

Editorial

Hedda Bennewitz, Bernd Hackl und Torsten Pflugmacher

Ergebniskulturen

ZISU erscheint nunmehr – wenn auch etwas verspätet – im fünften Jahr. Kürzlich fand die Frankfurter Tagung „Fachlichkeit“ der DGFE-Kommission Schulforschung und Didaktik statt, auf der sich faktisch vollzogen hat, wozu ZISU seinerzeit anstiften wollte: Fachdidaktiker*innen und Erziehungswissenschaftler*innen begeben sich in einen Dialog, sind erstaunt über die Fülle von Gemeinsamkeiten, stellen fest, dass sie methodologisch längst eine gemeinsame Sprache sprechen und versichern sich künftiger gemeinsamer Zusammenarbeit. Vielleicht konnte ZISU zu dieser Annäherung beitragen. Der Aufsatz von Bräuer, Rabenstein und Strauss in diesem Heft ist ein konkretes Beispiel für eine spannende interdisziplinäre Zusammenarbeit in der empirischen Unterrichtsforschung.

Thementeil

Was ein Ergebnis ist, weiß jeder Schüler und jede Lehrperson: Kaum eine Unterrichtsstunde, in der nicht von Ergebnissen die Rede ist. In der Allgemeinen Didaktik wird man jedoch kaum fündig, der Begriff taucht theoriesprachlich selten auf, bislang fehlt eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung.¹ Auch die pädagogisch-psychologische Kompetenzforschung scheint wenig interessiert daran, wie Ergebnisse in einer pädagogischen Praxis konstituiert und inszeniert werden und welche Bedeutung sie für die Beteiligten haben. Genau diese Fragen zu Strukturen und Mustern der Ergebniskommunikation sind aber ein wichtiger Fokus für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken.

Ein (pädagogisches) Ergebnis ist nicht allein das tendenziell finale Element eines auf Bildung abzielenden didaktischen Prozesses, sondern als ein pädagogisches Phänomen auch mit zahlreichen normativen Erwartungen verbunden. Von daher ist es erstaunlich, dass der Begriff unterrichtstheoretisch nicht genauer verortet worden ist – sieht man einmal von Beschreibungen verschiedener Ergebnisdarstellungsformen wie Tafelergebnis oder schriftlichem Ergebnis ab. Die – unvollständige – phänomenologische Betrachtung von Ergebnissen legt jedoch nahe, dass der Umgang mit Ergebnissen Strukturmerkmale aufweist, die für eine Aufnahme in die didaktische Terminologie sprechen:

Es gibt *richtige* und *falsche* Ergebnisse, die sowohl *markiert* werden als auch *unmarkiert* bleiben können. Wir kennen *vorläufige*, *Zwischen-* und *Endergebnisse* (Zeitdimension). Anhand der Frage, ob *eindeutige* oder *mehrdeutige* Ergebnisse gewünscht sind bzw. entstehen können, lässt sich mitunter auf das spezifische Unterrichtsfach

1 Eine Ausnahme stellen die ethnographischen Arbeiten von Matthias Kalthoff zur Produktion von Schüler*innen antworten dar, vgl. den Beitrag von Leser in diesem Heft.

schließen (Fachdimension). Ein Ergebnis kann *individuell* oder in einer *Gruppe* erarbeitet und vertreten werden (Sozialdimension). Es gibt *subjektive* und *objektive* Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Prüf- bzw. Vergleichbarkeit. Für das Unterrichtshandeln ist es weiterhin nicht unwichtig, ob es genau *ein Ergebnis* geben soll oder mehrere *koexistierende* Ergebnisse. Es gibt *veröffentlichte*, präsentierte Ergebnisse, meist drei bis fünf, und *unveröffentlicht* bleibende Ergebnisse, meist 20 bis 27. Damit korrespondiert die Unterscheidung von *korrigierten* und *unkorrigierten* Ergebnissen, die angehende Lehrer*innen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit treiben kann und zugleich Kandidatin für eine schulpädagogische Antinomie ist: Ergebnisse müssen gefordert werden, auch wenn man sie nicht alle in hinreichender Weise wahrnehmen, wertschätzen und prüfen kann. Ähnliches gilt für *bewertete* und *unbewertete* Ergebnisse: Die Aussicht auf Bewertung kann ein Anreiz für die Ergebnisproduktion sein, die ausbleibende Bewertung von einigen Ergebnissen kann zu nachhaltigen Enttäuschungen führen: „Habe ich das nun richtig oder nicht?“ Analog dazu sind Lehrpersonen nicht selten enttäuscht, wenn Schüler*innen nur an einer Bewertung in Notenform, nicht aber an einer inhaltlichen Rückmeldung interessiert sind.

Es gibt durchaus *triviale* Ergebnisse, vor allem wenn die Schüler*innen mit Übungen beschäftigt werden sollen und die Ergebnisproduktion eher einer Arbeitstätigkeit denn einer Lernfähigkeit entspricht. *Verfrühte* Ergebnisse können die Stundenplanung über den Haufen werfen und sind deshalb Objekt von Furcht nicht nur unter Lehrnoviz*innen. *Voreilige* Ergebnisse sind mitunter Resultat des Ratens und des Ringens um Aufmerksamkeit und ein Mitarbeitersignal. Sie können aber auch *erzwungenermaßen* auftreten, wenn Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt Ergebnisse liefern sollen, dies aber noch gar nicht können. Kritik daran kann zu überarbeiteten Ergebnissen führen. Wir kennen die Praxis des *Ergebnissammelns*, bei der die Ergebnisprüfung vorläufig oder teilweise final ausgesetzt wird. Zumindest vorübergehend gibt es *heterogene Ergebnisse*, die voneinander abweichen oder sich gar widersprechen. Als *Scheinergebnisse* kennen wir u.a. solche, die von der Lehrperson nicht akzeptiert werden (falscher Weg – richtiges Ergebnis). Scheinergebnisse sind aber auch vermeintliche Ergebnisse, die im Unterricht akzeptiert wurden, obwohl sie einer fachlichen Realitätsprüfung im Nachhinein nicht standhalten. Ergebnisse werden mitunter *verglichen* und können dabei begründet werden. Man sieht es der *Ergebniskommunikation* meist an, ob es sich um Übungsergebnisse oder *Lernergebnisse* handelt. Manche Ergebnisse werfen Fragen auf oder sind gar *Fragen*.

Sowohl für die didaktische Inszenierung durch die Lehrperson als auch für den Bildungsprozess der Schüler*innen ist die Unterscheidung von *erwarteten* und *unerwarteten/eigensinnigen* Ergebnissen bedeutsam. Zudem kann man den Grad an *Fachlichkeit* bestimmen, der in die Ergebnisentwicklung eingeflossen ist. Jeder kennt wohl auch *unklare* oder *ungenau* Ergebnisse sowie *offene* Ergebnisse und *ergebnisoffenen* Unterricht. In Gruppenarbeiten kann man *durchgesetzte* von *nicht durchgesetzten* Ergebnissen unterscheiden. Insbesondere aus Prüfungssituationen kennen wir *fehlende* und *unvollständige* Ergebnisse. Nichtwissen und Nichtkönnen sind ein häufiges Ergebnis von Unterricht ebenso wie die Selbstzuschreibung der Schüler*innen, die Verantwortung dafür zu tragen.

Es geht bei der Rede von Ergebnissen also um mehr als um die Überprüfung, ob und in welchem Grad ein von der Lehrperson erwartetes Outcome als Ziel erreicht, als Kom-

petenz erworben wurde. Ergebnisse gehen auch nicht in Leistung auf. Und Antworten von Schüler*innen sind etwas anderes als Ergebnisse. Ergebnisse müssen versprachlicht und/oder visualisiert werden, sie haben eine Form und einen Inhalt. Ergebnisse werden in ihrer „Erarbeitung“ angebahnt, diskutiert, verworfen, überarbeitet, etc. Pädagogische Ergebniskommunikation ist mitunter einer Wettbewerbslogik unterworfen, die Ergebnisfindung oder -darstellung ist nicht selten mit negativen oder positiven Erlebnissen verbunden: Angst, Scham, Sicherheit, Erfolg.

Je nach Disziplin und Forschungstradition wird man unterschiedliche Facetten einer pädagogischen Ergebniskultur thematisieren. Wenn alles, was im Unterricht entsteht, ein Ergebnis ist, als Ergebnis von Unterricht gewissermaßen, hat man es mit einer *radikal-konstruktivistischen* Perspektive zu tun. Wer hingegen Ergebnisse als Resultat von Aushandlungsprozessen betrachtet, untersucht Ergebniskommunikation aus einer *praxeologischen* Perspektive. Eine *bildungstheoretische* Ergebnisforschung fokussiert intendierte Veränderungen im Ich-Welt-Verhältnis der Schüler*innen aufgrund der Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen im Unterricht. Ergebnisse als messbare Effekte von Unterricht sind Gegenstand einer *kompetenzorientierten* Forschung aus dem Paradigma der pädagogischen Psychologie. Die Effekte müssen nicht mit den Lernergebnissen übereinstimmen. *Kritische Bildungsforschung* wird ihr Augenmerk darauf richten, weshalb der Unterricht oftmals eben nicht zu seinen erreichbaren Ergebnissen kommt, oder weshalb es sich bei den vermeintlich erreichten Ergebnissen um Scheinergebnisse handelt. Egal ob fachdidaktisch oder erziehungswissenschaftlich ausgerichtet, untersucht die *pädagogische Professionsforschung*, welches Wissen Lehrer*innen beispielsweise über Inszenierungen der Erarbeitung erwarteter Ergebnisse haben oder über den Umgang mit unerwarteten oder falschen Ergebnissen – letzteres ein spannendes Gebiet auch für die Erforschung *nonverbaler pädagogischer Kommunikation* mit Gestik und Mimik. Die genuin *fachdidaktische* Forschung geht der Frage nach, welche Verstehensvoraussetzungen und welche Teilkompetenzen (in welcher Reihenfolge) notwendig sind, um ein gewünschtes Ergebnis erreichen zu können. Eine *diskursanalytisch-historische Bildungsforschung* untersucht, welche Ergebnisse in verschiedenen historischen Kontexten als sagbar/akzeptabel gelten und welche nicht – und sucht nach Gründen, woran dies liegen kann. Die *vergleichende Erziehungswissenschaft* erschließt die jeweilige Akzeptabilität von Ergebnissen in unterschiedlichen (fach-)kulturellen Kontexten.

Umrissen sind damit mögliche Wege einer künftigen Forschung, die derzeit viele Wege beschreiten kann.

Christoph Leser untersucht sequenzanalytisch das Verhältnis von Leistungsmessung und Didaktik (letztere als Prozesse der Vermittlung und Aneignung) in Abgrenzung zu formalen Leistungstests und -rückmeldungen. Dabei arbeitet er die Strukturlogik der Bewertungspraktiken im Verlauf des didaktischen Unterrichtshandelns als widersprüchliche Einheit heraus. Sichtbar werden dadurch Beschränkungen von erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Forschungsansätzen, die den prozesshaften Bezug zur Sache und ihrer bildsame Erschließung schülerseits ausblenden. Untersucht wird, wie die Schüler*innen einerseits ihr Nichtwissen anerkennen und sich andererseits, aufgrund der fortwährenden Prüfungslogik, als Wissende inszenieren (müssen). Leser beschreibt die Logik der Reaktionen auf die Evaluationen minutiös

und demonstriert damit die Möglichkeiten sequenzanalytischer pädagogischer Unterrichtsforschung.

Jochen Heins rekonstruiert im Rahmen eines kontrollierten Experiments mit stark lenkenden Aufgabensettings sowie lernschwachen und lernstarken Schüler*innen-arbeitsgruppen Wege und Irrwege des Verstehens im Literaturunterricht. Die kleinschrittigen Aufgabenstellungen können das globale Verstehen sowohl unterstützen als auch gefährden – je nachdem, ob frühzeitig ein fehlerhaftes Verständnis in Teilergebnissen zum Weichensteller für die Antizipation von vermeintlich gesuchten Aufgabenlösungen in Folgeaufgaben wird. Sein Lösungsvorschlag für solche Herausforderungen ungeleiteter Gruppenarbeit sind Revisionsaufgaben oder eine Anleitung durch Lehrer*in-Schüler*innenkommunikation, um der inhaltsanalytisch rekonstruierten Haltung zu begegnen, die einmal gewonnenen Ergebnisse lieber nicht mehr zu prüfen oder ggfs. zu verwerfen.

Maria Hallitzky et al. gehen der Frage nach, wie im Literaturunterricht Ergebnisse hervorgebracht werden. Aus einem größeren Korpus von Unterrichtstranskripten zu Goethes „Faust“ untersuchen sie drei Stunden, um die Organisation von Aufmerksamkeitsverläufen zu bestimmen. Im Gespräch determiniert die Lehrkraft den Ergebnisraum nach dem IRE-Muster, die Schüler*innen suchen nach feststehenden richtigen Antworten. Die Autor*innen beobachten, dass als objektiv markierte Ergebnisse und die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler*innen unverbunden bleiben.

Tanja Sturm fragt in ihrem Aufsatz nach der Konstruktion von Leistungsdifferenzen und den damit verbundenen Behinderungen von Lern- und Bildungsprozessen spezifischer Schüler*innengruppen. Am Beispiel des Deutschunterrichts einer Integrationsklasse kann unter Rückgriff auf Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation eine Bewertungspraxis sichtbar gemacht werden, die Leistung individuell und konkurrenzorientiert fasst und als Ergebnis individuell zuschreibt – gegen die Kollektivierungsversuche der Schüler*innen. Es bleibt ein Spannungsverhältnis zwischen dem Imperativ der Inklusion und der performativen Leistungspraxis.

Allgemeiner Teil

Mit dem Beitrag von Andreas Gruschka wird eine grundsätzliche Debatte aufgeworfen: Inwiefern könnte bildsamer Unterricht, der auf subjektive wie objektive Prozesse des Verstehens gerichtet ist, die bessere Alternative zur gegenwärtigen Kompetenzorientierung sein? Gruschka geht an zwölf empirisch zuvor herausgearbeiteten Tendenzen aus der Alltagspraxis schulischer Verstehensprozesse aus dem Kontext des Unterrichtsforschungsprojekts PAERDU der Frage nach, welche Möglichkeiten eines bildenden Unterrichts in der Praxis bestehen und weiter optimiert werden könnten. Routinierte Irrwege treten neben durchaus sichtbaren Bildungspotenzialen hervor. Diskussionsbedürftig bleibt und ist weiterhin, ob ein kompetenzorientierter Unterricht vereinbar ist mit einem Unterricht, der die Bildungsaufgabe als reflexives Verstehen in den Vordergrund stellt (vgl. auch den Beitrag von Uwe Hericks in diesem Heft).

Astrid Baltruschat diskutiert „Die ‚Sache‘ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung“. Ihr geht es um die Bedeutung und Bestimmung von Unterrichtsgegenständen für die empirische Unterrichtsforschung im Kontext aktueller Bemühungen um eine Theorie des Unterrichts. Sie skizziert soziologische, bildungstheoretische und praxistheoretische Konzepte und ergänzt diese um einen phänomenologischen Ansatz. Weil die Prozesse von Vermittlung und Aneignung eine teleologische Struktur hätten, „lässt sich der anvisierte Unterrichtsgegenstand aus den jeweiligen Lehr-Lernsituationen rekonstruieren – unabhängig davon, ob die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand explizit nennt, er implizit bleibt oder er gar implizit den explizit genannten unterläuft.“ Sie zeigt darüber hinaus, dass die Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen sowohl für die Analyse als auch das Verstehen didaktischer und sozialer Dimensionen des Unterrichts unverzichtbar ist.

Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein und Svenja Strauss wenden in ihrem Beitrag eine kommunikationstheoretisch informierte Unterrichtstheorie im Rahmen einer vergleichenden Rekonstruktion von zwei Unterrichtsstunden auf textproduktive Verfahren im Literaturunterricht an. Sie zeigen, wie eine in didaktischer Konzeption öffnende Aufgabenstellung durch die den Unterricht begrenzenden zeitlichen, sozialen und sachlichen Dimensionen Eingrenzungen erfährt und wie diese Formen unterrichtlicher Kontingenzbearbeitung auch die Figurendarstellung formen. Sichtbar wird in der Rekonstruktion der Aufgabenbearbeitung sowohl die Einschränkung der Kontingenz wie auch deren Emergenz fördernde Wirkung. Thematische Bezüge zum Thema „Ergebniskulturen“ sind vorhanden.

Uwe Hericks reflektiert in seiner Fallstudie die Dokumentarische Methode hinsichtlich ihrer Eignung für eine rekonstruierende und auf die Erschließung der Sache bezogene empirische Bildungsforschung. Sein Beispiel ist die Erarbeitung des Satzes des Pythagoras in einer im Rahmen der deutsch-schweizerischen Videostudie „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ aufgezeichneten Mathematikstunde. Hericks rekonstruiert, dass die Lehrperson die Schüler*innen versucht „als etwas anzusprechen, was sie noch nicht sind, damit sie auf diese Weise zu dem werden können, was sie noch nicht sind“. Im Prozess der Erarbeitung einer Formulierung des Pythagoreischen Lehrsatzes im Unterrichtsgespräch arbeitet Hericks drei verschiedene Orientierungsrahmen heraus: einen Alltagssprachlichen, einen fachlichen und einen fachdidaktisch-pädagogischen. Er konstatiert deren fortlaufende Vermischung und betrachtet diese als Grundproblem eines letztlich auf Bewertung hin angelegten institutionalisierten Unterrichtshandelns, welches Bildungsprozesse zumindest behindert. Ein Lehrervortrag – also das Paradigma des Zeigens – hätte eine Reihe der beobachteten Probleme und Irrwege womöglich verhindern können.

Detlef Hempel und Alexa Pech untersuchen die Methode der (familiären) Befragung von Zeitzeug*innen im Sachunterricht der Grundschule am Beispiel des Mauerfalls. Welche Fragen stellen Kinder, wenn sie keine Vorgaben haben? Bestätigt sich ein Zustand der Fraglosigkeit oder kommt es über Neugier und Staunen zur Förderung zeitgeschichtlicher Lernprozesse? Ist eine thematische Einführung und eine in die Methode notwendig oder nicht? Hempel und Pech untersuchen jeweils das subjektive Frageziel, den Fragetyp sowie die Interviewlänge und die Dialogizität.

Wir erlauben uns, auf die kommenden Themenhefte zu verweisen:

- 6 (2017): Performativität und Medialität im Unterricht (im Erscheinen)
- 7 (2018): Berufskultur und Lehrersein (in Vorbereitung, Einreichungsfrist 1.7.2017)
- 8 (2019): Praxis der Lehrerbildung (in Planung)

Die Herausgeber*innen von ZISU laden gezielt dazu ein, Beiträge (durchaus auch im nicht themenbezogenen Teil) einzuliefern, die aus Kooperationsprojekten zwischen Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften oder zwischen Fachdidaktiken hervorgehen. Tagungsberichte und Buchbesprechungen können ebenfalls vorgeschlagen werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Hedda Bennewitz
Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaft
Nora-Platiel-Str. 1
D-34109 Kassel
hedda.bennewitz@uni-kassel.de

Prof. Dr. Torsten Pflugmacher
Universität Göttingen
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Waldweg 26
37073 Göttingen
torsten.pflugmacher@phil.uni-goettingen.de

Univ. Prof. Dr. Bernd Hackl
Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut für Schulpädagogik
Merangasse 70/II
8010 Graz
bernd.hackl@uni-graz.at