

Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis

05

Sibylle Meissner

1. Einleitung

Die Frage, wie es gelingen kann, Heranwachsenden durch schulischen Unterricht zu höheren Bildungserfolgen zu verhelfen als aufgrund ihrer Eingangsvoraussetzungen erwartbar gewesen wäre, hat in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung lange Tradition. Dabei geraten sowohl die Makro- als auch die Meso- und Mikroebene des Bildungswesens in den Blick, wobei letztere – die Ebene des Unterrichts – sich als äußerst einflussreiche Ebene erwiesen hat (Kane & Staiger, 2008). Insbesondere der Lehrkraft kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu, als sie nicht nur die Planung des Unterrichts, sondern auch die Durchführung und Reflexion desselben maßgeblich verantwortet.

Um die Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen und die in diesem Zusammenhang deutlich werdenden Wirkungsgefüge heuristisch darstellen zu können, haben sich in den letzten Jahrzehnten sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle durchgesetzt. Diese weisen auf der Ebene des Unterrichts entweder einen linearen Charakter auf (Helmke, 2012; Kunter & Trautwein, 2013) und überantworten allein der Lehrkraft die Realisierung des Unterrichtsangebots, das sodann schülerseitig wahrgenommen, interpretiert und genutzt wird, oder aber die Modelle sind reziprok angelegt (Lipowsky, 2006; Reusser & Pauli, 2010). Letzteren Modellen zufolge wirken sowohl Lehrkraft als auch Schüler*innen am Unterrichtsprozess *gleichermaßen* mit und ihre Handlungen sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die vormals recht starre Vorstellung, nach der le-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75416>



diglich die Lehrkräfte die Gestaltung und Qualität des Unterrichtsangebotes verantworten, ist damit in Bewegung geraten: Neueste Modelle erkennen zunehmend auch die Angebotsanteile der Schüler*innen innerhalb des Unterrichtsprozesses an (Vieluf et al., 2020). Trotz dieser neuen Betrachtungsweise innerhalb der Diskussion um die Angebots-Nutzungs-Modelle verbleibt der Begriff der Nutzung noch relativ unangestastet auf Seiten der Schüler*innen. Die theoretisch naheliegende Anschlussfrage, ob aber auch Lehrkräfte als Nutzer*innen im Unterrichtsgeschehen betrachtet werden können, welche die schülerseitig hervorgebrachten Handlungen wahrnehmen und interpretieren, um das weitere Unterrichtsgeschehen entsprechend darauf abstimmen zu können, blieb bislang außer Acht. Die hier vorgelegte Untersuchung setzt an dieser Stelle an und analysiert in der Betrachtung der katholischen Religionsstunde die Angebots- und Nutzungsgestaltung der beteiligten Unterrichtsakteure anhand der vorfindlichen interaktionalen und kommunikativen Handlungen.

2. Theoretische Einordnung

Angebot-Nutzungs-Modelle basieren lerntheoretisch auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Diesem Ansatz folgend ist Wissen nicht objektiv vermittelbar, sondern muss vom Lernenden selbst konstruiert werden, indem diese*r kognitive Konflikte (sogenannte Perturbationen) erlebt, mental bearbeitet und dergestalt das „bedrohte“ innere Ordnungssystem über Akkomodations- beziehungsweise Assimilationsprozesse zu äquilibrieren versucht (Piaget, 1991). Aufgabe der Lehrkraft ist es dabei, mittels entsprechender Stimuli solche kognitiven Konflikte auszulösen und die Lernenden dazu zu motivieren, sich eigenständig (Konstruktion) sowie gemeinsam mit anderen (Ko-Konstruktion) mit dem zu verhandelnden Gegenstand auseinanderzusetzen (Reich, 2005). Die Qualität der Stimuli sowie die Gestaltung der Lernumgebung (*~ Angebot*) sind also entscheidend, um kognitive (Ko-)Konstruktionsprozesse (*~ Nutzung*) anzustoßen. Während die Qualität der Stimuli maßgeblich von der fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Expertise der Lehrkraft abhängig ist, beeinflussen individuelle Merkmale der Schüler*innen (z. B. Eingangsvoraussetzungen, familiärer Hintergrund) sowie kontextuelle Faktoren (z. B. Klassenzusammensetzung) die Nutzung der Stimuli und legen differenzielle Wirkungen von Unterricht nahe (Meissner et al., 2020).

Insbesondere reziprok angelegte Angebots-Nutzungs-Modelle verdeutlichen, dass Lehr- und Lernhandlungen im Unterrichtsprozess aufeinander bezogen sein müssen und idealiter in ein produktives und dynamisches Wechselspiel münden (Kiper, 2012), sodass bei möglichst vielen Schüler*innen kognitive Konflikte ausgelöst und

(Ko-)Konstruktionsprozesse ermöglicht werden. Orientieren sich Lehrpersonen in der Gestaltung ihres Angebotes an den Lernhandlungen der Schüler*innen, so erfordert dies eine genaue Beobachtung und Analyse der verschiedenen Schülerhandlungen, um deren jeweilige Bedarfe diagnostizieren und die Lehrhandlung situativ reagierend darauf auszurichten zu können. Lehrkräfte stehen folglich unter hohem Handlungsdruck und agieren unter Unsicherheit (Helsper, 2006): So müssen sie gegebenenfalls von ihrer ursprünglich vorgesehenen Unterrichtsplanung abrücken, um Verständnisschwierigkeiten zu beseitigen sowie auf Fehlkonzepte angemessen, ziel führend und in kognitiv-aktivierender Weise einzugehen, ohne dabei wertvolle ko-konstruktive Aushandlungsprozesse der Schüler*innen vorwegzunehmen oder zu unterbinden. Lehren ließe sich somit auch als Wahrnehmung und Interpretation der Schülerhandlungen zum Zwecke der kontinuierlichen Angebotsadaption verstehen, womit Lehrkräfte innerhalb des Unterrichtsgeschehens folglich auch zu Nutzer*innen würden.

3. Beschreibung des Vorgehens

Die vorliegende Analyse geht der Frage nach, wie sich Angebot und Nutzung im Unterrichtsprozess darstellen und aufeinander bezogen sind. Folgende Leitfragen stehen dabei im Zentrum:

- ▶ Welche Stimuli offeriert die Lehrkraft, um kognitive Prozesse in Gang zu setzen? Und wie werden diese Stimuli von den Schüler*innen genutzt?
- ▶ Inwiefern werden Schüleräußerungen oder -handlungen von der Lehrkraft als Stimuli genutzt, um die kognitiven Aktivitäten der Schüler*innen anzuregen?

Im Folgenden wurden im Datenmaterial exemplarische Schlüsselsituationen identifiziert und jene Fälle extrahiert, anhand derer das Zusammenwirken von Angebot und Nutzung plastisch nachvollzogen werden kann, um hieraus Schlussfolgerungen insbesondere über die Lehrhandlungen ziehen und alternative Handlungsoptionen ausloten zu können.

Thema der untersuchten katholischen Religionsstunde ist der Vergleich der drei großen Religionen: Christentum, Judentum und Islam, wobei der Islam im 2. Teil der Doppelstunde (für diese Analyse unerheblich) ins Zentrum rückt und als Kontrastfolie zum Christentum dient. Der hier untersuchte erste Teil der Doppelstunde folgt dem klassischen Phasenaufbau: Nach einem gemeinsamen Einstieg mittels eines im fragend-entwickelnden Unterricht ausgewerteten Bildimpulses zur Aktivierung des

Vorwissens, arbeiten die Schüler*innen anhand entsprechender Arbeitsblätter die Unterschiede zwischen den Religionen in Einzelarbeit heraus. Die Ergebnisse werden im Anschluss im Plenum besprochen und schriftlich fixiert.

4. Fallanalysen

Die nachfolgend dargestellten Fälle entstammen dem ersten Teil der Doppelstunde und spielen sich zu Stundenbeginn (Fall 1 und Fall 2) sowie in der Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase (Fall 3) im letzten Stundendrittel ab.

4.1. Fall 1: „Kippa ist doch immer so ganz klein.“ – Aktivierung von Vorwissen

Die Lehrerin Frau Buchmann (im Transkript mit L abgekürzt) beginnt die Stunde mit einem an die Wand projizierten Bildimpuls, auf dem links der Kopf eines kopftuchtragenden Mädchens und rechts der eines kippatragenden Jungen abgebildet ist. Sie aktiviert die Schüler*innen mit folgendem Impuls:

⊙ L: Wir wiederholen erstmal ein bisschen zu letzter Woche. Ich habe euch zwei Schüler in eurem Alter mitgebracht, die nicht eurer Religion angehören (.), sondern zwei anderen Religionen. Hugo, welche zwei Religionen sind das?

Hugo: Judentum und Islam.

L: Genau. Kannst du es auch zuordnen und begründen?

Hugo: Also links ist Islam und rechts ist Judentum, weil er ne Kippa hat.

S1: Ne, es ist keine Kippa.

L: Doch!

