt, der fachfremd unterrichtet. Die Nachfrage, welche Rolle Unterrichtsbesuche spielen, wurde mit: „*keine Unterrichtsbesuche, - gibt es nicht, auch nicht der Schulleitung*“[238] beantwortet. Diese extreme Aussage bleibt aber eine Ausnahme, die Tatsache im Querschnitt der Befragung jedoch nicht.

Die Fachtermini spielen natürlich auch eine entscheidende Rolle, damit die Interviewfragen unmittelbar richtig verstanden und umgesetzt werden können. Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass die Termini trotz erheblicher Hilfen des Interviewers einfach nicht verwertet werden können. Hier geht es um die Ausbildung der Kompetenzen:

> „Erläutern Sie bitte, wie Sie das Kompetenzmodell umsetzen!“

[237] Interview 7, Sequenz 3.1.
[238] Interview 7.

(lange Pause) „Kompetenzen !? (Pause) Hmm, da fragen Sie mich mal was. (Lachen) Äh, die im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzen? So aus dem Kopf - müsste ich jetzt nachgucken, kann ich Ihnen jetzt so nicht sagen."

„Sie sprachen ja schon von Methodenkompetenz, wichtig sei Ihnen der Umgang mit Texten?"

„Ja, richtig, also die Selbständigkeit."

„Die soziale Kompetenz?"

„Ja, vor allen Dingen die Zusammenarbeit, das ist klar, spielt eine große Rolle, ich, das hat sich vorhin, oh, das habe ich gar nicht gesagt, wir haben das auch genutzt teilweise in der Sek. I und der Sek. II, dieses Bankenspiel. Das werden Sie vielleicht nicht kennen, da gibt es also über den Bundesverband deutscher Banken, gibt es so ein Spiel jedes Jahr, äh, das äh bundesweit ausgetragen wird, es geht darum, dass die Schüler in Gruppen eine Bank gründen virtuell und äh sozusagen so ne Geschichten machen und da kommt es vor allem eben darauf an, dass auch Leute zusammen arbeiten, äh, natürlich auf freiwilliger Basis, die sich unter Umständen nicht leiden können, damit müssen die klar kommen, und ja äh, Selbstkompetenz, wenn Sie das so wollen."

„Wie machen Sie das im Unterricht?"

„Nein, äh, äh, das habe ich integriert immer und zwar teils, teils. Einen großen Teil müssen sie als Hausaufgaben machen, aber ich habe dann eine Stunde gemacht und unter dem Thema Wirtschaft dann laufen lassen."[239]

Widersprüche und Drehungen überlagern die sprachliche Gestaltung des Beitrags. Hier wird versucht mit richtigen Antworten Punkte zu sammeln. Entscheidend dabei ist, dass das kommunikative Verhalten verrät, wie mit dem Rahmenlehrplan gearbeitet wird: - nämlich nach eigenem Ermessen. In vielen Befragungen folgen häufig offene Stellungnahmen, die unumwunden die Nichtbeachtung konstatieren.

„Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?"

[239] Interview 28, Sequenz 3.0.

„Am wichtigsten: die Inhalte und das andere, da bin ich ganz ehrlich, da lese ich quer ´rüber.“[240]

8.2.6 Quantitative Bewertung der Fachsprachetypen

Die Benennung der Sachverhalte mit zutreffenden Begriffen ist immer ein Problem, wenn sie nicht gelingt. Dabei ist zu kalibrieren, inwieweit ein Befragter die Terminologie exakt beherrschen muss, um den Rahmenlehrplan anzuwenden. Das deutet einen Weg an, der noch nicht das Ziel beschreibt.

Diese Problematik ist in der Arbeit mehrfach erwogen worden, die Entscheidung ist geblieben: Wenn einzelne Verwechselungen auftreten, Fachtermini semantisch naheliegend vertauscht werden, so sagt dies wenig über rahmenlehrplankonformes Handeln aus. Fächerverbindend, fachübergreifend, Qualifikationserwartungen, Standards oder Grundbegriffe unterliegen keiner brandenburgischen Rahmenlehrplannomenklatur mit exklusiven Verwendungsrechten. Aber eine grundsätzliche Verständigung muss möglich sein.

Nur in 4 Interviews wird diese, eigentlich erwartete Einschätzung erkennbar.

Ein Indikator für diese Zuordnung ist die sprachliche Umsetzung des Rahmenlehrplans:

Typus	Merkmal	Σ	%
A	Sprache; begrifflich exakt	4	13,79%
B	Sprache; unpräzise	25	86,21%

Tabelle 49 Typus Fachsprache

[240] Interview 1, Sequenz 2.1.

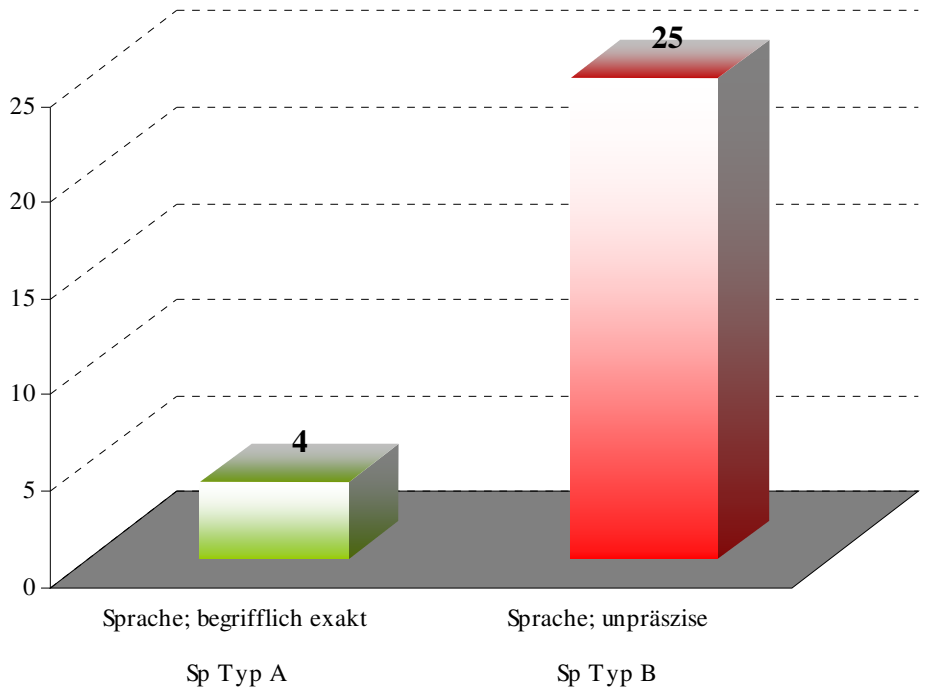

Abbildung 39 Diagramm Fachsprachetypus

8.3 Handlungstypen im Umgang mit dem Rahmenlehrplan

Handlungs-typus	Kriterien Der Befragte	Bezugs-rahmen Inter-views[241]
Typus A Rahmen-lehrplan als Orientie-rung, um Praxis zu strukturieren	- kennt den Rahmenlehrplan differenziert - zieht ihn als Grundlage zur Unterrichtspla-nung heran - entwickelt von ihm ausgehend schuleigene Lehrpläne - folgt den verschiedenen Anforderungen des Rahmenlehrplans - formuliert Gestaltungsbeiträge - nutzt Gestaltungsspielräume souverän	4 29
Typus B Rahmen-lehrplan als Orientie-rung, um Praxis zu	- wie oben, aber: überschätzt seine Kompeten-zen rahmenlehrplanbezogen - lehnt Bereiche ab - konstatiert Kenntnisse und gleichzeitig Nichtverwendung in wichtigen Bereichen (z. B. Qualifikationserwartungen, Themenfel-	9 10

[241] Die unterstrichenen Ziffern kennzeichnen Interviews, aus denen zitiert wurde.

strukturieren, aber keine Umsetzung	der)	
Typus C Praxis und Erfahrung dienen als Legitimation für eigene Auslegung des Rahmenlehrplans, geringe Kenntnisse und keine Umsetzung	- kennt ihn nicht oder nicht hinreichend - nutzt eigene Realitätswahrnehmung zur Rechtfertigung seiner Entscheidungen - trifft Entscheidungen willkürlich und zufällig für viele Bereiche des Rahmenlehrplans	1 2 3 5 6 7 8 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

Tabelle 50 Indikatoren Handlungstypus

Für die Gesamtauswertung gilt die Feststellung, dass der Typus A in der Kombination aller drei Bereiche symptomatisch als der Rahmenlehrplannutzer auszumachen ist. Hier steuert der Rahmenlehrplan in intendierter Weise. Sowohl über das Kommunikationsverhalten als auch die Anwendung der Fachsprache bis hin zum Planungshandeln selbst, kann dem Anwender nicht nur eine umfassende und differenzierte Kenntnis, sondern die profunde Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan nachgewiesen werden. Er nutzt ihn für die Kommunikation im Schulalltag. Das trifft in diesem Umfang nur auf zwei Befragte zu.

Allerdings ist zu klären, warum umfangreiche Teile der anderen Interviews nicht zu bewertungsfähigen Eintragungen führen oder anders formuliert, was

und wie die anderen Befragten in ihren Interviews geantwortet haben, dass so wenige Aussagen verwertbar sind[242].

Ein Problem bei der qualitativen Befragung ist das vielschichtige und variantenreiche Kommunikationsverhalten. Es werden Einzelaussagen, die Rahmenlehrplankenntnis, die sprachliche Korrektheit und Einschätzungsaussagen des Befragten über sich selbst abgewogen. Sie werden dann Handlungstypen zugeordnet. Diese Verfahrensweise dient auch dazu, die quantitative Berechnung zu überprüfen. Erreicht werden soll eine methodische Überprüfung der Ergebnisse[243].

Das reicht aber nicht, denn die Untersuchung soll differenziertere Ergebnisse ermöglichen. Dazu soll der Befragte nicht nur passiv betrachtet werden, indem ihm Fragen gestellt werden, die er beantwortet.

Wechselt man die Perspektive, so ist der Befragte z. B. in seiner Unterrichtsgestaltung aktiv. Daran zu ermitteln sind dann negative Folgen für die Schüler. Die Frage, die sich daraus entwickeln lässt, lautet: Wie plant der Befragte, wenn er Teile oder den gesamten Rahmenlehrplan nicht umsetzt?

Die qualitativen Interviews bieten eine ausgezeichnete Chance darüber Informationen zu erlangen. Um dies zu verdeutlichen, dient die folgende Vorstellung: Der Befragte ist der Auffassung, er entscheide über die Verwendung des Rahmenlehrplans, auch einzelner Teile. Seine Kompetenz zeige sich in der Wahrnehmung seiner Entscheidungsgewalt.

8.3.1 Indikatoren für die Zuweisung zu Handlungstypen

8.3.1.1 Widersprüche der Befragten

Derlei Erkenntnisse ergeben die Aussagen eines Interviews erst, wenn sie vergleichend gegenüberstellt werden. Dazu waren im Leitfaden u. a. die Kontrollfragen angelegt. Es fallen zwar verwertbare Begriffe und zunächst scheint die Aussage angemessen, allerdings ergibt sich im Vergleich mit einer anderen Sequenz ein anderes Bild.

---

[242] Dieser Aspekt resultiert als Frage aus dem vorangegangenen Kapitel.
[243] Stichwort Triangulation im Kapitel 2.

Offensichtlich fehlen im folgenden Interviewauszug dem Befragten fundierte Kenntnisse.

„Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“

„Also, ich orientiere mich mehr an diesem schulinternen Rahmenlehrplan, da lese ich eigentlich immer wieder nach, was ist wie zu machen, und äh, ansonsten gucke ich da, ehrlich gesagt, eher weniger rein, weil diese Quintessenz ist erst mal für mich dieser, dieser schulinterne Rahmenlehrplan, wo ja dann auch Methoden, etc., alles mit auf Grundlage des Rahmenlehrplans eingeflossen ist.“

Soweit klingt das verwertbar, aber in der Sequenz 5 ist die Auskunft anders:

Als Nachfrage zu: „Schildern Sie die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!“ wurde gefragt: „Ist in der Fachkonferenz der Rahmenlehrplan auch ein Thema?“

„Na ja, wir hatten jetzt, ich muss dazu sagen, voriges Jahr hatte ich kein PB, da war ich also ausgeklinkt, und das, was wir vorher und bisher gemacht haben, da war dieser schulinterne Rahmenlehrplan dann zum Ausarbeiten. So, in dem Maße äh, war das auch Schwerpunkt, aber nur bis dahin, als er fertig war.“

„Was beinhaltet der schulinterne Rahmenlehrplan, sind da auch methodische Hinweise zu finden?“

„Ja! Die Einzelheiten da müsste ich jetzt äh, ich kann Ihnen ein paar Sachen sagen. Wir haben das auf 9 und 10, äh, aufgeteilt, und auch unter Berücksichtigung, dass wir im Moment in 9, - 2 Stunden und in 10, glaube ich, 1 Stunde haben. Und in Geschichte hatten wir es, machen wir es dadurch irgendwie umgedreht. So, und da ist jetzt natürlich ein bisschen mehr in 9 als in 10. So, äh, unter Berücksichtigung auch dann der möglicherweise anstehenden Prüfungen dann, äh, haben wir also inhaltliche Aspekte und wir haben das in so einer Art Tabelle, inhaltliche, stoffliche Aspekte und daneben dann auch, äh, Methoden, die wir ganz konkret dann an bestimmten Themen, nicht alle auf einmal, sondern nach und nach dann, äh, abhandeln. Karikaturen, äh, Referate, Gruppenarbeit – das sind dann aber auch, so weit ich mich entsinnen kann, dann auch Möglichkeiten aufgezeigt, die man machen kann, aber

letzten Endes am Ende der 10 muss es aber dann, muss es dann, das Ergebnis möglichst stimmen."

„Sie haben 9. und 10. Klassen?"

„Nein, nur eine 9."

„Wenn Sie jetzt morgen eine 10. Klasse bekämen, müssten Sie dann also im schulinternen Lehrplan nachsehen?"

„Nicht ganz, äh, also die Reihenfolge jetzt pro, pro Jahrgang, ist jetzt nicht zwingend. Schon deswegen nicht, weil wir, äh, auch nicht jetzt äh, so viel Bücher angeschafft haben. In Politik gibt es ja unendliche Bücher, die man verwenden könnte und demzufolge, äh, äh, variieren wir dann mit den Büchern und das heißt, dass der Fachlehrer auch die Themenreihenfolge verfehlen [?] kann. Und gegebenenfalls auch etwas, wenn er etwas nicht schafft, auch in die 10. mit rüber nimmt. D. h., ich würde also den Fachlehrer, der da in der 9 da drin war, fragen, was hast du gemacht, inhaltlich und methodisch, - das würde ich so machen."

„Gibt es ein Raster an der Schule, mit dessen Hilfe Sie die Qualifikationserwartungen überprüfen? So nach der 10. müssten sie erreicht worden sein, je nach Bildungsgang – am Gymnasium ist das ja immer relativ einfach, oder?"

„Nein, für PB extra jetzt nicht. Extra jetzt nicht, das würden wir jetzt also immer so zwischendurch machen. Was weiß ich, wie geht man mit einer Karikatur um, und dann machen wir irgendeinen Test und wir werden dann sehen, was dabei raus kommt."

„Gibt es vergleichende Raster für die Lehrer und Gruppen?"

„Nein, in PB nicht."

„In welchen Fächern wäre das so?"

„Äh, in den Hauptfächern. Das ist mein Kenntnisstand. Wobei das auch dann, möchte ich sagen, Mathe, die schreiben da öfter Vergleichsarbeiten."

„In Deutsch in der 8., oder?"

„In Deutsch, da war ich noch nicht, kann aber sein."

[Pause], *„tja zur Frage der Fachkonferenzen noch mal: Hmmm, ja, also die Qualität der Fachkonferenzen überzeugt mich nicht so richtig, weil*

da häufig man auch weniger dazu kommt, weniger fachliche Sachen zu besprechen oder zu diskutieren, als vielmehr, ich sag mal, irgendwelchen Papierkram da zu erledigen, der dann anfällt und der bis dann und dann geschrieben sein muss. Das behindert eigentlich, äh die eigentliche Arbeit maßgeblich. Zumindest nach meinem Eindruck."[244]

Hier wird offensichtlich, dass auch dieser Interviewpartner die Fragen nicht beantwortet. Die Aussagen selbst sind nicht konkret und nicht konsistent, es handelt sich um Gerede. Es verbleibt der Eindruck des Zusammenhanglosen.

Es fällt schwer, hier Aussagen zu filtern. Was auch immer mit „*Papierkram*" gemeint ist, dient als Einwand gegen die Effizienz. Auch der beschriebene Charakter und die Würdigung der Institution Fachkonferenz lassen keine angemessene Handlungsweise erkennen. Der Vergleich beider Aussagen bzw. Sequenzen führt zu Phrasen, es entsteht insgesamt ein verwaschenes Bild und es finden sich keine Hinweise auf die Steuerung des Rahmenlehrplans, selbst bei der vertieften Gesprächsführung über den Leitfaden hinaus nicht. Zudem muss immer wieder nachgefragt werden, um den Gesprächsfaden zu halten.

Die Auswertung in diesem Teil unter dem Aspekt Handlungstypen führt zu dem Ergebnis, dass die Willkür seines Vorgehens den Befragten nicht stört. Eine der Vorannahmen war, zumindest indirekt formuliert, dass Befragte planmäßig und zielorientiert vorgehen und unter Unterricht zumindest eine allgemein identische Vorstellung haben, aber selbst das erscheint zunehmend fragwürdig. Weder fallen dem Befragten die gegenteiligen Aussagen auf, noch führen die Ausflüchte zur Selbstkritik oder Verhaltensreflexion, ganz zu schweigen von einer möglicherweise nachfolgenden Verhaltensänderung.

Methodisch führt die Sinnhaftigkeitsunterstellung zur Auffälligkeit. Die subjektive Wahrheit zeigt erneut eine Verselbstständigung der Lebenswelt mit großer Distanz zur Realität. Die Unkenntnis ist keine Entschuldigung, sondern verschärft den Eindruck.

Durch die aufgedeckten Widersprüche lässt sich ebenfalls die unzureichende Steuerung nachweisen. Der folgende Auszug zeigt dies, indem verschiedene Passagen derselben Fragesequenz vergleichend gelesen werden:

---

[244] Interview 7, Sequenz 2.1 und Sequenz 5.

„Welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie häufig?“

„Den Stoffplan im Wesentlichen, also ich habe ihn mir vorhin noch mal durchgelesen, was da die ganzen Kompetenzen sein sollen, die habe ich im Hinterkopf, finde ich aber nicht problematisch, weil das alles so ne Dinge sind, die ich für wichtig erachte, weil da kommt dann eine Teamfähigkeit mit heraus, also Methodenkompetenz und so was dann noch alles, und, äh, als Grundlage dafür, ja und dann die Inhalte.“ [245]

Die Teile des Rahmenlehrplans sind unbekannt, dafür hat die Lesezeit nicht gereicht. Der erste Teil ist gar nicht wahrgenommen worden. Auch das spricht für sich, ebenso wie das Verhalten sich vor der freiwilligen Befragung noch schnell mit dem Rahmenlehrplan bekannt machen zu wollen. Das Planungshandeln bestätigt sich im selben Interview. Die Klassenleitertätigkeit überlagert den Fachunterricht mit Folgen sogar für die Benotung.

„Aus welchen Formen der Leistungsbewertung setzt sich Ihre Zeugnisnote zusammen?“

„So, und ja, das mündet dann darin, dass ich dann, wenn dann immer was Neues an Klassenleitertätigkeit kommt, dass ich noch nicht weiß, wie ich sie in Politik und Geografie bewerte. Also irgendwie müssen sie eine Halbjahresnote bekommen, ich weiß noch nicht wie…“[246]

Daraus entwickelt sich ein doppelter Widerspruch. Konkrete Vorgaben sind erkannt, der Befragte macht aber trotzdem, was er will. Er reflektiert zugleich sein eigenes Handeln falsch:

„Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?“

„Die Spielräume lassen einem eigentlich der Rahmenplan nicht- nur wenn ich mal ne Vertretungsstunde habe. Wenn man dann gezielt nur ne Allgemeinbildung macht. Ist ja in Geografie ähnlich. Überfrachtete Rahmenpläne bei zu wenig Zeitumfang.“ [247]

[245] Interview 5, Sequenz 2.1.1.
[246] Interview 5, Sequenz 4.1.
[247] Interview 5, Sequenz 6.7.

Diese offenkundigen Fehleinschätzungen[248] lassen sich auch in anderen Interviews nachweisen. Sie zeigen sich auch hier durch Widersprüche innerhalb des Interviews:

> „Welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie häufig?"
>
> *„Also ich muss noch mal deutlich sagen, ich habe jetzt wirklich nur die Klasse 10, da liegt das also sozusagen für mich sichtbar und ich bin da unheimlich zu Hause."*[249]

Das klingt souverän und soll überzeugen, aber die Praxisbeispiele fehlen. Nachfolgend wird auf die Frage geäußert:

> „Schildern Sie bitte die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!"
>
> *„Also wir haben einen schulinternen Lehrplan und für mich ist der seit Jahren verinnerlicht […]. Vor allem natürlich die Stoffbindung. Ich habe aber, wie gesagt, gerade natürlich auch in Vorbereitung dessen* [gemeint ist das Interview selbst] *geschaut, weil das ist ja schon lange her, und wir haben ja immerhin von 2002, also noch mal gelesen, also insofern äh, schaut man jetzt natürlich ehrlicherweise nicht mehr so oft hinein. Die Gliederung des schulinternen ist die Hauptarbeitsquelle."*[250]

Jeder weitere Kommentar erübrigt sich, der Handlungstypus ist eindeutig nicht rahmenlehrplankonform. Einzig die Frage bleibt offen, warum das selbst festgestellte Fehlhandeln („*ehrlicherweise*") vom Befragten nicht aufgegriffen wird. Im selben Interview sollen die Äußerungen verglichen werden.

> *"Also ich habe ihn* (den Rahmenlehrplan) *mir vorhin noch mal durchgelesen…"*[251]
>
> aber später:
>
> *„Ich war nicht vorbereitet, ich hab alles auf mich zukommen lassen."*[252]

---

[248] Zur Einschätzung siehe nochmals die „weiteren Themenfelder und fächerverbindendes Arbeiten" in: MBJS 2002, a. a. O., S. 35.
[249] Interview 18, Sequenz 2.1.1.
[250] Interview 18, Sequenz 5.1.
[251] Interview 18, Sequenz 2.1.1 (Ausschnitt).
[252] Interview 18, Sequenz 7.1.

Noch einmal im selben Interview in einer weiteren Gesprächsphase reagiert der Befragte zunächst mit absolutem Anspruch und später mit gegenteiligen Aussagen:

> *„,.. was ich für Bedeutsam erachte, was vielleicht im Rahmenplan nicht ganz so doll herausgestellt, ist. Also, z. B. Grundgesetz finde ich laut Rahmenplan ein bisschen kurz gefasst, während andere Dinge sehr ausführlich genannt sind, die vielleicht nicht ganz so wichtig sind. Und, also ich sag jetzt mal als Deutscher oder als ein in Deutschland lebender Mensch."*
>
> „Ist der Rahmenlehrplan also die konkrete Arbeitsgrundlage?"
>
> *„Inwiefern?- Na, was da drin steht, habe ich zu tun. Allerdings habe ich auch oft genug, Mut zur Lücke."* [253]

Die Aussage soll juristisch nicht bewertet werden, ist aber eigentlich unmöglich. Ob bewusst oder nicht, der Befragte erklärt sich zum Maß der Dinge.

Dasselbe gilt auch für ein anderes Interview. Hier werden ebenfalls die Widersprüche selbst in aufeinanderfolgenden Fragen offenbar:

> „Mit welchen anderen Fächern führen Sie in diesem Halbjahr fächerverbindende Unterrichtseinheiten durch?"
>
> *„Ich denke dazu müssen wir uns einfach ein bisschen mehr gemeinsam zusammen setzen und es gibt Möglichkeiten, aber momentan nicht, weil äh, die Problematik anders gelagert ist. Also wir haben für jedes, für jede Jahrgangstufe eigentlich besondere Projekte, die wir da eben starten."*[254]
>
> „Um auf die Planung Ihrer Unterrichtseinheit zurückzukommen: Mit wem besprechen Sie sie?"
>
> *„Doch eigentlich schon, ich will jetzt nicht sagen, also es gibt, man kann mit jedem Kollegen reden, so, und man kann sich auch austauschen und wir finden da auch immer ein Mittel, wie man was machen kann. Also das ist überhaupt nicht das Problem. Aber sich jetzt tatsächlich gemeinsam jetzt zusammenzusetzen und gemeinsame Festlegungen*

[253] Interview 18, Sequenz 2.1.
[254] Interview 20, Sequenz 2.5.

für das Fach jetzt zu treffen, das ist also in meinen Augen momentan ein bisschen schwierig.“ [255]

„Welche Form haben Sie, um sich mit Ihren Kolleginnen über Unterricht auszutauschen?“

„Schlecht! Also die Kommunikation funktioniert zurzeit nicht besonders gut. Also ich habe jetzt, sage ich mal, so mein Stil gefunden und ja, und äh, finde den jetzt nicht so abartig, denke aber auch, dass man da eine ganze Menge verbessern kann.“[256]

Die Zusammenarbeit mit Kollegen wird so nicht einschätzbar. Dasselbe Bild im selben Interview ergibt sich beim Umgang mit dem schuleigenen Lehrplan:

„Schildern Sie die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!“

„Na das beinhaltet die Ziele, wenn ich mir das richtig durchlese, ist es eigentlich nicht wesentlich anders als der Lehrplan, der, der Rahmenlehrplan. So, und da weiß ich eben halt nicht, weil eben in diesem Bereich bei uns, also was Politik anbelangt, äh, ja eigentlich die Kommunikation untereinander nicht so funktioniert, wie man sich das vielleicht vorstellen könnte oder wie es eigentlich sein müsste, denke ich mir, wurschtelt da jeder so ein bisschen für sich. Und man hat also auch aufgeschrieben, was man da eigentlich unterrichten sollte, ja, und, ich wähle… äh, eben die Inhalte, genau, und ich schaue mir eben halt an, ja, was ist eigentlich machbar und äh, was lässt sich vielleicht bei der ganzen Angelegenheit [Pause]. *Ich muss allerdings auch dazu sagen, dass ich da auch ein bisschen nach meinen eigenen Interessen gehe. Also auf dem Gebiet der Wirtschaft fühle ich mich nicht so wohl, und das lasse ich meistens ein bisschen weg, äh, ja, aber ich denke mir, das, das fällt nicht unter den Tisch, weil, äh, ich hatte oft Gelegenheit gehabt, zu hospitieren und diese Problematik ist eigentlich auch im WAT - Unterricht angesprochen worden und wird da eigentlich auch mit behandelt, so dass ich denke, dass ich da nicht unbedingt ein ganz schlechtes Gewissen haben muss.“* [257]

---

[255] Interview 20, Sequenz 2.7.
[256] Interview 20, Sequenz 2.7.1 (zum Vergleich der Aussagen).
[257] Interview 20.

Warum eigentlich nicht? Die Frage stellt sich fast polemisch. Erstaunlich ist, dass es z. T. nicht einmal der Kontrollfragen bedarf, um Widersprüche aufzudecken, sondern sie selbst in Gesprächszusammenhängen auftreten. Das wird sicher dadurch möglich, dass die Gespräche unkommentiert geführt werden und der Befragte keine Rückmeldung zu seinen Aussagen bekommt.

Diese Widersprüche relativieren die Einzelbewertungen des betreffenden Interviews. Teilbereiche des Rahmenlehrplans können zwar sehr wohl umgesetzt werden, aber die widersprüchliche Handlungsweise bzw. Auffassung können auch die verwertbaren Passagen im Nachhinein in Frage stellen.

8.3.1.2 Eigenmächtigkeiten der Befragten

Der Unterschied zwischen diesen beiden Einschätzungsvarianten ist gering, wie am Schluss des vorausgehenden Zitats zu sehen ist. Wird unter dem vorangegangenen Thema die Unkenntnis und die Widersprüchlichkeit erst aufgedeckt und teilweise erst nach der Analyse deutlich, so wird in diesem Unterkapitel die Willkür offensichtlich, weil der Befragte sie formuliert:

> „Schildern Sie bitte die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!“
>
> *„Ja, haben wir.“*
>
> „Was beinhaltet er?“
>
> *„Ja, wir haben den schuleigenen Lehrplan, der ist sehr weit, also sehr, wie soll ich sagen, der ist nicht so konkret, ja, also da steht dann eben drinne, sie äh, so ein paar Methoden, die wir im Unterricht haben, ein paar Inhalte dazu und eventuell eben auch Exkursionen, die wir machen und dann eben, die äh, äh, also diesen fachübergreifenden Unterricht, das sind so die, die Säulen, äh, dort steht so ein bisschen was drinne. Also nicht so…“*
>
> „Ist er ein existentieller Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung?“
>
> *„Ne!“*[258]

Zum Umgang mit dem Rahmenlehrplan äußert der Befragte:

> „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?“

[258] Interview 6, Sequenz 5.1.

