

Andreas Gruschka

**Unterrichten als widersprüchliche Einheit von Erziehung,
Didaktik und Bildung unter den institutionellen
Bedingungen der allgemeinbildenden Schule**

-

**Eine vergleichende Untersuchung in vier kontrastiven
Schulen der Sekundarstufe und sieben, den Bildungskanon
repräsentierenden Unterrichtsfächern**

Frankfurt am Main, im Juli 2005

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Angaben

2. Stand der Forschung – eigene Vorarbeiten

2.1 Stand der Forschung

2.2 Eigene Vorarbeiten

3. Ziele und Arbeitsprogramm

3.1 Ziele (Hypothesen)

3.1.1 Die allgemeine Modellierung von Unterrichten als Prozess

3.1.2 Die Beziehung zu den abhängigen Variablen: Schulfach und Schulform

3.1.3 Die Fallstruktur der jeweiligen Unterrichtsstunde

3.1.4 Erziehungswissenschaftliche Relevanz, zu erwartender Ertrag des Forschungsprojekts

3.2 Arbeitsprogramm (Design)

3.2.1 Die Methode: Sequenzanalyse und das Datum: Protokoll

3.2.2 Zugang zum Feld der Untersuchung

3.2.3 Auswahl und Umfang der Untersuchungsbereiche

3.2.4 Arbeitsschritte und Zeitplan

4. Voraussetzungen für die Durchführung des Vorhabens

4.1 Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern

4.2. Arbeit im Ausland und Kooperation mit ausländischen Partnern

5. Bibliographie

1. Allgemeine Angaben

1.1 Thema

Unterrichten als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung unter den institutionellen Bedingungen der allgemeinbildenden Schule

Eine vergleichende Untersuchung in vier kontrastiven Schulen der Sekundarstufe und sieben den Bildungskanon repräsentierenden Unterrichtsfächern

1.2 voraussichtliche Gesamtdauer

36 Monate

1.3 Zusammenfassung

Die Erziehungswissenschaft hat es bislang versäumt, ihre für die Charakterisierung von Unterricht wesentlichen einheimischen Begriffe (Bildung, Erziehung und Didaktik) empirisch zu wenden. Die hypothesenprüfenden quantitativen und auch die qualitativen bzw. rekonstruktionslogischen Studien zum Unterricht operieren in der Regel mit Bezugstheorien und Konstrukten aus den Nachbardisziplinen: der Psychologie und der Soziologie. Die Qualität und auch die Logik des Unterrichts als ein pädagogisches Geschehen lässt sich so aber nicht zureichend erfassen.

Nach dem PISA-Schock wird immer dringlicher die Frage gestellt, die die PISA-Studien selbst aufgrund ihrer Orientierung am Output von Schülerqualifikationen nicht beantworten können, nämlich was im Prozess des Unterrichtens ‚falsch‘ läuft, so dass in ihm zu wenig gelernt wird und mögliche Kompetenzen nicht erworben werden. Die in der Diskussion über PISA dominierenden Rückführungen der hiesigen Ergebnisse auf einen typisch deutschen Unterricht arbeiten mehr mit Generalformeln als mit einem strukturlogischen Wissen über den Unterricht als Prozess. Dieses Wissen müsste aus der Erschließung seiner pädagogischen Qualität folgen: wie in ihm erzogen wird, wie seine Inhalte vermittelt werden und wie dabei die Bildsamkeit der Schüler stimuliert wird. Die hier projektierte Studie geht von der Annahme aus, dass eine rekonstruktionslogische Analyse des Unterrichtens als pädagogisch geprägter Totalität, die sich mikrologisch auf die Operativität des Geschehens bezieht, in einem doppelten Sinn Aufschlüsse über den Unterricht als Form erbringen kann: sowohl bez. seiner geringen Wirkung bei den Schülern im Sinne von nicht zufälligen Fehlformen des Unterrichtens als auch bez. der aus dieser Praxis selbst entstehenden Optionen seiner Verbesserung im Sinne von Formveränderungen. Hierfür sollen in vier, das Spektrum der Schulformen der Sekundarstufe I umgreifenden Schulen (Haupt- und Realschule, Gesamtschule, Reformgesamtschule, traditionelles Gymnasium) in der Klasse 7 bzw. 8 in den Fächern Mathematik, Biologie/Chemie, Deutsch, Englisch, Sozialwissenschaften/Geschichte, Religionslehre und Kunst je zwei kontrastiv bestimmte Stunden untersucht werden.

2. Stand der Forschung, eigene Vorarbeiten

2.1. Stand der Forschung

Das Projekt setzt an einer doppelten Forschungslücke an, die jeden mit der Entwicklung von Unterrichtsforschung nicht Vertrauten in großes Erstaunen versetzen dürfte, nämlich an der Tatsache, dass es bis heute zum einen keine ausgebaute Praxis der fallweisen Analyse des

Unterrichtsgeschehens „in situ“ gibt und dass zum anderen die Grundbegriffe der pädagogischen Denkform in der Unterrichtsforschung keine Rolle spielen.

Mit der Forschung „in situ“ ist eine Form der Forschung gemeint, die die natürlichen Protokolle der Wirklichkeit des Unterrichts als das zentrale Datum versteht, dem durch seine Rekonstruktion die Regelmäßigkeit, Logik und Dynamik des prozeduralen Geschehens in einer Stunde abgeschaut wird. Die Untersuchung am Fall wird zwar schon lange als Praxis der qualitativen Forschung postuliert (ja man kann feststellen, dass immer wieder die Kasuistik als diejenige Empirie herausgestellt wird, die auf die Spezifik des Pädagogischen am besten antwortet – vgl. Fischer 1982, Diederich/Tenorth 1997, Ohlhaber/Wernet 1999). Erschließende Fallstudien sind jedoch noch immer eine Seltenheit. Von einer eingespielten Forschungspraxis im Sinne einer ‚normal science‘ kann keine Rede sein, wohl aber von einer auch international immer lauter werdenden Forderung (vgl. etwa die programmatischen Artikel in Richardson 2002 und Dezin/Lincoln 1994). Die in der Forschung herangezogenen Protokolle des Unterrichts werden durchweg nicht als Totalität des Geschehens „Unterricht“ untersucht (Ausnahmen etwa bei Geißler 1984 oder Koring 1989), sondern dienen in der Regel als Quellen für einzelne Theoreme und Beobachtungen, bzw. es werden Ausschnitte aus den Protokollen vor allem als episodenhafte Beispiele untersucht, mit denen unterschiedliche Teilaspekte des Unterrichts dargestellt werden können (Combe 1994, Wernet 2003, Markowitz 1986). Eine umfassende Modellbildung für Unterrichten setzte sowohl eine längere Sequenz von kontrastiven Beispielen als auch die Erschließung des Geschehens über die gesamte Dauer der Einheit einer Stunde voraus.

Die zweite Forschungslücke besteht m.E. ungleich gravierender in der weitgehenden Abwesenheit der Grundbegriffe der pädagogischen Denkform in der Unterrichtsforschung: Eine Erforschung der Erziehung im Unterricht wird vor allem als Sozialisationsforschung betrieben, und fällt damit als genuin pädagogische aus (vgl. etwa paradigmatisch Dreeben 1982 und sozialpsychologisch Kounin 1976). Didaktik als das Steuerungsmedium des Unterrichts wird analog nicht als Untersuchung der vermittelnden Interaktion von Lehrer/Schüler/Gegenstand, sondern mit den Teilaspekten von Lehrmethoden und Lernformen zum Untersuchungsgegenstand (Terhart 1989). Das liegt nicht zuletzt an der Tatsache, dass Didaktik konstruiert und Lehr-Lernforschung untersucht und beide deshalb nicht zusammen kommen (vgl. Blankertz 1969, H. Meyer 1997, Terhart 2005a). Bildungsforschung, die nach dem Verhältnis von Vermittlung, Aneignung und Zueignung fragt und die eigensinnigen Prozesse der subjektiven Erschließung der schulisch vorgestellten Ausschnitte der wissenswerten Welt im Bildungsgang, im Fach oder auch nur in einer Unterrichtsstunde rekonstruiert, lässt sich bislang in wenigen Ausnahmen darstellen (Gruschka 1985, M. Meyer 1986, 2002, Hollstein et al. 2002). Forschung löst sich in der ‚empirischen Bildungsforschung‘ vom traditionellen Wortsinn der Bildung ab und untersucht die Kompetenzen und Qualifikationen in Testaufgaben nach Unterricht (PISA 2001), nicht aber den Bildungsprozess im Medium des Unterrichtens. Im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik wiederum wird Bildung mit Bestimmungen ihrer Theorie (etwa Benner 1988), inhaltlichen Postulaten für Schulbildung (prominent Klafki 1985) und der Tradition des Kanons (etwa Tenorth 1994) diskutiert. Es dominieren Analysen von philosophischen Zugängen und Anschlüssen (etwa Ruhloff 2002) und Problemen oder pädagogischen Reflexionen zur Zeitdiagnose (Koneffke 2005). Diese Diskurse stehen weitgehend unvermittelt zu den Bildungsprozessen, die Unterricht anstößt oder unterbindet (vgl. Gruschka 1992b).

Die Studie geht damit das für eine empirisch gehaltvolle Bildungstheorie wesentliche Forschungsdesiderat an, die Wirklichkeit der vor allem bislang systematisch und normativ ausgelegten „einheimischen Begriffe“ im Geschehen des Unterrichtens zu erschließen. Sie ist an seinem Protokoll zu studieren, weil erst die unterrichtliche Praxis dazu führt, dass die in

der pädagogischen Denkform ausgelegte Norm empirisch wird. Ihr Medium ist die Interaktion von Lehrern und Schülern über eine Sache und die mit ihr emergierte Aufgabe, eine Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik herzustellen. Der Unterricht steht dabei vor dem Problem, dass seine Rahmenbedingungen nicht etwa die Einlösung der Aufgabe erzwingen, sondern sie sogar vielfach behindern¹. Eine theoretische Modellierung des Unterrichtens muss demnach mit Rückgriff auf das Protokoll danach fragen, wie Unterrichten institutionell zugerichtet verläuft und es dennoch eine Antwort auf die gestellte Aufgabe darstellt, eine Antwort, die, wie seine Prozesslogik zeigt, pädagogisch wirksamer ausfallen könnte, als dies empirisch der Fall ist.

Für den Mangel an entsprechenden Studien gibt es zwei mögliche Argumente: die kategoriale Unbestimmtheit (fehlende Operationalisierbarkeit) dieser Begriffe und die Nicht-Beobachtbarkeit (fehlende Protokollierbarkeit) des Geschehens im Ganzen. Das erste Argument liefe auf das Verdikt hinaus, die einheimischen Begriffe seien dermaßen durch normative Überhöhungen gekennzeichnet, dass mit ihnen nur der überwölbende Überbau der Praxis, nicht aber diese selbst in ihrer Bestimmtheit erfasst werden könne. Pädagogen ließen sich vielleicht noch empirisch in dem Sinne fassen, dass z.B. Lehrer sie als Argumentations- und Deutungsmuster entwickelten (vgl. Paschen/Wigger 1992, Paschen 1997), aber eignen sie sich auch zur Erschließung des spezifischen Sinns des Unterrichtens? Hinter der entsprechenden Skepsis steckt ein Problem, das weit über das hier beantragte Projekt hinaus verweist, mit ihm aber ggf. einer überzeugenden Antwort zugeführt werden kann. Im Kern geht es um das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaften, das mit der weitgehend vollzogenen sozialwissenschaftliche Wende des Faches erneut als Frage nach dem Verbleib des Pädagogischen virulent geworden ist (vgl. etwa Pollak/Heid 1994, Benner 2005, Vogd 2005). Genauso wie die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Empirie erst erziehungswissenschaftlich sein kann, wenn sie das spezifische Pädagogische ihrer Gegenstände erfasst, muss die traditionelle pädagogische Theorie demonstrieren, dass ihre Grundbegriffe empirisch sachhaltig werden können. Ansonsten könnte Empirie in unserem Fall als das Geschäft der Bezugswissenschaften (pädagogische Psychologie und Soziologie) gelten, schon weil deren korrespondierende Grundbegriffe empirische Forschung anleiten. Die Erziehungswissenschaft hat damit Bildung, Erziehung und Didaktik für die empirische Forschung so zu operationalisieren, wie sie durch ihre eigene Praxis hervorgerufen werden. Bildung, begriffen als die krisenhafte Auseinandersetzung eines sich formierenden Ichs mit einem Ausschnitt noch unbegriffener nicht beherrschter Welt ist entsprechend auch als konstitutives Moment für Unterricht nachzuweisen.

Den einflussreichsten Versuch in diese Richtung stellt das Programm der „Bildungsstandards“ dar (Klieme/Tenorth et al. 2003). Mit bewusstem Rückgriff auf die Bildungstheorie als Quelle der Ziele und Inhalte des allgemeinbildenden Schulunterrichts, wird dessen Programm in operationalisierte Kompetenzziele transformiert, die in einer pädagogisch wirksamen Schule im Prinzip von allen Schülern erreicht werden können sollen und deren Zielerreichung evaluiert werden muss. Ohne Deckung durch eine genetische Theorie des Kompetenzerwerbes bleiben die „Kompetenzmodelle“ der Bildungsstandards letztlich normativ. Der empirische Status der Modelle kann erst durch den Nachweis gesichert werden, dass sie den möglichen und realen Bildungsgang der Subjekte abbilden (vgl. Gruschka 1985; M. Meyer 2005).

¹ Unterricht als Form muss an der Erziehung zur sachlichen Lösung von Lernaufgaben und eigenständigen Urteilsfähigkeit arbeiten, er muss einen Weg finden, wie das Weltwissen so repräsentiert wird, dass die Schüler zu ihm einen Zugang finden und er muss dabei das durch die Sache aufgeworfene Bildungsproblem mit der Bildsamkeit und dem Bildungsinteresse der Schüler verbinden. Zugleich muss Unterricht mit einer institutionellen Rahmung prozedieren, die der Zielerreichung entgegensteht: vor allem mit den Folgen des Schulzwangs und des Berechtigungswesens (Selektionszwanges).

Ähnlich Vorbehalte gelten gegenüber einer Untersuchung der Erziehung zur Mündigkeit/Autonomie (es sei denn, man versteht unter ihr die Messung der Passung eines Subjektes an eine gegebene Verhaltensorientierung und die Messung ihrer Einübung durch ein Training). Und auch Didaktik sei nur als Lehrmethode und -inhalt beobachtbar, nicht aber in der Weise, wie die pädagogische Tradition sie konzipiert. Blankertz/Klafki hatten diese mit Bezug auf den Unterricht noch so verstanden: „Bildung ist, didaktisch gesehen, nur zureichend definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz 1974, S. 45). Diese Formulierung handelt gleichermaßen von Erziehung, Bildung und Didaktik und indiziert, dass die pädagogische Denkform Unterricht als eine Totalität begreift, die das Ineinander dieser drei Momente erschließt.

Unsere eigenen Vorstudien belegen, dass eine Nutzung dieser Grundbegriffe dem Unterrichtsgeschehen keineswegs etwas in ihm nicht Fundiertes überstülpt. Im Gegenteil spricht alles dafür, dass das Unterrichtsgeschehen in seiner internen Verlaufslogik, gleichsam im alltäglich Kleinen unausgesetzt genau die Erziehung, Bildung und Didaktik (Vermittlung) als Aufgabe und Problem emergiert, die die pädagogische Denkform und Theorie im Großen konstruiert hat. Die Empirie der pädagogischen Kategorien kann mit überraschender Präzision in den Protokollen des Unterrichtens (den gerätegestützten Transkriptionen) aufgewiesen werden. Verfolgt man das Protokoll einer Unterrichtsstunde, so lässt sich zeigen, dass die Sinnstruktur einer solchen Schulstunde vor allem mit Rückgriff auf die in ihm in der Regel konflikthaft und widersprüchlich verhandelte Bildung, Erziehung und Didaktik aufgeschlossen werden kann (vgl. dazu die Fallstudien der Pilotstudie – Gruschka 2005).

Das Protokoll einer Unterrichtsstunde zeigt freilich nicht alles, was im und mit Unterricht sich vollzieht: Weder liefert es (sichere) Belege für eine gewünschte nachhaltige Wirkung der Erziehung und Bildung (vgl. Pollmanns 2005), noch lässt sich eine solche im Unterricht beobachtete eindeutig mit diesem verrechnen, noch informiert es über den Stand der in einer Klasse erreichten Fähigkeiten. Aber das Protokoll zeigt doch eindringlich, welcher Möglichkeitshorizont für Lernen und Bildung, für urteilendes Verständnis und sachliche Hinwendung durch die Verhandlung aufgeschlossen wird.

Der Skepsis über den empirischen Gehalt der pädagogischen Grundbegriffe korrespondiert auf der anderen Seite ein weitverbreitetes Unbehagen bez. der in schier unüberschaubarer Weise angewachsenen Einzelempirie über Unterricht (vgl. selbstkritisch Weinert 1989, 1996, Richardson 2002). Es resultiert wohl aus dem Eindruck, dass diese Empirie gegenüber dem pädagogischen Geschehen so wenig aussagekräftig bleibt (vgl. die frühe Kritik Rumpfs an der „sachneutralen Unterrichtsforschung“ – 1970 –, Hentigs pädagogische Zurechtweisung der Schulforschung – 1982 – Weinerts Eingeständnis der fachlichen Unkenntnis gegenüber dem „lebendigen pädagogischen Handeln“ – 1996 – oder die Anmahnung des OECD-Managers Schleicher in Interviews nach PISA, sich für das pädagogische Geschehen im Unterricht zu interessieren). Die in ihrer Aufgabenstellung aufgeklärte Praxis vermag sich in den bisherigen empirischen Beschreibungen nicht so recht wiederfinden. Sie mögen zwar nachvollziehbare Modellierungen für Gelingensbedingungen von Unterricht entwerfen (Gräsel 2002), aber damit wird wenig über die erfahrene (und auch durch 200 Jahre Schulreform nicht aufgebrochene) Hermetik der Misslingsbedingungen und ihre Überwindung ausgesagt. Mit der in diesem Projekt anvisierten Rekonstruktion der Reproduktionslogik einer vielfach misslingenden Praxis von Unterrichtsroutinen soll der ungeklärten Frage nachgegangen werden, wie aus der Logik dieser Praxis heraus die Hermetik entsteht und sie dennoch aufgebrochen werden könnte. Denn die in der Analyse des Protokolls an jedem Punkt neu gestellte Frage: Welche Anschlüsse in der Unterrichtskommunikation wären durch die

vorhergehenden Entscheidungen pädagogisch nahegelegt?, markiert genau die Differenz zwischen der möglichen und der gewählten Entscheidung.

Zum Stand der Forschung bleibt grundsätzlich zu vermerken, dass eine empirisch gehaltvolle pädagogische Unterrichtstheorie, die ausgeht von den Protokollen des alltäglichen Unterrichts und die diesen unter dem Gesichtspunkt seiner Strukturgesetzlichkeit untersucht, bislang nicht vorgelegt worden ist, obwohl dergleichen seit der sozialwissenschaftlichen Wende des Faches und der Öffnung der geisteswissenschaftlich hermeneutischen Pädagogik zur Erziehungswirklichkeit auf der Tagesordnung steht (vgl. Klafki 1976, Blankertz 1982, Menck 1985, Diederich 1988).

Von diesem grundlegenden Desiderat aus lassen sich Abgrenzungen zu den Modellen und zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtsforschung vornehmen.

Unser allgemeines empirisch-theoretisches Wissen über Unterricht resultiert gegenwärtig vor allem aus drei Paradigmen. Die ersten beiden verdankt das Fach der soziologischen und der psychoanalytischen Forschung, das dritte der pädagogischen Psychologie.

Robert Dreeben etwa geht funktionalistisch der Frage nach, was Unterricht als Form bei den Schülern bewirkt. Die Form steht hier in bewusster Abgrenzung zu den Inhalten. „Was wir in der Schule lernen“ ist demnach nicht so sehr der Inhalt des Curriculums, sondern die erzieherisch/sozialisatorisch mit Unterricht durchgesetzten Verhaltensdispositionen für die bürgerliche Erwerbsgesellschaft. Unterricht ist demnach ein sozialisatorischer Ort, an dem im Medium der Vermittlung fachlichen Wissens eine habituelle Prägung erfolgt. (Eine analoge Figur entwickelt die an der Psychoanalyse geschulte Reflexion über die Entwicklung der Kinder in öffentlicher Erziehung – Fürstenau 1964/1974, Oevermann 1996). Dieser Blick auf die Sache wertet nicht nur Unterricht als ein Geschehen der Bildung, Erziehung und Didaktik *sui generis* ab, sondern fokussiert Unterricht auf eine Gegenposition, mit der die übersteigerten Hoffnungen und Erwartungen der Pädagogik auf den nüchternen Kern der strukturellen Tatsachen (der psychodynamischen Formung und habituellen Sozialisation) zurückgeführt werden sollen. Fraglos bestehende übersteigerte Hoffnungen werden mit ihrer postulierten empirischen Wirkungslosigkeit kurzgeschlossen.

Mit Modellierungen wie der Dreeben'schen wird ein Blick auf die Sache konkretisiert, den andere Forscher und Theoretiker bereits früher und breiter ausrichteten, nämlich auf die Wirkungsweise der Schule als Institution. Für Siegfried Bernfeld war ausgemacht, dass Schule und Unterricht als Institution erziehen, und eine Fülle von psychoanalytischen und institutionskritischen Studien ist diesem Zugriff weitgehend gefolgt (Wellendorf 1973, Fürstenau 1974, Krappmann/Oswald 1995).²

Der soziologisch bestimmten Gegenstandskonstitution stehen vor allem Ansätze aus der psychologisch inspirierten Lehr-Lernforschung gegenüber, die Kognitionen, Motivationen und Arbeits- und Interaktionsformen im Unterricht untersucht (Helmke/Weinert 1997, Terhart 1989). Die Forschung bemüht sich darum, entweder den Output des Lernens mit dem Mittel von Tests zu messen und/oder das Unterrichten als Komplexion verschiedener interagierender und abhängig von einander wirksamer Faktoren zu betrachten. Sie nutzt (quasi-) experimentelle Designs, um Wirkungsfaktoren isolieren und kontrollieren zu können und stützt sich in der Regel auf probabilistische Wirkungsmodelle bei der Suche nach den

² Bernfeld attackierte mit seiner These von der Wirkung der Institution die Blindheit der pädagogischen Schriftsteller, die in dem „erziehenden Unterricht“ nach reiner pädagogischer Absicht das Wesentliche der Schule und des Unterrichts erkannten, statt sich auf die reale Logik des schulischen Geschehens zu beziehen. Bernfelds Kritik war als Aufforderung zum Tatsachenblick zu verstehen, nicht unbedingt als theoretisches Vorurteil, im Unterricht gehe es überhaupt nicht um Bildung und Erziehung.

Erfolgbedingungen des Unterrichtens. Mit all dem wird der alltägliche Unterricht modellierend gleichsam umkreist, nicht aber direkt in situ zum Thema gemacht.

Die Studien zum „large scale assessments“ werden inzwischen ergänzt durch die Untersuchung von Unterricht als Prozess, etwa in der Form von videogestützten Studien (Petko et al. 2003, Klieme/Reusser 2003), mit denen etwa die Anwesenheit und Bedeutsamkeit bestimmter Unterrichtsformen in Zeitquanten gemessen wird. Auch kommt es zur Ausdehnung von standardisierten und nicht-standardisierten Unterrichtsbeobachtungen in der Form induktiver Kodierungen von Unterrichtsprotokollen (Krappmann/Oswald 1995; SCHOLASTIK-Studie Helmke/Weinert 1997). Mit diesen Studien nähert sich die Forschung dem Unterrichtsgeschehen selbst an, sie verbleibt jedoch weitgehend bei dem Paradigma einer kategorisierenden Umwandlung des natürlichen Protokolls des Unterrichts (Video/Transkript) in ein sekundäres von Merkmalsausprägungen mit Hilfe der Kodierung. Auf diese Weise ist das Unterrichtsgeschehen nicht mehr in der Form eines erschließungsbedürftigen Protokolls Ausgangspunkt der sinnerschließenden Lektüre, es wird statt dessen in sekundäre Beobachtungsdaten transformiert. Diese erlauben den quantifizierenden Abgleich und die statistische Analyse. Dabei wird mit den kodierten Beobachtungen gearbeitet, als wären sie erschlossene Sachverhalte. Die Qualität als Fall wird der vergleichenden Quantität von Erscheinungen untergeordnet.³

Die Untersuchung des Unterrichts als Wirkungsmodell, als Vergleich des „large scale assessments“ oder der Annäherung an das Unterrichtsgeschehen mit Hilfe von Prozessvariablen, billigt der pädagogischen Realität des Unterrichtsgeschehens eine Bedeutung vor allem zu, wo allgemeine Formen des Lernens, Methoden des Unterrichtens sowie hinzutretende „beliefs“, „opinions“, „knowledge“ über Unterricht und das Geschehen eine Rolle spielen (Richardson 2002).

Unterricht wird dabei ungleich näher am Verhalten, der Handlung und den Kognitionen thematisch als in vielen soziologischen Studien, die die Institution oder die Organisation beobachten. Der spezifische Fall des Handlungstyps „Unterricht“ lässt sich mit allgemeinen Kategorien wie Kommunikation, Interaktion, Kontingenzbewältigung, spezifisches Rollenhandeln, Professionalität zwar perspektivisch ausrichten, das danach in den Blick Geratene aber bleibt (wie in der pädagogischen Psychologie auch) auf die Charakterisierung als pädagogische Veranstaltung verwiesen (Schneider 2004; Radtke et al. 2004).

Wenn man psychologisch blickt und Lernen und Lehrmethoden beobachtet, wird noch nicht erfasst, was die praktischen Pädagogen und die Pädagogik als Reflexionsform zur Selbstbeschreibung des Geschehens in Anschlag gebracht haben. So geht es mit Lernen etwa um den Erwerb von Wissen, oder um den Einsatz von Metakognitionen als für Lernen förderlichem Moment. Der Prozess der Humanontogenese, den die pädagogische Denkform als Bildung (individuelle Zueignung) zu charakterisieren versuchte und den sie mehr oder weniger scharf (nicht selten polemisch) abgegrenzt hat vom Lernen (als eher instrumentelle Aneignung), wird auf diese Weise zum Teil eingeholt. Die Schüler können erfolgreich lernen, indem sie sich ein Tafelbild (als Modell für etwas) aneignen und es in einer Klassenarbeit einsetzen, aber damit ist noch wenig darüber ausgesagt, wie sie das Gelernte verstehen, auslegen, und wie es ihr Verhältnis zur Welt prägt (vgl. Gruschka 2005, Kap VI). Wo die Forschung das Gelernte ‚in terms of‘ Kompetenzen oder Qualifikationen untersucht, hat sie

³ Dabei unterscheidet sich diese Praxis strukturlogisch nicht von den vielen Formen „interpretativer Unterrichtsforschung“ (vgl. Terhart 1978, Breidenstein et. al 2002). Diese operieren zwar in der Regel mit Originalaussagen aus dem Feld, legen dann aber Interpretationsschemata über die protokollierte Wirklichkeit. Demgegenüber ist es die Aufgabe einer rekonstruktionslogisch verfahrenen Unterrichtsforschung, mit Hilfe einer sequenzanalytischen Bearbeitung der natürlichen Protokolle die im Unterricht als pädagogischer Interaktion hervorgebrachte Sinnstruktur zu erschließen.

noch nicht die *Bildungswirkung* beschrieben. Eine gestufte Figuration von Kompetenzen ist ein Schritt auf dem Weg zu einer Vorstellung vom Bildungsgang (Gruschka 1985, Klieme et al. 2003).

Lehren wiederum verweist auf die Ideen der Vermittlung und ihre Methoden, aber sie nimmt nicht unbedingt den komplexen Vorgang in den Blick, wie es einem Lehrer gelingt, die objektive Seite der Kultur so im Unterricht als Gegenstand der Bearbeitung zu repräsentieren, dass geschieht, was Klafki die „wechselseitige Erschließung“ genannt hat: die des Schülers für die Sache und die der Sache für den Schüler.

Und auch das Problem der Erziehung durch Unterricht verweist nicht nur auf die at the long run sich durchsetzenden Einstellungen und Motivationen oder die Entwicklung von soziomoralischen Kognitionen, sondern zugleich auf die mit Unterricht unausgesetzt widersprüchlich inszenierte Erziehung: wie durch den Zwang zur Autonomie freigesetzt werden kann oder aber wie durch die kontrafaktische Unterstellung von Urteilsfähigkeit diese pädagogisch bewirkt wird. Hierin liegt der spezifische Kern der Beziehungsarbeit, die der Lehrer mit den Schülern leisten muss, denn ohne sie fesselt der Unterricht die Schüler an die Heteronomie.

Das Protokoll des Unterrichts bietet die Chance, diese Dimensionen des Geschehens nicht etwa faktoriell zu isolieren (ggf. um ihre Wirkung kontrollieren zu können), sondern sie als zusammenwirkende Einheit zu studieren. Das zwingt zu einer theoretischen Modellierung (im Sinne der Darstellung einer erfahrungswissenschaftlichen Kausalität), sobald man sich nicht mit der Aussage bescheidet, dass alles miteinander zusammenhängt (vgl. hierzu die singulär gebliebenen Arbeiten von Diederich, der die pädagogische Denkform über Unterricht mit erfahrungswissenschaftlichen Zugriffen kombinierte – Diederich 1988). Diese ganzheitliche pädagogische Ausrichtung der Unterrichtsforschung finden wir bis heute nur in Ansätzen (vgl. Menck 1985, konstruktiv bei Prange 1986).

Und auch wenn man die fachdidaktische Forschung in Augenschein nimmt, entsteht keine gänzlich andere Forschungslage. Obwohl der Fokus auf das Fach eher dazu nötigt, jene wechselseitige Erschließung zu verfolgen, kann nur eingeschränkt die Rede davon sein, die fachdidaktische Forschung würde diese an Prozessen realen Unterrichts studieren. Krummheuer z.B. betont, dass er auf die Prozesse des Unterricht nicht mit den Grundbegriffen der pädagogischen Denkform blicken möchte, sondern umgekehrt kategorial von außen nach innen strebt. In seinen Studien geschieht dies durch konzeptuelle Anleihen aus der Soziologie oder der Psychologie (Krummheuer 1992, 2001).

Mustert man die Unterrichtsforschung in der Fachdidaktik danach durch, inwieweit diese sich dem realen Geschehen des Unterrichtens in rekonstruktionslogischer Absicht zuwendet, so stößt man ebenfalls auf das genannte Forschungsdesiderat, dass nämlich erst in wenigen Fachdidaktiken entsprechend gearbeitet wird (Breidenstein 2002, Grammes 1997). Das Feld wird dominiert durch eine konstruierende Tätigkeit, und wo diese empirisch wird, ist sie von Verbindungen geprägt: entweder mit der fachwissenschaftlichen Forschung (etwa beim Sprachlernen) oder aber durch Kooperationen mit der pädagogischen Psychologie (Prenzel/Doll 2002).

Der Mangel an Kommunikation zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik wiederholt sich auf der Ebene der Unterrichtsforschung⁴. Um die unproduktiven Folgen dieser

⁴ Diese wird allgemein, indem sie die fachlichen Inhalte des Unterrichts bloß als ein Medium begreift, nicht aber als ihren zentralen Gegenstand. Fachdidaktische Forschung tendiert umgekehrt dazu, das Fachliche so stark zu betonen, dass eine Beziehung zu allgemeinen unterrichtlichen Problemstellungen nur insofern in den Blick gerät, als diese wiederum ein Medium der Darstellung von Fachlichkeit wird (Krummheuer etwa fragt nach der Narrativität der fachlichen Kommunikation im Mathematikunterricht.).

Trennung zu überwinden, soll in dieser Studie das Fachliche mit dem Allgemeindidaktischen und der Bildungstheorie vermittelt werden⁵.

2.2 Eigene Vorarbeiten

Der Antragsteller ist von Mitte der siebziger Jahre an kontinuierlich leitend mit Schul- und Unterrichtsforschungsprojekten befasst gewesen: in den Jahren 1977-94 in der Bildungsgangsforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs, mit der auf der Ebene einer mehrjährigen Ausbildung die Perspektive des hier beantragten Projektes bereits erprobt wurde (vgl. Gruschka 1985, 1992), in den Jahren 1994-2002 in einer groß angelegten, von verschiedenen Institutionen geförderten „Ontogenese bürgerlicher Kälte“ (Gruschka 1994), in den Jahren 2002-2004 in einem DFG- geförderten Projekt zur Kriseninduktion über Schulprogrammarbeit (Gruschka et al. 2003). Dessen Ergebnisse fließen in das hier beschriebene Vorhaben ein, den alltäglichen Unterricht zu untersuchen. Der war in den Selbstbeschreibungen der Schulen fast durchweg ausgeblendet und gibt nun deren Motiv für die Zusammenarbeit in der Studie ab.

Das beantragte Forschungsprojekt ist durch eine Fülle von Vorarbeiten vorbereitet worden. In den Jahren 1992-2002 hat der Antragsteller kontinuierlich Materialien aus dem Unterricht der allgemeinbildenden Schulen in der Form von Fallstudien analysiert. Hierbei ging es in erster Linie um Aufgaben und Arbeitsblätter in den verschiedenen Fächern sowie um Klassenarbeiten der Schüler. Auf diese Weise wurde die Aufmerksamkeit zum einen auf die Probleme gerichtet, wie die Welt der Bildungsinhalte durch didaktische Bearbeitung verändert wird und welche Vermittlungsprobleme aus dieser Art der Repräsentation und Präparation sowie Bearbeitung erwachsen. Zum anderen lieferten Klassenarbeiten Hinweise darauf, wie stark das Lernen der Schüler determiniert wird durch die Ausrichtung auf die in ihnen abgeprüften Lernergebnisse. Die aus diesen Arbeiten resultierenden verstreut veröffentlichten Fallstudien hat der Antragssteller in zwei Monografien zusammengestellt und systematisch ausgewertet: Zum einen in einer Analyse der faktischen Erziehungswirkung des Schulunterrichts im Durchgang durch die schulische Widerspruchserfahrung (Gruschka 1994) sowie in einer historisch und systematisch ausgreifenden Analyse und Kritik an den Folgen einer sich immer weiter ausbreitenden Didaktisierung der Unterrichtsinhalte und -methoden (Gruschka 2002).

Mit dem Wechsel an die Frankfurter Universität wurden diese materialen Analysen ergänzt um die Protokolle alltäglichen Unterrichts, zunächst in Forschungsseminaren, später auch in forschungsbezogenen Praktika. Im Verlaufe des letzten Jahres kam es mit Unterstützung von Innovationsmitteln des Landes Hessen zur Weiterentwicklung der Unterrichtsforschung in einer Projektgruppe zur Rekonstruktion von 24 Unterrichtsstunden aus allen Schulformen der Sekundarstufe I sowie aus allen Fachbereichen des Lehrplans: Die Erfahrungen mit dem Verfahren und die Ergebnisse dieser Fallstudien sind inzwischen mit einer Pilotstudie zu dem hier beantragten Forschungsvorhaben veröffentlicht (Gruschka 2005 siehe Anlage).

Die Studien erlaubten dabei mehrerlei:

- Zum einen die Einübung einer stabilen Arbeitsgruppe in ein optimales technisches Verfahren der Transkription für unseren Untersuchungszweck und der sequenzanalytischen Rekonstruktion der Transkripte.
- Sodann eine vergleichsweise breite komparatistische Erfahrung zum erwartbaren Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe I, denn immerhin sind alle Fächergruppen mit mindestens vier Fallrekonstruktionen vertreten gewesen.

⁵ Dass dies möglich ist, hat dem Verfasser die außerordentlich offene Aufnahme gezeigt, die die Ergebnisse der Vorstudie (Gruschka 2005) bei den kooperierenden Fachdidaktikern gefunden haben.

- Der ständige Wechsel der Aufmerksamkeit für das Fach und die Schulform erlaubte die Entwicklung sowohl allgemeiner Hypothesen als auch solcher zur Bestimmung der Relevanz der abhängigen Variablen Fach und Schulform.

- Schließlich ermöglicht die Vorstudie sowohl die Abschätzung der Leistungsfähigkeit des gewählten Verfahrens der Sequenzanalyse als auch seines Aufwandes, so dass das Design der beantragten Studie auf einer Fülle von Erfahrungswerten aufruht.

Die Musteranalysen zu den Stunden boten die Gelegenheit, zu allen untersuchten Fächern mit einer Reihe insbesondere Frankfurter Fachdidaktiker in eine gemeinsame Analyse einzutreten. In der Form einer kommunikativen Validierung wurden die Fallstrukturhypothesen auf ihre fachliche und fachdidaktische Erschließungsgenauigkeit und -kraft zurückbezogen. Diese Reanalysen haben wir als Ermutigung verstehen können, den fachlich sehr heterogenen Inhalten in dieser Kooperation rekonstruktionslogisch gewachsen zu sein. Aus dieser Arbeit hat sich die Bereitschaft der Fachdidaktiker entwickelt, während der Hauptstudie in eine kontinuierliche Beratung mit der Arbeitsgruppe einzutreten. Die Vorstellung der ersten Ergebnisse der Pilotstudie auf mehreren Workshops zur Unterrichtsforschung führte schließlich nicht nur zur Abklärung des Vorhabens, sondern auch seiner methodologischen Absicherung (vgl. Meseth et al. 2004).

Mit der Durchführung der Pilotstudie war es möglich, Kooperationsbeziehungen zu Schulen herzustellen, die verbindlich und stabil genug sind, um den keineswegs unproblematischen Zugang zum Untersuchungsfeld zu sichern (s.u.).

3. Ziele und Arbeitsprogramm

3.1 Ziele (Hypothesen)

Für die Ausdifferenzierung der Ziele (der Fragestellungen und Hypothesen), die mit dieser Studie verfolgt werden sollen, bietet sich ein dreifach gestuftes Verfahren an: Es geht, ohne ein hierarchisches Verhältnis zu postulieren, rein darstellungstechnisch vom Allgemeinen, über das Typische zum Fall.

(1) Zum ersten geht es um die Frage, ob eine allgemeine theoretische Modellbildung möglich wird, mit der jenseits der Vielfalt der Merkmalsausprägungen des analysierten Unterrichts (vor allem seiner denkmöglichen Ausdifferenzierung in Bezug auf die Unterrichtsmethoden und -inhalte) die strukturgenerativen Probleme erschlossen werden können, die die in der Schule gegenwärtig gegebene Konstellation des Unterrichtens insgesamt bestimmen.

(2) Zum zweiten geht es um die Frage der Bedeutsamkeit der Parameter: Fach und Schulform. Lassen sich Besonderheiten im Rückgriff auf die Typen der Fächer (ihre je besondere Bildungsdimension) und die Schulen bzw. Schulformen (mit den Determinanten ihrer Schülerschaft und ihres institutionellen Status') erklären?

(3) Zu dritten geht es um die Möglichkeit, die jeweiligen Fälle von Unterricht aus ihrer eigenen Prozesslogik als eine pädagogische Totalität zu erschließen. Gelingt es also, für jede Unterrichtsstunde eine solche Logik zu bestimmen, mit der erklärt werden kann, auf der Basis welcher repetitiv wirksamen Regelmäßigkeit Unterricht die ihm gestellten Aufgaben bearbeitet?

3.1.1 Die allgemeine Modellierung von Unterrichten als Prozess

Die aus den Vorarbeiten für die Studie entwickelte allgemeine hypothetische Modellbildung (vgl. ausführlich Gruschka 2005 Kap. II) konstituiert mit Bildung, Didaktik, Erziehung und

der institutionellen Rahmung des Unterrichts vier Faktoren in ihrem dialektischen Zusammenhang, ohne dass damit bereits bestimmt wäre, wie er sich empirisch darstellt. Es wäre wenig gewonnen, wollte man nur postulieren und entsprechend nachweisen, dass in jedem Unterricht diese vier Faktoren manifest auftreten und damit wirksam werden. Auf diese Weise würde nichts erschlossen, sondern das Geschehen bloß beschreibend den Faktoren zugeschrieben. Theoretisch wird es erst interessant, wenn aus dem empirischen Material ein pädagogischer Sinnzusammenhang abgeleitet werden kann, in welchem auf ggf. allgemeine Weise die Faktoren für das Unterrichten tatsächlich relevant werden und vor allem ob ein gegenseitiges Bestimmungsverhältnis rekonstruiert werden kann.

Die bisherigen Analysen von Stunden geben Anlass, in der Studie einer Reihe von *hypothetisch erwartbaren Widersprüchlichkeiten* nachzugehen:

(1) Unterrichten wird bestimmt vor allem durch die Herausforderung einer Bildungsbewegung in den Schülern und die Demotivierung der danach statthabenden Zueignungsvorgänge durch didaktische Hilfen, die die Bildungsbewegung eigentlich anstoßen sollen.

Die Hypothese besteht im Kern darin, dass allgemein im Unterricht ein gleichsam sich tragisch auswirkendes Missverständnis auftritt: Während der Lehrer durchweg mit der Unterstellung operiert, er könne die Schüler nicht direkt für die von ihm zu unterrichtende Sache gewinnen und er müsse deswegen Umwege der Motivierung und der Didaktisierung gehen, demonstrieren die sich in den Unterricht einbringenden Schüler ebenso immer wieder ihre soziale Bereitschaft, ihre Fähigkeit und ihr Interesse an der Sache.

Praktisch wird an diesen Stellen deutlich, dass die Lehrenden zur Didaktik greifen, weil sie für die Erschließung der im Prozess sich manifestierenden Bildungsbewegung der Schüler nicht offen sind, sie sie nicht in den Beiträgen der Schüler entdecken können oder wollen, weil sie die Verselbständigung einer Verfolgung dieses Schülerinteresses befürchten. In diesem Sinne widersprechen die Aneignungs- und die Zueignungslogiken der Schüler der Vermittlungsabsicht der Lehrenden.

(2) Unterrichten wird durchweg bestimmt durch die intellektuellen Herausforderungen, die ein verständnisorientierter Zugang zu seinen Themen freisetzt. Diese Herausforderungen bedeuten prinzipiell die Nötigung zu einer Rekonstruktion eines für das Fach generativen sachlichen und/oder methodischen Problems, vor der die Lehrenden zurückschrecken, ohne es freilich dethematisieren zu können.

Eine andere im Material bislang sich aufdrängende Fährte betrifft die ähnlich tragisch zu nennende Diskrepanz zwischen der mit der thematisierten Sache sich aufdrängenden Eigenstruktur seiner Verhandlung (das Thema erzwingt ...) und der didaktisierenden Bearbeitung der Fragestellung (der Unterricht verlangt ...). Tragisch ist auch dieser Widerspruch insofern, als auf diese Weise das Instruktionsgeschäft selbst vereitelt wird: Die Schüler können oft nicht lernen, weil sie nicht verstehen, was ihnen vermittelt wird, während sie keine Antworten darauf erhalten, was ihnen fraglich geworden ist. M.a.W.: Die Schüler können nicht lernen, was sie lernen sollten, weil das, was sie lernen sollen, nicht in dem aufscheint, was der Lehrer ihnen zu bearbeiten aufgibt. Wo gleichsam dennoch Lernen und Kompetenzzuwachs sich einstellen, kann das nicht dem Unterrichten als bewirkte Wirkung zugeschrieben werden.

(3) Unterrichten besteht vor allem in der Fähigkeit der Lehrenden, diese beiden Widersprüche durch Verfahren der Normalisierung still zu stellen. Sie können dies freilich

nur, weil und solange sie dabei auf Schüler stoßen, die im Zweifel ihr instrumentelles Interesse dem an ihrem Verständnis der Sache überordnen.

Die bisherigen Analysen legen die Hypothese nahe, dass die Lehrenden so sehr dem routinierten didaktischen Geschäft der Instruktion verhaftet bleiben, dass sie die Widersprüche zwischen dem eingebrachten Unterrichtsinhalt, also dem Material und den Bearbeitungsaufgaben, zu dem Inhalt, den sie vermitteln sollen, nicht mehr bemerken. Es fehlt ihnen entweder an Kenntnis oder an Sensibilität dafür, was sich aus der präsentierten Sache und der zu ihrer Bearbeitung gewählten Methode an Erkenntnisproblemen und -möglichkeiten eröffnet. In der Vermittlungsabsicht wird das Defizit sowohl an methodischer Klarheit als auch an Fachlichkeit deutlich.

Der Unterricht zielt in seiner durch den Lehrer eingebrachten Selbstbeschreibung fast durchweg auf mehr als auf die Einübung in technische Prozeduren des Rechnens, Schreibens, Bezeichnens, Erklärens, Beurteilens und Gestaltens. Die über diese Fertigkeiten hinausweisende Absicht liegt in der Regel in der Ausrichtung auf etwas im Klafki'schen Sinne „Kategoriales“, mit dem der fachlich bestimmte generative Bildungssinn, der gleichsam hinter der verhandelten Sache steht, thematisch werden soll. Das Modell der Welterschließung und -deutung wird damit, sei es vom Lehrenden oder von einzelnen Schülern (mit der nachfragend konkretisierten Sinnfrage), sei es von beiden aus, zur Relevanzbestimmung des jeweiligen Inhaltes faktisch eingeführt. Aber der Unterrichtende nutzt dies primär als Pathosformel der Bedeutsamkeitsinszenierung, die Schüler rekurrieren darauf vor allem mit der Reklamierung eines Verständnisproblems bzw. einer subjektiven Zuwendung im Sinne eines Bedeutungsüberschusses. Nicht aber gelingt es dem Unterricht, den Inhalt als den Fall zu behandeln, an dem das Kategoriale wirklich erschlossen wird.

(4) Jenseits der öffentlichen Klage insbesondere von Lehrenden über das Anwachsen eines in fehlender Disziplin sich ausdrückenden Widerstandes gegen die Form Normalunterricht kann in den Transkripten vor allem von einer sich immer neu einstellenden Kooperationsbereitschaft und Methodenkompetenz von Schülern gesprochen werden.

Disziplinprobleme treten vor allem auf, indem Probleme des Unterrichtens nicht gelöst werden, sie sind also eine Folge, nicht aber eine Ursache für Probleme des Lehrens und Lernens. Unwilligkeit entsteht vor allem, wenn Aufgaben gestellt werden, die nicht zu lösen sind. Selbst starke Ausdrücke der Respekt- und Taktlosigkeit, stärker von den Lehrenden, denn von den Schülern ausgehend, schaffen es nicht, die Unterrichtskommunikation an Themen und Aufgaben nachhaltig zu stören. Selbst in den Unterrichtsstunden, in denen der Unterricht kurzfristig in eine Krise stürzt, fraglich wird, ob er weitergehen kann, kommt es zur Wiederherstellung der Arbeits-Kooperation durch die Schüler. Das bedeutet nicht, dass Disziplinprobleme nur eine vegetative Rolle im Unterricht spielen würden. Interessanter und aufschlussreicher als ihre Adressierung an Sozialisationschäden ist zu sehen, wie gleichsam pünktlich sie auftreten als Reaktion auf erlebte Defizite des Unterrichtens.

Und schließlich sei eine fünfte, courante Urteile über Schulunterricht nicht bestätigende Beobachtung mitgeteilt.

(5) Das pädagogische Geschäft des Unterrichtens wird durch den Tempodruck des Durchnehmens von Stoffen oder durch den Zwang zur Vorbereitung einer nächsten Klassenarbeit, kurz durch die institutionelle Rahmung nicht schon ursächlich verunmöglicht. Verhindert wird es vielmehr durch die Vergeudung von Zeit und den Leerlauf, der aus

didaktischen Figuren (vor allem des ‚sozialen Lernens‘) folgt, die die Sache nicht voranbringen.

Üblich ist es, die fehlende Intensität des Unterrichtsgesprächs damit zu erklären, dass das Tempo und Pensum des Durchnehmens (der Wink mit der nächsten Leistungsüberprüfung) gründliches und mühevolleres Bearbeiten der Inhalte verunmögliche. Wir finden in fast allen Stunden solche Hinweise, aber sie erklären nicht, warum so früh mit der Befragung der verhandelten Sache aufgehört wird. Die Sequenzanalysen des Unterrichts machen deutlich, dass sich den Lehrenden immer wieder im Verlauf Möglichkeiten der erschließenden Behandlung der Themen aufdrängen, ohne dass bei ihrer Behandlung der normale Unterricht aus dem Plan geraten müsste. Der Unterricht bricht also gleichsam immer schon viel früher ab, als er es in seiner Zeitökonomie müsste, während viel Zeit verloren geht mit einer diskursiven Erörterung, der der Lehrer aber nicht zutraut, zum Ziel zu führen.

3.1.2 Die Beziehung auf die abhängigen Variablen: Schulfach und Schulform

Die zweite Stufe, die Typisierung, geht vom Inhalt und vom Rahmen des Unterrichts aus, und berücksichtigt evidente Unterschiede in der Realisierung der Form, ohne diese selbst (etwa nach Maßgabe der erwartbaren Unterrichtsmethoden⁶) als eigene dritte Variable zu bestimmen.

Es bleibt also bei der Vorstellung von Normalunterricht als der in einer Schule durchschnittlich zu erwartenden Form, aber ausdifferenziert wird der Unterricht hinsichtlich der mit den fachlichen Strukturen gegebenen Differenzen und denen der institutionellen Rahmung durch die Schulform sowie die mit ihr einhergehenden Unterschiede in der Schülerschaft. Dabei geht es auch um die Didaktiken und Erziehungskonzepte, mit denen die allgemeinen Aufgaben auf die besonderen Bedingungen ausgelegt werden.

Beide Faktoren (Fach und Schulform) sollen in dem Sinne gekreuzt werden, dass die inhaltlichen Unterschiede jeweils an prägnanten Beispielen aus den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I verfolgt werden.

Für die Fachstrukturen bedeutet dies vor allem zu fragen, ob Unterrichten ein jeweils ganz anderer Typ wird, sobald es um das Fach Mathematik oder Kunst etc. geht. Das wäre der Fall, wenn die Spezifik der fachlichen Epistemologie und Objekte sich immer im Unterricht in solch qualifizierender Weise Geltung verschaffen muss, egal ob es sich um eine Stunde in einer Hauptschule, einer IGS oder in einem Gymnasium handelt. Wer den Dreisatz einführt, mag das zwar mit unterschiedlichen Methoden versuchen, entscheidend für das Unterrichten als Form wird aber nicht die Methode, sondern die wie auch immer methodisierte diskursive Austragung der Spannung, die sich zwischen der Sache und ihrem Verstehen entwickelt.

Demgegenüber wäre die Fokussierung auf die Schulform als abhängiger Variable mit der Unterstellung zu verknüpfen, dass die Aufgabe des Faches in den verschiedenen Formen und entsprechend die Zugänge der verschiedenen Schülergruppen ganz eigene Typen des Unterrichtens konstituieren würden. So wäre etwa zu erwarten, dass der Unterricht im

⁶ Der bisherige Überblick über Unterricht entlang der analysierten Protokolle bestätigt, was wir aus der Schulforschung wissen, dass nämlich der Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe I, sieht man einmal von der Feiertagsformen wie Projektwochen ab, sich durchweg in einem engen methodischen und didaktischen Rahmen bewegt. In der Biologie etwa geht man nach Lehrwerk vor und produziert Tafelbilder, es werden Präparate vorgestellt und es wird mikroskopiert. Nur in Ausnahmen aber wird eine Exkursion statt Unterricht durchgeführt oder werden die Schüler aufgefordert, entdeckendes Lernen zu versuchen, indem sie eine wissenschaftliche Fragestellung methodisch zu verfolgen haben. In diesem Sinne gehen wir hier von der erfahrungsgestützten Hypothese einer durchgängigen Normalisierung des Unterrichts aus, mit der dann andere Fragen erschließungsrelevant werden als die, ob die Methode x oder y zu einem ganz anderen Unterrichten führt. Uns hat überrascht, wie homogen das Geschehen war, obwohl die Methoden unterschiedlich waren.

Gymnasium letztlich immer am Problem laboriert, wie er wissenschaftsorientiert sein könne, während die Hauptschule (inzwischen) zu einem ganz anderen Unterrichten zwingt, das allein noch die Einübung in basale Fertigkeiten zum Ziele haben könne. Diese Unterscheidung nimmt die öffentliche Rede über die Krisen der Schulformen auf (vgl. den Reflex dieser Krisen in der Schulprogrammarbeit bei Gruschka et al. 2003).

Denkbar wäre auch etwas Drittes, dass nämlich trotz der unbestreitbaren Unterschiede in den Unterrichtsbedingungen der Schulformen diese nicht so stark sind, dass sie zu einer anderen Form des Unterrichts führen, und ebenso denkbar ist, dass die Fachlichkeit sich allein als der Typ erweist, mit dem die allgemeinen Merkmalsausprägungen materialisiert und konkretisiert werden, sie aber selbst keine qualitative Differenz der allgemeinen Form nach sich ziehen: Das würde bedeuten, dass der Kunstunterricht in der Hauptschule wie der Deutschunterricht im Gymnasium mit den strukturhomologen Problemen strukturhomolog umgeht. Damit wäre es nicht der spezifische Inhalt, der die Form bestimmt, sondern allein das Problem der Vermittlung, das sie determiniert.

Oder anders ausgedrückt: Dann wären die Unterschiede in der einen oder anderen Hinsicht eher kontingent, randständig, nicht aber für eine Theorie des Unterrichts strukturierend.

Nach unseren bisherigen Einblicken in das Material spricht einiges dafür, die Eigenstruktur der Fachlichkeit gegenüber der der Schulform als die bedeutendere herauszustellen. Diese mag hinsichtlich des Niveaus der durchschnittlichen Problemlösungskompetenz die entscheidende sein, aber hinsichtlich der Form des Unterrichts könnte sie weniger aussagekräftig sein.

Wenn das aber so wäre, dann bestätigte sich für die erschließende Modellbildung die strategische Führerschaft der „empirisch schwächsten“ Kategorie, der der Bildung, gegenüber den anderen Faktoren. Letztlich würde deutlich, dass über die Wirksamkeit des Unterricht entscheidet, wie es in ihm mittels Vermittlung zur „wechselseitigen Erschließung“ (der der Schüler für die Sache und der der Sache für die Schüler) kommt. *Dies liefe auf eine empirische Bestätigung der Annahmen der bildungstheoretischen Didaktik hinaus.* Das Zentralproblem des Unterrichts wäre die Zulassung von Ausdrucksformen der Bildsamkeit der sich beteiligenden Schüler und die möglichst klare Entfaltung der allgemeinen Merkmale der jeweils besonders verhandelten Sache. Diese beständen in den fachlichen Bildungsproblemen sowohl objekttheoretischer als auch erkenntnistheoretischer Art.

(1) Auf der Ebene der Typik wäre mithin zu zeigen, ob etwa der Biologieunterricht in eine Bildung im Medium der Biologie verwickelt wird, weil diese im Unterricht thematisch wird und durch diesen mit seiner Form emergiert wird (sie nicht bloß als das Postulat des Planers oder kritischen Beobachters des Unterrichts erscheint).

(2) Sodann wäre zu zeigen, ob und in welcher Weise die Schulform als solche starke spezifische Erwartungen für das Unterrichten stiftet, dass sie damit diesem eine typische Form aufprägen und in welchem Maße dabei die Fachlichkeit des Unterrichts an Bedeutung verliert.

(3) Schließlich wäre zu zeigen, ob nicht eher das (zwischen Fach und Schulform differierende) pädagogische Konzept des Lehrenden bestimmt, in welcher Weise Fachlichkeit und Schulform miteinander verknüpft werden. Damit wären die beiden Variablen erst in Verbindung mit dem Konzept des Unterrichts zu gewichten.

Dies würde bedeuten, dass die Unterschiede zwischen den Lehrenden größer sind als die zwischen den Fächern und den Schulformen, eine Hypothese, die sich auf die Schulvergleichsforschung und die zur Qualität der Schule stützen könnte.

3.1.3 Die Fallstruktur der jeweiligen Unterrichtsstunde

Auf der dritten Ebene der Bestimmung geht es um den einzelnen Unterricht und dessen fallbezogene Rekonstruktion und um die Frage, ob es gelingt, ihn als Ausdrucksform einer je besonderen pädagogischen Totalität zu charakterisieren, nicht also bloß als Typ oder Steinbruch für Belege bez. allgemeiner Einsichten in die Form. Dieses Ziel verweist auf die grundlegende Konstitutionsbedingung der Objekttheorie „Unterrichten“ und die der richtigen Methode seiner Erforschung.

Entgegen der weit verbreiteten Rede davon, dass Unterricht ein so komplexes Geschehen darstellt, dass er sich seiner umfassenden, eindeutigen und pointierenden Erschließung entzieht, gehen wir davon aus, dass er sich in der regelhaft verlaufenden und repetitiven Weise, wie er Bildung, Erziehung, Didaktik unter der gegebenen institutionellen Rahmung behandelt, sehr wohl erschließen lässt.

Die sequenzanalytische Rekonstruktion der Bedeutung eines jedes transkribierten Partikel und ihrer Aufeinanderfolge als Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler zeigt in der Regel nach einer Reihe von Untersequenzen, wie sich die Struktur des Unterrichtens reproduziert. Der Lehrer wie die Schüler agieren und reagieren eingespielt und wo dieses Spiel gleichwohl unterbrochen wird, kehrt es schnell wieder zu seinen Regeln zurück.

Das analytische Verfahren produziert dabei die Einsicht in die spezifische Regelhaftigkeit in der paradoxen Weise, dass es unausgesetzt den breiten Horizont der Bedeutungsmöglichkeiten expliziert. Das insbesondere zum Beginn verfolgte Prinzip der extensiven Auslegung der Bedeutung wörtlich verstandener Aussagen legt eine hohe Offenheit der denkmöglichen Absichten (der Redner) und der auf sie antwortenden Anschlüsse frei, die alle auch empirisch realisiert werden könnten. Insofern zeigt das Verfahren, dass Lehrer und Schüler es unausgesetzt mit unerhörter Kontingenz zu tun haben. Jede ihrer Selektionsentscheidungen führt nicht etwa nur zur Vernichtung aller dieser Möglichkeiten, sondern auch zur erneuten Eröffnung von vielen Optionen. Dem spürt die Analyse bis zum Ende nach. Dabei aber kann mit ihr festgestellt werden, dass sich die Modi der Selektion immer wieder als die sinnlogisch Gleichen herausstellen. Der Lehrer agiert und reagiert mit Rückgriff auf sein Konzept für das Unterrichten gleichsinnig, so wie seine Schüler sich auf ihn eingespielt haben und versuchen, ihre Vorstellungen mit denen des den Unterricht steuernden Lehrers in Einklang zu bringen. Im Nachgang zu einer erschlossenen Stunde wird dann deutlich, wie gleichsam zwingend der Unterricht seine Dynamik entfaltet hat. Mit der entdeckten Regelhaftigkeit kann man erklären, warum es so kommen musste, obwohl es immer ganz anders hätte sein können.

Etwas überspitzt formuliert kann man sagen, dass das Verfahren den Analysierenden gleichsam die Fallstruktur aufdrängt.

Eine vollständige Protokollierung der Sequenzanalyse enthält diese Struktur aber nur implizit, danach kommt es darauf an, sie in der Form einer Fallanalyse synthetisierend zusammenzufassen. Dabei werden nicht bloß Einzelergebnisse zusammengestellt, vielmehr kommt es darauf an, die Theorie der Stunde so gut es geht in der Sprache des Falles zum Ausdruck zu bringen. Es soll nicht nur eine unter mehreren denkbaren Deutungen entstehen, sondern die für den Fall gültige.

Daraus folgt eine Pointierung der Ziele der Forschung: Es geht mit ihr um den Nachweis der Produktivität des Verfahrens an einer Stelle, an der es in der qualitativen Forschung zum Unterricht immer wieder in Anspruch genommen worden ist, ohne dass freilich dieser

Übergang von der Sequenzanalyse zur Fallstrukturbestimmung befriedigend operationalisiert worden wäre.

(1) Unsere Studie zielt damit auf eine weitere methodologische Abklärung und forschungspraktische Normalisierung der Forschungsmethode im Feld der Unterrichtsforschung.

(2) Zum anderen geht es um den Nachweis, dass eine Theorie des Unterrichtens aus der Fallstruktur einer Einzelstunde heraus entwickelt werden kann.

Gelingt dies, so ist damit keine der anderen denkmöglichen Beobachtungsperspektiven von Unterricht ausgeschlossen, zugleich aber ein Maßstab dafür gesetzt, wie eine Beschreibung aussehen müsste, die das Unterrichten eben mit Bezug auf seinen pädagogischen Sinnzusammenhang am Fall strukturlogisch zum Ausdruck bringt.

3.1.4 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und zu erwartender Ertrag des Forschungsprojekte

Ein Erfolg der Studie dürfte die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung und die Diskussion in der Allgemeinen Didaktik wie in der Fachdidaktik neu beleben (vgl. die Rezeption der Kritik an der Didaktik bei Diederich 2002, Terhart 2005 oder Bredellas/Burwitz-Melzer 2004). Auf allen drei Zielebenen wäre sie eine Herausforderung, die Modellbildung weiter auszudifferenzieren und zu überprüfen. Der gegenwärtig diffus offene Diskurs über Unterrichtstheorie (nach dem es nicht diese selbst, sondern nur viele Theorien gibt) würde durch einen Gewinn an Eindeutigkeit in Methode und Modellbildung pädagogisch konturiert. Mit der Studie wäre die Erziehungswissenschaft gezwungen, sich der Frage zu stellen, ob und inwieweit sie darauf insistiert, dass mit ihrer eigenen Denkform die Wirklichkeit des Unterrichtens erfasst werden kann. Die Studie könnte somit zu einer entsprechenden begrifflichen Profilierung der Unterrichtsforschung führen.

Mit der Studie ließe sich der Hiatus zwischen einer konstruierenden und einer rekonstruierend forschenden Schulpädagogik/Didaktik schließen. Die Unterrichtsforschung käme so gleichsam in der Pädagogik an.

Die Rekonstruktion als Sequenzanalyse erlaubt es zwanglos, auch ein konstruktives Motiv zu verfolgen und erzielt somit eine nicht normative praktische Bedeutsamkeit für die Veränderung von Unterricht. Die Analysen der Transkripte und der im Unterricht verhandelten Aufgaben verweisen Sequenzstelle für Sequenzstelle mit ihrer Kontingenz auch auf verschiedene Möglichkeiten wahrscheinlichen Gelingens. Jeder Frage eines Lehrers und Antwort eines Schülers liefert in der gedankenexperimentellen Lektüre der Anschlüsse die Option, wie es pädagogisch sinnvoll weitergehen könnte. Das Transkript informiert über die Gelenkstellen des Gelingens oder Misslingens der Verhandlung der Sachen und der Interaktion mit den Schülern.

Anders als dies bei abstrakten oder allgemeinen Postulaten für gelingenden Unterricht der Fall ist, entfalten die Ergebnisse der Sequenzanalysen eine hohe Suggestivität praktischer Relevanz. Die Analyse verweist nämlich auf die oft äußerst schlicht anmutende (in Wahrheit aber pädagogisch geistvolle) konkrete Lösung des jeweils gestellten pädagogischen Problems, bzw. auf die entsprechenden Alternativen zu einem Verhalten, das das selbstgesetzte Ziel verfehlt.

Im Rahmen der Pilotstudie ist es mehrfach dazu gekommen, den Beweis dieser praktischen Relevanz gegenüber Lehrenden anzutreten. Die Schulen, die sich für das Projekt entschieden,

haben dies mit der Erfahrung und Erwartung getan, von der entsprechenden praktischen Relevanz der Analysen zu profitieren.

3.2 Arbeitsprogramm (Design)

Das Arbeitsprogramm der Studie besteht im Kern darin, in vier Schulen den Unterricht in sieben Fächern über eine längere Sequenz aufzuzeichnen und anschließend jeweils zwei möglichst kontrastive Stunden zu transkribieren und die Transkripte einer Sequenzanalyse zu unterziehen.

3.2.1 Das Unterrichtstranskript als Datum und die Sequenzanalyse als Methode

Die primäre Organisationsform des Unterrichtens ist die Einzel- oder Doppelstunde. Entsprechend bestimmen wir die Unterrichtsstunde als Untersuchungseinheit (nicht bloß Teile von ihr oder aber Kurse, Einheiten).

Im Rahmen der Vorstudien wurden Transkripte aus unterschiedlichen Projektzusammenhängen genutzt und aus ihrer methodischen Kritik ein Transkriptionsverfahren abgeleitet, das die für die Studie notwendige Genauigkeit der Notation sicherstellt (vgl. Gruschka 2005).

Die Ausrichtung auf einige wenige Schulen erlaubt es, Lehrer und Schüler auf die Aufnahme so vorzubereiten, dass Artefaktbildung durch die Geräteaufzeichnung weitgehend ausgeschlossen werden kann. Zudem kann so der Unterricht, auf den sich die Analyse bezieht, breiter erfasst werden und auch die Schule als Kontext berücksichtigt werden. Auf diese Weise lassen sich Fragen zum Status des analysierten Transkriptes beantworten: In welcher Weise misst das Protokoll, was es messen soll und repräsentiert das Protokoll den Unterricht der Schule und den des unterrichtenden Lehrers der Stunde? Mit einer Sequenz von Aufnahmen wird es möglich, die in einer Stunde rekonstruierte Regelmäßigkeit mit anderen späteren Stunden zu vergleichen und damit die bereits vollzogene Messung an der folgenden Interpretation zu prüfen. Auch die angestrebte Kontrastbildung der Stunden lässt sich mit der Konzentration auf wenige Schulen begründet vornehmen. Grundsätzlich möglich wird auf diese Weise, die Nachhaltigkeit des Unterrichts sowohl im Sinne des routinierten Lernens als auch der mit ihm angestoßenen Bildungsbewegung zu verfolgen. Hierfür könnten weitere Dokumente hinzugezogen werden (etwa Klassenarbeiten) und weitere und andersartige Daten erhoben werden: Parallel zu diesem Antrag wird der DFG der Antrag von Marion Pollmanns vorgelegt. Diese beabsichtigt im Kontext dieser Untersuchung, in ausgewählten Klassen und Fächern (Naturwissenschaft und Gesellschaftswissenschaft) Interviews mit Schülern durchzuführen, mit denen die mit dem Transkript nur ansatzweise protokollierte Erziehungs- und Bildungswirkung des Unterrichts rekonstruiert werden soll (vgl. Pollmanns 2005).

Ausgangspunkt der Untersuchung sind die Transkripte des beobachteten Unterrichts und die in ihm medial und inhaltlich kommunizierten Sachverhalte und Ergebnisse. Das Geschehen selbst kann nicht Gegenstand der Analyse werden, denn die Praxis des Unterrichts ist von einer Flüchtigkeit, dass über sie allein im Sinne von Beobachtungen gesprochen werden kann. Aber immerhin haben wir mit einem Transkript ein Protokoll des Geschehens, das durch ein Aufzeichnungsgerät den gesprochenen Text und die deutlich vernehmbaren Aktivitäten in der Klasse enthält und uns approximativ den Unterricht in ein analysefähiges Dokument transformiert (vgl. Oevermann 2005).

Das Verfahren der Sequenzanalyse hat inzwischen breiten Eingang in die qualitative Sozial- und Unterrichtsforschung gefunden (Kraimer 2000). Allen Spielarten des Verfahrens gemeinsam ist die Grundannahme, dass sich in der Rekonstruktion der Sequenzbildung die sinnstrukturierte und sinnstrukturierende Logik des Aufbaus des Geschehens und seines

Verlaufes erkennen lässt. Das Verfahren ist damit das naheliegendste für eine Untersuchungstätigkeit, die sich dafür interessiert, wie durch sozialen Interaktion die sinnstrukturierte Welt (in unserem Falle Unterricht) entsteht und worin sie besteht. An der Verlaufsdynamik des Unterrichtens wird ersichtlich, wie sich Routinen ausbilden (oder reproduzieren), die ein Handeln in gegenseitig verstetigten Erwartungen möglich machen und wie umgekehrt Krisen oder zumindest Problematisierungen der Routinen auftreten. Unterricht ist ein Musterbeispiel sowohl für das eine wie das andere. Denn in ihm werden wie in wenigen Interaktionsformen Unsicherheiten durch Routinisierungen bearbeitet, die unausgesetzt durch den Sinn der Veranstaltung hervorgebracht werden, sobald das Geschehen auf die Veränderung, Entwicklung und Bildung der Schüler abhebt.

Mit der Sequenzanalyse einher geht die jeweilige Fallbestimmung. Man kann an natürlichen Protokollen unterschiedliche Fallstrukturen untersuchen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass man auch hier anderes als Bildung und Erziehung beobachten kann, will man freilich Unterricht als Unterricht untersuchen, so ist man auf dessen pädagogische Aufgabenbestimmung verwiesen.

Methodisch wird die Sequenzanalyse, der wir in unserem Projekt folgen, dadurch ausgewiesen, dass mit ihr die interpretierende Lektüre des Textes extrem verzögert wird und zwar, indem der Text ausgehend von seinem Beginn ohne Springen oder Überspringen von Teilen

- Element für Element (im Prinzip jede kleinste Sinneinheit),
- unter Absehung seines ihm bereits interpretierenden Kontextes,
- wörtlich (mit der allgemein sprachlichen, nicht schon mit der unterstellten sozialisierten Bedeutung der Vorurteile, mit dem Gesagten, nicht mit dem vermeintlich eigentlich Gemeinten),
- extensiv (mit Bezug auf alle pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Rede) und
- dennoch sparsam (ohne vorschnelles Ausweichen auf mögliche Abwege wie Fehlbildungen, fehlende Wahrhaftigkeit, sondern bis zum Beweis des Gegenteils),
- als Modus einer sozial anerkannten und mitvollzogenen Handlungslogik

gelesen wird (vgl. zur Methode der objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse Wernet 2000). Diese Analyse des Transkriptes kann erst als abgeschlossen gelten, wenn sich die Fallstrukturhypothese, d.h. sich die explizierte Strukturlogik mindestens wiederholt. Das kann im extremen Fall dazu führen, dass sich die Feinanalyse über das gesamte Transkript erstreckt. Die Fallstrukturhypothese selbst gilt erst dann als expliziert, wenn mit ihr gezeigt werden kann, wie dieser Unterricht unter seiner institutionellen Rahmung als eine (in der Regel dialektische) Einheit von Bildung, Erziehung und Didaktik wirksam wird. Wie die Analyse diese Aufgabe mit einem Interpretationstext erfüllt und wie das Verfahren mit dem Text operiert, hat der Antragsteller in seiner Vorstudie an sieben Fallstudien illustriert (Gruschka 2005).

3.2.2 Zugang zum Feld der Untersuchung und die Auswahl der Schulen

Bei der Auslegung eines solchen Designs steht man gemeinhin vor der Wahl, eine möglichst breite Auswahl unterschiedlicher Schulen mit entsprechend schmalere Programm an Einzelanalysen oder eine Konzentration auf möglichst prägnante Fälle durchzuführen. Wenn man sich auf wenige Schulen konzentriert und damit deren Unterricht ungleich intensiver und extensiver zum Thema macht, bedarf es für die Qualifizierung der Einzelfälle besonders guter Begründungen und der Herstellung stabiler Kooperationsbeziehungen. Es kann nach den bisherigen Erfahrungen davon ausgegangen werden, dass die Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens die Schule an ihrer wundensten, einer vielfach mit Abschottungen und Tabus besetzten Stelle trifft. Insofern ist es für die Sicherung der Untersuchungsabsichten

unabdingbar, das erforderliche Vertrauen der Schulen und ihren Schutz nach außen herzustellen, damit sie ihre Praxis für die Analyse öffnen. Ihr Motiv besteht dafür am ehesten in einem endogenen Aufklärungsinteresse, nämlich durch die Beobachtung, etwas über sich selbst zu lernen. Dabei ist zu beachten, dass nicht jede Schule, die sich als kooperationswillig erweist, auch ein geeigneter Kandidat für eine möglichst kontrastive Modellbildung ist. Es muss sich also um eine Schule handeln, die als Repräsentant für die mit der Schulform erwartbaren Probleme des Unterrichtens gelten kann.

Im Rahmen des DFG-Projektes zur Schulprogrammarbeit ist die Forschergruppe in Hessen mit 30 Schulen in engeren Kontakt gekommen. Ausgehend vom Schulprogramm ergaben sich Möglichkeiten der Durchführung von Schulhospitationen, Interviews mit den Lehrern der Steuergruppe sowie ein Einblick in den Alltag der Schule durch eine Fülle von ergänzenden Dokumenten und Rückmeldungen. Auf dieser Kenntnis aufbauend war es möglich, eine kleine Gruppe von Typen der Sekundarstufen I-Schulen zu bestimmen, die einen größtmöglichen Kontrast für die hier verfolgte Untersuchungsperspektive eröffnen.

- Zum einen wurde eine *Haupt- und Realschule* ausgewählt, die bereits in ihrem Schulprogramm in großer Offenheit davon handelte, dass sie nicht mehr so recht wisse, wie sie mit der in ihren Augen extrem negativ vorselektierten Schülerschaft allgemeinbildenden Unterricht durchführen könne, der anschlussfähig bleibt an die weiterführenden Abschlüsse des Systems. Ein Konglomerat aus Migrationsproblemen, sozialen Problemen der Elternhäuser, nicht zureichend für Schule erzogener und sozialisierter Klientel und entsprechend mangelnde kognitive und motivationale Voraussetzungen machten es zunehmend schwer, die fachlichen Anforderungen mit Unterricht durchzusetzen. Die Schule fragt sich inzwischen selbst, ob sie nicht einer self fulfilling prophecy unterliegt, die die realen Wirksamkeitsmöglichkeit von Unterricht herabstuft und ob der Unterricht nicht doch der Ort ist, an dem die Schule ihre Funktionserfüllung festmachen kann.
- Gleichsam auf der anderen Seite des Problems steht eine der prominenten *Reformschulen* des Landes, eine Gesamtschule, die als PISA-Siegerin beweist, dass eine Reformschule auch im Bereich der traditionellen Leistungsanforderungen hervorragend abschneiden kann. Hier stoßen wir auf ein pädagogisches Selbstverständnis, das postuliert, über den richtigen Unterricht in der richtigen pädagogischen Umgebung zu den positiven Lernergebnissen zu kommen. Die Schule aber fragt sich inzwischen gleichwohl selbst, inwiefern für die positive Bilanz wirklich der Unterricht ursächlich ist oder ob nicht eher die pädagogische Rahmung der Schule für ihren Erfolg verantwortlich ist.
- Kein solches pädagogisches Proprium besitzt eine *Angebots Gesamtschule* in der Umgebung Frankfurts, die als ein typischer Vertreter des integrierten Großsystems gelten kann. Sie laboriert an der Problematik, als integrierte Gesamtschule nur erfolgreich sein zu können, wenn sie statt auf Integration auf Differenzierung setzt. Ihre Schülerschaft kann eher als nicht besonders leistungsfähig charakterisiert werden und wird primär mit Erziehungsproblemen auffällig. Die Schule kämpft mithin um einen Unterricht, der die schwächeren Schüler fördert, und um ein Modell, das (nach Bekanntwerden der sehr schlechten PISA-Daten) den Nachweis erlaubt, die höchsten Abschlüsse mit den entsprechenden Schülerleistungen auch zu bestätigen. Die Schule interessiert sich vor allem für die Frage, inwieweit die komplizierte Organisation der Differenzierung sich durch einen entsprechend niveaувollen und gradierten Unterricht rechtfertigen lässt.
- Die vierte Schule, ein *traditionsreiches Gymnasium* in einer alten hessischen Universitätsstadt mit einer vergleichsweise homogenen aspirationsstarken Klientel, reklamiert nicht allein aus Konkurrenzgründen den Rückgriff auf den Bildungssinn der Fächer und die entsprechende Aufgabe, sie tut dies aus Einsicht und Verpflichtung

gegenüber der Tradition. Das bedeutet für die Schule, entgegen der allenthalben geführten Rede von der fehlenden Zugänglichkeit der Schüler für die fachlichen Anforderungen, diese im Unterricht ohne zuviel Didaktisierung zum Thema zu machen. Unklarheit besteht freilich auch in dieser Schule darüber, wie der Bildungssinn der Fächer in alltäglichem Unterricht den Schülern vermittelt werden könnte. Daraus erwächst ihr Motiv zur Beteiligung an der Studie.

3.2.3 Auswahl und Umfang der Untersuchungsbereiche: Fächer und Stunden

Mit der Studie konzentrieren wir uns auf die empirische Wirklichkeit der Sekundarstufe I. Hierfür lassen sich pragmatische und systematische Gründe angeben. Zunächst muss angesichts der mit einem Einzelprojekt verbundenen kapazitären und zeitlichen Begrenzung darauf verzichtet werden, gleichermaßen alle Schulstufen und -formen in die Untersuchung einzubeziehen. Späteren oder anderen Projekten muss es vorbehalten sein, ggf. die Genese der Befunde in der Primarstufe (vgl. den entsprechenden mit dieser Studie verbundenen Projektantrag – Oevermann 2005) und ihre mögliche Folgewirkung oder Kompensation in der Sekundarstufe II zu analysieren. Die IGLU-Ergebnisse legen nahe, den Unterrichtserfolg in der Sekundarschule nicht als Folge der schulischen Einstimmung durch die Primarstufe zu betrachten. Einiges spricht dafür, dass der Unterricht in der Sekundarstufe eine eigenständige, den Lernerfolg bestimmende Qualität besitzt. PISA untersucht das Vermögen der Sekundarstufen I-Schüler vor dem Ausgang ihres Bildungsganges. Es wäre mithin geboten, sich den Unterricht anzuschauen, dessen qualifikatorischer Output bereits untersucht worden ist, also den der 7. und 8. Klasse.

Die Sekundarstufe I ist sodann die Schulstufe, in der die Allgemeinbildung zu der Ausformung kommt, die für die Alterskohorte insgesamt gelten soll. Auch wenn die Bildungsziele in ihrem Anspruchsniveau differieren, sollen sie doch im Prinzip an den gleichen Dimensionen allgemeiner Bildung vermittelt werden. In diesem Sinne werden auch die „Bildungsstandards“ an die Dimensionen der Allgemeinen Bildung angekoppelt (und ergibt sich das Problem der Gradierung nach Abschlusserwartungen). Deutlich wird auf diese Weise nicht nur die Spannung zwischen den Bildungszielen der Schule und dem individuellen Vermögen der Schüler, sondern auch zwischen den institutionellen Vorgaben der verschiedenen Schulformen.

Inhaltlicher Ausgangspunkt für eine allgemeine Modellierung des Unterrichtens ist mithin die Gemeinsamkeit der Bildungsbereiche. In der Sprache der Autoren der Expertise (Klieme et al. 2003, S.66, Tenorth 1994) geht es um vier Modi der Welterfahrung: die historische, mathematische, linguistische und die ästhetisch-expressive. Diesen Modi folgt das schulische Curriculum der allgemeinen Bildung durch die vier Unterrichtsbereiche und die ihnen zugeordneten Fächer. Subjektiv geht es um die Entwicklung der kognitiven, praktischen, ästhetischen und der sinnkonstitutiven Urteilskraft im Medium der Fächer, die paradigmatisch für diese stehen sollen. In diesem Sinne hat der Unterricht alles allseitig sowohl zur Seite der Sache als auch des Schülers zu entfalten.

Daraus lässt sich eine konzentrierende, aber nicht einseitige Auswahl der Fächer begründen, die in allen Schulen untersucht werden sollen:

- (1) Mathematik (als Sprache, Operation, Kalkül der Welterschließung);
- (2) Biologie/Chemie (Paradigmen der szientifischen Welterschließung, -erklärung und -bearbeitung – theoretisch kognitive Urteilskraft);
- (3) Deutsch (Sprache als Medium der Selbstreflexion, der Sozialität und der Weltrepräsentation – poetologische und diskursive Verständigung);
- (4) Fremdsprache Englisch (die Kontrastierung durch eine andere Sprache und Kultur);

- (5) Geschichte/Politik (Verständigung über die Genese, Geltung und Gestaltung allgemeiner sozialer Verhältnisse - praktische Urteilskraft);
- (6) Kunst (Modi der fiktionalen, expressiven Weltaneignung und -deutung – ästhetische Praxis und Urteilskraft);
- (7) Religionslehre (Auseinandersetzung mit Problemen der „konstitutiven Rationalität“ und der Transzendentalität).

Der stabile Zugang zu den Schulen ermöglicht es, eine größere Anzahl von Stunden aus den verschiedenen Fachbereichen aufzunehmen, um erst später zu entscheiden, welche der Stunden wir in die Auswertung aufnehmen und entsprechend welche der ausgewerteten Stunden wir in der späteren Forschungsdokumentation darstellen werden.

Es wird eine empirische Frage sein, ob es möglich sein wird, pars pro toto einzelne Stunden herauszugreifen, die als empirische Illustration für das Modell des Unterrichtens stehen können, damit für die Art, wie Unterricht die Vermittlung jener Aufgaben leistet.

Indem wir in allen Schulen die 7. oder 8. Klasse auswählen, greifen wir auf eine Bildungsphase zu, die einerseits noch vergleichsweise unbelastet von den Prüfungen und Übergängen stattfindet, und die zugleich in dem Sinne normalisiert sein dürfte, als die Schüler in dieser Klasse an die Unterrichtsweise gewöhnt worden sind. In diesem Sinne kann eine Beobachtung in der Mitte der Schullaufbahn (Klasse 7 bzw. 8) am ehestens als typisch gelten. Hinzu tritt der Vorteil, dass auf diese Weise die Möglichkeit besteht, die Bearbeitung ähnlicher Stoffe zu beobachten und damit zu vergleichen, wie sich die Schulformen dabei unterscheiden.

3.2.4 Arbeitsschritte und Zeitplan

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt durch ein eingeübtes Team aus wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeitern, die im Rahmen des Vorprojektes mit den technischen Fragen vertraut gemacht worden sind.

Es werden hierfür vier Teams gebildet mit einem wissenschaftlichen und einem studentischen Mitglied. Die ersten Aufnahmen erfolgen nach einer mindestens einwöchigen Hospitation in den Schulen.

Für die Geräteaufzeichnung haben sich HiMD-Recorder und andere digitale Aufnahmegeräte besonders bewährt.

Die Teams werden in Absprache mit den Lehrenden zu jedem Fach in jeder Schule mindestens 5 Stunden aufzeichnen. Das bedeutet einen Datenfundus von ca. 140 Stunden. Die Aufnahmen können in zeitlichen Intervallen von mehreren Wochen stattfinden, wenn es darauf ankommt, ein alternatives Thema und ggf. auch eine andere Unterrichtsform aufzuzeichnen, sie können aber auch aus einer kompletten Unterrichtsreihe bestehen, also einer Sequenz von Stunden. Eine entsprechende Operationalisierung lässt sich allein in Absprache mit den Fachlehrern und unter Berücksichtigung der Vergleichbarkeit des Unterrichtsgeschehens zwischen den Schulen, nicht also vorweg durch ein Design entscheiden.

Datenauswertung

Die Datenauswertung bezieht sich auf 7 (Fächer) x 4 (Schulen) x 2 Einheiten also 56 Stunden. Die Fallrekonstruktionen erfolgen in drei wechselnden Interpretationsgruppen, die unterstützt werden durch Fachdidaktiker der Goethe-Universität, so dass neben der allgemein didaktischen auch die fachliche Kompetenz bei der Analyse der stark verschiedenen

Inhaltsbereiche gesichert ist. Jede Sequenzanalyse eines Transkriptes wird als solche protokolliert. Auf der Basis dieses Protokolls werden die Ergebnisse in vierfacher Weise gesichert und dokumentiert:

- zum einen in der Form mikrologischer Fallstudien (vgl. Vorstudie Kapitel VII) – zum anderen in der Form synthetisierender Darstellungen der Stunde im Sinne der Fallstrukturhypothese (vgl. Vorstudie Kap VI Ziele/Hypothesen III).

Nach Vorlage der Auswertungen kommt es sowohl zur Beantwortung der Frage nach einer allgemeinen Modellbildung (Ziele/Hypothesen I)

- als auch zur Beantwortung der Frage, welche Differenzierung das Modell durch die abhängigen Variablen Schulform und Fach erfahren muss (Ziele/Hypothesen II).

Auf der Grundlage der Erfahrungen während der Vorstudie lässt sich der Arbeitsaufwand für das geplante Projekt abschätzen: Das Vorhaben kann unter Einbeziehung des bereits vorhandenen Personals des Instituts in 36 Monaten abgeschlossen werden.

Phase 1: Datenerhebung

In der ersten Phase können die Hospitationen entsprechend der Vorbereitung des Projektes mit den vier Schulen zum 1.1.2006 begonnen werden. Für diese kommt in erster Linie die Schulzeit infrage, die in den Semesterferien liegt. Die Phasen der Datenaufnahme werden im Anschluss an die Hospitationen in der Schulzeit vor den Sommerferien und der Unterrichtszeit vor den Herbstferien, so dass der größte Teil der Aufnahmen in den anschließenden 5 Monaten erfolgt.

Phase 2: Transkription

Ab der Zeit nach den ersten Aufnahmen werden erste sichere Kandidaten für Transkripte ausgewählt und Transkripte erstellt. Die Transkription der Unterrichtsstunden und ihre Nachbearbeitung erfolgt begleitend.

Phase 3: Sequenzanalysen

Mit Vorlage der ersten Transkripte kommt es zu einer konzentrierten Analyse und zur Herstellung und Bearbeitung der Sequenzanalysen folgenden Protokolle. (In diese Phase fällt auch die erste Serie von Rückmeldungen, die jeweils eine Stunde zu jedem Fach und jeder Schule umfassen wird.)

Phase 4: Zusammenfassende Auswertungen und Rückmeldungen

In den anschließenden Monaten kommt es zu vergleichenden Analysen des Datenmaterials mit Bezug auf die Variablen (Fach und Schulform) (und einer weiteren Serie von Rückmeldungen, die entweder die zweite Stunde betreffen oder aber direkt auf den Vergleich der Stunden Bezug nehmen).

Phase 5: Bericht

Ist der Herstellung des Abschlussberichtes gewidmet. Für diese Arbeit werden die abschließenden 5 Monate reserviert.

4. Voraussetzungen für die Durchführung des Vorhabens

4.1 Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern

Sowohl am Fachbereich Erziehungswissenschaften als auch am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften haben sich Gruppen gebildet, die zum Teil bereits DFG finanziert an vergleichbaren Projekten arbeiten:

- die Arbeitsgruppe von Prof. Dr. F.O. Radtke/Dr. Proske, die seit 2005 das DFG Projekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ durchführt und die ebenfalls Unterrichtsanalysen (Geschichtsunterricht der Sek II) bearbeitet,
- die Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Ulrich Oevermann, der das Professionalisierungsproblem von LehrerInnen am Beispiel des Unterrichts in der Grundschule studiert. Auch dieses Projekt wird mit dem Instrument der Sequenzanalyse arbeiten.
- Mit Fachdidaktikern der Goethe-Universität ist vereinbart worden, die Analysen zu den jeweiligen Unterrichtsfächern teils gemeinsam durchzuführen, teils zu validieren. Dabei wird mit KollegInnen kooperiert, die unterschiedlich weitgehend die Perspektiven dieses Projektes in eigene durchgeführte oder geplante Forschungsunternehmen einbezogen haben. Damit könnte das Projekt zum Nukleus für eine breite Kooperation zwischen den ‚Grundwissenschaften‘ und Fachdidaktiken werden: Prof. Dr. Rosebrock für den Deutschunterricht, Prof. Dr. Götz Krummheuer für den Mathematikunterricht, Prof. Dr. Jürgen Quetz für den Englischunterricht, Prof. Dr. Klein für den Biologieunterricht, Prof. Dr. Adelheid Sievert und Prof. Dr. Peez (jetzt Universität Duisburg Essen) für den Kunstunterricht, Prof. Dr. Henke-Bockschatz für den Geschichtsunterricht und Prof. Dr. Nonnenmacher für den Sozialkundeunterricht.

4.2. Arbeit im Ausland und Kooperation mit ausländischen Partnern

Im Rahmen der Kooperationsbeziehung mit den Universitäten von Graz (Prof. Dr. Bernd Hackl), von Piracicaba/Brasilien (Gruppe Prof. Dr. Bruno Pucci) und Haifa (Prof. Dr. Ilan Gur Z'eev) werden jährlich Workshops über die Möglichkeit von Unterrichtsanalysen durchgeführt.

5. Bibliographie

- Bauersfeld, Heinrich*: Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht, Hamburg 1978
Ders.: Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu? In: Fischer, Dietlind et al. (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen, Münster 2003, S. 36-50
Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard/Schümer, Gundel/Lüdtke, Oliver: TIMSS, Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich Opladen 1997
Berndfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1970
Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik, München 1988
Ders.: Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft; Referat auf der DGfE- Tagung zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Berlin mimeogr. 2005
Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969/1975
Ders.: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie; in: Siegener Hochschulblätter 5/1982, S.18-29
Böckmann, Klaus (Hrsg.): Analyse von Unterrichtsbeispielen, Stuttgart 1980
Böttcher, Wolfgang: Bildungsstandard und Kerncurriculum; in: Bildung und Standards, Beiheft 8 Die Deutsche Schule (Schlömerkemper, Jörg - Hrsg.), München 2004, S. 231-244

- Breidenstein, Georg et al. (Hrsg):* Forum qualitative Schulforschung 2 - Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen 2002
- Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva:* Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik; Tübingen 2004
- Brophy J.E./Good, L.T.:* Die Lehrer-Schülerinteraktion, München 1976
- Brüggelmann, Hans:* Rezension zu Weinert/Helmke: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt 1997; in: Jahrbuch Grundschulforschung, 1998, S.165-168
- Bruner, Jerome:* Der Prozess der Erziehung, Düsseldorf 1973
- Ders.:* Entwurf einer Unterrichtstheorie, Düsseldorf 1976
- Buck, Günther:* Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt 1989
- Combe, Arno/Helsper, Werner:* Was geschieht im Klassenzimmer?, Weinheim 1994
- Dies. (Hrsg.):* Pädagogische Professionalität, Frankfurt 1996
- Dezin, K./Lincoln, S. (Hrsg.):* Handbook of qualitative Research, Thousand Oaks 1994
- Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, Jürgen et al.):* PISA 2001, Opladen 2001
- Diederich, Jürgen:* Fördern im Kernunterricht, Hannover 1973
- Ders.:* Schulunterricht – Ein Problemaufriss; in: Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform, Königstein/Wien 1985, S. 21-50
- Ders.:* Analyse vorhandener Unterrichtsmaterialien; in: Curriculum-Handbuch Band II (Frey, Karl - Hrsg.), München 1974, S. 296-301
- Ders.:* Didaktisches Denken - Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen allgemeiner Didaktik, München 1988
- Ders./Tenorth, Hans Elmar:* Theorie der Schule, Königstein 1997
- Ders.:* Rezension; Andreas Gruschka: Didaktik das Kreuz mit der Vermittlung; in: ZfPäd 2002/4, S. 636-638
- Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hrsg):* Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970
- Donmoyer, Robert:* Paradigm Talk Reconsidered; in: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition), Washington 2002 S. 174-200
- Dreeben, Robert:* Was wir in der Schule lernen, Frankfurt 1982
- Duncker, Ludwig:* Erfahrung und Methode, Ulm 1987
- Ehlich, Klaus/Rehbein, Jochen (Hrsg.):* Kommunikation in Schule und Hochschule, Tübingen 1983
- Dies.:* Muster und Institution, Tübingen 1986
- Eisenhart, Margaret A./Howe, Kenneth, R:* Validity in educational Research; in: Lecompte, M/Milroy, W.L./Preissle, J (Hrsg.): The Handbook of qualitative Research in Education, San Diego 1992, S. 644-680
- Erickson, F:* Qualitative Methods in Research of Teaching; in: Wittrock, M. (Hrsg): Handbook of Research of Teaching (third Edition), New York 1986, S. 119-161
- Faust-Siehl, G.:* Themenkonstitution als Problem der Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987
- Fichtner, Bernd:* Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik, Düsseldorf 1977
- Fischer, Dietlind et al. (Hrsg):* Religionsunterricht erforschen, Münster 2003
- Dies. (Hrsg.):* Lernen am Fall, Konstanz 1982
- Flügge, Johannes (Hrsg.):* Pädagogischer Fortschritt, Bad Heilbrunn 1972
- Ders.:* Zur Pathologie des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1972
- Ford, G.W./Pugno, L. :* Wissensstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972
- Frey, Karl:* Projektmethode, Weinheim 1985
- Fürstenau, Peter:* Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, Weinheim 1964

Ders.: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1974

Gage, N.L.: Paradigmen der Unterrichtsforschung; in: Ingenkamp, Karl-Heinz/Parey, Eleonore (Hrsg.): Handbuch für Unterrichtsforschung, Weinheim 1970, S. 269-366

Ders.: Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft, München 1978

Gagné, Robert, M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1970

Geißler, Harald: Interpretative Unterrichtsanalyse: Was den Unterricht im Innersten zusammenhält, Münster 1984

Gerstenberger, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, Forschungsbericht 33 LMU, München 1994

Gräsel, Cornelia: Problemorientiertes Lernen, Göttingen 1997

Dies.: Ökologische Kompetenz, München 2000

Grammes, Tilmann: Kommunikative Fachdidaktik: Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft, Opladen 1998

Ders.: *Weißeno, Georg*: Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertung von Unterrichtsprotokollen, Opladen 1993

Gruschka, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden, Wetzlar 1985

Ders.: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Kollegsulversuch NRW, Soest 1992a

Ders.: Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? In: Neue Sammlung 3/1992b, S. 355-370

Ders.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994

Ders. et al.: Aus Praxis lernen, Düsseldorf 1995

Ders.: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar 2001/2003³

Ders. et al. : Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit, Frankfurt 2003

Ders.: Didaktische Analyse als Kern der Rekonstruktion der Fallstruktur „Unterricht“ – Beobachtungen zu Beobachtungen von Unterricht. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus, Frankfurt 2004, S.158-188

Ders.: Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. In: Pädagogische Korrespondenz 32/2005b, S. 5-35

Ders.: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens – Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Vorstudie, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Band 5, Frankfurt 2005

Hage, K. et al.: Das Methodenrepertoire von Lehrern, Opladen 1985

Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959

Heinrich, Martin: Allen alles allseitig, Wetzlar 2001

Heipke, Klaus: Die Wirklichkeit der Inhalte; in: Rauschenberger Hans (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform, Königstein/Wien 1985, S. 129-172

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern, Seelze 2003

Ders./Weinert, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischen Lernens; in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie für Psychologie; Pädagogische Psychologie Band 3, Göttingen 1997, S. 71-176

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet; in: Pädagogische Schriften, Pädagogische Grundschriften Band II, Walter Asmus (Hrsg.), Hamburg 1965, S. 9-158

Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht, Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung, Opladen 1998

Hentig, Hartmut, von: Erkennen durch Handeln, Stuttgart 1982

Hildenbrand, Bruno: Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich; in: Sozialer Sinn, 2004/2, S. 177-194

Hofer, Manfred: Lehrer-Schüler-Interaktion; in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule; Enzyklopädie Psychologie, Pädagogische Psychologie Band 3, Göttingen 1997, S. 213-252

Hollstein, Oliver et al.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Band 3, Frankfurt 2002

Hoof, Dieter: Unterrichtsstudien, Hannover 1972

How, Kenneth, R.: Qualitative educational research: The philosophical Issues; in: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition), Washington 2002, S. 201-208

Jerusalem, Matthis/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen; ZfPäd. Beiheft 44, Weinheim 2002

Jornitz, Sieglinde: Trainingsraum, in: Pädagogische Korrespondenz 33/2005, S. 98-117

Kahl, Reinhard/Spiewak, Martin: Nur bedingt wissenschaftlich – Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerbildung versagt. In: „Die Zeit“ vom 10.3.2005

Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus – Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999

Kieserling, André: Kommunikation unter Anwesenden, Studien über Interaktionssysteme, Frankfurt 1999

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959

Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963

Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985

Klieme, Eckard/Reusser, Klaus: Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis im internationalen Vergleich; in: Unterrichtswissenschaft 2003/3, S. 194-205

Ders et al. (BMBF): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise, Berlin/Bonn 2003

Klippert, Heinz: Methoden-Training, Weinheim 1994

KMK: Vereinbarungen zur Umsetzung von nationalen Bildungsstandards für die Hauptschule und den mittleren Abschluss, Bonn 2003

Koch-Priewe, Barbara: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern, Köln 1986

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

Koch, Lutz: Die Logik des Lernens, Weinheim 1991

Kokemohr, Rainer/Marotzki Winfried (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht, Frankfurt/Bern/New York 1985

Koneffke, Gernot: Globalisierung und Pädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, Frankfurt 2004, S.237-254

Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns, Weinheim 1989

Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Frankfurt 2000

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder, Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, München 1995

Krummheuer, Götz.: Lernen mit „Format“, Weinheim 1992

Ders.: Der mathematische Anfangsunterricht, Weinheim 1994

Ders.: Narrativität und Lernen, Weinheim 1997

Ders./Brandt, B.: Paraphrase und Traduktion – Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule, Weinheim 2001

Lather, Patti: Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of Legitimation; in: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition), Washington 2002, S. 241-250

Lecompte, M/Milroy, W.L./Preissle, J (Hrsg.): The Handbook of qualitative Research in Education, San Diego 1992

Loser, Fritz/Terhart, Ewald (Hrsg.): Theorien des Lehrens, Stuttgart 1977
Lüders, Manfred: Unterricht als Sprachspiel, Bad Heilbrunn 2003
Luhmann, Niklas: Die Erziehung der Gesellschaft, Frankfurt 2002
Ders./Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979
Mackert, Norbert: Inhalte schulischer Interaktion, München 1983
Markowitz, Jürgen: Verhalten im Systemkontext – Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts, Frankfurt 1986
McHoul, Alec W.: The Organization of Turns in formal Talk in the Classroom, in: Language in Society 1978/7, S. 182-213
Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder: Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht, Frankfurt/New York 1985
Meyer, Hilbert L./Jank, Werner: Didaktische Modelle, Frankfurt 1991
Ders.: Schulpädagogik I und II, Frankfurt 1997
Meyer, Meinert Arnd/Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik, Opladen 1998
Ders.: Das Fach und die Schüler. Unterrichtsanalysen und vorläufige Bemerkungen zu einer Theorie der Partizipation; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2001/3, S. 381-403
Ders. Bildungsgangdidaktik; in: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard: Allgemeine Didaktik im Wandel, Bad Heilbrunn 2005, S. 128-152
Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus, Frankfurt 2004
Morine-Dershimer, Greta: "Family Connections" as a Factor in the Development of Research on Teaching; in: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition), Washington 2002, S. 47-68
Nürnberg, Gabriele: Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode, Frankfurt/Bern/New York 1999
Oevermann, Ulrich: Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung, Frankfurt 1982
<http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu>
Ders.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns; in: Compe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) Pädagogische Professionalität, Frankfurt 1996, S. 70-182
Ders.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis; in: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Frankfurt 2000, S. 58-156
Ders.: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung; in: Sozialer Sinn 2001/1, S. 35-81
Ders.: Die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns – untersucht an Unterrichtstranskripten aus der Grundschule; Projektantrag, Frankfurt 2005
Ders.: Die elementare Problematik der Datenlage in der quantifizierenden Bildungs- und Sozialforschung mimeogr., Frankfurt 2005a
Ohlhaber, Frank: Schulwesen und Organisation, Wiesbaden 2005
Padberg, Friedhelm: Didaktik der Arithmetik, Heidelberg 1996
Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968
Paschen, Harm/Wigger, Lothar: Zur Analyse pädagogischer Argumentationen, Weinheim 1992
Ders.: Pädagogiken, Weinheim 1997
Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Methoden und Beispiele aus der empirischen Forschung, München 2005
Petko, Dominik et al.: Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik; in ZDM 2003/6, S.265-280
PISA-Konsortium Deutschland: Pisa 2003 (Prenzel, Manfred et al.), Münster 2004

- Pollmanns, Marion*: Die subjektive Seite des Unterrichts als bildende Wirkung?, Projektantrag, Frankfurt 2005
- Pollak, Guido/Heid, Helmut (Hrsg.)*: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik, Weinheim 1994
- Prange, Klaus*: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn, 1986
- Prenzel, Manfred/Doll, Jörg (Hrsg.)*: Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen; ZfPäd. Beiheft 45, Weinheim 2002
- Radtke, Frank Olaf*: Wissen und Können, Opladen 1996
- Ders.*: Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf eine neue Performanz-Kultur; in: Erziehungswissenschaft 2003/27, S. 109-136
- Ders./Proske, Matthias*: Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung – Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation: „Unterricht“ und „außerschulische Jugendbildung“, Projektantrag bei der DFG, Frankfurt 2004
- Rauin, Udo*: Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. In: Pädagogische Korrespondenz 32/2004, S. 39-49
- Reusser, K./Pauli, C.*: Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie, Zürich Pädagogisches Institut 2003
- Rex, L.A./Munrnen, T.J./Hobbs, J/McEachen, D.*: Teacher's pedagogical stories and the shaping of classroom participation. In: American Educational Research Journal 39, Fall 2002, S. 765-796
- Richardson, Virginia (Hrsg.)*: Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition), Washington 2002
- Richter, Dagmar (Hrsg.)*: Methoden der Unterrichtsinterpretation, München 2000
- Robinson, V.M.J.*: Methodology an the research-practice gap. In: Educational Researcher 27/1, 1998, S. 17-26
- Rosenshine, B/Furst, N*: The Use of Direct Observation to Study Teaching; in: Travers, R.M.W. (Hrsg.): Handbook of Research of Teaching (second edition), Chicago 1973, S. 122-183
- Roth, Leo/Petrat, Gerhard*: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, Hannover 1974
- Ruhloff, Jörg*: Ist Bildung noch Aktuell?, Wuppertal 2002
- Rumpf, Horst*: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung; in: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 110-129
- Ders.*: Diesseits der Belehrungswut, München 2004
- Rutter, M. et al.*: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim 1980
- Schneider, Wolfgang Ludwig*: Die Analyse der Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie; in: Sutter, Tilmann (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten, Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik, Opladen 1997, 164-227
- Ders.*: Grundlagen der soziologischen Theorie Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hemeneutik – funktionale Analyse – Konversationsanalyse, Wiesbaden 2004
- Stövesand, Helmut*: Schulentwicklung nach Klippert; in: Pädagogische Korrespondenz 2000/26, S. 80-94
- Strübing, Jörg*: Grounded Theory, Wiesbaden 2004
- Terhart, Ewald*: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978
- Ders.*: Unterrichtsmethode als Problem, Weinheim 1983
- Ders.*: Lehr-Lern-Methoden, München 1989

- Ders.* Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung; in: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard: Allgemeine Didaktik im Wandel, Bad Heilbrunn 2005a S. 96-114
- Ders.:* Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik; in: ZfPäd, 2005/1b, S. 1-13
- Thiemann, Friedrich:* Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht, Bad Heilbrunn 1973
- Vogd, Werner:* Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2005/1, S. 112-133
- Weinert, Friedrich Emmanuel:* Psychologische Orientierungen in der Pädagogik; in: Röhrs, Hermann/ Scheuerl, Hans (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt 1989, S. 203-214
- Ders. :* 100 Jahre Pädagogische Psychologie. Eine Wissenschaft auf der permanent erfolgreichen Suche nach ihrem Gegenstand – ohne ihn bisher gefunden zu haben. In: Bungard, W. (Hrsg.): Perspektiven der Psychologie – Eine Standortbestimmung, Weinheim 1996, S. 85-99
- Ders.: Ders./Helmke, Andreas (Hrsg.):* Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997
- Ders.:* Fünf Irrtümer; in: Psychologie Heute, Juli 1999, S. 28-34
- Ders.:* Begabung und Lernen; in: Neue Sammlung 3/2000, S. 353-368
- Ders. (Hrsg.):* Leistungsmessung in der Schule, Weinheim 2001
- Wellendorf, Franz:* Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1973
- Wernet, Andreas:* Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen 2000
- Ders.:* Pädagogische Permissivität, Opladen 2003
- Ders./Ohlhaber, Frank (Hrsg.):* Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung, Opladen 1999
- Winnefeld, Friedrich:* Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion; in: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 35-39
- Ders.:* Zur Gesetzmäßigkeit pädagogischen Geschehens; in: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann/Popp, Walter (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 40-48
- Wittrock M. (Hrsg.):* Handbook of Research in Teaching (Third Edition), New York 1986
- Wolcott, Harry F.:* Posturing in Qualitative Inquiry; in: Lecompte, M/Milroy, W.L./Preissle, J (Hrsg.): The Handbook of qualitative Research in Education, San Diego 1992, S. 3-52