S2: Das ist eine Kippa.

S1: Kippa ist doch immer so ganz klein (*deutet die Größe auf seinem Hinterkopf an*).

L: Das, ja, der ist ja halt noch relativ klein, der Junge, und deswegen ist die Kippa halt ein bisschen größer. Okay? (.) Und das Mädchen links gehört zum Islam, richtig. Letzte Woche haben wir über das Beten gesprochen in den verschiedenen Religionen. Könnt ihr euch noch erinnern? Wer sich nicht mehr erinnern kann, darf kurz in seinem Heft nachschauen.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 01:01–01:50]

Diese kurze Sequenz lässt einige interessante Beobachtungen zu: Der Bildstimulus, der für sich betrachtet aufgrund des gewählten Ausschnitts (man sieht nur die Köpfe

der Kinder) lediglich eingeschränkte Deutungsmöglichkeiten bietet, wird über die Arbeitsanweisung der Lehrkraft nochmals verengt, indem sie direkt den sie interessierenden Aspekt fokussiert: Die Schüler*innen sollen auf Basis der Bilder jene beiden Religionen benennen, die Thema der letzten Stunde gewesen waren und die nicht der eigenen Religion entsprechen. Den Schüler*innen der Klasse bleibt in der Nutzung dieses Stimulus also sich daran zu erinnern, welche beiden Religionsbezeichnungen zuvor behandelt worden waren, die mit der ihrigen kontrastieren, um diesen „Recall“ assoziativ auf die gezeigten Bilder anzuwenden. Die (äußerst knappe) Schülerantwort des einzig aufgerufenen Schülers wird von Frau Buchmann direkt als richtig gekennzeichnet, gefolgt von der Bitte, die genannten Religionen den Bildern zuzuordnen und zu begründen. Die Begründung des Schülers erfolgt einseitig, indem er die Kopfbedeckung des Jungen als zum Judentum gehörig kennzeichnet und mit dem entsprechenden Fachterminus benennt, während er auf das Mädchen mit Kopftuch (trotz vorheriger Nennung der entsprechenden Religion) nicht zu sprechen kommt. Interessanterweise entspinnt sich an dieser Stelle eine kurze Diskussion, da ein Mitschüler – auf diese Äußerung reagierend – widerspricht und aufgrund der Größe der Kopfbedeckung des Jungen anzweifelt, dass es sich um eine Kippa handelt, da diese in seiner Vorstellung lediglich klein sei und nur einen Teil des Kopfes bedecken würde, was er gestisch andeutet. Frau Buchmann beseitigt den formulierten Zweifel des Schülers unmittelbar („Doch!“) und beendet kurz darauf durch eine entsprechende Erklärung die weitere Diskussion. Sie validiert sodann, das Mädchen „gehör[e] zum Islam“ [sic!], besteht allerdings nicht mehr auf die ursprünglich geforderte Begründung, sondern geht zum Aspekt des Betens in den verschiedenen Religionen über. Dieser wurde ebenfalls in der letzten Stunde behandelt und wird von ihr (ohne weiteren Bezug zum projizierten Bildimpuls zu nehmen) wieder aktiviert.

In dem skizzierten Fall wird der Versuch der Lehrkraft erkennbar, an das Thema der vorangegangenen Stunde in äußerst enger Führung anzuknüpfen, wobei sie darauf verzichtet, die im Plenum aufkommende Kontroverse produktiv für den Erkenntnisprozess zu nutzen. Offenbar geht es der Lehrkraft in dieser Phase nicht darum, durch ihr Unterrichtsangebot eine schülerseitige Deutungsvielfalt zu ermöglichen (und damit Potential für kognitive Konflikte zu schaffen); vielmehr ist sie hinsichtlich der von ihr intendierten Nutzung mit der Nennung der beiden Religionen zufrieden, da nun der Zusammenhang zur letzten Stunde hergestellt ist. Zwar fordert die Lehrkraft Begründungszusammenhänge zu den gezeigten Bildern ein, mahnt aber deren Unvollständigkeit im Folgenden nicht an und fordert nicht zur Präzision auf. Der sich im Nutzungsverhalten der Schüler*innen dennoch ergebende Deutungsdissens wird von ihr zwei Mal direkt aufgelöst, zugunsten des weiteren Unterrichtsfortgangs. Zwar

möchte die Lehrkraft in der hier dargestellten Sequenz durch ihr Unterrichtsangebot das Vorwissen der Schüler*innen aktivieren und deren Äußerungen für den weiteren Unterrichtsprozess einsetzen; gleichzeitig nutzt sie die Stimuli – seien diese lehrerseitig oder schülerseitig eingebracht (hier: geäußelter Widerspruch) – nur in geringfügigem Maße als Impulse zur kognitiven Aktivierung. Da nur drei Schüler*innen zu Wort kommen und nur sie Gelegenheit erhalten, ihr Nutzungsverhalten zu demonstrieren, erhält die Lehrkraft letztlich kaum diagnostische Hinweise darüber, ob die mit ihrem Unterrichtsangebot angestrebte breite Aktivierung überhaupt erreicht wurde.