„Also, ich habe den Lehrplan vor längerer Zeit gelesen, gebe ich ganz ehrlich zu, hab auch nicht noch mal nachgeschlagen, ne, hab ich ganz bewusst nicht gemacht, äh, ich hab, äh, eigentlich die Themen aus meiner Sicht im Kopf und schau mir dann an, was gibt das Lehrbuch her, und such mir dann aber auch aus dem Internet viel Zusatzinformation heraus. Ja.“ [259]

„Welche Schulbücher nutzen Sie?“

„Von Schroedel, dieses Demokratie heute.

Ja, ich kenn die Inhalte und das war's, gebe ich auch ganz ehrlich zu. Und ich muss auch ehrlich sagen, ich mache manchmal auch Dinge, die da eben nicht drinne stehen, gerade eben zur aktuellen Politik, wenn sie dann eben auch mal über Kriminalität reden wollen und das ist jetzt nicht in der, in der 10. Klasse gerade dran, also diese Freiräume nehme ich mir. Oder wenn eben bestimmte Zusammenhänge eben nicht klar sind, gerade aus der aktuellen Tagespolitik, ja, dann versuche ich entsprechend mit den Schülern, das noch mal kurz zu erarbeiten. Da nehme ich mir die Zeit, weil ich denke, das ist wichtig. Also, ja, ich seh das nicht so als festen Rahmen und das muss jetzt alles sein, ich mache da auch Abstriche, ja.“ [260]

Der Befragte entscheidet selbst über den Umgang mit dem Rahmenlehrplan. Die Praxis und Erfahrung dienen ihm als Legitimation für die eigene Auslegung. Seine Entscheidungen sind nicht am Rahmenlehrplan oder an Fachkonferenzen orientiert, sie sind willkürlich.

Das wird auch hier deutlich. Der Befragte bewegt sich thematisch zwischen den Fächern Politische Bildung und WAT und unterrichtet an einem Gymnasium offenbar keines der Fächer lehrplankonform:

„Geben Sie bitte eine konkrete und umfassende Beschreibung, wie Sie die Unterrichtseinheit aufbauen, die Sie gegenwärtig unterrichten!“

„Ja zurzeit bearbeiten wir, also eigentlich mehr fachübergreifend ein Diskprojekt, d. h., es geht um die Digitalisierung des Stadtplans von Abl.[261]*. Es geschieht äh, in Zusammenarbeit, äh mit einem äh staatlich*

[259] Interview 6, Sequenz 2.1.
[260] Interview 6, Sequenz 2.1.2.
[261] Abl. steht als Verschlüsselung des Stadtnamens.

äh, wie heißt das, äh öffentlich bestellten Vermessungsingenieurbüro und ähm der Stadtverwaltung von Abl. und dort arbeiten wir, äh, in einem Projekt einer Verdichtung der Daten, die in der Stadt herrschen, werden sozusagen einheitlich in die Karte eingearbeitet. Und der Schwerpunkt ist äh, äh Berufsausbildungsmöglichkeiten in Unternehmen der Stadt."[262]

Wohlgemerkt soll an diesem extremen Beispiel die Auswirkung der eigenmächtigen Interpretation des Rahmenlehrplans deutlich werden.

Aber auch durchaus kundige Befragte stellen sich den Konsequenzen nicht. Im Unterricht wird Einiges „*einfach eben mal so gemacht*".

„Welche weiteren, selbst ausgewählten Themenfelder bzw. Inhalte unterrichten Sie?"

„In der 9. nicht, das schafft man mit einer Stunde auch gar nicht, äh, wie gesagt, ich äh, wie gesagt (Lachen), ich überziehe eigentlich immer nur, mit dem Recht, da bin ich schon fast im zweiten Halbjahr drinne, äh, das schafft man nicht, mit äh einer Stunde da schafft man das nicht. In der 10. Klasse, äh, ist ehrlich gesagt die Zeit dann wieder zu kurz, um die vielen Themenfelder abzudecken, um wenigstens das politische System halbwegs zu verinnerlichen und auch zu verstehen, wie das zusammenspielt, nachher auch mit Wirtschaft, wie das funktioniert und Gesellschaft, da braucht man mindestens das erste Halbjahr, also mindestens und im zweiten Halbjahr die Grundlagen für Wirtschaft zu legen und wenigstens die gröbsten Vergleiche, ich bin jetzt mit der Wirtschaft gerade fertig, ich habe nicht Europa geschafft, das mache ich jetzt noch, obwohl die Zeit und dass, was ich liebe, internationale Konflikte (Lachen) habe ich noch nicht mal angerissen. Äh, das ist, äh, so und ich sage Ihnen jetzt wieder aus der Sicht, die gehen doch eigentlich in der 11. weiter und wenn es dann, da kann man doch dann …"[263]

Die dargelegte Schlussfolgerung ist falsch. Die Stoffverteilung über die Jahrgangsstufen hinaus liegt nicht in der Entscheidung des Lehrers. Sie ist verbindlich im Rahmenlehrplan vorgegeben. Auch wenn viele Schüler nach der Stufe

[262] Interview 28, Sequenz 2.3.
[263] Interview 24, Sequenz 2.4.

10 das Gymnasium weiter besuchen, gibt es doch Abgänger. Die Standards müssen alle am Ende der Stufe 10 erreicht haben. Außerdem müssen die an der Schule verbleibenden Schüler keineswegs weiterhin das Fach belegen. Was genau, wie lange unterrichtet wurde und was entfallen ist, wird nicht deutlich. Die Ausdrucksweise verrät zugleich, dass dem Befragten sein falsches Handeln zwar bewusst ist, er sich aber nicht an die Vorgaben gebunden fühlt. Die Steuerung funktioniert also im Kernbereich der Themenfelder nicht. Der nächste Auszug belegt, dass die Schlussfolgerung aus dem Interview zutrifft. Die Themenfelder werden zwischen den Jahrgängen eigenmächtig verschoben.

> „Welche Teile des Rahmenlehrplans nutzen Sie häufig?"
>
> *[…] „Wir machen das auch eigentlich auch durchgehend bis zur 13. Da haben wir so unsere Vorstellungen, wie das zum Ende aussehen muss und dann verschieben wir auch schon mal so den einen oder anderen Schwerpunkt und wissen, was ich jetzt nicht schaffe, das mache ich einfach in der 11ten, wo ich doch genügend Ansatzpunkte habe, auch so ein bisschen selber, freier noch zu entscheiden, äh, jedenfalls bislang nach dem alten*[264] *Rahmenlehrplan, das kann man sich dann gut schulintern hinbauen, aber es ist natürlich, unter dem Aspekt ist der Rahmenlehrplan mit der 10. Klasse schließt er ab mit diesen Standards, den Kompetenzen. Das ist so ein bisschen schade, zumal die Schüler, auch das Fach nicht weiter belegen müssen. Das ist sehr bedauerlich."*[265]

Hier vermischen sich mehrere Gedanken. Zum Einen werden Themenfelder in die Stufe 11 übertragen, d. h., in der Stufe 10 nicht unterrichtet. Die Entscheidung trifft der Befragte ohne die Beteiligung anderer. Zum Anderen ist ihm bekannt, dass die Standards am Ende der 10 zu erreichen sind und einige Schüler offenbar in der Stufe 11 das Fach nicht mehr belegen. Die Zuordnung zum Handlungstypus C liegt auf der Hand. Der Befragte gestaltet allein den Lernweg, der Rahmenlehrplan wird „à la carte" verwendet.

Interessant erscheint folgender Beitrag. Eigentlich hätte dieses Exemplum ebenso positiv im Unterkapitel für die begriffliche Exaktheit verwendet werden

[264] Gemeint ist der gültige vor dem Hintergrund, dass der neue ab Schuljahresbeginn eingeführt werden wird.
[265] Interview 24, Sequenz 2.1.1.

können, denn kundig ist der Befragte. Umso erstaunlicher ist die Fehlverwendung:

> „Erläutern Sie bitte die Bedeutung der Qualifikationserwartungen für Ihren Unterricht und die Prüfungen."
>
> *„Hmm, ehrlich gesagt, gucke ich da jetzt noch nicht so drauf. Ob einer jetzt erweiterte Berufsbildungsreife machen will, das sind aber Erfahrungswerte, sage ich mal. Diejenigen, die aufhören nach der 10. Klasse, die machen eigentlich keine Prüfung in PB. Warum auch immer. Also ich hatte noch nie jemanden in den letzten Jahren hier."*
>
> „Wie setzen Sie die bildungsgangorientierte Differenzierung um?"
>
> *„Ja, also sie spielen natürlich schon insofern eine Rolle, dass man äh, auch gerade die Begriffe oder bzw. auch was die Methoden angeht, was die Zusammenhänge angeht usw., da spielen sie schon eine Rolle, aber ähm, wie gesagt, auf der anderen Seite müssen wir uns da auch nichts äh, äh, vormachen, es ist eine mündliche Prüfung, äh, die aus zwei mal 15 Minuten besteht und es spielt, was für mich fast noch eine größere Rolle spielt, muss ich auch ganz ehrlich sagen, durch diese seltsame Gewichtung, 60 : 40, was muss der Schüler, sozusagen, also ich habe jetzt zwei 2-er Schüler in den Prüfungen, was muss da passieren, ja. Also das weiß ich auch im Vorfeld und wenn sich da nicht großartig Dinge ändern, dass die Schüler äh gute Schüler sind, die bestätigt auch die gute Note, müssten dann eine 4 in der Prüfung machen, dass sie dann von dieser 2 noch runter kommen. Also insofern, äh in den letzten Jahren war das schon auch mal anders, gerade wenn man mehr Schüler hat usw. und diese, diese Sache eben nicht so eindeutig war wie in diesem Jahr, dann spielt das schon eine Rolle."*[266]

Als Ergebnis lässt sich festhalten: Die bildungsgangorientierte Differenzierung ist zwar als Begriff bekannt, wird aber nicht im Unterricht umgesetzt. Zu den „*Erfahrungswerten*" fehlen die Belege. Es gibt sie eben auch nicht.[267] Das Zitat aus dem ersten Teil des Interviews: „*Ob einer jetzt erweiterte Berufsbildungs-*

[266] Interview 26, Sequenzen 3.3.1 und 3.3.2.

[267] Das ist immanent einer der Gründe für die methodische Entscheidung in dieser Untersuchung die induktiven Kategorien „genannt mit Belegen" und „nur genannt" einzuführen.

reife machen will, das sind aber Erfahrungswerte, sage ich mal“, zeigt aber mehr.

Zum Ersten sind die Interviewaussagen aller Interviews hinsichtlich der bildungsgangorientierten Differenzierung problematisch. Im Grunde weiß niemand damit umzugehen. Da es aber im Bewusstsein vieler ist, dass sie unterrichtsrelevant ist, führt die Unschlüssigkeit häufig zum Zwiespalt: man muss sie umsetzen, weiß aber nicht wie. Das liegt, wie in Kapitel 3 ausgeführt, in der Sache selbst begründet, denn der Befragte oben meint wahrscheinlich am Leistungsstand des Schülers aus Erfahrung wissen zu können, ob ein Schüler nach der Stufe 10 das Gymnasium verlässt. Anhand der Noten und das wurde bereits ausgeführt, wäre dann der Abschluss für das Zeugnis zu ermitteln, der den Bildungsgang ausweist, nach dessen Niveaustufen, Lerninhalten und Standards der Schüler wiederum zu unterrichten war. Die Elemente des Paradoxen, die hier deutlich werden, führen nachweislich zu zwei Umgangsformen. Einige entscheiden willkürlich darüber, wie sie mit den Teilen des Rahmenlehrplans umgehen und zwar mit allen Teilen. Im Interview oben ist ganz und gar schon der Fülle und Komplexität wegen auszuschließen, dass man die verschiedenen Elemente der bildungsgangorientierten Differenzierung aus Erfahrung heraus verwenden kann. Andere suchen nach Interpretationsmustern und Hilfen, so z. B. in den Implementierungsbriefen[268] und bei Fachberatern und einige ganz wenige (Anzahl der überzeugenden Befragten 2) erschließen sich einen Handlungsweg mit Hilfe der Fachkonferenzen. Für die Praxis aber bleibt das Paradoxon Schüler nach einer bildungsgangorientierten Differenzierung unterrichten zu müssen, die erst später bestimmbar ist. Das gilt eher im geringeren Maß für das Gymnasium, da der Bildungsgang der allgemeinen Hochschulreife Programm ist. In den Oberschulen und verbliebenen Gesamtschulen sieht das aber erheblich problematischer aus:

> „Erläutern Sie bitte die Bedeutung der bildungsgangorientierten Differenzierung und der Qualifikationserwartungen für Ihren Unterricht!“
>
> *„Ich bin mal ehrlich, also ich merke schon, na dass ist ja anonym, also ich merke schon, dass die Routine über die Jahre natürlich einerseits verführerisch ist, und dass man dann sagt, na ja, ich weiß schon, was*

[268] Die Implementierungsbriefe sind im Internet zur Verfügung gestellt worden.

am Ende für den Schüler wichtig sein sollte, was er mitnehmen sollte aus dem Unterricht. Ja, und dann lese ich natürlich nicht noch mal.“[269]

Im Folgenden kommt vor allem der Handlungstypus in Betracht, der alle Bereiche des Rahmenlehrplans seiner Entscheidungskompetenz unterwirft. Hier erscheint ein Beispiel für seinen Mut und seine Eigenwilligkeit bei der Umsetzung des Rahmenlehrplans.

„Welche der Lerninhalte in diesem Themenfeld sind Ihnen besonders wichtig?“

„ - Eine wichtige, eine wichtige Rolle, also ich unterteile mal wieder in Sek. I und Sek. II. Sek. I ist natürlich der Rahmen, in dem man sich bewegen kann, in dem man spielen kann, Schwerpunkte setzen kann und Mut zur Lücke hat, sag ich jetzt einfach mal so.

