

## ***Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer***

von Caroline Rau

Im hier skizzierten Dissertationsvorhaben wird sich mit dem Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, auseinandergesetzt. Lehrkräfte sind neben der Familie und den Medien wichtige Agenten in der Vermittlung von Vorstellungen über die Wissensgesellschaft. Wie Lehrende Lernprozesse in Hinblick auf das Handeln in einer sich verändernden Wissensgesellschaft organisieren und Schülerinnen sowie Schüler im Sinne von Wissenschaftspropädeutik unterrichten, basiert vor allem auf deren Wissenschaftsverständnis. Während dieses für die „harten“ Wissenschaften, d.h. die Naturwissenschaften bereits gut untersucht ist (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002), steht in der hier dargestellten Untersuchung das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich im Mittelpunkt. Im ersten Teil dieses Beitrags wird das Themenfeld der Studie theoretisch fundiert. Daran anschließend werden das Erkenntnisinteresse und der methodische Ansatz näher beleuchtet. Im letzten Teil dieses Beitrags werden erste Ergebnisse des Forschungsvorhabens vorgestellt.

### **1. Schule in der Wissensgesellschaft**

#### *Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft*

Seit den 1960er Jahren wird ein grundlegender gesellschaftlicher Strukturwandel diagnostiziert: Das, was bis dahin als Industriegesellschaft beschrieben wurde, entwickelte sich zunehmend zur Wissensgesellschaft (vgl. Kajetzke u. Engelhardt 2010). „Die Beschreibung unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft speist sich vor allem aus der Beobachtung, dass in Industrie und Dienstleistungen zunehmend anspruchsvollere Technologien eingesetzt werden und sich Wertschöpfung und Arbeitsplätze vom Industrie- in den Dienstleistungssektor

verlagern“ (Poltermann 2013). Heidenreich fasst zusammen, dass vier Aspekte zur näheren Charakterisierung der Wissensgesellschaft genannt werden: (1) Neue Informations- und Kommunikationstechnologien müssen berücksichtigt werden, denn auf diesen basieren Arbeitsprozesse und -organisation. Des Weiteren kann Wissen auch wirtschaftliches Wachstum sicherstellen: Vor diesem Hintergrund müssen (2) neue Formen der Wissensproduktion beachtet werden. (3) Neben der Bedeutungszunahme von schulischen Aus- und Weiterbildungsprozessen wird auch (4) die Fokussierung auf wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen betont (vgl. Heidenreich 2002, S. 334). Heidenreich hebt auch „die Bereitschaft zur Infragestellung etablierter Regeln und Normen“ hervor (Heidenreich 2002, S. 345). Letztere wurden zudem auf ihren Wahrheitsgehalt und ihre Tragfähigkeit vor dem Hintergrund des bis dahin eruierten Wissens überprüft. Ein weiteres tragendes Element dieser Gesellschaftsform ist es, dass tradierte Anschauungen, Erwartungen, Regeln und Selbstverständlichkeiten immer häufiger einer Prüfung unterzogen werden (vgl. Heidenreich 2002, S. 342 u. 345). In Anlehnung an den Weinert'schen Kompetenzbegriff wird Wissen in der Wissensgesellschaft zur Ressource, auf deren Basis Individuen handeln sollten, um auf Probleme und Herausforderungen etwaiger Art erfolgreich reagieren zu können. In der Wissensgesellschaft wird damit deutlich, dass die Produktion und Umsetzung von *Wissen* eine zentrale Rolle in der wirtschaftlichen Dynamik von Gesellschaften spielt.

### *„Unhintergebarkeit des Wissens“*

Vor dem Hintergrund der Herausforderung, dass eine wachsende globale, soziale, wirtschaftliche und ökologische Problemlast zu bewältigen ist sowie vor dem Hintergrund der Bedeutung von technologischen Entwicklungen, wird die „Unhintergebarkeit des Wissens“ betont (vgl. Poltermann 2001, S. 1). Dass dieses inzwischen als eine Herausforderung für Europa gesehen wird, dokumentiert sich z.B. in der *Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum: EUROPA 2020*, mit der die Europäische Union Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum ausbauen möchte. Der

damalige Präsident der Europäischen Kommission, José Manuel Barroso, hob als ein Leitziel der *Strategie* hervor: Europa müsse eine „auf Wissen und Innovation gestützte[...] Wirtschaft“ (Europäische Kommission 2010, S. 5) entwickeln. In diesem Kontext wird die Bedeutung des Wissens für die ökonomische Weiterentwicklung Europas herausgestellt. Aus dem von José Manuel Barroso formulierten Postulat resultiert, dass die Akteure, die an der Wissensgesellschaft per se partizipiert sind, auch auf diese Teilhabe vorbereitet werden müssen. Diese Aufgabe wird u.a. Bildungsinstitutionen zugeschrieben.

In der Bundesrepublik Deutschland manifestierte sich die „wissensgesellschaftliche“ ‚Weltkultur‘ (Hervor. i. Orig.)“ (Knoblauch 2013, S. 14) z.B. in den 70er Jahren im Ausbau des Wissenschaftssystems. Wissenschaft nimmt als treibende Kraft für innovative und gesellschaftliche Entwicklungen einen immer höheren Stellenwert ein, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Bedeutung von Wissenschaft weiter zunehmen wird. Auf ein Leben in der Wissensgesellschaft, auf den Stellenwert von Wissen sowie auf die Generierung desselben durch Wissenschaft muss Schule - sowohl in naturwissenschaftlicher als auch in geisteswissenschaftlicher Hinsicht - vorbereiten. In bisherigen Forschungsarbeiten ist bisher insbesondere der Bereich der Naturwissenschaften fokussiert worden (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002; Günther u.a. 2004).

### *Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf ein Leben in der Wissensgesellschaft*

Schule, als eine Bildungsinstitution der bzw. als eine Bildungsinstitution für die (Wissens-)Gesellschaft, sollte diesen (wissens-)gesellschaftlichen Interessen gerecht werden: Im Rahmen der Qualifikationsfunktion (vgl. Fend 2009) sollten Schülerinnen und Schüler mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen vertraut werden, die für das Leben und Arbeiten in dieser (Wissens-)Gesellschaft benötigt werden. Nach Rekus u. Mikhail sollten Schülerinnen und Schüler mit „wissenschaftsbezogenen Grundkenntnissen“ (Rekus u. Mikhail 2013, S. 121) im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik ausgestattet werden. Huber erarbeitete im wissenschaftlichen Diskurs ein multidimensionales Konzept der Wissenschaftspropädeutik, das die Ebenen „Lernen und Üben in Wissen-

schaft“, „Lernen und Üben *an* Wissenschaft“ und „Lernen *über* Wissenschaft“ (Huber 1997) umfasst. Der Komplexitätsgrad der darin beschriebenen Komponenten wächst von der ersten bis zur dritten Ebene graduell an. Müsche hat diese „Dimensionierung und Niveaunkretisierung der Wissenschaftspropädeutik“ (Müschke 2009, S. 71) in Anlehnung an Huber (1997) operationalisiert. In schulischen Lehr- und Lernprozessen sollten Schülerinnen und Schüler demnach zum einen im Sinne der Enkulturation in die „Wissenschaftskultur“ (Schmidt 1991, S. 200), die jeden einzelnen umgibt, hineinwachsen. Zum anderen sollten Schülerinnen und Schüler im Rahmen schulischen Lernens entsprechend qualifiziert und mit Handlungskompetenzen ausgestattet werden, um den Anforderungen der Wissenschaftsgesellschaft ein Leben lang begegnen zu können. Mandel u. Krause merken in diesem Zusammenhang auch an, dass die einzelnen Akteure neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten und Fachwissen auch darin unterstützt sowie angeleitet werden müssen, Wertorientierungen auszubilden. Dann gelingt es, dass von Informationen und Wissen unter Berücksichtigung ethischer Gesichtspunkte Gebrauch gemacht werden kann. Durch lebenslanges Lernen kann somit die Partizipation des einzelnen Individuums am öffentlichen Leben und an demokratischen Prozessen gelingen (vgl. Mandel u. Krause 2002, S. 240).

Neben der Familie und den Medien sind die Akteure von Bildungsinstitutionen für das vermittelte Bild der Wissensgesellschaft verantwortlich. Angesichts der Herausforderungen, die sich durch den gesellschaftlichen Wandel hin zur Wissensgesellschaft ergeben, sind auch Lehrkräfte aufgefordert, Schülerinnen und Schüler auf diesen vorzubereiten. Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, in denen Schülerinnen und Schüler wissenschaftspropädeutische Kompetenzen für ein Handeln in einer sich verändernden Wissensgesellschaft vermittelt werden, basiert auch auf dem Wissenschaftsverständnis von Lehrenden. Denn vor dem Hintergrund des kulturellen Konzepts von Wissensformen wird davon ausgegangen, dass sich das Wissenschaftsverständnis in den Orientierungen der Lehrenden zeigt (vgl. Mannheim 1980). Nach Smith u.a. besteht auch ein Zusammenhang zwischen dem Wissenschaftsver-

ständnis der Lehrkräfte und dem epistemologischen Verständnis von Schülerinnen und Schülern (Smith u.a. 2000), also den Überzeugungen einer Person über die Natur des Wissens und des Lernens (vgl. Schommer 1990) und „den subjektiven Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit oder die Aussagekraft neuer Informationen und neuer Lerninhalte“ (Moschner u.a. 2005). Nach Moschner u.a. beeinflussen letztere zudem „Informationsverarbeitung, Lernverhalten, Lernmotivation und Lernleistung von Individuen“ (Moschner u.a. 2005).

Im folgenden Kapitel werden das Erkenntnisinteresse dieser Studie methodologisch verortet und die methodischen Zugänge, d.h. das Forschungsdesign sowie das Forschungsvorgehen, expliziert.

## **2. Forschungskontext: Fragestellung und methodischer Ansatz der Studie**

### **2.1. Fragestellung der Studie**

In diesem Forschungsprojekt wird das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, untersucht, da sie für das vermittelte Bild der Wissensgesellschaft mitverantwortlich sind.

Ein Blick in die bisher unternommenen Forschungsarbeiten zum Themengebiet *Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften* zeigt, dass das Forschungsfeld im Besonderen auf den Primarbereich und den Sektor der Naturwissenschaften beschränkt ist (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002; Günther u.a. 2004). Im Rahmen bisheriger Forschungen ist die Frage unbeantwortet geblieben, welches Wissenschaftsverständnis Lehrkräfte einer weiterführenden Schule und welches Wissenschaftsverständnis Lehrkräfte geisteswissenschaftlicher Fächer haben. Auf dieses Forschungsdesiderat reagiert das vorliegende Dissertationsvorhaben. Für den Bereich der Naturwissenschaften führen z.B. Sodian u.a. an, dass zum einen das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften im Primarbereich meist unreflektiert ist und zum anderen wenig zwischen Theorien, Hypothesen und empirischer Evidenz unterschieden wird (vgl. Sodian u.a. 2002). Hinzu kommt, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte sich des

„zyklisch-kumulativen Charakters“ des Verständnisses von Wissenschaft selten bewusst sind (vgl. Sodian u.a. 2002, S. 194; Günther u.a. 2004).

Der Fokus der hier vorgelegten Arbeit liegt insbesondere auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekten und auf ethischen Implikationen, die für die Lehrkräfte eines geisteswissenschaftlichen Faches handlungsleitend sind. Es wird untersucht, inwiefern diese Aspekte und Implikationen in Lehr- und Lernprozesse und in die unterrichtliche Alltagspraxis der Lehrkräfte Eingang finden. Ebenso werden das Erfahrungswissen und die Perspektive dieser Lehrerinnen und Lehrer auf ihre eigene Handlungspraxis in den Blick genommen.

Das Dissertationsprojekt ist im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung verortet. Es wurde ein hypothesengenerierendes Verfahren gewählt, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur auf wenige Forschungsergebnisse rekurriert werden kann. Der qualitativ-rekonstruktive Forschungsprozess zeichnet sich durch eine zirkuläre Vorgehensweise aus: Die Akquise von Gruppendiskussionsteilnehmenden, Datenerhebung und -auswertung wechseln sich mit der Einbindung methodologischer sowie methodischer Theorie ab (vgl. Flick 2011, S. 123-131). Im Folgenden wird das Forschungsvorgehen zwar linear-additiv dargestellt: Diese Reihung soll aber nicht über die zirkuläre Vorgehensweise hinweg täuschen.

## **2.2 Methodisches Vorgehen**

Für das Forschungsprojekt wurden mit Lehrkräften von Gymnasien und Realschulen Gruppendiskussionen (vgl. Loos u. Schäffer 2001) geführt und diese mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack (vgl. 2014) analysiert. In Gruppendiskussionen werden die handlungsleitenden, kollektiven Orientierungen aktualisiert (vgl. Bohnsack 2014). Diese können dann im Rahmen der Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) rekonstruiert werden.

### *Methodologische Grundlagen*

Methodologisch fundiert sich die methodische Kombination aus Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarischer Methode in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Bohnsack 2014). Karl Mannheim unterscheidet zwischen zwei Wissensarten: dem kommunikativ-generalisierendem Wissen sowie dem konjunktiv-habitualisiertem Wissen (vgl. Mannheim 1980). Das kommunikative Wissen beinhaltet normative Aussagen über die Handlungspraxis und das Selbstbild der Befragten - im Fall dieses Forschungsvorhabens z.B. hinsichtlich des Bezugs der Lehrenden auf ihr geisteswissenschaftliches Wissen. Diese Wissensform ist den Befragten reflexiv zugänglich und kann von ihnen erläutert werden. Das konjunktive Wissen ist erfahrungsbasiert: Akteure erwerben diese Wissensform im konkreten Handlungsvollzug und durch Sozialisation; gleichzeitig strukturiert dieses Wissen die Handlungspraxis und bietet Orientierungshilfe. Mit dem Attribut „atheoretisch“ wird ein Hinweis darauf gegeben, dass das konjunktive Wissen von den Akteuren eben nicht oder nur schwer verbalisiert werden kann. Es ist ihnen reflexiv nicht zugänglich.

In Anschluss an Mannheim (vgl. 1980) formuliert Bohnsack als eine weitere methodologische Grundannahme, dass das konjunktiv-habitualisierte Wissen in gemeinsamen Erfahrungsräumen - wie z.B. milieu-, generations- oder organisationsspezifische Erfahrungen - erworben wird. Bei Lehrkräften sind das z.B. die Schule oder der Unterricht. Diese konjunktiven Erfahrungen können dann im Rahmen von Gruppendiskussionen aktualisiert werden. Durch die dokumentarische Interpretation wird ein empirischer Zugang zu diesen konjunktiven Erfahrungen ermöglicht; die kollektiven Orientierungen können somit rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014). Vor dem Hintergrund des auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims basierenden Konzepts von Wissensformen wird folglich davon ausgegangen, dass sich das Wissenschaftsverständnis in den Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, zeigt (vgl. Mannheim 1980).

Vor diesem methodologischen Hintergrund wird in meiner Studie zum einen herausgearbeitet, was die Lehrkräfte über ihre schulische Alltagspraxis bzgl. geisteswissenschaftlichen Wissens äußern. Zum anderen wird rekonstruiert, wie die schulische Alltagspraxis in Bezug auf geisteswissenschaftliches Wissen von den Lehrkräften beschrieben wird und wie sie ihre Handlungspraxis in Bezug auf geisteswissenschaftliches Wissen sozial selbst schaffen. Gegenstand der Interpretation sind „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen“ (Bohnsack u.a. 2013, S. 12), das durch die dokumentarische Interpretationsleistung rekonstruiert werden kann. Gegenstand der Interpretation sind danach nicht die subjektiven Verhaltenscharakteristika oder Motive der Lehrkräfte, sondern deren impliziten, handlungsleitenden und kollektiven Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2014). Für diese Studie bedeutet das, dass das Lehrerhandeln in Bezug auf die Vermittlung von geisteswissenschaftlichem Wissen oder geisteswissenschaftlicher Wissenschaft durch das implizite, konjunktiv-habitualisierte Wissen bestimmt wird, das es zu rekonstruieren gilt.

#### *Datenerhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren*

Im Folgenden werden nun die methodischen Grundlagen näher erläutert.

Für diese Studie wurden mit Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, Gruppendiskussionen geführt. Ziel ist es, dass sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden über ein Thema, das vom Gruppendiskussionsleitenden vorgegeben wird, in der Gruppe kollektiv austauschen. Gruppendiskussionen werden von außen initiiert, wodurch Erzählungen über die Handlungspraxis der Teilnehmenden generiert werden können. Nach Loos u. Schäffer werden somit „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ (Hervor. i. Orig.) Gespräch annähern“ (2001, S. 13) sollen.

Es werden explizit nicht Einzelmeinungen evoziert, da zum einen Wissensbestände und handlungsleitende kollektive - und nicht individuelle -

## Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften

Orientierungen rekonstruiert werden (vgl. Przyborski u. Wohlrab-Sahr 2014, S. 93). Es ist intendiert, dass die Mitglieder der Gruppe zum einen die für sie Relevanz aufweisenden Themen kommunizieren und diese Themen im Verlauf der Gruppendiskussion in ihrem Soziolekt, Dialekt usw. abarbeiten. Zum anderen sollen sie von gemeinsamen Erlebnissen und Erfahrungen erzählen (vgl. Loos u. Schäffer 2001). Es wird somit eine selbstläufige Diskussion angestrebt, in die Forschende so wenig wie möglich eingreifen sollten (vgl. Loos u. Schäffer 51ff.). Eine solche selbstläufige Gruppendiskussion wird durch einen Eingangsimpuls angeregt. Der Eingangsimpuls für dieses Forschungsvorhaben lautet in etwa folgendermaßen:

„Ich würde Sie bitten, mir Ihre Erfahrungen rund um das Thema *geisteswissenschaftliches Wissen und geisteswissenschaftlichen Wissenschaft* zu erzählen.“

Als Vergleichshorizonte für das Sample wurden bis zum gegenwärtigen Forschungszeitpunkt Schulmerkmale herangezogen: Es wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt, die ein geisteswissenschaftlich Fach an einer bayerischen Realschule oder einem bayerischen Gymnasium unterrichten. Bisher wurden insgesamt fünf Gruppendiskussionen geführt. Im weiteren Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung wird erwartet, dass sich durch ein theoretical Sampling weitere Vergleichshorizonte ergeben und das Sample ergänzt werden kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 181-187). Die in den Gruppendiskussionen unternommenen Erzählungen und Beschreibungen ermöglichen es, durch die Auswertung dieser Daten mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2014) die handlungsleitenden kollektiven Orientierungen geisteswissenschaftlicher Lehrkräfte zu rekonstruieren. In Anlehnung an der auf Karl Mannheim basierenden Wissenssoziologie gelingt es, auch das nicht explizit Dargestellte zu erschließen.

### *Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode*

Mittels dokumentarischer Methode werden die im Rahmen der Gruppendiskussion gewonnenen Daten analysiert und interpretiert: So kann

sich über die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte an deren Handlungspraxis angenähert werden.

In einem ersten Schritt müssen die erhobenen Daten aufbereitet werden, indem die Gruppendiskussionen transkribiert werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 253f.; Langer 2013). Die Transkription des Datenmaterials bildet die Grundlage für die Interpretation der Daten. In einem zweiten Schritt werden die Daten formulierend interpretiert: Es wird für jede geführte Gruppendiskussion ein thematischer Verlauf sowie eine „thematische Feingliederung“ (Schröck 2009, S. 46) erstellt. So kann festgehalten werden, in welcher Reihenfolge die von den Gruppendiskussionsteilnehmenden angesprochenen Themen behandelt wurden. In dieser Phase der Interpretation „geht es um das, was (wörtlich) gesagt wird, also das, was thematisch behandelt wird“ (Schröck 2009, S. 46). Es wird ein empirischer Zugang auf das kommunikativ-generalisierende Wissen möglich. An die formulierende Interpretation schließt sich die reflektierende Interpretation an. Hier „geht es darum, wie bzw. in welchem Rahmen ein Thema behandelt wurde“ (Schröck 2009, S. 46). Zum einen kann mittels reflektierender Interpretation die Handlungsorientierung der beteiligten Lehrkräfte rekonstruiert werden; zum anderen wird ein empirischer Zugang zum konjunktiv-habitualisierten Wissen möglich. „Die dokumentarische Methode ermöglicht [so] in zwei Interpretationsschritten einen empirischen Zugang zu beiden Wissensebenen“ (Wettstädt u. Asbrand 2014, S. 5). Durch die für die dokumentarische Methode obligatorische komparative Analyse (vgl. Bohnsack 2007, S. 137ff.) wird es möglich, „die rekonstruierten Wissensstrukturen und Habitus auf ihre Genese in“ (Wettstädt u. Asbrand 2014, S. 5) konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980) zurückzuführen. In dieser Studie sind unterschiedliche Schularten (z.B. Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) konjunktive Erfahrungsräume. Die unterschiedlichen Schularten werden wiederum durch folgende Vergleichshorizonte bestimmt: das von den Lehrkräften unterrichtete geisteswissenschaftliche Fach (z.B. Englisch, Geschichte, Deutsch, usw.); das Bundesland, in dem die Lehrkräfte tätig sind; Ausbildung sowie Bildungshintergrund, Alter und Geschlecht der Lehrkräfte.

Eine sinn- sowie soziogenetische Typenbildung wird die Dateninterpretation abrunden (vgl. Bohnsack 2014, S. 143ff.).

### 3. Ausgewählte erste Ergebnisse

#### 3.1 Geisteswissenschaftliche Lehr- und Lernsetting mit interdisziplinärem Bezug

Im Folgenden werden nun erste tentative Ergebnisse dieser Studie näher vorgestellt. In Kapitel 2.1 ist das Erkenntnisinteresse ausführlich expliziert worden. Auf die Frage *Welches Wissenschaftsverständnis haben Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten?* konnten durch die formulierende sowie reflektierende Interpretation des Datenmaterials erste Ergebnisse gewonnen werden.

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, sich daran orientieren, ihren geisteswissenschaftlichen Lehr- und Lernsettings einen interdisziplinären Charakter zu verleihen. D.h., dass die Lehrkräfte bewusst interdisziplinäre Bezüge zu jeweils anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen herstellen. Dieses Ergebnis lässt sich an folgendem Transkriptausschnitt exemplarisch konkretisieren.

Bm: (3) Ja. (.) in erster Linie beschäftigen wir uns eher doch mit dem literaturwissenschaftlichen (.) Sachverhalt. ne? [...] Man- manchen (.) Stoffen (.) muss man sich auch mit den historischen Hintergrund beschäftigen? [...] Also wenn man Mittelalter macht äh in der achten Klasse äh [...] da bezieht man natürlich das Historische mit ein.

Am: Wenn ich jetzt gucke, Q11 Deutsch lese ich gerade. [...] da bin ich in der Romantik. les was von Kleist [...] und er ist ja einer der ja den Absolutismus dann, wenn auch nur indirekt kritisiert. ja? also das hat dann auch schon wieder (.) historische Bezüge.

Cf: <sup>L</sup>Und man muss dann noch weiterdenken, Junges Deutschland. Vormärz. [...] da machste ja ständig sowas. [...] oder auch in der in der Zehnten schon Aufklärung [...] äh(.) ohne geisteswissenschaftlichen Background äh (.) geht es ja ga nett. [...] also da musste ja dann äh wie schauts sozial aus? wie schauts äh historisch aus. [...]

Deutschbuch in Cornlesen ähm da ist ja sogar dazu ein Abriss noch mal drin über die Fu- äh Staatsvordenker in der Aufklärung. (Gruppe Norderney, Zeile 20-65)

Die Lehrkräfte gestalten den geisteswissenschaftlichen Unterricht, indem sie auf unterschiedliche Bezugswissenschaften (z.B. Literaturwissenschaft, Historik, Politikwissenschaft, Soziologie) zurückgreifen. Auf der Ebene des kommunikativ-generalisierenden Wissens kann festgestellt werden, dass der literaturhistorische Sachverhalt mit historischen Bezügen untermauert wird. Das wird im Transkriptausschnitt deutlich; Am betont: Wenn Kleist gelesen werde, dann müsse auch der historische Bezug zum Absolutismus hergestellt werden. Weitere historische Epochen, die genannt werden, sind z.B. das Mittelalter, das Junge Deutschland, der Vormärz sowie die Aufklärung. Bei der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens fällt auf, dass die Lehrkräfte diesen interdisziplinären Bezug für obligatorisch halten und ihre Lehr- und Lernarrangements intentional wissenschaftsübergreifend gestalten. Dies wird durch die validierende Konklusion von Am, Bm und Cf deutlich; im Verlauf differenzieren sie den interdisziplinären Bezug noch weiter aus. Der literaturwissenschaftliche Sachverhalt wird mit dem historischen Hintergrund sowohl in real- wie auch in ideengeschichtlicher Perspektive untermauert. Allerdings impliziert der Begriff *Sachverhalt*, dass die Lehrkräfte in den von ihnen arrangierten Lehr- und Lernsettings ausschließlich die Gesamtheit der wichtigen und bedeutsamen Gesichtspunkte für den literaturhistorischen Zusammenhang aufbereiten. Ein Mehr an Wissen oder an wissenschaftlichen Themen als das, was im Lehrplan formuliert ist, wird nicht im Unterricht vermittelt. Das zeigt sich an unterschiedlichen Themen, die in der Gruppendiskussion behandelt werden.

### **3.2 Ausrichtung an Rahmenbedingungen statt an der Wissenschaft**

Lehrkräfte orientieren sich insbesondere an schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Lehrplan usw.), wenn es darum geht, Wissenschaft in den geisteswissenschaftlichen Unterricht zu integrieren, und weniger an



### 3.3 Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler

Im empirischen Material zeigt sich auch, dass Lehrkräfte sich bei der Auswahl von wissenschaftlichen Themen an der Lebenswirklichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren.

Am: [...] Ja (.) und man muss dann auch schauen oder man kann ganz gut find ich Bezüge herstellen zur Gegenwart, wie ist es denn heute auch, ner?

Cf: <sup>L</sup>Mhm. natürlich.

Am: Ja, Meinungsfreiheit oder gewisse Grundrechte und dergleichen und da kommt dann schon was; ja; wenn man dann versucht des so auf eine Ebene runterzubrechen sag ich mal, wo es der Lebenswirklichkeit der Schüler entspricht. und wo sie dann eben (.) ja auch merken, das hat was mit meinem Leben zu tun oder gerade in Literatur gibt es ja sage ich mal zeitlose Motive; ja; aber das dann das Ausleben von Liebe oder von irgendwelchen (.) Selbstverwirklichungsträumen das ist halt dann aufgrund gesellschaftlicher Konventionen oder Engen nicht so möglich. ja und da kann man dann auch darüber ins Gespräch kommen oder so.

Cf: Und das funktioniert dann eigentlich auch. also wenn man dann sie da- wie heißt es immer so schön? sie da abholt, wo sie sind.

Bm: Mhm.

Cf: Ner? dann-dann passt das eigentlich.

Bm: <sup>L</sup>Mhm-mhm.

Am: Mhm. (Gruppe Norderney, Zeile 81-102)

Die Lehrkräfte formulieren, dass „Bezüge zur Gegenwart“ hergestellt werden müssten bzw. könnten, indem unterrichtliche Themen einen Konnex zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. Meinungsfreiheit, Grundrechte) aufweisen. Bei der Rekonstruktion des konjunktiv-habitualisierten Wissens wird anschaulich, dass die Lehrkräfte Schülerorientierung eher als Motivation statt als Hilfe zur Lebensbewältigung ansehen. Denn Am eröffnet zwar mit der Proposition *Schülerorientierung*, Cf validiert diese durch „Mhm. natürlich.“ und Am differenziert schließlich diese Proposition weiter aus. Er nennt die „Meinungsfreiheit“, die „Grundrechte“ und „die Lebenswirklichkeit der

Schüler“. Die Orientierung zeigt sich sowohl in der Fokussierungsmetapher, die Schülerinnen und Schüler „da abhol[en], wo sie sind“ als auch in der validierenden Konklusion „Und das funktioniert dann eigentlich auch“, mit denen das Thema abgeschlossen wird.

Darin dokumentiert sich, dass es den Lehrkräften bei der Einbindung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht auf einen Kompetenzzuwachs derselben im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik ankommt. Die Integration der Lebenswirklichkeit in Lehr- und Lernarrangements dient hingegen dazu, mit den Schülerinnen und Schülern „ins Gespräch [zu] kommen“. Und dieser methodische Kniff „funktioniert dann eigentlich auch“. Das bedeutet, dass die Schülerorientierung der Lehrkräfte demnach die Handhabung des unterrichtlichen Zusammenarbeitens zwischen Lehrenden und Schülerinnen sowie Schülern erleichtert. Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass die Schülerorientierung zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte ungenützt bleibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler auf das, was im Rahmen der Wissensgesellschaft gefordert wird, (z.B. Umgang mit der Mediatisierung von Wissen, Reflexion vgl. hierzu u.a. Müsche 2009) unzureichend vorbereitet werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Datenauswertung dürfen die hier beschriebenen Aspekte nur als vorläufige tentative Ergebnisse gesehen werden. Als weitere Arbeitsschritte dieses Forschungsvorhabens muss das Sample vor dem Hintergrund weiterer Vergleichshorizonte erweitert werden, um dann im Rahmen des komparativen Vergleichs mit der Typenbildung die Studie abzuschließen.

## Literatur

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 9-32.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. u. erw. Aufl. Opladen u. Toronto.
- Europäisches Kommission (2010): EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Günther, J./Grygier, P./Kircher, E./Sodian, B./Thoermer, C. (2004): Studien zum Wissenschaftsverständnis von Grundschullehrkräften. In: Doll, J. (Hg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung. Münster u.a., S. 93-113.
- Heidenreich, Martin (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland) und Wissenschaft und Kultur (Österreich) u. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) Bundesministerium für Bildung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8.-12. Oktober 2001. Innsbruck, S. 334-363.
- Huber, L. (1997): Fähigkeit zum Studieren - Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Liebau, E./Mack, W./Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, S. 333-351.

## Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften

- Kajetzke, L./Engelhardt, A. (2010): Einleitung: Die Wissensgesellschaft beobachten. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Bielefeld, S. 7-17.
- Knoblauch, H. (2013): Wissenssoziologie, Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation. In: APuZ 18-20, S. 9-16.
- Langer, A. (2013): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., S. 515-526.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Mandel, H./Krause, U. (2002): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland) und Wissenschaft und Kultur (Österreich) u. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) Bundesministerium für Bildung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8.-12. Oktober 2001. Innsbruck, S. 239-266.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.
- Moschner, B./Gruber, H./die Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI (2005): Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Müsche, H. (2009): Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspektive - Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzeptes. In: TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 4 (2), S. 61-109.
- Poltermann, A. (2001): Wissensgesellschaft - Thesen und Themenfelder. Heinrich-Böll-Stiftung 5, S. 1-25.
- Poltermann, A. (2013): Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck; <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=all>; aufgerufen am 15.8.2014.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München.

- Rekus, J./Mikhail, Th. (2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. 4. Aufl. Weinheim u. München.
- Schmidt, A. (1991): Das Gymnasium im Aufwind. Aachen-Hahn.
- Schommer, M. (1990): Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 498-504.
- Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden.
- Smith, C. u.a. (2000): Sixth grade students' epistemologies of science: the impact of school science experiences on epistemological development. In: *Cognition and Instruction* (18), S. 349-422.
- Sodian, B./Thoermer, C./Kircher, E./Grygier, P./Gütner, J. (2002): Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. In: Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim u. Basel, S. 192-206.
- Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: *ZEP* 37. Jg., 1, S. 4-12.