Walter Herzog

Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung

„[…] educational researchers for years
have focused chiefly on the improvement
of teaching [...] rather than on a description
of the process as it commonly occurs in
classrooms."

Philipp Jackson (1966)

Nachdem sich die quantitativen und qualitativen Unterrichtsforscher bisher eher aus dem Weg gegangen sind oder gar verbal bekämpft haben, scheint in jüngster Zeit ein Interesse an einem gegenseitigen Austausch aufzukommen. So sprechen sich Helsper und Klieme (2013) in einem Editorial der *Zeitschrift für Pädagogik* für einen „grenzüberschreitenden Diskurs" (ebd., S. 284) aus, um das auf beiden Seiten vorherrschende Bedürfnis nach Abgrenzung zugunsten einer „reflexiven Aufmerksamkeit für mögliche Anschlüsse" (ebd.) zu überwinden. Angedeutet werden „Linien für die Sondierung von Gemeinsamkeiten" (ebd.), die „wechselseitige Anschlussmöglichkeiten" (ebd.) freilegen. Die auf das Editorial folgenden Beiträge vermögen die geweckten Erwartungen allerdings nicht einzulösen. Zu sehr verbleiben die Autorinnen und Autoren auf ihrem eigenen Terrain, als dass erkennbar würde, wie sich eine fruchtbare Kooperation zwischen Quantitativen und Qualitativen anbahnen ließe.

Vielleicht ist auch der Ansatz falsch gewählt. Denn eher als Gemeinsamkeiten sind es Unterschiede, die zum grenzüberschreitenden Verkehr motivieren, sofern sie mit der Bereitschaft zum Überdenken der eigenen Position einhergehen. Nicht der kleinste gemeinsame Nenner befördert das Interesse am gegenseitigen Austausch, sondern die Wahrnehmung eigener Unzulänglichkeiten im Spiegel des Gegenübers. Insofern sind Fortschritte im Verhältnis von quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung weniger von der Aufdeckung von Konkordanzen als von der Freilegung von Differenzen zu erwarten. Auf diese These stützen sich die folgenden Ausführungen. Dabei lege ich den Fokus auf die qualitative Unterrichtsforschung, die ich als Brennglas benutze, um auf ein zentrales Defizit der quantitativen Unterrichtsforschung aufmerksam zu machen.

Um das Terrain zu bereiten, beginne ich mit einem Beispiel, an dem sich anschaulich zeigen lässt, wie die quantitative Unterrichtsforschung auf Er-

gänzung durch qualitative Denkweisen angewiesen ist (I). Es folgen drei unterschiedlich gelagerte Ansätze qualitativer Forschung, die dem Unterricht auf je eigene Weise Aspekte abgewinnen, die in der quantitativen Forschung unartikuliert bleiben (II bis IV). Als zentrales Defizit der quantitativen Unterrichtsforschung erweist sich deren theoretisch bedingte Unfähigkeit, den Unterricht als modale Zeitgestalt zu erfassen, ein Defizit, das von Seiten der qualitativen Unterrichtsforschung kompensiert werden kann (V).

I
John Hattie als Geschichtenerzähler

Es ist schon lange nicht mehr vorgekommen, dass eine englischsprachige Monografie zur Unterrichtsforschung ins Deutsche übersetzt wurde. Seit der „realistischen Wende" Ende der 1960er Jahre, als die erste Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching" in deutscher Bearbeitung herausgegeben wurde (vgl. Ingenkamp 1970, 1971) sowie eine Reihe weiterer amerikanischer Originaltexte wie „Die Lehrer-Schüler-Interaktion" von Brophy und Good (1976), „Techniken der Klassenführung" von Kounin (1976) und „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?" von Gage (1979) dem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht wurden, lassen sich nur wenige Beispiele englischsprachiger Bücher zur Unterrichtsforschung nennen, denen ein analoges Schicksal zuteilwurde.[1] Mit der „zweiten empirischen Wende", welche die Erziehungswissenschaft vor kurzem erfasst hat, scheint sich die Situation wieder verändert zu haben. Zumindest ein Buch, das von Vertretern der quantitativen Unterrichtsforschung in den höchsten Tönen gelobt wird, hat es geschafft, in einer deutschen Ausgabe verfügbar zu sein, nämlich Hatties (2009) Synthese von über 800 Metaanalysen zur Lernwirksamkeit von Schule und Unterricht. Dieser „Meilenstein der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen" (Helmke 2013, S. 8) scheint zu verkörpern, was auch im deutschen Sprachraum endlich Normalität werden soll: eine Erziehungswissenschaft, die sich quantitativer Forschungsmethoden bedient, um zu ihren Erkenntnissen zu gelangen.

Doch Hattie (2009) eignet sich denkbar schlecht, um die Hegemonieansprüche der quantitativen Unterrichtsforschung zu untermauern. Er ist nicht der hartgesottene Empiriker, als den ihn seine Bewunderer gerne darstellen. Dazu fehlt seiner Botschaft allein schon die sprachliche Klarheit. Bereits der Titel des Buches ist metaphorisch: *Visible Learning*. Wörtlich müsste man ihn mit „Sichtbares Lernen" übersetzen, was aber wenig Sinn machte. Der deutsche Titel lautet denn auch: *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2013), was vermutlich Hatties Intention entspricht. Was auch immer die richtige Übersetzung sein mag, Hattie bedient sich einer klassischen pädagogischen Meta-

1 In den Sinn kommen einem noch die „Fünfzehntausend Stunden" von Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston (1980), für die Hartmut von Hentig eine ausführliche Einführung geschrieben hat.

phorik, um seine Position darzustellen: der Metaphorik des Sehens, Blickens, Überschauens und – daraus abgeleitet – der Überwachung und Kontrolle von Erziehung und Bildung (vgl. Herzog 2006).

Insofern Hattie (2009, S. I) fragt, „what works best for students", steht er in der Tradition evidenzbasierter Pädagogik. Doch gleichzeitig distanziert er sich vom „current evidence-based fad" (ebd.).[2] Sein Hauptanliegen ist nicht, Evidenzen anzuhäufen, sondern – wie er ausdrücklich sagt – eine *Geschichte* zu erzählen (ebd., S. 3f.): „… this book aims to have a message, a story, and a set of supporting accounts of this story" (ebd., S. IX). Der Plot der Geschichte entspricht dem Buchtitel. Seine Botschaft, so lässt Hattie schon früh verlauten, sei „visible teaching and learning" (ebd., S. 22). Es sei das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmache.

Dass uns Hattie (2009) eine Geschichte erzählen will, scheint nicht so recht zu dem Eindruck unnachgiebiger Wissenschaftlichkeit zu passen, den sein Buch aufgrund der vielen statistischen Kennwerte ansonsten hinterlässt. Was also hat es mit der Geschichte auf sich? Ich möchte sechs Punkte hervorheben.

Erstens bedient sich Hattie ausdrücklich einer Metapher und nicht eines Begriffs, um seine Botschaft kundzutun. Die Metapher ist ihm so wichtig, dass er sie in den Titel seines Buches aufgenommen hat, ein Buch, das über viele Seiten hinweg *nicht* metaphorisch ist und *keine* Geschichte erzählt.

Zweitens bemüht Hattie, indem er uns eine Geschichte erzählt, die narrative Vernunft, um sich verständlich zu machen. Offenbar empfindet er die analytische Vernunft der Wissenschaft als unzulänglich, um sein Verständnis von gutem Unterricht darzustellen.[3] Die Übersetzer und Herausgeber der deutschen Ausgabe hatten damit offensichtlich ihre Mühe, denn „story" wird das eine Mal nicht mit „Geschichte", sondern mit „Ansatz" übersetzt (Hattie 2009/2013, S. 3/4), ein andermal mit „Theorie" (S. 6/7 [gleich an zwei Stellen], 22/27, 109/129), ein drittes Mal korrekt mit „Geschichte" übersetzt, aber in Anführungszeichen gesetzt (die es im Original nicht gibt; S. IX/XXXVI [auch hier gleich an zwei Stellen], 4/5), und ein viertes Mal wird es ebenfalls korrekt mit „Geschichte" übersetzt, aber um „Theorie" ergänzt (ein Wort, das im englischen Original an den betreffenden Stellen nicht vorkommt; S. 22/26, 237/279 [wiederum an zwei Stellen]).[4]

Drittens ist sich Hattie bewusst, dass er mit seiner Geschichte über die Auflistung von Effektstärken hinausgeht. Im ersten Kapitel taxiert er das Modell von gutem Unterricht, das seine Geschichte beinhaltet, sogar als spe-

2 Die beiden Zitate finden sich in der deutschen Ausgabe nicht, jedoch geht Hattie auch an späterer Stelle nochmals auf das Thema ein (vgl. Hattie 2009/2013, S. 3/4 und 237/279).

