

Diskussion

Arno Combe

Perspektiven der Unterrichtstheorie.

Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

1. Einleitung: Unterricht zwischen Öffnung und Schließung von Kontingenz

Theorien über Unterricht in einer gewissen Bandbreite und Unterschiedlichkeit vor Augen zu führen, das ist das Anliegen des Buches „Unterrichtstheorie in Forschung und Lehre“, wie Proske, einer der Herausgeber, in einer profunden Einleitung des Sammelbandes (S. 9 ff.) erläutert.¹ Eine solche Unterrichtstheorie muss der Forschung als Grundlage dienen können (Herzog 2011: 148). Gesichtspunkte der praktischen Nutzung stehen nicht im Vordergrund. Der Blick geht in den meisten Beiträgen auf Abstand zu den Erwartungen an ein lösungstaugliches „Anwendungswissen“ (Strobel-Eisele 2011: 79). Dennoch ist eine „gute“ Theorie der Praxis nicht fern. Ganz im Gegenteil. Sie öffnet den Blick für Strukturmerkmale, die Grenzen und Möglichkeiten des Unterrichts, der sich historisch in einer besonderen sozialen Form konstituiert hat (Caruso 2011). Das sind erste Hinweise zum Anspruch des Buches von Meseth, Proske und Radtke.

Drei Fragen stehen im Zentrum des Bandes. Die Fragen gelten

- den Begriffen und Modellen, mit denen Unterricht beobachtet und beschrieben wird (1),
- der grundbegrifflichen Fassung des pädagogischen Anspruchs, Lernwirkungen zu erzielen (2),
- dem historischen Wandel von Unterricht und dem trotz aller neuen Lernformen identifizierbaren Kern (3).

„Komplexität“ und „Kontingenz“, so stellt Proske in seiner Einleitung heraus, können dabei als konstitutive Merkmale von Unterrichtsprozessen gelten. Manifest wird Kontingenz etwa an den Brüchen zwischen der Planung und der Dynamik des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens. Die Bedeutung des Terminus „Kontingenz“ lässt sich schlicht als „Unwägbarkeit des Verlaufs“ wiedergeben. Trotz aller Planung und Vermessung der Welt bricht diese Dimension des Unvorhersehbaren immer wieder auf. Der Begriff tritt allerdings in unterschiedlicher thematischer und theoretischer Einbettung auf. Er wird etwa implizit und explizit exponiert im Professionalisierungsansatz von Helsper (2002), um ein Beispiel zu nennen.

1 Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Herausgeber des zur Rede stehenden Buches orientieren sich an Luhmanns Begriff der „doppelten Kontingenz“ (Meseth/Prose/Radtke 2011: 223ff.), der den Ausgangspunkt für Luhmanns Kommunikationsbegriff bildet. Den Sachverhalt modellartig umschreibend ließe sich sagen: Komplexe Systeme operieren stets in einem Möglichkeitsraum. Dabei sind sowohl für Ego als auch für Alter die Systemoperationen des jeweils anderen hinsichtlich ihrer Auswahl aus möglichen Varianten unwägbar, obwohl sowohl für Ego als auch für Alter der Fortgang der Kommunikation von dieser Selektion abhängt. Die Unwägbarkeit besteht also für beide Seiten, und hierin liegt das „Doppelte“ der doppelten Kontingenz. Weil damit in die Zukunft hinein immer wieder andere Möglichkeiten offenstehen, gibt es niemals Garantien dafür, dass ausgerechnet Passendes oder Anschlussfähiges eintritt. Damit liegt die Frage auf der Hand: Wie etabliert sich angesichts einer solchen kontingenten Existenzweise von Unterricht eine pädagogische Ordnung, die „auf die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen ausgerichtet ist?“ (Meseth/Prose/Radtke 2011:224).

2. Die Vielfalt der theoretischen Zugänge zur Bestimmung des Unterrichts

Obwohl die Mehrzahl der Beiträge sich dem exponierten Zauberwort „Kontingenz“ anschließen dürfte, sind die Versuche, die Strukturmerkmale oder Strukturbildungen sichtbar zu machen, die Ungewissheit und Unberechenbarkeit „binden“, weit gefächert. Zu Wort kommen sprach-praxis- und kommunikationstheoretische, anthropologisch-philosophische wie bildungstheoretische Ansätze. Zunächst soll ein kompakter Überblick über die Beiträge gegeben werden. Dabei soll die Vielfalt der Zugänge deutlich werden.

Caruso (2011) zeichnet aus historischer Perspektive die spannungsvolle Ausdifferenzierung der Kommunikationsform „Unterricht“ nach, die von Anfang an den Anforderungen eines „Pädagogischen“ und zugleich einer bürokratischen Rationalität genügen sollte. Scholl (2011) ist der Auffassung, dass eine auf eine lange Theorietradition zurückblickende Allgemeine Didaktik sich als integrations- und wandlungsfähig erweisen wird. Er untersucht die einschlägigen Ansätze mittels luhmannscher Kategorien. Der Beitrag von Eickhorst (2011) ordnet sich – neben den Beiträgen von Caruso und Scholl – dem Stichwort „Bestandsaufnahmen“ unter. Der Artikel bleibt, wie im Vorwort erläutert wird, leider nur ein cursorischer Übersichtsartikel über die von der empirischen Lehr-Lern-Forschung beanspruchten Unterrichtstheorien.

Die im nächsten größeren Block versammelten Beiträge lassen sich dadurch charakterisieren, dass in erster Linie Unterricht unter dem Blickwinkel des pädagogischen Geschäfts zu interpretieren gesucht und nicht als Anwendungsfeld für soziologische, linguistische oder andere Konstrukte betrachtet wird. Strobel-Eisele (2011) führt Pranges Ansatz weiter. Prange geht davon aus, dass es die Form des Zeigens ist, die Lernen im Unterricht charakterisiert. In den variierenden Ausprägungen des Zeigens werden Themen zu Lernaufgaben, Menschen zu Lernenden. Und schließlich wird Unterricht

von anderen schulbezogenen Aktivitäten, etwa der Beratung, eben dadurch unterscheidbar. Plöger (2011) und die Autorinnen und Autoren Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2011) widmen sich des Weiteren dem blinden Fleck in Unterrichtstheorien: dem prozessualen Vollzug des Bildungs- bzw. Lernvorganges. Bei Kiper (2011) wird Unterricht dagegen ausdrücklich als zweckhafte Handlungs- und Planungsakte von (Lehrer-) Akteuren konzipiert, für die eine Unterrichtstheorie entsprechende Anhaltspunkte der Interaktionssteuerung und aussichtsreiche Technologien anzubieten hätte. Insofern fällt dieser Ansatz aus dem von vielen anderen Autoren praktizierten Versuch heraus, das grundlegende Funktionieren des Unterrichts und seine Prämissen zum Thema zu machen.

Im dritten Teil des Bandes wird Unterricht in Bezugnahmen auf sozialwissenschaftliche Theorien beobachtet und beschrieben. Der Intention, die Erklärungsbedürftigkeit von Unterricht selbst – unabhängig von didaktisch gedachten Anleitungen zum Lehrhandeln – zum Thema zu machen, kommt Herzog (2011) mit einem filigranen Mehrebenenmodell von Unterricht – als zeitliche Ordnung von Situation, System, Handlung und Reflexion – nach. Der Ansatz fasst das soziale Substrat des Gelingens als „Reziprozität“, also mit einem weit über den Unterricht hinausgehenden, bezugsreichen Begriff. Die Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Theorien trifft außerdem für den Ansatz von Kreitz (2011) ebenso zu wie für Lüders' Konzentration auf Unterricht als System sprachlicher Verständigung (2011a und b, s.u.).

Wissenssoziologische, interaktionstheoretische, bildungstheoretische wie fachdidaktische Theoriestücke vereinigt der Ansatz Bonnets (2011). Die Forschungsgruppe Reh/Rabenstein/Idel (2011) vertritt eine andere, nämlich praxistheoretische Version, während bei Meseth/Proske/Radtke (2011) von einem systemtheoretischen Zugang gesprochen werden kann. Alle diese genannten sozialwissenschaftlich orientierten Ansätze erschöpfen sich nicht in einem bloßen Theorieimport. Es geht ihnen darum, die pädagogische Eigenlogik des Unterrichtsgeschehens in ihrer vergleichsweise autonomen Form zu erfassen und jene immanenten Formstrukturen des Interaktionssystems – das Pädagogische also – systematisch in den Blick zu nehmen, die konstitutiv dafür sind, Lernwirkungen aufseiten der Schüler bewirken zu wollen.

Nach diesem groben Überblick lässt sich schon sagen: Die Absicht der Herausgeber, in Zusammenhang mit einer Tagung im September 2010 ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven der Unterrichtstheorie und damit den „Stand der Diskussion“ zu dokumentieren, ist durchaus gelungen, wenn auch einige Ansätze fehlen. So ist, wie gesagt, die pädagogisch-psychologische „Theriefamilie“ nur mit einem kursorischen Überblicksartikel vertreten (Eickhorst 2011). Dennoch: Vor dem Hintergrund der oben genannten Fragen bietet der vorliegende Band die Möglichkeit, sich mit dem innerlogischen, begrifflichen Argumentationsbestand unterschiedlicher Ansätze vertraut zu machen und, darüber hinaus, die nicht immer leicht präsent zu haltenden erheblichen paradigmatischen Blickwechsel zwischen einzelnen Beiträgen nachzuvollziehen. Die Herausgeber bieten schließlich am Schluss des Bandes anstelle einer Zusammenfassung ein Streitgespräch zu den epistemologischen, gegenstandsbezogenen und historisch

ausgerichteten Grundfragen an (Ein Streitgespräch 2011: 242ff.). Insofern bleibt die vergleichende Abarbeitung der Ansätze Sache des Lesers oder der Leserin. Der Band bietet aber eine hervorragende Grundlage für solcherart Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen der für die Unterrichtstheorie derzeit bedeutsamen Fragen und Antworten ermöglichen.

3. „Unterricht als Ermöglichungshorizont“ – theoretische Lesarten zum Verhältnis von Formstrukturen und der Herbeiführung von Wirkungen

Ich möchte nun der Herausforderung zu dem eben angesprochenen Vergleich nachkommen, auch deshalb, um die spezifischen inhaltlichen Konturen der einzelnen Ansätze und Beiträge über evaluative Anmerkungen hinaus markieren zu können. Angesprochen wird vor allem die einleitend formulierte Frage nach der grundbegrifflichen Fassung des Anspruchs, im Unterricht Lernwirkungen zu erzielen. Die von mir herangezogene Vergleichsfolie nimmt, um eine Formulierung von Gruschka aus der Schlussdiskussion aufzugreifen, die Frage nach den „Ermöglichungshorizonten“ (Ein Streitgespräch 2011: 251) von Unterricht auf. Ich möchte den Stellenwert dieser Frage auch im Anschluss an den Diskurs im Bereich der Erziehungswissenschaft kurz erläutern (vgl. etwa Koller 2005).

Es geht bei dieser Frage der Ermöglichungshorizonte von Unterricht um die Unterscheidung zweier Weisen und Qualitäten des Lernens. Unterschieden wird hier zwischen einem additiven Lernen, verstanden als routinierte Erweiterung des gegebenen Wissens- und Fähigkeitsfundus, und, darüber hinaus: Bildungsprozessen, die den Verständnishorizont, mit dem wir der Welt und uns selbst begegnen, verwandeln. Der Einzelne geht aus solchen Prozessen verändert hervor. Kommt also Bildungsprozessen – mit ihren über das Lernen hinausgehenden persönlichkeitswirksamen, reflexiven Momenten – im Unterricht überhaupt ein Realitätsgehalt zu, oder sind diese als eine von der Strukturlogik des Ablaufs her gestützte Möglichkeit zumindest denkbar? So kommen Meseth, Proske und Radtke in ihrem Beitrag zu dem Schluss, dass individuelle Bildungserlebnisse „außerhalb der pädagogischen Reichweite der Form Unterricht liegen“ (2011: 239). Aber bei Gruschka heißt es genau umgekehrt, das Ignorieren des in der Formstruktur verankerten Anspruchs auf Bildungserlebnisse lasse „den Unterricht zu Protest gehen“ (2011a: 143). Somit darf angenommen werden, dass sich an der so verstandenen Frage der Ermöglichungshorizonte die Geister scheiden.

Der Beitrag von Meseth, Proske und Radtke (2011) steht also, wie angedeutet, einer solchen bildungstheoretischen Auffassung skeptisch gegenüber. In wenigen Schritten sei ihre Argumentation nachgezeichnet, weil sich damit eine Basis und Vergleichsmöglichkeit ergibt, auf der sich das Verständnis der anderen theoretischen Zugänge umreißen lässt. Meseth, Proske und Radtke argumentieren folgendermaßen: Im Unterricht, bei dem es stets Kontingenz und Unberechenbarkeit im Verhältnis von Lehren und Lernen – von Vermitteln einerseits und Aneignen andererseits – zu bewältigen gilt, muss

es schließlich zu einer gemeinsamen Wissensfeststellung und zu einer Markierung des gemeinsam verbindlichen und relevanten Wissensstandes kommen. Diesem Strukturbildungselement hat die kommunikative Form des Unterrichts in einer Verflechtung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension zu dienen. Natürlich heißt das nicht, dass es keine individuellen Zugänge und Sinnperspektiven der Schüler geben würde. Aber diese sind im Klassenunterricht immer wieder auf ein verbindliches Allgemeines zurückzubeziehen und zu vereindeutigen. Aufgrund dieser „Kollektivadressierung“ haben die individuellen Formate nur Durchgangs- und Vorstufencharakter. Sie werden daher in der Praxis schnell umgewidmet. Somit sind den auf Bildungsprozesse bezogenen Aneignungserwartungen aufgrund dieser unabdingbaren, vielleicht sogar aus Lehrersicht „undankbaren“ Generalisierungsleistung strukturell im Unterricht enge Grenzen gesetzt. Wie gesagt: diese Position von Meseth, Proske und Radtke stellt damit eine Herausforderung für diejenigen Zugänge dar, für die die Möglichkeit von Bildungserlebnissen im Unterricht einen systematischen wie empirischen Realitätsgehalt und Stellenwert hat, was, mit anderen Worten, ja bedeutete, sich auf einen von individuellen Idiosynkrasien bestimmten Auseinandersetzung- und Verstehensprozess und auf die Widerständigkeit eines Sachverhalts einzulassen.

Gerade im Anschluss an die auf ein stärkeres theoretisches Grenzbewusstsein zielende Auffassung von Meseth, Proske und Radtke erscheint mir der sprach- und diskurstheoretische Ansatz von Lüders (2011b) von Interesse. Ich interpretiere den Beitrag von Lüders innerhalb der von mir gewählten Vergleichsfolie. Dies scheint mir insofern berechtigt, als Lüders die im Unterricht auftretenden sprachlichen Figuren durchaus mit den entsprechenden Vermutungen über die von den jeweiligen Autoren zugeschriebenen Funktionen verknüpft (etwa in Zusammenhang mit den Untersuchungen von Nystrand 1997: 659f.). Lüders identifiziert zunächst in der Bezugnahme auf ethnomethodologische, interaktionistische und linguistische Forschungen einen „determinierenden“ Regelungsmechanismus, der m.E. durchaus als Bewältigungsform der Kontingenz und Unwägbarkeit des Unterrichtsprozesses interpretiert werden kann. Es ist das Muster Initiation-Reply-Feedback, welches das Sprachgeschehen aus der Tiefe heraus organisiert. Auf der empirischen Ebene zeigt sich allerdings, dass dieser Regelungsmechanismus, der sich in Zugkombinationen der sprachlichen Akte skriptartig niederschlägt, nicht nur reproduktiv gefasst werden kann, so als würde eine starre Konvention in von vornherein festgelegten Abläufen wiederholt. Lüders verweist auf empirische, u.a. auch eigene Befunde, die eine Anreicherung und Expansion des IRF-Schemas dokumentieren. So wird etwa die Antwortfindung durch entsprechende sprachliche Mittel hinausgeschoben; es werden Spielräume für Verhandlungen geschaffen, und auch die in dem Beitrag von Meseth u.a. besonders hervorgehobene Phase der Evaluation, Bewertung und des Feedback zeigt sich sprachlich in sehr unterschiedlicher Gestalt: als aufgeschobenes oder substituiertes Feedback. Angesichts dieser situativen Variabilität kann streng genommen von einer „Determination“ durch das IRF-Schema nicht die Rede sein. Im Interesse der thematischen Vertiefung gibt es Varianten dieses Schemas im Hinblick auf eine sich öffnende Dialogstruktur.

Ich lese den Beitrag von Lüders damit als Hinweis darauf, dass das prozedurale Geschehen des Unterrichts nicht nur in seinen Formen der Engführung und des Schließens, sondern auch und zugleich in Formationen der Eröffnung von Optionen und Möglichkeitsräumen zu betrachten ist. Die bei Lüders berichteten Befunde über expandierende IRF-Muster geben zu der Vermutung Anlass, dass die soziale Welt des Unterrichts aus sehr konkret benennbaren, häufig nur bedingt aufeinander abgestimmten Sinnentitäten besteht, die sich durch einen widersprüchlichen, ja möglicherweise paradoxen Charakter auszeichnen (s.u.).

Eine Möglichkeit, ja Notwendigkeit, sich zu vergegenwärtigen, was auf dem Weg vom Einzelnen zur gemeinsamen Wissensfeststellung passiert, ist, Unterricht vom Lernen aus zu denken, „lernseits“ zu betrachten, wie Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2011) sagen. Die Autoren entwerfen die Umriss eines auf „wirkmächtigen Erfahrungen“ aufbauenden Unterrichts. Der Aufsatz legt nahe, das Erfahrungskonzept als ein Denkmodell dafür anzusehen, sich die „Lehre im Modus des Lernens“ vorzustellen. Mit Erfahrung wird nach dem im gesellschaftlichen Umlauf befindlichen Gebrauch des Begriffs u.a. auf eine intensive Wechselbeziehung zwischen „Ich“ und „Sache“ verwiesen. Die besondere Note des Beitrags von Schratz u.a. liegt m.E. darin, dass die Autoren dieses „Eingestricktsein“ mit dem von Waldenfels übernommenen Begriff der Responsivität stark machen. Das lohnt sich, etwas auszuführen.

Der Begriff Responsivität steht bei Waldenfels (2004) nämlich im Kontext einer Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Der Rekurs auf Waldenfels lässt die Absicht der Autorengruppe erkennen, den Prozess der Lernerfahrungen theoretisch und empirisch mit der Erzeugung und Entstehung eines (emotionalen) Resonanzgeschehens in Verbindung zu bringen. Die Bedeutung dieser Idee wird klar, berücksichtigt man, wie differenziert Waldenfels den Begriff der Responsivität auffächert: Ein Text oder Ähnliches lasse sich nur verstehen, so wird zunächst gesagt werden können, wenn er beim Adressaten ein gewisses Maß an Resonanz erzeugt. Nur dann kann sich ein Verständnis entwickeln. Und diese Resonanz umfasst eben deutlich mehr als den rein kognitiven Prozess der Informationsübertragung, wie Waldenfels an der „Körpersprache des Aufmerkens“ (2004: 101) demonstriert, um nur ein Beispiel für die Schichten der Resonanz zu nennen, die eine phänomenologische Analyse vergegenwärtigt.

Schratz u.a. (2011) verwenden viel Phantasie, um den Unterricht aus der „inneren“ Welt und Motivationslage der Schüler und Schülerinnen sichtbar zu machen und zu verstehen. Der Beitrag deutet aber auch an, dass die Heranziehung des Erfahrungskonzepts leicht zur gedanklichen Auslagerung der Generalisierungsleistung führen kann, die Schule auch zu erbringen hat. Denn auch ein „lernseits“ orientierter Ansatz muss die Frage beantworten, wie auf der Grundlage einer vom Formmuster her genauer zu bestimmenden Erfahrungsbewegung jene Übergänge von je „meiner“ Erfahrung zum vom konkreten Erfahrungsobjekt abgelösten fachbezogenen Wissens- und Deutungsbestand eines Faches zu denken sind (vgl. hierzu Combe 2006, 2010; Combe/Gebhard 2009, 2012). Die Klärung dieser Frage ist umso wichtiger, handelt sich der Erfahrungsansatz doch oft den Vorwurf ein, hier ginge es nur um das im Innenbereich der Lernenden

angesiedelte Geschehen, das aber der (methodischen) Zugänglichkeit schlechterdings entzogen sei. Was also ist zu tun, wenn man die von der Autorengruppe berufene Wirkmächtigkeit der Bildungs- und Erfahrungsbewegung empirisch dingfest machen und zur Sprache bringen will – und zwar nicht in den uns bekannten krisenhaften Situationen und Dramaturgien von Alltagserfahrungen, sondern in den Krisenformationen der mit Unterricht irgendwie noch kompatiblen Abläufe? Diese Frage wird auch in dem nun folgenden bildungstheoretischen Ansatz von Gruschka (2011a) bedeutsam.

Gruschka argumentiert in der Bestimmung der Ermöglichungshorizonte von Unterricht, Bildung würde in der Schule in dem Maße manifest, als es um das Verstehen der Sache ginge. Verstehen, so schreibt Gruschka einmal, ist im schulischen Zusammenhang „die Herausbildung eines sachlich möglichst weit und tief durch Einsichten entfalteten Ich-Welt-Verhältnisses“ (2011b: 26). Offenkundig geht es Gruschka mit dem Bezug auf Bildungsprozesse im Unterricht u.a. darum, Aneignung in ihren verschiedenen Qualitäten beurteilen und in substantieller Weise unterscheidbar halten zu können. In diesem Sinne kann Gruschka sagen: „Sobald Unterrichten die Konfrontation mit der Sicht über Welt bedeutet, eröffnet es Bildungsprozesse. Es handelt sich dabei nicht um eine Überhöhung mittels Wünschenswertem, sondern um die pädagogischen Grundlagen der Strukturbildung“ (2011a: 130). Wie ist das zu verstehen? Und welche Formstrukturen hat Gruschka mit dem Stichwort, es handele sich um die pädagogischen Grundlagen der Strukturbildung, vor Augen?

Erinnern wir uns an jene Strukturelemente bei Meseth, Proske und Radtke (2011), die in dem notwendigerweise zu schaffenden kumulativen Filter des Allgemeinen und der schnellen Markierung und Vereindeutigung des für relevant gehaltenen Wissens die Seite der Grenzen der unterrichtlichen Möglichkeiten bewusst machen. Die Ausgangsposition Gruschkas ist eine andere. Der Verfasser dürfte seiner Argumentationslogik nach eher von dem Bleigewicht der institutionell aufgelaufenen Vorstellungen von unterrichtlichem Lernen ausgehen, ja einem Zustand, wo eine überbordende Didaktisierung die Formen und Prozesse der Auseinandersetzung und die gleichsam natürlichen Formen der Verstehensbemühungen um eine Sache, die aus der eigenen Erfahrung zugänglich sind, verhindert.

Gruschka identifiziert demzufolge ein anderes Formmuster der kommunikative Organisation von Unterricht als Meseth, Proske und Radtke: nämlich eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit von Krisen und Routinen. Empirisch zeigt sich dieses Strukturmuster dadurch, dass im Unterricht ständig Sinnüberschüsse über den routinierten oder routinisierten Verlauf hinaus emergieren. Verstehenskrisen drängen vom Prozedere her zu einer krisenhaft offenen Bewegung, zu einer intensiven Wechselwirkung zwischen Subjekt und Sache, zu sprachlich tastenden Formen der Annäherung, zu bestimmten Frageformaten und so weiter. Damit ist die Möglichkeit zu einem tieferen Verstehen im Verhältnis zur Sache in der Prozesslogik der Verarbeitung von Verstehenskrisen verortet (vgl. hierzu auch die Arbeiten von Combe/Gebhard 2009; 2012). Auf einem anderen Blatt steht, dass Lehrer fast durchweg die Bildungspotenziale von Verstehenskrisen und die Gelegenheiten, in denen eine Bildungsbewegung aufbricht, negieren. Das macht

aber die Tatsache, dass sich diese aufbrechenden Bildungsbewegungen in „natürlichen Protokollen“ des Unterrichts nachzeichnen lassen, nicht hinfällig. Niemand muss sich also mit der Behauptung von Bildungspotenzialen als Wüschelrutengänger etikettieren lassen. Dennoch: Gruschka macht nicht genügend deutlich, dass sich in solchen Situationen eben auch der Sachverhalt der Kontingenz und das Risiko offenbart, eine Entscheidung angesichts von Möglichkeiten treffen zu müssen, deren Auswirkungen man keineswegs sicher in der Hand hat. Die Anforderungen für eine hier aufgerufene „sitierte Kreativität“ sind keineswegs schon erschlossen (Combe/Paseka 2012). Diese Diskussionsbedürftigkeit gilt auch für einen anderen Fragenkomplex, der bei Gruschka eine Rolle spielt.

Im Zuge der Schlussdiskussion des Buches von Meseth, Proske und Radtke fällt nun ein Satz, der m.E., trotz der in diese Richtung gehenden Arbeiten Gruschkas, immer noch ein Stück weit programmatisch zu verstehen ist und der, wie der folgende Beitrag von Bonnet andeutet, eine weitere methodologische und theoretische Konkretisierung erforderlich machen wird. Gruschka führt aus: Der Ermöglichungshorizont von Bildungsprozessen „materialisiert sich mit einer spezifischen Qualität der spezifischen Kommunikation über einen Inhalt“ (2011b: 251). Damit ist eine anspruchsvolle theoretische wie empirische Aufgabe bezeichnet (Kolenda 2010).

Dass sich der Ermöglichungshorizont von Bildung mit der spezifischen Qualität der pädagogischen Kommunikation über einen Inhalt manifestiert, hätte auch der Ausgangspunkt im Ansatz von Bonnet (2011) sein können, der ausdrücklich einen Begriff von Unterricht vor Augen hat, in dem sich Bildungsprozesse vollziehen können. Im Fokus dieses Forschungsansatzes, der im Bereich des naturwissenschaftlichen Faches „Chemie“ liegt, steht die Frage nach der interaktiven Konstitution und Entfaltung von unterscheidungs-fähigen fachlichen Konzeptualisierungsniveaus im Zuge von Gruppenprozessen. Das ist von aktuellem Interesse, da die Unterscheidung von Konzeptualisierungsniveaus durchaus mit dem „literacy-Konzept“ korrespondiert, mit dem das PISA-Konsortium arbeitet. Bildung wird gerade auch im Fach „Chemie“ insofern nicht nur als akkumuliertes Wissen, sondern vor allem durch reflexive Anteile bestimmt, die biographisch bedeutsam werden, und die auf ein reflexiv werdendes Verhältnis zum Fach verweisen.

Fokussiert auf die um die Lösung von Aufgaben zentrierten Interaktionen in Kleingruppen versucht Bonnet im Rahmen seines Forschungsansatzes dem Anspruch nach zu rekonstruieren, welche Stationen Schüler auf dem Weg von alltagsweltlichen Sinnkonstruktionen bis zum Verstehen und Umgang mit den fachsprachlichen Deutungsmustern zurücklegen und welche „Interimskonzepte“ gegebenenfalls Brücken des Verstehens darstellen. Parallel zu diesem, sagen wir: Kompetenzmodell verstehensorientierten Lernens wird zudem die „Beobachtung“ der interaktiven Strukturen geführt, die die Hervorbringung einzelner Erkenntnisniveaus ermöglichen. Und in dieser Doppelstruktur liegt m.E. die Pointe dieses Ansatzes: eben in einer Versuchsanordnung, die die Qualität der Kommunikation mit der sachinhaltlichen Frage der Qualität des Verstehensniveaus zu verbinden sucht. Hätten wir Antworten auf diese Frage, so erlaubte dies Antworten im Sinne der von Gruschka eingeführten Hypothese.

Die bisher berichtete Ergebnistendenz (Bonnet 2004), die bislang auf die inhaltliche Produktivität der Gruppenarbeit von Schülern bezogen ist, lautet: Im jeweiligen Verhältnis zur Güte der aufgabenbezogenen Operationen, das in Form von Kompetenzniveaus aufgefächert werden kann, müssen auf der Interaktionsseite Beziehungsprobleme, Partizipationsprobleme, Organisationsprobleme und Argumentationsprobleme gelöst werden. Das bedeutet einmal: Die Teilnehmer müssen mit Störungen umgehen können. Damit unterschiedliche Perspektiven zum Zuge kommen, bedarf es des Weiteren einer paritätischen Struktur; die Komplexität muss durch metakognitive Strategien beherrschbar sein, und die Teilnehmer dürfen außerdem nicht nur behaupten, sie müssen auch begründen, um eine argumentative Tiefe zu erreichen.

Im Sinne von Bonnet kann man diese Prinzipien durchaus als empirische Indikatoren und deskriptive Merkmale für die Entstehung eines kollektiven Erfahrungsraumes verstehen, zu dem Bonnet allerdings in einer schillernd normativen Wendung des ursprünglichen wissenssoziologischen Begriffsverständnisses sagt, dass „Unterricht, der es nicht schafft, selbst zum Erfahrungsraum zu werden, nicht darauf hoffen darf, Lern- oder gar Bildungsprozesse auszulösen oder zu beeinflussen“ (2011:204).

Ein Ansatz, der sich gegenüber einem normativen Zugang äußerste Zurückhaltung auferlegt, ist der praxistheoretische Ansatz der Forschungsgruppe Reh, Rabenstein und Idel (2011). Obwohl hier auf den Bildungsbegriff aus gleich nachvollziehbaren Gründen verzichtet wird, geht es doch bei diesem Ansatz um die institutionell realisierten Subjektivitätsformen, also um die Frage nach der Reichweite und Wirksamkeit schulischen Lernens.

Die Spezifika dieses Ansatzes lassen sich m.E. am besten über die Kritik an dem Verständnis und der Verortung von Kultur, auch eines Konzepts der Schulkultur, gewinnen (Kolbe/Reh/Rabenstein/Idel 2008). Kritik zieht dabei das Verständnis von Kultur als eines rein geistigen, ideellen Phänomens auf sich. Kultur ist auch nicht allein „Text“, gewebt aus öffentlichen, übersubjektiven Symbolsystemen, und schon gar nicht Ausdruck der Etablierung eines normativen Konsenses von Erwartungen und Rollen. Die relative Strukturiertheit, Verstehbarkeit und Geordnetheit der Sozialwelt ergibt sich aus praxistheoretischer Sicht vielmehr aus dem Routinehandeln, das durch implizites praktisches Wissen und Verstehen ermöglicht wird. Man denke als Beispiel nur an das in kollektiven Verhaltensweisen sich zeigende organisatorische Prozesswissen der Schüler, das zum Beispiel darin besteht, schulisches Lernen glaubhaft zu verkörpern und performativ zum richtigen Zeitpunkt sichtbar werden zu lassen.

Ein konzeptueller Intellektualismus im Bereich des Kulturverständnisses verfehlt also aus dem Blickwinkel dieses Ansatzes den Umstand, dass sich auch die soziale Welt des Unterrichts aus know-how-abhängigen Routinen und Praktiken zusammensetzt, von einem impliziten, methodischen und interpretativen, je sozial geteilten Wissen zusammengehalten wird – womit die „relative“ Reproduzierbarkeit von Handlungen über Raum und Zeit erst möglich wird. Relative Reproduzierbarkeit heißt: Auch die Praxistheorien gehen – und dies wird in Bezug auf Spielräume im Unterricht wichtig – bei aller Bedeutung von Routinisierung nur von einer „relativen“ und keiner „reinen“

Reproduzierbarkeit von Praktiken aus. Und das „Subjekt“, um den philosophisch und geschichtlich aufgeladenen Begriff zu gebrauchen, treffen wir nicht, wie im Bürgertum und der idealistischen Subjektphilosophie, als glanzvoll gefeierten Gestalter von Selbst und Welt an. „Subjektivation“, wie es im Rahmen des praxistheoretischen Ansatzes oft heißt, wird vielmehr im Rahmen einer unmittelbaren, ja körperlichen Positionalität in einer sich vollziehenden Praxis angetroffen, die sich im Zuge der praktischen Teilnahme auf performative Weise jeweils neu herstellt.

Obwohl bei diesem Ansatz auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, weil er mentalistische Konnotationen mit sich führt, geht es doch auch um die institutionell ermöglichten Subjektivitätsformen und die Frage nach der Reichweite und Wirksamkeit schulischen Lernens. Auch die Entstehung eines spezifischen, biographisch bedeutsam werdenden Person-Gegenstands-Verhältnisses bleibt in diesem Ansatz prinzipiell nicht außen vor. Wie aber wird die Einbeziehung der Subjektivation theoretisch „gelöst“ und begründet? Und wie werden in einem solchen Ansatz die Wirkungen pädagogischer Praktiken gedacht? Und was ist überhaupt das Pädagogische?

Die Grundform pädagogischen Handelns ist aus einer anthropologisch-philosophischen Sicht Pranges, dessen Argumentation die Forschungsgruppe um Reh hier heranzieht, eine sich auffächernde Operation des Pädagogen, nämlich das auf ein Lernen bezogene Zeigen. Das heißt nicht, dass der Zusammenhang zwischen Zeigen und Lernen nach Prange sozusagen direkt bewirkt werden kann. Das Zeigen ist auf ein Sich-Zeigen-Lassen, also auf eine Annahme der Offerte angewiesen, und die Fortsetzung der pädagogischen Kommunikation verlangt eine von den Beteiligten geteilte Deutung und wiederholte Symbolisierung der Differenz zwischen Zeigen und Lernen. Was ist nun die subjekttheoretische Pointe dieser wechselseitigen Bezugnahme von Zeigenden und Lernenden? Wie wird die Wirksamkeit der jeweiligen „sets of doings and sayings“ gefasst, in deren Prozedere unterrichtliche Praktiken rekonstruiert werden?

Die Effekte für die Subjektivation der Schüler und Schülerinnen werden letztlich durch einen anerkennungstheoretischen Grundgedanken deutlich: „Was man wie warum auch immer zeigt, muss auch hinsichtlich dessen befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht“ (Ricken 2009: 127). Mit anderen Worten: Pädagogische Praktiken adressieren, ob die Lehrer wollen oder nicht. Es wird jemand angesprochen als der, der er schon ist bzw. der, der er noch werden kann. An Adressierungen und Re-Adressierungen heften sich unweigerlich Subjektivationsprozesse. In solchen sich herausbildenden „Figurationen“ eines performativen Geschehens der Darstellung, Zuschreibung und Positionierung von Besonderheiten eines Einzelnen in der Schulklasse vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken (vgl. das eindrucksvolle Fallbeispiel in Reh/Rabenstein/Idel 2011: 215ff.). Hiermit sind spezifische Möglichkeiten bezeichnet, „sich selbst mit und durch Andere als Besondere zu erfahren ...“, auch und gerade im Medium des Verhältnisses zu den Unterrichtsgegenständen (Reh/Rabenstein/Idel 2011: 215f.). Es gilt schließlich, so die Forschungsgruppe Reh, Rabenstein und Idel, aus einer Vielzahl von Figurationen „in bestimmten Hinsichten miteinander verwandte Lernräume für die Einzelnen in Lerngruppen, in

Klassen, im Fachunterricht“ (2011: 220f.) zu rekonstruieren, die sich möglicherweise auch „zu Lernkulturen einer Einzelschule aggregieren lassen“ (2011: 221). Die Idee der Lernräume nehme ich unten wieder auf.

4. Fazit: Die „Öffnung der interpretativen Kontingenz“ als Ermöglichungsbedingung von Bildungsprozessen im Unterricht

Blicken wir zurück. Festgehalten werden kann: Der Diskussionsstand zu Unterrichtstheorien hat sich als erstaunlich ausdifferenziert erwiesen. Diese Gesamtschau fürs Erste, wie die Herausgeber betonen, möglich gemacht und von Fragedimensionen her präzisiert zu haben, ist das Verdienst des Bandes von Meseth, Proske und Radtke. Nichts wäre allerdings misslicher für die Weiterentwicklung des Diskussionsstandes als eine wechselseitige Abschottung. Die Auslagerung und das Fehlen ethnographisch und zugleich praxistheoretisch fundierter Ansätze (etwa Breidenstein 2006) ist, das sei in diesem Zusammenhang gesagt, zwar vom Fokus der „Pädagogizität“ (Meseth/Proske/Radtke) des Unterrichts her gerechtfertigt, kann aber durchaus auch als Mangel gesehen werden. Dass die Theorie gerade von der Thematisierung der „unerledigten“ und lange Zeit nur als Appendix der Lehrerseite betrachteten Schülerperspektive profitieren kann, scheint mir außer Frage zu stehen. Denn hat nicht gerade die Peer-Kultur mit ihren eigenen Bewertungen Einfluss auf den Unterricht? Jedenfalls sind die im Klassenzimmer ablaufenden Prozesse der Themenkonstitution aus dem Blickwinkel der Schüler nicht nur auf der reinen Sachebene zu sehen. Sie sind auch als Praktiken zu verstehen, sich der Zugehörigkeit zu den für den Schüler bedeutsamen Gruppen zu versichern (vgl. Rusch/Thiemann 2003).

Das zur Debatte stehende Buch verweist des Weiteren auf die Notwendigkeit systematischer Vergleiche. Das gilt z.B. für die jeweilige in den einzelnen Ansätzen praktizierte Verbindung zwischen Theorie und Methodologie. Bestätigt hat sich die Binsenweisheit, dass die methodologische Ebene immer mitbedacht werden muss, wenn es um die Geltung von Aussagen geht. Zunächst einmal ist hier eine Gemeinsamkeit der Ansätze innerhalb des interpretativen Paradigmas festzuhalten, auch in Abgrenzung zu pädagogisch-psychologischen, mit hochinferenten Qualitätsratings von Unterrichtsvideos arbeitenden Ansätzen (Hugener/Rakoczy/Pauli/Reusser 2009), die zweifellos auch hochinteressante Dimensionen zur Beobachtung des Unterrichts unter Berücksichtigung ihres theoretischen Hintergrunds präsentieren und zur Grundlage des Ratings machen (vgl. ausführlich etwa Kunter 2005). Was macht also den Unterschied? Die Antwort wird vermutlich in dem mittels der Logik der sequenziellen Optionenrealisierung durchgeführten Modus der Sinnrekonstruktion zu suchen sein (Wernet 2006), der eben die interpretativen Ansätze auszeichnet. Gesetzmäßigkeiten lassen sich „von innen“ her und in Form der für den Verlauf typischen Auswahl von Möglichkeiten abbilden. Demgegenüber bleibt die „Kodierung“ bei den Qualitätsratings den äußeren Kennzeichen und

Verhaltensmerkmalen verhaftet. Aber wie gesagt: Diese methodologische Diskussion zwischen den Theoriefamilien muss verstärkt und „über den eigenen Tellerrand hinaus“ geführt werden.

Was ergibt sich nun – um einen weiteren hier verfolgten Faden aufzugreifen – aus dem Vergleich zum Thema der „Ermöglichungshorizonte“ von Unterricht? Wohin führt hier der Theorievergleich? Das Konzept des für die Diskussion zugrunde gelegten Buches, die Beobachtung von Kontingenz zum Ausgangspunkt eines unterrichtstheoretischen Vergleichs zu machen, hat sich durchaus als Herausforderung erwiesen, und wird wohl auch in Zukunft eine Herausforderung bleiben. Deuten wir die Spannweite nochmals an. Aus einem systemisch-kommunikationstheoretischen Blickwinkel wird der Prozess der Kontingenzeinschränkung in den Vordergrund gerückt, bei dem gleichsam die Fülle der Anschlussmöglichkeiten verknappt wird. Die Struktur und Ordnung von Systemen – auch von Unterricht – sind „Bedingungen der Einschränkung des Bereichs anschlussfähiger Operationen“, so heißt es entsprechend bei Luhmann (1997: 430).

Vieles spricht also dafür, in Routinen der Schließung von Kontingenz, z.B. in robusten Gesprächsroutinen, das zentrale Handlungsproblem des Unterrichts und dessen Lösung zu sehen. Aus einer bildungstheoretischen Sicht soll nun keineswegs der Routine abgeschworen werden, stellt doch ein Sockel routinierter Handlungsvollzüge oft genug die Voraussetzung für Akte höchster Kreativität dar. Allerdings kann auf der Grundlage entsprechender Rekonstruktionen von Unterricht angenommen und kritisiert werden, dass im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch mehr an der Einschränkung als an der Ausschöpfung von interpretativen Spielräumen gearbeitet wird (Gruschka 2011a und b; Combe/Gebhard 2012.). Deutungskontexte können eben nicht nur eingeschränkt, sondern auch geöffnet werden! Die schnelle „Vereindeutigung eines Themas“ (Kokemohr 1985: 231) bleibt systematisch hinter wechselnden Perspektiven und möglichen Kontextualisierungen eines Themas, den darin enthaltenen Differenzenerfahrungen und den im Unterricht an sich „angelegten“ Interaktionsmöglichkeiten zurück. Nichts spricht gegen Routinen der Schließung, aber doch zugleich auch für eine „Öffnung der interpretativen Kontingenz“, um die Mehrdeutigkeit der Dinge zu demonstrieren und auszuprobieren. Hierzu einige Thesen:

- 1.) Für den Verlauf von Unterricht und für die Dialogformate sind zwei aneinander gekoppelte Formmuster charakteristisch, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen: die den Ablauf stabilisierenden Routinepraktiken einerseits und zugleich das anscheinend gar nicht vermeidbare krisenhafte Aufbrechen der Routinen andererseits. Dies macht die Schwierigkeit und die Paradoxa der pädagogischen Arbeit und die zu erbringende Leistung des Dialogs bewusst: eine Balance finden zu müssen zwischen dem Riss, der zwischen den lebensweltlichen Selbst- und Weltdeutungen der Schüler und dem Horizont generalisiert gültiger Wissensbestände und Sachbedeutungen besteht.
- 2.) Denn wo individuelle Idiosynkrasien der Lerner auf als generalisiert gültig vordefinierte Wissensbestände treffen, ist auch eine noch so robuste Gesprächsroutine

nicht vor dem Eigensinn des Individuellen gefeilt. Der Eigensinn des Individuellen treibt den Unterricht über die je erwarteten Antworten hinaus. Immer wieder entstehen Sinnüberschüsse.

- 3.) An dieser Stelle könnte der Verarbeitung von Differenzerfahrungen eine Chance gegeben werden. Hier, im Bereich der riskanteren, krisenhaften, sich der Vieldeutigkeit eines Gegenstandes öffnenden Textur des Unterrichts – im Bereich der Öffnung der interpretativen Kontingenz und einer an die Romantik gemahnende offensiven Semiotisierung der Welt also – entstehen jene reflexiven Momente tieferen Verstehens, in denen im besonders günstigen Fall das Paradigmatische eines Sachverhalts oder gar eines Faches in momentaner Hellsichtigkeit vor Augen steht. Es sind die Stellen, in denen Erfahrungs- und Phantasieräume entstehen und sich die Einzelnen oder ein Kollektiv experimentell-deutend, sprachsuchend und Blickpunkte immer wieder neu verschiebend einer noch fremden Sinnwelt eines Faches nähern (zum Problem der vom Lehrer verlangten „situierten Kreativität“ vgl. Combe/Paseka 2012).
- 4.) Man weiß heute, wie bedeutsam der Vergleich mit andere Positionen, Interpretationen und Zugängen ist, weil erst im Kontrast zu anderem die spezifische Eigenart des jeweiligen Gegenstandes zum Vorschein gebracht wird. So ist die Verschiebung des Blickpunktes, die Transformation des Rahmens oder die Gegeneinanderführung von Deutungsperspektiven ein ausgezeichnetes Mittel, die Dinge und auch das Eigene in einem neuen Lichte zu sehen. Strukturell gesehen wäre im Unterricht eine stärker relationale Gegenstandsbestimmung möglich. Bei gegenstandsorientierten Lernprozessen wird damit der Zugang zu Themen geöffnet, und damit verlässt man auch den Bereich des Selbstverständlichen. Die Kontrastierung von Interpretationen stellt geradezu eine Art „Entselbstverständlichung“ (Combe/Gebhard 2012) dar. Inhalte können wieder interessant werden.

Für die Frage, warum die Schule solche in der Natur der Verstehensbemühung um eine Sache liegenden strukturellen Möglichkeiten einer stärker relationalen Gegenstandsbestimmung nicht ausschöpft, lassen sich viele Voraussetzungen anführen, etwa das Festhalten an einem traditionsreichen Akkumulationsmodell des Wissens. Des Weiteren könnte es bedeutsam sein, stärker die Unterschiede in der Anordnung und in der Ausgestaltung der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension von Unterricht ins Blickfeld zu rücken, die sich gegenüber dem klassischen Format des klassenöffentlichen Gesprächs derzeit durchaus ausdifferenzieren. Hierzu passt die von Reh, Rabenstein und Idel (2011) eingebrachte Idee unterschiedlicher Lernräume (s.o.). Vielleicht gibt es auf dem Weg von den singulären Zugängen der Schüler zum allgemeinen „Wir“ der Schulklasse und zum fachsprachlich dimensionierten Verallgemeinerungsversuch hierbei institutionelle Ausprägungen, die darauf hindeuten, dass in der Unterrichtspraxis mit verschiedenen Rahmungen und Übergängen zur Öffnung der interpretativen Kontingenz experimentiert wird. Wie Kontingenz nicht nur gebunden, sondern ein anderes, produktives Verhältnis zum Problem der Kontingenz zu gewinnen gesucht wird, dürfte Aufgabe einer Unterrichtstheorie wie auch der Unterrichtspraxis bleiben.

Autorenangaben

Prof. Dr. Arno Combe (em.)
Institut für Schulpädagogik
Universität Hamburg
arno.combe@gmx.de

Literatur

- Bonnet, A. (2004): Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske + Budrich
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag
- Caruso, M. (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24-36
- Combe, A. (2006): Hatten die schon Schuhe? Zur Theorie des Erfahrungslernens. In: Pädagogik 58, H. 6, S. 32-36
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik 62, H. 7/8, S. 72-77
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, H. 3, S. 549-557
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS
- Combe, A./Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 2 (i. E.)
- Eickhorst, A. (2011): Das Unterrichtsverständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-66
- Ein Streitgespräch zwischen Andreas Gruschka, Walter Herzog, Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh (2011): „In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir doch ziemlich am Anfang“. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 242-262
- Gebhard, U. (2003): Die Sinndimension schulischen Lernens: Die Lesbarkeit der Welt. In: Moschner, B./Kiper, H./Kattmann, U. (Hrsg.): Pisa 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205-223
- Gruschka, A. (2011a): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-144
- Gruschka, A. (2011b): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./ Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102
- Herzog, W. (2011): Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-160

- Hugener, I./Rakoczy, K./Pauli, Chr./Reusser, K. (2009): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 41-53
- Kiper, H. (2011): Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum Nachdenken über zielführende Prozesse. Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116-129
- Kokemohr, R. (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 174-234
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2008), H. 1, S. 125-143
- Kolenda, S. (2010): *Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Koller, H.-Chr. (2005): *Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung*. In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Kreitz, R. (2011): „Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Kunter M. (2005): *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann
- Lüders, M. (2011a): *Die Sprachspieltheorie des Unterrichts*. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-188
- Lüders, M. (2011b): *Lehrer-Schüler-Interaktion, Unterrichtskommunikation*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 644-667
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Plöger, W. (2011): *Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-102
- Proske, M. (2011): *Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-22
- Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Reh, S., Rabenstein, K., Idel, T.-S. (2011): *Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive*. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222
- Ricken, N. (2009): *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns*. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): *Operative Pädagogik*. Paderborn: Schöningh
- Rusch, H./Thiemann, F. (2003): *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus dem Klassenzimmer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Scholl, D. (2011): Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In: Meseth, W./ Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-49
- Schratz, J., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-115
- Strobel-Eisele, G. (2011): Die Funktion des Begriffs von Unterricht für die Lehrerbildung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-84
- Waldenfels, B. (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer