Martin Rothland

ALLGEMEINE DIDAKTIK UND UNTERRICHTS-FORSCHUNG

Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz

[transcript] Bildungsforschung

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Martin Rothland
Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung

Bildungsforschung | Band 29

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Martin Rothland (Dr. phil.), geb. 1974, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung an der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte und Interessengebiete sind die Unterrichtsforschung, die Forschung zum Lehrer*innenberuf und zur Lehrer*innenbildung sowie die Geschichte und Historiographie der Erziehungswissenschaft.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Martin Rothland

Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung

Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Martin Rothland

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839475065
Print-ISBN: 978-3-8376-7506-1
PDF-ISBN: 978-3-8394-7506-5
Buchreihen-ISSN: 2699-7681
Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhalt

1 Ich sehe was, das du nicht siehst!
Allgemeine Didaktik, qualitative und quantitative Unterrichtsforschung im Vergleich 7

2 Unterrichtsforschung
Deskriptiv – präskriptiv – normativ? 13
2.1 Der normative Zweck des Unterrichts: Forschungsanlass und Qualitätsmaßstab? 13
2.2 Die Sache des Unterrichts als normative Problemstellung 20
2.3 Programmatik als Norm: Unterrichtsforschung von der Praxis für die Praxis 24

3 Unterricht als Ko-Konstruktion?
Interaktionsordnungen zwischen Lehrer:innenzentrismus und Peerkultur 27
3.1 Kommunikation, Interaktion, Ko-Konstruktion 27
3.2 Die Rolle der Lehrer:innen 31
3.3 Adressierung der Schüler:innen 33
3.4 *Exkurs 1:* Klassenführung, Peerkultur und die Ko-Konstruktion der Unterrichtsordnung 36

4 Lernen und der Status des zu vermittelnden (Fach-)Wissens 41
4.1 Divergierende Lernverständnisse: Zwischen kollektiver Nutzung des Unterrichtsangebots, sozialer Praxis und individueller kognitiver Aktivität 42

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4.2 Lernen sicht- und messbar machen 46
4.3 Der Status des zu Lernenden:
affirmativer vs. nicht-affirmativer Unterricht 51

5 Über das (Fach-)Wissen hinaus
Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungsziele im Unterricht 59
5.1 Überfachliche Kompetenzen und »erzieherische« Wirkungen
in der Unterrichtsqualitätsforschung 60
5.2 Erziehungs- und Bildungsziele einer bildungstheoretisch fundierten,
nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik 64
5.3 *Exkurs 2:* Klassenführung – Disziplinierung
hin zu erwünschtem Schüler:innenverhalten
oder Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit? 68

6 Unterricht unter wissenschaftlicher Kontrolle
Kausalität, Planbarkeit oder Kontingenz? 73
6.1 Technologische Beherrschbarkeit des Unterrichts
trotz doppelter Kontingenz? 74
6.2 Unterricht als Kommunikationssystem: Ungewiss, aber nicht beliebig 78
6.3 Unterricht zwischen planender Beherrschbarkeit
und Kontingenzsteigerung 81

7 Bilanz
Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz 85

Literatur 95

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tauschs zu erkennen (Herzog, 2013, S. 5). Die Allgemeine Didaktik bleibt trotzt 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):

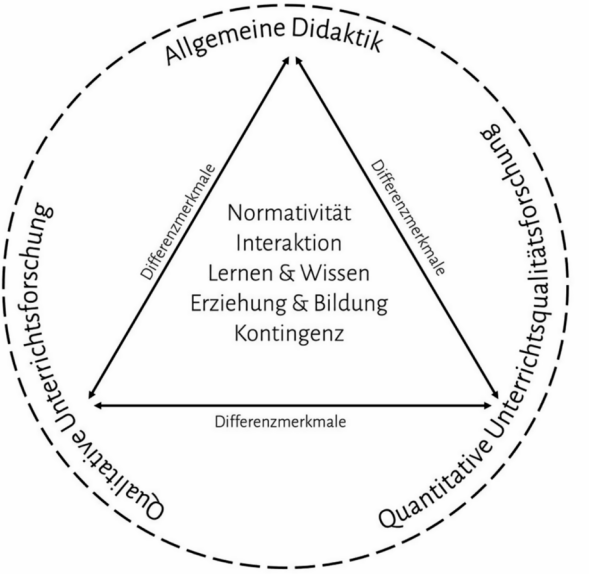
(1.) dem Umgang mit und der Inanspruchnahme von *Normativität* (→ Kap. 2),
(2.) der unterschiedlichen Adressierung des Unterrichts als *Interaktion* (→ Kap. 3),
(3.) den verschiedenen Zugängen zum und Verständnissen vom *Lernen* und des zu vermittelnden (Fach-)*Wissens* (→ Kap. 4),
(4.) der Benennung, 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,

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

S. 243) charakterisiert wird, und auf die in allen drei Forschungstraditionen – 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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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« (Scholl, 2018, S. 18–20; vgl. Scholl, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

im beschriebenen Sinne auf normativen Aussagen bzw. Annahmen basiert, sondern die Normativität bereits in der Fokussierung auf die Unterrichts*qualität* 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Handelns, 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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, Proske & 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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. *Bildungs*inhalte 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)

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 ausgeblendet 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 unhinterfragten 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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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).

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3 Unterricht als Ko-Konstruktion?

Interaktionsordnungen zwischen Lehrer:innenzentrismus und Peerkultur

3.1 Kommunikation, Interaktion, Ko-Konstruktion

In den für die deutschsprachige *Unterrichtsqualitätsforschung* maßgeblichen Angebots-Nutzungs-Modellen ist der Grundgedanke der für Unterricht konstitutiven Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen angelegt. Der Interaktions- bzw. Kommunikationsbegriff erscheint jedoch nicht als zentrale Referenz (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 909), sondern es ist die Idee der Ko-Konstruktion bzw. der ko-produktiven Gestaltung des Unterrichtsprozesses mitsamt einer optimalen »Synchronisation von Angebotsstrukturen und Nutzungsfähigkeiten« (Reusser, 2009, S. 893). Mit Angebot-Nutzungs-Modellen verbindet sich die Betonung des sozial-interaktiven Charakters von Unterricht (Vieluf et al., 2020, S. 67), dem indes in der Forschungspraxis kaum eine tiefergehende Beachtung geschenkt wird. Stattdessen sind Analysen und Aussagen zur unterrichtlichen Interaktion formal etwa auf äußerliche Qualitätsaspekte fokussiert und einseitig auf die jeweiligen Interaktionspartner:innen bezogen, wenn bspw. die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkräften über die Intensität sowie die Qualität des Fragens einerseits und Antwortens andererseits operationalisiert wird (Wang, Haertel & Walberg, 1993). Die Ko-Produktion, die gemeinsame Hervorbringung des Unterrichtsangebots und die Ko-Konstruktion von Wissen ist so nicht zu erfassen.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Besonders die Schüler:innen kommen in der Unterrichtsqualitätsforschung infolge einer dominierenden lehrer:innenzentrierten Perspektive (→ Kap. 3.2) zu kurz, der zufolge die Verantwortung der Angebotsgestaltung und -qualität in erster Linie den Lehrkräften in Abhängigkeit von ihren kognitiven sowie motivational-affektiven Merkmalen und Persönlichkeitseigenschaften obliegt. Die ›Angebote‹ der Schüler:innen werden zudem allein im Sinne des Unterrichtszwecks gedacht, indem sie eng als Lernangebote für die gesamte Klasse verstanden werden, »beispielsweise in dem ein wichtiger inhaltlicher Beitrag eingebracht oder eine zentrale Frage gestellt wird« (Seidel, 2020, S. 96). Generell scheint der sozial-interaktive Charakter des Unterrichts vor allem auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen konzentriert zu werden und nur eine Interaktionsordnung auch unter den Schüler:innen vorzuherrschen, die auf den offiziellen Zweck des Lehrens und Lernen ausgerichtet ist (→ Kap. 3.3).

Der in den Angebots-Nutzungs-Modellen angelegten Grundidee, dass Unterricht von den Lehrkräften und den Schüler:innen *in der Interaktion* erzeugt und gemeinsam gestaltet wird und dies auch eine ausgeglichene Ergebnisverantwortung impliziert, entsprechen kaum auf die Interaktions- und Ko-Konstruktionsprozesse fokussierte Forschungsaktivitäten. Die Rolle der Schüler:innen wird auf die Verantwortung für ihre Nutzungsprozesse reduziert, nicht aber für das Unterrichtsangebot. Im integrierten Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise des Unterrichts wird jedoch der Interaktion von Lehrkräften, Schüler:innen und Unterrichtsgegenstand sowie dem Verständnis von Unterricht als fachspezifischer Ko-Konstruktion dezidierter Rechnung getragen und Lehrende wie Lernende gleichrangig adressiert (Vieluf et al., 2020, S. 76). Unterrichtliche Interaktion wird indes auch hier allein bezogen auf vorgegebenen Ziel- und Zweckbestimmungen gedacht.

Das für die Unterrichtsqualitätsforschung grundlegende Verhältnis von Angebot und Nutzung und die ihm zugrunde liegende Interaktion von Lehrer:innen und Schüler:innen erscheint zunächst einmal anschlussfähig an die *qualitative Unterrichtsforschung* mit ihrem Fokus auf die Kommunikations- und Interaktionsordnungen des Unterrichts

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 877). In weiten Teilen erweist sich die qualitative Unterrichtsforschung über die diversen Zugänge hinweg als Gesprächsforschung, ist Unterrichtshandeln von Lehrer:innen wie Schüler:innen doch sprachlich vermittelte Interaktion und schulisches Lernen ebenfalls weitgehend sprachlich vermittelt. Genereller gesprochen werden mit den unterschiedlichen Ansätzen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung verschiedene Aspekte des Unterrichts als soziale Praxis als Forschungsgegenstand behandelt (Breidenstein, 2021, S. 937; Hünig, Pollmanns & Kabel, 2019, S. 274).

Anders als in der Unterrichtsqualitätsforschung wird jedoch in der qualitativen Unterrichtsforschung der zumindest auch in den Angebots-Nutzungs-Modellen angelegten Idee, dass Unterricht als soziale Ordnung verstanden werden kann, die durch die Handlungen aller Beteiligten hervorgebracht wird, in der Forschungspraxis tatsächlich nachgegangen – und dies nicht allein unter der Prämisse der normativen Zwecksetzungen des Unterrichts und seiner Wirksamkeit. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das Interaktionsgeschehen von den beteiligten Akteur:innen stets situativ interpretiert wird. Die Interpretationen können sich an den normativen Erwartungen und organisatorischen Rahmungen orientieren oder auch nicht (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 228) – sie können aus dem offiziell gesetzten Rahmen fallen oder im Rahmen bleiben.

Primär scheint es in der Unterrichtsinteraktion vor allem darum zu gehen, dass eine gewisse Ordnung, eine geordnete Interaktion selbst erzeugt und aufrecht erhalten bleibt. Lehrer:innen und Schüler:innen kooperieren bei der Fortführung eines bestimmten Verlaufstyps, in der Aufrechterhaltung eines Interaktionsmusters – und dies unabhängig vom offiziellen Zweck des Unterrichts. Die gemeinsame Herstellung des und die Verantwortung für das »Unterrichtsangebot« bzw. den Unterricht, die Kooperation und Ko-Konstruktion vermittelt über die Kommunikation konkretisiert sich dabei in einem funktionalen *commitment*, sodass der Unterricht weder gestört wird noch schüler:innenseitig eine konstruktive Beteiligung erfolgen muss. Kooperativ wird die Unterrichtsordnung durch Lehrer:innen und Schüler:innen und deren jeweilige unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Praktiken her-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vorgebracht (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 77; Breidenstein, 2010, S. 876), ohne dass sie dem eigentlichen Zweck dienlich sein muss oder von der offiziellen Zielsetzung her zu denken ist. Das *commitment* kann jedoch auch ganz fehlen und muss erst herbeigeführt oder erzwungen werden (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 233).

Was in der Unterrichtsqualitätsforschung ebenso wie in der Allgemeinen Didaktik vorausgesetzt wird, nämlich dass die Anwesenden *als* Lehrer:innen oder Schüler:innen am Unterricht teilnehmen und sich aufeinander beziehen (→ Kap. 3.3), gilt es als interaktive, lokale Hervorbringung einer *möglichen* Interaktionsordnung in der qualitativen Unterrichtsforschung zuerst einmal zu rekonstruieren (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 77).

In der Tradition der *Allgemeinen Didaktik* werden Lehrkräfte und Schüler:innen bereits im Hamburger Modell der Lerntheoretischen Didaktik als Partner:innen in den Blick genommen, ihre Beteiligung am Zustandekommen des Unterrichts erfasst und auch die Interaktion unter den Schüler:innen zumindest im Modell aufgegriffen. In besonderer Weise wird Unterricht als Kommunikation und Interaktion in der kommunikativen Didaktik (auch kritisch-kommunikative Didaktik; vgl. u.a. Schäfer & Schaller, 1971; Winkel, 1980, 2016) als interaktives Beziehungsgeschehen verstanden und die Schüler:innen treten in dieser Perspektive in den Vordergrund.

