Hartmut Wenzel, Gudrun Meister

Lehrerbiographien und Lehrerhandeln im Wendeprozess: Probleme des methodischen Zugangs[1]

Zusammenfassung
In einem Forschungsprojekt wurde versucht, dem Unterrichts- und Lehrerrollenselbstverständnis von solchen Lehrkräften in den neuen Ländern nachzugehen, die schon vor der Wende als Lehrer tätig waren und es noch weiter sind. Durch Videokonfrontationen mit dem eigenen Unterricht sollten Erklärungen für das eigene unterrichtliche Handeln angestoßen und in berufs-biographischen Interviews mit den gleichen Lehrern zumindest ansatzweise die Genese des Unterrichts- und Lehrerrollenselbstverständnisses und gegebenenfalls deren Veränderungen über die Wende hinweg rekonstruiert werden. Der vorliegende Beitrag setzt sich nach der Skizzierung einiger weniger Ergebnisse des Projektes vor allem mit den angewendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie der angestrebten Perspektiventriangulation auseinander. In den Blick kommen dabei anhand eines Fallbeispiels Erträge, aber auch Grenzen und Probleme des gewählten methodischen Zugangs.

Abstract
This research project focuses on teachers in Eastern Germany to explore their self-image and their concept of teaching. The teachers have been teaching already before the political change of 1989/90, and they are still teaching now. We conceived our project principally as a triangulation of two qualitative research methods: We used the teachers' explanations to their own action in video recorded lessons. In addition, narrative interviews were conducted with the focus on the teacher's career and biography. The target of the interview analysis was to reconstruct the teacher's perception and understanding of teaching and their self-image, plus their potential modification after the political unification. This article deals with the applied methods of data gathering and evaluation as well as the intended triangulation of perspectives, after pointing out some of the results. A case study describes the issues, also limits and problems of the chosen methodological approach.

1. Einleitung

Nach der Wende von 1989/90 setzte in den neuen Bundesländern ein Prozess rasanter und komplexer Veränderungen ein, in den die Umgestaltung des Bildungswesens eingelagert ist. Es gab aufgrund der politisch-ideologischen Veränderungen sowie der im Einigungsvertrag vereinbarten Angleichungen an die Staatsverträge und kultusministeriellen Regelungen Veränderungen in nahezu allen schulrelevanten Bereichen – Schulgesetze, Schulstruktur, Zuständigkeiten, Mitwirkungsmöglichkeiten, Rahmenrichtlinien, Lehrbücher etc. Wir hatten zugleich die paradoxe Situation (vgl. Händle/Nitsch/Uhlig 1998), dass in den neuen Ländern die stark kritisierte Lehrerschaft ohne viel Vorbereitung die praktische Verantwortung für die Umgestaltung des Schulwesens übernehmen musste. Es war unklar, inwieweit der politisch-ökonomische Systembruch und die daran anschließenden Schulreformprozesse von den LehrerInnen zum Anlass genommen wurden, ihr unterrichtliches Handeln einer kritischen Reflexion zu unterziehen und gegebenenfalls zu ändern, zumal auf dieser Ebene noch immer Raum für Eigenbestimmung, Selbsttätigkeit, Umdefinitionen, aber auch zu Abwehr, Rückzug und Nischenbildung, also zur eigenverantwortlichen Ausgestaltung berufsbiographischer Rahmenbedingungen bestand.

Es liegt für einen Außenbetrachter nahe, anzunehmen, dass nach 1989/90 viele LehrerInnen in den neuen Bundesländern genötigt wurden, neu über ihre pädagogischen Orientierungen, ihr pädagogisches Selbstbild, die handlungsorientierenden Wertvorstellungen, die schulischen Erfahrungen und Handlungsmuster sowie ihre berufliche Perspektive nachzudenken. Tief war in den alten Bundesländern und bei den DDR-Bürgerrechtlern die Einstellung eingewurzelt, dass die LehrerInnen eine wichtige Säule der DDR-Gesellschaft, ihrer Politik und Ideologie darstellten und mit dem DDR-System eng und nunmehr problematisch vernetzt waren. Die Innenperspektive der betroffenen LehrerInnen ist hiervon allerdings zu unterscheiden. So wird z.B. aus den Studien von Döbert (1997) deutlich, dass auch vor der Wende – individuell unterschiedlich – unter der Lehrerschaft Kritik an politisch-ideologischen Zumutungen und Erwartungen bezüglich der Lehrertätigkeit geübt wurde. Klaren politischen Anforderungen konnte man sich – wollte man Lehrer bleiben – kaum entziehen, aber für das konkrete pädagogische Handeln gab es Gestaltungsspielräume, die durchaus genutzt wurden – gerade im Interesse der Schüler. Aus der Innenperspektive der LehrerInnen betrachtet, wurde die Wende sehr unterschiedlich erlebt, nicht nur und gar für alle gleichzeitig als Zusammenbruch einer früheren Welt, sondern eventuell im Gegenteil als Befreiung von unnötigem politischen Ballast und ungeliebter Gängelei, als lang ersehnte Möglichkeit, nun Veränderungen zu realisieren, die man als längst überfällig erachtete. Man war zumeist froh, den ungeliebten politischen Ballast abwerfen zu können und sich stärker der Vermittlung der studierten Fächer zuwenden zu können, das entsprach dem Berufsethos und dem vermuteten Interesse der Kinder in einer nun stärker wettbewerbsorientierten Gesellschaft. Die Hinwendung zum Unterrichtsfach bedeutete gleichzeitig politische Entlastung und versprach Sicherheit gegenüber Anfeindungen sowie legitime Kontinuität in der unterrichtlichen Tätigkeit.

Es gab und gibt nachweisbar offene und heimliche Kontinuitäten. Dies gilt insbesondere für die unterrichtliche Alltagspraxis. Der häufig betonte bzw. aus einer Außenperspektive vermutete oder gewünschte Umbruch im Schulwesen nach der Wende, der insbesondere eine Auseinandersetzung mit politisch-ideologischen Elementen des Schulalltags betreffen sollte, ist bei näherem Hinsehen weit weniger spektakulär verlaufen als erwartet. So blieb (vgl. Tillmann 1994) eine wesentliche Grundlage des Schulsystems erhalten: die staatliche Verfasstheit und die damit verbundenen Verantwortungs- und Aufsichtsstrukturen. Gleiches gilt für andere Aspekte, die für den Schulalltag bedeutsam sind: das Jahrgangsklassen- und Fachlehrerprinzip, Abitur als höherer Bildungsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung, Gliederung des Unterrichts nach festen Stundentafeln etc. (vgl. Fuhrmann 1996). Die schulischen Transformationsprozesse vollzogen sich in relativ stabilem Rahmen, unter Beibehaltung einer – organisationstheoretisch betrachtet – bedeutsamen Tiefenstruktur, die ihre Wurzeln in der gemeinsamen Geschichte und Tradition beider deutscher Teilstaaten hat (vgl. Zymek 1992, 1996).

Vor dem hier knapp angerissenen Hintergrund entstand die Idee für unser Projekt[2]. Worum ging es? Wir wollten herausfinden, wie Lehrer, die bereits zu DDR-Zeiten im Schuldienst waren, die Wende bzw. den Übergang in ein neues Schulsystem mit veränderter ideologischer Grundlage bewältigt haben, welche Auswirkungen die Wende auf ihre Einstellungen, genauer: ihre Deutungs- und Handlungsmuster hatte, und wie es in den neuen Rahmenbedingungen um ihre Bereitschaft zur bewussten Mitwirkung an der Schulgestaltung bestellt ist. Denn für die Entwicklung von Schulen sind – so die Erkenntnisse der neueren Schulqualitäts-, Schulvergleichs- und Schulentwicklungsforschung – zusammen mit den Schulleitungen vor allem die LehrerInnen verantwortlich. Sie füllen durch ihr Alltagshandeln die jeweiligen Rahmenbedingungen mit Leben. An ihnen – individuell und kollegial – liegt vor allem, welche Ziele angestrebt, welche Regeln befolgt, welche Abläufe realisiert, wie auftretende Probleme und Konflikte bearbeitet, wie Innovationen, neue Ideen aufgenommen und in den Schulalltag einbezogen werden. Gegenstand unserer Untersuchungen waren also unterrichtsbezogene subjektive Sinnstrukturen und deren Entwicklung unter den spezifischen Bedingungen des gesellschaftlich-politischen Wandels und den damit verbundenen Schulreformmaßnahmen. Wir untersuchten insbesondere, ob und wieweit sich das Unterrichts- und Rollenselbstverständnis der Lehrer im Zusammenhang mit der Wende veränderte.

