

Rezension zum Unterrichtskonzept

# Das Geschehen beim Sturm auf die Bastille – Assassin's Creed Unity

Autor: Gerrit Walther

Rezensent: Nico Nolden

## Historischer Kontext

Der historische Kontext verwirrt mit der gewählten Überschrift als „Darlegung der genutzten Quellen als Perspektiven auf den historischen Sachverhalt“. Diese Formulierung soll scheinbar den methodischen Schwerpunkt auf die Perspektivität als Kern des gesamten Unterrichtskonzeptes betonen. Leider ist das nicht besonders eingängig. Deutlich rückt das Konzept Quellen und ihre Perspektiven in den Mittelpunkt des Unterrichts, auch wenn es grundlegend schon ein herausragendes Konzept des Ausgangsmaterials war. Der Autor hat es nun überarbeitet, und sein neuer Text konzentriert sich viel deutlicher auf diese Intention. Er betont auch gleich die Rolle von AC Unity als eine historische Quelle für das Unterrichtskonzept. Es handelt sich also um ein Konzept, das methodisch-theoretische Grundlagen von Geschichte adressiert und dafür die Frz. Revolution als Beispiel wählt. Insgesamt ist dadurch die historische Einführung erheblich passgenauer und zielgerichteter für das Konzept als beim Ausgangsmaterial. Das Zitat nach Paul Kirn begründet einen erweiterten Textbegriff, der nicht ohne Weiteres Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrenden verständlich ist. Nicht jedem dürfte klar werden, was akademisch mit „Text“ gemeint ist. Viele denken an das „geschriebene Wort“. An dieser Stelle ließe sich auf das Konzept der „Geschichtssorten“ nach Thorsten Logge verweisen.<sup>1</sup> Es zeigt in Anlehnung an den Begriff „Textsorten“ auf, dass historische Repräsentationen in vielfältigen medialen Formen bestehen. So wird vielleicht auch verständlicher, wieso diese Medienform einen andersartigen Zugang zu historischen Ereignissen verspricht – hier am Beispiel des „Sturm auf die Bastille“. Lehrenden, die mit digitalen Spielen nicht bewandert sind, würde ein Beispiel helfen, was diesen andersartigen Zugang ausmacht.

Bewusst wählt das Konzept als Unterrichtsmaterialien sowohl Primär- als auch Sekundärquellen aufgrund eines gemeinsamen Schnittpunkts und der Kernperspektive. In zeitlicher Hinsicht beschreiben sie die unmittelbare Konfrontation der Revolutionäre mit der Garnison in der Bastille. Die Primärquellen seien klassische Unterrichtstexte. Dafür wird auf die offene Lernplattform *SEGU Geschichte* verwiesen, allerdings ist der Link in der Fußnote in dieser Weise formal ungenügend. Es wurde oft genug thematisiert, dass es nicht ausreicht, nur einen Link einzufügen oder in einer Bibliografie zu nennen.

Dass eine genaue Einordnung der Beispielquellen vorgenommen wird, hilft Lehrenden bei ihrem Verständnis. Ein Verweis auf die Quellen im Materialienanhang wäre entsprechend sinnvoll gewesen. Als kluger Bonus für Lehrkräfte, um sich selbst in den Quellen besser zu orientieren, hätte das Konzept erläutern können, weshalb gerade diese ausgewählt wurden. Der gemeinsame Wert liege jedoch darin, so hebt es das Konzept hervor, dass diese Vergleichbarkeit der Quellen erlaube, übereinstimmende und abweichende Beurteilungen verschiedene Perspektiven auf den historischen Gegenstand der Erstürmung gegenüberzustellen. Sehr hilfreich für Lehrende nennt das Konzept konkrete Beispiele: Schießpulver, Gewaltgrad der Kämpfe, ... Teils nennt das Konzept auch Alleinstellungsmerkmale der Quellen. AC Unity wird als Sekundärquelle eingeführt, die auf obigen Primärquellen basiert - vermutlich nicht denselben, aber vergleichbaren. Sollten es tatsächlich dieselben verwendeten Quellen sein, wäre dieser Umstand zusätzlich zu erwähnen gewesen. Das Material zeigt die Multiperspektivität auf das historische Ereignis in einer anderen Form, als sie aus den Texten herauszulesen ist. Es bietet aktive und passive Standpunkte, unterschiedliche örtliche Positionen und Blickwinkel. Dass der Unterricht darauf zielt, diese Quellen mithilfe des Spieles gegenüberzustellen, hätte ein eindeutiger Satz einmal explizit machen sollen, um die Lesenden für den weiteren Text darauf einzustellen. So bietet das Konzept hier lediglich ein „Kann“-

---

<sup>1</sup> Thorsten Logge: „History Types“ and Public History. Geschichtssorten als Gegenstand einer forschungsorientierten Public History, in: *Public History Weekly* 28.6.2018. Online: <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2018-12328> (Zugriff: 20.9.2019)

Angebot. Die Formulierung lässt unklar, ob es sich um essentielle Bestandteile des Unterrichtskonzeptes handelt oder Optionales, was im Zweifel auslassbar wäre.

### **Didaktische Vorgehensweise**

Dass es eindeutig und präzise ginge, belegt der Eingangssatz zum Unterrichtszusammenhang: Der „Sturm auf Bastille“ dient als ein Beispiel für ein historisches Ereignis mit multiperspektivischer Quellenlage im Rahmen einer methodischen Unterrichtseinheit zur Quellenkritik. Diese Intention ist in der Tat hervorragend zusammengefasst und erleichtert allen Lehrenden, das Konzept einzuordnen und ggfs. an ihre Wünsche anzupassen. Diese Vorgehensweise soll als Einstieg in das Thema der Französischen Revolution genutzt werden. Zuvor sei eine Wissensbasis zur vorrevolutionären Stimmung, dem Absolutismus, Herrschaft und dem modernen Staat zu legen. Dieser innovative Einstieg bietet exakt, was einen zeitgemäßen Blick auf die Geschichte ausmacht: Es gilt nicht, sich an einem Kanon von Wissen abzuarbeiten, sondern neuartige methodische Perspektiven auf die historischen Ereignisse zu eröffnen. Damit wird nicht beliebig, was über ein Ereignis aussagbar ist. Vielmehr lernen Schülerinnen und Schüler, selbst begründete Argumente zu finden, weshalb die eine Perspektive plausibler ist als eine andere. Damit schließt das Konzept nicht nur an den Geschichtsunterricht an, sondern bietet Elemente einer Staatsbürgerkunde. Insofern wäre der Hinweis auf Lehr- und Bildungspläne der 8./9. Klasse dahingehend zu erweitern. Außerdem ließe sich etwa an die Unterrichtsmaterialien zur Attischen Demokratie und *Assassin's Creed Odyssey* anschließen. Diese genannten Curricula weisen aus, dass ein solcher Geschichtsunterrichtes Methodenkompetenz erforderlich macht. Schülerinnen und Schüler sollen eine Untersuchungsfrage formulieren lernen, Informationen in Beziehung zueinander setzen sowie kausale und funktionale Zusammenhänge mit Hilfestellung herstellen. Unter Hilfeleistung der Lehrenden sollen sie Urteils Kompetenzen herausbilden. Sie müssen Standpunkte beschreiben und Argumentationen prüfen. Dabei sollen sie unterschiedliche Positionen aushalten lernen. Zentral schließt das Konzept also daran an, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen, Deutungen darzustellen und Perspektiven an Standpunkten festzumachen.

Das zentrale ikonische Ereignis des „Sturms auf die Bastille“ ist ein wichtiger Bestandteil einer Unterrichtseinheit zur Französischen Revolution. Kenntnis über die Ereignisse sind für diese Unterrichtsstunde nicht zwingend, weil das Konzept die Perspektivität in Quellen und Spiel fokussiert. Die Geschehnisse auf dem Weg dorthin sind jedoch relevant, um den historischen Rahmen zu begreifen. Anschluss an diese Unterrichtsstunde (geschrieben zwar „Einheit“, aber wohl „Stunde“ gemeint) erlauben die Ereignisse im Nachklang der Erstürmung ebenso, wie weitere Fragen der Perspektivität anhand der späteren Ereignisse zu behandeln. Bemerkenswert gut reflektiert sind die Schwerpunktsetzung und die Reduktion des Themas. Das Ereignis stelle selbst nur einen Ausschnitt aus der Französischen Revolution dar. Die Quellen wurden aufeinander für die Unterrichtssituation und die Ziele abgestimmt. Eine Außenwahrnehmung von Menschen, die nicht vor Ort waren, entfällt. Auch in Bezug auf das Spiel erfolgt durch die Konzentration auf das Ereignis eine Reduktion, weil es darüber hinaus sehr viele andere Schauplätze der Frz. Rev. adressiert. So befassen sich maßgebliche Teile mit Verhältnissen zwischen Akteuren der Zeit (z.B. Robespierre / Napoléon). Die Quellen sind durch Auszüge pointiert vorbereitet. Das Unterrichtskonzept betont zudem, eine Reihe von medialen Formen von Geschichte bewusst zu nutzen (Videospiel, Trailer, Audio, schriftliche Quellen). Das Konzept formuliert eine zentrale Leitfrage („Was passierte während des Sturmes auf die Bastille?“), die sowohl Lehrenden als auch Schülerinnen und Schülern eine klare Leitfigur für den Unterrichtsablauf präsentiert. Der Unterricht zielt auf die Erkenntnis, dass diese Frage sich nicht eindeutig beantworten lässt. Diese Feststellung allerdings reicht noch nicht weit genug. Schließlich lassen sich ja – durchaus im Konzept erwähnte – Gemeinsamkeiten finden, die verlässliche Aspekte eines Ereignisses konstruieren. Dieser Hinweis wäre angebracht gewesen, um Vorwürfe zu vermeiden, der Autor wolle einer Beliebbarkeit von Meinungen das Wort reden. Schließlich kann etwa nichts behauptet werden, das gegen die Quellen steht. So ist das Konzept zwar nicht gemeint, eine klare Stellungnahme wäre jedoch hilfreich.

### **Spielmechanische Integration**

Die Spielbeschreibung ist ausführlich, sprachlich ansprechend und unterhaltsam formuliert. Eingebunden wird der Titel mit Veröffentlichungs- und Produktionsdaten. Der Handlungshintergrund mit dem Protagonisten gerät eher zu ausführlich, hat er doch keine Bedeutung für das Unterrichtskonzept. Die Verbindung zu einer persönlichen Perspektive der Spielenden auf die Ereignisse der Französischen Revolution arbeitet das Konzept jedoch gut heraus. Die eingefügte Klammer über die Erinnerungskultur ist als Einschub zu lang. Exakt diese Debatte

hätte sinnvoll an Fragen der Perspektivität und des Gegenwartsbezuges im historischen Kontext angeknüpft werden können. Dazu hätten etwa Verweise auf Passagen des zitierten Werkes von Martin und Turcot geholfen, denn sie beschreiben den Konflikt der gewählten Perspektiven und Deutungen mit dem verletzten Nationalstolz in der französischen Politik. Es ist ja ein seltener Fall, dass eine erinnerungskulturelle Debatte zu einem digitalen Spiel so gut dokumentiert ist. Der Begriff der Inszenierung trifft sehr gut, dass eine performative Umgebung wie die des Spieles eine Bühne bereitet. Zentral sind dafür die Darstellungen von Paris zur Zeit der Französischen Revolution durch Stadträume, Topografie und Architektur, wie erwähnt. Woran der Autor des Konzepts aber festmacht, dass die Entwickler sorgfältig recherchiert hätten, lässt sich nicht nachvollziehen. Auch schreibt er von einer „Rekonstruktion“. Sprachlich lax verwendet, suggeriert der Begriff, die Spielwelt biete einen minutiösen Nachbau. Dabei handelt es sich um eine Abstraktion des Paris der Zeit. Letzterer Begriff zeigt an, dass eine Rekonstruktion nicht vorliegt (z.B. schematische Stadtviertel zwischen Sehenswürdigkeiten, Distanzen verkürzt). Dass die Spielwelt in einigen Punkten modifiziert sei, um ein eingängiges Gameplay zu ermöglichen, erläutert das Konzept nicht an Beispielen, sondern greift dazu auf ein Zitat des Art Directors zurück. Dadurch spart der Text Platz und referenziert vorteilhaft auf weitere Inhalte, die als Quelle im Unterrichtskontext verwendbar sind. Das Konzept weist auf die Wahrnehmungsfrage hin, dass AC Unity trotz der Abstraktion aus der Perspektive der Spielenden ein überzeugendes Abbild vermittelt (oder sogar suggeriert?). Für einen gewissen Grad an Distanz zum Spielgeschehen sorgt die Schulterperspektive über den Rücken des Protagonisten (3rd Person). Das Konzept nennt die relevanten Missionen für die Haupthandlung als einen Rahmen sowie die Beschränkung der Handlungsoptionen auf die jeweilige Stadt. Dennoch erlaube eine gewisse Entscheidungsfreiheit, sich mit anderen Nebenhalten zu befassen. Dadurch ließen sich weitere historische Informationen freischalten. Für Lehrende böte sich an, hier medienkritisch in den Umgang des Mediums mit Geschichte und die Handlungsmacht der Spielenden einzusteigen. Diese Intention aber müsste ein ergänzendes Konzept erarbeiten, da es sich hier zurecht nicht um das zentrale Anliegen handelt.

### **Materialien und Unterrichtsablauf**

Die Kombination aus Zielen und Unterrichtsablauf gelingt leider nicht ganz so stringent. Als Ziel der Stunde wird formuliert, die Perspektiven der Schriftquellen an der Spieldarstellung zu überprüfen. Durch diese Formulierung erscheint es, als könne die Spieldarstellung die Zeugenberichte verifizieren. Hierin aber kann nicht das gemeinte Ziel liegen. Vielmehr stellt das Konzept die Perspektiven im Spiel denjenigen in den Texten gegenüber. Dabei kommt dem Spiel zweifelsohne eine besondere Rolle zu, die das Konzept auch betont. Es verbindet die historischen Perspektiven mit der Verortung der Spielenden im Raum. Auffällig ändert sich die sprachliche Gestalt des Textes – etwas gestelzt und umständlich – so dass zu verfolgen schwieriger fällt, was gemeint ist. So ist etwa nicht klar, woran auffällt, dass viele Aspekte der Quellen im Spiel eingearbeitet seien. Der Verweis auf Beispiele hätte hier helfen können. Warum der Hinweis relevant ist, dass nicht eine bestimmte Quelle einer räumlichen Perspektive zugeordnet werden kann, erläutert das Konzept leider auch nicht. Vielleicht hätten andere Formulierungen geholfen, die Relevanz für die Unterrichtssituation verständlicher herauszuarbeiten. Schließlich geht es hier um die Ziele. Den Moment, den die Quellen aus verschiedenen Perspektiven erläutern, pointiert das erstellte Material hingegen gut. Dadurch lassen sie sich durch Schülerinnen und Schüler wiedererkennen. Auch die Wortwahl bei der Förderung der Urteilskompetenz wirkt unreflektiert. Weshalb ist das ein „inhaltlicher“ Aspekt?

Der Unterrichtsablauf beginnt mit dem Vergleichen der Quellen und dem Markieren von Unterschieden. Als Vertiefung sollen sich Schülerinnen und Schüler in die Perspektiven der Augenzeugen aus den Primärquellen hineinversetzen. Diese Vertiefung könne die Darstellung im digitalen Spiel unterstützen. Warum dieser Hinweis als „kann“-Regelung formuliert wird, bleibt unklar. Bisher wies das Konzept den Vergleich mit dem Videospiel als integralen Bestandteil aus. Auf welche Darstellung im Videospiel bezieht sich diese Anmerkung also? Das gesammelte Wissen über die Quellen und ihre Autoren sei dann im Tafelbild zu sichern. Um auf die Antwort für die Leitfrage hinzuarbeiten, definiert das Konzept hilfreiche Teilschritte. 1.) sollen die Quellen gelesen und Informationen entnommen werden. 2.) Schülerinnen und Schüler verstehen die Schilderungen als unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Ereignis, was als Minimalziel bezeichnet wird. 3.) erfolgt der Vergleich der Darstellungen aus den Schriftquellen mit denen im Videospiel. 4.) begreifen Schülerinnen und Schüler die audiovisuelle Umsetzung des Spieles als eine Form der Interpretation. In dieser Vertiefung liege das Maximalziel. Hier ließe sich auf das oben erwähnte Konzept der Geschichtssorten bei Logge zurückverweisen. Methodische

