
Einleitung

Thomas Geier und Marion Pollmanns

1 Zu Anlass und Erkenntnisinteresse

Die Frage, was Unterricht sei, die mit dieser Publikation gestellt wird, klingt in manchen Ohren vielleicht allzu sehr nach ontologisierenden Überlegungen. In der Tat ist sie ganz grundsätzlich gestellt, denn mit ihr soll danach gefragt werden, was einen Gegenstand zu dem macht, was er ist. Was zeichnet Unterricht also aus, was konstituiert ihn? Aber die Frage zielt damit nicht darauf ab, ein metaphysisches, der Zeit enthobenes und in diesem Sinne allgemeingültiges, ahistorisches Wesen von Unterricht zu bestimmen, wie sie missverstanden werden könnte, sondern vielmehr seine aktuelle, alltägliche Gestalt auf den Begriff zu bringen. Seine heutige Form, wie sie sich historisch entwickelt hat, steht dabei im Fokus. Die Frage ist also grundlagentheoretisch zu verstehen. Sie zielt auf eine Theorie des Gegenstandes ab. Für unverzichtbar erachten wir es dazu, Unterricht unter einer empirischen Perspektive in den Blick zu nehmen; ob zugleich auch danach gefragt wird, was guter Unterricht sei, ist damit noch nicht entschieden, denn die Übernahme eines solchen Blicks schließt keinesfalls normative Bestimmungen des Gegenstandes von vorneherein aus. Von Unterricht soll hier als einem pädagogisch wesentlichen Phänomen ausgegangen werden und somit danach gefragt werden, was ihn als eine pädagogische Form konstituiert. Insofern ist es auch möglich, die spezifische Differenz zu nicht pädagogischen oder anderen pädagogischen Formen heranzuziehen, um auf diese Weise den Gegenstand Unterricht zu bestimmen.

Als Herausgebende des Bandes adressieren wir mit der gestellten Frage die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung, innerhalb derer sich im Zuge der „Konsolidierung qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft“ (Reh 2009, S. 579) nicht zuletzt auch verschiedene qualitative Zugriffsweisen auf Unterricht etabliert haben. Die an Unterricht Interessierten sehen sich gerade in diesem Feld einer methodisch und methodologisch hoch ausdifferenzierten Forschungspraxis

von verschiedenen Forschenden gegenüber, die mit höchst unterschiedlichen wissenschaftlichen Sprachspielen, unter Zuhilfenahme ungleicher Bezugsdisziplinen und theoretischen Vokabulars zu Werke gehen, oftmals ohne über die Grenzen der je eigenen Perspektiven hinaus miteinander über ihren Gegenstand ins Gespräch zu kommen und darüber, wie sie ihn untersuchen. Hier nimmt unser Erkenntnisinteresse seinen Ausgangspunkt.

Dass auf die eben beschriebene Weise Unterricht ebenfalls sehr verschieden definiert wird, stellt beispielsweise auch Manfred Lüders heraus, wenn er mit Blick auf die Fachdisziplin auf eine momentan noch ungenügende wechselseitige Rezeption der jeweiligen Theoretisierungsversuche verweist (vgl. Lüders 2012, S. 123). Dies haben wir als Herausgebende zum Anlass für unsere Initiative genommen, den unterschiedlich Forschenden Möglichkeit und Raum zu geben, ihre Bezugnahme aufeinander zu intensivieren. Denn auch aus unserer Sicht gilt es, den Diskurs darüber aufzugreifen und weiter fortzuführen, was Unterrichtsforschung beanspruchen muss, wie sie gelingen und was sie leisten kann. Nur dann erscheint es uns auch aussichtsreich, Unterricht theoretisch zu fassen zu bekommen.

Wir haben dabei nicht ausschließlich die wechselseitige Bezugnahme von Vertreterinnen und Vertretern der beiden forschungsmethodisch sortierten Gruppen, der quantitativen und qualitativen Forschung, und ihrer Verhältnisbestimmung im Blick¹, sondern insbesondere auch der qualitativ Forschenden untereinander. Allen auf dem Feld des Unterrichts Forschenden unterstellen wir unabhängig ihrer jeweiligen forschungsmethodischen Provenienz das gemeinsame Ziel, den Gegenstand „Unterricht“ mit den jeweiligen empirischen und theoretischen Mitteln erschließen zu wollen. Der vorliegende Band soll in der Gesamtschau seiner Beiträge unterschiedliche Positionen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen den Leserinnen und Lesern durchsichtig machen. Die sachliche Klärung, die dadurch ermöglicht wird, erachten wir als einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer notwendigen disziplininternen Verständigung.