2. Methodisches Programm und Forschungspraxis

Diese Fragen legen nahe, einerseits einen Zugang zu den aktuellen handlungsorientierenden Deutungen der Lehrkräfte zu suchen und andererseits die biographisch-berufsbiographische Gewordenheit der heutigen Orientierungsmuster zu betrachten. Entsprechend konzipierten wir unser Projekt hauptsächlich als Verbindung zweier methodischer Zugänge: wir nutzten a) narrative, berufsbio-

graphische Interviews und b) Äußerungen der Lehrer in Videokonfrontationen mit eigenem Unterricht. Die aus diesen Zugängen entstandenen Transkriptionen bilden die Grundlage für unsere Analysen. Es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche Textsorten, die in verschiedenartigen sozialen Situationen entstanden sind. Somit eröffnen sich durch die Nutzung unterschiedlicher Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren verschiedenartige Perspektivierungen auf die subjektiven Sinnstrukturen der LehrerInnen, die in einer anschließenden Triangulation (vgl. 3.4) eine differenziertere Sicht auf unseren Forschungsgegenstand ermöglichten. Um unser methodisches Vorgehen erläutern und kritisch würdigen zu können, möchten wir anhand eines Fallbeispieles unser Vorgehen in Erhebung, Auswertung und bei der Triangulation vorstellen sowie auf dabei gesammelte Erfahrungen eingehen.

3. Fallbeispiel: Herr Thalstett

Wir beginnen mit Ergebnissen unserer biographischen Analyse. Dabei sollen nach einer Überblicksdarstellung biographischer Prozesse vor allem das im Interview dargestellte Erleben der Wende sowie das herausgearbeitete Lehrerselbstbild und das Unterrichtsverständnis vorgestellt werden. Daran anschließend gehen wir auszugsweise auf den aufgezeichneten Unterricht und die Analyse der Kommentierungen des Lehrers zu seinem Unterricht im Rahmen der Videokonfrontation ein. Die Ergebnispräsentationen leiten wir jeweils mit kurzen Erläuterungen zu den angewandten Methoden ein.

3.1 Biographische Muster

Ein zentrales Element des methodologischen Designs unseres Projektes sind die berufsbiographischen Interviews, die wir mit allen Lehrern unseres Samples[3] vor den Unterrichtsaufzeichnungen und deren Kommentierung durchführten. Es handelt sich dabei um autobiographisch-narrative Interviews, die wir aufgrund unseres projektspezifischen Erkenntnisinteresses durch den Eingangsstimulus[4] zwar umfassend in den lebensgeschichtlichen Zusammenhang der Probanden einzubetten suchten, jedoch aus projektökonomischen Überlegungen bewusst auf berufsbiographische Aspekte mit einem Akzent auf Ereignisse der Wende begrenzten. Neben lebensgeschichtlich entwickelten Handlungsmustern und Prinzipien sollten vor allem subjektive Sinnstrukturen bezüglich der Lehrertätigkeit als Teil beruflicher Sozialisation und individueller Lebensgeschichte mit ihren spezifischen Problemen, Krisen und Brüchen insbesondere im Zusammenhang mit der Wende herausgearbeitet werden.

3.1.1 Das narrative biographische Interview

Um Prozessstrukturen des individuellen Lebenslaufs, eingelebte bzw. erlittene Erfahrungen und biographisch relevante Orientierungsstrukturen rekonstruieren und deuten zu können, bieten sich Stegreiferzählungen im Rahmen narrativer Interviews als prototypisches und daher besonders geeignetes Alltagsmedium des Sich-Mitteilens an (Schütze 1987, S. 60). Im Zentrum von biographischen Erzählungen stehen meist Identitätsänderungen der BiographieträgerInnen sowie der kollektiven Identitäten, mit denen sie verflochten waren. Nennenswert ist hier insbesondere die eigene Familie, das jeweilige Lehrerkollegium, die SchülerInnen, die Eltern und die Partei. Wir werteten die berufsbiographischen Interviews im Wesentlichen entsprechend der entwickelten Methodologie nach Fritz Schütze aus (formale Textanalyse, strukturell-inhaltliche Beschreibung, analytische Abstraktion, biographische Gesamtformung). Wir zielten dabei auf die Herausarbeitung institutioneller Ablaufmuster und -erwartungen des Lebenslaufes, auf Handlungsschemata von biographischer Relevanz, auf biographisch relevante Verlaufskurven sowie auf Wandlungsprozesse der Identität. Auf methodologische Einzelheiten biographischer Analysen soll hier nicht näher eingegangen werden.[5]

3.1.2 Zur Biographie von Herrn Thalstett[6]

Kindheit und Jugend: Der schwierige Weg der Selbstfindung
Geboren Anfang der 60er Jahre durchlebte Herr Thalstett eine von wiederholten Umzügen und Schulwechseln geprägte, für DDR-Verhältnisse eher untypische Kindheit. Seine Eltern ließen sich während seines achten Lebensjahres scheiden. Scheidung und Schulwechsel gingen einher mit dem Wegbrechen sozialer Beziehungen. Er wurde mehrfach aus vertrauten Umgebungen herausgerissen. Diese Verlusterfahrungen verstärkten sich durch eine problematische Beziehung zum Stiefvater.

„Also er (der Stiefvater – d. A.) erkundigte sich gelegentlich mal nach den schulischen Leistungen, machte dann Theater, wenn die nicht in seine Richtung liefen, wobei: da gab es nie die großen Probleme. Aber er wollte eben den total perfekten Sohn haben, damit der Name eben ... Ja, ja der Name! Richtig! Ich hieß früher F. nach meinem ersten Vater. Meine Mutter hat Anfang der 70er Jahre geheiratet, und hat dann den Namen Thalstett automatisch angenommen, ich durfte aber noch bis '76 warten, weil mein Vater eben der Überzeugung war, dass eben dazu gehört: das ist ein Ehrenname, und den muss man sich erarbeiten und erkämpfen. Ja, ja, das hat also ein bisschen mich sehr belastet." (T, S. 2)[7]

Der Versuch des Stiefvaters, Herrn Thalstett nach seinen Idealen zu erziehen, misslingt. Er widersetzt sich zunehmend dessen Elitestreben und Leistungsdenken, was sich später insbesondere in den beruflichen Suchbewegungen dokumentiert. Herrn Thalstetts Kindheit ist somit gekennzeichnet durch Mangel an familiärer Geborgenheit und fehlende Akzeptanz seitens des Stiefvaters. Letztere wird durch die Mutter kaum kompensiert, die wegen ihres intensiven Engagements in der SED auch häufig nicht zu Hause ist. Daher liest sich die Biographie strekkenweise als Suche nach sozialen Beziehungen und persönlicher Identität, als

Versuch, vermisste Nestwärme zu kompensieren. Bereits früh findet Herr Thalstett im Lesen eine stabilisierende Rückzugsmöglichkeit sowie im Schreiben Ausdrucksmöglichkeiten, die zu sozialer Anerkennung führen. Das Lesen bildet neben einem bewusst wahrgenommenen Problemverarbeitungsprozess gleichzeitig wiederholt ein Fluchthandlungsschema. Herr Thalstett eröffnet sich so auf der Suche nach neuen Perspektiven auch stille Diskursarenen, in denen er eigene Standpunkte mit anderen Meinungen kontrastiert. Diese Diskursarenen basieren bis heute vielfach auf literarischen Werken, die als biographische Sinnquellen seinem Selbstfindungs- und -bildungsprozess dienen.

Die Schule bereitet ihm trotz der Schulwechsel leistungsmäßig kaum Probleme. Das Engagement in der Pionier- und FDJ-Organisation, das sich fast wie ein roter Faden durch die Schulzeit zieht, bietet zudem eine Kompensation für vermisste familiäre Wärme.

„Meine Eltern haben mich erzogen, das ist vielleicht auch noch wichtig, also im Prinzip bin ich so (...) ja wie soll ich sagen? In einer (....), in einer relativ, so in der vierten, fünften Klasse, als also diese Bindung an Freunde und so weiter nicht da war und die Eltern nicht da waren, weil sich meine Mutter doch jetzt sehr auf ihren Mann konzentrierte, erst mal etwas weniger auf mich, bin ich natürlich sehr stark unter den Einfluss der Schule geraten, der Pionierorganisation geraten und habe mir da sehr viele rosarote Ideale damals angenommen." (T, S. 4)

Herr Thalstett stellt heraus, dass aufgrund der familiären Situation die außerunterrichtlichen Angebote der Kinder- und Jugendorganisation für ihn große Bedeutung gewinnen. Pädagogisches wird hier mit Politischem verwoben, die außerunterrichtlichen Angebote entwickeln über die Einbindung in soziale Beziehungen starke politische Sozialisationseffekte mit hoher Identifikation. Er engagiert sich zunehmend im Singeclub als Sprecher und Rezitator sowie in einem kulturellen Jugendclub und nimmt auch zum „Zirkel schreibender Arbeiter" Verbindung auf.

Berufswahl: Auf Umwegen zum Lehrerberuf

Die Entscheidung für den Lehrerberuf kommt erst zustande, als sich sein Wunsch nach einer Tätigkeit in einem Kinderheim nicht realisieren lässt.

„Weil, ich wollte einfach, hat sicher auch was mit der Biographie zu tun, dass ich als eh (.) so ne, nehme ich mal an, nie so richtig einen Vater gehabt, und wollte mir auch bissel jemanden suchen, für den ich wenigstens ne Vaterstelle so annehmen kann, quasi." (T, S. 10)

Der Lehrerberuf ist die Alternative, um etwas mit Kindern tun zu können. Aufgrund seiner literarischen Interessen fiel die Entscheidung auf die Fächerkombination Deutsch/Russisch. Ein wichtiges Erlebnis war dann ein einjähriger Studienaufenthalt in der Sowjetunion gerade in der beginnenden Ära Gorbatschows. Die dort gebildete Seminargruppe, in der er auch seine spätere Frau findet, konnte in großer Eigenverantwortlichkeit das Studium in Form und Inhalt gestalten: „Dort hat man erlebt, wie Leute aufgeblüht sind" (T, S. 14). In dieser Aufbruchstimmung öffnet sich auch die Arbeit der Parteigruppe, und Herr Thalstett tritt unter dem starken Eindruck von Glasnost und Perestroika im Frühjahr 1987 in die SED ein. Nach seiner Rückkehr in die DDR erlebt er die dortige Situation allerdings als herbe Enttäuschung.

Die Wende: Zwischen Skepsis und Aufbruch

Im August 1989 tritt Herr Thalstett nach zuvor mit sehr guten Noten abgeschlossenem Examen seine Lehrerstelle an. Er und seine Frau, ebenfalls Lehrerin, konnten sich damals mit den Protesten nicht identifizieren. Interessanterweise bezeichnet er die Wende als „Privatsache" und kennzeichnet damit die Situation, dass im Kollegium kaum über die politische Entwicklung diskutiert wurde, obwohl natürlich die aktuellen Auswirkungen (SchülerInnen, die mit ihren Eltern in den Westen gingen, Einführung des Privatfernsehens etc.) präsent waren. In dem anschließenden Prozess, den er mit einem Zeitraum von ca. zwei Jahren ansetzt, folgen Phasen der Hoffnung auf Phasen der Ernüchterung. Selbstbewusst die neue Freiheit nutzend, tritt er dann aus der Partei aus, als er an deren Reformfähigkeit zweifelt. Die Wende als gesellschaftliches Ereignis erscheint Herrn Thalstett – allerdings erst rückblickend und nach intensiver Lektüre – als eine logische Konsequenz der gesellschaftlichen Entwicklung.

Schule lief in der Zeit der Wende an seiner POS erst einmal weiter, und Herr Thalstett konnte im Umgang mit seiner fünften Klasse ein Stück weit seine Vorstellungen des pädagogischen Umgangs einlösen und den Kindern helfen, so gut wie möglich die Wirren der Wende zu meistern. Generell wurden viele politische Elemente aus dem schulischen Alltag entfernt. Hierauf geht Herr Thalstett nicht näher ein, wohl auch deshalb, weil er als Lehrer in sie bisher kaum eingebunden war. Die damit bewirkte Entideologisierung wird von ihm mitgetragen. Stärker krisenhaft erlebt Herr Thalstett die Situation erst 1991 als die Schulreform und damit der Übergang in eine neue Schulstruktur konkret wird.

An der Schule entwickelte sich eine ‚Endzeitstimmung'. Aus der Schilderung wird deutlich, dass ihm der Abschied von der Klasse, mit der er zwei Jahre lang seinen pädagogischen Vorstellungen entsprechend relativ ungezwungen arbeiten konnte, sehr schwer fällt. Er bedauert, dass die entstandenen Beziehungen abgebrochen werden. Die gleiche Trauer äußert er bezüglich der KollegInnen der POS. Die relativ kleine Schule mit dem überschaubaren Kollegium und den gemeinsam durchgestandenen Wendeprozessen ist ihm ans Herz gewachsen. Aufgrund seiner Bewerbung wird Herr Thalstett an das Carolineum, ein wieder erstandenes Traditionsgymnasium, versetzt. Entgegen den Befürchtungen führt die Schulstrukturreform für Herrn Thalstett damit zu neuen Möglichkeiten, auch wenn er dem Gymnasium Skepsis entgegenbringt. Diese Skepsis entspringt u.a. einer Unsicherheit darüber, inwieweit er in der Lage ist, die noch unklaren gymnasialen Erwartungen zu erfüllen. Ihm war zudem bewusst, dass er mit der Fächerkombination Deutsch/Russisch in der neuen Situation in eine Problemzone geriet. Durch ein berufsbegleitendes Studium eines neuen Faches (Sozialkunde) sichert er die neue Position am Gymnasium ab und beginnt später ein Studium für das Fach Ethik, das zur Zeit unseres Interviews noch nicht abgeschlossen ist.

Die Zeit nach der Schulreform beschreibt Herr Thalstett vor allem über Erfahrungen mit den Klassen, in denen er unterrichtet. Aus seinen Äußerungen werden dabei Probleme deutlich, die der aus den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen resultierende Schulsystemwechsel für ihn wie auch für Schüler und Eltern mitbringt. Die veränderte Schulstruktur und das Fachlehrerprinzip wirken sich negativ hinsichtlich des Kontinuitätsbedürfnisses von Herrn Thalstett aus,

insbesondere den Mangel an stabilen und länger währenden sozialen Beziehungen, wie er sie aus seiner eigenen Schülerzeit kennt, beklagt er vehement.

Zum Rollenselbstverständnis
Bevor Herr Thalstett an das Gymnasium kam, hat er als Schüler (POS und EOS) und später als Student (POS) und Berufsanfänger (POS) andere Schulen kennen gelernt. Während seiner Schülerzeit erlebte er die Schule nicht mit der Perspektive, selbst Lehrer zu werden. Für ihn gewinnt die Schule aufgrund der als problematisch erlebten familiären Situation besondere Bedeutung. Im Interview hebt er dies wiederholt hervor. Er meint dabei nicht den Unterricht. Wichtig aus seiner eigenen Schulzeit sind ihm vielmehr die klassenbezogenen Funktionen sowie die außerunterrichtlichen Aktivitäten, da sie familiäre Beziehungsdefizite kompensieren halfen und selbstwertstabilisierend und selbstbewusstseinsförderlich wirkten. Sein Bild von ‚guter Schule' wird durch diese Erfahrungen geprägt. Herr Thalstett betont in seinen Äußerungen zur Lehrerrolle und zur Lehrertätigkeit das „Pädagogische". In einer „guten Schule" muss dieses „laufen". Er versteht sich weniger als Fachlehrer sondern eher als Pädagoge. Da die angesprochenen Aktivitäten letztlich der Unterstützung und – bei Konflikten – der Rückendeckung durch LehrerInnen bedurften, wird auch seine Vorstellung von einem ‚guten Lehrer' durch deren extracurriculares Engagement geprägt.

Im Zusammenhang mit der Schulreform entfiel die frühere Verpflichtung der Lehrer für gemeinsame Aktivitäten mit ihren Klassen sowie deren organisatorische und finanzielle Grundlage. Bei Herrn Thalstett wird dieser Prozess im Übergang von seiner früheren POS zum Carolineum schmerzhaft erlebt und der verstärkten Leistungsorientierung an der neuen Schulform, dem Gymnasium, angelastet.

Zum Unterrichtsverständnis: Zwischen Schülerorientierung und institutionellen Zwängen
Herr Thalstett möchte in seinem Unterricht ein gutes Verhältnis zu den Schülern. Soziales Erleben und Kontaktsicherung sind dafür sehr bedeutsam. Er erkennt zunehmend, dass er eigentlich diskursive Unterrichtsformen bevorzugt und erlebt, dass solche auch von den intelligenteren und kritischeren Schülern gewünscht werden, realisiert sie aber bisher nicht. Eine Realisierung scheint ihm nur möglich, wenn der Leistungsdruck eingeschränkt wird oder gar wegfällt. Im Bestreben nach sozialer Akzeptanz erlebt Herr Thalstett einen Widerspruch in den Ansprüchen an sich als Mensch einerseits und als Lehrer andererseits. Hier zeigt sich ein in seiner Biographie angelegtes Dilemma. Seine ‚sozialpädagogische' Grundhaltung steht in Konflikt mit dem Leistungs- und Notensystem der Schule. Im Interview wird allerdings deutlich, dass sich Herr Thalstett langsam mit den Anforderungen in der neuen Schule und letztlich auch mit dem scharf kritisierten Leistungsdruck arrangiert. Wichtig dabei ist das Erleben, dass er auch in der neuen Schule persönliche Beziehungen aufbauen, ein Stück weit Verantwortung für die Schüler übernehmen kann. Den hoheitsstaatlichen Aufgaben an einen Lehrer versucht Herr Thalstett mit einer starken Gewichtung der Beziehungsarbeit auch in außerunterrichtlichen Zusammenhängen zu begegnen.

Die dominante schulische Orientierung auf Selektion, der weitgehende Wegfall des beziehungsstiftenden außerunterrichtlichen Teils der Lehrertätigkeit, eine veränderte Schülerschaft sowie fehlende Handlungsstrategien für einen veränderten Unterrichtsstil führen zu einer noch andauernden Verunsicherung. Bezeichnenderweise macht Herr Thalstett kaum Aussagen zu konkretem Unterrichtshandeln. Diesbezüglich entstehen gewissermaßen „weiße" Flecken, die auch im Nachfrageteil nicht ausgefüllt werden konnten.

3.2 Unterrichtliche Handlungs- und Begründungsmuster von Herrn Thalstett

Da unser Projekt neben der biographischen Perspektive auch die auf das unterrichtliche Handeln bezogene subjektive Verarbeitung der Wende untersuchte, war es notwendig, auf unterrichtliche Handlungsmuster sowie auf darauf bezogene subjektive Deutungen abzuheben. So wurden im exmanenten Nachfrageteil der biographischen Interviews Bereiche thematisiert, die den Unterricht und gegebenenfalls diesbezügliche wendebedingte Veränderungen betrafen, jedoch bleiben Interviews hinsichtlich des konkreten unterrichtlichen Handelns und seiner Einschätzung und Beurteilung bekanntermaßen unzureichend. Um Zugang zu praktisch-situativen unterrichtlichen Handlungsmustern sowie vor allem zu ihnen zugrundeliegenden subjektiven Sinnstrukturen, der Binnenperspektive, zu gewinnen, wurde der Unterricht der interviewten Lehrkräfte auf Video aufgezeichnet und anschließend für eine Kommentierung wieder vorgespielt.

3.2.1 Das Selbstkonfrontationsinterview

Das von uns gewählte Verfahren der Videokonfrontation orientiert sich in der Vorgehensweise an Breuer (1995): eine Unterrichtsstunde wird auf Video aufgezeichnet und den agierenden LehrerInnen möglichst zeitnah nach dem Unterricht abschnittsweise vorgespielt, mit der Bitte um Kommentierung. Die Videoaufnahme diente als Erinnerungshilfe, um nachträglich reflexive Äußerungen über den eigenen Unterricht zu evozieren.[8]

Im Selbstkonfrontationsinterview haben wir es aus Lehrerperspektive mit drei unterschiedlichen Handlungskontexten zu tun: erstens mit der aufgezeichneten Unterrichtssituation (Lehrer als Akteur), zweitens der (handlungsentlasteten) Situation der Betrachtung der Videoausschnitte (Lehrer als Beobachter, „interne Konfrontation") und zum dritten der Interviewsituation mit ihrer eigenen interaktiven Rahmung (Lehrer als Experte, Interviewer als anderer Experte). Da bezüglich des realen Unterrichts eine Brechung in Zeit, Interaktionsbezug und sozialem Arrangement besteht, gehen wir davon aus, dass die Äußerungen innerhalb des Selbstkonfrontations-Interviews (SK-Interview) nicht schlicht als Repräsentationen innerer Handlungsanteile während der Ursprungshandlung betrachtet werden können, wovon etwa die kognitionspsychologisch orientierten Ansätze des „Nachträglichen Lauten Denkens" oder der „stimulated

recall technique“ ausgehen. Es handelt sich vielmehr um subjektive Widerspiegelungen bzw. Konstruktionen der Handlungspraxis, die aufgrund zwischengeschalteter Phasen der Selbstbeobachtung, Reflexion und Deutung sowie der sozialen Präsentation und Legitimation einen (impliziten) Sinnüberschuss beinhalten, innerhalb dessen an die unterrichtliche Praxis Fragen des Selbstverständnisses sowie sozial geteilter Erwartungen herangetragen werden. Gerade dies ist für unser Projekt produktiv. Uns interessierten ja die handlungswirksamen, auf das Unterrichten bezogenen manifesten und impliziten Wissenselemente und Orientierungen des Lehrers mit ihrem über Einzelsituationen hinaus zu generalisierenden Charakter.

Die LehrerInnen sollten als Experten ihrer inneren psychischen Handlungsanteile innerhalb der Ursprungshandlung angesprochen werden, (*„kommentieren, was Ihnen in der entsprechenden Unterrichtssituation durch den Kopf gegangen ist“).* Es sollte aber auch ihr *professionelles* Selbstverständnis in der Spanne zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung angeregt werden, was wir in unserem Stimulus durch die Formulierung, das *„Verhalten zu erklären und auch zu begründen“*, einzuholen versuchten.[9] Damit wird der Lehrer als Experte seines Unterrichts, seines professionellen Selbst sowie der Charakteristika seiner sozialen Umwelt in Dialogfeld 1 und Dialogfeld 2 ernst genommen. Ihm wird durch die weitgehend offene Form des qualitativen Interviews die Möglichkeit gegeben, den Inhalt, zu dem Aussagen getroffen werden, weitgehend selbst zu bestimmen.

Für die Charakterisierung der in der Konfrontation gewonnenen Daten ist anzumerken, dass es sich aufgrund des sozial-interaktiven Charakters der Befragungssituation sowie des von uns gewählten Eingangsstimulus vor allem um praktische Verantwortungsurteile, Erklärungen und Begründungen[10] handelt, die wir gerade nicht im Sinne einer „idealen Sprechsituation“ (Groeben/ Scheele 1977) meiden wollten. Verantwortungsurteile, Begründungen wie auch praktische Erklärungen repräsentieren Sichtweisen auf Situationen und Handlungsorientierungen (individuelle Prädispositionen). In der Alltagssprache dienen sie dazu, den „Sinn von Handlungen in einer bestimmten Situation offen zu legen. Nur Handlungen, für die die Kommunikationspartner angeben können, warum und wozu sie ausgeführt wurden, haben einen Sinn“ (Völzing 1979, S.15). Damit sind Begründbarkeit und Erklärbarkeit sinnstiftende Elemente, die innerhalb des Konfrontationsinterviews durch den Lehrer angewendet werden, um sein Handeln zu legitimieren. Diese soll der Interviewer zumindest tolerieren, akzeptieren.

Die im Interview („Dialogfeld 2“) evozierten Erklärungen, Begründungen und Rechtfertigungen entfalten sich unter strukturalem Aspekt argumentativ.[11] In Auseinandersetzung mit dem Modell der argumentativen Textentfaltung (vgl. Toulmin 1975) beschlossen wir, dieses Modell im Sinne einer soziolinguistischen und argumentationstheoretischen Analyse zu nutzen, denn „das Wandern zwischen den logisch-semantischen Kategorien, das Wechseln der Perspektiven zwischen metatheoretischer Abstraktion und inhaltlichem Interesse an den Propositionen, semantischen Bedeutungen und konversationellen Zügen schafft die Distanz zum Text, die nötig ist, um ihn zu erkennen, ihn aber auch zur Geltung kommen zu lassen“ (Radtke 1996, S. 131).

Das in unserem Zusammenhang genutzte argumentationsanalytische Verfahren lässt sich wie folgt systematisieren:

1. formale Textanalyse des gesamten Interviews
2. zusammenfassende Inhaltsanalyse nach T. A. van Dijk, um die Strukturierung der Propositionen übersichtlich zu gestalten
3. pragmatische Analyse
4. semantische Analyse
5. generalisierende Analyse und Interpretation, die auf den vorhergehenden Analyseschritten aufbaut und das Argumentationsschema interpretativ erschließt.

Die formale Verteilung des Textes auf die analytischen Ebenen des Argumentationsmodells ist abhängig von den Urteilen der Interpreten und insofern selbst ein Vorgang der Interpretation, mit dem Lesarten eines Textes, ausgehend von Ausgangsprämissen, durchsetzt werden sollen. Um die Analyse übersichtlich zu halten, sind die Propositionen des Textes etwas knapper zu fassen und implizite Aussagen explizit zu machen. Deswegen werden zur Strukturerschließung zunächst Hierarchie und Zuordnung der einzelnen Propositionen einer Sequenz anhand von Zusammenfassung des Textes und pragmatischer Analyse (Sprechakte nach Searle) erschlossen. Die semantische Analyse, die auf den gesamten Text bezogen ist, ermöglicht es dann, die den Strukturen zugrunde liegenden Bedeutungen zu entschlüsseln. Die im Text explizit und implizit enthaltenen Bedeutungen werden nun strukturell in Verbindung zueinander gesetzt, der Text wird in seiner inneren Logik innerhalb der generalisierenden Analyse interpretativ erschlossen. Das gesamte Verfahren erfolgt sequenzanalytisch.

Im Folgenden soll das Vorgehen exemplarisch an Ausschnitten unseres Fallbeispieles dargelegt werden. Analysiert wurde das Konfrontationsinterview nach den oben aufgestellten Maximen. Um die Arbeitsweise der topischen Analyse zu illustrieren, wird für die wichtigsten Argumentationsschritte eine Zuordnung der Textteile zu den im Toulminschen Schema enthaltenen Kategorien vorgenommen. Dabei kann jedoch nicht der gesamte Prozess der Interpretation nachgezeichnet werden, der an Urteile über die abschnittsweise Zuordnung jeweils aller Textteile zu den argumentationstheoretisch gebildeten Kategorien gebunden war (hier fließt auch die pragmatische Analyse ein). Mitgeteilt wird nur das Ergebnis im Sinne der abschließenden generalisierenden Analyse. Damit ist der folgende Text als Beispiel zu lesen, bei dem es um die Prüfung der heuristischen Leistungsfähigkeit des Verfahrens und um die Präsentation einer möglichen Interpretation geht.

