

Matthias Proske
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung

Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren

Proske / Rabenstein
**Kompendium Qualitative
Unterrichtsforschung**

Matthias Proske
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung

Unterricht beobachten –
beschreiben – rekonstruieren

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Für Matt Berninger sowie Mia und Lilianne.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2215-2

Inhaltsverzeichnis

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium	7
---	---

I Grundfragen

Matthias Proske

Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung	27
--	----

Till-Sebastian Idel und Wolfgang Meseth

Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung	63
---	----

II Unterrichtspraktiken

Carla Schelle

Unterricht anfangen	85
-------------------------------	----

Matthias Herrle und Jörg Dinkelaker

Koordination im Unterricht	103
--------------------------------------	-----

Nina Meister und Oliver Hollstein

Leistung bewerten	123
-----------------------------	-----

Jürgen Budde

Differenzierungspraktiken im Unterricht	137
---	-----

Andreas Gruschka

Lehren, Zeigen, Erklären	153
------------------------------------	-----

Petra Herzmann

Lernen sichtbar machen	171
----------------------------------	-----

Georg Breidenstein

Schülerpraktiken	189
----------------------------	-----

<i>Matthias Martens</i>	
Individualisieren als unterrichtliche Praxis	207
<i>Andreas Bonnet und Uwe Hericks</i>	
Kooperativ Lernen	223
<i>Andreas Wernet</i>	
Entgrenzung	240
III Soziale Konstitutionsbedingungen	
<i>Katrin Hee und Thorsten Pohl</i>	
Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht	259
<i>Felicitas Macgilchrist</i>	
Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs	281
<i>Bernd Hackl und Alois Stifter</i>	
In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht	299
<i>Kerstin Rabenstein</i>	
Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht ..	319
Register	349
Herausgeberin und Herausgeber	355
Autorinnen und Autoren	355

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium

1 Konstruktionen von Unterricht und qualitative Unterrichtsforschung

In öffentlichen und bildungspolitischen Diskursen über Bildung und Schule ist Unterricht, seine Veränderung und Verbesserung ein zentrales Thema. Bereits der kursorische Blick über diese Diskurse verweist auf die Vielfalt von Dimensionen, Aspekten und Fragestellungen, unter denen Unterricht beobachtet werden kann. Gleichzeitig ist die erziehungswissenschaftliche Verwendung des Unterrichtsbegriffes lange Zeit durch eine nur schwach ausgeprägte Anbindung an wissenschaftliche Theorien gekennzeichnet gewesen (vgl. Lüders 2012). Stattdessen dominiert in der Schulpädagogik – als traditionelle Bezugsdisziplin für Fragen des Unterrichts – meist eine unmittelbare Orientierung an den Erwartungen und Konzepten der Profession, d.h. der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker (vgl. Oelkers 2000; Proske 2011). Analytisch ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Zugriffe verweisen wiederum regelmäßig auf die Komplexität des Unterrichts, die aus widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen, aus seiner Organisation in der Institution Schule, aber vor allem aus der situativen und kontextgebundenen Hervorbringung in Interaktionen resultiert (vgl. Doyle 1986; Herzog 2002, 419ff.).

Angesichts dieser Vielstimmigkeit öffentlicher und erziehungswissenschaftlicher Diskurse über Unterricht einerseits und der Komplexität des Gegenstandes andererseits erscheint es sinnvoll, sich zunächst der zentralen Merkmale von Unterricht zu vergewissern. Das vorliegende Kompendium der qualitativen Unterrichtsforschung bezieht sich auf *Unterricht als historisch gewordene Form*, wie sie gegenwärtig – in Deutschland, aber auch international – weit verbreitet ist (vgl. Caruso & Reh 2018). Diese ist gekennzeichnet durch fünf Merkmale (vgl. auch Breidenstein 2010; Meseth & Proske 2012; Caruso & Reh 2018):

- Unterricht ist ein Ereignis der geplanten und methodisierten *Weitergabe von Wissen* in der Form des (klassen-)öffentlichen Gesprächs unter Anwesenden, für das spezifische Konstellationen der Nutzung von *Sprache, Körperlichkeit, Medien und Dingen* ebenso konstitutiv sind wie eine bestimmte *zeitliche* und *räumliche* Organisation der Interaktion.

- An diesem Ereignis sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler als Personen in unterschiedlichen institutionell vermittelten *Positionen, Rollen, Funktionen* beteiligt, die wiederum auf Macht- und Generationenverhältnisse sowie Systemerwartungen verweisen.
- Unterricht findet in *Klassen* bzw. Lerngruppen statt, deren *Gruppierungsprinzipien* sich jedoch temporär und dauerhaft unterscheiden können.
- Unterricht konstituiert sich im Rahmen einer *außerhalb* von Unterricht verhandelten und institutionalisierten Form der Organisation von (Schul-)Wissen, die u.a. am Kanon der Fächer, der Fixierung von Lehrplänen und der Produktion von Schulmedien ablesbar wird.
- Unterricht ist konstitutiv mit der Feststellung und Graduierung von *Leistungen* verbunden.

Im öffentlichen ebenso wie im Diskurs der Schuleffektivitäts- und Lehr-Lernforschung wird Unterricht aktuell vor allem mit Blick auf seinen Ertrag in Gestalt von Schülerleistungen, mit Blick auf die Voraussetzungen aufseiten der einzelnen Lehrkraft, der Einzelschule und der Organisation des Bildungssystems, die für sein Gelingen bzw. die Steigerung seiner ‚Erträge‘ entsprechend optimiert werden sollen (vgl. Hattie 2009, 2013), sowie mit Blick auf die an ihn gerichteten Erwartungen in Form von rechtlichen Vorgaben und normativen Ansprüchen thematisiert (vgl. z.B. das Projekt „Bildung neu denken“ der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2003, 2005; populär z.B. Precht 2015). Im Sinne des Expertenparadigmas der kompetenzorientierten Professionsforschung hat die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und damit die individuelle Trainierbarkeit effizienten Unterrichtshandelns im disziplinären Diskurs ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Im Fokus dieses Diskurses stehen damit – unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen von Unterricht – die Verantwortung und die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkraft, durch ihren Unterricht zur Leistungssteigerung von Schülern und Schülerinnen beizutragen. Unterricht wird in den aufgerufenen Kontexten eher als ‚Unterrichten‘ und im Horizont normativer Erwartungen an Effizienz und Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern thematisiert. Die qualitativ sinnverstehende Unterrichtsforschung, für die das vorliegende Kompendium eine Bestandsaufnahme beansprucht, nimmt demgegenüber eine andere Perspektive auf Unterricht ein. Was kennzeichnet die qualitative Unterrichtsforschung? Welchem Gegenstandsverständnis und damit zusammenhängenden methodologisch-methodischen Zugriffen der Beobachtung von Unterricht folgt sie?

Qualitative Unterrichtsforschung interessiert sich für Unterricht in seiner *sozialen Verfasstheit* und richtet den Blick auf die symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten *Wissenspraktiken bzw. Wissenskommunikationen*, die im Unterricht vollzogen werden. Damit werden nicht Lehrer- oder Schülerhandlungen in ihrer isolierten Form fokussiert (und nachträglich als Lehrangebot, das zu

einer Leistung aufseiten der Schülerinnen und Schüler führt, wieder aufeinander bezogen), sondern es wird der soziale Sinn rekonstruiert, der in wechselseitiger Bezugnahme von Personen aufeinander in zeitlichen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten emergiert bzw. hervorgebracht wird. Unterricht wird als strukturierender und strukturierter „Interaktionsraum“ (Soeffner 1989, 12) konstruiert, der auf „kollektive Bedeutungsgenese“ ausgelegt ist, die wiederum „auf semantischer Ebene Verständigungen und daraus resultierende Kooperationen“ ermöglicht (Naujok u.a. 2004, 754; vgl. ausführlicher Proske 2018/i.d.B.). Mit diesem Unterrichtsverständnis sind zwei Abgrenzungen verbunden: Weder wird Unterricht in der qualitativen Unterrichtsforschung „als abgeleitetes Phänomen der Institution Schule“ noch als „Folge der mehr oder weniger erfolgreich verwirklichten Intentionen von im Unterrichten Anwesenden“ verstanden (Naujok u.a. 2004, 754).

Unterricht im Paradigma qualitativer Ansätze zu beforschen, bedeutet im Ausgang von diesen begrifflich-theoretischen Prämissen zuallererst, die in Schule beobachtbaren Lern-, Lehr-, Erziehungs-, Sozialisations- oder Bildungswirklichkeiten als *sinnhaft strukturierte soziale Phänomene* zu begreifen (vgl. Lüders & Rauin 2004), die es verstehend zu rekonstruieren gilt. Unterricht wird methodologisch damit auf der *Aggregatebene des Sozialen* verortet (vgl. ausführlicher dazu Idel & Meseth 2018/i.d.B.; Reh & Rabenstein 2013).

Bei seiner Beforschung kommen unterschiedliche Formen der datengenerierenden Beobachtung zum Einsatz, die von Protokollen über audiovisuelle Erhebungen und deren Aufbereitung in Transkripten, Videonotationen und szenischen Beschreibungen reichen, um nur die am häufigsten verwendeten Formen zu nennen. Mit diesem Zugriff auf Unterricht als soziales Phänomen sind in der qualitativen Unterrichtsforschung methodische wie methodologische Entscheidungen verbunden. Die qualitative Unterrichtsforschung versteht sich als *Unterrichtsforschung*, nicht als Forschung zu Lehrenden und/oder Lernenden. Einer engen Auslegung dieses Selbstverständnisses folgend setzt die qualitative Unterrichtsforschung deshalb in der Regel auf die *in-situ*-Beobachtung von Unterrichtsereignissen bzw. von in ihnen entstehenden ‚Produkten‘, um deren sozialer Verfasstheit auch in der Datengenerierung Rechnung zu tragen. Das heißt, dass über Primärdaten des sozialen Vollzugs hinausgehende Interviews lediglich als Ergänzungen zweiter Ordnung einbezogen werden, insofern Befragungsformate in der Datengenerierung tendenziell in der Gefahr stehen, einem methodologischen Individualismus in der Gegenstandskonstruktion Vorschub zu leisten. Darüber hinaus bleibt die qualitative Unterrichtsforschung strikt auf der sozialen Seite des Unterrichts, wenn sie Interaktionen, Praktiken oder Kommunikation in Bezug auf die Darstellung und Thematisierung von Wissen (vgl. Falkenberg & Kalthoff 2008) sowie die Sichtbarmachung von (fachlichen) Bedeutungszuweisungen rekonstruiert (vgl. Herzmann 2018/i.d.B.). Dies bringt es zugleich mit sich, dass die

qualitative Unterrichtsforschung nicht der in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung vertretenen Differenz von unterrichtlichen Sicht- und Tiefenstrukturen folgt (vgl. zum Hintergrund: Oser & Baeriswyl 2001), in deren Logik sichtbare Organisationsmerkmale, Methoden und Sozialformen von der unsichtbaren Tiefenstruktur von Lehr-Lernprozessen unterschieden werden und deren Qualität an messbaren mentalen Resultaten bei den Schülerinnen und Schülern festgemacht wird (vgl. zusammenfassend Kunter & Trautwein 2013, 62-66).

2 Forschungsstand und Anliegen eines Kompendiums der qualitativen Unterrichtsforschung

Warum erscheint dieses Buch jetzt? In den letzten Jahren ist für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft zu beobachten, dass ein qualitativ sinnverstehender Zugang zur Erforschung von Phänomenen im und von Unterricht selbstverständlich geworden ist. Schon Lüders und Rauin (2004) konstatieren Anfang des Jahrtausends eine „Konsolidierung, Weiterentwicklung und Explosion qualitativer Forschungsansätze“ (ebd., 720). Diese Entwicklung hat sich in den letzten zehn Jahren durch eine weiterhin wachsende Anzahl von Promotionen, drittmittelgeförderten Forschungsprojekten, Denominationen von Professuren und die Gründung der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung fortgesetzt, was auf einen anhaltenden Prozess der Ausbreitung und Intensivierung der qualitativen Unterrichtsforschung hindeutet. Sie wird besonders vor dem Hintergrund der Zwischenbilanz Breidensteins deutlich, die zu Beginn der 2000er Jahre wesentlich kritischer ausgefallen war: Mit Blick auf Terharts 20 Jahre zurückliegende Programmschrift (vgl. Terhart 1978) resümiert er, dass „interpretative Unterrichtsforschung‘ insgesamt (noch) kein konsolidiertes Forschungsgebiet bezeichnet, das etwa in systematischer Weise und in aufeinander bezogenen Studien bestimmten Forschungsfragen nachgehen würde“ (Breidenstein 2002, 11). Gekennzeichnet wird das Forschungsgebiet stattdessen als „breit ausgreifend, aber relativ unverbunden“ (ebd.). Die Varianz, die Breidenstein in seiner Bilanz im Blick hatte, ist weniger die Unterschiedlichkeit verschiedener methodologisch-methodischer Ansätze innerhalb der Unterrichtsforschung als vielmehr jene zwischen professionstheoretischen (vgl. Combe & Helsper 1996), sozialisationstheoretischen (vgl. Breidenstein & Kelle 1998) und schulpädagogischen Forschungs- und Erkenntnisinteressen (vgl. Breidenstein u.a. 2002).

Seitdem sind verschiedene Entwicklungen zu beobachten: Erstens kann eine Ausdifferenzierung der unterschiedlichen methodologischen Paradigmen der qualitativen Unterrichtsforschung verzeichnet werden. Neben strukturtheoretischen (vgl.

Combe & Helsper 1996) und bildungstheoretischen Einzelstudien (vgl. Gruschka 2005) sind in den 2000er Jahren konsolidierende Ansätze getreten, die unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen folgen. Sprachtheoretische (vgl. Lüders 2003), bildungsgangtheoretische (vgl. Kunze u.a. 2010), lernkulturtheoretische Ansätze (vgl. Kolbe u.a. 2008; Reh u.a. 2011), kommunikationstheoretische (vgl. Meseth u.a. 2011b, 2012), wissenssoziologische Ansätze (vgl. Asbrand & Martens 2017) und ungleichheitstheoretische Ansätze (vgl. Gellert & Sertl 2012; Kalthoff 2014; Strahler-Pohl & Gellert 2015) prägen mittlerweile das Bild der qualitativen Unterrichtsforschung. Darüber hinaus liegen aus ethnographischer Perspektive Versuche einer empirisch begründeten Theorie von Unterricht vor (vgl. Breidenstein 2010; Kalthoff 2014; Röhl 2016). Und mit ersten Lehrbüchern zu einzelnen Methodologien qualitativer Unterrichtsforschung lässt sich eine Tendenz zur Konsolidierung von Forschungsprogrammen verzeichnen (vgl. Asbrand & Martens 2018). Zweitens haben sich auch innerhalb ein- und derselben Methodologie die Ansätze ausdifferenziert (vgl. z.B. für die dokumentarische Forschung: Fritzsche & Wagner-Willi 2014; Sturm 2014; Martens u.a. 2014; Richter 2014; Baltruschat 2014; vgl. für die Diskussion in der ethnographischen Unterrichtsforschung Fritzsche u.a. 2011). Im Zusammenhang damit haben sich drittens die Gegenstände und Felder der qualitativen Unterrichtsforschung erheblich vervielfältigt: Sie reichen von der Forschung zum ‚Interkulturellen Unterricht‘ (vgl. Geier 2011), der Rekonstruktion von Teilhabebeformen im inklusiven Unterricht (vgl. Herzmann & Merl 2017) über die Thematisierung von Alltagserfahrungen im Unterrichtsgespräch (vgl. Angele 2016) bis hin zur sozialen Ordnung des Sportunterrichts (vgl. Wolff 2017) und der Kontrollpraktiken im individualisierten Unterricht (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017), von peerkulturellen Interaktionen beim kooperativen Lernen (vgl. Eckermann 2016), der Organisation der Arbeit am Gruppentisch (vgl. Flügel 2017) bis zum Morgenkreis (vgl. Heinzel 2016) – um exemplarisch für die Varianz nur wenige neuere Arbeiten aufzurufen. Allerdings vollziehen sich diese Entwicklungen der gleichzeitigen Konsolidierung und Ausdifferenzierung in der Tendenz noch innerhalb der unterschiedlichen methodologischen Paradigmen qualitativer Unterrichtsforschung. Es fehlen bislang systematische und die einzelnen Forschungsergebnisse weitergehend theoretisierende Bezugnahmen über die Grenzen der einzelnen methodologischen Paradigmen und damit verbundenen gegenstandstheoretischen Annahmen hinweg. Was in den letzten Jahren begonnen wurde, ist weniger eine Bilanzierung der empirischen Erträge der qualitativen Unterrichtsforschung denn eine Verhältnisbestimmung der unterschiedlichen unterrichtstheoretischen, d.h. gegenstandstheoretischen und methodologischen Perspektiven. Diskutiert wurden Differenzen und Gemeinsamkeiten der Fragestellungen qualitativer Unterrichtsforschung und der damit verbundenen (methodologischen) Beobachtungsweisen von Unterricht. Von Interesse war es, die unterschiedlichen Weichenstellungen, die in der empirischen Forschung für die Genese empirischer und theoretischer Er-

träge relevant sind, zu reflektieren (vgl. Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016a). Diese Diskussionen in der qualitativen Unterrichtsforschung können als Teil einer „reflexiven Wende“ erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden werden (Idel & Meseth 2018/i.d.B., 64; vgl. Rabenstein 2016; Dinkelaker u.a. 2016). *Paradigmenübergreifend* und quer zu unterschiedlichen Gegenstandskonstruktionen die Entwicklungen theoretischer und empirischer Erkenntnisse zu resümieren, scheint jedoch nach wie vor eine Herausforderung zu sein. So sind auch in den letzten Jahren keine Beiträge erschienen, die den Stand qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung übergreifend zu bilanzieren versuchen.

Wie kann die Schwierigkeit eingeordnet werden, Befunde der qualitativ sinnverstehenden Unterrichtsforschung zu rezipieren? Die eher geringe Wahrnehmung der Ergebnisse durch die quantitative Unterrichtsforschung und bildungspolitische Akteure lässt sich in zweierlei Weise erklären: Der eine, eher im Hintergrund eine Rolle spielende Grund steht im Zusammenhang mit der Organisation disziplinären Wissens im qualitativen Paradigma. Die Ergebnisse qualitativer Unterrichtsforschung sind weniger sichtbar, insofern die qualitative Forschung ihre Befunde bislang nicht in Publikationstypen wie ‚Enzyklopädien‘ und ‚Handbüchern‘ darstellt, die den Stand der Forschung abbilden. Außerdem spielen paradigmatische Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung im Umgang mit den Erwartungen von Bildungspraxis und Bildungspolitik nach Steuerungswissen eine bedeutende Rolle. Mit der Ausrichtung der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre an Erwartungen der Effektivität und Effizienz von Unterricht sind die Ergebnisse quantitativer Schul- und Unterrichtsforschung in hohem Maße anschlussfähig für die gesellschaftliche Nachfrage nach evidenzbasiertem Steuerungswissen (vgl. Bellmann & Müller 2011; Meseth 2011). Die quantitative Forschung generiert – in der Regel auf der Basis großer Datenmengen – nicht nur Forschungsergebnisse mit einem höheren Anspruch an Verallgemeinerbarkeit, sondern sie verspricht auch die Wirksamkeit pädagogisch-didaktischer Interventionen und effektiven Lehrerhandelns in Bezug auf die Steigerung von Schülerleistungen nachweisen zu können.

Die qualitative Forschung beobachtet Unterricht demgegenüber eher in Distanz zu *diesen* Optimierungs- und Steuerungserwartungen. Sie interessiert sich angesichts der Bedeutung von Nichtwissen und Ungewissheit im Verhältnis von Forschung und sozialer Wirklichkeit (vgl. Weingart 2001; Helsper u.a. 2003; Wehling 2015) für Schwierigkeiten, Herausforderungen, Ambivalenzen, Krisen und Widersprüche im pädagogischen Alltag sowie darüber hinaus für grundlegende Strukturmomente von Unterricht als ‚Praxis‘. Damit ist gerade auch die Reflexion und Diskussion der normativen Setzungen bzw. normativen Ordnungen pädagogischer Diskurse und Praktiken im Fokus ihrer Aufmerksamkeit.

Aber diese Erklärungen reichen noch keineswegs aus, um die Frage zu beantworten, warum auch dort, wo man sich bemüht, Forschungserträge übergreifend und kohärent zur Darstellung zu bringen, dies oft lückenhaft bleibt und offensichtlich schwierig ist. Als Erklärung für diese Schwierigkeiten müssen Besonderheiten der qualitativ sinnverstehenden Unterrichtsforschung vorgebracht werden. Unsere These ist, dass dieses Problem im Kern mit dem zentralen Ziel qualitativer Forschung zusammenhängt, nicht nur empirisch-deskriptive Ergebnisse zu liefern, sondern vor allem die Theorieentwicklung voranzubringen. Einzuräumen ist, dass längst nicht alle Studien den Anspruch auf theoriebildende Forschung tatsächlich einlösen. Insofern dieser Anspruch es jedoch nahelegt, gerade die heterogenen methodologischen und gegenstandstheoretischen Bezüge für die Theorieentwicklung als produktiv anzusehen, werden die Differenzen zwischen vorliegenden methodologischen und gegenstandstheoretischen Ansätzen in der qualitativen Unterrichtsforschung eher betont. Die Differenzen dienen dann eher als Anlass, sich von anders verfahrenen Studien, ihren Befunden und theoretischen Einordnungen zu distanzieren. Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung bleiben in der Konsequenz häufig relativ unverbunden nebeneinander stehen. Nur selten werden die entstandenen gegenstandsbezogenen Theoretisierungen von Unterricht unter Berücksichtigung des Differenten zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Eine Übersetzung der vorgelegten empirischen Ergebnisse wird meist gar nicht erst versucht.¹

Dieses Buch mag als Versuch verstanden werden, das zu ändern, oder umgekehrt: Das Buch ist erst aufgrund einer sich derzeit verändernden Diskurslage möglich. Damit schließt es an die in den letzten Jahren veranstalteten Tagungen, Diskussionen und Veröffentlichungen an, die in gegenstandstheoretischer und methodologischer Hinsicht auf eine Verhältnissetzung unterschiedlicher Ansätze qualitativer Unterrichtsforschung zielten (vgl. Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016a). Hier stand die Explizierung der theoretischen Gegenstandsanahmen und ihr Vergleich – auch im Sinne einer Profilierung von Unterschieden – im Zentrum (vgl. das Streitgespräch in Meseth u.a. 2011a; Lüders 2014; Geier & Pollmanns 2016b). Auf diese Weise wurde nicht nur die wechselseitige Wahrnehmung von Forschungsbeiträgen unterschiedlicher Ansätze erhöht, sondern auch das Verständnis der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, die mit den unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Annahmen zu Unterricht verbunden sind. Die Diskussion ist an empirischen Phänomenen von Unterricht geführt worden, etwa im Modus der Veranschaulichung theoretischer Prämissen an eigenen Studien oder Fällen (vgl. Meseth u.a. 2011a) oder durch Bezugnahmen

1 An diesem Vorgehen lässt sich zeigen, dass die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung nicht von einem festgelegten theoretischen *Modell* von Unterricht ausgeht, an dem sich die Forschung systematisch orientieren kann und das der Integration und Synthetisierung von Forschungsergebnissen dient.

auf vorliegendes empirisches Material aus unterschiedlichen sozial- und gegenstandstheoretischen Perspektiven (vgl. Geier & Pollmann 2016a). Die qualitative Unterrichtsforschung hat aber bislang nicht versucht, sich ihrer Ergebnisse zu vergewissern. Im Zentrum stand vielmehr die Diskussion um die Gegenstandsangemessenheit der die verschiedenen Ansätze kennzeichnenden Theoriearchitekturen. Mit dem Versuch, die vorliegenden empirischen Erträge phänomenbezogen und systematisierend zusammenzutragen, geht dieses Kompendium über den bisher erreichten Stand in der qualitativen Unterrichtsforschung hinaus.

3 Zur Struktur des Kompendiums

Die Struktur des Buches orientiert sich an den unterrichtstheoretischen Grundfragen der angesprochenen Diskussion. So werden im ersten Teil dieses Buches Konstitutionsfragen der *Forschung zu Unterricht als Unterrichtsforschung* diskutiert. Hier wird der Stand der Diskussion in Bezug auf einerseits gegenstandstheoretische Bestimmungen und andererseits methodologisch-methodische Fragen dargestellt. Im zweiten Teil werden Konstitutionsfragen von *Unterricht als Unterricht* in den Mittelpunkt gerückt. Hier werden materiale empirische Erträge qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung zu einzelnen Phänomenen von Unterricht – zu Unterrichtspraktiken – zur Darstellung gebracht. Der dritte Teil widmet sich Konstitutionsfragen von *Unterricht als sozialer Praxis*. Hier werden ebenfalls materiale empirische Erträge dargestellt, allerdings systematisiert im Sinne unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Beobachtung von Unterricht als multimodaler Praxis. Mit dieser Strukturierung ist die Setzung verbunden, dass sich auf diesen drei Ebenen die entscheidenden Fragen und damit auch die zentralen Aussagen über Unterricht formulieren lassen. Im Einzelnen sind die drei Teile wie folgt aufgebaut.

Der *erste Teil* konzentriert sich auf folgende zwei *Grundfragen* qualitativer Unterrichtsforschung: 1. Wie lässt sich Unterricht in seiner Sozialität und Pädagogizität bestimmen? (Matthias Proske), 2. Wie kann das Verstehen von Unterricht ermöglicht werden? (Till-Sebastian Idel & Wolfgang Meseth). Den Forschungsstand resümierend werden in beiden Beiträgen unter Bezugnahme auf unterschiedliche gegenstandstheoretische und methodologische bzw. methodische Ansätze mögliche Antworten auf diese Fragen und ihre Konsequenzen für die empirische Forschung und deren Ergebnisse diskutiert. Dabei spielt in beiden Beiträgen die Frage eine Rolle, wie in den unterschiedlichen unterrichtstheoretischen Bezügen Unterricht als eine pädagogische Ordnung beobachtet und rekonstruiert wird. Die Beiträge zeigen, dass es in der qualitativen Forschung Debatten um unterschiedliche methodologische und sozialtheoretische Bezugstheorien gibt, die in der quantitativen Forschung aufgrund einer größeren Einigkeit in Bezug auf ge-

setzte theoretische Rahmungen offensichtlich weniger bzw. eher konjunkturell notwendig erscheinen (vgl. z.B. Seidel 2014).

Im *zweiten Teil* werden unter der Überschrift *Unterrichtspraktiken* ausgewählte Phänomene auf der operativen Ebene des Unterrichts thematisiert. Für die Bezeichnung der Phänomene haben wir Begriffe verwendet, die sich an den Selbstbeschreibungen bzw. den Begriffen der Akteure des Feldes orientieren. Im Kern sind solche Praktiken ausgewählt worden, zu denen sich eine ausreichend ertragreiche Forschung finden und somit eine ausreichend dichte Beschreibung von Unterrichtsphänomenen realisieren ließ. Entlang der von uns vorgenommenen vier heuristisch zu verstehenden Unterscheidungen, so unser Vorschlag, lassen sich die zentralen operativen Vollzüge von Unterricht beschreiben. So sind zunächst solche Phänomene aufgenommen, mit denen *Konstitutionsprobleme* von Unterricht beschrieben sind, d.h. wie ist Unterricht als institutionalisierte Praxis des Lehrens und Lernens im sozialen Zusammenhang von Lerngruppen möglich. Hierzu zählen einerseits Praktiken wie *Unterricht anfangen* (Carla Schelle) und *Koordination im Unterricht* (Jörg Dinkelaker & Matthias Herrle) sowie andererseits *Praktiken der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern* (Jürgen Budde) und des *Bewertens von Leistung* (Nina Meister & Oliver Hollstein). In dieser Gruppe hätten ergänzend auch Praktiken wie Erziehen bzw. Strafen und Disziplinieren, die in dem Beitrag zur *Körperlichkeit von Unterricht* (Bernd Hackl & Alois Stifter) thematisiert werden, als eigenständige Kapitel ausgewiesen werden können. Sodann werden in einer zweiten Dimension Befunde resümiert, die *spezifische Vollzugshandlungen* aufseiten der unterschiedlichen Zuständigkeiten von Lehrenden und Lernenden in den Blick nehmen, d.h. auf der einen Seite Vollzugshandlungen von Lehrenden wie *Lehren, Zeigen, Erklären* (Andreas Gruschka), und auf der anderen Seite Praktiken des *Sichtbarmachens von Lernen* (Petra Herzmann); zu dieser Dimension zählen wir zudem die eher beiläufigen *Schülerpraktiken* (Georg Breidenstein) ebenso wie die eher beiläufigen Lehrerpraktiken, die noch hinzugenommen werden könnten. Drittens sind darüber hinaus besondere *Inszenierungsformen von Unterricht* aufgenommen wie *Individualisieren als unterrichtliche Praxis* (Matthias Martens) und *Kooperativ Lernen* (Andreas Bonnet & Uwe Hericks). In dieser Rubrik könnten zukünftig Praktiken im Zusammenhang mit veränderten Unterrichtsettings wie Kooperations- bzw. Koordinationspraktiken unter Lehrenden bzw. pädagogischen Fachkräften im Unterricht aufgenommen werden (vgl. Kunze 2016). Viertens wird zuletzt unter dem Stichwort *Entgrenzung* (Andreas Wernet) ein Phänomen fokussiert, das zu *dieser Systematik querliegt* und den Normbezug unterrichtlicher Interaktionspraktiken im Verhältnis von Konformität und Entgrenzung diskutiert. Was in dieser Systematik noch fehlt, sind ästhetische Praktiken als Elemente von Unterricht und als spezifisch fachkulturelle Praktiken (Musik, Bildende Kunst). Demgegenüber haben wir solche Praktiken, die mit der Ausweitung schulischer Angebote zu tun haben, gezielt

außen vor gelassen (wie z.B. Praktiken in Hausaufgaben-, Nachhilfe- und Förderangeboten).

Mit der vorgenommenen Unterscheidung von Konstitutionsproblemen von Unterricht, Vollzugshandlungen von Lehrenden und Lernenden, Inszenierungsformen von Unterricht und dazu querliegenden Phänomenen schlagen wir eine erste Heuristik vor, die es erlaubt, empirische Beobachtungen von Phänomenen im Unterricht jenseits unterschiedlicher Gegenstandskonstruktionen und methodologischer Zugriffe zueinander ins Verhältnis zu setzen. So gesehen bildet die hier eingesetzte Heuristik einen Zwischenstand der theoretischen Relationierung empirischer Erträge der qualitativen Unterrichtsforschung ab, den es unterrichtstheoretisch, aber auch professions-, sozialisations- und schultheoretisch weiterzuentwickeln gilt.

Teil 3 zu den *sozialen Konstitutionsbedingungen von Unterricht* ist gegenüber den ersten beiden Teilen nach sozialtheoretisch justierten Perspektiven strukturiert: Als Dimensionen in der Beobachtung von Unterricht als sozialer Praxis bilanziert er Forschungen zur Unterrichtssprache und zum Sprechen im Klassenzimmer (*Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht* von Katrin Hee & Thorsten Pohl) sowie zur Performativität und Medialität symbolischer Repräsentationen (*Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs* von Felicitas Macgilchrist). Zudem werden Bewegungen (*In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht* von Bernd Hackl & Alois Stifter) und Materialisierungen von und im Unterricht (*Ding-Praktiken. Sozio-materielle Dimension von Unterricht* von Kerstin Rabenstein) thematisiert. Darüber hinaus wären in der qualitativen Unterrichtsforschung Zeitverhältnisse (vgl. z.B. Proske 2009; Berdelmann 2011; Breidenstein & Rademacher 2013) als wichtige sozialtheoretische Dimensionen noch dezidiert als bisher in die Beobachtung einzubeziehen. In der Erarbeitung der Beiträge für den dritten Teil tauchte für die Autorinnen und Autoren das Problem auf, dass diese Systematisierung zwar einerseits den Fokussierungen und Benennungen folgt, die die entsprechenden Forschungsarbeiten auch für sich reklamieren: Sprache, Repräsentationen, Körper, Materialität. Empirisch können diese Dimensionen jedoch nie ausschließlich untersucht werden. So sind symbolische Repräsentationen im Unterricht auf das Sprechen über sie angewiesen, der Körper kann als Materialität verstanden werden, Sprechen zudem auch als ein körperliches Tun, und Materialisierungen im Unterricht stehen in einem engen Zusammenhang mit körperlich und sprachlich vermittelten Sinnzuschreibungen.

Was diesem Buch ebenfalls noch hinzugefügt werden könnte, ist eine Diskussion transnationaler bzw. kulturvergleichender Forschung (vgl. Hummrich & Rademacher 2013). Zudem ist die historische Perspektive ausgespart geblieben (vgl. Caruso & Reh 2018). Somit strebt das Kompendium Aussagen über lokal auf das deutsche Schulsystem und zeithistorisch auf die Gegenwart bezogene Befunde zu Unterricht an. Die Beiträge liefern allenfalls Hinweise zu Fragen der Persistenz

und des Wandels bzw. der Transformationen von Unterricht, können diese aber keinesfalls abschließend beantworten.

4 Versuch einer Bilanzierung der unterrichtstheoretisch ausgerichteten Systematisierung qualitativer Unterrichtsforschung

Die Strukturierung in die drei Teile (1) Konstitutionsfragen qualitativer *Unterrichtsforschung*, (2) Konstitutionsfragen des *operativen Vollzugs* von Unterricht und (3) Konstitutionsfragen der *soziomateriellen Ordnung* von Unterricht ist der Versuch, dem Buch eine Kontur im Sinne eines Kompendiums zur Unterrichtsforschung zu geben. Mit dieser Präferenz für eine unterrichtstheoretische Justierung sind Erträge verbunden, sie hat aber auch ihren Preis. Wir diskutieren im Folgenden, welche Implikationen die Anlage des Buches und der Auftrag an die Autorinnen und Autoren haben, und versuchen auf diese Weise, den experimentellen Charakter des Vorhabens ebenso wie seinen Ertrag kritisch zu reflektieren. Im Zentrum der einzelnen Beiträge in den Teilen 2 und 3 stehen Praktiken, Muster bzw. Ordnungen von Unterricht. In den Beiträgen wird durch den Fokus auf empirische Ergebnisse ein dichtes Bild des ‚Innenlebens‘ von Unterricht gezeichnet. Erkennbar wird in den Beiträgen ein Bild dessen, was wir über – einzelne – Unterrichtspraktiken und soziomaterielle Modalitäten von Unterricht wissen. Dabei war die Herausforderung für die Autoren und Autorinnen groß, einen Weg der verdichteten Darstellung und Einordnung von Forschungsergebnissen zu entwickeln, der mit der Konvention bricht, vor allem Unterschiede zur eigenen Perspektive zu markieren und sich auf Forschungslücken zu fokussieren. Sie wurden angefragt, weniger einen Überblick über vorhandene Studien aus der Vogelperspektive zu geben, als vielmehr das jeweilige empirische Phänomen durch das Resümieren von Studienergebnissen und an Fällen bzw. empirischem Material aufzuschließen. Alle Beteiligten haben kreativ eigene – unterschiedliche – Wege gefunden, den Stand qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung phänomenbezogen zu resümieren. Dabei ist die übliche Systematik von Forschungsständen gezielt übergangen worden. Unterschiede in den Darstellungen sind insofern gewollt. Die Frage, ob und wie theoretische Vorannahmen oder Entwicklungen des Forschungsfelds dargestellt werden müssen, wurde abhängig von den jeweiligen Phänomenen entschieden. Die Autoren und Autorinnen hatten auch zu entscheiden, ob sie die Rekonstruktion oder Kommentierung von einem oder mehreren Fällen als einen typischen Darstellungsmodus qualitativer Forschung in ihre Bestandsaufnahmen integrieren wollten. Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen sind in den Beiträgen eigenständige Zusammenhangsbildungen empirisch fundierter Aussagen über Phänomene von und im Unterricht entstanden. Die Beiträge sind über Bestandsaufnahmen hinaus als Versuche zu verstehen,

über die Systematisierung des Wissens neue Sichtweisen und damit Erkenntnisse zur operativen Logik und soziomateriellen Konstitution von Unterricht zu generieren. In vielen der Beiträge entstehen insgesamt auch theoretisch innovative Impulse für die Weiterentwicklung der qualitativen Forschung. Im Sinne dieser Konzeption des Bandes haben wir im Kern drei Setzungen vorgenommen, deren Implikationen wir im Folgenden angesichts des nun vorliegenden Ergebnisses in Form dieses Bandes skizzieren.

Die erste Setzung bestand darin, für die Gliederung des Buches und die Strukturierung der einzelnen Beiträge gezielt keine Unterscheidungen in methodologischer Hinsicht in den Vordergrund zu rücken. Ergebnisse werden in den vorliegenden Texten nicht auf der Folie von Methodologien und Methoden systematisiert, um zuallererst überhaupt Möglichkeiten für Anschlüsse zu eröffnen. Auch Fragen von Geltungsbereichen, Geltungsansprüchen und Geltungsbegründungen des generierten Wissens werden nur mitgeführt und nicht vertieft. Durch diese Setzung gehen – so zumindest unsere Hoffnung – die Beiträge über eine partikulare Sichtweise hinaus, die Anschlüsse hauptsächlich in der methodologisch und methodisch nahen Forschung sucht. Gleichwohl sind, das muss einschränkend angemerkt werden, bei Weitem nicht alle Beiträge methodologisch so vielfältig, wie es die qualitativ sinnverstehende Forschungslandschaft ist. So stehen in manchen Beiträgen ethnographische Studien im Fokus, in anderen Beiträgen konversationsanalytische oder kommunikationstheoretische, dokumentarische oder objektiv-hermeneutisch verfahrenende Studien. Der Band bewegt sich also in dem Spannungsverhältnis, etwas zu produzieren, was es noch nicht gibt, das aus unserer Sicht aber für die weitere Entwicklung und Konsolidierung der qualitativen als genuin theoriegenerierende Forschung unbedingt geboten zu sein scheint: eine ansatzübergreifende Bezugnahme auf Ergebnisse verschiedener methodologischer Spielarten qualitativer Unterrichtsforschung mit dem Ziel, wechselseitige Anschlussfähigkeiten herzustellen und einen Impuls für die empirisch fundierte Theoriediskussion und Theorieentwicklung zu Unterricht zu liefern. Ein erster Schritt in Bezug auf die Möglichkeiten und Modi wechselseitiger Anschlussnahme in der qualitativen Unterrichtsforschung scheint uns mit diesem Band gemacht.

Die unterrichtstheoretische Justierung des Buches bringt es zweitens mit sich, auf mögliche andere disziplinäre oder institutionenbezogene Gliederungskategorien zu verzichten. Nicht in den Vordergrund gerückt werden fächer-, schulstufen- und schulformbezogene Unterscheidungen. Auch sucht die von uns vorgenommene Strukturierung weder Anschluss an didaktische Kategorien (z.B. Ziele, Inhalte, Methoden, Medien von Unterricht), an Unterscheidungen der quantitativen Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Helsper & Klieme 2013) noch an derzeit prominent diskutierte Fragen von Unterrichtsentwicklung (z.B. Inklusion).

In der Folge können Anschlüsse fachdidaktischer Forschung bzw. aktueller Reformdiskurse erschwert sein.²

Mit dem Zurückstellen von sonst stark betonten Unterschieden in Bezug auf Methodologien oder von institutionenbezogenen Aufteilungen, aber vor allem auch mit dem Fehlen von historischen Perspektivierungen müssen alle Autorinnen und Autoren und wir als Herausgeber und Herausgeberin notwendigerweise von einer tendenziellen Persistenz unterrichtlicher Ordnungen ausgehen. Vor dem Hintergrund einer starken Fokussierung auf Phänomene und Modalitäten von Unterricht in den einzelnen Beiträgen wird im Gesamtbild die Komplexität von Unterricht als soziales Geschehen differenziert deutlich.

Die unterrichtstheoretische Justierung des Buches bringt es drittens mit sich, auf Studien zu verzichten, die zwar im Unterricht als Forschungsfeld angesiedelt sind, deren Erkenntnisinteresse jedoch nicht primär unterrichtsbezogen ist. So findet sich kein Beitrag – und auch in den Beiträgen kaum Bezüge – zu den profiliert diskutierten Fragestellungen der Professions- und Professionalisierungsforschung (vgl. Combe & Helsper 1996; Helsper 2011, 2016). Ebenso wenig haben wir sozialisatorisch relevante Aspekte von Unterricht (vgl. Wenzl 2014; Hagedorn 2014) bzw. schultheoretische Fragestellungen aufgenommen (vgl. Idel 2013; Idel u.a. 2013; Proske 2015; Dietrich 2018). Unterricht wird in diesem Band also nur implizit als Handlungsfeld pädagogischer Professioneller und in seinen sozialisatorischen Effekten für die Heranwachsenden thematisiert (vgl. Horstkemper & Tillmann 2016; Hummrich & Kramer 2017). Während mit dem Interesse an einer Zurückgewinnung des Bildungsbegriffs im Sinne einer praxeologischen Bildungsforschung (vgl. Alkemeyer u.a. 2015) bzw. einer rekonstruktiven Bildungsforschung (vgl. Heinrich & Wernet 2018) qualitative Forschung übergreifend zu Unterricht, Schule und Profession rezipiert wird, ist dieser Band enger als eine Bilanzierung der Entwicklungen der qualitativen Unterrichtsforschung hin zu einer empirisch generierten Theorie von Unterricht zu verstehen. Insofern wir diese unterrichtsbezogene Fokussierung nicht zuletzt aus Ressourcengründen treffen mussten, spiegelt sie doch auch ein Desiderat in der qualitativen schulpädagogischen Forschung wider. So ist die Aufklärung der Übergänge und Zusammenhänge von Unterricht, Professionalität, Sozialisation und Schule zwar Gegenstand einzelner Modellierungsversuche (vgl. Helsper u.a. 2011; Hummrich & Kramer 2011; Idel u.a. 2013), jedoch derzeit kaum Gegenstand einer empiriebasierten Theorieentwicklung.³

2 Mit der Tagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik zu „Bedeutung und Konstruktion von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung“ im Frühjahr 2017 an der Goethe-Universität Frankfurt und dem geplanten, daraus hervorgehenden Band bei Klinkhardt ist eine Diskussion über Anschlussmöglichkeiten von fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung in Gang gekommen.

3 Studien mit dem Anspruch einer solchen Theorieentwicklung sind bislang rar. Vgl. aber die Untersuchung von Wenzl (2014) zu Unterricht als klassenöffentlicher Kommunikation, die z.B. bildungs- und sozialisationstheoretische Perspektiven gezielt aufeinander zu beziehen sucht.

Herrn Klinkhardt sei an dieser Stelle ganz herzlich für seine Geduld und Unterstützung für ein Projekt zu danken, das sowohl in seinem Umfang als auch in seiner Zeitlichkeit ursprüngliche Planungen Makulatur hat werden lassen. Ebenso danken wir allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre engagierte und konstruktive Mitwirkung an diesem Vorhaben, das so manchen zunächst als riskantes Experiment erschien. Schließlich darf nicht unerwähnt bleiben, dass das Buch ohne die Sorgfalt von Hannelore Heuer, Julia Kary, Katharina Schander und Steffen Lubeseder in der Unterstützung unserer redaktionellen Arbeiten so nicht möglich gewesen wäre. Ihnen gilt ein besonderer Dank. Ob das Ergebnis als gelungen bezeichnet werden kann, bleibt nun anderen überlassen zu beurteilen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück.
- Angele, Claudia (2016): *Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung*. Münster: Waxmann.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2017): *Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Jg., 72-91.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018/im Druck): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baltruschat, Astrid (2014): *Unterricht als videografische Konstruktion*. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 269-296.
- Bellmann, Johannes & Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Berdelmann, Kathrin (2011): *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Breidenstein, Georg (2010): *Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., 869-887.
- Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner & Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): *Forum qualitative Schulforschung. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2013): *Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, Jg., 336-356.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caruso, Marcelo & Reh, Sabine (2018): *Unterricht*. In: Caruso, Marcelo/Groppe, Carola/Horn, Klaus-Peter/Kluchert, Gerhard/Mietzner, Ulrike (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Ein Handbuch (in Vorbereitung)*.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dietrich, Fabian (2018): Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 73-94.
- Dinkelaker, Jörg; Meseth, Wolfgang; Neumann, Sascha & Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-32.
- Doyle, Walter (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching (3. Aufl.). New York: Macmillan Library Reference, 392-431.
- Eckermann, Torsten (2016): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden: Springer VS.
- Falkenberg, Monika & Kalthoff, Herbert (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag, 909-930.
- Flügel, Alexandra (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, 83-96.
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., 28-43.
- Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2014): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 131-152.
- Geier, Thomas (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016a): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (2016b): Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer, 225-248.
- Gellert, Uwe & Sertl, Michael (2012): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. In: Johann Wolfgang Goethe-Universität (Hrsg.): Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte Bd. 5. Frankfurt am Main.
- Hagedorn, Jörg (Hrsg.) (2014): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. (Deutsche Übersetzung: John Hattie (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren).
- Heinrich, Martin & Wernet, Andreas (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.

- Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Pädagogische Fallanthologie Bd. 13. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, 149-170.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Dietrich, Fabian/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., 283-290.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore/Langer, Antje (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 119-136.
- Herzmann, Petra (2018/i.d.B.): Lernen sichtbar machen. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-188.
- Herzmann, Petra & Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung, 6.Jg., 97-110.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Sozialisation und Erziehung in der Schule. Stuttgart: utb.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 109-134.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle & Rademacher, Sandra (2013): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian & Meseth, Wolfgang (2018/i.d.B.): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, 151-165.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 249-268.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., 867-882.

- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008): Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 125-143.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kunze, Ingrid; Trautmann, Matthias & Meyer, Meinert (2010): Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. In: rhino didactics. Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht, 34. Jg., Online unter: <http://humbert.in.hagen.de/iffase/Artikel/bildungsgangdidaktik-2010-12-01.html>. (Abrufdatum: 18.09.2017).
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstruktureform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., 109-129.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., 832-849.
- Lüders, Manfred & Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag, 691-719.
- Martens, Matthias; Petersen, Dorte & Asbrand, Barbara (2014): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 179-206.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 1, 12-27.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2011b): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240.
- Meseth, Wolfgang; Prose, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgegenwärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., 223-241.
- Meseth, Wolfgang & Prose, Matthias (2012): Unterricht. In: Helsper, Werner/Kade, Jochen/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 102-108.
- Naujok, Natascha; Brand, Birgit & Krummheuer, Götz (2004): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag, 753-773.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert. 42. Jg., Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 166-185.
- Oser, Fritz K. & Baeriswyl, Franz J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 4. Jg., Washington: American Educational Research Association, 1031-1065.
- Precht, Richard David (2015): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.

- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Jg., 796-814.
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-22.
- Proske, Matthias (2015): Das Performprojekt „Ganztagsschule“ und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 97-114.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233-244.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin & Fritzsche, Bettina (2011): Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. In: Cook, Viktoria/Hemming, Peter (Hrsg.): *Social and Cultural Geography: Special edition: ‚Embodied dimensions and dynamics of education spaces‘*, 12. Jg., 83-98.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin & Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011a): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209-222.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3/2013, 291-308.
- Richter, Sabine (2014): Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretationen von Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 207-234.
- Röhl, Tobias (2016): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 323-344.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Straehler-Pohl, Hauke & Gellert, Uwe (Hrsg.) (2015): *Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, 153-178.
- Terhart, Ewald (1978): *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): *Bildung neu denken. Das Zukunftskonzept*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2005): *Bildung neu denken. Das juristische Konzept*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehling, Peter (Hrsg.) (2015): *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Weilerswist: Velbrück Wissenschaft*.
- Wenzl, Thomas (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: VS Springer.
- Wolff, Dennis (2017): *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.

Das vorliegende Kompendium dokumentiert den Stand der qualitativen Forschung zu Unterricht. Es bilanziert ihre Herausforderungen, Erträge und Leistungen.

Der Band liefert einen Überblick über zentrale Praktiken im Unterricht und macht den Zusammenhang zwischen den leitenden Theorien und Methodologien qualitativer Unterrichtsforschung und ihren empirischen Ergebnissen sichtbar. Ein Schwerpunkt sind Befunde zu Unterrichtsanfängen, zur Koordination von und Differenzierung im Unterricht, zur Bewertung von Leistungen, zu den Praktiken des Lehrens und Lernens sowie zu Unterricht in individualisierter wie kooperativer Form, zu Schülerpraktiken sowie zu Phänomenen der Entgrenzung im Unterricht. Vorangestellt sind zwei Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung: Wie wird Unterricht theoretisch bestimmt? Und welche Folgen hat die Wahl unterschiedlicher Methodologien und Methoden für das Verständnis von Unterricht? Zudem wird die Forschung zu Sprache und Sprechen, zur Performativität des Schulbuchs, zu Bewegungen und Körpern und zu Materialisierungen von Wissen im Unterricht resümiert.



Dr. Matthias Proske ist seit 2009 Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem an der Universität zu Köln.



Dr. Kerstin Rabenstein ist seit 2011 Professorin für Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg August Universität Göttingen.

978-3-7815-2215-2



9 783781 522152