

# 1 Ich sehe was, das du nicht siehst!

## Allgemeine Didaktik, qualitative und quantitative Unterrichtsforschung im Vergleich

---

In der deutschsprachigen Unterrichtsforschung stehen sich die quantitative Unterrichtsqualitäts- (Begrich et al., 2023) bzw. Unterrichtseffektivitätsforschung (Vieluf & Laukner, 2023) und die qualitative (rekonstruktive) Unterrichtsforschung (Proske & Rabenstein, 2018) als etablierte empirische Zugänge gegenüber. Beide können auf langjährige eigene Forschungstraditionen zurückblicken, stehen ihrerseits in unterschiedlichen nationalen und internationalen Theorie- und Forschungstraditionen und sind im Diskurs fest verankert. Traditionsreicher, aber gegenwärtig weitaus weniger präsent, sind die Zugänge der Allgemeinen Didaktik als dritter Größe deutschsprachiger Unterrichtsforschung. Auch wenn in diesem Segment weiterhin insbesondere theoretische Forschung betrieben wird (vgl. u. a. Rucker, 2020c; Uljens, 2023), ist sie gegenüber den beiden im Vergleich jüngeren Forschungsperspektiven ins Hintertreffen geraten.

Systematische und differenzierte wechselseitige Bezugnahmen zwischen den einzelnen maßgeblichen Zugängen sind selten (vgl. Rothland, 2018; Vieluf & Klieme, 2023), Kooperationen in der Forschungspraxis kaum und allenfalls vereinzelt in Gestalt von in Ko-Autor:innenschaft verfassten Übersichtsdarstellungen anzutreffen (vgl. Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022). Wenn auf jeweils andere Forschungstraditionen verwiesen wird, so geschieht dies vornehmlich, um die Grenzen der anderen Forschungszugänge aufzuzeigen oder gar den wissenschaftli-

chen Status des jeweiligen Gegenübers, wie etwa den der Allgemeinen Didaktik, grundsätzlich in Frage zu stellen (Helmke, 2022, S. 57), oder aber, um auf die Kompensationsmöglichkeiten eigener Limitationen zu verweisen – und häufig in Form von Absichtserklärungen, denen jedoch vielfach weder eine Sensibilität gegenüber den benannten Grenzen des eigenen Zugangs noch die Initiative zur konstruktiven Bezugnahme entsprechen.

So könne etwa die Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf ihre blinden Flecken bezogen auf die Begründung von Inhaltsentscheidungen und Bildungszielen, die von ihr weitgehend ignoriert würden, »von der Systematik, der historischen Tiefenschärfe und begrifflichen Präzision didaktischen Denkens profitieren« (Helmke, 2022, S. 57f.). »Eine didaktische Rahmung hätte den Vorteil«, dass die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität und »die mit ihnen verbundenen Theorieprobleme und Forschungsthemen nicht nur aus einer empirisch-psychologischen Prozessoptik, sondern mitsamt ihren normativen, fachdidaktisch und bildungstheoretisch konnotierten Implikationen [...] in den Blick kämen« (Reusser, 2020, S. 242). Um die als Errungenschaft der Unterrichtsqualitätsforschung ausgewiesenen Angebots-Nutzungs-Modelle (Begrich et al., 2023) weiter auszuarbeiten, erscheint es – so ein weiterer Verweis – auch erforderlich, vor allem bezogen auf die Beschreibung von Lehrprozessen u.a. stärker den Forschungsstand der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik zu berücksichtigen (Seidel, 2014, S. 860).

Interessant ist mit Blick auf die angeführten Beispiele, dass aus der Warte der Unterrichtsqualitätsforschung Bezug auf die eigentlich in den Hintergrund geratene Allgemeine Didaktik genommen wird, während die gegenwärtig umfassenderen Forschungsaktivitäten der qualitativen Unterrichtsforschung nicht zu Rate gezogen werden. Über solche unverbindlichen ›Querverweise‹ aus der Perspektive eines Zugangs auf ein Gegenüber in der Unterrichtsforschung hinaus liegen bislang lediglich »Sondierungen« des Verhältnisses von qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung (Helsper & Klieme, 2013) oder aber Vergleiche dieser beiden Forschungszugänge vor, die darauf abzielen, die »eigenen« Unzulänglichkeiten im Spiegel des Gegenübers als Potenzial des Aus-

tauschs zu erkennen (Herzog, 2013, S. 5). Die Allgemeine Didaktik bleibt trotz der oben genannten Verweise dabei unberücksichtigt. Sie ging bislang ihrerseits lediglich in Vergleiche mit der quantitativen Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung ein (vgl. Terhart, 2002; Bohl, 2004; Staub, 2006; Arnold, 2009).

Neben der quantitativen *und* der qualitativen Unterrichtsforschung wird die Allgemeine Didaktik im Folgenden in einen systematischen Vergleich der Zugänge deutschsprachiger Unterrichtsforschung einbezogen, der über eine erste »Sondierung« hinaus geht und zudem nicht aus der Sicht einer der drei Forschungstraditionen vorgenommen wird. Der Vergleich kann und soll sich auch nicht in den Details der Forschungsbefunde, Theoriereferenzen und favorisierten Methodologien verlieren. Er muss vielmehr allgemein auf den den Forschungszugängen zugrundeliegenden Annahmen, Forschungsinteressen sowie den Unterrichtsverständnissen basieren.

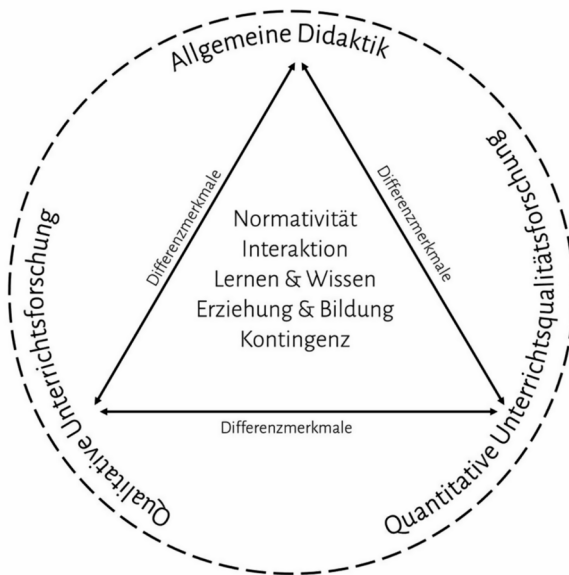
Die Kontrastierung der drei Traditionen erfolgt anhand von fünf aus dem Diskurs der deutschsprachigen Unterrichtsforschung abgeleiteten und im Folgenden zur Diskussion gestellten Differenzmerkmalen (s. Abb. 1):

- (1.) dem Umgang mit und der Inanspruchnahme von *Normativität* (→ Kap. 2),
- (2.) der unterschiedlichen Adressierung des Unterrichts als *Interaktion* (→ Kap. 3),
- (3.) den verschiedenen Zugängen zum und Verständnissen vom *Lernen* und des zu vermittelnden (Fach-) *Wissens* (→ Kap. 4),
- (4.) der Benennung, Berücksichtigung und Begründung von *fachübergreifenden Einflüssen* und *Wirkungen* des Unterrichts (Erziehung und Bildung) (→ Kap. 5) sowie schließlich
- (5.) der Positionierung zur *Kontingenz*, zu Kausalitätsannahmen und der Planbarkeit des Unterrichts (→ Kap. 6).

Die Kontrastierung wird im folgenden Vergleich zudem am Beispiel der *Klassenführung* illustriert und konkretisiert, die als Voraussetzung für weitere Aspekte der Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020, S. 25) oder auch als »Grundschicht der Unterrichtsqualität« (Reusser, 2020,

S. 243) charakterisiert wird, und auf die in allen drei Forschungsstraditionen – selbst in der Allgemeinen Didaktik (vgl. Haag, Kiel & Trautmann, 2015) – gegenwärtig explizit oder implizit in jeweils charakteristischer Weise Bezug genommen wird.

Abbildung 1: Differenzmerkmale der drei Traditionen deutschsprachiger Unterrichtsforschung



Leitend für den systematischen Vergleich ist nicht die kaum weiterführende Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner (vgl. Herzog, 2013), sondern die Identifikation von Unterschieden und der jeweiligen blinden Flecken in der Kontrastierung der Ansätze, um schließlich die Verwiesenheit der Forschungstraditionen aufeinander herauszustellen, da keine der drei anderslautender Ansprüche zum Trotz Unterricht vollständig mit wissenschaftlichen Mitteln zu erfassen vermag.

Neben der Fülle an Positionen, Argumentationen und publizierten Forschungsansätzen steht die hier vorgelegte vergleichende Systematisierung vor der Herausforderung, dass einer zumindest vergleichsweise homogenen Unterrichtsqualitätsforschung mit ihrer Differenzierung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts, mit der geteilten Bezugnahme auf Angebots-Nutzungs-Modelle und einem gemeinsamen sozial-konstruktivistischen Lernverständnis, mit einer Ausrichtung auf die Wirkung bzw. den Ertrag des Unterrichts festgemacht am Lernzuwachs der Schüler:innen etc. zwei deutlich heterogenere Forschungstraditionen zum Vergleich gegenüberstehen: die Allgemeine Didaktik mit 101 nach 1945 identifizierten »allgemeindidaktische[n] Objekttheorien« (Schöll, 2018, S. 18–20; vgl. Schöll, 2022) einerseits und die qualitative Unterrichtsforschung mit einer multiparadigmatischen Ausrichtung (Proske, 2018, S. 50) andererseits, die eine Bündelung der Zugänge wie auch der Befunde erschwert, scheint doch jede Fallstudie mit einem Anspruch auf eine eigene spezifische Terminologie und Methodologie die Unterrichtswirklichkeit zu erfassen (Breidenstein & Tyagunova, 2020, S. 199). Vor diesem Hintergrund muss der Vergleich der drei Forschungstraditionen im Folgenden holzschnittartig bleiben. Er kann den verschiedenen allgemeindidaktischen Ansätzen ebenso wenig gerecht werden wie der kaum noch zu überschauenden Befundlage der Unterrichtsqualitätsforschung und der Vielzahl qualitativ-rekonstruktiver Zugänge.