3.2.2 Unterricht bei Herrn Thalstett

Der erste Kommentar in der Videokonfrontation, der nun näher analysiert wird, bezieht sich auf eine kleine Szene *vor* Beginn einer Deutschstunde (10. Klasse Gymnasium). Es ist die 4. Stunde.

Die „Kathi-Szene“

L: Na, Fräulein Heinze
S: Was kommt ´n eigentlich in der Arbeit dran?
L: Alles.
S: Wie, alles?
L: Alles.
S: Ab...
L: Alles.
S: Wissen Sie, wie viel das ist?
L: Ja.
S: Sie wissen auch, dass das mindestens 25 Seiten sind?
L: Pech!
S: Und das sollen wir alles lernen?
L: Ja.
S: Auswendig? (..) Schön!

L: Kathi, ich grenze das morgen noch mal ein.
K: Morgen erst?
L: Morgen erst.
K: Wie viel Stunden schreiben wir?
L: Eine.
K: Eine nur?
L: Schreibt rein, es kann gar nicht so viel sein, weil ihr nur eine Stunde schreibt. Ihr schreibt eine Stunde unter Aufsicht (TB, S. 1).

Obwohl auf den ersten Blick eher marginal, scheint die Szene für Herrn Thalstett doch so wichtig, dass er auf sie als erstes eingeht.

„Ja, das, äh, war halt diese kleine Szene am Anfang, da kam die Kathi und fragte wegen der Arbeit (Lachen) und ich hab sie nun absichtlich 'n bisschen verklappst. Sie wollte wissen, was sie lernen sollten, und das mach ich manchmal auch, aus Spaß oder so. Ich sag dann mit todernster Miene: Alles, alles. Und da war sie auch etwas resigniert, dann am Ende. Ich hab dann aber auch gleich ihr noch dann hinterher gerufen, ehm, das ist dann ernst gemeint: Ich grenz das noch mal ein. Also dass sie nicht alles lernen müssen für die Arbeit, was se behandelt haben. Das geht gar nicht. Hatt' ich dann auch erklärt.“ (TK, S. 1)

Der Lehrer beginnt seine Äußerung damit, dass er in Bezug auf „diese kleine Szene“ etwas erklären will: „das, äh, war halt“. Durch den folgenden Anschluss, der die Interaktion zwischen ihm und Kathi beschreibt, wird klar, dass ihm sein Verhalten in Bezug auf Kathi erklärungsbedürftig scheint. Betrachten wir also die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Den Hintergrund von Kathis Frage, „was sie lernen sollten“, bildet die für die Schüler tendenziell angstbesetzte und *ernste* Situation der Leistungsbewertung (Klassenarbeit). Der Lehrer kann Kathi hier nur dadurch helfen, dass er Ansprüche und Anforderungen von vornherein klar definiert, schließlich ist er es, der die Aufgaben stellt und dann auch bewerten wird. Damit ist Kathis Frage aber eine *ernste* und für das institutionalisierte pädagogische Arbeitsbündnis existentiell. Herr Thalstett verweigert Kathi jedoch anfangs die angefragte Hilfe – im Gegenteil, indem er den Umfang des Geforderten „mit todernster Mine“ in

einem maximalen Horizont belässt, steigert er die Riskanz der bevorstehenden Arbeit („alles" zu lernen ist sehr aufwendig). Für die Schülerin ist es in dieser Situation nicht möglich, die durch den Lehrer erfolgte Definition der Situation (als Machtspiel in Bezug auf die Struktur der aktuellen Szene sowie der künftigen Arbeit) zurückzuweisen. Sie kann sich letztlich jetzt und bei dem, was kommen wird, nur resignativ fügen.

Fassen wir zusammen: es muss also die der Frage der Schülerin sowie die den Antworten des Lehrers zugrunde liegende Lehrer-Schüler-Beziehung erklärt werden, die für einen Beobachter als unangemessen autoritär angesehen werden kann. In der Kommentierung führt nun Herr Thalstett eine Argumentationsfigur ein („Verklapsen"), die sein Verhalten in eine andere, eher spielerische und informelle Rahmung setzt. Er führt hier eine Differenz zwischen der gespielten Rolle und seiner eigentlichen Rolle ein. Wer spielt, ist nicht wirklich angreifbar. Im Spiel kann ich aber auch genau jenes thematisieren bzw. ausleben, was mir in anderen Rahmungen verwehrt ist bzw. ich mir nicht traue, ohne mit weitreichenden Konsequenzen rechnen zu müssen. Jedoch: Spiel mit der Angst der Schüler? Kann Herr Thalstett nur in diesem einseitigen Spiel, innerhalb dessen er sich zudem von seinem eigentlichen Rollenselbstverständnis entfernt, das thematisieren, was ihn umtreibt? Was ist der Hintergrund, die Begründung für dieses Beziehungsspiel? Er hat es „absichtlich" gemacht, betont er – doch die nachträgliche Begründung ist eine so lapidare, wie das Handlungsmuster des Verklapsens selbst: „aus Spaß oder so". Er weiß es nicht mehr oder noch nicht so genau oder er will es nicht preisgeben. Im Text bleibt das Verhältnis zwischen dem handelnden Lehrer (seinen Erinnerungen) und dem gegenwärtig deutenden und kommentierenden Lehrer unklar. Was er weiß, ist jedoch: er hat es absichtlich gemacht.

Es können an dieser Stelle Vermutungen für weitere Begründungen gedankenexperimentell entworfen werden. Eine Ursache könnte darin liegen, dass der Lehrer hier eine eigene Unsicherheit überspielen möchte, vielleicht weil der konkrete Inhalte der Klassenarbeit noch nicht klar ist. Eine weitere Ursache könnte jedoch auch in einer Reaktion auf die der Frage der Schülerin immanenten Schülertaktik gesehen werden, nämlich eine möglichst ökonomische Vorbereitung auf die Arbeit durch eine Reduzierung der zu lernenden Inhalte. Hierfür spricht das Antwortverhalten des Lehrers, der die relativ offene, nicht nur die Quantität der kommenden Arbeit betreffende Frage in rein quantitativer Hinsicht auslegt. In diesem Sinne wäre die Reaktion des Lehrers als eine Abwehrhandlung gegen diese Schülertaktik zu lesen, weil diese mit einem weiteren Bildungsverständnis des Herrn Thalstett in Konflikt stehen könnte.

Am Ende erkennt Herr Thalstett über die Reaktion der Schülerin die interaktorische Bedeutungshaltigkeit dieser Szene. So stellt er fest, sei sie dann „etwas resigniert". Er registriert eine Wirkung, die er so nicht beabsichtigt hat. Hilflosigkeit und Ohnmacht der Schülerin als Reaktion auf sein Verhalten wirken in der Ursprungssituation als Handlungsaufforderung zur „Nachbesserung" und das auslösende Verhalten bedarf in der Interviewsituation der Legitimation.

Daher wendet er sich an die Schülerin („hinterher gerufen") und äußert sich nun in der Selbstinterpretation „ernst", so dass die folgende Äußerung seinem eigentlichen Rollenselbstverständnis entsprechen müsste. Er antwortet jetzt im

Sinne der Schülerintention und vollzieht einen Rückzug bezüglich seiner Anforderungen von „alles“ lernen auf „nicht alles“ lernen müssen. Implizit deutet Herr Thalstett mit der Aussage „nicht alles für die Arbeit lernen müssen, was se behandelt haben“ zugleich eine Dilemmasituation an, nämlich im Unterricht mehr zu behandeln (Bildungsauftrag) als nachher prüfungsrelevant wird. Daraus resultiert die kalkulatorische Haltung der Schüler (nicht nur in seinem Unterricht), nur das lernen zu wollen, was für die Leistungsbewertung von Bedeutung ist. In Bezug auf die vorherige Sequenz wird so die Lesart bekräftigt, dass die „spielerische“ Machtdemonstration des Lehrers eine Abwehr und Distanzierung des durch die Schüler eingeforderten, auf Selektion reduzierten zweckrationalen Bildungsverständnisses darstellt. Dass er dann trotzdem einen Rückzug antritt und Empathie und Einsicht in den Wunsch nach einer ökonomischen Vorbereitung demonstriert, sich somit auf die von Kathi angetragene Schülertaktik einlässt, steht für eine starke Orientierung an Nähe zu den SchülerInnen und ist gleichzeitig ein Versuch, die zuvor belastete Beziehung zu der Schülerin und zur Klasse insgesamt zu stabilisieren. Das Spannungsmoment der unterschiedlichen Leistungserwartungen wird an dieser Stelle jedoch nicht kommunikativ ausgehandelt. Es bleibt auf einer latenten Ebene weiterhin bestehen und generiert eine gegenseitig gebrochene bzw. enttäuschte Wertschätzung.

„Ich weiß nicht, ob se daran schon gewöhnt sind oder nicht, wir kenn’ uns erst zwei Jahre. Äh, sie fallen also noch, eh, immer wieder darauf rein, wenn sie was fragen und dann kommt mit todernster Miene (Lachen), kommt genau das, was sie befürchten. Aber meistens nehm’ ich ’s dann wieder zurück. Also das ist so (..) und was soll ich sagen: persönliches Spielchen (Lachen) oder was auch immer. Jedenfalls hab ich se gleich auch hinterher beruhigt.“ (TK, S. 1)

Die vorhergehende Szene kennzeichnet Herr Thalstett als ein häufiger stattfindendes Machtspiel. Diesem können sich die Schüler nicht entziehen. Auch dies deutet auf das Fortbestehen („zwei Jahre“) einer gebrochenen Wertschätzung und Frustration, die er über dieses einseitige Spiel abhandelt. Sowohl die Degradierung und Ironisierung der Bedeutsamkeit dieser Szene als „persönliches Spielchen, oder was auch immer“ als auch die anschließende Ausweich- oder Reparaturstrategie („aber meistens nehm’ ich’s dann wieder zurück“) verweisen auf eine Verteidigung, durch die sich Herr Thalstett gleichsam von den ungewollten Nebenwirkungen distanziert. Wiederum kann oder will er sein Verhalten nicht näher erklären, es in hinreichend plausible Worte fassen. Erklärt werden können aber die ungewollten Nebenwirkungen. Diese liegen nicht in ihm selbst, sondern in einer noch zu leistenden Gewöhnung der Schüler an *„daran“*. Woran? Offensichtlich an die nicht gewohnten Eigenarten des Lehrers, seine über ein begrenztes Leistungsdenken hinaus gehenden Ansprüche, seine „Spielchen“ mit dem, was die SchülerInnen „befürchten“. Das Gefürchtete, dessen „spielerisches“ Einklagen wie auch die Probleme, die sich daraus für die SchülerInnen ergeben, scheinen selbst Teil dieses Prozesses der Gewöhnung zu sein. Der Schwerpunkt liegt auf der Anpassung. Gewöhnung bedarf nicht der *Auseinandersetzung*, sondern der Wiederholung bzw. Routine, wird gewissermaßen eine einseitig zu leistende Anpassung. Im Spiel durch die SchülerInnen, die in eine Beziehungsstruktur der Unterordnung eingeführt werden, im Ernst

durch den Lehrer, der sich an die SchülerInnen anpasst. Die gegenstandsbezogene und eventuell problemhafte persönliche *Auseinandersetzung* über das ‚Gefürchtete' wird so ausgeblendet bzw. gemieden. Legitimatorisch fügt Herr Thalstett hinzu, „jedenfalls" sofort reagiert und „se beruhigt" zu haben. Er legt darauf Wert, dass sich die Situation hinterher klärt, dass er keine Beziehungsverluste erfährt. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung scheint von entscheidender Bedeutung für sein Rollenselbstverständnis zu sein. Die grundsätzliche Orientierung an Nähe zu den SchülerInnen, aber auch deren nur begrenzte Realisierung im durch Selektion dominierten institutionellen Zusammenhang erweisen sich als Dilemmasituation bei diesem Lehrer.

Unterrichtsbeginn
Zu Stundenbeginn geht Herr Thalstett auf die spezielle Situation ein, dass kurz nach den Pfingstferien und dem herannahenden Schuljahresende noch „die letzte Klassenarbeit" zu schreiben ist. Er greift dann indirekt die Frage der Schülerin aus der vorhergehenden Szene auf und kündigt die genauere Klärung der Klassenarbeitsinhalte für die nächste Stunde an. Diesen Abschnitt kommentiert er wie folgt:

„Na, dann ganz kurz das Thema nur der Arbeit (...) damit sie sich also über diese Sache beruhigen, weil die Kathi nun schon fragen kam, dass also morgen es noch Zeit gibt, wo sie Fragen stellen können. Die Fragen beschränken sich ohnehin meistens auf die Frage (Lachen): Was kommt dran und was kommt nicht dran? Also, das is, äh, so Sachthema, Themen stell 'n 'se nicht. Deswegen hat die Simone auch so, äh, (..) oder ham auch einige gelächelt, als 'se, als ich, äh, nun gesagt habe: Ihr solltet noch mal in euren Hefter schauen! Aber ich bin mir im Prinzip relativ sicher, dass es kaum einer machen wird, (..) da heute mal reinzugucken. Das wäre auch, also da müssten se sich ran setzen und alle Themen aufarbeiten. Ich glaub' nicht, dass se das machen." (TK, S. 2)

Herr Thalstett versucht, die Schüler bezüglich der Klassenarbeit zu beruhigen, indem er „ganz kurz" auf mögliche Inhalte eingeht. Er entspricht damit „nur" eingeschränkt der Erwartungshaltung der Schüler, vermeidet subjektiv eine negative emotionale Beeinflussung der unterrichtlichen Kommunikation in dieser Stunde und verlagert die Beantwortung auf die nächste Stunde, spricht den Schülern erst dann die Möglichkeit des Fragens zu. Warum? Hat er die Klassenarbeit noch nicht geplant? Der Text des Wortprotokolls der Stunde, nicht jedoch der Kommentar legt dies nahe.

In der nachfolgenden Behauptung bringt Herr Thalstett eine stabile und subsumtive Erwartungshaltung („meistens") gegenüber Fragen der Schüler zum Ausdruck, die ihn nicht befriedigt („beschränken sich ohnehin"). Mit der Wiedergabe der Frage: „Was kommt dran und was kommt nicht dran?" bestätigt er, dass er den Denkmechanismus der Schüler kennt bzw. durchschaut hat. Es kommt ihnen darauf an, Hinweise zum Eingrenzen des zu Lernenden zu erhalten. Seiner eigentlichen Intention dagegen entspräche es, dass sie verständnisorientierte Fragen zu „Sachthemen" stellen. Insofern ist dieses Schülerverhalten eine Enttäuschung für ihn, dennoch lässt er sich darauf ein.

Bezug nehmend auf seine Anregung, „noch mal in den Hefter zu schauen" äußert Herr Thalstett seine Überzeugung, dass „kaum einer" darauf eingehen wird. Damit wiederholt er seine begrenzte Erwartungshaltung gegenüber den

SchülerInnen und passt sich deren Strategie an. Beide, SchülerInnen und Lehrer, sind also aufeinander eingespielt. Die SchülerInnen wissen, dass der Lehrer bereit ist, auf ihr effektivitätsorientiertes Verhaltensmuster einzugehen (hierfür steht ihr Lächeln), der Lehrer bestätigt ihre Erwartungen, indem er Einsicht in diese Schülertaktik zeigt. Damit aber befindet sich Herr Thalstett in einem Teufelskreis: aus Empathie zu den Schülern und/oder Angst vor Beziehungsverlusten unterwirft er sich real einer institutionellen Rollendefinition, die die Selektionsfunktion betont. Aus ‚Schülerorientiertheit' unterstützt er faktisch eine Zielverschiebung von einer weitergehenden Bildungsorientierung hin zu einem begrenzten Leistungsdenken, welches eher nach abrechenbaren Inhalten fragt. Abstriche an seinen Bildungsvorstellungen und Anpassung an die institutionellen, schulkulturellen Rahmungen gehen mit inkonsistenter Selbstachtung und Ohnmachtsgefühlen einher.

3.3 Zur Triangulation in der Auswertung

Wie bereits zu Anfang angesprochen bestand ein Hauptziel unseres Projektes darin, durch die Verschränkung der Ergebnisse zweier methodischer Ansätze zu einem differenzierteren Verständnis der Denk- und Deutungsmuster von LehrerInnen und – zumindest ansatzweise – zu Aussagen der Genese dieser Muster zu gelangen. Wir strebten eine Methoden- bzw. genauer Perspektiventriangulation an, um so eine differenziertere und konturenreichere Sicht auf unseren Gegenstand zu ermöglichen. Intendiert wurde damit eine Verbesserung der „Verstehenstiefe" der gewonnenen Ergebnisse. Dabei nutzten wir die Möglichkeiten der Triangulation auf der Ebene des Einzelfalles – darauf müssen wir uns hier beschränken – sowie diejenigen der Fallvergleiche. Durch Fallvergleiche sollten die jeweiligen Besonderheiten, aber auch Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle herausgearbeitet werden.

Wir bildeten unter den Projektmitarbeitern zwei Teilgruppen, die sich jeweils intensiv mit einem der beiden methodischen Ansätze beschäftigten und systematisch dem Ansatz entsprechend ihre Ergebnisses erarbeiteten. Die so entstandenen Erträge wurden in der Gesamtgruppe vorgestellt und diskutiert. Dabei kamen in unserem Fall zuerst die Ergebnisse der biographischen Analyse zum Zuge und die Ergebnisse der gemeinsamen Diskussion wurden in der weiteren Bearbeitung der Fälle berücksichtigt. Das angewandte Verfahren erwies seine Stärke dahingehend, dass Pauschalisierungen und Verallgemeinerungen aufgebrochen werden konnten und ein differenzierteres und unseres Erachtens angemesseneres Bild der subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungen ermöglicht wurde. Ebenso verfuhren wir bezüglich der Ergebnisse der argumentationstheoretischen Analyse. So wurde bereits in der methodenspezifischen Ergebnispräsentation ein vertieftes Fallverständnis erreicht, das in eine ergebnisverbindende Falldarstellung mündete. Mit einem Ausschnitt aus einer solchen Darstellung wollen wir unser Fallbeispiel beschließen.