Um diese Gemeinsamkeiten und Differenzen konkret herauszuarbeiten, stimmten wir mit den Beitragenden im Vorfeld folgende Leitfragen ab:

- Was konstituiert Unterricht in seiner pädagogischen Spezifik?
- Auf welche Weise können Unterrichtsprozesse „verstanden“ werden, bzw. welcher Logik unterliegen Unterrichtsprozesse?

1 Wie dies im thematisch entsprechenden Symposium (SY 12) auf der DGfE-Jahrestagung 2012 in Osnabrück der Fall gewesen ist.

Mit der Beantwortung dieser Fragen lässt sich auch konkret darüber Auskunft geben, was Unterricht sei, und ihn damit in seiner Konstitution bestimmen. Auf diesem Wege kann die grundlagentheoretische und disziplinimmanente Auseinandersetzung darüber vertieft werden, ob es eine systematische und synthetische Theorie des Unterrichts geben kann oder ob wir verschiedenartige Theorien des Unterrichts benötigen, die sich nicht zu einer vereinen lassen. Ist es also möglich, Unterricht als Gesamt theoretisch zu erschließen, oder verfügen wir nur über je spezifische Zugriffe auf diesen, die uns verschiedene unterrichtliche Aspekte verdeutlichen (vgl. Ein Streitgespräch [...] 2011)?

Um diese disziplinimmanent notwendige und gemeinsame Diskussion zu forcieren und sie auch für die an Unterricht Interessierten nachvollziehbar zu machen, erscheint es aus unserer Sicht allerdings günstig, die Diskussion durch ein „vergleichbares Drittes“ zu bündeln. Wir versprechen uns davon, den unterschiedlichen Perspektiven dadurch über die gemeinsamen Fragen hinaus einen fokussierenden Bezugspunkt zu bieten. Sonst liefe das Vorhaben aus unserer Sicht Gefahr, die unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven zwar in ihrer Verschiedenheit abstrakt gegeneinander hervor zu heben, diese aber konkret nicht miteinander in ihrer Vergleichbarkeit in Beziehung setzen zu können; der Eindruck ihrer Inkommensurabilität könnte dann bereits durch die Anlage des Bandes entstehen. So erwiese sich die Unterschiedlichkeit letztlich als bloße Verschiedenheit und die Zugänge blieben unvergleichbar, d.h. die Positionen stünden unvermittelt nebeneinander und synthetisierende oder divergierende Elemente und Ansichten könnten nicht genügend stringent herausgearbeitet werden. Wir ziehen daraus den Schluss, dass dann besonders gut deutlich werden kann, welchen Beitrag die unterschiedlichen Positionen zur Klärung der gemeinsamen Ausgangsfragen leisten, wenn sie sich auf einen identischen und allen zur Verfügung stehenden Datensatz beziehen. Im vorliegenden Fall handelt es sich u.a. um ein Transkript und eine Videodokumentation einer Unterrichtsstunde. Zusätzlich standen den Beitragenden Interviews mit den beteiligten Schülern² sowie deren Hefteinträge zur Stunde zur Verfügung.

2 An dieser Stelle sei erwähnt, dass es sich zufälliger Weise um den Unterricht einer Klasse handelt, die an einer gleichwohl koedukativen Schule rein aus Jungen besteht.

2 Zur Konzeption der vorausgegangenen Arbeitstagung

Vorbereitet wurde die vorliegende Publikation durch eine öffentliche Arbeitstagung³, bei der die Beteiligten ihre jeweilige Position auf der Basis des identischen empirischen Materials, das von allen bearbeitet wurde, dargelegt haben. Zuvor wurde es in einem gemeinsamen Abstimmungsprozess ausgewählt. Ziel war es, solche Dokumente anbieten zu können, die für alle interessierten KollegInnen gleichermaßen akzeptabel sind, ganz gleich, ob sie mit einem ethnographisch-beobachtenden, rekonstruktiven oder interpretativen Zugang forschen. Mit dem ausgewählten Material konnten sich die Beteiligten auf eine Unterrichtsstunde einigen, die Zugriffe mittels verschiedener Medien erlaubte. Sie lag nämlich sowohl in Form von Videos als auch in Gestalt eines vollständig transkribierten Interaktionsprotokolls vor. Auch wenn aus Sicht der ethnographischen Forschung auf eine teilnehmende Beobachtung eigentlich nicht hätte verzichtet werden können, stimmten die beteiligten EthnomethodologInnen ebenso der Auswahl zu. Über die genannten Dokumente hinaus lagen allen auch noch Hefteinträge der Schüler sowie Transkripte von Interviews mit diesen vor. Das Thema der gewählten Geschichte/ Sozialkunde-Stunde lautete „Nationalsozialismus/ SWING-KIDS“ und sie fand an einem österreichischen Bundesrealgymnasium in der Klasse 4, also dem achten Schuljahr, in einer fünften Stunde im November 2008 statt.⁴

Das entsprechende Material wurde den Beteiligten im Vorfeld zur Verfügung gestellt, so dass ihnen vor der Arbeitstagung möglichst genügend Zeit blieb, die jeweilige Bearbeitung und Interpretation bzw. Rekonstruktion vorzubereiten und deren Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Dabei sollte weniger der Schwerpunkt darauf gelegt werden, die Unterschiede in methodischen Zugängen als solchen deutlich zu machen, als vielmehr diese Unterschiedlichkeit in Bezug auf die gemeinsam untersuchte Sache „Unterricht“ fruchtbar werden zu lassen. Ein etwaig zu

3 Sie fand am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität in Halle/Saale im September 2013 statt. Angesichts der Konzeption der Tagung haben wir im Vorfeld gezielt KollegInnen angesprochen, ob sie sich an dem Vorhaben beteiligen wollen, statt einen *call for paper* zu initiieren, da sich die nötige inhaltliche Abstimmung in einem überschaubaren Zeitrahmen nur dadurch sicherstellen ließ, dass die Teilnehmenden schon früh in die Entscheidung über das zu untersuchende Material und die Gestaltung der Tagung eingebunden wurden.

4 S. die Liste der betreffenden Protokolle am Ende der Einleitung. Diese stehen Ihnen im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ unter www.apaek.de zur Verfügung. In den Beiträgen des Bandes wird allein durch die Angabe der entsprechenden Zeilen auf das Transkript der Unterrichtsstunde verwiesen.

befürchtender „Methodenfetischismus“, bei dem bloß das methodische Vorgehen abgrenzend zum anderen konzipiert wird und damit letztlich methodische Fragen sachliche dominieren, sollte unbedingt vermieden werden, indem umgekehrt angestrebt wurde, die Methode als sachlich angemessene in Bezug auf Unterricht produktiv werden zu lassen.

Die auf diesem Wege entstandenen Texte wurden den jeweils anderen Unterrichtsforschenden vor Beginn der Tagung zur Verfügung gestellt, damit sie auf dieser dann wechselseitig dazu Stellung nehmen konnten. Dort wurde das konkrete Vorgehen in einem Vortrag nur noch einmal pointiert vorgestellt und mit dem Fokus reflektiert, auf welchem Wege man zu welchen Ergebnissen gelangt ist. Im Anschluss daran erhielten die Anderen Gelegenheit, auf Grundlage der ihnen zuvor zugegangenen Texte die Vorträge ihrerseits zu kommentieren. Die Beiträge schlossen jeweils mit einer Diskussion, zu der auch das weitere anwesende Publikum aufgerufen wurde, sich daran zu beteiligen; so wurden noch weitere Perspektiven auf die Frage, was Unterricht sei, eingebracht als diejenigen, die die Vortragenden eingenommen haben.

3 Zur Auswahl der Teilnehmenden und Beitragenden

Die für unser Vorhaben konstitutive Idee, über das gemeinsame Material die jeweiligen Zugriffe und Argumente genauer aufeinander beziehen zu können, begrenzte den Kreis der möglichen Teilnehmenden. Im Interesse, den Austausch zwischen den qualitativ Forschenden zu vertiefen, war es jedoch unser vorrangiges Ziel, all diejenigen zusammen zu bringen, die problemlos eine nicht standardisierte Datengrundlage zum Gegenstand ihrer Forschung machen können. Es war allerdings nicht daran gedacht, quantitative und standardisierte Zugänge generell auszuschließen. Im Gegenteil wäre es aus unserer Sicht durchaus wünschenswert gewesen, diese in Bezug auf unsere gemeinsame Fragestellung, was wer wie zu einer Theorie des Unterrichts beitragen kann, – gleichsam im methodischen Kontrast – hinzuzunehmen. Solcherart verfahrenende ForscherInnen wären aus unserer Sicht ebenso wie die anderen dazu aufgerufen, deutlich zu machen, was sie *in puncto* einer Theorie des Unterrichts zu leisten im Stande sind. Forschende, die Dokumente standardisiert auswerten, indem sie diese *raten*, könnten folglich produktiv an der Diskussion beteiligt werden, müssen sie doch ebenfalls beanspruchen, dass die Ratingkategorien insgesamt eine Theorie des Unterrichts abgeben. Leider ließ sich bis zum Zeitpunkt der Tagung aber niemand aus der Gruppe der quantitativ

Forschenden finden, der über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügen konnte, um sich aktiv am Vorhaben zu beteiligen.

Überdies schien es uns so zu sein, dass die Hürde der aktiven Teilnahme insgesamt sehr hoch gelegt war, im laufenden Betrieb möglichst viele Interessierte dazu bewegen zu können teilzunehmen. Insofern ist die Auswahl der auf der Tagung Vortragenden und der für den vorliegenden Band Beitragenden Ergebnis des Zusammenspiels eines bewussten Auswahlprozesses und Folge äußerer Umstände und in dieser Hinsicht als kontingent einzuschätzen. Dennoch waren wir als Herausgebende und Tagungsinitiiierende darauf bedacht, eine möglichst große methodische Breite durch vor allem kontrastive Zugänge abzubilden. Keinesfalls wollen wir damit jedoch andeuten, das Feld dadurch vollständig abbilden zu können. Insbesondere denken wir für eine sinnvolle Ergänzung daran, dass es lohnenswert wäre, professionalisierungstheoretische Ansätze, wie sie etwa von *Andreas Wernet* (2003) und *Werner Helsper* (vgl. 1996; Helsper et al. 2008, 2009) oder auch *Uwe Hericks* (2006) entwickelt wurden, in ihrem Ertrag für eine Theorie des Unterrichts fruchtbar zu machen. Die beiden letztgenannten ließen sich noch einmal hinsichtlich ihrer Perspektiven auf Schulkultur (vgl. Helsper et al. 2001) und auf berufsbiographische Entwicklungsaufgaben (vgl. Hericks 2006) spezifizieren. Aber weder wäre durch diese Erweiterungen Vollständigkeit zu beanspruchen noch möchten wir die genannten und beitragenden Ansätze insgesamt kanonisieren, in ausschließender Weise Antworten auf die Frage nach Unterricht geben zu können.

Zum Abschluss der Tagung hatten wir dazu aufgerufen, sich unter den genannten Leitfragen ebenfalls mit der fraglichen Stunde zu befassen, wenn man meint, die verfolgte Diskussion damit gehaltvoll ergänzen zu können. Über die Vortragenden auf der Tagung hinaus haben sich mit *Hanna Kiper* und *Jens Oliver Krüger* noch zwei weitere Interessierte aus dem Kreis der Teilnehmenden für den vorliegenden Band gewinnen lassen.

Mit *Francesco Cuomo* konnten wir zudem bereits für die Tagung jemanden gewinnen, der die dort stattgefundenen Diskussionen im Licht des internationalen Diskurses zur Unterrichtsforschung beleuchtet hat. Während sein englischsprachiger Beitrag sich also zu den übrigen wie ein Metakommentar verhält, lassen sich mit den Autorinnen und Autoren der anderen Beiträge folgende Perspektiven auf den Gegenstand verbinden, die hier nur kurz umrissen werden sollen.

- *Andreas Gruschka* legt dar, inwiefern der vorliegende Fall von Unterricht mittels der einheimischen Begriffe der Pädagogik zu verstehen sei (vgl. Pollmanns und Gruschka 2013) und wieso dieser sich systematisch als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung konstituiere (vgl. Gruschka 2005, 2009, 2013), auch wenn die damit gegebenen Möglichkeiten faktisch unterboten werden.

- Demgegenüber operieren *Oliver Hollstein*, *Wolfgang Meseth* und *Matthias Proske* gänzlich mit den begrifflichen Mittel, die ihnen die Systemtheorie liefert. Unterricht sehen sie auf diesem Wege als eine Kommunikationsform an (vgl. Meseth et al. 2011b), deren konstitutives Kennzeichen von ihnen als „Pädagogizität“ umrissen wird, in der es darum geht „Lernen zu ermöglichen“.
- *Tanya Tyagunova* und *Georg Breidenstein* machen einen ethnographischen, praxistheoretisch orientierten Zugriff auf Unterricht stark (vgl. Breidenstein 2006, Ders. und Tyagunova 2012) und werten das Material so aus, dass sie damit vor allem verschiedene Praktiken identifizieren, mittels derer sich die an der Praxis Beteiligten darüber verständigen, dass es sich dabei um Unterricht handelt.
- *Sabine Reh* und *Denise Wilde* machen deutlich, welcher Ertrag darin liegt, wenn sie Unterricht „als eine in pädagogischen Praktiken (re)produzierte Ordnung“ (Reh et al. 2011, S. 210) fassen, für die „die Wechselseitigkeit der Konstitution von Subjekten und Gegenständen“ (Reh und Ricken 2012, S. 52) typisch sei, worauf sie mit dem Begriff der Adressierung und des Zeigens abzielen.
- *Hanna Kiper* analysiert die vorliegende Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund eines pädagogisch normativen Modells gelingenden Unterrichts, das sie selbst gemeinsam mit Wolfgang Mischke (vgl. Kiper und Mischke 2004) unter dem Stichwort eines „ko-konstruierenden“ Unterrichtsgeschehens entwickelt hat.
- *Jens Oliver Krüger* betrachtet, wie die Unterrichtsstunde in der Perspektive der beteiligten Schüler erscheint. Auf Grundlage der geführten Interviews zur Stunde analysiert er deren Diskurs zum Unterricht, um insbesondere die Kontingenz der unterschiedlichen Diskurse, etwa auch des schulpädagogischen, hervorzuheben.
- *Francesco Cuomo* fasst seine Kommentare aus Sicht der internationalen Unterrichtsforschung zur Tagungsfrage „*what is 'lesson'?*“ zusammen. Dabei beleuchtet er die Beiträge insbesondere vom Stand der konstruktivistischen Lehr-Lernforschung aus.
- *Rahel Hünig* und *Sascha Kabel* steuern zum Abschluss einen Bericht über die Arbeitstagung und die dort gehaltenen Vorträge und Diskussionen bei. Dabei gehen sie insbesondere auf das spezifische Format der Tagung ein und verdeutlichen die Relevanz, welche die Fragestellung auch für PraktikerInnen gehabt hat.

Die Beiträge werden anschließend von uns zueinander in Bezug gesetzt und auf ihren Ertrag *in puncto* Ausgangsfrage, was Unterricht sei, hin in vergleichender Analyse untersucht. Damit steht auch zur Revision, wie die Beitragenden sich zu der mit der Frage avisierten Formulierung einer Theorie des Unterrichts verhalten. Davon, auf diese Weise ein Fazit zu ziehen, versprechen sich die Herausgebenden vor allem, die wechselseitige Bezugnahme, wie sie sich auf der Tagung diskursiv ergeben hat, auch im Medium des vorliegenden Bandes hervorzuheben. Wir ziehen

damit eine Summe aus den Diskussionen. Diese wurden dadurch ermöglicht, dass die Vortragenden bereit waren, sorgfältige Analysen des Materials vorzubereiten. Dafür – und ebenso für die engagierte Diskussion auch der weiteren Teilnehmenden – möchten wir uns an dieser Stelle noch einmal herzlich bedanken.⁵

4 Zu Anspruch und Kontext der Publikation

Wir streben an, dass die Form der Publikation in besonderem Maße dazu anregt, die Beiträge kritisch aufeinander zu beziehen. Wie bereits eingangs deutlich gemacht wurde, geht es nicht darum, die mehr oder minder lose verbundene Verschiedenheit von Positionen sichtbar zu machen, sondern den Diskurs als wechselseitigen sachlichen Bezug aufeinander weiter zu führen und insbesondere auch für Dritte transparent zu machen.

Der hier vorgelegte Band ist darin anderen ähnlich, weil die Beteiligten sich auf ein identisches Material (im weitesten Sinne) schulischer Wirklichkeit beziehen, um eine konkretere und leichtere Vergleichbarkeit ihrer Beiträge zu erzielen. Diese Konzeption prägt etwa auch die von Thomas Heinze, Hans-W. Klusemann und Hans Georg Soeffner (1980) herausgegebenen *Interpretationen einer Bildungsgeschichte*. Dort setzen sich die versammelten AutorInnen mit dem Interview mit einer Fernstudentin auseinander (ebd., Anhang). Der konzeptionelle Fokus des Bandes liegt dabei auf dem Vergleich sozialwissenschaftlicher Hermeneutiken; angestrebt wird eine methodologische Verständigung über die rekonstruktive Methode.

Ähnlich im erst jüngst erschienenen Band zu schulpädagogischer Fallarbeit (Pieper et al. 2014), in dem eine ca. 9-minütige Sequenz aus einem Mathematikunterricht einer 8. Realschulklasse (vgl. ebd., S. 293ff) von drei Autorinnen mittels ihres jeweils favorisierten rekonstruktiven Verfahrens und aus ihrer jeweiligen Perspektive interpretiert wird. Die Beschränkung auf einen Stundenausschnitt liegt nahe, da der Vergleich der drei Beiträge auf die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Interpretationsmethoden bzw. von allgemein bzw. fachdidaktischer Perspektiven fokussiert (vgl. ebd., S. 12 sowie Baltruschat 2014) und nicht – wie hier – auf die Klärung der gegenstandstheoretischen Frage nach Unterricht.

5 Unser Dank gilt ebenso den studentischen Hilfskräften Anke Scharoba und Irina Kiryukhina, die mitgeholfen haben, die Arbeitstagung vorzubereiten, sowie der wissenschaftlichen Hilfskraft Andrea Waisgluss, die das Manuskript des Bandes auf nötige letzte Korrekturen hin durchsah.

Die Differenz zwischen Interpretationen auf der Basis verschiedener theoretischer Zugriffe beleuchtet außerdem Bernhard Koring im Rahmen seiner Studie *Eine Theorie pädagogischen Handelns* (1989); dort dokumentiert er unter der Überschrift „Wissenschaftler interpretieren“ (ebd., S. 291ff) *ad hoc*-Interpretationen von Ulrich Oevermann, Alfred Lorenzer und Jürgen Diederich zu einem kurzen Ausschnitt aus einer Politik-Stunde – konkret: „3 ½ Minuten Unterricht, der als Videoprotokoll und Transkript vorlag“ (S. 314; vgl. ebd. S. 213f). Dort sind transkribierte Auszüge dieser Analysen nachzulesen; insofern eröffnet Koring einen näheren Einblick in das eigentliche Interpretationsgeschehen als dies durch die Beiträge des vorliegenden Bandes möglich ist, die stärker das Resultat der Beschäftigung mit dem Material darstellen. Ganz im Sinne unseres Vorhaben befragt jedoch auch er die Interpretationen auf die vom jeweiligen Wissenschaftler in Anschlag gebrachte „spezifische theoretische Perspektivität, seine professionstypische Sichtweise“ (ebd., S. 328); dadurch arbeitet er die Differenz zwischen eher sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Unterricht (Oevermann, Lorenzer) und einer pädagogischen Sichtweise (Diederich) heraus.

Über diese schulpädagogischen Publikationen hinaus sind uns noch drei fachdidaktische Bände bekannt, deren Konzeption (auch) darauf beruht, dass sich verschiedene AutorInnen mit derselben Unterrichtsstunde befassen. Zu nennen wäre zum einen ein von Walter Gagel, Tilman Grammes und Andreas Unger (1992a) herausgegebener politikdidaktischer Band, in dem FachdidaktikerInnen sich mit einer Politikstunde einer 12. Gymnasialklasse befassen. Deren Wortprotokoll ist samt Materialien und ergänzt um Transkriptionen nachträglichen Lauten Denkens des Lehrers wie von SchülerInnen dokumentiert (vgl. ebd., S. 11ff). Außerdem ist zu diesem Buch auch eine VHS-Kassette erschienen, die einen Film der entsprechenden Stunde enthält (Gagel et al. 1992b). Die Herausgeber benennen als „Ausgangspunkt“ ihres Vorhabens die „Technik: die Möglichkeit, Unterrichtsstunden auf Videoband aufzeichnen zu können“ (Gagel et al. 1992a, S. 5); die damit gegebenen Möglichkeiten werden exploriert sowie die Grenzen dieser Methode reflektiert.

Mit der Etablierung gerätegestützter Unterrichtsaufzeichnungen tritt dieser erhebungstechnische Aspekt zurück und der Blick richtet sich verstärkt auf die Analyseverfahren, so im Band *Methoden der Unterrichtsinterpretation* (Richter 2000). In diesem widmen sich DidaktikerInnen der politischen Bildung einer transkribiert vorliegenden Sachkundestunde aus einer 3. Grundschulklasse (vgl. ebd. S. 21ff). Ihre Analysen sind dabei nicht – wie es hier versucht wird – auf eine gemeinsame Frage ausgerichtet, sondern nehmen verschiedene Aspekte des Unterrichts in den Blick.

An einer gemeinsamen Fragestellung orientieren sich dagegen die AutorInnen des Bandes *Was heißt guter Geschichtsunterricht?* (Meyer-Hamme et al. 2012a).

Gegenstand der Betrachtung ist dort eine Unterrichtstranskription aus einer 12. Gymnasialklasse (vgl. ebd., S. 240ff). In der Befassung mit dieser sollen „Geschichts-didaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker unterschiedlicher Provenienz [...] ihre Maßstäbe und Qualitätskriterien offen[...]

legen“ (Meyer-Hamme et al. 2012b, S. 6). Die Herausgeber grenzen sich mit der von ihnen formulierten normativen Leitfrage also deutlich von einem zunächst einmal deskriptiven Vorgehen ab, wie es der hier vorliegende Band verfolgt.

Die ihn leitende Frage „Was ist Unterricht?“ wird, so hoffen wir, die mit unterschiedlichen Zugängen Forschenden dazu herausfordern, ihre Befunde konsequent als Beiträge zu einer Theorie des Unterrichts auszuweisen. Dadurch, dass sich alle Analysen auf das identische Material stützen, lässt sich erwarten, dass die spezifischen Antworten, die die einzelnen Beiträge erbringen, besonders gut vergleichbar sind. Dabei gehen wir davon aus, dass die AutorInnen sich in ihrer Analyse der gewählten GSK-Stunde auf die Ergebnisse ihre sonstigen Unterrichtsforschungen stützen resp. die Analyse mittels dieser erhellen. Denn die qualitative Unterrichtsforschung ist über ihren *status nascendi* hinaus und konsolidiert sich, wie bereits gesagt, so dass es an der Zeit erscheint, die jeweiligen ForscherInnen aufzufordern, erste Bestimmungen ihres Gegenstandes „Unterricht“ vorzunehmen. Diese Bestimmungen, so ist mit der Komposition des Bandes beabsichtigt, kommentieren sich gegenseitig; damit soll das Moment der Kritik, wie es im Band *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung* (Ohlhaver und Wernet 1999) dadurch hervortritt, dass Analysen von KollegInnen kommentiert werden, systematisiert und in einer umfassenden Weise für die Klärung der Leitfrage produktiv werden.

Literatur

- Baltruschat, A. (2014). Variationen eines Falls. Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme (2014), a.a.O., S. 151-165.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G., Tyagunova, T. (2012). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 387-403). Wiesbaden.
- Ein Streitgespräch zwischen Andreas Gruschka, Walter Herzog, Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh: „In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir noch ziemlich am Anfang“. (2011) In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (2011a), a.a.O., S. 242-262.
- Gagel, W., Grammes, T. & Unger, A. (1992a) (Hrsg.). *Politikdidaktisch praktisch Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch*. Schwalbach/ Ts.

Was ist Unterricht?

Zur Konstitution einer pädagogischen Form

Geier, Th.; Pollmanns, M. (Hrsg.)

2016, VI, 245 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07177-6