Und dann mach lieber was schwerpunktmäßig Ausgeweitetes und hops da nicht vom Einen zum Anderen und hab dann auch Mut zur Lücke. […] Ich hab` mich jetzt dabei erwischt, dass ich geguckt habe, was ist drinnen in den Schwerpunkten und was kann ich wegnehmen aus der Demokratie. Demokratie ist dermaßen voll gepackt der Plan, dass ich einfach was kürzen muss oder in Vorträgen erarbeiten werde, also abarbeiten, weil das ein Abarbeiten sein wird.“[270]

Die Kritik zum Schluss ist wohl verstanden, aber inhaltlich sei dennoch der Einspruch angebracht: Das Themenfeld Bürger, Politik und staatliche Ordnung in der Demokratie ist in Bezug auf die Stundentafel für die doppelte Stundenanzahl konzipiert. Wieso gerade dieses Themenfeld als so überfüllt wahrgenommen wird, liegt vermutlich an der Gestaltung der Seiten, es nimmt zwei Seiten ein. Daran wird erneut erkennbar, dass die tiefere Auseinandersetzung nicht stattgefunden hat. Zudem wir deutlich, wie sich die Planungs- und Handlungsfehler unmittelbar auf den Unterricht auswirken: „*Demokratie ist dermaßen voll gepackt der Plan, dass ich einfach was kürzen muss oder in Vorträgen erarbeiten werde, also abarbeiten, weil das ein Abarbeiten sein wird.“ „Abarbeiten*“ wird als Drohbegriff verstanden, der zugleich die Hilflosigkeit offenbart. Der Unterricht, wie immer man sich ihn vorstellen soll, gerät zum Verlesen von Inhalten und ggf. zum Abprüfen. Jegliche Didaktik und Methodik die-

[269] Interview 16, Sequenz 3.3.
[270] Interview 10, Sequenz 2.3.

ses Faches bleiben unberücksichtigt. Bemerkenswert ist, dass diese Aussagen auch einschließlich bestimmter Phrasen: „*Mut zur Lücke, sag ich jetzt mal*“, symptomatisch sind und sich geradezu als Raster für Sprachtypisierungen aufdrängt.

Insgesamt zeigen die eigenmächtigen Auslegungen und Entscheidungen, die „à la carte“-Verwendung. Die Steuerung läuft grundsätzlich fehl. Die mangelnde Klarheit einiger Aussagen, die Wiederholungen und das Paradoxon der bildungsgangorientierten Differenzierung tragen aber auch ihren Teil dazu bei, die vielbeschworene Akzeptanz der Lehrer zu verhindern. Darüber hinaus sind die Befragten es selbst, die zur Überschätzung ihrer Kompetenzen neigen.

8.3.1.3 Der Umgang mit dem schuleigenen Lehrplan

Die Anfertigung, Evaluation, Beteiligung und Anwendung des schuleigenen Lehrplans ist als Produkt und Prozess die lebendige Umsetzung des Rahmenlehrplans in der jeweiligen schulischen Realität.

Die Beiträge zur Sequenz 5 im Leitfaden zeigen, dass es nicht nur um die Erfüllung von Pflichten geht, z. B. einen schuleigenen Lehrplan schreiben zu müssen, sondern auch um verpasste Chancen. Im Vorgriff auf die Metaebene der Sequenzen 6 und 7 wird deutlich, dass die Kreativität im schuleigenen Lehrplan umgesetzt werden könnte. Viele Befragte kritisieren die Vorgaben („*zu viel, zu eng, zu theoretisch*“) und verkennen ihren Ausgestaltungsspielraum beim schuleigenen Lehrplan. Das Produkt gilt einigen als Dienstsache. Die Chance bereits hier die Beteiligten einzubeziehen, wie der Rahmenlehrplan es fordert, wird (bis auf 2 Ausnahmen) vergeben.

> „Schildern Sie die Besonderheiten Ihres schuleigenen Lehrplans!“
>
> *„Die Zusammenarbeit mit der Fachgruppe wurde ja angeschnitten, aber wenn da nichts ist, dann ist da nichts! Also es sah da so aus, dass da wieder einmal nur verteilt wurde zu Beginn des Schuljahres, der XX macht den schulinternen Plan und der XY macht den, ich sag jetzt wie immer, ich bin das dritte Jahr an der Schule und im dritten Jahr wurde erwähnt, dass die Kollegin, die vor drei Jahren ausschied, weil ich gekommen bin, ne umgekehrt, die ist ausgeschieden und ich kam dann, weil die Rentnerin wurde, - die war für die schulinternen Pläne zustän-*

dig und die wurde noch immer benannt, dass die da verantwortlich war und dieses Jahr hab ich das alles drüber geholfen gekriegt, weil … ich bin ja dafür prädestiniert. Und so ist der Umgang mit Rahmenlehrplänen. Es wird also oft geschimpft auf die ganzen Pläne, auf die im Ministerium, die machen Pläne und kriegen so viel Geld dafür, wir haben die Arbeitsaufträge und es kommt nichts dabei rum.“[271]

Derartige Meinungen werden häufig geäußert. Die Einbeziehung aller Personen, die an Schule beteiligt sind, ist ebensowenig wie die der Akzeptanz für neue Rahmenlehrpläne festzustellen. Im ersten Interview findet sich folgende Aussage:

„Wer arbeitete mit am schuleigenen Lehrplan?“

„- das alles, was mit dem Rahmenlehrplan zu tun hat, ist eher eine Sache, die jeder alleine gemacht hat.“[272]

Die Chance zur schulischen Entwicklung und zum Austausch ist vertan, ebenso im folgenden Interview:

„Wie ist der schuleigene Lehrplan veröffentlicht?“

„Na den haben wir zunächst mal äh in den Computer eingegeben bzw. unsere Schulsekretärin hat das dann alles zusammen getragen dann und geschrieben haben wir dann auch für diese Visitationen, mussten ja alle vorgelegt werden, ja dass das eigentlich ja, wir haben es hier, also ich habe das Ding zu Hause liegen, ich habe mir das zu Hause ausgedruckt.“ [273]

Weiter im selben Interview:

„Von wem wird der schuleigene Lehrplan genutzt?“

„Habe ich noch nicht erlebt.“

„Sind Schüler und Eltern an Fachkonferenzen beteiligt?“

„Da sind wir angehalten, sie auch tatsächlich einzuladen.“

„Geschieht das auch?“

„In PB noch nicht.“

„ – weder Eltern noch Schüler?“

---

[271] Interview 3, Sequenz 5.1.
[272] Interview 1, Sequenz 5.1.2.
[273] Interview 23, Sequenz 5.1.5.

„Hängt sicherlich auch damit zusammen, dass man so manche Fachkonferenz, wenn es dann mal so einen, eine auch so außerplanmäßig gibt, die werden auch sehr, sagen wir mal, spontan einberufen werden müssen, wo man dann wenig Zeit hat, sich noch auf die zeitlichen Dinge von Eltern und Schülern einzustellen.“ [274]

Es gibt aus Sicht der Befragten immer eine Erklärung für ihr Handeln, die z. T. auch Urteile nach sich zieht, eben ohne sich gründlich mit dem Rahmenlehrplan auseinandergesetzt zu haben.

„Wer arbeitet mit?“ (gemeint ist der schuleigene Lehrplan; mit Frage 5.1 zuvor ermittelt)

„Fachkommission, das machen wir zu dritt.“

„Von wem wird der schuleigene Lehrplan genutzt?“

„Also wenn das ist, das ist mehr oder weniger eine dienstliche Sache, die wir erledigen, habe ich den Eindruck. Das ist für uns selbst eine Sache, aber ansonsten habe ich noch nie gemerkt, dass jemand nach dem schulinternen Rahmenlehrplan nachfragt.“

„Inwiefern unterscheidet sich der schuleigene Lehrplan vom Rahmenlehrplan?“

(Aufstöhnen) „Na ja, selektiv nimmt er schon, setzt er Schwerpunkte, ein bisschen anders, oder weiß ich jetzt nicht so genau, weiß ich nicht, kann ich Ihnen so gar nicht mal sagen, aber auf jeden Fall äh, äh, ähm, sind da natürlich die, die, äh, werden da andere Schwerpunkte gesetzt. Da werden bestimmte Dinge mehr in den Vordergrund gerückt.“[275]

In der Folge ergibt sich, dass der Begriff Fachkommission unzutreffend, der schuleigene Lehrplan eben keine dienstliche Sache im Sinne des Befragten ist und er ihn gar nicht kennt. Einmal mehr wird deutlich, dass die Intention des Rahmenlehrplans, Entscheidungen in die Fachkonferenzen zu verlagern und damit auch Schüler und Eltern einzubeziehen, fehlgeschlagen ist.

[274] Interview 23, Sequenz 5.1.4; Reihenfolge wie im Interview.
[275] Interview 28, Sequenz 5.1.2, 5.1.4 und 5.1.1.

8.3.1.4 Lehrperson versus Rahmenlehrplan

Ein längerer Auszug aus dem Interview 20 vermittelt einen umfassenderen Eindruck der Ich-Bezogenheit:

> „Geben Sie bitte eine konkrete Beschreibung einer Unterrichtseinheit, die Sie gern unterrichten!“
>
> *„Na, also ich denke mir, ich halte es für besonders notwendig, dass man also die Grundlagen unseres Staates irgendwie äh, kennt, also alles, was mit Demokratie zusammenhängt, was mit unserem Grundgesetz zusammenhängt, also die beiden Seiten Grundrechte und dann eben auch den Staatsaufbau. Das halte ich für wichtig, sehr wichtig. Ich denke mir, dass auch alle Funktionsweisen, die zur Demokratie gehören, also die ganzen Mitbestimmungsrechte usw. ganz wichtig auch wären, dass man das weiß, dass es funktioniert, weil es werden ja wirklich nur Grundlagen gelegt in dieser Zeit. Ja, und ich denke, alles, was mit Europäischer Entwicklung zusammenhängt, äh, ist für mich eigentlich sehr wichtig. So, und viel mehr, muss ich jetzt ganz einfach mal sagen, schafft man gar nicht, weil in der 9. Klasse mit einer Stunde PB man keinen Blumentopf gewinnen kann.“*[276]

Der Befragte geht inhaltlich nicht auf die Frage ein, sondern evaluiert die Themenfelder. Der Maßstab ist: „*ich*“. Dazu gesellen sich Fehleinschätzungen, die fachdidaktischen Aspekte spielen keine Rolle und der Unterricht wird scheinbar auf die Institutionenlehre reduziert. Auch das misslingt: „*Ich denke mir, dass auch alle Funktionsweisen, die zur Demokratie gehören, also die ganzen Mitbestimmungsrechte usw. ganz wichtig auch wären, dass man das weiß, dass es funktioniert, weil es werden ja wirklich nur Grundlagen gelegt in dieser Zeit.“* Die Aussagen sind wirr und die Terminologie ist unzutreffend. Mit Mitbestimmungsrechte ist wahrscheinlich die Partizipation gemeint. Mehr noch, die kausalen Zusammenhänge sind nicht nachvollziehbar. Es bleibt die Frage, was inhaltlich ausgedrückt werden soll. Was ist gemeint mit: „*dass man das weiß, dass es funktioniert, weil es werden ja wirklich nur Grundlagen gelegt in dieser Zeit“?* Bei derartiger Denkweise ist fraglich, wie Unterricht geplant wird, ein Bezug zum Rahmenlehrplan ist nicht nachweisbar.

[276] Interview 20, Sequenz 2.3.

Weit wichtiger ist aber der Handlungstypus C, auf den das „*Ich*“ verweist, denn der Befragte macht, was er will. Bestätigt wird dies weiter unten in der bereits zitierten Sequenz:

> *„Also ich lege sehr großen Wert auf Grundwissen. Also ich denke mir, dass man, wenn die aus der 10. raus gehen, möchten sie so einige Dinge über unsere ja, über unsere Gesellschaft wissen. Und deshalb versuche ich, ich meine, das ist reines Faktenwissen für mich, aber ich denke mir, man sollte doch schon mal Wissen, wer den Bundeskanzler wählt oder solche Dinge einfach.“*
>
> „Prüfen Sie das ab?“
>
> *„Ja, das mache ich, also ich, ich finde, das ist einfach, das gehört einfach dazu.“*
>
> „Wie? Z. B. mit einer Checkliste für Grundbegriffe oder eher intuitiv?“
>
> *„Intuitiv. Nein, also für mich ist eigentlich wichtig, was ist, was brauche ich in der Praxis, was ist für mich eigentlich wichtig, damit ich, ich muss wissen, äh, äh, dass die Gewalt geteilt ist, wer diese ausübt, solche Dinge, wie das zusammenhängt, da lege ich eigentlich mehr den Wert drauf. Ich kann das sicher irgendwo nachgucken, bestimmte Begriffe, also die muss ich nicht, ich muss keine neue Definition auswendig lernen, also darauf lege ich jetzt persönlich nicht den größten Wert.“*[277]

Unter Berücksichtigung der Situation fällt dem Befragten auf, dass der Gesprächsrahmen der Rahmenlehrplan ist und er stellt geschickt die Möglichkeit in Aussicht, den Rahmenlehrplan doch noch zu berücksichtigen. Noch deutlicher wird aber seine spontane Entscheidung bei seinem gegenwärtigen Handeln zu bleiben. Nur konsequent ergibt sich nachfolgendes Verhalten.

> „Wie haben Sie die Schüler in die Unterrichtsplanung eingebunden?“
>
> *„Eigentlich gar nicht.“*
>
> „Und deren Vorwissen, z. B. auch aus anderen Fächern wie Geschichte?“
>
> *„Ähm, ja, äh, es kommt eben immer darauf an, es ist schwierig, ja, eigentlich ein bisschen schwierig. Das ist mir einfach nicht gelungen, also ich habe das noch nicht geschafft, es so zu machen.“*

[277] Interview 20, Sequenz 2.3.

„Welche Möglichkeit haben Schüler den schuleigenen Lehrplan einzusehen und ihre Entscheidungen nachzuvollziehen?“

„Eigentlich nicht. Ich denke mir, das ist einfach ein bisschen mehr passiv, die ganze Angelegenheit. Also ich lasse mich berieseln, als selber zu begreifen, dass ich etwas tun muss. Also das ist eigentlich noch nicht an dem Punkt.“

„Gilt das auch für Eltern?“

„Ja, ja, aber nicht unbedingt immer. Also es gibt da schon auch Eltern, die da Interesse zeigen und die dann hmm“

„Ist der schuleigene Lehrplan nicht nachgefragt worden?“

„Na, ich denke schon, als wir da diese große Visitation hatten.“

„Habe ich richtig verstanden, dass Eltern und Schüler ihn nicht kennen?“

„Eigentlich kennen sie ihn nicht. Also ich hatte ihnen die Themenfelder, die wir bearbeiten in der 9. und 10., habe ich ihnen vorgestellt, also die haben sie auch in ihrem Hefter, sodass da eigentlich jeder nachlesen kann, was da kommt.“[278]

Letztlich wird durch die Nachfrage die Erkenntnis abgesichert: Der Befragte handelt willkürlich und bezugslos, wie es dem Handlungstypus C zugeordnet ist. Es lohnt bei dem Zitat zu verweilen und es genauer zu lesen. Die Aussagen sind schockierend, weil nicht nur jegliche Rahmenbedingungen schulischer Unterrichtsgestaltung grob fahrlässig außer Betracht bleiben, sondern die Missachtung beiläufig formuliert wird, geradeso, als ob die Erkenntnisse:

- „man müsste Schüler doch in die Unterrichtplanung einbeziehen,
- Vorwissen aus anderen Fächern, wie Geschichte sollte doch einbezogen werden,
- Schüler und Eltern sollten den schuleigenen Lehrplan einsehen können bzw. kennen“,

eine Art Lerngewinn resultierend aus der Befragung darstellen. Das ist in jeder Hinsicht unangemessen. Es muss wiederum gefragt werden, wie unterrichtet

[278] Interview 20, Sequenz 2.3.3.

wird und darüber hinaus, ob nicht derartiges Lehrerhandeln nachhaltig Schäden anrichtet.

8.3.1.5 Lehrerbewertungen zum Rahmenlehrplan

Der neue Rahmenlehrplan, der zum Anfang des Schuljahres 2008/'09 in Kraft trat, wurde, wie schon erwähnt, an den Schulen thematisiert. Im Anschluss an das Interview wurde die Frage häufig in der Sequenz 6 (Sicherung) „Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?" gestellt und ergab unmittelbar eine inhaltliche Auseinandersetzung als Vergleich zwischen dem neuen und alten (nicht standardisiertes Gespräch).

Ein von den Befragten als bedeutsam eingeschätztes Kriterium ist die Offenheit eines Rahmenlehrplans.

> „Wie schätzen Sie den Wert des Rahmenlehrplans ein bzw. was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?"
>
> *„[…] also ich finde es angenehm, dass er nicht so eng gefasst ist, ähm, also ich glaube, ich habe genug Ideen und auch aktuelle Möglichkeiten, um PB Unterricht stets und ständig auszufüllen, aber ich muss auch sagen, wenn wir wollen, dass die Schüler in der Sek. II stärker PB anwählen, sollte man in der Sek. I nicht so schwer theoretisierend sein."*[279]

Die Frage ist zu stellen, woher die Erkenntnis stammt oder anders formuliert, was dem Befragten in der Sek. I „*so schwer theoretisierend*" erscheint? Sein Urteil deckt sich nicht mit dem Inhalt des Rahmenlehrplans. Die Gegenthese lautet: „Er ist nicht schwer theoretisierend"! Der Beweis sind die Qualifikationserwartungen, Inhalte oder Grundbegriffe, um nur eine kleine Auswahl zu treffen, die konkreter nicht sein können und so zu unterrichten sind. Mit dem Fehlverständnis des Befragten ist sein Verstoß bereits offenbar.

Das Freiheitsthema dient vielen Befragten als geradezu repräsentative Messeinheit für die Qualität.

> „Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?"

[279] Interview 16, Sequenz 6.7.

„[…] Also ich sehe ihn als Notwendigkeit, ich sehe ihn als äh, gerade für das Zentralabitur als zwingend, dass eine Schule zum Großteil auch gleich sein muss und ich sehe ihn aber in seiner Freiheit auch als Chance, dass man individuell Besonderheiten, natürlich auch die eigenen Ansätze finden kann. Ich brauche ihn auch, um mit meinen Kollegen bestimmte Ziele auch vergleichbar machen zu können, um alle Möglichkeiten der Arbeit auch zu revisieren, aber ich habe doch soweit noch größere Wünsche auch, dass der große Freiraum, dass ich also die Gestaltung innerhalb des Programms, äh, des Planes soweit also für mich realisieren kann. Freiräume, der einzelnen Themen. Das ist das eine. Zum einen ist er für mich ein guter und wichtiger Leitfaden äh, zum anderen hat er genügend Freiräume, dahingehend die Bitte, dass er auch weiterhin diese Freiräume lässt, ich brauche ihn auch als Inhaltsangabe mit Ideen natürlich, um abzugleichen, es war ja letztlich nicht uninteressant, was das Zentralabitur z. B. in der Sek. II in der Aufgabenstellung so verlangt, dahingehend ist der Rahmenlehrplan sowohl für Sek. I als auch für Sek. II eine wichtige Grundlage, ja. Gerade wenn der jetzt neu kommt, für die äh, Zukunft, dann hoffe ich, dass er zumindest diese Inhalte zum einen an die Hand gegebenen ganz klare Linien, zum anderen die Freiräume weiter berücksichtigt.“[280]

Die hier geforderten Freiräume gewährt der Rahmenlehrplan nicht. In den vorgegebenen Themenfeldern sind Inhalte bindend. Freiräume gibt es insofern, als ein weiteres Themenfelder oder fächerverbindendes Arbeiten in den Fachkonferenzen bestimmt werden kann und muss. Freiräume zur eigenen Gestaltung werden in Anspruch genommen, bemänteln hier aber letztlich die Lehrerwillkür. Eindeutig an solchen Äußerungen ist, dass die Kenntnisse über den vorhandenen Rahmenlehrplan nicht hinreichend sind. Die Steuerung schlägt fehl.

Im folgenden Gespräch ist sich der Befragte selber nicht sicher, was er will. Eine Diskussion der Änderungsfrage aufgrund des Vorhandenen findet aber auch hier nicht statt:

„Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?“, „Hätten Sie ihn lieber konkreter?“

[280] Interview 18, Sequenz 6.7.

„In manchen Bereichen vielleicht ja, es hilft ja, die Begriffe vorgegeben, aber es sind ja auch so Themenkomplexe vorgegeben und manchmal mache ich es anders und denke, ne das ist nichts für meine Klasse, ich muss das anders anfangen in den Klassen, nicht? Wenn man konkreter vorgibt, dann würde man das ja wieder konkreter abarbeiten, das bringt ja dann auch nichts in dem Moment. Begriffe sind ja ganz konkret drin, nicht? Themen, die man machen muss, die Begriffe, was die Schüler für Kompetenzen erreichen sollen zum Schluss, steht ja alles drin und dann muss ich das eben sehen, wie ich das umsetzte. Also konkreter denke ich mal ist in diesem Fach hmm, nein … in anderen Fächern würde ich es mir mehr wünschen.“[281]

Die kommunikativen und inhaltlichen Gestaltungspotentiale des Rahmenlehrplans können nicht genutzt werden, weil sie nicht hinreichend erarbeitet wurden. Das zeigt dieser kurze Auszug. Die sprachliche Form der Aussagen zu untersuchen, ist nicht unmittelbar Bestandteil des Forschungsdesigns. Es soll dennoch exemplarisch auf die unzutreffende Verwendung von Fachtermini (auch anderer Fächer) hingewiesen werden. Eine Inhaltsangabe (im vorausgehenden Interview) ist etwas anderes als der Befragte meint. Themenkomplexe sind vom korrekten Begriff der Themenfelder zu unterscheiden. Das Abarbeiten ist offenbar ein populärer Begriff und verbleit negative konnotiert im Sinne des Erledigens und nicht, wie wohl hier gemeint, des sich etwas Erarbeitens.

Im folgenden Interview verwechselt der Befragte möglicherweise seine Stundenvorbereitung mit dem schuleigenen Lehrplan:

„Wie schätzen Sie den Wert des Rahmenlehrplans ein bzw. was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?“

„Tja, für den Lehrer ist ja der Rahmenlehrplan notwendig, ne?! Man könnte höchsten was zur Handhabung sagen. Ob es für mich praktisch ist, mit diesem Rahmenlehrplan zu arbeiten. Ich finde generell den Rahmenlehrplan teilweise zu umfangreich! Dass sie nicht praktikabel sind für mich, als Lehrer zum Lesen, damit täglich zu arbeiten. Ich kann besser mit dem, von mir selber erarbeiteten schulinternen Rahmenlehrplan arbeiten.“

[281] Interview 19, Sequenz 6.7.

[…]

„Mensch, welches Material nutzen wir und so. Irgendwann mal, als wir verschiedene Bücher uns zu Hause bestellt haben, so ein bisschen ich sage es jetzt sehr salopp, der Eindruck irgendwann: Ach, jetzt haben wir endlich das Buch gefunden, auf den dieser Plan orientiert ist. Und das ist etwas, wo ich denke, diejenigen, die die Pläne machen, haben z. T. auch Bücher vorm Auge, glaube ich zumindest, zumindest beim Sek. II Plan ist es irgendwann mal sehr deutlich geworden, dass eigentlich eine Gliederung eines Buches sich wiedergefunden hat, obwohl das Buch vorher da war im späteren Curriculum. Und äh da finde ich oder würde ich praktisch den Plan ein Stück weit dazu ändern, also Freiräume und so, alles soll so bleiben, dann aber auch vielleicht den ein oder anderen Hinweis zu geben, wo steht das in den Büchern. Also was jetzt z. B der, äh, der Cornelsen jetzt letztendlich versichert hat uns, also bezüglich des jetzt umgeänderten Lehrplanes für die Sek. I, da haben wohl die Schulbuchverlage heftig mitgearbeitet, also in enger Verbindung, so wurde uns zumindest gesagt.“ [282]

Die Spekulation eröffnet eine neue Verständnisebene. Offenbar gilt einigen Befragten der Rahmenlehrplan als Rätselaufgabe, das passende Buch zum Rahmenlehrplan zu finden. Andere Befragte haben angeregt, die Verlage gleich von Anfang an in die Lehrplanerstellung einzubinden, um dann auch die entsprechenden Materialien zur Verfügung gestellt zu bekommen. Damit wäre ihnen die Auseinandersetzung mit dem Rahmenlehrplan abgenommen. Es reicht das Buch zu unterrichten und man hat unaufwändig alle Anforderungen erfüllt. Dass der Rahmenlehrplan viel umfassender ist, liegt außerhalb der Wahrnehmung dieser Befragten.

8.3.1.6 Selbstaussagen zur Planungsrealität und zum Umgang mit dem Rahmenlehrplan

Auch wenn die Sequenz 2.7 bereits inhaltlich vorgestellt wurde, sollen hier zwei Interviewbeispiele angefügt werden, bei denen anlässlich der Frage zur

[282] Interview 22, Sequenz 6.7.

Planung der Unterrichtsreihe Einsichten in die Planungsrealität geäußert wurden:

> „Um auf die Planung Ihrer Unterrichtseinheit zurückzukommen: Mit wem besprechen Sie sie?“
>
> *„[…] wir gucken uns zu Hause noch mal die schulinternen Lehrpläne an, was ist jetzt äh zu erneuern, was ist vielleicht auch zu verbessern, äh, was ist natürlich immer abgesehen bzw. immer bezogen auf die äh, auf den tatsächlichen Unterricht, das ist ja ganz klar, das Eine ist das, was auf dem Papier steht, sage ich jetzt einfach mal, und das Andere ist tatsächlich, was ist gelaufen…“*[283]

Der Befragte in Interview 10 gibt Auskunft über seinen Umgang und seine Haltung. Zuvor allerdings versucht er der Frage auszuweichen.

> „Mit welchen anderen Fächern führen Sie in diesem Halbjahr fächerverbindende Unterrichtseinheiten durch?“
>
> *„Ähm, ja dass mit den Rahmenplänen, das ist ziemlich speziell. Also ich hätte da gerne vorher noch mal reingeguckt, um dann da auch konkreter zu antworten. Es sei denn, das sollte jetzt auch ein Ergebnis sein, dass wahrscheinlich relativ viele nicht so genau reingucken, ne. (Lachen)“*[284]

So wie dieser Befragte sind einige offensichtlich so unsicher, dass sie ihn sich noch einmal durchgelesen haben. Gerade das ist ein eindeutiger Hinweis darauf, dass sie ihn nicht kennen und auch nicht anwenden. Bestenfalls gelingt nach der Lektüre aus dem Kurzzeitgedächtnis das name dropping, aber die Zusammenhänge fehlen und der Redefluss stockt. Hier legt der Befragte immerhin seine Handlungsweise offen. Das erscheint als richtiger Weg. Im Gespräch allerdings wird nicht erkennbar, inwiefern er für die künftige Unterrichtsvorbereitung sein Handeln ändert. Im Grunde versucht er nur in der Befragung einen guten Eindruck zu vermitteln, signalisiert aber nicht sein Handeln zu reflektieren und umstellen zu wollen. Insofern liegen beide Interviewausschnitte nah beieinander.

---

[283] Interview 27, Sequenz 2.7.
[284] Interview 10, Sequenz 2.5.

Selbst wenn die Befragten den Plan zur Einführung erarbeitet hatten und der begrifflichen Unsicherheiten wegen noch einmal vor der Befragung lesen, würden sie rahmenlehrplankonforme Unterrichtsbeispiel formulieren können. Das gelingt ihnen aber nicht.

Viel deutlicher, aber auch hemmungsloser gibt diese Antwort Aufschluss über den Umgang mit dem Rahmenlehrplan:

> „Am Anfang des Schuljahres planen Sie Ihren Unterricht, was nutzen Sie für die Planung?"
>
> *„Am wichtigsten: die Inhalte und das andere, da bin ich ganz ehrlich, da lese ich quer ´rüber."*[285]

Diese Stellungnahme steht exemplarisch für den Typus C (Praxis und Erfahrung dienen als Legitimation für die eigene Auslegung).

<u>Schlussfolgerungen</u>

Insgesamt belegen fast alle Interviews die Akzeptanz der Befragten hinsichtlich der Interviews. Selbst die distanzierten Befragten haben schließlich ihre Veröffentlichungserlaubnis erteilt. Die Befragung wurde überwiegend positiv bewertet, die Rolle des Interviewers akzeptiert und in fast allen Befragungen die Mitarbeit bei weiteren Rahmenlehrplänen angeboten (immerhin 24 haben es ausdrücklich bedauert nicht beteiligt worden zu sein). Die Akzeptanz wird also positiv eingeschätzt. Häufig haben sich Befragte entschuldigt, wenn sie der Auffassung waren ihren eigenen Ansprüchen in Sachen Rahmenlehrplankenntnis und -verwendung nicht genügt zu haben. So das folgende Beispiel:

> „Bitte äußern Sie Anregungen oder Kritik zur Befragung selbst!"
>
> *„Ich hätte mir gewünscht, äh, in der Vorbereitung einen Satz oder zwei Sätze zum Inhalt, zum Ziel des Gespräches. […] Also muss man relativ zeitig anfangen, wenn Sie irgendwelche Hilfen noch brauchen und Fragen, ich bin dem schon aufgeschlossen, ich denke, das haben Sie gemerkt, man ist immer nur im Grunde ein bisschen unsicher. Ich denke ich kann auch dazu stehen, was ich gesagt habe."*[286]

---

[285] Interview 1, Sequenz 2.1.
[286] Interview 18, Sequenz 7.1.

Viele kennen den Rahmenlehrplan nicht, jedenfalls nicht gut genug, - wissen diffus um die Bedeutung und setzen ihn für die Erarbeitung eines schuleigenen Lehrplans nicht um, eben auch nicht in ihrem eigenen Unterricht. Einzige Ausnahme sind die inhaltlich benannten Themenfelder, aber auch nur bezüglich ihres Titels. Die Formel lautet: Viele kennen lediglich die Gesamtübersicht der Themenfelder, unterrichten und urteilen aber über den gesamten Rahmenlehrplan.

Zu diesem stereotypen Verhalten zählt auch das Beklagen der Situation, ohne dass sie selbst ihre Handlungsspielräume nutzen, indem sie unmittelbar ihr Fehlhandeln ändern. Beeindruckend sind die Offenheit und Auskunftsbereitschaft trotzdem. Eben gerade mittels der subjektiven Wahrheitsunterstellung ist es erfolgreich möglich, den Befragten in ihren Ausführungen zu folgen und diese nicht zu kommentieren oder zu korrigieren.

Im vorangehenden Text ist immer wieder von der Realität die Rede. Dabei drängt sich das Problem auf, die Realität genauer zu benennen. Offenbar ist die innerschulische, unterrichtliche, also die, die der Lehrer erlebt, eine andere, als die ministerielle oder juristische des Rahmenlehrplans (siehe auch 8.3.4).

8.3.2 Quantitative Bewertung der Handlungstypen

Die Handlungstypen sollen abschließend quantitativ betrachtet werden, auch um sie umfassender zu interpretieren. Daraus entsteht eine andere Betrachtungsweise der Interviews, die letztlich in das Zentrum der Unterrichtspraxis zurückführt. Als These formuliert lautet sie: Es geht möglicherweise weniger darum, z. B. wie viele Themenfelder, welche Begriffe oder Details beim einzelnen Befragten bekannt oder berücksichtigt worden sind, sondern vielmehr darum, welche Rolle der Einzelne dem Rahmenlehrplan zuordnet und dementsprechend, wie er mit ihm umgeht. Das führt zu den besagten Handlungstypen. Die Ermittlung und Zuordnung erfolgt zunächst indirekt, weil durch gegensätzliche Aussagen im Verlauf des Interviews eklatante Widersprüche aufgedeckt werden können. Sie geschieht aber auch direkt aus den offenen Aussagen über das eigene Handeln.

Typus	Merkmal	Σ	%
A	Rahmenlehrplan als Orientierung, um Praxis zu strukturieren; Umsetzung detailliert	2	6,90%
B	Rahmenlehrplan als Orientierung, um Praxis zu strukturieren; aber nur oberflächliche Umsetzung	2	6,90%
C	Praxis und Erfahrung dienen als Legitimation für eigene Auslegung des Rahmenlehrplans; unzureichende Kenntnis; keine angemessene Umsetzung	25	86,21%

Tabelle 51 Auswertung Handlungstypus

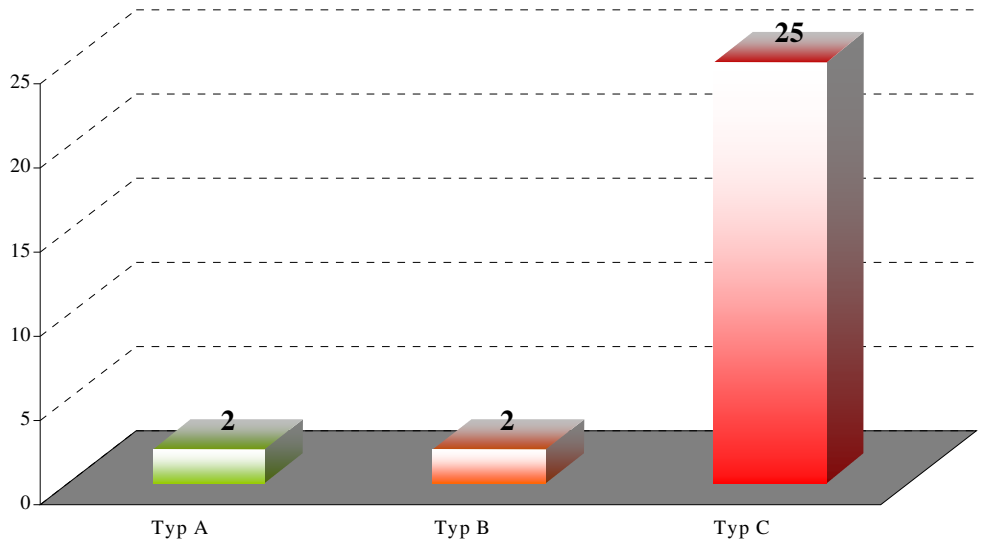

Abbildung 40 Diagramm Handlungstypus

Der Handlungstypus wird als Ergebniskern der Untersuchung betrachtet. In der quantitativen Bewertung gehen 4 Befragte in ihrem Planungshandeln so vor, wie es eigentlich zu erwarten wäre.

Abweichungen

Interessant ist, dass die quantitative Auswertung (4) scheinbar zu einem anderen Ergebnis als die qualitative (2) kommt. Das ist dadurch zu erklären, dass Eingeständnisse der Nichtverwendung und die entsprechende Diskussion dar-

über mögliche Positivbewertungen im quantitativen Teil des Kodierleitfadens ad absurdum führen. Im Kodierleitfaden wurden sie nummerisch anders bewertet als im qualitativen Teil. Der Handlungstypus A ist daher bei 2 Befragungen abschließend anders bewertet worden. Dies erweist sich allerdings als zu tolerierende Abweichung, die aus der vergleichenden Verwendung zweier Methoden (Triangulation) resultiert. In jedem Fall bleibt die Anzahl der erfolgreichen Umsetzungen gering, nämlich bei 2 von 29. Weitere 2 kennen den Rahmenlehrplan zwar gut, ohne ihn jedoch angemessen zu verwenden. Die abschließende Positivbewertung (Typus A) verlangt aber beides. Daher bleibt das Resümee, dass nur bei 2 Befragten eine angemessene Umsetzung belegt ist. Damit ist auch die Abweichung erläutert.

8.3.3 Synthese

Die Interpretation der Interviews erfolgt vergleichend über die Einschätzung:

- des kommunikativen Verhaltens
- der Verwendung der Fachsprache
- der Handlungstypen den Umgang mit dem Rahmenlehrplan betreffend.

Dazu lässt sich die Formel ableiten:

Wenn der Umgang mit dem Rahmenlehrplan angemessen ist, kennt ihn der Befragte ebenso wie die verwendete Fachsprache gut. Er nutzt beides. Daraus resultiert das Kommunikationsverhalten. Es ist selbstsicher und auskunftsorientiert. Eigene Impulse, die Aufschluss über die schulische Ausgestaltung geben, werden angeboten. So verstanden ist der Positivnachweis (Typus A) eindeutig.

Wer die Fachsprache kennt, kennt wahrscheinlich auch den Rahmenlehrplan. Er setzt ihn deshalb aber noch nicht um.

Das Kommunikationsverhalten gibt indirekt, letztlich aber unzuverlässig Auskunft über die Rahmenlehrplanverwendung. Es gilt: Wer offen antwortet und auf die Fragen eingeht, kennt ihn zumindest teilweise oder glaubt es und handelt eher danach. Wer ihn gar nicht kennt, weicht konsequent den Fragen auf verschiedene Weise (Typus B und C) aus.

8.3.4 Die Realität aus schulischer Sicht

Methodisch sicher ungewöhnlich ist es, nach den Schlussfolgerungen wiederum mit einem Zitat aus den Befragungen aufzuwarten. Allerdings ist die Realitätsfrage aufgeworfen worden und das nachfolgende Interview bezieht die exemplarisch bezeichneten Stereotype mit ein. Mithin wird hier ein Perspektivwechsel vollzogen, denn bis hierher wurde gefragt: „Tun Lehrer, was sie sollen?“ Abschließend soll die Beschreibung dessen gewürdigt werden, wie sich für die Befragten die Realität darstellt. Eine exemplarische Aussage klingt folgendermaßen:

„Was würden Sie am Rahmenlehrplan ändern?“

„[…] Er gibt für den Lehrer zwar einen Maßstab vor und auch die Grenzen vor, aber s[i]e hängt zum Großteil davon ab, wie die Schüler, gerade in PB die Schüler mitziehen, finde ich. Das ist auch wichtig, dass man die Schüler kennt, dass man sie auf jeden Fall so oft wie möglich mit einbezieht.“

„Haben Sie einen Analysebogen mit dem Sie die Fähigkeiten oder Kenntnisse der Schüler einschätzen können?“

„Ja, das Raster ist in meinem Kopf, aufgeschrieben natürlich nicht, aber äh, wenn ich jetzt z. B. in einer Klasse, ich habe ja nun die 7. Klassen in Geschichte und in LER auch noch, ich habe also mehrere Möglichkeiten, die Schüler kennen zu lernen, auch außerhalb der Unterrichtsstunden, wenn ich also jetzt spüre, dass da von Haus aus und von der Erziehung her eine Politikverdrossenheit z. B. vorliegt, und in der Klasse aber nur die Möglichkeit habe, über andere Wege und auch über andere Schüler natürlich hier ihnen den Zugang zu Politik noch so ein bisschen zu verschaffen, dann ist mir das schon wichtig. Oder Schüler, die jetzt auch kommen und damit aufgewachsen sind, dass die Politik und auch die große Weltpolitik automatisch zum Familienleben mit dazu gehört, da kann man da auch anders vorgehen.“

„Verschieben Sie Stunden von Geschichte, LER manchmal auch zu PB?“

„Nein, also ich würde es z. B. machen, wenn <u>ich spüre</u>, dass in einem Fach enorm viel Ausfall war oder in Geschichte, wenn ich das, wenn ich das nicht erreichen würde, oder so. Jetzt ist das sehr ungünstig vom

Stundenplan her, wenn sich das jetzt am Freitag wiederholt und das da dann immer ausfällt, dann würde ich das schon machen, aber bis jetzt gab es noch keine Notwendigkeit."

„Welche Erfahrungen würden Sie bei der Mitarbeit an einem Rahmenlehrplan einbringen?"

„[…] Also ich würde mir wünschen, dass beide Rahmenlehrpläne nebeneinander gelegt werden würden, LER und auch PB und dort noch mehr Gemeinsamkeiten gesucht werden würden. Es sind mir noch ein bisschen zu wenige."

„Bieten sie Ihnen genug halt?"

„Dadurch, dass wir noch die Ergänzungen im schulinternen Rahmenlehrplan haben, würde ich sagen, genügt es. Also mir persönlich genügt das."

„Wird der schulinterne Lehrplan zwischen Schulen ausgetauscht oder haben ihn sich Fachberater angeschaut?"

„Ja, Fachberater. Das hat Frau Xx dann gemacht."[287]

Hier wird die schulische Realität gezeigt, die andere Anforderungen stellt. Aus schulischer Sicht sind diese Anforderungen wichtig, spielen aber im Rahmenlehrplan keine Rolle. Das betrifft z. B. die fehlende Abstimmung der Themenfelder verschiedener Fächer ebenso wie die Stundenkontingente der Fächer und Jahrgänge, um die zeitliche Planung des Unterrichts zu vereinfachen.

Damit werden Leistungen vom Rahmenlehrplan nicht erbracht, die aber aus Sicht der Befragten für die Praxis bedeutsam sind. Außerdem bemängelt der Befragte, wie denn die bildungsgangbezogenen Standards umzusetzen sind, wenn Bildungsgänge der Schüler erst am Abschlusszeugnis 4 Jahre nach Eintritt in die Sek. I, definiert werden können. In der Tat werden an dem Realitätsabgleich Defizite des Rahmenlehrplans deutlich, die nicht unerheblich die Umsetzung beeinträchtigen.

[287] Interview 27, Sequenz 6.7.

8.4 Qualitative Gesamtauswertung

Die Kommunikations- und Handlungstypen sind nicht zuverlässig den soziodemographischen Daten zuzuordnen. An der Verzeichnung der Interviews deutlich erkennbar ist aber die breite Streuung des Phänomens. Viele Befragte überschätzen tendenziell ihre Handlungs- und Entscheidungskompetenzen in den verschiedenen Bereichen des Rahmenlehrplans. Das ist eher typisch für männliche Befragte, deren Anzahl aber für wissenschaftlich reliable und valide Aussagen zu gering ist. Ebenso ist unter Selbstoffenbarungsaspekten die Fähigkeit z. B. Fehler oder Unkenntnis einzugestehen tendenziell eher bei Frauen vorhanden. Empirisch lassen sich diesbezüglich aufgrund der Anzahl von 29 Befragungen aber auch keine verallgemeinerbaren Ergebnisse rechtfertigen.

Die qualitative Auswertung muss die Steuerungsbereiche des Rahmlehrplans angemessen würdigen und kommt ohne eine nummerische Bewertung zur besseren Übersicht nicht aus. Die unterschiedliche Verbindlichkeit, wie sie in Kapitel 3 dargelegt ist, muss also einbezogen werden, um die authentischen Eindrücke der Zitate zu strukturieren und in einem Gesamtbild zu werten.

Unter Berücksichtigung der deduktiven Kategorien der Rahmenlehrplananalyse folgt die Zusammenstellung der Sequenzen, wie sie für den Leitfaden grundlegend sind. Die Gewichtung in Spalte 3 ist es aber, die mögliche Nachlässigkeiten ausfiltert und die Defizite deutlich macht.

Sequenz	Inhalte	Kategorie
2 ab 2.3 2.3.1 2.3.2 2.3.3	Gestaltung des Unterrichts konkrete Unterrichtsplanung nach Lerninhalten, Grundbegriffen, Schülerbeteiligung usw.	als inhaltlicher Kern bezeichnet; verbindlich
2.3.4	Themenfelder	als inhaltlicher Kern, Kerncurriculum bezeichnet; verbindlich
2.4.1	Aktualität	Anregung, mit Tendenz zur Verbindlichkeit
2.4.2	fachübergreifende Themen	in der Fachkonferenz zu formulieren
2.4.3	Alltagsbezug der Schüler	Anregung, mit Tendenz zur Verbindlichkeit

2.5	fächerverbindende Themen	laut S. 35 Rlpl.-Übersicht der Themenfelder verbindlich in der Fachkonferenz zu formulieren
2.6	Methoden	auch unter Einbeziehung des Kompetenzmodells verbindlich
2.7	Kommunikation und Austausch zur Planung	Anregung, mit Tendenz zur Verbindlichkeit
2.8	Kommunikation und Austausch über Probleme (Details wie sonderpädagogischer Förderbedarf usw.)	Anregung, mit Tendenz zur Verbindlichkeit
2.9	andere Unterrichtsformen	Anregung, mit Tendenz zur Verbindlichkeit
3	Ziele, Qualifikationserwartungen, fachdidaktische Konzeption mit konkretem Unterrichtsbezug	verbindlich
4	Umgang mit Leitungen; Leistungsermittlung, Leistungsbereiche konkret	auch unter Einbeziehung des Kompetenzmodells verbindlich
5	Schuleigener Lehrplan konkret: Beteiligung, Fachkonferenzarbeit und Verwendung, Fortschreibung	verbindlich

Tabelle 52 Gewichtung der Verbindlichkeiten

Damit sind als Kernsteuerungsbereich analog zu Kapitel 3 die Themenfelder, Qualifikationserwartungen, der Umgang mit Leistungen und der schuleigene Lehrplan in knapper Form genannt. Nur wenn diese Bereiche auch konkret im Unterricht umgesetzt werden, so das Fazit dieser Untersuchung, wird die Steuerungsfunktion des Rahmenlehrplans im Unterricht unterstellt.

Das gilt für 2 der 29 Interviews. Bei ihnen, sieht man von der Problematik der bildungsgangorientierten Differenzierung ab, werden auf verschiedenen Niveaustufen die Kernbereiche angemessen umgesetzt. In den Arbeitsaufträgen z. B. im Bereich des schuleigenen Lehrplans ist mehr als eine Stoffverteilung erkennbar und selbst der ständige Kommunikationsprozess ist als Bestandteil des schulischen Lebens nachweisbar. Hier funktioniert die Steuerung und auch die offenen Aussagen unterstützen dies. Die konstruktiven Vorschläge sind umfassend und hinterlegen den Eindruck überzeugend, indem sie beispielsweise im

Rahmen des Lernbereich Gesellschaftswissenschaften einen fächerverbindenden eigenen erarbeitet haben und täglich umsetzen, sodass sich diese 2 Befragten nicht nur gut mit dem Rahmenlehrplan auskennen, sondern ihn auch nach besten Kräften umsetzen.

Bei weiteren 2 Interviews lässt sich je nach Gewichtung einzelner Aussagen unterstellen, dass die Befragten in den wichtigsten Bereichen konkrete Umsetzungen überzeugend darlegen können. Eingeschränkt werden diese Aussagen aber z. T. dadurch, dass sie einige der Umsetzungen selbst zurücknehmen. Grundsätzlich sind sie kundig und bemüht, neigen aber zu falschen Einschätzungen hinsichtlich ihrer Kompetenzen. Damit wird die Rolle des Rahmenlehrplans richtig erkannt, aber in Teilbereichen wie den Themenfeldern eigenmächtig herabgesetzt. Hier kann die Steuerungsfunktion nicht hinreichend unterstellt werden, weil die Befragten neben anderen Fehlinterpretationen, Themenfelder eigenmächtig nicht in der vorgesehenen Jahrgangsstufe unterrichten bzw. gar nicht in der Sek. I unterrichten.

Bei weiteren 6 Interviews ist von weitgehender Rahmenlehrplankenntnis auszugehen. Aspekte werden in der Unterrichtspraxis aufgegriffen, aber etliche auch nicht. Die Auswahl unterliegt der Willkür des Befragten, die Kommunikation oder Fachkonferenzarbeit findet nicht nachvollziehbar statt. Arbeitsformen, das Kompetenzmodell beispielsweise, werden nicht einbezogen, Themenfelder z. T. ausgespart. Die Verstöße sind derart umfangreich, dass von einer angemessen juristischen Würdigung des Rahmenlehrplans nicht mehr auszugehen ist.

Bei 19 Interviews ist in wesentlichen Teilbereichen oder sogar insgesamt der Rahmenlehrplan weitgehend unbekannt. Hier werden nicht einmal die Themenfelder der Übersicht berücksichtigt. Der Lehrer plant seinen Unterricht nach Wettbewerben oder anderen Fächern, aber nicht orientiert an den verbindlichen Vorgaben. Besonders kritisch sei angemerkt, dass auch die Folgen nicht weiter relevant eingeschätzt oder ernst genommen werden. Ganze Bereiche wie

das Kompetenzmodell, die Fachdidaktik oder die intendierte Gestaltung des schuleigenen Lehrplans als Prozess werden nicht umgesetzt.

Das bezieht zusätzlich die im Rahmenlehrplan unmittelbar formulierten Anforderungen ein: die Arbeitsaufträge und den ständigen Kommunikationsprozess. Diese Postulate aus dem Ministervorwort sind nicht umgesetzt, eben auch die damit verbundene Öffnung nicht. Problematisch ist die Tatsache, dass der Stufenteil nicht wahrgenommen wird.

Die angestrebte Einstimmigkeit der Fächer (Kapitel 3), gerade aus Sicht des Schülers wichtig, ist so wohl nicht erreichbar. Wesentliche Neuerungen, wie das Kompetenzmodel, die unterschiedlichen kreativen Arbeitsformen, - sie bewertungsrelevant umzusetzen, die intensive Lehrerkooperation, die Evaluation des Erreichten oder die Fortschreibung der schuleigenen Lehrpläne ist durch den Rahmenlehrplan in der Schulpraxis nicht angekommen.

Warum das so ist, kann diese Befragung nicht hinreichend klären oder der Begriffsdschungel wirkt sich aus, ebenso wie die Konfusion mit dem Paradoxon der bildungsgangorientierten Differenzierung, wie viele Befragte klagen, aber allein diese Problemfelder sind keine hinreichende Erklärung. Besonders verwaist scheint das Problemfeld der Unterrichtsbesuche und schulischen Unterstützungssysteme der staatlichen Schulämter. Einige Befragte (immerhin 18 von 29) kennen ihre Fachberater nicht, verwechseln das Geschlecht oder den Namen. Das wirft Fragen auf:

für LEHRER

Wonach wird eigentlich Unterricht geplant?

für SCHÜLER

Was wird gelehrt und wie wird gelernt?

für das LAND

Warum vernachlässigt ein Bundesland sein einziges unmittelbares Steuerungsinstrument für Unterricht, den Rahmenlehrplan?

Leider geben die Interviews darauf keine verlässliche Antwort, auch weil die Fragen außerhalb des Forschungsdesigns liegen. Sie zu beantworten wäre Gegenstand anschließender Untersuchungen.

Abschließen soll die Befragung mit einer Visualisierung, die bereits in anderer Form verwendet wurde und methodisch einer Abstreichliste gleicht.

Inhalt[288]

~~Teil I: Stufenplan~~

~~1 Anliegen des Stufenplans 7~~

~~2 Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Sekundarstufe I 7~~

~~3 Solide Grundbildung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I: Fachunterricht „plus“ fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit 9~~

~~4 Lernen und Lehren 14~~

~~5 Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit: Lehrerkooperation und schuleigener Lehrplan 18~~

~~Teil II: Rahmenlehrplan für das Fach Politische Bildung~~

~~1 Beitrag des Faches Politische Bildung zur Grundbildung in der Sekundarstufe I~~ ~~21~~

~~2 Ziele, Qualifikationserwartungen und fachdidaktische Konzeption 22~~

~~2.1 Ziele 22~~

~~2.2 Qualifikationserwartungen zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 24~~

~~2.3 Fachdidaktische Konzeption 29~~

~~3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung 32~~

~~3.1 Unterrichtsorganisation 32~~

~~3.2 Gestaltung des Lehrens und Lernens 33~~

~~4 Inhalte des Unterrichts 35~~

4.1 Gesamtübersicht 35

~~4.2 Darstellung der Themenfelder 35~~

~~4.2.1 Themenfelder für die Jahrgangsstufe 9 38~~

~~4.2.2 Themenfelder für die Jahrgangsstufe 10 42~~

~~4.3 Fachübergreifende und fächerverbindende Themen und Aufgaben 53~~

~~4.4 Zum Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen 56~~

~~5 Umgang mit Leistungen 59~~

~~6 Wege zum schuleigenen Lehrplan 61~~

Abbildung 41 Nachgewiesene Steuerungsbereiche des Rahmenlehrplans

[288] MBJS 2002, a. a. O., Inhaltsverzeichnis, (ohne Seitenzahl); (Der Fettdruck entstammt dem Original, nicht aber die farbliche Hinterlegung der verbindlichen Bereiche.).

Dieses Inhaltsverzeichnis entsteht, wenn man anders als zuvor, nicht nach den Befragten sucht, bei denen überwiegend ganzheitlich die Steuerung nachzuweisen ist. Hier wird danach gesucht, welche Teile des Rahmenlehrplans beim Vergleich aller Befragungen (auch beruhend auf der quantitativen Bewertungen des vorangegangenen Kapitels) zur Unterrichtsplanung zugrunde gelegt werden.

Wohl gemerkt sind die gelb hervorgehobenen, die Kernsteuerungsbereiche, die in der Tabelle oben als verbindlich vermerkt wurden. Am Inhaltsverzeichnis des Rahmenlehrplans ist plakativ der im Großen und Ganzen einzig zur Kenntnis genommene Bereich nicht gestrichen: „4.1 Gesamtübersicht, S.35“.

Das mag in dieser Form schockierend wirken. Deutlich ist aber, wie in diesem Kapitel mehrfach ausgewiesen, dass die Grundsätze unterrichtlichen Handelns aufs Gröbste verletzt werden. Allein der häufig zitierte Satz „*Mut zur Lücke*“ ist angesichts der Bedeutung des Rahmenlehrplans keine Phrase, weil die Lücke nicht der ausgesparte Platz in den verbindlichen Planungsvorgaben ist, sondern die Lücke bei den Schülern, die diese Bereiche überhaupt nicht kennenlernen.

9 Fazit: Bewertung und Bedeutung

9.1 Bewertung der Methodik

Am Schluss der Untersuchung soll, wie bereits im Kapitel 2 angekündigt, eine Überprüfung im Sinne einer Selbstreflexion stehen. Wesentliche Bereiche und Erkenntnisse sollen darin reflektiert und bewertet werden.

Das Kommunikationsmodell erlaubt über Sachaussagen hinausgehende Merkmale der Befragung zu erfassen. Diese Wahrnehmungen konnten auch in der Transkription und Auswertung verwendet werden.

Das Sampling wurde in der Probephase verändert und war in dieser Form erfolgreich. Die Anzahl der Interviews ist mit 29 völlig hinreichend.

Die Verknüpfung standardisierter Verfahren (Leitfadeninterviews) mit Methoden qualitativer Inhaltsanalyse bzw. der dokumentarischen Methode ist zweckmäßig, auch um generalisierende Erkenntnisse zu gewinnen.

Das Forschungsdesign ist tauglich. Ein repräsentativer Querschnitt wird nicht erzeugt, aber eine valide und reliable Aussage über die Frage der Steuerung des Rahmenlehrplans kann gegeben werden.

Die Interviews mit Hilfe des Leitfadens durchzuführen, sie kategorienorientiert in Sequenzen zu unterteilen, ist ebenso sinnvoll. Wichtig ist es allerdings die Befragungen flexibel und konstant durchzuführen: flexibel in der Kommunikationssituation, der Abfolge und Formulierungsweise der Fragen, konstant in der Befragung aller inhaltlichen Sequenzen.

Dabei muss nachgefragt werden, wenn vor allem Ausflüchte oder Ausweichen erkennbar werden, um Ergebnissicherheit zu erlangen. Hier entsteht ein Spannungsfeld, das wohl in allen derartigen Untersuchungen zu erwarten sein dürfte. Bei Falschaussagen oder Verschleierungen muss wiederholt nachgefragt werden, solange mutmaßlich keine Kenntnisse oder Verwendungen vorliegen. Die bloße Unterstellung oder Befürchtung die Akzeptanz zu verlieren reichen für die spätere Auswertung nicht aus. Dabei ist die Kapitulation des Befragten nicht erforderlich. Kein Interviewer muss erzwingen, dass der Befragte seine

Unkenntnis zugibt, aber sie muss unzweifelhaft erschließbar sein. Dieser schmale Grad ist immer wieder dann abzuschätzen, wenn die Unkenntnis Oberhand gewinnt. Erst wenn das erträgliche Maß überschritten ist, wird der Abbruch zumindest dieser befragten Sequenz erforderlich.

Psychologisch Seite der Befragungen

Niemand gibt gerne zu, dass er die Rahmenlehrpläne nicht verwendet, wobei die korrekte Verwendung als ein diffuser Idealzustand gesehen wird. In jedem Fall ist der Befragte sich sicher, dass man eigentlich rahmenlehrplankonform arbeiten müsste. Derlei Versäumnisse sind mehr oder weniger alltäglich und systemimmanent. Viele der Übersprungshandlungen, Gesten oder Geräusche, Bestätigungen der Fragen, Phrasen bis hin zu den absolut überzeugend vorgetragenen Falschaussagen sind darauf zurückzuführen. Dazu im Gegensatz steht das Vertrauen, das dem Interviewer entgegengebracht wurde.

Erkenntnisprozess der Befragten

Ein interessantes Phänomen lässt sich im Verlauf mehrer Interviews (Typus C) feststellen. Selbst wenn die Befragten vorher den Rahmenlehrplan noch schnell gelesen haben, geben sie das in fast allen Fällen früher oder später zu. Das Verhalten entstammt der Erkenntnis, dass man eigentlich den Rahmenlehrplan anders verwenden sollte. Spannend ist dabei, dass keine weitergehenden Konsequenzen, abgesehen von der Erkenntnis, thematisiert werden. Durch die Beziehungsebene bzw. die Selbstoffenbarung wird ein Erkenntnisprozess mit möglichen Folgen bei einigen Befragten erkennbar. Das ist so gar nicht intendiert, wird aber durch konkrete Nachfragen erzeugt und durch die Unzufriedenheit mit sich selbst veranlasst. Das gilt allerdings nur für einen Kommunikationstypus (den Kommunikationstypus A) von dreien.

Besonders wichtig ist das oben bereits erwähnte Mischen der Methoden für die Auswertung. Durchweg erfolgreich ist die qualitative Inhaltsanalyse anwendbar. Die eher typisierend vorgehende dokumentarische Methode akzentuiert anders. Das ist hilfreich, um wieder reliable Generalisierungen zu vermitteln. Besonders herausfordernd scheinen immer die Auslegungen der qualitativen Interviews. Einerseits kann jeder Befragte viel behaupten, viel wissen und sogar die Termini des Rahmenlehrplans verwenden und dennoch setzt er ihn nicht angemessen um. Letztes wird deutlich, weil der Befragte es entweder sel-

ber thematisiert oder aber zumindest grundlegende Unterrichtsbeispiele nicht erbringt.

Die Unzufriedenheit einiger Befragter kann einen Prozess auslösen. Er erscheint wertvoll, um ein Nachdenken über den Rahmenlehrplan zu erzeugen, ihn aus der Masse der Vorschriften herauszuheben und wahrzunehmen, wie es sinngemäß einige geäußert haben. Er zeigt andererseits auch, dass der Rahmenlehrplan als wichtiges Steuerungsinstrument eben nicht bekannt und im Handeln der Lehrer verwachsen ist.

Wertvoll ist die Frage geworden: „Was verändert die Einführung eines Rahmenlehrplans?“[289] Damit wurden Vergleiche, Einschätzungen und Haltungen ausgelöst, die einerseits die Maßstäbe der Bewertung erkennen lassen, andererseits offene Aussagen über die Haltung zum Rahmenlehrplan ermöglichen. Damit ist die Forschungsfrage weder gestellt noch heimlich beantwortet, vielmehr ist ein Ventil geöffnet worden, Unzufriedenheit auszudrücken und Werturteile zu formulieren. Teilweise wurden auch inhaltliche Vorschläge unterbreitet, die wiederum Rückschlüsse auf die Kenntnisse, Vorbereitung zur Befragung, den Unterricht oder die gesamte Haltung erlaubten.

Damit ist ein Ergebnis ermittelt worden, das Grundlage für weitere Untersuchungen sein könnte. Es basiert auf der Erkenntnis, dass die Rahmenlehrpläne nicht angemessen genutzt werden und geht von der Überlegung aus, dass es dieses Instrument dennoch weiterhin geben soll.

Das Wirkungsgefüge soll zeigen, wie die Leistungserwartung der Nutzer an Rahmenlehrpläne aussehen. Dazu werden zwei Grundtypen unterschieden:

[289] Sequenz 6.4 im Leitfaden.

Variante 1 („Schulbuchvariante“: möglichst konkret und unterrichtnah)

Abbildung 42 Rahmenlehrplanvorstellungen

Dagegen steht die Variante 2: Die Vertreter dieser Position meinen, dass mehr als ein Stoffverteilungsplan nicht nötig sei. Ihnen würde die zitierte Übersicht über die Themenfelder ausreichen. Der Rahmenlehrplan ist dann nicht mehr als ein Arbeitsblatt.

Bemerkenswert ist, dass auch in der ersten Variante etliche Teile, wie die Qualifikationserwartungen oder die bildungsgangorientierte Differenzierung, die aus Sicht der Lehrplanverantwortlichen unverzichtbar schienen, als völlig überflüssig eingeschätzt werden.

9.2 Bewertung der Rahmenlehrplananalyse

Aufgrund der geringen Positivnachweise ist es schwierig die Auswirkungen zu fixieren. Beispielsweise kann die Kritik an der Beschaffenheit des Rahmenlehrplans selbst, an dessen Wiederholungen, unklaren Zuordnungen oder ungenauen Verbindlichkeiten, wie in Kapitel 3.4 analysiert, nicht eingeschätzt werden. Um in diese Tiefe vorzudringen, müssen profunde Kenntnisse des Rahmenlehrplans nachweisbar sein.

Anders verhält es sich bei dem Begriffsdschungel. Er wirkt in jedem Fall verwirrend, allerdings bleibt die Auswirkung diffus. Die Lesbarkeit wird erstaunlicher Weise häufig sogar befriedigend eingeschätzt. Das ist widersprüchlich, allerdings weit weniger vor dem Hintergrund, den auch diese Untersuchung offenlegt: Viele kennen den Rahmenlehrplan nicht gut genug, um urteilen zu können. Auf dieses Phänomen ist bereits mehrfach verwiesen worden. Dadurch entsteht eine umso größere Skepsis gegenüber den Ergebnissen rein quantitativer Befragungen, die wie in der Einleitung dargelegt, mit Wirkungsvermutungen und Einschätzungen der Lehrer arbeiten, ohne sich ihrer Urteilsgrundlage zu vergewissern.

9.3 Bewertung der inhaltlichen Wirksamkeit des Rahmenlehrplans

Dieser Bereich ist besonders problematisch. Differenziert vorgestellt wurden die Erkenntnisse in den Kapiteln 8 und 9. Dem ist hier nur hinzuzufügen, dass die positive Wirkungserwartung nicht eingetroffen ist. Kernstücke des Neuen, wie in den Implementierungsbriefen, dem Ministervorwort oder dem Stufenteil formuliert, wie Lehrerzusammenarbeit mit Personen, die an Schule interessiert oder beteiligt sind, sind ebenso wenig wirksam geworden wie die kontinuierliche Fortschreibung der schuleigenen Lehrpläne, die Evaluation oder die komplexe Umsetzung des Kompetenzmodells.

9.4 Hypothesen der Gründe

Mehrfach angesprochen wurde die Feststellung, dass auch im Bewusstsein vieler Befragter die Rahmenlehrplanumsetzung in der Schulrealität weit hinter der eigenen Erwartung zurückbleibt. Die Erklärung, warum die Pläne nicht angemessen umgesetzt werden, überschreitet den Rahmen, der durch die Forschungsfrage und das Forschungsdesign, vor allem den Leitfaden gesteckt wurde. Dennoch sind im offenen Teil der Befragungen von den Befragten Erklärungen angeboten worden. Dabei ist die fehlende Kontrolle zwar nicht beklagt, aber doch benannt worden. Vor allem ist aber die schulische Realität immer wieder als Grund angeführt worden. Das mag als eine Art Freibrief klingen, weil undefiniert bleibt, was das eigentlich ist: schulische Realität, aber in diesem Zusammenhang fallen die Ergebnisse der Untersuchung Tillmann/Vollstädts auf, zu denen es Parallelen gibt. Zieht man die Sozialdaten zu Rate, so handelt es sich auch hier um erfahrene Lehrer, als durchschnittliche Praxisjahre[290] wurden immerhin 23,9 errechnet. Das Phänomen schließt alle Schulformen ein.

Wie auch immer die Akzeptanz für neue Rahmenlehrpläne hergestellt wird, die Tillman/Vollstädt als grundlegend fordern, der vorliegende Rahmenlehrplan hat sein Ziel nicht erreicht.

9.5 Anschlüsse: Schüler als das Maß

Zum Ende soll eine Idee vorgestellt werden, die im Verlauf der Untersuchung immer wieder aufgetreten ist, nämlich Schüler zu befragen. Rahmenlehrpläne richten sich als Nutzer immer primär an Lehrer, aber die Ergebnisse des Unterrichts sowohl inhaltlich als auch methodisch oder didaktisch müsste sich am deutlichsten am Lerngewinn und der Entwicklung der Schüler feststellen lassen. Damit soll diese Untersuchung nicht in Frage gestellt werden, aber ein interessantes Experiment könnte es durchaus sein, den Erfolg von Rahmenlehrplänen am rahmenlehrplankonformen Wissen der Schüler zu messen, um nur die Sachkompetenz herauszufiltern, die noch am leichtesten zu analysieren sein dürfte.

[290] Kapitel 7.2.4.

9.6 Forschungsfrage und Antwort

Es geht nicht darum, was guter Unterricht ist oder welcher Lehrer ein guter ist, sondern um eine systemtheoretische Frage: Ist der Zweck, den der Rahmenlehrplan erfüllen soll, erreicht?

Gefragt wird wohlgemerkt aus staatlicher Perspektive. Die Umsetzung in der Praxis ist nachweislich nicht systemkonform. Vieles spricht dafür, dass die vielfach geforderte Akzeptanz der Lehrer nicht vorhanden ist. Mehr noch, der Rahmenlehrplan muss die Praxis nicht nur berücksichtigen, sondern für die Unterrichtspraxis unmittelbare Lösungen anbieten können. Dazu ist mehr als ein Text nötig, da der Rahmenlehrplan in der modernen Form immer als Teil eines Systems verstanden wird. Das Versagen des Rahmenlehrplans ist damit immer auch eines des gesamten Systems.

Die Schlussfolgerung schließt an die Grafik oben an, den Rahmenlehrplan als Teil einer Inszenierung zu betrachten, - als Element eines Ganzen, zu dem zwingend die Einbeziehung mehrerer Gruppen gehört und zwar nicht bildungspolitisch, sondern zur Lösung von Sachproblemen in der schulischen Realität. Die erfolgreiche Umsetzung schließt den Prozess der Bekanntmachung, Nachbereitung, Betreuung und schließlich auch der Kontrolle des Erreichten ein.

Im vorhandenen System vergeudet der Staat möglicherweise sein Potential. Die Hoffnung, dass zentrale Prüfungen eine Kalibrierung und hinreichende Kontrolle von Unterricht leisten sollen, ist ein Trugschluss. Minimale Voraussetzung dafür wäre, dass eine Steuerung, die in jedem Fach spezifisch stattfindet (deshalb gibt es fächerspezifische Rahmenlehrpläne), dann auch in jedem Fach überprüft wird. Das ist nicht der Fall. Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 im Fach Politische Bildung gibt es kaum. In der gymnasialen Oberstufe kann das Fach abgewählt werden. Viel Schüler nutzen diese Option, zumal Geschichte Pflichtfach ist. Damit gilt die Aussage der Sek. I sogar für die gymnasiale Oberstufe: Prüfungen im Abitur finden kaum statt und ebenso wenig für alle Schüler einer Klasse in der Sek. I oder eines Kurses der Sek. II. Damit entfällt die Kontrolle durch Prüfungen. Es erfolgt kein Wirkungsnachweis und die Wirkungshoffnung auf die Steuerungsfunktion von Rahmenlehrplänen ist, wie in dieser Untersuchung nachgewiesen, unbegründet.

9.7 Fazit

Abschließend soll der Rahmen erweitert werden. Der Ertrag der Untersuchung besteht darin, die Rolle des Rahmenlehrplans allgemein zu hinterfragen. Offensichtlich wird weiterhin unterstellt, dass der Lehrplan angibt, was im Unterricht gelten soll[291], ohne sich bewusst zu sein, dass nicht gelehrt wird, was gelten soll.

Angesichts der Forschungslage zur Effizienz von Lehrplänen fällt das auch nicht weiter auf. Die anschließende Aufgabe besteht darin, diese Ergebnisse anhand weiterer Untersuchungen anderer Fächer zu überprüfen. Wohl gemerkt sollte mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden geprüft werden, ob Rahmenlehrpläne unter den vorgestellten Bedingungen überhaupt eine Berechtigung haben.

In jedem Fall hat diese Untersuchung die Erwartungen, die durchaus optimistisch an die Steuerungsfunktion des Rahmenlehrplans Politische Bildung gestellt wurden, nicht erfüllt.

[291] Vgl. Weniger, a. a. O., S. 199-294.

10 Literaturverzeichnis

Blatter, Joachim K. / Janning, Frank / Wagemann, Claudius: Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden, Wiesbaden 2007.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 7. Auflage, Opladen, Farmington Hills 2008.

Braun, Eberhard/Heine, Felix/Opolka, Uwe: Politische Philosophie. Ein Lesebuch. Texte, Analysen, Kommentare, Hamburg 1994.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.), 11055 Berlin, Internet: http://www.bmbf.de.

Denzin, Norman K.: Symbolischer Interaktionismus, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 136-150.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, London, New Delhi 1994.

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.

Flick, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 252-265.

Flick, Uwe: Konstruktivismus, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 150-164.

Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.

Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008.

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003, S. 371-395.

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003.

Friedrichs, Jürgen: Methoden der Sozialforschung, Reinbek 1973.

Gründer, Karlfried (Hrsg.): Wilhelm Dilthey: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, 1. Band, 9. Auflage, Stuttgart, Göttingen 1990.

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 2. Auflage, Wiesbaden 2005.

Heringer, Hans-Jürgen: Praktische Semantik, Stuttgart 1974.

Hermanns, Harry: Interviewen als Tätigkeit, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 360-368.

Hitzler, Ronald / Eberle, Thomas S.: Phänomenologische Lebensweltanalyse, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 109-118.

Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihre Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin 1836, Bonn 1960.

Implementationsbrief Nr. 1; Neue Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Überlegungen für Lehrerhandeln und Unterrichtsqualität im Schulalltag, in: http://www.bildungbrandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/pdf/Implementationsbrief_Lehrer_handeln.pdf.

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Stuttgart 1966.

Kardoff, Ernst von: Qualitative Evaluationsforschung, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 238-250.

Kelle, Udo/Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, zitiert nach Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim, Basel 2005.

Kleining, Gerhard: Das qualitative Experiment, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4/1986, S. 724-750.

König, Eckard/Bentler, Anette: Arbeitschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003, S. 88-96.

Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 437-447.

Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan (Hrsg.): Lehrpläne, wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Chur, Zürich 1998.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim, Basel 2005.

LISUM Brandenburg (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität und Planungshandeln in der Sekundarstufe I. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2003.

LISUM Brandenburg (Hrsg.): Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Sekundarstufe I. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2005.

LISUM Brandenburg (Hrsg.): Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK). Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2003.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim, Basel 2003.

MBJS (Hrsg.): Brandenburgisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 78) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des brandenburgischen Schulgesetzes und anderer Rechtsvorschriften vom 8. Januar 2007 (GVBl. I S. 2), berichtigt am 26. März 2007 (GVBl. I S.83).

MBJS (Hrsg.): Rahmenlehrplan. Politische Bildung: Sekundarstufe I, Berlin 2002.

MBJS (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan des Landes Brandenburg. Lernbereich „Gesellschaftslehre“. Politische Bildung. Sek. I, Potsdam 1991.

Merkens, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 284-299.

Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 8. Auflage, Frankfurt am Main 1986.

Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.

Oevermann, Ulrich: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik, in: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main 1993, S. 106-189.

Ohlbrecht, Heike: Serviceteil, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 653-668.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003, S. 71-87.

Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, Wien 2008.

Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie, in : Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 514-524.

Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2003, S. 544-568.

Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 447-456.

Schulte-Sasse, Jochen/Werner, Renate: Einführung in die Literaturwissenschaft. 9. Auflage Stuttgart 1997.

Searle, John: Sprechakte, Frankfurt am Main, 1971.

Soeffner, Hans-Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 164-174.

Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Auflage, Hamburg, 2008, S. 319-331.

Thun, Friedemann Schulz von: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reihe Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Band 1, Hamburg 1981.

Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof: Die Bedeutung von Lehrplänen im Schul- und Unterrichtsalltag, in: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.), Unterricht und Schulentwicklung, Stuttgart 1998, S. 11-25.

Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen (Wissenschaftliche Untersuchungen Verordnung - WissUV), vom 11. Dezember 1997 (GVBl.II/98, [Nr. 06], S.118).

Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauin, Udo/Höhmann, Katrin/Tebrügge, Andrea: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie

zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, in: Hamburger, Franz/Horstkemper, Marianne/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 18, Opladen 1999.

Wellek, Rene/Warren, Austin: Theorie der Literatur, Basel, Neuauflage, Weinheim 1999.

Weniger, Erich: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans 1930/1952, wiederabgedruckt in: Erich Weniger, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1975, S. 199-294.

Wiedemann, Peter: Möglichkeiten regelgeleiteter qualitativer Inhaltsanalyse. Manuskript, Berlin 1981.

Bildnachweis:

http://www.netzwerkzukunft.de/nwz-de/Taetigkeitsfelder/ Arbeitskreise/; Hintergrund

11 Beruflich-akademischer Lebenslauf

- aus Gründen des Datenschutzes nur in der Printfassung ausgefüllt
- Seitenzahlen entsprechen der Printfassung, daher die Leerzeilen

12 Erklärung

Ich versichere, dass ich gemäß der Promotionsordnung § 7 Abs. 4 alle Hilfsmittel und Hilfen angegeben und die Arbeit auf dieser Grundlage selbstständig verfasst habe.

L., den 15.12.2009