

Taubert, N. (2016): Publizieren in der Soziologie im Jahr 2030. In: Weingart, P.v./Taubert, N. (Hrsg): *Wissenschaftliches Publizieren: Zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung*. Berlin/Boston, S. 291–296.
<https://doi.org/10.1515/9783110448115-014>

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.21>

Jochen Lange

Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 358 S., ISBN 978-3-7815-2215-2, 21,90 €.

Vor dem Hintergrund der Etablierung und Ausdifferenzierung sinnverstehender Unterrichtsforschung, unternimmt das von Proske und Rabenstein herausgegebene „Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung“ den Versuch einer zusammenführenden Bilanzierung der vielfältigen Zugänge in Empirie und Theoriebildung. Die angestrebte Bestandsaufnahme soll die Ergebnisdiskussion und -anschlussfähigkeit über Paradimgrenzen hinweg befördern, sie soll systematisierend helfen, die schwache Verbundenheit zu stärken, die in der Einführung attestiert wird. Diesem Anliegen verpflichtet, gliedert sich der Band nicht entlang unterschiedlicher Methodologien, sondern orientiert sich gewissermaßen am Unterricht selbst. Es werden unterrichtsbezogene Konstitutionsfragen verfolgt, die in drei Kapiteln systematisiert und von 16 Beiträgen bearbeitet werden: Es geht (I) um „Grundfragen“ der gegenstandstheoretischen Charakterisierung und Analyse von Unterricht, (II) um „Unterrichtspraktiken“ anhand ausgewählter Phänomene des operativen Vollzugs sowie (III) um „Soziale Konstitutionsbedingungen“, die die Praxis und Multimodalität von Unterricht hervorheben.

Das erste Kapitel eröffnend wendet sich Proske dem Unterrichtsbegriff in der quali-

tativen Forschung zu. Mit der Frage, „Wie Unterricht bestimmen?“, werden Studien samt ihrer gegenstandstheoretischen Fassung des „Objekts Unterrichts“ über sozialtheoretische Klassifizierungen (z.B. sprachtheoretisch, praxistheoretisch, wissenssoziologisch) systematisch verortet. Das Theorie-Empirie-Verhältnis gerät ebenso in den Blick wie die Vielfalt der Unterrichtsbegriffe, die hinsichtlich ihrer Konvergenz, Komplementarität und Konkurrenz befragt werden. Dabei wird der qualitativen Unterrichtsforschung eine zugenommene begriffliche Konsolidierung attestiert. Idel und Meseth stellen angeschlossen die methodologische Frage „Wie Unterricht verstehen?“, für die sie beispielhaft die Implikationen und sozialtheoretischen Grundprämissen der Konversationsanalyse, Objektiven Hermeneutik, Ethnografie sowie Dokumentarischen Methode vergleichen. Aufgezeigt werden die divergenten Fokussierungen auf je unterschiedliche Ebenen der Sinnkonstitution bzw. die Dimensionen von Unterricht, die damit in den analytischen Blick geraten.

Das zweite Kapitel bildet mit zehn Beiträgen den Schwerpunkt des Kompendiums. Die ersten fünf hier zu findenden Texte wenden sich „Konstitutionsproblemen“ von Unterricht zu. So beginnt Schelle mit dem Thema „Unterricht anfangen“. Entlang der Frage, als was Unterrichtsanfänge – in ausgewählten Studien – in den Blick geraten, werden verschiedene Modi ihrer Erschließung zusammentragend systematisiert: Konstituierung als Ablaufmuster, Unterrichtsbereitschaft, Gegenstandsetablierung u.a. Diese Modi werden anhand von empirischen Fallbeispielen weiter plausibilisiert und in ihren Verstrickungen betrachtet. Abschließend hebt Schelle die besonderen Herausforderungen hervor, die die Erforschung der Anfänge mit sich brächte und betont verbleibende Leerstellen (z.B. die Beendigung von Unterricht als Vergleich). Herrle und Dinkelaker collagieren die Befundlage zu „Koordination im Unterricht“, indem sie nach dem empirischen *Wie* der abgestimmten Interaktion fragen. Nach einer kurzen Gegenüberstellung praxeologischer und ethnomethodologischer Perspektiven, systematisiert der Beitrag Ergebnisse über die herausfordernde Aufrechterhaltung, Differenzierung und (Re-)Etablierung von Koordinationszusammenhängen: Es geht dabei

z.B. um soziale und inhaltliche Abstimmungen, die Parallelität von Aktivitätssträngen und Übergänge. Bilanzierend gerät Kooperation als Voraussetzung und Anlass des unterrichtlichen Lernens in den Blick. Meister und Hollstein eröffnen Einblicke in den Forschungsstand zum Thema „Leistung bewerten“. Beginnend mit linguistischen Studien werden – unter Einbeziehung von Transkriptausschnitten – bewertende Sprechakte und ihre Muster im Klassengespräch aufgezeigt. Zu den Praktiken einer hierarchisierenden Klassifizierung von Schüler*innen, der Bewertungsordnung in unterschiedlichen Schul- bzw. Unterrichtsformen und zu den „Bewertungspraktiken aus der Perspektive von Lehrkräften“ werden (zumeist ethnographische) Studien rezipiert. Der Beitrag zeigt damit Möglichkeiten auf, Leistung in seinen Konstruktionen und Funktionen zu verstehen. „Differenzierungspraktiken im Unterricht“ wendet sich Budde zu. Nachdem er aus theoretischer Perspektive die spezifisch-kontextgebundene Gemachtheit von Differenzen durch Praktiken herausarbeitet, systematisiert er diese Praktiken entlang sozialer und pädagogischer Differenzkategorien. Zu Ersteren fasst er Befunde und Desiderate anhand der Beispiele Geschlecht, Milieu, Migrationshintergrund und Dis/Ability. Unter pädagogischen Differenzkategorien werden (mit Parallelen und Anschlüssen zum Beitrag von Meister und Hollstein) Leistungsordnung und Binnendifferenzierung verhandelt. Das Fazit reflektiert pointiert die paradoxen Unterrichtsverstrickungen zwischen dem Umgang mit und der Hervorbringung von Unterschieden, in die Legitimationszwänge und normative Tabus hineinspielen.

„Spezifische Vollzugshandlungen“ klammern die nächsten drei Beiträge innerhalb des zweiten Kapitels. Gruschka titelt hierzu mit „Lehren, Zeigen, Erklären“ und stellt die Begriffe in ihrem Verweisungszusammenhang dar. Vorgeschaltet werden sie als operative Praktiken der Unterrichtenden in ihren Verhältnissen und den Abgrenzungen zueinander sowie zu benachbarten Begriffen gefasst. Konzeptionelle Zugriffsweisen der Allgemeinen Didaktik und empirische Zugriffsweisen der qualitativen Unterrichtsforschung werden angeschlossen bilanziert. Abschließend werden, unter primärer Stützung auf ein eigenes Forschungsprojekt, die

drei Begriffe in der gegenwärtigen Praxis diagnostiziert: Im reformierten Unterricht sei ein Rückgang des Lehrens und Erklärens zu verzeichnen, während das Zeigen mit neuer Dominanz und Ausrichtung die Sache selbst zurückdrängen würde. An diese didaktische schließt sich eine mathetische Fokussierung an: Herzmann folgt mit ihrem Beitrag – „Lernen sichtbar machen“ – einem Verständnis von Lernen, das dieses nicht im Kopf des Individuums oder in meta-analytischen Zahlen, sondern in Tätigkeitsvollzügen und Kommunikationsprozessen sieht. Nach der Behandlung lerntheoretischer Überlegungen und ihrer empirischen Potenziale, werden forschungsmethodische Ansätze vorgestellt, die empirische Lernbegriffe fassen. Ausgewählte Ethnographien und videographiebasierte Forschungen plausibilisieren die Beschreibung von Lernen als interaktiven Prozess. Es wird dafür plädiert, das Verhältnis von Lehren und Lernen stärker (interdisziplinär) zu analysieren. Breidenstein wendet sich „Schülerpraktiken“ und der Frage nach ihrer Strukturiertheit zu. Hierfür wird zunächst ein Rückblick auf die Entwicklung der zugehörigen Forschung von den Anfängen der Schüler(sub)kultur-forschung zu den Einflüssen der neueren Kindheitsforschung und deren Verknüpfung mit Unterrichtsforschung geworfen. Dabei werden die wechselnden Fokussierungen bilanziert (Oppositionspraktiken, Kinder als Akteure, Ordnung sozialer Praxis), bevor der Beitrag aktuelle empirische Befunde sowie Desiderate zu Schülerpraktiken in verschiedenen unterrichtlichen Sozialformen differenziert. Mit einem empirischen Fallbeispiel wird abschließend exemplifiziert, dass fachliche Korrektheit nicht das einzig zählende Kriterium ist, nach dem sich die Schülerpraktiken ausrichten.

Als dritte Unterkategorie fasst das zweite Kapitel „Inszenierungen von Unterricht“. Martens blickt zunächst auf „Individualisieren als unterrichtliche Praxis“. Unter den zunehmenden Forschungsarbeiten sucht er nach „generalisierungsfähigen Gemeinsamkeiten“, die er wie folgt ausmacht: Erstens werden Formalisierung und Entfachlichung im individualisierten Unterricht zu Strukturmerkmalen, mit denen Aspekte der Arbeitsorganisation sowie eine Erledigungspragmatik vor fachliche Inhalte treten. Zweitens lässt sich beobachten, wie

Geschwindigkeit und Selbstständigkeit zu dominanten Kategorien der Leistungsdifferenzierung werden. Drittens verändert sich das Verhältnis von Selbst- und Fremdkontrolle, indem eine stetige Selbstreflexionsanforderung auf den Schüler*innen lastet, ohne dass implizite Normen und Erwartungen der Lehrperson an Relevanz verlieren. Selbstbestimmung wird so zu einer Schulaufgabe. „Kooperativ Lernen“ betitelt hieran angeschlossen den Beitrag von Bonnet und Hericks. Über eine Begriffs- bzw. Konzeptbestimmung gerät einleitend in den Blick, was kooperatives Lernen auszeichnen soll (unterstützende Interaktion, gemeinsame Ziele, Verantwortlichkeiten, Reflexion u.a.). Nach theoretischen Rahmungen werden Forschungsergebnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik präsentiert. Es werden auch quantitative Forschungen einbezogen und „belegte Effekte“ behandelt. In qualitativen Forschung wird eine Möglichkeit gesehen, dem „Evidenzmangel“ bei den prozessualen Bedingungsfaktoren von kooperativem Lernen zu begegnen. Quer zu den Unterkategorien des Kapitels liegt der Beitrag „Entgrenzung“ von Wernet, er resümiert: Obwohl Praktiken der Adressierung beforscht werden, werden alltägliche Grenzüberschreitungen im Unterricht (demütigende Ansprachen usw.) kaum empirisch zentriert. Für diese sensibilisiert der Beitrag, indem er das Phänomen über eine sozialisationstheoretische Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung verstehbar macht. Diese Asymmetrie wird z.B. in Momenten bloßstellender Kommentare durch Lehrpersonen aufgegeben. Entfaltet wird ein (empirisch-exemplarischer) Fall der Entgrenzung, der Verständnisrahmungen anbietet und an Durkheims Überlegungen zur Abschaffung der Prügelstrafe angeschlossen wird. In der einhergehenden Theoriekonstruktion wird das Potential gesehen, das Problem der Entgrenzung unter Berücksichtigung der Spezifik der Schulischen strukturell (nicht individuell-schuldzuweisend) zu fassen.

Das dritte Kapitel wird von Hee und Pohl mit dem Fokus auf „Lernbezogene Klassengespräche“ eröffnet. Dabei teilen sie empirische wie theoretische Arbeiten als sprachlich, strukturell oder funktional ausgerichtet ein. Die Verfasstheit des Klassengesprächs wird so entlang der Spezifik des

Sprechens, der Phrasierung bzw. Schrittfolge und dem Ziel des epistemisch orientierten Lernens befragt. Das Fazit beinhaltet verdeutlichende Transkripte und ihre Analysen. Macgilchrist behandelt „Medialität“ und fragt in diesem Zuge nach Performativität: Was „machen“ Schulbücher und wie konstituieren sie als Medien Unterricht (mit)? Damit geht es um mehr als das tradierte Leitbild der Vermittlung von Inhalten durch Schulbücher, es interessieren sprachlich-zeichenförmige Diskurse, Multimodalität sowie Materialität. Diese drei Dimensionen der Medialität werden als unterschiedliche Zugänge von drei Forschungsprojekten ausgemacht (diskursanalytisch, beobachtend und kamera-ethnographisch), die exemplarisch vorgestellt werden. Sichtbar wird die Verflechtung des Schulbuchs mit anderen Medien, das Zusammenspiel verschiedener Modi der Wissenshervorbringung sowie Praktiken der Handhabung, die auch jenseits von Inhaltsaneignungen liegen. Für die Zusammengehörigkeit und verschränkte Analyse dieser Ebenen plädiert die Autorin eindrücklich. Hackl und Stifter zeigen Forschungslücken und Befunde zum Thema „In Bewegung. Körperliche Performance im Unterricht“. Sie differenzieren die Rolle von Körperlichkeit (und Räumlichkeit) anhand von zwei Unterrichtsdimensionen: Sozialisationsgeschehen und Vermittlungsgeschehen. Unter Ersterem fassen sie den Körper als Medium der Habitualisierung, es geht um die Eingewöhnung in Körperpraktiken zwischen Anpassung, Strukturhervorbringung und Widerständigkeit (lernen wie man schulisch sitzt, kipzelt, blickt, sich meldet oder zurückzieht). Unter Letzterem geht es um den Körper bei der intendierten Vermittlung von Inhalten (z.B. körperliche Praktiken beim demonstrativen Experiment). Das Kapitel und Kompendium abschließend wendet sich Rabenstein mit „Ding-Praktiken“ der soziomateriellen Dimension von Unterricht zu. Der in die Unterrichtsforschung Einzug haltende Material-Turn wird einleitend methodologisch diskutiert. Auf den Unterricht bezogen geht es zunächst um fachkulturelle Wissensordnungen, z.B. um Vermittlungsabsichten und damit einhergehende Dinge im historischen Wandel oder um die Einübung bestimmter Sichtweisen auf Material. Angeschlossen werden als „Dinge des Lernens“ vor allem

Objekte gefasst, die für Schülerhände gemacht sind. Mit der Erforschung der Verwendung und Herstellung dieser Dinge geraten didaktische Intentionen und situative Bedeutungen in den Blick. Neben dieser Betrachtung von Dingen als Medien der Vermittlung werden sie als Partizipanten an sozialer Ordnungsbildung systematisiert.

Die Beteiligten haben mit diesem ambitionierten Kompendium ein sehr wichtiges Buch verfasst, dessen resümierend-ordnender Blick zugleich erfolgreich nach mehr als einer Retrospektive sucht. Das Werk bietet innovative Systematisierungen, in denen unterschiedliche Ansätze erkenntnisproduktiv Plätze finden. Selbstredend sind universelle Abgrenzungen dabei nicht immer möglich. So sind „*Unterrichtspraktiken*“ z.B. nicht nur im gleichnamigen und umfangreichen Kapitel II, sondern auch im Kapitel „*Soziale Konstitutionsbedingungen*“ (III) zentral. Vor dem Hintergrund der vielen ethnographischen Arbeiten wäre es gewiss auch spannend gewesen, das Verhältnis der Kategorien Rekonstruktion und (empirischen) Konstruktion weiter zu befragen. Dies schmälert die Leistung jedoch nicht. Die Einzelbeiträge greifen über ihrer Abfolge koordiniert ineinander und in ihnen spiegelt sich das gemeinsame Anliegen ihrer Autor*innen deutlich – wenngleich es sich doch um einen Sammelband handelt, was sich in Formalien (wie individuellen Gliederungsweisen) aber auch in gelegentlichen inhaltlichen Redundanzen zeigt. So gibt es kongruente Rezeptionen von „Klassikern“ an unterschiedlichen Stellen oder vielfach wiederkehrende Appelle (z.B. didaktische und erziehungswissenschaftliche Forschungen stärker zu verknüpfen oder Triangulation zu nutzen). Mit Blick auf diese gemeinsamen Linien hätte vielleicht ein bilanzierendes Schlusskapitel – das mit der Einführung als Klammer fungiert – einen zusätzlichen Mehrwert für dieses äußerst gelungene Kompendium bieten können.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.22>

Wolfgang B. Ruge

Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2016. 256 S. ISBN: 978-3847407782, 34,00 €.

Nach einem Vorwort der Herausgeber*innen, das den Aufbau des Bandes skizziert, beginnt der Sammelband mit einem ersten Teil, in dem nach *empirischen Konsequenzen theoretischer Positionen* gefragt wird.

Bettina Dausien beginnt ihren Beitrag mit der Diagnose, dass sich in der Biographieforschung eine Gegenüberstellung von bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Zugängen etabliert habe. Um dieser fachpolitischen eine inhaltliche Diskussion entgegenzusetzen, diskutiert sie zunächst drei mögliche Beschreibungen des Forschungsfeldes („Schlachtfeld“, „Landkarte“, „Geschichte“), um anschließend näher auf die bildungstheoretische Biographieforschung eingehen zu können. Dieser attestiert Dausien ein „diagnostizierende[s] Interesse“ (S. 32), das sich daran zeige, dass die meisten Autor*innen einen bestimmten Bildungsbegriff am Material nachweisen wollten und somit eine wertende Trennung von oben/unten weiter tradierten. Dies beruhe auf einer „halbierten Rezeption“ (S. 34) sozialwissenschaftlicher Forschungskonzepte durch die bildungstheoretische Biographieforschung, die sich dadurch auszeichne zwar bestimmte Konzepte zu übernehmen, den „*gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang*“ (S. 35, Hervorhebung im Original) aber auszublenden. Die Folge sei, dass es an einem „elaborierten Gesellschaftsbegriff“ (S. 36) mangle method(olog)ische Ansätze zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge fehlten, weshalb für die Bildungswissenschaft relevante Kontexte nicht in den Fokus rücken könnten. Dadurch marginalisiere sich die bildungstheoretische Diskussion auch in der eigenen Disziplin, weswegen Dausien für eine disziplinübergreifende Biographieforschung plädiert, die sich sowohl erziehungs- als auch sozialwissenschaftlich versteht.

Dausien zeigt in ihrem Beitrag eine differenzierte Kritik an der bildungstheoreti-