

2 Unterrichtsforschung

Deskriptiv – präskriptiv – normativ?

Im Gegensatz zur quantitativen und zur qualitativen Unterrichtsforschung gilt die Allgemeine Didaktik als *normativ* und ihr Status als Teil wissenschaftlicher Zugänge zum Unterricht wird gerade mit Verweis auf diese normative und weniger empirische Ausrichtung in Zweifel gezogen (Helmke, 2022, S. 57). Werte und Normen sind als Bezugspunkte von Erziehung, Lehren, Lernen oder Bildung (in der Schule) jedoch prinzipiell unumgänglich (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 870). Insofern gilt es zu prüfen, wie sich alle drei Zugänge der Unterrichtsforschung zu Fragen der Normativität festgemacht am offiziellen Zweck des Unterrichts (→ Kap. 2.1), der Inhaltlichkeit des Unterrichts (→ Kap. 2.2) und der programmatischen Norm der Praxisrelevanz (→ Kap. 2.3) verhalten.

2.1 Der normative Zweck des Unterrichts: Forschungsanlass und Qualitätsmaßstab?

In der *Unterrichtsqualitätsforschung* wird beansprucht, von normativen Setzungen abzusehen. Die Fokussierung auf die Qualität und Effektivität von Unterricht diene gerade der Abgrenzung von normativen Ansätzen etwa der Allgemeinen Didaktik (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 871). Zugleich wird Unterricht als Forschungsgegenstand allein von seinem offiziellen normativen Zweck her gedacht und entsprechend als »Gestaltung von Lernumgebungen mit dem

Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler bereitzustellen», definiert (Drechsel & Schindler, 2019, S. 354; vgl. Seidel, 2014, S. 857). Unterricht soll Lerninhalte verständlich machen und vermitteln, fachliche und fachübergreifende Kompetenzen fördern sowie Bildung ermöglichen (Klieme, 2022, S. 411).

In der Logik der quantitativen Unterrichtsforschung wird in der empirischen Überprüfung von Zusammenhängen erfasst, ob bestimmte Prozessmerkmale einen Einfluss auf vorab ausgewählte Outcome-Variablen haben. Eine hier enthaltende normative (Voraus-)Setzung besteht jedoch entgegen der betonten Normativitätsabstinenz bereits darin, dass die Outcome-Variablen ein erwünschtes Ergebnis darstellen. Diese normative Setzung bezogen auf das Zielkriterium überträgt sich auf die schulischen bzw. unterrichtlichen Prozesse, wenn ein Prozessmerkmal einen bedeutsamen Einfluss auf das Zielkriterium – etwa den Lernzuwachs in einem bestimmten Unterrichtsfach – als abhängige Variable hat (Sauerwein & Klieme, 2016, S. 464).

Das so normativ geprägte Unterrichtsverständnis konkretisiert sich bezogen auf das Merkmal der Klassenführung, die der Hervorbringung erwünschten Schüler:innenverhaltens zum Zwecke der Realisierung der Funktionszuschreibungen von Unterricht dient (Klieme, 2022, S. 420). Generell wolle die Unterrichtsqualitätsforschung empirisch klären, »welche Merkmale ein Unterricht aufweist, der zu gewünschten Lernergebnissen führt« (Gräsel & Göbel, 2022, S. 664).

Die Bestimmtheit, mit der Schüler:innen allein als Lernende adressiert werden, mit der ihr Lernerfolg als produktbezogenes Kriterium für Qualität fokussiert und mit der Unterricht als Forschungsgegenstand fixiert auf eine externe Norm bzw. Sinnzuschreibung gedacht wird, ist eine starke, jedoch häufig unreflektierte Setzung der Unterrichtsqualitätsforschung, die nicht den wissenschaftlich distanzierten Zugang zum Forschungsgegenstand wählt, sondern die normativen Zwecksetzungen der wissenschaftsexternen Praxis zum zentralen Bezugspunkt der Forschungsbemühungen macht (vgl. zu dieser kritischen Einschätzung Rabenstein, 2010; Herzog, 2013; Hollstein, Meseth & Proske, 2016). Grundsätzlich gilt, dass die Unterrichtsqualitätsforschung nicht nur

im beschriebenen Sinne auf normativen Aussagen bzw. Annahmen basiert, sondern die Normativität bereits in der Fokussierung auf die Unterrichtsqualität verankert ist, sind Aussagen zur Qualität als Urteile über Sachverhalte ebenso normativ wie Festlegungen für die Bestimmung von Effektivität und Effizienz. Unterrichtsqualität, verstanden als Effektivität, ist somit vor allem bezogen auf die ausgewählten Effektivitätskriterien normativ (Vieluf & Laukner, 2023). Qualität erschließt sich nur über normative Setzungen und Ziel- und Zweckbestimmungen sind wie moralische oder ethische Standards normativ. Insofern stellen Sauerwein und Klieme heraus, dass auch die empirische Bildungsforschung generell durch (implizite) normative Setzungen bestimmt wird. »Quantitative Analysen mögen den Anschein von Werturteilsfreiheit und Neutralität geben; in der Bildungsforschung kann und sollte es jedoch nicht darum gehen, normative Implikationen zu verdecken, sondern diese offen darzulegen« (Sauerwein & Klieme, 2016, S. 471). Gefordert wird darüber hinaus eine »stärkere theoretisch-normative Begründung« der Zielkriterien und damit der Qualitäts- bzw. Effektivitätsmaßstäbe – »beispielsweise auf bildungstheoretischer Basis« (Vieluf & Laukner, 2023, S. 9).

Entgegen dieser Forderungen kommt Normativität kaschiert und unreflektiert in der Unterrichtsqualitätsforschung jedoch in der Regel als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeiten daher, die zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage der Forschungsbemühungen gemacht werden. Die Begründung und Reflexion der normativen Setzungen wird externalisiert (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 871): warum was zu welchem Zweck optimal, effektiv und effizient vermittelt und gelernt werden soll, was im Unterricht erwünscht oder unerwünscht erscheint, wird andernorts festgelegt und schlicht übernommen (→ Kap. 2.2).

Zweifellos ist es von wissenschaftlichem Interesse, das Lernen und den Lernerfolg der Schüler:innen samt der bedingenden Faktoren in den Blick zu nehmen. Werden jedoch Kriterien effektiven Unterrichts von vornherein zum zentralen Bezugspunkt der Forschungsbemühungen und Unterricht unter dem normativen Kriterium seiner Lernwirksamkeit in den Blick genommen, dann besteht die Gefahr, dass relevante

Aspekte des Unterrichts, die sich der Idee eines effektiv und effizient auf den Lernzuwachs der Schüler:innen ausgerichteten Zugangs nicht fügen, ausgeblendet werden (Breidenstein, 2010, S. 871). Offizielle Zielsetzungen oder Intentionen einzelner Akteur:innen bzw. verantwortlicher Institutionen bestimmen nicht (vollständig), was in Unterrichtspraxis als Forschungsgegenstand passiert (Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 43).

Die *qualitative Unterrichtsforschung* beansprucht wie die Unterrichtsqualitätsforschung, von normativen Urteilen und Bewertungen abzusehen. Ihr wird eine Normativitätsabstinenz bzw. ein Normativitätsproblem aufgrund der Verdrängung von Bildungsnormen attestiert (Hünig, Pollmanns & Kabel, 2019, S. 274), indem sie pädagogische Intentionen und Erziehungsideale ebenso wie Vermittlungs- und Verbesserungsabsichten auszuklammern versucht (Bennewitz, 2021, S. 103; Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 871).

Im Unterschied zur Unterrichtsqualitätsforschung tritt die betonte Abgrenzung der qualitativen Forschungsperspektive von Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten über Unterricht (Kalthoff, 2014, S. 870), vom ›offiziellen‹ Zweck des Unterrichts bzw. von seiner pädagogischen Normativität, hervor, da Unterricht fokussiert auf ein einseitig etwa auf das Lernen ausgerichtetes Handeln, als einseitig gerichtete Kausalität oder einseitige didaktische Zwecksetzung unverständlich bleibe. Dieser Normativität, aus der die lernbezogenen Erwartungen an die Lehrkräfte wie die Schüler:innen resultieren, stehe die soziale Realität des Unterrichts entgegen, in der neben den lernbezogenen Handlungen viel mehr geschieht. Der Normativität des idealen Unterrichts wird so die Faktizität des normalen, des alltäglichen Unterrichts gegenüber gestellt (Herzog, 2013, S. 15; Herzmann, Hoffmann & Proske, 2015, S. 57; Breidenstein, 2010, S. 870).

Unterricht könne nicht intentionalistisch verengt über den ihm zugeschriebenen Zweck, Lernen zu ermöglichen, bestimmt werden, da er im schulischen Alltag diesen überhaupt nicht erkennen lassen könne und dennoch faktisch stattfinde und reibungslos verlaufe. Die interaktive Praxis des Unterrichts erweist sich als geradezu resistent gegenüber

einem didaktisch(-normativen) Sinn. Sie findet statt, auch wenn didaktische Ziele verfehlt und das pädagogische Potenzial unausgeschöpft bleibt (Breidenstein, 2010, S. 873f.; Herzog, 2013, S. 15). Kurzum: Lehren und Lernen bedingen nicht (allein) die unterrichtliche Praxis. Eine wissenschaftliche Unterrichtsforschung als Fremdbeschreibung müsse sich distanzieren von Alltagsüberzeugungen, von Notwendigkeiten der Motivierung und von Gelingenserwartungen (Proske, 2011, S. 12; Proske, 2018, S. 52).

Die qualitative Unterrichtsforschung ist vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ungleich sensibler dafür, dass es gute Gründe dafür geben kann, wenn die normative Erwartung, Schüler:innen solle das Lernen ermöglicht werden, in der Praxis faktisch zumindest zeitweise von den Beteiligten ignoriert wird – und dies keinesfalls vorschnell als defizitär, ‚schlecht‘, als ‚Misslingen‘ oder Qualitätsmangel zu bewerten und auf unzureichende Motivations- und Instruktionsstrategien oder Klassenführungskompetenzen zurückzuführen ist. Die Beiträge der qualitativen Unterrichtsforschung können so dazu beitragen, besser verstehen und nachvollziehen zu können, warum Unterricht nicht nur gelingt, sondern auch misslingt (Proske, 2011, S. 14). Damit geht jedoch in der Forschungspraxis die Tendenz einher, dass sich die qualitative Unterrichtsforschung im Vergleich zur Unterrichtsqualitätsforschung insgesamt weniger für ‚gelingenden‘ Unterricht und seinen ‚Konstitutionsmerkmalen‘ zu interessieren scheint und intendierte Wirkungen und Ergebnisse aus dem Blick geraten (Klieme, 2022, S. 411).

Entgegen des formulierten Anspruchs kann auch die qualitative Unterrichtsforschung nicht auf die Position, Normativität lediglich zu beobachten, sich selbst aber normativer Urteile und Bewertungen zu enthalten, festgelegt werden, indem konsequent allein die Perspektiven der Akteur:innen eingenommen werden, um allein *deren* normative Maßstäbe und ihre routinierten Praktiken zu rekonstruieren (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 881). Zum einen kann auch in der qualitativen Unterrichtsforschung nicht ganz vom offiziellen, normativen Zweck des Unterrichts abgesehen werden, wenn der Lehr-Lern-Diskurs als Herzstück der schulischen Kommunikation adressiert wird (Hee & Pohl, 2018, S. 260) und die unterrichtliche Interaktion

von ihrer offiziellen Intention her gedacht wird. Oder wenn es das Forschungsanliegen ist, eine soziale Ordnung zu rekonstruieren, »die darauf spezialisiert ist, Lernen und Bildung wahrscheinlich zu machen« (Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 43). Wird analysiert, wie die normative Erwartung, dass Schüler:innen im Unterricht etwas lernen sollen, im Unterricht selbst hervorgebracht und ausgehandelt wird, dann wird diese Erwartung nicht von den beteiligten Aktuer:innen immer wieder aufs Neue zufällig erzeugt, sondern ist von vornherein als normative Zwecksetzung gegeben und selbst als Strukturmerkmal von Unterricht zu berücksichtigen.

Zum anderen tritt Normativität in der qualitativen Unterrichtsforschung noch expliziter zutage, wenn die beobachtete Praxis und die Praktiken anhand von häufig negativen Beispielen kritisiert werden. Die Interpretationen transkribierter Unterrichtssequenzen oder von ethnographischen Beobachtungsprotokollen sind entsprechend voll von Bewertungen und Urteilen, denen implizite, aber auch explizite normative Vorstellungen einer besseren Praxis oder angemessenerer Praktiken zugrunde liegen. So etwa beispielsweise in der minutiösen Kritik des Lehrer:innenverhaltens (Gruschka, 2009), einer implizit bemängelten inhaltlichen Auseinandersetzung zugunsten eines pragmatischen Abarbeitens von Lernmaterialien (Breidenstein & Tyagunova, 2020), wenn herausgearbeitet wird, dass und wie Eltern das eigenständige Bearbeiten von Hausaufgaben systematisch und mit großem Aufwand unterminieren (Fuhrmann, 2022, S. 23ff.), oder wenn die disziplinierende Selbstbezüglichkeit, Willkür und Unterwerfungsfunktion der Hausaufgabenkontrolle sowie die kommunikativen Absurditäten ihrer Durchführung so lustvoll wie lesenswert herausgearbeitet werden (Wernet, 2023). Schließlich ist auch das – aus dem Forschungskontext begründete – Plädoyer dafür, »schulische Aufgaben in der Schule zu belassen und sie möglichst wenig ins familiäre Umfeld zu verlagern« (Bräu & Fuhrmann, 2022, S. 547), alles andere als deskriptiv und werturteilsfrei.

Unterricht über die offizielle Intention des Lernens der Schüler:innen oder dessen Lernwirksamkeit zu bestimmen, erscheint ebenso unzurei-

chend wie der Ansatz, sich aller Normativität zugunsten einer vorgeblich wertneutralen und urteilsfreien Fremdbeschreibung von Unterricht zu enthalten. Schließlich erfolgt die Aushandlung von Normen durch die Akteur:innen in der Unterrichtsrealität nicht frei von externen Zweckbestimmungen. Lernen können Menschen alles mögliche, aber nicht alles, was gelernt werden kann, kann und soll als allgemeinbildend zum Gegenstand von Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen gemacht werden. Insofern können normative Problemstellungen in der Unterrichtsforschung nicht ausgelagert oder gar verdrängt (Hünig, Pollmanns & Kabel, 2019) bzw. generell vermieden werden. Gerade die Frage nach den ‚offiziellen‘ Ziel- und Zwecksetzungen des Unterrichts ist verbunden mit der Frage nach der Bestimmung der Sache (→ Kap. 1.2) als Problem eines jeden Unterrichts und liegt notwendigerweise auf normativem Terrain (Rucker, 2019a, S. 205).

Im Gegensatz zur quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung, die normative Urteile und Bewertungen als Teil ihrer Zugänge zurückweisen, um sich dann zwar in unterschiedlicher Weise zum normativen Zweck des Unterrichts zu positionieren, aber zugleich in ebenso unterschiedlicher Art normativ zu sein, versucht die *Allgemeine Didaktik* erst gar nicht, ihren normativen Charakter zu verdecken. Dabei ist es aber die pädagogische Normativität selbst, also die in der Unterrichtsqualitätsforschung selbstverständlich erscheinende und in der qualitativen Unterrichtsforschung ausgeklammerte Zwecksetzung des Unterrichts, die an Stelle unhinterfragter Akzeptanz oder offensiver Distanz selbst zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Die Allgemeine Didaktik erschöpft sich damit nicht in normativen Vorstellungen, die der Planbarkeit von Unterricht dienen (Rabenstein, 2010) oder eine gegebene Zweckbestimmung legitimieren, sondern der wissenschaftlich begründeten Reflexion dessen, was Ziel und Zweck des Unterrichts sein sollte und welche Inhalte wie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (Rucker, 2019a, S. 204). Unvermeidliche unterrichtsbezogene Sollens-Aussagen müssen in Begründungszusammenhänge eingebettet und die Begründungen permanent der Prüfung ihrer Voraussetzungen unterzogen werden. Die zentrale Voraussetzung einer allgemein-didaktisch fundierten Unterrichtsforschung wäre im allgemeinbildenden

Schulwesen, »dass Bildung dasjenige ist, was durch Unterricht initiiert und unterstützt werden soll« (Rucker, 2019b, S. 108; vgl. Rucker, 2019a, S. 219).

2.2 Die Sache des Unterrichts als normative Problemstellung

Die zentrale und nicht zu hintergehende normative Herausforderung der Unterrichtsforschung kulminiert in der Einsicht, dass man »nicht über nichts unterrichten« und »nicht über nichts unterrichtet werden« kann (Terhart, 2019, S. 121): Was durch den Unterrichtsprozess vermittelt werden soll, das sind die Inhalte. Die Aufmerksamkeit der Schüler:innen soll an ein Thema gebunden werden, um zu gewährleisten, »dass zu diesem Thema etwas Bestimmtes gelernt werden kann« (Meseth, Proské & Radtke, 2011, S. 224). Was soll aber in der langen und doch zeitlich begrenzten Schulzeit thematisiert werden und wie wird das »Bestimmte« bestimmt? Was erscheint welchen Kriterien folgend als notwendig, sinnvoll, wünschenswert, schulisch tauglich, was als überflüssig, sinnlos, abzulehnen und schulisch untauglich (Terhart, 2019, S. 126)? Entscheidend erscheint nicht, dass irgendetwas motiviert, effektiv und effizient gelernt wird, sondern *was* und mit welcher Intention gelernt werden soll.

Im *quantitativen* Forschungszugang wird Unterricht »dann als qualitätsvoll angesehen, wenn er zur Erreichung von gesetzten Zielen auf Seiten der Schüler*innen führt« (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 872). Im Zuge einer Fokussierung auf die optimale Wirksamkeit von Unterricht werden Fragen nach der Bedeutung und Sinnhaftigkeit, nach der normativen Rahmung und Begründung der »gesetzten Ziele« nicht gestellt (Kohler & Wacker, 2013, S. 254) – sie sind ebenso wie die »gesetzten« Inhalte, deren Vermittlung über Testformate als Indikator für die Zielerreichung überprüft wird, einfach gegeben. Werden die Inhalte des Unterrichts in der Unterrichtsqualitätsforschung behandelt, dann erfolgt dies bezogen auf die Frage, ob Lehrplanvorgaben berücksichtigt werden und in welchem zeitlichen Umfang bestimmte Inhalte

tatsächlich mit welcher Tiefe behandelt werden (Klieme, 2022, S. 416). »Die materiale Seite des Unterrichts bleibt schlicht unthematisiert« und die Inhalte verschwinden hinter einem formalen Apparat (Herzog, 2013, S. 13).

Dass die Inhalte des Unterrichts und ihre Begründung in den Hintergrund geraten, kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Bildungsstandards als Ziel- und Orientierungsmarken eher auf Einlassungen auf die Unterrichtsinhalte verzichten und stattdessen diagnostizierbare Kompetenzen bestimmen, »für die grundsätzlich unterstellt wird, dass diese über Lehrangebote mit unterschiedlichen Inhalten und Methoden gleichermaßen erreichbar sind« (Arnold, 2013, S. 175). Darüber hinaus scheint sich eine weitere Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichts zu erübrigen: sie stehen in den Lehrplänen oder in den Schulbüchern. *Bildungsinhalte* können jedoch »nicht frei, d.h. allein unter Ansehung ihres formalen Wertes gewählt werden« (Blankertz, 2000, S. 41). Ebendies geschieht jedoch, wenn Bildungsstandards gleichsam inhaltsneutral auf Kompetenzen ausgerichtet sind und so die Unterrichtsqualitätsforschung Gefahr läuft, einer rückschrittigen Fokussierung auf formale Bildungsaspekte im an Bildungsstandards orientierten kompetenzorientierten Unterricht zu folgen, die dem auf kategoriale Bildung ausgerichteten Allgemeinbildungsanspruch im deutschen Schulwesen zuwider laufen.

In der Unterrichtsqualitätsforschung wird selbstkritisch darauf verwiesen, dass »die Auswahl der untersuchten Unterrichtsmerkmale sowie die der Zielbereiche des Unterrichts häufig beliebig bzw. nicht immer klar begründet« (Begrich et al., 2023, S. 70) erscheinen. Die Problemstellung wird jedoch externalisiert (→ Kap. 2.1) und an den »bildungspolitischen Diskurs« delegiert. Es erscheine allerdings als wünschenswert, »dass Forschende die Auswahl von Outcome-Variablen gründlich reflektieren« (ebd.).

Die markierte Inhaltsneutralität zeigt sich zumindest tendenziell als Kennzeichen deutschsprachiger Unterrichtsqualitätsforschung, da im Ergebnis der internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität aus zwölf Unterrichts-Beobachtungsframeworks (mit Fokus auf dem Mathematikunterricht; vgl. Praetorius & Charalambous, 2018)

die erforderliche »angemessene Inhaltsauswahl und -thematisierung« zur Identifikation »relevanter« Lerngegenstände für die Schüler:innen an erster Stelle steht (Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 308). Das, was in der deutschsprachigen Lehr-Lern-Forschung eher ausgebündet wird, findet international als Merkmal der Unterrichtsqualität Berücksichtigung. Allerdings bleiben die Begründungen für »bestimmte« Inhalte und ihre Herleitung auch dort vage. Die Rede ist lediglich von der »Auswahl von bedeutungsvollen, dem Lernstand angemessenen Inhalten« (ebd., S. 311).

Die Inhaltsneutralität dokumentiert sich schließlich in den Angebots-Nutzungs-Modellen als zentraler Referenz deutschsprachiger Unterrichtsqualitätsforschung – und dies in zweifacher Hinsicht: die Modelle können ihren generischen Anspruch aufrechterhalten, zugleich bleibt die Inhaltsseite und die inhaltliche Qualität des Angebots ebenso unbestimmt wie die mit der Nutzung intendierten Ziele und Wirkungen. Dies gilt neben den fachlichen Lernzielen und -wirkungen ebenso wie für die sog. »erzieherischen« Wirkungen (→ Kap. 5) (Wacker & Kohler, 2013, S. 260). Die Auswahl der fachübergreifenden Zielkriterien »erscheint insgesamt eher willkürlich – zumindest wird ihre theoretische und normative Grundlage für keines der Modelle expliziert« (Vieluf et al., 2020, S. 74).

Ebenso wie in der quantitativen Unterrichtsforschung ist die normative Begründung der Inhalte wie die mit ihrer Vermittlung verbunden Bildungsabsichten und pädagogischen Intentionen in der *qualitativen Unterrichtsforschung* nicht Teil der Forschungsansätze und -bemühungen. Stattdessen gilt die unterrichtliche Interaktion auch insofern als entlastet, als dass Ziele und Inhalte generell nicht aus dem Unterricht selbst hervorzugehen haben, sondern in den Curricula, Lehr- und Stundenplänen festgelegt sind (Breidenstein, 2010, S. 878).

Ist die qualitative Unterrichtsforschung auf Inhaltlichkeit ausgerichtet, dann gilt es, den in der unterrichtlichen Kommunikation erzeugten Sinn zu rekonstruieren und zu erschließen. In dieser Perspektive wird die Bedeutung von Lerninhalten, von Lerngegenständen im Unterricht hergestellt. Es wird also davon ausgegangen, dass das zu

vermittelnde, fachbezogene Wissen nicht als solches objektiv einfach gegeben ist, sondern das ein unter den Beteiligten geteiltes fachbezogenes Wissen im Unterricht gemeinsam generiert wird – durch intersubjektive Bedeutungsaushandlungen zwischen den Lehrer:innen und den Schüler:innen (Rabenstein, 2010, S. 37).

Unterricht wird mit Blick auf die Sachdimension als Form institutionalisierter Darstellung von Wissen beschrieben. Mit Bezug auf die Sache des Unterrichts ist die Frage leitend, wie die Differenz von Vermittlung und Aneignung beziehungsweise von »Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität« bewältigt wird (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 227; Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 230) (→ Kap. 4.1).

In Abgrenzung zur quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung kann die *Allgemeine Didaktik* von einer Diskussion der Unterrichtsinhalte nicht absehen (Blankertz, 2000). Vielmehr ist für eine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Didaktik die Bezugnahme auf die Inhalte und Gehalte des Unterrichts konstitutiv unter der Fragestellung, »Warum ist was zu lernen?« (Terhart, 2018, S. 95), da Unterrichtsziele aus allgemeindidaktischer Sicht nicht inhaltsfrei oder -entleert zu bestimmen sind (Arnold, 2013, S. 175).

Wenn nicht alles, was gewusst und gekonnt werden könnte, im Unterricht behandelt werden kann, dann braucht es die begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten. Im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen wird an den Unterricht der Anspruch gestellt, die Schüler:innen zu bilden, ihre Bildung zu ermöglichen. Lehren und Lernen, Angebot und Nutzung, Vermittlung und Aneignung werden durch die Inhalte als Gegenstand der bezeichneten Wechselspiele vermittelt. Vor dem Hintergrund des allgemeinbildenden Anspruchs ist damit die Frage zwingend, welche Inhalte als bildungsstiftend im Unterricht zu behandeln und gegenüber alternativen Themen vorzuziehen sind (Rucker, 2019a, S. 205).

Wird Unterricht in der Schule mit einem solchen Bildungsanspruch verbunden, dann muss zum Problem der Bildungsinhalte auch in der Unterrichtsforschung Stellung bezogen werden. Sollens-Aussagen sind dann unausweichlich und nicht etwa an die Bildungspolitik zu delegieren, da es wissenschaftlich begründete Ansprüche sind, denen die

Auswahlkriterien für Bildungsinhalte zu genügen haben: Sie dürfen (1.) nicht als dogmatische Setzungen – wie in der Unterrichtsqualitätsforschung – erscheinen, sondern müssen begründet werden, und diese Begründungen müssen (2.) hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft kontinuierlich unter Berücksichtigung des Wandels gesellschaftlicher Kontexte geprüft werden (Rucker, 2019a, S. 206). Sollens-Aussagen stehen damit nicht fraglos fest, sondern sind einer allgemeindidaktischen Grundlagenreflexion zu unterziehen, in deren Rahmen auch die (Auswahl-)Kriterien hinterfragt werden, damit diese sich nicht zu un hinterfragten Normen verselbstständigen (ebd., S. 207). Unterrichtliche Ziele und Inhalte sind einer wissenschaftlich angeleiteten kritischen Reflexion und Geltungsbegründung zu unterziehen.

Insbesondere die Bildungstheoretische Didaktik lässt Unterricht nicht zu einem Instrument der Vermittlung beliebiger Inhalte und Verwirklichung willkürlicher Ziele degenerieren, die allein möglichst optimal zu erreichen sind. Unterricht stellt einen aufgabenbezogenen Sachverhalt dar, der entgegen der zumindest äußerlich präferierten Abstinenz von Normativität in der quantitativen und qualitativen Forschung nicht auszublenden ist. Die Aufgaben und Ziele von Unterricht können abhängig von der Qualität ihrer Begründung unterschiedlich gut bestimmt werden. Bildungstheorien bilden die Folie für einen Entwurf, die Aufgabenbestimmung möglichst gut zu begründen. Die bildungstheoretische Fundierung kann hier als wissenschaftlich fundierte Sicherstellung der Begründungsqualität gelten (Rucker, 2019b, S. 109).

2.3 Programmatik als Norm: Unterrichtsforschung von der Praxis für die Praxis

Bezogen auf normative Setzungen oder Aussagen lassen sich Unterschiede der drei Zugänge der Unterrichtsforschung auch anhand von divergierenden, auf die Schul- und Unterrichtspraxis ausgerichteten deskriptiven oder präskriptiven Bezugnahmen identifizieren. Wird »Unterrichtsforschung als Forschung für Unterrichtserfolg und Unter-

richtsgestaltung« (Kiel, 2018, S. 990) ausgewiesen, so wird ihr zunächst pauschal ein präskriptiver Charakter attestiert, der jedoch mit den Ausrichtungen der drei dominierenden Spielarten so nicht korrespondiert. Insofern gilt es zu prüfen, ob eine wissenschaftliche Befassung mit dem Unterricht tatsächlich stets »mit dem doppelten Ziel sowohl der Erkenntnisbildung über diesen Gegenstandsbereich als auch der Einflussnahme auf die Arbeit der Lehrkräfte, um deren Arbeit in Unterricht und Schule positiv zu beeinflussen« (Terhart, 2020, S. 224), verbunden ist.

Für die *Unterrichtsqualitätsforschung* trifft die präskriptive Ausrichtung auf die Unterrichtspraxis als Forschungsnorm zu. Bereits Kane und Marsh (1980) veranschlagen, dass Theorien zur Unterrichtsqualität nicht nur bestimmte Kriterien für Forschungszwecke erfüllen sollen, sondern auch Aussagen enthalten oder eindeutig implizieren, die für die Anleitung und Verbesserung der Unterrichtspraxis nützlich sind (vgl. Praetorius et al., 2020).

Die empirische Unterrichtsforschung ziele generell auf »die Schaffung eines evidenzbasierten Ausgangspunkts für zielgeleitete Veränderungen« (Gröschner & Kleinknecht, 2013, S. 163) der Praxis und liefere – im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik – »konkretere Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule« (ebd., S. 173). Für die Fortentwicklung der Unterrichtsqualitätsforschung selbst sei es »notwendig zu fragen, wie die Unterrichtsqualität stärker in der schulischen Praxis [...] verankert werden kann« (ebd., S. 174). Ihr Anspruch ist es, »zukunftsgerichtet und proaktiv Wissen zu generieren, das als kumulative Grundlage bedeutsamer, zeitgemäßer Veränderungen in der Schulpraxis nützlich ist« (Begrich et al., 2023, S. 77).

Konkret werden Angebots-Nutzungs-Modelle auf die mit ihnen verbundenen »Forschungsdesigns und Strategien zur Verbesserung von Unterricht in der Praxis« hin betrachtet (Vieluf et al., 2020, S. 75) und die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität als »Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte« verstanden (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 11). Die Suche nach den Dimensionen, die qualitätsvollen Un-

terricht fachübergreifend auszeichnen, sei »letztlich dadurch motiviert, Hilfestellung zur Gestaltung von Unterricht zu erhalten« (Praetorius & Gräsel, 2021, S. 184).

Während sich die *qualitative Unterrichtsforschung* dem Untersuchungsgegenstand dezidiert deskriptiv zuwendet und vor allem der kommunikationstheoretische Zugang eine operative, nicht-präskriptive Annäherung an den Unterricht eröffnet (Herzog, 2013; Proske, 2013), ist die *Allgemeine Didaktik* wie die Unterrichtsqualitätsforschung gleichermaßen präskriptiv orientiert. Normativ sind Aussagen Allgemeiner Didaktik nicht nur, weil sie Fragen der kriteriengeleiteten Bestimmung des Unterrichts adressieren, sondern auch, weil sie praktische Handlungsempfehlungen enthalten oder aber zumindest als solche gelesen werden können. Diese beinhalten die Aufforderung, Unterricht in Übereinstimmung mit dem jeweiligen didaktischen Ansatz zu planen und praktisch zu gestalten (Scholl, 2018, S. 244).

Der präskriptive Charakter der Allgemeinen Didaktik wird mit der Verankerung in der Lehrer:innenbildung und so über den Bezugspunkt zur Ausbildung und Praxis betont (Terhart, 2022, S. 433). Bezogen auf Aspekte der Unterrichtsplanung (→ Kap. 6.3) und mit der Orientierung an allgemein-didaktischen Planungsmodellen in der Lehrer:innenbildung folgt oder bedient die Allgemeine Didaktik pragmatisch-praktizistische(n) Erwartungen der Schul- wie der Lehrer:innenbildungspraxis (vgl. Proske, 2013, S. 148). Allgemeine Didaktik erscheint so »als Entwurf und Maßstab einer zu gestaltenden Praxis« (Breidenstein, 2010, S. 871). Sie ist präskriptiv, indem sie sich in handlungsleitender Funktion müht, eine Beschreibung von Unterricht in seiner Komplexität zu bieten, um ihn »planbar, durchführbar und reflektierbar« zu machen (Bohl & Schnebel, 2022, S. 891f.).

Zusammenfassend wird für die Allgemeine Didaktik der programmatisch-normative Anspruch erhoben, sich in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik als Wissenschaft bzw. alternativ als Theorie von der Praxis für die Praxis unmittelbar auf Probleme der Praxis zu beziehen und geradewegs praxisrelevant zu sein (vgl. Rothland, 2008, 2013).