



Andreas Gruschka  
Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf  
empirischer Basis

Andreas Gruschka

Unterrichten –  
eine pädagogische Theorie  
auf empirischer Basis

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2013

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0069-1 (Paperback)  
**eISBN 978-3-8474-0327-2 (eBook)**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen

Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. Die Struktur steht in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen. Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel in der Freigabe der Erzogenen. ... Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils historisch gegebenen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.

*Herwig Blankertz*

Das „niemals bloß“ aber ist, nach Horkheimers Bemerkung, eine jener Wendungen erhabener Nüchternheit, in denen Kant, um der Utopie nicht die Chance ihrer Realisierung zu verderben, die Empirie noch in ihrer verworfenen Gestalt ... als Bedingung des Besseren ... mit hineinnimmt ... .

*Theodor W. Adorno*

*Gisela*  
*in dankbarer Erinnerung*

# Inhalt

Vorbemerkungen .....	9
Kapitel 1	
Die Voraussetzungen und der Inhalt der Theorie – vom Unterrichten als sinnstrukturierter Praxis zu einer empirisch gehaltvollen Theorie .....	17
Kapitel 2	
Das Allgemeine I	
Die konstellative Verwobenheit von Erziehung, Bildung und Didaktik in Szenen einer Unterrichtsstunde .....	57
Kapitel 3	
Das Allgemeine II	
Die Dimensionierung der Aufgaben der Erziehung, Bildung und Didaktik .....	99
Kapitel 4	
Empirische Differenzierung I	
Eine pädagogische Skalierung als Annäherung an das und die Entfernung vom Telos der Erziehung, Bildung und Didaktik .....	167
Kapitel 5	
Empirische Differenzierung II	
Typen des Unterrichts als Konstellationen des Pädagogischen .....	225
Kapitel 6	
Die Generalisierung der Befunde und die Maximen für eine Veränderung .....	267
Literatur .....	282



# Vorbemerkungen

## Das Erkenntnisinteresse

Der Verfasser hat sich in den vergangenen 30 Jahren in unterschiedlichen Projekten mit dem schulischen *Unterrichten* als dem neben der häuslichen Erziehung wohl bedeutendsten pädagogischen Geschehen empirisch beschäftigt. Von 1977 an ging es 12 Jahre lang um das Ziel, den mehrjährigen Bildungsgang von Schülern in der Sekundarstufe II als den Prozess ihrer eigenen, aber zugleich durch didaktische Mittel geförderten wie durch die objektiv gestellten Aufgaben geforderten Erziehung und Bildung zu rekonstruieren und anschließend aus der Rekonstruktion Formen eines für Bildung förderlichen Unterrichtens zu entwickeln (Gruschka 1985, Gruschka et al. 1995). In den neunziger Jahren lag der Fokus auf der Analyse von Dokumenten aus dem alltäglichen Unterricht. Analysiert wurden vor allem die für ihn, in ihm und nach ihm gestellten Aufgaben, genauer solche, mit denen die Gebiete des Wissens zu Gegenständen des Vermittlungs- und des Aneignungshandelns gemacht werden bzw. an denen der Erfolg der Vermittlung gemessen werden soll (Pädagogische Korrespondenz 1986ff., Gruschka 1994). Mit der Aufnahme meiner Frankfurter Tätigkeit richtete sich das Interesse zunehmend auf die „natürlichen Protokolle“ des alltäglichen Unterrichtsgeschehens, zunächst in der gesamten Breite des allgemeinbildenden und des berufsbezogenen Schulwesens, in den letzten sieben Jahren dann auf den Unterricht in den achten Klassen des allgemeinbildenden Schulwesens bezogen, also den Klassen, die auch in den international vergleichenden Leistungsstudien zum Thema gemacht wurden (PISA) (Gruschka 2005).

In dem Projekt PAERDU (Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens) wurden 280 Unterrichtsstunden aufgenommen, und zwar in allen Fächern der verschiedenen Schulformen mit Ausnahme der Fächer Sport und Musik, was besonderen Transkriptionsproblemen geschuldet war. Die Stunden stammten aus vier hochkontrastiven Schulen der Sekundarstufe: einer krisengeschüttelten Haupt- und Realschule, einer großen integrierten Gesamtschule mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern, einer alternativen Reform- und Experimentalschule und einem traditionellen altsprachlich geprägten Gymnasium. Das aus diesem Sample stammende Material wurde überall dort erweitert, wo thematische Lücken hinsichtlich der Gegenstandsbereiche der Fächer offensichtlich wurden (etwa Geometrieaufgaben) oder

wo sich die Frage aufdrängte, ob in den ausgewählten Schulen nicht für den Schultyp untypische Lehrsituationen vorgefunden wurden. Schließlich zogen wir auch etwa dreißig Stunden aus anderen Klassen und Schulstufen zur Kontrastierung heran.

Einer mikrologischen Sequenzanalyse wurden fast einhundert dieser Stunden unterzogen und zahlreiche weitere Stunden abkürzend zu Kontrollzwecken, d. h. zur Prüfung der Generalisierungsmöglichkeit der Befunde, einbezogen.

Nachdem eine Fülle von Detailstudien in Aufsätzen (vgl. [www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/emp2.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/emp2.html)) und eine Reihe monographischer Darstellungen vorliegt (Gruschka 2008, 2009, 2010, 2011a, Twardella 2011), soll mit diesem Text der Versuch einer Synthetisierung der Befunde mit Blick auf das ursprüngliche Untersuchungsziel unternommen werden, nämlich eine allgemeine pädagogische Theorie des Unterrichtens aus dem Datenmaterial abzuleiten.

Nicht überlesen werden soll dabei die Unterscheidung in Unterricht und Unterrichten. Die Ambition richtet sich nicht auf die volle Erklärung dessen, was wir Unterrichten nennen, sondern allein auf die Akteursseite der Lehrenden. Auch wenn sich diese erst im Umgang mit den Schülern realisiert und auch wenn über den Unterricht ungemein vieles institutionell entschieden ist, bevor mit dem Unterrichten begonnen wird, interessiert hier allein die Logik des Lehrens.<sup>1</sup>

Das Allgemeine des erhobenen Anspruchs muss indes vorab wieder eingeschränkt werden. Der Anspruch bezieht sich fokussierend auf die Realität des Sekundarstufe-I-Unterrichts, nicht aber in entsprechend wünschenswerter Präzision auf den Unterricht in anderen Schulstufen und -formen. Aber das, was wir heute in einer achten Klasse in deutschen Schulen erwarten können, das dürfte doch mit den erhobenen Daten und den durchgeführten Auswertungen in hohem Maße, in repräsentativer und valider Weise erfasst worden sein.

## Der Zugriff auf die Sache

In allen Projektzusammenhängen ging es nicht um das messende Abgleichen der Wirklichkeit an vorab fixierten Skalen, mit denen ausgewählte Faktoren in ihrer Wirkungsrelevanz für etwas wie den Lern-Output bewertet werden sollten. Vielmehr und stattdessen wurde das innere Verstehen der Vorgänge des Unterrichtens und der ihnen zugrunde liegenden Anforderungen angestrebt, d. h. die Erschließung der *Wirklichkeit* in der Weise, wie sie *ihre eigenen Strukturen ausbildet*, so dass ein spezifisches, von *Sinn* getragenes, durch

---

1 Komplementär studiert Marion Pollmanns in ihrem Projekt die Möglichkeit, Lernen als Reaktion auf das Lehren zu rekonstruieren (Pollmanns 2010).

Sinn motiviertes und geregeltes Agieren und Verhalten erkennbar wird. Das verweist die Erforschung des Unterrichtens methodologisch auf Verfahren hermeneutischen Verstehens. Dieses soll nicht als Introspektion erfolgen, als das Nachspüren und Auslegen der Absichten und Wertungen der am Geschehen Beteiligten. Das Verstehen bezieht sich bewusst und fast ausschließlich auf die Ausdrucksgestalten des Unterrichtens als dessen Objektivierung von Sinn. Sie sind Ergebnisse der Praxis absichtsvollen Handelns, aber gehen in den bewussten Motiven der Handelnden nicht auf, vielmehr verweisen sie auf die Ebene der Formen und Bedeutungen einer sinnstrukturierten Praxis, in denen sich der Geist menschlicher Tätigkeit verobjektiviert hat, er sich von den Tägigen wie ein Werk von seinem Erschaffer ablöst, gemeinsames Handeln geschieht, vergeht und allein in den Protokollen erhalten bleibt.

Zugleich wurde und wird in bewusstem Kontrast sowohl zur „empirischen Lehr-Lern-Forschung“ wie auch den meisten „qualitativen“ Studien Unterricht als ein genuin pädagogisches Geschehen aufgefasst, weswegen dessen Erschließung auf die pädagogische Denkform und deren Grundbegrifflichkeit angewiesen ist.

Die in dieser Studie gewahrte Distanz zum „Mainstream“ der gegenwärtigen Forschung hat zwei aufeinander verwiesene Seiten: Während und weil bis heute die „empirische Lehr-Lern-Forschung“ die von mir vorgelegten Studien fast vollständig ignoriert hat, fühle ich mich frei, auf eine Würdigung des Gehalts der Forschungsergebnisse dieser Machart an *dieser Stelle* zu verzichten. (Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Problem und der Aufgabe der Bildungsforschung liegt vor mit Gruschka 2011b.) Wie mir zudem anlässlich von Versuchen der Gesprächs- und Diskussionsaufnahme unmissverständlich von der Seite der empirischen Lehr-Lern-Forschung wiederholt erklärt wurde, kommen meine kritischen Versuche der Auseinandersetzung mit der Reichweite, der Aussage- und Erklärungskraft der vor allem psychologisch und psychometrisch ausgerichteten Forschung (beginnend etwa mit Gruschka 2008) in den Augen der kritisierten Kollegen einer herablassenden Ungehörigkeit gleich. Die kritische Würdigung ihrer Arbeiten wurde, das zeigen verschiedene Gutachten von Vertretern dieser Forschung, mit Exklusionsphantasien und -akten abgewehrt. Diese Gutachter gehen davon aus, dass aus ihrer Sicht meine methodologischen Argumente zur Geltungskraft dieser Forschung keine wissenschaftlichen seien, sondern allein Ablehnung markierten, während die von mir vorgelegten Studien schon deswegen keinen Anlass für eine komplementäre Würdigung lieferten, weil in ihnen methodisch gänzlich anders, wenn nicht gar unwissenschaftlich vorgegangen werde. Es bleibt abzuwarten, ob sich an dieser Lage der einseitigen Negation etwas ändert, etwa durch die Rezeption dieser Arbeit.

Ungleich erfreulicher stellt sich die Diskurslage im Feld der „qualitativen“ Unterrichtsforscher dar. Hier sorgt meine objekttheoretische Grundannahme von der pädagogischen Sinnstrukturiertheit des Unterrichtsgeschehens inzwischen für einige Nachdenklichkeit (Meseth et al. 2011, S. 242ff.). Die

Kollegen und Kolleginnen, die hier tätig sind, stehen mit ihren Arbeiten der auslegenden Würdigung eines je besonderen Geschehens und der von mir beabsichtigten Rekonstruktion seines Sinns nahe. Zugleich verstehen sie ihren Zugang zum Feld vor allem als sozialwissenschaftlichen. Sie nutzen bei der Lektüre des Unterrichtsgeschehens den Rückgriff auf soziologische Handlungstheorien, Organisationstheorien, Professionstheorien, Kommunikationstheorien, Systemtheorien, linguistische Theorien u. a. m. Demgegenüber wird in meinen Arbeiten bewusst auf all das als primär objekttheoretisch bestimmend und orientierend verzichtet, bzw. es wird im Hintergrund der Überlegungen belassen oder nur ergänzend aufgegriffen. Stattdessen wird der Gedanke stark gemacht, *dass Unterrichten wesentlich durch seine eigenstrukturelle Bedeutung als pädagogisches Geschehen bestimmt ist*. Schule ist nicht bloß ein konkretes Beispiel für Kommunikation, Interaktion oder Organisation. Pädagogik erscheint nicht allein als einer ihrer Inhalte, ihrer Semantiken oder Formen. Vielmehr wird postuliert, dass das Eigentümliche des Unterrichts als Praxis in seiner pädagogischen Sinnstrukturiertheit begründet liegt. Manche guten Argumente und Belege für diese Behauptung sind in den vergangenen Jahren vorgetragen worden. Sie sind in dieser Arbeit wieder aufzunehmen und zu pointieren.

Unabhängig von den angesprochenen Anschlussverweigerungen oder Annäherungen stellt die folgende Studie ihren eigenen Anspruch auf Geltung. Sie versucht, ihn möglichst gehaltvoll als empirisch gestützte pädagogische Theorie des Unterrichts einzulösen. Wie schon in den materialen Studien zuvor liegt die Gelingensbedingung in der möglichst zwingenden Erschließung des empirischen Materials: zu zeigen, dass mit dem Verfahren die hinter den Erscheinungen liegende Wesenhaftigkeit des Geschehens verständlich erschlossen ist, und zu belegen, dass dieses sich eigenstrukturell als Erziehung, Bildung und Didaktik, intentional wie auch material, vollzieht.

## Hypothesen

In einer 2005 vorgelegten Vorstudie (Gruschka 2005), die mit einem für die deutsche Gemeinschaft zur Forschungsförderung geschriebenen Design abschloss, wurden die leitenden „Hypothesen“ für das Unternehmen formuliert. An sie sei hier erinnert:

(1) Lässt sich überhaupt eine logische Struktur für den Prozess des Unterrichts mit Rückgriff auf die pädagogischen Bestimmungen theoretisch plausibel machen, empirisch nachweisen und zur Darstellung bringen, wenn man Erziehung als Dialektik von Disziplinierung und Freisetzung zu Mündigkeit, Bildung als Befähigung zur Urteilskraft durch Erkenntniskrisen im Medium des Faches sowie Didaktik als Instanz einer wechselseitigen Erschließung konzipiert?

(2) Wie wirken im Unterricht die drei Dimensionen zusammen, so dass sie zu einer Einheit werden? Kommt es zu einer die Struktur bestimmenden Valenz einer der drei Dimensionen oder zur geschlossenen Realisierung einer Pädagogik? Wie geraten die dabei verfolgten Ansprüche ggf. in Widerspruch zueinander (etwa Bildung vs. Erziehung oder Didaktik vs. Bildung)? Wie resultieren daraus Konflikte zwischen dem Lehrenden und den zu Unterrichtenden und wie werden sie in das Geschehen integriert?

(3) Kann man in Anbetracht der kontrastiv ausgewählten Schulen von *einer* Pädagogik sprechen oder zwingen die gefundenen Unterschiede zu einer schulformspezifischen Theoriebildung?

(4) Wird das pädagogische Geschehen von dem jeweiligen Fachgegenstand so weit geprägt, dass man besser nicht allgemein von Unterrichten, sondern dem je besonderen in Fächern sprechen sollte? Oder lässt sich ein pädagogisch Gemeinsames von so Verschiedenem wie Kunst- oder Physikunterricht bestimmen, so dass die fachliche Dimension als nachrangig erscheint?

(5) In welcher Hinsicht kann es sinnvoll sein, von Fallstudien zu einem individuellen und besonderen Unterricht überzugehen zu übergreifenden Mustern, Modellierungen, Typen von Unterricht, ja allgemeinen Bestimmungen, die für das Geschehen insgesamt gelten können, ohne mit ihnen bei den bekannten Allgemeinplätzen anzukommen?

(6) Kann mit Hilfe der Methode der Sequenzanalyse nicht nur die Verlaufslogik des Geschehens freigelegt werden, sondern auch gezeigt werden, wie an den wichtigen Gelenkstellen durch andere Selektionsentscheidungen Fehlformungen vermieden werden könnten? Kann die Kasuistik also nicht nur erschließen, was der Fall ist, sondern auch, was bei vergleichsweise leichter Variation der Fall sein könnte?

## Gliederung

Im ersten Kapitel soll die Methodologie der Studien vorgestellt und diskutiert werden. Das meint sowohl die Diskussion der Gründe für das gewählte Vorgehen als auch die substantiellen Antworten auf die damit gestellten Fragen. Damit entfaltet dieser Teil implizit bereits die Theorie des Unterrichts.

Die Darstellung setzt mit der Frage an, was unter einer empirisch gehaltenen Theorie, bezogen auf die Erforschung einer sinnstrukturierten Praxis, überhaupt zu verstehen ist. Zugespitzt wird diese Frage durch die an sie anschließende nach den Theorien, von denen aus die Konstitution des Geschehens beobachtet werden kann. Hier werde ich das Problem zu diskutieren haben, inwiefern man Unterrichten von innen oder von außen analysieren kann, ob also Unterrichten eine mit der Pädagogik gesetzte Eigenstruktur besitzt

oder ob mit der Pädagogik allein eine der vielen möglichen Erschließungsperspektiven formuliert werden kann (Kapitel 1).

Im nächsten Teil der Arbeit wird entlang der allgemein üblichen Verlaufsstruktur einer Unterrichtsstunde und mit der Ausdeutung von in der Regel winzigen Ausschnitten aus dem Transkript einer Stunde eine erste Probe auf den gesuchten empirischen Gehalt der pädagogischen Eigenstruktur des Unterrichtens durchgeführt. Gezeigt werden soll, ob und, wenn ja, wie wir die pädagogische Denkform benötigen, um den Sinnzusammenhang der Szenen zu erschließen, also nicht bloß wiederzuerkennen, sondern als eine Sinnstruktur sui generis auszulegen und damit aufzuklären. Es geht mithin um den Nachweis der allgemeinen Konstruktionsprinzipien des Unterrichtens über seine Phasen und Einschnitte hinweg (Kapitel 2).

Von den Szenen geht es dann über zu einer in die Breite gehenden allgemeinen Auslegung der im strengen Sinne pragmatischen Bedeutung der Grundkategorien der Erziehung, der Bildung und der Didaktik. Dabei handelt es sich nicht um eine Taxonomie der Handlungsweisen, nicht um eine technische Operationalisierung, nicht um das System der Ober- und Unterbegriffe. Stattdessen wird der Horizont der die Studien tragenden Aufmerksamkeit für das Pädagogische entfaltet. Das Kapitel zielt mit Rückgriff auf das empirische Material wie auf die pädagogische Denkform auf die Darstellung des pädagogischen Telos, das durch Unterrichten immer und notwendig emergiert (Kapitel 3).

Der Beschreibung folgt eine empirische Ausmessung der Annäherung an das oder der Entfernung vom Telos der Erziehung, der Bildung und der Didaktik. Vom Allgemeinen wird damit zum Differenten übergegangen. Versucht wird eine Formbestimmung der realen Konzepte der Erziehung, Bildung und Didaktik als Stufung. Mit ihnen wird nicht das Sein vom Sollen aus abgeglichen. Vielmehr ist zu zeigen, wie im Prozess des Unterrichtens Konzepte entwickelt werden, die es erlauben, in der vielfältigen Realität Aufgaben in gleichsinniger Weise zu bearbeiten und sich damit auch an der gesetzlichen Normativität abzarbeiten (Kapitel 4).

Eine synthetisierende Modellierung von Formen des Unterrichtens schließt sich an. Mit ihnen werden alle drei pädagogischen Aufgaben als eine Konstellation einsichtig. An sechs für die Gesamtheit der untersuchten Stunden exemplarischen, wenn auch nicht gleichmäßig dominanten Unterrichtsweisen wird das Ineinander und auch die Akzentuierung der pädagogischen Aufgaben deutlich gemacht. Man kann dies als Versuch einer Differenzbestimmung verstehen, mit der die gegenwärtigen Pädagogiken des Unterrichtens bestimmt werden (Kapitel 5).

Anschließend und abschließend werden mit Bezug auf das Design der Studien die ursprünglich gestellten sechs Fragen an die Theorie des Unterrichtens durch eine Generalisierung der Befunde beantwortet. Sie führen zu kritischen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Veränderung der gegenwärtigen Trends der Reform des Unterrichtens (Kapitel 6).

## Dank

In den vergangenen zehn Jahren meiner Beschäftigung mit diesem Thema in Frankfurt habe ich von verschiedener Seite Unterstützung erfahren. Das Frankfurter Reizklima einer Bereitschaft zur kontroversen Auseinandersetzung hat wohlthuend dazu gezwungen, sich auch selbstkritisch mit der Kritik und den Kommunikationsproblemen auseinanderzusetzen, die das Projekt auf sich zog. Diese Jahre waren bestimmt durch die einzigartig intensive Beschäftigung mit den Transkripten in unterschiedlichen Kontexten: gemeinsamen Seminaren, Kolloquien, Tagungen, eben auch jenseits der Forschungswerkstätten des Projektes. In einem weitgehend undogmatischen Sinne wurde täglich die Probe auf die „Objektive Hermeneutik“ vollzogen. Es ist zu hoffen, dass es mit dieser Kultur des sachhaltigen wissenschaftlichen Gesprächs in der nächsten Generation weitergehen wird und Frankfurt eine der Adressen für diese Bemühungen bleibt.

Die Zahl der engeren Mitarbeiter an dem Projekt war groß. Entwickelt wurde das Vorhaben mit Marion Pollmanns und Michael Tiedtke. PAERDU wurde dann organisiert und durchgeführt vor allem von Torsten Pflugmacher, Johannes Twardella, Jens Rosch und Christoph Leser. Viele Studierende haben mit der Gruppe den Unterricht aufgenommen, transkribiert und dann mit interpretiert. Zahlreiche Qualifizierungsarbeiten sind als lebendiger Ausdruck der Einheit von Forschung und Lehre entstanden. In meinem Fachbereich und im Institut waren Kolleginnen und Kollegen nachhaltig in Auslegungen der Texte und Diskussionen zur Methodologie involviert, so vor allem Ulrich Oevermann, Tilmann Allert, Frank-Olaf Radtke, Frank Ohlhaver, Andreas Wernet. Auf vielen Tagungen, so vor allem dem jährlichen „Didaktikum“ in Frankfurt, hat sich die an vergleichbaren Studien arbeitende Subzunft auch an unserem Projekt abgearbeitet. Die Publikationen zu PAERDU belegen die Breite der Mitarbeit wie auch die eigenständige Produktivität der Mitarbeiter. Ich bin allen zu Dank verpflichtet.

Glückliche Umstände traten hinzu. Als Fragen der Finanzierung zu Projektbeginn auftraten, halfen Mittel aus der Universität. Als die DFG-Förderung ausblieb, half aus der Not die Tugend einer mühevolleren Arbeit mit Bordmitteln. Eine Reihe von Schulleitern hessischer Schulen nahm es auf die eigene Kappe, mit dem Projekt zu kooperieren. So konnten wir vermeiden, die Studien an die „große Glocke“ zu hängen, was sicherlich manche erschreckt und abgeschreckt hätte. Das half dabei, das Ziel, den alltäglichen Unterricht aufzunehmen, umzusetzen und es machte den Lehrenden in den Schulen plausibel, dass wir nicht ein weiteres Evaluationsunternehmen darstellten, sondern im guten Sinne einer Grundlagenforschung den Anspruch auf das erschließende Verstehen ihrer Wirklichkeit verfolgten.

Mit der Vorlage dieser Studie ist ihr Thema alles andere als erschöpft. Der Autor hegt die Hoffnung, dass auf der Basis der Ergebnisse von

PAERDU und mit dem Aufweisen der Produktivität des Verfahrens eine Fülle von Anschlussfragen gestellt werden, die zu vertiefenden und spezifizierenden Studien veranlassen.

Die *pädagogische* Erforschung des Unterrichtens steht nun wohl auf einem gesicherten Grund.

# Kapitel 1

## Die Voraussetzungen und der Inhalt der Theorie – vom Unterrichten als sinnstrukturierter Praxis zu einer empirisch gehaltvollen Theorie

### I Normalität und Sinnstruktur

Die einleitend formulierte Inanspruchnahme von Sinn als Grundkategorie für die empirische Erschließung verweist zunächst auf die Unterstellung, dass Unterrichten nicht willkürlich, spontaneistisch wuchernd, chaotisch diffus im landläufigen Sinne, sondern nach explizierbaren Regeln erfolgt. Dafür spricht prima vista schon, dass Unterrichten in der Schule eine äußerst stark gerahmte, seriell ablaufende, sozial stabile Aktivität darstellt. Das Geschehen wird vom Unterrichtenden jeweils neu inszeniert. Unterrichtsstunden sind immer Premieren. Aber die Bestandteile des Stücks wie seine Dramaturgie werden nicht Stunde für Stunde erfunden. Es lässt sich nur auf der Basis vielfältiger innerer wie äußerer Vorgegebenheiten aufführen. Deren historische Genese, als Herausbildung der allgemeinen Form des Unterrichtens in der öffentlichen Schule bürgerlicher Gesellschaft wie als die über mindestens 12 Jahre kumulierte Erfahrung der an ihm Beteiligten, ist weitgehend in einem Introjekt ein- und dabei nicht selten untergegangen, das wir die „Normalität des gegenwärtigen Schulunterrichts“ nennen können. Dieser ist alltäglich und das von ihm Erwartete. Unterrichten gehört zu den tiefsten Erfahrungen mit sozialem Umgang: Wir sind alle Experten aus Betroffenheit, bewegen uns sicher in seinem Kontext, sind in „Kopf, Herz und Hand“ von ihm geprägt worden. Wir erkennen die Form sofort und passen uns ihr an, wenn wir als Schulentlassene wieder unterrichtet werden.

Bei aller Vielfalt seiner Ausdrucksformen scheint Unterrichten durch ein weitgehend gewöhnliches und stabiles Setting ausgezeichnet zu sein. Was hier als Erwartung der Normalität als des Wohl-so-sein-Müssens für Stabilität sorgt, wird immer dort auffällig, wo es durch Reformen erschüttert und verändert werden soll: Der Unterricht in Fächer soll zugunsten eines fächerübergreifenden Unterrichts ersetzt werden sollen. Wenn man aber Fächer vertritt, wie soll man dann übergreifend über sie unterrichten? Die Stunde im Stundenplan soll zu einem Epochenunterricht kumuliert werden. Was macht man anders als Stunden halten, wenn man plötzlich 10 Stunden en suite unterrichten kann? Nach der neuen Auslegung der Menschenrechte soll die „Inklusion“ von bislang in Sonderformen unterrichteten Kindern realisiert werden, womit Differenzierung notwendig wird, die die bisherigen Möglichkeiten der Lehrenden, Integration über das gemeinsame Curriculum herzustellen

len, sprengt. Aber die Reformen zeigen zugleich, dass Unterrichten ein erweiterungsfähiges, für Innovationen offenes Geschehen ist. Nicht wenig, was vor Jahren noch heftig abgelehnt worden ist, kann heute als moderner Unterricht besichtigt werden (etwa Gruppenunterricht). Nicht wenig, was bislang die Regel war, aber mit der Reform als wenig zielführend kritisiert wurde, erhält sich am Leben („Frontalunterricht“). Alte und neue Formen gehen ineinander über. Hielten früher Schüler Referate, so „präsentieren“ sie heute.

Der stabile Sinn des Geschehens besteht augenscheinlich jenseits der Diskurse über die richtige Unterrichtsmethode. Er verweist auf allgemeine Strukturmerkmale, die zunächst auf eine explikationsbedürftige und -fähige spezifische Regelhaftigkeit des Geschehens verweisen. Der Unterrichtende nutzt sie und richtet sie Stunde für Stunde ein.

Die Stabilität der Form resultiert nicht aus einem so attraktiven Angebot, dass dessen Nutzung sich von selbst verstehen würde. Sie ist im Kern eine erpresste Stabilität. Unterrichtet-Werden stellt keine Wahlmöglichkeit für die Schüler dar. Sie müssen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I in die Schule, unabhängig davon, was sie von dieser halten und von ihr erwarten. Wer dagegen so etwas wie Lernen ohne Zwang mit Blick auf die Ermöglichung produktiven Unterrichts fordert und zu dessen Realisierung mit der Abschaffung der Schulpflicht eine radikale pädagogische Reformforderung stellt, muss damit rechnen, dass sie reflexartig als unmöglich bewertet wird (Oevermann 2003). Hier scheint die Grenze des durch Reformen zu Ermöglichenden überschritten zu sein. Weil Unterricht somit eine unvermeidbare Pflichtveranstaltung darstellt, wäre es pädagogisch naiv anzunehmen, dass dieses seine Form nicht wesentlich mitbestimmen muss. Während die pädagogische Denkform vielfache Bestimmungen für die Freiheit des Lernens geliefert hat, verstößt die Rahmung von Schule mit der Nötigung zum Unterrichtet-Werden gegen sie. Die Schüler werden so behandelt, als ob sie zum Lernen gezwungen werden müssten, als ob sie ohne den Zwang das Lernen verweigern würden, als wären sie nicht von sich aus gegenüber fast allen Dingen neugierig. Die daraus resultierenden Widersprüche zwischen der pädagogischen Idee des Unterrichtens und seiner Rahmung in der Schule werden mit pädagogischen Argumenten bearbeitet, die zu rechtfertigen erlauben, was doch als andauerndes Folgeproblem aus dem Zwang folgt. Da ging es anfangs um die Bekämpfung des „faulen sündigen Adam“ (Francke) durch erzieherische Zucht in und für Unterricht oder da geht es heute um die neue Kompetenzordnung, der mit der Gesellschaft im weltweiten Konkurrenzkampf auch jeder Schüler sich unterwerfen muss. Er muss zur „literacy“ mit allen technischen Mitteln veranlasst werden. Schon hierin zeigt sich, dass Unterrichten durch Widersprüche zwischen den an ihn herangetragenen Erwartungen bestimmt wird. Für ihn sollen pädagogische Normierungen gelten, die den gesellschaftlichen Erwartungen widersprechen, aber auch innerhalb der pädagogischen Denkform über Unterrichten handelt es sich bei den Optionen um widerstreitende Inte-

ressen, je nachdem, ob Unterrichten eher als Form der Zucht, als didaktische Vermittlungsmaschine oder als Bildungsermöglichung verstanden wird.

Manches, was aus der pädagogischen Tradition in den heutigen Unterricht eingeflossen ist, stammt aus genuin pädagogischen, aber auch aus technisch organisatorischen Erwägungen, die bei der Entwicklung und Durchsetzung des öffentlichen Schulwesens propagiert und durchgesetzt wurden: Unterricht integriert alle Nachwachsenden nach wie vor in differenzierenden Schulformen, mit unterschiedlichen Programmen, durchweg in Fächern und in aufsteigenden Jahrgängen als Schulklassen. Das curriculare Programm ist nicht erst enorm, seitdem die Verdichtung mit der Verkürzung des Gymnasiums auf acht Jahre (G8) eine kritische Grenze erreicht zu haben scheint. Die Schüler haben eine solch aufgeblähte „Stundenwoche“ mit verschiedensten Anforderungen, dass verwundern mag, warum die Gewerkschaften oder der Kinderschutzbund hier noch nicht eingeschritten sind. Natürlich kann auch die dadurch veranlasste Überlastung mit Stoff nicht ohne gravierende Konsequenzen für die Form und ihre Wirkung bleiben. Was nicht passt, muss dann passend gemacht werden. Das Geforderte, aber als solches nicht zu Leistende, muss in einen Modus überführt werden, der möglichst viele zufrieden stellt. Der daraus folgende Pragmatismus einer Kompromissbildung dürfte der Form des Unterrichts nicht äußerlich sein, sondern sie im tiefsten Sinne bestimmen.

Das beginnt mit einer Eigentümlichkeit der Organisation, die vom Standpunkt der Gelingensbedingungen aus merkwürdig unangemessen erscheint. Das Muster des Unterrichts wird von der Einheit der Stunde (oder Doppelstunde) und dem schnellen Wechsel der Fächer bestimmt. Unterrichten endet also nicht organisch mit Bezug auf den Stand der Dinge, sondern rein metrisch. Die Stunde umfasst in der Regel allein in der Schule 45 Minuten. Der permanente Wechsel schafft große Probleme der Herstellung von Kontinuität im Zerrissenen. Schulaufgaben werden zu Hausaufgaben.

Unterrichten erfolgt nicht allein oder auch nur primär um der Sache und der Erkenntnis der Schüler selbst willen, auch wenn es so inszeniert werden mag. Unterrichten wird finalisiert auf das Messen der Beherrschung der vermittelten Stoffe und auf die Verteilung von Noten, die kumulativ zu Zeugnissen und am Ende zu Berechtigungen führen. Unterricht ist vor diesem Hintergrund Mittel für den Zweck des Berechtigungswesens. Die Klassenarbeit liefert nicht einfach Informationen über den Lernerfolg der Schüler wie den Lehrerfolg des Lehrenden, damit das Lehren und Lernen mit gesicherten Informationen über den erreichten Stand fortgesetzt werden kann. Mit den „Lernstandserhebungen“ wird Unterrichten funktional determiniert. Die heutige, erweiterte Messwut stellt von daher nur eine Übertreibung einer grundständigen Tatsache dar.

Über diese wie manche weiteren Merkmale der Schule und des Unterrichts als Institution und ihre Organisation sind wir dank des Tatsachenblicks und der Forschung der Bildungssoziologie ganz gut informiert. Deren Ein-

sichten in die gesellschaftliche Funktionalität des pädagogisch oft wenig vernünftig Erscheinenden fundieren den Rahmen des Unterrichts. Für ihn benötigen wir keine neuerliche Theorie. Worüber wir aber wenig wissenschaftlich Erhellendes wissen, das ist, wie unter diesen Bedingungen die für Unterrichten ebenso konstitutiven pädagogischen Prozesse ablaufen. Für diese interessiert sich der Mainstream nicht, weder der Soziologe Robert Dreeben (1980) noch gegenwärtig der Psychologe Andreas Helmke als Modellierer von Unterricht (2003).

Festzuhalten bleibt, dass bereits mit diesen, aus pädagogischer Perspektive gerne als äußerlich beurteilten Bedingungen das Geschehen seine Strukturiertheit und (geschlossene) Gestalt erhält. Aber der Sinn der jeweiligen Übung ist damit noch nicht zureichend erfasst, ja man kann behaupten, dass in einem nicht tautologischen oder auch nur funktionalen Sinne mit diesen Rahmungen nur diese selbst, aber nicht das, was innerhalb von ihnen durch und als pädagogische Kommunikation geschieht, verstanden werden kann. Die Probe auf diese Behauptung wird im nächsten Kapitel in vielfacher Variation über den Verlauf einer Stunde hinweg geliefert werden.

Bereits der Überblick oder Draufblick auf die unterrichtliche Weise der Kommunikation macht ihren pädagogischen Eigensinn evident. Verfolgt man die *Konstitutionsbedingungen* der unterrichtlichen Kommunikation und Interaktion, erkennt man, dass hier Regeln existieren, die allein mit der besonderen Form der Praxis des Unterrichtens und des Unterrichtet-Werdens sinnvoll werden. Sie stellen die grundlegenden Normierungen der Praxis dar, ohne die diese nicht zustande kommen kann. Sie gelten, auch wenn ihre Geltung als verkündende Verpflichtung selbst Teil der Praxis der Erziehung im und für den Unterricht wird und obwohl ihre Realisierung nicht durchweg vorausgesetzt werden kann. So hat immer nur ein Schüler zu sprechen und die anderen haben sich für das Gesprochene zu interessieren, weil auch für sie gesprochen wird. Die Kommunikation ist in der Regel klassenöffentlich. Der Unterricht muss immer etwas thematisieren, was für alle neu ist und zum Lernen veranlasst. Unterricht ist nicht zwanglose, zerstreute oder auch engagierte Unterhaltung. Erst wo sich diese angeleitet an einem Gegenstand arbeitet, der erarbeitet werden soll, findet Unterrichten statt. Es besteht in der andauernden Verpflichtung, den Erfolg der Kommunikation als Lernen zu evaluieren. Etwas, was in der Alltagskommunikation als übergreifendes Lehrerverhalten mit Widerspruch rechnen muss, konstituiert das Unterrichten. Die Kommunikation ist nicht symmetrisch, auch wenn zuweilen Lehrer etwas im Unterrichten lernen und Schüler ihre Mitschüler faktisch unterrichten. Über den Erfolg des Lehrens teilt das Lernen nur indirekt etwas mit. Der Schüler hat das Recht, vom Lehrer zu erfahren, wie dieser seine Leistung bewertet. Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht, Lehrerfragen zu stellen, also auch solche, deren richtige Antwort er bereits kennt. Er stellt sie nicht für sich, sondern für die Schüler, damit diese zeigen, was sie können. Man transponiere diese Gerechtigkeit heraus aus dem Kontext ihrer Geltung in den

nicht-pädagogischen Alltag, und sofort wird einsichtig, dass ihre Anwendung dort zu schweren Kommunikationsstörungen führen würde.

Solche Unterrichten konstituierenden Regeln dienen dem pädagogischen Zweck der Erziehung und Bildung der Unterrichteten und können ohne Gefahr der Auflösung der Form nicht zur Disposition gestellt werden.

Neben diese Regeln treten solche, die den Prozess der *Ausgestaltung* des unterrichtlichen Zwecks betreffen. Hier handelt es sich um Ausdrucksgestalten der pädagogischen Kommunikation, die variabel Absichten zu verfolgen erlauben und im Wortsinne erst gestaltet werden müssen, damit Unterrichten eine geregelte Struktur erfährt. Es beginnt mit vereinbarten Verfahren der Unterrichtsdurchführung als Regeln der Kooperation (etwa: Schüler nehmen Schüler dran). Es setzt sich fort in den Ritualen und Routinen der didaktischen Vorgehensweisen des Lehrenden und geht dann über zu bestimmten Mustern der Reaktion auf die während des Unterrichts deutlich werdenden Passungsprobleme zwischen den Absichten des Unterrichtenden und den Reaktionen der Unterrichteten, zwischen der gestellten sachlichen Anforderung an das Lernen und Verstehen der Schüler, den didaktischen Medien und Hilfestellungen und den Aneignungsweisen der Schüler (vgl. Gruschka 2002 S. 21ff.). Insbesondere diese Reaktionen machen die Entwicklungsdynamik und -richtung einer Stunde verständlich.

Mit der Einrichtung der Unterrichtskommunikation und dem Muster der Reaktionen auf die Passungsprobleme kommt es zu einer Verlaufsstruktur, die bei aller performativen Unterschiedlichkeit auf ein bestimmtes Kompetenzmuster des Lehrenden verweist. Die Schüler kennen ihren Lehrer als Unterrichtenden, sie können, sobald sie verstanden haben, wie er „tickt“, erwarten, was er als Nächstes tun wird. Unterrichten wird erlebt in den Routinen der Problembearbeitung des Lehrenden. Schüler reagieren ebenso routiniert auf die ihnen gestellten Anforderungen (Breidenstein nennt das griffig, wenn auch einseitig, „Schülerjobs“; 2006).

Das, was die Schülerbeobachter mit der Zeit wie intuitiv deutend bewältigen, erschließt sich dem von außen kommenden wissenschaftlichen Beobachter einer Einzelstunde nicht so ohne weiteres.

Unser Ziel ist nicht die Entwicklung einer subjektiv befriedigenden Lesart zur Machart dieses Unterrichts des Lehrers X, analog zu den Deutungen der Schüler. Auch treffen wir keine „Ratingurteile“ darüber, wie gut und intensiv er die Fragen der Schüler beantwortet oder wie interessant er seinen Unterrichtsgegenstand inszeniert. Unser Ziel ist die Explikation des objektiven Sinns, der hinter jenem intuitiven, in der Praxis vollzogenen Verstehen und Wiedererkennen steckt. Es geht um die *erschließende Erklärung* der den Unterricht bestimmenden Regelmäßigkeit. Die wird *rekonstruiert*, was meint, dass der in der Praxis sich vollziehende *Konstruktions- und Anwendungsvorgang* von Regeln als Entscheidungen über mögliche Handlungen methodisch nachvollzogen wird. Deren Sinnstrukturiertheit erweist sich (in rein objektivierender Haltung gegenüber der protokollierten Praxis) mit der in einer Stunde entfalteten Logik

der Anschlüsse: des Lehrers an den Schüler und des Schülers an den Lehrer, der Frage auf die Antwort und der Antwort auf die Frage. Hier, in den Selektionsentscheidungen und Bedeutungszuweisungen, lässt sich die Befolgung eines sinngleich vorgehenden Aktions- und Reaktionsschemas beobachten. Dieses kann mit Hilfe der gedankenexperimentellen Erklärung der möglichen Motiviertheiten der jeweiligen Kommunikationsakte beim Übergang von einer Szene zur folgenden herausgearbeitet werden. In ihrer nach erfolgreicher Erschließung sich als sinngleich darstellenden Abfolge wird die orientierende Kraft der Deutungsmuster der Akteure deutlich. Der Lehrende nimmt mit ihnen

- gewichtet seine Realität wahr,
- trifft Wertentscheidungen über die in seinen Augen richtige Weise der Erziehung und Vermittlung,
- erklärt sich, was gerade geschieht, und
- wählt aus dem ihm zu Gebote stehenden Register der Reaktionsweisen die für die Situation passende aus (vgl. Gruschka 1985).

Der Unterrichtende kann an jeder Stelle des Ablaufes grundsätzlich auf ein breites Spektrum von unterschiedlichen Möglichkeiten für einen pädagogisch wohlgeformten, aber auch problematischen Anschluss zurückgreifen. Das macht ebenfalls jenes Gedankenexperiment bei der Interpretation der Daten sinnfällig, wenn ohne Wissen des Folgenden gefragt wird: Wie kann die gerade artikuliert Bemerkung motiviert sein? Was kann sie für die Adressaten bedeuten und wie könnte darauf reagiert werden? Das gilt für den Lehrenden wie auch für die den Unterricht mittragenden Schüler. Die Selektionsentscheidungen folgen, besser basieren auf, wie die Analyse immer wieder schlagend belegt, den in den Prozess eingebrachten pädagogischen Deutungsmustern. Mit ihnen wird über ein immer neues und im Prinzip unabsehbares Geschehen zu verfügen versucht: mit Hilfe der in ihnen geronnenen, generalisierten und approbierten Erfahrungen zur Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung, der Vermittlung und der Bildung auf der Basis des eigenen umgreifenden Verständnisses von der eigenen Berufsrolle, der Anthropologie des Schülers sowie der Spielräume und Obligationen, die von den institutionalisierten Rahmungen ausgehen (siehe dazu Kap. 5).

Man könnte die Forschung deswegen auf die das Unterrichten ermöglichenden Deutungsmuster direkt beziehen, so etwa auch mein Verfahren in „Wie Schüler Erzieher werden“ (1985). Man kann sich aber auch dafür interessieren, welche Formen von Unterricht durch diese Muster ermöglicht werden, wie sie gleichsam im Unterrichten Praxis werden, sich in dieser von Absichten ablösen und sich damit als pädagogische Ausdrucksgestalten objektivieren; ähnlich wie das Werk eines Künstlers. Genau hierin bestand die Aufgabe der Untersuchung der Transkripte der Unterrichtsstunden. Sie endete im Forschungsprozess mit der Explikation der Fallstruktur. Auf diesem Weg hatten die Forscher sich das Universum der pädagogischen Aushandlungen als Ausdrucksgestalten anzueignen.

## II Strukturbildungsgesetzmäßigkeit

Eine vollständig explizierte Erschließung dieses je besonderen Regelgebrauchs zur Durchführung der Stunde, deren synthetisierende Darstellung wir als Fallstruktur bezeichnen, erlaubt bereits zu einem frühen Stadium der Analyse, nicht selten bereits nach der Vorstellung des Unterrichtsthemas, eine weitgehend zutreffende Extrapolation der nachfolgenden Reaktionen und Aktionen. Sie hat eine hohe „Prediktorqualität“. Erst wo und wenn die routinisierten Schemata des Unterrichtens erschüttert werden, kann, ja muss es anders weitergehen, als bis dahin geschehen. Hinter den Routinen des Unterrichtens lauert gleichsam die Latenz seines immer möglichen krisenhaften Verlaufes. Nahrung bekommt er von der unausgesetzten Differenz zwischen dem pädagogischen Anspruch an das Geschehen und der notorisch unbefriedigenden Wirklichkeit der Einwirkung, da nicht oder nur unbefriedigend gelingt, was doch mit Unterrichten versprochen werden muss, dass nämlich alle lernen, was gelehrt wird. Wo diese Differenz von Versprechen und Wirklichkeit zu Protest geht – wie wir sehen werden, allein in Episoden – schlägt die Latenz um in eine manifeste Krise. Das aber ist die Ausnahme von der Regel. Diese wird dadurch bestimmt, dass die Routinen erfolgreich überspielen, was sich dem Beobachter als möglicher Grund zur Kritik aufdrängt. Auch wenn es so eigentlich nicht weitergehen dürfte, weil es doch zu einer erfolgreichen Praxis der Erziehung und Vermittlung kommen soll, geht es immer wieder mit einer schier mechanischen Kraft auf dem einmal eingeschlagenen Weg voran. Die Rede von den Routinen in der Krise richtet sich damit nicht gegen diese selbst. Es wäre abwegig, Regelmäßigkeit theoretisch zu postulieren und zugleich Routinen, mit denen diese praktisch bearbeitet wird, zu verdammen. Es geht darum, die Passung des routinierten Verhaltens zum jeweils kommunikativ Verhandelten zu bestimmen. Unterrichten ist zugleich immer die Herausforderung zum Fallverstehen und zum pädagogischen Takt sowie deren Negation durch subsumierendes Verhalten. Routinen können dabei Lehren und Lernen ermöglichen, erleichtern, aber eben auch erschweren und verhindern. Das gilt ohne Ansehung ihres Inhalts.

Die vielleicht erregendste theoretische Erfahrung, die aus dem im Projekt erschlossenen Material gewonnen wurde, besteht in der immer wieder durchschlagenden strengen *Strukturbildungsgesetzmäßigkeit* des Unterrichtens. Sie besagt zweierlei: Zum einen lässt sich in jedem Unterricht ein innerer Zwang zur Strukturbildung ausmachen. Mit ihr wird aus der bloßen Rahmung ein individueller Ausdruck, ein „Werkstück“. Zum anderen entfaltet sich mit einer an eine Naturgesetzlichkeit gemahnenden Strenge Unterrichten als Stück. Man kann im Bild sagen, dass mit den ersten Schritten das Drama seinen Lauf nimmt und sie ihre Fatalität nicht brechen kann. Die Probleme des Beginns setzen sich fort, die einmal eingeschlagene Linie wird nicht verlassen, auch dann nicht, wenn ihre Fraglichkeit thematisch geworden ist. Der Autor

des Stücks erfindet es mit der Aufführung und zugleich folgt er einem Skript wie einer Anweisung, deren Autor er nicht ist. Dieses Bild drängt sich immer wieder auf mit der mühevollen Sequenzanalyse des Verlaufes. Die Interpreten konnten antizipieren, wie das Stück weitergehen würde, und sie litten nicht selten daran, dass es ohne Lösung der sichtbar gewordenen Probleme weiterging. Man wollte während der Analyse immer wieder helfend eingreifen.

Das zeigt, wie Unterrichtsroutinen die Ermöglichungsbedingungen einer geordneten Praxis der Interaktion und Kommunikation sind. Ohne deren darüber vermittelte Verstetigung käme es gar nicht zum Unterricht in der Form, wie wir ihn in der Schule erleben. Aber zugleich resultiert aus der Befolgung dieser Routinen empirisch der Bruch gegenüber einer normativen Erwartung an eine erfolgreiche Pädagogik. Diese hätte die unausgesetzte Krisenhaftigkeit von Erziehung und Bildung zu akzeptieren. Routinen sollen sie beherrschbar machen, was sie oft nur in dem Sinne können, dass sie Schüler und ihr Lernen normalisieren. Erst wo und wenn Erziehung an ihr Ziel gekommen und erst wo das Verstehen eingetreten ist, das weitere Anstrengungen um das Verstehen unnötig macht, wäre das anders. Dann würde mit der Mündigkeit des Menschen, seiner geschulten Urteilskraft und anhaltenden Neugier, jede weitere Entwicklung eine jeweils neue Krise der Erfahrung bedeuten, deren Bewältigung würde ohne Pädagogik möglich.

Davon aber lässt sich, solange unterrichtet wird, nicht ausgehen. Wo diese Situation dennoch durch Routinen des Lehrenden beherrscht werden soll und wenn damit die aktuelle Anforderung an die Erziehung und Bildung der Schüler eingeschränkt wird, besteht immer die Gefahr, dass die Routinen die Probleme forcieren, statt sie zu überwinden. Mit ihnen lässt sich zwar das Unterrichten als Organisation und Interaktion bewältigen, aber das gilt nicht schon für die Probleme und Aufgaben, die es pädagogisch hervortreibt.

Die in den Routinen material ausgedrückten Deutungsmuster besitzen eine große Steuerungskraft. Das Geschehen wirkt wie determiniert durch die erkennbaren Strategien des Umgangs mit der Aufgabe der Erziehung und der Vermittlung. Das betrifft die Konsequenz und Linearität, mit der manifeste oder auch potentielle Widerstände bearbeitet werden. Es betrifft zugleich die erst damit geschaffenen Probleme: Die Analyse legt früh die Hypothesen aus dem vorhergehenden Unterricht offen, die eigentlich daran hindern, mit dem Stoff einfach so weiterzumachen, was dennoch geschieht. Das Thema wird in einer Weise exponiert, die auch im Verlauf der Stunde unklar bleiben lässt, um was es geht. Die Klärung bleibt aus, sie wird aufgehoben in Aktivitäten, die Produktivität bloß vortäuschen. Es werden Versprechungen und Ankündigungen gemacht, die schnell frustrierte Erwartungen wecken, ohne dass dies noch verhandelt würde. So lernen die Schüler, dass Versprechungen wie die durch sie geweckten Erwartungen sich nicht berühren müssen, weswegen es darauf ankommt, einfach zu tun, was augenscheinlich getan werden soll. Das Thema passt nicht zum Material, dieses nicht zu den Bearbeitungsaufgaben. Sie werden dennoch irgendwie gelöst. Die Fragen der Lehrenden reagie-

ren nicht auf die der Schüler. Jene lassen die Schüler raten, was gemeint sein kann, diese werden vom Lehrenden eher als Störung oder Ablenkung verstanden. Aber das stört den Unterrichtsverlauf nur wenig. Es entstehen Diskrepanzen und Missverständnisse, die die Form der Arbeit prägen und während der Stunde nicht aufgehoben werden.

Der oft unproblematische Umgang mit einem Unterricht, der voller Brüche steckt und doch immer gleich abläuft, zeigt sich besonders eindringlich in den Fällen, in denen es zu einer mechanischen Form der Zusammenarbeit kommt. Dann haben die Schüler die Formen der von ihnen verlangten Arbeitsweisen so verinnerlicht, dass sie ohne zu fragen liefern, was von ihnen gefordert wird. Das aber funktioniert nur so lange, wie der Unterricht von ihnen nicht verlangt, etwas spezifiziertes Neues zu lernen. Bearbeitungsrouninen der Schüler können jenseits des Übens von bereits Beherrschtem dagegen nur fruchtbar für Vermittlung und Bildung werden, wenn sie sich als unangemessen erweisen, um eine Frage zu beantworten oder ein Problem zu lösen. Dann erst schiebt sich die Neuheit der Anforderung vor die Gewohnheit der Ausführung.

Aber im Unterricht ist nicht allein mit reduktionistischen Routinen zu rechnen. Genauso können auch solche zielführenden Entscheidungen des Unterrichtenden beobachtet werden, mit denen ein produktiver Verlauf angetrieben wird. In der Konsequenzlogik solcher Entscheidungen liegt, dass sie immer wieder neu die Erwartung möglicher gelingender Erziehung und Bildung stiften, die sich während des Geschehens bestätigt. Dann kommt es zu einer Kohärenz zwischen Inhalt und Methode, Ziel und Durchführung. Dergleichen erleben wir jedoch nur als Ausnahme von jener dominanten Realität.

Die Rede von der Strukturbildungsgesetzmäßigkeit lässt sich mit einer theoretischen Figur der geisteswissenschaftlichen Pädagogik näher bestimmen. Erich Wenigers Formel von der „eingehüllten Rationalität der pädagogischen Praxis“ drückte bereits die Ahnung ihrer Strukturalität aus. Sie ist eingehüllt in die Erscheinungen, damit tendenziell opak und nicht transparent, bewusstseinsfähig, aber als Leistung nicht bewusstseinspflichtig. Die Rationalität wird gestiftet durch eine Regelhaftigkeit, die unabhängig vom Gelingen der Praxis deren Strukturiertheit als Sinnzusammenhang ermöglicht. Mit ihr wird aus den Möglichkeiten eine Notwendigkeit, aus einer Voraussetzung eine Folge abgeleitet. In der Sequenz solcher Folgen kommt es zu einem kohärenten Ausdruck des Unterrichtens.

Diese Folgerichtigkeit als Struktur steht in Spannung zu der Erfahrung der prinzipiellen, kontrafaktischen wie zugleich potentiellen Offenheit des realen Geschehens. Das empirische Material belegt nämlich während der Sequenzanalyse immer wieder schlagend die Kontingenz des gegebenen Ablaufs. Dabei zeigt sich oft, wie viele Alternativen existieren, wie wenig verändert werden müsste, um dem Unterricht einen anderen Verlauf zu ermöglichen oder gar aufzuprägen. Die Frage, wie der Lehrende etwa auf eine Bemerkung eines Schülers reagieren könnte, genauer, wie dieser Lehrer mit sei-

nem Deutungsmuster reagieren könnte, eröffnet unterschiedliche wohlgeformte, pädagogisch sinnvolle Anschlüsse. Es zeigt sich im Unterrichten eine ungemein interessante Dialektik zwischen Freiheit und Notwendigkeit. Ungemein vieles wäre realisierbar und befindet sich wohl oft auch im Register der Handlungsoptionen der Lehrenden, wie die mit ihnen gemeinsam durchgeführten Rekonstruktionen von Unterricht im Projekt wiederholt zeigen. Zugleich erweist sich das Geschehen durchweg als gefangen im Modus seiner reduktionistischen Routinen und den Mechanismen der Reaktion auf die genannten Passungsprobleme. Gewählt werden in der großen Mehrzahl der Fälle die Anschlüsse, die das ausgewiesene Problem eher affirmieren und nicht die, die es auflösen könnten. Ein höchst bemerkenswerter Gegensatz tut sich auf zwischen den pragmatischen Optionen, der Gebotenheit einer situationspezifischen Reaktionsweise auf der einen und dem repetitiven, variationsarmen, die Vielfalt einschränkend standardisierenden Reaktionsmuster der Unterrichtenden auf der anderen Seite.

Das kann auch an dem Verhältnis der Einzelstunden zueinander erhärtet werden. Immer wenn wir die Hoffnung auf eine problemlösende folgende Stunde an dieser geprüft hatten, wurden wir enttäuscht. Selbst wenn der Lehrende die Methode wechselte, kam es fast immer zur Wiederholung der Pädagogik, die in der vorangehenden Stunde bereits am Werke gewesen war. Diese Beobachtung ist auch insofern für eine Theorie des Unterrichtens von Wichtigkeit, als sie einen Hinweis darauf liefert, dass Lehren nur beschränkt Lernen beim Lehren auslöst. Unterrichten besteht nur selten darin, zu den je gegebenen Problemen die passenden Lösungen zu finden. Dominant dagegen ist ein Handeln, mit dem versucht wird, die Probleme kompatibel zu machen mit den zur Verfügung stehenden Verfahren. Die Methode wird zum Selbstläufer gegenüber der Sache, der sie dienen soll. Die Inhalte folgen den Methoden, nicht aber diese jenen. Das, was Klippert mit seinem Methodentraining auf die Spitze treibt, ist bereits in den Unterrichtsroutinen vorbereitet. Ironisch gesprochen bedeutet dies, dass Unterrichten dann der Baumarkt-Logik folgt: „Was nicht passt, wird passend gemacht!“

Ist der Novize erst einmal mit einem wiederholungsfähigen Repertoire etabliert, bedeutet Unterrichten für ihn vor allem die Bestärkung der in Unterricht und für Unterricht entwickelten und als erfolgreich bzw. funktionierend erachteten Orientierungen. Mit ihnen wird weniger das Ungenügen am eigenen Anspruch kritisiert und erklärt, nicht selten dürfte er eher verdrängt werden, wie wir aus den Studien zur Verarbeitung von Widerspruchserfahrungen in pädagogischen Berufen wissen ([www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/kaelte.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb04/forschung/kaelte.html)). Sodann erleichtert die Iterativität des Geschehens die innere Geschlossenheit des mit der „Stunde“ formatierten Verlaufs. Dabei interagieren bestärkend alle drei Strukturelemente: Der Lehrer bleibt sich in der Klasse gleich in der Weise, wie er die Sache in Aufgaben für die Schüler übersetzt, wie er sich zu ihr verhält und wie er das Verhalten der Schüler auf sie ausrichtet.

### III Sinnstruktur und Normativität

Die Theorie des Unterrichtens geht von der Sinnstrukturiertheit des pädagogischen Geschehens aus. Die damit einher gehende Vorstellung von Sinn als Grundkategorie ist im wissenschaftlichen Kontext frei von vorab vorgenommenen normativen Unterstellungen über sinnvolles, also pädagogisch richtiges Verhalten zu halten. Der jeweilige Unterricht besitzt seine Sinnstruktur unabhängig davon, ob er dem richtigen Plan folgt bzw. sich mit entsprechend guter Absicht real vollzieht. Das meint mehr als die weit verbreitete Einsicht darin, dass das hochkomplexe Geschehen nicht vollständig durch pädagogische Absichten beherrscht, d. h. in die gewünschte Richtung gesteuert und schließlich entsprechend umgesetzt werden kann. Unterrichten wird immer nur eine Annäherung an das pädagogisch Gewollte sein können. Dieses selbst wie die innere Logik der darauf ausgerichteten Praxis lassen sich nicht durch quantifizierende Maße der Annäherung bestimmen. Die Sinnstruktur des Pädagogischen muss als seine Qualität erschlossen werden. Sie ist doppelt bestimmt: als Ausdruck eines *Allgemeinen* wie als *besonderer Ausdruck* dieses Allgemeinen.

Die innere Logik des Unterrichtens wird wohl nicht so sehr durch die vorgängige Gängelung der Pädagogik, d. h. die institutionelle Rahmung von Unterricht, ausgeprägt, auch wenn in Selbstbeschreibungen eine solche Abhängigkeit postuliert wird (Nicolaidis 2012). Aus der Beobachterperspektive fällt dagegen auf, dass Unterrichten dem weitgehend festgelegten Schema einer höchst individuellen Lehrpraxis folgt. Diese muss nicht mit dem Plan übereinstimmen und den vorher oder nachher erklärten pädagogischen Intentionen. Dennoch erscheint sie, nach der Erschließung der Sinnstruktur, als höchst folgerichtiges kohärentes Agieren aus Absichten. Die Handlungen des Lehrenden sind weitestgehend motiviert, sie besitzen einen objektivierbaren Gehalt an Bedeutungen und sie werden als Folgen aus Handlungen und Reaktionen verständlich. Ob diese jeweils für die intendierte Erziehung und Bildung produktiv werden, steht auf einem anderen Blatt, dem der rekonstruierbaren Wirkungen. Intention und Wirkung können zusammenfallen, aber das ist der vergleichsweise seltene Fall geglückter Pädagogik.

Die wohlmeinende Rede davon, dass Unterricht einen Ko-Konstruktionsprozess von Lehrern und Schülern darstellt, der Lehrer auf die Schüler und diese auf den Lehrer reagieren, ist nach unseren Analysen mehr als Hinweis auf die vereinnahmende Durchsetzungskraft der Unterrichtenden zu verstehen, als dass daraus die Vorstellung einer gegenseitigen lebendigen Aushandlung abgeleitet werden könnte. Selbst dort, wo die Schüler präsentierend unterrichten, unterrichtet weiterhin der Lehrer. Dort, wo sich der Eigensinn der Schüler deutlich meldet, wird dies in der großen Mehrheit der Fälle nicht als Ausdruck der Ko-Konstruktion begrüßt, sondern als Weg ins Ungewisse und Unwägbare, wenn nicht als Störung aufgefasst. Wir würden gerne anders

über den Unterricht urteilen. Die realisierte Sinnstruktur ist damit das Ergebnis der prozedural erfolgreichen Steuerung des Schülerverhaltens durch Methoden und Arbeitsformate. Dazu zählt auch die Merkwürdigkeit, dass Unterrichten durchgehend erfolgreich die Widersprüche zwischen Aneignung und Vermittlung, die Unterricht wesentlich mitprägen, neutralisieren kann. Das vollzieht sich, indem eine Operativität als Modell durchgesetzt wird, mit deren Hilfe Schüler agieren können, als wäre in ihrer Aneignung die Vermittlung aufgegangen. Der Eigensinn der Schüler wie auch der der Sache werden also quasi externalisiert, von der offiziellen Bühne auf die Hinterbühne verbannt: in die Latenz ihrer Bedeutung. Auch dies kann als Normalisierung des Unterrichtens erklärt werden, als die Durchsetzung seines eigenen Modells auch gegen die Sache und die Schüler. Dass dies im Interesse der Schüler und der Sache der Vermittlung geschehen soll, bleibt davon unberührt. Mit der Explikation der Sinnstruktur einer Stunde wird deutlich, wie Erziehung als Anpassung an eine didaktisch gewünschte Operativität funktioniert und wie dabei auf Reibungen mit Standardisierung reagiert wird. Zu einer entsprechenden Erklärung des „Wie und Warum“ stößt der Beobachter erst vor, wo und indem er sich um das immanente Verstehen der Operativität der Lehrenden bemüht und er sie als die Problemlösungsmuster für Erziehung, Bildung und Didaktik aufschlüsselt.

Die wegen des wissenschaftlichen Objektivierungsanspruchs verbindlich gemachte Unabhängigkeit der Analyse von praktischen Urteilen über guten oder schlechten Unterricht findet freilich ihre Grenze in der Fundierung der Praxis des Unterrichtens in einer Fülle von Normierungen im Sinne von institutionalisierten, die Interaktion und Kommunikation bestimmenden Sollenserwartungen. Die wissenschaftliche Analyse kann diese Normativität schon deswegen nicht überspringen, weil die Tatsachen nicht zuletzt in der Abarbeitung an den Normen bestehen. Sie gelten zum einen in und durch die Rahmungen des Geschehens. Seine Ziele, Inhalte und Mittel werden teils transparent verhandelt, teils aber bleiben sie auch opak. Sie setzen sich also „hinter dem Rücken der Beteiligten“ durch.

Das nach wie vor beste Modell der gesellschaftsfunktionalen Normierung verdanken wir der Theorie Parsons' und Dreebens (1980). Mit ihr wird es möglich, die Verkehrsformen in der Schule von ihrer Funktion zur Ausbildung eines bürgerlichen Leistungshabitus aus zu erschließen (mit „Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifität“ als Normen). Normierungen bestehen sodann in den pädagogischen Absichten des Unterrichtenden, wie dieser sie aus der inneren pädagogischen Normativität ableitet (soziale Allgemeinheit der Bildung, Mündigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität – siehe Kapitel 3). Beide Normenbereiche werden empirisch relevant im Erschließungsprozess als die Zielsetzungen, die der Unterricht hervortreibt und die damit das Unterrichten bestimmen. Es geht mithin bei der Frage nach dem strukturellen Sinn des Unterrichtens auch um das Erkennen seiner inneren Normativität. Sie artikuliert sich allgemein mit dem pädagogischen wie dem gesell-

schaftlichen Charakter des Geschehens. Der Unterricht soll bei den Schülern etwas in ihrem Verhalten, ihren Werteorientierungen/Einstellungen, ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten bewirken, er soll sie nicht bloß unterhalten. Es wird im Unterricht unausgesetzt vom gewünschten Können und vom Verhalten als Nachweis der Leistungsbereitschaft und der Mündigkeit gesprochen und deren Erbringung oder Verweigerung kommentiert.

Wer sich in dieser Weise auf die Suche nach Erklärungen für das macht, was sich vollzieht, der stößt mit der Erschließung der Wirklichkeit auf die in ihr geltenden Ansprüche. Mit ihnen aber wird nicht nur die Teleologie des Unterrichtens allgemein wie je konkret fassbar, sondern immer auch ein mehr oder weniger großes Abweichen von dem, was zu seiner Erfüllung geschehen müsste. Anders als so manche technisch beschreibbaren Vorgänge, auch im Bereich der Menschenführung, gehört das Misslingen oder auch nur eingeschränktes Gelingen zum Wesen der Form des Unterrichts, den wir in Augenschein nehmen. Das liegt nicht einfach oder nicht nur an einem notorischen Defizit professionellen Handelns der Lehrenden, obwohl eine entsprechende Zuschreibung nicht einfach mit Blick auf systemisch verursachte Probleme abgewehrt werden kann. Mit Bezug auf diese haben wir es mit einem fundamentalen Widerspruch zwischen zwei Formen von Normierungen zu tun. Innerhalb der meritokratischen Rahmung des öffentlichen Schulwesens ist die Integration aller Schüler Ziel und zugleich Mittel, nämlich das zur Herausbildung von Differenzen zwischen den Schülern. Unterrichten ist so organisiert, dass beides sich vollzieht: Integration und die Herstellung von Differenz. Die Selektionsfunktion ist Folge der Integrationsfunktion des Schulwesens, jene widerspricht zugleich dieser im Sinne der versprochenen sozialen Allgemeinheit der Bildung. Diese stellt nicht nur eine Steigerungsformel dar, die politisch in Konjunkturen der Bildungsexpansion genutzt wird, sondern verweist fundamental auf ein Sollen als ungeteilte und ununterschiedene Teilhabe aller am Kern allgemeiner Bildung und Mündigkeit. Der Gleichheit kann man sich praktisch annähern, aber diese selbst lässt sich theoretisch begrifflich nicht abschwächen zu so etwas wie mehr oder weniger Gleichheit. Heute redet die Bildungspolitik abrüstend von „Chancengerechtigkeit“ und sucht angesichts ihres eigenen Ungenügens bzw. fehlenden Willens nach Möglichkeiten, das Anstößige der alten Formel durch eine neue zu beseitigen. Soll damit die individuelle Förderung gemeint sein, so geht es doch nicht ohne das Allgemeine der Bildung.

Ohne fundamentalistisch zu werden, kann aus der Empirie des Unterrichtens geschlossen werden, dass dessen Legitimation von der Unterstellung der Geltung der genuin pädagogischen Normierung lebt, nach der jeder Schüler die Chance erhalten soll, alles, was gelehrt wird, auch lernen zu können. Wo die funktionale Norm durch Selektion nach Leistung erfüllt wird, wird die pädagogische Norm, allen alles zu lehren, unterboten. Dass das allen offerierte Angebot nicht von allen Schülern genutzt wird, lässt sich zwar als Scheitern an die Schüler adressieren und die deutsche Schule hatte mit dem Schei-