

Autorenangaben

Juniorprof. Dr. Torsten Pflugmacher
 Fachdidaktik Neuere Deutsche Literaturwissenschaft
 FB 05/Deutsches Institut
 Universität Mainz
 E-Mail: pflugmacher@uni-mainz.de

Literatur

- Gruschka, Andreas. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar: Büchse-der-Pandora-Verl.
- Gruschka, Andreas. (2011a): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung, Opladen, Berlin: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2011b): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Vol. 18840, Ditzingen: Reclam.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Vol. 684, Stuttgart: Kohlhammer.

Daniel Scholl

Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Publikationen zur LehrerInnenausbildung stehen vor einer prinzipiellen Herausforderung: Auf der einen Seite sollen sie einen Beitrag zur *theoretischen*, und das bedeutet immer auch *abstrakten* und *situationsübergreifenden*, Grundlegung von professionellen Bezugskategorien für das Berufsleben von Lehrpersonen leisten. Auf der anderen Seite sollen sie diesen Beitrag *konkret*, und damit *situationsbezogen* und *anschaulich* erbringen, sodass schon während des Studiums Bezüge zum späteren Berufsleben aufgezeigt werden können. Carla Schelle, Kerstin Rabenstein und Sabine Reh nehmen diese Herausforderung mit ihrem Band „Unterricht als Interaktion“ an. Sie wollen „(Struktur-) Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar machen“ (10) – sie zielen also auf ein unterrichtstheoretisch begründetes, kategoriales Wissen von Lehrpersonen –, wobei diese Merkmale an Fällen, an „exemplarisch scheinenden Problemlagen pädagogischer Praxis“ (9), erarbeitet werden sollen.

Damit steht die Einordnung in einen (methodologischen) Forschungskontext, nämlich die Kasuistik, fest. In einem problemorientierten Abriss (Kapitel 1) stellen die Autorinnen (die einzelnen Kapitel sind auf die Autorinnen aufgeteilt) die Mehrdeutigkeiten

heraus, die in der Kasuistik schon mehrfach diskutiert wurden (es bliebe ungeklärt, was „der Fall ist“ (17), es gebe eine doppelte Betrachtung von Fällen „als Fälle von“ und „einer Betrachtung, die das Besondere der Fälle als einzelne“ (ebd.) herausstelle, Fälle könnten „als Beispiele für eine gute Praxis oder auch eine schlechte“ (ebd.) gelesen werden, und schließlich könnte die Fallarbeit eine zu lernende Methode und eine Lehrmethode sein). Diese systematischen Probleme lösen sie zwar nicht, sie betonen aber – in Orientierung an neueren Theorien fallrekonstruktiven Arbeitens – die besondere Funktion von Fallarbeit: Sie diene der „Einübung fallverstehender Reflexivität“ (18) bzw. schule – so sähe es Combe – „eine professionelle Urteilkraft, die Fähigkeit, das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu sehen“ (19). In der LehrerInnenausbildung könnten Fälle in diesem Sinne sowohl zu einem „Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und den Konstruktionen“ (20) von Unterricht führen als auch für „den systematischen Aufbau von Theoriewissen“ (ebd.) genutzt werden.

Damit diese letzte Absicht nicht zu kurz kommt, legen die Autorinnen ihr Unterrichtsverständnis offen (Kapitel 2). In deutlicher Distanz zum Begriffsangebot der Allgemeinen Didaktik und der quantitativ empirischen Lehr-Lern-Forschung und in direkter Nähe zu Lüders' unterrichtstheoretischer Konzeption von Unterricht als einem Sprachspiel und der „empirisch-rekonstruktiven fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung“ (37) wird Unterricht verstanden als „eine soziale Situation [...], die durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichnet ist, das heißt durch sprachliche Handlungen und Symbole, mittels derer eine Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrern und Schülern sowohl im Hinblick auf fachliches Lernen als auch auf Erziehung stattfindet“ (38f.). Solche Situationen seien gekennzeichnet durch eine „für unterrichtliche Kommunikation grundlegende Kontingenz, eine Ungewissheit und Eigendynamik“ (39). Dabei setzen die Autorinnen Kommunikation im Wesentlichen mit verbalsprachlicher Kommunikation gleich, sie gestehen aber zu, dass ein Unterrichtsbegriff, der auf diesem Verständnis beruhe, insofern noch unvollständig sei, als dass er „in Zukunft durch die materielle und körperliche Dimension sozialer Praktiken erweitert werden“ (40) müsse.

Vorerst fokussieren sie allerdings vor allem die sprachliche Dimension von Unterricht, die im Band besondere Berücksichtigung findet. Es werden Transkripte abgedruckt, die sowohl aus unterschiedlichen Kontexten stammen (Forschung, universitäre Lehrveranstaltungen, Schulpraktika) als auch unterschiedlich transkribiert wurden (vgl. 45). Sie sollen sequenzanalytisch im Sinne der Oevermann'schen Objektiven Hermeneutik aufgearbeitet werden, also „in wirklich kleinen Schritten, nämlich zunächst von Wort zu Wort über die Bildung sogenannter ‚Lesarten‘ zu einer Rekonstruktion des Sinnes, der Struktur einer Sequenz“ (46). Ziel im Wortlaut Oevermanns sei es, „sogenannte latente Sinnstrukturen oder Bedeutungsstrukturen, die unabhängig von subjektiven Interpretationen gelten“ (47), aufzudecken. Da die Fallarbeit in den Seminaren unter methodisch kontrollierten Bedingungen ablaufen solle, stellen die Autorinnen zunächst dar, wie eine Sequenzanalyse durchgeführt wird, um daraufhin in weitere Verfahren (die interaktionistische, die dokumentarische und die tiefenhermeneutische Analyse [55ff.])

einzuführen. Allerdings sind sie sich trotz dieser methodologischen Vergewisserung dessen bewusst, dass sich bei der Interpretationsarbeit in Seminaren einige Schwierigkeiten ergeben könnten, die sie im ersten Teil des Bandes dann auch abschließend vorzunehmen (64ff.).

Im zweiten Teil sind dann die Dokumente aufgenommen, die für die Erarbeitung unterrichtstheoretischer Kategorien gedacht und entsprechend mit Interpretationsbeispielen versehen sind. Diese Dokumente werden je nach Art der Dokumentation unterschieden in Transkripte (Audioaufnahme), Beobachtungsprotokolle (Audioaufnahme plus Beschreibungen) und Protokolle (ohne technisches Aufnahmegerät). Inhaltlich werden die Foki auf „Unterricht als Interaktion“ (Kapitel 4), die „Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse“ (Kapitel 5) und „Gespräche über Unterricht“ (Kapitel 6) gelegt. Formal gleicht sich die Struktur der Analysen: Auf eine kurze Darstellung des Analyseschwerpunktes folgt das Transkript oder das (Beobachtungs-)Protokoll, dem sich eine Interpretation bzw. Kommentare und Fragen anschließen.

Dass die Dokumente – meist problematische Fälle – dabei auf unterschiedlichen Aufzeichnungstechniken (44) beruhen, ist ihnen in ihrer Verschiedenartigkeit (zum Beispiel hinsichtlich ihrer Länge oder der verwendeten Transkriptionsregeln) anzusehen; und auch die Beobachtergebundenheit der (Beobachtungs-)Protokolle ist deutlich erkennbar (zum Beispiel in den kategorisierenden oder wertenden Kommentaren). Für die Analyse spielt diese Verschiedenartigkeit aber keine Rolle: Anders als es der erste Teil vermuten lässt, werden hier keine strengen Regeln an das Vorgehen angelegt, sondern vielmehr Interpretationen angeboten, deren Voraussetzungen nicht weiter thematisiert werden und bei denen die Grenzen zwischen Beschreibung und Beurteilung des jeweiligen Sachverhaltes fließend sind. Die gestellten Fragen passen zwar in den jeweiligen Analysekontext, eine Systematik ist ihnen aber nur bedingt ablesbar.

Durch diese Variabilität der Fälle und des Umgangs mit ihnen zeigt der Band Möglichkeiten auf, die Vielfältigkeit des Phänomens „Unterricht“ und seiner Betrachtungsweisen so abzubilden, dass die Notwendigkeit der reflexiven Haltung der eigenen Berufstätigkeit gegenüber (vgl. 18) evident wird: Formen des Phänomens und ausgewählte Merkmale werden – wie beabsichtigt – „beobachtbar“ (10) gemacht; und die Tatsache, dass mehrere solcher Merkmale aus unterschiedlichen Blickwinkeln angesprochen werden, regt eben zwingend zu „weiteren Interpretationen und Diskussionen“ (10) an – auch das ist nach Ansicht der Autorinnen ein wichtiges Ziel des Bandes.

Infolgedessen ist es gerade „in schulpädagogischen Seminaren“ (Klappentext) reizvoll, sich diese Perspektivenvielfalt zunutze zu machen, um zu einer gewissen Problematickeit zu führen. Besonders deutlich treten diese Perspektiven dann bei einer entsprechenden Anleitung und Unterstützung für und bei der gemeinsamen Arbeit – etwa in begriffsanalytischer Hinsicht – mit den Texten hervor, wodurch auch die Hauptthese des Bandes, „Unterricht als interaktives Geschehen zu verstehen“ (Klappentext), eine weitere Bestätigung erhält. Gerade aber vor der angedachten Möglichkeit, sich auch „im Selbststudium wichtige Strukturmerkmale unterrichtlicher Interaktion vor Augen

zu führen“ (ebd.), steht der Band vor einem grundsätzlichen Problem: Wie kann man diese Vielfalt in eine gewisse Systematik und terminologische Stringenz bringen? Dieses Problem ist aber kein Spezifikum dieses Bandes, sondern ein prinzipielles, das die kasuistische Literatur und ihre Aufarbeitung permanent begleitet.

Autorenangaben

Dr. Daniel Scholl
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung
Universität zu Köln
e-mail: daniel.scholl@uni-koeln.de