Überlegungen begründen, warum der größte Teil der Stunde im Plenum stattfinden soll: Die Diversität verschiedener Ansichten aus den Quellen solle auch die Unterrichtsstunde repräsentieren. Nicht notwendig aber hängt die Diversität direkt mit dem Gespräch zusammen. Auch nach Gruppenarbeitsphasen kann ein Austausch im Plenum erfolgen. Gerade für die stille Erarbeitung böten sich einzelne und gruppierte Arbeitsphasen an, bevor die Vertiefung und Sicherung wieder in das Plenum zusammenführt.

Wie im Vorgängerkonzept erfolgt der Einstieg mit dem bearbeiteten Trailer zu AC Unity um Interesse zu wecken. Nur ein Interesse zu wecken, ist allerdings zu wenig. Ein Einstieg wäre zum Beispiel sinnvoller damit zu verbinden, welche Unterschiede der Darstellungsweise zu Text und Film auffallen. Das Material solle zwei Mal angesehen werden, ohne zu erwähnen, wozu diese Wiederholung im Unterrichtsverlauf dienen soll. Damit bleibt unklar, warum sie überhaupt nötig ist. Vage bleibt auch, dass die Schülerinnen und Schüler auf ihren historischen Eindruck befragt werden „können“. Warum bleibt es erneut bei einer optionalen Formulierung? Entweder ist ein Bestandteil nötig für den Unterrichtsverlauf, oder er nimmt keine zentrale Rolle ein und wäre daher nicht oder in einem Absatz über Anschlusspotentiale zu erwähnen. Damit weitere Perspektiven erkannt werden, erhalten Schülerinnen und Schüler die Textquellen Material M2a bis M2d. Das Konzept schlägt vor, gegebenenfalls nicht nur in Angreifer (a bis c) und Bastille-Besatzung (d) zu teilen, sondern alle vier Quellen aufzuteilen. Damit würde zwar die vertiefende Einarbeitung erschwert, Schülerinnen und Schüler könnten sich so aber die Unterschiede in der Perspektivität selbst erarbeiten. Mit minimaler Änderung leistet dieser Einfall eine Binnendifferenzierung nach Leistungsvermögen im Klassenverband. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler auch selbst entdecken, dass es unterschiedliche Textarbeitsblätter gibt. Diese Überlegung erweitert das Perspektivenkonzept konsistent. Gegenseitig sollen die Quellen den jeweils anderen Gruppen vorgestellt werden, allerdings bleibt unklar, wer diese Einordnung vornimmt. Sowohl methodisch als auch für das Zeitmanagement wäre die Klärung entscheidend, ob diese Vorstellung durch Schülerinnen und Schüler oder instruktiv durch die Lehrenden oder durch erstere unter Moderation der Letzteren vorgenommen wird. Häufig fallen sehr schwache Formulierungen für Arbeitsanweisungen auf, die mit „kann“ und „sollte“ operieren. Als Teile eines durchdachten Konzeptes aber wären präzisere Arbeitsaufträge zu formulieren sowie die Zuständigkeiten zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern zuzuordnen.

In der Sicherungsphase sammeln alle gemeinsam die Ergebnisse an der Tafel als Basis für die Vertiefung. Schülerinnen und Schülern soll der Zusammenschnitt M3a aus mehreren Perspektiven des Spieles gezeigt werden. Begleitet wird die Vorführung von der Fragestellung nach Wiedererkanntem sowie nach Unterschieden. Diese Ergebnisse werden an der Tafel zu der zentralen Frage gesammelt, was denn von den Beobachtungen nun richtig sei. Die Schülerinnen und Schüler ordnen dazu ihre Quellen näher ein. Sehr gut sind die Angebote von illustrativen Beispielfragen im Konzept. Das Konzept bietet wie beim Vorgängerkonzept zwei Optionen an: Entweder kann die Sequenz M3a genutzt werden, welche die Perspektiven parallel darstellt, oder M3b, in der die Sequenzen seriell aufeinander folgen. Unter leichten Impulsen der Lehrenden sollen Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch ähnliche Perspektiven in den Textquellen wie im Spiel erkennen. Durch den Einbezug der Medieneigenschaften und des Charakters als Sekundärquelle sollen sie herausarbeiten, dass das Spiel auf Quellen basiert, selbst jedoch eine sekundäre Interpretation ist. Die Kognitive Sicherung erfolgt nach dem Unterrichtskonzept über ein Klassengespräch zum Lernertrag. Leider – auch wenn es sich hier anböte – wird nicht noch einmal darauf verwiesen, das entstandene Tafelbild zu vervollständigen und zu gewichten (bspw. durch Unterstreichungen), damit es die Ergebnissicherung bekräftigen kann.

Der Ablaufplan zeigt nicht nur ein Verständnis für die Zeitaufteilung, sondern benennt auch die jeweilige didaktische Funktion einer Phase im Unterrichtskonzept, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Was genau die Schülerinnen und Schüler zu tun haben, präzisiert die letzte Spalte. Allerdings fehlt die Rolle der Lehrenden als Gegenpart: Greifen sie nicht ein, stellen sie Hilfe bereit oder moderieren sie den Prozess eng geführt. Insofern geht das Konzept nur den halben Weg, indem es die Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufführt. Ansonsten bietet es aber einen hilfreichen tabellarischen Überblick, den andererseits umsichtiger Formulierungen leicht auf eine Seite gebracht hätten. Die verwendeten audiovisuellen Materialien bleiben weitgehend unverändert. M1 bietet den bearbeiteten Trailer an. M3a und M3b blieben als perspektivische Gameplay-Ausschnitte. Erweitert sind nun die Quellentexte M2a-d, deren Quellenangaben sie nun klar für Lehrende einordnen. Weil sie durch ein Formatierungsproblem nicht jeweils auf einer Seite stehen, eignen sie sich schlecht als Kopiervorlage. Die Quellenverweise erlauben, die Textauszüge auf ihre Richtigkeit gegenzuprüfen und ggfs. andere Auszüge zu wählen. Diese Verbesserungen machen das überarbeitete Konzept besser einsetzbar.

## **Anschluss an das Ausgangskonzept**

Prominent nennt das Titelblatt die Urheberinnen und Urheber des Ausgangskonzeptes für die Überarbeitung (Darge, Ewert, Hohberg und Kirk). Deutlich wird dort sichtbar, dass die eigene Leistung in der Überarbeitung des Materials liegt. Allerdings weist der Verlauf des Konzeptes nicht darauf hin, welche Aspekte gegenüber dem Ausgangskonzept variiert wurden. Manch andere Überarbeitungen nannten diese Aspekte auch nicht, andere aber lösten diese Vergleichsoption deutlich besser – zum Beispiel durch ein Vorwort, das gezielt die überarbeiteten Elemente überblickte.

## **Zusammenfassung**

Insgesamt bietet der Autor ein recht gut gelungenes Konzept an. Es besitzt Stärken im historischen Kontext, der besser auf die methodisch-theoretische Grundfrage abgestimmt ist. Hinzu kommt eine grundsätzlich bessere Einbindung aller Elemente in die methodische Zielsetzung. Bis auf ein paar Aspekte trägt auch das Verständnis der Spieleigenschaften direkt dazu bei. Bis auf den Titel fehlen explizite Verweise auf die Veränderungen gegenüber dem Ausgangskonzept. Zugleich besitzt das Konzept Schwächen bei der Stringenz, die einzelnen Teile zusammenzuführen. Insbesondere die methodischen Umsetzungen für den Unterrichtsverlauf schwächt diese Ausführung, weil nicht explizite Anweisungen erteilt, sondern häufig mit „kann“ und „sollte“ Optionen angeboten werden. Dadurch aber fällt schwer, die notwendigen Aspekte für den stringenten Unterrichtsverlauf von Möglichkeiten zu trennen. Gelegentlich bleiben auch die Arbeitsaufträge und die Rollenverteilung zwischen Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern vage. Während das Videomaterial erneut verwendet wird, wurden die Textquellen durch Ursprungsangaben erheblich verbessert. Auch der tabellarische Unterrichtsverlauf ist nützlich für die Lehrenden. Allerdings hält er nur die Funktionen der jeweiligen Phasen für die Schülerinnen und Schüler, nicht jedoch für die Lehrenden selbst fest.