3 Folgen wir Bruner (1986), dann sind die beiden Denkformen, die von ihm narrativ und paradigmatisch (logisch-wissenschaftlich) genannt werden, nicht aufeinander reduzierbar.

4 An anderen Stellen ist die Übersetzung korrekt (z.B. Hattie 2009/2013, S. 237/280, 243/286, 248/292). Das Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe zeugt jedoch erneut von den Schwierigkeiten der Herausgeber, Hatties Position richtig darzustellen. Denn das Bedeutsame seines Buches sehen sie darin, dass Hattie auf der Basis von empirischen Ergebnissen eine „evidenzbasierte Theorie" (Hattie 2013, S. XI) des Lehrens und Lernens liefert.

kulativ (Hattie 2009/2013, S. 4/5). Später spricht er von Plausibilität: seine Geschichte vom sichtbaren Unterricht offeriere eine plausible Reihe von Thesen bzw. „a set of inferences to the best explanation in light of my experience of reviewing and interpreting the many studies" (ebd., S. 237/279f.). Begriffe wie Spekulation, Plausibilität und „Schluss auf die beste Erklärung" machen deutlich, dass Hatties Geschichte auch anders erzählt werden kann. Genau dies räumt er denn auch freimütig ein: „The ›story‹ told in this book about visible teaching and visible learning is *one set* of plausible hypotheses to fit a model to these data and the data to the model – *there are certainly many more*" (ebd., S. 248/292 – Hervorh. W.H.).

Viertens sagt uns Hattie auch, weshalb seiner Geschichte weitere Geschichten zur Seite gestellt werden können. Der „Schluss auf die beste Erklärung" ist nämlich weder ein induktiver noch ein deduktiver, sondern ein abduktiver Schluss, wie Hattie (2009/2013, S. 237/280) ausdrücklich vermerkt. Die Ergebnisse der unzähligen Metaanalysen lassen sich weder induktiv zu einer geschlossenen Theorie verallgemeinern, noch sind sie das Resultat einer systematischen Theorieprüfung im Sinne der deduktiven Logik des Kritischen Rationalismus. Also bleibt nur das logisch umstrittene Verfahren der Abduktion.

Fünftens ist sich Hattie bewusst, dass kein Lehrer durch die bloße Konsultation seines Buches erfahren wird, wie er seinen Unterricht verbessern kann. Auch diesbezüglich findet er klare Worte: „Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education" (Hattie 2009/2013, S. 247/291). Interessanterweise ist dem Satz ein Hinweis auf Deweys (2008) Logik beigefügt. Darin gibt Dewey seiner Überzeugung Ausdruck, dass Forschung nicht nur Sache der Wissenschaft, sondern auch der Praxis ist. Hatties Botschaft ist daher nicht, dass die Lehrpersonen ihr Handeln an den aufgelisteten Effektstärken orientieren sollen, sondern dass sie diese als Hypothesen nutzen, um in ihrem Unterricht eigene Recherchen anzustellen.

Sechstens thematisiert Hattie ein klassisches Problem pädagogischer Professionalität, das sich daraus ergibt, dass der Lehrer nicht einem allgemeinen Schüler, sondern einer Vielzahl individueller Schülerinnen und Schülern gegenüber steht. Wenn der Unterricht Lehrkräfte erfordert, „who can see learning through the eyes of their students" (Hattie 2009/2013, S. 37/45), dann muss die Lehrkraft fähig sein, durch alle Augen, die ihm entgegenblicken, zu schauen: „… we need to be aware of the progression of knowledge and understanding *for each student*" (ebd., S. 241/284 – Hervorh. W.H.). Dazu genügt es nicht, allgemeine Gesetze anzuwenden, vielmehr ist auf die individuellen Fälle Rücksicht zu nehmen. Hattie kommt damit einem Verständnis von Lehrerprofessionalität nahe, wie es von Seiten der qualitativen Unterrichtsforschung vertreten wird (vgl. z.B. Herzog 2011a; Radtke 2004).

Wenn wir diese sechs Punkte zusammennehmen, dann zeigt uns ausgerechnet Hattie, dessen umfassende Synthese der quantitativen Unterrichtsforschung als beispielhaft für die jüngste empirische Wende der Erziehungswis-

senschaft gilt, dass es ohne qualitative Forschung nicht geht. Sein Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens, das er dem Leser in Form einer Geschichte präsentiert, ist in keiner Weise aus den Ergebnissen seiner akribisch aufgearbeiteten Metaanalysen hergeleitet – wenn damit ein logisches Verfahren im Sinne einer deduktiven Beweisführung oder einer induktiven Verallgemeinerung gemeint ist. Es beruht auf Interpretationen, wird mit Argumenten begründet, überzeugt aufgrund von Plausibilitäten und erlaubt Alternativen. All dies – Interpretationen, Argumente, Plausibilitäten und Alternativen – liegt nahe bei der qualitativen Forschung, der nur zu gerne vorgeworfen wird, nicht mehr zu bieten als Interpretationen, Argumente und Plausibilitäten.

Hattie ist seine Geschichte so wichtig, dass er sich problemlos ins Lager der Qualitativen begeben kann, um seine Position zu bestärken. Er verweist auf Nuthall, einen neuseeländischen Kollegen, der in eingehenden Studien der subjektiven Wahrnehmung von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler nachgegangen ist (vgl. Hattie 2009/2013, S. 241ff./284ff.). Selbst seine Metaphorik scheint Hattie von Nuthall entliehen zu haben. Denn Nuthall hat als Forscher gemacht, was Hattie vom Lehrer verlangt, nämlich das Lernen „durch die Augen der Schüler" betrachtet (vgl. Nuthall 2005, S. 919). Dabei machte er die Beobachtung, dass den Lehrpersonen das Lernen der Schüler weitgehend unsichtbar bleibt und sie äußerst wenig von der individuellen Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht wissen (vgl. Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Nuthall 2005, 2007).

Auf der einen Seite ist dies verwunderlich, auf der anderen nicht. Denn, wie sich Nuthall (2005) ausdrückt: „In order to take responsibility for a class of 25 to 35 students who have different knowledge, skills, interests, and motivations, teachers have to develop ways of managing the class as a whole. It is impossible to focus on the individual learning of any one student for more than very brief periods" (ebd., S. 903). Was Nuthall als unmöglich erachtet, will Hattie jedoch ändern: „… teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students" (Hattie 2009/2013, S. 241/284). Das nennt Hattie ausdrücklich die Hauptthese seines Buches – „the major claim in this book" (ebd.).

Mehr als eine Metapher unterliegt Hatties Botschaft aber nicht. Denn niemand kann im wörtlichen Sinn die Erfahrungen eines anderen machen oder direkt erfassen. Wenn Hattie vom Lehrer „a precise, accurate, and replicable account of both the subjective and objective realities of student experience" (Hattie 2009/2013, S. 242/286) fordert, dann argumentiert er daher nicht auf der Basis der Synthese seiner Metaanalysen. Niemand kann in das Bewusstsein eines anderen eindringen – auch ein Lehrer nicht ins Bewusstsein seiner Schüler. Hattie verkennt, dass Nuthall gerade auch der Frage nachgegangen ist, weshalb es Lehrkräften nicht gelingt, auf die hoch personalisierte Art zu unterrichten, die seine Metapher vom gläsernen Unterricht postuliert.

Insgesamt zeigt das Beispiel von Hattie, dass die quantitative Forschung auf qualitative Ergänzung angewiesen ist. Es zeigt aber auch, dass diese Ergänzung nicht in einer unkontrollierten Metaphorik liegen kann, sondern den

realen Ertrag der qualitativen Forschung zu berücksichtigen hätte. Worin dieser Ertrag liegt, möchte ich anhand dreier Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung, deren Auswahl im Verlauf meiner weiteren Ausführungen verständlich werden sollte, zeigen.

II
Unterricht als kollektive Hervorbringung

Wenn es eine Gemeinsamkeit der verschiedenen qualitativen Ansätze von Unterrichtsforschung gibt, dann liegt sie in der kritischen Abgrenzung gegenüber der didaktischen Reduktion von Unterricht auf die Lehrerperspektive (vgl. Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 29; Reh/Rabenstein 2013). Damit wird – ob explizit oder implizit – zugleich die quantitative Unterrichtsforschung pädagogisch-psychologischer Provenienz kritisiert, die im Allgemeinen ebenfalls die Lehrerperspektive favorisiert. Das zeigt die Forschungssynthese von Hattie (2009) geradezu paradigmatisch, hat er doch vorwiegend Studien aufbereitet, die zeigen, was durch das Lehrerhandeln bewirkt werden kann. Sein Buch sei *„kein* Buch über das Leben im Klassenzimmer" (Hattie 2013, S. XXXV) und keines „über das, was in Schulen *nicht* beeinflusst werden kann" (ebd., S. XXXVI – Hervorh. W.H.). Insofern ist allein schon die Kritik am Lehrerzentrismus ein Hinweis darauf, dass die qualitative Forschung den Unterricht anders wahrnimmt.

So betonen die Forscherinnen und Forscher um Kolbe und Reh, dass der Unterricht kein Erzeugnis der Lehrperson sei, sondern von den Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werde. Die „Sache des Unterrichts" sei keineswegs „immer schon an sich anwesend und vorhanden" (Reh/Rabenstein 2013, S. 303). Als „pädagogische Form des Sozialen" (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 29) stelle der Unterricht eine Ordnung eigener Art dar, die konstituiert und kontinuiert werden müsse, und zwar als kollektive Leistung des Lehrers und der Schüler. Dafür steht der Begriff der pädagogischen Praktiken (Reh/Rabenstein/Idel, 2011, S. 214ff.), die sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite identifiziert werden (Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008, S. 140, Anm. 1). Unter einer pädagogischen Praktik wird nichts Psychisches, sondern etwas Soziales verstanden. Mittels solcher Praktiken wird Unterricht in Szene gesetzt, d.h. in Form von körperlich geprägten Lehr- und Lernhandlungen auf der Bühne des Unterrichts gleichsam aufgeführt.

Sowohl für eine pädagogisch-psychologische als auch für eine didaktische Betrachtung von Unterricht ist dies eine ungewohnte Perspektive, denn: „Weder interessieren die Individuen und ihre jeweiligen Motivationen, Emotionen oder Orientierungen, noch […] die Frage, wie sich Lernprozesse ›innerhalb‹ einzelner Schüler/innen vollziehen" (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195). Lernen wird „gerade *nicht* als innerpsychischer Aneignungsvorgang von Subjekten operationalisiert" (Kolbe et al. 2008, S. 134). Stattdessen werden die „sozialen Konstitutionsprozesse von Lernen" (ebd., S. 135) in den Blick genommen.

Ist das nicht eine unpädagogische Betrachtung von Unterricht? Ist die Pädagogik denn nicht am Individuum und am individuellen Lernen, d.h. an einem psychischen Vorgang, interessiert? Die Frage stellt sich umso mehr, als Reh und Rabenstein ausdrücklich in Anspruch nehmen, mit ihren Arbeiten pädagogische Unterrichtsforschung zu betreiben (vgl. Fritzsche/Idel/Rabenstein, 2011, S. 29; Reh/Rabenstein 2013, S. 295). Wo aber liegt das Pädagogische, wenn nicht im Individuum?

Die Antwort auf diese Frage deckt eine gewisse Widersprüchlichkeit auf. Denn sucht man nach einer Bestimmung des Pädagogischen, wird man auf vertrautes Terrain geführt. Pädagogisch soll die Unterrichtsforschung sein, wenn sie dem „Umgang mit der Sache" (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195f.) und der „anerkennenden Adressierung zwischen Personen" (ebd., S. 196) nachgeht. Im engeren Sinn wird das Pädagogische, angelehnt an Prange (2005), als „Differenz von Zeigen und Lernen" (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011, S. 33) verstanden bzw. als ein „auf das Lernen gerichtetes Zeigen der Sache als angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt" (Reh/Rabenstein 2013, S. 295).[5] Damit verliert das Lernen den Charakter einer sozialen Tatsache und erscheint sehr wohl (auch) als individueller Vorgang, der nach einer psychologischen Erklärung verlangt.

Das Konzept der Anerkennung, wie es von Reh und Ricken (2012) in die Methodologie der Unterrichtsforschung eingeführt wird, bestärkt den Fokus aufs Individuum. Ziel der qualitativen Unterrichtsforschung ist es, durch die Analyse von pädagogischen Praktiken individuelle Bildungsprozesse zu erfassen, d.h. die interaktionale Genese von Subjektivität zu rekonstruieren, ohne allerdings ein normatives Ziel zu setzen (ebd., S. 37f.). Beansprucht wird, die „Wechselseitigkeit der Konstitution von Subjekten und Gegenständen" (ebd., S. 52) empirisch in den Griff zu bekommen.

Das hört sich wie eine sublimierte Version des didaktischen Dreiecks an, wenn auch mit dem Unterschied, dass der Forschungsgegenstand nicht präskriptiv, sondern deskriptiv angegangen werden soll und die soziale Realität des Unterrichts als gemeinsame Konstruktion des Lehrers und der Schüler behauptet wird. Das ist nicht unbedingt als Kritik zu verstehen, denn in der Pädagogik sind Vermittlungsprozesse von konstitutiver Bedeutung (vgl. Gruschka 2011a, S. 99; Herzog 2011b, S. 171ff.). Insofern ist die Unterrichtsforschung wohl in der Tat erst dann pädagogisch, wenn sie die dreipolige Struktur des Unterrichts aufdeckt: den Bezug zur Sache, zum Lehrer und zum Schüler.[6] Der Schüler sollte allerdings im Plural gedacht werden, da schulischer Unterricht im Normalfall gruppenweise stattfindet.

---

5 Daneben ist es die Differenz von schulisch relevantem und schulisch irrelevantem Wissen, welche den Blick auf den Unterricht zu einem pädagogischen macht (vgl. Kolbe et al. 2008, S. 130f.).

6 Man findet diese Art von Bestimmung des Pädagogischen leicht in der pädagogischen Tradition, beispielsweise bei Flitner (1980), der das erzieherische Verhältnis als „gleichsam dreiphasig" (ebd., S. 46) umschreibt: „der Sinngehalt der Sache, ihre Vernunft und Idee

Fragt sich nur, ob der Blick auf den Unterricht damit nicht zu sehr eingeengt wird. Reduziert auf die Lehrerperspektive entgeht ihm per definitionem all das, was am Unterrichtsgeschehen nicht pädagogisch oder gar unpädagogisch ist. Pädagogisch sind die Ereignisse auf der „Vorderbühne" des Unterrichts, die Geschehnisse auf der „Hinterbühne" bleiben ausdrücklich unthematisiert (vgl. Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 195f.).[7]

III
Unterricht als Klärung der Sachen

Einen pädagogischen Anspruch gegenüber der Unterrichtsforschung erhebt auch Gruschka. Um pädagogisch nutzbar zu sein, ist der empirische Zugriff auf den Unterricht nicht nur von psychologischen, sondern auch von soziologischen und anderen Ansätzen abzugrenzen. Gruschka setzt auf die „einheimischen Begriffe" der Pädagogik, nämlich Bildung, Erziehung und Didaktik (Lehren). Zusammen konstituieren sie die „pädagogische Denkform" (Gruschka 2009a, S. 8), derer es bedarf, um die „Eigenstruktur des Pädagogischen" (Gruschka 2011b, S. 134), die zugleich die „Eigenstruktur des Unterrichts" (ebd., S. 27f.) ausmacht, festzulegen.

Insofern Bildung eine Zielkategorie darstellt, die ihre Erfüllung in der „Freisetzung des Lernenden zu Urteil und Kritik" (Gruschka 2011b, S. 185) findet, ist die pädagogische Aufgabe unausweichlich normativ (vgl. Gruschka 2011c, S. 131). Gruschka (2009a) nimmt Partei für eine Bildung im Medium der wissenschaftlichen Erkenntnis und Forschung, was zu einem Verständnis von Unterricht als *„pädagogische Kommunikation über Erkenntnistatbestände"* (Gruschka 2009b, S. 9) führt. Folglich wird, was Lehrer tun, am Maßstab der Aufschließung und Klärung der in einem Fach anstehenden Sache bemessen. Die Vermittlung der Sache steht im Vordergrund, während auf die Analyse der „erzieherischen Interventionen der Lehrenden" und der „sozialen Prozesse in der Klasse" (Gruschka 2009a, S. 13) weniger Gewicht gelegt wird. Die Sache bricht sich weder am mangelnden Lernwillen der Schüler noch an der unzulänglichen Klassenführung des Lehrers, sondern an der Weise, wie sie im Unterricht präsentiert wird (vgl. Gruschka 2004, S. 161).

Dementsprechend geht Gruschka (2002) mit der Didaktik hart ins Gericht. In der didaktischen Zurichtung des Unterrichts als geplante Transformation von Lehren in Lernen sieht er den wesentlichen Grund, weshalb Unterricht oft scheitert. Verwundert notiert er die Merkwürdigkeit, „dass das Voranschreiten im Stoff nicht abhängig gemacht wird von seiner Aneignung"

---

stehen bildend sowohl dem verantwortlichen Erziehenden wie dem Lernenden gegenüber" (ebd.). Der Kern des pädagogischen Phänomens ist folglich „die Selbstbildung am sichtbar gemachten Sinn [der Sache]" (ebd.), die durch den Erzieher (Lehrer) vermittelt wird.

7 Hier zeigt sich ein weiterer Widerspruch, denn offensichtlich wird der Begriff des Pädagogischen doppelsinnig verwendet: einerseits zur Charakterisierung der Lehrertätigkeit (Vermittlung einer Sache an die Schüler), andererseits als Merkmal einer Tätigkeitsform, die sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite angetroffen wird (pädagogische Praktiken).

(ebd., S. 87), Unterricht sich demnach reproduzieren kann, „egal ob in ihm Vermittlung […] ihrem Anspruch nach statt hat oder nicht" (ebd.). Der Didaktik wird vorgeworfen, die Differenz zwischen Logik der Vermittlung und Logik der Aneignung nicht zu respektieren und so zu tun, als ob mit der Vermittlung die Aneignung schon garantiert wäre.

Was Gruschkas Fallstudien auszeichnet und oft überraschend macht, ist die Ernsthaftigkeit, mit der der inhaltlichen Seite des Vermittlungsprozesses nachgegangen wird. In keiner Studie der quantitativen Unterrichtsforschung findet man eine vergleichbare Intensität der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts. Die Inhalte verschwinden hinter dem formalen Apparat, mit dem beispielsweise die Pädagogische Psychologie den Unterricht analysiert. Hatties (2009) Synthese der quantitativen Unterrichtsforschung zeigt dies mit aller Deutlichkeit. In seinem Buch sucht man vergeblich nach dem Beitrag der Fachinhalte zum Gelingen oder Misslingen von Unterricht. Die materiale Seite des Unterrichts bleibt schlicht unthematisiert, während sie bei Gruschka im Zentrum einer Unterrichtsforschung steht, die gerade deshalb pädagogisch genannt werden kann.

Auffällig ist allerdings, wie oft Gruschka von einem misslingenden Unterricht berichtet. Minutiös zeigen seine Fallanalysen auf, wie das Lehrerverhalten das Unterrichtsgeschehen in eine Richtung treibt, die die Ermöglichung von Bildung untergräbt. Von „verpassten Gelegenheiten" (Gruschka 2009a, S. 496) und „unbefriedigenden Resultaten" (ebd., S. 437) ist die Rede, von „Verwirrung" (ebd., S. 317), „Unverständnis" (ebd., 285, 317) und „Nicht-Verstehen" (ebd., S. 27) auf Seiten der Schüler, von einer „fast durchgängigen Dethematisierung" (ebd., S. 27), einer „Entwertung der Sache" (ebd., S. 192) und einer „Verfälschung und […] Entsorgung der Inhalte" (ebd., S. 488), von „Infantilisierung der Schüler" (ebd., S. 496) und „Halbbildung" (ebd., S. 484). Gruschka beobachtet einen Unterricht, der am Anfang schon zu Ende ist oder sein Ende erreicht, ohne am Ziel angekommen zu sein. Als „soziale Tatsache der öffentlichen Erziehung" (Gruschka 2004, S. 159) findet Unterricht statt, „unabhängig davon, ob [er] zu dem führt, was [er] bei den Schülern bewirken soll […] Seine Eigentümlichkeit besteht im Modus des Prozedierens der Form, nicht […] in der Herstellung distinkter Veränderungen bei seinen Adressaten" (ebd.). Das versetzt Gruschka in Staunen: „Im Durchgang durch eine Stunde verwundert am Ende nicht selten der Widerspruch zwischen einer pädagogisch unbefriedigenden Kommunikation (das Verstehen wurde nicht gelehrt) und der relativen Reibungslosigkeit des kooperativen Vollzuges in den vergangenen fünfundvierzig Minuten" (Gruschka 2011b, S. 71).

Möglicherweise müsste das Erstaunen nicht sein, wenn Gruschka als Ursache für das Misslingen von Unterricht nicht nur die „übertriebene" (Gruschka 2009a, S. 487) oder „ausufernde Didaktisierung" (Gruschka 2011b, S. 72) in Erwägung zöge. In vielen Fällen ist zwar gut nachvollziehbar, wie es die verpassten Gelegenheiten zur Klärung des Stoffes sind, die den Unterricht ins Leere laufen lassen. Es könnte aber gut sein, dass die unmäßige Didaktisierung ihre Gründe hat. Vielleicht wissen die Lehrkräfte nur zu gut, das desinteressierten

und demotivierten Schülern nichts beizubringen ist, weshalb sie das kleinere Übel eines schlechten Unterrichts wählen, um das größere Übel eines Unterrichts, der in sich zusammenbricht, zu vermeiden.

Letztlich bewegt sich auch die Unterrichtsforschung von Gruschka im Rahmen des didaktischen Dreiecks. Die Einforderung pädagogischer Substanz erfolgt nicht aus einem reinen Erkenntnisinteresse, sondern um „der Praxis zu helfen, sich ihres eigenen Zieles bewusst zu werden und dieses Ziel auch tatsächlich zu erreichen" (Gruschka 2011b, S. 28). Bekräftigt wird die advokatorische Verantwortung für die Unterrichtspraxis, wie sie von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingeklagt wurde. Das kommt einer Parteinahme für die Lehrerperspektive gleich, d.h. einem Interesse nicht am Unterricht, sondern am Unterrichten.

Es ist nicht zu bestreiten, dass eine pädagogische Unterrichtsforschung die „Eigenstruktur des Unterrichts" aufzudecken hat. Insofern Schule und Unterricht nach allgemeiner Überzeugung eine sozialisierende, erziehende und bildende Aufgabe wahrzunehmen haben, ist die „pädagogische Denkform" durchaus geeignet, die pädagogische Eigenstruktur begrifflich zu fassen. Vielleicht ist ihr, wie Gruschka (2011c, S. 131) vermutet, sogar eine implizite Normativität eigen, an der sich die Akteure vor Ort orientieren, und zwar auch dann, wenn der Unterricht sein Ziel verfehlt. Das kann aber kein Grund sein, den Unterricht ausschließlich in der Perspektive wahrzunehmen, die durch die pädagogische Begrifflichkeit freigelegt wird. Ihre „einheimischen Begriffe" hat sich die Pädagogik in einem historischen Kontext erarbeitet, der ihnen eine individualistische Prägung verpasste. Sie eignen sich daher schlecht, um den Unterricht in seiner Sozialität zu begreifen (vgl. Herzog 1999, S. 133ff., 2006, S. 392ff.). Ich bezweifle daher, dass mit den „einheimischen Begriffen" die pädagogische „Eigenstruktur des Unterrichts" hinreichend bestimmt werden kann. Gerade wenn dem Unterricht eine konstitutive

Normativität inhärent sein sollte, müsste genauer hingeschaut werden, was die Gründe sind, weshalb er sein Ziel oft nicht erreicht.

IV
Unterricht als Interaktionsordnung

Diesen Gründen geht unter anderem die ethnografische Unterrichtsforschung nach, die sich allerdings gerne damit schmückt, pädagogisch abstinent zu sein. So will Breidenstein (2010) im Unterricht gerade nicht eine pädagogische, sondern bloß eine Interaktionsordnung sehen, d.h. ein „interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht*" (ebd., S. 872). Der Unterricht wird weder von der Gesellschaft her in seinen Funktionen bestimmt, noch von der Didaktik her nach seinem Zweck befragt, da er etwas Eigenes sei, das aus eigener Kraft bestehen könne.

Was dadurch fassbar wird, ist ein Moment von Unterricht, das mit der herkömmlichen Begrifflichkeit der Pädagogik nicht leicht zu fassen ist, nämlich dessen soziales Substrat, d.h. jene Ebene von Unterricht, die dem pädagogischen und didaktischen Geschehen der Vermittlung und Aneignung des Vermittelten zugrunde liegt (vgl. Herzog 2011c). Die Stärke der ethnografischen Analysen liegt in der kompromisslosen Deutung des Unterrichts als Interaktionsgeschehen, das als Resultat eines einseitig ausgeübten Handelns, einer einseitig gerichteten Kausalität oder einer einseitigen didaktischen Zwecksetzung unverständlich bliebe. „Der eigentliche Gegenstand einer Analyse und Theorie des Unterrichtsgeschehens", so Breidenstein (2010, S. 875), „liegt in dem Verhältnis der Beteiligten und zwar in dem aufeinander bezogenen Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Unterrichtssituation." Fokussiert wird das Wie von Unterricht, d.h. der „Unterricht in seinem konkreten Vollzug" (ebd., S. 871).

Mit dieser Prämisse wird nachvollziehbar, dass Unterricht auch stattfinden kann, wenn er sein pädagogisches Potential nicht ausschöpft und sein didaktisches Ziel verfehlt. Der Unterricht stellt eine Sozialordnung wie jede andere dar und sorgt zunächst einmal dafür, dass er bestehen und überdauern kann, auch wenn nicht wirklich gelehrt und nicht wirklich gelernt wird. Breidenstein (2010) sieht deutliche Hinweise darauf, „dass alltäglicher Unterricht relativ unabhängig davon funktioniert, wie nahe er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, tatsächlich kommt" (ebd., S. 883). Während Gruschka (2002, 2009a) im Didaktizismus des Unterrichts die Ursache für sein Leerlaufen sieht, sind es gemäß Breidenstein (2010) defizitäre Sozialbeziehungen, die ihn scheitern lassen.

Die Behauptung der Priorität des Sozialen gegenüber dem Pädagogischen ist nicht nur für die Beurteilung der Wirksamkeit, sondern auch für die Theorie des Unterrichts von großer Tragweite. Denn sie weckt Zweifel, ob der Anspruch auf eine pädagogische Theorie des Unterrichts überhaupt Sinn macht, solange das Pädagogische lediglich als Dual (Lehrer-Schüler) oder Trias (Lehrer-Schüler-Sache) gefasst werden kann, das Kollektiv der Schul-

klasse aber begrifflich unterbestimmt bleibt. Die pädagogische Indifferenz der ethnografischen Unterrichtsforschung kann sich geradezu als Vorteil erweisen, da sie auf Aspekte des Unterrichtsgeschehens aufmerksam macht, die sonst unbeachtet blieben.

So können Wiesemann und Amann (2002), indem sie sich am situationistischen Ansatz von Goffman (1964) orientieren, das Lernen – vergleichbar mit Kolbe und Mitarbeitern (2008) – als soziale Tatsache behaupten. Ausdrücklich heißt es, dass für eine ethnografische Analyse des Unterrichts die Individualität der Akteure und ihre Intentionalität „methodisch eingeklammert" (Wiesemann/Amann 2002, S. 140) würden. Auch die Inhalte würden keine Rolle spielen. Zwei Referenzpunkte des didaktischen Dreiecks fallen damit unter den Tisch: der Schüler und die Sache. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen stattdessen soziale Situationen, „die als Lernsituationen identifiziert und beschrieben werden" (ebd., S. 141). Der Blick auf den Vollzug von Unterricht macht aus den individuellen Lernprozessen in den Schülern ein soziales Verhalten in der Schulklasse, mit dem „die in Lernsituationen involvierten Akteure […] sich selbst oder wechselseitig das gemeinsame Tun als ›lernen‹ verständlich […] machen" (ebd., S. 146). Aus einem psychischen Phänomen wird ein Gegenstand des sozialen Austauschs. Dinkelaker (2007) sieht in der Darstellung von Lernen sogar das „Grundmuster pädagogischer Kommunikation" (ebd., S. 206).

Aber nicht nur das Lernen, auch das Lehren muss im Unterricht dargestellt werden. Lehrer wie Schüler sind auf Hinweise angewiesen, die ihnen anzeigen, ob sie sich ihren Rollen gemäß verhalten. „Der Lerner erkennt an den Reaktionen des Lehrers, dass die erbrachte Aktivität/Leistung das ist, was den Erwartungen an seine Verhaltensweisen entspricht – oder nicht. Der Lehrer erkennt durch die Reaktionen des Lerners, ob das, was seine Lehr-Absicht war, beim Lerner eingetreten ist – oder nicht" (Wiesemann/Amann 2002, S. 144). Lehrer stellen aufgrund von Normalitätserwartungen fest, dass sie ihre Rolle korrekt spielen. Wenn eine Reihe von Kriterien erfüllt ist, wie z.B. Aufmerksamkeit der Schüler oder Ausführung von Aufträgen, dann schließen sie, dass Unterricht stattfindet. Zudem schließen sie, dass auch Lernen stattfindet. Während der erste Schluss induktiver Natur ist, ist der zweite deduktiver Art: Wo Unterricht ist, da muss auch Lernen sein.

Wiesemann und Amann (2002) finden damit zu Aussagen, die sich in ähnlicher Form schon bei Jackson (1968) finden. In seiner klassischen Studie über das „Leben in Klassenzimmern" schildert Jackson einen Unterricht, in dem das Lernen eine marginale Rolle spielt. „Learning is important, to be sure, but when the teacher is actually interacting with his students it is at the periphery of his attention, rather than at the focus of his vision" (ebd., S. 162). Lernen ist hier psychologisch gemeint. Zwar würden wir annehmen, dass Lehrer eine Menge über ihre Schülerinnen und Schüler wissen, doch diese Annahme hält Jackson (1986) für falsch: „The truth is that many teachers seem to get along quite well without knowing much at all (in the extreme case, nothing!) about the students they teach" (ebd., S. 20).

Jackson kommt zu dieser Aussage, weil auch er den Unterricht zuerst als eine soziale und erst dann als eine pädagogische Realität nimmt. Dringender, als dem einzelnen Schüler zur Aneignung von Wissen oder Können zu verhelfen, ist für den Lehrer stets, den Unterricht als Sozialsystem zu kontinuieren. Die individualpsychologische Welt des Schülerlernens liegt gleichsam hinter der sozialen Fassade des Unterrichts. „At times it is imperative for the teacher to enter that world. On such occasions he is forced to pause and try to unravel the psychic entanglements that accompany the unusual educational performance of individual students. But it is unfeasible, given the range of his responsibilities, for him to pause too long or too often. Of necessity, therefore, his psychological knowledge of most of the students under his charge will remain superficial from a clinicians' point of view. And so it must be" (Jackson 1968, S. 172f.). „So muss es sein", weil Unterricht andernfalls nicht stattfinden könnte oder unweigerlich in sich zusammenbrechen würde.

Der ethnografische Blick auf den Unterricht hat etwas Desillusionierendes an sich. Er zeigt gleichsam antithetisch zu Gruschkas (2009a) Festhalten am Ideal der Bildung, dass Unterricht damit auch nichts zu tun haben kann. Ist er deshalb aus der pädagogischen Unterrichtsforschung auszuschließen? Das lässt sich kaum behaupten. Insofern pädagogische Situationen soziale Situationen sind, folgen sie Gesetzmäßigkeiten, die nicht spezifisch pädagogisch sind. So sehr der Unterricht eine „pädagogische Eigenstruktur" aufweist, so wenig kann er auf diese reduziert werden. Die „Besinnung auf das pädagogisch Eigene" (Gruschka 2004, S. 160) ist zwar notwendig, wenn wir eine Unterrichtstheorie begründen wollen, die pädagogischen Ansprüchen genügt, aber sie ist nicht hinreichend, da wir so eine wesentliche Bedingung übersehen, die den Unterricht gerade auch in pädagogischer Hinsicht konstituiert, nämlich seine Sozialität (vgl. Herzog 2006, 2011c).

V
Unterricht in Raum und Zeit

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Analyse von drei Paradigmen qualitativer Unterrichtsforschung für die Theorie des Unterrichts? Dass es „an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt" (Breidenstein 2010, S. 869), ist kaum zu bestreiten. Dass man die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung in das Urteil einschließen muss, dürfte ebenfalls evident sein. Hattie (2009), der zum Mittel des Geschichtenerzählens greifen muss, um seinem Anspruch auf „Synthese" der aufgearbeiteten Metaanalysen zu entsprechen, ist der beste Beleg dafür. Bezeichnenderweise findet man das Wort „Theorie" in seinem Buch kaum; stattdessen ist von einem „Modell" die Rede, mit dem Hattie seine Geschichte vom sichtbaren Lehren und Lernen kolportiert.[8]

8 In bezug auf die eigene Position ist im englischsprachigen Original (Hattie 2009) etwa sechsmal von „theory" die Rede, jedoch über 20 Mal von „model" und etwa ebenso oft von „story".

Zwar ist es auch der qualitativen Forschung bisher nicht gelungen, eine allgemein anerkannte Unterrichtstheorie vorzulegen, jedoch zeigen die vorangehenden Analysen, inwiefern der Unterricht in einem anderen Licht gesehen wird. Dabei möchte ich vier Punkte herausstreichen, die ich abschließend zu einem fünften Punkt zusammenführen werde.

(1) Die Sinnhaftigkeit von Unterricht

Was an der qualitativen Unterrichtsforschung auffällt ist, dass nicht eigentlich der Unterricht Thema der Forschung ist, sondern das Unterrichten bzw. der Unterricht als Prozess. Das gilt für die ethnografischen Studien genauso wie für die rekonstruktiv vorgehenden Untersuchungen von Unterricht. Ausdrücklich spricht Gruschka (2009a) von einer „Theorie des Unterrichtens" (ebd., S. 11) und einer „Prozesslogik des Unterrichtens" (ebd., S. 8). Der Unterricht wird „in seinem konkreten Vollzug" (Breidenstein 2010, S. 871) beobachtet, was im Vergleich zur quantitativen Forschung nicht nur mit einer deutlich geringeren Distanz zum Gegenstand einhergeht, sondern auch die Begrenzung der Forschungsperspektive auf den Lehrer und die Schüler sprengt, indem sichtbar wird, was in der Black Box dazwischen vor sich geht.

Darauf abgestimmt ist der Sinnbegriff. Sinn wird in der Umsetzung von Unterricht erzeugt; er bildet sich „in der Zeit" (Idel/Kolbe/Carvalho 2009, S. 185). Das gilt sowohl für die inhaltliche Seite des Unterrichts als auch für seinen Verlauf. Für Gruschka (2011c, S. 29f.) bedeutet „guter Unterricht" vor allem eins, nämlich „erziehend das Verstehen zu lehren". Die Sache wird kommunikativ geklärt und stellt je nach unterrichtetem Fach spezifische Anforderungen an die Vermittlung.

Sinn ist nicht nur ein zentraler Begriff der rekonstruktiven und ethnografischen Unterrichtsforschung, sondern auch der soziologischen Systemtheorie, auf die sich Proske (2003) zur Begründung einer Unterrichtstheorie stützt. Sinn wird situativ erzeugt, kommunikativ ausgehandelt und interaktiv bestätigt. Das muss nicht im Widerspruch zur quantitativen Forschung stehen, da diese ebenfalls auf Sinn ausgerichtet ist, diesen jedoch durch ihre standardisierten Prozeduren gleichsam einfriert, während der Sinn der qualitativen Forschung ein aufgetauter, fließender Sinn ist.[9] Anders ausgedrückt, versucht die quantitative Forschung, durch Fixierung des im Unterricht prozedierenden Sinnes die Zeit anzuhalten, um das Unterrichtsgeschehen überschaubar zu machen, während die qualitative Forschung, indem sie dem Sinn bei seiner Hervorbringung nachgeht, die zeitlichen Bedingungen des Unterrichts herausstellt.

(2) Die Kontingenz des Unterrichts

Zeit bedeutet Unberechenbarkeit, Offenheit und Mangel an Wissen. Dafür steht der Begriff der Kontingenz. Kontingenz ist etwas anderes als Prozess,

9 Der Klassiker, mit dem sich diese Aussage belegen lässt, ist Cicourel (1974). Mit Oevermann (1979, S. 165) formuliert, bilden die quantitativen Verfahren der Datenerhebung und -analyse „forschungsökonomische Abkürzungen". Der Sinn wird in Skalen festgeschrieben, während ihn die qualitative Forschung in seiner Genese rekonstruiert.

da Prozesse durchaus überblickbar sein können, wenn ihr Sinn stillgestellt wird, wofür nicht nur die pädagogisch-psychologische Forschung, sondern auch die didaktische Literatur reichlich Belege liefert (vgl. Herzog 2010). Das ändert sich, sobald der Prozess als Kommunikation begriffen wird. Kommunikation im Sinne von Luhmann (1984, S. 193ff.) ist nicht Übertragung von Information, also kein räumlicher Vorgang, sondern stellt eine ständig voranschreitende zeitliche Abfolge von Selektionen dar, die am Verstehen ausgerichtet sind, aber genauso weiter laufen, wenn missverstanden wird (vgl. Herzog 2006, S. 291ff.; Meyer 2005; Meyer/Jessen 2000). Unweigerlich fällt damit die Aufmerksamkeit auf die „Kontingenz von Interaktionsverläufen" (Reh/Rabenstein 2013, S. 297). Die Analyse der Prozessstruktur des Unterrichts zeigt, wie das interaktionale Geschehen ständig Handlungsalternativen eröffnet, die nicht vorweggenommen werden können (vgl. Pflugmacher/Gruschka/Twardella/Rosch 2009). Dem Lehrerhandeln im Unterricht liegt nicht nur ein konstitutiver Mangel an Wissen zugrunde, es lässt sich aufgrund des sozialen (kommunikativen) Substrats des Unterrichts auch nur bedingt planen.

Stellt man die Kontingenzproblematik ins Zentrum der Theoriebildung, machen sich in der Topographie des Unterrichts weitere Verwerfungen bemerkbar. So nicht zuletzt ein Bruch zwischen Vermittlung und Aneignung bzw. zwischen Zeigen und Lernen (vgl. Kade 1997, S. 54ff., 2004; Kolbe et al. 2008, S. 130f.). Der Bruch kommt in vielen qualitativen Analysen dadurch zum Ausdruck, dass uns ein Unterricht vorgeführt wird, der misslingt, scheitert oder seine Möglichkeiten sträflich unterbietet. Geschildert werden Lehrkräfte, die beharrlich an ihrer Unterrichtsplanung festhalten und die unvorhergesehenen Chancen, die der Unterricht bietet, verpassen. Proske (2006, S. 148) sieht in der teleologischen Engführung des Unterrichts bei Missachtung der Opportunitäten für Aneignungsprozesse den typischen Fall einer Kontingenzbewältigungsstrategie. Der Lehrer mag zwar erkennen, dass sich eine Gelegenheit bietet, doch lässt er sie verstreichen, um seinen Lektionenplan nicht aus den Augen zu verlieren.

Dabei weist Proske (2006) auf einen wichtigen Punkt hin, dessen Nichtbeachtung möglicherweise dafür verantwortlich ist, dass so viele Fallanalysen der qualitativen Unterrichtsforschung den Eindruck von schlechtem Unterricht hinterlassen. Er betont, dass Unterricht „grundsätzlich nicht umhin kann, bestimmte Gelegenheiten zu übergehen" (ebd., S. 148). Jede sich bietende Gelegenheit zu nutzen, um die Vermittlung zu optimieren, ist keine reale Möglichkeit, da unterrichtliche Sinnstrukturen „nur kontingenzbasiert, d.h. unter Auslassung bestimmter Anschlussmöglichkeiten bei gleichzeitiger Nutzung anderer ausgehandelt werden können" (ebd).

(3) Der Zufall als Realereignis

Kontingent nennen wir Ereignisse, die möglich, aber nicht notwendig sind. Wenn wir dafür den Begriff des Zufalls einsetzen, erschließt sich eine weitere Differenz zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung. Im

Rahmen der statistischen Modelle, die in der quantitativen Forschung die Methoden der Datenanalyse begründen, wird der Zufall gleichsam gezähmt. Gebändigt durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung, verliert der Zufall seinen realen Charakter und wird zur Erkenntnislücke. In der qualitativen Forschung ist der Zufall dagegen ein Merkmal des erforschten Gegenstandes, was sich vielleicht besonders anschaulich am Beispiel der qualitativen Analyse von Biografien und beim Verfahren des narrativen Interviews zeigt. Eine Biografie ist – wie eine erzählte Geschichte – ein Gemisch aus „Zufall und Notwendigkeit". Monod definiert den Zufall als ein Zusammentreffen, das „aus der Überschneidung zweier voneinander völlig unabhängiger Kausalketten (resultiert)" (Monod 1975, S. 107).

Zufall hat demnach zwei Bedeutungen, die streng voneinander getrennt zu halten sind. Zufall im Sinne der Wahrscheinlichkeitsrechnung ist ein epistemischer Begriff. Bei einem Würfel oder einer Roulettekugel wissen wir nicht, was geschehen wird, weil uns die notwendigen Informationen über die Details des Vorgangs fehlen. Das Fallen des Würfels und das Rollen der Kugel sind aber völlig determiniert und könnten im Prinzip berechnet werden, falls uns die relevanten Informationen zur Verfügung stünden. Davon zu unterscheiden ist der Zufall, der aufgrund der Überlagerung zweier unabhängiger Kausalreihen eintritt – wenn sich zum Beispiel ein Ziegel vom Dach löst und dem vorbeigehenden Passanten auf den Kopf fällt. Letzteres ist nicht berechenbar – außer wir würden uns mit Laplace zu einem streng deterministischen Weltbild bekennen. Ein solcher metaphysisch begründeter Determinismus ist aber rational nicht haltbar (vgl. Falkenburg 2012).

Wie immer sich die Vertreter der quantitativen Unterrichtsforschung zum metaphysischen Determinismus stellen, ihr methodisches Instrumentarium erlaubt es nicht, Zufälle im ontologischen Sinn zu identifizieren. Da die statistischen Modelle den Zufall als epistemisches Ereignis behandeln, bieten sie keine Handhabe, um ihn als Realereignisse zu fassen.[10] Während also die quantitative Forschung die Frage nach der Realität des Zufalls entweder negativ beantwortet oder unentschieden lässt, wird der Zufall von der qualitativen Forschung als real existierend anerkannt. Das Ereignishafte, Unvorhersehbare, Unberechenbare, Überraschende und Unkontrollierbare des Unterrichts stellt kein epistemisches Defizit dar, das man durch Forschung sukzessive beheben könnte, sondern bildet ein konstitutives Merkmal der Sozialform Unterricht.

(4) Das Technologiedefizit des Unterrichts

Wollen wir prüfen, welches Verständnis von Zufall konkret vorliegt, bietet sich als Lackmustest die Haltung gegenüber einer Unterrichtstechnologie an. Wird der Zufall als Realität anerkannt, ist es kaum möglich, den Unterricht

10 Natürlich bedeutet der statistische Zufall auch, dass wir keine Kausalität, zumindest keinen Mechanismus der Kausalität aufdecken können (vgl. Herzog 2012, S. 106ff.). Hier scheint ein weiterer Grund zu liegen, weshalb uns Hattie (2009) eine Geschichte erzählt. Die Geschichte soll zeigen, wie sich aus der heterogenen Fülle an Effektstärken ein homogener Erklärungsmechanismus herauslösen lässt.

technologisch zu beherrschen. Denn Zufälle bedeuten *„Einschränkungen von Macht"* (Hampe 2006, S. 12). Wird der Zufall dagegen statistisch gezähmt, kann am Glauben an die technologische Beherrschung von Unterricht getrost festgehalten werden.

Das genau scheint im Lager der quantitativen Unterrichtsforschung der Fall zu sein. Anders als es die offiziöse Verlautbarung haben will, wonach die Pädagogische Psychologie „das lineare, kausale Wirkungsmodell des frühen Prozess-Produkt-Paradigmas aufgegeben (hat)" (Helsper/Klieme 2013, S. 285), glaube ich nicht, dass dem so ist. Es trifft auch nicht zu, wie Proske (2006) vermutet, dass die Vertreter quantitativer und qualitativer Forschung in der Annahme konvergieren, „dass Unterricht in hohem Maße von Kontingenz geprägt ist" (ebd., S. 139). Kontingenz ja, aber im statistischen Sinn von epistemischen Ereignissen, nicht im ontologischen Sinn von Realereignissen.

Für die Abkehr der Pädagogischen Psychologie vom Glauben an eine Unterrichtstechnologie wird oft das Angebot-Nutzungsmodell ins Feld geführt. Doch der Beleg ist zweischneidig, denn es gibt nicht nur ein Angebot-Nutzungsmodell, sondern deren zwei – eines von Fend und eines von Helmke. Fend hat sein Angebot-Nutzungsmodell erstmals 1998 vorgelegt und seither in verschiedenen Publikationen in oft leicht variierender Form präzisiert (vgl. Fend 1998, S. 321ff., Abb. 5.10, 2000, S. 57f., Abb. 1, 2002, S. 144ff., Abb. 1, 2008, S. 21ff., Abb. 1.2). 2006 hat es Eingang in seine „Neue Theorie der Schule" gefunden, wenn auch nur am Rande und ohne grafische Darstellung (Fend 2006, S. 130f.). Immer geht es Fend um eine Distanzierung gegenüber Modellen der pädagogischen Produktivität, sei es mit dem Argument, dass Unterricht und Lernen interaktive Prozesse darstellen, die sich nicht technisch, sondern nur handlungstheoretisch aufschließen lassen, sei es mit dem Argument, dass sich in pädagogischen Situationen Personen gegenüberstehen, die eine Wirksamkeit im technischen Sinn nicht zulassen. In Anlehnung an Luhmann (1984) versteht Fend Lehrer und Schüler als Systeme, die sich gegenseitig Umwelt sind. Kein personales System kann in die Operationsweise eines anderen eindringen. „So werden die Grenzen der Machbarkeit im Humanbereich sehr schön beschreibbar, Ideen einer naturbasierten Technologie des Erziehens ad absurdum geführt" (Fend 2006, S. 130).

Im Vergleich zu Fend unterscheidet sich das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke kaum von den überkommenen Produktionsmodellen von Unterricht. Bereits die graphische Form, in der Helmke sein Modell präsentiert, legt eine Interpretation nahe, wonach das Angebot nicht genutzt werden muss, um Wirkung zu erzeugen, sondern als Kausalursache des Schülerlernens fungiert (vgl. Helmke 2003, S. 42, Abb. 4, 2006, S. 43, Abb. 1, 2009, S. 73, Abb. 6). Während Fend pädagogische Wirksamkeit als einen Prozess begreift, der von Kontingenz geprägt ist und über Sinn und Verstehen vermittelt wird, ist davon bei Helmke nichts zu sehen. Bezeichnenderweise beruft er sich bei der Einführung seines Angebot-Nutzungsmodells nicht auf die jüngeren Arbeiten von Fend, sondern auf dessen (erste) „Theorie der Schule" von 1980, die noch ganz dem Struktur-Funktionalismus verpflichtet war (vgl.

Fend 1981; Helmke 2009, S. 73). Die Schüler erscheinen nicht als autonome Akteure, sondern als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesucht wird. Ob das Angebot genutzt wird, hängt nicht vom Schüler, sondern von einer Vielzahl zwischen Angebot und Nachfrage liegender Faktoren ab (vgl. Gruschka 2011a, S. 121f.; Helmke 2009, S. 74). Wo Fend anerkennt, dass pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu verschiedenen Referenzsystemen gehören, da bleibt Helmke einem Denken verhaftet, das ein Durchsteuern auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstellt. Von einer Abkehr von technologischen Erwartungen an die Theorie des Unterrichts kann keine Rede sein.[11]

(5) Der Unterricht als Zeitgestalt

Gibt es einen gemeinsamen Nenner, auf den sich die vier diskutierten Punkte bringen lassen, dann liegt er in der Zeit. Sinn entsteht im zeitlichen Verlauf; Kontingenz ist Einbruch von Zeit in ein für notwendig erachtetes Geschehen; Zufall ist als Realphänomen Ergebnis der zeitlichen Koinzidenz von unabhängigen Kausalketten; Kommunikation verbindet die zeitlich getrennten Ereignisse von Mitteilung und Verstehen; Vermittlung nimmt Zeit in Anspruch, um ihr Ziel (Aneignung) zu erreichen; Technik ist Resistenz gegenüber dem Einbruch der Zeit in unser Handeln; das Technologiedefizit verdankt sich der Unberechenbarkeit des Unterrichts in seinem prozessualen Verlauf. Die Zeit, um die es dabei geht, ist aber nicht die symmetrische Zeit der Uhren, die als gemessene Zeit eine verräumlichte Zeit ist, sondern die asymmetrische Zeit evolutionärer und historischer Prozesse, die in eine Zukunft weisen, die uns *per definitionem* nicht bekannt ist (vgl. Herzog 2006, S. 147ff.). Es geht um eine Zeit, welche die „Seinskontinuität von Vergangenheit und Zukunft" (Luhmann 1992, S. 136) aufbricht und dadurch verunmöglicht, dass wir im Detail vorhersagen können, wie sich der Unterricht entwickelt.

Damit zeigt sich, was Thema für einen „grenzüberschreitenden Diskurs" (Helsper/Klieme 2013, S. 284) zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung sein könnte. Was die qualitative Forschung zu erkennen vermag, nämlich die modale Zeitstruktur des Unterrichts, kann von der quantitativen Forschung prinzipiell nicht eingeholt werden, weil deren Methoden es nicht zulassen, die Zeit als qualitatives Phänomen zu fassen. Wo die Zeit in der quantitativen Unterrichtsforschung überhaupt zum Thema wird, da handelt es sich um die metrische Zeit („time on task"), während die modale Zeit gänzlich unbeachtet bleibt. Das zeigt gerade Hatties (2009) Metaphorik mit aller Deutlichkeit. Ein sichtbarer Unterricht ist ein auf seine räumlichen Dimensionen reduzierter Unterricht. Hatties Geschichte erzählt von einem

11 Hier zeigt sich im Übrigen ein begriffliches Problem, denn von einem (technologischen) „Defizit" zu sprechen impliziert, dass das Manko behoben werden könnte. Genau dies ist aber nicht gemeint, wenn in Bezug auf den Unterricht von einem „Technologiedefizit" die Rede ist. Der Unterricht ist durch Technologie konstitutiv nicht beherrschbar. Ein passendes Wort fehlt uns bis heute.

durchschaubaren Unterricht, der von zeitlichen Unwägbarkeiten gänzlich frei ist. Dem stellt die qualitative Forschung eine Betrachtung des Unterrichts zur Seite, die „zeitgemäß" ist (vgl. Herzog 2006, 2011c).

Die Achillesferse der quantitativen Forschung liegt in ihrer Unfähigkeit, den Unterricht als modale Zeitgestalt zu begreifen. Damit wird nicht behauptet, dass auf Seiten der qualitativen Forschung nicht auch Defizite in der empirischen Analyse von Unterricht bestehen. Jedoch stellt die Frage nach den zeitlichen Grundlagen von Lehr- und Lernprozessen ein zentrales Problem der Entwicklung einer Theorie des Unterrichts dar. Um den von Helsper und Klieme (2013) angeregten Diskurs in Gang zu bringen, müsste die Differenz im Verständnis der Zeit zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung daher groß genug sein, um als Initialzündung zu wirken.

Literatur

Alton-Lee, Adrienne/Nuthall, Graham/Patrick, John: Reframing Classroom Research: A Lesson from the Private World of Children, in: Harvard Educational Review, 63, 1993, S. 50-84.

Breidenstein, Georg: Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, 2010, S. 869-887.

Brophy, Jere E./Good, Thomas L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München 1976.

Bruner, Jerome: Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge/Mass. 1986.

Cicourel, Aaron V.: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/Main 1974.

Dewey, John: Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt/Main 2008.

Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 2007, S. 199-213.

Falkenburg, Brigitte: Mythos Determinismus. Wieviel erklärt uns die Hirnforschung? Heidelberg 2012.

Fend, Helmut: Theorie der Schule, 2. Aufl., München 1981.

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim 1998.

Fend, Helmut: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle, in: Andreas Helmke/ Walter Hornstein/ Ewald Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Weinheim 2000, S. 55-72.

Fend, Helmut: Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2002, S. 141-149.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006.

Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008.

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, Frankfurt/Main 1980.

Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin: Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31, 2011, S. 28-44.

Gage, Nathaniel L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München 1979.

Goffman, Erving: The Neglected Situation, in: American Anthropologist, 66 (6/2), 1964, S. 133-136.
Gruschka, Andreas: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002.
Gruschka, Andreas: Didaktische Analyse als Kern der Rekonstruktion der Fallstruktur „Unterricht". Beobachtungen zu Beobachtungen von Unterricht, in: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Main 2004, S. 158-188.
Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2009a.
Gruschka, Andreas: Empirische Zugänge zur pädagogischen Substanz von Unterricht, in: Topologik. Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche, Nr. 5, 2009, http://www.topologik.net/Andreas_Gruschka.htm
Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung, Opladen 2011a.
Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011b.
Gruschka, Andreas: Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011c, S. 130-144.
Hampe, Michael: Die Macht des Zufalls. Vom Umgang mit dem Risiko, Berlin 2006.
Hattie, John A. C.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2009.
Hattie, John: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.
Helmke, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht?, in: Pädagogik, 58 (2), 2006, S. 42-45.
Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2009.
Helmke, Andreas: Interview von Prof. Dr. Volker Reinhardt mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie, in: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Jg. 39 (7), 2013, S. 8-15.
Helsper, Werner/ Klieme, Eckhard: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, 2013, S. 283-290.
Herzog, Walter: Die vorschnelle Disziplin. Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft, in: Hans Badertscher/Hans-Ulrich Grunder/Armin Hollenstein (Hrsg.): Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz, Bern 1999, S. 119-148.
Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe), Weilerswist 2006.
Herzog, Walter: Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik, in: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Grenzen der Didaktik, Bern 2010, S. 157-184.
Herzog, Walter: Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer, in: Hans Berner/ Rudolf Isler (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln, Baltmannsweiler 2011a, S. 49-77.
Herzog, Walter: Schule und Schulklasse als soziale Systeme, in: Rolf Becker(Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Aufl., Wiesbaden 2011b, S. 163-202.
Herzog, Walter: Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011c, S. 146-160.
Herzog, Walter: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, Wiesbaden 2012.
Idel, Till-Sebastian/ Kolbe, Fritz-Ulrich/ Carvalho, Isabel Neto: Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht, in: Sozialer Sinn, 10, 2009, S. 181-198.

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, 3 Bde. Weinheim 1970/71.

Jackson, Philip W.: The Way Teaching Is, in: National Education Association (Hrsg.): The Way Teaching Is. Report of the Seminar on Teaching, Washington, D.C. 1966, S. 7-27.

Jackson, Philip W.: Life in Classrooms, New York 1968.

Jackson, Philip W.: The Practice of Teaching, New York 1986.

Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen, in: Dieter Lenzen/ Niklas Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystems. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt/Main 1997, S. 30-70.

Kade, Jochen: Erziehung als pädagogische Kommunikation, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann, Frankfurt/Main 2004, S. 199-232.

Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin: Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 2008, S. 125-143.

Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung, Bern 1976.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1984.

Luhmann, Niklas: Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011.

Meyer, Meinert A.: Zeigen und Lernen. Didaktische Reflexionen im Anschluss an Ludwig Wittgenstein, in: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, 2. Aufl., Weilerswist 2005, S. 119-141.

Meyer, Meinert A./Jessen, Silke: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, 2000, S. 711-730.

Monod, Jacques: Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie, München 1975.

Nuthall, Graham: The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey, in: Teachers College Record, 107, 2005, S. 895-934.

Nuthall, Graham: The Hidden Lives of Learners, Wellington 2007.

Oevermann, Ulrich: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: Günther Lüschen (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945, Opladen 1979, S. 143-168.

Pflugmacher, Torsten/ Gruschka, Andreas/ Twardella, Johannes/ Rosch, Jens: Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 27, 2009, S. 372-384.

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn 2005.

Proske, Matthias: Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht, in: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld 2003, S. 143-164.

Proske, Matthias: Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze, in: Sibylle Rahm/Ingelore Mammes/Michael Schratz (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung, Bd. 1, Innsbruck 2006, S. 139-152.

Radtke, Frank-Olaf: Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissens-

verwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung, in: Barbara Koch-Priewe/Fritz-Ulrich Kolbe/Johannes Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 99-149.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, 2013, S. 291-307.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert: Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen 2012, S. 35-56.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian: Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive, in: Meseth/Proske/Radtke (Hrsg.) 2011, S. 209-222.

Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimer, Peter/Ouston, Janet: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Weinheim 1980.

Wiesemann, Jutta/Amann, Klaus: Situationistische Unterrichtsforschung, in: Georg Breidenstein/Arno Combe/Werner Helsper/Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen 2002, S. 133-156.

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 48 HERBST 2013

Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:
© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen
Anzeigen und Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

5 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Walter Herzog
Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung

27 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Mythos Neue Lernkultur

58 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Andreas Gruschka
Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln

79 **ESSAY**
Michael Parmentier
Freiheit in der Erscheinung
Zum „Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt

93 **AUS DEN MEDIEN**
Raphael Koßmann
Twilight statt Enlightenment?

Abbildungsverzeichnis

Abb. S. 14: aus: Magazin zum Innovationstag 2013
Abb. S. 39: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige
Abb. S. 61: aus: Magazin zum Innovationstag 2013
Abb. S. 83: aus: Stilleben in Europa, hrsg. v. Gerhard Langemeyer u. Hans-Albert Peters, Münster/Baden-Baden 1978
Abb. S. 89: aus: Still bewegt. Videokunst und Alte Meister, Museum Sinclair-Haus, Bad Homburg, 2013, Ausstellungsflyer
Abb. S. 101: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Herzog, Walter

Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung

Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 5-26

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Herzog, Walter: Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung - In: Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 5-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114615

in Kooperation mit / in cooperation with:

Budrich UniPress

http://www.budrich-unipress.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft