

Pflugmacher, Torsten; Gruschka, Johannes; Twardella, Johannes; Rosch, Jens **Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung**

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 372-384



Quellenangabe/ Reference:

Pflugmacher, Torsten; Gruschka, Johannes; Twardella, Johannes; Rosch, Jens: Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (2009) 3, S. 372-384 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137077 - DOI: 10.25656/01:13707

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137077>

<https://doi.org/10.25656/01:13707>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERIN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom Nutzen einer *pädagogischen* Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung

Torsten Pflugmacher, Andreas Gruschka, Johannes Twardella und Jens Rosch

Zusammenfassung Im Rahmen des Projektes einer pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichtens wird nachgewiesen, dass eine auf der mikrologischen Sequenzanalyse von Unterrichtstranskripten basierende Unterrichtsforschung den Anspruch vertreten kann, die im Unterricht selbst normativ verankerte Logik von Bildung, Didaktik und Erziehung herauszuarbeiten. Der Nutzen der Fallanalysen wird für mehrere Adressaten und Bereiche der Lehrerbildung aufgezeigt: Pädagogische Kasuistik kann zur fortlaufenden Professionalisierung von Lehrenden eingesetzt werden und erschliesst dabei Seiten des Unterrichtsgeschehens, die von der empirischen Bildungsforschung nicht beobachtet werden können.

The benefits of educational research in teaching for teacher education

Abstract Within the framework of an educational reconstruction of teaching it was confirmed that educational research, based on the micrological sequence analysis of instruction transcripts, is justified in claiming that it can bring out in the actual teaching the normatively positioned logic of education, didactics and pedagogy. The benefit of this case analysis will be highlighted for many addresses and sectors of teacher education. Educational casuistry can be used for ongoing professionalization of teachers and develops those areas of the actual instruction that cannot be observed through empirical research on education.

1 Pädagogische Unterrichtsforschung

Von der schulpädagogischen Forschung wird erwartet, dass sie Ergebnisse liefert, die helfen, den Unterricht zu verbessern. Der Mainstream der Forschung beschreitet die beiden folgenden Wege: Die quantifizierende Unterrichtsforschung arbeitet mit Methoden der pädagogischen Psychologie und zergliedert das komplexe Geschehen mithilfe von operationalisierten Variablen, um diese in einem Modell in Beziehung zu setzen. Durchgesetzt hat sich jüngst das «Angebots-Nutzungs-Modell» (Helmke, 2003; kritisch dazu Gruschka, 2006). Mit Einzeluntersuchungen fahndet diese Forschungsrichtung seit Jahrzehnten nach den wichtigsten Wirkfaktoren. Die Hoffnung geht darauf, so in Erfahrung zu bringen, was der Lehrende tun müsste, damit sein Unterricht effektiv in der Zielerreichung wird. Die andere Forschungslinie ist mit der fachdidaktischen Forschung verbunden. Hier werden Modelle des besseren Unterrichts entwickelt, erprobt und die Wirkung wird als Lernerfolg gemessen. In der Regel wird hierzu ein quasi-experimentelles Design entworfen, um die Effekte des Modells im Vergleich mit

Kontrollgruppen bestimmen zu können. Auch diese Forschung basiert auf den Objekttheorien und Methoden der pädagogischen Psychologie.

Hier soll eine andere Methode der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit vorgestellt werden. Wir fragen nach deren «Eigenstruktur» (Blankertz, 1982), also den empirischen Korrelaten derjenigen *pädagogischen* Bestimmungen für Unterricht, die wir den «einheimischen Begriffen» entnehmen können. Mit der pädagogischen Denkform geht es vor allem um Erziehung, Bildung und Didaktik. Diese Forschung zielt nicht nur auf den Nachweis, dass Unterricht als ein pädagogisches Geschehen erschlossen werden kann, vielmehr soll die Hypothese geprüft werden, dass erst so zureichend bestimmt wird, was im Unterricht mit welchen Folgen geschieht. Es geht damit nicht um die Ausmessung von Lernwirkungen als Ergebnis bestimmter Settings, sondern darum, die Logik der Konstitution des Unterrichtsgeschehens als pädagogische Praxis freizulegen, wie sie tagtäglich im Unterrichtsprozess von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern vollzogen wird. Diese noch junge *Empirie des Pädagogischen* kann als Grundlagenforschung ganz anders auf die Erwartung der Lehrenden reagieren, mit der diese erfahren wollen, wie der eigene Unterricht besser gestaltet werden kann. Sachhaltig wird an spezifischen Fällen gezeigt, nach welchen Regeln sich alltäglicher Unterricht gestaltet, welche Prozesslogik ihn bestimmt und welche Handlungsalternativen sich bei jeder Entscheidungsstelle *potenziell* ergeben. Das von uns verfolgte Verfahren der Rekonstruktion der Strukturbildungsgesetzmässigkeit des Unterrichts mittels der sequenziellen Mikroanalyse des natürlichen Protokolls des Geschehens und die mit seiner Hilfe gewonnenen Einsichten provozieren Reflexionsprozesse über den pädagogischen Gehalt der Unterrichtsarbeit, die in berufsbezogene Bildungsprozesse münden können. Lehrende werden mit dem Nachvollzug der Analysen in hoher Verbindlichkeit mit ihrer Praxis verwickelt. Sie werden mit den pädagogischen Motivierungen und Implikationen ihres Tuns konfrontiert. Schliesslich entwickeln sie in der Eigen- und Fremdbeobachtung die in ihren Augen pädagogisch angemesseneren Reaktionen auf die zum Ausdruck gekommenen Problemlagen.

Die praktische Bedeutsamkeit einer solchen Arbeit am Fall soll statt der Darstellung der bisherigen Ergebnisse unserer Forschung (Gruschka, 2005, 2008a, 2008b, 2009, 2010; Pflugmacher, 2007) im Zentrum dieses Beitrages stehen. Die Frankfurter Arbeitsgruppe verfügt über eine breite Erfahrung in der Verwendung empirischer Analysen für die Lehrerbildung. Diese ist bislang aber nur in Ansätzen empirisch kontrolliert und dokumentiert worden (vgl. früh Ohlhaver & Wernet, 1999 und Ohlhaver, 2009).

2 Das Pädagogische als empirischer Tatbestand

Die pädagogische Unterrichtsforschung nimmt die Begriffe der Pädagogik und den mit ihnen verknüpften normativen Anspruch ernst. Er wird jedoch nicht abstrakt postuliert, sondern in *der* Form untersucht, wie er in und durch die Unterrichtspraxis hervorge-

bracht wird. Dabei geht es darum zu verstehen,

- wie Erziehung zum Unterricht und zur Autonomie des Subjekts,
- Didaktik als die Ermöglichung wechselseitiger Erschliessung von Schülerin/Schüler und Sache und
- Bildung als krisenhafter Erkenntnisprozess
- jeweils für sich und in wechselseitiger Verschränkung im Unterricht zum Ausdruck kommen.

Wir wollen zeigen, wie Unterricht durch Pädagogik eine spezifische Form der Kommunikation und Interaktion wird und wie er sich damit von anderen sozialen Handlungen unterscheidet, in denen ebenfalls gelernt oder sozialisiert wird. Aus der Perspektive unserer Untersuchungen ist es noch immer erstaunlich, dass die Pädagogik im Rahmen der empirischen Wende der 1970er-Jahre auf ihre eigenen Begriffe verzichtet hat und sich als forschende Disziplin ausschliesslich bei der Soziologie und Psychologie bedient hat. Sie tat das, ohne zu fragen, ob Begriffe wie Lernen, Motivation oder Entwicklung zureichen, um die Eigenstruktur des Pädagogischen zu erfassen. Mit dem Projekt «Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens (PAERDU)» (Gruschka, Pflugmacher, Twardella, Rosch & Leser, 2006) wird erstmals in systematischer Absicht Unterricht als pädagogisch motiviertes Geschehen untersucht und die Tauglichkeit der pädagogischen Begriffe für eine pädagogische Unterrichtsforschung aufgezeigt. Zur Erläuterung sei ein alltägliches Beispiel vorgeführt. Es markiert in einer spezifischen Ausdrucksgestalt ein Problem, das in einer Vielzahl von Unterrichtstranskripten strukturhomolog auffindbar ist. Es geht um den Beginn des Unterrichts und die Herstellung einer Kontinuität der Arbeit an einer Sache und des Bildungsprozesses angesichts der institutionell verursachten Diskontinuität des Unterrichtens. Wie kann die beginnende Stunde verbunden werden mit der letzten Stunde?

So, O.K., dann fangen wir an. Ihr hattet die 3 und die 5 auf. Bei der 3, mit der hatten wir in der Schule angefangen. Also dürft's eigentlich gar keine grösseren Probleme geben.

Die Lehrerin beschliesst das Vorhergehende und eröffnet die sachliche Kommunikation mit einem «So», begleitet durch die Unterstellung, dass alles vorbereitet ist («O.K.») und somit die gemeinsame Kommunikation («wir») begonnen werden kann. Womit? Sie beginnt mit der Verknüpfung des aktuell anhebenden Unterrichts mit dem vorhergehenden und der intermittierenden Grösse, den Hausaufgaben. Die Lehrerin eröffnet mit ihrer Bemerkung die pädagogische Kommunikation auf breiter Front.

Das «*ihr* hattet auf» bedeutet nicht nur die Erinnerung an irgendeine Aufgabe, sondern postuliert faktisch, dass alle bereit und in der Lage waren, die Hausaufgaben auch zu machen. Ansonsten wäre die Hausaufgabe nicht erzieherisch gesichert und auch sonst als pädagogische Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler nicht legitimiert. Hausaufgaben, so kann man in den einschlägigen Erlassen immer wieder lesen, dürfen nicht herhalten als Ersatz für Unterricht und können schlechten nicht heilen. Das pädagogisch Geforderte – eine als sinnvoll angesehene Übung und die Nicht-Überforde-

rung der Schülerinnen und Schüler – ist aber nicht selbstverständlich. Das erkennt man an der insistierenden, je nach Tonfall drohend wirkenden Dehnung der Konjunktion «*und*». Sie deutet an, dass die Lehrerin Zweifel hat, ob das «hattet auf» auch das «haben wir gemacht» impliziert. Die Aufgabe «3» wurde bereits in der Schule begonnen, also mit Hilfestellung der Lehrerin. Sie hat gezeigt, wie es geht. Doch ob deswegen auch «die 5» vorliegen wird, scheint für die Lehrerin ungewiss zu sein. Die 5 mag eine Variante der 3 sein, dann kann die Übertragung des Lösungsweges zum Problem werden. Oder die 5 enthält eine andere Aufgabe, für die es keine entsprechende Hilfestellung gab. Die 5 sollte auf jeden Fall keine Aufgabe sein, die als Neue im Unterricht nicht vorbereitet wurde. Ist es doch so, darf sich die Lehrerin nicht wundern, wenn Schülerinnen und Schüler mit ihr Probleme bekommen haben.

Gehen wir hypothetisch von den beiden ersten Möglichkeiten aus: Ein Grund für den Zweifel der Lehrerin könnte darin liegen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht dazu bereit waren, die mit ihrer Rolle verbundenen Verpflichtungen zu erfüllen. Sie wussten, was zu tun war, sie wären auch dazu in der Lage gewesen, die Aufgaben zu lösen, doch *wollten* sie sie nicht bearbeiten. Dann läge ein Verhalten vor, auf das die Lehrerin *erzieherisch* reagieren müsste, eben weil die bisherige Erziehung nicht zur selbstständigen Erfüllung von Aufgaben geführt hat. Es könnte aber auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler zwar dazu bereit waren, die Hausaufgaben zu machen – auch «die 5» –, dass sie aber die Aufgabe nicht lösen *konnten*. Sie haben es vielleicht versucht, dann aber resigniert oder bereits mit der Kenntnisnahme der Aufgabe kapituliert, weil sie antizipierten, sie nicht lösen zu können. Dafür kann es zwei nicht kontingente, sondern mit der Form Unterricht einhergehende Gründe geben: Entweder ist der Sachverhalt, um den es geht, von den Schülerinnen und Schülern (noch) nicht *verstanden* worden. Dann läge subjektiv ein *Bildungsproblem* vor. Oder aber die Lehrerin hat es nicht vermocht, die Aufgabe so einzuführen, dass sie von allen Schülerinnen und Schülern gelöst werden konnte. Das sich andeutende Problem wäre damit eines der Vermittlung der Sache oder der *Didaktik* der Lehrerin. Möglicherweise hat die Lehrerin mit ihrer didaktischen Erklärung und Hilfestellung die Sache nicht getroffen. In diesem Falle hätte sie die in ihr steckende objektive *Bildungsaufgabe* nicht ausreichend didaktisch repräsentiert.

Weder weiss die Lehrerin in diesem Augenblick, was der Fall ist, noch kann sie ausschliessen, dass es an allen drei Stellen hakt. Vielleicht resultiert das Erziehungsproblem aus der nachhaltigen Frustration der Schülerinnen und Schüler darüber, dass die Lehrerin nicht gut erklären kann, vielleicht resultiert das Bildungsproblem aus der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig Frustrationstoleranz besitzen und sie ohne Disziplin die Anstrengung des Verstehens scheuen. Wie in dem gedehnten «*und*» sind die drei Dimensionen des Unterrichts auch in der anschliessenden Formulierung «Also dürft's eigentlich gar keine grösseren Probleme geben» enthalten: Die Lehrerin macht sich Mut, indem sie die «grösseren Probleme» ausschliesst. Das «eigentlich» und der Konjunktiv aber implizieren schon, dass sie sich nicht sicher ist. Faktisch ist sie dar-

auf vorbereitet, dass es doch Probleme gibt, auch grössere. Mit dem Wort «Problem» kommt es zu keiner einschränkenden Adressierung, z. B. in der Form einer Kritik an den Schülerinnen und Schülern. Für den Unterricht entsteht aus der Möglichkeit der Nicht-Lösung der Hausaufgaben überhaupt nur dann ein «Problem», wenn die Lehrerin sich in der Verpflichtung sieht, es mit pädagogischen Mitteln zu lösen, und sie es nicht externalisiert (z. B. als Bringpflicht von Elternhaus und Kind). Sie weiss, dass ihre Hilfen die Schülerinnen und Schüler befähigen sollen, die Aufgaben *selbstständig* zu bearbeiten. Deswegen steht sie vor der rückwärts gewandten Aufgabe der Reparatur einer nicht erfolgreichen Pädagogik.

Die «grösseren Probleme» indizieren in erster Linie das Nicht-Verstehen der Aufgabe. Dieses verlangte, die Aufgabe nochmals vermittelnd zu behandeln. Möglicherweise würde sie nur kleinere Probleme gelten lassen wollen, die darin bestehen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Aufgaben machen wollten. Damit ist immer zu rechnen. Die Verletzung des Gebots der sozialen Allgemeinheit der Bildung gilt im Unterricht als Normalität, wenngleich sie «kleinere Probleme» bereitet. Ein grosses wird erst daraus, wenn der Unterricht erst gar nicht so angelegt war, dass im Prinzip jeder verstehen konnte, was alle lernen sollten.

Vermittelt wird die Unsicherheit über die mögliche Zuschreibung und Grösse des Problems durch die übergeordnete pädagogische, genauer gesagt, erzieherische Bedeutung ihrer Äusserung: Obwohl die Lehrerin weiss, dass es Probleme bei der Besprechung der Hausaufgaben geben wird, unterstellt sie, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sein *sollten*, sie zu lösen: Waren sie aufmerksam und fleissig, hätte es «gar keine grösseren» Probleme gegeben. Treten sie nun auf, dann wissen die Schüler, dass es letztlich doch an ihnen lag.

Aber diese sich ankündigende Auflösung der pädagogischen Problemkonstellation in Richtung *appellativer Erziehung* gilt nur «eigentlich», nicht unbedingt empirisch. Sie bedeutet damit Erziehung in rhetorischer Form und vollzieht sich faktisch in resignativer Haltung gegenüber der Möglichkeit, mit Unterricht die Lösungskompetenz von Aufgaben sichern zu können.

Wie immer die Aufgabe beschaffen sein mag, sie bedeutet in den Augen der Lehrerin eine dreifache Rückversicherung über die pädagogische Aufgabe des Unterrichts: Die «3 und die 5» haben Verständnisfragen aufgeworfen und werden dies wohl auch weiterhin. Die Aufgabenlösung lässt sich nicht einfach vormachen und danach mechanisch einüben. Der Unterrichtsgegenstand sperrt sich einfach, in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler zu gehen. Was in ihnen stattfindet, ist für die Lehrerin intransparent. Was sie beobachten kann, ist das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das für sie dokumentiert ist mit nicht oder nicht gründlich gemachten Hausaufgaben. Darauf kann die Lehrerin konditionierend reagieren oder aber erzieherisch postulieren, dass die Schüler aus Einsicht lernen wollen, können und wollen können. Das verlangt ein Ernstnehmen

ihres Problems. Ihre Mahnung dürfte nicht verhaltenstherapeutisch, sondern müsste erzieherisch motiviert sein. Und schliesslich wirft die Introduction die Rückfrage an die Lehrerin auf, ob die didaktische Repräsentation der anzueignenden Sache zureichend war, die als vernunftbegabte unterstellten Schüler zu erreichen. Ob ihr all das im Augenblick bewusst ist, ist sekundär gegenüber der Tatsache, dass sie sich mit den Schülerinnen und Schülern in dieser dreifach gerichteten Eigenstruktur des Pädagogischen bewegt. Ihre Pädagogik besteht in der Stunde in ihrem regelgeleiteten Versuch, ihrer Aufgabe zu entsprechen. Orientiert wird sie dabei durch ihre subjektiven Deutungsmuster für Erziehung, Bildung und Didaktik. Uns interessiert dann, wie diese prozedural wirksam werden und ihrem Unterricht eine *spezifische* Strukturbildungsge-setzlichkeit verleihen.

Mit der Auslegung ist eines der allgemein zu beobachtenden Eingangsprobleme des Unterrichts pädagogisch formal bezeichnet. Dessen Inhaltlichkeit muss uns interessieren. Wir werden aufgefordert, im weiteren Transkript die empirische Antwort auf die schon zu Beginn aufgeworfene pädagogische Frage zu finden. Die Antwort kann nicht umstandslos und unmittelbar in der Beobachtung der weiteren Kommunikation als Kommunikation gefunden werden. Der nächste Schritt ist der der Analyse der Aufgabe in ihrer dreifachen Bestimmung: der Sache (etwa der «Satzgruppe des Pythagoras»), der vom Lehrenden gewählten Aufgabenpragmatik und der Aufgabenstellung, zu der die Sache für die Schülerinnen und Schüler geworden ist. Wir analysieren als nächstes das Material und versetzen uns gedankenexperimentell in die Aneignungsvorgänge der Schülerinnen und Schüler. Dann folgen wir dem weiteren Transkript. Dieses wird streng sequenziell so lange analysiert, bis die Routinen des pädagogischen Handelns mindestens zweimal in gleicher Weise aufgetreten sind und bis das oft widersprüchliche Wechselspiel von Erziehungs-, Vermittlungs- und bildungsbezogenem Handeln als Fallstruktur benennbar geworden ist. Unterrichtsmaterial und Tafelbilder werden bei der Analyse hinzugezogen, um den mit der Sache gestellten Bildungsanspruch als Horizont zu entwerfen, vor dem die Akteure agieren. Videoaufnahmen von Unterricht sind bei diesem Verfahren nur ausnahmsweise erforderlich, wenn das Geschehen, etwa das Zeigen eines Experiments, visuell inszeniert wird.

3 Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung

Die Anwendung sozialhermeneutischer Forschungsmethoden gehört seit Jahrzehnten zum Ausbildungsprogramm für Pädagogen und Sozialpädagogen. Sie haben im Rahmen ihrer pädagogischen Professionalisierung zu lernen, wie die soziale Welt «als Text» zu lesen und zu deuten ist. Erst in jüngerer Zeit wird breiter diskutiert, wie das Fallverstehen auch auf die Lehrerbildung übertragen werden kann, um so zur Professionalisierung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer beizutragen (Ohlhaber & Wernet, 1999; Oevermann, 1996; Wernet, 2006). Mittlerweile ist die pädagogische Kasuistik vielerorts fester Bestandteil in der Lehrerausbildung geworden (etwa in Frankfurt am

Main, Hamburg, Heidelberg, Mainz, Hannover, TU Berlin, Halle, Marburg) und wird sogar von Fachvertretern gewünscht, die mehr dem Paradigma der pädagogisch-psychologischen Forschung verbunden sind (Baumert, 2006; Bertschi-Kaufmann, 2008). Getragen wird die pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung von der Einsicht, dass in einem Beruf, dessen Akteure ständig mit Kindern und Jugendlichen und ihren Problemen des Aufwachsens und Lernens zu tun haben, analog zur Medizin und zur Juristik das Fallverstehen zur alltäglichen Praxis gehört. Zugleich markiert die Fähigkeit zu einem wissenschaftlich elaborierten, «taktvoll» die Individualität des Falles aufgreifenden Verstehen den Übergang zu einem professionellen Habitus. Um dessen Entwicklung zu fördern, wird auch in das unverkürzte wissenschaftliche Erschließen der Strukturbildungsgesetzlichkeit sozialer Praxis eingeführt. Hier kann der Blick methodisch geschult und verfeinert werden, der ansonsten vereinfacht erfolgt. Im Unterschied zu den genannten Nachbarwissenschaften ist das schulpädagogische Fallverstehen noch nicht selbstverständliches Medium der methodischen Innenkritik, etwa in der kollegialen Beratung. Vielfach kommt es zu Abwehrversuchen. Schullehrerinnen und Schullehrer haben anhaltend ein Problem damit, sich in die Karten blicken zu lassen und ihr Handeln einer supervisierenden Untersuchung zu öffnen. Das gilt auch für Lehramtsstudierende. Diese sind in ihrer Mehrheit daran interessiert, Hilfen zur Bewältigung der antizipierten Krisen der Disziplin, der Motivierung und der Bewertung der Schüleinnen und Schüler zu erhalten (vgl. Diederich, 1988), als dass sie sich mit wissenschaftlicher Haltung der vorbehaltlosen Analyse der Wirklichkeit des pädagogischen Handelns öffneten. Jedoch ist es gerade diese verkürzte, technizistische Wahrnehmung der Vermittlerrolle, auf die zwecks Professionalisierung mit verbindlicher Fallarbeit zu reagieren ist.

4 Erfahrungen mit Transferformen der pädagogischen Unterrichtsforschung

Fall 1: Schulpraktische Studien

An der Goethe-Universität gibt es einen Schulpraktikumstyp, welcher stark auf die Fallarbeit gerichtet ist. Allgemeines Ziel dieses ersten Praktikums ist die pädagogische Sensibilisierung der angehenden Lehrpersonen durch eine langsame und reflektierte Übernahme der Lehrerrolle. Dazu arbeiten die Studierenden vorbereitend an ausgewähltem Fallmaterial und werden bekannt gemacht mit der Methode der mikrologischen Sequenzanalyse natürlicher Protokolle (Arbeitsprogramm SPS, 2005).

Dieser Praktikumstyp bricht mit dem Prinzip einer Berufsinitation durch einen in die Universität abgeordneten Meisterlehrer, der verschiedene Unterrichtsverfahren vorstellt, die Unterrichtsplanungen begleitet und den von den Studierenden gehaltenen Unterricht gemeinsam bespricht. Der herkömmliche Praktikumstyp ist unter Dozierenden jenes Typs umstritten, weil es ihnen als problematisch erscheint, das zu Beginn des Studiums geäußerte Bedürfnis nach autoritativ abgesicherten Hilfestellungen affirma-

tiv zu bestätigen. Vielmehr sollten die Studierenden erst einmal die Einsicht gewinnen, dass ihr Beruf als ein pädagogischer notwendig mit Unsicherheiten und Entscheidungsrisiken verbunden ist. Denn regelmässig zeigt sich bei den gemeinsamen Fallanalysen mit den Novizen das Bedürfnis nach einer vereinfachenden Sicherheit: indem das Geschehen unter gängige allgemeindidaktische Begriffe subsumiert wird («Das ist eine Begrüssung»; «Das ist soziales Lernen» etc.), indem es umstandslos als richtig oder falsch bewertet oder das Handeln der Lehrenden psychologisierend gedeutet, statt in seiner Motiviertheit sachlich erschlossen wird.

Für die Studierenden stellt es bereits eine grosse Herausforderung dar, eine Unterrichtsaufnahme zu transkribieren. Sie werden zu einer Genauigkeit der Aufmerksamkeit angehalten, die ihnen bislang völlig unbekannt war. Dabei fällt ihnen auf, wie unsicher, unklar und oft unbeholfen kommuniziert wird. Während ihnen bei der Hospitation der Stunde alles irgendwie vertraut vorkam, sie das Geschehene und das Gehörte leicht mit dem in Verbindung bringen konnten, was sie vom Unterricht bereits kennen, wird die Transkription zu einer Erfahrung des Nicht-Verstehens und des Zweifels. Das setzt sich fort, indem in der Orientierung an der Wörtlichkeit untersucht wird, was wie kommuniziert wird, und bei Rückfragen an den Sinn des Gesprochenen nicht mehr mit Vermutungen reagiert werden darf, was mit dem Gesprochenen wohl gemeint gewesen sei. Die sorgsame Analyse der Bedeutungen des Textes legt vor den Augen der Studierenden das Spektrum möglicher pädagogischer Bedeutungen frei und macht ihnen deutlich, dass hinter der oberflächlichen Vertrautheit mit der Situation ein Universum erklärungsbedürftiger Praxis steckt, dessen Studium notwendig wird, damit man begründet urteilen kann. Für manche Studierenden wird das zum Schlüsselerlebnis bei der Formierung ihrer wissenschaftlichen Interessen an der Pädagogik und sie bemühen sich entsprechend um einen methodischen, organisierten Blick auf ihr eigenes Stück des Transkripts, das sie in einer Fallanalyse bearbeiten sollen.

Die abgelieferten Praktikumsberichte lassen dann erkennen, wie schwer es vielen Studierenden fällt, ihren Fall zu analysieren. Nicht wenige liefern eine reproduktive Umschreibung des Dokuments ab ohne erschliessende Hinweise, andere orientieren sich bei der Analyse an ihrer Norm richtiger Praxis und bewerten das Aufgezeichnete, anstatt es zu erschliessen. Besonders brisant ist dabei die bewusste Abwehr gegenüber der Analyse aus Angst vor Selbstüberforderung. Macht die im Seminar durchgeführte Fallstudie auf die vielen Irrungen und Wirrungen schon bei etablierten Lehrenden aufmerksam, um wie viel weniger mögen sie sich als Studierende für fähig halten, auffällig gewordene Fehler zu vermeiden! Sie ergreifen die Flucht nach vorn und erklären die beobachtete Normalität zur Norm (Ohlhaver, 2009).

Hier wird deutlich, dass die mit der Transkriptanalyse möglich werdende Distanzierung zum Geschehen zugleich eine bedrängende Nähe produzieren kann. Die Studierenden erkennen sich mit ihren Problemen, indem sie die Probleme des analysierten Unterrichts begreifen. Interessant ist schliesslich, dass diese Dynamik deutlich schwächer

wirkt, wenn es sich nicht um das Seminar zu den schulpraktischen Studien handelt. In allgemeinen fallbezogenen Seminaren, etwa zur empirischen Erschliessung des Erziehungs-, Bildungs- und Didaktikproblems, sind die Studierenden deutlich unbefangener und leichter in der Lage, die Praxis als Gegenstand aufzufassen, den sie nicht direkt auf sich als zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen beziehen.

Fall 2: Die kasuistische Examensarbeit

Sie ist die intensiviertere Form des forschenden Lernens. Die Studierenden legen mit ihrer Arbeit eine kleine eigenständig entwickelte empirische Studie vor. Um dahin gelangen zu können, werden sie durch die Teilnahme an universitären Forschungspraktika auf ihr Projekt inhaltlich und methodisch vorbereitet. Hier erleben sie, wie nach den Regeln der Kunst ein Transkript erstellt werden kann, wie man eine Sequenzanalyse durchführt und wie man deren Ergebnisse protokolliert, um danach zu einer Fallstrukturhypothese zu kommen, für die man schliesslich eine geeignete Darstellung finden muss. Im Forschungspraktikum arbeiten Gruppen an der Analyse zusammen, generieren zunächst vielfältige Lesarten und kontrollieren sich gegenseitig im Erschliessungsprozess. Mit dieser Ermutigung und Einübung entscheiden sich Studierende für ihr eigenes Projekt. Auf der Basis einer Fragestellung werden gezielt ein bis zwei Unterrichtsaufnahmen durchgeführt, ggf. geht der Prozess auch von aufgenommenem Unterricht aus und mündet in eine Fragestellung. In der Regel kommt es zur Gründung einer eigenen Interpretationsgruppe. Die Stunden werden sequenzanalytisch aufgeschlossen und die Interpretationsarbeit wird dokumentiert. Vor allem in der Phase der Fallstrukturformulierung ist eine vergleichsweise intensive Betreuung nötig. Die Staats- und Diplomarbeiten dokumentieren einen äusserst intensiven Durchdringungsprozess der pädagogischen Praxis. Wer über mehrere Monate an einem Transkript gearbeitet hat, verändert seinen Blick auf den Unterricht. Hinzu tritt eine methodische Schärfung der Wahrnehmung. So ist besonders auffällig die Bereitschaft, sich pädagogische Situationen als unterschiedlich motiviert und motivierbar vorzustellen. Die Arbeit am Fall führt so zu einer signifikanten Erweiterung des reflexiven Registers pädagogischer Handlungsmöglichkeiten.

Fall 3: Kasuistische Arbeit mit den am Projekt beteiligten Lehrern

Für das Projekt PAERDU musste an jeder beteiligten Schule Überzeugungsarbeit geleistet werden, um die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen, ihren Unterricht aufnehmen zu lassen. Dies mündete in die Verabredung, Aufnahmen gegen das Versprechen einer Rückmeldung zuzulassen. Sie kann verschiedene Formen annehmen. Angesichts der Vielzahl der aufgenommenen Stunden, kann sie nicht vollständig sein, sondern muss exemplarisch erfolgen. Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer wollten zudem, dass ihnen die Ergebnisse unserer Analysen vorgelegt würden. Manchen reichte es schon, mit der Aufnahme eine Transkription ihres Unterrichts zu erhalten.

Die Überlassung des anonymisierten Unterrichtstranskriptes geht einher mit einer vorbeugenden Kommentierung, da die Begegnung mit eigenem Unterricht in Schriftform

mit einem Schock verbunden sein kann: «So spreche ich? Das habe ich nie im Leben gesagt!», ist eine typische Reaktion auf die Erstbegegnung mit der eigenen Unterrichtssprache, die anderen als den schriftsprachlichen Normen folgt.

Die betroffenen Lehrenden werden bei entsprechendem Interesse an einer Rückmeldung gebeten, zwei bis drei Stellen herauszusuchen, über die sie am Tage der Rückmeldung sprechen möchten, allein oder in Gruppen. Die Forscherin oder der Forscher steht damit vor der Herausforderung, fallweise unvorbereitet Rede und Antwort zu stehen. Zugleich ist diese Form eine wünschenswerte Überprüfung der These von der notwendigen Reproduzierbarkeit der Fallstruktur. In der Regel wird die Interpretationsarbeit am Material wiederholt, womit den Lehrenden gezeigt werden kann, wie gearbeitet wurde, und womit sie auch eingeladen sind, ihre Sicht der Dinge zu äussern.

Zumeist treffen bei der Rückmeldung und gemeinsamen Analyse zwei Interpretationsweisen aufeinander: Lehrende explizieren fortlaufend, was sie durch ihr Handeln eigentlich bezwecken wollten, während die Forscherin oder der Forscher darauf drängt, nur zu berücksichtigen, was die Lehrenden im Unterricht objektiv machen. Das Gleiche gilt für das Bedürfnis von Lehrerinnen und Lehrern, durch ständiges Hinzuziehen von Kontexten ihr Handeln zu begründen, während sie durch die versachlichende Dekontextualisierung des Forschers irritiert werden. Wie in anderen Supervisionsverfahren führt die gemeinsame Analyse zum Erstaunen der Lehrenden über ihnen unbekannte Routinen im Guten wie im Schlechten (ohne dass eine solche Bewertung durch die Forscherin oder den Forscher erfolgt). Eine gewisse Entlastung für die Lehrenden bei der Rekonstruktion des Lehrerhandelns bietet das Aufzeigen der hoch komplexen Entscheidungsprozesse, die oft noch dilemmatisch verdichtet sind.

Neben der exemplarischen Nacharbeit mit Kolleginnen und Kollegen kommt es auch zu gemeinsam vereinbarten hervorgehobenen Analysen. Eine am Projekt beteiligte Schule erhielt so die hundertseitige Analyse einer längeren Unterrichtssequenz, die das pädagogische Proprium der Schule in Form der Schüler selbsttätigkeit – Schüler präsentieren für Schüler – exemplarisch zum Ausdruck brachte. Der Text war kein Protokoll der Auswertung, sondern eine zusammenfassende Darstellung mit längeren Transkriptauszügen und durchaus ernüchternden Analysen. Ein Gespräch mit dem Jahrgangskollegium basierte auf diesem Text und der Besprechung von zehn aus der Analyse abgeleiteten Anfragen zu praktischen Konsequenzen. Der Vorteil dieser Rückmeldung lag im Anstoss eines länger andauernden Reflexionsprozesses, der mit einer individuellen Aneignung und Nachvollziehbarkeit der breit entfalteten und begründeten Befunde verbunden ist. Der Schule erschien diese Art der Rückmeldung als wesentlich treffender (im Wortsinn) als die neuen Schulevaluationen durch Inspektoren, welche bei der Beurteilung der Schule auf vorgefertigte Raster zurückgreifen (müssen).

Fall 4: Der pädagogische Tag mit dem Lehrerkollegium

In mehreren Fällen wurde sodann eine kollektive Lehrerfortbildung mithilfe des Datenmaterials und ausgewählter Befunde durchgeführt. Ein «pädagogischer Tag» widmet sich den Problemen mit Unterricht. Dem Kollegium werden signifikante Beispiele aus allen Fächern vorgestellt. Das Material kann, muss aber nicht aus der eigenen Schule kommen. In dem einen Fall muss dafür gesorgt werden, dass die Analyse nicht ad hominem erfolgt, im anderen Fall stellt sich das Problem der Identifikation mit dem bloss anscheinend Fremden. Die konzentrierte Arbeit am Material lässt bald beide Zugangsprobleme unwichtig werden. Die Kolleginnen und Kollegen erkennen nicht mehr ihren Kollegen, sondern sich im Text. Als besonders produktiv erweist sich die Auseinandersetzung mit den fachfremden Gegenständen. Der Mathematiklehrer ist während der Analyse der Englischaufgabe ganz bei den Schülerinnen und Schülern, deren Verständnis er beim Mathematikbeispiel nicht zu verstehen vermag. Die vergleichende Analyse von Material deckt sodann die häufig latent bleibenden Kontroversen über den Sinn der Erziehung, der Didaktik und der Bildung auf und erlaubt es, diese sachhaltig am Fall zu klären. Je konkreter Handlungsalternativen am Material entwickelt werden, desto grundsätzlicher lässt sich auch über das jeweilige pädagogische Orientierungsmuster diskutieren. Es werden zugleich die persönlichen Überzeugungen thematisch wie auch das schulumgreifende Selbstverständnis. Dabei kommt es zu ganz unterschiedlichen Reaktionen, die zwischen Abwehr und Katharsis oszillieren. Auf der einen Seite steht die teils selbstbewusste Affirmation des Eingebachten, auf der anderen Seite das Gewährwerden von Geltungsproblemen. Beide Wirkungen sind wohl nur zu erklären mit der Eindringlichkeit, zu der die unvoreingenommene Arbeit am Fall führt. Die Lehrenden erweisen sich während der Arbeit durchweg als die Expertinnen und Experten ihrer Praxis, genau das aber ermöglicht ihnen auch die erschliessende Deutung des Materials. Für die in ihm steckenden häufig herben Nachrichten über die Qualität des Pädagogischen sind die Lehrenden empfänglich, eben weil sie sich mit der pädagogischen Deutung als Lehrende ernst genommen fühlen.

Fall 5: Apaek: freies Online-Archiv für pädagogische Kasuistik

Die Arbeit an den Fällen hat erstmals zu einer Sammlung geführt, mit der eine lange von vielen Schulpädagogen gehegte Idee realisiert wurde, nämlich ein offenes Archiv einzurichten, in dem in möglicher Breite und variantenreich Dokumente der pädagogischen Praxis zur Verfügung stehen. In www.apaek.de (Gruschka, 2005a) sind inzwischen 1116 Datensätze eingestellt, darunter mehr als 350 Unterrichtstranskripte. Es wird kontinuierlich erweitert mit Rückgriff auf niedergelegte Datensätze aus Projekten und die aus den fortlaufenden schulpraktischen Studien stammenden Aufnahmen. Das Archiv wird bereits von einer grossen Zahl von Forscherinnen und Forschern, Lehrpersonen und Studierenden genutzt. Interessant ist vor allem das Nutzungsverhalten von Lehrenden, die im Archiv einsehen, wie Kolleginnen und Kollegen mit den gemeinsamen Themen umgegangen sind. Bisher mehr gefühlte Auskünfte über die Lage und die Veränderung von Unterricht lassen sich mit einer kontinuierlichen Sammlung in empirisch überprüfbare Aussagen umwandeln. So inspiriert die Datenlage zum Teil

völlig neue empirische Forschungsfragen an den Unterricht. Es wird möglich, fachspezifisch vergleichend sowie fachübergreifend, schulformspezifisch und schulformübergreifend den Fundus zur Verfolgung von Forschungshypothesen zu nutzen. Nicht zuletzt werden Re-Analysen mit den Daten angeregt. Auch in der akademischen Lehrerbildung der ersten und zweiten Ausbildungsphase lässt sich das Archiv vielfältig nutzen. Es offeriert den Fachleitenden und Referendarinnen und Referendaren zu im Prinzip jedem Seminarthema über Unterricht breites empirisches Anschauungsmaterial. Theoretische Arbeit kann auf diese Weise produktiv mit der Einübung in den Tatsachenblick verbunden werden.

5 Fazit

Die hier skizzierte pädagogische Unterrichtsforschung und ihr möglicher Nutzen verweisen eng aufeinander. Die empirische Arbeit am Fall legt dessen je spezifische Strukturbildungsgesetzmässigkeit offen. Mit ihr wird deutlich, wie der Lehrende seine pädagogische Aufgabe annimmt und wie er ihr eine regelgeleitete Gestalt verleiht. Zugleich wird der objektive Anspruch an Erziehung, Bildung und Vermittlung konkretisiert und zum Wertmassstab für das Gelingen der Kommunikation und Interaktion. Damit wird auch deutlich, worin im Kern das professionalisierte Lehrerhandeln begründet liegt: In der Befähigung, die den Unterricht motivierenden pädagogischen Normen jeweils neu produktiv auf die sich ergebende Situation hin auszulegen. Das im natürlichen Protokoll des Unterrichts zum Datum gewordene Geschehen wird in der analytischen Haltung zum Modell für Unterrichten. Seine Rekonstruktion liefert Gelingens- wie Misslingensbedingungen: die Gründe dafür, warum er so wurde, und die Optionen, wie er hätte anders verlaufen können. Die Daten ermöglichen die wissenschaftliche Erschliessung des Geschehens. Erst wenn ihr gefolgt wird, verlieren die Urteile über Unterricht ihren ansonsten beliebigen, arbiträren Charakter. Die mikrologische Verfolgung der Sequenzialität des Geschehens zeigt die Herausbildung der Struktur, die den Unterricht bestimmt, sie zeigt zugleich unausgesetzt die hypothetische Offenheit für andere Anschlüsse. Die Arbeit am Fall besitzt damit ein hohes Mass an Verbindlichkeit wie auch die Möglichkeit zur Entfaltung produktiver pädagogischer Urteilskraft. Das macht sie zum probaten Mittel der Beförderung von gutem Unterricht.

Literatur

- Allert, T., Gruschka, A., Haubl, R., Ohlhaber, F., Müller-Lichtenheld, H. & Tiedtke, M. (2005). *Arbeitsprogramm für das forschungsbezogene Schulpraktikum und Anforderungen an den Praktikumsbericht*. Online unter: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/angebote/doz/arbeitsprogramm.html> [11.10.2009].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 469–520.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Bertschi-Kaufmann, A.** (2008). *Über und über beschneit vom Gelesenen*. Plenarvortrag Symposion Deutschdidaktik. Online unter: http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag [07.01.2009].
- Diederich, J.** (1988): *Didaktisches Denken*. Weinheim: Juventa.
- Gruschka, A.** (2005a). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens – Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Frankfurt: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Gruschka, A.** (2005b). *Das Archiv für pädagogische Kasuistik ApaeK*. Online unter: www.apaek.de [12.10.2009].
- Gruschka, A.** (2007). Was ist guter Unterricht? *Pädagogische Korrespondenz*, 36, 10–43.
- Gruschka, A.** (2008a). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A.** (2008b). Die Bedeutung der Fachlichkeit für den Unterricht. *Pädagogische Korrespondenz*, 38, 24–48.
- Gruschka, A.** (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A.** (2010). *Die Grenze des Unterrichts*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A., Pflugmacher, T., Twardella, J., Rosch, J. & Leser, C.** (2006). *PAERDU – Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens*. Online unter: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html> [11.10.2009].
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Oevermann, U.** (1996). Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaber, F.** (2009). Der Lehrer «riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt». Typische Praxen von Lehramtsstudierenden in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 21–45.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske und Budrich.
- Pflugmacher, T.** (2007). Try Pattern and Drill Error – Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialeien. *Pädagogische Korrespondenz*, 37, 81–106.
- Rosch, J.** (2010). *Das Problem des Verstehens im Unterricht*. Frankfurt am Main: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Twardella, J.** (2008). *Pädagogischer Pessimismus*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Wernet, A.** (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autoren

Torsten Pflugmacher, Juniorprof. Dr., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 05/Deutsches Institut, Jakob-Welder-Weg 18, D-55128 Mainz

Andreas Gruschka, Prof. Dr.

Johannes Twardella, Dr.

Jens Rosch, Dr.