Was können wir von der qualitativen Unterrichtsforschung lernen?*

Walter Herzog

> „... educational researchers for years have focused chiefly on the improvement of teaching ... rather than on a description of the process as it commonly occurs in classrooms."
>
> *Philipp Jackson (1966)*

Ich beginne – ich hoffe, es wird Sie nicht schockieren – mit John Hattie. Seine Synthese von über 800 Metaanalysen zur Lernwirksamkeit von Schule und Unterricht stellt – wenn wir Andreas Helmke (2013, S. 8) glauben dürfen – einen „Meilenstein der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen" dar. Es wurde inzwischen ins Deutsche übersetzt und verkauft sich – wie mir einer der Herausgeber sagte – im deutschen Sprachraum bedeutend besser als im englischen.

Hattie ist für meine Zwecke nicht dieser Metaanalysen wegen von Interesse, sondern wegen der Metaphorik, die er verwendet. Schon der Titel des Buches ist metaphorisch: *Visible Learning* (Hattie 2009). Wörtlich müsste man wohl mit „Sichtbares Lernen" übersetzen, was aber wenig Sinn macht. Der deutsche Titel lautet denn auch: *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2013), was vermutlich tatsächlich der Intention von Hattie entspricht.

Es geht mir aber nicht um Differenzen zwischen englischem Original und deutscher Übersetzung, sondern um die Metapher der *Sichtbarkeit*. Hattie bedient sich einer klassischen pädagogischen Metaphorik: der Metaphorik des Sehens, Blickens, Überschauens und daraus abgeleitet der Überwachung und Kontrolle von Erziehung und

---

* Referat anlässlich der Tagung „Was wissen wir über Unterricht?" der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Goethe Universität Frankfurt am Main vom 4. bis 6. September 2013. Das Referat wurde unter dem Titel „Was wissen wir über die Lehrer/-innen und ihr Verhalten im Unterricht?" gehalten.

Bildung. Der Unterricht wird auf seine räumlichen Koordinaten reduziert, unter Ausblendung der Zeit.

Insofern Hattie fragt, „what works best for students“ (Hattie 2009, S. I), stellt er sein Buch in die Tradition evidenzbasierter Pädagogik. Doch gleichzeitig distanziert er sich vom „current evidence-based fad“ (ebd.), wie er es nennt.[1] Sein Hauptanliegen ist daher nicht so sehr, Evidenzen anzuhäufen, sondern – wie er ausdrücklich sagt – eine *Geschichte* zu erzählen (ebd., S. 3, 237, 243). Der Plot der Geschichte entspricht dem Buchtitel: *Visible Learning*. Der Kern seiner Botschaft („overall message“), so lässt Hattie schon früh verlauten, sei „visible teaching and learning“ (Hattie 2009, S. 22). „Es ist … das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmacht“ (Hattie 2013, S. 27). Und, etwas später: „Am wichtigsten ist, dass das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und dass umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist” (ebd., S. 31).

Was kann uns der Einstieg mit Hattie zeigen? Er zeigt uns, dass auch in der quantitativen Unterrichtsforschung – um mich meinerseits einer Metapher zu bedienen – mit Wasser gekocht wird. Was heißt das?

(1) Erstens spricht Hattie ausdrücklich von einer Geschichte, die er erzählen will – „an explanatory story“ (Hattie 2009, S. 3), wie er es nennt. Das scheint nicht so recht zu dem wissenschaftlichen Eindruck zu passen, den sein Buch ansonsten hinterlässt. Hattie bemüht die *narrative* Vernunft, um die Grenzen der *analytischen* Vernunft zu sprengen. Die Übersetzer und Herausgeber der deutschen Ausgabe hatten damit offensichtlich ihre Schwierigkeiten, denn „story“ wird das eine Mal nicht mit „Geschichte“, sondern mit „Ansatz“ übersetzt (Hattie 2013, S. 4), das andere Mal wird es mit „Theorie“ übersetzt (ebd., S. 7) und ein drittes Mal wird es (gleich zweimal hintereinander) zwar korrekt mit „Geschichte“ übersetzt, aber um „Theorie“ ergänzt (ebd., S. 279) – ein Wort, das im englischen Original an den betreffenden Stellen *nicht* vorkommt.[2]

[1] Die beiden Stellen finden sich in der deutschen Übersetzung nicht, jedoch geht Hattie später nochmals darauf ein (vgl. Hattie 2009, S. 237 / 2013, S. 279).

[2] Die Originalstellen finden sich bei Hattie (2009) auf den Seiten 3, 6 und 237. An anderen Stellen ist die Übersetzung korrekt (z.B. Hattie 2009/2013, S. 24/30, S. 237/280, S. 243/286,

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

(3) Drittens ist sich Hattie bewusst, dass er mit seiner Geschichte über die Evidenzen seiner Metaanalysen hinausgeht. Im ersten Kapitel nennt er das Modell, das er vorstellen möchte, sogar *spekulativ* (Hattie 2009, S. 4 / 2013, S. 5). Später spricht er von Plausibilität (ebd., S. 237/279). Seine Geschichte vom sichtbaren Unterricht offeriere eine plausible Reihe von Thesen („a plausible set of claims"; ebd., S. 237/279), „a set of inferences to the best explanation in light of my experience of reviewing and interpreting the many studies" (ebd.).[3]

Begriffe wie Spekulation, Plausibilität und „Schluss auf die beste Erklärung" machen deutlich, dass Hatties Geschichte auch anders erzählt werden könnte. Genau dies räumt er ein: „The ‚story' told in this book about visible teaching and visible learning is *one set* of plausible hypotheses to fit a model to these data and the data to the model – *there are certainly many more*" (ebd., S. 248 – Hervorh. W.H.).[4]

(4) Viertens sagt Hattie auch, weshalb seiner Geschichte weitere Geschichten zur Seite gestellt werden könnten. Der „Schluss auf die beste Erklärung" („inferences to the best explanation") ist nämlich weder ein induktiver noch ein deduktiver, sondern ein *abduktiver* Schluss, wie er ausdrücklich vermerkt (vgl. Hattie 2009, S. 237 / 2013, S. 280).[5] Die Ergebnisse der über 800 Metaanalysen lassen sich weder induktiv zu einer geschlossenen Theorie verallgemeinern. Noch sind sie das Resultat einer

---

S. 248/292). In ihrem Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe des Buches schreiben die Herausgeber jedoch wiederum, Hattie liefere mit „Visible Learning" eine „evidenzbasierte Theorie" (Beywl & Zierer, in: Hattie 2013, S. XI).

[3] Dt.: „… eine Reihe von Folgerungen, und zwar aus der bestmöglichen Erklärung im Lichte meiner Erfahrungen mit dem Durchsehen und Interpretieren der vielen Studien" (Hattie 2013, S. 280).

[4] Dt.: „Die ‚Geschichte' vom sichtbaren Lehren und sichtbaren Lernen, die in diesem Buch erzählt wird, formuliert eine Gruppe plausibler Hypothesen, um aus den vorliegenden Daten ein passendes Modell zu erstellen. Es gibt aber sicherlich noch viele weitere" (Hattie 2013, S. 292).

[5] „It is more an abductive than an inductive or deductive exercise" (Hattie 2009, S. 237).

systematischen Theorieprüfung im Sinne der deduktiven Logik des Kritischen Rationalismus. Also bleibt nur das logisch umstrittene Verfahren der Abduktion.

(5) Fünftens ist sich Hattie bewusst, dass er mit seiner Fleißarbeit keine Anleitung, geschweige denn ein Rezeptbuch, für das Handeln der Lehrkräfte liefern kann. Kein Lehrer wird durch die bloße Konsultation seines Buches erfahren, wie er seinen Unterricht verbessern kann. Auch diesbezüglich findet Hattie klare Worte: „Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education“ (Hattie 2009, S. 247).[6] Interessanterweise ist dem Satz ein Hinweis auf Deweys „Logik“ von 1938 beigefügt (vgl. Dewey 2008). Darin ist Dewey der Ansicht, dass Forschung nicht nur Sache der Wissenschaft, sondern auch der Praxis ist. Genauso argumentiert Hattie. Seine Botschaft ist daher nicht, dass die Lehrpersonen ihr Handeln an den aufgelisteten Effektstärken orientieren sollen, sondern dass sie die berichteten Ergebnisse als Hypothesen für intelligentes Problemlösen nutzen, indem sie in ihrem Unterricht eigene Recherchen anstellen.

Wenn ich meine, dass auch Hattie „mit Wasser kocht“, dann ist dies – in Bezug auf unsere Tagung – so zu verstehen, dass uns gerade Hattie zeigen kann, dass es ohne qualitative Forschung nicht geht. Sein „Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens“ (Hattie 2013, S. 279), das er in Form einer Geschichte präsentiert, ist in keiner Weise aus den Ergebnissen seiner akribisch zusammengestellten Metaanalysen hergeleitet – wenn mit „hergeleitet“ ein logisches Verfahren im Sinne einer deduktiven Beweisführung oder einer induktiven Verallgemeinerung gemeint ist. Es beruht auf Interpretationen, wird mit Argumenten begründet, überzeugt aufgrund von Plausibilitäten und erlaubt Alternativen. All dies – Interpretationen, Argumente, Plausibilitäten und Alternativen – liegt nicht weit von der qualitativen Forschung ab, der oft zum Vorwurf gemacht wird, dass sie nicht mehr zu bieten habe als Interpretationen, Argumente und Plausibilitäten.

[6] Dt.: „Empirische Belege liefern uns keine Regeln für Aktivitäten, sondern lediglich Hypothesen für intelligentes Problemlösen und Stoff für Überlegungen in Bezug auf unsere Bildungsziele“ (Hattie 2013, S. 291).

Hattie ist die Idee der Sichtbarmachung von Lehren und Lernen so wichtig, dass er sich problemlos ins Lager der Qualitativen begeben kann, um seine Position zu bestärken. Er verweist ausführlich auf Graham Nuthall, einen neuseeländischen Kollegen, der in eingehenden Studien der subjektiven Wahrnehmung von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler nachgegangen ist (vgl. Hattie 2009, S. 241ff. / 2013, S. 284ff.). Selbst Hatties Metaphorik scheint von Nuthall entliehen zu sein. Denn Nuthall hat *als Forscher* genau das gemacht, was Hattie *vom Lehrer* verlangt, nämlich das Lernen „durch die Augen der Schüler" betrachtet (vgl. Nuthall 2005, S. 919). Dabei machte er die Beobachtung, dass den Lehrpersonen das Lernen der Schüler weitgehend *unsichtbar* bleibt und sie äußerst wenig von der individuellen Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht wissen (vgl. Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Nuthall 2005; vgl. Hattie 2009, S. 241f. / 2013, S. 284f.). Nicht nur wissen sie wenig von dem, was in den „Köpfen" der Schülerinnen und Schüler vorgeht, sie wissen auch erstaunlich wenig darüber, was sich im Klassenzimmer abspielt (vgl. Nuthall 2005, S. 902f.).

Auf der einen Seite ist dies verwunderlich, auf der anderen Seite auch nicht. Denn, wie sich Nuthall (2005) ausdrückt: „In order to take responsibility for a class of 25 to 35 students who have different knowledge, skills, interests, and motivations, teachers have to develop ways of managing the class as a whole. It is impossible to focus on the individual learning of any one student for more than very brief periods" (Nuthall 2005, S. 903). Was Nuthall als unmöglich erachtet, dass nämlich der Lehrer das Lernen der vielen Schüler seiner Klasse aus deren Augen sehen kann, will Hattie ändern: „... teachers need to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students" (Hattie 2009, S. 241). Das nennt Hattie ausdrücklich die „Hauptthese" seines Buches („the major claim in this book"; ebd.).[7]

Damit hat mich die Auseinandersetzung mit Hattie an einen Punkt geführt, der mir für unsere Tagung äußerst interessant scheint. Der Abschnitt zu den Forschungen von Nuthall in Hatties Buch ist vergleichsweise kurz – er umfasst gerade einmal zwei

[7] Dt.: Es ist „… die Hauptthese dieses Buchs, dass Lehrpersonen mehr Zeit und Energie investieren müssen, um das Lernen mithilfe der Augen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen" (Hattie 2013, S. 284).

Seiten. Zudem findet er sich außerhalb der Auswertung der Metaanalysen und Darstellung der Effektstärken. Solche würde man bei Nuthall auch nicht finden, da er im Wesentlichen qualitativ gearbeitet hat (auch wenn er ursprünglich von der Prozess-Produktforschung herkommt). Trotzdem spielen Nuthalls Arbeiten für die Argumentation von Hattie eine zentrale Rolle. Wie erwähnt, findet sich die Metapher des „Sehens durch die Augen des Schülers“ auch bei Nuthall (z.B. Nuthall 2005, S. 919), aber Nuthall versteht sie nicht *präskriptiv*, sondern *deskriptiv*. Nuthall ist gerade auch der Frage nachgegangen, weshalb es Lehrkräften *nicht* gelingt, das Lernen durch die Augen der Schüler zu sehen.

Bei allen Anleihen bei Nuthall, scheint Hattie an einem Verständnis von Unterricht festzuhalten, das durch die Forschung von Nuthall gerade in Frage gestellt wird. Nuthall zeichnet einen Unterricht, der schwer durchschaubar ist, sowohl von Seiten des Lehrers wie von Seiten der Schüler. Er ist schwer durchschaubar, weil weder das Lehren der Lehrer noch das Lernen der Schüler sichtbar sind. Zu sehen vermögen die Lehrer lediglich Verhaltensweisen, die sie als Lernen *interpretieren*, sofern eine Verhaltensänderung nicht durch Wachstum, Reifung oder andere nicht erfahrungsbedingte Einwirkungen verursacht wurde. Auch die Schüler bekommen lediglich Verhalten zu sehen, die sie als Lehren *interpretieren*, wenn dem Lehrerverhalten eine Absicht unterstellt werden kann, die darauf gerichtet ist, den Schülern etwas beizubringen.

Insofern ist die Metapher der Sichtbarmachung nicht falsch, nur sollte sie nicht präskriptiv, wie bei Hattie, sondern deskriptiv, wie bei Nuthall, verwendet werden. Lehren und Lernen müssen in der Unterrichtssituation erkennbar werden, damit sich Lehrer und Schüler verständigen und gemeinsam einer Aufgabe nachgehen können. Wenn die Schule überschwänglich als „Haus des Lernens“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995) und „Organisation von Lernprozessen“ (Roth 1969) tituliert wird, dann darf das Lernen nicht verborgen bleiben, ansonsten bliebe die Schule den Nachweis ihres Zweckes schuldig. Hier genau scheint mir die qualitative Unterrichtforschung anzusetzen, der ich mich nun zuwenden möchte.

Ich beschränke mich auf drei Ansätze, deren Auswahl im weiteren Verlauf meiner Ausführungen verständlich werden sollte. Dem [ursprünglichen] Titel meines

Referats werde ich allerdings nur bedingt gerecht werden, da die Beschränkung auf das Lehrerverhalten eine wesentliche Einsicht der qualitativen Unterrichtsforschung missachten würde, nämlich die soziale Interaktivität des Unterrichts. Nicht nur die Pädagogische Psychologie, sondern auch die Schulpädagogik und die Didaktik werden von Seiten der qualitativen Unterrichtsforschung gerade dafür kritisiert, dass sie den Unterricht einseitig aus der Perspektive des Lehrers erschließen (vgl. z.B. Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 29).

(1) So geht es den Kolleginnen und Kollegen um Sabine Reh darum, den Unterricht als Sozialordnung zu verstehen, die unter pädagogischen Ansprüchen steht. Als „spezifisch pädagogische Form des Sozialen“ (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 29) wird der Unterricht von den Beteiligten *gemeinsam* hervorgebracht. Dafür steht der Begriff der pädagogischen Praktiken (vgl. Idel, Kolbe & Carvalho, 2009; Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 214ff.). Pädagogische Praktiken werden inszeniert; es sind „Aufführungen des Lernens“ (Idel, Kolbe & Cavallo 2009, S. 183) und damit nichts Subjektives (Psychisches), sondern etwas Objektives (Soziales). Pädagogische Praktiken sind auch nicht individueller, sondern kollektiver Art, denn sie brauchen *beide* Seiten – die Lehrer- *und* die Schülerseite –, um realisiert zu werden (vgl. ebd., S. 187; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2008, S. 140, Anm. 1). Und sie sind nichts Sprachliches bzw. nicht bloße Sprechakte, da sie körperlich vollzogen werden und insofern eine materiale Seite aufweisen.

Sowohl für eine pädagogisch-psychologische wie für eine didaktische Betrachtung des Unterrichts ist der Ansatz ungewohnt, denn, wie man bei Idel, Kolbe und Carvalho (2009) lesen kann: „Weder interessieren die Individuen und ihre jeweiligen Motivationen, Emotionen oder Orientierungen, noch … die Frage, wie sich Lernprozesse ‚innerhalb’ einzelner Schüler/innen vollziehen“ (ebd., S. 195). Lernen wird „gerade *nicht* als innerpsychischer Aneignungsvorgang von Subjekten operationalisiert“ (Kolbe et al. 2008, S. 134). Stattdessen werden „die sozialen Konstitutionsprozesse von Lernen“ (ebd., S. 135) in den Blick genommen.

Ist das nicht unpädagogisch? Ist die Pädagogik nicht am *Individuum* und am Lernen des Individuums, d.h. an einem *psychischen Vorgang*, interessiert? Genau dies ist die Botschaft, die uns Hattie mit seiner Geschichte vom sehenden Lehrer nahebringen will: Der Lehrer soll das Lernen des *individuellen* Schülers sichtbar

machen, auch und gerade wenn es davon mehrere in der Klasse gibt. Doch das Lernen erscheint bei Reh, Kolbe und Rabenstein nicht als individuelle Errungenschaft, sondern als soziale Praxis. Trotzdem beanspruchen sie, dass es sich bei ihren Arbeiten um *pädagogische* Unterrichtsforschung handelt (vgl. Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011, S. 29; Reh & Rabenstein 2013, S. 295).

Sucht man nach einer Bestimmung des Pädagogischen, wird man auf vertrautes Terrain geführt. Pädagogisch scheint die Unterrichtsforschung dann zu sein, wenn sie dem „Umgang mit der Sache" (Idel, Kolbe & Cavallo 2009, S. 195f.) und der „anerkennenden Adressierung zwischen Personen" (ebd., S. 196) nachgeht. Im engeren Sinn wird das Pädagogische in Anlehnung an Prange (2005) als „Differenz von Zeigen und Lernen" (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 33) verstanden bzw. als ein „auf das Lernen gerichtetes Zeigen der Sache als angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt" (Reh & Rabenstein 2013, S. 295). Etwas eingängiger formuliert, wird der Blick des Forschers dann pädagogisch, wenn er sich „auf Lern- bzw. Lehrtätigkeiten (richtet), die mit einem Sachbezug verbunden und in überschaubare Aktivitätszentren eingelagert sind" (Idel, Kolbe & Carvalho 2009, S. 196).[8]

Das hört sich wie eine Umschreibung des didaktischen Dreiecks an, wenn auch mit dem Unterschied, dass der Forschungsgegenstand nicht präskriptiv, sondern deskriptiv angegangen werden soll und die soziale Realität des Unterrichts als gemeinsame Konstruktion des Lehrers und der Schüler behauptet wird. Das verstehe ich nicht unbedingt als Kritik, denn die Pädagogik hat es wohl grundsätzlich mit Vermittlung zu tun. Das Pädagogische ist ein „Zwischenhandel", wie man mit Giesecke (1982) sagen könnte, sein Ort ein „Zwischenreich", wie Kade (2004, S. 226) mit Verweis auf Tenorth (1992) meint. Insofern scheint der Unterricht seine pädagogische Gestalt in der Tat erst dann zu zeigen, wenn seine dreipolige Struktur aufgedeckt wird: der Bezug zur Sache, zum Lehrer und zu den Schülern.[9] Offen

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

[9] Man findet diese Art von Festlegung des Pädagogischen leicht in der pädagogischen Tradition, beispielsweise bei Wilhelm Flitner (1980), der das erzieherische Verhältnis als „gleichsam dreiphasig" (ebd., S. 46) umschreibt: „der Sinngehalt der Sache, ihre Vernunft und Idee stehen bildend sowohl dem verantwortlichen Erziehenden wie dem Lernenden

bleibt allerdings, wie weit das Individuum nun tatsächlich verloren gegangen ist und das Psychische ganz dem Sozialen unterworfen wurde.

(2) Einen dezidiert pädagogischen Anspruch erhebt auch Andreas Gruschka. Die „Tür der Erziehung“ werde nicht aufgestoßen, wenn sich die Unterrichtsforschung ohne weiteres an „Goffman, Garfinkel oder Bourdieu“ anlehne (Gruschka 2011a, S. 207). Ohne einheimische Begrifflichkeit bleibe die Unterrichtsforschung pädagogisch unterbestimmt. Folglich ist sie nicht nur von psychologischen, sondern auch von soziologischen und anderen Zugriffen abzugrenzen.

Für einheimisch hält Gruschka die Begriffe Bildung, Erziehung und Didaktik. Zusammen konstituieren sie die „pädagogische Denkform“ (Gruschka 2011a, S. 209; 2009, S. 8, 11). Insofern Bildung eine inhaltliche Zielkategorie darstellt, ist die pädagogische Aufgabe jedoch unausweichlich normativer Art (vgl. Gruschka 2011b, S. 131, 137). Dabei nimmt Gruschka (2009) Partei für eine Bildung im Medium der wissenschaftlichen Erkenntnis und der wissenschaftlichen Forschung. In seinen Fallstudien stehen daher die Inhalte und deren Vermittlung im Vordergrund. Was Lehrer tun, wird am Maßstab der Klärung der Sache bemessen. Ausdrücklich verzichtet Gruschka (2009) auf die Analyse der „erzieherischen Interventionen der Lehrenden“ und der „sozialen Prozesse in der Klasse“ (ebd., S. 13). Die zu vermittelnde Sache bricht sich seiner Ansicht nach nicht am Unwillen oder Desinteresse der Schüler und auch nicht an den Unzulänglichkeiten der Klassenführung des Lehrers, sondern „an der Weise ihrer [der Sache, W.H.] Repräsentation im Unterricht“ (Gruschka 2004, S. 161).

