

7 Bilanz

Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz

Allgemeine Didaktik, qualitative und quantitative Unterrichtsforschung weisen als Hauptströmungen der deutschsprachigen (fachübergreifenden) Unterrichtsforschung neben Gemeinsamkeiten charakteristische Unterscheidungsmerkmale auf, die anhand von fünf zentralen Differenzkategorien (→ Kap. 1, Abb. 1) beschrieben werden können. Sie markieren verschiedene Forschungsperspektiven und -anliegen, die Einbettung in unterschiedliche theoretische wie auch (sub-)disziplinäre Kontexte sowie die Präferenz für divergierende forschungsmethodische Zugänge.

Der jeweils grundlegende Forschungsfokus geht trivialerweise für die Allgemeine Didaktik, die qualitative Unterrichtsforschung und die Unterrichtsqualitätsforschung mit ebenso kennzeichnenden blinden Flecken in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand Unterricht einher, für die alle drei Forschungstraditionen nicht stets ausreichend sensibel erscheinen. Die traditionsinterne explizite Problematisierung etwa einer Normativitätsabstinenz qualitativer Unterrichtsforschung (vgl. Hünig, Pollmanns & Kabel, 2019), die Offenlegung des normativen Charakters von Qualitätsaussagen in der Unterrichtsqualitäts- bzw. der empirischen Bildungsforschung generell (vgl. Sauerwein & Klieme, 2016; Vieluf & Laukner, 2023) oder die Reflexion des Empiriedefizits Allgemeiner Didaktik (vgl. Arnold, Koch-Priewe & Lin-Klitzing, 2006) sind nicht die Regel. Stattdessen werden

die mit dem jeweils favorisierten Forschungszugang einhergehenden Limitationen dem jeweiligen Gegenüber in der Unterrichtsforschung vorgehalten, ohne zugleich die Grenzen der selbst gewählten Perspektive im Vergleich zu erkennen und offen zu legen.

Die Verwiesenheit der drei Forschungstraditionen deutschsprachiger Unterrichtsforschung steht im Ergebnis des systematischen Vergleichs anhand der fünf Differenzierungsmerkmale. Weder die Allgemeine Didaktik noch die qualitative Unterrichtsforschung oder die Unterrichtsqualitätsforschung vermögen mit den von ihnen gewählten wissenschaftlichen Mitteln den Forschungsgegenstand Unterricht in seiner vielfach beschriebenen Komplexität zu erfassen und gerecht zu werden. Ein Forschungsinteresse an den Gelingensbedingungen eines lernförderlichen Unterrichts erscheint ebenso unabdingbar wie die bildungstheoretische Begründung der Voraussetzungen eines (allgemein-)bildenden Unterrichts, der diese Bezeichnung auch verdient. Und die Rekonstruktion der Praxis von Schüler:innen, etwa den Unterhaltungswert des Unterrichts jenseits seines offiziellen Zwecks zu steigern, ist – zumal aus der in der Gesamtrendenz vernachlässigten Schüler:innensicht – ebenfalls hoch relevant, wenn es gilt, zu erklären und zu verstehen, was im, mit und durch Schulunterricht geschieht. Denn das, was aus der Perspektive der Klassenführung als »Unsinn« (Gabriel, 2014, S. 302) abqualifiziert wird, weil es nicht der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand dient, kann für die Schüler:innen und ihr Verhalten in der Peer-Kultur der Schulkasse durchaus höchst sinnvoll sein.

Um das Zusammenspiel der drei Traditionen deutschsprachiger Unterrichtsforschung zu skizzieren, wird abschließend an die bereits (→ Kap. 4.3; 5.3) angeführte Unterscheidung von *effektivem Unterricht* (*effective teaching*), *gutem Unterricht* (*good teaching*) und *qualitätsvollem Unterricht* (*quality teaching*) angeschlossen (vgl. Berliner, 1987, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005). Diese wurde in vorhergehenden Auseinandersetzungen mit den Zugängen der Unterrichtsforschung verwendet, um die wechselseitige Ergänzung von Allgemeiner Didaktik und quantitativer Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik für die Begründung einer genuin erziehungswissenschaftlichen

Forschungsperspektive auf Unterricht zu nutzen (Rothland, 2018, S. 375–377; Rothland, 2021, S. 140–144). Der Differenzierung von David Berliner folgend kann guter Unterricht (*good teaching*) von effektivem Unterricht (*effective teaching*) unterschieden werden (Berliner, 1987, 2005; vgl. auch Kunter & Trautwein, 2013, S. 19ff.). Fenstermacher und Richardson (2005) differenzieren in ähnlicher Weise zwischen *good teaching* und *successfull teaching*.

Effektiver Unterricht verweist auf eine ertragsorientierte Perspektive (Drechsel & Schindler, 2019, S. 355): »Successfull teaching is teaching understood exclusively in its achievement sense« (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 189). Unterricht ist in diesem Sinne als wirksamer Unterricht dann »gut«, wenn die mit ihm verbundenen Ziele möglichst umfassend, effektiv und effizient erreicht werden. Ein messbarer Lernzuwachs bei möglichst vielen Schüler:innen ist das zentrale Kriterium der Wirksamkeit (Terhart, 2010, S. 40). Effektiver oder erfolgreicher Unterricht gilt in einem darüber hinaus gehenden Verständnis als Inbegriff eines Unterrichts, »der seine pädagogischen Ziele nachweislich einzulösen vermag – wobei Ergebnisse in einem sehr breiten Sinne gemeint sind, als erworbenes Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch psychosoziale und emotionale Merkmale (→erzieherische Ziele)« (Klieme, 2022, S. 413f.). Effektiver Unterricht schließt also potentiell auch überfachliche Kompetenzen und »erzieherische« Wirkungen bzw. das Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen einer bildungstheoretisch fundierten, nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik als Grundlage für die Bestimmung von Unterrichtsqualität jenseits einer dominierenden Engführung auf den fachlichen Lernzuwachs (→ Kap. 5.1) mit ein.

Wird als Qualitätskriterium allein betrachtet, ob etwas erfolgreich im Unterricht gelehrt wurde, ist dies zur Bestimmung der Unterrichtsqualität nicht ausreichend (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 189). Es braucht mehr als die bloße Feststellung bzw. empirische Überprüfung, dass bzw. ob (irgend)etwas im Ergebnis gelernt oder (irgend)ein erzieherisches Ziel erreicht wurde. Im Gegensatz zum *successfull teaching* sprechen Fenstermacher und Richardson in Übereinstimmung mit Berliner (Berliner, 1987, 2005) von *good teaching*, wenn dieser in-

haltlich und methodisch wohl begründet, angemessen und moralisch vertretbar ist (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 189, 191). Guter Unterricht wird in diesem Sinne spezifischen normativen Erwartungen gerecht (Klieme, 2022, S. 413). Es sind somit Wertsetzungen und Ziele im Sinne normativer Unterrichtskonzepte, die zur Bestimmung eines »guten« Unterrichts herangezogen werden. Während bei Berliner (2005) unter *good teaching* lediglich professionelle Standards und deren Einhaltung subsumiert werden, plädieren Sauerwein und Klieme (2016, S. 463) dafür, auch »ethische und moralische Vorstellungen wie etwa das Einhalten bestimmter (Kinder-)Rechte« mit dem *good teaching* zu verbinden, um so von moralischen Qualitätsurteilen zu sprechen. Ob der Unterricht in der Praxis diesen Normsetzungen entspricht oder aber die formulierten Ziele erreicht, wird nicht (empirisch) überprüft. Auch wenn der real-existierende Unterricht den Idealvorstellungen nicht entspricht, setzt dies die formulierten Normen oder Zielsetzungen nicht außer Kraft (Terhart, 2010, S. 40).

Für die Unterrichtsqualitätsforschung wird mit Verweis auf die Unterscheidung von Berliner (2005) sowie Fenstermacher und Richardson (2005) beansprucht, »diejenigen Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, zu beschreiben und bezogen auf ihre Wirkungen zu untersuchen, die für auf [sic!] das Erreichen unterrichtlicher Ziele besonders effektiv sind und dabei gleichzeitig normativ-theoretischen Setzungen zu gutem Unterricht entsprechen« (Begrich et al., 2023, S. 64). Was aber als normative Vorgaben und Kriterien für »guten« Unterricht im Sinne Berliners (2005) verstanden wird, kann im Lehrbuch »Psychologie für den Lehrberuf« im Kapitel zur Unterrichtsqualität nachgelesen werden. Hier gelten »etablierte Sichtweisen« etwa über die Methoden, die in einem Unterricht vorkommen sollen, als Norm (Drechsel & Schindler, 2019, S. 355). »Gutes« Unterrichten ist darauf bedacht, die »üblichen« Standards zu erfüllen, die für Unterricht existieren [...]: In einer guten Unterrichtsstunde werden beispielsweise festgelegte Phasen eingehalten und abgewechselt, unterschiedliche Medien zum Einsatz gebracht und verschiedene Sozialformen genutzt. Guter Unterricht in diesem normativen Sinne sieht vor, dass als angemessen geltende Methoden

und Strategien im Unterricht umgesetzt werden« (ebd., S. 355; vgl. auch Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 6).

»Gut« in einem normativen Sinne wäre demnach das, was »üblich« ist, gegenwärtig als angemessen gilt, was etablierte Sichtweisen sind oder was zu einem bestimmten Zeitpunkt (1944 oder 2024?) in einem spezifischen Kontext (Diktatur oder Demokratie?) wünschenswert erscheint. Wenn die etwa als angemessen geltenden Methoden auch effektiv im Sinne der Lernzielerreichung sind, dann würden die normative Perspektive auf guten Unterricht (*good teaching*) und die ertragsorientierte Perspektive auf Unterricht (*effective teaching*) verschränkt (Drechsel & Schindler, 2019, S. 355).

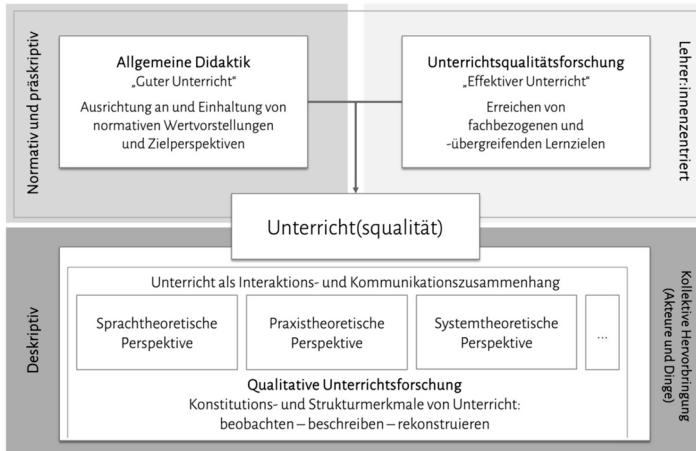
Das Verständnis von Berliner sowie Fenstermacher und Richardson bezogen auf *good teaching* wäre ebenso wie die verkürzte Adaption im Sinne der psychologischen Lehr-Lernforschung (Drechsel & Schindler, 2019) zu erweitern, korrespondiert die Differenzierung von gutem und effektivem Unterricht auch damit, dass »dem effizient zu instruierenden Individuum der Lehr-Lern-Forschung [...] in der Didaktik ein Subjekt gegenüber [steht], das zur mündigen Partizipation an Gesellschaft erzogen werden soll« (Wieser, 2013, S. 99). Ein qualitätsvoller Unterricht (*quality teaching*) wäre mit Berliner (2005), Fenstermacher und Richardson (2005) ein Unterricht, der beiden Normen bzw. Zielen entspräche: Qualitativ hochwertiger Unterricht bzw. Unterrichtsqualität (*quality teaching*) basiere sowohl auf gutem (*good teaching*) wie auf erfolgreichem Unterricht (*successfull teaching*). Auch wenn die Lernenden selbstverständlich tatsächlich lernen sollen, was unterrichtet wird (Fenstermacher & Richardson, 2005, S. 191), lässt sich die Qualität von Unterricht nicht allein über Prozesse und Wirkungen des Unterrichts erfassen, sondern erst in der Verbindung mit nicht empirisch bestimmbarer, sondern normativ zu begründen Unterrichtsinhalten, Ziel- und Wertvorstellungen. Während die Unterrichtsqualitätsforschung Ziele und Inhalte eher als gegeben akzeptiert und zum Zwecke der empirischen Überprüfbarkeit operationalisiert, aber nicht hinterfragt, und sich überdies die qualitative Unterrichtsforschung der Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten des Unterrichts entzieht (→ Kap. 2.2), ist es die Allgemeine Didaktik, die eine wissenschaftlich reflektierte, eine

bildungstheoretische Perspektive bietet und nicht auf die normative Kraft des Üblichen und Etablierten vertraut. Diese bildungstheoretische Perspektive eröffnet sich notwendigerweise jedoch nicht allein auf die übergreifende Begründung von pädagogischen Absichten und Lernzielen, sondern auch auf die Prozessebene der Unterrichtsgestaltung, in dem danach gefragt wird, wie Unterricht sein sollte, damit Bildung ermöglicht wird (Rucker, 2020b, S. 399).

An die Unterscheidung von *effective* bzw. *successfull teaching* und *good teaching* anschließend kann die Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz einer quantitativen Unterrichtsforschung fungieren (Rothland, 2018, S. 374f.; vgl. Rucker, 2017, 2020a), die eher auf die Effektivität sieht als darauf, ob bspw. im Rahmen eines wirksamen Unterrichts die Interessen und Orientierungen der Heranwachsenden, ihre (auszubildende) Autonomie und Selbstbestimmung, ihre Wünsche und ganzheitlicheren Entwicklungsperspektiven berücksichtigt werden.

Im Zusammenspiel von Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsqualitätsforschung im Sinne der Kombination der Perspektiven auf *good* und *effective teaching* können die Grenzen der quantitativen Unterrichtsforschung überwunden werden, indem die Bezugnahme auf die Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen der Schüler:innen als zentraler Fokus eines erweiterten Verständnisses »guten« Unterrichts anzusehen ist. Zwar wird durch das fachliche Lernen, also die im Unterricht zu erwerbende Fachkompetenz, die Voraussetzung für das selbstbestimmte Handeln in der Gesellschaft eröffnet (Tenorth, 2016, S. 146). Bezogen auf den »guten« Unterricht geht es jedoch auch um die Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen im nicht-affirmativen Unterricht, um pädagogisches Handeln im Unterricht als Aufforderung zur Selbsttätigkeit im institutionellen Rahmen der Schule. »Guter Unterricht bedeutet nicht einfach, Heranwachsende zu qualifizieren und diese in tradierte Wert- und Normsysteme einzuführen, sondern ist darüber hinaus auch und vor allem darauf gerichtet, Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, ihr Leben selbstbestimmt führen zu lernen« (Rucker, 2020b, S. 402).

Abbildung 2: Unterricht(squalität) im Lichte wissenschaftlicher Perspektiven-differenz



Zugleich kann die Beschränkung der Allgemeinen Didaktik in der Ko-Konstruktion mit der Unterrichtsqualitätsforschung aufgehoben werden, ist es doch das Forschungsinteresse der Unterrichtsforschung generell zu fragen, ob etwa bildungstheoretisch begründete Erziehungs- und Bildungsziele in welchem Maße und unter Berücksichtigung welcher Gestaltungsvarianten des Unterrichtsprozesses erreicht werden oder nicht. Bezogen auf die Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit in einem Unterricht mit Bildungsanspruch stoßen Versuche einer einheitlichen, standardisierten Operationalisierung zum Zwecke einer Wirkungs- oder Erfolgskontrolle bzw. der Überprüfung der erfolgreichen Umsetzung pädagogischer Absichten jedoch an ihre natürlichen Grenzen, da es Teil der zu fördernden Autonomie und Selbstbestimmungsfähigkeit im Sinne des Selber-Denkens und -Urteilens bzw. der eigenen Einsicht ist, dass sie per se individuell höchst unterschiedlich entwickelt und ›ausgestaltet‹ wird, sodass sie nicht ohne weiteres empirisch operationalisiert und gar in einen Erziehungs-Standard gegossen werden kann (→ Kap. 5.1). Auf den Versuch einer Operationalisierung

wäre daher eher zugunsten der normativen Setzung von Qualitätsmerkmalen auf der Prozessebene des Unterrichts zu verzichten, indem etwa »Partizipation als ein Qualitätsmerkmal sui generis« gesetzt wird (Sauerwein & Klieme, 2016, S. 466). Unterricht, der bilden soll, zeichnet sich schließlich nicht allein durch die Auseinandersetzung mit Inhalten aus, die eine spezifische Qualität haben, sondern auch »durch eine spezifische Qualität der Auseinandersetzung mit Inhalten« im Prozess (Rucker, 2019b, S. 118; im Sinne des Gründe-Gebens und des Nach-Gründen-Verlangens; Rucker, 2019a, S. 220; → Kap. 4.3, 5.3), die über die Ermöglichung von Partizipation hinaus geht.

Wie verhält sich nun die qualitative Unterrichtsforschung zur beschriebenen Ko-Konstruktion von Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsqualitätsforschung (Rothland, 2021, S. 144)? Während die Allgemeine Didaktik mit ihren für den Schulunterricht unhintergehbaren normativen Problemstellungen im Zusammenspiel mit der Unterrichtsqualitätsforschung und dem ihr zu eigenen konstitutiven Interesse an der Lernwirksamkeit des Unterrichts sowie der Aufklärung der bedingenden Faktoren und Folgen Unterrichtsqualität ausgehend von seinen formalen Ziel- und Zwecksetzungen analysier- und bestimmbarmacht, eröffnen die diversen, im Grunde nur schwerlich unter einen Hut zu bringenden Ansätze der qualitative Unterrichtsforschung nicht allein aufgrund der Multiparadigmatik eine weitere, notwendige Erweiterung der Forschungsperspektiven jenseits der intendierten Norm des fachlichen Lehrens und Lernens. Hier werden ganz andere *Qualitäten* der Interaktion und Kommunikation im Unterricht beleuchtet, als die, die in der empirischen (quantitativen) Bildungs- bzw. Unterrichtsforschung von Interesse sind (vgl. Sauerwein & Klieme, 2016; Gräsel & Göbel, 2022; Vieluf & Laukner, 2023). Es werden in diesem Sinne aber eben auch durch die qualitative Unterrichtsforschung Unterrichtsqualität(en) rekonstruiert, die in der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsqualitätsforschung kaum oder gar nicht in den Blick geraten.

Aus dem vorhergehenden Vergleich geht hier *beispielsweise* in besonderer Weise die Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in der Schule jenseits der Fixierung auf das Lernen oder

auf die Aktivitäten der Lehrkräfte hervor, die die qualitative Unterrichtsforschung als bedeutsame Ergänzung im Zusammenspiel mit der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsqualitätsforschung bietet. In dem die Perspektive der Schüler:innen rekonstruiert und von ihnen aus die Sicht auf Unterricht eröffnet wird, geraten bereits in den übrigen Forschungszugängen unberücksichtigte Qualitätsdimensionen bzw. neue, andere Qualitäten in den forschenden Blick, so etwa die hervorragende Eignung des (Frontal-)Unterrichts für die Herstellung und Aufrechterhaltung von exklusiven Freundschaftsbeziehungen, die Eignung der Unterrichtsinhalte und des Lehrer:innenhandelns als Ressourcen für die Interaktionen unter Freundinnen (Bennewitz, 2004). Unterrichtsqualität bemisst sich hier an seinem Unterhaltungswert, an seiner durch peer-kulturelle Praktiken gesteigerten Erlebnisqualität, an den gebotenen Gelegenheiten für gemeinsamen Spaß oder für die Inszenierung peerkultureller Themen wie Liebeskummer (vgl. Bennewitz, 2009; Bennewitz & Meier, 2010; Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015) – und es wird unmittelbar ersichtlich, dass in dieser Perspektive Unterrichtsqualität in einem anderen Lichte als dem einer auf den normativen Zweck ausgerichteten Unterrichtsqualitätsforschung erscheint.

Generell eröffnet die qualitative Unterrichtsforschung den forschenden Blick darauf, dass neben lernbezogenen Handlungen viel mehr im Unterricht geschieht, als in einer internationalistisch verengten Perspektive Berücksichtigung finden kann. Zudem wird Unterricht konsequenter als soziale Ordnung unter Bezugnahme auf unterschiedliche Sozial-, Gegenstands- oder Objekttheorien (für einen Überblick siehe Proske, 2018) adressiert und beforscht, der durch die Handlungen aller Beteiligten hervorgebracht wird. Damit einher geht die eindeutigere Positionierung zur methodisch nicht zu kontrollierenden oder künstlich zu vereindeutigenden Ungewissheit als konstitutivem Merkmal der Sozialform Unterricht.

Über die genannten Beispiele hinaus bietet die qualitative Unterrichtsforschung in Abgrenzung, aber auch Ergänzung zur engagierten, auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten Programmatik der Allgemeinen Didaktik wie der Unterrichtsqualitätsforschung eine vor-

herrschende distanziert nüchterne, deskriptive Perspektive auf die Konstitutions- und Strukturmerkmale des Unterrichts als Analysegegenstand und -ausgangspunkt. Sie bietet zudem eine dringend erforderliche Alternative zur Lehrer:innenzentrierung Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsqualitätsforschung, die im letztgenannten Fall etwa im integrierten Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise des Unterrichts in der gleichrangigen Adressierung von Lehrenden wie Lernenden (Vieluf et al., 2020, S. 76) aufgebrochen wird und so potentiell Anschlüsse an die Überlegungen zu einem nicht-affirmativen Unterricht mit Bildungsanspruch eröffnet.

Zugleich ist die qualitative Unterrichtsforschung auch auf die Allgemeine Didaktik und die Unterrichtsqualitätsforschung verwiesen. Denn ob und was in welchem Umfang im Ergebnis von Unterricht gelernt wurde bzw. werden konnte, kann Unterrichtsforschung nicht ausklammern. Diese notwendige Forschungsperspektive bietet die Unterrichtsqualitätsforschung. Sie wäre im Anschluss an die Allgemeine Didaktik um die Forschungsfrage zu ergänzen, inwieweit das, was im Ergebnis eines qualitativ-rekonstruktiven Zugangs zur Unterrichtsinteraktion als das richtige, das zu lernende Wissen markiert wird (→ Kap. 4.2), von den Schüler:innen als gültig akzeptiert wird und ob die Gelegenheit im Sinne eines Unterrichts mit Bildungsanspruch bestand, den Lerngegenstand systematisch zu hinterfragen.

Am Ende ist für die einander gegenüber gestellten Zugänge der deutschsprachigen Unterrichtsforschung gültig, was für einen Unterricht mit Bildungsanspruch gefordert wird: Die im Wissenschaftssystem wie in demokratischen Gesellschaften charakteristische Perspektivendifferenz gilt es bezogen auf den Forschungsgegenstand Unterricht abzubilden, anzuerkennen und in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen. Insofern sind – wie im Schulunterricht (Rucker, 2018, S. 472; Rucker, 2019d, S. 416) – Einsichten in die Sache, hier wissenschaftlich fundierte Einsichten in die Sache Unterricht, stets nur im Lichte der verschiedenen Forschungsperspektiven zu gewinnen.