Für Herrn Thalstett bewirkt die Wende einen deutlichen Verunsicherungs- und Neuorientierungsprozess auf der privaten Ebene. Er hatte zu dieser Zeit als

Klassenleiter eine recht kleine 5. Klasse. Die Elternschaft hatte ihn dezidiert gebeten, über Wendeereignisse mit den Schülern nicht zu diskutieren. Privat führte der von außen angestoßene Neuorientierungsprozess zu intensiver Lektüre, die ihm hilft, frühere und aktuelle Ereignisse neu zu ordnen und zu bewerten. Er greift hier auf ein früheres Handlungsmuster zurück. Die anfangs noch eher abwehrend und abwertend beurteilte Ausreisewelle und die zunächst sehr skeptisch betrachteten Protestaktivitäten werden aufgrund neuer Informationen und Sichtweisen zunehmend verstanden und als gerechtfertigt akzeptiert. Dies führt dazu, dass Herr Thalstett im Mai 1990 aus der SED bzw. schon PDS austritt. Seine Hoffnung auf deren Reformfähigkeit ist enttäuscht. Während er intellektuell damit die Wende akzeptiert und sich zunehmend in der neuen Republik verortet – eher links als rechts –, erlebt er recht konkret über seine Frau auch Härten der neuen Gesellschaftsordnung. Seine Frau wird nach einem hoffnungsvollen Start in einer beruflichen Bildungseinrichtung „abgewickelt" und damit arbeitslos. Da sich die Arbeitssituation von Herrn Thalstett dann jedoch stabilisiert – er wird an das wiedererstehende Traditionsgymnasium Carolineum versetzt –, zeigt sich, dass die Familie auch mit einem Gehalt auskommt. Auch hier vollzieht sich nach einer erheblichen Verunsicherung und tendenziell existentiellen Bedrohung ein Konsolidierungsprozess, es entsteht neue Sicherheit und Perspektive.

Die Arbeit in der Schule, d.h. an seiner damaligen POS, lief auch nach der Öffnung der Mauer erst einmal unterrichtsbezogen im Wesentlichen weiter. Der Wegfall politischer Inhalte und politisch motivierter Verpflichtungen wurde als Entlastung erlebt. Herr Thalstett konnte unterrichtlich, ohne mit der Erwartung unterrichtsmethodischer Veränderungen konfrontiert zu sein, weiterarbeiten, musste gar die als Rabaukenklasse verrufene 5. auf Anraten des Direktors „hart rannehmen". Im außerunterrichtlichen Bereich hatte er die Möglichkeit, die er aufgrund seiner positiven Einstellung hierzu auch nutzte, weitgehend entlastet von den vorher doch vorhandenen bzw. erwarteten politischen Elementen sein Bild eines Lehrers zu verwirklichen: im Unterricht strikt, konsequent und im Wesentlichen frontal, darüber hinaus einfühlsam, engagiert, interessiert an guten Kontakten zu den Schülern und bereit zu außerunterrichtlichem Engagement.

Der Übergang an das Gymnasium zum Beginn des Schuljahres 1991/92 erweist sich für Herrn Thalstett als ein sehr ambivalentes Ereignis. Einerseits ist er darüber äußerst froh, da durch die Umsetzung ans Gymnasium die berufliche Existenz und das Familieneinkommen gesichert ist. Nach der Arbeitslosigkeit seiner Frau bleibt ihnen ein weiterer Einbruch erspart. Allerdings fühlt sich Herr Thalstett anfangs an der neuen Schulform mit seiner Fachkombination (Deutsch/Russisch) doch noch nicht völlig sicher. Der zu erwartende Status von Russisch als dritter Fremdsprache an diesem Gymnasium, das Latein als zweite führt, wird als Bedrohung empfunden. Herr Thalstett ergreift daher die Möglichkeit, berufsbegleitend das Fach Sozialkunde und später auch noch Ethik zu studieren, setzt sich also aktiv mit der Situation auseinander und entwickelt diesbezüglich coping-Strategien. Dadurch baut er das wendebedingte, berufsbezogene Bedrohungspotential ab und sichert seinen Lehrerstatus am Gymnasium. Das Studium des Faches Sozialkunde und später auch des Faches Ethik erweitert

vorrangig seine inhaltlichen und reflexiven Kompetenzen, es ist Anlass, über die eigene Person und Entwicklung nachzudenken, nicht aber direkt Anlass auch zur Entwicklung neuer unterrichtsmethodischer Kompetenzen. Allerdings eröffnet ihm das Studium die Chance, sich im Zusammenhang mit den fachdidaktischen Studienanteilen auch diesbezüglich weiterzuqualifizieren. Dass er hier sensibilisiert wurde, wird im Interview angesprochen, hat aber noch nicht zu wesentlichen Veränderungen seines Unterrichts geführt.

Der Wechsel an das Gymnasium konfrontiert Herrn Thalstett im Vergleich mit der Arbeit an der POS mit einem hohen leistungsbezogenen Anforderungshorizont, der anfänglich als Belastung erlebt wird. Dies hat unterschiedliche Ursachen. Das Carolineum wird an einer traditionsreichen Stätte als Gymnasium wiedererrichtet. Auch über die Zeit der DDR hinweg hat eine bildungs- oder gar eliteorientierte Elternschaft ihre Kinder hierher bzw. genauer: auf die hier angesiedelte EOS geschickt. Diese Elternschaft versucht nach der Wende aktiv, ihre Erwartungen unter den neuen Rahmenbedingungen in die Entwicklung des gymnasialen Selbstverständnisses einzubringen. Herr Thalstett hat einen solchen Elterntyp zuvor nie erlebt. Die hier eingeforderte Leistungs- oder gar Eliteorientierung wird aber auch von großen Teilen der Lehrerschaft sowie von der Schulleitung getragen und prägt somit indirekt die Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsanforderungen. Herr Thalstett kritisiert dies recht vehement. Er fühlt sich an eine ‚Schule des 19. Jahrhunderts' versetzt. Die so signalisierten Erwartungen bedeuten für Herrn Thalstett als relativ jungen Lehrer recht starke inhaltliche Herausforderungen, zumal er sich berufsbegleitend weiterqualifiziert und daher in Kursen der gymnasialen Oberstufe den Schülern manchmal nur knapp voraus ist. In dieser Belastungssituation bleibt wenig Energie, sich auf unterrichtsmethodische Veränderungen einzulassen. Allerdings entspricht ein lehrerzentrierter Unterricht durchaus auch seinen inneren Bildern von „gutem" Unterricht und seinen persönlichen Bedürfnissen nach sozialer Anerkennung.

Herr Thalstett trifft am Gymnasium auf eine Schülerschaft, die sich – zumindest in den oberen Klassen – bereits auf die schulischen Leistungsanforderungen und bezüglich der Schülerstrategien auf eine frontalunterrichtliche Normalform eingestellt hat. Die einsozialisierten Schülerstrategien, die sich insbesondere auf eine zeitökonomische Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen in den Klassenarbeiten und Abschlussprüfungen orientieren, erschweren Veränderungen, sie entwickeln deutlich Barrierenpotential bezüglich unterrichtlicher Innovationen.

4. Schwierigkeiten

Eine Schwierigkeit in der praktischen Projektarbeit ergab sich dadurch, dass beide vorgestellten qualitativen Analyseverfahren anspruchsvoll und aufwendig sind und die angestrebte Triangulation eigentlich erst einsetzen konnte, nachdem die jeweilige Auswertungsmethode zu ihrem Eigenrecht gelangt war, nachdem also methodenimmanent sauber gearbeitet wurde und Ergebnisse vorlagen, die nicht der Gefahr einer vorschnellen Reduktion von Komplexität und einer einseitigen Interpretation unterlagen. Wegen der hierfür erforderlichen Arbeitsteilung bildeten wir – wie bereits erwähnt – in der Projektgruppe zwei Teams, die jeweils aus Mitarbeitern mit ost- und westdeutschem Hintergrund bestanden. Die beiden Teams mussten sich – bezogen auf den jeweiligen methodischen Ansatz – erst einen gewissen Expertenstatus erarbeiten. Durch diese Teambildung sollte vermieden werden, dass eine der gewählten Methoden und eine der durch die Herkunft nahegelegten Perspektiven unter der Hand von Beginn an dominant wurde. Bezüglich der Analyse biographischer Interviews konnte auf vorgängige Erfahrungen zurückgegriffen werden, bezüglich der linguistisch fundierten Argumentationsanalyse mussten einschlägige Verfahren erst praktikabel adaptiert werden.

Gemeinsame Diskussionen zu Teilergebnissen mit der Perspektive der Vorbereitung und zunehmenden Realisierung der Triangulation krankten zeitweise daran, dass es schwer fiel, methodenimmanent zu bleiben und nicht aus der anderen methodischen Perspektive heraus Interpretationen hinzuzusteuern. Hier entstanden zeitweise Frustrationen innerhalb der Projektarbeit vor allem dadurch, dass die Fertigstellung erster Ergebnisse eher durch die Biographiegruppe erfolgte und deren Ansatz daher zumindest zeitweise aus der Sicht der anderen Projektmitarbeiter eine ungewollte Vorrangstellung erhielt. Die gemeinsamen Diskussionen wurden dadurch erschwert, dass Ost- und Westperspektiven und -interpretationen häufig erst einander angenähert werden mussten. Das war für beide Seiten ein schwieriger, aber für das Projekt ein äußerst wichtiger Lernprozess.

Für die Realisierung der zuvor geschilderten Triangulationsschritte wählten wir Gruppendiskussionsverfahren. Wir gerieten damit in die Gefahr, den zeitlichen Umfang der methodenimmanenten Arbeiten zu unterschätzten und hinsichtlich der Fertigstellung der Fallbeispiele inklusive der zur Triangulation erforderlichen ebenfalls zeitaufwendigen Diskussionsprozesse in vollem Umfang nicht während der geförderten Laufzeit eines DFG-Forschungsprojektes abschließen zu können. Zum Glück ergaben sich aus dem Projekt heraus Interessen an einer Qualifikationsarbeit (Promotion), so dass die Auswertung hierdurch sowie in Kooperation mit Mitarbeitern, die nicht projektgebunden angestellt waren, weiter verfolgt werden konnte. Durch verständliche persönliche Interessen (Stellenwechsel), die nicht der zeitlichen Rhythmisierung des Projektes unterlagen, entstanden zusätzlich Probleme, da die für die angestrebte Triangulation erforderliche methodische Expertise vor dem inhaltlichen Abschluss des Projektes teilweise durch Ortswechsel entfiel und einige Ergebnisse erst wieder neu aufgearbeitet werden mussten.

Bezüglich der Methodenkombination ergab sich für uns eine anfangs unterschätzte Möglichkeit, die erst im Verlauf des Projektes in ihrer Bedeutung erkannt, aber letztlich im Rahmen des Projektes nicht vollständig ausgeschöpft werden konnte. Vom Projektdesign her fungierten die Videoaufzeichnungen als Interpretationsmaterial für die Videokonfrontation. Sie sind natürlich selbst interpretationsfähige Materialien eigener Dignität, die durch Beobachtungs- und Sprachanalysen ausgewertet werden können. Eine solche Erweiterung des Projektdesigns hätte jedoch die Einarbeitung in weitere methodische Verfahren und die anschließende Triangulation erfordert. Hier mussten wir aus Zeit- und Personalgründen eine Eingrenzung vornehmen.

5. Schlußbemerkung

Das vorgestellte Fallbeispiel zeigt exemplarisch und knapp Vorgehensweise, Ergebnisse und Schwierigkeiten bezüglich der in unserem Projekt eingesetzten Methoden. Durch die Nutzung unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird eine Perspektiventriangulation möglich, die zu einer fallbezogenen Differenziertheit und Verstehenstiefe führt, die bei der Beschränkung auf lediglich einen methodischen Zugriff nicht erreichbar wäre.

Anmerkungen

1 Der folgende Beitrag basiert auf unseren Erfahrungen aus dem DFG-geförderten Projekt „Lehrerbewusstsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer“. Das Projekt wurde am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität in Halle durchgeführt (Leitung: Prof. Dr. H. Wenzel).

2 Vgl. zur genaueren Darstellung des Projektansatzes Wenzel 1995.

3 In das Sample wurden 13 Lehrerinnen und 5 Lehrer unterschiedlicher Herkunftsschulen vor der Wende (POS, EOS) und verschiedener heutiger Zuordnung (6 Sekundarschule, 6 Gymnasium, 6 Gesamtschule) und aus unterschiedlichen Fächergruppen (mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachlich-geisteswissenschaftlich) einbezogen.

4 Wir benutzten den folgenden Erzählimpuls: „Ich bitte Sie jetzt, Ihre Lebensgeschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen. Erzählen Sie alles, was Ihnen gerade einfällt. Insbesondere, wie es dazu kam, dass Sie Lehrer geworden sind. Erzählen Sie über Ihre Ausbildung und die Lehrertätigkeit vor der Wende, während der Wende und bis heute. Ich genieße das jetzt alles, sage erstmal ’ne ganze Weile nichts und höre einfach nur zu.“

5 Vgl. zur Methodologie Schütze 1981, 1983, 1984, 1996.

6 Aufgrund des begrenzten Raumes arbeiten wir nur am Anfang und an zentralen Stellen mit Belegzitaten, wissend, dass dadurch die Nachvollziehbarkeit der Interpretation beschränkt ist. Die transparente Darstellung von Ergebnissen komplex angelegter Projekte erweist sich als generelles Problem.

7 Es wurde für die Transkription eine für die Schriftsprache typische Form gewählt. Pausen werden durch Punkte in Klammern (...) angegeben, wobei jeder Punkt für eine

Sekunde steht. Betonte Wörter werden durchgängig mit großen Buchstaben geschrieben. Nonverbale Aspekte sind in verbalisierter Form in Klammern festgehalten.

8 Für die Auswertung der Aussagen der LehrerInnen ermöglicht die Videoaufzeichnung zudem, die natürliche Unterrichtssituation („Dialogfeld 1") mit zu erfassen und später gegebenenfalls zu berücksichtigen.

9 Der vollständige Eingangsstimulus lautete: „Ja, Herr Thalstett, ich bitte Sie anhand der gesehenen Unterrichtsausschnitte, die jetzt hier ablaufen, die sie dann stoppen werden, zu kommentieren, was Ihnen in der entsprechenden Unterrichtssituation durch den Kopf gegangen ist, Ihr Verhalten zu erklären und auch zu begründen."

10 In Begründungen, in denen nach dem ‚Warum' gefragt wird, ist dabei der Grund oder das Motiv des Handelns für die Handlung, in Erklärungen, in denen nach dem ‚Wozu' gefragt wird, die Absicht des Handelnden oder das Interesse (der Zweck oder das Ziel), das der Handelnde mit der Handlung verfolgt, thematisch (Völzing 1979, S. 15).

11 Toulmin stellt die allgemeine Struktur einer Argumentation mit Hilfe von sechs relationalen logisch-semantisch definierten Kategorien dar. Der Emittent begründet seine Behauptung bzw. These (claim; Konklusion), die das Textthema repräsentiert, durch Argumente (data). Dass die angeführten Daten (Tatsachen) überhaupt Argumente für die These sein können, dass also der Schritt von den Daten (D) zur Konklusion (K) vollzogen werden kann, wird durch eine Schlussregel (warrant) gerechtfertigt. Diese Schlussregel ist eine allgemeine hypothetische Aussage, die die Form hat „Wenn D dann K" – oder expliziter: „Wenn die Daten x, y, z gegeben sind, dann kann man annehmen, dass K". Die Zulässigkeit der Schlussregel erweist der Emittent dann durch eine Stützung (backing). Es handelt sich dabei um Aussagen, die die besonderen inhaltlichen Standards des betreffenden Argumentationsbereiches (Handlungsbereiches) ausdrücken (Verweis auf Gesetze, Normen, Regeln des Verhaltens, Geltens u.ä.). Den Wahrscheinlichkeitsgrad (Geltungsgrad) der These kann man mit einem sogenannten Modaloperator (qualifier) angeben (z.B. wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht usw.) und die die Umstände, die Gültigkeit der Schlussregel einschränkenden Ausnahmebedingungen (rebuttal) (Toulmin 1975, S. 104).

Literatur

Breuer, F.: Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 159-180

Döbert, H.: Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwalder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim/München 1997, S. 77-102

Fuhrmann, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens unter veränderten schulischen Rahmenbedingungen. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/2). Weinheim 1996, S. 137-159

Groeben, N./ Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977

Händle, Chr./Nitsch, W./Uhlig, Chr. (Hrsg.): Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen im Transformationsprozess. Anhörungen in den neuen Bundesländern. Weinheim 1998

Krause, G./Wenzel, H.: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), H. 4, S. 565-581

Radtke, F.-O.: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen 1996

Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156

Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983), H. 3, S. 283-293

Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Günter, R. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117

Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987

Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 183-275

Tillmann, K.-J.: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik 46 (1994), S. 40-44

Toulmin, S. E.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975

Völzing, P.-L.: Begründen, Erklären, Argumentieren: Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg 1979

Wenzel, H.: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzung für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: Helsper, W. u.a.: Diskurse zu Schule und Bildung (= Werkstatthefte des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, H. 4). Halle 1995, S. 88-121

Wenzel, H.: Zur Spezifik der Schulentwicklung in Ostdeutschland. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/2). Weinheim 1996, S. 20-28

Wenzel, H.: Neue Konzepte zur pädagogischen Schulentwicklung und die Qualifizierung der Akteure. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998, S. 241-260

Zymek, B.: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 6, S. 941-965

Zymek, B.: Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band. 1: Theoretische und internationale Perspektive (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Band 2/1). Weinheim 1996, S. 29-47