Rahel Hünig, Marion Pollmanns und Sascha Kabel

Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung

Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse

The false promise of “normative abstinent” teaching research. A pedagogical reconstructive position

Zusammenfassung
Wie empirische Forschung der Normativität der untersuchten Wirklichkeit gerecht werden kann, wird hier am Beispiel qualitativer Unterrichtsforschung diskutiert. Wird die Kategorie Bildung methodologisch oder objekttheoretisch aus ihr verdrängt, kann sie sich nicht erfahrungswissenschaftlich auf unterrichtliche Praxis und ihre Normativität beziehen. Diese These wird auf Basis der Re-Analyse einer Unterrichtssequenz konkretisiert. Sodann wird skizziert, wie Unterricht erfahrungswissenschaftlich auch in seiner Normativität erschlossen werden kann.

Schlagwörter: Unterrichtsforschung, Bildung, Didaktik, pädagogische Normativität, rekonstruktive Sozialforschung

Abstract
Our critique of current qualitative teaching research, based on a re-analysis of a lessons sequence, points out, that a teaching research, which loses the category of Bildung cannot provide a realistic perspective on the problem of pedagogical normativity. Facing methodological implications and object theory, we also sketch how to open up lessons and their specific normativity.

Keywords: Empirical teaching research, education (Bildung), didactics, pedagogical normativity, reconstructive social research

1 Einleitung

Unbestritten versteht sich die akademische Pädagogik heute als Sozialwissenschaft (vgl. Hollstein/Meseth 2016, S. 195). Als Erziehungswissenschaft stellt sich ihr das Problem, wie sich theoretische Bestimmung und empirische Erschließung sozialer Sachverhalte *als pädagogische* zueinander verhalten (vgl. Meseth u.a. 2016). Fragen der Normativität betreffen dabei die objekttheoretische Auseinan-

Hinweis: Dieser Artikel wurde nachträglich in der Online-Ausgabe um eine Fußnote erweitert. Die Fußnote befindet sich auf S. 284 und ist in der gedruckten Ausgabe nicht vorhanden.

dersetzung mit der spezifischen Struktur dessen, „was den Begriff von Pädagogik ausmacht" (Ruhloff 2013, S. 33), sowie die methodologische Diskussion, „inwiefern die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln erschließen kann" (Dinkelaker u.a. 2016, S. 13). Das Problem der wechselseitigen Verwiesenheit beider Ebenen erscheint dabei aktuell als Politikum (vgl. Bellmann 2015; Dammer 2015; Schäfer/Thompson 2014; Koch 2004). Nach einem Einblick, was dies insbesondere für die Erforschung von Schulunterricht bedeutet, wird folgende These entfaltet: Unterrichtsforschung, die sich programmatisch wie forschungspraktisch nicht mit dem schulischen Bildungsanspruch auseinandersetzt, kann das Problem pädagogischer Normativität nicht erfahrungswissenschaftlich erschließen, sondern verdrängt es lediglich. Auf Basis der Re-Analyse einer Unterrichtssequenz versuchen wir dies zu plausibilisieren.[1]

1.1 (Disziplin-)Politische Marginalisierung objekttheoretischer und methodologischer Fragen empirischer Bildungsforschung

Ähnlich politisiert wie die Situation der deutschen Soziologie durch die neu gegründete „Akademie für Soziologie" ist auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs um objekttheoretische und methodologische Fragen. In diesem Kampf divergenter Verständnisse empirischer Forschung ist die Deutung des Bildungsbegriffs zentral.

2012 hat sich aus der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (DGfE) die „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung" (GEBF) ausgegründet; sie zielt auf die „Förderung der Empirischen Bildungsforschung und die Verbreitung ihrer wissenschaftlichen Ergebnisse."[2] Andere erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Empirie von „Bildung" ignorierend, identifiziert die GEBF das Objekt ihrer Förderung mit „*der*" „*E*mpirischen" Bildungsforschung, womit diese auf psychometrische und statistische Outputmessung von Bildung(ssystemen) reduziert wird. Dieser Monopolanspruch steht in Spannung zur DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung" aber auch zu in der DGfE insgesamt vertretenen Ansätzen empirischer Forschung. Dabei entspricht diesem usurpatorischen Gestus disziplinpolitischer Erfolg des quantitativen Forschungsverständnisses (vgl. kritisch dazu Ruhloff 2007), der sich u.a. in veränderten Denominationen erziehungswissenschaftlicher Professuren zeigt: „[T]raditionelle Lehrstühle für Allgemeine, Historische oder Systematische Pädagogik oder auch Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Frühpädagogik" (Fatke/Oelkers 2014, S. 11) wurden zu Lehrstühlen der sog. Bildungsforschung umgewidmet, „die dann vorwiegend mit Psychologen bzw. Pädagogischen Psychologen oder Soziologen besetzt wurden" (ebd.).

Die „sukzessive Verschiebung finanzieller Ressourcen, politischer Wahrnehmung und damit von Produktionsmacht für politikrelevantes Wissen" (Hartong 2018, S. 22) interessiert hier hinsichtlich der Verdrängung konstitutiver Aspekte des disziplinären Bewusstseins: Verdrängt wird das „eigenständige Frageformat der Erziehungswissenschaft" (Bauer/Marotzki 1995, S. 295), welches sich im Sinne der Schleiermacher'schen Frage, was die ältere Generation eigentlich mit der jüngeren wolle, sowohl objekttheoretisch wie methodologisch von psychologischen und soziologischen Perspektiven unterscheidet (vgl. Gruschka 2011, S. 204-266). Mit dem Vormarsch der „Empirischen Bildungsforschung" wird durch die implizi-

te Normativität ihrer Prämissen wie durch die empirische Normativität der praktischen Konsequenzen der monopolistischen Durchsetzung (vgl. Bellmann/Waldow 2012) in eins mit dem qualitativen Forschungsparadigma auch die methodologische Frage marginalisiert, „wie wir Bildungsprozesse beforschen“ (Meder/Iske 2014, S. 79).

1.2 „Bildungsforschung“ – zum Problem des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit der Normativität des Pädagogischen

Disziplingeschichtlich bemerkenswert ist, dass heute die quantitativ verfahrende „Empirische *Bildungs*forschung“ einen Grundbegriff der Pädagogik nutzt, mit welchem seit der „realistischen Wendung“ (Roth 1962) von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren „die Trennlinie markiert [wurde; d.V.] zwischen empirischer und philosophisch spekulativer Thematisierung von Ziel und ‚Wirkung‘ schulischen Unterrichts“ (Pollmanns/Gruschka 2013, S. 55). Denn dem Bildungsbegriff schien „alles abzugehen, was er mitbringen müsste, um als operationalisierbarer Wirk- und Bewirkungsfaktor empirische Studien anleiten und gehaltvoll bestimmen zu können“ (ebd.). Unbrauchbar erschien er auch aufgrund der mit ihm verknüpften Normativitätsfragen. Diese wurden jedoch – auch von denjenigen, die sie aus empirischer Forschung in Erziehungs- und Bildungsphilosophie auslagern wollten (vgl. Brezinka 1978; Oelkers 2014, S. 87f.) – weiter als für die Pädagogik historisch wie systematisch notwendig angesehen (vgl. Ruhloff 2013, S. 33; Ruhloff 1979; Bauer/Marotzki 1995, S. 278). Die Notwendigkeit, das intergenerationell zu bearbeitende kulturelle Reproduktionsproblem (vgl. Fend 1980) auch als eines normativer Entscheidungen pädagogisch zu reflektieren (vgl. Blankertz 2011, S. 306-307), blieb zunächst Bestandteil des disziplinären Selbstverständnisses. Dagegen gerät heute das Normativitätsproblem der Erziehungswissenschaft zunehmend aus dem Blick. Diesbezüglich ist der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie von Interesse, insbesondere hinsichtlich der Frage der Involviertheit von Forschung in die zu analysierenden gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Maus/Fürstenberg 1971; Ahrens u.a. 2011): die innerhalb der Erziehungswissenschaft dem kritisch-rationalen Wertfreiheitspostulat Wolfgang Brezinkas (vgl. Büttemeyer 1979) zuzuordnende, aktuell dominante Spielart „Empirischer Bildungsforschung“ fungiert als unmittelbare Instruktion praktischer Pädagogik, wird also normativ ausgelegt. Das dabei mit „Bildung“ aufgerufene Humanitätsversprechen lässt es als unproblematisch erscheinen, dass „normative und politische Kontroversen zur Zieldimension von Bildung und Erziehung in den Hintergrund treten“ (Bellmann 2015, S. 47).

Im Folgenden geht es um die von der Marginalisierung der Normativitätsfragen spezifisch betroffenen objekttheoretischen wie methodologischen Probleme der Erforschung von Schulunterricht. Letztere stehen innerhalb der quantitativen „Bildungsforschung“ nicht im Fokus; die normativen Implikationen ihrer psychologisch und fachdidaktisch modellierten „Zielkonstrukte“ (Helsper/Klieme 2013, S. 286) bleiben unbefragt, wie auch das Versprechen, mittels dieser nicht-pädagogischen „Unterrichtsmerkmale“ könne die Qualität von Unterricht „messbar gemacht“ (ebd.) werden. Die verschiedenen qualitativen Zugänge „rekonstruktiver

Bildungsforschung“ (Heinrich/Wernet 2018) bzw. erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung unterscheiden sich von der quantifizierenden Subsumtionslogik importierter Messkategorien durch kasuistisches und mikrologisches Vorgehen, welches beansprucht, „die intersubjektive Plausibilität einer rekonstruierten Sinnstruktur im Verlaufe des methodisch angeleiteten Interpretationsprozesses“ (Reh/Rabenstein 2013, S. 296) zu erweisen. Innerhalb der qualitativen Forschung sind dabei hinsichtlich der Normativitätsproblematik u.E. methodologische Divergenzen angenommener Vorgängigkeit bzw. Stabilität der für soziale Interaktion konstitutiven Regelhaftigkeit (bspw. zwischen strukturtheoretischen und praxistheoretischen Zugängen; vgl. ebd., S. 293) insofern relevant, da mit ihnen unterschiedliche Aspekte der sozialen Praxis Unterricht als Gegenstand der Forschung in den Blick kommen (vgl. ebd.; Proske/Rabenstein 2018).

In der Schulpädagogik wird die auf Verstehen zielende Norm der Bildung als für Unterricht konstitutiv angesehen (vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 12; Pollmanns/Gruschka 2013). Daher ist es u.E. geboten zu klären, was geschieht, wenn gegenwärtig auch von Unterrichtsforschung, die sich rekonstruktiv versteht, das Normativitätsproblem zusammen mit der Bildungsnorm verdrängt wird. Dieser Frage gehen wir auf Basis einer objektiv-hermeneutischen Re-Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz nach. Objekttheoretische Basis ist eine kritisch-theoretisch fundierte Schulpädagogik, welche trotz der mit dem strukturalistischen Paradigma einhergehenden Einsicht der impliziten Normativität der Schule als Sozialisationsinstitution (vgl. Fend 1980; Parsons 1987) nicht der Aufgabe enthoben ist, empirisch zum Fall zu machen, ob und inwiefern die Norm allgemeiner Bildung im Unterrichtsvollzug strukturbildend ist.

2 Die „Sache“ des Unterrichts und der rekonstruktiven Unterrichtsforschung sowie die Frage ihrer Normativität

Unter den Vorschlägen, Unterricht zu rekonstruieren, erscheint uns Astrid Baltruschats (2016) aussichtsreicher als andere, da mit ihm der Anspruch unterstrichen wird, die didaktische Dimension unterrichtlicher Vermittlung systematisch zu berücksichtigen. Auch wenn Unterricht u.E. nicht im Lehr-/Lernprozess aufgeht, sondern als „widersprüchliche Einheit“ (Gruschka 2013, S. 57) von Erziehung, Bildung und Didaktik zu verstehen ist, ist die didaktische Dimension konstitutiv (vgl. Baltruschat 2016, S. 97; Pollmanns 2019, S. 13-24): Es kennzeichnet Unterricht, dass Lehrpersonen „Sachen“ in Unterrichtsgegenstände transformieren und Heranwachsenden so zeigen, dass sie sich lernend mit ihnen auseinandersetzen können. Diese unterrichtliche Vermittlung ist darauf verwiesen, die Bildungs- als Verstehensprozesse der Heranwachsenden zu befördern: „Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck“ (Gruschka 2002, S. 93). Wir diskutieren die Konzeption Baltruschats (2016), wie die „Sache“ des Unterrichts zu beforschen sei, weil anzunehmen ist, mit ihr Unterrichtsforschung auf „der allgemein-didaktischen Höhe“ ihres Gegenstandes erörtern zu können.

2.1 Didaktische Würdigung unterrichtlicher Vermittlung als deren gleichzeitige Trivialisierung

Unterricht, dies stellt auch Baltruschat (2016, S. 97) mit Rekurs auf didaktische Theoriefiguren heraus, ist von dreipoliger Grundstruktur. Der dritte Pol, so ihre Beobachtung, werde von qualitativer Unterrichtsforschung nicht hinreichend einbezogen, sein konstitutiver Charakter mithin ignoriert. Bei diesem Dritten, dem Unterrichtsgegenstand, so erinnert sie treffend in Abgrenzung zu Studien, die sich mit den „Dingen“ des Unterrichts befassen, handele es sich „niemals“ um „einen materiellen Gegenstand“ (ebd.): Ein Unterrichtsgegenstand ist nicht sinnlich wahrnehmbar, sondern bedarf der Erschließung.

Zielt Baltruschat daher auf eine „didaktische[.] Unterrichtsforschung“ (ebd., S. 102; i. Org. kursiv), so legt sie diese allerdings „ausgehend vom Unterrichtsgegenstand“ (ebd.) an, den sie bereits vor der Analyse der exemplarisch gewählten Unterrichtssequenz identifiziert, in der es um die mathematische Auslegung einer Zeichnung auf einer Folie geht: Was deren Gegenstand ist, rekonstruiert Baltruschat also nicht, sondern sie schließt sich dem Urteil der Lehrerin an, indem sie darauf verweist, diese nenne ja, „[k]urz bevor“ sie „die Folie auflegt“, „das Thema der Stunde“ „explizit“ (ebd., S. 104). Auf dieser Basis intendiert Baltruschat zwar „eine Analyse der Grafik“ „vom Unterrichtsgegenstand her“ (ebd., S. 104), schmiegt sich de facto aber der Sicht der Lehrperson an. Die Grafik wird weder unvoreingenommen auf die in ihr (re-)präsentierte Sache befragt, noch darauf, wie diese in ihr didaktisch artikuliert ist. Zuvor hatte Baltruschat mit der Unterscheidung von Unterrichtsmedium und -accessoire (vgl. ebd., S. 98) darauf hingewiesen, ein Ding wie eine Folie erweise sich nur dadurch als Unterrichtsmedium, dass sich seine Bedeutung auch kategorial vom Unterrichtgegenstand her speist und ihm nicht nur kontingent von den Beteiligten zugesprochen wird (vgl. ebd.). Diese zutreffend bestimmte Differenz beachtend möchten wir, anders als bei Baltruschat (2016) realisiert, prüfen, wie sich die thematische Rahmung durch die Lehrperson zum sachlichen Gehalt der Folie verhält, welcher dazu allererst zu heben ist.