Dementsprechend geht Gruschka (2002) mit der Didaktik hart ins Gericht. In der didaktischen Zurichtung des Unterrichts als intendierte Transformation von Lehren in Lernen sieht er den wesentlichen Grund dafür, dass Unterricht oft scheitert. Seine Fallanalysen zeigen minutiös auf, wie das Lehrerverhalten das Unterrichtsgeschehen in eine Richtung treibt, die dessen Zielsetzung, nämlich die Bildung der Schülerinnen und Schüler, nur allzu oft untergräbt. Was seine Fallstudien auszeichnet und oft überraschend macht, ist die Ernsthaftigkeit, mit der er der inhaltlichen Seite der

---

gegenüber“ (ebd.). Der Kern des pädagogischen Phänomens ist demnach „die Selbstbildung am sichtbar gemachten Sinn“ (ebd.), der durch den Erzieher vermittelt wird.

Vermittlung nachgeht. In keiner Studie der quantitativen Unterrichtsforschung findet man eine vergleichbare Intensität der Auseinandersetzung mit den Themen und Inhalten des Unterrichts. Die Themen verschwinden hinter dem formalen Apparat, mit dem beispielsweise die Pädagogische Psychologie den Unterricht analysiert. Das zeigt gerade das Buch von Hattie (2009), in dem man vergeblich nach dem Beitrag der Fachinhalte zum Gelingen oder Misslingen von Unterricht sucht. Die materiale Seite des Unterrichts bleibt unthematisiert (vgl. Terhart 2011, S. 282f.), während sie bei Gruschka im Zentrum der Unterrichtsforschung steht.

Auffällig ist allerdings, wie oft Gruschka von einem misslingenden Unterricht berichtet. Von „verpassten Gelegenheiten“ (Gruschka 2009, S. 496) ist die Rede, von „Nicht-Verstehen“ (ebd.), von „Dethematisierung“ (ebd., S. 27), „übertriebener Didaktisierung“ (ebd., S. 496) und „Halbbildung“ (ebd., S. 484). Unklar bleibt jedoch, ob es tatsächlich immer am didaktischen Unvermögen der Lehrkräfte liegt. In vielen Fällen ist gut nachvollziehbar, wie das Verhalten der Lehrperson ursächlich für das Misslingen des Unterrichts ist, wobei man allerdings gerne wissen möchte, wie sich das Scheitern der Vermittlung auf die Aneignung der Schüler auswirkt und ob die Lehrpersonen aus ihren Fehlern nicht auch lernen. Von Seiten der quantitativen Unterrichtsforschung ist gut bekannt, dass zumindest intelligente Schülerinnen und Schüler auch von einem ‚schlechten’ Unterricht profitieren, jedenfalls nicht davon abgehalten werden, etwas zu lernen (vgl. z.B. Oettingen & Little 1993). Das ist keine Kritik an Gruschka, kann aber zeigen, dass die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden das Potential der Studien erhöhen würde.

Zudem könnte die Didaktisierung ihre Gründe haben. Möglicherweise wissen Lehrkräfte nur zu gut, das desinteressierten und demotivierten Schülerinnen und Schülern nichts beizubringen ist, weshalb sie das kleinere Übel eines ‚schlechten’ Unterrichts wählen, um das größere Übel eines Unterrichts, der in sich zusammenbricht, zu vermeiden.

(3) Dafür sprechen Ergebnisse der ethnografischen Unterrichtsforschung, die sich gerne damit schmückt, pädagogisch abstinent zu sein. So will zum Beispiel Georg Breidenstein (2010) im Unterricht gerade *keine* pädagogische Ordnung sehen, sondern eine schlichte „Interaktionsordnung“ (ebd., S. 870), d.h. ein „interaktives und

kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht*“ (ebd., S. 872). Der Unterricht soll weder von der Gesellschaft her in seinen Funktionen untersucht, noch von der Didaktik her nach seinen Zwecken befragt werden, da er etwas Eigenes ist, das auch aus eigener Kraft bestehen kann.

Was dadurch fassbar wird, ist ein Moment von Unterricht, das mit der überkommenen pädagogisch-didaktischen Begrifflichkeit bzw. den „einheimischen“ Begriffen der Pädagogik nicht leicht einzufangen ist, nämlich sein soziales Substrat, d.h. jene Ebene von Unterricht, die dem pädagogischen oder didaktischen Geschehen der Vermittlung und Aneignung des Vermittelten zu Grunde liegt.[10] Die Stärke der ethnografischen Analysen liegt in der kompromisslosen Deutung des Unterrichts als Interaktionsgeschehen, das als Resultat eines einseitig ausgeübten Handelns, einer einseitig gerichteten Kausalität oder einer einseitigen didaktischen Zwecksetzung unverständlich bliebe. „Der eigentliche Gegenstand einer Analyse und Theorie des Unterrichtsgeschehens“, so Breidenstein (2010, S. 875), „liegt in dem Verhältnis der Beteiligten und zwar in dem aufeinander bezogenen Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Unterrichtssituation“. Fokussiert wird m.a.W. das *Wie* von Unterricht, d.h. der „Unterricht in seinem konkreten Vollzug“ (ebd., S. 871).

Mit dieser Prämisse wird nachvollziehbar, dass Unterricht auch stattfinden kann, wenn er sein pädagogisches oder didaktisches Ziel, nämlich das Lernen der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Bildung, verfehlt. Der Unterricht stellt eine Sozialordnung dar, die auch funktioniert, wenn nicht wirklich oder nicht richtig gelehrt und nicht wirklich oder nicht richtig gelernt wird. Gemäß Breidenstein (2010) gibt es deutliche empirische Hinweise darauf, „dass alltäglicher Unterricht relativ unabhängig davon funktioniert, wie nahe er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, tatsächlich kommt“ (ebd., S. 883).[11]

[10] Nicht erstaunen kann, dass die ethnografische Unterrichtsforschung von puristisch gestimmten Pädagogen genau dafür kritisiert wird, indem ihr vorgeworfen wird, nicht pädagogisch zu sein (vgl. z.B. Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 29).

[11] Ähnliche Äußerungen liegen interessanterweise auch von Gruschka vor, obwohl er von einer anderen Betrachtung des Unterrichts ausgeht. Auch er kommt zum Ergebnis, dass der Unterricht eine „soziale Tatsache der öffentlichen Erziehung“ sei, die statt haben könne, „unabhängig davon, ob sie zu dem führt, was sie bei den Schülern bewirken soll: Zuwachs an Wissen, Lernen, Bildung. Seine Eigentümlichkeit besteht im Modus des Prozedierens der

Das ist eine Einsicht von großer Tragweite nicht nur für die Beurteilung der *Wirksamkeit* von Unterricht, sondern auch für die *Theorie* des Unterrichts. Denn sie bestätigt, dass der Zweck von Unterricht, nämlich das Lernen bzw. die Bildung der Schülerinnen und Schüler, keine sichtbaren Geschehnisse darstellen. Der Unterricht *kann* sich gar nicht am Lernen als *psychischem* Vorgang orientieren, sondern muss soziale Substitute aufbauen, an denen er sich ausrichtet. Diese Substitute können ein Eigenleben annehmen und einen funktionierenden Unterricht vortäuschen, wo gar keiner ist – eine ernüchternde Einsicht, die allerdings von systemtheoretischer Seite bestätigt wird (vgl. Meseth & Proske 2010; Meseth, Proske & Radtke 2011a, 2011b; Proske 2003, 2006).

Dank ihrer pädagogischen Indifferenz fällt es der ethnografischen Unterrichtsforschung auch leichter, das Individuum (in dem spätestens seit Rousseau das Kriterium des Pädagogischen liegt) zu ignorieren. So können Jutta Wiesemann und Klaus Amann (2002), indem sie sich am situationistischen Ansatz von Goffman orientieren, das Lernen ungeniert als *soziale* Tatsache behaupten. Ausdrücklich heißt es, dass für eine ethnografische Analyse des Unterrichts die Individualitäten der Akteure und ihre Intentionalität „methodisch eingeklammert" (ebd., S. 140) würden. Auch die Inhalte würden für eine ethnografische Analyse keine Rolle spielen. Zwei Referenzpunkte des didaktischen Dreiecks fallen damit unter den Tisch: der Schüler und die Sache. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen stattdessen „die Settings oder Situationen ..., die als Lernsituationen identifiziert und beschrieben werden" (ebd., S. 141). Der Blick auf das *Wie* des Unterrichts macht aus den individuellen Lernprozessen *in den Schülern* einen sozialen Lernprozess *in der Schulklasse*, d.h. eine *Sozialform* (vgl. ebd., S. 135f., 142). Lernen stellt – durchaus ähnlich wie bei der Forschungsgruppe um Reh (vgl. oben) – ein soziales bzw. interaktionales Verhalten dar, mit dem „die in Lernsituationen involvierten Akteure ... sich selbst oder wechselseitig das gemeinsame Tun als ‚lernen' verständlich … machen" (ebd., S. 146). Ähnlich argumentiert Dinkelaker (2007), der im Lernen einen Gegenstand der

---

Form, nicht aber in der Herstellung diskutierter Veränderungen bei seinen Adressaten" (Gruschka 2004, S. 159). Im Unterschied zu Breidenstein, der das Phänomen mikrosoziologisch zu erklären versucht, macht Gruschka jedoch den Didaktizismus der Lehrkräfte dafür verantwortlich.

kommunikativen Darstellung sieht. In der Darstellung von Lernen im Unterricht sieht er sogar das „Grundmuster pädagogischer Kommunikation“ (ebd., S. 206).

Es ist nicht zu bestreiten, dass Lehrer wie Schüler auf Hinweise angewiesen sind, die ihnen anzeigen, ob sie sich ihren Rollen gemäß verhalten. „Der Lerner erkennt an den Reaktionen des Lehrers, dass die erbrachte Aktivität/Leistung das ist, was den Erwartungen an seine Verhaltensweisen entspricht – oder nicht. Der Lehrer erkennt durch die Reaktionen des Lerners, ob das, was seine Lehr-Absicht war, beim Lerner eingetreten ist – oder nicht“ (Wiesemann & Amann 2002, S. 144). Lehrer schließen aufgrund von Normalitätserwartungen, dass Unterricht stattfindet. Wenn eine Reihe von Kriterien erfüllt ist – wie zum Beispiel Aufmerksamkeit der Schüler, Beteiligung am Unterricht, Ausführung von Arbeitsaufträgen –, dann *schließen* sie, dass Unterricht stattfindet. Zudem schließen sie, dass auch Lernen stattfindet. Während der erste Schluss induktiver Natur ist, ist der zweite deduktiver Art: *Wo Unterricht ist, da muss auch Lernen sein.*

Wiesemann und Amann finden damit zu Aussagen, die sich in ähnlicher Form bei Philip Jackson und Graham Nuthall finden. In seiner klassischen Studie über das „Leben im Klassenzimmer“ *(Life in Classrooms)* schildert Jackson einen Unterricht, in dem das Lernen eine marginale Rolle spielt. „Learning is important, to be sure, but when the teacher is actually interacting with his students it is at the periphery of his attention, rather than at the focus of his vision“ (Jackson 1968, S. 162). Lernen ist hier im psychologischen Sinn als individuelles Lernen gemeint. Zwar nehmen wir an, dass Lehrer eine Menge über ihre Schülerinnen und Schüler wissen, doch diese Annahme ist gemäß Jackson falsch: „The truth is that many teachers seem to get along quite well without knowing much at all (in the extreme case, nothing!) about the students they teach“ (Jackson 1986, S. 20).

Jackson kommt zu seiner Aussage, weil auch er den Unterricht als soziale Realität nimmt. Dringender als dem einzelnen Schüler zur Aneignung von Wissen oder Können zu verhelfen, ist für den Lehrer, den Unterricht als Sozialsystem funktionsfähig zu halten. So liest man es auch bei Nuthall (2012): „The major problem is that a teacher cannot be aware of exactly how individual students are participating in and understanding the classroom activities. All the teacher can do is monitor the behaviour of a sample of students on a sample of occasions, with,

perhaps, additional attention to those individuals they predict to be most likely to misunderstand or deviate from expectations“ (ebd., S. 31).

Der ethnografische Blick auf den Unterricht hat etwas Desillusionierendes an sich. Er zeigt gleichsam antithetisch zu Gruschkas Festhalten am Ideal der Bildung, dass Unterricht mit Bildung auch nichts zu tun haben kann. Die psychischen Welten des individuellen Lernens liegen gleichsam unterhalb der vom sozialen Wellengang bestimmten ozeanischen Oberfläche des Unterrichts. Zwar werden sie immer wieder angepeilt, aber viel mehr scheint nicht möglich zu sein. Hatties Idee, das Lernen der einzelnen Schüler sichtbar zu machen, um es besser steuern zu können, mag eine schöne Idee sein, aber realisierbar ist sie nicht. Was vom Lernen sichtbar wird, ist nur bedingt ein verlässlicher Indikator dafür, dass Lernen tatsächlich stattfindet. Denn die Indikatoren des Lernens können auch vorgetäuscht sein – wie es auch diejenigen des Lehrens sein können. Als „soziale Handlung“ (Wiesemann 2008, S. 165, 174) bietet das Lernen keine Gewähr, dass ihm etwas Psychisches entspricht. Ob die Schülerinnen und Schüler gelernt oder nicht gelernt haben, ob der Lehrer gelehrt oder nicht gelehrt hat, kann nicht mit letzter Sicherheit festgestellt werden. Immer steht zu befürchten, dass der Unterricht nur inszeniert wurde, gleichsam als Imitation seiner selbst, ohne seinen Zweck zu erfüllen.

Ich glaube allerdings nicht, dass dies das letzte Wort sein muss. Trotzdem möchte ich nun Bilanz ziehen. Ich werde vor allem der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich aus meiner Bestandsaufnahme für eine *Theorie* des Unterrichts ergeben. Dass es „an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt“ (Breidenstein 2010, S. 869), ist kaum zu bestreiten. Dass man die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung in dieses Urteil einbeziehen muss, scheint mir ebenfalls evident zu sein.

Ich möchte fünf Punkte diskutieren, die ich – falls die Zeit reichen sollte – noch um einen sechsten ergänzen werde.

(1) Sinn. Was an der qualitativen Unterrichtsforschung auffällt ist, dass nicht eigentlich der *Unterricht* Thema der Forschung ist, sondern das *Unterrichten* bzw. der Unterricht als Prozess. Das gilt für die ethnografischen Studien genauso wie für die rekonstruktiv vorgehenden Untersuchungen von Gruschka und Reh. Ausdrücklich

spricht Gruschka (2009) von einer „Theorie des Unterrichtens“ (ebd., S. 11), einer „Prozesslogik des Unterrichtens“ (ebd., S. 8) und einer „Eigenstruktur des Unterrichtsgeschehens“ (ebd., S. 8). Der Unterricht wird „in seinem konkreten Vollzug“ (Breidenstein 2010, S. 871) beobachtet, was im Vergleich zur quantitativen Forschung nicht nur mit einer deutlich geringeren Distanz zum Gegenstand einhergeht, sondern auch die Begrenzung des Fokus auf den Lehrer und die Schüler sprengt, indem sichtbar wird, was *dazwischen* vor sich geht.

Darauf abgestimmt ist der Sinnbegriff. Sinn wird im Vollzug des Unterrichts generiert; er bildet sich „in der Zeit“ (Idel, Kolbe & Carvalho 2009, S. 185). Dem soll methodisch durch das Verfahren der Sequenzanalyse entsprochen werden. Sinn ist nicht nur ein zentraler Begriff der ethnografischen Unterrichtsforschung, sondern auch der soziologischen Systemtheorie. Er spielt auch bei Radtke, Proske und Meseth eine zentrale Rolle (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2011; Proske 2003). Sinn wird kommunikativ ausgehandelt, situativ erzeugt und interaktiv bestätigt. Das muss nicht im Widerspruch zur quantitativen Forschung stehen, die durchaus auch auf Sinn ausgerichtet ist, diesen jedoch gleichsam einfriert, während der Sinn der qualitativen Forschung fließender bzw. verflüssigter Sinn ist.[12] Während die quantitative Forschung versucht, die Zeit still zu stellen[13], damit der Unterricht überblickt werden kann, nimmt die qualitative Forschung den Unterricht in seiner *Zeitgestalt* wahr.

(2) Kontingenz. Zeit bedeutet Unberechenbarkeit, Offenheit und Unwissenheit. Dafür steht bei Radtke, Proske und Meseth der Begriff der Kontingenz. Kontingenz ist etwas anderes als Prozess, da Prozesse durchaus überblickbar sein können, wenn sie verräumlicht werden, wofür die didaktische Literatur reich an Belegen ist. Auch das Prozess-Produktparadigma der Unterrichtsforschung unterstellt einen im Prinzip überschaubaren Prozess. Das ändert sich, wenn der Prozess als *Kommunikation* begriffen wird. Kommunikation im Sinne von Luhmann ist nicht Übertragung von Information, also kein räumlicher Vorgang, sondern stellt eine ständig voranschreitende *zeitliche* Abfolge von Selektionen dar, die am Verstehen ausgerichtet sind, aber genauso weiter laufen, wenn missverstanden wird (vgl.

[12] Gleichsam der Klassiker, mit dem sich diese These belegen lässt, ist Cicourel (1974).

[13] Hier lässt sich die visuell-räumliche Metaphorik, die wir bei Hattie (2009/2013) angetroffen haben und die auch den didaktischen Zugang zum Unterricht prägt (vgl. Herzog 2011), als Beleg anführen.

Herzog 2006; Meyer 2005; Meyer & Jessen 2000). Dem Lehrerverhalten im Unterricht liegt damit nicht nur ein konstitutiver Mangel an Wissen zugrunde, es lässt sich aufgrund des kommunikativen Substrats des Unterrichts auch nur bedingt planen.

(3) Vermittlung / Aneignung. Stellt man die Kontingenzproblematik ins Zentrum der Theoriebildung, zeigen sich in der Topographie des Unterrichts weitere Verwerfungen. So nicht zuletzt ein Bruch zwischen Vermittlung und Aneignung bzw. – mit etwas anderer Akzentsetzung – zwischen Zeigen und Lernen (vgl. Kolbe et al. 2008, S. 130f.; Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 32). Der Bruch kommt in vielen Fallanalysen dadurch zum Ausdruck, dass uns ein Unterricht vorgeführt wird, der misslingt, scheitert oder seine Möglichkeiten unterbietet. Geschildert werden Lehrkräfte, die beharrlich an ihrer Unterrichtsplanung festhalten und die unvorhersehbaren, aber auch unerwarteten Chancen, die der Unterricht bietet, verpassen. Proske (2006) sieht in der teleologischen Engführung des Unterrichts bei Missachtung der Opportunitäten für Aneignungsprozesse den typischen Fall einer Kontingenzbewältigungsstrategie (vgl. ebd., S. 148). Der Lehrer mag zwar erkennen, dass sich eine Gelegenheit bietet, doch lässt er sie verstreichen, um seinen Lektionenplan nicht aus dem Auge zu verlieren.

Wobei Proske (2006) auf einen wichtigen Punkt hinweist, dessen Nichtbeachtung möglicherweise dafür verantwortlich ist, dass so viele Fallanalysen der qualitativen Unterrichtsforschung den Eindruck von schlechtem Unterricht hinterlassen. Er betont nämlich, dass Unterricht „grundsätzlich nicht umhin kann, bestimmte Gelegenheiten zu übergehen“ (ebd., S. 148). Die Inflationierung des Begriffs der Gelegenheitsstruktur, wie er sich inzwischen auch in der quantitativen Forschung findet (vgl. z.B. Seidel, Rimmele & Prenzel 2003), übersieht seines Erachtens, „dass unterrichtliche Sinnstrukturen nur kontingenzbasiert, d.h. unter Auslassung bestimmter Anschlussmöglichkeiten bei gleichzeitiger Nutzung anderer[,] ausgehandelt werden können“ (Proske 2006, S. 148).

(4) Zufall. Wenn wir Ereignissen Realitätsstatus zugestehen, dann gehen wir eine ontologische Verpflichtung ein. Ereignisse ergeben sich nicht aus Defiziten unserer Erkenntnis, sondern aus der Beschaffenheit des Gegenstandes, mit dem wir uns befassen. Wenn wir statt von „Ereignis“ von „Zufall“ sprechen, dann erschließt sich

eine wesentliche Differenz zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung. Im Rahmen der statistischen Modelle, welche die quantitative Forschung zur Datenanalyse beizieht, wird der Zufall gleichsam gezähmt. Ich spiele damit auf einen Buchtitel von Ian Hacking (1990) an, der die Entwicklung der Wahrscheinlichkeitstheorie unter dem Motto „The Taming of Chance" untersuchte. Indem er durch die Wahrscheinlichkeitsrechnung statistisch gezähmt wird, kann der Zufall als Ungenügen der Erkenntnis begriffen werden und muss nicht als Merkmal der Realität anerkannt werden.

In der qualitativen Forschung ist der Zufall dagegen ein reales Merkmal des erforschten Gegenstandes, was sich vielleicht besonders anschaulich am Beispiel der qualitativen Biografieforschung und beim Verfahren des narrativen Interviews zeigt. Eine Biografie ist – ebenso wie eine Geschichte, die man erzählt – ein Gemisch von „Zufall und Notwendigkeit", um einen weiteren Buchtitel zu zitieren.[14] Jacques Monod, der Autor *dieses* Buches, definiert den Zufall als ein Zusammentreffen, das „aus der Überschneidung zweier voneinander völlig unabhängiger Kausalketten (resultiert)" (Monod 1975, S. 107).

Zufall hat demnach zwei Bedeutungen, die streng voneinander unterschieden werden müssen. Zufall im Sinne der Wahrscheinlichkeitsrechnung ist ein epistemischer Begriff. Im Falle eines Würfels oder einer Roulettekugel wissen wir nicht, was geschehen wird, weil uns die notwendigen Informationen über die Mikroprozesse des Vorgangs fehlen. Der Vorgang ist aber völlig determiniert und könnte im Detail berechnet werden, falls uns die relevanten Informationen zur Verfügung stünden. Davon zu unterscheiden ist der Zufall, der aufgrund der Überlagerung zweier unabhängiger Kausalreihen eintritt – wenn sich zum Beispiel ein Ziegel vom Dach löst und dem vorübergehenden Passanten auf den Kopf fällt. Letzteres ist nicht berechenbar – außer, wir würden uns mit Laplace zu einem streng

[14] Karrieren lassen sich planen, Biografien nicht. Letztere müssen erzählt werden. Das gilt auch für Bildungskarrieren und Bildungsbiografien (vgl. Harney & Rahn 2005, S. 275ff.) sowie für Berufskarrieren und Berufsbiografien – beispielsweise von Lehrpersonen (vgl. Herzog, Herzog, Brunner & Müller 2007, S. 83ff.). Auch Biografie ist daher – wie Unterricht – „Kontingenzbewältigung" (Nittel 2005, S. 312). Interessanterweise sprechen Idel, Kolbe und Carvalho (2009) explizit von der (videografischen) Aufzeichnung von „Szenenfolgen, die gewissermaßen eine narrative Struktur besitzen, die mithin als Geschichten aufgefasst werden" (ebd., S. 186).

deterministischen Weltbild bekennen. Ein solcher metaphysisch begründeter Determinismus ist aber rational nicht haltbar (vgl. Falkenburg 2012). Akzeptieren wir den Zufall im epistemischen Sinn, können wir jedoch insgeheim durchaus an einem laplaceschen Weltbild festhalten; und dies scheint die Position gewisser Vertreter der quantitativen Unterrichtsforschung zu sein, die sich selten oder nie zu ihren ontologischen Überzeugungen äußern.[15]

Während also die quantitative Forschung die Frage nach der Realität des Zufalls entweder negativ beantwortet oder unentschieden lässt, wird der Zufall von der qualitativen Forschung als real anerkannt. Das Ereignishafte, Unvorhersehbare, Unberechenbare, Überraschende und Unkontrollierbare des Unterrichts stellt kein epistemisches Defizit dar, das man durch Forschung sukzessive beheben könnte, sondern bildet ein konstitutives Merkmal von Unterricht.

(5) Technologiedefizit. Wenn wir prüfen wollen, welches Verständnis von Zufall im konkreten Fall vorliegt, dann bietet sich als Lackmustest die Einstellung gegenüber der Möglichkeit einer Unterrichtstechnologie an. Wird der Zufall als real anerkannt, ist es kaum möglich, den Unterricht technologisch zu beherrschen. Denn Zufälle bedeuten für den Menschen, wie der Wissenschaftstheoretiker Michael Hampe (2006) bemerkt, „*Einschränkungen von Macht“* (ebd., S. 12). Wird der Zufall dagegen statistisch gezähmt und als epistemische Tatsache ausgegeben, kann am Glauben an die technologische Beherrschung von Unterricht festgehalten werden.

Das genau scheint mir im Lager der quantitativen Unterrichtsforschung der Fall zu sein. Anders als es die gleichsam offiziöse Verlautbarung haben will, wonach die quantitative Unterrichtsforschung „das lineare, kausale Wirkungsmodell des frühen Prozess-Produkt-Paradigmas aufgegeben“ (Helsper & Klieme 2013, S. 285) habe (vgl. auch Klieme 2006, S. 765f.), glaube ich nicht, dass dem so ist. Ich glaube daher auch nicht, wie Proske (2006) vermutet, dass die Vertreter quantitativer und qualitativer Forschung in der Annahme konvergieren, „dass Unterricht in hohem Masse von Kontingenz geprägt ist“ (ebd., S. 139). Kontingenz ja, aber im

[15] Natürlich bedeutet der statistische Zufall auch, dass wir keine Kausalität feststellen können, zumindest nicht im Sinne der Aufdeckung eines *Mechanismus* der Kausalität (vgl. Herzog 2012, S. 106ff.). Deshalb sind wissenschaftstheoretisch etwas besser informierte Vertreter der quantitativen Forschung hinsichtlich Kausalaussagen zurückhaltend.

statistischen Sinn von Zufallsereignissen, nicht im ontologischen Sinn von Realereignissen.

Für die Abkehr der Pädagogischen Psychologie von der Idee, Erkenntnisse über den Unterricht ließen sich technologisch umsetzen, wird oft das Angebot-Nutzungsmodell ins Feld geführt. Doch der Beleg ist zweischneidig, wie ich zeigen möchte. Denn es gibt nicht nur ein, sondern zwei Angebot-Nutzungsmodelle – eines von Helmut Fend und eines von Andreas Helmke. Fend hat *sein* Angebot-Nutzungsmodell nach meiner Kenntnis erstmals 1998 vorgestellt, und zwar in seinem Buch über „Qualität im Bildungswesen“ (vgl. Fend 1998, S. 321ff., Abb. 5.10).[16] 2000 wird das Modell in reduzierter Form in einem Beitrag zum 41. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ präsentiert, in dem es um Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen geht (vgl. Fend 2000, S. 57f., Abb. 1). 2002 ist Fend in einem Editorial der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ auf das ursprüngliche Modell zurückgekommen und hat es weiter präzisiert (vgl. Fend 2002, S. 144ff., Abb. 1). 2006 fand es Eingang in seine „Neue Theorie der Schule“, wenn auch nur am Rande und ohne bildliche Darstellung (vgl. Fend 2006, S. 130f.). Schließlich findet es sich 2008 in seinem Buch über die Gestaltung von Schule, etwas angepasst, aber im Grundsatz unverändert (vgl. Fend 2008, S. 21ff., Abb. 1.2).

Immer geht es Fend um eine Distanzierung vom Begriff der (pädagogischen) Produktion, sei es mit dem Argument, dass Unterricht und Lernen interaktive Prozesse sind, die sich nicht technisch, sondern nur handlungstheoretisch aufschließen lassen, sei es mit dem Argument, dass sich in pädagogischen Situationen *Personen* gegenüberstehen, die den Begriff der Wirksamkeit im technischen Sinn nicht zulassen. Wirkungen in Bildungssystemen sind „Ausdruck der Handlungen von Menschen“ (Fend 2002, S. 146), die keine Verfügungsmacht über einander haben. Schüler und Lehrer werden als Systeme begriffen, die sich im Sinne der Theorie sozialer Systeme gegenseitig Umwelt sind (vgl. Fend 2006, S. 130). Kein System kann in die Operationsweise eines anderen eindringen. „So werden die Grenzen der Machbarkeit im Humanbereich sehr schön beschreibbar, Ideen einer naturbasierten Technologie des Erziehens ad absurdum geführt“ (Fend 2006, S. 130).

[16] Die Abbildungen zu den Modellen von Fend und Helmke finden sich im Anhang.

Im Vergleich dazu unterscheidet sich das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke kaum von den überkommenen Produktionsmodellen von Unterricht. Nur schon die grafische Darstellung legt eine Interpretation nahe, wonach das Angebot nicht *genutzt* werden muss, sondern *Wirkungen* erzeugt (vgl. Helmke 2003, S. 42, Abb. 4, Helmke 2006, S. 43, Abb. 1, Helmke 2009, S. 73, Abb. 6).

Während Fend (2006) in seiner „Neuen Theorie der Schule" versucht, Sinn und Verstehen in die pädagogische Theoriebildung einzubringen und seine früher (Fend 1981) vertretene funktionalistische Position zu relativieren, ist davon bei Helmke wenig bis nichts zu sehen. Bezeichnenderweise beruft sich Helmke bei der Einführung seines Angebot-Nutzungsmodells nicht auf die jüngeren Arbeiten von Fend, sondern auf dessen (erste) „Theorie der Schule" von 1980, die noch ganz dem Struktur-Funktionalismus verpflichtet war (vgl. Fend 1981; Helmke 2009, S. 73).[17] Dementsprechend erscheinen die Schüler nicht als autonome Akteure, sondern werden in einem Gefüge von Variablen aufgelöst, das nach Kausalmustern bzw. Wirkungsbedingungen abgesucht wird.

Beides sollen Angebot-Nutzungsmodelle sein, jedenfalls werden sie von ihren Autoren so genannt, aber im strengen Sinn ist die Bezeichnung nur für das Modell von Fend zutreffend. In der aktuellen Diskussion wird aber fast nur das Modell von Helmke zitiert. *Sein* Modell gilt als Angebot-Nutzungsmodell, während dasjenige von Fend kaum je erwähnt wird oder sogar unbekannt ist. Wenn daher der Unterricht „als Resultat einer dynamischen Interaktion zwischen Lehrperson und Schülern begriffen werden" (Meseth, Proske & Radtke 2012, S. 224) soll, dann ist das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke ungeeignet, diesem Anspruch Genüge zu tun. Von einer Abkehr von technologischen Erwartungen und einer Anerkennung des Technologiedefizits der Erziehung ist bei Helmke, aber auch bei weiteren Vertretern der quantitativen Unterrichtsforschung nicht viel zu sehen.[18] Demgegenüber hat die

[17] Auch Baumert und Kunter (2006, S. 477) verweisen auf Fends (1981) erste Theorie der Schule, wo sich aber weit und breit keine Ausführungen zu einem Angebot-Nutzungsmodell finden.

[18] Hier zeigt sich im übrigen ein Problem des Begriffs, denn von einem „Defizit" zu sprechen impliziert semantisch, dass das Defizit behoben werden kann. Genau dies ist aber nicht gemeint, wenn in Bezug auf den Unterricht von einem „Technologiedefizit" die Rede ist. Der Unterricht ist durch Technologie konstitutiv nicht beherrschbar. Ein passendes Wort fehlt uns bis heute.

qualitative Unterrichtsforschung inzwischen genügend Belege zusammengetragen, die es nahe legen, bei der Entwicklung einer Unterrichtstheorie von der Unmöglichkeit technologischer Umsetzungen auszugehen.

(6) Rekonstruktion. Schließen möchte ich mit einem methodologischen Thema. Es scheint inzwischen Konsens zu sein, dass man die qualitative Unterrichtsforschung „rekonstruktiv" nennt[19], wohl deshalb, weil der Anspruch besteht, aufgrund von Unterrichtsprotokollen nachzuzeichnen, nachzuerzählen oder nachzukonstruieren, was sich *tatsächlich* ereignet hat. Was war, soll methodisch *wiederhergestellt* werden. „Rekonstruktion" steht damit in einer Reihe mit Begriffen wie Rekapitulation, Reproduktion, Restauration, Rehabilitation und Reanimation. Das scheint mir nicht ungefährlich zu sein, ist doch der Anspruch wissenschaftlicher Erkenntnis nicht die platte Abbildung oder Wiederbelebung von Wirklichkeit, sondern deren analytische Durchdringung (vgl. Herzog 2012).

Ich kann hier keine ausführliche Diskussion dieses Problems führen. Dazu scheinen mir die Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung trotz einheitlicher Bezeichnung auch zu uneinheitlich zu sein.[20] Ich möchte daher eher hinweisend als schlüssig einen Punkt ansprechen, der mir besonders fragwürdig scheint. Und zwar geht es um die *Sprache* als Medium der Forschung. Diese steht in der qualitativen Forschung weit stärker im Vordergrund als in der quantitativen Forschung, einfach deshalb, weil sich Letztere auf ihre statistischen Modelle zurückziehen kann, während der qualitativen Forschung die Flucht ins Formale nicht offen steht. Wie dominant die Sprache in der qualitativen Forschung ist, zeigt beispielhaft die Objektive Hermeneutik, die sich explizit als *Textwissenschaft* ausgibt (vgl. Ohlbrecht 2013, S. 5).

Dabei ergeben sich zwei Probleme: Erstens wird der Text als Datenbasis im Allgemeinen selber hergestellt, da die Wirklichkeit, auf die man sich bezieht, nicht

[19] So werden im „Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft" (2012) die Begriffe „Qualitative Forschungsmethoden", „Interpretative Sozialforschung" und „Rekonstruktive Sozialforschung" ausdrücklich als Synonyme abgehandelt. Vgl. meine Rezension des KLE in der „Erziehungswissenschaftlichen Revue" (geplant für Ausgabe Nr. 5 von 2013).

[20] Insofern verdeckt der Begriff der Rekonstruktion die Heterogenität, welche die Methoden der qualitativen Sozial- und Unterrichtsforschung auszeichnet, was ihn tendenziell ideologisch macht.

sprachlich verfasst ist und sich auch nicht selber sprachlich zu erkennen geben kann. Zweitens ist ein Text mehr als Sprache, nämlich *Schriftsprache*, die keinesfalls ein neutrales Medium der Darstellung ist, sondern ein Weltbild beinhaltet, das die Protokollierung von Wirklichkeit anleitet.[21]

Wenn daher Oevermann (1986) die „Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit" (ebd., S. 47) behauptet, dann geht er entweder eine sehr weitgehende ontologische Verpflichtung ein oder er bringt eine Metapher ins Spiel. Die Metapher erinnert an Hattie, und das ist der Punkt, auf den ich letztlich hinaus will. Denn Texte machen die Wirklichkeit *sichtbar*; sie führen uns Wirklichkeit *vor Augen* (vgl. Herzog 2006, S. 364ff.). Die Performanz der Schrift äußert sich, wie Herbert Kalthoff (2003) formuliert, darin, „dass sie das soziale Geschehen nicht nur speichert, sondern auch verfügbar macht, indem sie es abtrennt und durchschneidet, neu gliedert und zu etwas Besonderem macht" (ebd., S. 81). Durch „Erzeugung von Sichtbarkeit" (ebd.) legt die Schrift eine bestimmte Perspektive auf das beobachtete Geschehen frei, indem sie – wie Kalthoff weiter schreibt – „die Vieldimensionalität des sozialen Geschehens in eine verräumlichte und zweidimensionale [und damit: überschaubare, W.H.] Struktur (transformiert)" (ebd.). Geradezu entlarvend wirkt die Rede von „Dokumenten des Schauens" (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, S. 28), die durch die qualitative Forschung erzeugt würden. Die Gefahr ist groß, dass mit solchen Begriffen der Geschehenscharakter von Unterricht, der durch die Forschung doch eigentlich aufgedeckt wurde, durch ein fragwürdiges methodologisches Selbst(miss)verständnis wieder still gestellt wird.

Nun will ich nicht bestreiten, dass der visuelle Sinn in der Geschichte der abendländischen Wissenschaft das dominierende Erkenntnisorgan darstellt. Selbst unser Theoriebegriff ist stark von Analogien an das Sehen geprägt (vgl. Herzog 2012, S.36f.). Mein Punkt ist vielmehr, dass die Gefahr besteht, dass sich Methode und Ertrag der qualitativen Forschung in die Quere kommen. Ich will dies kurz am Beispiel der Sequenzanalyse illustrieren, die in der qualitativen Unterrichtsforschung breite Anerkennung genießt.

[21] In Bezug auf die Objektive Hermeneutik heißt dies unter anderem: „Ohne die Erfindung der alphabetischen Schrift ... keine Objektive Hermeneutik" (Böhme 2006, S. 47).

Eine Sequenz ist eine Aufeinanderfolge und entspricht damit der linearen Ordnung eines Textes. „The World On Paper“, wie sie von David Olson (1994) genannt wird, ist aber keineswegs die Welt „an sich“, und sie ist auch nicht einfach die Niederschrift einer oralen Welt. Im Falle der Rekonstruktion einer Biografie mag die Annahme einer sequenziellen Abfolge plausibel sein, aber angesichts der Interaktionsverhältnisse im Unterricht bestehen Zweifel, ob durch die Linearisierung der Geschehnisse nicht wesentliche Dinge ausgeblendet werden. Die soziale Komplexität des Unterrichts ergibt sich gerade daraus, dass eine Aufschlüsselung der Ereignisse nach linearen Ablaufmustern nur bedingt möglich ist. Mit der Sequenzialitätsthese wird möglicherweise ungewollt und gegen die eigene Absicht nicht nur die didaktische Perspektive auf den Unterricht, sondern auch diejenige des Prozess-Produktparadigmas reproduziert. Es gibt genügend Hinweise, gerade von Seiten der qualitativen Forschung (vgl. z.B. Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Breidenstein & Kelle 2002; Lampert 1985; Nuthall 2005, 2012; Shulman 2004, S. 345ff., passim), dass im Unterricht vieles parallel läuft, sich überlagert und gleichzeitig unterschiedliche, ja konträre Dinge geschehen. Es geht schwer zusammen, wenn auf der einen Seite die (soziale) Komplexität des Unterrichts betont wird, und auf der anderen Seite für die empirische Analyse von Unterricht ein vergleichsweise einfaches Schema ausreichen soll.

Besonders problematisch scheint mir, dass auf diese Weise – vermutlich wiederum ungewollt und gegen die eigene Absicht – Anforderungen an den Lehrerberuf gestellt werden, die von denjenigen Hatties nicht weit ab liegen. Jedenfalls fällt auf, dass die vielen qualitativen Fallanalysen, die einen gescheiterten Unterricht vorführen, implizit die Botschaft mitführen, dass es „auf den Lehrer ankommt“ (Lipowsky 2006)[22], auf einen Lehrer, der im konkreten Fall jedoch sträflich versagt hat. Obwohl man sich deskriptiv gibt, wird insgeheim ein Idealbild des Lehrers gezeichnet, das sich von Hatties klarsichtigem und durchblickendem Lehrer nicht unterscheidet.

Ich meine daher, dass der theoretische Ertrag der qualitativen Unterrichtsforschung, den ich zuvor in den Punkten (1) bis (5) skizziert habe, auf die Methodologe

[22] So auch Hattie: „The major message is simple – what teachers *do* matters“ (Hattie 2009, S. 22 / 2013, S. 27). Und auch Helmke kann sich die Botschaft nicht verkneifen: „... auf den Lehrer und auf den Unterricht kommt es an“ (Helmke 2013, S. 13).

zurückgespiegelt werden sollte. Anders als der Begriff der Rekonstruktion suggeriert, ist auch im Falle der qualitativen Methoden von einer epistemischen *Konstruktion* von Unterricht auszugehen. Dies einzugestehen, schiene mir wichtig zu sein, damit die aktuelle theoretische Überlegenheit der qualitativen Unterrichtsforschung nicht durch eine methodische Schwäche verspielt wird.

Literaturverzeichnis

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

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

Böhme, Jeanette (2006). Die Objektive Hermeneutik als typografischer Forschungsansatz. Reflexionen aus der heuristischen Perspektive einer medienökologischen Bildungsforschung. In Sibylle Rahm, Ingelore Mammes & Michael Schratz (Hrsg.), Schulpädagogische Forschung, Bd. 2: Organisations- und Bildungsprozessforschung – Perspektiven innovativer Ansätze (S. 43-53). Innsbruck: Studien Verlag.

Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 869-887.

Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. Die Deutsche Schule, 94, 318-329.

Cicourel, Aaron V. (1974). Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dewey, John (2008). Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

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

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

Fend, Helmut (1981). Theorie der Schule (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

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

Fend, Helmut (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik; S. 55-72). Weinheim: Beltz.

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

Fend, Helmut (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flitner, Wilhelm (1980). Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a.M.: Ullstein.

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

Giesecke, Hermann (1982). Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In Eckard König &

Peter Zedler (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme (S. 218-233). München: Fink.

Gruschka, Andreas (2002). Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (2004). Didaktische Analyse als Kern der Rekonstruktion der Fallstruktur „Unterricht“. Beobachtungen zu Beobachtungen von Unterricht. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (S. 158-188). Frankfurt a.M.: Campus.

Gruschka, Andreas (2009). Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (2011a). Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen: Barbara Budrich.

Gruschka, Andreas (2011b). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 130-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hacking, Ian (1990). The Taming of Chance. Cambridge: Cambridge University Press.

Hampe, Michael (2006). Die Macht des Zufalls. Vom Umgang mit dem Risiko. Berlin: WJS Verlag.

Harney, Klaus & Rahn, Sylvia (2005). Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform? In Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess (2. Aufl.; S. 273-296). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hattie, John A. C. (2009). Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Hattie, John (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, Andreas (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik, 58 (2), 42-45.

Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Helmke, Andreas (2013). Interview von Prof. Dr. Volker Reinhardt mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 39 (7), 8-15.

Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (2013). Quantitative und qualitative Unterrichts-forschung – eine Sondierung. Zeitschrift für Pädagogik, 59, 283-290.

Herzog, Walter (2006). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Herzog, Walter (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In Patrick Bühler, Thomas Bühler & Fritz Osterwalder (Hrsg.), Grenzen der Didaktik (S. 157-184). Bern: Haupt.

Herzog, Walter (2012). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog, Walter, Herzog, Silvio, Brunner, Andreas & Müller, Hans Peter (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.

Huf, Christina (2008). Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen. In Georg Breidenstein & Fritz Schütze (Hrsg.), Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung (S. 113-125). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Idel, Till-Sebastian, Kolbe, Fritz-Ulrich & Carvalho, Isabel Neto (2009). Praktiken-theoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. Sozialer Sinn, 10, 181-198.

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

Jackson, Philip W. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jackson, Philip W. (1986). The Practice of Teaching. New York: Teachers College Press.

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

Kalthoff, Herbert (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. Zeitschrift für Soziologie, 32, 70-90.

Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 765-773.

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

Lampert, Magdalene (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. Harvard Educational Review, 55, 178-194.

Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In Cristina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 47-70). Weinheim: Beltz.

Meseth, Wolfgang (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem empirischer

Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 12-27.

Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (2010). Mind the Gap: Holocaust Education in Germany between Pedagogical Intentions and Classroom Interactions. Prospects, 40, 201-222.

Meseth, Wolfgang, Proske, Matthias & Radtke Frank-Olaf (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang, Proske, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2012). Kontrolliertes Laisser-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. Zeitschrift für Pädagogik, 58, 223-241.

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

Meyer, Meinert A. & Jessen, Silke (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 46, 711-730.

Monod, Jacques (1975). Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Nittel, Dieter (2005). Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit. Dargestellt am Beispiel eines freiberuflichen Erwachsenenbildners und einer Rechtsanwältin. In Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess (2. Aufl.; S. 297-317). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

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

Nuthall, Graham (2012). Understanding What Students Learn. In Baljit Kaur (Hrsg.), Understanding Teaching and Learning. Classroom Research Revisited (S. 1-39). Rotterdam: Sense Publishers.

Oettingen, Gabriele & Little, Todd D. (1993). Intelligenz und Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Schulkindern. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 24, 186-197.

Oevermann, Ulrich (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In Stefan Aufenanger & Margrit Lenssen (Hrsg.), Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik (S. 19-83). München: Kindt.

Ohlbrecht, Heike (2013). Soziale Gesetzmäßigkeiten rekonstruieren: Zur Forschungsstrategie der objektiven Hermeneutik. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Hrsgg. von Sabine Maschke und Ludwig Stecher. Weinheim: Beltz Juventa.

Olson, David R. (1994). The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

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

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

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

Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2007). Kooperative und selbständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (Hrsg), Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht (S. 23-38). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, Sabine, Rabenstein, Kerstin & Idel, Till-Sebastian (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In Wolfgang Meseth,

Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Roth, Heinrich (1969). Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. Die Deutsche Schule, 61, 520-536.

Seidel, Tina, Rimmele, Rolf & Prenzel, Manfred (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. Unterrichtswissenschaft, 31, 142-165.

Shulman, Lee S. (2004). The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.

Tenorth, Heinz-Elmar (1992). Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik (S. 194-217). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

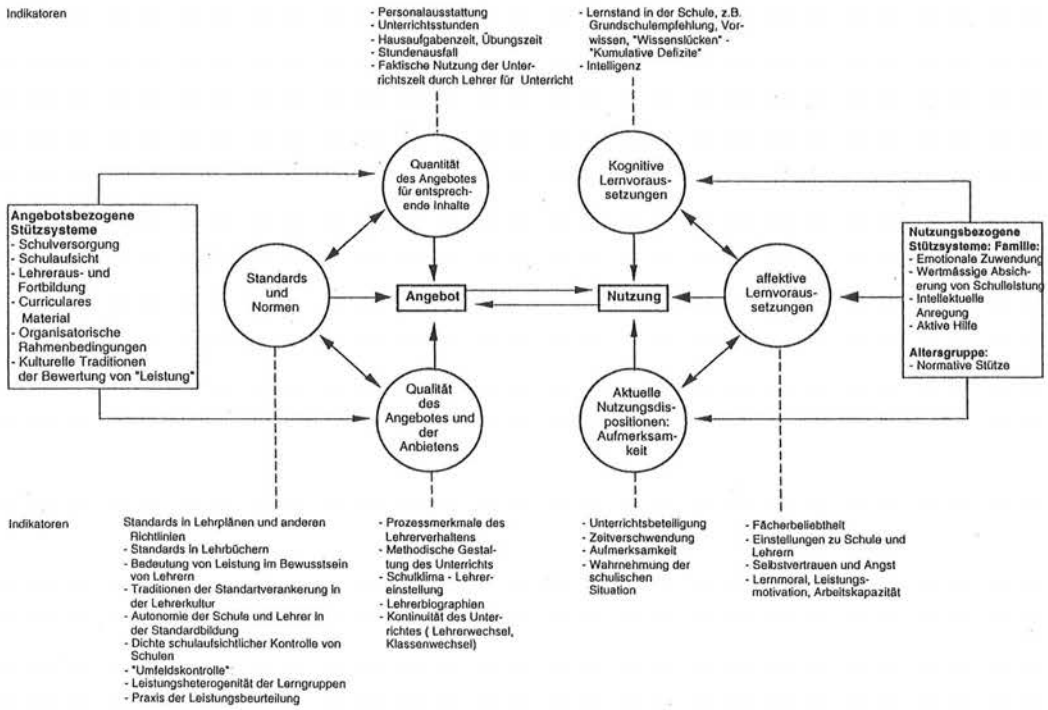
Terhart, Ewald (2011). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*. In Edwin Keiner, Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Ulrike Mietzner, Ulrike Pilarczyk, Jane Schuch & Nicole Welter (Hrsg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie (S. 277-292). Heilbrunn: Klinkhardt.

Wiesemann, Jutta (2008). Was ist schulisches Lernen? In Georg Breidenstein & Fritz Schütze (Hrsg.), Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung (S. 161-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Anhang

Abb. 5.10: Angebots - Nutzungsmodell der Schulleistungen



aus: Fend (1998), S. 322

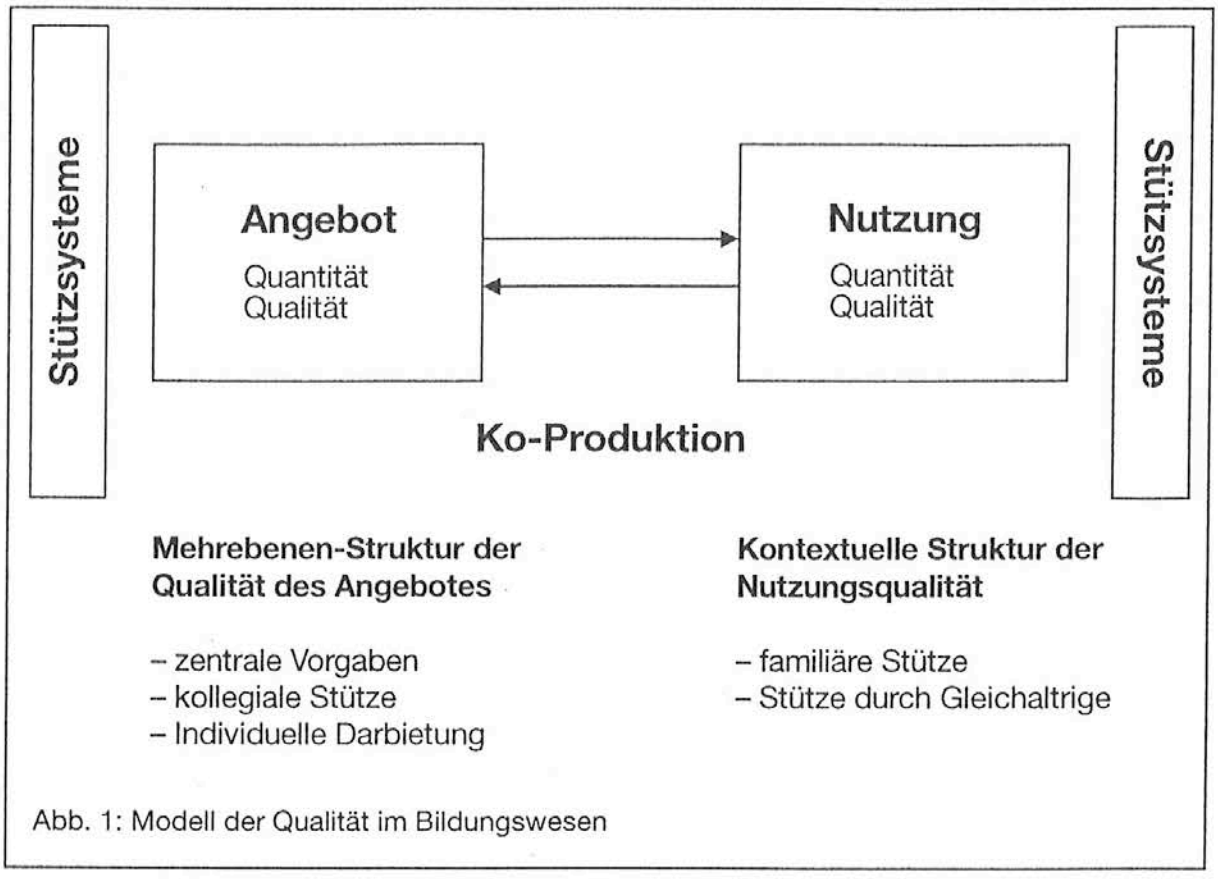
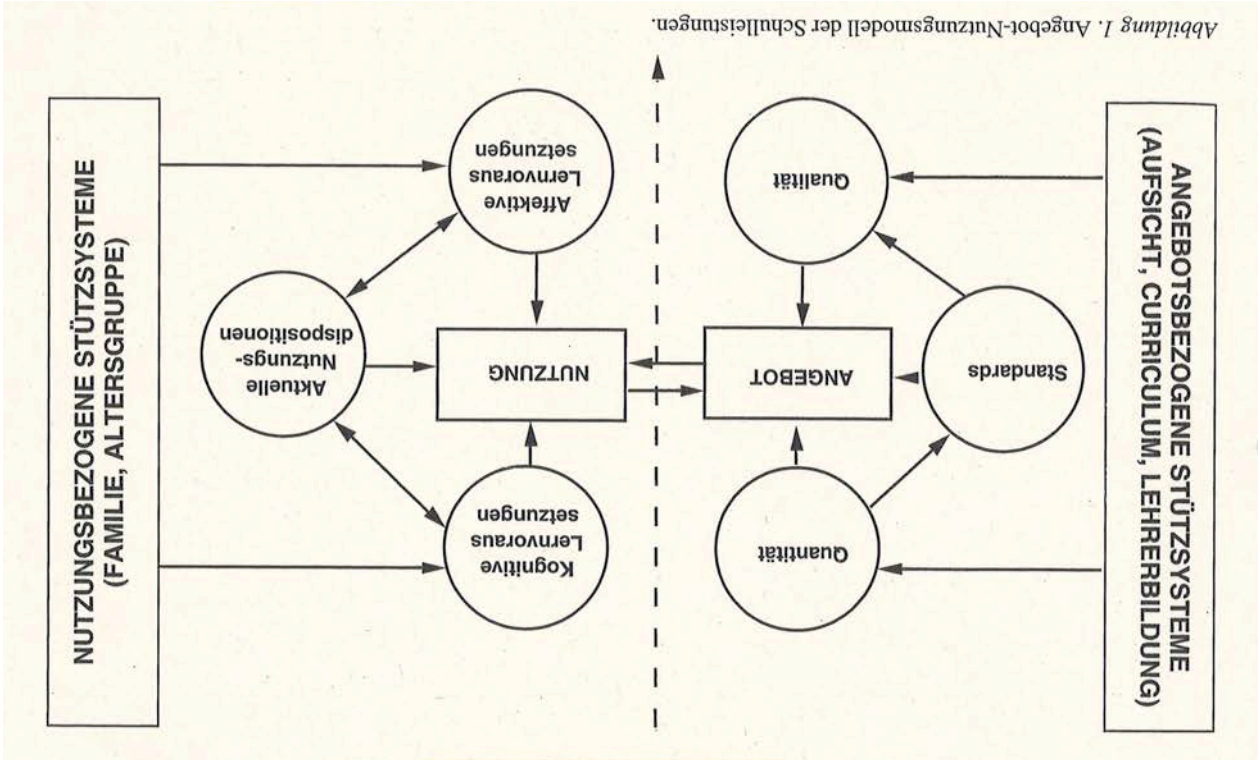


Abb. 1: Modell der Qualität im Bildungswesen

aus: Fend (2000), S. 58



aus: Fend (2002), S. 145

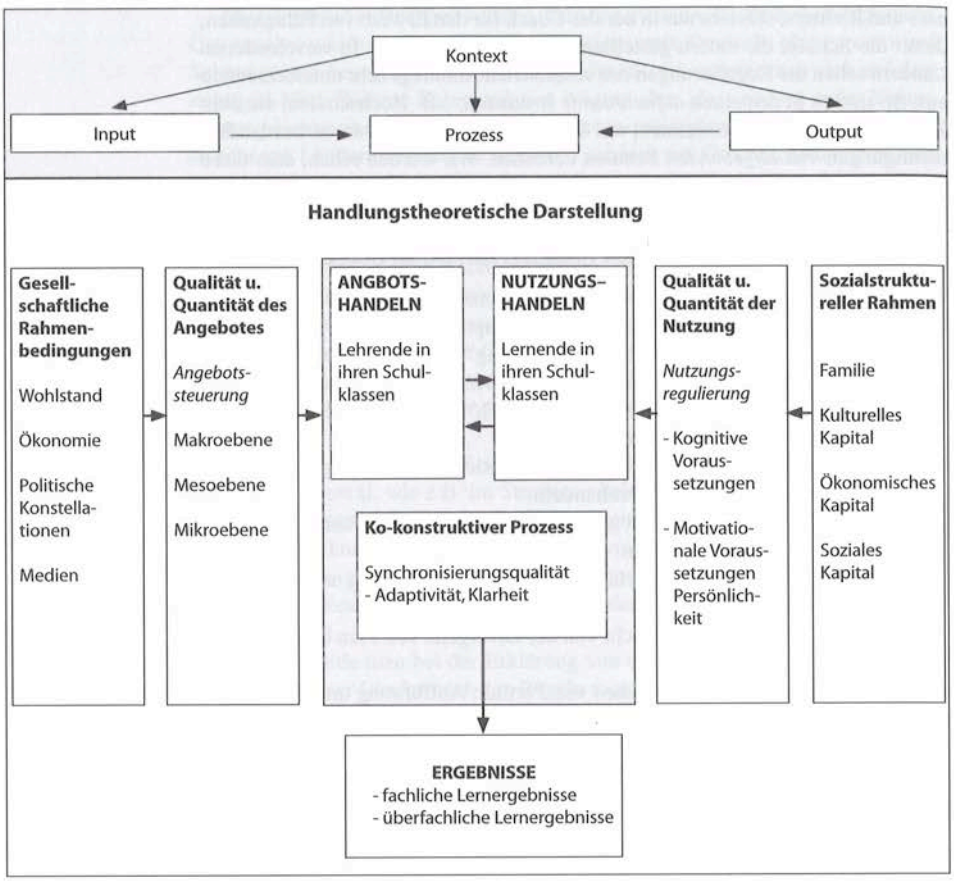


Abb. 1.2: Mehrebenentheoretisch erweitertes Angebot-Nutzungs-Modell

aus: Fend (2008), S. 22

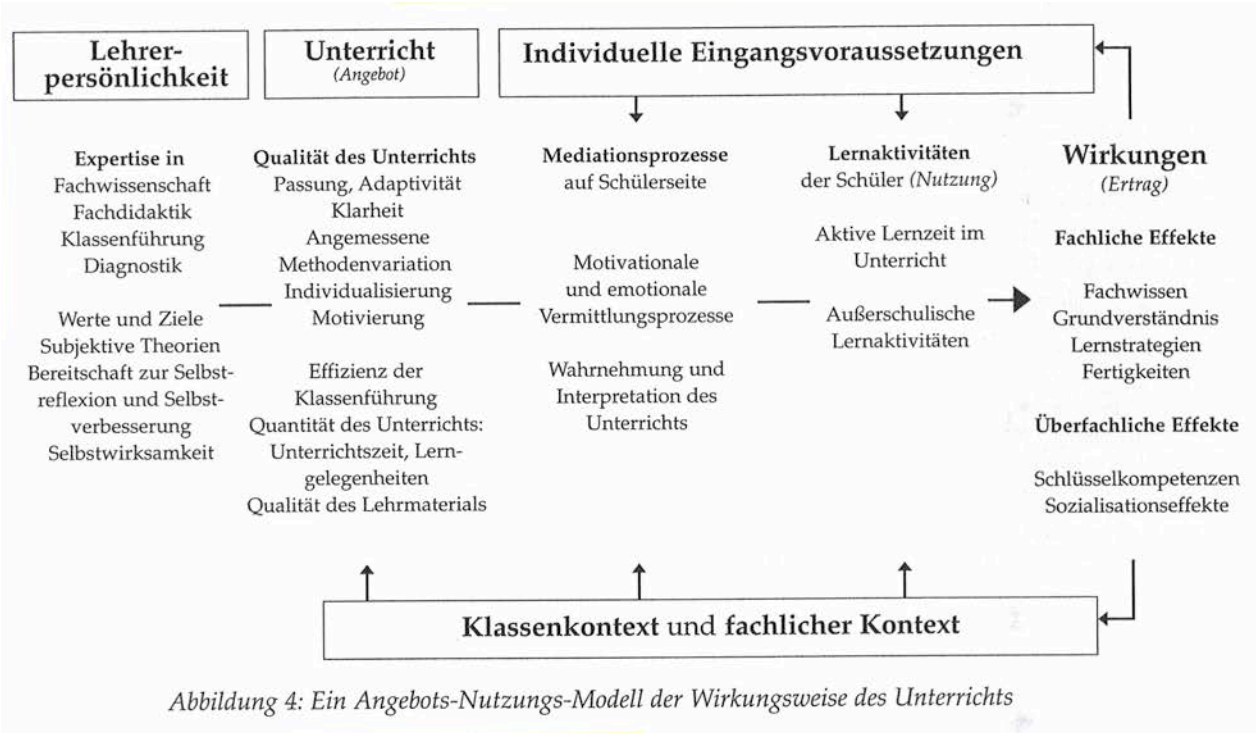


Abbildung 4: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

aus: Helmke (2003), S. 42

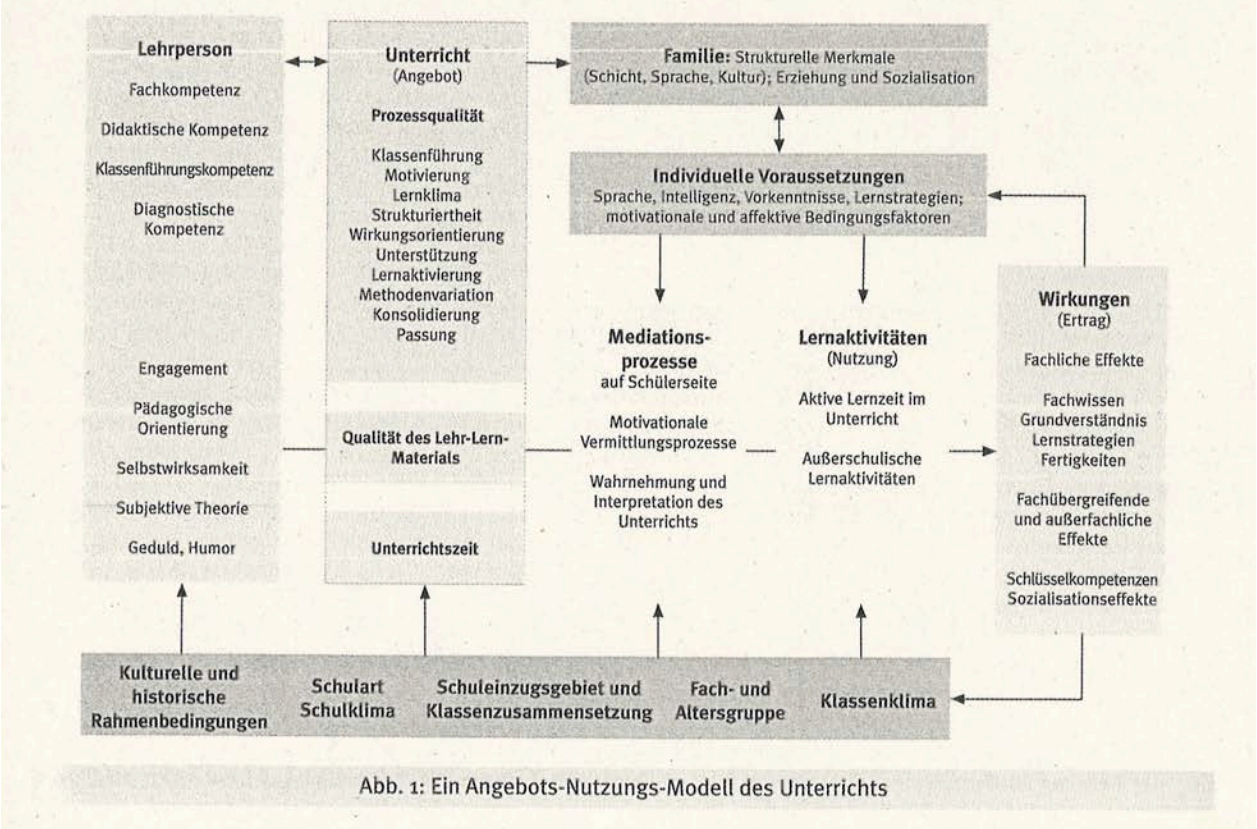


Abb. 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

aus: Helmke 2006, S. 43

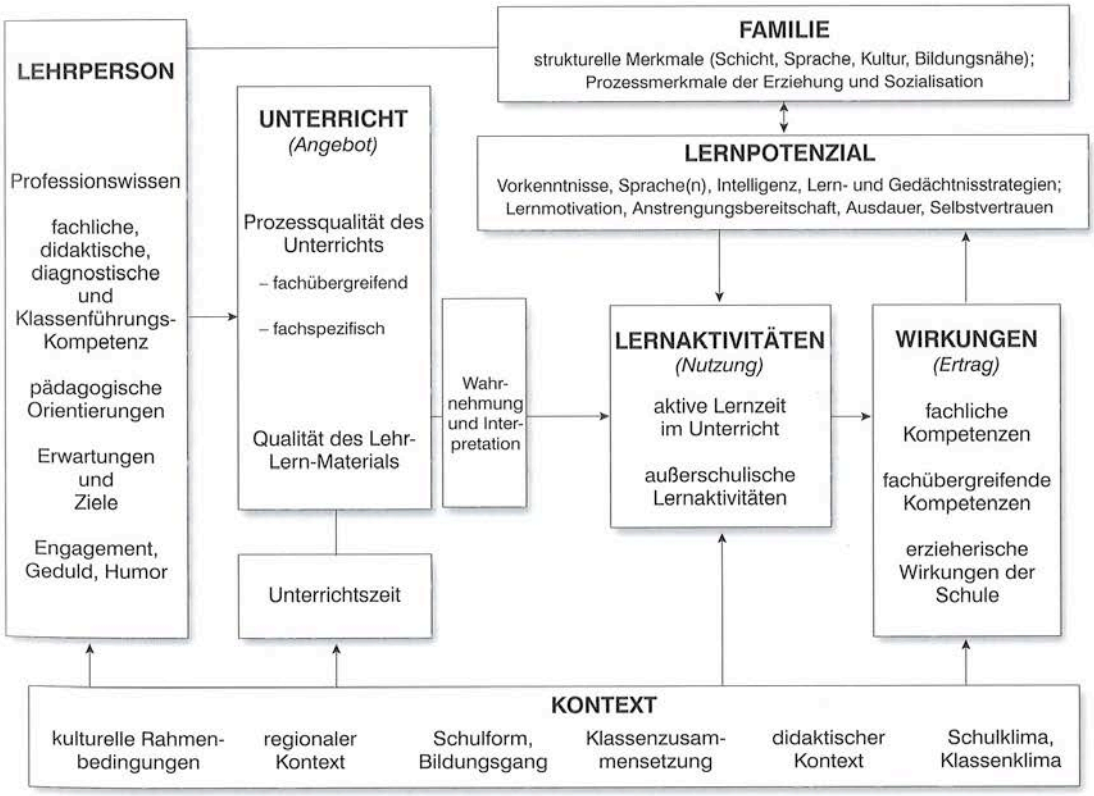


Abbildung 6: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

aus: Helmke (2010), S. 73