

4 Lernen und der Status des zu vermittelnden (Fach-)Wissens

Lehrer:innen und Unterrichtsforscher:innen stehen vor demselben Problem: sie können das Lernen der Schüler:innen zumindest nicht unmittelbar identifizieren, sind aber gehalten, diese Einschränkung als Herausforderung erfolgreich zu bearbeiten. In den drei hier einander gegenüber gestellten Zugängen der deutschsprachigen Unterrichtsforschung werden nicht allein die Kinder und Jugendlichen in der Schule unterschiedlich eng geführt als Schüler:innen oder als Lernende adressiert (→ Kap. 3). Den Forschungsbemühungen liegen auch verschiedene Lernverständnisse zugrunde (→ Kap. 4.1), mit denen wiederum divergierende Strategien korrespondieren, das Lernen empirisch fassbar zu machen (→ Kap. 4.2). Die Allgemeine Didaktik eröffnet hier ebenso wie für die Erforschung der Interaktionsordnungen des Unterrichts (→ Kap. 3) kaum spezifische Forschungsperspektiven. Dies gilt selbst für die Ansätze der Lerntheoretischen Didaktik, auch wenn sie an Stelle des Bildungsbegriffs vom Lernbegriff ausgeht. In der Allgemeinen Didaktik blieben Fragen danach, was im Unterricht vorgeht und was sich dort wie in den Köpfen der Schüler:innen ereignet (vgl. Weniger, 1952/1990, S. 200) oder was die »faktischen Auswirkungen eines Curriculums oder, spezieller, einer bestimmten Unterrichtsmethode« (Klafki, 1993, S. 103) sind, offen (Lüders, 2014, S. 837). Wird aber danach gefragt, welchen Status das zu Lernende hat und welcher Art die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem anzueignenden Wissen sein sollte (→ Kap. 4.3), dann tritt die Allgemeine Didaktik zur quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung mit einer eigenen, das Spektrum der Sichtwei-

sen notwendigerweise erweiternden Perspektive erneut, wie etwa mit Blick auf die Sache des Unterrichts als normativer Problemstellung (→ Kap. 2.2), hervor.

4.1 Divergierende Lernverständnisse: Zwischen kollektiver Nutzung des Unterrichtsangebots, sozialer Praxis und individueller kognitiver Aktivität

In den Angebots-Nutzungsmodellen der *Unterrichtsqualitätsforschung* wird die Nutzung seitens der Schüler:innen nicht zwingend mit dem Lernen generell gleich gesetzt, in der Regel aber einem Verständnis von Unterricht als wissenszentriertem Lehr-Lern-Geschehen folgend eng mit der Nutzung verbunden. Einigkeit herrsche darin, »dass Nutzung all jene Eigenaktivitäten von Schüler*innen bezeichnet, die dazu beitragen, dass diese im Unterricht etwas lernen. Im Kern der Nutzung stehen insofern selbstgesteuerte Veränderungen von kognitiven Strukturen, Wissensnetzwerken und Weltverständnissen, aber auch von Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen« (Vieluf, 2022, S. 267). Neben den kognitiven, insbesondere wissensbezogenen werden je nach Modell auch motivationale und emotionale Prozesse der »Aufnahme, Verarbeitung und Integration von Lerninhalten« (Seidel, 2020, S. 97) als Nutzung erfasst. Während das Unterrichtsangebot eher, wenn auch nicht einheitlich, auf der Klassen- *und* der Individualebene konzeptualisiert wird, wird die Nutzung im Sinne von »Lernaktivitäten« (Helmke, 2022) als individueller Prozess beschrieben (Vieluf et al., 2020, S. 73): »Sie umfasst also vor allem kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung und Wissenskonstruktion« (Vieluf, 2022, S. 267) des/r einzelnen Lernenden. Zugleich entsteht in der Darstellung der Angebots-Nutzungsmodelle der Eindruck, das Angebot könne bei allen Schüler:innen eine identische Nutzung bewirken (Vieluf et al., 2020, S. 71) und so den als unvertretbar individuell charakterisierten Lernprozess synchronisieren, obwohl zugleich die Individualität der Angebotswahrnehmung und -interpretation betont wird.

Die Qualität der Lerngelegenheiten als Angebot, die in der quantitativen Unterrichtsforschung letztlich (doch) den Lehrkräften zugeschrieben wird, bemisst sich an der Qualität sowie der Wirksamkeit individueller Lern- und Verstehensprozesse auf Schüler:innenseite (Reusser, 2009, S. 885). Art und Umfang des individuell Gelernten werden anschließend kollektiv über die Lernentwicklungen und -leistungen auf Klassenebene zum zentralen Qualitätsindikator *des* Unterrichts zusammengefasst. Der Betonung eines Verständnisses vom Lernen als eigenständiger kognitiver Aktivität, als individueller Konstruktionsleistung, steht so ein auf überindividueller Unterrichtsebene aggregierter Qualitäts- bzw. Effektivitätsindikator gegenüber.

Über die Fokussierung auf individuelle kognitive Prozesse der Wissenskonstruktion werden jedoch in der Unterrichtsqualitätsforschung auch die sozialen Prozesse des Lernens berücksichtigt, findet Lernen im Schulunterricht doch in einem sozialen Kontext statt und wird vermittelt über soziale Interaktion (Kunter & Trautwein, 2013, S. 37; Seidel & Reiss, 2014, S. 260). Damit einher geht die sozial-konstruktivistische Perspektive auf das zu erwerbende Wissen, das sich in der Interaktion mit anderen verändert und somit das Produkt der gemeinsamen Interaktion ist (vgl. Palincsar, 1998).

Neben der sozialen Einbettung des Lernprozesses, die jedoch das Verständnis vom Lernen als einer ›inneren‹ kognitiven Aktivität nicht tangiert, werden von außen beobachtbare Lernaktivitäten vereinzelt der Nutzung des Unterrichtsangebots zugerechnet, so etwa der oben genannte soziale Austausch (Kunter & Trautwein, 2013) oder die verbale Beteiligung am fachbezogenen Unterrichtsgespräch (Vieluf, 2022, S. 268). Ob solche Aktivitäten als Indikatoren für die Nutzung von Lernangeboten oder gar für das Lernen selbst dienen können, ist allerdings umstritten (vgl. ebd.).

Während in der Unterrichtsqualitätsforschung orientiert an psychologischen Lerntheorien das Lernen als individuelle, nicht äußerlich beobachtbare kognitive Aktivität betrachtet wird, als Veränderung des Wissens und Verhaltens des Einzelnen, die im Ergebnis der Angebotsnutzung kollektive und synchronisierte Lernprozesse bewirken soll, werden über die dort auch berücksichtigten sozial-konstruktivistischen

Lerntheorien hinaus in der *qualitativen Unterrichtsforschung* die individuellen Lernprozesse zu sozialem Verhalten in der Schulklasse und das Lernen als soziale Tatsache behauptet. Das psychische Phänomen der Lehr-Lern-Forschung wird zum Gegenstand sozialen Austauschs (Herzog, 2013, S. 16).

In der praxeologischen Unterrichtsforschung wird Lernen etwa weniger als Ermöglichung von Wissenserwerb durch Lehren und Instruktion verstanden, sondern als »zunehmend kompetente Beteiligung an einer spezifischen Praxis«. Lernen selbst wäre als Teilnahme an der unterrichtlichen Praxis zu beschreiben (Breidenstein, 2021, S. 941), als Tun (Tätigkeiten, Praktiken) oder als (klassenöffentliche) Kommunikation und Interaktion (Herzmann, 2018, S. 183).

Der Fokus der qualitativen Unterrichtsforschung liegt nun darauf, was Schüler:innen tun bzw. wie sich im Schüler:innenhandeln im Unterricht als Kommunikation unter Anwesenden Lernen zeigt (vgl. Kalthoff, 2014). Vorgegebenes Wissen wird hier intensiv im Unterrichtsgespräch als sinnbasierter Interaktion, als situationsspezifischer multimodaler Verkettung von Interaktionseignissen mündlich verhandelt, wobei der »Sinn« »Zug um Zug« entsteht, indem Schüler:innen und Lehrer:innen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 909). Lernen wird so als »interaktive Aushandlung von Bedeutung« (Herzmann, 2018, S. 172) gefasst (→ Kap. 4.3).

Der pädagogische Anspruch von Unterricht als Kommunikationssystem besteht darin, dass alle Schüler:innen in einen kommunikativen Prozess einzubinden sind, in dem fachlich strukturiertes Wissen dargestellt wird. Die Vermittlung, das Verstehen, das Lernen soll nicht nur bei einem einzelnen Schüler erreicht werden, nicht allein bei der Schülerin, die gerade dran ist, sondern in der ganzen Klasse. Entsprechend suggerieren auch die Angebots-Nutzungsmodelle der Unterrichtsqualitätsforschung die Synchronisation der Nutzung und Lernaktivitäten sowie eine kollektive Wirksamkeit, an der dann die Unterrichtsqualität zu bemessen ist. Aufmerksamkeit im Unterricht ist jedoch flüchtig und die Interaktion in der Dynamik von Großgruppen wie der Schulklasse in höchstem Maße störanfällig. Vor dem Hintergrund der Risiken der Kommunikation im Unterricht beschränkt sich die qualitative Un-

terrichtsforschung in ihrem »Erkenntnisinteresse nicht nur auf das Gelingen von Unterricht« (Proske, 2011, S. 13).

Die Betonung des klassenöffentlichen Dialogs verweist in der qualitativen Unterrichtsforschung zudem darauf, dass lernförderliche Interaktionsprozesse zwischen der Lehrkraft und einer Schüler:in stets vor dem Publikum der Klasse stattfinden (→ Kap. 3.3). Der konkrete Interaktionsprozess soll aber nicht nur lernförderlich für die einzelne agierende Schüler:in im Sinne der Anregung individueller kognitiver Aktivität bzw. Konstruktionsleistungen sein, sondern für das gesamte nicht-agierende Publikum ebenso. Auch die stillen Schüler:innen werden im Interaktionsprozess des Unterrichts als Lernende adressiert (Herzmann, 2018, S. 183), selbst dann, wenn sie alles andere tun, als sich kognitiv mit den fachlichen Gegenständen des Unterrichtsgesprächs aktiv auseinanderzusetzen.

Im Unterricht als einem Interaktionsgeschehen wird also unterstellt, dass die einzelnen Schüler:innen, auch wenn sie zweitweise über längere Abschnitte nicht in die fortlaufende Kommunikation integriert sind, dennoch dem Unterrichtsgespräch folgen, mitdenken und dabei etwas lernen. Es können und sollen nicht nur diejenigen lernen, die sich aktiv beteiligen, sondern auch jene, die nur als Zuschauer:innen partizipieren bzw. allein anwesend sind (Kalthoff, 1995, S. 928; Proske, 2013, S. 150).

Verlassen kann man sich darauf aber nicht: Anwesenheit bedingt ebenso wenig zwingend das Lernen wie ein hoher Anteil aktiver Lernzeit. Für inaktive Schüler:innen geht es im Unterricht ohnehin auch darum, Aufmerksamkeit und kognitiv aktive Beteiligung darzustellen (vgl. Breidenstein, 2018), ohne bei der Sache zu sein. Schließlich vermag die qualitative Unterrichtsforschung mit der Einsicht, dass die als Lernende adressierten womöglich gar nicht Lernen (und zugleich nicht stören; → Kap. 3.4), auch die Paradoxien unterrichtlichen Lernens aufseiten der Schüler:innen zu markieren: etwa wenn das zu Lernende von den Schüler:innen nicht verstanden, aber dennoch gelernt wird – der Anspruch auf Verstehen zum Teil oder ganz aufgegeben wird. Zugleich versuchen Schüler:innen, den Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung ihrerseits zu vermitteln, indem sie sich »merken«, was von

der Lehrkraft als bedeutsam herausgestellt wurde, ohne dass ihnen die Bedeutsamkeit einleuchtet (Herzmann, 2018, S. 175).

4.2 Lernen sicht- und messbar machen

Vor dem Hintergrund der grob umrissenen Verständnisse vom Lernen in der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung eröffnen sich in der Forschungspraxis unterschiedliche Optionen, Lernprozesse und die Lernaktivitäten der Schüler:innen zu identifizieren. Auch aus der Warte der Unterrichtsforschung stellt sich also die Frage, wie die Differenz von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung beziehungsweise von »Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität« bewältigt wird (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 230).

Quantitativ vorgehende Forscher:innen nutzen im Kontext der *Unterrichtsqualitätsforschung* zunächst einmal denselben mittelbaren Zugang zu Lernprozessen und -erfolgen wie die Lehrer:innen in der Schule: sie schließen von summativen Wissensüberprüfungen (Klassenarbeiten in der Schulpraxis, Kompetenztests in der Unterrichtsforschung) auf vorangegangene oder nicht erfolgte Lernprozesse und -erfolge. Kann eine Schüler:in die Aufgaben der Mathearbeit fehlerfrei bearbeiten, so wird ein vorausgehender erfolgreicher Lernprozess unterstellt, auf den qua Leistungsüberprüfung geschlossen wird. Die Angebots-Nutzungs-Modelle führen jeweils verschiedene Wirkungen auf, die auf vorgängige Lernprozesse zurückgeführt werden. An erster Stelle stehen die fachlichen Leistungs- und Kompetenzzuwächse. Hinzu kommen überfachliche Kompetenzen (etwa Problemlösefähigkeit, soziale Kompetenz, aber auch das Interesse und Motivation als Zielkriterien sowie erzieherische Wirkungen) (Vieluf et al., 2020, S. 74) (→ Kap. 5).

Neben dem in Leistungstests erfassbaren Lernzuwachs bzw. Wissens- oder Kompetenzerwerb als Indikatoren für das Lernen und somit für die Wirkung, den Ertrag des Unterrichts im Sinne einer Produktorientierung quantitativer Unterrichtsforschung, ist es auf der Prozessebene des Unterrichts der Anteil »echter« oder »aktiver« Lernzeit (*time on*

task), über den das Lernen, zumindest das kollektive Lernpotenzial eines Unterrichtsangebots operationalisiert und empirisch erfassbar gemacht wird. Er »gilt als Grundbedingung für den Wissenserwerb« (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220).

Über äußerlich beobachtbare Aktivitäten der Schüler:innen, die von geschulten Beobachter:innen des Unterrichts identifiziert werden, wird hier auf das Potenzial für kognitive Aktivitäten, für die Erweiterung und Vernetzung von Wissensstrukturen bzw. das Lernen geschlossen. Schüler:innen müssen sich beispielsweise äußerlich sichtbar mit einer Aufgabe beschäftigen, damit die Rater:in die Zeit als aktive Lernzeit erfassen kann. Konkret wird die aktive Lernzeit etwa mittels Videobeobachtungen im Unterricht und über ein Rating mit der Aussage »Der Schüler bzw. die Schülerin beschäftigt sich die ganze Zeit mit dem Unterrichtsgegenstand« (Seidel, 2020, S. 98) erfasst (außerfachliches Tun, das sich nicht auf die Vermittlung und Aneignung des fachlichen Inhalts, der Sache des Unterrichts bezieht, wird so unter den Verdacht gestellt, verschwendet zu sein; → Kap. 3.4).

Das Kriterium der aktiven Lernzeit versucht, Lernen zur Darstellung zu bringen. Die Probleme bzw. Einschränkungen liegen auch vor dem Hintergrund der in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruierten vorgegebenen Darbietung von Aufmerksamkeit und kognitiver Beteiligung auf der Hand (→ Kap. 4.1): Eine Schüler:in kann sich zweifels- ohne äußerlich die »ganze Zeit mit dem Unterrichtsgegenstand« befassen, ohne sich ernsthaft kognitiv mit ihm auseinanderzusetzen oder etwas dabei zu lernen, geschweige denn zu verstehen. Die aktive Lernzeit könnte sich so auch darin erschöpfen, einen möglichst hohen Anteil der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für die *Darstellung* von Lernen über verschiedene Aktivitäten zu ermöglichen.

Das für die Unterrichtsqualitätsforschung so zentrale Konstrukt der aktiven oder echten Lernzeit als Qualitätsindikator auf der Prozessebene birgt noch weitere Tücken: Es provoziert die Frage, ob es als Pedant eigentlich auch passive Lernzeit gibt. Oder gibt es alternativ eine falsche Lernzeit, also Lernzeit, die nur vorgibt, für das Lernen zur Verfügung zu stehen? Wer lernt, ist doch aktiv, zumindest kognitiv. Ist Lernzeit vorhanden bzw. wird sie gewährt, heißt das aber noch nicht, das ge-

lernt wird. Es besteht lediglich die Möglichkeit. Die Ermöglichung des Lernens kann als eine Bedingung dafür angesehen werden, dass auch tatsächlich gelernt wird. Ein Unterricht, der Lernen verunmöglicht, in dem er Zeit für das Lernen nicht bietet, erfüllt diese eine Bedingung nicht.

Wenn von aktiver Lernzeit die Rede ist, dann scheint sich das aktiv weniger auf die Trivialität zu beziehen, dass Lernende per se aktiv sind, wenn sie lernen, sondern womöglich eher auf die aktive Nutzung der zum Lernen potentiell verfügbaren bzw. angebotenen Zeit. Und diese aktive Nutzung könnte auch darauf verweisen, dass im Unterricht das Lernen als sichtbare Aktivität dargestellt werden muss. Die Schüler:innen müssen aktiv werden, sie müssen etwas tun.

Die Vermittlung über die individuell unterschiedliche aktive Nutzung des Potenzials an Lernzeit eines Unterrichts macht einmal mehr einschränkend deutlich, dass eine kollektive Wirkung im Sinne der Synchronisierung der auf den Unterrichtsinhalt fokussierten Lernaktivitäten nicht zu erwarten ist. Es muss erneut als Illusion erkannt werden, dass Schüler:innen sich tagtäglich in jeder Unterrichtsstunde und in jedem Moment des Unterrichts – etwa aufgrund der hohen Expertise der Lehrkräfte in Sachen Klassenführung – für das interessieren, was gerade fachlich Gegenstand des Unterrichts ist. Der aktiven Lernzeit der Unterrichtsqualitätsforschung steht die Langeweile der Schüler:innen als in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruierte relevante Zeiterfahrung im Unterricht entgegen (Breidenstein, 2020, S. 302). Der Anteil der Unterrichtszeit, der mit Warten, Dösen, Abschalten, geduldigem Ertragen, verschiedenen Varianten des Zeitvertreibs und der Ablenkung verbracht wird, dürfte erheblich sein.

Die Unterrichtsqualitätsforschung und die qualitative Unterrichtsforschung eint die Einsicht, dass Lernen im Unterricht als sichtbare Aktivität dargestellt werden muss. In der *qualitativen Unterrichtsforschung* wird Lernen über den »Vollzug von Tätigkeiten« und nicht über die Testung von Lernständen oder die Messung des Anteils aktiver Lernzeit erfasst. »Der Forschungsfokus richtet sich also auf die Performanz« (Herzmann, 2018, S. 172) und hier insbesondere auf die Performanz in

der unterrichtlichen Interaktion. Da im Unterricht eine Vergewisserung darüber notwendig ist, ob etwas gelernt wurde oder nicht, kann es als zentrale Herausforderung gelten, »Lernen« darzustellen und kommunikativ *in der Interaktion* [Herv. d. MR] sicht- bzw. beobachtbar zu machen (Breidenstein, 2010, S. 879). Es erscheint konstitutiv, dass fachliche Inhalte (über die lernbezogenen Vermittlungs-, Zeige- oder Initiierungsaktivitäten) kommunikativ und materiell im Unterricht für die Schüler:innen sicht- und greifbar gemacht werden müssen und dass auch das Lernverhalten in Produkten und Ergebnissen und in seinem Vollzug öffentlich in der unterrichtlichen Kommunikation dargestellt werden muss (Proske, 2018, S. 52).

Im Unterricht versuchen Lehrkräfte selbst, das Lernen bzw. die Aneignung auf Seiten der Schüler:innen »zur Sprache zu bringen« und durch Äußerungen, die den Schüler:innen abverlangt werden, sichtbar zu machen. Unbeobachtbare Lernprozesse sollen auf diese Weise »auf die ›sichtbare Seite‹ der Kommunikation gezogen werden« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 230). Durch die Art der Fragen und durch die Auswahl von Aufgaben wird versucht, die Wahlmöglichkeiten beziehungsweise die Anschlussmöglichkeiten der Schüler:innen einzuschränken. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die intendierte, die richtige Aneignung des zu vermittelnden Wissens über eine Sache erfolgt (ebd.).

Lernen wird zudem über die Anfertigung von Produkten in alltäglichen Unterrichtsinteraktion dargestellt. Die Produkte belegen handfest, dass jemand etwas getan hat und dokumentieren »die Erfüllung eines Pensums« (Breidenstein, 2010, S. 879). Äußerliche Darstellung von »Lernen« findet zudem natürlich im Rahmen der Leistungsüberprüfung und -bewertung statt. Wissen oder Nicht-Wissen wird dargestellt, erfasst und kommunizierbar. In Prüfungen zeigt sich, ob etwas gelernt wurde – oder zumindest zu lernen war (Breidenstein, 2010, S. 879). Das Problem der Darstellung von Lernen wird dabei allerdings nicht allein auf der Ebene der einzelnen Schüler:in bearbeitet. Was eine Schüler:in im Unterricht sagt, steht nicht nur für ihre Person. Die Gruppe der Schüler:innen wird im Unterrichtsgespräch zwar individualisiert, sodass einzelne Redebeiträge einzelnen Schüler:innen zugeordnet und als »Leis-

tung« auch individuell bewertet werden können. Der Beitrag des Einzelnen gibt jedoch zugleich Auskunft über die gesamte Klasse (Kalthoff, 1995, S. 928; vgl. Kalthoff, 2000).

Wird Unterricht als Gemeinsamkeit qualitativer Unterrichtsforschung als Interaktion erforscht, dient dies der »Sichtbarmachung« des Lernens (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 915). Lernen wird – so die Grundannahme – als soziale Praxis »im alltäglichen Vollzug sichtbar« (Wiesemann, 2006, S. 174) und in der Unterrichtsinteraktion rekonstruierbar.

Voraussetzung der Analysen ist jedoch nicht die Annahme, dass im Unterricht gelernt wird (→ Kap. 2.1). Der Nachweis, dass gelernt wurde, ist vielmehr ein zentrales Problem der Praxis, dessen Bearbeitung in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruiert wird. Wie vergewissern sich die Beteiligten im Unterrichtsalltag dieser Zwecksetzung? Und wie geht die Praxis damit um, dass »sie sich des Erfolgs ihrer Anstrengungen kaum sicher sein kann?« (Breidenstein, 2021, S. 940). Diese Ungewissheit über das Lernen spiegelt sich in den mannigfaltigen Versuchen wider, sich eben dieses Lernens im Unterricht zu vergewissern und es sichtbar darzustellen: durch die Bewertung von Schüler:innenantworten im Unterrichtsgespräch und die Schüler:innenleistungen generell, durch auszufüllende Arbeitsblätter, durch Plakate und Prüfungen (ebd.). Die qualitative Unterrichtsforschung nimmt diese Formen der Darstellung des Lernens und damit die einhergehenden Praktiken, im Unterricht Lernen sichtbar zu machen, in den Blick. Dass von dieser Performanz auf kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung und Wissenskonstruktion als Lernertrag oder Lernzuwachs im Sinne der Unterrichtsqualitätsforschung geschlossen werden kann, wird nicht erwartet oder intendiert. Oder anders: ob und was in welchem Umfang im Ergebnis eines Unterrichtsangebots gelernt wurde bzw. werden konnte, interessiert in dieser Forschungsperspektive wenig. In der Unterrichtsqualitätsforschung sind diese Fragen hingegen zentral.

4.3 Der Status des zu Lernenden: affirmativer vs. nicht-affirmativer Unterricht

Mit einem geteilten Lernverständnis, charakteristischen Versuchen der Operationalisierung und empirischen Erfassung des Lernens sowie einem Forschungsfokus auf Lernprozesse im Unterricht und Lernergebnisse aufseiten der Schüler:innen kann die Allgemeine Didaktik nicht dienen. Eine genuin allgemeindidaktische Forschungsperspektive konnte denen der Unterrichtsqualitätsforschung und der qualitativen Unterrichtsforschung so in den vorhergehenden Abschnitten nicht an die Seite gestellt werden. Anders verhält es sich dagegen, wenn danach gefragt wird, wie in den verschiedenen Perspektiven der deutschsprachigen Unterrichtsforschung der Status des zu Lernenden, des zu vermittelnden Wissens und der eingeforderten Verhaltensweisen sowie der ihnen zugrunde liegenden Regeln bestimmt wird – und wie sich vor diesem Hintergrund Unterricht als eher affirmativ oder nicht-affirmativ charakterisieren lässt. Hier ist es allen voran die bildungstheoretisch fundierte Allgemeine Didaktik, die die Unterrichtsqualitätsforschung herausfordert und den Blick der quantitativen wie der qualitativen Unterrichtsforschung erweitert.

Generell kann die Bereitschaft der Schüler:innen, eine bestimmte Sache zu lernen, nicht vorausgesetzt werden, weil sie womöglich gar kein Interesse an dieser Sache haben oder weil sie die Sache anders sehen oder hinterfragen. Die Zugänge der Unterrichtsforschung eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf ein ›Anderssehen‹ oder ›Hinterfragen‹ mit Blick auf den Lerngegenstand. Sie kommen auch in der Bewertung solcher Schüler:innenpraktiken und ihrer Bedeutung für die Unterrichtsqualität zu divergierenden Schlüssen.

In der *quantitativen Unterrichtsforschung* werden die Bedingungen dafür, die Sache des Unterrichts anders zu sehen sowie die eingeforderten Verhaltensweisen zu hinterfragen, durch die Orientierung an einem Verständnis von Unterrichtsqualität limitiert, das auf den Aspekt der Effektivität fokussiert (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022; Vieluf & Laukner, 2023). Unterrichtsqualität wird »als Gesamtheit der empirisch

beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens« verstanden, die »nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen« (Klieme, 2022, S. 414). Diese Bildungs- und Erziehungsziele gilt es, effektiv und effizient zu erreichen, entsprechende Lernprozesse zu initiieren und in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Der Fokus liegt auf in diesem Sinne effektiven Unterricht, in dem »die jeweils intendierten Lernziele erreicht werden – wobei der Schwerpunkt bislang auf Wirkungen in Hinblick auf den fachlichen Wissens oder Kompetenzerwerb liegt« (Praetorius & Gräsel, 2021, S. 168; vgl. Gröschner & Kleinknecht, 2013, S. 164).

Die hier genannten Lern- bzw. Bildungs- und Erziehungsziele scheinen in der Unterrichtsqualitätsforschung ebenso unumstößlich gesetzt zu sein wie das mit ihnen verbundene (Fach-)wissen, das sich die Schüler:innen aneignen sollen und das dann in Schulleistungstest überprüft und objektiviert werden kann. Infolge der Betonung von Effektivität, Effizienz und Wirksamkeit unterrichtlicher Lernprozesse erscheint der Spielraum für eine eigene, nicht zwingend zielkonforme Position, für alternative Sichtweisen zu Sinn und Unsinn der vermittelten Fachinhalte ebenso begrenzt wie für ein Hinterfragen evidenzbasiert eingeforderter lern- bzw. effizienz- und effektivitätssteigernder Verhaltensweisen. Die Bezugnahme auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation in der Unterrichtsqualitätsforschung, der zufolge Lernende im Unterricht »in ihrem Lernen einen gewissen Grad an Autonomie erfahren (Autonomieerleben)« sollten (Seidel, 2014, S. 856), vermag den begrenzten Spielraum nicht auszudehnen.

Insofern scheint mit dem Qualitätsverständnis der quantitativen Unterrichtsforschung eher die Vorstellung eines *affirmativen Unterrichts* zu korrespondieren, also einer Einführung in eine gegebene, feststehende Ordnung (Rucker, 2019d, S. 421) im Sinne vorgegebener Inhalte und Ziele, die es zu lernen bzw. zu teilen und zu verfolgen, nicht aber in Frage zu stellen gilt. Dies schließt auch konkret Maßnahmen der Klassenführung mit ein, ist es hier zwar intendiert, dass etwa Regeln, denen eine große Bedeutung beigemessen wird, gemeinsam mit den Schüler:innen festgelegt und anschließend von ihnen ratifiziert werden,

nicht aber grundsätzlich diskutiert oder in Frage gestellt werden können (Gräber, 2023, S. 336). Das Ideal eines effektiv und effizient wirksamen Unterrichts soll samt seiner dieser Form von Unterricht förderlichen Klassenführungsmaßnahmen nicht gefährdet werden, in dem auch der Prozess der Festlegung von Verhaltensregeln und schließlich der Aneignung des zu Lernenden nicht gestört wird. Ein solcher affirmativer Unterricht erscheint somit gewiss weniger störanfällig und der Anteil aktiver Lernzeit sowie der Output, der Lernertrag bzw. -zuwachs des Unterrichts können infolgedessen gesteigert werden.

In der *qualitativen Unterrichtsforschung* ist die Bedeutung und der Sinn des anzueignenden Wissens verhandelbar und weniger festgelegt, wie unter der Effektivitäts- und Effizienzprämisse der Unterrichtsqualitätsforschung. Unterricht ist hier auf die »intersubjektive Aushandlung von Bedeutungen« durch *Interaktion und Kommunikation* verwiesen und die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung beschreibt, wie im Unterrichtsalltag die Bedeutung von Wissen unter den gegebenen Bedingungen von den Beteiligten situativ hervorgebracht wird (Rabenstein, 2010, S. 33). Zugleich wird rekonstruiert, wie das schließlich zu lernende Wissen markiert und festgelegt wird. Dies geschieht dann, wenn in der Unterrichtskommunikation die Sprachlichkeit in Schriftlichkeit übergeht, da so vereindeutigt wird, welches die richtige, die intendierte Aneignung ist, was das zu wissende Wissen ist. Schriftlichkeit bzw. Verschriftlichungen dienen zudem dazu, das, was gelernt werden soll, der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation zu entziehen (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 230; Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 71). Wird also etwas im Unterricht zusätzlich zur mündlichen Kommunikation verschriftlicht – etwa an der Tafel festgehalten – dann dient dies der Wissensautorisierung, der Verfestigung des Wissens »im sozialen Gedächtnis der Schulklasse« (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 914).

Nicht nur das Lernen wird im Unterricht zur Darstellung gebracht (→ Kap. 3.2), sondern auch das zu vermittelnde bzw. zu lernende Wissen in Gestalt von Formeln an der Tafel, Experimenten, Modellen (Kalthoff, 2014, S. 874). Des Weiteren wird das richtige, zu vermittelnde Wissen als solches in dem typischen dreischrittigen Interaktionsmuster des Unter-

richts markiert, das mit einer Bewertung der Schüler:innenbeiträge abschließt, sodass eine Bewertung permanenter Bestandteil der Interaktion im Klassenzimmer ist. Am Ende einer Frage-Antwort-Sequenz kommen die Lehrer:innen nicht umhin, die richtige Antwort selbst als solche in einem abschließenden Kommentar zu markieren oder im Sinne einer Ergebnissicherung zur wiederholen (Kalthoff, 1995, S. 936; Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 918).

Sinn wird im Unterrichtsgespräch in der Forschungsperspektive der qualitativen Unterrichtsforschung »situativ erzeugt, kommunikativ ausgehandelt und interaktiv bestätigt« (Herzog, 2013, S. 18). Inwieweit das, was als das richtige, das zu lernende Wissen markiert wird, von den Schüler:innen als gültig akzeptiert wird und inwieweit sie Gelegenheit hatten, den Lerngegenstand systematisch zu hinterfragen, steht auch in der qualitativen Unterrichtsforschung nicht im Vordergrund. In ihren Befunden zeigt sich vielmehr, dass es im Unterricht nicht unbedingt um eine eigenständige Interpretation der Sache durch die Schüler:innen geht. Aus ihrer Sicht kann die Interaktion im Unterricht auch als verbales Probehandeln verstanden werden. Die Schüler:innen probieren aus, ob etwa eine Antwort oder eine Lösung oder auch eine Meinung richtig oder passend ist, in dem sie versuchen, möglichst genau die Intention der Lehrkraft herauszubekommen: Schüler:innen erraten, was Lehrer:innen von ihnen wissen wollen. Sie sind der Frage wortwörtlich auf der Spur, was die richtige – und das bedeutet – gewünschte Deutung bzw. Antwort ist (Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 66; Breidenstein, 2018, S. 193). Anders als in der quantitativen Unterrichtsforschung stützen die Forschungsprämissen in Gestalt von Qualitätskriterien nicht einen affirmativen Unterricht. Stattdessen zeigt sich dieser tendenziell in den Forschungsbefunden im strategischen Verhalten der Schüler:innen sowie in der Definitionsmacht der Lehrkräfte bezogen auf das, was richtig und zu lernen ist.

Die zuletzt skizzierte, in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruierte kommunikative Praxis erscheint ebenso wenig wie die Tendenz zu einem wenig störanfälligen, affirmativen Unterricht in der Unterrichtsqualitätsforschung in der jeweiligen Forschungslogik ohne

Bezugnahme auf den normativen Horizont der *Allgemeinen Didaktik* als problematisch. In der Unterrichtspraxis als Unterweisung oder alternativ als kommunikativer Aushandlung von Bedeutungen, in der jedoch am Ende die Lehrkraft die Deutungshoheit behält, wird die Sache des Unterrichts zwar schrittweise dem sachlogischen Aufbau folgend unter Beteiligung der Schüler:innen erschlossen, die Geltung der Sache steht jedoch nicht zur Debatte (Rucker, 2020b, S. 407). Dies wird dann zum Problem, wenn davon ausgegangen wird, dass Schüler:innen nicht nur (irgend)etwas lernen sollen, »sondern auch lernen, sich zum Gelernten zu verhalten« (ebd., S. 409). Sie sollen wissend *und* urteilsfähig in einem Unterricht mit Bildungsanspruch werden, der sich als Aufforderung zur Selbsttätigkeit von einem Unterricht als Instruktion unterscheidet, der Schüler:innen lediglich zur Übernahme von Erkenntnissen auffordert (Rucker, 2019d, S. 425).

Ein Unterricht, in dem etwa die Lösung eines Problems präsentiert und dadurch vermittelt wird, dass die Schüler:innen angehalten werden, sich die Lösung einzuprägen, unterscheidet sich von einem Unterricht mit Bildungsanspruch, indem die Schüler:innen selbst zur Einsicht kommen und nicht fraglos übernehmen, was ihnen als notwendiges Wissen präsentiert wird. Voraussetzung für die Einsicht ist die Aufforderung zur Überprüfung eigener und fremder Geltungsansprüche (Rucker, 2019d, S. 414). Diese Einsicht bzw. die selbst gewonnene, eigene Position kann dabei durchaus auch von anderen übernommen werden. »Entscheidend ist allein, dass das Urteil des Schülers über eine Prüfung der Überzeugungskraft alternativer Positionen vermittelt ist« (Rucker, 2018, S. 473).

Zur Frage nach der Begründung und Qualität der Inhalte (elementares Wissen und Können; Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) als Gegenstand der Allgemeinen Didaktik gesellt sich damit die Frage nach der Qualität der Auseinandersetzung mit den Inhalten im Unterrichtsprozess im Sinne eines Gründe-Gebens und des Nach-Gründen-Verlangens (Rucker, 2019a, S. 220) – und nicht im Sinne der kognitiven Aktivierung zum Zwecke des vertieften Verständnisses einer Sache, die selbst aber nicht grundsätzlich zu hinterfragen ist.

Schüler:innen werden im Unterricht nicht mechanisch verändert, sondern »normativ bewegt«. Sie verändern sich, indem sie Aussagen, Regeln oder Werte als gültig anerkennen »und in ihrem Tun und Denken als Gründe wirksam werden« lassen (Giesinger, 2014, S. 822). Wissen im Unterricht soll nicht geglaubt, sondern im Zuge des Selber-Denkens und -Urteilens durch Einsicht als Wissen akzeptiert werden. Wenn Schüler:innen unhinterfragt Wissen aneignen und die damit verknüpften Geltungsansprüche stillschweigend akzeptieren, wird zwar auch in der quantitativen wie der qualitativen Unterrichtsforschung gleichermaßen vom Lernen gesprochen; es ist jedoch nicht die Form des Lernens bzw. der Wissensaneignung, die ein Unterricht mit Bildungsanspruch im allgemeinbildenden Schulwesen aus der Perspektive einer weiter entwickelten Bildungstheoretischen Didaktik im Sinn hat (Rucker, 2019d, S. 418).

Wird Allgemeinbildung bereits mit Wolfgang Klafki als Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit gefasst, dann kann sich die Zielperspektive des Unterrichts nicht nur auf das verstehende Aneignen von Inhalten und dessen Überprüfung reduzieren (*effective teaching*, vgl. Berliner, 1987, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005; Rothland, 2018), sondern sie umfasst auch auf Seiten der Schüler:innen die Prüfung der Geltungsansprüche bezogen auf das Wissen und Können, das ihnen vermittelt wird (vgl. Rucker, 2019a, S. 220). Sollen die Schüler:innen im Unterricht zum kritischen Denken, zur kritischen Vernunft angeleitet werden, dann bedeutet dies also, dass die zu vermittelnden Inhalte von ihnen nicht unhinterfragt effektiv und effizient zu verinnerlichen sind, sondern sich ihre auszubildende kritische Vernunft in einem nicht-affirmativen Unterricht (vgl. Uljens, 2023) potenziell auch gegen die Inhalte stellen kann.

Eine fortschreitende Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit in einem in diesem Sinne allgemeinbildenden Unterricht kann natürlich die unterrichtliche Ordnung, das unterrichtliche *commitment* beeinflussen – sie kann indes zumindest vor dem normativen Hintergrund eines Unterrichts mit Bildungsanspruch im Sinne qualitätsvollen Unterrichts (*quality teaching*; vgl. Rothland, 2021, S. 140–144) nicht als Störung und Beeinträchtigung der »aktiven Lernzeit« kritisiert werden. Wird Schü-

ler:innen nicht nur motivational zweckgebunden ein »gewisser Grad« an Autonomie zugestanden (Seidel, 2014, S. 856), sondern werden sie stattdessen als frei handelnde Individuen in den Blick genommen, dann erscheint das Unterrichtsgeschehen zwar weniger kontrollierbar, zugleich werden die Schüler:innen aber auch nicht zum reinen Objekt effektiver und effizienter pädagogischer Beeinflussung reduziert (Giesinger, 2014, S. 818) – und der Unterricht nicht zur bloßen Instruktion oder gar Indoktrination.