Gemäß der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2004) reanalysieren wir nur, was methodologisch sicher gegeben ist, also das Transkript der Sequenz samt dokumentierter Folie (Baltruschat 2016, S. 95; s. Abb. 1). Was Gegenstand des Unterrichts ist, erachten wir als Teil der zu rekonstruierenden Sinnstruktur: Anders als Baltruschat gehen wir nicht davon aus, bereits die Nennung des „Themas der Stunde“ durch die Lehrperson konstituiere den Unterrichtsgegenstand. Den Sinn der Folie legen wir also nicht ‚von einem gegebenen Unterrichtsgegenstand her‘ aus (vgl. ebd., S. 104), sondern zielen auf die Rekonstruktion ihres Gegenstandes und seiner didaktischen Form.[3]

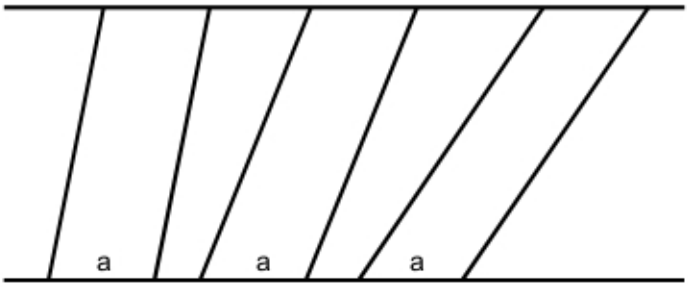

Abb. 1: Grafik (nach Baltruschat 2016, S. 95)

Die von der Lehrerin projizierte Grafik (vgl. ebd., S. 103, Z. 83ff.) zeigt zwei waagerecht verlaufende Linien, welche parallel erscheinen; diese sind durch sechs Linien verbunden, wodurch fünf Flächen entstehen. Zudem ist die Darstellung beschriftet: Auf der unteren Linie findet sich dreimal der Buchstabe „a"; er ist innerhalb der Flächen platziert, die augenscheinlich Parallelogramme darstellen.

Weil das Skizzierte nur partiell bestimmt wird, erfüllt die Grafik nicht die Ansprüche einer mathematischen Zeichnung (in einer solchen wäre die Parallelität von Strecken oder Geraden ausgewiesen). Als ästhetisches Werk erscheint die Darstellung allerdings auch nicht; vielmehr verlangt die unvollständige Systematisierung objektiv nach Vervollständigung: Die Wiederholung desselben Buchstabens verweist auf eine Bezeichnung von etwas Identischem. Um welche Identität es geht, kann man allerdings nur wissen, wenn man die mathematische Konvention kennt, dass Kleinbuchstaben Strecken bezeichnen; nur dann veranlasst die partielle Streckenbezeichnung zu fragen, ob sich über die anderen Strecken auch etwas aussagen lässt bzw. mit welchen Buchstaben sie zu versehen wären.

Dadurch, dass nur die Strecken der als Parallelogramme erscheinenden Figuren markiert sind, werden diese in den Fokus gerückt, obschon sie zeichnerisch von den zwischen ihnen liegenden Trapezen und den „Randflächen" nicht unterschieden sind. Diese Fokussierung animiert zu einem Vergleich der drei nebeneinander angeordneten vermutlichen Parallelogramme; aufgrund deren unterschiedlich starker Neigung konkret dazu, nach der Relation von „Kippwinkel" und Seitenläge dieser Figuren zu fragen. Als Gegenstand der Folie stellt sich mithin ein geometrischer Sachverhalt heraus; speziell wird das Verhältnis der Winkel und Seiten(längen) gleichhoher Parallelogramme (?) in den Blick gerückt.

Auf die Unterbestimmtheit der Skizze reagiert Baltruschat, indem sie die waagerecht verlaufenden Linien schlicht als „zwei Parallelen" (ebd., S. 105) identifiziert und die Definition von Parallelen hinzuziehend bestimmt, dass diese Linien der Grafik „einen gleichbleibenden Abstand zueinander haben" (ebd.). Auf welcher *empirischen* Basis sie die Linien als Parallelen erkennt, bleibt fraglich. Gegenläufig gerät die Argumentation u.E. deshalb, weil für sie bereits vorab geklärt ist, was die Grafik zeigt:

> Analysiert man die Grafik auf der Folie im Blick auf den Unterrichtsgegenstand dieser Sequenz, also im Blick auf den *Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang von Parallelogrammen*,[1] so stellt man fest, dass in der Abbildung selbst bereits eine *Ar-*

> *tikulation* des Unterrichtsgegenstandes enthalten ist, die es ermöglicht, diesen Zusammenhang aus der Art der grafischen Darstellung zu erschließen. (ebd., S. 104f.)

Weil für Baltruschat durch die Auskunft der Lehrperson, Thema der Stunde sei der „*Zusammenhang zwischen Flächeninhalt und Umfang von Parallelogrammen*“, feststeht, worum es geht, identifiziert sie nicht nur auf der Folie „drei unterschiedliche[.] Parallelogramme“ (ebd., S. 105), sondern fokussiert auch unmittelbar die Frage ihres Flächeninhalts. Zudem stützt sie sich auf die der Projektion „vorangegangene[.] Wiederholung an der Tafel“ (ebd.), um die These aufzustellen, aus der Folie könne „geschlossen werden, dass alle drei Parallelogramme denselben Flächeninhalt haben – und das, obwohl die schräg verlaufenden Seiten ganz offensichtlich unterschiedlich lang sind“ (ebd.). Obschon sie also den Gehalt der Folie über *deren unterrichtliche Kontextualisierung* bestimmt, behauptet sie, die Grafik enthalte „bereits eine Zeigegeste im Sinne Pranges“ (ebd.), welche durch das Unterrichten der Lehrperson lediglich unterstrichen werde (vgl. ebd.). Um forschend der Struktur unterrichtlicher Vermittlung gerecht zu werden, gilt es dagegen, die Didaktik der Grafik allein aus dieser selbst heraus zu erschließen und diesen Befund dann mit der Didaktik der Lehrperson zu vergleichen; (potentiell) didaktische Materialien und das Unterrichten separat zu rekonstruieren, schützt vor einer unwillkürlichen Harmonisierung, wie sie einer Analyse „vom Unterrichtsgegenstand her“ leicht geschieht. Man stellt dann fest, dass die Lehrperson in der fraglichen Stunde mit „*Flächeninhalt und Umfang*“ etwas Bestimmteres zu lehren beansprucht, als die Folie unmittelbar zeigt. (Dass in ihr die Möglichkeit enthalten ist, dieses Bestimmtere zu thematisieren, streiten wir nicht ab.) Hinsichtlich der Frage, wie das Dritte in der Unterrichtsforschung sachgerecht zur Geltung gebracht wird, erscheint an der Deutung Baltruschats (2016) zudem wesentlich, dass auch der Vollzug des Unterrichtens, offenbar im Wissen um die didaktische Absicht, vereindeutigt wird. Um unsere Re-Analyse der von Baltruschat (2016) analysierten Sequenz[4] direkt auf diese beziehen zu können, fügen wir diese hier ein:

83 L: jetzt lege ich mal eine folie auf wenn ich sie denn finde, ja hier habe ich sie, so. ich möchte nur mal, (---) jetzt- paar äußerungen von euch dazu hören. (3.0) was ihr hier so seht;
84 S?: <<lachend> scheiße> (3.0) ((L versucht den OHP anzuschalten))
85 L: ich krieg das ding wieder nicht an so jetzt haben wirs. so, (5.0)
((L projiziert eine Folie mit dem OHP an die Wand))
86 S?: was ist das denn-
87 S?: keine ahnung;
88 S?: irgendso striche-
89 Ludger: ein parallelogramm.
90 S?: (ha ha)
91 L: äh (---) ruhig melden wer irgendwas- ludger du hast grad was gesagt?
92 Ludger: das ist ein parallelogramm.
93 L: moritz?
94 Moritz: also die ganzen a::s a: entfernungen sind gleich groß. (---) sieht jedenfalls so aus.
95 L: laura?
96 Laura: ich sag ähm- die beiden zwei also das erste a: ist kleiner als die beiden anderen weil die beiden anderen schief sind;
97 L: [mhm] ((ja))
98 Laura: [und] wenn man die gerade stellen würde wären sie länger- [glaub ich;]
99 L: [mhm] ((ja)) marieke?
100 Marieke: (nee)
101 L: moritz?
102 Moritz: ähm die die die wo das a drin steht sind parallel zueinander und die anderen beiden nicht oder- (---) ja;

103 S?: doch sie sind [parallel zueinander]
104 L: [mhm ((ja)) marco?]
105 Moritz: die anderen [beiden-]
106 Marco: [es sind so] andere winkel- wie soll man das sagen- (---) so die gradzahlen sind anders von den ecken-
107 L: mhm, ((ja)) robin hat sich noch gemeldet?
108 Robin: ja das ganz rechte ist äh länger also das längste- (---)
109 L: mhm, ((ja)) (2.0)
110 L: du hast was gesagt malte?
111 Malte: ja.
112 L: scht äh ja, marieke?
113 Marieke: das erste a: ist glaub ich ein rechteck und die zwei anderen a:s sind parallelogramme-
114 L: mhm äh könntet ihr mal- hier ist noch ne meldung ludger?
115 Ludger: ja das linke a: ist auch schief also das ist auch ein parallelogramm;
116 L: is auch nicht ganz- ist auch nicht ganz_n rechteck rechter winkel is glaub ich nicht, äh könntet ihr mal vermutungen, zu unserem thema der stunde, (2.0) schließen; fläche und umfang; vermutungen aufstellen- einfach zu diesem bild zu dieser darstellung; ich nehm euch einfach wieder nur nacheinander dran ludger-
117 Ludger: äh das rechte hat den größten umfang würd ich sagen-
118 L: mhm ((ja)) (2.0) moritz-
119 Moritz: das linke hat den kleinsten umfang.
120 L: mhm ((ja))
121 S?: und das in der mitte- <<lachen>>
122 L: marieke?
123 Marieke: ich würd mal vermuten dass alle dieselbe fläche haben;
124 L: mhm ((ja)) laura?
125 Laura: glaub ich nicht- ich sage ähm zwischen dem ersten und dem zweiten a: ist gibt es ne größere fläche als zwischen dem zweiten und dem dritten. (2.0)
126 L: robin was sagst du dazu?
127 Robin: ja- dass alle die gleiche fläche haben glaub ich auch.
128 L: mhm ((ja)) marco hast du auch ne meinung?
129 Marco: ja das wollt ich auch sagen;
130 L: ach so. gut. gut ich lass die meinungen jetzt einfach mal stehen- vielleicht gucken wir uns am ende der stunde das nochmal an, und sind vielleicht zu einem ganz anderen ergebnis gekommen ich möchte jetzt einfach- dass ihr bitte, in- (2.0) gruppen … (ebd., S. 103f.)

Der „Aufgabenstellung“ (ebd., S. 106), die die Lehrperson, die Folie auflegend, nennt: „ich möchte nur mal, (---) jetzt- paar äußerungen von euch dazu hören. (3.0) was ihr hier so seht“ (Z. 83), eigne, so Baltruschat (2016, S. 106), eine „Unbestimmtheit“. Dies erscheint insofern plausibel, als dem Wunsch der Lehrerin mit jedweden Äußerungen entsprochen werden kann, die sich auf das auf der Folie Sichtbare beziehen. Eine Mathematisierung fordert sie nicht; insofern ist der Auftrag sachlich unbestimmt. Bruchlos spricht Baltruschat nun dieser „Unbestimmtheit der Aufgabenstellung“ und der ihr entsprechenden minimalen Rückmeldungen der Lehrerin auf Äußerungen der Klasse unter „einem *didaktisch-thematischen“* Aspekt zu, „alle Sinnkonstruktionen“ der SchülerInnen „stehen“ und „der Dynamik ihrer Entdeckungen freien Lauf“ zu lassen (ebd.). In „didaktisch-thematischer“ Hinsicht lässt sich dies nur kritisch verstehen, da es didaktisch und thematisch nicht um die Erschließung von etwas Beliebigem gehen kann. Hinweise, Baltruschat wolle dies so verstanden wissen, finden sich jedoch nicht.

Vielmehr wird von ihr die Spannung, die in der These der „Unbestimmtheit der Aufgabenstellung“ insofern liegt, als didaktisch eine solche Unbestimmtheit in eine Bestimmtheit überführt werden muss, unter Rückgriff auf die pädagogi-

sche Utopie der Dynamik des Entdeckens weggearbeitet. Dagegen wäre im Verlauf der Sequenz zu prüfen, ob es sich tatsächlich um eine didaktische „Aufgabenstellung“ handelt, ob also mit ihr das Thema zu einer Bestimmung zu führen versucht wird. Die Lehrperson unternimmt dies gegen Ende der Sequenz (vgl. Z. 116); zugleich verweigert sie sich weiterhin einem reziproken Gespräch und behält damit die Positionierung bei, die sie mit „ich möchte nur mal, […] paar äußerungen von euch dazu hören“ (Z. 83) einnahm, nämlich unzuständig dafür zu sein, den SchülerInnen auf ihre Äußerungen zu antworten. Dass die Lehrperson sich aus der Vermittlung hinausnimmt, ist didaktisch als Grenzfall zu betrachten. Ein *didaktischer* Grenzfall bleibt es, so lange mit dieser Zurückhaltung beansprucht wird, der Erschließung der SchülerInnen für die Sache und der Sache für die SchülerInnen zu dienen (vgl. Klafki 1967, S. 43).

Mit Baltruschats Vorschlag kann diese Differenz zwischen dem *Anspruch*, einen Gegenstand zu konstituieren und fachlich-diskursiv zu verhandeln, und der *Wirklichkeit* didaktischer Vermittlung nicht gedacht werden. Mit Blick darauf, wie empirische Forschung der Normativität der untersuchten Wirklichkeit gerecht werden kann, verbaut Baltruschats Ansatz eine immanente Kritik des Untersuchten, indem mit ihm deklarierte didaktische Absichten verdoppelt werden.

Diese Kritik am Anschmiegen der Forschung an die didaktische Intention der Lehrperson sei noch daran erläutert, wie Baltruschat (2016, S. 105) die „Aneignungsarbeit“ der Klasse darstellt. Ihre Rede von der „allmählichen Annäherung an den Unterrichtsgegenstand“ (ebd.) ist dabei so zu verstehen, deren Äußerungen kämen dem didaktischen Sinn des Gezeigten, welcher für Baltruschat gleich dem Thema der Stunde ist (s.o.), immer näher. Dadurch, dass über die verschiedenen Beiträge hinweg eine Art Trend bestimmt wird, werden sie gebündelt; dass die einzelnen SchülerInnen sich durchaus verschieden zur Folie äußern und dies auch im Hinblick darauf, ob sie ein Drittes mit der Folie in Beziehung bringen und wenn ja, welches, bleibt außen vor. Mit dieser Perspektive summiert Baltruschat alle Mitglieder der Klasse zu einem Gesamtschüler, wie dies für die Didaktik nicht untypisch ist, aber für die Rekonstruktion der pädagogischen Logik unterrichtlicher Vermittlung insofern problematisch erscheint, als damit Aspekte der inhaltlichen Verständigung über den Gegenstand wie der Interaktion der Heranwachsenden als SchülerInnen verleugnet werden.

Die These, die Äußerungen kämen dem Sinn der Folie immer näher, überzeugt auch in anderer Hinsicht nicht: So unterscheidet bspw. eine Schülerin gegen Ende der Sequenz (Z. 125) nicht zwischen Parallelogrammen und den zwischen diesen ausgemachten Trapezen, obschon vorangegangene Beiträge letztere Figuren als außerhalb des Themas liegend ausklammerten (z.B. Z. 96, 108, 113-123), was, nicht auf der Basis der Folie, aber auf jener der Kontextinformation über das genannte Thema der Stunde intendiert erscheint. Dass sich eine „Dynamik des Entdeckens“ (Baltruschat 2016, S. 106) zeigt, erscheint daher ein ungedeckt positives Urteil über die Aneignungen der Klasse; insofern verdoppelt Baltruschat auch hier die didaktische Absicht des (Bloß-einen-)Impuls-Gebens und sieht darüber hinweg, dass er seine Wirkung nur bedingt tut. Zwar ist nicht zu bestreiten, die gegenseitigen Bezugnahmen gerieten „erst dann in den Blick, wenn man“ die Äußerungen auf die Grafik bezieht sowie „einen (impliziten) Bezug aufeinander nicht ausschließt“ (ebd., S. 105); doch ist das Urteil, dass nur etwas, das durch die Perspektive nicht ausgeschlossen ist, in den Blick geraten kann, tautologisch. Weil Baltruschat nicht gehaltvoll aufzeigt, *welche Art* der Bezugnahme so ersichtlich wird, tritt, so unser Eindruck, diese forschungslogisch basale Auskunft an die

Stelle der Rekonstruktion.[5] Denn es wird so getan, als sei die notwendige Bedingung (etwas, das man herausfinden möchte, nicht außenvorzulassen) bereits die (für seine Erforschung) hinreichende.

2.2 Ein Gegenvorschlag wider die theoretische Verdopplung didaktischer Normativität und die Verengung pädagogischer Unterrichtsforschung auf „didaktische"

Ausgehend von der Prüfung der exemplarischen Sequenzanalyse Baltruschats (2016) und der Diskussion, als wie adäquat sich ihr Vorschlag für die Unterrichtsforschung erweist, kommen wir zur Frage methodologischer Gegenstandsangemessenheit zurück. Das Verhältnis von Theorie und Empirie, d.h. von begrifflicher Systematisierung, auf die sich empirische Forschung notwendig stützen muss, dieser Forschung selbst und der Theoretisierung ihrer Befunde soll im Folgenden anhand der Frage nach dem Unterrichtsgegenstand aufgegriffen und expliziert werden.

Zur Rekonstruktion der didaktischen Dimension unterrichtlicher Vermittlung ist es u.E. wesentlich, diese nicht „ausgehend vom [konkreten; d.V.] Unterrichtsgegenstand" (ebd., S. 102) in den Blick zu nehmen, sondern bloß im Wissen darum, dass sich ein solcher konstituieren muss, um der untersuchten Praxis diese Dimension zusprechen, mithin *als Unterricht* bestimmen zu können. Diese Konstitution des Unterrichtsgegenstandes ist u.E. nicht zu unterscheiden von der didaktischen Vermittlung selbst; da diese ein Prozess ist, in dem der thematisierte Gegenstand modifiziert werden, sogar wieder abhandenkommen kann, gibt es keinen Zeitpunkt vor Ablauf einer Unterrichtsstunde, zu dem definitiv über ihren Gegenstand entschieden ist. Dieser Plastizität muss Unterrichtsforschung entsprechen.[6]

Sodann muss sie beachten, dass Unterricht ein Prozess ist, der von allen an ihm Beteiligen bestritten wird. In der Ausdifferenzierung der Grundstruktur unterrichtlicher Vermittlung, die Andreas Gruschka (2002, S. 121; s. Abb. 2) mit der „didaktischen Pyramide" vorgeschlagen hat, findet sich dies durch die Aufsplittung des Gegenstandes des didaktischen Dreiecks aus Schüler/Lehrer/Gegenstand zu dreien dargestellt.

Der zu vermittelnde Gegenstand (G) steht für eine Sache in der Welt (Objekt). Setzen sich SchülerInnen mit ihm auseinander, bilden sie ihre Vorstellung von diesem (G_S). Unterrichtend bezieht sich die Lehrperson auf den Gegenstand, indem sie ihn fachlich wie didaktisch deutet (G_L). Damit umfasst G_L auch eine Vorstellung darüber, für welches Objekt in der Welt der zu vermittelnde Gegenstand steht. Dass ein Unterrichtsgegenstand didaktisch immer beanspruchen muss, für ein Objekt in der Welt zu stehen, wird in der didaktischen Pyramide durch die Relation zwischen G und Objekt berücksichtigt. In der Erforschung von Unterricht gilt es, dieses Verhältnis empirisch zu bestimmen. Ebenso, in welchem Verhältnis die Gegenstanddeutung der Lehrperson zu jenen der SchülerInnen stehen und inwiefern sie sich im gemeinsamen Gegenstand treffen. Unterrichtsforschung muss in didaktischer Hinsicht für die möglichen Differenzen empfänglich sein; dies heißt nicht, Unterricht als didaktisches Projekt zu verraten, sondern ihn in seinem Vollzug überhaupt untersuchen zu können. In der rekonstruierten Sequenz reklamieren bspw. manche SchülerInnen durch ihren Widerspruch (vgl.

Z. 96, 103, 125) zu anderen Äußerungen, es müsse darum gehen, zu gültigen Aussagen über das mit der Folie Präsentierte zu gelangen; sie verhalten sich damit strenger zum Präsentierten, als dies die Aufforderung der Lehrperson verlangt (vgl. Z. 83). Sie entsprechen also gerade nicht der in Baltruschats Entdecker-Emphase (s.o.) mitschwingenden Naivitätsanmutung. Dies gilt, anders, auch für den Schüler, der bekundet, „keine ahnung“ zu haben (Z. 87). Baltruschats Fokus auf das Entdecken verdeckt u.E. diese spezifischen Qualitäten der Beiträge, die die didaktische Vermittlung ausmachen.

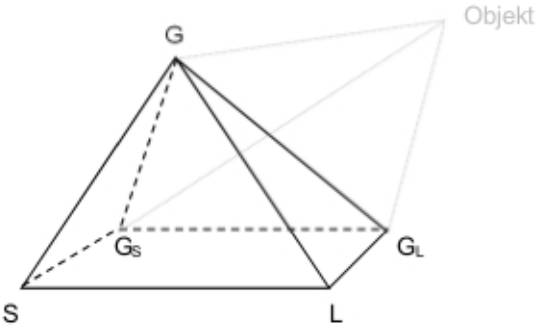

Abb. 2: Didaktische Pyramide (nach Gruschka 2002, S. 121)

Vor dem Hintergrund dieser Skizze erscheint interessant, dass Baltruschat (2016, S. 102), um den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen, die Metapher des perspektivischen Fluchtpunkts nutzt. Den fasst sie als ein außerhalb des Bildes liegendes „Zentrum“, das sich „rekonstruieren“ (ebd.) lasse. Das zu tun, sei nötig, um die Gerichtetheit der Interaktion zu verstehen. Methodologisch schließt sie hier an die These der Immaterialität des Unterrichtsgegenstandes an (vgl. ebd., S. 97), der nicht einfach ein Ding sei, das im Unterricht vorkomme.

Als „Fluchtpunkt“ der didaktischen Vermittlung setzt dagegen Gruschka (2002) das Objekt in der Welt, das allein den Bezugspunkt für den Gegenstand eines Unterrichts bilden kann: Dieses Objekt liegt per se außerhalb des Unterrichts und fundiert ihn zugleich. Anders als bei Baltruschat ist die Fluchtpunktmetapher bei Gruschka wesentlich objekttheoretisch, nicht rein methodologisch zu verstehen: Die didaktische Seite des Unterrichts sei erst hinreichend erschlossen, wenn die innerunterrichtliche Vermittlung in ihrer Relation zu jener Sache in der Welt, die in ihr zum Thema wird, verstanden ist.

Das Gesamt der unterrichtlich genutzten Medien und der Darstellung durch die Lehrperson konstituiert erst im Verlauf den tatsächlichen Gegenstand, der in dieser Stunde gelehrt wird ($O – G – G_L$); als dieser steht er für eine Sache in der Welt ein. Zum Gegenstand im Sinne des (tatsächlichen und nicht nur intendierten) Zentrums der unterrichtlichen Vermittlung wird dieser nur, wenn sich die SchülerInnen, erstens, aneignend auf ihn richten und ihn, zweitens, zumindest ansatzweise als diesen erschließen. Denn das didaktische Dreieck schließt sich nicht, wenn die, denen lehrend etwas gezeigt wird, sich etwas Anderem widmen als diesem. Daher erfordert Unterrichtsforschung auch die Analyse der Seite des Aneignens und damit der Gegenstandsdeutungen der SchülerInnen ($O – G – G_S$).

Aufschlussreich ist die Differenz der beiden veranschlagten Fluchtpunkte, weil jener Baltruschats innerhalb des Unterrichts liegt, jener Gruschkas dagegen Unterricht transzendiert. Indem seine Grundkonzeption unterrichtliche Vermittlung an eine außerunterrichtliche Sache bindet, setzt er den unterrichtlichen Gegenstand auch der Frage der Geltung aus: Inwiefern steht er für das Objekt in der Welt, dem er sich schuldet? Inwiefern ermöglicht er den SchülerInnen, sich durch ihn die Sache in der Welt zu erschließen und diese damit zu verstehen? An dieser Stelle markiert Gruschka (2002) also, dass Didaktik konstitutiv auf Bildung bezogen ist, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen ihren didaktischen Sinn nur darin haben kann, dass diese das Ich-Welt-Verhältnis dieser Heranwachsenden und damit ihre Bildung befördert.

Baltruschat (2016, S. 107) hingegen weist es als Vorzug ihrer Konzeption aus, dass ihr Begriff des Unterrichtsgegenstands „weitestgehend auf normative Setzungen“ verzichtet und „gänzlich ohne Bildungsbegriff aus[kommt]“; dem entspricht, dass sie den Fluchtpunkt des Unterrichts in diesem verortet. Doch ein Unterrichtsgegenstand, welcher nicht mehr mit einem Objekt in der Welt in Relation gebracht werden kann, das zu verstehen den Gegenstand pädagogisch allein legitimiert, verzichtet nicht auf normative Setzungen, sondern ignoriert jene, denen er seine Existenz verdankt. Unterrichtsforschung, welche, enggeführt als „didaktische“ (ebd., S. 102), ihren Gegenstand verliert, kann die Normativität didaktischer Konzepte nur reproduzieren, statt deren Realisierung empirisch zu erforschen.

3 Fazit

Mit Blick auf das Normativitätsproblem in der Unterrichtsforschung haben wir durch die Re-Analyse empirisch entfaltet, wie die mit Unterricht in Anspruch genommene Bildungsnorm und die spezifische Normativität der Strukturlogik des Unterrichtsvollzugs zueinanderstehen. Dessen methodisch kontrollierte Rekonstruktion ermöglicht u.E. erst eine Näherung an das objekttheoretisch zentrale Moment, das Unterricht etwa von Formaten reiner Betreuung unterscheidet: Ließe sich kein Aufscheinen des Bildungsanspruchs im didaktischen Vollzug rekonstruieren, wäre nicht von Unterricht zu sprechen. Insofern verstehen wir es als empirische Frage, wie sich der Bildungsanspruch im Unterricht realisiert; ohne einen normativen Begriff von Bildung als Verstehen der zu vermittelnden Sache lässt sich dies allerdings nicht rekonstruieren.

Der von Baltruschat als Vorteil ihres Konzepts in Anschlag gebrachte Verzicht auf normative Setzungen und auf den Bildungsbegriff erweist sich u.E. also als falsches Versprechen, verkürzt dieser Verzicht doch gerade die Modellierung des Unterrichtsgegenstands: Als bloß didaktisches Objekt ist es als ein solches (in seinem Stellvertretertum) nicht mehr zu befragen, denn es fehlt das Tertium, das allein Basis sowohl objektiver Angemessenheitsurteile sachlicher Richtigkeit des Vermittlungshandelns als auch der Aneignungsmodi der SchülerInnen sein kann. Die versprochene Normativitätsabstinenz führt daher faktisch zur Verdopplung der didaktischen Normativität und so zu einer Immunisierung gegen Kritik, weil die (pädagogische) Logik des Unterrichts durch die bereits vor der „empirischen

Arbeit“ angestrebte „Präzisierung der Begriffe“ (vgl. ebd.) als nicht mehr erschließungsbedürftige angesehen wird. Die Notwendigkeit, die Sinnstruktur der untersuchten sozialen Praxis zu rekonstruieren, wird übergangen. Der Zugriff auf die Sache wird durch ein solch präskriptives Begriffsinstrumentarium nicht präzisiert, sondern die Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Forschung verstellt: Subsumtionslogisch wird didaktisches Handeln durch klassifikatorische Zuordnung zu theoretischen Begriffen ausgewertet, statt „die Sache selbst durch Rekonstruktion zum Sprechen zu bringen“ (Oevermann 2004, S. 216).

Ist nach Ulrich Oevermann in den Naturwissenschaften ein subsumtionslogischer Zugang sachadäquat, führt dieser in den Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt zu einer Denaturierung ihrer Erfahrungsgegenstände, denn diese seien „als solche schon konstitutiv objektiv sinnstrukturiert“ (ebd., S. 215). Baltruschat überspringt diesen Sinn, wenn sie sich, um ihn zu erschließen, auf eine außerhalb des Protokolls liegende Intentionalität („Thema der Stunde“) beruft. Was durch explizite Abgrenzung etwa zur „bildungstheoretischen Strukturanalyse Andreas Gruschkas [...], in der programmatisch-normative Konzepte (‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘) die Unterrichtsforschung leiten“ (Baltruschat 2016, S. 107), als mit dem Problem normativer Vorentschiedenheit besonders sensibel umgehender Ansatz auftritt, erweist sich bei genauerem Hinsehen somit als wesentlich vorentschiedener als jene. Umgekehrt ist es für die Forschung Gruschkas (2016, S. 23) zentral, den Unterschied zwischen dem „Bereich des Sollens“, als stundenspezifisch kontingent aufgerufenes, „den Unterricht legitimierende[s] Telos“, und dem Bereich „der das Telos ‚prozedierenden‘ strukturalen Anlage“ als konstitutives, also „nicht akzidentelles Sein“ von Unterricht (ebd.), aufzuklären. Die bei Baltruschat mit Gruschka zu kritisierende objekttheoretische Kapitulation vor der Normativität des Schulunterrichts, durch fachliche Zugänge den SchülerInnen zu einem adäquaten Verstehen der Sache zu verhelfen, führt auf methodologischer Ebene zu erheblichen Normativitätsproblemen, denn der Zugriff auf das „didaktische Handeln“ geschieht dann lediglich als postulative Mutmaßung über dessen leitende Normen.

Ob dieser methodologischen Probleme weist auch Wolfgang Meseth (2011, S. 16) ein Desiderat grundlagentheoretischer Debatten in der Erziehungswissenschaft aus, das insbesondere die empirische Unterrichtsforschung betrifft, die „unter den normativen Erwartungen der Schulpädagogik operiert und seit PISA auch von der Bildungspolitik unter erhöhten Erwartungsdruck gesetzt wird“, ohne bislang eine „relevante, disziplinär auf Dauer gestellte methodologische Reflexion über ihren Gegenstand ‚Unterricht‘ und seiner Empirisierung“ ausgebildet zu haben. Ansätze zur Bearbeitung dieses Desiderats, wie etwa bei Meseth (2011) oder Frank Beier und Franziska Wyßuwa (2016), eint, dass sie die bestehende Forschung in einem Spannungsfeld angesiedelt sehen zwischen „normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ und „Gütekriterien der Wissenschaft“ (Meseth 2011) bzw. zwischen „Präskription“ bzw. „Deskription“ (Beier/Wyßuwa 2016).

Das Zurückschrecken davor, sich auf die dem Gegenstand schulischer Unterricht eingeschriebene Normativität methodisch kontrolliert einzulassen, lässt sich mit dem prekären Wissenschaftsstatus der Pädagogik (vgl. Kümmel 1976) in Verbindung bringen: Die Normativitätsabstinenz qualitativer Unterrichtsforschung kann als übergroßes Zugeständnis an das Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus angesehen werden. Ähnlich argumentiert Beier (2018, S. 66), wenn er den erziehungswissenschaftlichen Siegeszug aus der Soziologie

importierter „qualitativer Auswertungsverfahren“ in deren Möglichkeit begründet sieht, „sich von idealistischen und normativ aufgeladenen Begriffen zu lösen, mit denen man in pädagogischen Theorien häufig konfrontiert ist“. Gegenläufig zur Usurpation des Bildungsbegriffs seitens der quantitativen „Bildungsforschung“ meidet die qualitative Unterrichtsforschung diesen augenscheinlich, wie der Teufel das Weihwasser (vgl. Kabel/Pollmanns 2018).

Während bei Baltruschat (2018) die Vermeidung des Bildungsbegriffs darin motiviert erscheint, „didaktische Unterrichtsforschung“ als normativitätsfreie Wissenschaft zu legitimieren, versucht etwa der Ansatz der „Lernkulturanalyse“ von Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (2011) dem Normativitätsproblem erziehungswissenschaftlicher „Unterrichtsforschung“ durch einen gänzlichen Verzicht auf Fragen pädagogischer Objekttheorie aus dem Weg zu gehen:

> Auf gegenstandstheoretische Überlegungen zur Konstitution des Pädagogischen wird bewusst verzichtet, um präskriptive normative Setzungen zu unterlassen, die dem schulpädagogisch-didaktischen Blick auf Unterricht unvermeidbar eingeschrieben zu sein scheinen. (ebd., S. 29).[7]

Die intendierte Normativitätsabstinenz innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas erscheint uns als Unzuständigkeitserklärung mit hohen Folgekosten: Nicht nur verliert Unterrichtsforschung den für Pädagogik konstitutiven Begriff Bildung, sondern nimmt sich als Opposition der quantitativen „Empirischen Bildungsforschung“ selbst vom Platz. Zwar wird behauptet, „dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 21), Lutz Koch (2004) jedoch erkennt die diesem bescheidenen Auftreten entgegenstehende „normative Empirie“ der „Empirischen Bildungsforschung“: „Evaluationsforschung ist immer normativ ausgerichtet, aber die aktuellen Großevaluationen der inzwischen internationalen Bildungsforschung […] sind ‚autonormativ‘. Sie setzen die Standards und machen Bildungspolitik“ (ebd., S. 48f.). Der Legitimation einer u.a. mit PISA durchgesetzten funktionalistischen Deutung des Zwecks pädagogischen Handelns, ökonomisch möglichst widerstandslos vernutzbares Humankapital zu produzieren, in das tunlichst nicht mehr als gut kontrollierte „Grundbildung“ investiert werden solle (vgl. ebd., S. 50), arbeitet eine den Bildungsbegriff bzw. das Normativitätsproblem verdrängende qualitative Forschung insofern ungewollt zu, als sie keinerlei alternative Perspektiven empirischer *Bildungs*forschung mehr anbieten kann, ja tendenziell die Basis von Kritik negiert.

Durch unsere Re-Analyse des Konzepts der sich als didaktische ausweisenden Unterrichtsforschung Baltruschats (2016) konnten wir zeigen, dass diese paradoxer Weise gerade durch die beanspruchte Normativitätsabstinenz in eine Normativitätsfalle tappt. Unsere Kritik des falschen Abstinenzversprechens zielt dabei dezidiert nicht darauf, geisteswissenschaftliche Postulate-Pädagogik zu reanimieren. Jedoch erscheinen die erwähnten Umschiffungs- und Fluchtversuche wenig überzeugend, erweisen sich als solche vielmehr gerade nicht als adäquate Möglichkeiten, mit dem Normativitätsproblem erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung umzugehen. Statt Unterricht objekttheoretisch auf Didaktik zu verkürzen oder auf eine Objekttheorie schulischen Unterrichts ganz zu verzichten, ist die ihm inhärente Normativität, gegen ihre Verklärungen und Idealisierungen, durch eine empirische Wendung der „einheimischen Begriffe“ (Herbart 1965) innerhalb der Strukturlogiken der Verläufe von Unterrichtsstunden in den

Blick zu nehmen (vgl. Pollmanns/Gruschka 2013; Gruschka 2013; Pollmanns 2019). Methodologische Adäquanz entscheidet sich an der Spezifik des Gegenstands wie der des Erkenntnisinteresses an ihm: Als Perspektive für schulpädagogische Forschung wollen wir stark machen, dass die Divergenz von Anspruch und Wirklichkeit schulischer Bildung material überhaupt erst zugänglich werden kann durch Rekonstruktionen, die der Qualität der sequenziellen Realisierung des kategorialen Gehalts der pädagogischen Grundbegriffe im Sinne eines genetischen Strukturalismus auf die Spur kommen. Damit steht und fällt u.E. die Möglichkeit eines erfahrungswissenschaftlichen Verhältnisses zur Normativitätsproblematik pädagogischer Praxis.

Anmerkungen

1 Wir danken denjenigen, die eine erste Version dieses Beitrages begutachtet haben, für ihre genaue Lektüre und ihre Hinweise auf Punkte, die noch unzureichend ausgearbeitet waren.

2 https://www.gebf-ev.de/deutsch/über-die-gebf/satzung/ (25. März 2019)

3 Gezeigt werden soll, dass Baltruschat (2016) die Notwendigkeit der Rekonstruktion der Folie einerseits begründet, andererseits übergeht und dadurch didaktische Vermittlung trivialisiert. Nicht zielen wir darauf zu belegen, die Methode der Objektiven Hermeneutik sei dazu erforderlich. Welcher Methode sich Baltruschat (2016) bedient, blieb unklar; für eine explizit methodologische Auseinandersetzung wäre eine Klärung ihres methodischen Vorgehens erforderlich. Dass Baltruschat dieses nicht deklariert, könnte Ausdruck dessen sein, dass sie ihre „didaktische Interpretation“ als jeglicher Methode frei erachtet.

4 Warum die Transkription der Sequenz beträchtlich von jener abweicht, die sich in Pieper u.a. (2014, S. 298ff.) findet und auf welche sich die von Baltruschat (2016, S. 94) zitierten Analysen beziehen, konnten wir nicht klären; wir betrachten allein die Version in Baltruschat (2016).

5 Es wird lediglich auf Befunde Krummheuers verwiesen.

6 Insofern erscheint uns die Idee einer methodologischen Trennung zwischen „didaktischer Interpretation“ und „Ergänzung durch sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte“ (ebd., S. 102) illusionär, jedenfalls dann, wenn dies so zu verstehen ist, die Didaktik eines Unterrichts lasse sich rekonstruieren, ohne die Praxis der Vermittlung zu erschließen.

7 Das Zitat wurde fälschlich als Anspruch von Fritzsche/Idel/Rabenstein (2011) angeführt, die mit dem zitierten Satz jedoch intendieren, sich von anderen Ansätzen ethnografischer Schul- und Unterrichtsforschung abzugrenzen. Insofern ist unsere fehlerhafte Zitation dahin gehend zu korrigieren, dass wir mit den genannten Autor*innen übereinstimmen in ihrem Hinweis auf die Nichterfassbarkeit des Pädagogischen in entsprechenden ethnografischen Ansätzen.
Vor dem Hintergrund des Themenschwerpunkts erscheint uns im Zusammenhang unseres leider verspätet entdeckten Zitationsfehlers die an anderer Stelle weiter zu verfolgende Frage interessant, inwiefern die von Fritzsche/Idel/Rabenstein (2011) auf Basis der Perspektiven Schatzkis, Pranges und Butlers vorgeschlagene „Konzeptualisierung von Lernkultur als einer in pädagogischen Praktiken hergestellten sozialen Ordnung“ (ebd., S. 32) dem Anspruch einer „Wiederbelebung des pädagogischen Blicks“ (ebd., S. 29) gerecht wird, bzw. welche Normativität mit der damit zugrunde gelegten Objekttheorie einer „pädagogischen Konstitution des Sozialen“ (ebd.) vorliegt.“

Literatur

Ahrens, J./Beer, R./Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J. (Hrsg.) (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93010-7

Baltruschat, A. (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5. Jg., H. 5, S. 93–110. https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.06

Baltruschat, A. (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7

Bauer, W./Marotzki, W. (1995): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 277–301. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_24

Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15–68. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Beier, F. (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 29. Jg., H. 56, S. 65–75. https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.08

Beier, F./Wyßuwa, F. (2016): Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In: Miethe, I./Kreitz, R./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 84–104.

Bellmann, J. (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 50, S. 45–54. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i1.19511

Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 2, S. 139–142.

Blankertz, H. (2011): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Bohl, T./Harant, M./Wacker, A. (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn.

Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München/Basel. https://doi.org/10.2378/9783497008469

Büttemeyer, W. (1979): Einleitende Bemerkungen zur Geschichte des Positivismusproblems. In: Büttemeyer, W./Möller, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München, S. 11–44.

Dammer, K.-H. (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler.

Dinkelaker, J./Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K. (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, S. 13–32.

Fatke, R./Oelkers, J. (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 7–13.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.

Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildungen in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 1, S. 28–44.

Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar.

Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzh45

Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d0p

Gruschka, A. (2016): „Nationalsozialismus/Swing Kids“ – Ist das Unterricht? – Was ist hier Unterricht? In: Geier, T./Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden, S. 23–41. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_2

Hartong, S. (2018): „Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, 31. Jg., H. 58, S. 15–30.

Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2

Helsper, W./Klieme, E. (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung - eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 3, S. 283–290.

Herbart, J. F. (1806/1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Asmus, W. (Hrsg.): Herbart. Pädagogische Schriften, Bd. II. Düsseldorf/München.

Hollstein, O./Meseth, W. (2016): Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, S. 195–208.

Kabel, S./Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Von der erziehungswissenschaftlichen Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: Erziehungswissenschaft, 29. Jg., H. 56, S. 77–85. https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.09

Klafki, W. (1967) [1959]: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, W.:Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.Weinheim, S. 25–45.

Koch, L. (2004): Normative Empirie. In: Böhm, W./Brinkmann, W./Oelkers, J./Soetard, M./Winkler, M. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg, S. 39–56.

Kümmel, F. (1976): Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: Giel, K. (Hrsg.): Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg i.Br., S. 29–42.

Maus, H./Fürstenberg, F. (1971): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied.

Meder, N./Iske, S. (2014): Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg, S. 79–99.

Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., H. 1, S. 12–27.

Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn.

Oelkers, J. (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 85–101.

Oevermann, U. (2004): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./Oevermann, U. (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Wetzlar, S. 189–234.

Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf, S. 102–124.

Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6

Pollmanns, M. (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen. https://doi.org/10.2307/j.ctvktrvsm

Pollmanns, M./Gruschka, A. (2013): Bildung als empirische statt bloß normative Kategorie. In: Müller-Roselius, K./Herricks, U. (Hrsg.): Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen/Berlin/Toronto, S. 55–83. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.6

Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn.

Reh, S./Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 3, S. 291–307.

Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 3, S. 481–490.

Ruhloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg.

Ruhloff, J. (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, 20. Jg., H. 37, S. 5–17.

Ruhloff, J. (2013): Normativität. In Memoriam Mariam Heitger. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg

Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg.