

Christian Herfter, Karla Spendrin, Franziska Heinze,
Johanna Leicht und Emi Kinoshita

Sehen, was sein soll?

Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung

Seeing what is supposed to be? The normative valence of didactical theories for qualitative teaching and learning research

Zusammenfassung

Die Frage nach Normativität wird in der qualitativen Forschung mit Blick auf die Gegenstandsangemessenheit von Theorie, Methodologie, Methode und Fragestellung thematisiert. In diesem Aufsatz überschreiten wir im Feld qualitativer Unterrichtsforschung diese Logik, indem wir am Beispiel zweier allgemeindidaktischer Theorien zusätzlich zu den beobachtungsleitenden Annahmen auch theorieinhärente Wertmaßstäbe auf deren Möglichkeiten und Begrenzungen für forschungspraktische Anschlüsse untersuchen. In der Darstellung dieser normativen Valenzen entlang exemplarischer Analysen liegt unser Hauptaugenmerk auf der Frage, wie die doppelte Normativität der Theorien unseren Blick auf die (Unterrichts-)Wirklichkeit lenkt.

Schlagwörter: Normativität, methodologische Angemessenheit, wertbezogene Maßstäbe von Theorien, qualitative Unterrichtsforschung

Abstract

The question of normativity is often approached via the idea of adequacy of the qualitative research design with regard to its subject. In this paper, we exceed this logic by using two examples of general didactic theories in the field of qualitative teaching and learning research. We examine how immanent measures of value open up possibilities and limitations for research approaches besides the observational assumptions. In addition to presenting exemplary analyses, we focus on how the double normativity of those theories guide our view of (lesson) reality.

Keywords: normativity, methodological adequacy, criteria for theory, qualitative teaching and learning research

1 Einleitung

Die Frage nach Normativität in der qualitativen Forschung kann im Rahmen einer ansatzübergreifenden Bewertung des Forschungsprozesses, d.h. bezogen auf die ‚Güte‘ methodischer Entscheidungen gestellt werden. Schnell kondensieren diese Betrachtungen an einem Verhältnis von Forschungsgegenstand und theore-

tischer Perspektivierung, das nur als „phänomenologische Nachgiebigkeit und [...] beständig[e] rekursiv[e] Selbstkorrektur“ (Strübing u.a. 2018, S. 87) zu denken ist. Dies zieht nach sich, „historisch“ zu denken (vgl. Reichertz 2019, Abs. 25): Das (zunächst vage) Wissen über einen Gegenstand wird in seine Geschichte eingerückt und hilft so dabei, die Vorstellungen zum Gegenstand weiter zu konkretisieren. Bezeichnet ist damit also ein sensibles und sich selbst durchdringendes Wechselverhältnis von „wirklicher Wirklichkeit“ und wissenschaftlichem Forschen als aktivem Tun, genauer: als Re- bzw. Ko-Konstruktion dieser Wirklichkeit (ebd., Abs. 19–20). Mit dem Ziel, diese Wirklichkeit (in wissenschaftlicher Beobachtung) besser zu verstehen, ist forschungspraktisch *nicht* alles möglich, fruchtbar oder wertvoll. Vielmehr ergibt sich die ‚Gegenstandsangemessenheit‘ des qualitativen Forschungsprozesses aus einer „Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen“ (Strübing u.a. 2018, S. 86), die die fragile Eigensinnigkeit der sozialen Praxis trotz der theoretischen Perspektivierung zu bewahren weiß.

Versteht man in diesem Sinne Theorien (und folglich auch: Fragestellung, Fallauswahl und -bestimmung, Methode etc.) als Voraussetzung und Ziel qualitativer Forschung zugleich (ebd., S. 85, 91), wirft dies unmittelbar die Frage nach der Normativität der Konzepte, Begriffe, Verfahrensweisen etc. auf, mit denen ein Gegenstand erforscht und bestimmt wird. In anderen Worten: Wie lenkt die Theorie mit ihrer spezifischen Normativität den empirischen Blick? Über die Wortbedeutung *Theoria* (θεωρία, das ‚reine‘ Betrachten der Dinge) hinaus, ist das Sehen, Beobachten, Betrachten folglich immer auch eine Frage dessen, was sein *darf* oder *soll*. Als Voraussetzung in Form „beobachtungsleitender Annahmen“ (Kalthoff 2008, S. 12) bezeichnet die Normativität von Theorien auf einer ersten Ebene die explizite oder implizite Bindung wissenschaftlicher Forschung an erkenntnisleitende Annahmen und Verfahren. Dadurch wird – zugleich ermöglichend und begrenzend – festgelegt, was wie als empirischer Gegenstand erscheinen kann.

Über diese etablierte Diskussion um Güte und Gegenstandsangemessenheit qualitativer Forschung hinaus stellt sich die Frage, wie sich eine Forschung als ‚pädagogisch‘ ausweist (vgl. die Beiträge in Meseth u.a. 2016). Für Balzer und Su sind Themen, Orte, Interaktionen und ihre Inhalte für den pädagogisierenden Forschungsmodus nicht als solche entscheidend, sondern vielmehr das „*Woraufhin*, d.h. die je spezielle *Hinsicht*, unter der ‚etwas‘ beobachtet, analysiert, theoretisiert etc., aber auch rezipiert wird“ (Balzer/Su 2016, S. 243, Hervorh. im Orig.). Diese Hinsichten des Pädagogischen geben immer auch Antworten auf die Frage, was als Zielrichtung der Entwicklung von Personen als erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (Koller 2012, S. 9). Die Normativität erziehungswissenschaftlicher Theorien bezieht sich folglich – auf zweiter Ebene – auch auf Wertmaßstäbe, d.h. das gesellschaftlich zu Erreichende und gerade deshalb forschend in den Blick zu Nehmende (vgl. Steigleder 2011). Die so doppelt bestimmte Normativität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung durch beobachtungsleitende Annahmen einerseits *und* wertbezogene Maßstäbe andererseits weist spezifische Möglichkeiten und Begrenzungen (kurz: Valenzen) für die qualitative Bildungs- und Unterrichtsforschung auf (vgl. Hallitzky u.a. 2018, S. 87–88).

In diesem Aufsatz nähern wir uns dieser grundsätzlichen Frage empirischer Forschung durch eine systematische Reflexion der beobachtungsleitenden Annahmen und Wertmaßstäbe zweier ausgewählter allgemeindidaktischer Theorien (vgl. ebd.), jeweils eingebettet in einen qualitativen Forschungsprozess. Mit Lindemann (2008) sind Didaktiken als Theoretisierungen eines begrenzten Gegen-

standsbereichs innerhalb der Pädagogik anzusehen und setzen – wie jede Theorie über bestimmte und begrenzte soziale Phänomene – sozialtheoretische Annahmen sowie gesellschaftstheoretische Maßstäbe voraus. Während die konkreten gegenstandstheoretischen Annahmen empirisch falsifizierbar sind, gilt dies für die sozialtheoretischen „Sehinstrumente“ (ebd., S. 114) nicht: Innerhalb der Diskurse der Moderne wurden – auch in der Pädagogik – Normative wie z.B. Subjekt, Identität oder humanistische Bildung irritiert und haben sich Unbestimmtheit, Kontingenz, Pluralität und Differenz als zentrale Argumentationsfiguren etabliert (vgl. Liesner/Wimmer 2003, S. 26–27). Ein didaktisches Forschungsinteresse zeichnet sich dabei durch eine personenzentrierte Schematisierung dieser Argumentationsfiguren aus. Damit ist die epistemische Praxis pädagogischer Beobachtung tendenziell komplementär zu jener der Soziologie, die eher Strukturen von Sozialität als die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Dispositionen von Personen in den Blick nimmt (vgl. Rustemeyer 2003). Pädagogik, und Didaktik als ihre Teildisziplin, beobachten gesellschaftliche „Sinnbildungen unter dem Gesichtspunkt von kognitiven, emotionalen und praktischen Differenzen in der Möglichkeit und Wirklichkeit von Personen“ (ebd., S. 88).

Hier offenbaren sich auch die Wertmaßstäbe pädagogisch-didaktischer Wissensformen: Gesellschaftliche Praxis soll durch Bezug auf vergangene Erfahrungen durch die Veränderung von Individuen verbessert werden. Dabei wird unterstellt, dass soziale Herausforderungen „durch die Einwirkung auf Menschen mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung zu bearbeiten seien“ (Prose 2002, S. 279). Wir behaupten hier, wie auch an anderer Stelle (Hallitzky u.a. 2018; Spendrin u.a. 2018), dass didaktische Theorien gerade *durch* die explizite oder implizite Setzung von Maßstäben analytische Kategorien für empirische Bildungsforschung generieren. Damit führt die Normativität didaktischer Theorien gerade nicht zu einer ‚Empirieferne‘ (vgl. z.B. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007). Im Hinblick auf die Praxis qualitativer Forschung wollen wir exemplarisch aufzeigen, wie didaktische Theoriebildung, ihre beobachtungsleitenden Annahmen und wertbezogenen Maßstäbe produktiv für eine Empirie des Pädagogischen genutzt werden können.

Auf der Ebene der Wertmaßstäbe akzentuieren die hier betrachteten ‚kritischen‘ Didaktiken den emanzipativen Überstieg über gegebene Verhältnisse, das Erreichen von Selbstbestimmung und Demokratisierung sowie die Verbesserung der Gesellschaft im Allgemeinen – ein Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse, das sie in die Nähe kritischer (Gesellschafts-)Theorie(n) rückt. Um Besserem zur Wirklichkeit verhelfen zu können, ist Forschung entlang dieser didaktischen Theorien daher sowohl auf die deskriptive Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen als auch auf das Aufzeigen von Situationen, die deren Zielsetzungen und idealisierte Ansprüche verhindern, angewiesen. Nachfolgend wird daher der Frage nachgegangen, *wie* die in den theorieimmanenten Wertmaßstäben angelegten Kategorien sozialtheoretisch und methodologisch expliziert werden (können), um sie für eine qualitative Forschung aufzuschließen.

Damit ist die besondere Herausforderung unseres Aufsatzes beschrieben: dieser will nicht (nur) exemplarisch aufzeigen, wie man entlang der spezifischen Normativität ausgewählter didaktischer Theorien Unterricht qualitativ-rekonstruktiv analysieren kann, sondern zugleich die Valenz dieser Normativität im gesamten Forschungsprozess reflektieren.

In den folgenden zwei Abschnitten stellen wir die *kritisch-konstruktive* (2) und die *kritisch-kommunikative Didaktik* (3) im Forschungsprozess vor. Einer kurzen

Darstellung des jeweiligen Entstehungskontextes, der Leitideen und Wertmaßstäbe (2.1, 3.1) folgen die – teils von den Didaktiken selbst bezeichneten, teils von uns vorgeschlagenen und plausibilisierten – sozialtheoretischen Anschlüsse, beobachtungsleitenden Annahmen und methodologischen Setzungen (2.2, 3.2). Hierbei werden jeweils theoretisch begründete forschungsleitende Fragen bzw. Heuristiken sowie Analyseverfahren vorgestellt, die sich dem Anspruch theoretischer Sensitivität stellen müssen, d.h. auswählen und begrifflich bezeichnen zu können, was im Material vor sich geht, ohne die Existenz und Bedeutung von Phänomenen bereits vorweg zu nehmen (Strübing u.a. 2018, S. 92).

Die Analysen in den Abschnitten 2.3 und 3.3 beziehen sich auf ausgewählte Sequenzen einer Unterrichtsstunde (als Teil einer Unterrichtseinheit zu Schillers Drama *Maria Stuart*), in der eine Lehrerin (L) 13 (ausschließlich männliche) Schüler (z.B. S1) der Sekundarstufe II unterrichtet. Im Fokus der 90-minütigen Unterrichtsstunde steht die literarische Analyse von drei Beratern der Königin Elisabeth. Die Unterrichtsstunde wurde mit zwei auf die Schüler bzw. den vorderen Bereich des Klassenraums gerichteten Videokameras aufgezeichnet. Anhand der zusammengeführten Videoaufzeichnung wurde die Stunde in ihrem Verlauf grob beschrieben, in sieben Szenen eingeteilt und wörtlich transkribiert, wobei das verbale sowie nonverbale Handeln und der Einsatz von Artefakten beschrieben wurden.

Insgesamt ist unser Vorgehen als exemplarisch zu verstehen. Dies betrifft nicht nur die Kopplungen von (notwendig selektiver) Theorierezeption mit methodologischen Überlegungen und Analysemethoden, sondern auch die Begrenzung des Datenmaterials auf die Videoaufzeichnung einer einzelnen Unterrichtsstunde. All dies könnte immer auch anders entschieden werden und folglich andere Beobachtungen auf Grundlage derselben Empirie hervorbringen (vgl. Dinkelaaker 2018, S. 145). Entscheidend für uns sind unsere Reflexionen darauf, wie die hier herangezogenen allgemeindidaktischen Theorien mit ihrer spezifischen Normativität unseren forschenden Blick auf die Unterrichtswirklichkeit lenken und so bestimmen, was wie re- oder ko-konstruiert wird. Dies stellen wir mit entsprechendem generalisierendem Anspruch in den Zusammenfassungen (2.4, 3.4) sowie in den ‚Selbstbeobachtungen‘ (4.) vor.

2 Kritisch-konstruktive Didaktik

2.1 Kurzvorstellung

Die kritisch-konstruktive Didaktik steht in der geisteswissenschaftlichen Tradition klassischer Bildungstheorien. Diese konzipieren Bildung als Herausbildung eines Selbst-Welt-Verhältnisses in der Auseinandersetzung von Subjekten mit Welt (vgl. Klafki 2007, S. 15–41; Klafki 1981).

Der Bildungsprozess wird in der kritisch-konstruktiven Didaktik als „wechselseitige Erschließung“ (Klafki 2007, S. 96) eines sich bildenden (Schüler*innen-) Subjekts mit ihm zunächst fremden Gegenständen („Sachen“) der Welt (ebd., S. 20–22) gedacht. Diese stehen immer schon als vergegenständlichte menschliche Kulturleistungen (ebd., S. 115) in gesellschaftlichen Wert- und Interessenbezügen

(ebd., S. 110–112). Der mit der Bildungsidee verbundene Wertmaßstab der Förderung von Fähigkeiten zur vernünftigen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (ebd., S. 19–20, 40) ist pädagogische Leitlinie und zugleich konstituierendes Moment des ‚Kritischen‘ dieser Theorie. Lernende sollen im Bildungsprozess in bestehende gesellschaftliche Strukturen eintreten, diese aber auch im Hinblick auf eine fortwährende Humanisierung und Demokratisierung kritisch überwinden (ebd., S. 45–52, 89–90).

Im Hinblick auf die unterrichtliche Vermittlung des Bildungsprozesses ist die pädagogische Perspektivierung, d.h. das Herausarbeiten des ‚Bildungsgehalts‘ der Sache, für die Theorie von zentraler Bedeutung. Dabei werden (aus der Menge insgesamt möglicher Sachen) spezifische Sachen „unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese [...] im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt“ (Klafki 2007, S. 119) und zwar indem die Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Sache für konkrete Schüler*innen herausgearbeitet wird (ebd., S. 120). Damit konstituiert die Lehrperson die *intendierte Sache* als durch Schüler*innen anzueignenden Ziel-Inhalts-Komplex. Im Unterrichtsprozess erfolgt dann die interaktive Konstituierung der *realisierten Sache* durch die Lehrperson und die Schüler*innen „in der dynamischen Beziehung zwischen dem in der Unterrichtsplanung konzipierten Vorentwurf und dem tatsächlichen Unterrichtsablauf“ (ebd., S. 117; vgl. auch Spendrin u.a. 2018, S. 59–60).

Die Idee der wechselseitigen Erschließung (m.a.W.: der Bildungsprozess) im Unterricht impliziert dabei die Vorstellung von Lehrenden und Lernenden als handelnde Subjekte, die sich je spezifisch auf die pädagogisch perspektivierte Sache beziehen. Lernende erscheinen so als Subjekte, die in der aktiven Auseinandersetzung mit sozialer und historischer Wirklichkeit zugleich auf diese einwirken und selbst formbar sind (Hallitzky u.a. 2018, S. 89; vgl. Klafki 2007, S. 96).¹

2.2 Forschungspraktische Anschlüsse

Der Anspruch einer kritischen Überwindung des gesellschaftlich Gegebenen impliziert spezifische Valenzen für die Empirie: Indem der Wertmaßstab der kritisch-konstruktiven Didaktik eine alleinige Orientierung an bestehenden und bekannten, also beschreib- und operationalisierbaren (Lehrplan-)Zielen überwinden muss, eröffnet sich ein hermeneutisch-rekonstruktiver Zugang zu konkreten Unterrichtsprozessen mit einer heuristisch am theoretischen (Vor-)Verständnis von Bildung orientierten Fragehaltung.

Die theoretische Vorstellung der zweistufigen Konstituierung der Sache des Unterrichts erfordert es, zunächst die von der Lehrperson pädagogisch perspektivierte intendierte Sache zu rekonstruieren, und darauf aufbauend die vermittelte Auseinandersetzung mit dieser in der Unterrichtsinteraktion zu untersuchen. Da für die Vermittlung die intendierte Sache explizierbar sein muss, kann sie aus den sprachlichen Äußerungen der Lehrperson auf der expliziten Sinnenebene erschlossen werden. Dies folgt der beobachtungsleitenden Annahme, dass sachliche Intentionen der verwendeten Artefakte (Folien, Tafelbilder) durch verbale Bezugnahmen verdeutlicht werden. *Wir haben uns deshalb entschieden, im ersten Analyseschritt eine explizierende Reformulierung der Sprachäußerungen der Lehrperson vorzunehmen* (in Anlehnung an das Instrument der formulierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode, vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007).

In Bezug auf die Konstituierung der realisierten Sache betrachten wir, in der Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik, Unterricht nicht als Kommunikation einer Realgruppe in einem konjunktiven Erfahrungsraum mit dem Ziel des Erschließens stabiler gemeinsamer Orientierungsrahmen. Es geht uns stattdessen vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung als vermittelte wechselseitige Erschließung im zweiten Analyseschritt um die *Rekonstruktion des interaktiv prozessierten Verhältnisses der Schüler*innen zur intendierten Sache und damit der Konstituierung der realisierten Sache*. Dabei ist der individuelle, in seinem (inneren) Verlauf jedoch nicht beobachtbare Bildungsprozess bezogen auf seine Ziele theoretischer Maßstab.

Einer interaktionistischen Sichtweise folgend fragen wir danach, „wie sich die am Geschehen Beteiligten in ihrem Umgang mit dem Geschehen wechselseitig aneinander orientieren“ (Dinkelaker 2018, S. 145) und greifen die Überlegungen von Ricken u.a. (2017) zu einer Adressierungsanalyse auf. Wir betrachten die interaktionale, sequentielle Bezugnahme auf die kommunizierte intendierte Sache und deren Veränderung, um die wechselseitige Erschließung zu rekonstruieren. Dabei fokussieren wir die Positionierung und Adressierungen der Schüler*innen in Bezug auf die Sache (i.S.v. *Bildungsprozess als Transformation eines Selbst-Welt-Verhältnisses*).

2.3 Interpretationen

Explikation der intendierten Sache

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird, anknüpfend an die vorangegangene Stunde, eine Abbildung des Figurenensembles des Dramas besprochen, die die drei Berater Burleigh, Leicester und Shrewsbury in deren Verhältnis zu Elisabeth fokussiert. Dabei wird das Schaubild in der Anfangsszene insbesondere zur Hinführung zur „eigentliche[n]“ intendierten Sache genutzt:

L: Und jetzt schauen wir uns mal diese drei Männer an und das ist das eigentliche ähm der eigentliche Gegenstand für heute.

Im folgenden, zeitlich umfangreichen Teil der Unterrichtsstunde sollen die Berater-Figuren von Schülergruppen arbeitsteilig charakterisiert werden: diese sollen die Entscheidungen der Berater in Bezug auf das Schicksal Maria Stuarts sowie Schlüsselsätze der Figuren zuordnen und Ziele, Motive sowie die „Grundeinstellung“, d.h. das „geistige politische Fundament“ der Figuren analysieren.

L: Was ist das Grundsätzliche was diese Figur in ihrem Handeln, Denken eigentlich antreibt – ihr Fundament? Und das hab ich jetzt so mit Grundeinstellung bezeichnet. So grundsätzlich, welches geistige politische Fundament hat diese Figur, dass sie so oder so entscheidet.

In der anschließenden Ergebnisdiskussion erfolgt eine weitere Konkretisierung und Veränderung der kommunizierten intendierten Sache:

L: Wenn man jetzt an dieser Stelle bleibt und es ist auch richtig, genau das dort zu hinterfragen, dann kommt man im Grunde genommen darauf, dass ja z.B. insbesondere dieser Burleigh für die Elisabeth dahingehend als Berater wichtig wird, weil er ihr ein Herrschaftsbild vor Augen führt. [...] aber irgendwo glaube ich bei dem Herrschaftsideal, das

er hier verkörpert und eigentlich auch der Elisabeth so aufsetzen will, daran misst er sie auch mit dieser Entscheidung.

Deutlich wird, dass mit „Grundeinstellung“ primär das „Herrschaftsideal“ der Berater gemeint ist, zudem werden die Funktionen der Figuren in ihrer Bedeutung für das Werk thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den Herrschaftsidealen der Berater verweist dabei auf gesellschaftliche Wert- und Interessenbezüge der intendierten Sache (siehe Abschnitt 2.1). Folglich treten hier bildende Potenziale bezogen auf die Reflexion von Herrschaftsidealen sowie die Analyse der literarischen Figurenkonstellation hervor. Zum Abschluss der Stunde wird Letztere als zentrale inhaltliche Erkenntnis formuliert:

- L: Also, dass sich einfach hier irgendwo so Milde und Härte praktisch gegeneinandergestellt wiederfinden und [...] diesen Handlungsrahmen für die Elisabeth eben einfach abstecken. Im Grunde genommen macht der nichts Anderes als sich zwei Kontrastfiguren zu suchen und dann einen der eben gar nichts bringt, weil er eben einfach nur ein Opportunist ist.

Die Explikation der intendierten Sache zeigt, dass diese schrittweise aufgebaut bzw. kommuniziert wurde und erst mit Blick auf die ganze Unterrichtsstunde erkennbar wird. Dabei kommt zunächst ausschließlich der sachinhaltliche Aspekt der intendierten Sache in den Blick, da nur dieser durch die Lehrerin explizit kommuniziert wurde. Die Frage nach dem Bedeutungshorizont, in den sie die Auseinandersetzung der Schüler mit der intendierten Sache stellt, wird erst durch die interaktions- und adressierungsbezogene Analyse der Kommunikation beantwortbar.

Rekonstruktion der realisierten Sache

Für den zweiten Analyseschritt wurde eine Sequenz ausgewählt, in der die Schüler nach der Ergebnisdarstellung zur Figur Shrewsbury selbst die Figurenkonstellation diskutieren. Die Analyse zeigt deutlich, dass die intendierte Sache von der Lehrerin als durch die Schüler selbst zu erschließende gerahmt wird:

- L: Gut. Gibt's noch andere Anmerkungen dazu? (2s) Dann ist nur mein Problem, es ist jetzt wesentlich quasi so, dass die Grundeinstellung ehm Shrewsburys an seiner Sicht auf Maria [...] festgemacht wurden. Was mir noch ein bisschen fehlt, ist im Grunde genommen das, was wir auch bei Burleigh besprochen haben. Ähm, wenn er hier als Berater Elisabeths fungiert, dann müssten wir ja mal schauen, inwiefern kann er denn ihre Entscheidungsfindung hier lenken – in welche Richtung will er lenken?

Die Lehrerin formuliert hier ein Problem, etwas „fehlt“, und verdeutlicht so, dass sie bestimmte, noch nicht erfüllte inhaltliche Erwartungen an die Schülerergebnisse hat. Durch die vage Ausdrucksweise („nur“, „jetzt wesentlich quasi“, „ein bisschen“) wird die Schülerdarstellung nicht als falsch, jedoch als unvollständig deklariert. Die Erarbeitung des Fehlenden wird von der Lehrerin als gemeinsame (Such-)Aufgabe angesetzt („dann müssten *wir* ja mal *schauen*“). Die Aussage stellt den Versuch dar, die Schüler auf dem Weg zu einer eigenen Erkenntnis der intendierten Sache zu lenken. Die darauffolgende Diskussion wird von der Lehrerin moderiert, indem sie Rederechte verteilt und so für den Fortgang der Diskussion sorgt. Dabei gibt die Lehrerin den Schüleräußerungen Vorrang vor eigenen inhaltlichen Stellungnahmen und zeigt zugleich an, dass die Erschließung der intendierten Sache noch nicht abgeschlossen ist.

Die Lehrperson adressiert damit die Schüler als Mitdenkende, aber noch nicht zur angestrebten Erkenntnis gekommene Lerner, was diese durchaus ratifizieren: Die Schüler rahmen ihre Aussagen z.B. durch „ich glaube“, „hab ich so das Gefühl“, „ich finde“, „so seh’ ich den“ als individuelle und suchende Perspektiven. Damit kennzeichnen sie die Unterrichtssituation als eine, in der das Äußern unvollkommener Perspektiven nicht nur legitim, sondern für sie als Lernende sogar geboten ist.

Die Schüler nehmen schließlich den – von der Lehrerin vorher angelegten – Wechsel der Blickrichtung von der Figurencharakterisierung hin zur Funktion der Figurenkonstellation für das Werk vor. Dieser ist u.a. erkennbar an der veränderten sprachlichen Rahmung der Schülerdarstellungen als individuelle Perspektiven von „so seh ich den“ mit Bezug auf Shrewsbury als Figur zu „so seh ich das“ mit Bezug zur Figurenkonstellation. Zwei Schüler diskutieren das Thema in engem Bezug aufeinander und stellen fest, dass Burleigh den Tod Maria Stuarts fordert, Shrewsbury sich dagegen ausspricht und Leicester als opportunistischer Mehrheitsbeschaffer agiert. Einer dieser Schüler entwickelt diesen Gedankenengang sogar nach einer Ablenkung vom Unterrichtsgespräch unaufgefordert weiter und übernimmt damit zeitweise die inhaltliche Steuerung des Unterrichtsgesprächs. Die Lehrerin rahmt die Thematisierung der literarischen Figurenkonstellation nachträglich als intendiert und ratifiziert sie damit als erkenntnisrelevant:

L: Damit sind wir dann ja letztendlich irgendwie schon bei der Frage, die ich dann schon die ganze Zeit mal immer noch mal irgendwie beantworten will.

Dennoch stellt die Lehrerin diese durch die Schüler im von ihr selbst geplanten zeitlichen Verlauf der Unterrichtsstunde gewissermaßen vorweggenommene Erkenntnis (s.o.) zunächst zurück und geht, nun eher im Vortragsmodus, auf das Herrschaftsideal Shrewsburys ein. Die unterschiedlichen potenziellen Bildungsgelände der intendierten Sache (hier: Bedeutung der Figurenkonstellation vs. Reflexion der Herrschaftsideale) scheinen sich dabei in ihrer situativen Kommunizierbarkeit gegenseitig zu begrenzen.

2.4 Zusammenfassung

Die Interpretation verdeutlicht die grundlegende Struktur der vermittelnden Interaktion und die situativen Zwänge, denen die Lehrerin unterworfen ist. Obwohl, oder gerade weil sie eine möglichst eigenständige Erschließung der intendierten Sache durch die Lernenden als diskursiven Prozess des ‚sich selbst ins Verhältnis zur Welt setzen‘ anstrebt, muss sie auf das Erreichen des ihr bereits bekannten Ergebnisses hinwirken. Die darin sichtbar werdende Prekarität der Lehrer*innenposition im notwendig inszenierten (und damit ‚uneigentlichen‘!) Erkenntnisprozess zeigt die zugleich ermöglichende und begrenzende Rolle der Vermittlung im Bildungsprozess. Weiterführende Untersuchungen der spezifischen Vermittlungspraktiken in diesem strukturellen Verhältnis könnten sich anschließen. In Bezug auf die normativen Maßstäbe der kritisch-konstruktiven Didaktik, d.h. die Förderung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, konnten aufgrund ihrer (notwendigen) Unbestimmtheit nur

Potentiale und Grenzen der jeweils intendierten Sache sowie deren situativer Verhandlung in den Blick genommen werden.

Indem die gewählte Theorieperspektive diese Aspekte der Unterrichtsinteraktion dem forschenden Blick zugänglich macht, rücken zugleich all jene Aspekte bzw. Gegenstände von Unterricht in den Hintergrund, die nicht von der Lehrperson pädagogisch perspektiviert werden. Bezogen auf das methodische Vorgehen zeigt sich dies u.a. an der Unterscheidung von Haupt- und Nebenthemen in der Explikation der intendierten Sache. Damit bleiben z.B. soziale Ordnungsbildungen und eigendynamische Entwicklungen außerhalb einer pädagogischen Perspektivierung tendenziell randständig. Im Widerspruch zu einem Theorie-Empirie-Verhältnis wechselseitiger Irritation (vgl. Lindemann 2008) besteht bei einer verkürzenden Rezeption der kritisch-konstruktiven Didaktik zudem die Gefahr, die rekonstruierte intendierte Sache als (zu) enges ‚Sehinstrument‘ an die konkrete Realisierung von Unterricht anzulegen und diesen nur daran zu beurteilen, inwiefern die intendierte Sache realisiert wurde.

3 Kritisch-kommunikative Didaktik

3.1 Kurzzvorstellung

Die kritische-kommunikative Didaktik nach Schäfer und Schaller (1976) ordnet sich in die Theorierichtung der kommunikativen Pädagogik(en) ein. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie Kommunikation als zentrale Kategorie pädagogischen Denkens begreifen. Folgerichtig wird Pädagogik kommunikationstheoretisch, d.h. von einem ursprünglichen „Miteinander-in-der-Welt-sein“ (Schaller 1987, S. 87) aus begründet. Diese Transzendenz der Kommunikation impliziert ein kontrafaktisches Ideal ‚gelingender‘ Kommunikation als (präskriptive) Zielorientierung pädagogischen Handelns, die eine Kritik an realisierten Kommunikationsweisen erlaubt. Daher ist die kommunikative Didaktik daraufhin zu befragen, *wie* sie den pädagogischen Wertmaßstab der Verbesserung menschlicher Verhältnisse begründet (Sammet 2004, S. 7–9).

Nach Ruhloff (1983) stellt die kritisch-kommunikative Didaktik weniger eine systematische Rezeption oder Anwendung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, sondern ein eigenständiges, pädagogisch begründetes Komplementärmodell mit ähnlich gelagertem Erkenntnisinteresse dar. Es geht um eine Gestaltung oder Veränderung der (gesellschaftlichen) Praxis und „die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive“ (Schäfer/Schaller 1976, S. 25). Diese gesellschaftskritische Intention wird entlang von zwei Ansprüchen an Kommunikation entfaltet: *Symmetrie* und *Rationalität*.

Mit Kommunikation wird der dialektische Erkenntnisprozess über die Gegenüberstellung zweier Aussagen zu einem Sachverhalt bezeichnet. Dabei wird „in der kommunikativen Inter-Aktion [...] nicht lediglich schon vorher Vorhandenes übermittelt, sondern in ihr wird etwas hervorgebracht“ (Schäfer/Schaller 1976, S. 12). Der sozial-konstruktivistischen Grundidee folgend, wird die Subjekt-Objekt-

Unterscheidung aufgelöst. ‚Subjekte‘ und ‚Sachverhalte‘ werden als gleichberechtigte Teilnehmende der Inter-Aktion verstanden (ebd., S. 58). Mit der regulativen Idee der *Symmetrie* soll innerhalb pädagogischer Kommunikation auf die radikale Andersheit (Alterität) des Anderen Rücksicht genommen werden (Schaller 1987, S. 237).

Hier deutet sich bereits an, mit welcher methodologischen Normativität, d.h. Regeln des theoretischen Signifizierens pädagogischer Realität, dieser Theorientwurf einhergeht: Hermeneutik und Empirie dienen als Methoden, um Verhältnisse menschlichen Handelns als geschichtlich gewordene Erzeugnisse zu verstehen und analytisch zu beschreiben. So soll Emanzipation als Negation der Negativität von konkreten Herrschaftsverhältnissen ermöglicht werden (Schäfer/Schaller 1976, S. 136). Pädagogische Kommunikation rückt damit als Machtverhältnis in den Blick, „das in seinem *Dasein* unvermeidlich ist, in seinem *Sosein* allerdings unserer ständigen Kritik ausgesetzt werden sollte“ (Meyer-Drawe 1991, S. 33; Hervorh. im Orig.).

Als Kontrollinstanz für die Sinn- oder Mitteilungsebene der Kommunikation soll *Rationalität* dienen – gestützt auf Habermas’ universalpragmatische Reflexion und verstanden als von der bürgerlichen Gesellschaft gewollte Praxis einer möglichst herrschaftsfreien Kommunikation (Schaller 1980, S. 369; Sammet 2004, S. 91). Im Anschluss an diese Überlegungen wollen wir aufzeigen, wie Rationalität und Symmetrie als Wertmaßstäbe Kommunikation pädagogisieren und dabei ausweisen, was als ‚verfolgenswert‘ bzw. ‚inakzeptabel‘ gilt (kritisch dazu Sammet 2004, S. 51). Diese Unterscheidungen bzw. Festlegungen zu treffen, ist immer auch machtförmig strukturiert und so ist unser Blick insbesondere für diesen Aspekt der Formbildung des Pädagogischen geschärft. Entlang eines möglichst konsistenten² und qualitativen Forschungsmodus soll im Folgenden herausgearbeitet werden, *wie* realisierte und ideale Kommunikationsweisen plausibel in Beziehung gesetzt werden können.

3.2 Forschungspraktische Anschlüsse

Analog zu den Analysen zur kritisch-konstruktiven Didaktik nehmen wir auch hier einen interaktionistischen Standpunkt ein und greifen ebenfalls auf die Heuristik von Ricken u.a. (2017) zurück. Entsprechend der spezifischen doppelten Normativität der kritisch-kommunikativen Didaktik und damit anders als in 2.2, akzentuieren wir Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Differenzlinien zwischen Sachverhalten in der unterrichtlichen Kommunikation, um das *Sosein* realisierter Erziehung situativ und intersubjektivitätstheoretisch zu beschreiben. In einem zweiten Schritt beziehen wir diese rekonstruierte Sozial- und Sachstruktur auf die Ideale der Symmetrie und Rationalität.

3.3 Interpretationen

Besondere Bedeutung für Emanzipation entfaltet die Beschreibung des *Soseins* von Inhalten und sozialen Gefügen als ‚geschichtlich geworden‘ und damit als veränder- und verbesserbar (s.o.). Forschungspraktisch sind wir deshalb an (Meta-)Kommunikationen interessiert, die vorangegangene Unterrichtskommunika-

tionen selbstreflexiv in den Blick nehmen und die Differenz zwischen idealer und realisierter Kommunikationsstruktur aufzeigen (vgl. Schäfer/Schaller 1976, S. 182). Zugleich fokussieren wir jene Momente im Datenmaterial, in denen Widersprüche und Vorläufigkeiten von Mitteilungen verhandelt werden. Diese stehen über das Konzept *optimaler Information* in engem Zusammenhang zu den Wertmaßstäben der Rationalität (vgl. Schaller 1987, S. 87) und der Emanzipation durch Überwindung kollektiver und individueller Aporien (vgl. Sammet 2004, S. 75). Auf Grundlage dieser Überlegungen präsentieren wir die Analyse zweier Sequenzen desselben Unterrichts.

Sequenz 1 „Professionelle Folie“

Die von der Lehrerin zu Beginn projizierte Folie zeigt Maria Stuart, Königin Elisabeth und ihre drei Berater als ein Figurenensemble, welches sie kommentiert:

- L: Ich hab jetzt hier eine ähm professionell angefertigte Darstellung. Nicht so wie beim letzten Mal, als ich das selbst gemacht hab und mich mit den Jahreszahlen verheddert hab. Also ähm das ist gedruckt, das ist veröffentlicht, das ist sicher.

Damit zeichnet sich eine Differenz zwischen einer alten, selbstgemachten und einer neuen, „professionellen“ Folie ab, welche zunehmend sprachlich ausdifferenziert wird. Verbunden sind die zwei Darstellungen durch das Figurenensemble. Damit scheinen zwei Positionierungen der Sache auf, die nun einander gegenüberstehen. Mit der Distanzierung zur selbst produzierten Folie setzt sich die Lehrerin zu einem früheren Selbst und zu einer früheren Erscheinungsform der Sache ins Verhältnis. Insgesamt kann sie dadurch ihre Autorität sowie die Gültigkeit des Wissens wahren. Nach diesen ersten Ausführungen wendet sich die Lehrerin mit der Frage an die Schüler, ob sie die Dramenfiguren ebenso anordnen würden. Es folgt eine Reihe von vagen Änderungsvarianten der Schüler (z.B. „Ich würde den Mortimer irgendwie an die linke Seite stellen“). Deutlich werden auf diese Weise weitere Aussagen zur Sache, die nicht verhandelt, sondern nebeneinandergestellt werden. Auch die kurzen Kommentare der Lehrperson nach den jeweiligen Schülerantworten („stimmt“, „richtig“, „ja“) machen deutlich, dass hier mehrere Anordnungsalternativen möglich sind, und bestätigen die Lernenden in ihrer begutachtenden Rolle. Letztlich wird die Sammlung nicht vereindeutigt, sondern durch einen Wechsel in die Metakommunikation pointiert:

- L: Ja, im Endeffekt bleibt es dabei: Die Frage ist, was will man mit einem Schaubild zum Ausdruck bringen.

Damit sind die vielfältigen und berechtigten Anordnungsvarianten der Figuren durch die Generalisierung vom Konkreten (Folie) zum Abstrakten (Schaubild) zusammengeführt. Zugleich ist für die Bewertung nicht die professionelle Darstellung entscheidend, sondern die Abbildungsintention im Allgemeinen. Insgesamt erweist sich die Sachstruktur als widersprüchlich, was nicht abgewehrt, sondern mittels Abstraktion – die Einordnung in die Darstellungsabsichten – in einen Zusammenhang gebracht wird. Die Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Lernenden verharrt in dieser Sequenz in den asymmetrischen Bezugnahmen: Erste verteilt das Rederecht, die Schüler antworten und die Lehrerin evaluiert das Gesagte.

Sequenz 2 „Ich hab da noch mal ne Frage“

Nach einer Gruppenarbeit zu den drei Beratern und einer ersten Ergebnispräsentation zur Figur Burleigh, ereignet sich die zweite Sequenz. Hier sind die „anderen“ Schüler aufgefordert, sich zu den von dem Gruppenvertreter genannten Zielen und Motiven Burleighs zu positionieren. Das Wort erhält ein Schüler:

S10: Ich hab mal ne Frage, wie das gemeint ist mit ehm bei Ziele und Motive mit dem Volkswillen – also ob das so gemeint ist, dass ähm Burleigh also auf das Volk vertrauen will oder ähm. Weil ich hab eher das Gefühl auch gehabt, dass äh ihm vielleicht von seiner Einstellung her das Volk also, dass welche Meinung das hat schon wichtig ist in dem Sinne wie er sich entscheidet, aber nicht, dass er direkt auf das Volk hören würde, also [...] ich weiß nicht [...] ob das so direkt gemeint ist, wie das da steht also ob das n Zitat ist?

Die Frage bezieht sich auf den „Volkswillen“ mit dem die „Ziele und Motive“ der literarischen Figur angegeben wurden. Sie eröffnet, bezogen auf die von der Gruppe geäußerten Haltung Burleighs zum Volk („Burleigh (will) auf das Volk vertrauen“), eine zentrale inhaltliche Differenz zwischen dem Kommunizierten und dem Intendierten und zielt auf das Gemeinte. Als Frage formuliert entwirft S10 letztlich selbst die These, Burleigh sei ein Opportunist, der nur scheinbar die Nähe zum Volk suchen, sich jedoch grundlegend („von seiner Einstellung her“) an eigenen Interessen orientieren würde. Die Aussage steht also der Deutung der Gruppe gegenüber, die Burleigh als dem Volk verpflichtet entworfen hatte. Mit dieser differentiellen Position adressiert S10 diverse Autor*innen. Zum einen ist die Burleigh-Gruppe als Autorin der präsentierten Folie angesprochen. Zum anderen richtet sie sich an den Dramenautor, der vermittelt durch das mögliche Zitat auf der Folie in Erscheinung tritt und die Frage nach der Figurenintention zweifelsohne beantworten könnte. Die Lehrerin ratifiziert die Frage und fordert „die anderen“ zu einer Antwort auf. S1, Mitglied der Gruppe Burleigh, nimmt den Turn sowie die Deutung von S10 auf, führt sie jedoch weiter. Zentral sei nicht die Referenz auf das Volk, sondern die auf Elisabeth als Herrscherin, die über ihre proklamierte Volksnähe verführbar sei. Auch S2, ebenfalls ein Mitglied der Burleigh-Gruppe, pflichtet dieser Deutung bei und löst zugleich das Argument des Volkswillens noch deutlicher von Burleigh. Alle Berater, so S1, würden den Volkswillen für ihre Zwecke funktionalisieren, um eigene Interessen durchzusetzen. Er schließt mit den Worten:

S2: Aber inwiefern das wirklich der Wahrheit entspricht, also dass das Volk jetzt wirklich den Kopf der Maria sehen will, das wird nicht deutlich, das kann man nicht sagen.

Mit dieser Bemerkung zum Wahrheitsgehalt der Aussage Burleighs zum Volkswillen distanziert sich S2 vom Arbeitsergebnis der eigenen Gruppe. Die Lehrerin stimmt der Aussage zum Wahrheitsgehalt der Figurenrede zu und erklärt das Hinterfragen für angebracht. Dennoch schränkt sie die Schlussfolgerung von S2 ein und ersetzt „Wissen können“ mit „Vertrauen müssen“. Eben weil man es nicht wissen könne, bestehe die Notwendigkeit dem Realitätsbezug Burleighs aufgrund einzelner Indizien Glauben zu schenken. Ähnlich wie in der ersten Sequenz, in der konfligierende Äußerungen einander gegenüberstehen, relativiert die Lehrerin den Konflikt durch eine Abstraktion. Es geht nicht mehr um den konkreten Wahrheitsgehalt einer Aussage, sondern um die sich damit verbindenden Intentionen, die das Kommunizierte in seiner Bedeutung einschränken.

3.4 Zusammenfassung

Auch wenn kein *symmetrisches* Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Lernenden z.B. bezüglich der Rederechtvergabe oder dem unterrichtlichen Fortgang erreicht wird, verdeckt zugleich kein ‚harmonistischer Schleier‘ die Widersprüchlichkeit der Sachstruktur. Die Sequenzen enden nicht mit der Erfüllung von Aufgaben bzw. dem Ausfüllen von Folien, sondern durch das Aufzeigen entgegengesetzter Deutungen. In Bezug auf den Wertmaßstab der *Rationalität* ist in dieser Stunde das Wechselverhältnis von Dargestelltem (z.B. Figurenensemble auf der Folie, präsentierte Gruppenergebnisse) und Darstellungsabsicht (z.B. Intentionen der Folienautor*innen, Motive Burleighs) zu betrachten. In diesem reziproken Verhältnis werden die Differenzen von Sachverhalten harmonisiert. Somit wird – bezogen auf die Sachstruktur – eine Nähe der analysierten Sequenzen zum Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikation als einer zentralen Valenz der kritisch-kommunikativen Didaktik deutlich.

Die spezifische Normativität der kritisch-kommunikativen Didaktik lenkt den empirischen Blick auf die Aspekte der (A-)Symmetrie und (Ir-)Rationalität der unterrichtlichen Interaktion. Dies zeigt sich in der – aufgrund der forschungsleitenden Annahmen erfolgten – Sequenzauswahl, die explizite Überschreitungen von bisheriger Kommunikation gegenüber routinierten Verständigungen favorisiert, um sich hier ereignende sach- oder sozialbezogene Distanzierungen zu früheren sprachlichen Äußerungen nachzeichnen zu können.

4 Selbstbeobachtungen: Geleitete Blicke und die Bedeutung von Wertmaßstäben

Ziel unserer Untersuchung war es, konkrete Implikationen der doppelten – auf beobachtungsleitende Annahmen und wertbezogene Maßstäbe rekurrierende – Normativität von (didaktischen) Theorien für die qualitative Forschung herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass die (pädagogischen) Konzepte und Begriffe, mit denen der Gegenstand der Analysen (hier: Unterricht) konstituiert wurde, spezifische (Voraus-)Setzungen bzw. Valenzen für die empirische Forschung enthalten.

So wurde in beiden forschungspraktischen Anschlüssen ein interaktionistischer Zugang gewählt, der es am ehesten zu gestatten schien, eine kaum zu hintergehende personenzentrierte Schematisierung pädagogischer Beobachtungen als performative Hervorbringung im Adressierungsgeschehen sowie die Verhandlung von Sachverhalten mit der Möglichkeit des Überschreitens des Gegebenen im empirischen Material in den Blick zu nehmen. Die Konstituierung des pädagogischen Gegenstands war also an sozialtheoretische und methodologische Entscheidungen gebunden. Umgekehrt: Was im Rahmen dieser Entscheidungen wie als empirischer Gegenstand erscheinen kann, ermöglicht oder begrenzt entsprechend die je artikulierbaren und bearbeitbaren Erkenntnisinteressen. Dieses Verhältnis dürfte sich nicht nur in explizit auf normative Vorstellungen rekurrierender pädagogischer Forschung zeigen. Die Frage der Gegenstandsangemessenheit (qualitativer) empirischer Forschung enthält also, ob expliziert oder nicht, die Frage nach dem Verhältnis des Erkenntnisinteresses zu den methodologischen

Annahmen: Beide sind erst in ihrer Verbindung miteinander sowie mit dem je beobachteten Empirischen gegenstandskonstituierend (Strübing u.a. 2018, S. 86). Daher müssen zugleich *Passung*, als prinzipielle Möglichkeit, mittels Methodologie und Empirie das Interessierende zu untersuchen, und *Irritierbarkeit* der Interessen und sozialtheoretischen Annahmen durch die Empirie angestrebt werden.

Erst gemeinsam mit den spezifischen sozialtheoretischen Annahmen (z.B. wechselseitige Erschließung) setzen die Wertmaßstäbe (z.B. Emanzipation durch symmetrische und rationale Kommunikation) in beiden Analysen einen *pädagogischen* Bezugsrahmen. Außerhalb dieses Rahmen Liegendes, wie soziale Dynamiken und differente Prinzipien von Ordnungsbildungen, geraten auf je spezifische Weise aus dem Blick: In der an die kritisch-konstruktive Didaktik anschließenden Analyse wird die Unterrichtsinteraktion als geplante Vermittlung eines eigenständigen, aber uneigentlichen Erkenntnisprozesses theoretisiert, wobei die Frage, wie die Sache konstituiert wird, zentral ist. Die Überformung der gesamten Interaktion durch deren pädagogische Perspektivierung seitens der Lehrperson geht dabei durch die Interpretation der intendierten Sache in die methodische Vorgehensweise ein. Dies rahmt beispielsweise die Auswahl der zu analysierenden Sequenzen, indem nach interaktiven Ratifizierungen bzw. Transformationen der intendierten Sache gesucht wird. Ein Auseinanderlaufen von Lehren und Lernen ist in einem theoretisch und methodisch so konstituierten Rahmen möglicherweise nur schwer zu erkennen. Der in der kritisch-konstruktiven Didaktik hervorgehobene Stellenwert der verhandelten Sache wird in der zweiten hier verfolgten Analyseperspektive in Anschluss an die kritisch-kommunikative Didaktik relativiert, da diese Bildung *an* und nicht *in* den Inhalten sucht (Schäfer/Schaller 1976, S. 183). So erfolgt mit der eingehenden Betrachtung sozialer Positionierungen und Differenzlinien zwischen Gesprächsgegenständen eine Konzentration auf Fragen nach einem spezifischen *Wie* der unterrichtlichen Interaktion. Dies schlägt sich methodisch in der Fokussierung von Metakommunikationen und Widersprüchlichkeiten und einer entsprechenden Sequenzauswahl nieder, die dabei routinisierte Interaktionsformen eher ausblendet. Die Beispiele verdeutlichen den genuin pädagogischen Forschungsmodus (vgl. Balzer/Su 2016, S. 243, 250): Die obigen, methodisch und gegenstandstheoretisch geleiteten Aussagen zur Empirie des Unterrichts weisen sich im Forschen selbst als ‚kritisch‘ und ‚transformativ‘ – in diesem Sinne: pädagogisch – aus. Dabei wird eine Heuristik des Pädagogischen als Präferenz für Reflexion (via Metakommunikation), Widerspruch und die Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen vorausgesetzt und im forschungspraktischen, interpretativen Tun situativ hervorgebracht. So ist auch dieser Text Bestandteil des „theoretischen Signifizierens des Pädagogischen“ (ebd.), also Teil einer Voraus-Setzung und Hervorbringung der Verbesserung gesellschaftlicher Praxis im Kontext „der Möglichkeit und Wirklichkeit von Personen“ (Rustemeyer 2003, S. 88).

Gerade in der Setzung eines pädagogischen Bezugsrahmens, der *außerhalb* liegende Phänomene tendenziell ausblendet, liegt aber auch der spezifische Ermöglichungscharakter dieser Normativität: *Innerhalb* der – je etwas unterschiedlich angelegten – Rahmung werden durch die Analyse zugleich konkrete und strukturelle Potenziale und Grenzen *unterrichtlich vermittelter Bildungsprozesse* deutlich. In der durch die kritisch-konstruktive Didaktik angeleiteten Analyse wird die Perspektivierung und Verhandlung der unterrichtlichen Sache fokussiert. Darin zeigt sich die strukturelle Prekarität des pädagogischen Vermittelns. Die konkreten Praktiken des Umgangs mit und in diesem ambivalenten Verhält-

nis der (Fremd-)Steuerung eines als ‚selbstbestimmt‘ entworfenen Bildungsprozesses (vgl. Schäfer 2012, S. 23) können so betrachtet werden. Auch die kritisch-kommunikative Didaktik strebt mit ihren Wertmaßstäben der Symmetrie und Rationalität danach, Einfluss auf die Richtung der Gestaltung und Veränderung gesellschaftlicher Praxis, im Sinne ihrer Verbesserung, zu nehmen. Durch eine Umstellung von der Vernunft der Lehrperson auf die „Vernunft bürgerlicher Lebenspraxis“ (Schaller 1980, S. 369), muss die Lehrperson das ‚Lebensrätsel‘ nicht selbst oder allein entschlüsseln, sondern vielmehr eine dialogische Beratung mit den Schüler*innen *an* den Inhalten etablieren (Sammet 2004, S. 70). In der Folge kann sich eine qualitative Unterrichtsforschung entlang dieser Perspektive auf die interaktionstheoretisch informierte Rekonstruktion der Sozial- und Sachbezüge einer Klassengemeinschaft zurückziehen und diese anschließend – wie oben ausgeführt – an deren eigenen Wertmaßstäben messen, um Legitimes von Illegitimem zu unterscheiden.

Bei beiden Ansätzen enthält die pädagogische Gegenstandskonstitution aufgrund der spezifischen normativen Ausrichtung eine methodische und eine strukturelle Unbestimmtheit. *Methodisch* können ‚Bildung‘ und ‚Emanzipation‘ als individuelle Prozesse oder gar als Ergebnisse kaum durch die Analyse einzelner Unterrichtssequenzen herausgearbeitet werden. Ohne den Rekurs auf die konkrete Unterrichtsinteraktion sind jedoch die Potenziale der normativen Valenzen gerade kritischer didaktischer Theorien kaum für die empirische Forschung zu nutzen (vgl. Hallitzky u.a. 2018, S. 92). Letztere beschränkt sich damit notwendigerweise – wie unsere Analysen – auf das Aufzeigen von Potenzialen und Grenzen der unterrichtlichen Interaktion in Bezug auf ‚Bildung‘ bzw. ‚Emanzipation‘: erstens im Anschluss an die kritisch-konstruktive Didaktik bezogen auf die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit einer spezifischen Sache, zweitens im Anschluss an die kritisch-kommunikative Didaktik bezogen auf die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation. Die *strukturelle* Unbestimmtheit gründet darin, dass ‚Bildung‘ oder ‚Emanzipation‘ als kritisches Hinausgehen über bestehende Verhältnisse „im Namen eines unbekannteren Besseren“ (Benner 2008, S. 25) gedacht werden. Damit müssen erwünschte Prozesse oder Ergebnisse notwendigerweise unbestimmt bleiben. Die normativen Maßstäbe lassen weder jede beliebige Gestalt von Unterricht als legitimierbar erscheinen, weshalb konkrete Begrenzungen und Potenziale aufzeigbar sind, noch sind sie deterministisch, weshalb keine eindeutige ‚Feststellung‘ von Erfolg oder Misserfolg der unterrichtlichen Bemühungen erfolgen kann. Auch in unseren Analysen zeigt sich diese Unbestimmtheit, was den Rückbezug auf die Wertmaßstäbe von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bzw. Symmetrie und Rationalität angeht.³ Diese Begrenzung dürfte allerdings für eine als kritisch verstandene pädagogische Forschung nicht nur eine strukturell nicht zu überwindende, sondern vor allem eine normativ nicht zu überschreitende Grenze darstellen. Denn: Zum „Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung [gehört] die Unbestimmtheit der menschlichen Natur, die sich ebenso wie die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren läßt, ohne sie zu dementieren“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 26).

Anmerkungen

- 1 Theoretisch ausgeblendet wird, dass sich auch Lehrende in Prozessen einer wechselseitigen Subjekt-Welt-Erschließung befinden können.
- 2 Zum Vorwurf der Instabilität und Inkonsistenz der kritisch-kommunikativen Didaktik aufgrund unvereinbarer und einseitig betrachteter theoretischer Anleihen vgl. z.B. Sammet 2004, S. 79.
- 3 Dabei scheinen allerdings die Wertmaßstäbe der kritisch-kommunikativen Didaktik einer videographisch gestützten Unterrichtsbeobachtung eher entgegenzukommen als jene der kritisch-konstruktiven Didaktik. Diese fokussieren eher langfristige, individuumsbezogene Ergebnisse, sind folglich für ihre Rekonstruktion möglicherweise an andere Erhebungsmethoden und -zeitpunkte gebunden. Auch deshalb haben wir auf das tendenziell ‚interaktionistische‘ Konzept der wechselseitigen Erschließung zurückgegriffen.

Literatur

- Balzer, N./Su, H. (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität: Zum Modus erziehungswissenschaftlichen Forschens. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 241–252.
- Benner, D. (2008): *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn.
<https://doi.org/10.30965/9783657765157>
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: *Unterrichtswissenschaft*, 35. Jg., H. 4, S. 355–381.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Dinkelaker, J. (2018): Reversible Selektivität. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 141–158.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_10
- Hallitzky, M./Heinze, F./Herfter, C./Spendrin, K. (2018): Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. In: *Erziehungswissenschaft*, 29. Jg., H. 56, S. 87–95. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.10>
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M., S. 8–32.
- Klafki, W. (1981): Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Stuttgart, S. 49–71.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Koller, H.-C. (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., H. 1, S. 6–21.
- Liesner, A./Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit*. Weilerswist, S. 23–49.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M., S. 107–128.
- Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K./Dörner, O./Hummrich, M./Kunze, K. (2016) (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn.
- Meyer-Drawe, K. (1991): Die Pädagogik der Kommunikation – eine Pädagogik des Respekts. In: Müller, D.K. (Hrsg.): *... der Kommunikation auf der Spur*. Sankt Augustin, S. 25–35.
- Proske, M. (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., H. 2, S. 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>

- Reichertz, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20. Jg., H. 1, Art. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>
- Ricken, N./Rose, N./Kuhlmann, N./Otzen, A.S. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93. Jg., H. 2, S. 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., H. 2, S. 219–233.
- Rustemeyer, D. (2003): Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit*. Weilerswist, S. 73–91.
- Sammet, J. (2004): *Kommunikationstheorie und Pädagogik*. Würzburg.
- Schäfer, A. (2012): *Das Pädagogische und die Pädagogik*. Paderborn. <https://doi.org/10.30965/9783657771547>
- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1976): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg.
- Schaller, K. (1980): Was ist eigentlich die Pädagogik der Kommunikation? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32. Jg., H. 9, S. 368–373.
- Schaller, K. (Hrsg.) (1987): *Pädagogik der Kommunikation*. St. Augustin.
- Spendrin, K./Heinze, F./Herfter, C./Mortag, I./Melzer, S./Hempel, C./Hallitzky, M. (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? In: Martens, M./Rabenstein, K./Bräu, K./Fetzer, M./Gresch, H./Hardy, I./Schelle, C. (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn, S. 55–68.
- Steigleder, K. (2011): Norm. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, C./Kolmer, P./Wildfeuer, A.G. (Hrsg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Band 2. Freiburg i.B., S. 1627–1638.
- Strübing, J./Hirschauer, S./Ayaß, R./Krähnke, U./Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>