4.2. Fall 2: „Also die Islame“ – Umgang mit Fehlern

In der nachfolgenden Sequenz stellen zwei Schüler*innen im Plenum dar, was sie über das Beten im Islam aus der letzten Stunde noch wissen.

© Johanna: Ähm, also die Islame – also

L: *(unterbricht)* Die Muslime

Johanna: Die Muslime haben den Gebetsruf.

L: *(unterbricht)* Wie heißt der denn?

Johanna: Adan

L: *(korrigiert die Aussprache)* Ad-han, ja also ein spezielles Gebet. Was können wir noch über die Muslime sagen, Jochen?

Jochen: Ähm, ja, ähm, der ähm Adan wird von ähm

L: *(unterbricht und korrigiert flüsternd)* Ad-han (...) *(lauter)* Ad-han

Jochen: Ad-han

L: *(zustimmend)* Mhmmm.

Jochen: wird von dem ähm (...) Miser?

L: *(korrigiert)* Muezzin *(lacht)*

Jochen: Muezzin, äh vom ähm (...) Turm?

L: Minarett

Jochen: vom Minarett

L: *(unterbricht)* Oh, das war jetzt auch wirklich schwer, weil das waren ja drei Fachbegriffe in einem Satz, ja. Also (...) der Adhan

Jochen: *(unterbricht)* zum Gebet gerufen

L: *(flüsternd zu Jochen)* Genau. *(laut zur Klasse)* Der Adhan ist das wichtigste Gebet, der Gebetsruf wird vom Muezzin auf dem Minarett (...) gebetet. Also sehr viele schwierige Wörter.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 04:15–05:07]

Johanna unterläuft bei der Ausführung ihrer Vorkenntnisse über den Islam gleich zu Beginn ein Fehler, indem sie den Begriff für die dem Islam angehörigen Gläubigen fälschlicherweise von der Religionsbezeichnung ableitet, was die Lehrkraft entsprechend korrigiert. Johanna nimmt den richtigen Begriff sogleich in ihre Äußerung auf und beendet ihren Satz, woraufhin sie von Frau Buchmann zur Präzision aufgefordert wird: Johanna soll den Fachbegriff für den muslimischen Gebetsruf nennen. Die Schülerin liefert den korrekten Begriff, spricht diesen allerdings falsch aus und wird erneut von der Lehrkraft korrigiert (durch Vorsprechen, sogenanntes *prompting*). Frau Buchmann verbindet ihre Korrektur mit dem inhaltlichen Zusatz, es handle sich beim Adhan um „ein spezielles Gebet“ (später sogar als „wichtigstes Gebet“ bezeichnet). Damit weicht sie die von Johanna zuvor gelieferte exakte Definition (Gebetsruf für Muslime) nicht nur auf, sondern produziert sogar einen Fehler, da der Adhan lediglich den Aufruf zum Gebet darstellt, aber für sich betrachtet kein Gebet darstellt. Frau Buchmann nimmt nun Jochen dran, der seine Ausführung (leicht stockend) mit dem Begriff „Adhan“ beginnt. Die ihn unterbrechende Lehrerin zeigt ihm durch zweimaliges *prompting* seinen Aussprachefehler auf. Auch Jochen korrigiert sich selbst und wird in der nun korrekten Aussprache unmittelbar von der Lehrkraft bestätigt. In seinen folgenden Ausführungen wird Jochen unsicher in der Verwendung der Fachterminologie und wendet seinen Blick nach Unterstützung suchend an Frau Buchmann, die ihm die entsprechenden Begriffe liefert beziehungsweise ihn korrigiert. Als der letzte notwendige Begriff gefallen ist, unterbricht sie ihn erneut und betont die Schwierigkeit, die Fachbegriffe in einem Satz unterzubringen. Frau Buchmann setzt dazu an, die Begriffe nochmals zu wiederholen, während Jochen noch im Begriff ist, seinen Satz zu beenden. Sie kommentiert Jochens Beitrag kurz mit einem ihm zugeflüsterten „Genau“ und wiederholt sodann laut für die Klasse die „viele[n] schwierige[n] Wörter“ im Satzzusammenhang.

In der hier vorliegenden Sequenz kommt es in der Performanz der beiden Lernenden zu Fehlern unterschiedlichster Art (phonetisch, morphologisch, lexikalisch), auf die die Lehrkraft mithilfe von korrigierenden *prompts* reagiert. Beide Schüler*innen greifen das unterstützende Angebot der Lehrkraft auf und korrigieren sich jeweils selbst. Auffällig ist indes, dass der phonetische Fehler bei beiden Schüler*innen auftaucht, obschon Jochen theoretisch die Möglichkeit gehabt hätte, Johannas Fehler gewinnbringend für sich zu nutzen und dessen Wiederholung in der eigenen Performanz zu vermeiden. Interessanterweise lässt die Lehrkraft in dieser Sequenz die sich bietenden Gelegenheiten zur weiteren produktiven Fehlerbearbeitung ungenutzt und reduziert ihre Unterstützungsleistung auf die Nennung der richtigen Begriffe, obschon sie zu meist auch die Klasse in die Korrektur hätte miteinbeziehen und sich auf diese Weise

einen Überblick über die Fähigkeiten und die vorfindlichen Fehlkonzeptionen weiterer Schüler*innen hätte verschaffen können. Indem Frau Buchmann im Grunde bei jedem Schülerlösungsansatz eingreift, die korrekten Begriffe selbst benennt und entsprechend kontextualisiert, übernimmt sie als fachkundige Expertin nicht nur die Angebotsseite, sondern in gewisser Weise auch die Nutzungsrolle der Schüler*innen. Für die Schüler*innen bleibt folglich nur die Reproduktion dessen, was die Lehrkraft zuvor formuliert hatte.

4.3. Fall 3: „Aber keiner wusste es“ – Ergebnissicherung und Leistungsattribution

Die Aufgabe in der Erarbeitungsphase ist es, mithilfe eines Textarbeitsblattes, auf dem die Tora und der Koran näher beschrieben werden, zentrale (vorgegebene) Merkmale der beiden Heiligen Schriften in arbeitsteiligem Vorgehen herauszuarbeiten: Während die Mädchen den Teil zum Koran bearbeiten, beschäftigen sich die Jungen mit dem Text zur Tora. In der nachfolgenden 20-minütigen Arbeitsphase, für die die Lehrkraft als Sozialform Einzelarbeit festgelegt hat, gibt es zahlreiche Rückfragen zur Anlage der Tabelle sowie zu den jeweiligen Zuständigkeiten. Aber auch einige inhaltliche Fragen werden gestellt, gerade weil zwei von fünf der vorgegebenen Merkmale gar nicht oder nur in einem der beiden Texte erwähnt werden (z. B. Sprache, inhaltliche Bestandteile der beiden heiligen Schriften). Die Lehrkraft geht während der Einzelarbeit im Klassenzimmer umher, gibt dabei Hinweise (überwiegend formal: Überschrift unterstreichen, fehlendes Datum ergänzen, Zeit einhalten) und verweist bezüglich der Inhalte darauf, dass mancher Aspekt zwar im Text fehle, aber zuvor bereits thematisiert worden und damit lösbar sei. Im Zweifel solle man Unklares auslassen und zum nächsten Merkmal übergehen. Als Florian sich an die Lehrkraft wendet und anmerkt, dass er im Text zur Tora die Information zu den inhaltlichen Bestandteilen nicht finden könne, stellt die Lehrkraft nach kurzem Überfliegen des Textes fest:

© L: Genau, ähm, ach so, das steht bei euch tatsächlich nicht drin. Sauerei! Ähm, das sind die ersten fünf Bücher Mose. Da frag ich dich nachher, und du kannst das sagen. Eigentlich dachte ich, es steht bei euch im Text.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 26:17–26:18]

Frau Buchmann räumt in dieser Sequenz ein, dass die benötigte Information zu den Bestandteilen der Tora entgegen ihrer Annahme im Text fehle, wobei unklar bleibt, wem sie dies mit ihrer Beschwerde „Sauerei!“ anlastet (Urheber*in des einge-

setzten Unterrichtsmaterials unbekannt). Sie liefert Florian die benötigte Antwort („fünf Bücher Mose“) und kündigt ihm an, ihn später bei der gemeinsamen Besprechung aufzurufen, sodass er die Lösung im Plenum nennen könne.

Diese kurze Sequenz aus der Erarbeitungsphase zeigt das Anliegen der Lehrkraft, Florian die angefragte Hilfe zukommen zu lassen und seinen Nutzungsprozess zu unterstützen, indem sie ihm die fehlende Information liefert und zugleich deutlich macht, dass das betreffende Merkmal tatsächlich nicht dem Text zu entnehmen ist. Sie signalisiert Florian, dass es sich nicht um einen Mangel in seinem Nutzungsverhalten, sondern um einen Mangel im Angebot handelt, den er nicht zu verantworten hat und entlastet ihn hierdurch. Ihre Erklärung, sie habe „gedacht, dass es [...] im Text steht“ gibt Anlass zu der Vermutung, dass sie die Verantwortung für den Angebotsmangel jenseits ihrer Person sieht. Sie bietet Florian entschädigend an, in der späteren Ergebnissicherungsphase als Wissender aufzutreten, die Lösung vor allen formulieren zu dürfen und so eine Nutzungsleistung vor der Klasse demonstrieren zu können. Wie in der nachfolgenden Szene (aus der Ergebnissicherungsphase) zu erkennen sein wird, markiert sie diese (geplante) Handlung als ein ihm zugestandenes Privileg.

© L: Wir besprechen jetzt, und ihr ergänzt einfach. Okay? Ich weiß, es war ein bisschen schwerer Text, und manche Sachen musste man auch selber wissen. Ich habe das so gemacht, weil die Frau Schulze-Herman mir gesagt hat, dass der Kurs das schon gemacht hat letztes Jahr. Und ihr habt es vergessen, und das ist aber nicht schlimm, wir finden das auch so gemeinsam raus.

[...]

L: [D]er Florian darf es jetzt sagen, weil ich habe es ihm gesagt.

Florian: (sehr leise) Die ersten fünf Bücher Moses.

L: Genau.

S: Was?

L: Die ersten

S: (unterbricht vorwurfsvoll) Das stand nicht im Te-hext!

L: Ich weiß, weil ich dachte, der Schulze-Herman-Kurs, die wissen das alle, aber keiner wusste es.

[Katholische Religion_Lehrkraftkamera_Minute 33:19–42:10]

Frau Buchmann beginnt die Besprechung mit einer Aussage zum Komplexitätsgrad des Arbeitsblattes, dessen Texte sie als „ein bisschen schwerer“ einstuft. Sie kommt im Weiteren auf den Umstand zu sprechen, dass manche Aspekte nur über das Vorwissen und nicht über die Texte selbst hätten erschlossen werden können.

Obschon der vorherige Wortwechsel mit Florian darüber Aufschluss gegeben hat, dass sie das Fehlen relevanter Informationen im Text erst nach dessen Hinweis bemerkt hat, stellt die Lehrkraft nun, da sie klassenöffentlich spricht, diese Leerstelle als absichtsvolles Handeln dar, da laut Auskunft einer im Schuljahr zuvor unterrichtenden Lehrkraft (Frau Schulze-Hermann) diese Inhalte mit dem Kurs bereits behandelt worden seien und die Schüler*innen die fehlenden Merkmale bereits hätten wissen müssen. Sie stuft das Vergessen indes als „nicht schlimm“ ein und stellt in Aussicht, die Lösung gemeinsam zu finden.

Als später die Bestandteile der Tora zu nennen sind, löst sie die gegenüber Florian geäußerte Absicht ein und ruft ihn (indirekt) auf, damit dieser nun die Lösung sagen „darf“, nach der andere vergeblich gesucht haben. Sie verbindet diese Ankündigung mit dem Hinweis, dass sie ihm die Lösung bereits gesagt habe. Florian gibt die zuvor von der Lehrkraft erhaltene Antwort in sehr leisem Ton wieder, wird akustisch allerdings nicht von den Mitschüler*innen verstanden („Was?“). Frau Buchmann will Florians Antwort wiederholen, wird nun aber von einem Schüler unterbrochen, der sich sogleich darüber beschwert, dass diese Information nicht im Text gestanden habe. Die Lehrkraft bejaht dies und formuliert erneut, sie hätte von den Schüler*innen des Schulze-Herman-Kurses dieses Wissen erwartet, aber keiner hätte es gewusst.

Die Lehrkraft ist offenbar in der Erwartung von Schülerkritik, welche sich darüber beschweren könnten, dass ihr Nutzungsprozess durch das Fehlen relevanter Informationen erschwert gewesen sei. Diese Kritik weist Frau Buchmann (zunächst präventiv, später interventiv-verteidigend) ab, indem sie die ausgemachten Lücken im Nachhinein als bewusste Angebotshandlung ausweist und als legitime Form der Leistungsüberprüfung inszeniert. Auf diese Weise übergibt sie den Schüler*innen die Verantwortung für die nicht erfolgte Nutzung („ihr habt es vergessen“, „keiner wusste es“). Im Anschluss bietet sich Frau Buchmann durch das im solidarisierenden Duktus verwendete Personalpronomen „wir“ als unterstützende Lernpartnerin an. Florian kommt über die gesamte Sequenz hinweg keine leichte Rolle zu: Die Lehrkraft schenkt ihm erhöhte Aufmerksamkeit und lässt ihm mehr Unterstützungsleistungen (und damit erhöhte Nutzungschancen) zukommen als seinen Mitschüler*innen. Frau Buchmann wählt ihn darüber hinaus als „Leistungserbringer“ aus, der in der Ergebnissicherungsphase die richtige Lösung nennen dürfe und so vor der Klasse besonders hervorstechen kann. Florians zurückhaltende und für andere schwer verständliche Formulierung der Lösung gibt indes Anlass zu der Vermutung, dass er das wohlgemeinte Zugeständnis der Lehrkraft womöglich gar nicht als Privileg für sich auffasst – vielleicht spürend, dass die vor der Klasse zu demonstrierende „Leistung“ kein Ergebnis seiner eigenen Anstrengungen (und damit originäre Nutzungsleistung) ist, sondern

lediglich eine Reproduktion darstellt, was von seinen Mitschüler*innen tatsächlich schnell erkannt und vorwurfsvoll angemahnt wird („Das stand aber nicht im Tehex!“). Womöglich ahnt Florian also, dass die Anerkennung seiner Mitschüler*innen für seine vermeintliche Nutzungsleistung nicht erwartbar ist.

5. Fazit und Ausblick

Bei der Analyse der Lehr-Lern-Interaktionen innerhalb der drei ausgewählten Sequenzen wurde deutlich, wie höchst anspruchsvoll das Austarieren von Angebot und Nutzung ist, um ein produktives Wechselspiel zwischen Lehr- und Lernhandlungen zu erreichen und so die Lernentwicklung von Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Die Anforderungssituation im Unterricht ist insbesondere für die Lehrkraft äußerst komplex und vielschichtig – gilt es doch nicht nur den Lernprozess einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers zu beobachten und zu maximieren und hierfür das Unterrichtsangebot flexibel und in produktiv-unterstützender Weise zu adaptieren; vielmehr ist die Lehrkraft dazu aufgefordert, den Lernprozess der ganzen Klasse im Blick zu behalten und die gleichzeitig ablaufenden Nutzungsprozesse so auszurichten, dass die Schüler*innen auch mit- und voneinander lernen, also in Dialog zueinander treten, um im Zuge solcherlei Ko-Konstruktionsprozesse die eigenen mentalen Modelle zu überprüfen, sie gegebenenfalls in Frage zu stellen oder sie festigen zu können (Piaget, 1991). Angesichts des „Handelns unter Unsicherheit“ (Helsper, 2006) und der erforderlichen Orchestrierung sämtlicher Faktoren ist nachvollziehbar, dass Lehrkräfte versucht sind, maximale Kontrolle über den Unterrichtsprozess zu behalten. Es besteht indes die Gefahr, den Lernprozess durch zu viele kontrollierende Handlungsweisen zu „übersteuern“ und dergestalt die Nutzungshandlungen der Schüler*innen (und damit auch ihre gleichzeitigen Angebotsleistungen an die Lehrkraft) einzuschränken. Auch im Rahmen der in dieser Untersuchung analysierten Religionsstunde lässt sich dies beobachten: So zeigt das häufige Eingreifen der Lehrkraft, wie schwer es ihr fällt, Unterrichtssituationen offener zu planen und zu gestalten, um schülerseitige Angebote oder wertvolle (Ko-)Konstruktionsprozesse im Sinne der Nutzung auf Seiten der Schüler*innen zuzulassen. Im vorliegenden Fall legen die inhaltlichen Analysen sowie die Länge und Gewichtung der Sprechanteile nahe, dass die Lehrkraft nicht nur die Angebotsseite maßgeblich bestimmt, sondern auch die Nutzungsmöglichkeiten der Schüler*innen verkürzt, indem sie deren Lern- und Leistungssituationen weitgehend auf reproduktive Aktivitäten beschränkt und sich auf diese Weise zudem die Möglichkeit zur differenzierten Diagnostik nimmt.

Folgende alternative Lehrhandlungen könnten zu erhöhten (ko-)konstruktiven Lernhandlungen führen und gleichzeitig für die Lehrkraft mehr Gelegenheiten zur Diagnostik bieten:

- ▶ Durch die Gestaltung (interpretations-)offener Stimuli lassen sich mehrdeutige Antwortmöglichkeiten schaffen, die wiederum diskursiv in der Klasse ausgewertet werden können.
- ▶ Äußern sich Schüler*innen zu einem offerierten Impuls, sollten sie ihre Ansichten/ Interpretationen möglichst umfassend begründen oder belegen können. Es ist ratsam, zunächst möglichst viele (idealerweise unterschiedliche) Deutungen der Schüler*innen „einzusammeln“ und diese als eigene Unterrichtsangebote gelten zu lassen, bevor eine wertende Rückmeldung erfolgt. Eine neutrale und interessierte Haltung der Lehrkraft kann sich ermutigend auf Schüler*innen auswirken, wenn sie ihre Gedanken laut vor der Klasse äußern und ihren Beitrag zur Diskussion stellen.
- ▶ Für Bewertungen, Ergänzungen, Einschränkungen, Zurückweisungen oder Korrekturen einer Schüleräußerung bietet es sich an, die Mitschüler*innen direkt mit einzubeziehen und sich als Lehrkraft mit Kommentaren oder Korrekturen vorerst zurückzuhalten – selbst wenn die richtige/erwartete Lösung bereits gefallen sein mag! Zum einen wird so eine breitere Schülerbeteiligung möglich; zum anderen bieten sich hierdurch ideale diagnostische Gelegenheiten für Lehrkräfte. Mögliche Beispiele zur Initiierung von Diskursen wären: „Sehen das alle so?“, „Was meinen die anderen?“, „Wer kann hier weiterhelfen?“, „Gibt es weitere Meldungen?“, „Wer möchte ergänzen/widersprechen?“, „Wer fasst nochmals zusammen?“
- ▶ Isolierte „Ping-Pong-Interaktionen“ zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen lassen sich reduzieren, indem die Interaktionen der Schüler*innen untereinander gestärkt werden. Hierzu bieten sich kooperative Phasen in Partner- oder Gruppenarbeit an (einen reichhaltigen Fundus an Unterrichtsmethoden und Visualisierungstechniken zur Stärkung der Schüleraktivierung und -kooperation findet sich bei den Autoren Brüning und Saum (2009, 2019). Wird im Plenum gearbeitet, so können die Schüler*innen von der Lehrkraft dazu angehalten werden, sich jeweils direkt zu adressieren und nicht den Umweg über die Lehrkraft zu gehen.

Die hier vorgenommenen Analysen lassen die enge Verwobenheit von Angebots- und Nutzungshandlungen erkennen (womit die Schwierigkeit ihrer empirischen Trennung angedeutet ist). So treten Lehrkräfte im Unterricht nicht nur als Angebotserbringer auf; sie vollziehen auch Nutzungshandlungen, indem sie schülerseitig erbrachte Äußerungen oder Handlungen wahrnehmen und interpretieren, um

schließlich in der erneuten Angebotsgestaltung adaptiv darauf zu reagieren. Ein wirksames Zusammenspiel von Angebot und Nutzung zu arrangieren, stellt indes nicht nur unterrichtende Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Auch die Schul- und Unterrichtsforschung ist dazu aufgefordert, sich auf theoretischer Ebene, aber auch mit Blick auf die empirische Erfassung von Unterrichtsinteraktionen - intensiver über die Begriffe „Angebot“ und „Nutzung“ sowie über die beteiligten Akteure zu verständigen.

Literatur

- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen 1. Strategien zur Schüleraktivierung* (5. Aufl.). Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L. & Saum, T. (2019). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren: Die Kraft von Concept Maps et Co* (2. überarb. Auflage). Neue Deutsche Schule.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. aktual. Auflage). Kallmeyer u. a.
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7. erw. Aufl., S. 15–34). Barbara Budrich.
- Kane, T., & Staiger, D. (2008). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. MA.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Pädagogik 2013*. W. Kohlhammer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh (UTB).
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 47–70). Beltz.
- Meissner, S., Merk, S., Fauth, B., Kleinknecht, M. & Bohl, T. (2020). Differenzielle Effekte der Unterrichtsqualität auf die aktive Lernzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 81–94.
- Piaget, J. (1991). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke 1* (B. Seiler, Übers.; 3. Aufl.). Klett.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 9–32). Waxmann.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). *Angebots-Nutzungsmodelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten*. 66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 63–80). Beltz.