

FAQ

Beantwortung häufig gestellter Fragen zum Projekt PAERDU

Wenn wir unser Projekt einer pädagogischen Unterrichtsforschung vorstellen – PraktikerInnen an der Schule oder KollegInnen, die an anderen Forschungsprojekten arbeiten –, werden wir immer wieder mit verschiedenen – uns erstaunenden, kritischen, bisweilen auch brüskten Rückfragen konfrontiert. So muss man lernen, sich besser erklären zu können.

An dieser Stelle sollen die häufig wiederkehrenden Fragen beantwortet werden, um den Dialog über weitere Forschungsfragen vertiefend fortführen zu können.

Zum Gegenstand

1. Warum untersuchen wir nur „normalen Unterricht“ Und ist es wirklich „normaler Unterricht“, den wir analysieren?

Der erste Teil der Frage richtet sich auf Selektivität der Fragestellung. Inwiefern kann normaler Unterricht in Stunden und Fächern genügend aussagekräftig für das sein, was in der Schule, ja im Unterricht selbst geschieht?

Es ist ohne Frage richtig, dass zur pädagogischen Praxis an der Schule nicht nur normaler Unterricht gehört, sondern vielfältige andere Formen und Gelegenheiten des Lernens bestehen. Richtig ist auch, dass SchülerInnen in unterschiedlichen Zusammenhängen lernen, in Projekten, während und mit der Jahresarbeit etc. Strukturprägend und zentral für die Schule ist aber nach wie vor die Unterrichtsstunde in einem Fach als pädagogische Einheit. Sie stellt den nachhaltig wirksamen Brennpunkt der Schulpädagogik dar, mit ihr wird der weitaus größte Teil der Zeit der öffentlichen Erziehung verbraucht. Insofern ist der normale Unterricht nicht nur ein möglicher Untersuchungsgegenstand unter vielen, er kann als der für Schule wesentliche begründet werden.

Der andere Teil der Frage bezieht sich auf die Skepsis, ob die Stunden, die wie in unseren Texten und Vorträgen beispielhaft für unsere Arbeit vorstellen, wirklich die Normalität des gegenwärtigen Unterrichts in achten Klassen der deutschen Schule abbilden. Unsere kritischen Leser und Beobachter vermuten angesichts der wenig überzeugenden Lehrpraxis in den Beispielen, dass wir nicht durchschnittlichen, sondern unterdurchschnittlichen Unterricht aufgezeichnet haben, und dass der überzeugende nicht in den Blick kommt, den es doch auch gibt bzw. geben muss. Womöglich entsteht dieser Eindruck bereits dadurch, dass unsere Leser

oder Zuhörer die Transkripte sehen, die wir erstellen: Die mündliche Sprache mit ihren zahlreichen Brüchen, grammatischen „Fehlern“ etc. wirkt in verschrifteter Form schnell unperfekt. Hinzu kommen die auf Objektivität bedachten Analysen. Sie führen nicht selten – auf dem Weg über eine möglichst wertfreie Analyse – zu Schlussfolgerungen, die den Eindruck einer negativen Wertung vermitteln. Doch ist es keineswegs unsere Absicht „Ausreißer“ im Sinne möglichst schlechten Unterrichts zu zeigen und zu interpretieren. Im Gegenteil: Wir interessieren uns für **alltäglichen Unterricht**. Vielleicht wird der Eindruck einer ausschließlich negativen Kritik auch durch die Darstellungsart verstärkt: Würden wir die Analyse inklusive Lesartenbildung am Material vorführen, würde jede Interpretation eines Stundenprotokolls schnell Buchform annehmen. Das geht aus darstellungsökonomischen Gründen nicht. Zudem verlangt die Methode der Objektiven Hermeneutik für die Bestimmung der Fallstruktur, dass eine Generalisierung nur dann erlaubt ist, wenn man die Fallstruktur an mehreren Stellen des Transkripts wiederholt vorfindet. So kommt es zu einer methodologisch notwendigen Verdichtung, die schnell zu dem Eindruck führen mag, unser Augenmerk richte sich ausschließlich auf Problemstellen.

Bei der Auswahl der Lehrenden versuchen wir jeweils einen Querschnitt aus dem Kollegium zu erfassen und beraten uns dabei mit den Kooperationspartnern in den Schulen. Dabei sind wir auch daran interessiert, die Spannweite der didaktischen Konzepte abzudecken, die in einem Kollegium existieren und die als typisch für die Art und Weise gelten können, in der in der jeweiligen Schule unterrichtet wird. Schließlich wählen wir aus dem Sample der aufgezeichneten Stunden nach Möglichkeit mindestens je zwei aus, die mit Bezug auf die obigen Kriterien einen größtmöglichen Kontrast darstellen. Dort, wo die Aufzeichnenden den Eindruck haben, mit einer Stunde werde das Typische des Unterrichts in einer Schule erfasst, wird auch diese in die mikrologische Analyse einbezogen. Wir vermeiden dagegen solchen Unterricht zu analysieren, der mit außerordentlichen Bedingungen verknüpft ist: der von einem Novizen gehaltene Unterricht, der in der Klasse durchgeführte, die als extrem in einer Schule gilt usf. Mit all diesen Erwägungen und Auswahlkriterien zielen wir auf den normalen als den alltäglichen Unterricht, jenseits der Highlights und Desaster. Diese Normalität begreifen wir nicht nur quantitativ und qualitativ als repräsentativ für Unterricht, sondern auch als das Normgebende der Empirie: Von dieser Form aus soll die allgemeine Modellierung des Unterrichtens erfolgen.

2. Warum untersuchen wir keine Sequenzen aufeinander folgender Unterrichtsstunden?

Diese Frage wird uns immer wieder gestellt, wenn es darum geht, das oft ernüchternde Ergebnis einer Stunde abschließend einzuordnen. Dann erfolgt der Verweis darauf, dass doch in der folgenden Stunde all das aufgelöst werden kann, was als unbearbeitet im analysierten Unterricht zurückgeblieben ist. Unterricht bestehe nicht aus in sich abgeschlossenen Stundeneinheiten, sondern sei durch Lehrgänge konstituiert.

Dieses ist sicherlich der Fall, und der oft geträumte, selten aber erfüllte Traum eines Unterrichtsforschers ist die Verfolgung ganzer (fachlicher) Bildungsgänge. Aber konstitutionslogisch gilt dennoch, dass die organisierende Einheit des schulischen Lehrgangs in der noch geltenden Regel die Stunde (Doppelstunde) ist. Sie wird faktisch vom Lehrenden wie von den Schülern behandelt als in sich geschlossene Gestalt: mit einem möglichst runden Programm der Erarbeitung von etwas Neuem, einem Anschluss an das Vorhergehende und einem auf die folgenden Stunde verweisenden Abschluss. Die Logik dieser Aktstruktur im vielaktigen Stück interessiert uns.

Es spricht nichts dagegen, dass die pädagogische Eigenlogik von Unterricht nicht bereits in den einzelnen Stunden, die wir untersuchen, enthalten sein sollte. Und da wir nicht an Lernergebnissen interessiert sind, sondern an Strukturen pädagogischer Interaktion in der Unterrichtsstunde, ist die Betrachtung längerer Sequenzen nicht notwendig.

In den von uns aufgenommenen und transkribierten Unterrichtsstunden konnten wir wiederholt feststellen, dass der Unterricht just dann endete, als die jeweils behandelte Sache vor ihrer Entfaltung stand. Nicht selten wurde versprochen, genau das in der folgenden Stunde nachzuholen. Deswegen haben wir in einer Reihe von Fällen mehrere Stunden hintereinander aufgenommen, um zu prüfen, ob die Sache dann wirklich aufgegriffen und erschlossen wird. Nicht nur in diesen expliziten Fällen, sondern bei jeder Stunde haben wir die Hoffnung, auf eine der „zweiten Stunde“ zu treffen, in der eine der Sache entsprechende Erschließung erfolgt. Nach fast 150 analysierten Unterrichtsstunden sind wir allerdings noch nicht auf eine solche Stunde gestoßen. Wir haben Grund zur Annahme, dass das pädagogisch zu wünschende Prinzip der produktiven Anschlusses und der abschließenden Erschließung sich nicht mit der Logik des Unterrichtens nach dem Modell der Stunden verträgt; eine Einsicht, die in polemischer Form die Reformpädagogik von Beginn an postuliert hat. Unterrichten bedeutet möglicherweise immer wieder neu anfangen und abrechnen.

3. Warum interviewen wir keine SchülerInnen oder LehrerInnen?

Diese Frage zielt letztlich auf die Lösung des methodologischen Problems einer Absicherung der Erkenntnisse, die im Rahmen der Transkriptanalysen gewonnen werden. Hier sind wir darauf verwiesen, die Motivierungen der Lehrer und Schüler in ihrem Tun zu erfassen und die darauf abhebenden Urteile zu begründen. Wenn wir sicher sein wollen, ob der Lehrende das auch so gemeint hat, wie wir es aus dem Gesagten erschlossen haben, warum fragen wir dann nicht im Sinne einer kommunikativen Validierung bei den Lehrenden nach?

Es ist nicht unser Ziel, die subjektiven Reaktionen auf das Unterrichtsgeschehen, sondern allein die Aktivitäten während des Geschehens und ihren pädagogischen Sinngehalt zu analysieren. So wollen wir nicht wissen, was die Lehrenden eigentlich vorhatten oder wie sie sich zu bestimmten Abläufen erklärend wertend verhalten, die wir ihnen aus ihrem Unterricht vorlegen. Das alles wären interessante ergänzende Untersuchungsfragen. Eine erschließende Analyse der Interakte im Unterricht muss jedoch seinen Ausgangspunkt nehmen von der objektiven Sinnstrukturiertheit des jeweils subjektiv motivierten Handelns von Lehrenden und Schülern mit Bezug auf die Sache, den Unterrichtsinhalt, dessen Lehre die Kommunikation begründet. Die vorweg greifenden oder sich anschließenden Begründungen und Erklärungen der Lehrenden und der Schüler lassen sich lediglich als Kommentare des Geschehens begreifen, sie können in keinem Fall schon für die Sache selbst genommen werden.

Zur Theorie

4. Warum stellen wir nicht den Lernbegriff in den Vordergrund?

Die Frage problematisiert implizit die Fokussierung auf die drei einheimischen Begriffe der Erziehung, der Bildung und der Didaktik, während die mit der empirischen Unterrichtsforschung gesetzte Dualität von Lehren und Lernen nicht zum Schlüssel für die Erschließung des Unterrichtsgeschehens gewählt wird.

Didaktik liegt nahe am Lehren, geht aber in diesem nicht auf, weil sich das Lehren wesentlich nicht in kommunikativen Akten, sondern in den Sachen materialisiert, die als didaktische Repräsentanten der Wissenstatbestände dienen. Die pädagogische Psychologie hat keinen substanziellen Begriff von dieser Sache, sondern primär einen von der Methode. Erst die Didaktik wirft die Frage der sachlichen Vermittlung auf. Den Lernbegriff vermeiden wir keineswegs kategorisch. Wir sind jedoch der Meinung, dass sich eine pädagogische

Unterrichtsforschung nicht auf die Rekonstruktion von allgemeinen Lernprozessen beschränken darf, die selbst wiederum weitgehend inhaltsneutral als psychische Mechanismen aufgefasst werden. Mit dem Telos des Unterrichtens ist mehr als nur ein Lernen angesprochen, mit dem iterative auftretende Prozesse operativen Handelns gelöst werden können. Solches Lernen findet im Unterricht unausgesetzt statt, freilich begrenzt durch Probleme des Verstehens: Manche Schüler können nicht ohne Verstehen „lernen“ oder aber sperren sich gegen ein Lernen ohne Verstehen. In diesem Sinne erklären wir operatives (Auswendig)Lernen auch als Nicht-Verstehen und ein anspruchsvolles Lernen als Verstehen, deuten dieses aber nicht wiederum allgemein etwa im Sinne des Operierens mit Metakognitionen, sondern immer sachlich gebunden als Auseinandersetzung mit einer Sache. Für die Erfassung dieses Prozesses eignet sich nicht der allgemeine Lernbegriff, sondern der der Bildungsbewegung. Diese Unterscheidung erweist sich in den Analysen der Transkripte als tragfähig: In jeder Stunde treffen wir auf die Ansprüche der Sache im Sinne ihrer erschließenden Aufnahme, in jeder auf die Nutzung elementarer Kenntnisse zur Gewinnung der neuen Erkenntnis, und in vielen Stunden manifestiert sich der Verstehensdrang der SchülerInnen.

5. Ist Verstehen das allgemeine Bildungsziel oder nur eines unter mehreren im Unterricht? Warum berücksichtigen wir z. B. nicht auch das im Lehrplan verankerte „soziale Lernen“ als eigenes Bildungsziel?

Entsprechend dem in der Anlage der Studien steckenden bildungstheoretischen Prärogativ wird – so die Anfrage – von uns so getan, als ob Unterrichten sich allein oder auch nur primär auf die Bildungsaufgabe fokussieren ließe. Unterrichten ist aber in der Realität durch weitere Ziele bestimmt. Hier soll an bestimmten Inhalten das Lernen gelernt werden, eine Reihe von Methodenkompetenzen entwickelt werden. Der Unterricht soll erziehen im Sinne der Übernahme der zentralen Bestandteile der Schülerrolle, im Dreebenschen Sinne geht es um die Herstellung des Habitus, den die individuell gebundene Leistungsgesellschaft zum Auftrag der Schule erhoben hat. Hinzutritt die soziale Vergemeinschaftung in der Klasse und damit das Ziel des sozialen Lernens, welches entweder mehr als Moralerziehung oder als Einübung in die Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit gedacht wird.

Unabhängig davon, ob man entsprechend relativistisch von den verschiedenen Zielen des Unterrichtens ausgehen kann oder doch gute Argumente dafür geltend macht, dass der

Unterricht historisch und systematisch als Bildungsveranstaltung konstituiert wurde, lässt sich schwerlich bestreiten, dass das Verstehen als übergreifendes Bildungsziel durch die Form und den Inhalt eines jeden Unterricht als sein zentrales Problem emergiert wird. Dafür sorgt die triviale Tatsache, dass der Unterricht überall dort, wo er den Schüler mit für ihn neuen Erkenntnissen konfrontiert, eine Krise des Verstehens auslöst. Das wäre erst anders, wenn die missverständlichen Versprechungen der Didaktik durch die Form des Unterrichts erfüllt worden wären, nämlich alles allen rasch, angenehm und gründlich zu vermitteln, so dass Verstehen und Lernen sich gleichsam mechanisch durch den Unterricht einstellen. Davon kann aber keine Rede sein.

Ebenfalls kann aus einer pädagogischen Perspektive heraus nicht postuliert werden, dass Unterrichtsinhalte nur beliebige Mittel darstellen, um an ihnen und mit ihnen andere Ziele zu verfolgen. Man lernt nicht den „Pythagoras“, um in Gruppenarbeit Teamfähigkeit herzustellen, sondern um zu verstehen, worin der Sinn dieses Satzes für die Mathematik besteht und was mit ihm bearbeitet werden kann. Man liest keinen Text, um an ihm zu lernen, wie man richtig Texte unterstreicht. In beiden Fällen lernt man gegebenenfalls etwas mit dem Inhalt auch über das Mittel.

Hinsichtlich der Einordnung von Zielen in Inhalte und Mittel lässt sich leicht mit Blick auf die schulische Ordnung urteilen. Bis auf weiteres werden fachliche Lernleistungen zum Ausgangspunkt der Notengebung. Demgegenüber kann gutes Kooperationsverhalten nicht als solches beurteilt werden und es taucht nur mit der Qualität des Arbeitsergebnisses in der Note auf. Ebenso wird bis heute keine Klassenarbeit mit Klippert-Aufgaben, also unter Absehung bestimmter fachlicher Inhalte geschrieben. Freilich zeigen unsere Studien, dass hier einiges in Bewegung gekommen ist, so wenn Präsentationsleistungen vor allem methodisch und nicht inhaltlich bewertet werden.

6. Warum blenden wir die institutionelle Seite von Schule, insbesondere die im Unterricht vorhandenen Machtverhältnisse in unserer Forschung aus?

Die Frage wird uns oft von Kollegen gestellt, denen die pädagogische Fokussierung des Projektes wie die mit ihr als grundlegend betrachtete pädagogische Denkform fremd ist und die daran gewöhnt sind, stattdessen mit einem soziologischen Blick auf Unterricht und Schule zu blicken. Hier artikuliert sich auch die Skepsis, dass mit den einheimischen Begriffen eine autonome Sphäre des Pädagogischen hypostasiert würde. Wo also wird die gesellschaftliche Formung und Rahmung des Unterrichtens in der Studie thematisiert?

Defensiv kann darauf reagiert werden mit dem Hinweis, dass die Studie eben nicht sozialwissenschaftlich distanziert zum Gegenstand der Pädagogik steht, sondern auf das spezifisch Pädagogische der Form abhebt. Ohne Frage sind Studien zum Vergesellschaftungsmodus im Unterricht für dessen Erklärung relevant. Unterrichten wird durch das Berechtigungswesen finalisiert. Daneben aber findet in ihm auch pädagogische Kommunikation statt.

Offensiv ließe sich zeigen, dass in der genuin pädagogischen Normierung des Geschehens die Gesellschaftsfunktion selbst zum Ausdruck kommt. Das beginnt mit dem Programm aufgeklärter allgemeiner Bürgerlichkeit, dem die Bildung und Erziehung der Schüler zu dienen haben. Wissenstradierung ist alles andere als eine rein technische didaktische Veranstaltung, in ihr kommt das Interesse der Gesellschaft an der Stiftung allgemeiner Bildung, Kompetenzen und Standards zum Ausdruck. An der Frage, inwieweit zur Kritikfähigkeit erzogen wird, ob Schüler zu mechanischen Anwendern von Operationen gemacht werden oder ob sie verstehen und damit beurteilen lernen, was sie lernen sollen, entscheidet sich die Fähigkeit des Nachwuchses zur gestaltenden Teilhabe an der Gesellschaft. An der pädagogisch advokatorischen Fürsorge der Lehrer für das Lebens- und Gestaltungsinteresse der nachwachsenden Generation wird das politische Mandat des Lehrers deutlich.

Die Schattenseite dieser beruflichen Prägung des Pädagogischen ist freilich ebenso Teil von ihr. Indem Lehrer es sich und den Schülern leicht machen und sie vor der Konfrontation mit krisenhaften Bildungsvorgängen bewahren, indem sie mit den Lern- vor allem Anpassungsleistungen erwarten und honorieren, das Versagen von Kindern schlicht diesen zuschreiben und daran arbeiten, dass die Schüler das genauso sehen, arbeiten sie der Entfremdung und Entmündigung zu. Nicht zuletzt ist der Lehrer der erste Chef im Leben der Schüler. Das aber lässt sich nirgends so genau studieren wie in der Praxis des Erziehung, der Bildung und der Didaktik im jeweiligen Unterricht.

Zur Methode

7. Warum beschränken wir uns auf Unterrichtstranskripte? Warum werden visuelle Daten nicht genutzt?

Viele Kritiker vermögen nicht nachzuvollziehen, wie man insgesamt über Unterricht urteilen will und doch nur die Transkription des Geschehens auswertet. Die Einflussfaktoren und Dimensionen des Geschehens verweisen doch weit über das gesprochene Wort hinaus.

Beginnend mit der Intonation der Sprache, der Körpersprache, den Formen physischer An- und Abwesenheit der Schüler bis hin zu den atmosphärischen Bedingungen in einer Schulklasse, all das sind Bestimmungen, die über die Qualität und die Bedeutung des Unterrichts mitentscheiden.

Würden wir uns gezielt für die Körpersprache von Lehrenden und ihre unterstützende Funktion bei der Lehre interessieren, oder würden wir studieren wollen, welche sprachliche Modulationsfähigkeit sie besitzen, um Erklärungen zu verdeutlichen, Erziehung zu inszenieren, Bedeutung zu erheischen, so wären Transkripte völlig ungeeignet. Aber unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf den logischen und pragmatischen Status von Unterricht als klassenöffentlicher Form der Kommunikation über Bildungsgegenstände. In Bezug darauf erweisen sich jene Aspekte der visuellen und akustischen Präsenz als nachrangig.

Anhand von Transkripten, zu denen auch ein Video vorliegt, haben wir feststellen können, dass das Video nur in seltenen Fällen wesentliche Informationen zum Pädagogischen enthält, die im Transkript nicht dargestellt werden können. Sofern der Transkribent der Aufnahme mit einer besonderen akustischen Verdeutlichung des Gesprochenen konfrontiert wird, ergeht an ihn die Aufforderung, das gesondert zu notieren. Das Gleiche gilt für die körpersprachlichen Ausdrücke, die aus dem Rahmen fallen. In der Regel wird von den Schülern auf solche Pointierungen auch sprachlich reagiert.

Selbstverständlich werden alle visuelle Informationen während der Unterrichtskommunikation wie ein Versuchsaufbau, ein Tafelbild o.ä. von uns abfotografiert, und besondere Vorkommnisse wie verspätet eintretende oder aufstehende SchülerInnen notiert. Als Verstehensarbeit ist Unterricht primär ein kognitives Geschehen, dessen prozedurale Bearbeitung als Vermittlung und Erziehung zumeist sprachlich erfolgt. Mimik und Gestik sind zwar unvermeidliche Bestandteile von Unterricht, sie haben ihre eigene Wirkung jedoch erst, wenn sie paradox eingesetzt werden. Dann aber werden sie durchweg auch kommuniziert.

Zur Steigerung der mikrologischen Aufmerksamkeit erscheint uns der mit der Verschriftlichung entstehende Verfremdungseffekt des natürlichen Geschehens äußerst hilfreich: Während im Videoprotokoll der Ablauf einer Sequenz in Echtzeit plausibel erscheint und durch ein unausgesetztes Verstehen nach dem *déjà-vu* unterstützt wird, stolpert man im langsamen Nachvollzug des Transkriptes über fragwürdige Anschlüsse und Nichtanschlüsse in der Interaktion. Der Text versteht sich nicht so von selbst, wie es bei der visuellen Beobachtung der Fall zu sein scheint. Beim Text müssen wir immer wieder

sorgfältig auslegen., was die entsprechende Stelle bedeuten kann, während der Film uns unmittelbar die Lesart anbietet, die wir schon kennen.

Die Transkription stößt freilich in bestimmten Unterrichtsfächern und Phasen an ihre Grenze. Das ist auch der Grund, warum wir zwei Fächer aus der Untersuchung herausgenommen haben: Musik und Sport. Um hier zu sachlich angemessenen Transkriptionen kommen zu können, wären eigene grundlagentheoretische Studien zu betreiben. Leichter ist das Problem etwa im Kunst- und Physikunterricht zu lösen. Hier entstehen Bilder und werden Versuche durchgeführt. Wir haben, wenn immer möglich, videografiert und ziehen das Video nach oder während der Transkriptanalyse bedarfsweise hinzu.

8. Das Normativitätsproblem: Stülpen wir dem Unterricht nicht überzogene Bildungsansprüche über, an denen die Lehrer nur scheitern können?

Wer gesehen hat, wie wir während der Analyse einer Stunde uns selbst die Sache aneignen, um beurteilen zu können, welches Verhältnis zwischen dem didaktischen Gegenstand bzw. der Aufgabe auf der einen Seite sowie der Sache als Wissensgegenstand und als Aneignungs- bzw. Zueignungsherausforderung auf der anderen Seite besteht, wird staunend feststellen können, wie ernst wir das Studium der Sache wie auch der denkmöglichen Probleme ihres zureichenden Verstehens nehmen. Dieses Bildungsexerzitiu[m] der Forscher im Rahmen der Analysen wird leicht so verstanden, als ob wir damit einen Standard der Erkenntnis eigener Art konstruieren würden: eine normative Empirie! Was PISA und Folgen mit dem Bildungsstandards machen, das machen wir in der Auslegung des Bildungsgehaltes der unterrichtlich verhandelten Sache!?

In der Tat führt uns die Erschließung der Sache selbst immer tiefer in fachwissenschaftliche und epistemische Fragen, so dass die Auslegung eines mathematischen Problems des Umgangs mit einer Funktionsgleichung schnell in die Philosophie führt: zurück zu den Wurzeln abendländischen Denkens. Dabei konvergieren nicht selten Einsichten in die Phylo- und die Ontogenese des Denkens. Das bedeutet, wenn wir das Problem richtig analysieren, dass wir anschließend darauf stoßen, dass die SchülerInnen genau an den gleichen Fragen laborieren, wie wir oder gar jene sie stellen. Mit didaktischen Operationen decken die Lehrenden diese Fragen auf oder zu. Sie müssen objektiv, d.h. unabhängig davon, ob sie das wissen, wollen oder nicht, mit der genauen Durchdringung des Gegenstandes und der

Übersetzung in seine didaktische Repräsentanz umgehen. Wenn sie dabei häufig an ihre eigenen Grenzen stoßen, bezeichnet dies eine elementare Herausforderung ihres Berufs. Uns interessiert, ob sie diese eigensinnigen und zugleich wesentlichen Fragen thematisieren, dethematisieren oder aber die Grenzen ihres Unterrichts bzw. der Didaktik transparent machen. Wir rekonstruieren also nur den unterrichtlichen Umgang mit den immanenten, durch die Gegenstände selbst konstituierten Ansprüchen, den die Sache und das Herbartische Dritte des Unterrichts stellen.

9. Das Repräsentativitätsproblem: Sind die Aussagen oder Fallstrukturen, zu denen wir in unseren Analysen gelangen, repräsentativ?

Mit dieser Frage wird ein Problem virulent, das auf eine weitgehend ungeklärte Relation zwischen qualitativer und quantitativer Forschung verweist. Ist diese zu weit weg von der Spezifik der Realität, ist jene scheinbar zu weit weg von Allgemeinaussagen bzw. von einer Relationierung auf die Allgemeinheit der Fälle. Mit der Anfrage wird nicht selten ein methodologischer Vorbehalt hinsichtlich der Aussagekraft der Befunde qualitativer Forschung geäußert. Werden Fälle als solche rekonstruiert, so sprechen sie erst einmal nur für sich. Woher weiß ich, wie der Fall zur Gesamtheit der denkbaren Fälle steht? Wenn ich das nicht angeben kann, kann ich nichts über den Fall hinaus mitteilen?

Man kann auf diese Anfrage rein technisch antworten mit Bezug auf die üblichen Auslegungen des Gütekriteriums der Repräsentativität. Dann kommt man zu Urteilen, die die Gültigkeit der Befunde plausibilisieren können, mit denen sie aber auch genauso gut angezweifelt werden kann. Ein Sample von 150 Stunden unter den eingangs wiederholten Auswahlkriterien liefert aufs Ganze eine Fallzahl, die es unwahrscheinlich werden lässt, dass viele denkmöglichen typischen Fälle nicht unter ihnen aufgetreten sind. Mit dieser Zahl wird die Chance, einen neuen Typus zu finden, recht gering. Es fällt uns in der Schlussphase der Analysen immer schwerer, etwas zu finden, was nicht deutlich bereits mit anderen Transkripten belegt worden wäre. In diesem Sinne können wir sagen, dass unser Sample wohl die Erscheinungsmöglichkeiten von Unterricht recht gut erfasst, mit denen man heute in Sekundarstufen-Schulen zu rechnen hat.

Von dieser Überlegung zu unterscheiden ist die Frage, ob wir spezifische Aussagen etwa für den Deutschunterricht in der Realschule treffen können, die repräsentativ für diesen wären. Hier ist die Fallzahl deutlich zu klein. Mit dieser Frage der Fallzahl verbunden ist jedoch

weniger die der statistischen Repräsentativität als die der Spezifik der Untersuchungsfrage und damit das Bewusstsein, mit welcher Genauigkeit der Forscher weiß, was er misst.

Im nicht-technischen Sinne verweist sie Frage zurück auf die Objekttheorie vor der Messung von Häufigkeiten. Anders als in der Lehr-Lernforschung steht in unserer pädagogischen Grundlagenforschung der rekonstruierte Fall für sich als ein Stück aufgeklärter Wirklichkeit. Die in ihm deutlich werdende Totalität einer Fallstruktur macht ihn zugleich zu einem Individuen und einem Träger einer übergeordneten Allgemeinheit. Es ist hier wie in der Sprache oder der Logik. Jeder Satz ist eine besonderer, aber er ist nur nachvollziehbar als besonderer Ausdruck der allgemeinen Grammatik, Syntax, Lexik, Semantik, Pragmatik. Jede Unterrichtsstunde stellt uns also vor die Herausforderung der Vermittlung von etwas Allgemeinem und Besonderen. Jede ist als Ausdrucksgestalt in der Umsetzung der Logiken der Erziehung, der Bildung und der Didaktik zu verstehen. Erst wenn man die gültig als Sinnstruktur rekonstruiert hat, kann man daran gehen, die Häufigkeiten zu bestimmen, die damit sozial realisiert werden.

Das Ziel

10. Welchen praktischen Nutzen kann man aus dem Projekt ziehen?

Die gegenwärtige Lehr-Lernforschung tritt vor allem mit dem Versprechen auf, Hinweise zu geben, wie man Unterricht besser machen kann. Sie sucht nach den statistisch tragfähigen Prädiktorvariablen für produktives Lernen. Nicht abzusehen sei dagegen ein vergleichbarer praktischer Sinn unseres Projektes. Ja, man könne befürchten, dass die Studie nur erdrückend zeige, was alles nicht funktioniert und wie weit die Schule von dem entfernt ist, was sie zu leisten hat. Daraus könne nur eine depressive und damit entmutigende Botschaft erwachsen.

Wir betreiben – anders als die Lehr-Lern-Forschung – keine angewandte Forschung, sondern untersuchen im Sinne von Grundlagenforschung, welche pädagogischen Logiken das Unterrichten bestimmen. In mehrfacher Hinsicht lohnt das Unterfangen: In den Analysen kann deutlich gezeigt werden, wie Unterricht in pädagogischer Hinsicht besser werden kann. In der Regel zeigen sich an jeder Sequenzstelle eingefahrene Routinen des Lehrers. Mit ihnen werden bei der rekonstruierenden Sequenzanalyse die nicht ausgeführten pädagogischen Interaktionsmöglichkeiten mit expliziert und untersucht werden, was den Lehrer gleichsam regelhaft dazu verleitet, sie nicht zu nutzen. Und auch für die beteiligten LehrerInnen kann ein Nutzen entstehen: Sie erhalten eine Art Supervision, wenn wir mit ihnen gemeinsam am

Fallmaterial arbeiten. Die Ergebnisse der Einzelfallrekonstruktionen sind weiterhin interessant im Hinblick auf die Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie des Unterrichtens, die anders als herkömmliche Theorien guten Unterrichts den Anspruch hat, theoretisch zu beschreiben, weshalb der allseits formulierte Anspruch auf guten Unterricht von der Praxis unterlaufen wird. Drittens ist mit dem Projekt auch ein wissenschaftspolitischer Anspruch verbunden: einerseits die jahrzehntelang versäumte empirische Wendung einer spezifisch pädagogischen Forschung anzugehen und nachzuweisen, dass die pädagogischen Theorien von Erziehung, Bildung und Didaktik empirisch abgesichert werden können. Andererseits wollen wir deren besondere Leistung im Hinblick auf den pädagogischen Gegenstand in der aktuellen Konkurrenz mit der Pädagogischen Psychologie herausstellen, mit der eine Entsorgung pädagogischen Denkens und Forschens beispielsweise mit dem Angebot-Nutzungsmodell droht. Pädagogik ist von Beginn an hoffnungsvoll, optimistisch, auf eine Besserung der menschlichen Verhältnisse gerichtet. Dies ist eine unverzichtbare Triebkraft. Eine Besserung kann aber nur gelingen, wenn man nicht allein auf Optimierungsstrategien setzt, sondern auch bereit ist zu verstehen, warum das Gute oft als das gut Gemeinte stecken bleibt. Wir glauben, dass eine gut meinende Postulatepädagogik in die Irre führt, wenn sie nicht in der Lage ist, über eine Praxis aufzuklären, die die Theorie konterkariert. Nicht das Gute kann Triebkraft wissenschaftlicher Aufklärungsarbeit sein, vielmehr nur das Schlechte, das man verbessern möchte.

Den in diesem Zusammenhang vernommenen kritischen Einwand, manche Schüler würden nachgewiesenermaßen auch bei schlechtem Unterricht lernen können, betrachten wir als zynischen Realitätssinn, der das Versprechen auf allgemeine Bildung ignoriert.

11. Lohnt sich der gewaltige Interpretationsaufwand vor dem Hintergrund des erwartbaren Ertrages?

Wie als Gütekriterium dieser Weise der Forschung wird gerne die Sorgfalt hervorgehoben, mit der ein Transkript Wort für Wort analysiert wird. Der Zeitaufwand ist immens, der soziale Aufwand in Interpretationsrunden ebenfalls. Die Liebe zum Detail kann schnell dazu führen, dass der Wald vor lauter Bäumen nicht mehr gesehen wird. So überzeugend auch manche Blicke ins Detail ausfallen mögen, wie kommt man von ihnen zu allgemeinen und dennoch erschließungskräftigen neuen Einsichten in den Unterricht?

Dieser Einwand wird gegenüber Studien, die mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik arbeiten, immer wieder geäußert. Wir halten dagegen, dass nur mit der rekonstruierenden

Analyse von kleinen, oft zunächst unbedeutend erscheinenden Details Unterricht als eine spezifisch pädagogische Handlungsform erkennbar wird und nur so die Krisen und Routinen der pädagogischen Sequenzlogik erarbeitet werden können. Neben dem Nachweis von prägnanten Strukturhomologien begegnen uns dabei auch unerwartete Phänomene des Unterrichtens.

Die Formulierung einer Theorie des Unterrichtens als der widersprüchlichen Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik soll am Ende des noch nicht abgeschlossenen Projektes stehen. Gleichwohl haben wir in einigen Aufsätzen bereits Interpretationen von Einzelstunden mit hoch interessanten Fällen der Konfiguration von Erziehung, Bildung und Didaktik publiziert: Die Folgen des blinden Gebrauchs von Arbeitsblättern; die wiederholt anzutreffende Vermeidungshaltung, den Schülern den Gegenstand zeigend erschließbar zu machen; die Verselbständigung von Methodenlernen gegenüber der Erschließung einer welthaltigen Sache; das Nichtverstehen des Nichtverstehenkönnens der Schüler etc.

Für die Forschergruppe PAERDU:

Torsten Pflugmacher und Johannes Twardella