Unterricht sei aber nicht nur Kommunikation, er solle auch – so die Forderung – »kommunikativer«, das beutet, transparenter, schüler:innenorientierter, kooperativer, partizipativer und selbstbestimmender werden. Zu den divergierenden Zugängen der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung gesellt sich so die programmatische *normative* Perspektive der Allgemeinden Didaktik, die die Qualität der Interaktion nicht an der Funktionalität der Lernwirksamkeit bemisst oder deskriptiv die Hervorbringung einer Interaktionsordnung rekonstruiert, sondern an den normativen Zielen der Partizipation und Emanzipation. Zum normativ verpflichtenden Prinzip des Unterrichts wird die Herstellung einer symmetrischen, möglichst herrschaftsfreien Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schüler:innen (Terhart,

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2019, S. 161; vgl. Proske, 2013). Im Fokus steht so die Qualität der Beziehungen im Klassenzimmer (Terhart, 2022, S. 431), die nur anhand von normativ bestimmten Kriterien zu bemessen ist, wenn sie im Rahmen der Unterrichtsforschung auch bewertet werden soll.

3.2 Die Rolle der Lehrer:innen

In der unterschiedlichen Perspektivierung der unterrichtlichen Interaktion durch die quantitative und qualitative Unterrichtsforschung sowie durch die Allgemeine Didaktik kann die Rolle der Lehrer:innen, die ihnen jeweils zugeschrieben wird, als Unterscheidungsmerkmal gelten. Die Unterrichtsqualitätsforschung und die Allgemeine Didaktik eint generell die Tendenz zum Lehrer:innenzentrismus, der aus der Warte der qualitativen Unterrichtsforschung kritisiert wird.

Auch wenn die individuelle Nutzung auf Seiten der Schüler:innen in der *quantitativen Unterrichtsforschung* betont wird, wird ein ausbleibender Lernerfolg, werden individuelle Kompetenzdefizite letztlich auf die Planung und unterrichtliche Umsetzung beziehungsweise das durch die Lehrkraft verantwortete Unterrichtsangebot zurückgeführt. Die Nutzung wird vom lehrer:innenseitigen Angebot, seiner Qualität und damit wiederum vom Handeln der Lehrkräfte her in den Blick genommen. Dies korrespondiert mit der Betonung, dass die Gestaltungsverantwortung für den Unterricht der Lehrkraft obliege (Reusser, 2009, S. 883) und Lehren als »Gestalten von Lernumgebungen« im Sinne einer Angebotsstruktur verstanden wird, die die Lernenden nutzen sollen (Seidel, 2014, S. 857). Als Leitbild erscheint ein klar strukturierter, von der Lehrkraft in Varianten vorbereiteter und an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasster sowie an die Erreichung der Lernziele orientierter Unterricht (Terhart, 2010, S. 42). Unterricht(en) wird so vom Lehrer:innenhandeln her bestimmt und der Aktionsradius der Schüler:innen auf das Lernen bzw. die Angebotsnutzung, ggf. noch auf die Ko-Konstruktion des Unterrichtsangebots allerdings ausgerichtet auf das fachliche Lernen, beschränkt.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Genereller wird die Lehrer:innen-Schüler:innenbeziehung ebenfalls von der Lehrkraft her gedacht, ist es doch etwas anderes, ob die Eigenheiten sozialer Beziehungen und Interaktionsformen im Unterricht von Interesse sind, oder aber – wie bei Hagenauer und Raufelder (2022) – die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung von vornherein als komplexe Determinante der durch die Lehrer:innen repräsentierten Erwartung und Zielperspektive erfolgreicher Bildungsprozesse betrachtet wird. Die lehrer:innenzentrierte Perspektive verschiebt sich auch nicht, wenn das Gelingen einer guten Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung »in der Schule neben der Erreichung von kognitiven, motivationalen und emotionalen Zielen ein eigenständiges und gleichwertiges Ziel darstellen« soll (ebd., S. 980).

Wie eingangs markiert teilt die *Allgemeine Didaktik* den Lehrer:innenzentrismus mit der Unterrichtsqualitätsforschung, sei es in bildungstheoretischer oder lerntheoretischer Tradition. Der Unterricht selbst wie die dem Unterricht vorangehenden Schritte etwa in Gestalt einer »Didaktische Analyse« oder des »Perspektivschemas der Unterrichtsplanung« richten sich ebenso an die Lehrer:innen wie Heimanns Verständnis von Unterricht »als der Vollzug eines pädagogischen ›Tuns‹« der Lehrkraft (Heimann, 1976, S. 107; vgl. Lüders, 2014). Das didaktische Dreieck gibt ebenfalls nur vom Standpunkt der Lehrkraft aus seiner Handlungsperspektive an, was im Unterricht geschieht. Schüler:innen verbleiben in einer passiven Rolle (Herzog, 2011, S. 148).

In der *qualitativen Unterrichtsforschung* wird dementgegen die Perspektive insofern erweitert, als dass Unterricht nicht allein als ein Geschehen angesehen wird (werden kann), dass durch die Lehrer:innen strukturiert wird, »sondern durch die interaktiven Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler« (Bennewitz & Meier, 2010, S. 98). Schließlich können auch Schüler:innen im Unterricht zu Unterrichtenden werden. Es wäre also allein deshalb verkürzend, die Praxis des Unterrichtens nur aufseiten der Lehrer:innen zu verorten. Einer lehrer:innenzentrierten Perspektive, die das Unterrichtsgeschehen vorrangig mit Blick auf die Praktiken der Lehrkräfte fokussiert, stehen Untersuchungen aus dem

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kontext der Schüler:innenethnographie entgegen, die deren Praktiken im Unterrichtsalltag rekonstruieren.

Das Monopol des Unterrichtens liegt auch deshalb nicht exklusiv bei den Lehrpersonen, da es in der Praxis an Materialien oder (digitale) Medien delegiert wird (Bennewitz, 2021, S. 113), die nicht nur Mittel zum Zweck sind. Unterricht wird somit nicht durch Lehrkräfte, sondern von allen beteiligten Akteur:innen gemeinsam inklusive der Dinge des Unterrichts hervorgebracht. Es ist eine kollektive Leistung, die durch die Praktiken der Beteiligten erzeugt wird. Gerade die soziale Ordnung des Unterrichts kann nicht allein von der Lehrperson her gedacht werden (Herzog, 2013, S. 10; Herzog, 2011, S. 155).

3.3 Adressierung der Schüler:innen

In der *quantitativen Unterrichtsforschung* wird Unterricht definiert als »das Gestalten von Lernumgebungen mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen« (Seidel, 2014, S. 857). Infolge der dominierenden Fixierung auf einen extern vorgegebenen normativen Zweck (→ Kap. 2.1) werden Schüler:innen in der Schule wie in der Unterrichtsqualitätsforschung als *Lernende* adressiert, die es im Sinne der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2018, 2020) kognitiv zu aktivieren, zu motivieren und zu disziplinieren gilt, um ein dem externen Sinn dienliches Schüler:innenverhalten zu unterstützen bzw. herbeizuführen, den Anteil aktiver Lernzeit auf Seiten der Schüler:innen zu maximieren und den Lernertrag effektiv zu steigern.

Diese Adressierung von Kindern und Jugendlichen in der Rolle als Lernende, die neben der Unterrichtsqualitätsforschung auch in der *Allgemeinen Didaktik* vornehmlich allein im Horizont formaler Erwartungen der Schule in den forschenden Blick oder in das »Fadenkreuz didaktischer Modelle« (Zinnecker, 1995, S. 21) geraten, korrespondiert mit der Lehrer:innenzentrierung beider Forschungsansätze (→ Kap. 3.2). In der Allgemeinen Didaktik wird diese Engführung auch dann nicht aufgehoben, wenn in der kritisch-kommunikativen Didaktik das Ziel

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

einer symmetrischen Kommunikation unter gleichberechtigten Partner:innen veranschlagt wird und als Voraussetzung Schüler:innen im Unterricht nicht als bloße Objekte behandelt werden, sondern als beteiligte Personen Subjekte des Unterrichts sind. In den Forschungsfokus geraten sie gleichwohl ausschließlich in der Schüler:innenrolle.

Gegenüber dieser der Unterrichtsqualitätsforschung wie der Allgemeinen Didaktik zu eigenen Blickverengung bietet die *qualitative Unterrichtsforschung* eine Perspektiverweiterung an. Grundprämisse der folgenden Überlegungen ist es, dass Kinder und Jugendliche nicht allein als zu Belehrende und zu Erziehende oder als zukünftige Erwachsene zu beforschen sind, sondern als Akteur:innen und Konstrukteur:innen ihrer eigenen Welten (Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015) sowie ihrer eigenen Identitätsentwürfe jenseits der Erfüllung formaler Erwartungen der Schule an sie als aufmerksame und motivierte sowie leistungsorientierte und lerneifrige Schüler:innen. Zu diesen Welten zählt u.a. die interaktive Ausgestaltung einer Gleichaltrigenkultur unter den strukturellen Bedingungen einer Schulklasse (Breidenstein & Kelle, 2002) ebenso wie die Gestaltung von individuellen Freundschaftsbeziehungen unter den Bedingungen von Schulunterricht (Bennewitz, 2004).

Zweierlei wird in der qualitativen Unterrichtsforschung in der Adressierung von Schüler:innen unterschieden: Zum einen wird die Art und Weise in den Blick genommen, wie sich Schüler:innen auf die schulischen Anforderungen beziehen bzw. sich in ihrem eigensinnigen Unterrichtsverhalten, in ihren subversiven Alltagspraktiken von lernbezogenen Aktivitäten bzw. pädagogische Intentionen der Lehrer:innen distanzieren und ihre Rolle als Schüler:innen individuell ausgestalten (Ökonomie der Aufmerksamkeit, Produktionsorientierung etc.) (Proske, 2018, S. 40; Herzmann, 2018, S. 182). In der Alltagspraxis des Unterrichts sind Schüler:innen nicht konstant und per se als Lernende – kognitiv aktiv fokussiert auf den Lerngegenstand und interaktiv in die Unterrichtskommunikation eingebunden – zu denken. Dies ist bereits der empirischen Einsicht geschuldet, dass die Mehrzahl der Schüler:innen im Unterricht häufig in der Rolle des Publikums verbleibt und der Anteil der bloßen Rezeption unvergleichlich höher erscheint als

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der einer aktiven Beteiligung an dem offiziellen Unterrichtsgeschehen. Für viele Schüler:innen ist es so nicht ungewöhnlich, wenn sie in einer Unterrichtsstunde kaum etwas oder gar nichts zum offiziellen Unterrichtsgeschehen beitragen. »Die grundlegende Idee besteht bekanntlich darin, dass sie den Unterricht ›verfolgen‹« (Breidenstein, 2022b, S. 331), was jedoch gewiss nicht dem Anspruch einer kognitiven Aktivierung oder aber genereller der Initiierung und dem Vollzug elaborierter Lernaktivitäten entspricht. Ebenso gewiss sind die Schüler:innen aber auch nicht nur passiv und tun nichts. Sie gehen stattdessen einer Vielzahl unterschiedlicher Beschäftigungen nach, die mal mehr, mal weniger oder gar nichts mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun haben. Auch die Schüler:innen selbst müssen so ihre Aufmerksamkeit ›managen‹, allerdings anders als im Jargon der Klassenführung zu dem Zwecke, noch ein Mindestmaß vom Unterrichtsgeschehen mitzubekommen (Breidenstein, 2018, S. 193). Das Lernen der Schüler:innen einer Klasse zu synchronisieren und sie kollektiv im Modus der Lernenden im Sinne eines hohen Anteils aktiver Lernzeit zu halten, muss in dieser Perspektive eine Fiktion bleiben (vgl. Breidenstein, 2020, S. 301).

Zum anderen wird zwischen der Interaktionsordnung der Unterrichtskommunikation vornehmlich mit der Lehrkraft und der zweiten Interaktionsordnung der Peerkultur differenziert, der sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule etwa auch dann zuwenden, wenn sie nur wenig oder gar nicht in die offizielle Unterrichtskommunikation eingebunden sind. Insofern sind für das, was im Unterricht passiert, beide Interaktionsordnungen konstitutiv und eng miteinander verbunden, was nicht zuletzt daran festzumachen ist, dass jede einzelne Antwort auf eine Frage der Lehrer:in zugleich auch vor dem Publikum der Mitschüler:innen bestehen muss (Breidenstein, 2006, 2010, 2022a). Sie bedingen für die Kinder und Jugendlichen in der Schule eine doppelte Anforderungsstruktur: als lernende Schüler:innen müssen sie mit der Lehrkraft interagieren, die Aushandlung und Aneignung von Wissen darstellen und sich als peers auf die Mitschüler:innen beziehen. Hier sind es ganz eigene Anforderungen, die an die Mitglieder einer Schulklasse, die über Jahre Tag für Tag miteinander auf engstem Raum auskommen müssen, gestellt werden: Fragen der Zugehörigkeit und

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ab- oder Ausgrenzung, Freundschaften, Beliebtheit, Imagepflege etc. (Breidenstein, 2010, S. 881; vgl. Breidenstein, 2006; Proske, 2018), deren Bearbeitung jedoch durchaus mit der Unterrichtssituation verzahnt werden (Bennewitz, 2004).

Schule besteht für Schüler:innen nicht nur aus Unterricht und hier geforderten Lernaktivitäten, sondern vor allem aus Mitschüler:innen (Breidenstein & Kelle, 2002). Mit der stärkeren Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in der Schule jenseits einer Fixierung auf das Lernen oder auf die Aktivitäten der Lehrkräfte bietet die qualitative Unterrichtsforschung an, auch die Perspektive der Schüler:innen zu übernehmen und von dort aus den Blick auf Unterricht zu eröffnen. In dieser Sichtweise können sie denn auch als autonome Akteur:innen erscheinen und nicht als Summe ihrer Lernanstrengungen und -erfolge oder »als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesucht wird« (Herzog, 2013, S. 22). Zudem kann der Eindruck in den Angebots-Nutzungs-Modelle des Unterrichts, das Unterrichtsangebot habe bei allen Schüler:innen eine identische Wirkung auf die Nutzung (Vieluf et al., 2020, S. 71), korrigiert und zur individuellen, autonomen Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Schüler:innen auch jene peerkulturellen Praktiken gezählt werden, die *nicht* auf das Lernen gerichtet sind und dennoch untrennbar und unvermeidbar zum Unterricht gehören.

3.4 *Exkurs 1:* Klassenführung, Peerkultur und die Ko-Konstruktion der Unterrichtsordnung

In der Diskussion der Klassenführung als einer der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität werden in der *quantitativen Unterrichtsforschung* Schüler:innen kaum als Ko-Konstrukteur:innen des Unterrichtsangebots, als in ihrer Eigensinnigkeit zu respektierende und nach Autonomie strebende Individuen adressiert. Stattdessen erscheinen aufseiten der Schüler:innen Aktivitäten, die nicht mit einer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einhergehen und auf diesen fokussiert sind, die sich also nicht in der rollenkornformen Erfüllung forma-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ler Erwartungen erschöpfen, als durch Klassenführungstechniken präventiv zu vermeidende oder in der Intervention zu unterbindende Störungen. Entweder scheinen Schüler:innen über den Lerngegenstand zu sprechen, in dem sie ihre Überlegungen und Ideen in die Unterrichtskommunikation einbringen und begründen sowie auf Fragen antworten – oder sie stören (vgl. Vieluf, 2022, S. 269).

Zu den »in der Regel als individuelles, nicht konformes Verhalten auf der sozialen Ebene des Unterrichts« beschriebenen Unterrichtsstörungen (Herzmann, Hoffmann & Proske, 2015, S. 69) würden auch die vielfältigen in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruierten peerkulturellen Aktivitäten zählen, mit denen zwar u.a. bedeutende Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bearbeitet werden, nicht jedoch die Lernanforderungen des Schulunterrichts.

In der Operationalisierung und Kodierung von Qualitätsdimensionen der Unterrichts werden in der quantitativen Unterrichtsforschung die Schüler:innenaktivitäten im Unterricht selbst vielfach berücksichtigt. Im Kontext der Erfassung der Qualität der Klassenführung wird bspw. eingeschätzt, ob die Schüler:innen »im Unterricht Unsinn gemacht haben wie z.B. […] Grimassen hinter dem Rücken der Lehrperson zu machen« (Gabriel, 2014, S. 302).

Am Beispiel der Klassenführung wird unter Berücksichtigung der qualitativen Unterrichtsforschung und der hier u.a. beforschten peerkulturellen Praktiken der zweiten Interaktionsordnung (→ Kap. 3.3) deutlich, wie die verschiedenen Forschungsperspektiven angesichts faktischer Blickverengungen, die aufgrund starker normativer Vorabsetzungen nicht als problematisch auffallen müssen, notwendigerweise die Gesamtsicht erweitern (die Allgemeine Didaktik leistet hier allerdings keinen genuinen Beitrag). Die – selbstverständlich verkürzte – Zuspitzung, dass Schüler:innen entweder lernen oder stören, sich also entweder mit dem Unterrichtsgegenstand befassen oder »Unsinn« machen, unterstellt, dass alles, was im Unterricht geschieht und nicht der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gewidmet ist, als Störung abqualifiziert wird. Es bedeutet auch, dass das, was für die Schüler:innen und ihr Verhalten in der Peerkultur höchst sinnvoll sein

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

kann, pauschal als unsinnig diskreditiert wird, weil es nicht dem Lernen eines Unterrichtsinhalts dient.

In der Klassenführungsperspektive der Unterrichtsqualitätsforschung erscheint Peerkultur als etwas, dass dem Unterricht äußerlich ist und das vor allem die Unterrichtsordnung gefährdet. Peerkulturelle Praktiken sind jedoch »integraler Bestandteil der Unterrichtssituation« (Bennewitz & Meier, 2010, S. 110). Sie werden durch die künstlich erzeugte soziale Situation im Klassenzimmer bedingt, in der 20 und mehr Kinder und Jugendliche über Jahre gezwungen werden, täglich auf engsten Raum miteinander auszukommen, ohne einander ausgesucht zu haben. Diese peerkulturellen Praktiken durch Maßnahmen der Klassenführung zu unterbinden muss ebenso eine Illusion bleiben wie die Synchronisation des Lernens einer Klasse (→ Kap. 3.3). Schüler:innen werden sich auch allen Klassenführungstechniken zum Trotz die Unterrichtszeit weiterhin auf unterschiedlichste Art und Weise vertreiben (Breidenstein, 2010, S. 874), ihre Peer-Interaktion pflegen und so bemüht sein, die Qualität des Unterrichts in ihrem eigenen Sinne zu steigern (→ Kap. 7).

Grundlegend gefährdet scheint die Unterrichtsordnung durch eigensinniges Unterrichtsverhalten der Schüler:innen und die Peer-Interaktion ohnehin nicht zu werden. Im Unterschied zur Unterrichtsqualitätsforschung wird in der qualitativen Unterrichtsforschung Klassenführung nicht aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht, sondern die Unterrichtsordnung als Ergebnis kooperativer und kollaborativer Praktiken der Schüler:innen und der Lehrer:innen betrachtet. Wie im Falle der Gestaltung des Unterrichtsangebots sind die Schüler:innen also auch an der Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung beteiligt. Sie erkennen die kleinen Hinweise und beiläufigen Markierungen der Lehrkräfte; sie reagieren darauf und können sich darauf verlassen, dass sie ihrerseits strukturierende Hinweise erhalten, »um ihre Aufmerksamkeit und ihr Engagement zu dosieren« (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 86).

Teil der Kooperation zur gemeinsamen Ermöglichung von Unterricht ist, dass Verweigerungen oder Störungen in der Regel nicht so weit gehen, dass Sinn und Legitimität des Unterrichts gänzlich in Frage

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gestellt werden (Breidenstein, 2010, S. 877; vgl. Breidenstein, 2018). Das tradierte Vorurteil, Peers würden im Unterricht als »Opponent schulischer Ansprüche« (Breidenstein & Meier, 2004, S. 549) in Erscheinung treten und Peeraktivitäten seien mit Unterrichtsstörungen gleichzusetzen, ist im Ergebnis schüler:innenethnographischer Beobachtungen nicht aufrechtzuerhalten (Eckermann & Meier, 2022, S. 296). Hinzu kommt, dass so wenig, wie die Schüler:innen den Unterricht mit ihren Aktivitäten stören, so wenig stören auch die Lehrkräfte die peerkulturellen Praktiken (vgl. Bennewitz, 2009; Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015).

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 beschrieben (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 Interaktionsereignissen 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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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*

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 zweifelsohne 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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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, im 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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,

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 vereindeutig 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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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:innnen 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Unterrichts*prozess* 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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5 Über das (Fach-)Wissen hinaus

Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungsziele im Unterricht

Wie in der Positionierung für einen nicht-affirmativen Unterricht in der Allgemeinen Didaktik deutlich wurde, ist Bildung nicht auf kognitive Leistungsaspekte zu reduzieren (→ Kap. 4.3; Rucker, 2019d; Uljens, 2023; Koch-Priewe, Köher & Störtländer, 2016). Und auch wenn Unterricht in der Schulpraxis als Fachunterricht in Erscheinung tritt, erschöpfen sich seine Ziele nicht in fachadditiv-einzelfachlichen. Unterricht verfolgt also nicht allein fachlich-epistemische, sondern ebenso pädagogische Zielsetzungen (Reusser & Pauli, 2021, S. 193). Pädagogisches Handeln ist an die gute Absicht gebunden (Bennewitz, 2021, S. 107) und diese liegt darin, »zur Selbstständigkeit im Erkennen, Urteilen und Handeln beizutragen« (Terhart, 2019, S. 122). Gute Absichten allein reichen jedoch auch nicht aus. Es braucht neben ihrer Legitimation die geeignete Vermittlung und Aneignung in einer passenden Rahmung des Unterrichtsprozesses, die es mit wissenschaftlichen Zugängen zu analysieren gilt.

Fachübergreifende Erziehungsziele und Bildungsansprüche werden in der Unterrichtsqualitätsforschung und in der Allgemeinen Didaktik unterschiedlich adressiert, hergeleitet und legitimiert, während sie in der qualitativen Unterrichtsforschung angesprochen werden (→ Kap. 5.2), aber nicht eigens in den Forschungsfokus rücken. Der Vergleich der Zugänge deutschsprachiger Unterrichtsforschung konzentriert sich somit im Folgenden auf die Unterrichtsqualitätsforschung

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

(→ Kap. 5.1) und die Allgemeine Didaktik (→ Kap. 5.2), bevor in einem weiteren Exkurs die Klassenführung erneut zum Ausgangspunkt für eine Konkretisierung und Problematisierung genutzt wird (→ Kap. 5.3).

5.1 Überfachliche Kompetenzen und »erzieherische« Wirkungen in der Unterrichtsqualitätsforschung

Die Unterrichtsqualitätsforschung konzentriert sich auf die Bedingungen und Merkmale eines effektiven Unterrichts und bemisst seine Wirksamkeit nach wie vor in erster Linie am fachlichen Wissens- oder Kompetenzerwerb (Praetorius & Gräsel, 2021). Die Leistungsveränderung der Schüler:innen ist *das* Kriterium für effektiven Unterricht. Erzieherische Wirkungen »oder Bildung als Voraussetzung der »Mündigkeit« werden im Feld der Unterrichtseffektivitätsforschung« [] so gut wie gar nicht berücksichtigt« (Vieluf & Laukner, 2023, S. 8) und die Fokussierung auf einen möglichst hohen Anteil aktiver Lernzeit (→ Kap. 4.2) begrenzt Bildung im und durch Schulunterricht allein auf den Unterrichtsstoff und damit auf ihren materialen Aspekt (vgl. Gräber, 2023, S. 336).

(Selbst-)Kritisch räumen Sauerwein und Klieme (2016, S. 472; vgl. ebenso kritisch Vieluf & Laukner, 2023) bezogen auf die empirische Bildungs- bzw. Unterrichtsqualitätsforschung ein, dass diese »vermehrt auf Zielkriterien jenseits von Leistung verweisen sollte«. Über die Fachlichkeit des Unterrichts hinaus wird es entsprechend als Auftrag zukünftiger Forschung markiert, »überfachliche Bildungsziele und -kompetenzen« stärker einzubeziehen, wobei als besondere Herausforderung »die valide Messung dieser immer relevanteren sozialen, personalen und lernmethodischen Kompetenzen« hervorgehoben wird, die als schwer operationalisierbar gelten (Begrich et al., 2023, S. 77; vgl. Praetorius & Gräsel, 2021, S. 181).

Werden überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele in den forschenden Blick genommen, folgt dies in der Unterrichtsqualitätsforschung derselben Forschungslogik, die auch der Erfassung von im Unterricht zu vermittelnden Fachkompetenzen zugrunde liegt. Es sind

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

»Bildungskompetenzen«, die es zusätzlich zu Fachkompetenzen zu operationalisieren gilt, um den Unterricht auf seine Effektivität bezogen auf das Erreichen auch überfachlicher Ziele zu prüfen. Welche sozialisations- und persönlichkeitsbezogenen Konsequenzen sich aus der Teilnahme am Unterricht für die Schüler:innen jenseits des fachlichen Lernens, aber auch über die wirksame Vermittlung von »Bildungskompetenzen« ergeben, wird in der Unterrichtsqualitätsforschung nicht berücksichtigt (vgl. Terhart, 2010, S. 44).

»Ziele werden in der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung vorrangig als mehr oder weniger austauschbare Outcome-Variablen von Unterrichtsqualität betrachtet« (Praetorius & Gräsel, 2021, S. 181). Diese interne skeptische Einschätzung scheint insbesondere für die fachübergreifenden Wirkungsindikatoren zu gelten, wenn sie in der Unterrichtsqualitätsforschung angeführt werden. In den frühen Überarbeitungen des Angebots-Nutzungs-Modells hat Andreas Helmke bereits sog. »erzieherische« Wirkungen als Output-Variable aufgenommen. Darunter versteht er jedoch mit Verweis auf Helmut Fend schulische Sozialisationseffekte (Helmke, 2022, S. 32) und scheint so Erziehung nicht von Sozialisation zu unterscheiden. Alternativ werden »psychosoziale und emotionale Merkmale« unter dem Label der erzieherischen Ziele des Unterrichts zusammengefasst (Klieme, 2022, S. 413), während Hofer (2014, S. 56) die Erziehungsaufgabe des Unterrichts mit »Persönlichkeitszielen« wie »Selbständigkeit (Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Angstfreiheit) und sozialer Kompetenz (Kooperation, Hilfsbereitschaft, Aufrichtigkeit)« in Verbindung bringt.

An anderen Stellen finden sich unterschiedlich umfangreiche Sammlungen überfachlicher bzw. erzieherischer oder bildungsbezogener Zielstellungen. Als überfachliche Kompetenzen werden etwa »Problemlösefähigkeit oder die Kompetenzen, die für ein selbstgesteuertes Lernen erforderlich sind« (Gräsel & Göbel, 2022, S. 664) benannt. Neben »kognitiven Lernergebnissen wie den erreichten fachlichen Kompetenzen [würden] auch nicht-kognitive Aspekte wie (positive) Einstellungen und Interessen gegenüber einem Schulfach und überfachliche Kompetenzen wie Lern- und Problemlösestrategien« einbezogen (Seidel, 2014, S. 859). In den verschiedenen Angebots-Nutzungs-Modellen werden

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

des Weiteren multikriterial ebenfalls überfachliche Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit oder soziale Kompetenzen genannt. Hinzu treten Interesse und Motivation als Zielkriterien (Vieluf et al., 2020, S. 74). »Motivation, Lernfreude und Interessenentwicklung […], ein positives Fähigkeitsselbstkonzept […] oder die Förderung von Kooperation oder Fairness« (Drechsel & Schindler, 2019, S. 355) erscheinen als Zielkategorien der Persönlichkeitsbildung und fachübergreifenden Lernens im Unterricht.

In dieser beispielhaften Zusammenstellung deutet sich bereits an, dass mit der Fokussierung auf fachübergreifende Kompetenzen wie Lern- und Problemlösekompetenzen, auf »Motivation (z.B. Interessen)«, »Emotionen (z.B. Freude an einem Fach)« und »Einstellungen (z.B. Leistungsbereitschaft)« (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 7) psychologische Konstrukte genutzt werden, mit denen ein überfachlicher Bildungsanspruch des Unterrichts nicht zu begründen und auch nicht empirisch zu prüfen ist. Diesen werden jedoch »Ziele im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs (z.B. Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit, Mündigkeit etc.)« (ebd.) an die Seite gestellt, ohne dass sie in der Unterrichtsqualitätsforschung prominent Berücksichtigung fänden.

Im Vergleich zur vielfältigen, schlagwortartigen Benennung von überfachlichen Erziehungs- und Bildungszielen finden sich entsprechend nur wenige Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Messung, so etwa zu demokratischen Kompetenzen (Diedrich, 2008) oder zu nicht-kognitiven Erziehungszielen bei Grob und Maag Merki (2001; vgl. Rothland, 2021, S. 145–149). Hofer (2014) schlägt vor, analog zu den Bildungsstandards Erziehungsstandards zu formulieren und diese an Entwicklungsaufgaben (vgl. Oerter & Dreher, 2008; Eschenbeck & Knauf, 2018) anzubinden, die von Lernenden im Kindes- und Jugendalter zu bearbeiten sind. Erziehungsstandards anhand von Entwicklungsaufgaben zu bestimmen und zu operationalisieren bedeutet indes auch hier, mit ihnen zu verfahren, wie mit kognitiven Leistungen (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 159).

Gemein ist den genannten fachübergreifenden Zielkategorien als Wirksamkeitsindikatoren, dass sie wie selbstverständlich benannt

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(»Mündigkeit etc.«), aber nicht legitimiert werden. Ein Diskurs über normative Grundlagen und das hier immanente Menschenbild fehlt ebenso (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160; vgl. Vieluf & Laukner, 2023) wie Überlegungen zu den Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung (→ Kap. 4.3 sowie 5.3).

Die neben psychologischen Konstrukten wie Motivation oder Fähigkeitsselbstkonzepten geradezu beiläufig genannten Outcome-Variablen »Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit, Mündigkeit etc.« (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 7) sind mit der auf Effektivität und Effizienz ausgerichteten Unterrichtsperspektive, erst recht mit einem affirmativen Unterricht nicht kompatibel. Die Erfahrung von Autonomie tritt auch nicht als Zielkategorie, sondern als Mediator auf, der das Lernen der Schüler:innen motivational befördert. Es geht zudem um Autonomieerleben *im* Unterricht, in dem den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen Raum gegeben werden soll (Klieme, 2022, S. 420), nicht jedoch um Autonomie, um Selbstbestimmungsfähigkeit als Zielperspektive über den Unterricht hinaus.

Schüler:innen erscheinen im effektiven Unterricht der Unterrichtsqualitätsforschung zugespitzt weniger als Subjekte und autonome Akteur:innen, sondern eher »als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesucht wird« (Herzog, 2013, S. 22). Die den Schüler:innen zum Zwecke der Lernmotivation zugestandene Erfahrung von Autonomie tritt nicht als zu fördernder Wert an sich hervor, sondern sie dürfte spätestens dann ins Hintertreffen geraten, wenn das Autonomiestreben und der Wunsch nach Selbst- und Mitbestimmung nicht dem im Unterricht ›erwünschten‹ Schüler:innenverhalten entspricht und den Anteil aktiver Lernzeit und damit den Lernzuwachs zu gefährden droht (→ Kap. 5.3). Ein überfachlicher Bildungsanspruch hat sich im effektiven Unterricht so der Lernwirksamkeit zu beugen. Insofern wäre auch zu fragen, ob nicht auch gegenwärtig noch gilt, was Ewald Terhart für eine überkommene Vergangenheit beschreibt, dass nämlich entgegen hehrer Erziehungsabsichten und Bildungsansprüche »noch immer Einordnung, Anpassung, strategisches Verhalten und geschicktes Taktieren, […] Unterdrückung

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

von Eigeninteressen etc. die wichtigsten Erziehungserfahrungen als Konsequenz der Teilhabe an Unterrichtsprozessen« (Terhart, 2019, S. 137) sind, zumindest eines Unterrichts, der auf Lernleistung und die messbare Zielerreichung selbst von Erziehungszielen ausgerichtet ist.

5.2 Erziehungs- und Bildungsziele einer bildungstheoretisch fundierten, nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik

Wenn die Verhaltensdispositionen von Kindern und Jugendlichen im Schulunterricht absichtsvoll beeinflusst werden sollen, dann folgen aus der Zielstellung einer domänenübergreifenden Befähigungen zur Mündigkeit, Toleranz oder Kritikfähigkeit Konsequenzen für die Gestaltung und Qualität des Vermittlungsprozesses, die über eine Ausrichtung auf die Optimierung des Lern- und Aneignungsprozesses hinaus gehen. »Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht [könne, MR] nicht auf die Erwartung verzichten, dass Schüler/innen die in Rede stehenden Aufgaben in einer Weise bearbeiten, die den ihnen zugrunde liegenden Erziehungsansprüchen möglichst nahe kommt. Im Unterricht muss zum Wie dieser Aneignung Stellung bezogen werden« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 227). Entsprechend wäre »Mündigkeit« auch nicht (allein) als fachübergreifende Ergebnisvariable zu fassen, sondern im Sinne der Fokussierung qualitativer Unterrichtsforschung auf den »Vollzug von Tätigkeiten«, auf die Performanz (Herzmann, 2018, S. 172) zu analysieren, inwieweit in der Unterrichtskommunikation, im Vollzug des Unterrichts Aspekte der Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie gewertschätzt und vor allem in der Interaktion und Arbeit an der Sache gefördert werden.

Während, wie in dem zitierten Beitrag von Meseth, Proske und Radtke (2012), in der *qualitativen Unterrichtsforschung* angerissen wird, dass die mit den Erziehungs- und Bildungszielen verbundenen Normen auch für den Unterricht selbst, die Auseinandersetzung mit der Sache des Unterrichts und die Gestaltung der Interaktion gelten, ist es insbesondere die bildungstheoretisch fundierte *Allgemeine Didaktik*, die diesen normativen Horizont als Orientierung für die Bestimmung von

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Erziehungs- und Bildungszielen über einen beiläufig erscheinenden Verweis auf »Mündigkeit etc.« überhaupt erst bietet.

Zentraler Bezugspunkt wäre in der Tradition der Allgemeinen Didaktik zuallererst die Theorie kategorialer Bildung, der folgend Bildung als »Entwicklung der Selbstständigkeit des Einzelnen beschrieben« wird (Rucker, 2019a, S. 212; vgl. Rucker, 2019b). Diese Entwicklung soll in die Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler:innen als fachübergreifendem Ziel eines Unterrichts mit Bildungsanspruch münden (Rucker, 2019d, S. 414; Rucker, 2020b). Hinzu treten die Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität als Zielkategorien der Allgemeinbildung (Klafki, 1993; Arnold, Koch-Priewe & Lin-Klitzing, 2006). Im Hamburger Modell der Lerntheoretischen Didaktik wird u.a. ebenfalls die Emanzipation der Lernenden von Fremdbestimmungen betont, sodass neben der Förderung von Wissen und Können im Sinne einer Kompetenzförderung die Emanzipations- und die Solidaritätsförderung Ziele des Unterrichts sind (Arnold & Lindner-Müller, 2016).

Fachliche Inhalte des Unterricht und darüber zu fördernde sachlichen Einsichten können zunächst einmal selbst als Voraussetzung für ein Leben in Selbstbestimmung angesehen werden. Wie sollte ein Mensch sein Leben auch selbstbestimmt führen, wenn er die Sachen, die seine Lebensführung tangieren, nicht versteht (Rucker, 2019d, S. 414)? Insofern dient das fachbezogene Lernen, dient auch der in der Unterrichtsqualitätsforschung vorrangig fokussierte fachliche Lern- bzw. Kompetenzzuwachs als zentraler Qualitätsindikator einem fachübergreifenden Bildungsziel, werden Schüler:innen doch in eine Auseinandersetzung mit Inhalten verstrickt, die sie (noch) nicht kennen oder können. Durch das Unbekannte kann das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt irritiert werden; sie machen neue Erfahrungen, können sich so verändern und Andere werden (Rucker, 2019d, S. 413).

Darüber hinaus ist es aber die besondere Qualität des *Wie* der Auseinandersetzung mit und Aneignung einer Sache (s.o. Meseth, Proske & Radtke, 2012), sind es die Gestaltungsprämissen und die Prozessqualität des Unterrichts aus der normativen Warte eines nicht-affirmativen Unterrichts, die in der bildungstheoretisch fundierten Allgemeinen Di-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

daktik gegenwärtig von Thomas Rucker (u.a. Rucker, 2018, 2019d, 2020c, 2023) in den Blick genommen werden.

Maßgeblich ist der für einen nicht-affirmativen Unterricht grundlegende Bildungsanspruch: Schüler:innen soll in den Unterrichtsfächern nicht allein zu sachlichen Einsichten verholfen werden, sondern sie sollen auch eigene Werturteile entwickeln, um auf diese Weise dazu beizutragen, dass sie ein Leben in Selbstbestimmung führen können. Schüler:innen sollen aufgefordert werden, Geltungsansprüche grundsätzlich zu prüfen. Das impliziert, dass – wie im Abschnitt 3.3. bereits skizziert – das, was im Unterricht vermittelt werden soll, immer auch zur Disposition gestellt wird (Rucker, 2019d, S. 412). Die Aufforderung, *jedwede* Geltungsansprüche einer Prüfung zu unterziehen, bezieht sich auf die Dimension des Wissens und Könnens ebenso wie auf die Dimension des Wertens. Das, was schon als sicher gewusst und gekonnt angesehen wird, soll ebenso wie die Norm, die selbstverständlich zu gelten scheint, irritiert werden (Rucker, 2019d, S. 417). Die in der qualitativen Unterrichtsforschung beschriebene Bedeutungsaushandlung im Unterricht als einer durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichneten sozialen Situationen bezieht sich somit nicht allein auf die fachlichen Inhalte, sondern auf Erziehung (Rabenstein, 2010, S. 39) bzw. die Überprüfung von Geltungsansprüchen der domänenübergreifenden Erziehungs- und Bildungsziele ebenso.

Ausgangspunkt einer nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik wäre, dass mit Blick auf die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler:innen sachliche Einsichten und eigene Werturteile entstehen, die aufrechterhalten werden oder sich verändern, indem Geltungsansprüche durch die Schüler:innen nicht unhinterfragt akzeptiert, sondern überprüft werden (Rucker, 2019d, S. 424). Dies setzt voraus, dass die Schüler:innen befähigt werden, Geltungsansprüche, mit denen sie konfrontiert werden, zu prüfen – und das Unterricht dies überhaupt ermöglicht. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit generell auf Unterricht angewiesen ist (Rucker, 2018, 2019d).

So gedachter Unterricht geht also über die Hinführung zum bzw. der Vermittlung von Wissen mehrfach hinaus und kann seine fach-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

übergreifenden Ziele mit eigenem Anspruch (und nicht etwa als Mittel zum Zweck; → Kap. 5.1), nämlich mit einem fachübergreifenden Bildungsanspruch, begründen und differenzieren, dem Anspruch, dass Schüler:innen in einer (spät)modernen, demokratischen Gesellschaft ein selbstbestimmtes Leben führen können (Rucker, 2018, S. 471). Um die Entwicklung gedanklicher Selbständigkeit zu ermöglichen, gilt es daher auch, die für moderne demokratische Gesellschaften charakteristische Perspektivendifferenz auf die Sachen abzubilden. Einsichten in die Sache wären so stets im Lichte verschiedener Perspektiven zu gewinnen. Die Unterstützung der Entwicklung der eigenen Urteilsbildung erfolgt dadurch, dass die Schüler:innen bezogen auf spezifische Problemstellungen zu eigenen Stellungnahmen vor dem Hintergrund alternativer Positionen verholfen wird (Rucker, 2018, S. 472; Rucker, 2019d, S. 416).

In einem Unterricht mit Bildungsanspruch wird es in Abgrenzung zum effektiven Unterricht der Unterrichtsqualitätsforschung nicht dem Zufall überlassen, ob sich zur Einsicht in die Sache auch ein eigenes Werturteil gesellt. Die erfolgreiche (und auch empirisch nachprüfbare) Wissensvermittlung muss vielmehr mit der Aufforderung zum Entwurf von eigenen Werturteilen einhergehen, um im Ergebnis des Zusammenspiels von *effektivem* Unterricht (*effective teaching*) im Sinne der Unterrichtsqualitätsforschung und *gutem* Unterricht (*good teaching*), der an normativen Wertvorstellungen und Zielperspektiven einer Allgemeinen Didaktik ausgerichtet ist, von einem *qualitätvollen* Unterricht (*quality teaching*) sprechen zu können (Rothland, 2018, S. 375–377; Rothland, 2021, S. 140–144; vgl. Berliner, 1987, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005) (→ Kap. 7). Mit diesem Zusammenspiel geht einher, dass für *qualitätvollen* Unterricht nicht die gute Absicht ausreicht (Mündigkeit, Autonomie, Solidarität etc.) (Bennewitz, 2021, S. 107), sondern die empirisch erfassbare Erreichung fachübergreifernder Bildungs- und Erziehungsziele ebenso bedeutsam ist wie die Überprüfung der Erziehungs-, Vermittlungs- und Aneignungs*prozesse* in Übereinstimmung mit den übergreifenden normativen Zielstellungen.

Schüler:innen sollen im Sinne effektiven, lernwirksamen Unterrichts Wissen und Können aneignen und sich zu dem angeeigneten

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wissen und Können, zu dem Gelernten verhalten und Stellung beziehen, ohne sich auf eine Position festlegen zu müssen. In diesem Sinne wäre Unterricht mit Bildungsanspruch *erziehender* Unterricht (Rucker, 2019d, S. 415; Rucker, 2019c, S. 41; vgl. Rucker, 2023) und Erziehung durch Unterricht hätte zusammengefasst zum Ziel, »dem Einzelnen *eigene Einsicht* in tradiertes Wissen zu ermöglichen sowie diesen im Entwurf eigener *Urteile* zu unterstützen« (Rucker, 2018, S. 470). Der Bezugspunkt eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch eröffnet so durch die Anbindung an die Tradition bildungstheoretisch fundierter Allgemeiner Didaktik eine genuin *erziehungswissenschaftliche* Perspektive auf Unterricht und das schulische Lernen. Dieser wird einer eher psychologisch inspirierten Perspektive der Unterrichtsqualitätsforschung mit einer Konzentration auf fachübergreifend adressierte Konstrukte wie Motivation, Emotionen oder Selbstkonzepten, die als vermittelnde Variablen im Zusammenhang mit dem Lern- und Kompetenzzuwachs gedacht werden, zur Seite gestellt und bietet so eine notwendige Perspektiverweiterung auf qualitätsvollen Unterricht.

5.3 *Exkurs 2:* Klassenführung – Disziplinierung hin zu erwünschtem Schüler:innenverhalten oder Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit?

Können aber die Erziehungs- und Bildungsziele einer bildungstheoretisch fundierten Allgemeinen Didaktik (*good teaching*) so ohne weiteres zusammen mit den impliziten Normen der Unterrichtsqualitätsforschung (*effective teasching*; → Kap. 2.1) im Sinne eines fruchtbaren Zusammenspiels zum Zwecke der Perspektiverweiterung gedacht werden? Oder stehen sich die favorisierten Qualitäts- und Zielkriterien (Effizienz und Effektivität vor allem fachlicher Lehr-Lern-Prozesse vs. Selbstbestimmungsfähigkeit) nicht allzu sehr entgegen?

Am Beispiel der Klassenführung als Basisdimension der Unterrichtsqualität soll dies erneut zumindest andeutungsweise problematisiert werden, liefere doch die »forschungsgestützte Diskussion zur Klassenführung [] wichtige Beiträge für die Unterrichtsgestaltung auch

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

unter einer erzieherischen Perspektive« (Kiel, 2018, S. 1003). Und im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen, einer genuin schulpädagogischen Forschungssicht auf Unterricht wäre u.a. von besonderem Interesse, wie sich das prominente Qualitätsmerkmal Klassenführung eines fachbezogen wirkungsvollen Unterrichts mit den fachübergreifenden Wertvorstellungen und Zielen des Unterrichts mit Bildungsanspruch in Einklang bringen lassen – oder eben nicht. »Wie verhalten sich Kounins (2006) Techniken der Klassenführung wie Disziplinierung und Allgegenwärtig […] zu den Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen der Schülerinnen und Schüler bzw. zum pädagogischen Handeln im Unterricht als »Aufforderung zur Selbsttätigkeit« (Rothland, 2021, 148)?

Dass die unterschiedlichen Zielperspektiven effektiven und guten Unterrichts nicht so ohne weiteres zusammen gebracht werden können, wird bereits aus der Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung problematisiert. »Wenn Klassenmanagement im Dienst effektiver Lehr-Lernprozesse steht, unterliegen nicht nur Interventionen zur Disziplinierung, sondern auch Maßnahmen der Verhaltenssteuerung einem besonderen Legitimationszwang. Anspruchsvolles und nachhaltiges Lernen ist immer auch darauf ausgerichtet, die Selbststeuerungskompetenzen der Lernenden zu erhöhen. Klassenmanagement steht dagegen manchmal in der Gefahr, durch eine Übersteuerung der Interaktion die Selbststeuerung der Lernenden zu unterlaufen« (Ophardt & Thiel, 2019, S. 257). Auch wenn die hier adressierten Selbststeuerungskompetenzen nicht mit der Selbstbestimmungsfähigkeit eines Unterrichts mit Bildungsanspruch gleich zu setzen sind, deutet sich dennoch bereits als problematisch an, dass Klassenmanagement und eine auf die Ermöglichung eines effizienten Unterrichts ausgerichtete Klassenführung Kosten zu Lasten der Selbstbestimmung und Autonomie mit sich bringt, wenn es gilt, die Schüler:innen zu einem im Unterricht erwünschten Verhalten hin zu disziplinieren, dass dem kollektiven Lernzuwachs dient.

Der Widerspruch der Bildungs- und Erziehungsziele eines nicht-affirmativen Unterrichts mit Bildungsanspruch zu den Maßnahmen der Ermöglichung eines effektiven und effizienten Unterrichts wird

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

darüber hinaus am Beispiel der Klassenführung noch deutlicher, wenn im Anschluss an die als Klassiker (Seidel, 2020) ausgewiesenen Forschungsarbeiten von Jacob S. Kounin (1970/2006) der Fokus auf der Lehrkraft liegt, die den Schüler:innen u.a. klar macht, dass sie als Ausdruck vollumfänglicher Kontrolle über sämtliche Geschehnisse im Unterricht informiert ist (Drechsel & Schindler, 2019), die Interaktion im Unterricht effektiv steuert und »regelwidriges Verhalten modifiziert« (Ophardt & Thiel, 2019, S. 259). Eine Aus- oder Zurichtung auf Konformität durch »Verhaltensmanagement« (Prävention von und Intervention bei Störungen) oder »Verhaltenssteuerung« (Ophardt & Thiel, 2019; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020) gehören neben dem »Zeitmanagement« bzw. dem »Management von Lernzeit« (Drechsel & Schindler, 2019; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020) zu den Subdimensionen und ausbleibende Störungen bzw. Disziplinprobleme zu den Indikatoren effektiver Klassenführung, die »klare Regeln für erwünschtes Schülerverhalten im Sinne von aktiver Beteiligung und Aufmerksamkeit« (Klieme, 2022, S. 420) umfasst und dem Ideal des »gut organisierten und störungsarmen Unterricht[s] ohne Leerlauf und mit einem geringen Umfang außerunterrichtlicher Aktivitäten« folgt (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220) bzw. die Reduktion »nicht fachbezogener Aktivitäten« zum Ziel hat (Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 306).

Die Idee, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu managen, zu steuern oder zu modifizieren, um es in für die effektive und effiziente Gestaltung fachlicher Lehr-Lernprozessen erwünschte Bahnen zu lenken, in deren Rahmen außerunterrichtliche bzw. nicht-fachliche Aktivitäten unter den Generalverdacht der Zeitverschwendung geraten (ebenfalls eine Subdimension (ineffektiver) Klassenführung; Klieme, Schümer & Knoll, 2001, S. 51), adressiert die Schüler:innen nicht als autonome Subjekte, deren Entwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit, zur Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie unter Berücksichtigung ihrer Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen *durch* Unterricht bewirkt werden soll, sondern als fremdbestimmte Objekte, als Steuergrößen im Gesamtgefüge der Optimierung von Lernleistungen. Schüler:innen erscheinen so auch insgesamt eher als Ensemble

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

separater Leistungen, Fertigkeiten und Lösungskompetenzen oder als die Summe ihrer Bildungs- und Entwicklungserfolge und weniger als Personen (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160f.). »Effizienter Unterricht in seiner Idealform hat nicht das mündige, reflektierte und selbsttätige Subjekt zum Ziel, sondern das wissende, disziplinierte und angepasste Individuum« (Gräber, 2023, S. 337).

In der Praxis beobachtbaren Unterrichts steht denn auch eine pädagogische Einwirkung auf das Lernen unter Bezugnahme auf übergreifende Normen wie Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie eine erkennbar rigide Kommunikation gegenüber, die auf die »Herstellung von Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft« zielt (Proske, 2018, S. 45), ist doch in der Sozialdimension des Unterrichts die Motivierung der Schüler:innen und die Disziplinierung der Aufmerksamkeit die Absicht, um eine kontinuierliche Bearbeitung der Sachdimension zu ermöglichen (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 232). Geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen zu fokussieren und das oben genannte erwünschte, schulkonforme Verhalten auf Seiten der Schüler:innen herbeizuführen, das als Voraussetzung für ungestörten Unterricht und einen hohen Anteil aktiver Lernzeit angesehen wird, dann scheinen in den Befunden qualitativer Unterrichtsforschung »beinahe alle Mittel der Disziplinierung recht, psychischer und notfalls auch physischer Zwang, der von der Anwesenheitspflicht über Ermahnungen, Beschämungen bis zur Drohung mit (zeitweiligem) Ausschluss reicht« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 233). Das Gebot der Wahrung der Autonomie sowie der Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit tritt so im Rahmen der unterrichtlichen Motivierungs- und Disziplinierungskommunikation hinter die Herstellung unterrichtlicher Ordnung zum Zwecke einer erzwungenen Aufmerksamkeit auf die Sache zurück (→ Kap. 4.3).

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6 Unterricht unter wissenschaftlicher Kontrolle

Kausalität, Planbarkeit oder Kontingenz?

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass unabhängig von der disziplinären Zuordnung oder von der forschungsmethodischen Präferenz alle Zugänge der Unterrichtsforschung darin übereinstimmen würden, dass fehlende eindeutige Kausalitäten zwischen Lehren und Lernen sowie Unsicherheiten zwischen Angebot und Nutzung, Vermittlung und Aneignung, zentrale Kennzeichen von Unterricht seien (Terhart, 2018, S. 93; vgl. für die Professionsforschung Cramer et al., 2019 sowie Rothland, 2023), erscheint es nicht naheliegend, die Positionierung zur Kontingenz, zu Kausalitätsannahmen und zur Planbarkeit des Unterrichts als fünfte und letzte Differenzkategorie (→ Kap. 1, Abb. 1) im Rahmen des vorgelegten Versuchs aufzurufen, die deutschsprachige Unterrichtsqualitätsforschung, die qualitative Unterrichtsforschung und die Allgemeine Didaktik systematisch zu vergleichen.

Während in der qualitativen Unterrichtsforschung (→ Kap. 6.2) betont wird, dass unterrichtliche Kommunikation mit der Erwartung verbunden wird, dass Lernen ermöglicht und retrospektiv bestimmt wird (Hollstein, Meseth & Proske, 2016, S. 47), kognitive und erzieherische Wirkungen jedoch nicht technisch hergestellt werden können, hatte Paul Heimann (1979, S. 9) mit seiner Lerntheoretischen Didaktik den weitgehenden Anspruch verbunden, »alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen«. Dieses Ansinnen scheint für den gegenwärtigen allgemein-didaktischen

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Diskurs nicht prägend, tritt aber vor allem in den Überlegungen und Anleitungen zur Unterrichtsplanung generell und auch im Forschungsdiskurs zur allgemeindidaktischen Unterrichtsplanungskompetenz im Speziellen durchaus, wenn auch in abgeschwächter Form, in Erscheinung (→ Kap. 6.3). Er scheint überdies in der Unterrichtsqualitätsforschung (→ Kap. 6.1) verfolgt zu werden, zumindest in Gestalt der Absicht, die Komponenten des Unterrichts als Variablen und ihr Zusammenspiel insofern wissenschaftlich zu kontrollieren, dass sie evidenzbasiert mit dem Ziel der Effektivititäts- und Effizienzsteigerung bzw. Output-Optimierung steuerbar werden. Die Rede von in Angebots-Nutzungs-Modellen identifizierbaren »Stellschrauben« (Helmke, 2022; Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022; → Kap. 6.1), an denen zu drehen sei, unterstützt den Eindruck eines technologischen Denkens. Insofern ist die eingangs postulierte Einigkeit weniger einheitsstiftend, als angenommen wird. Sie kann somit als ein fünftes, zentrales Differenzmerkmal betrachtet werden.

6.1 Technologische Beherrschbarkeit des Unterrichts trotz doppelter Kontingenz?

In der *Unterrichtsqualitätsforschung* wird mit Verweis auf das zugrunde liegende konstruktivistische Lernverständnis (→ Kap. 4.1) und darauf basierenden Angebots-Nutzungs-Modellen zu belegen versucht, dass *keine* eindeutigen Kausalitäten zu identifizieren sind und eine Unterrichtstechnologie nicht Gegenstand bzw. Zielperspektive der Forschungsbemühungen ist. Zentral erscheint hier die Herausstellung doppelter Kontingenz, der alle Bemühungen im Unterricht, das Lernen der Schüler:innen zu befördern, unterliegen: zum einen ergibt sich eine strukturell bedingte Unsicherheit daraus, dass Lernen als aktiver individueller Konstruktionsprozess zu verstehen ist, der den Schüler:innen auch von der kompetentesten Lehrkraft nicht abgenommen werden kann. Insofern stellt sich ein Lernzuwachs nicht unabhängig vom Handeln der Schüler:innen ein und es bestehen auch keine technischen Transformationsregeln, die einen Erfolg der unterrichtlichen Bemühungen garantieren.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lehrer:innen können Schüler:innen nicht ›lernen machen‹. Zu der damit einhergehenden Differenz von Lerngelegenheit und Lernen, die in Angebots-Nutzungs-Modellen prinzipiell abgebildet wird, tritt zum anderen eine zweite strukturelle Unsicherheit hinzu, stellen unterrichtliche Lerngelegenheiten stets das Ergebnis einer sozialen Ko-Konstruktion der Schüler:innen und der Lehrkräfte dar (Baumert & Kunter, 2006, S. 476f.). Die Rede von Angebot und Nutzung werde so als »Metapher für ein nicht technologisches, konstruktivistisches Verständnis von Unterricht« (Klieme, 2022, S. 412) verwendet, ist es doch ein zentraler Gedanke der entsprechenden Modellierungen, »dass der Unterricht Lernen nicht determinieren kann, sondern nur ein Angebot zur Selbstentwicklung darstellt« (Vieluf, 2022, S. 274). Die Wahlfreiheit des Individuums werde betont und erklärt, dass erwünschte Wirkungen im Unterrichtsprozess nicht einfach herstellbar sind (Kohler & Wacker, 2013).

Einschränkend wird jedoch auch im Diskurs der Unterrichtsqualitätsforschung selbst darauf verwiesen, dass diese sich in der Forschungspraxis vornehmlich »auf die Erforschung des direkten Zusammenhangs zwischen Unterrichtsangebot und verschiedenen Schüler*innenoutcomes« konzentriere. »Auf diese Weise läuft die Unterrichtsqualitätsforschung Gefahr, trotz ihrer theoretischen Kenntnis des komplexen Wirkungsgefüges, das über den Erfolg von Unterricht entscheidet, forschungspraktisch im Prozess-Produkt-Paradigma verhaftet zu bleiben« (Begrich et al., 2023, S. 7). Eine Überwindung dieses traditionsreichen Paradigmas bieten auch die Angebots-Nutzungs-Modelle vielfach selbst nicht. Sie stellen allenfalls ein erweitertes Stimulus-Response-Modell bzw. Prozess-Mediations-Produkt-Modell dar (Kohler & Wacker, 2013, S. 247).

Insbesondere die viel beachtete Modellvariante von Andreas Helmke lässt das Angebot als Kausalursache für das Lernen der Schüler:innen ganz im Sinne vermeintlich überkommender Produktionsmodelle erscheinen. Dieser Eindruck wird verstärkt, wenn ausgeführt wird, dass das Angebots-Nutzungs-Modell nicht nur die Variablen, die Lernerfolg erklären, in einem Überblick darstellt, sondern auch, wie einleitend bereits markiert, »Stellschrauben« für die Erhöhung von Lernerfolg, z.B. die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht und der Unterrichts-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

materialien«, aufzeige (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 6). Die Forschungsperspektiven bzw. -logiken bleiben so einem »Denken verhaftet, das ein Durchsteuern auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstellt. Von einer Abkehr von technologischen Erwartungen […] kann keine Rede sein« (Herzog, 2013, S. 22), sondern vielmehr von einem fortwährenden technologischen Denken, das nicht allein, aber insbesondere auch in den Kontroll- und Steuerungsphantasien der Klassenführung zum Ausdruck kommt (→ Kap. 5.3).

Die Suche nach möglichst eindeutigen Kausalbeziehungen und die Ableitung einer evidenzbasierten Steuerung von als relevant identifizierten Variablen dokumentiert sich ebenfalls in den drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, die neben den Angebots-Nutzungs-Modellen als Errungenschaft deutschsprachiger Unterrichtsqualitätsforschung herausgestellt werden (Begrich et al., 2023, S. 67). Mit den drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung* (Praetorius et al., 2020) materialisiert sich, was sich Brophy und Good (1986) bereits in den 1980er-Jahren erhofften: nämlich die *scheinbar zuverlässige Vorhersage* des Lernfortschritts der Schüler:innen durch einige wenige beobachtbare Prozessmerkmale des Lehrer:innenhandelns auf der Basis der Befunde empirischer Unterrichtsforschung.

Um eindeutige Kausalbeziehungen als Bedingungen der Unterrichtsqualität und damit korrespondierende *Techniken* wie die Techniken der Klassenführung (Kounin, 1970/2006; Seidel, 2020), »Techniken zum Herstellen von Lernbereitschaft« (Kolar & Fischer, 2019, S. 345) oder »Techniken zum Überwachen von Lernprozessen« (ebd., S. 344f.) ableiten zu können, werden im Rahmen einer praxisorientierten Auswertung uneindeutige Forschungsbefunde auf eine überschaubare Zahl von Hinweisen und Handlungsempfehlungen reduziert (Rauin, 2004, S. 43), wie sich am Beispiel der Basisdimensionen gut illustrieren lässt. Obwohl als zentrale Limitationen und Problemlagen vier weitreichende Einschränkungen benannt werden, die im Review von Praetorius et al. (2018) eindrucksvoll herausgearbeitet werden (namentlich die (a) fehlenden einheitlichen Definitionen und Operationalisierungen der Hauptelemente, (b) eine nur partielle Bestätigung der angenomme-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nen Wirkungen auf die Schüler:innenleistung sowie die begründet zu bezweifelnde (c) Fachunabhängigkeit sowie (d) Schulstufen- und Schulformunabhängigkeit; vgl. Decristan et al., 2020; Praetorius et al., 2020; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020; Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022; Begrich et al., 2023; vgl. Reusser, 2020, S. 242f. sowie Rothland, 2024), wird ungeachtet dieser Limitationen die generische Erklärungskraft des Modells der drei Basisdimensionen herausgestellt und eine Vertrautheit der Lehrkräfte neben ›handwerklicher Professionalität‹ mit den Tiefendimensionen der Unterrichtsqualität gefordert (Reusser, 2009, S. 893). »Auch wenn der Forschungsstand nicht ganz einheitlich ist, so zeichnen sich doch einige Unterrichtsmerkmale ab, die als wichtig für eine hohe Unterrichtsqualität gelten« (Gräsel & Göbel, 2015, S. 112).

Aufgabe der empirischen Bildungsforschung sei es generell, »Voraussetzungen zu schaffen, nämlich Operationalisierungen zu liefern, Zwischenziele zu formulieren und nach *Kausalbeziehungen zu forschen, die eine Ableitung von Mitteln der Zielerreichung ermöglichen* [Herv. d. MR]« (Hofer, 2014, S. 59). Die Erwartung, zumindest die Hoffnung auf die Identifikation von Kausalbeziehungen und technologischer Verwertbarkeit treibt so die empirische Bildungsforschung und in ihr die Unterrichtsqualitätsforschung, so der entstehende Eindruck, weiterhin an (vgl. bereits Rauin, 2004).

Die in den meisten quantitativen Unterrichtsanalysen genutzten »statistischen Modelle basieren auf einer Annahme linearer Kausalität, die probabilistisch ist (wenn A, dann steigt die Wahrscheinlichkeit für B)« (Vieluf, 2022, S. 279). In den statistischen Verfahren wie linearen Gleichungsmodellen ist eine mechanische Modellierung von Bedingungen und ihren Wirkungen enthalten. Für einzelne Einflussfaktoren oder Bedingungsmuster lasse sich, so der Ansatz, aufdecken, welche »inneren und äußeren Bildungsvoraussetzungen besonders effektiv (»optimal«) sind« (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160). Hoppe-Graf und Kim (2016) beschreiben so die Leitidee und bezeichnen sie als mechanistisches Optimierungsmodell, für das sinnbildlich die Rede von Stellschrauben stehen kann.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Der quantitativen Forschungslogik erscheint überdies das Ereignishafte, Unvorhersehbare und Unkontrollierbare des Unterrichts als Defizit. Ungewissheit wird durch quantitative Analysemodelle gebändigt durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung zu zähmen versucht (Herzog, 2013). Der Glaube an die Möglichkeit, Unterricht technologisch zu beherrschen, wird so bei gleichzeitiger Betonung eines nicht-technologischen Unterrichtsverständnisses und der nicht technisch instrumentellen Natur des Lehrer:innenhandelns bzw. von Angebots-Nutzungs-Modellen mit doppelter Kontingenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 477) – zumindest tendenziell – aufrecht erhalten (vgl. Herzog, 2013; Rauin, 2004).

6.2 Unterricht als Kommunikationssystem: Ungewiss, aber nicht beliebig

Der Bestimmung von kausalen Wirkfaktoren für den Unterrichtserfolg begegnet die *qualitativ rekonstruktive Unterrichtsforschung* mit betonter Skepsis. Der Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung wird als kontingent bzw. nicht-kausal charakterisiert und erscheint somit als nicht prognostizierbar (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 910f.). Das, was im Unterricht geschehe, sei nicht das Resultat einer kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehung bzw. eines kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs (Herzmann, Hoffmann & Proske, 2015, S. 57), wie es Ansätze im Kontext des Prozess-Produkt-Paradigmas ebenso wie das Bild von Angebot und Nutzung suggerieren.

Stattdessen wird in der qualitativen Unterrichtsforschung die Ungewissheit als konstitutives Merkmal der Sozialform Unterricht, die nicht methodisch kontrolliert oder künstlich vereindeutigt werden kann (Beier, 2019), in besonderer Weise betont. Die Unvorhersehbarkeit dessen, was im Unterricht passiert oder geschehen könnte, ergibt sich gerade aus der den verschiedenen Zugängen qualitativer Unterrichtsforschung bei aller Differenz gemeinen Betonung von Kommunikation und Interaktion bzw. der Betrachtung des Unterrichts als Kommunikationssystem. Soziale Systeme werden nach Luhmann durch ihre charakteristische Komplexität (es besteht immer eine Vielzahl an Mög-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lichkeiten) und Kontingenz (es kann immer etwas anders sein) gekennzeichnet. Ordnung in sozialen Systemen wird durch Kommunikation hergestellt. Soziale Systeme werden so auch als Kommunikationssystem definiert (Luhmann, 2009, S. 87).

Kommunikation ist im Unterricht wie auch generell kein linearer Prozess, der sich vorhersagen ließe. Kein Sprechender bzw. keine Sprechende kann genau wissen, wie ein Gesprächspartner bzw. eine Gesprächspartnerin auf die eigene Ansprache und die damit gegebenenfalls verbundene Intention reagiert. Für unterrichtliche Kommunikation ist somit eine grundlegende Ungewissheit sowie eine Eigendynamik der Interaktion stets zu berücksichtigen (Rabenstein, 2010, S. 39). Aus diesem Grunde bringt der Prozess des Unterrichts ständig Handlungsalternativen hervor. Deterministische Kausalaussagen, die auch die Unterrichtsqualitätsforschung nicht im Schilde führt (→ Kap. 6.1), erscheinen aufgrund der Kontingenz sozialer Phänomene kaum möglich (Beier, 2019, S. 348).

Vor diesem Hintergrund wird jedoch anders als in der Unterrichtsqualitätsforschung »das Ereignishafte, Unvorhersehbare, Unberechenbare, Überraschende und Unkontrollierbare des Unterrichts« nicht als epistemisches Defizit angesehen, »das man durch Forschung sukzessive beheben« (Herzog, 2013, S. 20) oder durch Zeit- und Verhaltensmanagement im Rahmen der Klassenführung unter Kontrolle bringen könnte, sondern es bildet ein konstitutives Merkmal von Unterricht.

In den Einlassungen der qualitativen Unterrichtsforschung kann insgesamt durchaus der Eindruck einer gebetsmühlenhaften Wiederholung des Kontingenzhinweises entstehen. Permanent wird betont, dass die Wirkungen des Unterrichts ungewiss seien, da es sich um ein nicht-lineares soziales Geschehen handele, dessen Wirkungen retrospektiv identifiziert, jedoch »nicht sicher vorhergesagt werden können« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 223) etc. Diese hervorgehobene Betonung der Schwierigkeiten und Scheiternsanfälligkeit von Unterricht scheint dabei das Interesse daran zu verdecken, zu rekonstruieren, das und warum Unterricht trotz alledem auch beabsichtige Wirkungen ermöglicht oder planvoll vorbereitet werden kann – die den Unterricht

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

charakterisierenden Unsicherheitsrelationen sollten daher nicht derart dramatisiert werden (Terhart, 2018, S. 95).

Zugleich wird in der qualitativen Unterrichtsforschung auch herausgearbeitet, dass zwar die Unterrichtskommunikation nicht vorhersehbar ist, die Kommunikation im Unterricht jedoch auch nicht beliebig erscheint, sondern als organisatorisch gerahmte Kommunikation stattfindet. Es handelt sich um eine hoch spezialisierte Interaktionsform und die Teilnehmer:innen können auf generalisierte, allen bekannte reziproke Erwartungen zurückgreifen. Diese Erwartungen, aber auch Regeln der Kommunikation, machen bestimmte Reaktionen wahrscheinlicher, ohne dass der Verlauf der Interaktion vollends determiniert werden könnte (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 225). Hier zeigt sich eine durchaus bemerkenswerte Parallele, wird doch vergleichbar der Unterrichtsqualitätsforschung, die auf die Identifikation linearer probabilistischer Kausalitätsbeziehungen setzt (Vieluf, 2022; → Kap. 5.1), auch in der qualitativen Unterrichtsforschung das Moment der Wahrscheinlichkeit angeführt.

Kontingenzeinschränkend wirken also Verhaltensweisen, Reaktionen etc., die in der Organisation und institutionellen Rahmung des Unterrichts durchaus erwartbar oder mit Einschränkungen vorhersehbar sind. Im und durch Unterricht wird das Problem der Kontingenz somit bearbeitet und zeitweise auch gelöst. So kann, um ein schlichtes Beispiel zu bemühen, davon ausgegangen werden, dass dort, wo Unterricht ist, Lehrer:innen Fragen stellen, Schüler:innen auf diese antworten und die Lehrkräfte anschließend die Schüler:innenantworten kommentieren. »Es wird erwartet, dass das Unterrichtsgespräch auf diese Weise strukturiert ist und dass die Teilnehmer diese Erwartungen auch erfüllen« (Kalthoff, 2014, S. 872). Unterricht hat überdies bspw. immer ein Thema, die Sachdimension, auf das er zentriert ist. Er findet in einer bestimmten Schule statt und darin wiederum in einer bestimmten Klasse. Wie interagiert und kooperiert wird, wird durch rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen vorgegeben. Hier wird die soziale Dimension angesprochen. Schließlich ist Unterricht in der Zeitdimension Teil von vorhergehenden, aktuellen und zukünf-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tigen Einheiten, die ihrerseits stets einen Anfang und ein Ende haben (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 227).

Der in der qualitativen Unterrichtsforschung gepflegten Betonung von Kontingenz und der Differenz von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung, steht die praktische Erwartung entgegen, Unterricht »durch genaue Planung und gute Absichten zielgerichtet zu steuern und seine Wirkung zu kontrollieren« (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 223). Die Einsicht, dass es immer auch anders kommen kann, als geplant, und Handlungspläne der am Unterricht Beteiligten, insbesondere der Lehrer:innen, regelmäßig durch Unvorhergesehenes durchkreuzt werden (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226), führt nicht dazu, allen Bemühungen um eine genaue Unterrichtsplanung eine Absage zu erteilen oder gar Unterricht bzw. das Unterrichten generell als unmöglich auszuweisen (vgl. Tenorth, 2006). Die hier aufgezeigten Grenzen der Planbarkeit und damit auch der Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens werden jedoch neben der Unterrichtsqualitätsforschung auch in der Allgemeinen Didaktik nicht wie in der qualitativen Unterrichtforschung beherzigt.

6.3 Unterricht zwischen planender Beherrschbarkeit und Kontingenzsteigerung

In der *Allgemeinen Didaktik* finden sich Übersteigerungen wie das diskussionswürdige Ideal eines Unterrichts unter wissenschaftlicher Kontrolle nicht allein in der Tradition der Lerntheoretischen Didaktik. Sie werden auch in neueren Veröffentlichungen gepflegt, wenn es heißt, dass sich die Allgemeine Didaktik nicht auf eine Deutung des schulischen Geschehens beschränke, sondern auch methodische Anleitungen böte und »in diesem Sinne als Technologie zu verstehen [sei]. Vermittels ihrer Handlungsmodelle zielt sie darauf ab, schulisches Geschehen zu gestalten und mithin zu kontrollieren« (Rosenmund, Böckelmann & Nakamura, 2004, S. 219).

Soll die Allgemeine Didaktik als dritte Größe deutschsprachiger Unterrichtsforschung zu Fragen der Positionierung zu und des Umgangs

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mit Kontingenz in ein Verhältnis gesetzt werden, dann tritt der dort prominent adressierte Aspekt der Unterrichtsplanung – gesprochen wird mit Blick auf die Allgemeine Didaktik auch von didaktisch-planungsorientierten Ansätzen (Proske, 2018, S. 33ff.) – in den Fokus.

Traditionell stelle die Allgemeine Didaktik »den grundlegenden theoretischen Rahmen für die Unterrichtsplanung« zur Verfügung (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 376). In didaktischen Modellierungen werde das unterrichtsbezogene Planungshandeln als »explizites, theoriebasiertes Entscheiden« beschrieben (Bach, 2013, S. 37). Gesprochen wird von »Planungsdidaktiken«, die sich der Methodologie des Planungsvorgangs widmen und zu denen die Bildungstheoretische Didaktik und die Lerntheoretische Didaktik gezählt werden (Busch, 2009, S. 124f.).

Fragen der Unterrichtsplanung als Gegenstand der Allgemeinen Didaktik laufen dann im Sinne des eingangs angeführten Zitats Gefahr, zur Technologie zu werden, wenn die Kongruenz von geplanter und realer Kommunikation angenommen wird (Scholl, 2018, S. 248). Tatsächlich suggerieren allgemein-didaktische Planungsmodelle und -vorgaben traditionell ebenso wie die Modellierungen einer (allgemein-didaktischen) Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrer:innen im aktuell prosperierenden Forschungsdiskurs (König & Rothland, 2022; Rothland, 2022), ungewisse und unvorhersehbare Unterrichtsvorläufe gut geplant unter Kontrolle zu bringen.

Zu bedenken bleibt jedoch, dass unterrichtliche Abläufe auch durch wissenschaftlich gestützte, umfassende und elaborierte Planungsaktivitäten unter Berücksichtigung verschiedener Planungsvariablen und -varianten nur begrenzt antizipierbar bleiben. Die nicht vollständig bekannten oder durchschaubaren wechselseitigen Beziehungen aller Planungsparameter und Wirkungen, die Dynamik der zu planenden Unterrichtssituation, die Komplexität und Vernetzung der Variablen sowie die Koexistenz divergierender Ziele (Weingarten, 2019, S. 19f.; Gassmann, 2013) bedingen, dass sich die Unterrichtsdurchführung generell zwischen dem in der Planung Diagnostizierten, Antizipierten und Beabsichtigten und der situationsangemessenen Revidierung, Adjustierung oder gar Improvisation bewegt (Brühwiler, 2014; Rothland,

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2022). Unterrichtsplanung kann so auch die Funktion haben, Lehrer:innen ein flexibles Unterrichtshandeln zu ermöglichen, »da nicht alles antizipiert und exakt geplant werden *kann*« (König & Rothland, 2022, S. 804).

Das Wissen über lernförderliche Prozessmerkmale des Unterrichts, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität oder Ansatzpunkte zur Justierung eines adaptiven Unterrichtsangebots vermag nicht zu verhindern, dass gut geplanter Unterricht nicht planmäßig verläuft und/oder die Schüler:innen nichts dazulernen. Dies ist nicht auf mangelndes Vermögen, eine unzureichende Planung oder auf Fehler bei der »Anwendung« empirischer Evidenz zurückzuführen, stehen doch auch routinierte Expert:innen im Lehrer:innenberuf vor dem Problem, unterrichtliche Kommunikationsprozesse nicht vorherbestimmen und die Differenz von Lehren und Lernen nicht aufheben zu können (vgl. Proske, 2011).

Dies gilt einmal mehr für einen nicht-affirmativen Unterricht mit Bildungsanspruch. Dieser allgemeindidaktische Ansatz ist eher dazu angetan, wissenschaftlich reflektiert den Unterricht bewusst potentiell außer Kontrolle geraten zu lassen, statt ihn unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Denn die in einem Unterricht mit Bildungsanspruch enthaltene Aufforderung zum eigenen Werturteil und als dessen Voraussetzung zur Prüfung der Geltungsansprüche (→ Kap. 4.3. und 5.3) ist riskant. Das, was am Unterrichtsende als Ergebnis herauskommen soll, wird zwar vielfach bereits zu Beginn festgelegt und als Teil der Unterrichtsplanung bestimmt. Die Zielerreichung dient schließlich auch als Indikator für die Qualität der Planung und Ausprägung der Planungskompetenz. Die Aufforderung zur eigenen Einsicht und zum eigenen Urteil räumt den Schüler:innen jedoch die Möglichkeit ein, ja soll sie dazu animieren, eine Sache ganz anders zu sehen, als intendiert (vgl. Rucker, 2020b, S. 406). Innerhalb der Allgemeinen Didaktik wendet sich der Neuentwurf einer bildungstheoretisch fundierten Didaktik somit grundsätzlich gegen die Idee optimaler Planbarkeit von Unterricht – und gegen die Idee einer Allgemeinen Didaktik als Technologie (Rosenmund, Böckelmann & Nakamura, 2004, S. 219) allemal. Unterricht erfährt in dieser allgemeindidaktischen Perspektive zum Zwecke

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit auf diese Weise eine Kontingenzsteigerung.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

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 traditions*interne* 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Allgemeinen 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 Gesamttendenz 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 Schulklasse 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 Allgeneiner Didaktik und quantitativer Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik für die Begründung einer genuin erziehungswissenschaftlichen

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 bestimmbaren, 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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

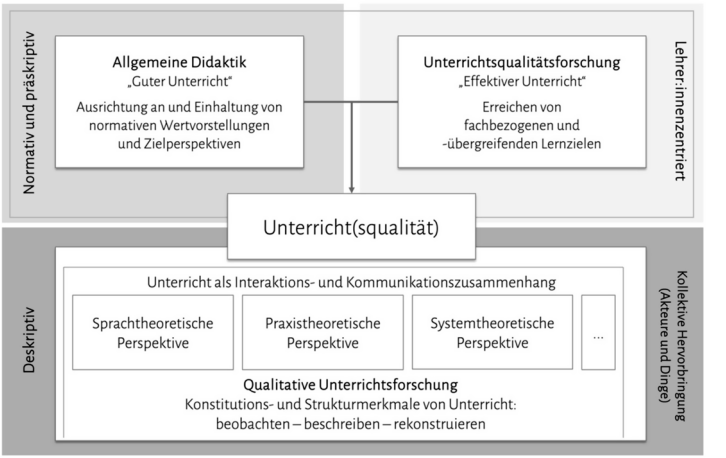
bildungstheoretische Perspektive bietet und nicht auf die normative Kraft des Üblichen und Etablierten vertraut. Diese bildungstheoretische Perspektive eröffnet sich notwendigerweise jedoch nicht allein auf die übergreifende Begründung von pädagogischen Absichten und Lernzielen, sondern auch auf die 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 fuhren zu lernen« (Rucker, 2020b, S. 402).

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Abbildung 2: Unterricht(squalität) im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz



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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 bestimmbar macht, 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 Unterrichts*qualität(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

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Allgenmeine 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.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Literatur

Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H. (2013). Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht? *Bildung und Erziehung*, 66, 173–187.

Arnold, K.-H., Koch-Priewe, B. & Lin-Klitzing, S. (2006). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold (Hg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 19–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2016). Die Lern- und Lehrtheoretische Didaktik. Zur Entwicklung und Nutzung des Berliner (Heimann & Schulz) und Hamburger Modells (Schulz) der Unterrichtsplanung. In R. Porsch (Hg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 133–155). Münster u.a.: Waxmann/UTB.

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster u.a.: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meset, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Wiesbaden: Springer VS.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Begrich, L., Praetorius, A.-K, Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, Chr., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft, 51*, 63–97.

Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24*, 393–407.

Bennewitz, H. (2009). Zeit zu Zetteln. Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In H. De Boer & H. Peaceman-Deckert (Hg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 119–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bennewitz, H. (2021). Unterrichten. In J. Budde & T. Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 99–118). Münster: Waxmann/UTB.

Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zur Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97–110). Weinheim u.a.: Juventa.

Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2015). Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 285–306). Wiesbaden: Springer VS.

Berliner, D.C. (1987). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D.C. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 93–110). New York: Random House.

Berliner, D.C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education, 56*, 205–213.

Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Bohl, Th. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule, 96*, 414–425.

Bohl, Th. & Schnebel, St. (2022). Didaktik und Reform des Unterrichts. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hg.), *Handbuch Schulforschung*

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

(3. Aufl., S. 887–905). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2022). Hausaufgaben. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 542–551). Münster: Waxmann.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*, 869–887.

Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In M. Proske & K. Rabenstein (Hg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 189–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Breidenstein, G. (2020). Unterricht. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hg.), *Zeit im Lebensverlauf* (S. 299–304). Bielefeld: transcript.

Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*, 933–953.

Breidenstein, G. (2022a). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1337–1356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2022b). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 328–338). Münster: Waxmann.

Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule, 94*, 318–329.

Breidenstein, G., & Meier, M. (2004). Streber – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau, 58*, 549–563.

Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff & V. Heller (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld* (S. 197–219). Tübingen: Narr Francke Attempto.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher-effects results. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. ed., pp. 328–376). New York: Macmillan Library Reference.

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.* Münster: Waxmann.

Busch, M. (2009). Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. *Journal of Social Science Education, 8*(2), 124–145.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(3), 401–423.

Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 102–116). Weinheim: Beltz Juventa.

Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte.* Münster: Waxmann.

Drechsel, B. & Schindler, A.-K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–372). Heidelberg, Berlin: Springer.

Eckermann, T. & Meier, M. (2022). Peers und Peerkultur. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 292–300). Münster: Waxmann/UTB.

Eschenbeck, H. & Knauf, RK. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Berlin, Heidelberg: Springer.

Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, 107*, 186–213.

Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gabriel, K. (2014). *Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule – Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik*. Kassel: University Press.

Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Giesinger, J. (2014). Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 817–831.

Gräber, S. (2023). Classroom Management als Heilsversprechen. Zur De-Thematisierung von Strafe im effizienten Unterricht. *Sozial Extra, 47*(6), 334–338.

Gräsel, C. & Göbel, K. (2015). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung* (2. Aufl., Bd. 2, S. 107–119). Wiesbaden: Springer VS.

Gräsel, C. & Göbel, K. (2022). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, D. Berg-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 663–674). Wiesbaden: Springer VS.

Grob, U. & Maag-Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems.* Bern: Lang.

Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H.J. Apel & W. Sacher (Hg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 162–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie.* Wetzlar: Büchse der Pandora.

Haag, L., Kiel, E. & Trautmann, M. (2015). Einführung in den Thementeil »Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen. In L. Haag, E. Kiel & M. Trautmann (Hg.), *Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 5, S. 9–14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2022). Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 979–997). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hee, K. & Pohl, Th. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (hg. v. K. Reich & H. Thomas). Stuttgart: Klett.

Heimann, P. (1979). Didaktik 1965. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (10. Aufl., S. 7–12). Hannover: Schroedel.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung.* Seelze: Kallmeyer/Klett.

Helsper, W. & Klieme, E. (2013). Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. *Zeitschrift für Pädagogik, 59,* 283–290.

Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2015). Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgegenwärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 5,* 56–70.

Herzog, W. (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzog, W. (2013). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz, 48,* 5–26.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46*, 55–66.

Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2016). »Was ist (Schul)unterricht?«. Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43–75). Wiesbaden: Springer VS.

Hoppe-Graff, S. & Kim, H. (2016). Das Ziel ist richtig, aber der Weg nicht zielführend! *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*, 158–162.

Hünig, R., Pollmanns, M. & Kabel, S. (2019). Zur Kritik »normativ abstinenter« Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20*, 271–288.

Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*, 925–939.

Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 867–882.

Kalthoff, H. (2000). »Wunderbar richtig«. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3*, 429–466.

Kane, R. & Marsh, C. J. (1980). Progress toward a general theory of instruction? *Educational Leadership, 38*(3), 253–255.

Kiel, E. (2018). Unterrichtsforschung im Kontext der empirischen Bildungsforschung. In In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 989–1010). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 411–426). Münster: Waxmann.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung. In J. Baumert & E. Klieme (Hg.), TIMSS – Impulse für Schule und Un-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

terricht, Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente (S. 43–58). Bonn: BMBF.

Koch-Priewe, B., Köker, A. & Störtländer, J. Chr. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In R. Porsch (Hg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 101–132). Münster u.a.: Waxmann/UTB.

König, J. & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*(4), 771–813.

Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule, 105*, 241–257.

Kolar, I. & Fischer, F. (2019). Lehren und Unterrichten. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 333–351). Heidelberg, Berlin: Springer.

Kounin, J.S. (1970, 1976, 2006). *Techniken der Klassenführung* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Bd. 3). Münster u.a.: Waxmann.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Schöningh/UTB.

Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 219–249). Münster: Waxmann.

Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 832–849.

Luhmann, N. (2009). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands »Unterricht«. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(2), 223–241.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271–332). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). Klassenführung/Klassenmanagement. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 275–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 345–375.

Praetorius, A.-K., & Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM – Mathematics Education, 50*(3), 535–553.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education, 50*(3), 407–426.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S. & Charambous, Ch. (2020). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 15–36). Weinheim: Beltz Juventa.

Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft, 48*, 303–318.

Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft, 49*, 167-188.

Praetorius, A.-K., Martens, M. & Brinkmann, M. (2022). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsfor-

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schung. Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 867–886). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 3*, 147–160.

Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Proske, M. & Rabenstein, K. (Hg.) (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Proske, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2022). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 908–933). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rabenstein, K. (2010). Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 25–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rauin, U. (2004). Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. *Pädagogische Korrespondenz, 32*, 39–39.

Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R., Casale, T. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher Klee (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim, Basel: Beltz.

Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellie-*

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

rungen (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 236–254). Weinheim: Beltz Juventa.

Reusser, K. & Pauli, Chr. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 189–202.

Rosenmund, M., Böckelmann, Chr. & Maya Nakamura, Y. (2004). Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik – Anmerkungen von Aussenstehenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 22*, 218–233.

Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – Disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M.A. Meyer, M. Prenzel M & S. Hellekamps (Hg.), *Perspektiven der Didaktik. 9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 173–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(3), 629–645.

Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule, 110*, 369–382.

Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Wiesbaden: Springer VS.

Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft, 49*(3), 347–372.

Rothland, M. (2023). Das Verhältnis von »Theorie« und »Praxis« in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hg.), *Meta-Reflexivität im Lehrer:innenberuf. Stand und Perspektiven* (S. 83–105). Münster: Waxmann.

Rothland, M. (2024). Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher »Theorie« zu verankern. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 14*(1), 41–53.

Rucker, Th. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*, 618–635.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Rucker, Th. (2018). Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. *Pädagogische Rundschau, 72,* 465–484.

Rucker, Th. (2019a). Das Problem der Bildungsinhalte oder: Bildungstheorien unter allgemeindidaktischer Kritik. In W. Meset, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 203–221). Wiesbaden: Springer VS.

Rucker, Th. (2019b). Bildungstheoretische Didaktik *revisted*? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretischen Neujustierung der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung, 72,* 104–121.

Rucker, T. (2019c). Theorie des erziehenden Unterrichts. Ein Vorschlag zur allgemeindidaktischen Rahmung fachdidaktischer Theoriebildung und Forschung. In K. Zierer (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019* (S. 30–43). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Rucker, Th. (2019d). Bildung, Unterricht und Respekt. Zur Begründung einer nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95,* 410–428.

Rucker, Th. (2020a). Reflexion, theoretischer Fortschritt und Allgemeine Didaktik. In S. Austermann, G. Cleppien & K. Vogel (Hg.), *Strukturen der Erziehungswissenschaft – erziehungswissenschaftliche Strukturen* (S. 83–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rucker, Th. (2020b). Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. *Pädagogische Rundschau, 74,* 397–414.

Rucker, Th. (2020c). Teaching and the Claim of Bildung. The View from General Didactics. *Studies in Philosophy and Education, 39,* 51–69.

Rucker, Th. (2023). Knowledge, Values and Subjectness: Educative Teaching as a Regulative Idea of School Development in the Twenty-First Century. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (pp. 63–83). Cham: Springer.

Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. Schweizerische *Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38,* 459–478.

Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1971). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Scholl, D. (2018). *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scholl, D. (2022). Der Beitrag der Bildungstheorie für die Fachdidaktiken. In G. Weisseno & B. Ziegler (Hg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer VS.

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 850–866.

Seidel, T. (2020). Kommentar zum Themenblock »Angebots-Nutzungs-Modelle als Rahmung«. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 95–101). Weinheim: Beltz Juventa.

Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In T. Seidel & A. Krapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 253–275). Weinheim und Basel: Beltz.

Staub, F.C. (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglister, K. Reusser & H. Wyss (Hg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 169–179). Bern: h.e.p. Verlag.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 580–597.

Tenorth, H.-E. (2016). Theorie der Schule. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht, Lehren und Lernen* (S. 135–152). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 77–86.

Terhart, E. (2010). Guter Unterricht: Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In Chr. Fischer & R. Schilmöller (Hg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (S. 39–52). Münster: Aschendorf.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung* (aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Terhart, E. (2020). Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 223–235). Weinheim: Beltz Juventa.

Terhart, E. (2022). Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 427–435). Münster: Waxmann.

Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (2. Aufl., Wirksamer Unterricht, Band 1). Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016). »Was ist Unterricht?« – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 77–101). Wiesbaden: Springer VS.

Uljens, M. (2023). Bildung-Centred Non-affirmative School Didactics. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (pp. 95–136). Cham: Springer.

Vieluf, S. (2022). Wie, wann und warum nutzen Schüler*innen Lerngelegenheiten im Unterricht? Eine übergreifende Diskussion der Beiträge zum Thementeil. *Unterrichtswissenschaft, 50*, 265–286.

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebot-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 63–79). Weinheim: Beltz Juventa.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vieluf, S. & Klieme, E. (2023). Teaching Effectiveness Revisited Through the Lens of Practice Theories. In A.-K. Praetorius & Ch.Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing Teaching. Current Status and Open Issues* (pp. 57–95). Cham: Springer.

Vieluf, S. & Laukner, J. (2023). Qualität von Unterricht. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt, B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.

Wacker, A. & Kohler, B. (2013). Überlegungen zum didaktischen Potenzial des Angebots-Nutzungs-Modells. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 3*, 256–264.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249–294.

Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten.* Münster u.a.: Waxmann.

Weniger, E. (1952/1990). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (Hg.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (S. 199–294). Weinheim/Basel: Beltz.

Wernet, A. (2023). Die Hausaufgabenkontrolle als Ort der diffusen Entgrenzung unterrichtlicher Interaktion. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 31–49). Weinheim: Beltz Juventa.

Wiesemann, J. (2006). Die Sichtbarkeit des Lernens – empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In P. Cloos & W. Thole (Hg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und AdressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Schule und sozialer Arbeit* (S. 171–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, C. (2013). Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*, 95–111.

Winkel, R. (1980). Die kritisch-kommunikative Didaktik. *Westermanns pädagogische Beiträge, 32*, 200–204.

Winkel, R. (2016). Die Kritisch-Kommunikative Didaktik. Ihre Praxis und ihre Theorie. In R. Porsch (Hg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 157–175). Münster u.a.: Waxmann/UTB.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Zierer, K., Werner, J. & Wernke, St. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *Die Deutsche Schule, 107,* 375–395.

Zinnecker, J. (1995). Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hg.), *Kindheit und Schule. Kindererleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 21–38). Weinheim: Juventa.

https://doi.org/10.14361/9783839475065 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY