Matthias Proske
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung

Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren

Proske / Rabenstein
**Kompendium Qualitative
Unterrichtsforschung**

Matthias Proske
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung

Unterricht beobachten –
beschreiben – rekonstruieren

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Für Matt Berninger sowie Mia und Lilianne.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2215-2

Inhaltsverzeichnis

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium	7
---	---

I Grundfragen

Matthias Proske

Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung	27
--	----

Till-Sebastian Idel und Wolfgang Meseth

Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung	63
---	----

II Unterrichtspraktiken

Carla Schelle

Unterricht anfangen	85
-------------------------------	----

Matthias Herrle und Jörg Dinkelaker

Koordination im Unterricht	103
--------------------------------------	-----

Nina Meister und Oliver Hollstein

Leistung bewerten	123
-----------------------------	-----

Jürgen Budde

Differenzierungspraktiken im Unterricht	137
---	-----

Andreas Gruschka

Lehren, Zeigen, Erklären	153
------------------------------------	-----

Petra Herzmann

Lernen sichtbar machen	171
----------------------------------	-----

Georg Breidenstein

Schülerpraktiken	189
----------------------------	-----

<i>Matthias Martens</i>	
Individualisieren als unterrichtliche Praxis	207
<i>Andreas Bonnet und Uwe Hericks</i>	
Kooperativ Lernen	223
<i>Andreas Wernet</i>	
Entgrenzung	240
III Soziale Konstitutionsbedingungen	
<i>Katrin Hee und Thorsten Pohl</i>	
Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht	259
<i>Felicitas Macgilchrist</i>	
Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs	281
<i>Bernd Hackl und Alois Stifter</i>	
In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht	299
<i>Kerstin Rabenstein</i>	
Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht . .	319
Register	349
Herausgeberin und Herausgeber	355
Autorinnen und Autoren	355

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium

1 Konstruktionen von Unterricht und qualitative Unterrichtsforschung

In öffentlichen und bildungspolitischen Diskursen über Bildung und Schule ist Unterricht, seine Veränderung und Verbesserung ein zentrales Thema. Bereits der kursorische Blick über diese Diskurse verweist auf die Vielfalt von Dimensionen, Aspekten und Fragestellungen, unter denen Unterricht beobachtet werden kann. Gleichzeitig ist die erziehungswissenschaftliche Verwendung des Unterrichtsbegriffes lange Zeit durch eine nur schwach ausgeprägte Anbindung an wissenschaftliche Theorien gekennzeichnet gewesen (vgl. Lüders 2012). Stattdessen dominiert in der Schulpädagogik – als traditionelle Bezugsdisziplin für Fragen des Unterrichts – meist eine unmittelbare Orientierung an den Erwartungen und Konzepten der Profession, d.h. der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker (vgl. Oelkers 2000; Proske 2011). Analytisch ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Zugriffe verweisen wiederum regelmäßig auf die Komplexität des Unterrichts, die aus widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen, aus seiner Organisation in der Institution Schule, aber vor allem aus der situativen und kontextgebundenen Hervorbringung in Interaktionen resultiert (vgl. Doyle 1986; Herzog 2002, 419ff.).

Angesichts dieser Vielstimmigkeit öffentlicher und erziehungswissenschaftlicher Diskurse über Unterricht einerseits und der Komplexität des Gegenstandes andererseits erscheint es sinnvoll, sich zunächst der zentralen Merkmale von Unterricht zu vergewissern. Das vorliegende Kompendium der qualitativen Unterrichtsforschung bezieht sich auf *Unterricht als historisch gewordene Form*, wie sie gegenwärtig – in Deutschland, aber auch international – weit verbreitet ist (vgl. Caruso & Reh 2018). Diese ist gekennzeichnet durch fünf Merkmale (vgl. auch Breidenstein 2010; Meseth & Proske 2012; Caruso & Reh 2018):

- Unterricht ist ein Ereignis der geplanten und methodisierten *Weitergabe von Wissen* in der Form des (klassen-)öffentlichen Gesprächs unter Anwesenden, für das spezifische Konstellationen der Nutzung von *Sprache, Körperlichkeit, Medien und Dingen* ebenso konstitutiv sind wie eine bestimmte *zeitliche* und *räumliche* Organisation der Interaktion.

- An diesem Ereignis sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler als Personen in unterschiedlichen institutionell vermittelten *Positionen, Rollen, Funktionen* beteiligt, die wiederum auf Macht- und Generationenverhältnisse sowie Systemerwartungen verweisen.
- Unterricht findet in *Klassen* bzw. Lerngruppen statt, deren *Gruppierungsprinzipien* sich jedoch temporär und dauerhaft unterscheiden können.
- Unterricht konstituiert sich im Rahmen einer *außerhalb* von Unterricht verhandelten und institutionalisierten Form der Organisation von (Schul-)Wissen, die u.a. am Kanon der Fächer, der Fixierung von Lehrplänen und der Produktion von Schulmedien ablesbar wird.
- Unterricht ist konstitutiv mit der Feststellung und Graduierung von *Leistungen* verbunden.

Im öffentlichen ebenso wie im Diskurs der Schuleffektivitäts- und Lehr-Lernforschung wird Unterricht aktuell vor allem mit Blick auf seinen Ertrag in Gestalt von Schülerleistungen, mit Blick auf die Voraussetzungen aufseiten der einzelnen Lehrkraft, der Einzelschule und der Organisation des Bildungssystems, die für sein Gelingen bzw. die Steigerung seiner ‚Erträge‘ entsprechend optimiert werden sollen (vgl. Hattie 2009, 2013), sowie mit Blick auf die an ihn gerichteten Erwartungen in Form von rechtlichen Vorgaben und normativen Ansprüchen thematisiert (vgl. z.B. das Projekt „Bildung neu denken“ der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2003, 2005; populär z.B. Precht 2015). Im Sinne des Expertenparadigmas der kompetenzorientierten Professionsforschung hat die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und damit die individuelle Trainierbarkeit effizienten Unterrichtshandelns im disziplinären Diskurs ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Im Fokus dieses Diskurses stehen damit – unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen von Unterricht – die Verantwortung und die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkraft, durch ihren Unterricht zur Leistungssteigerung von Schülern und Schülerinnen beizutragen. Unterricht wird in den aufgerufenen Kontexten eher als ‚Unterrichten‘ und im Horizont normativer Erwartungen an Effizienz und Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern thematisiert. Die qualitativ sinnverstehende Unterrichtsforschung, für die das vorliegende Kompendium eine Bestandsaufnahme beansprucht, nimmt demgegenüber eine andere Perspektive auf Unterricht ein. Was kennzeichnet die qualitative Unterrichtsforschung? Welchem Gegenstandsverständnis und damit zusammenhängenden methodologisch-methodischen Zugriffen der Beobachtung von Unterricht folgt sie?

Qualitative Unterrichtsforschung interessiert sich für Unterricht in seiner *sozialen Verfasstheit* und richtet den Blick auf die symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten *Wissenspraktiken bzw. Wissenskommunikationen*, die im Unterricht vollzogen werden. Damit werden nicht Lehrer- oder Schülerhandlungen in ihrer isolierten Form fokussiert (und nachträglich als Lehrangebot, das zu

einer Leistung aufseiten der Schülerinnen und Schüler führt, wieder aufeinander bezogen), sondern es wird der soziale Sinn rekonstruiert, der in wechselseitiger Bezugnahme von Personen aufeinander in zeitlichen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten emergiert bzw. hervorgebracht wird. Unterricht wird als strukturierender und strukturierter „Interaktionsraum“ (Soeffner 1989, 12) konstruiert, der auf „kollektive Bedeutungsgenese“ ausgelegt ist, die wiederum „auf semantischer Ebene Verständigungen und daraus resultierende Kooperationen“ ermöglicht (Naujok u.a. 2004, 754; vgl. ausführlicher Proske 2018/i.d.B.). Mit diesem Unterrichtsverständnis sind zwei Abgrenzungen verbunden: Weder wird Unterricht in der qualitativen Unterrichtsforschung „als abgeleitetes Phänomen der Institution Schule“ noch als „Folge der mehr oder weniger erfolgreich verwirklichten Intentionen von im Unterrichten Anwesenden“ verstanden (Naujok u.a. 2004, 754).

Unterricht im Paradigma qualitativer Ansätze zu beforschen, bedeutet im Ausgang von diesen begrifflich-theoretischen Prämissen zuallererst, die in Schule beobachtbaren Lern-, Lehr-, Erziehungs-, Sozialisations- oder Bildungswirklichkeiten als *sinnhaft strukturierte soziale Phänomene* zu begreifen (vgl. Lüders & Rauin 2004), die es verstehend zu rekonstruieren gilt. Unterricht wird methodologisch damit auf der *Aggregatebene des Sozialen* verortet (vgl. ausführlicher dazu Idel & Meseth 2018/i.d.B.; Reh & Rabenstein 2013).

Bei seiner Beforschung kommen unterschiedliche Formen der datengenerierenden Beobachtung zum Einsatz, die von Protokollen über audiovisuelle Erhebungen und deren Aufbereitung in Transkripten, Videonotationen und szenischen Beschreibungen reichen, um nur die am häufigsten verwendeten Formen zu nennen. Mit diesem Zugriff auf Unterricht als soziales Phänomen sind in der qualitativen Unterrichtsforschung methodische wie methodologische Entscheidungen verbunden. Die qualitative Unterrichtsforschung versteht sich als *Unterrichtsforschung*, nicht als Forschung zu Lehrenden und/oder Lernenden. Einer engen Auslegung dieses Selbstverständnisses folgend setzt die qualitative Unterrichtsforschung deshalb in der Regel auf die *in-situ*-Beobachtung von Unterrichtsereignissen bzw. von in ihnen entstehenden ‚Produkten‘, um deren sozialer Verfasstheit auch in der Datengenerierung Rechnung zu tragen. Das heißt, dass über Primärdaten des sozialen Vollzugs hinausgehende Interviews lediglich als Ergänzungen zweiter Ordnung einbezogen werden, insofern Befragungsformate in der Datengenerierung tendenziell in der Gefahr stehen, einem methodologischen Individualismus in der Gegenstandskonstruktion Vorschub zu leisten. Darüber hinaus bleibt die qualitative Unterrichtsforschung strikt auf der sozialen Seite des Unterrichts, wenn sie Interaktionen, Praktiken oder Kommunikation in Bezug auf die Darstellung und Thematisierung von Wissen (vgl. Falkenberg & Kalthoff 2008) sowie die Sichtbarmachung von (fachlichen) Bedeutungszuweisungen rekonstruiert (vgl. Herzmann 2018/i.d.B.). Dies bringt es zugleich mit sich, dass die

qualitative Unterrichtsforschung nicht der in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung vertretenen Differenz von unterrichtlichen Sicht- und Tiefenstrukturen folgt (vgl. zum Hintergrund: Oser & Baeriswyl 2001), in deren Logik sichtbare Organisationsmerkmale, Methoden und Sozialformen von der unsichtbaren Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen unterschieden werden und deren Qualität an messbaren mentalen Resultaten bei den Schülerinnen und Schülern festgemacht wird (vgl. zusammenfassend Kunter & Trautwein 2013, 62-66).

2 Forschungsstand und Anliegen eines Kompendiums der qualitativen Unterrichtsforschung

Warum erscheint dieses Buch jetzt? In den letzten Jahren ist für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft zu beobachten, dass ein qualitativ sinnverstehender Zugang zur Erforschung von Phänomenen im und von Unterricht selbstverständlich geworden ist. Schon Lüders und Rauin (2004) konstatieren Anfang des Jahrtausends eine „Konsolidierung, Weiterentwicklung und Explosion qualitativer Forschungsansätze“ (ebd., 720). Diese Entwicklung hat sich in den letzten zehn Jahren durch eine weiterhin wachsende Anzahl von Promotionen, drittmittelgeförderten Forschungsprojekten, Denominationen von Professuren und die Gründung der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung fortgesetzt, was auf einen anhaltenden Prozess der Ausbreitung und Intensivierung der qualitativen Unterrichtsforschung hindeutet. Sie wird besonders vor dem Hintergrund der Zwischenbilanz Breidensteins deutlich, die zu Beginn der 2000er Jahre wesentlich kritischer ausgefallen war: Mit Blick auf Terharts 20 Jahre zurückliegende Programmschrift (vgl. Terhart 1978) resümiert er, dass „interpretative Unterrichtsforschung‘ insgesamt (noch) kein konsolidiertes Forschungsgebiet bezeichnet, das etwa in systematischer Weise und in aufeinander bezogenen Studien bestimmten Forschungsfragen nachgehen würde“ (Breidenstein 2002, 11). Gekennzeichnet wird das Forschungsgebiet stattdessen als „breit ausgreifend, aber relativ unverbunden“ (ebd.). Die Varianz, die Breidenstein in seiner Bilanz im Blick hatte, ist weniger die Unterschiedlichkeit verschiedener methodologisch-methodischer Ansätze innerhalb der Unterrichtsforschung als vielmehr jene zwischen professionstheoretischen (vgl. Combe & Helsper 1996), sozialisationstheoretischen (vgl. Breidenstein & Kelle 1998) und schulpädagogischen Forschungs- und Erkenntnisinteressen (vgl. Breidenstein u.a. 2002).

Seitdem sind verschiedene Entwicklungen zu beobachten: Erstens kann eine Ausdifferenzierung der unterschiedlichen methodologischen Paradigmen der qualitativen Unterrichtsforschung verzeichnet werden. Neben strukturtheoretischen (vgl.

Combe & Helsper 1996) und bildungstheoretischen Einzelstudien (vgl. Gruschka 2005) sind in den 2000er Jahren konsolidierende Ansätze getreten, die unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen folgen. Sprachtheoretische (vgl. Lüders 2003), bildungsgangtheoretische (vgl. Kunze u.a. 2010), lernkulturtheoretische Ansätze (vgl. Kolbe u.a. 2008; Reh u.a. 2011), kommunikationstheoretische (vgl. Meseth u.a. 2011b, 2012), wissenssoziologische Ansätze (vgl. Asbrand & Martens 2017) und ungleichheitstheoretische Ansätze (vgl. Gellert & Serfl 2012; Kalthoff 2014; Straehler-Pohl & Gellert 2015) prägen mittlerweile das Bild der qualitativen Unterrichtsforschung. Darüber hinaus liegen aus ethnographischer Perspektive Versuche einer empirisch begründeten Theorie von Unterricht vor (vgl. Breidenstein 2010; Kalthoff 2014; Röhl 2016). Und mit ersten Lehrbüchern zu einzelnen Methodologien qualitativer Unterrichtsforschung lässt sich eine Tendenz zur Konsolidierung von Forschungsprogrammen verzeichnen (vgl. Asbrand & Martens 2018). Zweitens haben sich auch innerhalb ein- und derselben Methodologie die Ansätze ausdifferenziert (vgl. z.B. für die dokumentarische Forschung: Fritzsche & Wagner-Willi 2014; Sturm 2014; Martens u.a. 2014; Richter 2014; Baltruschat 2014; vgl. für die Diskussion in der ethnographischen Unterrichtsforschung Fritzsche u.a. 2011). Im Zusammenhang damit haben sich drittens die Gegenstände und Felder der qualitativen Unterrichtsforschung erheblich vervielfältigt: Sie reichen von der Forschung zum ‚Interkulturellen Unterricht‘ (vgl. Geier 2011), der Rekonstruktion von Teilhabebeformen im inklusiven Unterricht (vgl. Herzmann & Merl 2017) über die Thematisierung von Alltagserfahrungen im Unterrichtsgespräch (vgl. Angele 2016) bis hin zur sozialen Ordnung des Sportunterrichts (vgl. Wolff 2017) und der Kontrollpraktiken im individualisierten Unterricht (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017), von peerkulturellen Interaktionen beim kooperativen Lernen (vgl. Eckermann 2016), der Organisation der Arbeit am Gruppentisch (vgl. Flügel 2017) bis zum Morgenkreis (vgl. Heinzel 2016) – um exemplarisch für die Varianz nur wenige neuere Arbeiten aufzurufen. Allerdings vollziehen sich diese Entwicklungen der gleichzeitigen Konsolidierung und Ausdifferenzierung in der Tendenz noch innerhalb der unterschiedlichen methodologischen Paradigmen qualitativer Unterrichtsforschung. Es fehlen bislang systematische und die einzelnen Forschungsergebnisse weitergehend theoretisierende Bezugnahmen über die Grenzen der einzelnen methodologischen Paradigmen und damit verbundenen gegenstandstheoretischen Annahmen hinweg. Was in den letzten Jahren begonnen wurde, ist weniger eine Bilanzierung der empirischen Erträge der qualitativen Unterrichtsforschung denn eine Verhältnisbestimmung der unterschiedlichen unterrichtstheoretischen, d.h. gegenstandstheoretischen und methodologischen Perspektiven. Diskutiert wurden Differenzen und Gemeinsamkeiten der Fragestellungen qualitativer Unterrichtsforschung und der damit verbundenen (methodologischen) Beobachtungsweisen von Unterricht. Von Interesse war es, die unterschiedlichen Weichenstellungen, die in der empirischen Forschung für die Genese empirischer und theoretischer Er-

träge relevant sind, zu reflektieren (vgl. Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016a). Diese Diskussionen in der qualitativen Unterrichtsforschung können als Teil einer „reflexiven Wende“ erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden werden (Idel & Meseth 2018/i.d.B., 64; vgl. Rabenstein 2016; Dinkelaker u.a. 2016). *Paradigmenübergreifend* und quer zu unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen die Entwicklungen theoretischer und empirischer Erkenntnisse zu resümieren, scheint jedoch nach wie vor eine Herausforderung zu sein. So sind auch in den letzten Jahren keine Beiträge erschienen, die den Stand qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung übergreifend zu bilanzieren versuchen.

Wie kann die Schwierigkeit eingeordnet werden, Befunde der qualitativ sinnverstehenden Unterrichtsforschung zu rezipieren? Die eher geringe Wahrnehmung der Ergebnisse durch die quantitative Unterrichtsforschung und bildungspolitische Akteure lässt sich in zweierlei Weise erklären: Der eine, eher im Hintergrund eine Rolle spielende Grund steht im Zusammenhang mit der Organisation disziplinären Wissens im qualitativen Paradigma. Die Ergebnisse qualitativer Unterrichtsforschung sind weniger sichtbar, insofern die qualitative Forschung ihre Befunde bislang nicht in Publikationstypen wie ‚Enzyklopädien‘ und ‚Handbüchern‘ darstellt, die den Stand der Forschung abbilden. Außerdem spielen paradigmatische Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung im Umgang mit den Erwartungen von Bildungspraxis und Bildungspolitik nach Steuerungswissen eine bedeutende Rolle. Mit der Ausrichtung der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre an Erwartungen der Effektivität und Effizienz von Unterricht sind die Ergebnisse quantitativer Schul- und Unterrichtsforschung in hohem Maße anschlussfähig für die gesellschaftliche Nachfrage nach evidenzbasiertem Steuerungswissen (vgl. Bellmann & Müller 2011; Meseth 2011). Die quantitative Forschung generiert – in der Regel auf der Basis großer Datenmengen – nicht nur Forschungsergebnisse mit einem höheren Anspruch an Verallgemeinerbarkeit, sondern sie verspricht auch die Wirksamkeit pädagogisch-didaktischer Interventionen und effektiven Lehrerhandelns in Bezug auf die Steigerung von Schülerleistungen nachweisen zu können.

Die qualitative Forschung beobachtet Unterricht demgegenüber eher in Distanz zu *diesen* Optimierungs- und Steuerungserwartungen. Sie interessiert sich angesichts der Bedeutung von Nichtwissen und Ungewissheit im Verhältnis von Forschung und sozialer Wirklichkeit (vgl. Weingart 2001; Helsper u.a. 2003; Wehling 2015) für Schwierigkeiten, Herausforderungen, Ambivalenzen, Krisen und Widersprüche im pädagogischen Alltag sowie darüber hinaus für grundlegende Strukturmomente von Unterricht als ‚Praxis‘. Damit ist gerade auch die Reflexion und Diskussion der normativen Setzungen bzw. normativen Ordnungen pädagogischer Diskurse und Praktiken im Fokus ihrer Aufmerksamkeit.

Aber diese Erklärungen reichen noch keineswegs aus, um die Frage zu beantworten, warum auch dort, wo man sich bemüht, Forschungserträge übergreifend und kohärent zur Darstellung zu bringen, dies oft lückenhaft bleibt und offensichtlich schwierig ist. Als Erklärung für diese Schwierigkeiten müssen Besonderheiten der qualitativ sinnverstehenden Unterrichtsforschung vorgebracht werden. Unsere These ist, dass dieses Problem im Kern mit dem zentralen Ziel qualitativer Forschung zusammenhängt, nicht nur empirisch-deskriptive Ergebnisse zu liefern, sondern vor allem die Theorieentwicklung voranzubringen. Einzuräumen ist, dass längst nicht alle Studien den Anspruch auf theoriebildende Forschung tatsächlich einlösen. Insofern dieser Anspruch es jedoch nahelegt, gerade die heterogenen methodologischen und gegenstandstheoretischen Bezüge für die Theorieentwicklung als produktiv anzusehen, werden die Differenzen zwischen vorliegenden methodologischen und gegenstandstheoretischen Ansätzen in der qualitativen Unterrichtsforschung eher betont. Die Differenzen dienen dann eher als Anlass, sich von anders verfahrenen Studien, ihren Befunden und theoretischen Einordnungen zu distanzieren. Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung bleiben in der Konsequenz häufig relativ unverbunden nebeneinander stehen. Nur selten werden die entstandenen gegenstandsbezogenen Theoretisierungen von Unterricht unter Berücksichtigung des Differenten zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Eine Übersetzung der vorgelegten empirischen Ergebnisse wird meist gar nicht erst versucht.¹

Dieses Buch mag als Versuch verstanden werden, das zu ändern, oder umgekehrt: Das Buch ist erst aufgrund einer sich derzeit verändernden Diskurslage möglich. Damit schließt es an die in den letzten Jahren veranstalteten Tagungen, Diskussionen und Veröffentlichungen an, die in gegenstandstheoretischer und methodologischer Hinsicht auf eine Verhältnissetzung unterschiedlicher Ansätze qualitativer Unterrichtsforschung zielten (vgl. Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016a). Hier stand die Explizierung der theoretischen Gegenstandsanahmen und ihr Vergleich – auch im Sinne einer Profilierung von Unterschieden – im Zentrum (vgl. das Streitgespräch in Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016b). Auf diese Weise wurde nicht nur die wechselseitige Wahrnehmung von Forschungsbeiträgen unterschiedlicher Ansätze erhöht, sondern auch das Verständnis der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, die mit den unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Annahmen zu Unterricht verbunden sind. Die Diskussion ist an empirischen Phänomenen von Unterricht geführt worden, etwa im Modus der Veranschaulichung theoretischer Prämissen an eigenen Studien oder Fällen (vgl. Meseth u.a. 2011a) oder durch Bezugnahmen

1 An diesem Vorgehen lässt sich zeigen, dass die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung nicht von einem festgelegten theoretischen *Modell* von Unterricht ausgeht, an dem sich die Forschung systematisch orientieren kann und das der Integration und Synthetisierung von Forschungsergebnissen dient.

auf vorliegendes empirisches Material aus unterschiedlichen sozial- und gegenstandstheoretischen Perspektiven (vgl. Geier & Pollmann 2016a). Die qualitative Unterrichtsforschung hat aber bislang nicht versucht, sich ihrer Ergebnisse zu vergewissern. Im Zentrum stand vielmehr die Diskussion um die Gegenstandsangemessenheit der die verschiedenen Ansätze kennzeichnenden Theoriearchitekturen. Mit dem Versuch, die vorliegenden empirischen Erträge phänomenbezogen und systematisierend zusammenzutragen, geht dieses Kompendium über den bisher erreichten Stand in der qualitativen Unterrichtsforschung hinaus.

3 Zur Struktur des Kompendiums

Die Struktur des Buches orientiert sich an den unterrichtstheoretischen Grundfragen der angesprochenen Diskussion. So werden im ersten Teil dieses Buches Konstitutionsfragen der *Forschung zu Unterricht als Unterrichtsforschung* diskutiert. Hier wird der Stand der Diskussion in Bezug auf einerseits gegenstandstheoretische Bestimmungen und andererseits methodologisch-methodische Fragen dargestellt. Im zweiten Teil werden Konstitutionsfragen von *Unterricht als Unterricht* in den Mittelpunkt gerückt. Hier werden materiale empirische Erträge qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung zu einzelnen Phänomenen von Unterricht – zu Unterrichtspraktiken – zur Darstellung gebracht. Der dritte Teil widmet sich Konstitutionsfragen von *Unterricht als sozialer Praxis*. Hier werden ebenfalls materiale empirische Erträge dargestellt, allerdings systematisiert im Sinne unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Beobachtung von Unterricht als multimodaler Praxis. Mit dieser Strukturierung ist die Setzung verbunden, dass sich auf diesen drei Ebenen die entscheidenden Fragen und damit auch die zentralen Aussagen über Unterricht formulieren lassen. Im Einzelnen sind die drei Teile wie folgt aufgebaut.

Der *erste Teil* konzentriert sich auf folgende zwei *Grundfragen* qualitativer Unterrichtsforschung: 1. Wie lässt sich Unterricht in seiner Sozialität und Pädagogizität bestimmen? (Matthias Proske), 2. Wie kann das Verstehen von Unterricht ermöglicht werden? (Till-Sebastian Idel & Wolfgang Meseth). Den Forschungsstand resümierend werden in beiden Beiträgen unter Bezugnahme auf unterschiedliche gegenstandstheoretische und methodologische bzw. methodische Ansätze mögliche Antworten auf diese Fragen und ihre Konsequenzen für die empirische Forschung und deren Ergebnisse diskutiert. Dabei spielt in beiden Beiträgen die Frage eine Rolle, wie in den unterschiedlichen unterrichtstheoretischen Bezügen Unterricht als eine pädagogische Ordnung beobachtet und rekonstruiert wird. Die Beiträge zeigen, dass es in der qualitativen Forschung Debatten um unterschiedliche methodologische und sozialtheoretische Bezugstheorien gibt, die in der quantitativen Forschung aufgrund einer größeren Einigkeit in Bezug auf ge-

setzte theoretische Rahmungen offensichtlich weniger bzw. eher konjunkturrell notwendig erscheinen (vgl. z.B. Seidel 2014).

Im *zweiten Teil* werden unter der Überschrift *Unterrichtspraktiken* ausgewählte Phänomene auf der operativen Ebene des Unterrichts thematisiert. Für die Bezeichnung der Phänomene haben wir Begriffe verwendet, die sich an den Selbstbeschreibungen bzw. den Begriffen der Akteure des Feldes orientieren. Im Kern sind solche Praktiken ausgewählt worden, zu denen sich eine ausreichend ertragreiche Forschung finden und somit eine ausreichend dichte Beschreibung von Unterrichtsphänomenen realisieren ließ. Entlang der von uns vorgenommenen vier heuristisch zu verstehenden Unterscheidungen, so unser Vorschlag, lassen sich die zentralen operativen Vollzüge von Unterricht beschreiben. So sind zunächst solche Phänomene aufgenommen, mit denen *Konstitutionsprobleme* von Unterricht beschrieben sind, d.h. wie ist Unterricht als institutionalisierte Praxis des Lehrens und Lernens im sozialen Zusammenhang von Lerngruppen möglich. Hierzu zählen einerseits Praktiken wie *Unterricht anfangen* (Carla Schelle) und *Koordination im Unterricht* (Jörg Dinkelaker & Matthias Herrle) sowie andererseits *Praktiken der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern* (Jürgen Budde) und des *Bewertens von Leistung* (Nina Meister & Oliver Hollstein). In dieser Gruppe hätten ergänzend auch Praktiken wie Erziehen bzw. Strafen und Disziplinieren, die in dem Beitrag zur *Körperlichkeit von Unterricht* (Bernd Hackl & Alois Stifter) thematisiert werden, als eigenständige Kapitel ausgewiesen werden können. Sodann werden in einer zweiten Dimension Befunde resümiert, die *spezifische Vollzugshandlungen* aufseiten der unterschiedlichen Zuständigkeiten von Lehrenden und Lernenden in den Blick nehmen, d.h. auf der einen Seite Vollzugshandlungen von Lehrenden wie *Lehren, Zeigen, Erklären* (Andreas Gruschka), und auf der anderen Seite Praktiken des *Sichtbarmachens von Lernen* (Petra Herzmann); zu dieser Dimension zählen wir zudem die eher beiläufigen *Schülerpraktiken* (Georg Breidenstein) ebenso wie die eher beiläufigen Lehrerpraktiken, die noch hinzugenommen werden könnten. Drittens sind darüber hinaus besondere *Inszenierungsformen von Unterricht* aufgenommen wie *Individualisieren als unterrichtliche Praxis* (Matthias Martens) und *Kooperativ Lernen* (Andreas Bonnet & Uwe Hericks). In dieser Rubrik könnten zukünftig Praktiken im Zusammenhang mit veränderten Unterrichtsettings wie Kooperations- bzw. Koordinationspraktiken unter Lehrenden bzw. pädagogischen Fachkräften im Unterricht aufgenommen werden (vgl. Kunze 2016). Viertens wird zuletzt unter dem Stichwort *Entgrenzung* (Andreas Wernet) ein Phänomen fokussiert, das zu *dieser Systematik querliegt* und den Normbezug unterrichtlicher Interaktionspraktiken im Verhältnis von Konformität und Entgrenzung diskutiert. Was in dieser Systematik noch fehlt, sind ästhetische Praktiken als Elemente von Unterricht und als spezifisch fachkulturelle Praktiken (Musik, Bildende Kunst). Demgegenüber haben wir solche Praktiken, die mit der Ausweitung schulischer Angebote zu tun haben, gezielt

außen vor gelassen (wie z.B. Praktiken in Hausaufgaben-, Nachhilfe- und Förderangeboten).

Mit der vorgenommenen Unterscheidung von Konstitutionsproblemen von Unterricht, Vollzugshandlungen von Lehrenden und Lernenden, Inszenierungsformen von Unterricht und dazu querliegenden Phänomenen schlagen wir eine erste Heuristik vor, die es erlaubt, empirische Beobachtungen von Phänomenen im Unterricht jenseits unterschiedlicher Gegenstandskonstruktionen und methodologischer Zugriffe zueinander ins Verhältnis zu setzen. So gesehen bildet die hier eingesetzte Heuristik einen Zwischenstand der theoretischen Relationierung empirischer Erträge der qualitativen Unterrichtsforschung ab, den es unterrichtstheoretisch, aber auch professions-, sozialisations- und schultheoretisch weiterzuentwickeln gilt.

Teil 3 zu den *sozialen Konstitutionsbedingungen von Unterricht* ist gegenüber den ersten beiden Teilen nach sozialtheoretisch justierten Perspektiven strukturiert: Als Dimensionen in der Beobachtung von Unterricht als sozialer Praxis bilanziert er Forschungen zur Unterrichtssprache und zum Sprechen im Klassenzimmer (*Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht* von Katrin Hee & Thorsten Pohl) sowie zur Performativität und Medialität symbolischer Repräsentationen (*Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs* von Felicitas Macgilchrist). Zudem werden Bewegungen (*In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht* von Bernd Hackl & Alois Stifter) und Materialisierungen von und im Unterricht (*Ding-Praktiken. Sozio-materielle Dimension von Unterricht* von Kerstin Rabenstein) thematisiert. Darüber hinaus wären in der qualitativen Unterrichtsforschung Zeitverhältnisse (vgl. z.B. Proske 2009; Berdelmann 2011; Breidenstein & Rademacher 2013) als wichtige sozialtheoretische Dimensionen noch dezidierter als bisher in die Beobachtung einzubeziehen. In der Erarbeitung der Beiträge für den dritten Teil tauchte für die Autorinnen und Autoren das Problem auf, dass diese Systematisierung zwar einerseits den Fokussierungen und Benennungen folgt, die die entsprechenden Forschungsarbeiten auch für sich reklamieren: Sprache, Repräsentationen, Körper, Materialität. Empirisch können diese Dimensionen jedoch nie ausschließlich untersucht werden. So sind symbolische Repräsentationen im Unterricht auf das Sprechen über sie angewiesen, der Körper kann als Materialität verstanden werden, Sprechen zudem auch als ein körperliches Tun, und Materialisierungen im Unterricht stehen in einem engen Zusammenhang mit körperlich und sprachlich vermittelten Sinnzuschreibungen.

Was diesem Buch ebenfalls noch hinzugefügt werden könnte, ist eine Diskussion transnationaler bzw. kulturvergleichender Forschung (vgl. Hummrich & Rademacher 2013). Zudem ist die historische Perspektive ausgespart geblieben (vgl. Caruso & Reh 2018). Somit strebt das Kompendium Aussagen über lokal auf das deutsche Schulsystem und zeithistorisch auf die Gegenwart bezogene Befunde zu Unterricht an. Die Beiträge liefern allenfalls Hinweise zu Fragen der Persistenz

und des Wandels bzw. der Transformationen von Unterricht, können diese aber keinesfalls abschließend beantworten.

4 Versuch einer Bilanzierung der unterrichtstheoretisch ausgerichteten Systematisierung qualitativer Unterrichtsforschung

Die Strukturierung in die drei Teile (1) Konstitutionsfragen qualitativer *Unterrichtsforschung*, (2) Konstitutionsfragen des *operativen Vollzugs* von Unterricht und (3) Konstitutionsfragen der *soziomateriellen Ordnung* von Unterricht ist der Versuch, dem Buch eine Kontur im Sinne eines Kompendiums zur Unterrichtsforschung zu geben. Mit dieser Präferenz für eine unterrichtstheoretische Justierung sind Erträge verbunden, sie hat aber auch ihren Preis. Wir diskutieren im Folgenden, welche Implikationen die Anlage des Buches und der Auftrag an die Autorinnen und Autoren haben, und versuchen auf diese Weise, den experimentellen Charakter des Vorhabens ebenso wie seinen Ertrag kritisch zu reflektieren. Im Zentrum der einzelnen Beiträge in den Teilen 2 und 3 stehen Praktiken, Muster bzw. Ordnungen von Unterricht. In den Beiträgen wird durch den Fokus auf empirische Ergebnisse ein dichtes Bild des ‚Innenlebens‘ von Unterricht gezeichnet. Erkennbar wird in den Beiträgen ein Bild dessen, was wir über – einzelne – Unterrichtspraktiken und soziomaterielle Modalitäten von Unterricht wissen. Dabei war die Herausforderung für die Autoren und Autorinnen groß, einen Weg der verdichteten Darstellung und Einordnung von Forschungsergebnissen zu entwickeln, der mit der Konvention bricht, vor allem Unterschiede zur eigenen Perspektive zu markieren und sich auf Forschungslücken zu fokussieren. Sie wurden angefragt, weniger einen Überblick über vorhandene Studien aus der Vogelperspektive zu geben, als vielmehr das jeweilige empirische Phänomen durch das Resümieren von Studienergebnissen und an Fällen bzw. empirischem Material aufzuschließen. Alle Beteiligten haben kreativ eigene – unterschiedliche – Wege gefunden, den Stand qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung phänomenbezogen zu resümieren. Dabei ist die übliche Systematik von Forschungsständen gezielt übergangen worden. Unterschiede in den Darstellungen sind insofern gewollt. Die Frage, ob und wie theoretische Vorannahmen oder Entwicklungen des Forschungsfelds dargestellt werden müssen, wurde abhängig von den jeweiligen Phänomenen entschieden. Die Autoren und Autorinnen hatten auch zu entscheiden, ob sie die Rekonstruktion oder Kommentierung von einem oder mehreren Fällen als einen typischen Darstellungsmodus qualitativer Forschung in ihre Bestandsaufnahmen integrieren wollten. Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen sind in den Beiträgen eigenständige Zusammenhangsbildungen empirisch fundierter Aussagen über Phänomene von und im Unterricht entstanden. Die Beiträge sind über Bestandsaufnahmen hinaus als Versuche zu verstehen,

über die Systematisierung des Wissens neue Sichtweisen und damit Erkenntnisse zur operativen Logik und soziomateriellen Konstitution von Unterricht zu generieren. In vielen der Beiträge entstehen insgesamt auch theoretisch innovative Impulse für die Weiterentwicklung der qualitativen Forschung. Im Sinne dieser Konzeption des Bandes haben wir im Kern drei Setzungen vorgenommen, deren Implikationen wir im Folgenden angesichts des nun vorliegenden Ergebnisses in Form dieses Bandes skizzieren.

Die erste Setzung bestand darin, für die Gliederung des Buches und die Strukturierung der einzelnen Beiträge gezielt keine Unterscheidungen in methodologischer Hinsicht in den Vordergrund zu rücken. Ergebnisse werden in den vorliegenden Texten nicht auf der Folie von Methodologien und Methoden systematisiert, um zuallererst überhaupt Möglichkeiten für Anschlüsse zu eröffnen. Auch Fragen von Geltungsbereichen, Geltungsansprüchen und Geltungsbegründungen des generierten Wissens werden nur mitgeführt und nicht vertieft. Durch diese Setzung gehen – so zumindest unsere Hoffnung – die Beiträge über eine partikuläre Sichtweise hinaus, die Anschlüsse hauptsächlich in der methodologisch und methodisch nahen Forschung sucht. Gleichwohl sind, das muss einschränkend angemerkt werden, bei Weitem nicht alle Beiträge methodologisch so vielfältig, wie es die qualitativ sinnverstehende Forschungslandschaft ist. So stehen in manchen Beiträgen ethnographische Studien im Fokus, in anderen Beiträgen konversationsanalytische oder kommunikationstheoretische, dokumentarische oder objektiv-hermeneutisch verfahrenende Studien. Der Band bewegt sich also in dem Spannungsverhältnis, etwas zu produzieren, was es noch nicht gibt, das aus unserer Sicht aber für die weitere Entwicklung und Konsolidierung der qualitativen als genuin theoriegenerierende Forschung unbedingt geboten zu sein scheint: eine ansatzübergreifende Bezugnahme auf Ergebnisse verschiedener methodologischer Spielarten qualitativer Unterrichtsforschung mit dem Ziel, wechselseitige Anschlussfähigkeiten herzustellen und einen Impuls für die empirisch fundierte Theoriediskussion und Theorieentwicklung zu Unterricht zu liefern. Ein erster Schritt in Bezug auf die Möglichkeiten und Modi wechselseitiger Anschlussnahme in der qualitativen Unterrichtsforschung scheint uns mit diesem Band gemacht.

Die unterrichtstheoretische Justierung des Buches bringt es zweitens mit sich, auf mögliche andere disziplinäre oder institutionenbezogene Gliederungskategorien zu verzichten. Nicht in den Vordergrund gerückt werden fächer-, schulstufen- und schulformbezogene Unterscheidungen. Auch sucht die von uns vorgenommene Strukturierung weder Anschluss an didaktische Kategorien (z.B. Ziele, Inhalte, Methoden, Medien von Unterricht), an Unterscheidungen der quantitativen Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Helsper & Klieme 2013) noch an derzeit prominent diskutierte Fragen von Unterrichtsentwicklung (z.B. Inklusion).

In der Folge können Anschlüsse fachdidaktischer Forschung bzw. aktueller Reformdiskurse erschwert sein.²

Mit dem Zurückstellen von sonst stark betonten Unterschieden in Bezug auf Methodologien oder von institutionenbezogenen Aufteilungen, aber vor allem auch mit dem Fehlen von historischen Perspektivierungen müssen alle Autorinnen und Autoren und wir als Herausgeber und Herausgeberin notwendigerweise von einer tendenziellen Persistenz unterrichtlicher Ordnungen ausgehen. Vor dem Hintergrund einer starken Fokussierung auf Phänomene und Modalitäten von Unterricht in den einzelnen Beiträgen wird im Gesamtbild die Komplexität von Unterricht als soziales Geschehen differenziert deutlich.

Die unterrichtstheoretische Justierung des Buches bringt es drittens mit sich, auf Studien zu verzichten, die zwar im Unterricht als Forschungsfeld angesiedelt sind, deren Erkenntnisinteresse jedoch nicht primär unterrichtsbezogen ist. So findet sich kein Beitrag – und auch in den Beiträgen kaum Bezüge – zu den profiliert diskutierten Fragestellungen der Professions- und Professionalisierungsforschung (vgl. Combe & Helsper 1996; Helsper 2011, 2016). Ebenso wenig haben wir sozialisationstheoretisch relevante Aspekte von Unterricht (vgl. Wenzl 2014; Hagedorn 2014) bzw. schultheoretische Fragestellungen aufgenommen (vgl. Idel 2013; Idel u.a. 2013; Proske 2015; Dietrich 2018). Unterricht wird in diesem Band also nur implizit als Handlungsfeld pädagogischer Professioneller und in seinen sozialisationstheoretischen Effekten für die Heranwachsenden thematisiert (vgl. Horstkemper & Tillmann 2016; Hummrich & Kramer 2017). Während mit dem Interesse an einer Zurückgewinnung des Bildungsbegriffs im Sinne einer praxeologischen Bildungsforschung (vgl. Alkemeyer u.a. 2015) bzw. einer rekonstruktiven Bildungsforschung (vgl. Heinrich & Wernet 2018) qualitative Forschung übergreifend zu Unterricht, Schule und Profession rezipiert wird, ist dieser Band enger als eine Bilanzierung der Entwicklungen der qualitativen Unterrichtsforschung hin zu einer empirisch generierten Theorie von Unterricht zu verstehen. Insofern wir diese unterrichtsbezogene Fokussierung nicht zuletzt aus Ressourcengründen treffen mussten, spiegelt sie doch auch ein Desiderat in der qualitativen schulpädagogischen Forschung wider. So ist die Aufklärung der Übergänge und Zusammenhänge von Unterricht, Professionalität, Sozialisation und Schule zwar Gegenstand einzelner Modellierungsversuche (vgl. Helsper u.a. 2011; Hummrich & Kramer 2011; Idel u.a. 2013), jedoch derzeit kaum Gegenstand einer empiriebasierten Theorieentwicklung.³

2 Mit der Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik zu „Bedeutung und Konstruktion von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ im Frühjahr 2017 an der Goethe-Universität Frankfurt und dem geplanten, daraus hervorgehenden Band bei Klinkhardt ist eine Diskussion über Anschlussmöglichkeiten von fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung in Gang gekommen.

3 Studien mit dem Anspruch einer solchen Theorieentwicklung sind bislang rar. Vgl. aber die Untersuchung von Wenzl (2014) zu Unterricht als klassenöffentlicher Kommunikation, die z.B. bildungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven gezielt aufeinander zu beziehen sucht.

Herrn Klinkhardt sei an dieser Stelle ganz herzlich für seine Geduld und Unterstützung für ein Projekt zu danken, das sowohl in seinem Umfang als auch in seiner Zeitlichkeit ursprüngliche Planungen Makulatur hat werden lassen. Ebenso danken wir allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre engagierte und konstruktive Mitwirkung an diesem Vorhaben, das so manchen zunächst als riskantes Experiment erschien. Schließlich darf nicht unerwähnt bleiben, dass das Buch ohne die Sorgfalt von Hannelore Heuer, Julia Kary, Katharina Schander und Steffen Lubeseder in der Unterstützung unserer redaktionellen Arbeiten so nicht möglich gewesen wäre. Ihnen gilt ein besonderer Dank. Ob das Ergebnis als gelungen bezeichnet werden kann, bleibt nun anderen überlassen zu beurteilen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück.
- Angele, Claudia (2016): *Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung*. Münster: Waxmann.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2017): *Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Jg., 72-91.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018/im Druck): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baltruschat, Astrid (2014): *Unterricht als videografische Konstruktion*. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 269-296.
- Bellmann, Johannes & Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Berdelmann, Kathrin (2011): *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Breidenstein, Georg (2010): *Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., 869-887.
- Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner & Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): *Forum qualitative Schulforschung. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2013): *Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, Jg., 336-356.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caruso, Marcelo & Reh, Sabine (2018): *Unterricht*. In: Caruso, Marcelo/Groppe, Carola/Horn, Klaus-Peter/Kluchert, Gerhard/Mietzner, Ulrike (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch (in Vorbereitung)*.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dietrich, Fabian (2018): Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 73-94.
- Dinkelaker, Jörg; Meseth, Wolfgang; Neumann, Sascha & Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-32.
- Doyle, Walter (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching (3. Aufl.). New York: Macmillan Library Reference, 392-431.
- Eckermann, Torsten (2016): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden: Springer VS.
- Falkenberg, Monika & Kalthoff, Herbert (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag, 909-930.
- Flügel, Alexandra (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, 83-96.
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., 28-43.
- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2014): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 131-152.
- Geier, Thomas (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016a): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (2016b): Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer, 225-248.
- Gellert, Uwe & Sertl, Michael (2012): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. In: Johann Wolfgang Goethe-Universität (Hrsg.): Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte Bd. 5. Frankfurt am Main.
- Hagedorn, Jörg (Hrsg.) (2014): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. (Deutsche Übersetzung: John Hattie (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren).
- Heinrich, Martin & Wernet, Andreas (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.

- Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Pädagogische Fallanthologie Bd. 13. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, 149-170.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Dietrich, Fabian/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., 283-290.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore/Langer, Antje (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 119-136.
- Herzmann, Petra (2018/i.d.B.): Lernen sichtbar machen. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-188.
- Herzmann, Petra & Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung, 6.Jg., 97-110.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Sozialisation und Erziehung in der Schule. Stuttgart: utb.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenenensigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 109-134.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle & Rademacher, Sandra (2013): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian & Meseth, Wolfgang (2018/i.d.B.): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, 151-165.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 249-268.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., 867-882.

- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008): Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 125-143.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kunze, Ingrid; Trautmann, Matthias & Meyer, Meinert (2010): Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. In: rhino didactics. Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht, 34. Jg., Online unter: <http://humbert.in.hagen.de/iffase/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html>. (Abrufdatum: 18.09.2017).
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstruktureform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., 109-129.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., 832-849.
- Lüders, Manfred & Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag, 691-719.
- Martens, Matthias; Petersen, Dorte & Asbrand, Barbara (2014): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 179-206.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 1, 12-27.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2011b): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgegenwärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., 223-241.
- Meseth, Wolfgang & Prose, Matthias (2012): Unterricht. In: Helsper, Werner/Kade, Jochen/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 102-108.
- Naujok, Natascha; Brand, Birgit & Krummheuer, Götz (2004): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag, 753-773.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert. 42. Jg., Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 166-185.
- Oser, Fritz K. & Baeriswyl, Franz J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 4. Jg., Washington: American Educational Research Association, 1031-1065.
- Precht, Richard David (2015): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.

- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., 796-814.
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-22.
- Proske, Matthias (2015): Das Performprojekt „Ganztagsschule“ und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschung- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 97-114.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233-244.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin & Fritzsche, Bettina (2011): Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. In: Cook, Viktoria/Hemming, Peter (Hrsg.): *Social and Cultural Geography: Special edition: ‚Embodied dimensions and dynamics of education spaces‘*, 12. Jg., 83-98.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin & Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209-222.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3/2013, 291-308.
- Richter, Sabine (2014): Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretationen von Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 207-234.
- Röhl, Tobias (2016): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 323-344.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Straehler-Pohl, Hauke & Gellert, Uwe (Hrsg.) (2015): *Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 153-178.
- Terhart, Ewald (1978): *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): *Bildung neu denken. Das Zukunftskonzept*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2005): *Bildung neu denken. Das juristische Konzept*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehling, Peter (Hrsg.) (2015): *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Weilerswist: Velbrück Wissenschaft*.
- Wenzl, Thomas (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: VS Springer.
- Wolff, Dennis (2017): *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.

I Grundfragen

Matthias Proske

Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung

Zusammenfassung

Der Beitrag systematisiert die in der qualitativen Unterrichtsforschung entwickelten Unterrichtsbegriffe einerseits im Verhältnis zu den ihnen zugrunde liegenden Sozialtheorien und andererseits in Bezug auf Gebrauch bzw. Resonanz pädagogischer Begriffe in der Objektbestimmung. Die Systematisierung folgt damit zwei Leitfragen: 1. Wie bestimmen die unterschiedlichen Ansätze ihr Objekt Unterricht, d.h. mit welchem epistemischen Vokabular modellieren sie dessen Konstitution, Ordnung oder Strukturzusammenhang? 2. Welche Bedeutung kommt in diesen Bestimmungen Begriffsinstrumenten aus dem Wissenshaushalt der Pädagogik zu bzw. wie werden diese gebraucht und dabei gegebenenfalls modifiziert? Die Bestandsaufnahme legt den Schluss nahe, dass die qualitative Unterrichtsforschung in ihrer Konsolidierung als wissenschaftliche Forschungslinie ein neues Stadium erreicht hat. Es zeichnen sich erstens deutlicher begriffliche Konturen des Unterrichtsbegriffes ab, d.h. der Merkmale und ihrer Zusammenhänge, über die Konsens besteht; in ihr ist zweitens ein explizites Wissen darüber vorhanden, wo Erkenntnispotenziale, aber auch blinde Flecken der jeweiligen Ansätze bei der Beschreibung und Rekonstruktion liegen. Und ihr ist drittens zu entnehmen, aus welchen Gründen konkurrente Beschreibungen für die Modellierung bestimmter Aspekte von Unterricht gewählt wurden.

Schlagworte: Unterrichtstheorie, Theorie-Empirie-Verhältnis, Methodologischer Konstruktivismus, Sozialität, Pädagogizität

Abstract

This contribution systematizes the concepts of teaching developed in the qualitative research on teaching. It does so, on the one hand, in relation to the concepts' underlying social theories and, on the other hand, in reference to the use or resonance of pedagogical terms in the definition of research objects. Two guiding questions are in the focus of attention: 1. How do the different approaches define their object of teaching, i.e. with what kind of epistemic vocabulary do they model its constitution, order or structural frame? 2. What importance can be attributed to conceptual instruments from pedagogy in these definitory approaches, or how are they used and at the same time possibly modified?

The study suggests that qualitative teaching research has reached a new phase in its consolidation as a scientific research strand. First, clear conceptual contours of the concepts of teaching become apparent, that is the characteristics and their relationships, over which there is consensus; second, there is explicit knowledge about where epistemological potential – but also the blind spots – lie of the respective approaches to the description and reconstruction of teaching. Finally and third, the reasons for the choice of concurrent descriptions for the modeling of certain aspects of teaching become apparent.

Keywords: Theory of teaching, empiricism and theory ratio, methodological constructivism

1 Zum methodologischen Konstruktivismus der qualitativen Unterrichtsforschung

Die qualitative Unterrichtsforschung nimmt für sich einen engen Theoriebezug in Anspruch (vgl. Lüders 2003; Breidenstein 2010, 870ff.; Rabenstein 2010a, 25f.; Meseth u.a. 2012, 223ff.; Gruschka 2013, 39ff.; Kalthoff 2014, 867ff.; Geier & Pollmanns 2016b, 7ff.). Trotz Differenzen in der Bestimmung des Verhältnisses von gegenstandstheoretischen Festlegungen und empirischer Forschung besteht in den unterschiedlichen Ansätzen qualitativer Unterrichtsforschung in methodologischer Hinsicht weitgehend Konsens darüber, dass die „Entwicklung eines grundlagentheoretischen Verständnisses“ ihres Objektes ‚Unterricht‘ unverzichtbar sei. Dessen Aufgabe bestehe darin, eine „Heuristik für die empirische Beobachtung alltäglichen Unterrichts“ zu liefern (Breidenstein 2010, 870). Mit Kalthoff lassen sich solche objektbezogenen Prämissen als „beobachtungsleitende Annahmen“ (2008, 11) begreifen, die es ermöglichen, der eigenen Forschungspraxis angesichts der Unbegrenztheit der zu erforschenden Unterrichtsphänomene und ihrer Beziehungen zueinander in einem ersten Schritt Orientierung und Ausrichtung zu verschaffen. Wie dann in einem zweiten Schritt die der Forschungspraxis vorgängigen beobachtungsleitenden Annahmen und die im Forschungsprozess erzeugten Befunde im Spektrum von Bestätigung und Irritation konkret aufeinander bezogen werden, ist eine nicht abschließend geklärte Frage. Dass für die qualitative Unterrichtsforschung eine solche selbstreflexive Auseinandersetzung mit den beobachtungsleitenden Annahmen im Hinblick auf die qua Beobachtung, Beschreibung und Verstehen *erzeugten* Befunde unhintergebar ist, kann als unstrittig gelten (vgl. Meseth u.a. 2016).

Mit Blick auf den methodologischen Status ihrer gegenstandstheoretischen Bestimmung von Unterricht gehen die meistens Ansätze der qualitativen Unterrichtsforschung entsprechend davon aus, dass sie ihr Objekt „Unterricht“ entlang derjenigen theoretischen und begrifflichen Prämissen erzeugen, die sie ihren Beobachtungen, Beschreibungen und Rekonstruktionen zugrunde legen.

Ich bezeichne diesen Zusammenhang von Beobachtung und Beobachtetem als ‚methodologischen Konstruktivismus‘.¹ Auf seine Bedeutung auch für die qualitative Unterrichtsforschung hat Ewald Terhart bereits 1978 in seiner Studie ‚Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft‘ hingewiesen, die man sicherlich als eine zentrale Gründungsschrift für die deutschsprachige Entwicklung dieses Forschungsprogramms bezeichnen kann.² Terhart schreibt: ‚Weiterhin gilt, daß der Gegenstand ‚Unterricht‘ nicht als ontologisch gegebenes Faktum existiert, sondern durch spezielle Zugriffsweisen als Gegenstandsfeld von Unterrichtsforschung allererst konstituiert wird‘ (1978, 22).³

Unterricht und seine Konstitution als theorieabhängige Konstruktion durch die qualitative Unterrichtsforschung zu begreifen, meint selbstverständlich nicht, dass es Unterricht als Phänomen in der sozialen Wirklichkeit nicht gäbe. Der methodologische Konstruktivismus der qualitativen Unterrichtsforschung insistiert nur darauf, dass alle Aussagen über Unterricht, dessen Voraussetzungen, Merkmale, Prozesse oder Problemstellungen, immer Folgen der gewählten theoretisch-methodologischen Zugriffe sind. Dass Gegenstandsangemessenheit dann wiederum als zentrales Kriterium für die Begründbarkeit der gewählten Zugriffe gilt, verweist auf die unauflösbare Bezogenheit von Forschungsgegenstand und Beobachtungstheorien.

2 Das Verhältnis von Sozialtheorien und Gegenstandstheorien in der qualitativen Unterrichtsforschung

Bei der Rede vom methodologischen Konstruktivismus der qualitativen Unterrichtsforschung wurde bislang relativ undifferenziert von der Bedeutung beobachtungsleitender Annahmen (Kalthoff), Heuristiken (Breidenstein) oder Zugriffsweisen (Terhart) für die Beschreibung des Untersuchungsobjektes Unterrichts

1 Diese Bezeichnung lehnt sich absichtsvoll an das Konzept des theoretischen Konstruktivismus (vgl. Knorr Cetina 1989; 2008) an. Knorr Cetina sieht dessen Stärke vor allem in der notwendigerweise mitgeführten Reflexivität in Bezug auf die theorieabhängig ermöglichten Erkenntnisprozesse.

2 Zu den für die Entwicklung der qualitativen Unterrichtsforschung zentralen Schriften zählt sicherlich auch die Studie von Combe & Helsper (1994).

3 Vor dem Hintergrund dieses methodologischen Konstruktivismus wirken Fragestellungen wie ‚Was ist Unterricht?‘, mit dem Thomas Geier und Marion Pollmanns (2016a) einen aktuellen Versuch der vergleichenden Bestandsaufnahme unterschiedlicher Ansätze der qualitativen Unterrichtsforschung betiteln, in ihrer ontologisierenden Suche nach Wesen und Essenz von Unterricht zumindest irritierend. Die Titelfrage scheint dann auch eher ein öffentliches Interesse an der Herstellung definitiver Eindeutigkeit zu bedienen. Im Band selbst finden sich – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum Äußerungen, die so zu lesen wären, als könnte ein Forschungsansatz die Titelfrage losgelöst von seinen gegenstandstheoretischen Prämissen beantworten.

ausgegangen. Um das Verhältnis von Empirie und Theorie für das Feld der qualitativen Unterrichtsforschung auszuscharfen, ist es jedoch notwendig, sowohl den Theoriebegriff differenzierter zu fassen als auch die Bedeutung der empirischen Verfasstheit des jeweils untersuchten Unterrichts für die theoretische Bestimmung von Unterricht zu unterstreichen. Die Entscheidung, Unterricht etwa in einer reformorientierten Grundschule oder im Fachunterricht einer gymnasialen Oberstufe zu beforschen, kann für die qualitative Unterrichtsforschung gegenstandstheoretisch ebenso folgenreich sein wie die Wahl einer bestimmten Bezugstheorie.

Für die hier interessierende Fragestellung sind mindestens zwei Theorietypen zu unterscheiden: erstens Theorien, die als übergreifende *Sozialtheorien* die leitenden Konzepte und methodologischen Prämissen für die empirische Forschung formulieren; und zweitens Theorien, die sich als *Gegenstandstheorien* unmittelbar auf die Beschreibung und Erklärung des jeweils interessierenden Objektes beziehen.⁴ Für die qualitative Unterrichtsforschung ist zu konstatieren, dass mit den Theorien des ersten Typs Entscheidungen über die grundlegenden sozialtheoretischen Konzepte getroffen werden, mit denen die Konstitution von Unterricht beschrieben wird: Begreift man Unterricht etwa als *Interaktionssituation*, als *Kommunikationssystem*, als sprachlichen *Diskurs*, als soziomateriellen Zusammenhang von *Praktiken* oder als Summe absichtsgeleiteter *Handlungen*.⁵ Theorien des zweiten Typs kommt dagegen die Aufgabe zu, das Untersuchungsobjekt gegenstandsbezogen zu spezifizieren: Unterricht kann wissenszentriert als *Lehr-Lern-Geschehen* gefasst werden oder breiter als Teilnahme an einem miteinander verschränkten peer- und schulbezogenen *Sozialisationszusammenhang*. Man kann die Theorieoptik auf das *Unterrichten* und damit didaktisch und/oder professionsbezogen ausrichten und dann das Bildungspotenzial für schülerseitige Erschließungen der jeweiligen fachlichen und überfachlichen Themen des Unterrichts oder Paradoxien des Lehrerhandelns in den Blick nehmen. Man beschreibt Unterricht als schulorganisatorisch gerahmte *Formbildung pädagogischer Kommunikation*, als *pädagogische Ordnung* oder als *lernbezogene Menschenhaltung* in einer eigens dafür geschaffenen gesellschaftlichen Institu-

4 Für den zweiten Theorietyp werden im Folgenden die Begriffe Objekt- und Gegenstandstheorie synonym verwendet. In der Wissenschaftsforschung werden sie auch im Anschluss an Merton (1968) als Theorien begrenzter Reichweite („middle range theories“) bezeichnet.

5 Mit der Wahl eines dieser sozialtheoretischen Konzepte werden nicht nur Entscheidungen über die Beschaffenheit des Phänomens Unterrichts getroffen, sondern auch darüber, welche Art von Daten für die Analyse erzeugt werden müssen. Versteht man Unterricht etwa als interaktives Sprachgeschehen, benötigt man audiobasierte Transkripte. Zur Erfassung der körperlich-materiellen Aspekte unterrichtlicher Praktiken ist man wiederum mindestens auf detaillierte Beobachtungsprotokolle oder videographische Daten angewiesen. Ähnliche Konsequenzen für die Datenerhebung lassen sich für alle sozialtheoretischen Grundlagenentscheidungen ziehen (vgl. Idel & Meseth 2018/i.d.B.).

tion.⁶ Auf dieser gegenstandstheoretischen Ebene ist auch die Frage nach der Bedeutung und möglichen Rekonzeptualisierung pädagogischer Begriffe und Konzepte zu verorten, d.h. die Frage, wie Bildung oder Erziehung, aber auch Didaktik und der Zusammenhang von Lehren und Lernen in die Beschreibung von Unterricht aufgenommen werden.

Die zentrale Leistung einer Gegenstandstheorie des Unterrichts besteht darin, den *Zusammenhang* der verschiedenen Objektbereiche präzise zu bestimmen. Die Aufgabe unterstellt, dass Unterricht mehr ist als die Summe einzelner Teile wie Lehrperson, Schülerinnen, Schule, Themen, Aufgaben, Methoden, Materialien, Medien etc. und auf sie bezogene Verhaltensweisen. Erst wenn der Zusammenhang der verschiedenen Objektbereiche bestimmt ist, wird erklärbar, worin die spezifische Eigenheit der Form Unterricht besteht; im Unterschied etwa zu anderen pädagogischen Formen wie z.B. der Workshop in der Jugendbildung, in dem ja auch Themen, Methoden und Medien vorkommen, oder das offene Nachmittagsangebot im Ganztage, das zwar auch in der Schule stattfindet und in dem die Kinder und Jugendlichen immer noch als Schüler adressiert werden, das aber dennoch kein Unterricht ist.

Es kann begründet vermutet werden, dass zwischen den hier exemplarisch aufgeführten gegenstandstheoretischen Spezifizierungen und den allgemeinen sozialtheoretischen Prämissen Zusammenhänge bestehen, die in der Unterrichtsforschung bislang nicht ausgeleuchtet wurden.

Unstrittig ist, dass beide Theorietypen, Sozial- und Objekttheorien, ein unterschiedlicher Empiriebezug auszeichnet. Gesa Lindemann (2008, 123ff.) weist darauf hin, dass Entscheidungen über sozialtheoretische Beobachtungsprämissen nicht auf der Basis des wissenschaftstheoretisch üblichen Falsifikationsmodells validiert werden können. Mit empirischen Befunden können sozialtheoretische Grundlegungen und deren Konsequenzen für die gegenstandsbezogene Forschung nicht in Frage gestellt werden. Sozialtheorien, unabhängig davon, ob sie interaktions-, handlungs-, system- oder sprachtheoretisch angelegt sind, operieren gewissermaßen selbstreferentiell.

Deutlich anders sieht es hingegen mit dem Empiriebezug von Gegenstandstheorien aus. Diese werden von empirischen Daten unmittelbar tangiert, insofern ihre Beschreibungen und Erklärungen differenziert, präzisiert oder auch irritiert werden. Die Frage, ob empirische Daten tatsächlich auch zu einer Überprüfung und Modifikation der Gegenstandstheorie führen, muss jedoch offenbleiben. Zumindest ist sie bislang noch nicht für die Unterrichtsforschung im Allge-

6 Diese Objektbeschreibungen sind mit Ausnahme des Theorems der „lernbezogenen Menschenhaltung“, das Marcelo Caruso (2011) in seinen historischen Studien zum Unterricht geprägt hat, mit unterschiedlichen, auch in der qualitativen Unterrichtsforschung vertretenen Ansätzen verbunden.

meinen und die qualitative Unterrichtsforschung im Besonderen untersucht worden.⁷

Ein eindrückliches Beispiel für das unterschiedliche Verhältnis von Sozial- und Gegenstandstheorien zu empirischen Daten im Feld der qualitativen Unterrichtsforschung ist die Studie von Manfred Lüders „Unterricht als Sprachspiel“ (2003). Lüders begründet im systematischen Teil seiner Studie die Präferenz für eine sprachtheoretische Beschreibung von Unterricht (und die gleichzeitige Absage an handlungstheoretische, geisteswissenschaftliche oder systemtheoretische Heuristiken) mit dem dezidiert theoretischen Argument, dass das Sprachparadigma mit seinem Konzept von Verständigung „die größte Erklärungskraft“ „für die Konzeptualisierung des sozialen Verhältnisses, das Lehrer und Schüler im Unterricht eingehen“, besitze (ebd., 115-117). Die auf der Basis dieser sozialtheoretischen Prämisse rekonstruierten empirischen Befunde werden dann von Lüders als Beleg für die Bewährung und weitere Ausdifferenzierung des Unterrichtsdiskurs-Modells⁸, das seit den Arbeiten von Sinclair & Coulthard (1975) als Referenzmodell in der sprachwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtsforschung gilt. Die von Lüders verwendete Gegenstandstheorie, d.h. das Verständnis von Unterricht als spezifisch geregelter Diskurs, wird durch die vorgelegten Befunde erheblich erweitert und z.T. auch korrigiert. Er kann z.B. zeigen, dass didaktisch-methodische Entscheidungen von Lehrpersonen einen erkennbaren Einfluss auf den Verlauf des Unterrichtsdiskurses haben, indem sie etwa die Bedeutung von Eröffnungsphasen deutlich verändern. Insofern hält es Lüders für geboten, die objekttheoretische These eines starren unterrichtlichen Ablaufmusters, das der ursprünglichen Fassung des Diskursmodells bei Sinclair & Coulthard unterlegt war, zugunsten eines flexibleren Modells zu korrigieren (ebd., 264). Während das Beispiel der Sprachspiel-Studie von Lüders zeigt, dass empirische Befunde auf der Ebene des Unterrichtsverständnisses, d.h. der Objekttheorie, deutliche Spuren hinterlassen, sind solche Rückkoppelungen von der Objektebene auf die unterlegte Sozialtheorie in der Regel im Kontext der Unterrichtsforschung nicht zu verzeichnen. In diesem Sinne gehen in dieser Studie die genutzte Sprachtheorie und das unterrichtliche Diskursmodell in Bezug auf ihre Beeinflussbarkeit durch die Empirie getrennte Wege. Es kann begründet vermutet werden, dass diese Differenz alle Studien in der qualitativen Unterrichtsforschung kennzeichnet.

7 Ähnlich wie bei dem bislang ungeklärten Zusammenhang von allgemeiner Sozial- und spezifischer Gegenstandstheorie in der Unterrichtsforschung erkennt man an diesem Desiderat, dass es um eine theoretisch informierte, aber empirisch verfahrenende Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft nicht gut bestellt ist.

8 Das Modell gliedert den Unterrichtsdiskurs in Eröffnungs-, Instruktions- und Abschlussphase und sieht diesen in der Instruktionsphase vor allem durch die sogenannte Initiation-Reply-Feedback (IRF)-Sequenz strukturiert.

3 Die gegenstandstheoretischen Konstruktionen von Unterricht in der qualitativen Unterrichtsforschung

Für den systematischen Vergleich der in der qualitativen Unterrichtsforschung genutzten Gegenstandstheorien kann auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden, die Beleg einer wachsenden Resonanz einer dezidiert theoretischen Perspektive in der Unterrichtsforschung sind (vgl. Meseth u.a. 2011; Zeitschrift für Pädagogik 2014; Geier & Pollmanns 2016a). Der Systematisierungsgrad dieser Vorarbeiten muss bislang jedoch als begrenzt eingeschätzt werden, insofern eine theorienvergleichende Perspektive entweder nicht verfolgt wurde (vgl. Terhart 2014) oder erst in Ansätzen vorliegt (vgl. Rabenstein 2010; Proske 2011; Combe 2013; Geier & Pollmanns 2016c). Rabenstein unterscheidet in ihrer Darstellung eine handlungstheoretische Perspektive auf Unterricht, die sowohl didaktisch-planungsorientierten Ansätzen wie auch der quantitativen Unterrichtseffektivitätsforschung unterlegt sei, von einem sozial verfassten und sinnstrukturierten Verständnis von Unterricht, für das die Aushandlung von Bedeutung im Medium von Kommunikation und Interaktion zentral sei, wobei sie die fehlende Berücksichtigung der körperlichen und materiellen Verfasstheit von Unterrichtsprozessen in diesen Ansätzen kritisiert (2010, 31ff.). Combes Vergleichskriterium für die Systematisierung vorliegender Theorien ist deren Konzeptualisierung von Unterricht als „Ermöglichungshorizont“ unterschiedlich gefasster „Wirkungen“ (2013, 161ff.). Entweder würden diese als routinierte Erweiterung vorhandenen Wissens und Könnens konzeptualisiert oder aber in bildungstheoretischer Perspektive als Transformation von Verstehenshorizonten. Das Verhältnis zum Bildungsbegriff spielt auch in der Bilanzierung von Geier & Pollmanns (2016c) eine wichtige Rolle, die Vertreter unterschiedlicher Unterrichtstheorien gebeten hatten, eine durch Transkript, Videographie und Interviews zugänglich gemachte Unterrichtsstunde aus deren jeweiliger Theorieperspektive zu erschließen. Für die weitere Einordnung ist zudem die epistemologische Nähe zur einer pädagogisch und einer sozialwissenschaftlich anschlussfähigen Begrifflichkeit bedeutsam, ein Kriterium, das bereits Proske (2011) in seiner Systematisierung der unterrichtstheoretischen Ansätze genutzt hatte, um die Sozialität und die Pädagogizität von Unterricht beschreibbar zu machen.

Im Anschluss an diese Vorarbeiten besteht der Anspruch der nachfolgenden Bestandsaufnahme darin, die in der qualitativen Unterrichtsforschung entwickelten Objekttheorien einerseits im Verhältnis zu den ihnen zugrunde liegenden Sozialtheorien und andererseits in Bezug auf den Gebrauch bzw. die Resonanz pädagogischer Begriffe in der Objektbestimmung zu systematisieren. Sie folgt damit zwei Leitfragen:

1. Wie bestimmen Studien, die dem Paradigma der qualitativen Unterrichtsforschung zurechenbar sind, ihr Objekt Unterricht, d.h. mit welchem epistemischen Vokabular modellieren sie dessen Konstitution, Ordnung oder Strukturzusammenhang?
2. Welche Bedeutung kommt in diesen Bestimmungen Begriffsinstrumenten aus dem Wissenshaushalt der Pädagogik zu bzw. wie werden diese gebraucht und dabei gegebenenfalls modifiziert?

Einzuräumen ist, dass die forschungsleitenden Sozialtheorien im Selbstverständnis der zu behandelnden Ansätze eine unterschiedlich explizite und entsprechend eine unterschiedlich gewichtige Rolle spielen.⁹ Für den Großteil der qualitativen Unterrichtsforschung kann jedoch begründet unterstellt werden, dass nicht nur ihre empirischen Befunde, sondern auch ihre gegenstandstheoretischen Bestimmungen von Unterricht wenig verständlich werden, wenn man deren sozialtheoretische Grundlegung unberücksichtigt lässt. Im zweiten Schritt der Darstellung wird dann auf die in den Ansätzen erkennbar gemachten Beschreibungen des Unterrichts als pädagogisches Objekt eingegangen. Zugestanden werden muss auch, dass die gewählte Einordnung konkreter Studien zu bestimmten Ansätzen nicht immer trennscharf ist, da die Studien z.T. mehrere sozialtheoretische Bezugspunkte aufweisen.

Berücksichtigt werden in der nachfolgenden Bestandsaufnahme Beiträge, die auf die Theoriebildung über Unterricht fokussieren und insofern dezidiert auch Konstitutions-, Ordnungs- und Strukturfragen verhandeln.¹⁰ Nicht einbezogen werden Beiträge, die zwar durchaus unterrichtstheoretische Implikationen enthalten, aber primär professionstheoretisch nach den strukturellen Bedingungen pädagogischen Handelns in der Schule fragen (vgl. Combe & Helsper 1996, Wernet 2003). Auch Forschungsbeiträge mit didaktischer Ausrichtung werden nur aufgegriffen, wenn sie auf unterrichtstheoretische Klärung zielen.¹¹ In der Darstellung der Beiträge und Ansätze wird auf deren Unterrichtsbegriff fokussiert, Einzelbefunde werden nur soweit aufgegriffen, wie sie für das Verständnis der Objekttheorie notwendig erscheinen.

9 Dies trifft etwa auf die Arbeit von Andreas Gruschka zu, bei der es sich qua Selbstanspruch um eine pädagogische Theorie des *Unterrichtens* (2013) handelt, also eine Theorie, für die der Handlungsbegriff sozialtheoretisch grundlegend sein müsste. Gruschka geht jedoch davon aus, dass er seinen Theorieansatz ausschließlich in pädagogischen Begriffen zu explizieren vermag, ohne dessen sozialtheoretische Implikationen klären zu müssen (vgl. auch Wieser 2013).

10 Das Fehlen einer explizit unterrichtstheoretischen Fokussierung ist der Grund, warum hier die neueren Beiträge einer phänomenologisch orientierten qualitativen Unterrichtsforschung, wie sie etwa Malte Brinkmann (2012) vorgelegt hat, keine Berücksichtigung finden (vgl. aber Herzmann 2018/i.d.B.).

11 Dies trifft auf Beiträge aus der qualitativen Bildungsgangforschung/-didaktik zu (vgl. Abschnitt 3.4.), aber auch auf die Arbeiten Gruschkas (vgl. Abschnitt 3.5.).

3.1 Sprachtheoretisch fundierte Bestimmungen von Unterricht

Innerhalb der qualitativen Unterrichtsforschung weisen sprachtheoretisch fundierte Ansätze nicht nur die längste, sondern auch die deutlich umfassendste Forschungstradition auf. Eine wesentliche Rolle spielen zunächst eher quantitativ ausgerichtete Studien aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. u.a. Flanders 1970; Good & Brophy 1970; Rosenshine & Furst 1973; vgl. als Überblick: Lüders & Rauin 2004; Naujok u.a. 2004). Gleichwohl ist die exakte Zurechnung der unterschiedlichen Studien zu einem konsistenten Forschungsansatz nur begrenzt möglich. Es existieren in diesem Forschungsfeld Anschlüsse an unterschiedliche sozialtheoretische, methodologische und auch methodische Traditionen, die jeweils zu anders gelagerten Bestimmungen von Unterricht führen.

Eine Reihe sprachtheoretischer Studien über Unterricht sind in der *Ethnomethodologie* fundiert, die sich im Anschluss an Harold Garfinkel & Harvey Sacks (vgl. Garfinkel 1967; Garfinkel & Sacks 1976) für die sozialen Mechanismen interessiert, mit denen in unterschiedlichen Kontexten Verständigung erzeugt wird. Entscheidende Bedeutung für die Institutionalisierung von Unterricht kommt aus ethnomethodologischer Perspektive der Art und Weise zu, wie im Unterricht der Sprecherwechsel organisiert ist, insofern dieser die sozialen Rollen der Beteiligten als Lehrer und Schüler konstituiert und Verhalten damit erwartbar macht (vgl. Hammersley 1977; McHoul 1978; 1990; Mazeland 1983). Für das Verständnis von Unterricht ist in diesem Ansatz insbesondere die Studie „Learning Lessons“ von Hugh Mehan (1979) traditionsbildend geworden, der in seinem Prozessmodell erstens die sequenzielle Organisation von Unterrichtsstunden mit den Phasen Eröffnung, Instruktion und Abschluss nachzeichnet, die in der Instruktionsphase um thematisch bestimmte Sequenzgefüge zentriert sind (vgl. ebd., 65ff.). Zweitens hebt Mehan die unterrichtskonstituierende Bedeutung des sprachlichen Dreischritts (IRE)¹² von lehrerseitiger Initiierung, schülerseitiger Antwort und wieder lehrerseitiger Evaluierung des Schülerbeitrages im Hinblick auf die Ausgangsfrage hervor. Mehan unterscheidet dabei in der IRE-Sequenz vier verschiedene Formen der Elizitierung, d.h. der Hervorbringung von Wissen, die mit simplen Ja/Nein-Fragen, Sach- und Meinungsfragen sowie Begründungsfragen korrespondieren (1979, 43ff.). Obgleich gegen die generalisierende Rezeption dieser Modellierung von Unterricht wiederkehrend auf die relativ dünne empirische Datenbasis der Studie hingewiesen wurde (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 31f.; Lüders 2011, 658ff.) – Mehan hatte neun Stunden einer Eingangsklasse einer Grundschule audiovisuell aufgezeichnet –, ist dennoch unstrittig, dass Mehan mit der IRE-Sequenz ein wesentliches sprachliches Strukturmerkmal des Unterrichts identifiziert

12 In der US-amerikanischen Unterrichtsforschung haben sich für den Dreischritt die Akronyme IRF- oder IRE-Sequenz etabliert, die für Initiation-Response-Feedback oder Initiation-Reply-Evaluation stehen (vgl. auch Meister & Hollstein 2018/i.d.B., 125).

hat. Neue Befunde daran anschließender Studien, insbesondere aus dem diskursanalytischen Strang sprachbasierter Unterrichtsforschung, haben inzwischen zu einer erheblichen Weiterentwicklung des Forschungsstandes geführt (s.u.).

Ein zweiter Strang der sprachtheoretischen Unterrichtsforschung entstammt der *Funktionalen Pragmatik*, dessen zentraler Begriff das sprachliche Handlungsmuster ist (vgl. Ehlich & Rehbein 1979; 1986). Diese werden „als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Probleme“ verstanden (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 33). Insgesamt identifizieren Ehlich und Rehbein (1986) vier solcher Handlungsmuster in der schulischen Kommunikation: das Aufgaben-Stellen, das Aufgaben-Lösen, das Rätselraten und den Lehrervortrag mit verteilten Rollen. Weiterentwickelt wurde der Ansatz insbesondere durch die in der Fachdidaktik Deutsch repräsentierte linguistische Unterrichtsforschung (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009; Vogt 2002). Sie versteht Unterricht als „geplantes Instruieren“, das sich in fünf unterschiedlichen Formen realisiert: Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Lehrgespräch, Schülergespräch/Diskussion, Gruppenunterricht und Schülerpräsentationen (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 64ff.). Zwar steht auch hier die Frage im Zentrum, in welchen sprachlich-kommunikativen Formaten Wissensvermittlung jeweils organisiert ist. Hervorgehoben wird jedoch gleichzeitig, dass Schulwissen in jeweils spezifisch strukturierten Öffentlichkeiten vermittelt wird, die durch unterschiedliche Formen der Ansprechbarkeit gekennzeichnet sind. Sie können aus dem Plenum der Gesamtklasse und aus Teilöffentlichkeiten (Paare und Gruppen) unter Einschluss und Ausschluss der Lehrperson bestehen und sind in ihrer zeitlichen Dauer variabel. Um die Organisation von Unterricht theoretisch zu erfassen, unterscheiden Becker-Mrotzek und Vogt (2009, 152ff.) vier Strukturmerkmale: erstens die Phasierung des Unterrichts, die aber nicht nur Eröffnung, Instruktion und Schließung der Stunde umfasst, sondern auch die Organisation von Übergängen zwischen unterschiedlichen Unterrichtsformen und Aktivitätsformaten betrifft. Sie sprechen zweitens von thematischen Ordnungen, die die inhaltliche Strukturierung der Wissensvermittlung beschreiben. Drittens fokussieren sie auf kommunikative Ordnungen und ihre Aufrechterhaltung. Damit sind zum einen die Organisation der Unterrichtskommunikation in Bezug auf Rederechte und Sprecherwechsel sowie daraus resultierende lehrer-, schüler- oder verfahrenszentrierte Ordnungen gemeint, zum anderen die kommunikativen Praktiken der Disziplinierung, mit der die jeweiligen Ordnungen gegen immer mögliche Störungen durchgesetzt und aufrechterhalten werden (sollen).

Ein dritter Strang der sprachbasierten Unterrichtsforschung referiert auf den *Symbolischen Interaktionismus* und die Arbeiten von George Herbert Mead, Herbert Blumer und Erving Goffman. Das Augenmerk der Forschung ist auf den Unterrichtsalltag gerichtet, der als Interaktionsraum durch die soziale Interaktion der Anwesenden „situationell“ hervorgebracht, gleichzeitig aber immer auch als