universität wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Vermitteln und Aneignen in sozialwissenschaftlichen Gegenständen

Verfasser

Mag. Clemens Wieser

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien & Frankfurt am Main, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 452
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Geographie
Betreuer:	Ao.Univ.-Prof. Dr. Christian Vielhaber

Inhalt

1 Wegpunkte zur Modellierung von Vermitteln und Aneignen 6

1.1 Didaktik als empirische Vermittlungsforschung 8

1.2 Fachdidaktik als disziplinäre Vermittlungsforschung 14

1.3 Ein Überblick über die Kapitel 18

2 Zum Stand fachdidaktischer Unterrichtsforschung 19

2.1 Handlung in fachdidaktischer Forschung 20

2.2 Fachdidaktik auf den Spuren des Unterrichts 29

2.3 Potentiale fachdidaktischer Handlungsforschung 31

3 Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung 34

3.1 Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung – fremde Nachbarn 34

3.1.1 Präskriptive Zugriffe auf Unterricht durch Allgemeine Didaktik 35

3.1.2 Experimentelle Untersuchungen in der Lehr-Lern-Forschung 38

3.2 Integrationsbemühungen in Theorien an disziplinären Grenzen 40

3.3 Konzeptualisierungen von Handeln in Theorien des Unterrichts 42

3.3.1 Konträre ontologische Annahmen und Modellvorstellungen im Theoriekern 44

3.3.2 Komplementäre Forschungsinteressen in methodologischen Komponenten 45

3.3.3 Gleiche Phänomene der Praxis, Nähe der programmatischen Komponenten 47

3.4 Perspektiven für die Analyse von Handeln im Unterricht 48

3.4.1 Charakteristika von Handeln im Unterricht 48

3.4.2 Dimensionen des Handelns im Unterricht 51

3.4.3 Methodologische Wege der Untersuchung von Handeln im Unterricht 54

3.4.4 Empirische Forschung zu Handeln im Unterricht 56

4 Dimensionen des Handelns im Unterricht und ihre Technologisierung 59

4.1 Wie Unterricht alltäglich durch Technologien geformt wird 61

4.1.1 Technologisch entgrenzte Bildung 65

4.1.2 Technologisierungen der Erziehung durch Schule 68

4.1.3 Vermittlung und Aneignung jenseits technologischer Verfügbarkeit 70

4.2 Funktionen von Technologie im Unterricht 72

5 Vermittlung und Aneignung – von konzeptuellen Überlegungen zur Feldforschung 75

5.1 Unterricht als Feld von Didaktik und Erziehung 76

5.2 Aufzeichnungen von sozialwissenschaftlichem Unterricht 78

5.3 Unterricht als Feld von Handelnden 79

5.4 Interviews mit Schüler*innen zur Aneignung von Sozialwissenschaft 81
5.5 Interviews mit Lehrer*innen zur Vermittlung von Sozialwissenschaft 82

6 Methodologische Anschlüsse an Konzeptualisierungen von Handeln im Unterricht 85
6.1 Interpretative Unterrichtsforschung im Forschungsprogramm Negativer Pädagogik 86
6.2 Zur Konzeption von Subjekt und Wissen in der Negativen Pädagogik 87
6.3 Praktiken der Distanzierens zur Erforschung von Unterricht 90
6.4 Praktiken des Involvierens im Anschluss an die Erforschung von Unterricht 94
6.5 Negative Pädagogik als Aufforderung zur Distanzierung von Unterrichten 97

7 Methodologische Strategien für interpretative Analyse und Fallabstraktion 102
7.1 Analyse in der Grounded Theory Methodology 105
7.1.1 Pragmatische und interaktionistische Annahmen zu Handeln und Wissen 107
7.1.2 Theoretisierung zur Darstellung von Handlungskonsequenzen 112
7.1.3 Methodischer Zugriff auf Handeln durch Sensibilität gegenüber Kontingenz 114
7.1.4 Strategien für die Interpretation von Daten 117
7.1.5 Analytischer Fokus auf Ebenen konzeptualisierender Analyse 123
7.1.6 Fallabstrahierte Analyse zur Modellierung von Handlungsprozessen 132
7.2 Analyse in der Objektiven Hermeneutik 135
7.2.1 Strukturalistische Annahmen zu Handeln und Wissen 137
7.2.2 Theoretisierung zur Kritik an lebenspraktischem Handeln 138
7.2.3 Methodischer Zugriff auf Handeln durch Negativität 141
7.2.4 Strategien für die Interpretation von Protokollen 144
7.2.5 Analytischer Fokus auf rekonstruktive Feinanalyse 150
7.2.6 Fallabstrahierende Analyse zur Typologisierung und Strukturgeneralisierung 153
7.3 Abduktion als Schlussform interpretativer Analyse 154

8 Zur Topographie methodologischer Strategien und Territorien ihrer Komplementarität 161
8.1 Annäherungen und Abgrenzungen zwischen Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik 162
8.1.1 Gemeinsames programmatisches Ziel: Rekonstruktionslogische Interpretation von Handlungsmustern 163
8.1.2 Verschiedene methodologische Wege: Strukturierung der Forschungspraxis durch axiomatische Annahmen, Differenzen durch unterschiedliche Foki methodologischer Explikation 164
8.2 Komplementarität von objektiv-hermeneutischer Feinanalyse und fallabstrahierender Modellierung in der Grounded Theory Methodology 170

8.2.1 Wissenschaftstheoretische Argumente für die Komplementarität interpretativer Methodologien 170
8.2.2 Perspektiven für die methodologische Präzisierung interpretativer Feinanalyse....172
8.2.3 Perspektiven für die fallabstrahierende Modellierung von Handeln 177
8.3 Das Territorium der Nomaden – ein Fazit zu möglichen Reisen und Bergbau 181

9 Fallminiaturen zur Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht 183
9.1 „Das war eine Aufforderung, oder?" – Anerkennungen der formalen Erziehung durch Schule als Ursache für die Distanzierung von Aneignung im Unterricht (Fallminiatur 1) 185
9.1.1 Analyse der einführenden Unterrichtsstunde zur Finanzkrise 187
9.1.2 Unterricht als Ort der Verhandlung institutioneller und vermittelnder Ansprüche....206
9.2 „Was mich ein bisschen gestört hat war, dass wir irgendwie nur so jetzt auf... die Fakten eingegangen sind in Griechenland" – Vermittlungen der Finanzkrise als Antwort auf das Amalgam gegenständlicher Unklarheiten (Fallminiatur 2) 209
9.2.1 Analyse des Interviews mit einer Schüler*innen-Gruppe 211
9.2.2 Konfrontationen von Nicht-Wissen und das Begehren nach Verstehen....234
9.3 „Da musst du dir wirklich gut überlegen, dass du's gleich mit Beispielen spickst" – Wie die Lehrerin die Finanzkrise durch Unterrichten zu einem sozialwissenschaftlichen Gegenstand macht (Fallminiatur 3) 237
9.3.1 Analyse des Interviews mit der Lehrerin 238
9.3.2 Strategien für wechselseitige Vermittlungen der Finanzkrise....270
9.4 „Das halb Uninteressante sind die Prozentzahlen, noch immer" – Wie die Aneignung von Hanno durch institutionelle Erziehung eingeschränkt wird (Fallminiatur 4) 273
9.4.1 Analyse des Interviews mit dem Schüler Hanno 273
9.4.2 Keimende Aneignung trotz institutioneller Beschränkung....297

10 Vermitteln und Aneignen als Prozess im sozialwissenschaftlichen Unterricht 305
10.1 Subjekt- und wissenstheoretische Perspektiven für die Konzeptualisierung des Forschungsobjekts Unterricht 306
10.2 Methodologische Perspektiven für distanzierende Analyse von Handeln und Anschlüsse für involviertes Handeln 307
10.3 Empirische Perspektiven für die Modellierung von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht....309

11 Literatur 313

12 Anhang....333
12.1 Abbildungsverzeichnis 333

12.2 Transkriptionskonventionen für Video- und Audio-Aufnahmen 335
12.2.1 Anonymisierung 337
12.2.2 Was wird transkribiert? 338
12.2.3 Sprechhandeln 338
12.2.4 Nonverbales Handeln 339
12.3 Leitfaden für Interviews 341
12.4 Zusammenfassung 346
12.5 Lebenslauf 347

1 Wegpunkte zur Modellierung von Vermitteln und Aneignen

Als didaktischem Kern von Unterricht gilt der empirischen Untersuchung von Vermittlung und Aneignung die Aufmerksamkeit dieser Arbeit. Theoretische Grundlage dieser Untersuchung ist eine Charakterisierung von Didaktik als Dimension des Handelns im Unterricht. Handlungen in der Dimension Didaktik richten sich einerseits auf Vermittlung zwischen Sache und Subjekt, andererseits auf die subjektive Aneignung der Sache. Sowohl Vermittlung als auch Aneignung finden dabei immer bezogen auf eine Sache statt – das bedeutet, dass Vermittlung und Aneignung immer spezifisch entlang der verhandelten Sache verlaufen und damit grundsätzlich fachdidaktisch sind. Die fachdidaktische Aufmerksamkeit dieser Arbeit richtet sich auf sozialwissenschaftliche Gegenstände und den Herausforderungen der für sie spezifischen Vermittlung und Aneignung. Der Begriff Gegenstand bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht das Unterrichtsfach, sondern im philosophischen Sinn eine Manifestation von einem empirisch gegebenen Objekt, im konkreten Fall einem sozialwissenschaftlichen Objekt, das im Unterricht im Medium sozialwissenschaftlicher Gegenstände vermittelt und angeeignet wird. Diese Überlegungen spiegeln sich im Titel der Arbeit. Auf ihnen baut eine empirische Analyse auf, die auf die Modellierung von Vermittlung und Aneignung als Prozess im Unterricht abzielt. Für die Modellierung werden methodologische Strategien der Grounded Theory Methodology nach Anselm Strauss mit Strategien der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann verbunden. Strategien der beiden Methodologien werden komplementär eingesetzt um ausgehend von elaborierten Feinanalysen ein Modell von Vermittlung und Aneignung zu entwickeln, das die Praxis des Unterrichtens durch Perspektiven für das Involvieren in Unterricht unterstützt.

Motivation für die Entwicklung eines empirischen Modells der Vermittlung und Aneignung sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist der Befund, dass viele aktuelle didaktische Theorien und Modelle das Verhältnis von Lernen und Lehren als unproblematisch setzen und von gelungener Vermittlung und erfolgreicher Aneignung ausgehen. Diese Setzung zeigt sich sowohl in Didaktiken, die als unmittelbare Hilfe für Unterrichtende entwickelt wurden, als auch in Didaktiken die bildungstheoretische Ansprüche an Unterricht herantragen. Dass diese Setzung den Tatsachen von alltäglichem Unterricht nicht entspricht, wurde insbesondere durch vergleichende Studien zur Qualität von Schule – besonders prominent durch PISA, das „Programme for International Student Assessment" – problematisiert. Sie waren Motor einer

öffentlichen Debatte über die Qualität von schulischer Vermittlung, durch die der Mythos des unproblematischen Verhältnisses von Lernen und Lehren nicht mehr weiter bestehen konnte. Befeuert wurde diese Debatte insbesondere durch empirische Forschung auf lernpsychologischer Basis und die durch sie entwickelten kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse über Lernen (vgl. für einen Überblick z.B. Mietzel 2003, 17-34). Ihre Entwicklung war Ansporn für eine Hinwendung zu empirischer Forschung in der Didaktik. Didaktische Forschung verbindet – im Gegensatz zu lernpsychologischer Forschung – Lernen traditionell mit Lehren. Diese Tradition didaktischer Forschung führt dazu, dass Lernen und Lehren didaktisch in der Regel nicht als kognitiver sondern als sozialer Prozess verstanden wird. Der soziale Prozess hat durch Schule eine institutionelle Rahmung, die ebenfalls traditionell in der Didaktik mitreflektiert wird. Es sind diese beiden traditionellen Rahmungen, die empirische didaktische Forschung aus Perspektive mehrerer Paradigmen der Forschung (Breidenstein, Combe, Helsper & Stelmaszyk 2002; Baer, Fuchs, Füglister, Reusser & Wyss 2006; Meyer, Prenzel, & Hellekamps 2008; Arnold, Blömeke, Messner, & Schlömerkemper 2009) zur Zukunftshoffnung für die Gestaltung von Unterricht machen. Grund für diese Hoffnung ist das Erkenntnispotential, das empirischer didaktischer Forschung paradigmenübergreifend – etwa von den oben zitierten Autorengruppen – zugesprochen wird. In Verbindung mit ihr steht die Frage, welche empirischen Perspektiven sich für fachdidaktische Unterrichtsforschung bieten. Auf diese Frage soll eine mögliche Antwort entwickelt werden, in der insbesondere der fachdidaktische Aspekt des Zusammentreffens der Vermittlung von Lehrer*innen und der Aneignung von Schüler*innen im Zentrum steht. Fachdidaktisch interessant sind Vermittlungen und Aneignungen, weil sie nie an sich stattfinden, sondern ist immer auf einem bestimmten Gegenstand bezogen sind. Im Rahmen dieser Arbeit werden Vermittlung und Aneignung im Kontext weiterer Dimensionen des Handelns im Unterricht konzeptuell bestimmt, um in Folge empirisch Spezifika des Vermittelns und Aneignens sozialwissenschaftlicher Gegenstände zu bestimmen.

Über Vermittlung im Unterricht hinaus möchte diese Arbeit auch im Kontext der Wissenschaft zur Vermittlung beitragen. Das multiparadigmatisch organisierte Forschungsfeld verweist darauf, dass empirische didaktische Forschung aus vielfältigen Perspektiven entwickelt wird. Ihre enge Nachbarschaft zueinander macht es sinnvoll, innerhalb der Paradigmenfamilie die unterschiedlichen Fokussierungen zu vergleichen und Sichtstärken undogmatisch zusammen zu denken. Diese Arbeit ist darum bemüht, fruchtbare Anschlüsse zwischen Paradigmen aufzuzeigen und komplementär zu nutzen: Vorliegende Problematisierungen der Qualität von Unterricht

drängen dazu, empirische Unterrichtsforschung als gemeinsames Projekt benachbarter Paradigmen zu verstehen und paradigmatische Fokussierungsstärken komplementär zu nutzen. Perspektiven für gemeinsames Nachdenken sollen auch für den Dialog zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik entstehen. Um auf den Erkenntnissen der didaktischen Forschung aufzubauen, beginnt die folgende Untersuchung mit einer Sammlung von Perspektiven aus der didaktischen Unterrichtsforschung. Diese Sammlung mündet in Perspektiven für fachdidaktische Forschung, in denen das Zusammentreffen und der Verlauf von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht rekonstruiert werden kann. Durch die Rekonstruktion entlang von Erkenntnisgegenständen der Sozialwissenschaften sollen fachspezifische Herausforderung von Vermittlung und Aneignung sichtbar gemacht werden, um in Anschluss über Strategien für den Umgang mit ihnen nachzudenken. Dieses Nachdenken trachtet danach, empirische Forschung an einem genuin fachdidaktischen Erkenntnisobjekt zu orientieren und somit einen Beitrag zur objekttheoretischen Konstitution der Fachdidaktik als eigenständiger Disziplin zu leisten. Durch ihn können genuin fachdidaktische von allgemein-didaktischen Forschungsfeldern unterschieden werden, was in Folge Möglichkeiten der Präzisierung von gemeinsamer wie auch benachbarter Forschung bietet. Hierfür wird Didaktik als empirische Vermittlungsforschung und Fachdidaktik als disziplinäre Vermittlungsforschung verstanden. Konturen dieses Verständnisses sollen im Folgenden kurz umrissen werden.

1.1 Didaktik als empirische Vermittlungsforschung

Die Qualität schulischer Vermittlung wurde spätestens seit der ersten Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse Ende 2001 zum Gegenstand bildungspolitischer Kontroversen. In den Kontroversen anlässlich dieser ersten großen Vergleichsstudie zur Leistung von Schüler*innen wurde prominent problematisiert dass Unterricht nicht ausreichend zu Lernleistung führt: „Every time a new PISA wave rolls in, or an additional analysis appears, governments fear the results, newspapers fill column after column, and the public demands answers to the claimed failings in their country's school system“ (Hopmann & Brinek 2007, 9). Bildungspolitisch wurden in Folge Bildungsstandards als Steuerungsinstrument eingeführt, um „die mangelnde Kohärenz zwischen der auf einer bestimmten Schulstufe zu erreichenden Schülerkompetenz (...) mittelfristig zu beheben“ (ExpertInnengruppe 2010, 42). Mit der Entwicklung von Bildungsstandards wurden Wissenschaftler*innen beauftragt, es entwickelte sich eine Konjunktur der Qualitätssicherung, die trotz aller Bemühungen außer Acht lässt, dass die Qualität schulischer Vermittlung maßgeblich

durch die didaktische Gestaltung von Unterricht geprägt wird (vgl. aus bildungspolitischer Sicht Böttcher 2008; aus allgemein-didaktischer Sicht Gruschka 2010b; aus fachdidaktischer Sicht Dickel 2011a; Hofmann-Schneller 2011). Wie ebendiese didaktische Gestaltung von Unterricht zu entwickeln ist wird von Bildungsstandards, die vor allem bildungspolitisches Steuerungsinstrument und eben nicht unterrichtliches Gestaltungsinstrument sein wollen, systematisch ausgeblendet. In Bezug auf diese Ausblendung entwickelte sich insbesondere in der didaktischen Forschung eine Debatte zu unterrichtlicher Vermittlung, die vehemente Kritik gegen den „bisherigen didaktischen Betrieb" mit sich brachte (vgl. Gruschka 2002, 8-20). Im Zentrum dieser Kritik steht der Befund, dass schulische Praxis nicht hinreichend leistet, was sie leisten soll: In zu wenigen Fällen wird die Initiierung von Bildungsprozessen oder die Vermittlung zwischen Schüler*in und Sache erreicht, unterrichtliche Praxis bleibt häufig hinter beidem zurück. Die Ursache hierfür wird nicht *einem* spezifischen Problem zugeschrieben, sondern innerhalb der didaktischen Diskussion sowohl in wissenschaftlichen als auch praktischen Ursachen verortet:

- Unterrichtspraktisch wird wissenschaftliche Didaktik problematisiert, in der Theorien ohne Berührung mit didaktischer Praxis entwickelt werden, die auf Grund des fehlenden Anschlusses nicht brauchbar für die Gestaltung von Unterricht sind. Selbst Theorien, die innerhalb der didaktischen Diskussion als innovativ beschrieben werden und denen beträchtliche theoretische Reichweite eingeräumt wird, sind nicht von Kritik gefeit: So bemängelt Terhart (2002, 77) die Isolation didaktischer Theorien gegenüber empirischer und interdisziplinärer Forschung und konstatiert in der Didaktik ein „organisiertes Nicht-zur-Kenntnis nehmen" von empirischer Lehr-Lern-Forschung.
- Unterrichtswissenschaftlich werden didaktische Baukästen problematisiert, die sich der eigentlichen Aufgabe der Didaktik entledigen, „indem sie sich als Kommunikationstrainings, psychotechnische Einstellung und Sinnenstimulation, Moderation von Meinungen und Diskussionen anstelle von Unterricht inszenieren" (Gruschka 2002, 11). Solche scheinbar praktischen Didaktiken nehmen die Vermittlung zwischen Schüler*innen und Sache nicht in den Blick und untergraben damit das Ziel von Unterricht, Bildungsprozesse zu unterstützen.

Beide Aufrisse der Problemlage lassen eine Kluft zwischen didaktischer Theorie und didaktischer Praxis erkennen. Diese Kluft zu überbrücken kann durch die empirische Erforschung von Unterricht gelingen, wenn diese dem Erhandeln theoretischer Ansprüche in der Praxis des Unterrichtens nachgeht.

Die empirische Erforschung von Unterricht findet vor allem in Nachbardisziplinen der Didaktik – Lehr-Lern-Forschung, Lernpsychologie, Kognitionsforschung – statt, in denen auf Basis empirischer Forschung Modelle des Lernens entwickelt werden, die dem genannten Empirie-Defizit Rechnung tragen. Nachdem Nachbardisziplinen Unterricht aus Sicht des Lernens erforschen und Modelle des Lernens entwickeln, kommt Didaktik die Aufgabe zu, Modelle des Lernens mit empirisch fundierten Modellen der Vermittlung zu koppeln. Fachdidaktik kann sich in Konsequenz der Aufgabe widmen, diese Konzepte spezialisiert auf disziplinäre Gegenstände und die sich in ihnen widerspiegelnden Erkenntnisobjekte weiterzuentwickeln. Auf Grund der sowohl in der Didaktik als auch in der Fachdidaktik kaum etablierten empirischen Forschung werden diese Aufgaben gegenwärtig wenig wahrgenommen: Die eben beschriebene Situation didaktischer Forschung unterstreicht den „latenten Eindruck unter Pädagogen, die Didaktik als bildungswissenschaftliche Teildisziplin habe sich seit langem festgefahren in der nur leicht variierenden Auslegung der immer gleichen Modelle“ (Olberg 2004, 119). Die Neuorientierung didaktischer Forschung als empirische Vermittlungsforschung und die daraus hervorgehende Entfaltung von Perspektiven für didaktische Praxis verweisen auf eine Forschungsprogrammatik, die mittlerweile allgemein als notwendig anerkannt wird: „Didaktik (...) hat Probleme des Unterrichts in Deutschland erst nach TIMSS und PISA wahrgenommen, weil nur wenige Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik die Wirkungen des alltäglichen Unterrichts und innovativer didaktischer Konzeptionen mit empirischen Verfahren untersucht haben“ (Meyer, Prenzel & Hellekamps 2008, 7). Vertreter empirischer didaktischer Unterrichtsforschung haben bereits zeitgleich mit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse darauf hingewiesen, dass eine Untersuchung von alltäglichem Unterrichten nicht nur empirisch erfolgen, sondern auch durch eine Objekttheorie der Didaktik gestützt werden muss. Der Vorwurf lautet, dass empirische didaktische Forschung ohne objekttheoretische Vorbereitung zwar an Praktiken des Unterrichts interessiert sein kann, nicht aber an der Praxis von Vermittlung, also dem Zusammenspiel von Lernen und Lehren, die ohne objekttheoretische Konzeption nicht in den Blick kommen kann. Gruschka argumentiert, dass statt des Versuchs, die Praxis der Vermittlung zu analysieren und ausgehend von diesem Verständnis eine Theorie der Praxis der Vermittlung zu entwickeln, didaktische Theorien überwiegend eine „fiktive Praxis“ konstruieren, die nicht dezidiert auf Vermittlung und Aneignung Bezug nimmt (Gruschka 2002, 328-364). Die Konstruktion solcher Fiktionen führt dazu, dass die schulische Praxis des Unterrichtens auch durch empirische Theorien nicht erreicht wird, es fehlt schlichtweg die

Anbindung der Theorie an praktische Vermittlung und Aneignung. Diese Analyse ruft dazu auf, das Zusammenspiel von Lernen und Lehren als unterrichtliche Interaktion auf Ebene von Vermittlung und Aneignung zu beforschen, die institutionell durch Unterricht gerahmt wird. Durch eine empirische Untersuchung der Interaktionen auf Ebene von Vermittlung und Aneignung kann nachvollzogen werden, wie Unterricht praktisch strukturiert wird und welche Herausforderungen sich in ihm zeigen. Um den Weg zu einer solchen empirischen Arbeit zu finden, soll im nächsten Schritt ein theoretischer Aufriss für empirische didaktische Forschung und ihrem Forschungsfeld Vermittlung und Aneignung gezeichnet werden.

Vermittlung und Aneignung – ein objekttheoretischer Aufriss

Zumal Vermittlung orientiert an der Sache und der Aneignung durch Schüler*innen verlaufen muss, soll als erstes eine theoretische Skizze der Strukturiertheit von Aneignung entworfen werden. Aneignung ist der von Subjekten genutzte Modus, um Objekte der sie umgebenden Welt zu verstehen und zu begreifen. Wissen über den Prozess von Aneignung bildet die Grundlage jeder Vermittlung, die darauf abzielt, Lernende in ihren Aneignungen zu unterstützen. Unabhängig von Vermittlung kann Aneignung als Subjekt-Objekt-Verhältnis beschrieben werden, das prozesshaft von Aneignenden entwickelt wird. Die von aneignenden Subjekten entwickelte Auseinandersetzung mit einem Objekt ist von der entsprechenden Formung der Gegenstände durch die sie tradierende Kultur geprägt. Aneignung von Wissen durch ein Subjekt und die Bildung von subjektiver Verfügung über das Objekt kann zwar von Dritten – etwa Lehrer*innen – beeinflusst werden, ist aber fundamental vom Subjekt selbst zu leisten. Aneignung findet dabei nicht solipsistisch statt; das subjektive Verständnis eines Objekts ist erst möglich, wenn das Objekt dialogisch – also als Interaktion und mittels Sprache – konstituiert wird. Diese kurze erkenntnistheoretisch geprägte Skizze macht deutlich, dass ohne einen expliziten Bezug auf zentrale Annahmen über Aneignung keine sinnvolle Konzeption von Vermittlung möglich ist. Gleichzeitig legitimiert die dialogische Konstitution von Gegenständen noch nicht das Zurückgreifen auf Didaktik, die in diesem Schema als ein Drittes auftritt.

Als Drittes kann sich Didaktik als Praxis der Vermittlung gegenüber dem lernenden Subjekt nur legitimieren, wenn es sich aus Sicht des Subjekts lohnt, das Objekt – anstatt sich direkt mit ihm auseinanderzusetzen – über den Umweg der Vermittlung zu erreichen. Mit der Hinwendung des Subjekts zur Vermittlung ist eine teilweise Abgabe an Autonomie verbunden, potentiell entsteht

daraus das Problem, dass nicht mehr am Erkenntnisobjekt selbst gearbeitet wird: Vertraut sich ein Subjekt der Vermittlung an, ersetzt der vom Vermittelnden präsentierte Gegenstand zumindest in Teilen die Auseinandersetzung mit dem Objekt. Der Vermittelnde vertraut hierbei darauf, dass der von ihm genutzte Gegenstand das Objekt sinnvoll abbildet und sich zur Weitergabe von Wissen über das Objekt eignet. Der Gegenstand wird also didaktisch gewählt, um einem Subjekt die Aneignung eines Objekts zu ermöglichen. Die Ermöglichung von Aneignung durch Vermittlung sichert jedoch nicht, dass die Vermittlung des zu Vermittelnden glückt. Hierfür sind mindestens zwei Kriterien zu erfüllen, denen im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden soll:

- Darunter fällt erstens das eben angesprochene Kriterium der Erleichterung der Aneignung für das Subjekt, das didaktische Bemühungen als hilfreich für eigene Lernbemühungen verstehen muss.
- Zweitens ist das Kriterium der hinreichenden Identität von Objekt und Gegenstand zu erfüllen, um zu prüfen, ob von der vermittelnden Person ein Gegenstand präsentiert wird, der gegenüber dem Erkenntnisobjekt angemessen strukturiert ist.

In Folge der bisherigen Überlegungen lässt sich ein Schema entwickeln, das zwischen Objekt und Gegenstand als Repräsentation dieses Objekts differenziert und die jeweils subjektiven Repräsentationen der an Unterricht beteiligten Akteure Lehrer*in und Schüler*in – Gegenstand der Lehrer*in (G_L) und Gegenstand der Schüler*in (G_S) – voneinander trennt (vgl. Abb. 1).

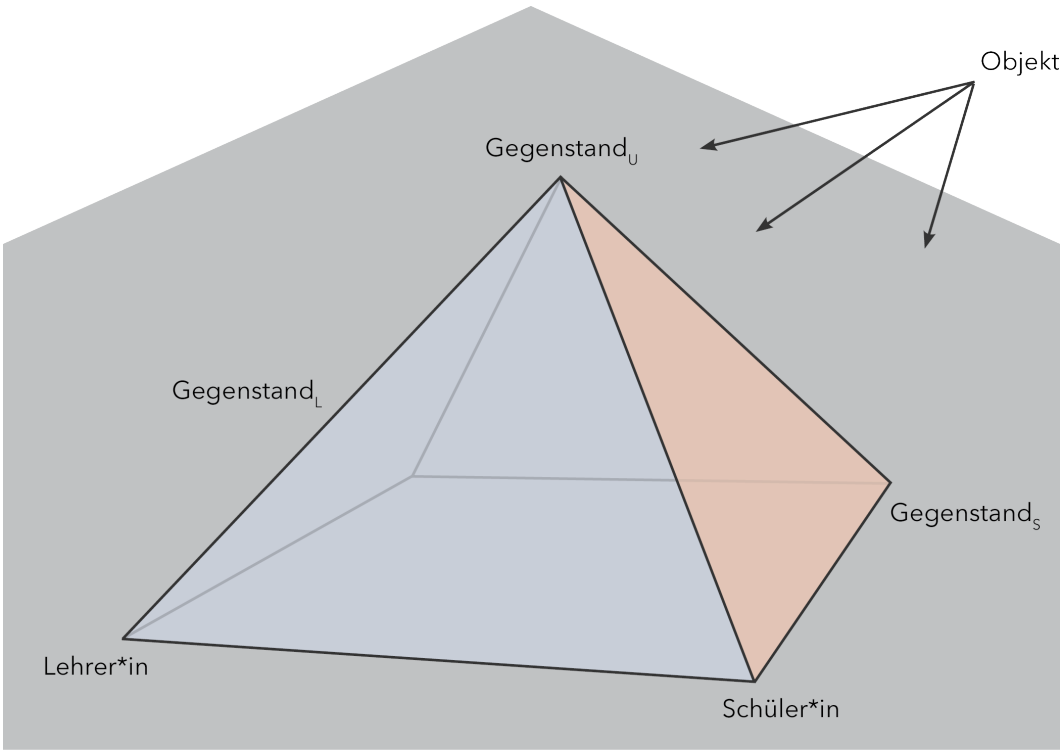


Abb. 1: Akteure und Entitäten von Vermittlung und Aneignung im Unterricht (nach Gruschka 2002, 121)

Das Schema von Gruschka geht von der Existenz von Objekten und mit ihnen korrespondierenden Gegenständen aus. Es lässt sich aus diesem Grund einer erkenntnistheoretischen Position zuordnen, die dem kritischen Realismus nahe steht. Dieses Verständnis wird für die in Folge entwickelte Konzeptualisierung von Dimensionen des Handelns im Unterricht bedeutsam (vgl. Kap. 3.4.2), die Orientierungen für die Feldforschung und zentrale Kategorien für die Analyse bereitstellt. Für eine Analyse der Korrespondenz von Objekt und Gegenstand schafft dieses Verständnis die Notwendigkeit, beide Entitäten analytisch begreifbar zu machen. Hierfür soll das Schema von Gruschka dieser Stelle kommentiert werden:

Dem Schema folgend erscheint der Gegenstand material im Unterricht (G_U) – etwa in Form von Arbeitsblättern, Diagrammen, oder Schulbuch – und kann auf Basis von im Unterricht vorliegenden Vergegenständlichungen analysiert werden. Die subjektiven Konstruktionen des Gegenstands der Lehrer*in (G_L) bzw. der Schüler*in (G_S) sind anhand von Aussagen, die in Interviews formuliert werden, rekonstruierbar. Erklärend ist hinzuzufügen, dass das Objekt selbst zwar existent ist, dem Subjekt aber nur durch Wahrnehmung und kognitive Prozesse als Erscheinung bewusst wird. In Anschluss an die oben getroffene erkenntnistheoretische Zuordnung zum kritischen Realismus lässt sich argumentieren, dass zwischen realen Objekten und subjektiven Erscheinungen eine Beziehung besteht, sodass zwei Subjekte dasselbe wahrnehmen können: „Dieser Annahme zufolge gibt es eine Wirklichkeit (...) die unabhängig vom (gegebenen) Erkenntnissubjekt existiert. (...) Der Begriff der Wahrheit wird dabei im Sinne der strukturellen Korrespondenztheorie verstanden, derzufolge die Wahrheit eines Satzes in einer strukturellen Übereinstimmung zwischen dem Satz und dem von ihm beschriebenen Teil der Realität besteht“ (Schurz 2006, 26). Um einen Austausch über das wahrgenommene Objekt zu ermöglichen, ist es notwendig, es zu bezeichnen. Ergänzend zum Schema von Gruschka kann die Sprachphilosophie von Searle (1969) eingeführt werden. Dort wird eine solche Bezeichnung von Gegenständen als propositionaler Akt verstanden, in dem das sprechende Subjekt auf bestimmte Objekte Bezug nimmt (Referenzakt) und ihm Eigenschaften zuordnet (Prädikationsakt). Durch diese Sprechakte wird die Bezeichnung von Objekten – und damit ihre intersubjektive Konstruktion in Vermittlung wie auch Wissenschaft – möglich. Aus dieser Überlegung lässt sich für Unterrichtsforschung ein Ansatz zur Beschreibung des Objekts gewinnen: Zumal Wissenschaft aus Sicht des wissenschaftlichen Realismus kriseninduziert Erkenntnisfortschritte generiert – im Sinne des Durchsetzens eines Konzepts, das ein Objekt adäquater beschreibt –

kann von einer näherungsweisen Passung des objektivierten Gegenstands der Wissenschaft und dem Objekt selbst ausgegangen werden. Mit dieser Positionierung – die Gruschka in seinem Schema nicht vollzieht – ist es vertretbar, den paradigmatisch-disziplinär abgesicherten objektiven Gegenstand als weitgehend kongruent mit dem Objekt zu erachten. „Bluntly put, once semantic realism is adopted, the issue of warranted belief in the existence of unobservable entities seems to take care of itself: insofar as scientific theories are well confirmed, it is rational to believe in the existence of the entities they posit. For, what other than our best theories should we look to in order to decide what is reasonable to believe about the world? If our best science is not our best guide to our ontological commitments, then nothing is“ (Psillos 1999, 70).

Das von Gruschka (2002; 2005; 2011) entwickelte Schema ermöglicht die empirische Analyse von Unterricht ausgehend von einer objekttheoretischen Charakterisierung. Im Anschluss an das Schema von Akteuren und Entitäten von Vermittlung und Aneignung im Unterricht fokussiert diese Arbeit insbesondere auf zwei Analysebereiche:

- Erstens die Analyse der Korrespondenz des im Unterricht von Lehrer*innen präsentierten Gegenstands und des durch ihn vermittelten Objekts. Damit wird die qualitative Differenz von Objekten der Realität (in größtmöglicher Redlichkeit ansprechbar in Form der paradigmatisch-disziplinär entwickelten Gegenstände der Einzelwissenschaften) und von in Schule präsentierten Gegenständen beschreibbar.
- Zweitens ist zu fragen, aus welchen strukturellen Gründen ein bestimmter Gegenstand des Unterrichts gewählt wird. Aus Interviews mit Lehrer*innen über ihren Unterricht kann rekonstruiert werden, mit welchen Intentionen sie ihre Gegenstände wählen. Ebenso kann in Interviews mit Schüler*innen thematisiert werden, wie sie den präsentierten Gegenstand wahrnehmen, wie sie das mit ihm korrespondierende Objekt verstehen, welche Vermutungen sie über die reale Struktur des Objekts haben, und welche Relevanz sie einer Auseinandersetzung im Unterricht zuschreiben. In Folge lässt sich durch Analyse nachvollziehen, wie Aneignungsinteressen mit dem Versuch der Vermittlung in Unterricht korrespondieren.

1.2 Fachdidaktik als disziplinäre Vermittlungsforschung

Der entworfene Aufriss von Didaktik als empirischer Vermittlungsforschung weist theoretisch auf das vermittlungsrelevante und gleichzeitig wenig erforschte Verhältnis von Gegenstand und

Objekt hin. Die bisher kaum beachtete Relevanz dieses objekttheoretischen Schemas für fachspezifische Vermittlungsforschung bildet den Angelpunkt dieser Arbeit: Wissenschaftliche Disziplinen finden ihre Berechtigung in der sinnvollen Unterscheidung von Objekten der realen Welt und konstruieren mit ihnen korrespondierende Gegenstände, intersubjektiv abgesichert und innerhalb disziplinärer Eingrenzungen. Diese Vorstellung hat durch Klafki mit dem Konzept des Fundamentalen – als den „allgemeinsten Strukturprinzipien und Grunderfahrungen, durch die wir auf dem jeweils erreichten Stand der geschichtlichen Bewußtseinsentwicklung ‚Bereiche' bzw. ‚Dimensionen' der Beziehung von Mensch und Wirklichkeit auffassen und gliedern" (Klafki 1996, 152) – Eingang in die Didaktik gefunden. In der didaktischen Unterrichtsforschung werden aktuell pädagogisch-strukturelle Hemmnisse von Unterricht beforscht (Gruschka 2005; Pollmanns 2010a). Über diese allgemein-didaktische empirische Forschung hinaus wird aber – fachdidaktisch relevant – darauf hingewiesen, dass „Lehren und Lernen nie an sich, sondern immer in Verbindung mit einer bestimmten Inhaltlichkeit" (Terhart 2002, 83) stattfindet. Diese Feststellung unterstreicht die Notwendigkeit disziplinspezifischer Vermittlungsforschung, welche die Aneignung eines spezifischen Realitätsbereichs und der darin vorgefundenen Objekte rekonstruiert. Ausgangspunkt disziplinärer Vermittlungsforschung ist die Annahme, dass sich Aneignungsprozesse gegenüber einem spezifischen Realitätsbereich an den Objekten ebendieses Realitätsbereichs orientieren und diese Objekte eine spezifische Struktur aufweisen, folglich also objektspezifische Strukturierungen von Aneignung auftreten. Gestützt wird diese Annahme bereits durch frühe lernpsychologische Studien zu Aneignungsprozessen von Lerner*innen und Conceptual Change (vgl. Nussbaum 1979; Vosniadou 1994). Die Relevanz des Konzepts von Conceptual Change für fachdidaktische Vermittlungsforschung soll an dieser Stelle am Beispiel der Studie von Baxter (1995) erläutert werden: In seiner Studie versuchte Baxter herauszufinden, welche Vorstellungen Kinder und Jugendliche vom Planeten Erde und seiner Schwerkraft besitzen. Kinder und Jugendliche wurden aufgefordert, sich die Welt aus großer Entfernung in einem Raumschiff vorzustellen und zu zeichnen. Die Zeichnungen ließen sich in mehrere Kategorien einteilen (vgl. Abb. 2):

- Jüngere Kinder stellten sich die Erde als eine Scheibe vor auf der Menschen leben und über der Wolken schweben. Die Erde und ihre Schwerkraft wurden also in einem Modell von „oben" und „unten" dargestellt (Vorstellung 1).
- Bei älteren Kindern wurde die Erde nicht mehr flach dargestellt. Auf einer runden Erde wurden Menschen und Wolken allerdings nur auf der Nordhalbkugel gezeichnet (Vorstellung 2), die subjektive Modellierung von „oben" und „unten" blieb also bestehen.

- Bei jüngeren Jugendlichen wurden Menschen auch auf der Südhalbkugel gezeichnet (Vorstellung 3), Wolken aber wie im vorangegangenen Typ nur „oben“. Die Vorstellung von „oben“ und „unten“ in Bezug auf Schwerkraft blieb damit bestehen.

Resümee der Studie bildet die Feststellung, dass selbst im Alter zwischen 14 und 16 Jahren nur wenige Schüler*innen eine zutreffende Vorstellung der Erde angeeignet haben. Erst bei älteren Jugendlichen überwiegt eine zutreffende Vorstellung der Schwerkraft der Erde (Vorstellung 4). Analog zu diesem Beispiel werden im Conceptual Change Ansatz diverse naturwissenschaftliche Vorstellungen erforscht. Offen bleibt, wie Conceptual Change Forschung im Feld sozialwissenschaftlicher Vorstellungen eingesetzt werden kann, wo ein Objekt nicht nur mittels eines anerkannten Paradigmas erforscht wird, sondern mehrere Paradigmen Anspruch an ein Verstehen des Objekts stellen und Anerkennung finden.

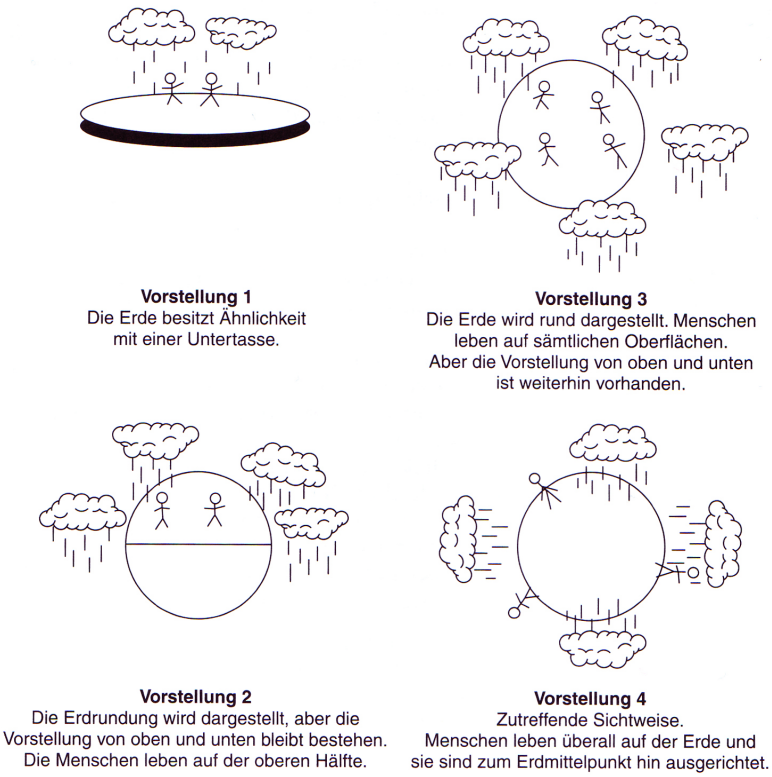


*Abb. 2: Vorstellungen von Schüler*innen vom Planeten Erde und seiner Schwerkraft (Mietzel 2003, 26)*

An diesem Beispiel ist aus didaktischer Perspektive interessant, dass die an der Studie teilnehmenden Schüler*innen auf die Frage, ob sie verstanden haben, dass die Erde eine Kugel ist, durchwegs mit „Ja“ antworteten. Diese Antwort macht deutlich, dass die Untersuchung der Vorstellungen von Schüler*innen zwar lernpsychologisch relevant, didaktisch aber nicht

hinreichend ist. Als empirische Vermittlungsforschung darf sich didaktische Forschung daher nicht damit begnügen, Vorstellungen von Schüler*innen zu analysieren. Empirische Vermittlungsforschung muss auch danach fragen, wie Schüler*innen sich Wissen in und durch Interaktion im Unterricht aneignen und welche Vorstellungen sie durch Unterricht entwickeln. Das Feld empirischer Forschung wird damit bedeutend komplexer: Aus Perspektive empirischer Vermittlungsforschung ist relevant, (1) wie eine Sache durch Gegenstände im Unterricht präsentiert wird, (2) wie sich Schüler*innen mit einer präsentierten Sache auseinandersetzen und sie darstellen, und (3) wie die Darstellung der Sache von Schüler*innen durch Lehrer*innen aufgegriffen wird. Diese Perspektive richtet die Aufmerksamkeit darauf, wie Lehrer*innen Vermittlung im Sinne einer Unterstützung von Aneignungen verwirklichen. Die Studie von Baxter macht auch deutlich, dass Didaktik als empirische Vermittlungsforschung lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigen muss, die Bezugnahme auf Unterricht verweist aber gleichzeitig auf weitere Forschungsfelder. Didaktik als Theoretisierung von Vermittlung und Aneignung zu denken heißt, dass Vorstellungen von Schüler*innen nicht alleinstehend untersucht werden können. Aus Sicht empirischer didaktischer Forschung sind Vorstellungen von Schüler*innen nur ein Element im Prozess von Vermittlung und Aneignung dem erst im Kontext unterrichtlicher Interaktion Bedeutung zugeschrieben werden kann. Aus didaktischer Perspektive kann Aneignung daher nicht – wie lernpsychologisch üblich – als kognitiver Prozess untersucht werden, sondern als sozialer Ausdruck dieses Prozesses im Unterricht.

Ausgehend von lernpsychologischer Forschung lassen sich im Anschluss an diese Überlegungen einige Bereiche didaktischer Forschung festmachen. Folgt man der hier entwickelten Perspektive bietet didaktische Forschung das Potential, den Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung in und durch Unterricht empirisch zu untersuchen. Weil Vermittlung und Aneignung immer eine Sache adressiert, kann sie nicht bloß als soziale Konstruktion verstanden werden, sie bezieht sich immer auf eine äußere Realität, auf die Unterricht sich bezieht und dessen Vermittlung er zu verantworten hat. Pointierter gesagt: „[Nur] wenn wir der Sache im Gespräch gerecht werden, können wir Geographie verantworten“ (Dickel 2011b, 7). Weil Vermittlung und Aneignung diesen Bezug auf Realität nimmt, werden in den folgenden Kapiteln originäre Felder fachdidaktischer Forschung festgemacht, die sich sowohl von allgemein-didaktischer Forschung abgrenzen als auch auf ihr aufbauen.

1.3 Ein Überblick über die Kapitel

Eine fachdidaktische Modellierung des Prozesses von Vermittlung und Aneignung mittels empirischer Forschung ist sowohl objekttheoretisch als auch methodologisch zu fundieren. Ausgehend von einer Darstellung des fachdidaktischen Stands der Unterrichtsforschung am Beispiel der Geographiedidaktik wird daher aus objekttheoretischer Perspektive gefragt, wie Handeln in verschiedenen Paradigmen der Unterrichtsforschung konzeptualisiert wird. Die Analyse von Konzeptualisierungen macht deutlich, dass paradigmenübergreifend ein Konsens über zwei Dimensionen des Handelns im Unterricht besteht: Handeln im Unterricht findet in den Dimensionen Didaktik und Erziehung statt, wobei beide Dimensionen auf die Unterstützung von Bildung gerichtet sind. In Bezug auf diese Dimensionen problematisiert Gruschka (2011, 240-254), dass Handeln im Unterricht technologisch verkürzt wird und dadurch Bildungsprozessen entgegensteht. Aus diesem Grund wird im Anschluss an die Diskussion verschiedener Konzeptualisierungen von Handeln untersucht, wie Handeln im Unterricht alltäglich durch Technologien geformt wird. Die im Zuge dieser objekttheoretischen Auseinandersetzung entwickelte Konzeptualisierung von didaktischem Handeln – Vermitteln und Aneignen –, Erziehungshandeln und Bildungshandeln wird in Folge anschlussfähig für Feldforschung gemacht. Nach dieser Übersetzung für Feldforschung wird dargestellt, wie im Feld erhobene Daten im Rahmen interpretativer und modellierender Analyse erschlossen wurden. Für die Analyse der Daten werden dabei zwei methodologische Zugänge – Grounded Theory Methodology und Objektive Hermeneutik – eingesetzt. Der gemeinsame Einsatz der beiden Methodologien wird durch eine analog strukturierte Darstellung jeweiliger Fokussierungen unterstützt. Im Anschluss an diese Darstellung werden Verbindungen zwischen Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik dokumentiert, die Geschichte der gemeinsamen Nutzung beleuchtet, und Perspektiven für den komplementären Einsatz entworfen. Nach dieser methodologischen Diskussion wird der explorative komplementäre Einsatz der Methodologien thematisiert: Das anschließende Kapitel dokumentiert die interpretative Feinanalyse von Unterrichtsstunden sowie Interviews mit Lehrer*in und Schüler*innen. Abschließend werden die Feinanalysen in ein Modell der Vermittlung und Aneignung sozialwissenschaftlicher Gegenstände transformiert, ihre Darstellung und Zusammenfassung bildet den finalen Teil dieser Arbeit.

2 Zum Stand fachdidaktischer Unterrichtsforschung

Seit dem Beginn der 1980er Jahre kann in der fachdidaktischen Forschung ein stetiger Aufschwung empirischer Schul- und Unterrichtsforschung verzeichnet werden.[1] Exemplarisch für die Geographiedidaktik soll in Folge nachvollzogen werden, in welchen Varianten Fragen der Vermittlung und der Aneignung von Geographie angesprochen werden. In der Geographiedidaktik lassen sich mit Blick auf aktuelle empirische Forschungsprogramme zwei Affinitäten entdecken, die mit Vermittlungsforschung in Verbindung gebracht werden können:

- Erstens weist eine zunehmende Zahl empirischer Untersuchungen auf Theorien der Lernpsychologie hin: Ein zentraler Bezugspunkt ist die Interessensforschung der pädagogischen Psychologie (u.a. Hemmer, Hemmer, Bayrhuber, Häußler, Hlawatsch, Hoffmann & Raffelsiefer 2005). Reinfried (2007a, 2007b) hat das konstruktivistische Paradigma der Lernpsychologie und darin insbesondere das Konzept des Conceptual Change in der Geographiedidaktik etabliert.
- Zweitens wurde das Modell der ‚didaktischen Rekonstruktion' beispielsweise durch Lethmate (2007) und Müller (2007) in der Geographiedidaktik forciert. Dieses Modell hat sich zum Ziel gesetzt, durch Kontrastierung von fachbegrifflichen Untersuchungen und Erhebungen von Lerner-Perspektiven Erkenntnisse zur didaktischen Strukturierung zu gewinnen und in Folge fachbezogene Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Das Konzept des Conceptual Change fließt in dieses Modell insbesondere in den Bereich der didaktischen Strukturierung ein (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997, 4).

Die folgende Diskussion soll dazu dienen, ein Bild des aktuellen Forschungsstands der Geographiedidaktik zu zeichnen und die Bedeutung der in den genannten Bereichen gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf diese Arbeit zu illustrieren. Geographieunterricht wird hierfür als Handeln von Lehrer*in und Schüler*innen in Bezug auf einen spezifischen Gegenstand der Geographie verstanden. Durch diese Handlungen werden Gegenstände der Geographie im Unterricht vermittelt und angeeignet. Man kann sagen, Geographiedidaktik befände sich auf den Spuren von Geographieunterricht, bzw. präziser: Geographiedidaktik rekonstruiert den Ablauf von Handlungen gegenüber spezifischen Gegenständen der Geographie.

[1] Eine gekürzte Fassung dieses Kapitels in der Zeitschrift GW-Unterricht erschienen (Wieser 2010).

Durch eine Rekonstruktion kann nachvollzogen werden, (1) wie Schüler*innen sich Geographie in Folge von Geographieunterricht aneignen, (2) wie Vermittlung mit den Aneignungsprozessen von Schüler*innen korrespondiert, und (3) wie didaktische Ziele in der Praxis des Unterrichtens erhandelt werden. Um diesen Forschungsansatz programmatisch umzusetzen, ist es sinnvoll, Anschlussmöglichkeiten zu bisherigen geographiedidaktischen Forschungsprogrammen zu identifizieren. Im ersten Teil wird diskutiert, wie vier der aktuell am stärksten genutzten Forschungsprogramme Handlung im Unterricht berücksichtigen. Diskutiert wird dies an Hand von (1) geographischer Interessensforschung (z.B. Hemmer et al. 2005), (2) Forschung zu Alltagsvorstellungen von Schüler*innen (z.B. Schuler 2009; Wustmann & Schleicher 2009), (3) Conceptual Change-Forschung (z.B. Reinfried 2008), die ebenfalls auf Alltagsvorstellungen Bezug nimmt und (4) Didaktischer Rekonstruktion, die von der Biologiedidaktik (Kattmann et al. 1997) in die Geographiedidaktik (z.B. Lethmate 2007) transferiert wurde. Jedem dieser Forschungsprogramme ist ein Teilkapitel gewidmet. Im zweiten Teil werden ausgehend von dieser Diskussion Bausteine vorgestellt, die als konzeptuelle Grundlage für die Rekonstruktion der Handlungen im Unterricht dienen können. Die Bausteine sind ein erster Beitrag dazu, Geographieunterricht handlungstheoretisch zu verstehen und einen für die Geographiedidaktik neuen Forschungsansatz auszuloten.

2.1 Handlung in fachdidaktischer Forschung

Unterstellt man Geographiedidaktik den Anspruch, hilfreich für Lehrer*innen zu sein, so soll Geographiedidaktik dazu dienen, Lehrer*innen das Unterrichten zu erleichtern. Soll diese Erleichterung gewährleistet werden, ist es sinnvoll, dass Geographiedidaktik mit Bezugnahme auf die Praxis von Geographieunterricht entwickelt wird. Dieser Bezug kann durch empirische Unterrichtsforschung hergestellt werden, wie sie in der Geographiedidaktik seit Beginn der 1980er vermehrt zu verzeichnen ist. Mit dem eingangs gezeichneten Aufriss didaktischer Forschung als disziplinärer Vermittlungsforschung wurde allerdings bereits deutlich, dass nicht jedes durch empirische geographiedidaktische Forschung entwickelte Konzept auch unmittelbar praktisch ist. Aus Perspektive von Didaktik als empirischer Vermittlungsforschung werden didaktische Modelle und Theorien für Lehrer*innen erst dann praktisch, wenn Praktiken des Unterrichts – aus fachdidaktischer Sicht insbesondere Praktiken der Vermittlung und Aneignung – untersucht werden. Erst durch den Rückblick auf Praktiken im Unterricht kann die Praxis des Unterrichts theoretisch abgebildet werden. Das Ziel fachdidaktischer Unterrichtsforschung als

disziplinärer Vermittlungsforschung liegt darin, dass Lehrer*innen in einer Modellierung von Unterricht ihre eigene Praxis wiederfinden können und in Folge die im Modell aufgezeigten Handlungsperspektiven für die Gestaltung ihrer eigenen Praxis des Unterrichtens einsetzen können. Auf Grund dieses Ziels ist die explizite Adressierung von Handeln für didaktische Unterrichtsforschung sinnvoll. In Folge dieser Überlegung steht didaktische Forschung vor der Aufgabe, fachdidaktische Konzepte auf Basis einer Analyse von Handeln im Unterricht zu entwickeln, um so Komplexität und damit verbundene Herausforderungen des Unterrichtens angemessener zu modellieren.[2] Um diese Aufgabe zu erfüllen, soll in Folge untersucht werden, wie aktuelle fachdidaktische Forschungsprojekte auf Handeln im Geographieunterricht zugreifen.

Interessensforschung und das Einbeziehen von Interessen im Unterrichten

Ein besonders umfangreiches Projekt zu geographischen Interessen von Schüler*innen wurde von Hemmer et al. (2005) vorgestellt. Hierbei handelt es sich um eine interdisziplinäre Interessensstudie, die im Rahmen des vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel koordinierten Projekts „Forschungsdialog System Erde" durchgeführt wurde. Das Projekt „Interessen von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen" umfasste zudem mehrere Begleitstudien zur Analyse von Schülervorstellungen, Lernschwierigkeiten und zum Zweck der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Die Studie suchte die Frage zu beantworten, welche Themen, Arbeitsweisen und Kontexte besonders geeignet sind, um Kindern und Jugendlichen geowissenschaftliche Inhalte und Methoden nahe zu bringen. Als theoretische Grundlage wurde die Interessenstheorie der pädagogischen Psychologie angeführt. Basis des Forschungsprojekts war die Überlegung, dass das Vorhandensein von Interesse bei Schüler*innen Voraussetzung für Lernprozesse ist und dass attraktive Lerngegenstände und -umgebungen zu situativem Interesse führen können. Um die Attraktivität von geowissenschaftlichen Themen, Arbeitsweisen und Kontexten zu ermitteln, wurde ein Fragebogen entwickelt, der das Interesse an elf gewählten Themengebieten (z.B. Gesteine und Mineralien, Rohstoffe, Gashydrate) in Verbindung mit Kontextdimensionen (z.B. Einbindung in gesellschaftlichen, systemischen, räumlichen Kontext)

[2] Die Notwendigkeit einer anderen Modellierung zeigt sich auch darin, dass „unterkomplexe Modelle der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln – wie etwa das direkte ‚Transfermodell' oder das ‚Transformationsmodell'" sich als nicht haltbar erwiesen haben (Helsper 2002, 68).

erfasst. Darüber hinaus wurden Themengebiete und Kontexte auch getrennt voneinander erfasst sowie die private Beschäftigung mit geowissenschaftlichen Themen erhoben. Methodisch wurde dabei ein quantitativer Zugang gewählt, Themen und Kontexte wurden in stark strukturierter, standardisierter Form mittels geschlossener Fragen operationalisiert. Entsprechend konnten Schüler*innen ihre Interessen nicht selbst artikulieren, sondern diese bloß gegenüber vorgegebenen Kategorien äußern. Die folgende Abbildung gibt einen Einblick in die Items, die im Fragebogen verwendet wurden – die Abkürzungen in der linken Spalte stehen hierbei für den Gegenstandsbereich (G, in diesem Fall: ‚Gesteine und Minerale') und die verschiedenen Kontexte (K). Als Ergebnis wird festgehalten, dass bei den Schüler*innen bezüglich der Themengebiete „generell ein mittleres Interesse an den zur Disposition gestellten Themenbereichen" besteht und „keine signifikanten Geschlechterdifferenzen zu konstatieren" sind (Ebd. 2005, 60). Im Bereich der Kontexte verbanden alle Proband*innen ein relativ hohes Interesse mit den Kontexten ‚Individuum' sowie ‚Gesellschaft' und ‚soziale Verantwortung'. „Bezüglich des Interesses an einzelnen Lerntätigkeiten und Arbeitsweisen im Unterricht zeigt sich das besonders hohe Interesse der Probanden an praktischen Tätigkeiten" sowie „das Interesse an Informationsaufnahme über Bilder oder Filme" (Ebd. 2005, 63). Vergleichbare Erkenntnisse sind nicht neu und werden in der Geographiedidaktik bereits längere Zeit diskutiert (vgl. für einen Überblick Schmidt-Wulffen & Schramke 1999, 257-264).

	Mein Interesse daran, mehr darüber zu erfahren, ... ist	sehr groß	groß	mittel	gering	sehr gering
G3K1	... welche Gesteine an meinem Heimatort vorkommen	☐	☐	☐	☐	☐
G3K2	... welche wirtschaftliche Bedeutung der Abbau von Edelsteinen hat	☐	☐	☐	☐	☐
G3K3	... ob auch Gesteine in einem Gebiet abgebaut werden sollen, in dem seltene Pflanzenarten vorkommen	☐	☐	☐	☐	☐
G3K4	... welchen Einfluss das Klima, die Organismen sowie die Vorgänge im Inneren der Erde auf die Gesteinsbildung haben	☐	☐	☐	☐	☐
G3K5	... wie tief ein Gestein, das sich heute an der Erdoberfläche befindet, früher lag	☐	☐	☐	☐	☐
G3K6	... warum sich in Afrika z. T. mehrere Millionen Jahre alte Steine finden	☐	☐	☐	☐	☐
G3K7	... aus welchen Gesteinen die Alpen aufgebaut sind	☐	☐	☐	☐	☐
G3K8	... wie Gesteine unter dem Mikroskop bestimmt werden	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Fragebogen-Teil zu Gegenstands-Kontext-Kombinationen am Beispiel von Themenbereichen (Hemmer et al. 2005, 61)

Die Autor*innen der Studie fassen als Ergebnisse zusammen, dass jene Themen am interessantesten sind, „bei denen ein Bezug zum Menschen (...) enthalten ist", außerdem haben „Themen, die den Lebensalltag der Menschen oder umweltrelevante Aspekte aufgreifen, ein besonders hohes Interesse hervorgerufen" (Hemmer et al. 2005, 67-68). Die Studie erfasst Schülerinteressen an geographischen und geowissenschaftlichen Themen, für Schüler*innen relevante Kontexte der Bearbeitung sowie bevorzugte Arbeitsweisen in Bezug auf die Gegenstände. In Folge können Themen für Unterricht gewählt werden, die Schüler*innen im Allgemeinen mehr interessieren als andere. Gleichzeitig können subjektive Interessen – was also eine einzelne Schüler*in in einer konkreten Klassensituation interessiert – durch diesen Forschungsansatz nicht identifiziert werden. Wie ein*e Lehrer*in geographische Gegenstände im Anschluss an subjektive Interessen von Schüler*innen vermitteln kann bleibt ebenfalls unbeantwortet. Die Handlungen von Lehrer*innen im Unterricht werden somit nicht angesprochen. Das ist bemerkenswert, zumal Professionalisierungstheorien davon ausgehen, dass professionelles Handeln notwendigerweise auf „‚Rekonstruktion', ‚Erschließung' oder ‚empathische Erfahrung' des Besonderen" (Schrödter 2005, 3) angewiesen ist. Eine professionell unterrichtende Lehrer*in ist also darauf angewiesen, in ihrer Klasse Deutungen der Interessen von Schüler*innen vorzunehmen. Spätestens hier *muss* die Lehrer*in die subjektiven Interessen ihrer Schüler*innen für die gemeinsame Arbeit am Gegenstand explizit machen. Ohne die Deutung der Interessen, die Schüler*innen durch ihre Handlungen zum Ausdruck bringen, kann die Lehrer*in die Interessen jener Schüler*innen, mit denen sie in Unterricht interagiert, nicht in ihr Handeln einbeziehen. Die Notwendigkeit, Interessen von Schüler*innen fallspezifisch einbeziehen zu können, wird in einem weiteren Ergebnis sichtbar: Die Studie macht darauf aufmerksam, „dass sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit mit allen [in der Studie genannten geowissenschaftlichen] Themen (...) kaum beschäftigen und somit kaum Wissen vorhanden ist" (Hemmer et al. 2005, 67). Diese Erkenntnis illustriert eindrucksvoll die Distanz zwischen Interessen der Schüler*innen und Themen des Geographieunterrichts. Umso notwendiger scheint es, fachdidaktische Strategien zu entwickeln, durch die Lehrer*innen Interessen von Schüler*innen rekonstruieren und zur Basis ihres Handelns im Unterricht machen können.

Erschließen von Alltagsvorstellungen für den Unterricht

Die Notwendigkeit der Analyse von Schüler*innen-Perspektiven auf die Themen des Geographieunterrichts wird auch in der Forschung zu Alltagsvorstellungen von Schüler*innen hervorgehoben: „Ob veränderte Unterrichtskonzepte erfolgreich sind, hängt ganz wesentlich auch davon ab, inwiefern es gelingt, dabei die Alltagsvorstellungen der Schüler*innen zu berücksichtigen“ (Schuler 2009, 2). In der Studie von Schuler werden Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel untersucht. Schuler argumentiert, dass Alltagsvorstellungen für Lernen deshalb relevant sind, weil durch Lernen Alltagsvorstellungen verändert oder erweitert werden können. In den Ergebnissen der Studie wird festgehalten, dass ein deutlicher Kontrast zwischen der Einschätzung der Betroffenheit durch den globalen Klimawandel von Menschen in Afrika und von Menschen in Deutschland besteht (vgl. Abb. 4). In Folge werden Begründungen der Schüler*innen für das Ausmaß der Betroffenheit von Afrika bzw. Deutschland diskutiert. Um diese Einschätzungen zu verändern ist es wenig sinnvoll, Alltagsvorstellungen von Schüler*innen als defizitär zu beurteilen, zumal die Vorstellungen Ausgangspunkt des Lernens sind.

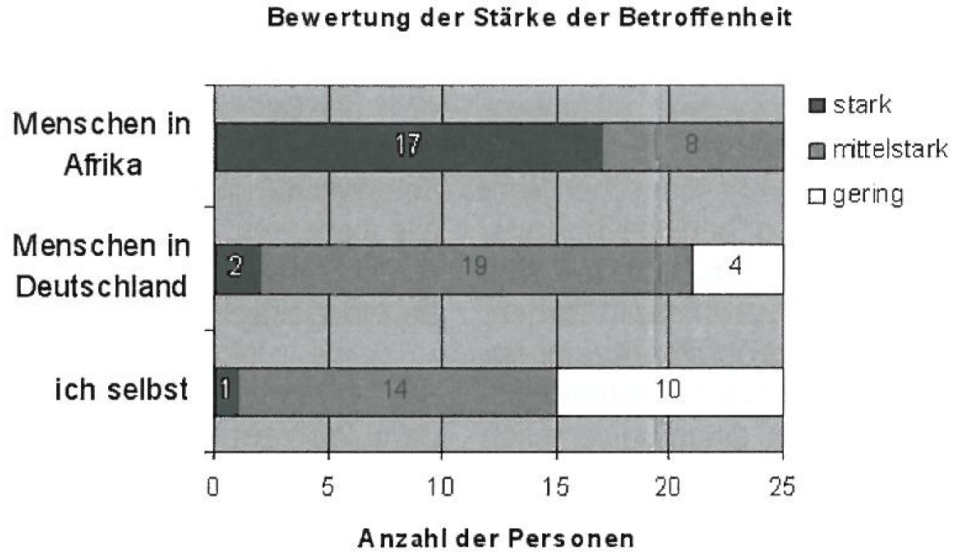


Abb. 4: Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel (Schuler 2009, 6)

Wie können die Alltagsvorstellungen von Schüler*innen nun zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden? Bewährt haben sich laut Schuler (2009, 25) „Unterrichtskonzepte, bei denen sich die Schüler*innen ihre Vorstellungen zunächst bewusst machen, so dass sie diese anschließend selbstständig mit der Expertensicht konfrontieren und vergleichen können“. Wie Vorstellungen von Schüler*innen von Lehrer*innen erschlossen werden können oder wie

Lehrer*innen handeln können, wenn Schüler*innen kein Interesse zeigen, ihre Sicht mit der von Expert*innen zu konfrontieren, bleibt offen. Ähnlich vage bleiben die Vorschläge zur Veränderung von Vorstellungen in anderen Publikationen: In einer Studie zu Alltagsvorstellungen von Grundschulkindern zur Entstehung des Bodensees wird angeregt, „allgemeingeographische Unterrichtsthemen (...) auf regionale Beispiele zu beziehen, die den Schülern bekannt sind" (Wustmann & Schleicher 2009, 94). So sollen etwa Gewässer, die Schüler*innen aus dem Alltag bekannt sind, zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden, um ihnen abstrakte Themen wie etwa den Wasserkreislauf verständlich zu machen. Hier bleibt offen, wie Lehrer*innen handeln können, um Schüler*innen bei der Vernetzung von Alltagswissen und abstraktem Wissen zu unterstützen. Erschlossen werden also Alltagsvorstellungen *für* Unterricht, aber nicht Alltagsvorstellungen *im* Unterricht.

Conceptual Change und die Notwendigkeit der Interpretation von Schülerhandlungen

Alltagsvorstellungen nehmen auch in geographiedidaktischer Conceptual Change-Forschung eine zentrale Rolle ein, wie exemplarisch an den Studien von Reinfried (2007a; 2007b) gezeigt werden kann. Reinfried geht im Rahmen ihrer Studien der Frage nach welche Unterrichtsstrategien geographische Alltagsvorstellungen nachweislich verändern. Verändern sollen sich subjektive Theorien, die auf Alltagsvorstellungen beruhen. „Mit subjektiven Theorien wird Wissen bezeichnet, das auf Alltagserfahrungen beruht", wobei diese „häufig nicht mit dem in der Schule vermittelten Wissen kompatibel" sind (Reinfried 2007b, 21). Die „Annäherung der subjektiven Theorien an wissenschaftliche Modelle" (Reinfried 2007a, 21) geschieht durch Conceptual Change. Um diese Annäherung zu ermöglichen, müssen subjektive Theorien von Schüler*innen analysiert werden: „Da sich subjektive Theorien als zentrale Ursache für Lernschwierigkeiten erwiesen haben, müssen Lehrkräfte die Alltagsvorstellungen ihrer Schüler*innen kennen und in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen" (Ebd. 2007a, 22). So wurde zum Beispiel in einer Untersuchung von Vorstellungen zu Gletscherbewegungen danach gefragt welche Vorstellungen eine Annäherung erschweren. Ein Ergebnis der Untersuchung war, dass Schüler*innen sich nicht der Unterschiede von Gletschern und Eisbergen bewusst sind. Entsprechend schlagen Reinfried & Hug (2008, 42) vor, im Unterricht Definitionen und Unterschiede von Gletschern und Eisbergen zu vermitteln. Für die Explikation subjektiver Vorstellungen im Unterricht schlägt Reinfried die „Strategie der mentalen Modellbildung" vor um „das Sehen, das Verstehen, das Interpretieren und Transferieren anzuregen" (Reinfried 2007a, 25). Dennoch unterstreicht

Reinfried, dass für Praktiker*innen ein zentrales Problem ungelöst bleibt: Subjektive Konzepte und wissenschaftliche Konzepte werden in der Regel durch Handlungen im Unterricht angenähert, gleichzeitig werden Handlungen durch die in der Conceptual Change-Forschung erhobenen subjektiven Theorien nicht berührt. Conceptual Change als Modell der Lernpsychologie beschreibt bloß kognitive Prozesse der Konstruktion eines Gegenstands, also das, was „im Gehirn vor sich geht, während die Akteure lernend und lehrend handeln. Für ihr Handeln hat es keine Bedeutung" (Hackl 2007, 79).[3] Daher ist es notwendig, Handlungen im Unterricht zu untersuchen. Erst durch die Untersuchung von Handlungen wird nachvollziehbar, wie eine Passung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Konzepten ver*handelt* wird. „Diese Passung lässt sich nicht theoretisch bestimmen, sondern nur durch detaillierte Untersuchungen unterrichtlicher Praxis erheben. (...) Bis genügend brauchbare Ergebnisse vorliegen, bleibt den Lehrkräften bei der Planung und Durchführung von Unterricht vorläufig jedoch nichts anderes übrig, als ihre Schülerinnen und Schüler beim Sich-zurechtfinden in den bereitgestellten Lernumgebungen zu beobachten" (Ebd. 2007, 26). Erfolgt die Veränderung subjektiver Theorien in Folge von Handlungen im Unterricht, so ist durch empirische Forschung zu rekonstruieren, wie Veränderungen zustande kommen. Wie die Handlungen von Lehrer*innen Schüler*innen tatsächlich dabei unterstützen, subjektive Konzepte an wissenschaftliche Konzepte anzunähern, kann durch die Explikation subjektiver Vorstellungen nicht aufgedeckt werden. Die Strategie der mentalen Modellbildung kann als didaktisches Pendant zu Conceptual Change verstanden werden – die didaktische Strategie bleibt jedoch in Bezug auf die Handlungspraxis präskriptiv. Der Ablauf von Handlungen im Unterricht wird nicht von empirischer Forschung berührt. Wie etwa eine Lehrer*in ihre Schüler*innen „in die Lage des Forschers versetzt [wird], der eine

[3] Durch die handlungstheoretische Perspektive von Hackl wird die Divergenz der lernpsychologischen Konzeption von subjektiver Theorie und der sozialwissenschaftlichen Konzeption von subjektiver Theorie deutlich: In der Lernpsychologie werden subjektive Theorien verstanden als „Kognitionen der Selbst- und Weitsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt" (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988, 19). Wie diese Kognitionen handlungswirksam werden bzw. durch Handeln ausgedrückt werden, ist damit offen, was auch in der Forschung zu subjektiven Theorien unterstrichen wird, in der „die theoretische und empirische Verbindung mit handlungstheoretischen Ansätzen" als „wichtiges Desideratum" des Forschungsprogramms Subjektive Theorien angesehen wird (Groeben & Scheele 2000, 9).

Auffassung, Deutung oder einen Wissensbestand klären will“ (Reinfried 2006, 42), wird nicht beantwortet. Dieses Ziel gilt es jedenfalls zu erreichen.

Didaktische Rekonstruktion und didaktisches Handeln

Ebenso wie die von Reinfried vorgeschlagene Strategie der mentalen Modellbildung soll auch Didaktische Rekonstruktion einen Planungsprozess ermöglichen, der zu „grundsätzlichen und verallgemeinerbaren Ziel-, Inhalts-, und Methodenentscheidungen für den Unterricht führt“ (Kattmann 2007, 96). In der Didaktischen Rekonstruktion werden drei Untersuchungsaufgaben aufeinander bezogen werden: Fachliche Klärung, Erfassung der Lernerperspektiven und didaktische Strukturierung (vgl. Abb. 5).

Die Untersuchungsaufgabe der *fachlichen Klärung* besteht in der Analyse fachwissenschaftlicher Aussagen, ihrer Funktion und ihren Anwendungsbereichen. Methodisch wird hierbei eine fachdidaktische Variante der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt (Gropengießer 2006). Datengrundlage hierfür sind wissenschaftliche Veröffentlichungen, Essays, Gutachten, oder Lehrbuchtexte. Durch das *Erfassen von Lernerperspektiven* soll rekonstruiert werden, (1) welche Vorstellungen Schüler*innen in Bezug auf einen Gegenstand besitzen, (2) welche subjektiven Theorien Schüler*innen von diesem Gegenstand besitzen und (3) welche Erfahrungen den Vorstellungen über den Gegenstand zugrunde liegen. Erhoben werden Lernerperspektiven in Didaktischer Rekonstruktion durch Interviews, Gruppendiskussionen oder Vermittlungsexperimente.

Auf Basis von fachlicher Klärung und dem Erfassen von Lernerperspektiven sollen durch *didaktische Strukturierung* gegenstandsbezogene Lernangebote entwickelt werden. Bezugstheorien für die Entwicklung dieser Lernangebote sind konstruktivistische Theorien des Lernens und modifizierte Theorien zu Vorstellungsbildung und –änderung. Betont wird dabei, dass Conceptual Change als Theorie der Vorstellungsänderung „wesentlich auf einem Verständnis lebensweltlicher Vorstellungen als *misconceptions* beruht“, weswegen Conceptual Change „im Lichte der Didaktischen Rekonstruktion (...) nicht als eine adäquate theoretische Beschreibung des Lernens“ anzusehen ist (Kattmann 2007, 98). Die Vorstellungen von Schüler*innen werden auf die so analysierten wissenschaftlichen Vorstellungen bezogen, um „Unterrichtsgegenstände im ständigen Wechsel der Blickrichtungen zwischen wissenschaftlichen und lebensweltlichen

Vorstellungen didaktisch und für die Lernenden bedeutungsvoll“ (Lethmate 2007, 54) zu rekonstruieren.

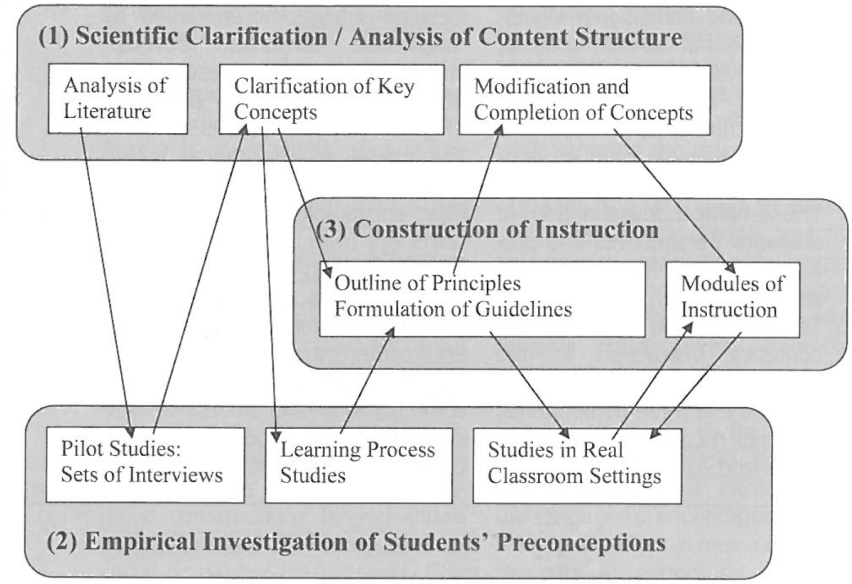


Abb. 5: Forschungsprozess in der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997)

Durch Didaktische Rekonstruktion werden Lernangebote entwickelt, die auf systematische Weise die Unterschiede von „wissenschaftlichen“ und „lebensweltlichen“ (eigentlich: alltagsweltlichen) Vorstellungen berücksichtigt (Wieser 2008). Wie diese Lernangebote von Lehrer*innen in der Praxis des Unterrichts unterbreitet werden bzw. wie Schüler*innen diese Angebote annehmen, wird durch Didaktische Rekonstruktion nicht rekonstruiert. Dementsprechend bleiben Fragen nach der Bedeutung, die der Gegenstand für Schüler*innen auf Grund des Unterrichts gewonnen hat oder auf welche Weise die Bemühungen der Lehrer*in, den Gegenstand zu vermitteln, geglückt sind, außen vor. Auch unterschiedliche Lebenswirklichkeiten und daraus hervorgehende differente Wahrnehmungen werden nicht berührt (vgl. Vielhaber 2007). Das Material, in dem sich der zu vermittelnde Gegenstand des Unterrichts manifestieren soll, wird zwar auf Basis einer systematischen Analyse entwickelt, allerdings ohne die faktische Struktur des Unterrichts als jenen Kontext mit zu erfassen, in dem selbiger behandelt wird. Die Prozesshaftigkeit der Vermittlungs- und Aneignungsarbeit am Gegenstand wird somit nicht untersucht. Selbiges gilt für die Analyse von Krisen der Vermittlung und Aneignung in Unterricht, deren Existenz empirisch belegt ist (vgl. Gruschka 2010a). Wie andere Forschungsprogramme bleibt die didaktische Rekonstruktion in Bezug auf die Praxis von Lehren und Lernen präskriptiv – entwickelt werden Konzepte *für* Unterricht.

2.2 Fachdidaktik auf den Spuren des Unterrichts

Es ist erstaunlich, dass die diskutierten didaktischen Forschungsprogramme zwar Vorschläge für die Praxis des Unterrichts geben wollen, diese aber nicht durch eine systematische Analyse von Unterricht entwickelt werden. In allen diskutierten Fällen bleiben die Konzepte präskriptiv – was im Unterricht zu tun ist, wird also vorgeschrieben, ohne dass eine Analyse der Praxis des Handelns im Unterricht erfolgt. Dennoch lässt sich erkennen, dass die analytischen Interessen der Forschungsprogramme immer näher an Handeln angenähert werden bzw. die „Erforschung der Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in konkreten Unterrichtssituationen" (Kanwischer 2008, 113) als Forschungsfeld der Fachdidaktik erkannt wurde. Die Entwicklung von Strategien für Erhebung und Analyse von Handeln im Unterricht scheint unabkömmlich. In Folge sollen drei Bausteine vorgestellt werden, welche die Analyse von Handlungen im Unterricht ermöglichen.

Handeln im Unterricht und Ereignisse des Unterrichts als Forschungsgegenstand

Erstens kann Handeln als ein bislang wenig untersuchter Gegenstand fachdidaktischer Forschung identifiziert werden. Handlung im Unterricht wurde in den vier vorgestellten Forschungsprogrammen zum korrespondierenden Gegenstand von Forschung. Von Interessensforschung wird erfasst, welche Gegenstände der Geographie Schüler*innen im Allgemeinen mehr interessieren als andere. Wie Interesse im Unterricht allerdings be*handelt* wird wurde nicht untersucht. In der Alltagsvorstellungsforschung wird untersucht, welche alltäglichen Vorstellungen Schüler*innen zu geographisch untersuchten Phänomenen besitzen. Auf diese Weise wurden Schritte festgemacht, durch die wissenschaftliche Konzepte ausgehend von Alltagsvorstellungen zum Thema werden können. Wie diese Schritte in Unterricht er*handelt* werden, wird allerdings nicht beantwortet – dieses Fazit wird auch von Reinfried in Bezug auf ihre Conceptual Change-Forschung gezogen.

Ereignisse und Handeln im Unterricht analysieren

Zweitens ist in Konsequenz des dargestellten Forschungsgegenstands ein methodischer Zugriff zu finden, durch den der Ablauf von Handlungen im Unterricht analysiert werden kann. Erhebungsseitig ergibt sich die Möglichkeit, Unterricht in der „Normalität" von Schul- und Klassenraum aufzuzeichnen. Audio- und Videoaufzeichnungen von Unterricht bieten eine

sinnvolle Basis für die analytische Auseinandersetzung mit Unterricht, zum Beispiel in Form einer Rekonstruktion des Handlungsverlaufs. Methodische Möglichkeiten hierfür bilden etwa Objektive Hermeneutik (z.B. Wernet 2006) und benachbarte rekonstruktive Methodologien (z.B. Bohnsack 2010). An Hand von Transkripten der Sprechakte im Unterricht können so Fallstudien zur Erkenntnis in und durch Unterricht erarbeitet werden (z.B. Gruschka 2009). Darüber hinaus ist es auch möglich, nicht-sprachliches Handeln durch Analysen von Foto- oder Videosequenzen zu untersuchen (z.B. Hackl 2010).

Die Auseinandersetzung mit den vier Forschungsprogrammen zeugt davon, dass Analysen von Handlung im Unterricht aktuell kaum für die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte des Unterrichtens herangezogen werden. Die Sinnhaftigkeit eines solchen Unterfangens wird insbesondere in der empirischen Unterrichtsforschung unterstrichen: Reusser (2008, 224) spricht von der Notwendigkeit, sich „proaktiv mit der Phänomenologie schulisch-unterrichtlichen Handelns vertraut zu machen". Ereignisse der Praxis sind mit Bezug auf Lehrende als Handelnde zu analysieren. Die Notwendigkeit einer solchen Analyse spiegelt sich im Begriff Vermittlungsforschung. Die Gestaltung von Vermittlung zur Unterstützung von Aneignung wird dort als zentrale aber weitgehend unerfüllte Aufgabe der Didaktik beschrieben. Gruschka (2002, 88) betont, dass ungeachtet dessen „die Didaktik als Theorie der Unterrichtspraxis augenscheinlich an der *Praxis* der Vermittlung wenig interessiert ist". Um dieses Problem zu lösen, hat Gruschka ein Forschungsprogramm entwickelt, das die Rekonstruktion von Handlungen im Unterricht ermöglicht. Das von Gruschka entwickelte Forschungsprogramm bildet ein programmatisches Pendant zur von Reusser geforderten Entwicklung einer Phänomenologie des Unterrichtens. Beide sprechen sich für eine Distanzierung von experimenteller Forschung aus, weil diese den Rahmen verändert, in dem Unterricht stattfindet. Didaktik soll dazu beitragen, ein „Verständnis der professionellen Gestaltungsaufgaben von Lehrpersonen und den *zu kultivierenden* Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens" (Reusser 2008, 232; meine Hervorhebung) zu entwickeln. Indem Reusser das Handeln von Lehrer*innen in Bezug auf das Handeln von Schüler*innen als *kultivierungsbedürftigen* Prozess beschreibt, verweist er auf die Notwendigkeit, Lehren und Lernen – wie in der didaktischen Tradition üblich – als *sozialen* Prozess zu untersuchen, der jenseits von kognitiven Funktionen abläuft. Basis hierfür ist die Analyse von Handlungen von Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht.

Konzeptualisierung von Handeln im Unterricht

Drittens ist es sinnvoll Ereignisse des Unterrichts zu konzeptualisieren und so auf abstrakte Weise darstellbar zu machen. Durch die Abstraktion kann der relevante Kern des Ereignisses betrachtet werden. Die Konzeptualisierung entlastet die Analyse von konkreten Handlungen im Unterricht. Fallspezifischen Momenten von Handlungsabläufen und Gegenständen im Unterricht kann so ungeteilte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine hilfreiche Konzeptualisierung wurde von Luhmann & Schorr (1982) unter dem Begriff: Doppelte Kontingenz vorgestellt. Die konzeptuelle Annahme besteht darin, dass die Praxis des Unterrichts von doppelter Kontingenz gekennzeichnet ist. Doppelte Kontingenz bezeichnet die Vorstellung, dass jede Handlung auf der Interpretation vorangegangener Handlungen basiert. Jede dieser Interpretationen ist kontingent, das heißt, sie ist bloß eine mögliche sinnvolle Interpretation, aber nicht zwingend richtig. Die Interpretation von Handlungen erfolgt sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen – daher besteht doppelte Kontingenz. Doppelte Kontingenz besteht prinzipiell in jeder sozialen Interaktion. Soziale Interaktion in Unterricht stellt jedoch auf Grund der strukturellen Eigenschaften von Unterricht besondere Herausforderungen an die bereits im Allgemeinen kontingenten Interpretationen. Eine solche Eigenschaft ist, dass nicht jede Schüler*in ihr eigenes Verstehen des Gegenstands explizieren kann. Würde die Lehrer*in auf das subjektive Verstehen von Schüler*innen eingehen wollen, wäre der zeitliche Rahmen von Unterricht überspannt. Die didaktische Relevanz der Denkfigur besteht darin, dass doppelte Kontingenz es unmöglich macht, einen kausalen Zusammenhang von Zielen, Zweck und Mitteln der Vermittlung auf die Aneignung von Schüler*innen zu unterstellen. Praktisch sind Ziele der Lehrer*in, der Zweck der Ziele und die Mittel, mit denen Ziel und Zweck erreicht werden sollen, der Interpretation durch Schüler*innen ausgeliefert. Für sie werden Ziel, Zweck und Mittel erst in Folge der Handlungen der Lehrer*in erkennbar. Didaktische Konzepte, die entsprechende Konzeptualisierungen berücksichtigen, können Handlung im Unterricht und Ereignisse des Unterrichts realitätsgetreuer widerspiegeln.

2.3 Potentiale fachdidaktischer Handlungsforschung

Die hier vorgestellten drei Bausteine fachdidaktischer Handlungsforschung stellen konzeptuelle Grundlagen für die Analyse von Unterricht dar. Indem sie Zugriff auf die Analyse von Unterricht ermöglichen, kann ein zentrales Problem aktueller didaktischer Forschungsprogramme überwunden werden. Scheunpflug (2000, 5) charakterisiert dieses Problem in der These, „dass

die didaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte aufgrund ihrer handlungstheoretischen Logik für komplexe Situationen [wie Unterricht] zu wenig Auflösevermögen bietet". Begibt sich die Fachdidaktik auf die Spuren des Unterrichts, wird es möglich, Strukturen von Handlungsabläufen zu rekonstruieren, die faktisch im Unterricht auftreten. Spezifisch für das Fach ist eine solche Rekonstruktion dann, wenn Lehrer*innen spezifische Gegenstände des Fachs vermitteln und Schüler*innen sich Wissen über diese Gegenstände aneignen. Zumal „Lehren und Lernen nie an sich, sondern immer in Verbindung mit einer bestimmten Inhaltlichkeit" (Terhart 2002, 83) stattfindet, verlaufen Vermittlung und Aneignung angepasst an die im Unterricht genutzten Gegenstände und das Objekt welches sie abbilden. Die Gemeinsamkeit einer bestimmten Klasse von Objekten drückt sich in der Disziplin aus, die sie untersucht. Objekte der komplexen sozialen Wirklichkeit werden disziplinär in Form sozialwissenschaftlicher Gegenstände repräsentiert. Diese Argumentation unterstreicht die Notwendigkeit disziplinenspezifischer Vermittlungsforschung, welche die Aneignung eines spezifischen Realitätsbereichs und der darin vorgefundenen Objekte rekonstruiert, ohne auf den normativen Auftrag von Schule zu Demokratie zu vergessen, die „auch in einer sich beschleunigenden Zeit didaktische Kategorien der Bildung und Ausbildung [bleiben], die gesellschaftlich bedeutsam" sind (Vielhaber 1999, 25). Die Notwendigkeit der Untersuchung von Unterricht als Handlungssphäre wurde mittlerweile sowohl im deutschsprachigen Raum (z.B. Blömeke & Müller 2008; Reusser 2008; Terhart 2008) als auch international (z.B. Jörg, Davis & Nickmans 2007; Rothkopf 2008) erkannt. Das von Gruschka (2005) vorgestellte Programm rekonstruktiver Vermittlungsforschung bietet einen sinnvollen Ansatz für das Desiderat einer Phänomenologie des Handelns im Unterricht. *Fachdidaktisch* kann durch die Rekonstruktion von Unterricht nachvollzogen werden, (1) auf welche Weise Lehrer*innen in einem Fach vermitteln, (2) wie Schüler*innen Gegenstände des Fachs für sich erschließen, und (3) wie didaktische Ziele in der Praxis des Unterrichtens erhandelt werden. Für Lehrer*innen kann das Nachvollziehen dieser Prozesse hilfreich sein, um eigene Handlungen und Handlungen von Schüler*innen interpretierbar zu machen, denn: „Mit der Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion als Argument ist es jedenfalls nicht getan, denn, wie bereits Adorno festgestellt hat, sind Einfachheit und Linearität als Erklärungsansätze dort nicht unbedenklich, wo die Sache kompliziert ist – und eine bloß seichte Problembeschreibung führt eben direkt zur Halbbildung" (Vielhaber 2012, 42). Durch die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Interpretation kann Sensibilität für Ereignisse des Unterrichts gewonnen werden, die eine Professionalisierung des eigenen Unterrichtens ermöglicht. Auf diese Weise kann ein Beitrag für eine gelingende Unterrichtspraxis

entwickelt werden, der anerkennt: „Nur eine wirklich professionelle Ausbildung kann letztlich eine stärkere Professionalisierung der Lehrenden in der schulischen Praxis sicher stellen“ (Vielhaber 2012, 44).

3 Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung

Vergleicht man die Darstellung mit dem Stand fachdidaktischer Forschung mit der davor entwickelten Darstellung von Didaktik als empirischer Vermittlungsforschung und Fachdidaktik als disziplinärer Vermittlungsforschung, wird anschaulich, wie fruchtbar die Aufnahme von Perspektiven empirischer didaktischer Forschung für fachdidaktische Forschung sein kann. Aus diesem Grund wird in Folge untersucht, wie Handeln in Paradigmen der didaktischen Unterrichtsforschung und der Lehr-Lern-Forschung konzeptualisiert und für empirische Forschung erschlossen wurde. [4]

3.1 Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung – fremde Nachbarn

Zumal Konzepte für Unterricht sowohl von Allgemeiner Didaktik als auch Lehr-Lern-Forschung entwickelt werden, kann wissenschaftstheoretisch von der Existenz zweier Paradigmen gesprochen werden, die derzeit kaum aufeinander Bezug nehmen: „Obwohl die Allgemeine Didaktik und die empirische Lehr-Lern-Forschung sich auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen, dominiert zwischen diesen beiden (...) Fremdheit und organisiertes Nicht-zur-Kenntnis nehmen“ (Terhart 2002, 77). Durch eine Analyse von Theorien beider Paradigmen sollen Herausforderungen der Konzeptualisierung von Handeln identifiziert werden. Dazu werden erstens typische Konzeptualisierungen der beiden Paradigmen Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung diskutiert. Zweitens werden Konzeptualisierungen von Handlung untersucht, die in integrativen Forschungsansätzen entwickelt wurden. Drittens wird analysiert, wie Handlung konzeptuell, methodisch und programmatisch in Theorien beider Paradigmen gefasst wird. Diese Analyse geschieht durch eine Aufschlüsselung der Theorien beider Paradigmen in ihre Komponenten. Ausgehend von erkannten Problemen und Herausforderungen der Konzeptualisierung von Handeln werden im Resümee konzeptuelle, methodologische und empirische Perspektiven skizziert, durch die Handlungen im Unterricht untersucht werden können. Zum Einstieg soll die Ausgangslage knapp umrissen und kommentiert werden.

[4] Eine gekürzte Fassung dieses Kapitels ist in der Zeitschrift für Pädagogik erschienen (Wieser 2013).

3.1.1 Präskriptive Zugriffe auf Unterricht durch Allgemeine Didaktik

Allgemeine Didaktik versucht, für Lehrer*innen einen konzeptuellen Rahmen der Gestaltung von Unterricht anzubieten. An diesen Angeboten wird kritisiert, dass sie in „seit Jahrzehnten immer gleich strukturierten und erfolgreichen Lehrbüchern“ (Terhart 2005, 12) tradiert und entsprechend „seit langem festgefahren“ (Olberg 2004, 119) wären. Eine Ursache hierfür wird darin gesehen, dass Allgemeine Didaktiken in der Regel nicht auf Basis empirischer Forschung entwickelt wurden. Didaktischer Konzepte „sind nicht aus empirischer Forschung entstanden, sondern weitgehend im Kontext von Lehrerbildung, d. h. auf der Basis von Praktikerwissen. Als Ausbildungskonzepte sind sie normativ orientiert und haben eine bestimmte Funktion im Rahmen beruflicher Erst-Sozialisation“ (Terhart 2002, 81). Für Konzepte, die aus „Praktikerwissen“ entwickelt wurden, halten Jank & Meyer (2006, 15) fest: „Die didaktische Theorie schließt Praxis ein, so wie die Praxis von Theorie durchdrungen ist“. Diese These vermittelt, dass Didaktiken Theorien sind, die unmittelbar für die Praxis nützlich sind. Spätestens seit durch Studien belegt ist, „dass die im Lehrerstudium (...) erlernten allgemein-didaktischen und fach-didaktischen Theorien (...) im Laufe der Berufsausübung nahezu vollständig verschwinden“ (Wahl 2001, 158), kann von „praktischer“ didaktischer Theorie nicht mehr problemlos gesprochen werden.

Das Problem der „unpraktischen“ Didaktik zeigt sich ebenso bei didaktischen Konzepten, die nicht aus „Praktikerwissen“, sondern vor bildungsphilosophischen, schultheoretischen oder kommunikationstheoretischen Hintergründen entwickelt wurden. Gegenüber diesen vielfältigen Hintergründen wird kritisch festgestellt, dass der Zusammenhang zwischen den jeweils angesprochenen Ebenen bislang kaum aufgearbeitet wurde: „Deren kontroverser Zusammenhang kann nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss überhaupt erst erschlossen werden“ (Rosenmund, Böckelmann & Nakamura 2004, 219). Dieser wenig erschlossene Zusammenhang kann darauf zurückgeführt werden, dass diese Gruppe didaktischer Konzepte weitgehend geisteswissenschaftlich entstanden ist. Diese geisteswissenschaftliche Tradition nahm in der Entwicklung didaktischer Entwürfe eine bedeutende Rolle ein. Dies geschah nicht zu Unrecht, zumal dort bildungsphilosophisch immer auch nach dem Zweck von Schule gefragt wurde. Die gesellschaftspolitische Wirkung von Schule blieb in der Didaktik dominantes Thema. Diese Dominanz führte zu einer starken Abbildung normativer Argumentationen über den „moralischen und gesellschaftlichen Zweck von Schule und Unterricht“ (Terhart 2002, 78).

Die normative Prägung spiegelt sich auch in Schemata für die Unterrichtsplanung. Exemplarisch lässt sich die Normativität am vorläufigen Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung von Klafki zeigen (Abb. 6). Unterrichtsplanung nimmt ihren Ausgangspunkt in diesem Vorschlag im Festhalten von Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und exemplarischer Bedeutung eines Themas, das für den Unterricht ausgewählt wird. Der nächste Schritt besteht in der thematischen Strukturierung, durch die das Thema gleichsam in Kapitel eingeteilt wird. Als nächstes ist zu überlegen, welche Gegenstände für diese Kapitel genutzt werden, um daran das Thema zu vermitteln und Möglichkeiten der Aneignung der Sache zu eröffnen. Zuletzt ist eine methodische Strukturierung zu schaffen, durch die Lehren und Lernen an den einzelnen Gegenständen vollzogen werden soll. Auffällig ist, dass Handlungen des Lernens und Handlungen des Lehrens – oder allgemeiner: des Vermittelns – durch dieses Schema perspektivisch vorbereitet werden. Bedingungen und Charakteristika von Vermitteln und Aneignen werden durch dieses Schema allerdings nicht beschrieben, wodurch Dimensionen von Handlungen und die Prozesslogik von Vermittlung und Aneignung sich nicht im Schema wiederfinden. Das Schema zielt darauf ab, den Prozess von Vermittlung und Aneignung zu strukturieren, gleichzeitig werden Eigenschaften von Vermittlungs- und Aneignungshandeln von diesem Schema weder adressiert, noch konzeptuell oder analytisch berücksichtigt.

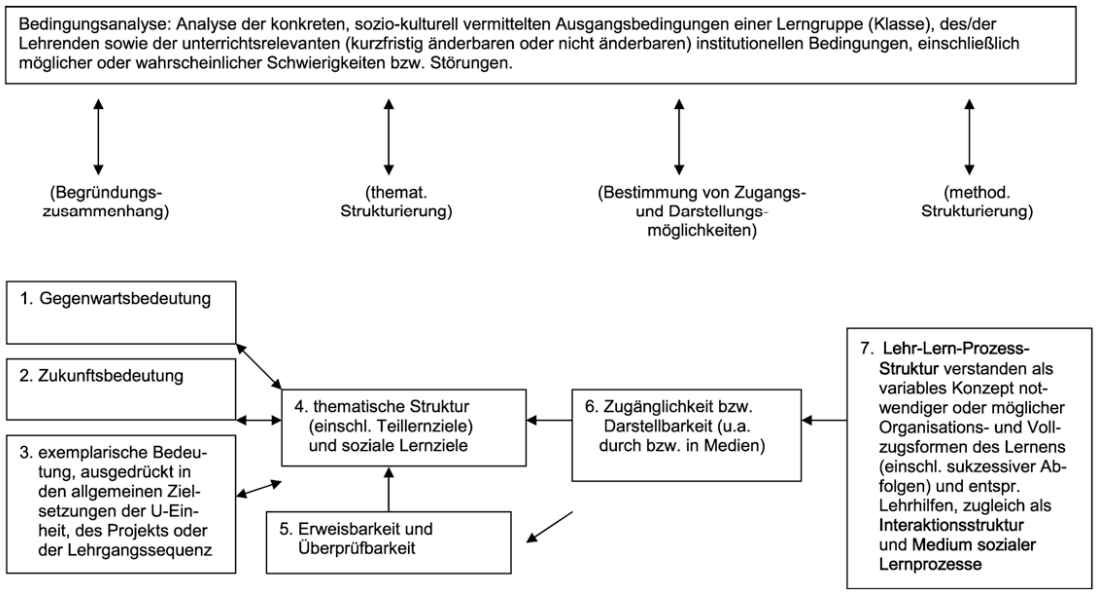


Abb. 6: Vorläufiges Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1996, 272)

Es ist das vielleicht wichtigste Charakteristikum der Allgemeinen Didaktik, dass ihr traditioneller Erkenntnisgegenstand nicht Lehren und Lernen ist. In der Mehrzahl der geisteswissenschaftlich

entwickelten Allgemeinen Didaktiken geht es um das Verwirklichen von Bildung im institutionellen Kontext von Schule. Lernen wird als Voraussetzung für Bildung mitgedacht, ist aber nicht explizites Forschungsinteresse. Auf Grund des in der Allgemeinen Didaktik breiten Konsens zur Notwendigkeit einer bildungsphilosophischen Grundlage von Unterricht entwickelten viele didaktische Theorien präskriptiven Charakter – was im Unterricht zu tun sei, wurde theoretisch vorgeschrieben. Dem gegenüber steht eine Vielzahl von Modellen, Schemata oder Theorien der Didaktik, die von Lehrer*innen kaum genutzt werden. Entsprechend wird zur Allgemeinen Didaktik festgehalten: „Der geradezu inflationäre Gebrauch des Disziplin-, Wissenschafts- und Theoriebegriffs (...) kann weder über die Defizite und Widersprüche der disziplinären Bestimmungen noch über das fragwürdige, zumindest als überholt geltende Wissenschaftsverständnis der Autoren hinwegtäuschen“ (Rothland 2008, 181). Das dominierende geisteswissenschaftliche Vorgehen brachte auch mit sich, dass Didaktik selten ausgehend von empirischer Forschung entwickelt wurde. Dabei besteht in der Allgemeinen Didaktik keine generelle Empiriefeindlichkeit: Kaiser, Koch-Priewe & Stübig (2007, 15-16) dokumentieren, dass seit den 1970er-Jahren didaktische Forschungsprojekte gestartet wurden, die sich empirisch mit Curriculumsentwicklung, Leistungsrückmeldung und Binnendifferenzierung beschäftigen. Bei den dort besprochenen Fällen wird jedoch deutlich, dass empirische didaktische Forschung insbesondere an der Prüfung und Weiterentwicklung bereits entwickelter Konzepte interessiert war.

Das Fehlen einer direkt aus empirischer Forschung entwickelten didaktischen Theorie, die explizit auf das Handeln von Lernenden und Lehrenden Bezug nimmt, ist bis heute ein Problem der Didaktik geblieben: „Fragen der Erforschung, gar noch der empirischen Erforschung, von Unterricht werden in den älteren Allgemeinen Didaktiken entweder gar nicht genannt oder sind bei den neueren allgemeinen Didaktiken in diese Aufgabenstellung [der Ausbildung von Lehrer*innen] eingeordnet“ (Terhart 2002, 80). Entsprechend wird in der Allgemeinen Didaktik moniert, dass „ungestillte pädagogische Orientierungsbedürfnisse“ (Olberg 2004, 130) einer „lernerzentrierten Methodenkultur“ den Weg ebnen, in der Lehrer nur noch Meinungen moderieren müssten. Die Kritik richtet sich gegen Positionen, „die Vermittlung von überhaupt etwas abschaffen, indem sie sich als Kommunikationstrainings, psychotechnische Einstellung und Sinnenstimulation (...) von Unterricht inszenieren“ (Gruschka 2002, 11). Insbesondere seit dem PISA-Schock, der die Allgemeine Didaktik unvorbereitet getroffen hat, wurde klar, dass „nur wenige Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik die Wirkungen des alltäglichen

Unterrichts (...) mit empirischen Verfahren untersucht haben“ (Meyer, Prenzel & Hellekamps 2008, 7).

3.1.2 Experimentelle Untersuchungen in der Lehr-Lern-Forschung

Im Gegensatz zur Didaktik wurde in der Lehr-Lern-Forschung üblicherweise nicht der Anspruch erhoben, präskriptiv Leitlinien für das Handeln von Lehrer*innen vorzugeben. Dies ist auf die Entstehungsgeschichte der Lehr-Lern-Forschung zurückzuführen, die ihren Ausgangspunkt in der experimentellen psychologischen Forschung des beginnenden 20. Jahrhunderts hat. Charakteristisch ist die Verwendung des Begriffs Lehr-Lern-Forschung in Zusammenhang mit empirischer Forschung und in Distanzierung zu Allgemeiner Didaktik; Überschriften wie „Unterrichtsforschung als empirisches Komplement der Didaktik“ (Klieme 2006, 765) legen davon Zeugnis ab. Beeinflusst wurde ihre Entwicklung von positivistischer Skepsis gegenüber geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In der Lehr-Lern-Forschung wird Lernen häufig als Produkt charakterisiert, dessen Herstellung zu steuern ist. Insofern sind Leistungstests, Untersuchungen zu Lernzeit und Lernerfolg oder der Fokus auf kognitive Prozesse des Lernens typisch für die Lehr-Lern-Forschung (vgl. Blömeke & Müller 2008, 240). Der methodische Schwerpunkt lag lange Zeit auf experimenteller und quantitativer Forschung.

Analog zu den inhaltlichen Fokussierungen sind Gründe für die methodologische Präferenz ebenfalls durch den disziplinären Ursprung zu erklären. In jüngerer Zeit werden experimentelle Zugänge zunehmend zugunsten einer Untersuchung von Handeln im Unterricht verlassen. Ein Beispiel hierfür ist die Forschung zur Lernwirksamkeit von Lehrerhandeln: Ein Ergebnis dieser Forschung sind Modelle des Zusammenhangs von Lehrerhandeln und ihren Wirkungen auf die Schülerleistung. Bei der Modellierung wird unter anderem versucht, von einfachen linearen Zusammenhängen Abstand zu nehmen und komplexe Modelle zu entwickeln. Ein solches Modell wurde von Helmke (2011) vorgestellt, es beschreibt welche Faktoren die Schülerleistung im Unterrichtsfach Mathematik am Ende der fünften Klasse beeinflussen und wie stark ein Faktor den Lernerfolg prädiziert (vgl. Abb. 7). Helmke zeigt, dass Unterricht wirksam in Bezug auf die Schülerleistung ist, je „klarer“ er stattfindet, je mehr Zeit für Lernen „genutzt“ wird, und je individueller Schüler*innen „unterstützend kontrolliert“ werden. Diese Faktoren sind nicht einziger Einflussfaktor auf die Unterrichtsqualität, sondern werden wiederum von Vorkenntnissen zu Beginn der fünften Klasse beeinflusst.

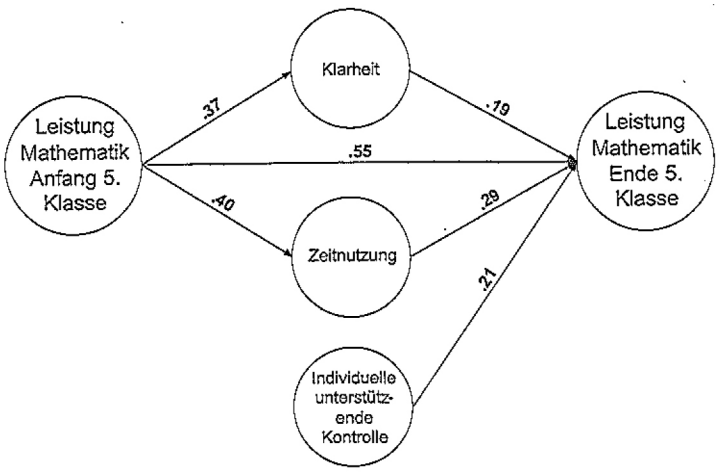


Abb. 7: Schülerleistung in Abhängigkeit von Merkmalen der Lehrqualität (Helmke 2011, 636)

An dem eben vorgestellten Modell soll exemplarisch deutlich gemacht werden, dass Lehr-Lern-Forschung und Allgemeine Didaktik das Problem teilen, dass sie nur mittelbar auf das Handeln von Lehrer*innen Bezug nehmen: Durch das Modell der Schülerleistung in Abhängigkeit von Merkmalen der Lehrqualität wird zwar deutlich, welche Faktoren die Schülerleistung in einem Jahr beeinflussen. Aus Sicht von Unterrichtenden bleibt jedoch unklar, wie diese Faktoren in das eigene Handeln in der Klasse übersetzt werden können.

Diese Mittelbarkeit wird – ebenso wie in der Allgemeinen Didaktik – auch von Vertretern der Lehr-Lern-Forschung problematisiert. Ein aktuelles Beispiel bietet die Cognitive Load Theorie, deren Vertreter selbst bezweifeln, dass experimentell im Labor geprüfte Regeln externe Validität aufweisen und in authentischen Lernsituationen in Unterricht gültig sind (De Jong 2010, 123-125). Ebenso skeptisch hält Gruschka (2002, 116) aus Perspektive der Allgemeinen Didaktik fest, dass „im Alltag von Unterricht (...) die Klassifikation von Lernarten und Lernschritten nicht für sich“ spricht. Spezifisch für die Lehr-Lern-Forschung ist das Problem, dass „im Zuge der weiteren Spezialisierung und Verfeinerung von Fragestellungen und Methoden die Lehr-Lern-Forschung immer mikroskopischer wird – wohingegen der Blick der handelnden Lehrer auf ihr Feld natürlich großräumiger und ganzheitlicher ist“ (Terhart 2002, 81). Im Gegensatz zur psychologisch ausgerichteten Lehr-Lern-Forschung versteht Terhart die neuere Lehr-Lern-Forschung als Versuch, das Nebeneinander von didaktischer und psychologischer Forschung aufzulösen: „Entstehungsmotiv in Deutschland war gerade das Scheitern der Idee der Anwendung von [experimentell entwickelten] Lerngesetzen im Unterricht“ (Ebd. 2002, 82). Eine andere Erklärung für das Scheitern der klassischen Lehr-Lern-Forschung sieht Staub (2006, 172) darin,

„dass die Ziele von Bildungsprozessen grundsätzlich immer streitbar bleiben und als kulturelle und politische Fragen nicht allein mittels wissenschaftlichen Methoden geklärt werden können".

3.2 Integrationsbemühungen in Theorien an disziplinären Grenzen

An der zunehmend unscharfen Grenze zwischen Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung lassen sich Konzepte identifizieren, die um eine Integration von Überlegungen aus beiden Paradigmen bemüht sind. Einige Forschungsansätze können als Versuche interpretiert werden, Vorstellungen aus empirischer Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik zu integrieren. Schwierigkeiten einer Integration von kognitionswissenschaftlichem Lernverständnis der Lehr-Lern-Forschung und pädagogischem Lernverständnis der Didaktik lassen sich in der *Neurodidaktik* nachzeichnen. Dort werden Verbindungen zwischen neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten hergestellt, um neuronale Lernprozesse in pädagogisches Lehrhandeln zu übersetzen. Diese Übersetzung soll geleistet werden, indem neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse in die Nachbarschaft von Konzepten für Handeln im Unterricht gerückt werden. „Die Autoren plädieren für handlungsorientierten Unterricht, Methodenvielfalt, eine flexiblere Gestaltung der Unterrichtszeiten, eine Veränderung der Bewertungspraxis und eine angstfreie Schulatmosphäre. Damit wiederholen sie altbekannte reformpädagogisch inspirierte Ideen" (Becker 2006, 190). Neurodidaktik tradiert auf diese Weise allerdings auch die Probleme der Konzepte für Handeln, auf die sie verweist. Probleme der Koppelung von kognitionswissenschaftlichen Modellen des Lernens und pädagogischem Handeln von Lehrer*innen sind typisch für psychologische Didaktiken. Die kognitive Konzeptualisierung von Lernen erlaubt nur bedingt, Lernen und Lehren als Ablauf von Handlungen zu konzeptualisieren. Ein Grund für die fehlende Verbindung wird darin gesehen, dass seitens der psychologischen Lernforschung „Erziehung und Unterricht offensichtlich nicht als interpersonales Geschehen, sondern als Angelegenheit zwischen Gehirnen" betrachtet werden (Giesinger 2006, 106). Konzeptualisierungen von Lernen als kognitiven Prozess ändern nichts daran, dass im Unterricht Lernen und Lehren als sozialer Prozess zwischen Handelnden stattfindet. Lernen und Lehren als sozialer Prozess kann von Neurodidaktik insofern nur mittelbar berührt werden. „Zwar stellt die kognitionswissenschaftliche Grundlagenforschung ein reiches, von der traditionellen Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik bis heute unterschätztes Wissen zur Verfügung. Aus (...) Erklärungswissen ÜBER Gelingens- und Wirkungskonstellationen von Lehr-Lernprozessen entsteht jedoch von selbst noch kein

kohärenter Orientierungsrahmen und auch keine pädagogisch intelligible (...) Reflexions- und Handlungstheorie FÜR Lehrende und Lernende“ (Reusser 2008, 222). Der kognitionswissenschaftliche Orientierungsrahmen hilft zwar zu verstehen, was „im Gehirn vor sich geht, während die Akteure lernend und lehrend handeln. Für ihr Handeln hat es keine Bedeutung“ (Hackl 2007, 79).

Weitere Integrationsbemühungen lassen sich in der Konstruktivismus-Diskussion finden, die sowohl Lehr-Lern-Forschung als auch Allgemeine Didaktik berührt hat. In der Diskussion um die Annäherung der theoretischen Annahmen von Lehr-Lern-Forschung und Didaktik wird *Konstruktivismus als neuer „epistemologischer Leitbegriff“* gehandelt, der zu einer neuen gemeinsamen Perspektive führen könnte. Reusser (2006, 153) sieht den Ausgangspunkt dieser Entwicklung in der kognitiven Wende der Psychologie, „welche von maßgebenden Kognitionstheoretikern (...) immer schon als eine konstruktivistische verstanden wurde“. Es ist anzunehmen, dass Konstruktivismus als epistemologischer Leitbegriff deshalb so erfolgreich ist, weil er auf Gesetzeshypothesen und Modellvorstellungen verweist, die sowohl in Bezug auf kognitive Prozesse als auch auf die soziale Herstellung von Wissen durch Interaktion plausibel erscheinen. Auf Grund dieser Plausibilität scheint Konstruktivismus kompatibel mit reformpädagogischen Konzepten der Didaktik – etwa Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, fächerübergreifendes Lernen, Förderung der Selbsttätigkeit, eigenes Leben als Ausgangspunkt von Lernen, oder Partizipation von Schüler*innen an der Unterrichtsplanung. Eine Gemeinsamkeit von konstruktivistischen und reformpädagogischen Überlegungen besteht darin, dass die Vorstellung von Lernen als direkte Folge von Lehren abgelehnt wird. Lernen wird als Herstellen einer kognitiven Verknüpfung verstanden, die von Lernenden selbst zu vollziehen ist, allerdings durch soziale Impulse angeregt werden kann. Die entscheidende Schwachstelle konstruktivistischer Didaktik liegt nach Reusser (2006, 161) darin, dass konstruktivistische Überlegungen kaum zu Unterrichtsforschung geführt haben, die eine „über allgemeine Beschreibungen hinaus gehende konstruktivistische Theorie des Lehrerhandelns hervorgebracht“ hat. Terhart (2002, 83) macht darauf aufmerksam, dass in den konstruktivistischen Vorschlägen für Lehrerhandeln drei Elemente betont werden: „Erstens den aktiven, eigentätigen Charakter des Lernenden, zweitens die Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten und drittens schließlich die soziale Eingebettetheit allen Lernens in sozialen Gemeinschaften, in ‚communities of practice‘. (...) Dies kann man die konstruktivistische Neubeschreibung altbekannter, immer wieder empfohlener reformpädagogischer

Methodenpostulate nennen." Konstruktivistische Vorstellungen verwirklichen sich somit in reformpädagogischen und kommunikativen Modellen der Gestaltung des Unterrichts. Zentrales Problem der konstruktivistischen Didaktik ist, dass – trotz der konstruktivistischen Modellierung von Lernen – kein neues Repertoire für Lehren bereitgestellt wird. Terhart (2008, 22) wirft konstruktivistischen Didaktiken vor, bereits etablierten „didaktischen Praxen (...) begrifflich-semantisch einen brüllend modernen Anstrich zu geben". Konstruktivismus dient – analog zu vielen anderen Hintergrundtheorien – als Argumentationsbasis für ein didaktisches Konzept. Sobald konstruktivistische Didaktik allerdings in Handeln übersetzt werden muss, wird diese Argumentationsbasis verlassen. Terhart (1999, 645) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob dies beim Übergang von Theorie zu Praxis ein systematisch notwendiges Vorgehen ist oder ob es sich hierbei schlichtweg um einen Fehler in der konstruktivistischen Theorieentwicklung handelt.

3.3 Konzeptualisierungen von Handeln in Theorien des Unterrichts

In seiner Analyse von Konzepten der Didaktik problematisiert Terhart (1999; 2008) seit langem, dass dort selbst gesetzte konzeptuelle Ausgangspunkte verlassen werden, wenn diese in Handeln im Unterricht übersetzt werden. Bereits früh stellt Terhart (1999, S. 645) die Frage, ob dies beim Übergang von Theorie zu Praxis ein systematisch notwendiges Vorgehen ist oder ob es sich hierbei schlichtweg um einen Fehler in der Theorieentwicklung handelt. Ein Entwicklungsfehler didaktischer Theorien liegt traditionell in der Vorgabe von Zielbestimmungen für das Lehrerhandeln, die nicht ausgehend von empirischer Forschung entwickelt werden. Parallel dazu besteht ein Entwicklungsfehler von Lehr-Lern-Theorien darin, im Unterricht wirkende Faktoren auf Lernen zu benennen die jedoch „gegenüber der realen Unterrichtsinteraktion und den konkreten Verläufen sehr abstrakt bleiben" (Breidenstein, 2010, S. 871).

Beide Fehler in der Theorieentwicklung werden erklärbar, wenn die Beziehung von Theorie und Praxis als Beziehung zwischen Wissen und Handeln verstanden wird. Neuweg (2011b, 452-454) benennt Handeln als eine dritte Dimension von Wissen, der neben Ausbildungswissen („Wissen im objektiven Sinne") und mentalen Strukturen („Wissen im subjektiven Sinne") existiert. Unterrichten als spezifische Form des Handelns in Schule ist Neuweg folgend als adaptives Lehrer-Verhalten konzeptualisierbar, das situativ und kontextuell entwickelt wird (vgl. Abb. 8). Handeln ist gleichzeitig eine Form von Wissen, das für Handelnde in der Regel implizit

verfügbar ist und daher nur bedingt verbalisiert werden kann. Über dieses Verständnis von Handeln besteht paradigmenübergreifend kontinuierlich große Einigkeit (Luhmann & Schorr, 1982; Helsper, 2002; Baumert & Kunter, 2006). Deutlich weniger Konsens besteht darüber, wie Handeln im Unterricht valide zu erfassen und zu analysieren ist.

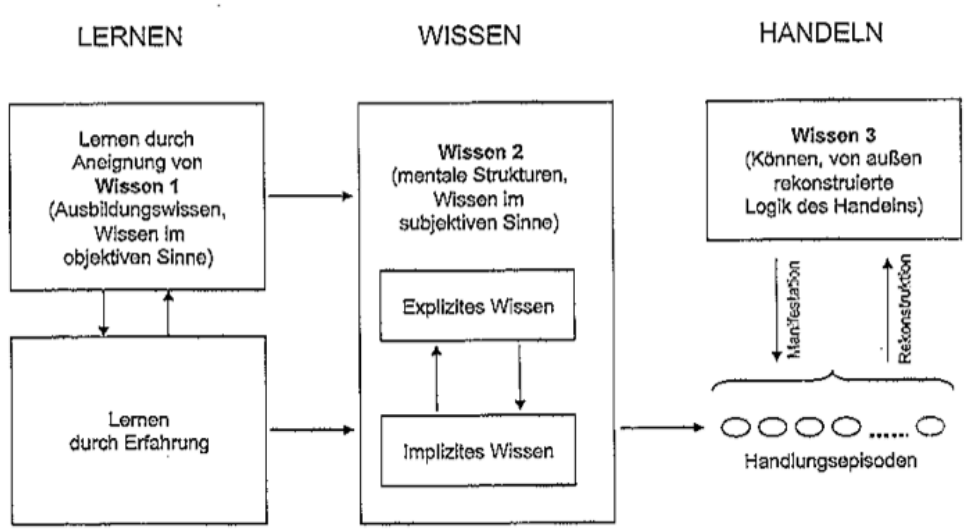


Abb. 8: Objektives Wissen, subjektives Wissen, Wissen als Handeln (Neuweg 2011b, 453)

Für die Analyse von Konzeptualisierungen von Handeln im Unterricht ist es sinnvoll Theorien der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung aufgeschlüsselt in Komponenten zu untersuchen. Herausgearbeitet wird, wie Handeln in Konzepten des Unterrichts festgemacht wurde. Die Aufschlüsselung der Theorien in Komponenten folgt methodisch der Vorstellung von Schurz (1993, 9), der Theorien als „mehrkomponentige kognitive Systeme" versteht. Solche Systeme enthalten nach Schurz folgende Komponenten:

(1) Der *Theoriekern* besteht aus charakteristischen Annahmen über das Erkenntnisobjekt sowie aus Modellvorstellungen, die Mechanismen und Zusammenhänge beschreiben. Annahmen und Modellvorstellungen werden als Axiome aufgestellt und bilden den ontologischen Rahmen der Forschung.

(2) Die *methodologische Komponente* enthält einerseits methodische Regeln, wie das Forschungsobjekt zu untersuchen ist; andererseits enthält sie epistemologische Annahmen, etwa die Bestimmung des Verhältnisses von Forschungsobjekt und Forschungssubjekt und Annahmen zu Interesse und Fokus der Forschungsarbeit.

(3) In der *programmatischen Komponente* wird das – in der Regel weitgehend uneingelöste – Versprechen formuliert, die Phänomene des zu untersuchenden Zusammenhangs zu

erklären. Die Programmatik wird generalisierend aus exemplarischen Forschungsarbeiten entwickelt.

Das von Schurz entwickelte analytische Schema wird in Folge genutzt, um Komponenten von Theorien der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung zu vergleichen. Im Vergleich sollen Gemeinsamkeiten und Bruchstellen zwischen den Theorien beider Paradigmen systematisch aufgedeckt werden. In den folgenden Abschnitten werden (1) ontologische Annahmen und Modellvorstellungen der Theoriekerne, (2) methodologische Komponenten und (3) programmatische Komponenten von Theorien der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung verglichen. Auf diese Weise werden einige konzeptuelle, methodologische und empirische Herausforderungen in der Entwicklung von Theorien des Unterrichts sichtbar gemacht.

3.3.1 Konträre ontologische Annahmen und Modellvorstellungen im Theoriekern

Wesentliche Unterschiede finden sich in der *Konzeption von Handelnden* in Didaktiken und Lehr-Lern-Forschung. In der Didaktik werden Handelnde traditionell als autonome Subjekte beschrieben. Das Subjekt ist hier ein sich selbst gewisses und bestimmendes Ich-Bewusstsein, das dem Nicht-Ich, der das Subjekt umgebenden Welt, begegnet. In der Lehr-Lern-Forschung hingegen werden Handelnde als Individuen konzipiert, die nach einer Aufrechterhaltung von psychosozialer Funktionstüchtigkeit streben (Herber 1997, 42-46). Die Unterschiede in der Konzeption von Handelnden spiegeln sich auch in Modellen von Lehren und Lernen wider. In der Lehr-Lern-Forschung wird Lehren in der Regel nicht als Interaktion, sondern als effiziente Instruktion gefasst. Diese Fassung kann als Grund dafür gesehen werden, warum Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung kaum Eingang in das Unterrichten von Lehrer*innen gefunden haben. „Fundamental learning and teaching research tends to focus on efficiency, i.e., how much can be learned from a given amount of effort or time. It is proposed here that these aims do not mesh well with the organizational logic of every instructional enterprise“ (Rothkopf 2008, 365). Die Organisation von Lehren und Lehren im Unterricht ist entgegen der Lehr-Lern-Forschung nicht auf die Maximierung von Effizienz im Lernprozess ausgerichtet. Darüber hinaus baut Lehr-Lern-Forschung auf Vorstellungen der Kognitionsforschung auf und konzipiert Unterricht in der Regel nicht als Handeln zwischen Lehrenden und Lernenden (Giesinger 2006; Reusser 2008). Dem effizient zu instruierenden Individuum der Lehr-Lern-Forschung steht in der Didaktik ein Subjekt gegenüber, das zur mündigen Partizipation an Gesellschaft erzogen werden soll. So wird

in der bildungstheoretischen Didaktik vom „Recht auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz 1975, 45) ausgegangen. In der kritisch-kommunikativen Didaktik wird das Subjektkonzept im Ziel sichtbar „vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transferieren“ (Winkel 2002, 95). Auch die konstruktivistische Didaktik steht nach Reusser (2006, 156-157) „dem modernen Selbstideal der Autonomie“ nahe und zielt auf die „Freisetzung von Subjektivität und von Verantwortung für das eigene Wissen“. Die genannten didaktischen Theorien zielen allesamt darauf ab, Subjekte zur Mündigkeit zu befähigen. In der Konzeption der Handelnden bestehen also beträchtliche Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen, innerhalb scheinen die Konzeptionen von Subjekt bzw. Individuum jedoch relativ stabil und unumstritten. Allerdings wird anhand der genannten ontologischen Annahmen der Didaktik sowie der Lehr-Lern-Forschung deutlich, dass Handeln konzeptuell nicht in Theorien integriert wurde. Handeln ist somit eine konzeptuelle Leerstelle in Theorien beider Paradigmen.

3.3.2 Komplementäre Forschungsinteressen in methodologischen Komponenten

Trotz konträrer Annahmen in den Theoriekernen werden methodologische Zugänge beider Paradigmen in Forschungsprojekten gemeinsam eingesetzt. Konfrontationen beim Aufeinandertreffen methodologischer Positionen werden beispielhaft von Messner (2007, 48-55) anhand eines Forschungsprojekts zum „selbstständigkeitsorientierten aufgabengesteuerten Unterricht“ illustriert. Das Forschungsprojekt wurde ausgehend von einem didaktischen Konzept (selbstständiges Lernen) *und* einem lehr-lern-theoretischen Konzept (selbstreguliertes Lernen) entwickelt. Messner (2007, 45) beschreibt, dass sich während der Entwicklung des Forschungsdesigns „eine zunächst aus der didaktischen Tradition hergeleitete Forschungsidee (...) unter dem Einfluss lehr-lerntheoretischer Forschungsparadigmen in neuer Form herausgebildet hat“. Innerhalb des Projekts sieht Messner die Chance, Möglichkeiten der kognitiven Steuerung von Lernen auszuweiten, zu der die Didaktik weniger differenzierte Konzepte vorzuweisen hat. Gleichzeitig sieht er die Gefahr, dass bildungsphilosophische Aspekte didaktischer Konzepte wie „Autonomie und Widerständigkeit“ verloren gehen. Dieser Konflikt wurde zu Gunsten einer quasi-experimentellen Untersuchung von selbstreguliertem Lernen aufgelöst. In der Vorstellung des Forschungsprojekts „zeigt sich, dass die Allgemeine Didaktik und die Lehr-Lern-Forschung im konkreten Fall in starke Spannung zueinander geraten. Diese wird in der empirischen Forschungspraxis meist zugunsten einer der Lehr-Lern-Forschung entsprechenden Konzeptualisierung und methodologischen Operationalisierung aufgelöst. Tatsächlich bedürfe

gerade diese empirische Zurichtung einer selbstbewusst-substanziellen Theoretisierung." (Ebd., 2007, 43). Durch eine solche Theoretisierung erhofft Messner, den oben genannten Gefahren einer einseitigen Konzeptualisierung der Lehr-Lern-Forschung entgegenzuwirken. Die konträren ontologischen Annahmen werden methodologisch einerseits reproduziert, zumal die Operationalisierung zugunsten eines Paradigmas ausfällt. Andererseits wird Didaktik aber komplementär genutzt, um Probleme der Lehr-Lern-Forschung durch eine vermittelnde Rahmung auszugleichen.

Ein weiteres Beispiel für den komplementären Einsatz von methodologischen Konzepten beider Paradigmen ist die Modellierung von Kompetenzen, die von Klieme und Rakoczy (2008) einerseits als Produkt, andererseits als Prozess des Lernens charakterisiert werden. An das Kompetenz-Konzept wird die Erwartung geknüpft, dass erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten nicht als träges Wissen, sondern anwendungsorientiert und transferfähig entstehen. Durch das Einfließen wissensbezogener, handlungsbezogener und subjektbezogener Dimensionen – analog zu den Dimensionen von Wissen bei Neuweg (2011b) – wird die empirische Operationalisierung in der Lehr-Lern-Forschung als Herausforderung wahrgenommen. Derart modellierte Kompetenzen sollen einerseits gemessen werden, andererseits sind aber auch Prozessmerkmale des Unterrichts zu erforschen, durch die das gewünschte Niveau des Produkts erreicht wird. Die gewonnenen Kriterienkataloge der Prozessqualität von Unterricht werden insbesondere aus professionalitätstheoretischer Sicht kritisiert, zumal die einzelnen Kriterien „hohe Suggestivkraft" entfalten, wobei „deren Einzelbedeutung schwer abzuschätzen ist" (Herzog & Markova 2011, 70). Wie Unterricht zu gestalten ist, um Transfer zu erzielen, wird in der Lehr-Lern-Forschung zwar beforscht und konzeptuell für Unterricht seit geraumer Zeit aufbereitet (etwa Paas, 1992) – allerdings geben die Konzepte primär Vorschläge, wie und welche kognitiven Prozesse im Lernen durch Instruktion bevorzugt aktiviert werden sollen. Entsprechend ergänzen Klieme und Rakoczy das lehr-lern-theoretische Konzept der Kompetenz um Konzepte der Unterrichtsgestaltung, die sie vor allem in Fachdidaktiken verorten und als Strategien der Verwirklichung von Kompetenz verstehen: „Mittels authentischer, ganzheitlicher, lebensnaher Lernaufgaben will man nicht bloß einzelne Fertigkeiten trainieren oder gar ‚träges Wissen' vermitteln, sondern zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen befähigen" (Klieme & Rakoczy 2008, 223). Klieme und Rakoczy nutzen die Fokussierungen beider Paradigmen für jeweils unterschiedliche Herausforderungen: Einerseits zielt die Modellierung von Kompetenzen darauf ab, Empfehlungen für eine Schulreform zu geben und der Vermittlung von trägem Wissen

entgegenzuwirken; andererseits soll die (fach-)didaktische Entwicklung von Lernaufgaben mit den genannten Eigenschaften dazu führen, Kompetenzen durch Unterricht zu erreichen. Verbleibt jedoch der Modus der Entwicklung von Lernaufgaben in der präskriptiven Tradition, bleibt empirisch unerforscht, wie Lernaufgaben zwischen Lehrer*in und Schüler*innen alltäglich – das heißt nicht experimentell verfremdet – in der Situation des Unterrichts verhandelt werden. Diese Leerstelle unterstreicht das methodologische Desiderat, Wege der Untersuchung von Pädagogik als Praxis der Erziehung, Vermittlung, und Bildung in der Form ihres Auftretens im Unterricht zu entwickeln (Gruschka 2011, 209).

3.3.3 Gleiche Phänomene der Praxis, Nähe der programmatischen Komponenten

Ebenso wie in methodologischen Komponenten von Theorien zeigt sich in den programmatischen Komponenten zunehmende Anerkennung von Komplementarität zwischen Paradigmen. Im Gegensatz zu den divergenten methodologischen Zugängen deuten mehrere Studien jedoch darauf hin, dass Theorien beider Paradigmen programmatisch das konvergente Ziel verfolgen, Handlungen von Lehrer*in und Schüler*innen in Konzepten für Unterricht zu fassen. Folglich ist nicht von zwei eigentümlichen, sondern von einer geteilten Programmatik zu sprechen. So stellen Blömeke und Müller (2008, 241-243) „Phänomengruppen des Unterrichtsgeschehens“ vor, die sowohl von Allgemeiner Didaktik als auch von Lehr-Lern-Forschung untersucht werden. Sie rechnen hierzu (1) die systematische Analyse von Aufgaben, die im Unterricht gestellt werden, (2) Sozialformen des Unterrichts und daran gekoppelt (3) Akteure des Unterrichts und deren Interaktion im Unterricht, sowie (4) die Kommunikationsebene (Inhalt bzw. Form), auf der interagiert wird. Analog dazu benennt Reusser (2008, 230) strukturierte Unterrichtsführung, unterstützendes Sozialklima und kognitive Aktivierung als „Basisdimensionen guten Unterrichts“. Er hält fest, dass sich „zahlreiche Parallelen und Übereinstimmungen“ zwischen Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung finden lassen, wenn die beiden Paradigmen verglichen werden. In beiden Fällen werden konsensualisierte Begriffe für Prozesse des Handelns im Unterricht gesucht. Diese Konsensualisierung kann als Versuch verstanden werden, eine gemeinsame transdisziplinäre Sprache zu entwickeln. Transdisziplinäre Sprache ermöglicht eine Homogenisierung von Begriffen gegenüber Phänomenen, wodurch Beschreibungen und Analysen desselben Phänomens vergleichbar werden und triangulierend auf die Konzeptualisierung des komplexen Phänomens

wirken. Entsprechend resümieren Blömeke und Müller (2008, 253), „dass sich Merkmale der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lernforschung möglicherweise gut zu übergreifenden Strukturen des Unterrichtsgeschehens zusammenfassen lassen“. Programmatisch halten sie fest, dass sowohl Lernpsychologie als auch Didaktik sich auf gemeinsame Phänomene der Praxis des Unterrichts beziehen. Auch Reusser (2008, 220) spricht programmatisch von gemeinsamen Grundfragen, gibt aber zu bedenken, dass nach aktuellem Forschungsstand noch nicht von einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit Unterricht zu sprechen ist: „Auch wenn es im Prinzip dieselben Grundfragen nach Lehren und Lernen sind, welche die in der Lehrerbildung verankerte Allgemeine Didaktik und die an Psychologie und Empirie orientierte Lehr-Lernforschung bearbeiten, sehen sich die beiden Bereiche (...) immer noch eher als ‚fremde Schwestern‘.“ Der Versuch Phänomengruppen (Blömeke & Müller, 2008) bzw. Basisdimensionen (Reusser, 2008) festzumachen macht deutlich, dass die Paradigmen in Bezug auf die Praxis des Unterrichtens mit denselben Phänomenen beschäftigen. Entsprechend ist festzuhalten, dass trotz der Konkurrenz von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung die Paradigmen nicht zwei jeweils eigentümliche, sondern vielmehr eine gemeinsame Programmatik verfolgen. Diese wird jeweils spezifisch in der Sprache eines Paradigmas artikuliert, zielt jedoch dennoch darauf ab, Phänomene des Unterrichts diskutierbar zu machen.

3.4 Perspektiven für die Analyse von Handeln im Unterricht

Benannte Phänomengruppen bzw. Basisdimensionen können als Entwicklung einer analytischen Sprache gelesen werden, die eine systematische Auseinandersetzung mit Unterricht ermöglichen soll. Für Lehrer*innen bietet eine solche analytische Sprache Möglichkeiten, Handlungen im Unterricht zu interpretieren. Solche Interpretationsmöglichkeiten können für Lehrer*innen orientierend und für ihr Handeln entlastend wirken. Ausgehend von bislang identifizierten Herausforderungen sollen abschließend konzeptuelle und methodologische Perspektiven sowie empirische Forschungsprogramme vorgestellt werden, durch die das programmatische Ziel der Entwicklung einer analytischen Sprache über Unterricht angenähert werden kann.

3.4.1 Charakteristika von Handeln im Unterricht

Die Analyse konzeptueller Bestimmungen – das heißt in Paradigmen verankerter ontologischer Annahmen und Modellvorstellungen – hat gezeigt, wie unterschiedlich Schüler*innen – von zur

Autonomie zu führenden Subjekten bis zu effizient zu instruierenden Individuen – konzeptualisiert werden. In beiden Varianten ist es jedoch notwendig, das soziale Verhältnis von Schüler*innen und Lehrer*in näher zu bestimmen. Dieses Verhältnis wird in der Regel als Interaktion gefasst, durch die „sozialer Sinn konstituiert, reproduziert und modifiziert wird" (Lüders 2011, 644). Interaktion ist grundsätzlich durch doppelte Kontingenz geprägt, das heißt der Sinn der Handlung einer Person wird von einer anderen Person erst durch Interpretation erschlossen (vgl. Abb. 9). Diese Interpretation ist kontingent, also für die Person plausibel, aber nicht notwendig richtig, denn „kontingent ist, was auch anders möglich ist. Und es ist auch anders möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat" (Makropoulos 1997, 13). Im Konzept von Kontingenz wird Realität als nicht hintergehbare Bedingung einer Möglichkeit des Seins vorausgesetzt. Der Kontingenzbegriff ist damit ebenso vom Wirklichkeitsbegriff abhängig wie veränderlich, denn jede Erfahrung ist nur mit Deutungskriterien möglich, die eine rohe Faktizität von Ereignissen zu einer Erfahrung formieren und ihren so protokohärente Bedeutung zuweisen. Zumal diese Bedeutungszuweisung von beiden Personen geleistet wird, besteht doppelte Kontingenz. Die folgende Abbildung illustriert, welche Herausforderungen und Risiken durch das Auftreten von doppelter Kontingenz entstehen können.

Diese Denkfigur macht deutlich, dass Handlungen von Lehrer*innen zu Handlungen von Schülern führen können, die nicht intendiert waren. Eine von Schülern erwartete Handlung kann eintreten, muss es aber nicht. Dieser Umstand wurde von Luhmann und Schorr (1982, 12) als Technologieproblem der Didaktik bezeichnet: Didaktik kann nicht als Technologie konzipiert werden, weil einer Technologie ein klar definiertes kausales Verhältnis zugrunde liegen muss, in der Beziehungen vollständig beschrieben sind. Eine solche Beschreibbarkeit ist in Interaktionen – das heißt auch in Unterricht – nicht gegeben.



Abb. 9: Doppelte Kontingenz beim Kicker-Spiel (Schulz 2001, 32)

Im Unterricht sind die Ziele der Lehrer*in – und damit auch der Zweck der Ziele und die Mittel mit denen Ziel und Zweck erreicht werden sollen – der Interpretation durch Schüler*innen ausgeliefert. Erst in Folge ihrer Interpretation handeln Schüler*innen bezogen auf Ziele, Zwecke und Mittel der Lehrer*in. Ebenso sind Lehrer*innen darauf angewiesen, die ausgedrückten Interpretationen von Schüler*innen im eigenen Handeln zu berücksichtigen, sofern zwischen Schüler*innen und den im Unterricht präsentierten Zielen, Zwecken und Mitteln vermittelt werden soll. Die beiderseits geleisteten Handlungen und Interpretationen prägen den Verlauf von Unterricht. Um der beschriebenen Programmatik nachzukommen, eine analytische Sprache für Phänomengruppen bzw. Basisdimensionen des Unterrichts zu entwickeln, ist es konzeptuell notwendig, doppelte Kontingenz als Eigenschaft von Interaktion axiomatisch festzuschreiben und so die Entstehung einer reflexiven Leerstelle zu vermeiden. Die illustrierten

handlungstheoretischen Grundlagen machen deutlich, dass Theorien des Unterrichts Wege der systematischen Reflexion über Handlungen im Unterricht zeigen müssen. Diese Notwendigkeit wird auch international in der Debatte um Pädagogik als Komplexitätswissenschaft unterstrichen. Aktuelle pädagogische Theorie bildet die Komplexität von pädagogischem Handeln nur unzureichend ab und bietet gerade deshalb keine Grundlage für die Reflexion von Handeln. So argumentieren Jörg, Davis und Nickmans (2007, 148): „Current theories render the complexity of educational reality not only largely unreflective, but even difficult to perceive as sites of reflection." Analog zur didaktischen Diskussion wird betont, dass Reflexivität und Theorie ausgehend von komplexer Realität des Unterrichts entwickelt werden müssen. Für zukünftige Theorien ist es notwendig, die Möglichkeiten der Darstellung von Komplexität gegenüber sozialen Phänomenen zu berücksichtigen und Charakteristika von Theorie-Komponenten nicht zu trivialisieren (Gage 2009, 11-21). Die Folge von solchen Trivialisierungen wären Theorien, in denen ein korrelativer Zusammenhang zwischen Lehraktivitäten und Lernergebnissen kausal interpretiert wird, ohne mit komplexen Wechselwirkungen „zwischen Schülermerkmalen, den Lern- und Unterrichtserfahrungen einer Schulklasse und dem methodischen Lehrhandeln" zu rechnen (Lüders & Rauin, 2008, 738).

Dass Komplexität nicht nur sinnvoll, sondern zwingend in Unterrichtsforschung zu berücksichtigen ist, kann an Hand der Diskussion um evidence-based educational research belegt werden. Terhart (2011a, 291) argumentiert auf Grundlage der international bislang umfangreichsten Metaanalyse zu Bedingungen schulischen Lernens (Hattie 2008), dass „irgendwie immer die gleichen Ergebnisse zustande kommen"; gleichzeitig erzeugen Programme und Investitionen „bestens minimale, aber keine durchschlagenden Erfolge", was den Eindruck bekräftigt, dass „die beste wissenschaftliche Evidenz nicht richtig weiter hilft", um einen Umgang mit komplexen Wechselwirkungen im Unterricht zu finden. Wege des Umgangs mit ebendiesen komplexen Wechselwirkungen werden in der Didaktik entwickelt. Deshalb soll in Folge ein Überblick über Dimensionen gegeben werden, in denen Handeln im Unterricht aus didaktischer Sicht untersucht wird.

3.4.2 Dimensionen des Handelns im Unterricht

Für Beobachtungen und Interpretationen ist es notwendig typische Dimensionen des Handelns im Unterricht zu beschreiben. Gruschka (2011) benennt Erziehung, Vermittlung und Aneignung

sowie Bildung als solche typischen Dimensionen. Der professionstheoretische Konsens über diese Dimensionen wird von Helsper (2011, 166) verdeutlicht, der resümierend festhält, dass „Lehrerprofessionalität im Kern um Vermittlung und Aneignung, Person und Sache zentriert" wird. Diese Dimensionen spiegeln sich in der Lehr-Lern-Forschung, wo Handeln der Lehrperson in den Dimensionen Erziehung („Organisation unterrichtlicher Aktivitäten", „Evaluation") und Vermittlung und Aneignung („Zielorientierung", „Ausführung von kognitiv anspruchsvollen Lernaktivitäten", „Lernbegleitung") untersucht wird (Seidel 2011, 611). In diesen Dimensionen spiegelt sich ein kritisches Unterscheidungsmerkmal zwischen Didaktik und Lehr-Lern-Forschung: Didaktik ist „in enger Bezugnahme auf Ideen der Aufklärung entstanden und enthält als konstitutives Element die Kategorie der Bildung", wohingegen Lehr-Lern-Forschung diese Kategorie nicht semantisch lädt und damit auch nicht als Dimension des Handelns untersucht (Arnold 2009, 33). Zentrale Annahmen zu den drei genannten Dimensionen des Handelns im Unterricht sollen in Folge charakterisiert werden.

Bildung wird insbesondere in der Didaktik als Ziel benannt, das in und durch Unterricht erreicht werden soll. Gleichzeitig zeigt sich in empirischen Analysen eine überwältigende Übereinstimmung darin, „wie in eingeschliffenen Kommunikationsmustern des Unterrichts der bildende Gehalt der Sache und die Vermittlung zwischen Person und Sache ins Leere läuft" (Helsper 2011, 159). Nachvollziehbar wird Bildung als Handeln im Unterricht nur in ihren Ausgangspunkten, den „bildenden Potentialen" (Ebd. 2011, 161) des Unterrichts und deren Annahme durch Schüler*innen. Zumal bildende Potentiale des Unterrichts Bildungshandlungen nur ermöglichen und diese nicht auf Unterricht beschränkt sind, sind Phänomene der Bildung dort nur sehr eingeschränkt beobachtbar. Diese Einschränkung wird insbesondere in jenen Forschungsrichtungen deutlich, die sich explizit mit Bildung in und durch Schule beschäftigen: Alheit und Dausien (2009, 715) verstehen Bildung aus Sicht der Biographieforschung nicht als „einzelne Schritte der Aneignung", sondern als „Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation von Lernprozessen", die in ihrer „biografischen Erfahrungsgestalt" und damit nicht im Unterricht nachvollziehbar werden. Analog dazu wird auch in der Bildungsgangforschung Bildung als ein „Prozess der Transformation oder bewussten Aufrechterhaltung des Welt- und Selbstverhältnisses eines Individuums" verstanden (Hericks 2008, 64).

Die Dimension der Erziehung ist durch negative und positive Momente gekennzeichnet. Negativ

findet Erziehung „in ihrer herkömmlichen Form als Gegeneinwirkung statt“ (Gruschka 2011, 221), weshalb eine Lehrer*in als Erzieher*in immer mit Widerspruch gegen ihre moralische Kritik konfrontiert ist; Erziehungshandlungen sind in jene Handlungen von Lehrer*innen, durch das Handeln von Schüler*innen „unter die moralische Kritik durch den Erwachsenen“ gelangt. Die Möglichkeit für diese Kritik ist einseitig und verweist bereits auf die Machtasymmetrie zwischen erziehendem und zu erziehendem Subjekt, die für pädagogische Verhältnisse als konstitutiv verstanden wird, denn „der Zögling ist das Objekt der Erziehung, auch wenn er Subjekt ist. Sein Subjektcharakter macht ihn noch nicht zum Partner. Sollten die beiden wahrhaft und wirklich als Partner agieren, bräuchte ja nicht nur der Erzieher eine Ausbildung in Sachen Erziehungsstiltheorie und partnerschaftlicher Pädagogik, sondern auch der Zögling“ (Schirlbauer 2005, 184). Analog wird in der Lehr-Lern-Forschung „effiziente Klassenführung als notwendige Voraussetzung jedes anspruchsvollen Unterrichts“ genannt (Helmke 2011, 637). Positiv gefasst ist Erziehen an das bildungsphilosophische Ziel gekoppelt, Schüler zur Entwicklung eines „erkenntnisfördernden Habitus“ anzuleiten (Gruschka 2009, 11). Ebenso wird in der Lehr-Lern-Forschung die Schaffung eines lernförderlichen Klimas als zentrales Merkmal der Lernwirksamkeit von Lehrerhandeln genannt (Helmke 2011, 639). Handlungen in der Dimension des Erziehens sind im Unterricht notwendig wenn die Vermittlung zwischen Schülern und Sache – das „Primat der Wissensvermittlung“ (Oevermann 1996a, 144) – gestört ist und die gemeinsame Arbeit an einem Gegenstand daher nicht stattfinden kann. Versuche, die Wirkung von Erziehung auf Lernen (bzw. Aneignung) zu erklären, stehen dabei vor dem Problem, dass ein einfacher Zusammenhang nicht hergestellt werden kann: „Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Qualitäten der Umsetzung verschiedener Organisationsformen für Lernen entscheidend sind“ (Seidel 2011, 615).

Bezogen auf die Dimension Vermittlung und Aneignung handeln Lehrer*innen als Vermittler*innen zwischen Schüler*innen und Sache. Vermittlung und Aneignung haben daher sowohl eine sachliche als auch eine alltagsweltliche Seite: Die Sache tritt im Unterricht in der Regel in Form von Gegenständen auf die diese repräsentieren. Die Sache ist in Gegenständen nicht einfacher (das heißt didaktisch reduzierter) darzustellen als sie ist, sondern „so einfach zu machen wie möglich, ohne das zu verlieren, was als sachlicher Grund für die Vermittlung angegeben wurde“ (Gruschka 2011, 244). Durch diese Position wird ein zumindest minimaler Realismus (Schurz 2006, 26) gefordert, der die Vermittlung auf sachlicher Seite nicht zu einer gänzlich subjektiven Verhandlung von Meinungen macht. Gegenüber der Sache handeln

Schüler*innen in der „lebensweltlichen Pragmatik der erkenntnisleitenden Interessen“ (Gruschka 2009, 43). Diese Pragmatik – und nicht etwa die sachliche Expertise von Lehrer*innen – ist notwendigerweise Ausgangspunkt für Vermittlung (Ebd. 2009, 479). Analog zu diesem Verständnis von Vermittlung konzipiert Gage (2009, 61) vor paradigmatisch anderem Hintergrund Lehren: „Teaching encompasses what teachers do in helping their students learn and perform the tasks.“ Aneignungen entwickeln sich, indem Schüler*innen sich mit Gegenständen auseinandersetzen, Wissen über das Repräsentierte ausgehend von diesen Gegenständen aufbauen und damit Verfügung über die Sache erhalten. Anhand der Gegenstände im Unterricht werden Begriffe, Kontext und Konzepte verhandelt und die Sache beschrieben, erklärt oder beurteilt. Eine Differenz zu Konzeptualisierungen von Vermittlung und Aneignung in der Lehr-Lern-Forschung ist die Annahme, dass die Ziele der Aneignung nicht von Schüler*innen gesetzt werden, sondern von Lehrer*innen. „Diese Ziele müssen [von Schüler*innen] internalisiert und als eigene Lernziele angenommen werden“, denn Studien belegen für diesen Fall „positive Wirkungen auf das konzeptuelle Verständnis und die Wissensentwicklung der Lernenden“ (Seidel 2011, 615-616). In dieser Annahme zeigt sich ein Unterschied in der Konzeption von Handelnden: Die Annahme der Lehr-Lern-Forschung, dass Aneignung ausgehend von Lehrer-Zielen stattfinden soll, ist unvereinbar mit der didaktischen Annahme, dass Schüler*innen sich Wissen aneignen, indem sie ihren erkenntnisleitenden Interessen folgen. Dieser ontologische Unterschied wird auch in Überlegungen von Blömeke (2009, 19) zur Analyse von Aufgaben im Unterricht deutlich. Die didaktische Analyse von Aufgaben würde „ganz anders aussehen, als es derzeit in der Lernforschung der Fall ist“, weil neben der „Bestimmung des objektiven Potentials einer Aufgabe“ didaktisch untersucht wird, wie dieses Potential von Handelnden ausgeschöpft wird. Aus didaktischer Sicht interessant sind Aufgaben in der Form wie sie im Unterricht behandelt werden, das heißt „als vielfach editierte natürliche Protokolle“ (Gruschka 2011, 248). In beiden Beispielen wird deutlich, dass trotz unterschiedlicher ontologischer Annahmen sowohl Didaktik als auch Lehr-Lern-Forschung Handeln in der Dimension Vermittlung und Aneignung thematisieren.

3.4.3 Methodologische Wege der Untersuchung von Handeln im Unterricht

Nachdem Handeln im Unterricht konzeptuell in mehreren Dimensionen beschrieben wurde, sind in Folge methodologische Wege der Analyse von Handeln zu bestimmen. Ein Charakteristikum solcher Wege ist, dass sie ein Reflektieren von Handeln im Unterricht

ermöglichen sollen. Die geringen Möglichkeiten der Reflexion von Handeln im Unterricht spiegeln sich methodologisch in der experimentellen Ausrichtung empirischer Forschung und der Tendenz zur Spezialisierung der Fragestellungen. In der Diskussion der methodologischen Komponenten der Theorien wurde Messner (2007) folgend problematisiert, dass Phänomene des Unterrichts methodologisch verformt werden. Dieses methodologische Problem wird von Terhart (2002, 84) auf eine spezifische Blickperspektive auf Unterricht zurückgeführt. „Didaktiker beschränkten sich selbst in ihrer Blickperspektive (...) auf die Mikroprozesse des Lehrens und Lernens. Einen analogen Vorwurf kann man zu Recht der empirischen Lehr-Lern-Forschung machen". Gruschka (2002, 88) sieht für dieses Problem zwei methodologische Ursachen: Erstens wird eine „fiktive Praxis" [5] konstruiert, durch die Handeln im Unterricht nicht erreicht wird. Zweitens beschränkt sich empirische didaktische Forschung auf das Testen und Weiterentwickeln bereits formulierter Konzepte. Alternativ schlägt Gruschka vor, didaktische Forschung zu betreiben, die Unterricht in der Totalität[6] seines Auftretens untersucht. Zu einem ähnlichen Urteil kommt Reusser (2008, 224), der prospektiv festhält: „Die empirische Bildungsforschung täte gut daran, sich (...) proaktiv mit der Phänomenologie schulisch-unterrichtlichen Handelns (...) vertraut zu machen". Didaktische Theorien des Unterrichts sind methodologisch zu modernisieren, indem sie sich, „ohne die eigenen Fragestellungen aufzugeben, konsequent an die empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung annähern und dadurch zu einem tieferen Verständnis der (...) zu kultivierenden Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens" beitragen (Ebd. 2008, 232).

Ist es das Ziel, Lehrer*innen durch Theorie eine Möglichkeit der Reflexion von alltäglichem Unterricht und darin ablaufenden Handlungen anzubieten[7], ist es sinnvoll, konzeptuell fassbar zu

---

[5] In der Allgemeinen Didaktik wird die Fiktion ausgehend von unrealistischen Annahmen in Form von präskriptiven Konzepten entwickelt. In experimentellen Untersuchungen der Lehr-Lern-Forschung wird Lehren und Lernen methodologisch außerhalb der authentischen Situation von Unterricht beforscht.

[6] Totalität bezeichnet den Zusammenhang von Struktur und Handeln im Unterricht. Die Struktur wird von institutionellen Vorgaben von Schule geprägt. Sie bedingt eine spezifische Form des Handelns im Unterricht. Handlungen im Unterricht können daher nicht isoliert von der Struktur betrachtet werden in der sie stattfinden.

[7] Dieses Ziel ist bereits in älteren didaktischen Theorien wie etwa bei Heimann (1965, 10) erkennbar, der in seiner Konzeption „eine Didaktik der geistigen Wachheit und ständigen Reflexionsbereitschaft" sah. Diesem theoretischen Selbstverständnis entsprechend war es Ziel von Heimann, „das Theoretisieren zu lehren".

machen wie mit Kontingenz im Unterricht situativ umgegangen werden kann. Zumal das Handeln von Lehrer*innen im Unterricht immer situativ auf ebenso kontingentes Handeln von Schüler*innen bezogen ist, kann auch eine handlungstheoretisch entwickelte Theorie keine teleologische Anleitung für Unterrichten bieten. Entsprechend fungiert auch handlungstheoretisch entwickelte Theorie als Reflexionshintergrund für Handeln im Unterricht. Der Unterschied zu präskriptiven Theorien liegt darin, dass explizit Wege der Reflexion von Ereignissen im Unterricht gegeben werden. Gegenüber anderen Theorien des Unterrichts hat handlungstheoretisch entwickelte Theorie den Vorteil, Interaktion im Unterricht realistischer zu konzeptualisieren. Gruschka (2002, 15) bezeichnet solche Ansätze als „Theorien und Modelle *des* Unterrichts", von diesen unterscheidet er „Theorien und Modelle *für* Didaktik". Aufgrund realistischer handlungstheoretischer Konzeptionen entsteht eine Möglichkeit der Reflexion, denn durch sie können systematische Interpretationen von Handlungen im Unterricht entwickelt werden. Reflexivität kann aber auch ohne ausformulierte Theorie entwickelt werden, etwa durch ein Üben im Interpretieren von Unterricht, wie es in qualitativen Forschungsgruppen praktiziert wird (Dausien 2007, 7). In beiden Fällen können Lehrer*innen Strategien der systematischen Interpretation von Handlungen nutzen, um Routinen der Interpretation von kontingenten Handlungen zu entwickeln. Diese Routinen können im Unterricht heuristisch eingesetzt werden, um die Interpretation kontingenter Handlungen von Schüler*innen zu erleichtern.

3.4.4 Empirische Forschung zu Handeln im Unterricht

Entwickelt werden Heuristiken durch ein Üben im Interpretieren von Handlungssequenzen im Unterricht. Das Üben im Interpretieren von Unterricht kann unterstützt werden, indem empirisch fundierte Konzeptualisierungen von Erziehung, Vermittlung und Aneignung oder Bildung zur Verfügung gestellt werden, die für Phänomene des Unterrichts sensibilisieren. In Folge sollen exemplarisch zwei Forschungsprogramme skizziert werden, die diese Unterstützung leisten und programmatisch Wege zu einer empirisch fundierten Theorie des Unterrichts zeigen. Beide entwickeln eine analytische Sprache über Handeln im Unterricht und stellen Strategien zur systematischen Reflexion von Unterricht bereit.

Das Forschungsprogramm von Gruschka zielt darauf ab, durch die Analyse der „im Unterricht thematisierten Erziehungsaufgaben und der aufbrechenden Bildungsepisoden" (Gruschka 2005, 42) eine Theorie des Unterrichts zu entwickeln. Die pädagogische Erfahrung von Unterricht

durch Lehrer*innen soll wissenschaftlich erschlossen werden, um das implizite Handlungswissen von Lehrer*innen und die damit verbundene „nicht zu überbietende kasuistische Erfahrung mit der Vermittlung“ (Ebd. 2011, 246) in intersubjektives Wissen zu überführen. Ausgehend von Transkripten von Unterrichtsstunden rekonstruiert Gruschka objektiv-hermeneutisch das pädagogische Geschehen im Unterricht. Rekonstruiert werden sollen Übergänge im Handeln zwischen Vermittlung, Erziehung und Bildung, wobei einzelne Stunden nicht selten Widersprüche zwischen einer „pädagogisch unbefriedigenden Kommunikation (...) und der relativen Reibungslosigkeit des kooperativen Vollzugs“ zeigen (Ebd. 2010, 71). Gewonnen werden soll eine allgemeine Strukturtheorie des Unterrichts, die Lehrer*innen für die Entwicklung von Heuristiken nutzen können.

Ähnlich verfolgt Breidenstein (2010, 882) die Entwicklung einer Theorie sozialer Praktiken des Unterrichts, die ihren Ausgangspunkt „in der Analyse alltäglichen Unterrichts“ hat und „auf das interaktive Geschehen im Rahmen der Unterrichtssituation“ fokussiert. In der Analyse wird danach gefragt, wie die Unterrichtspraxis auf den Zweck von Unterricht bezogen ist, Lernen zu ermöglichen. Für die Analyse wird Unterricht konzeptuell als „ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken“ gefasst (Ebd. 2008, 207). Ein Unterschied zum hermeneutischen Forschungsprogramm von Gruschka wird darin gesehen, dass in der Analyse nicht Sinn und Bedeutungen entschlüsselt, sondern durch ethnographische Forschung teilnehmend beobachtend Praktiken entdeckt werden sollen. Ethnographische Analyse orientiert sich dabei nicht primär an traditionellen pädagogischen Kategorien wie Didaktik, Erziehung oder Bildung, sondern vielmehr an identifizierten Phänomenen des Unterrichts wie etwa der Bewertung und Zurechnung von Leistungen zu Personen, Peer Kultur der Schüler*innen oder Langeweile im Unterricht. Erschlossen wird so, wie Interaktion durch Formen der Organisation von Unterricht beeinflusst wird und wie Lernen als ein Übergang von Nicht-Wissen zu Wissen kommuniziert wird.

In beiden Forschungsprogrammen werden Struktur- und Prozessmerkmale des Handelns im Unterricht rekonstruiert. Beide Programme zielen darauf ab, komplexe Phänomene des Unterrichtens zu beschreiben und schlagen Wege seiner systematischen Reflexion vor. Gerade wegen der engen Nachbarschaft entstehen auf methodologischer Ebene große Überschneidungen in der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion (Lüders 2011, 651), andererseits aber auch jeweils spezifische Sichtstärken einzelner Programme. So liegt etwa im objektiv-hermeneutischen

Forschungsprogramm von Gruschka (2005, 45-92) der Fokus in der starken methodischen Absicherung der Interpretation. Demgegenüber wird in ethnographischen Arbeiten die Konstruktion von Daten durch die Erhebung betont, was situative Flexibilität in der Feldforschung erlaubt, die in objektiv-hermeneutischen Projekten bislang nicht ausgeschöpft wird. Spezifische Sichtstärken der Forschungsprogramme lassen sich auch an erhobenen Vorwürfen ausmachen: Ethnographischen Studien wird vorgeworfen, sie würden Merkmale des Interaktionsgeschehens durch Interpretation verdoppeln und strukturelle Rahmenbedingungen der Interaktion vernachlässigen. Strukturalistischen Programmen wird vorgeworfen, dass „Unterricht von den Funktionen der Schule für das Gesellschaftssystem her" analysiert wird (Breidenstein 2010, 871) anstatt Phänomene des Unterrichts als eigenständige Kultur in Klassen zu untersuchen. In beiden Fällen scheinen tendenziell orthodoxe Positionen einen komplementären Einsatz von konzeptuellen Denkfiguren und methodischem Vorgehen in Erhebung und Analyse zu verhindern. Eine kohärenzerhaltende Variation von Elementen der Forschungsprogramme wäre eine Möglichkeit, um Komplementarität von Forschungsprogrammen zu Handeln im Unterricht auszuloten, Sichtstärken entlang spezifischer Forschungsinteressen weiterzuentwickeln und so der gemeinsamen Programmatik einer Theorie des Unterrichts nachzukommen.

4 Dimensionen des Handelns im Unterricht und ihre Technologisierung

Die zuvor charakterisierten Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung verweisen wiederholt auf Technologie.[8] Mit dem Konzept der doppelten Kontingenz hat Luhmann auf das „Technologiedefizit der Erziehung“[9] und damit auf die Unmöglichkeit der Technologisierung von Erziehung – eigentlich: von Pädagogik und von sozialer Interaktion an sich – hingewiesen. Das vorläufige Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung von Klafki lässt sich als technischer Rahmen verstehen, der Lehrer*innen das Planen von begründungsfähigem Unterricht erleichtern soll, denn „Schüler haben ein Recht auf einen Unterricht, der nicht an ihnen, ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft vorbeigeht“ (Vielhaber 2002, 14). Das Modell von Schülerleistung in Abhängigkeit von Merkmalen der Lehrqualität von Helmke weist eine implizite Technologisierung auf, denn es verweist auf Bereiche des Lehrens, die besonders starke Wirkung auf das Lernen (bzw. die Schülerleistung) haben, auf die Lehrer*innen potentiell besonders achten sollten. Gleichzeitig wird insbesondere in der Didaktik betont, dass technologische Verkürzungen von Handeln im Unterricht die pädagogische Bestimmung von Unterricht unterwandern, Bildung zu unterstützen – stellvertretend für diese Position wurde Gruschka zitiert. Die vielfältigen Verweise auf Technik, Technologie und Technologisierung ist der Anlass, in Folge einige Überlegungen zum Verhältnis von Technologie und Unterricht anzustellen. Dieses Verhältnis wird dabei einzeln für die bereits genannten Dimensionen des Handelns im Unterricht – Bildung, Erziehung, sowie Vermittlung und Aneignung – untersucht. Das spezifisch sozialwissenschaftliche Verständnis von Technologie ist zuerst aber einem alltagssprachlich geläufigen technischen Verständnis gegenüberzustellen.

---

[8] Eine gekürzte Fassung dieses Kapitels ist im Sammelband „geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung“ erschienen (Wieser 2012).

[9] Mit dem Begriff Technologiedefizit bezeichnet Luhmann den Umstand, dass jede Pädagogin von der Möglichkeit ausgehen muss, dass ihr Handeln pädagogisch wirken kann. Gleichzeitig kann sie aber nicht erwarten, dass eine pädagogische Handlung die intendierte Wirkung hat. Wäre eine kausale Wirkung möglich, könnte man Pädagogik als Technologie verstehen – das „Defizit“ der Pädagogik besteht in der Unmöglichkeit ihrer Technologisierung: „Gäbe es für Erziehung eine funktionsfähige Kausaltechnologie, könnte auf dieser Basis nicht nur eine einheitliche Organisation, sondern auch eine theoretisch konsolidierte, praxisanleitende Erziehungswissenschaft aufgeführt werden“ (Luhmann & Schorr 1982, 9).

Technologie im alltagssprachlichen Sinn hat einen zunehmenden Einfluss auf die Herstellung von Gütern und unser Leben. Werkzeuge ermöglichen die technologische Herstellung von Gütern immer schneller, präziser und in größerer Stückzahl als bisher, Transportmöglichkeiten verbessern sich zunehmend durch den Einsatz von Technologie, und ohne die Verfügbarkeit von Basistechnologien wie dem Stromnetz wäre unser Leben heute nicht mehr vorstellbar. Auf Grund dieser umfassenden Einflüsse weisen Forschungsprojekte wie das Projekt Socrates der US-Regierung mit Nachdruck darauf hin, dass die effiziente Nutzung von Technologien zentral für die Herstellung von Wettbewerbsvorteil ist (Sekora 2010). Heute verfügbare Technologien sind häufig Ergebnis von Forschung. Alltagssprachlich und in einem technischen Verständnis bezeichnet Technologie Verfahren, in denen in festgesetzter Reihenfolge Verarbeitungsschritte erfolgen, um ein gewünschtes Produkt herzustellen. Das Produkt eines solchen technologischen Prozesses ist reproduzierbar, ein Produkt kann also unter gleichen Bedingungen identisch mit anderen hergestellt werden.

Aus didaktischer Perspektive ist es aufgrund des enormen Potentials von Technologien interessant, Wege des Einsatzes von Technologie im Unterricht zu entwickeln. So stellt etwa Google durch den Public Data Explorer ein Werkzeug zur Verfügung, durch das öffentliche Datensätze durchsucht und visualisiert werden können. „Diese neuen Technologien ermöglichen jeder*m, derartige Karten und Abbildungen zu gestalten und im Kommunikationsprozess einzusetzen“ (Jekel 2010, 40). Vor dem Hintergrund der langen Erfolgsgeschichte von Technologien ist nicht erstaunlich, dass Unterricht bereits vor dem Einsatz sogenannter „neuer“ Technologien technologisch geprägt war. In der Auseinandersetzung mit seiner Technologisierung sollen daher zwei Momente behandelt werden. Erstens, inwieweit der Alltag von Unterricht bereits technologisch geprägt ist und Interagieren als nicht mehr ergebnisoffener, sondern als kausaler Zusammenhang verstanden wird, in dem ein bereits bekanntes Ergebnis erreicht wird. Zweitens, wie Unterricht durch neue Technologien geprägt wird und welcher didaktische Nutzen sich aus ihnen schöpfen lässt. Die beiden Momente machen deutlich, dass Technologie in Folge aus zwei Blickwinkeln zu betrachten ist: Einerseits bezeichnet Technologie im alltagssprachlichen und technischen Sinn Werkzeuge die für das Lösen von alltagsweltlichen Aufgaben nützlich sind. Als ein solches Werkzeug schaffen etwa Computer Zugang zu Information und ermöglichen den Austausch und das Erzeugen von Wissen. Spezifisch für Geographie und ihre Didaktik bietet das Geoweb neue Möglichkeiten, räumliche Information zu

nutzen und alltagsweltliche Raumnutzung durch zusätzliche Informationen zu ergänzen (Fischer 2010). Durch die schulische Nutzung dieser neuen Möglichkeiten soll die Partizipation von Schüler*innen an gesellschaftlichen Entscheidungen gelehrt werden (Gryl & Jekel 2012). Solche Technologie erweitert die Grenzen verfügbarer Information und entgrenzt damit die Möglichkeiten, uns ein Bild von der Welt zu machen die uns umgibt. Andererseits bezeichnet Technologie in einem weiten Begriffsverständnis – ausgehend von Heidegger und mit Bezug auf Luhmann und Foucault – die Möglichkeit, Dinge zu instrumentalisieren und damit effizienter zu nutzen. Diese Instrumentalisierung stößt in Unterricht an ihre Grenzen. Versucht eine Lehrer*in, durch Unterrichten auf Schüler*innen einzuwirken, können sich diese solchen Versuchen der Instrumentalisierung entziehen. Entsprechend kann von einer technologischen Grenze des Unterrichtens gesprochen werden. Ausgangspunkt beider Blickwinkel ist ein systemtheoretisches Verständnis von Technologie.

4.1 Wie Unterricht alltäglich durch Technologien geformt wird

Versteht man Technologie systemtheoretisch als Festsetzung von Schritten zur Herstellung eines gewünschten und vorab definierten Produkts oder Ziels (Luhmann und Schorr 1982), kann davon gesprochen werden, dass Lernen in Schule vielfach technologisch geformt ist. Versuche der Technologisierung von Lernen in Schule werden sowohl auf Ebene der Themen als auch zeitlich, operativ und zum Zweck sozialer Selektion unternommen:

- Anhand von Themen werden im Unterricht Fähigkeiten vermittelt die unter alltagsweltlichem Handlungsdruck entweder nur zufällig oder gar nicht gelernt werden.[10] Ohne ein Verlassen von alltagsweltlichem Handeln würde man weder grundlegende Kulturtechniken, wie Schreiben oder Rechnen lernen, noch komplexere Techniken wie etwa die Produktion von Karten oder das Spielen eines Instruments. Insbesondere solche

[10] Holzkamp differenziert in seiner subjekttheoretischen Grundlegung der Lernpsychologie zwischen Handlungsproblematiken, die alltagsweltlich gelöst werden, und Lernproblematiken, die entstehen wenn eine Situation nicht mehr durch alltagsweltliches Handeln bewältigt werden kann. In Folge dieses Problems entsteht wird alltagsweltliches Handeln ausgesetzt und (reflexives) Lernhandeln initiiert: „Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o.ä., möglich erscheint“ (Holzkamp 1995, 183).

komplexen Kulturtechniken werden in Fächern gefasst und durch Unterrichten tradiert. Welche Inhalte in einem Fach zum Thema werden unterliegt dabei nicht der Entscheidung der Lehrer*in sondern ist durch ein Curriculum bestimmt.

- Zeitlich wird Lernen in der Schule durch Unterrichtsstunden organisiert, die nicht den Anforderungen einer Auseinandersetzung mit der Sache folgen. Unterrichtsstunden und ihre Taktung sind vielmehr Ergebnis einer politischen Übereinkunft, durch die angegeben wird, wie viel Zeit in der Schule für ein Fach aufzuwenden ist.
- Durch die Entwicklung von Standards wird definiert, welche Lernziele operativ von jeder Schüler*in erreicht werden sollen. Durch Standards erhoffen sich einige Forscher*innen, für alle Schüler*innen gleiche Techniken der Prüfung bzw. Methoden der Leistungsbeurteilung entwickeln zu können, die den Vergleich von Lernleistungen individuell oder nach Kohorten ermöglichen. Diese Techniken basieren auf einer Technologie der Messung von Lernleistung.
- Ergebnis solcher Messungen sind Platzierungen, die für soziale Selektion benutzt werden können. Die Platzierung entscheidet über Verbleib in und Zugang zu Schulen: Nur nach Abschluss einer Sekundarschule mit Matura oder Abitur erhält man direkten Zugang zu einer Hochschul-Studium. Für bestimmte Studienfächer ist das Erreichen einer guten Platzierung notwendig. Notwendige Bedingung für soziale Selektion in Schule ist die operative Technologisierung von Unterricht. Unterricht muss bereits so organisiert werden, dass durch Lehren vorab bestimmte Lernprozesse erreicht werden.

In Schule wird also bereits durch die Form der Organisation von Unterricht unausweichlich das Ziel verfolgt, dass das Gelehrte auch gelernt wird. Diese Koppelung macht das institutionelle Ziel deutlich, Lehren und Lernen als Technologie zu verstehen. Auch wenn dieses Ziel erreicht werden soll besteht das bereits beschriebene Technologiedefizit der Erziehung, wegen dem eine kausale Verbindung zwischen Lehren und Lernen unmöglich ist: „Wenn nämlich Ego und Alter als jeweils notwendig selbstreferentiell operierende Subjekte ihre Beziehung zueinander kausaltechnologisch aufbereiten wollen, müssen sie die eigene Selbstreferenz und die des anderen in ein Kausalverhältnis überführen und für jeden Effekt, den sie bezwecken, die selbstreferentiellen Prozesse (das Selbstbewußtsein, das Denken, das Wollen) des anderen als Mittel einsetzen“ (Luhmann und Schorr 1982, 12). Schüler*innen als Adressaten des Unterrichtens sind mit Luhmann ebenso selbstreferenziell wie Lehrer*innen, das heißt sie entscheiden selbst über ihr Denken und Wollen. Auch wenn Lehrer*innen sich technologisch

verhalten und ihr Handeln kausal orientiert ist, ist Lernen als das Ergebnis von Lehren nicht mit Sicherheit zu erreichen und kann auch verfehlt werden. Pädagogen stehen damit vor dem Problem, dass der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen eben nicht technologisch erzwungen werden kann: „Wir wissen oft nicht einmal, ob der Misserfolg darauf zurückzuführen ist, dass wir etwas schlecht erklärt haben oder unsere Anweisungen unklar waren oder ob die Kinder einfach nicht verstehen wollen und ihren eigenen Kopf haben“ (Prange 2007, 125). Technologisch konzipierter Unterricht führt nicht zwingend zu Lernen, weil einer Technologie[11] ein klar definiertes kausales Verhältnis zugrunde liegen muss, in der Beziehungen vollständig beschrieben sind. Eine solche Beschreibbarkeit ist in der Interaktion von zwei oder mehr Akteuren – das heißt auch in Unterricht – nicht gegeben. Der Versuch der technologischen Herstellung von Lernen im Unterricht ist also aus Sicht der Institution Schule nachvollziehbar, aber letztendlich pädagogisch inkonsequent, weil dadurch Bedingungen für Lernen auf nicht haltbare Weise trivialisiert werden. Für Lehrer*innen und ihre alltägliche Arbeit im Unterricht ist es jedoch unumgänglich, Wissen über die Wechselwirkung von Lehren und Lernen zu entwickeln. In Vermittlungswissenschaften wie Didaktik wird solches Wissen aber kaum wissenschaftlich – das heißt als objektiviertes Wissen – bereitgestellt, weil dortige Konzepte Handeln nur sehr unzureichend berücksichtigen. Dieser Umstand wird durch Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung verdeutlicht, die dokumentieren dass Lehrer*innen nach wenigen Jahren der Berufspraxis ihrer Ausbildung rückblickend „fehlende Zielklarheit, Zeitverschwendung, [und] unzureichende Kompetenzentwicklung“ attestieren (Hascher 2011, 426).

Das eben beschriebene Problem lässt sich darauf zurückführen, dass die Wechselwirkung von Theorie und Praxis in der Wissenschaft entweder (1) durch vorgeschlagene praktische oder hermeneutische Zirkel trivialisiert wird oder (2) durch ein technologisches Schema von Interaktion bereits falsch konzipiert ist (Benner 1986, 245). Nachhaltiges und daher tragfähiges

[11] Durch das hier genutzte systemtheoretische Verständnis von Technologie wird deutlich, dass es unmöglich ist, soziale Interaktion – und damit auch Lehren als pädagogischen Teil sozialer Interaktion im Unterricht – kausalistisch zu konzeptualisieren. „Der Begriff [Technologie] bezieht sich auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Veränderungsprozess abläuft, also zum Beispiel Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird“ (Luhmann und Schorr 1982, 118).

Wissen über die Wechselwirkung von Lehren und Lernen wird konsequent erst durch Unterrichten erworben. Dies geschieht dort allerdings weder methodisch kontrolliert noch intersubjektiv abgesichert. Um Lernen weder als trivial noch als Black Box zu verstehen, sollen in Folge Dimensionen der Wechselwirkung von Lehren und Lernen konzeptuell gerahmt werden.

Eine zentrale systemtheoretische Annahme zur Enttrivialisierung der Koppelung von Lehren und Lernen ist, dass die Wirkung von Lehren auf Lehren durch Interaktion erreicht wird. Diese Annahme macht eine Konzeptualisierung von Lehren und Lernen als Interaktion notwendig. Für eine Auseinandersetzung mit Unterricht stellt sich folglich die Frage, welche Dimensionen und Charakteristika von Handeln bestimmt werden können. Theoretisch wird Unterricht in der Pädagogik in mehreren Dimensionen untersucht. Gruschka (2005) rahmt seine Analyse von Unterricht in den Dimensionen Vermittlung und Aneignung, Erziehung und Bildung (vgl. Abb. 10).

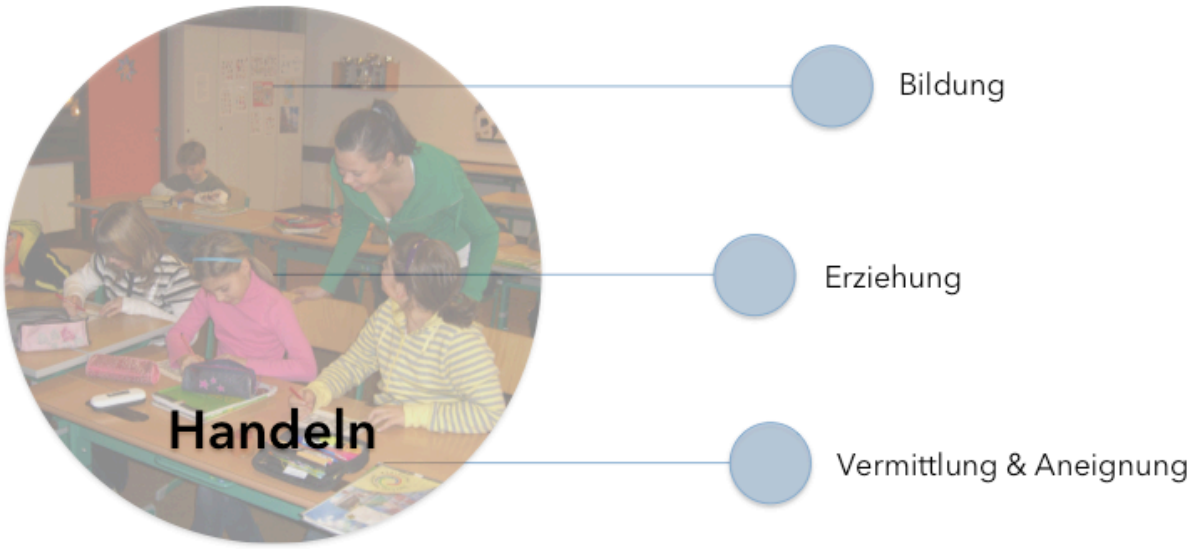


Abb. 10: Dimensionen des Handelns im Unterricht (nach Gruschka 2005)

Diese traditionelle bildungsphilosophische Konzeptualisierung wird von Gruschka (2011) mit dem Forschungsprogramm verbunden, die latenten Sinnstrukturen des Unterrichts zu rekonstruieren. Durch ein ähnliches Forschungsprogramm entwickelt Breidenstein (2010) Interpretationen von Interaktionen im Unterricht. Für empirische Analysen bildet die konzeptuelle Auseinandersetzung mit typischen Dimensionen des Unterrichts einen sinnvollen Ausgangspunkt (Wieser 2013). Durch die Auseinandersetzung mit Dimensionen und Charakteristika von Unterricht kann eine Sensibilisierung für Ereignisse des Unterrichts erreicht

werden. Charmaz (2006, 16-17) verankert solche konzeptuellen Sensibilisierungen in der Grounded Theory Methodology, um Ideen und Fragen für empirische Forschung zu generieren: „But that was only the start. I used those concepts as *points of departure* to form interview questions, to look at data, to listen to interviewees, and to think analytically about the data." Sensibilisierende Konzepte sollen dabei nicht „gültige" Aussagen über ein Ereignis liefern, sondern als Anregung für das Nachdenken über ein Ereignis dienen. Die folgenden Abschnitte sind als Anregung für das Nachdenken über Unterricht gedacht, der in den Dimensionen Bildung, Erziehung und Vermittlung & Aneignung verläuft. Die Unterscheidung zwischen diesen Dimensionen erlaubt es, auch die Möglichkeiten neuer Technologien im Unterricht zu bestimmen. Unterricht mit neuen Technologien wie Geoweb wird dabei innerhalb der bereits gegebenen Technologisierung von Unterricht verwirklicht.

4.1.1 Technologisch entgrenzte Bildung

Die Bestimmung von Bildung im Medium des Allgemeinen durch Klafki (1996, 56-69) wirft die Frage auf, welche Gegenstände zur Bildung geeignet sind. Gegenstände fungieren in diesem Verständnis als Medium von Bildung. Die Präsenz verschiedener Medien veränderte sich in Folge technologischer Entwicklungen maßgeblich. Die Entwicklung der Nutzungsdauer von Einzelmedien in den letzten zehn Jahren zeigt eine deutliche und stabile Dominanz von Fernsehen als nutzungsstärkstes Medium in allen Alterskohorten. Gleichzeitig wird eine starke Steigerung in der Nutzungsdauer des Internet verzeichnet, die auf einen technologischen Vorteil – der Multifunktionalität des Internets – zurückzuführen ist: „Mit dem Internet steht ein Medium zur Verfügung, (...) das Möglichkeiten der anderen drei tagesaktuellen Medien [Fernsehen, Hörfunk und Tageszeitung] in sich vereint, also Plattformfunktionen hat" (Eimeren & Ridder 2011, 6). Dieser Vorteil gegenüber älteren Medien zeigt in den Nutzungsmotiven, denn „bei der Internetnutzung stehen persönliche Kommunikation und Informationssuche im Vordergrund" (Ebd. 2011, 12) – Möglichkeiten, die durch traditionelle Medien nicht gegeben sind. Deutlich wird, dass das Internet gegenüber älteren Medien sowohl mehrdimensionale als auch stärker personalisierte Nutzung ermöglicht (Busemann & Gscheidle 2011, 365). Die Kombination beider Ebenen erlaubt Nutzern eine situative Entscheidung darüber, wie aktuelle Interessen befriedigt werden. Abstrakt formuliert untergräbt das Medium Internet die technologische Macht älterer Medien. Im Medium Internet können Gegenstände erzeugt werden, die Objekte mehrdimensional und dynamisch darstellen. Mit diesen Gegenständen können

Nutzer interagieren, etwa indem die Darstellung eines Zusammenhangs in einer Grafik verändert wird. Das Handeln von Individuen – und damit auch ihre Bildungsprozesse – wird einer neuen technologischen Grenze unterworfen, die frühere Grenzen der Bildung in anderen Medien überschreitet. Bildung wird somit technologisch entgrenzt, aber auch neu begrenzt. Gleichzeitig ist Bildung als Wechselwirkung zwischen Medium und Subjekt nicht kausale – das heißt technologische – Konsequenz ihrer Verfügbarkeit. Die Untersuchung dieser Wechselwirkung ist innerhalb der Pädagogik traditionell Aufgabe der Didaktik.

In der Didaktik wird Bildung als Ziel benannt, das prozesshaft in und durch Unterricht erreicht werden soll. Durch Unterricht wird darauf abgezielt, eine Wechselwirkung zwischen Gegenstand und Subjekt durch Vermittlung zwischen beiden herzustellen. Gegenstände, an denen man sich bilden kann, sind gegenwärtig inflationär vorhanden. Ausschlaggebend dafür ist das Internet mit Wikis, Blogs oder Geoweb-Applikationen. Das Medium Internet leistet so eine Pluralisierung von Wissensbeständen, die zunehmend von Nutzern selbst gestaltet werden. Damit ist auch in der Schule eine zunehmende Vielzahl an Gegenständen verfügbar, die über Schulbuch und Materialien für Lehrende hinausgehen. Gleichzeitig stimmen empirische Analysen in überwältigender Vielzahl darin überein, dass Interaktion im Unterricht in routinierter Strukturierung verläuft, wobei sich Bildung in Folge von unterrichtlicher Vermittlung selten dokumentiert (vgl. Helsper 2011). Bildung kann nicht auf Basis beobachteter Handlungen im Unterricht rekonstruiert werden, sondern wird dort nur in ihren Ausgangspunkten – den „bildenden Potentialen“ – sichtbar, das heißt darin, wie Schüler Angebote aufgreifen, um sich zu bilden (Ebd. 2011, 161). Diese bildenden Potentiale von Unterricht können Bildungshandeln bloß ermöglichen, sind aber weder notwendige noch hinreichende Bedingung für Bildung. Entsprechend ist Bildung im Unterricht nur sehr eingeschränkt beobachtbar. Diese Einschränkung ist insbesondere deshalb gegeben, weil Bildung als „Recht auf Selbst-Sein des Subjekts“ (Blankertz 1975, 45) immer jenseits von professionellen Rollen wie Lehrer*in oder Schüler*in abläuft. Betont wird diese Einschränkung insbesondere in jenen Forschungsrichtungen, die um einen besonders präzisen Bildungsbegriff bemüht sind: „Gegen diesen inflationären Gebrauch der Bildungssemantik richten sich (...) Beiträge, die Bildung geradezu als Inbegriff dessen verstanden wissen möchten, was mehr ist als bloße Erziehung und sich nicht auf bloße Qualifikationserfordernisse reduzieren lässt, von denen die Schul- und Unterrichtspolitik bestimmt ist“ (Prange 2011, 59-60).

In der pädagogischen Biographieforschung werden Bildungshandlungen nicht als „einzelne Schritte der Aneignung“ konzipiert, sondern als „Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation von Lernprozessen“, die erst in ihrer „biografischen Erfahrungsgestalt“ und damit jenseits von Unterricht nachvollziehbar werden (Alheit & Dausien 2009, 715). Ebenso versteht die Bildungsgangforschung unter Bildung einen „Prozess der Transformation oder bewussten Aufrechterhaltung des Welt- und Selbstverhältnisses eines Individuums“ (Hericks 2008, 64). In beiden Fällen kann der Vollzug von Bildung als Technologie des Selbst verstanden werden, das heißt als eine Sammlung von Strategien, durch die ein Subjekt die eigene Souveränität sichert[12] und die es „dem einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten oder seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault 1993, 26). Technologien des Selbst wurden von Foucault als ein Typ von Technologie benannt, wobei er zwischen insgesamt vier unterscheidet. Die drei weiteren sind (1) Technologien der Produktion zur Herstellung und Manipulation von Gütern; (2) Technologien von Zeichensystemen als Grundlage für Kommunikation; (3) Technologien der Macht, die das Verhalten von Individuen bestimmten Zwecken oder einer Herrschaft unterwerfen. Diese Typisierung ist einem transkribierten Vortrag von Foucault entnommen, den er kurz vor seinem Tod 1984 gehalten hat und in dem er ein neues und unvollendet gebliebenes Forschungsprojekt zu Subjekt und Selbst skizziert. In seinem Vortrag gibt Foucault zu bedenken, dass im bisherigen Werk vor allem die Bedeutung von Technologien der Macht hervorgehoben wurde. „Diese Verbindung zwischen den Technologien der Beherrschung anderer und den Technologien des Selbst nenne ich Kontrollmentalität. (...) Mehr und mehr interessiere ich mich für die Interaktion zwischen einem selbst und anderen und für die Technologien individueller Beherrschung“ (Ebd. 1993, 27).

[12] Konsequenz des Vollzugs von Bildung ist die Sicherung der eigenen Souveränität. Diese Konsequenz bedeutet aber nicht, dass der Vollzug selbst immer vollständig entlang rationaler Entscheidungen verläuft und Vollziehende ihr eigenes Handeln fortlaufend reflektieren. Bildung als Vollzug verläuft als Handeln, das nicht als Kompetenz formalisiert werden kann, sondern performant in Erscheinung tritt (Neuweg 2011). Explikation und Formalisierung von Bildung wären für performante Bildung aufgrund des Aussetzens des Vollzugs von Bildung und die Reflektion über den zu vollziehenden Prozess sogar kontraproduktiv (Neuweg und Fothe 2011).

Diese Unterscheidung verläuft parallel zur traditionellen Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung: Bildung wird moralisch als Recht auf Selbst-Sein gefordert und praktisch als Folge der Sorge um sich selbst technologisiert.[13] Foucault (1993, 33-34) geht davon aus, dass Subjekte Technologien des Selbst dann entwickeln, wenn „politischer Ehrgeiz und philosophische Liebe einander kreuzen". Genau diese beiden Momente werden angesprochen, wenn Bildung einerseits praktisch als Kultur und andererseits theoretisch als Aufklärung verstanden wird (Benner 2007, 46): „Bildung als Kultur bedarf einer zu ihr hinzukommenden und auf sie zurückwirkenden Aufklärung [philosophischen Liebe] ebenso, wie Aufklärung, um praktisch zu werden, einer ihr vorgelagerten und nachfolgenden Kultur [die durch politischen Ehrgeiz gestaltet wird]". Bildung gegenüber steht für Foucault die bereits genannte „Kontrollmentalität", die als Technologie der Herrschaft auf Technologien des Selbst einwirkt. Die positiven wie negativen Wirkungen dieser Kontrollmentalität sind pädagogisch gefasst Wirkungen von Erziehung. Der Unterschied zwischen Bildung und Erziehung lässt sich in der jeweiligen Wirkung der Interaktion auf das Selbst deutlich machen: Bei einer Interaktion in der Dimension Bildung macht der Erziehende ein Angebot, durch das ein vom Erzogenen selbst gesetzter Zweck verfolgt wird. Interaktion in der Dimension Erziehung bezweckt eine Veränderung des Erzogenen, die nicht von ihm selbst bestimmt wurde. Kurz gesagt: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot" (Lenzen & Luhmann 1997, 7).

4.1.2 Technologisierungen der Erziehung durch Schule

Analog zur Dimension Bildung kann das erzieherische Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen konzeptuell nicht als Technologie begriffen werden. Wäre Erziehung technologisierbar, könnten die erzieherischen Intentionen der Lehrer*in genau die gewünschte Wirkung bei Schüler*innen zeigen. Als selbstreferenzielle Systeme sind Schüler*innen jedoch in der Lage sich dem Erzogen-Werden zu widersetzen. Erkennt man diese Annahme an, lässt sich Erziehung nicht technologisch sondern nur interaktionistisch konzipieren. Dennoch zeigt sich praktisch, dass Technologien der Herrschaft und Kontrolle in Schule auftreten: „Schools establish explicit control on the allocation of students, rooms, lesson periods, curricular units, etc., but not

[13] Foucault zeigt, dass solche Technologien des Selbst sich bis in die Antike zurückverfolgen lassen und nennt Techniken wie das Verfassen von Aufzeichnungen über sich selbst und Briefe an Freunde in der Absicht, „die Wahrheiten, deren man bedurfte, für sich selbst reaktivieren zu können" (Ebd. 1993, 37).

on the details of the daily interaction between teachers and students“ (Vanderstraeten 2004a, 267). Schulische Kontrolle wird durch Zuordnung von Schüler*innen in Klassen, die Architektur der Räume (Hackl 2009) und das Läuten der Schulglocke (Leser 2011) technologisch verwirklicht. Technologien werden eingesetzt, um strukturelle Rahmenbedingungen zu setzen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden muss. Solche Rahmungen entziehen sich der interaktiven Aushandlung und geben damit objektiv Bedingungen an, unter denen durch Aushandlung Kooperation hergestellt werden muss. Die institutionelle Durchsetzung von Technologien der Herrschaft in der Erziehung zeigt sich in Fallstudien, die der Analyse von Interaktion im Unterricht gewidmet sind. Wird das Spannungsverhältnis von Technologie und Interaktion zugunsten von Technologie aufgelöst, wird erklärbar „mit welcher definitorischen Durchsetzungskraft der Lehrer agiert, er Probleme dabei unbehandelt zurücklassen kann und wie krude und schnell der Stoff im Vollzug der Materialien [Gegenstände] durchgenommen wird“ (Gruschka 2005, 37). Das Handeln der Lehrer*in bringt die institutionelle Durchsetzung von Technologie in Schule zum Ausdruck. Mit diesem strukturellen Rahmen wird ein Kind zur Schüler*in erzogen, und gerade weil Erziehung unter derartig technologischem Rahmen stattfindet, ist plausibel, warum Schüler*innen nicht perfekte Rollenträger werden, sondern Kinder bleiben.

Gruschka (2011, 221) konzeptualisiert daher Erziehung in ihrer herkömmlichen Form als „Gegeneinwirkung“. Als Erzieher*innen verlangen Lehrer*innen von Schüler*innen etwas, das diese selbst möglichst vermeiden wollen, etwa das Schreiben von Hausaufgaben oder die Vorbereitung auf einen Test. Damit diese Aufgaben erfüllt werden, leisten Lehrer*innen Kritik an Handlungsmustern und -konventionen von Schüler*innen: Die alltagsweltlich entstandene und habituelle Auseinandersetzung mit Gegenständen soll durch eine systematische Auseinandersetzung ersetzt werden. Aus Sicht des Subjekts formuliert Holzkamp (1995, 212): „Das Subjekt muß (...) aus einer primären Handlungsproblematik eine spezifische *Lernproblematik* ausgliedern.“ Diese negative Komponente von Erziehung soll verhindern, dass die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand von unerwünschten bzw. störenden Handlungen begleitet wird. Erziehung findet demnach in Kritik durch Lehrer*in und Widerstand durch Schüler*in statt. Erst in Interaktion von Schüler*in und Lehrer*in kann ein situativer Konsens über mögliche und unerwünschte Handlungen entwickelt werden, durch den Positionen der Kritik und des Widerstands verlassen werden und kooperative Auseinandersetzung mit Gegenständen stattfindet. Die Herstellung von Kooperation ist die positive Komponente von

Erziehung. Positive Erziehung verfolgt das Ziel, Schüler*innen zur Entwicklung eines „erkenntnisfördernden Habitus“ anzuleiten (Gruschka 2009, 11). Erziehen ist im Unterricht notwendig, um die Vermittlung zwischen Schüler*innen und Sache und damit das „Primat der Wissensvermittlung“ (Oevermann 1996a, 144) zu erreichen.

4.1.3 Vermittlung und Aneignung jenseits technologischer Verfügbarkeit

Das Primat der Wissensvermittlung wird in der Dimension Vermittlung und Aneignung erreicht. Aus Perspektive des Pragmatismus kann zwischen Vermittlungen und Aneignungen ein fundamentaler Unterschied gezogen werden, der sich an der Differenz von Handeln (Action) und Interaktion festmachen lässt: „We do not establish an interactive form of contact with the physical objects in our environment. But our reaction toward the acts of others is a stimulus for the other to act in a different way“ (Vanderstraeten 2004b, 43). Vermittlungen verlaufen also immer als Interaktionen, in denen Konzeptionen einer Sache zwischen Subjekten kommuniziert werden. Demgegenüber sind Aneignungen pragmatisch als Handlungen gegenüber einem Gegenstand zu verstehen. Dieser Unterscheidung folgend ist es sinnvoll, Vermittlung und Aneignung eigenständig zu konzipieren, um beide Begriffe präziser für die Analyse von Unterricht einsetzen zu können. Eine eigenständige Konzeption sensibilisiert gegenüber Phänomenen von Vermittlung und Aneignung. Diese Position stützt sich auf Überlegungen zur Untersuchung von Kommunikation und Handlung durch Luhmann (1987, 241): „Kommunikation ist die elementare Einheit der Selbstkonstitution, Handlung ist die elementare Einheit der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung sozialer Systeme. (...) Die Differenz von Kommunikation im Vollsinne einer Selektionssynthese und zurechenbarem Handeln ermöglicht eine selektive Organisation mitlaufender Selbstreferenz; und zwar in dem Sinne, daß man *Kommunikation* reflexiv nur handhaben (zum Beispiel bestreiten, zurückfragen, widersprechen) kann, wenn sich feststellen läßt, wer kommunikativ *gehandelt* hatte.“

Pragmatisch kann Vermittlung als Interaktion zwischen Subjekten verstanden werden, durch die das Gegenüber zu einem veränderten Verständnis des Gegenstands veranlasst wird. Diese Vermittlung geschieht durch Kommunikation, die Luhmann (1987, 193-201) als Synthese von drei Selektionen versteht: Information, Mitteilung und Verstehen. Information ist eine Selektion aus dem Repertoire an Möglichkeiten, was kommuniziert wird. Alles was nicht in einer Situation kommuniziert wird, fungiert in der Situation der Kommunikation nicht als Information. Durch

Mitteilung kommt diese selektierte Information zum Ausdruck. Drittens ist Kommunikation auf Verstehen angewiesen. Verstehen entsteht als Wahrnehmung einer Differenz von Information und Mitteilung. Als Konsequenz dieser Synthese entsteht eine komplexere neue Situation von Information. In dieser neuen Informationssituation emergiert Wissen, das sich nicht auf die Summe des in die Kommunikation eingebrachten Wissens reduzieren lässt. Aufgrund dieser Irreduzibilität kann Vermittlung nicht als kausaler Ablauf modelliert werden –und damit ebenso wenig als Technologie. Für die Analyse sind Interaktionen der Vermittlung als Konstruktionen zweiter Ordnung im Sinne von Schütz (2010, 334) zu verstehen. Dieses Verständnis von Handeln ist ein grundlegendes Moment der empirischen Analyse von Unterricht, wie sie in Folge entwickelt wird.

Handlungen des Aneignens hingegen sind sachlich auf den Gegenstand gerichtet, das heißt prototypisch Konstruktionen erster Ordnung. Für eine Konzeption von Aneignung ist es aus dieser Perspektive irrelevant, ob der Gegenstand eine Repräsentation einer Sache ist – etwa ein Arbeitsblatt über die Sache – oder die Sache selbst im Sinne eines Objekts, das im Unterricht verfügbar ist.[14] In beiden Fällen erscheint die Sache Schüler*innen phänomenal, sie taucht auf. Mit einem Phänomen findet Auseinandersetzung statt, wenn das Subjekt eine Differenz zwischen System und Umwelt wahrnimmt. Als solche Auseinandersetzung umfasst Aneignung sowohl eine lebensweltliche als auch eine sachliche Seite: Sachlich sind Gegenstände für Aneignung nur nützlich, wenn sie die Sache selbst so einfach wie möglich darstellen, jedoch keinen Aspekt trivialisierend abbilden, das heißt die Angemessenheit der Repräsentation nicht verlassen wird. In der Aneignung der Sache handeln Schüler*innen der „lebensweltlichen Pragmatik der [eigenen] erkenntnisleitenden Interessen“ folgend (Gruschka 2009, 43). Diese Pragmatik ist notwendigerweise Ausgangspunkt für Vermittlung. Aneignungen entwickeln sich, indem

[14] Die Korrespondenz von Objekt und Gegenstand ist ein wesentliches Problem in Nachbarschaft der Konzeption des Handlungscharakters von Aneignung. Die Notwendigkeit dieses Problem ebenso zu behandeln lässt sich anhand von Rekonstruktionen nachvollziehen. Durch Rekonstruktionen vermittelnder Interaktionen wird deutlich, dass Aneignung dort nicht stattfindet, wo der Gegenstand des Unterrichts die Sache vereinfacht darstellt, mit der er korrespondieren müsste. „Zum einen sind die Fälle, dass die didaktische Vereinfachung nicht aufgeht, Legion, zum anderen führen die Fehler unausgesetzt im Verlaufe des Unterrichts zu Protest, sie werden vom Schüler bemerkt und nicht selten gestaltsicher ironisch kommentiert. Das Missverständliche lädt zur Klärung ein, die dann umso schmerzlicher vermisst wird“ (Gruschka 2010a, 172).

Schüler*innen sich mit Gegenständen auseinandersetzen, Wissen über das Repräsentierte ausgehend von diesen Gegenständen aufbauen und damit Verfügung über die Sache erhalten. Gegenstände werden im Unterricht genutzt um Begriffe, Kontext und Konzepte zu verhandeln und dadurch die Sache zu beschreiben, zu erklären oder zu beurteilen. Diese Nutzung ist notwendig, um vermittelnd zu kommunizieren und dabei eine Korrespondenz von Sache und Sprechen aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig belegen Transkripte der Interaktion im Unterricht, dass dieser häufig fortschreitet, obwohl für Schüler*innen weder lebensweltliche Gründe für die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand sichtbar werden noch eine Aneignung des Gegenstands stattgefunden hat (Gruschka 2009).

Aneignung kann ihren Ausgangspunkt auch in Gegenständen des Internet nehmen, wo neue Gegenstände verfügbar werden, an denen vermittelt und angeeignet werden kann. Die Vermittlung zwischen Sache und Schüler*innen wird durch neue Medien nur insofern potentiell erleichtert, als dass diese eine bessere Korrespondenz mit der Sache erlauben. Didaktisch nützlich sind solche Gegenstände erst, wenn Lehrer*innen sie im Unterricht einsetzen. Für diesen Einsatz ist es notwendig, dass Lehrer*innen sich den Gegenstand aneignen, Wissen über die Korrespondenz von Gegenstand und Objekt entwickeln und den Gegenstand performant einsetzen können. Dieser emphatische Auftrag zur Aneignung ist für Lehrer*innen unter den gezeigten technologischen – das heißt thematischen, zeitlichen, operativen und selektiven – Bedingungen von Schule nicht ohne weiteres einzuholen. Selbst wenn der performante Einsatz nach gelungener Aneignung erfolgreich ist, ist ebenso wie bei anderen Gegenständen erst durch Kommunikation über den Gegenstand eine Vermittlung zwischen Sache und Schüler*innen und in Folge ein Verstehen der Sache möglich. Diese Überlegungen zeigen, dass der Einsatz von neuen Technologien als Medien für Vermittlung und Aneignung pädagogisch ebenso voraussetzungsvoll ist wie der Einsatz traditioneller Medien. Gerade weil Voraussetzungen von Vermittlung und Aneignung unabhängig vom Medium im Unterricht zum Tragen kommen werden im folgenden Resümee Perspektiven auf Unterricht als Ort der kulturellen Nutzung von Gegenständen eröffnet.

4.2 Funktionen von Technologie im Unterricht

Vor dem Hintergrund dieser Konzeption von Bildung, Erziehung und Vermittlung und Aneignung zeigen sich Anforderungen, die an Gegenstände des Unterrichts gestellt werden.

Didaktische Gegenstände sind als Repräsentationen einer Sache relevant und sinnvoll zu nutzen, solange sie die Sache – wissenschaftlich rechtfertigbar und angemessen – abbilden, an der vermittelt und angeeignet wird, unabhängig davon in welchem Medium sie hergestellt werden. Das Medium Internet bietet das Potential, Wissen aus einer Vielzahl von Gegenständen zu beziehen, die Rolle der Lehrer*in als zentralen Bereitsteller von Wissen zu verlassen, kollaborativ zu arbeiten, Deutungsvielfalten einzubeziehen und neue Wege in Erziehung und Vermittlung zu beschreiten. In Anbetracht vorliegender Analysen von Unterricht stellt sich die Frage allerdings weniger danach, wie die Qualität eines Gegenstands durch die Grenzen des Mediums bestimmt wird. Analysen von Unterricht zeigen, dass neue Technologien – etwa das Medium Internet – in etablierte Technologien des Unterrichts eingepasst werden. Erziehen und Vermitteln finden als Routine in bereits etablierten Technologien des Unterrichts statt. Werden neue Medien im Unterricht genutzt stoßen die Potentiale der Selbsttätigkeit, Selbststeuerung und Kollaboration an die Grenzen der Kultur ihrer Nutzung. Das Nutzen „digitaler" Praktiken im Unterricht beeinflusst etablierte Technologien des Unterrichts und kann zu einer Veränderung des Unterrichtens beitragen. Für eine Veränderung von Unterricht sind aber vor allem die *kulturellen Formen* der Nutzung von Gegenständen weiter zu entwickeln. Für diese Weiterentwicklung ist die Rekonstruktion von Bedeutungen zentral, die in Interaktionen zum Ausdruck kommen. In diesen Ausdrücken zeigen sich Formen der Nutzung von Gegenständen, Strukturen und Prozess ihrer Vermittlung und ihrer Aneignung.

Daher verschiebt die hier entworfene Perspektive den Fokus der Untersuchung von partikularen Eigenschaften von Gegenständen auf die aneignende und vermittelnde *Nutzung* von Gegenständen im Unterricht. Bedeutsam wird durch die hier eingenommene Perspektive, dass anhand von Gegenständen gehandelt wird und gegenüber Gegenständen kommuniziert wird. Das Medium Internet bietet Schüler*innen eine Vielzahl an Gegenständen, durch die aneignend eine Vorstellung von der Sache gewonnen werden kann. Diese Vorstellung wird durch Selbstbeobachtung entwickelt und im Sprechhandeln von Schüler*innen als Selbstbeschreibung zum Ausdruck gebracht. Aufgabe von Lehrer*innen ist es, diese Selbstbeschreibungen von Schüler*innen zu interpretieren. Das Entwickeln plausibler Interpretationen ist Voraussetzung für den kommunikativen Anschluss an das Sprechhandeln von Schüler*innen. Erst durch Kommunikation – und abseits der Korrespondenz von Gegenstand und Sache in Medien – konstituiert sich die *Bedeutung* didaktischer Gegenstände. Bedeutsam gegenüber der Vielfalt an Gegenständen, die etwa mittels Internet bereitgestellt werden können, wird demnach, wie ein

angeeigneter Gegenstand zum Ausdruck gebracht wird und diese Ausdrucksgestalt kommunikativ erschlossen wird. Das technologische Potential von Medien erweitert vor allem das Feld der Gegenstände, auf die Aneignende zugreifen können und an denen Bildung ihren Ausgang nimmt. Der Prozess des Aneignens selbst ist dabei von Technologie nur beeinflusst, wenn er als Bildung kultiviert wird, die durch Technologien des Selbst ihre Umsetzung findet. Der Einsatz von Technologien des Selbst kann dabei den Übergang von Aneignung zu Bildung kennzeichnen. Die Unterstützung in der Aneignung von Gegenständen und der Etablierung von Technologien des Selbst liegt im Können von Lehrer*innen. Komplementär zu ihrer involvierten Praxis im Unterricht sollen die hier entwickelten Überlegungen zur Etablierung einer distanzierten Praxis der Reflexion von Unterricht dienen.

5 Vermittlung und Aneignung – von konzeptuellen Überlegungen zur Feldforschung

Die empirische Untersuchung zielt auf die Rekonstruktion der Prozesslogik von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Der Vorbereitung dieser empirischen Untersuchung waren die objekttheoretischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel gewidmet, in denen der Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung im Unterricht theoretisch skizziert und zu benachbarten Dimensionen des Handelns im Unterricht in Bezug gesetzt wurde. Die objekttheoretischen Überlegungen spezifizieren Aufgaben- und Anforderungs-Felder von Vermittlung und Aneignung im Unterricht, die sich pointiert anhand der didaktischen Pyramide von Gruschka (2002) illustrieren lassen. Die didaktische Pyramide ist als Denkfigur zu verstehen, ihre Eckpunkte verweisen auf Akteure und Entitäten im Unterricht und erlauben das Eröffnen von Perspektiven für empirische Forschung. Zumal jede Seite der Pyramide eine spezifische Konstellation der Akteure und Entitäten verdeutlicht, ist es sinnvoll jede der Seiten näher zu besprechen. Zu diesem Zweck wird die dreidimensionale Pyramide in Folge eingeebnet dargestellt (vgl. Abb. 11).

Die eingeebnete Darstellung betont die einzelnen Seiten der Pyramide, durch die Unterricht sowohl theoretisch wie auch als Feld von Handelnden charakterisiert wird. Durch die eingeebnete Darstellung wird deutlich, welches Feld die verschiedenen Ebenen des Unterrichts aufspannen: Die Dimension Didaktik, die sich in die zwei Bereiche Vermittlung und Aneignung teilt, adressiert im Feld der Vermittlung die Verhandlung von subjektiven Gegenständen und im Unterricht genutzten Vergegenständlichungen ($Gegenstand_U$). Das Feld der Aneignung hingegen adressiert nicht Vergegenständlichungen, sondern die verhandelte Sache selbst als Objekt (O), die Positionierung der Schüler*in zu O und den in Positionierung entwickelten subjektiven Gegenstand der Schüler*in (G_S). Aus dieser Skizze wird damit auch die Differenz der Felder von Vermittlung und Aneignung deutlich. Die Dimension Didaktik wird von der Dimension Erziehung begleitet, in der die Positionierung von Lehrer*in und Schüler*innen zum Gegenstand des Unterrichts thematisch ist.

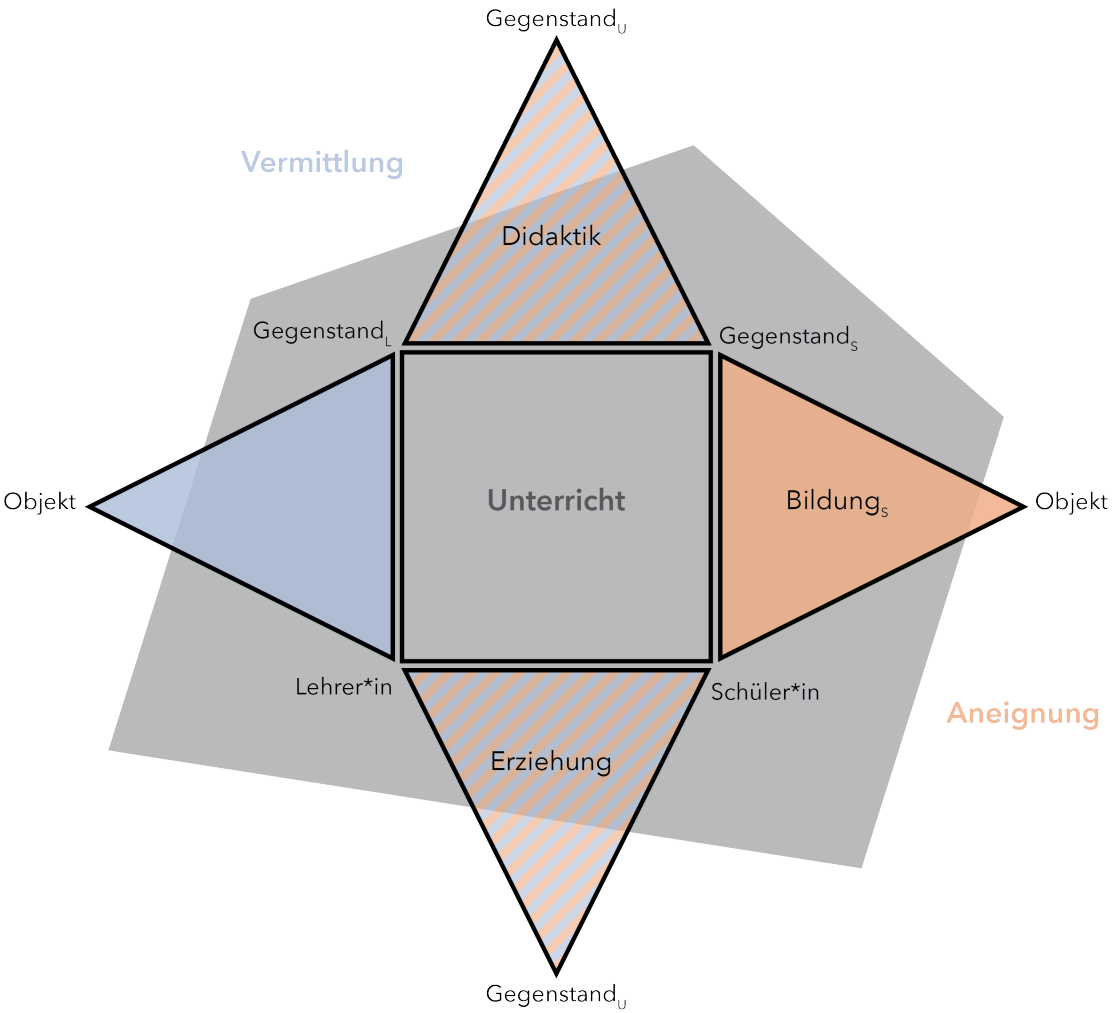


Abb. 11: Unterricht, Vermittlung und Aneignung als Bereiche der Feldforschung und ihre objekttheoretische Einbettung

5.1 Unterricht als Feld von Didaktik und Erziehung

Theoretisch wurde Unterricht in den vorangegangenen Kapiteln durch die Dimensionen Didaktik (Vermittlung und Aneignung) und Erziehung charakterisiert.[15] Anhand dieser

[15] Gruschka (2011, 246) betont darüber hinaus, dass vermittelndes und erziehendes Lehrerhandeln im Unterricht notwendig auf Bildung verweist: „Notwendig wäre (...) auszuweisen, was jemand über einen Sachverhalt wissen muss (...), damit er kompetent über ihn verfügen kann. Dass mit dieser Optik auf Vermittlung diese zur subjektiven wie zur objektiven Seite auf das Problem der Bildung verwiesen ist (...) folgt aus dem unverzichtbaren Anspruch der Didaktik, so viel an Wissen zu vermitteln, dass es in Verstehen (...) münden kann." Auch wenn Vermittlung diesen Anspruch erhebt und auf Bildung verweist, findet eine Bildungsbewegung in der Regel nicht im Unterricht statt, ebenso wenig wie die Annahme plausibel ist, dass eine Bildungsbewegung durch Unterricht ausgelöst wird: „Diese Bildungsbewegung kann auch didaktisch geführt werden, häufiger aber dürfte es sein, dass sie sich eher individuell gebunden wie naturwüchsig ergibt" (Ebd. 2011, 260).

Charakterisierungen lassen sich die Aufgaben und Anforderungen nachvollziehen, mit denen Lehrer*in und Schüler*innen durch Unterricht konfrontiert werden. Die Darstellung der eingeebneten Pyramide soll dabei eine graphische Unterstützung bieten. Spezifisch für die hier relevante Frage nach Vermittlung und Aneignung können diese Aufgaben und Anforderungen wie folgt beschrieben werden:

- Vermittlung stellt an eine Lehrer*in die Anforderung, sich auf ein Objekt der Wirklichkeit zu beziehen. Dieses Objekt tritt in Unterricht im Regelfall nicht selbst in Erscheinung. Lehrer*innen nutzen daher einen Gegenstand als Repräsentation des Objekts, die zu legitimieren eine zentrale Aufgabe fachdidaktischer Forschung wäre. Solche Gegenstände repräsentieren ein Objekt nicht vollständig, sie bieten auf Grund ihres Abbilds eine mögliche Betrachtungsweise des Objekts. Für Vermittlung wählt die Lehrer*in einen Gegenstand (oder mehrere), der im Unterricht von der Lehrer*in genutzt werden kann um zwischen der Sache und Schüler*innen zu vermitteln. Durch die klassenöffentliche Präsentation dieses Gegenstands wird der ausgewählte Gegenstand zum Gegenstand des Unterrichts (Gegenstand_U). Dieser Gegenstand des Unterrichts ist für die Lehrer*in ein Medium der Vermittlung zwischen Sache und Schüler*innen. Der Gegenstand des Unterrichts kann auf didaktischer Ebene von Lehrer*in und Schüler*innen genutzt werden, um eigene subjektive Repräsentationen der Sache zu vermitteln. Didaktik ist auf diese Weise charakterisiert als kommunikative Verhandlung subjektiver Repräsentationen von Lehrer*in (Gegenstand_L) und Schüler*innen (Gegenstand_S). Lehrer*in und Schüler*innen vermitteln sich gegenseitig subjektive Repräsentationen der Sache, die durch frühere Subjektivierungen als subjektives Wissen sedimentiert vorliegen. In der gegenseitigen Vermittlung kann auf materiale Gegenstände zurückgegriffen werden, die im Unterricht verfügbar sind.
- Aneignung vollziehen Schüler*innen durch Auseinandersetzung mit Gegenständen und die dadurch stattfindende Subjektivierung von in ihnen transportiertem Wissen. In Unterricht treten Schüler*innen in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand des Unterrichts, der die dort thematische Sache repräsentiert. Diesen Gegenstand des Unterrichts setzen Schüler*innen in Bezug zu ihrem subjektiven Gegenstand. Die Anerkennung der Differenz zwischen Gegenständen, der Kohärenz der gegenständlichen Darstellung der Sache und der Korrespondenz von Gegenstand und Objekt führt zur Subjektivierung von Wissen und einer Transformation des subjektiven Gegenstands (Gegenstand_S). Aneignung in und durch Unterricht ist damit auf zwei Arten vermittelt:

> Erstens durch die Vermittlung des Objekts durch den Gegenstand, zweitens durch die Vermittlung der Lehrer*in zwischen Sache und Schüler*innen. Aneignung kann zu Bildung führen, wenn Schüler*innen sich emphatisch in Bezug zu einem Objekt setzen und ihm gegenüber einen (intersubjektiv als angemessenen anerkannten) subjektiven Gegenstand entwickeln. Wenn Vermittlung nicht gelingt, leistet eine Lehrer*in durch Unterrichten keinen Beitrag zur Aneignung einer Sache durch Schüler*innen und Schule damit – zumindest auf Ebene des Lehrplans – keinen Beitrag zur Bildung.

Die oben dargestellte Denkfigur der Pyramide macht gleichzeitig deutlich, dass Handlungen im Unterricht nicht nur auf Vermittlungen und Aneignungen gerichtet sind. Vermitteln und Aneignen als typische Handlungen der Didaktik werden von Handlungen der Erziehung begleitet. Erziehende Handlungen richtet eine Lehrer*in an Schüler*innen, um eine Auseinandersetzung mit der Sache zu befördern, die im Unterricht thematisch ist und anhand von Gegenstand_U bearbeitet werden soll. Weil didaktisches Handeln im Unterricht von erziehendem Handeln begleitet wird, kann eine Untersuchung von Vermittlung und Aneignung im Unterricht nicht ohne Berücksichtigung der Dimension Erziehung erfolgen. Wie Vermittlung und Aneignung im Unterricht durch Erziehung gerahmt werden ist deshalb im Rahmen der Analyse notwendigerweise zu berücksichtigen. Erst durch Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen des Handelns im Unterricht und in Kontrast zu ihnen ist es möglich Spezifika von Vermittlung und Aneignung zu identifizieren, die in der Bearbeitung sozialwissenschaftlicher Gegenstände auftreten. Um die Spezifika von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu untersuchen, werden Unterrichtsstunden als die „natürlichen Protokolle des Pädagogischen“ (Gruschka 2011, 23) aufgezeichnet und analysiert. Entsprechend ist der erste Bereich der Feldforschung der Aufzeichnung von sozialwissenschaftlichem Unterricht gewidmet.

5.2 Aufzeichnungen von sozialwissenschaftlichem Unterricht

Mittels der Aufzeichnungen von sozialwissenschaftlichem Unterricht wird das Ziel verfolgt, die weitgehend von Lehrer*innen bestimmte *Struktur von Unterricht* zu erschließen. Die Erschließung umfasst zwei Teilbereiche: Erstens ist zu rekonstruieren wie ein sozialwissenschaftlicher Gegenstand in der Praxis der Vermittlungsarbeit von Lehrer*innen präsentiert wird, zweitens wie die vermittelnde Person ihn für das Verstehen der Lernenden didaktisch nutzt.

Außerdem ist der *Prozess der Interaktion* zu rekonstruieren, durch den Unterricht zwischen Lehrer*in und Schüler*innen unter institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet. Anhand der aufgezeichneten Unterrichtsstunden kann analysiert werden, wie eine Lehrer*in einen Gegenstand zum Gegenstand des Unterrichts macht und wie die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand im Unterricht stattfindet. Darüber hinaus kann untersucht werden, wie Schüler*innen dabei unterstützt werden, auf Basis eigener Urteile eine sachliche Lösung für objektbezogene Probleme zu entwickeln. Drittens kann anhand der aufgezeichneten Unterrichtsstunden rekonstruiert werden, ob und wie Schüler*innen ein Interesse an der Auseinandersetzung mit der Sache entwickeln und welche Ereignisse im Unterricht eine Aneignung der Sache auslösen.

Schließlich wird durch die Analyse aufgezeichneter Unterrichtsstunden auch das *Potential der Lernmöglichkeiten* benennbar. Ereignisse im Unterricht können damit in Bezug zu theoretischen Anforderungen an Unterricht gesetzt werden. Im Anschluss an die interpretative Analyse von Unterrichtsstunden kann gezeigt werden, in welchen Strukturen Vermittlung im sozialwissenschaftlichen Unterricht stattfindet, und mit welchen Herausforderungen sozialwissenschaftlicher Unterricht konfrontiert ist.

5.3 Unterricht als Feld von Handelnden

In einer zweiten Perspektive kann Unterricht ausgehend von Handelnden – Lehrer*in und Schüler*innen – charakterisiert werden. In ihrem Handeln nehmen Lehrer*in und Schüler*innen Bezug auf die Dimensionen Didaktik, Erziehung und Bildung; gleichzeitig ist nicht jede Handlung zwingend einer dieser Dimensionen zuzuordnen. Dies wird insbesondere in der praxeologischen Forschungsperspektive von Breidenstein deutlich, die sich Phänomenen des Unterrichts widmet die institutionell durch Strukturierungen der Schule entstehen, so etwa Individualisierung von Unterricht (Breidenstein, Menzel & Rademacher 2013) oder Leistungsbewertung (Breidenstein & Zaborowski 2013). Diese Phänomene werden nicht explizit mit dem pädagogischen „Telos der Erziehung, Bildung und Didaktik“ (Gruschka 2011, 84) verbunden. Dennoch ist das pädagogische Telos im Unterricht nicht zu unterwandern, solange „die pädagogischen Normen der Allgemeinbildung, Mündigkeit, Gerechtigkeit und Solidarität und der Ausrichtung der Heranwachsenden auf die Imperative der bürgerlichen Selbsterhaltung“

als alternativlos gelten und für demokratische Gesellschaft als notwendig erachtet werden (Gruschka 2011, 18). Durch die institutionelle Anerkennung des Bildungsauftrags von Schule werden im Unterricht somit zwangsläufig Erziehung, Bildung und Didaktik adressiert. Wie diese Adressierung in Handeln ausgedrückt wird, lässt sich anhand der Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden rekonstruieren. Das Handeln von Lehrer*in und Schüler*innen ist jedoch auch von Orientierungen geleitet, die im Unterricht selbst nicht unmittelbar zum Ausdruck kommen. Die leitenden Orientierungen für Handeln im Unterricht sollen deshalb durch Interviews zugänglich gemacht werden.

Ein Interview erlaubt den Austausch von Perspektiven auf Unterricht zwischen einer Forscher*in und Lehrer*in oder Schüler*innen. Dieser Austausch wird bereits anhand des Begriffs Interview deutlich: „An interview is literally an inter-view, an exchange of views between two persons conversing about a theme of common interest" (Kvale 2007, 5). Interviews eignen sich als Komplement zu Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden, weil Lehrer*in und Schüler*innen in Interviews als Erzählende auftreten können, die über ihr eigenes Handeln berichten. Als Erzähler*innen sind sie verpflichtet, Erfahrungen mit Unterricht zu verdichten und zu beschreiben. Diese Verpflichtung entsteht durch Strukturen des Erzählens und richtet sich nach Schütze (1987, 188) auf drei Bereiche:

- Die Verpflichtung der Erzähler*in, sich an die tatsächliche Sequenzialität von Ereignissen zu halten und Verbindungen zwischen erfahrenen Ereignissen herzustellen, um ein Ereignis mit dem darauffolgenden in Zusammenhang zu bringen.
- Die Verpflichtung, der Erzählung eine Form zu geben, die den Erzählenden dazu bringt Strukturen zu vervollständigen die in die Erzählung eingeführt werden. Der Erzählende erzeugt durch den Prozess der Vervollständigung eine subjektive Strukturierung eines Ereignisses.
- Die Verpflichtung auf Relevanz strukturiert eine Erzählung entlang zentraler Punkte. Während des Erzählens führt das dazu, dass einzelne Ereignisse und Situationen in Bezug auf die Botschaft der Geschichte geprüft werden.

Entsprechend erlauben Erzählungen das Nachvollziehen von Sequenzialität, Form, und Relevanz von Ereignissen. Erzählungen wird aus diesem Grund eine zentrale Bedeutung im Rahmen von Interviews zugeschrieben: „The use of narrative or discursive techniques is particularly relevant to studies of everyday information behavior where one of the central aims is to understand, conceptualize, and theorize everyday information needs and information seeking of individuals

from their own perspective" (Bates 2004, 16-17). Grundlegend für das Führen von Interviews ist die Anerkennung der subjektiven, spontanen Sprache, in der Ereignisse aus der Perspektive der Erzähler*in geschildert werden. Erzählungen in subjektiver Sprache bewahren Form und Syntax der Kultur des Sprechenden – etwa der Vermittlungskultur der Lehrer*in oder der Aneignungskultur der Schüler*in – und reflektieren damit subjektive Strukturen des Wissens über Unterricht. Erzählungen werden auf Grund vorangegangener Erfahrungen entwickelt und erlauben es, aktuellen Ereignissen im Unterricht Bedeutungen zuzuschreiben: „At a personal level, narratives are important to us not only or even primarily because they tell about our past lives but because they enable us to make sense of the present" (Watson 2009, 470). Erzählungen haben ein produktives Moment in Interviews, weil sie zur Nivellierung des kommunikativen Felds zwischen Interviewer*in und Interviewten genutzt werden können; die Anerkennung subjektiver Sprache gibt der interviewten Lehrer*in oder Schüler*in die Möglichkeit, die Semantik des Interviews entlang eigener Zeichen und Bedeutungen zu gestalten. Diese Gestaltungsmöglichkeit erlaubt der Interviewer*in formalisierte und unflexible Formen des Fragens zu umgehen, die bei Interviewpartner*innen potentiell Antwortschwierigkeiten hervorrufen kann. Erzählungen bieten Lehrer*in und Schüler*innen Raum, um Orientierungen und Motive des Handelns zu thematisieren und wahrgenommene Handlungen im Unterricht zu beschreiben. Um Erzählungen im Rahmen von Interviews thematisch auf Vermittlung und Aneignung zu beziehen, werden Leitfäden für Interviews[16] genutzt. In der Entwicklung der Leitfäden wurde darauf geachtet, dass das Interview flexibel geführt werden kann, um neue Aspekte aufzugreifen, die durch Interviewpartner eingebracht werden. Die Leitfäden orientieren sich an der objekttheoretischen Charakterisierung von Unterricht als Feld von Didaktik und Erziehung. Die thematischen Felder, die in Interviews mit Schüler*innen und Lehrer*in eröffnet werden sollen, sind in den folgenden beiden Abschnitten dargestellt.

5.4 Interviews mit Schüler*innen zur Aneignung von Sozialwissenschaft

Objekttheoretisch wurde die Divergenz von Vermittlung und Aneignung deutlich gemacht. Gleichzeitig wurde betont, dass das Verstehen von objektspezifischen Aneignungsprozessen

[16] Für die Feldforschung in Schulen wurden zwei Leitfäden entwickelt, die jeweils für Interviews mit Lehrer*in und Interviews mit Schüler*innen genutzt wurden. Die Leitfäden finden sich im Anhang.

sinnvolle Ausgangspunkte für Vermittlungshandeln bietet. Diese Aneignungsprozesse lassen sich durch die Analyse von Unterrichtsstunden nur eingeschränkt erfassen: Unterricht wird institutionell insbesondere durch die Vermittlung von Lehrer*innen strukturiert, der Artikulation von Aneignungen wird entsprechend wenig Raum gegeben. Um diesen Raum im Rahmen von Feldforschung zu schaffen wird die Untersuchung des Zusammenspiels von Vermittlung und Aneignung um Interviews mit Schüler*innen ergänzt. Anhand von Interviews können objektbezogene Aneignungsprozesse rekonstruiert werden, die selbst sinnvolle Ausgangspunkte für Vermittlungshandeln schaffen. Schüler*innen soll die Möglichkeit geboten werden,

(1) den im Unterricht diskutierten Gegenstand in der Bedeutung anzusprechen, die er für sie gewonnen hat,
(2) die Vermittlung des Gegenstands im Unterricht aus ihrer Sicht zu beschreiben,
(3) Vorstellungen zu artikulieren, die sie über den Gegenstand gewonnen haben, und
(4) darzulegen, wie sie sich auf Grund ihres durch Unterricht gewonnenen Verständnisses zum Gegenstand verhalten.

Schüler*innen sollen hierbei als Expert*innen ihrer eigenen Aneignungspraxis verstanden werden. Ziel ist es, ein Verständnis über jene Aneignungsprozesse zu erlangen, die ihren Ausgangspunkt in den im Unterricht präsentierten sozialwissenschaftlichen Gegenständen genommen haben und gleichzeitig über die didaktischen Intentionen der Lehrer*in hinausgehen. Durch die Auseinandersetzung mit den Aneignungen der Schüler*innen können deren Zugänge zum präsentierten Gegenstand – auch abseits des von Vermittlungsintentionen strukturierten Unterrichts – aufgedeckt werden; darin wird auch die Differenz zwischen dem Abarbeiten des gelehrten Gegenstands und einem individuellen Zugang der Lernenden zum Gegenstand offenbar. Außerdem können in Zusammenhang mit der Analyse von Unterrichtsstunden Beziehungen zwischen der Deutung des Gegenstands und dem im Unterricht präsentierten Gegenstand erschlossen werden.

5.5 Interviews mit Lehrer*innen zur Vermittlung von Sozialwissenschaft

Neben den ersten beiden Bereichen der Feldforschung ist es für die Analyse von Vermittlung und Aneignung sinnvoll, die Perspektive jener Akteur*innen nachzuvollziehen, welche die faktische Unterrichtsgestalt maßgeblich prägen. Anhand von Interviews mit Lehrer*innen soll analysiert werden, welche – aus fachdidaktischer Sicht: insbesondere fachlichen – Orientierungen sie für die Strukturierung von Unterricht nutzen, zu welchem Zweck sie spezifische Gegenstände für den

Unterricht auswählen und wie sie den Prozess des Unterrichtens planen. Lehrer*innen soll die Möglichkeit geboten werden,

(1) didaktische Intentionen in der Vermittlung des Gegenstands,
(2) Vorstellungen hinsichtlich der eigenen Vermittlungstätigkeit, sowie
(3) die eigene Konzeption des vermittelten sozialwissenschaftlichen Gegenstands und seiner Beziehung zum repräsentierten Objekt

darzustellen. Die Analyse von Interviews mit Lehrer*innen macht es möglich, Orientierungen und Handlungen zueinander in Bezug zu setzen und dürfte Erkenntnisse zu einigen Konfliktfeldern von Unterricht erlauben: Erstens kann sichtbar gemacht werden, welche Lernmöglichkeiten Lehrer*innen durch die Präsentation von Gegenständen anstoßen wollen und wie sich faktische Ereignisse im Unterricht von diesem Wollen unterscheiden. Zweitens kann sichtbar gemacht werden, wie Lehrer*innen ihre Vermittlungsaufgabe begreifen und wie sie im Unterricht faktisch vermitteln. Drittens kann rekonstruiert werden, wie Lehrer*innen den sozialwissenschaftlich entwickelten Gegenstand und das mit ihm korrespondierende Objekt begreifen und warum Gegenstände zu Gegenständen des Unterrichts gemacht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Durch die Analyse von Unterricht wird der Möglichkeitshorizont schulischen Lernens nachvollziehbar. Durch die Analyse von Interviews mit Schüler*innen lässt sich nachvollziehen, wie das schulische Angebot von sozialwissenschaftlichem Unterricht genutzt wird. Durch die Analyse von Interviews mit Lehrer*innen lässt sich nachvollziehen, wie Ziele des Unterrichts und Unterrichten korrespondieren. Feldforschung in allen drei Bereichen ist notwendig, um Unterricht sowohl als Feld von Erziehung und Didaktik als auch als Feld von Handelnden zu Perspektiven zu begreifen. Nach der Feldforschung werden Unterrichtsstunden und Interviews mit Lehrer*in und Schüler*innen analysiert. Durch eine Verknüpfung der Analysen können zentrale Herausforderungen identifiziert werden, die für Schüler*innen durch die Divergenz der Gegenstände (ihres eigenen Gegenstands, des Gegenstands der Lehrer*in sowie des material präsentierten Gegenstands) entstehen. Außerdem können Rückschlüsse auf die intersubjektive Konstruktion von Gegenständen der Sozialwissenschaften im institutionellen Feld Unterricht gezogen werden. Durch eine Synthese der Analysen soll der Prozess von Vermittlung und Aneignung modelliert werden, wie er typisch im Bereich sozialwissenschaftlicher Gegenstände auftritt. Ausgehend von interpretativer Analyse sollen auf diese Weise Perspektiven der praktischen Gestaltung von sozialwissenschaftlichem

Unterricht entwickelt werden. Zunächst sollen im folgenden Kapitel aber die hierfür notwendigen Schritte der Analyse behandelt werden.

6 Methodologische Anschlüsse an Konzeptualisierungen von Handeln im Unterricht

Als Vorbereitung für die empirische Analyse wurde in vorangegangenen Kapiteln untersucht, wie Handeln in aktuellen Forschungsprogrammen von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung konzeptualisiert wurde. Dabei wurde dokumentiert, dass über konkurrierende Paradigmen der Pädagogik hinweg ein Konsens über mindestens zwei Dimensionen des Lehrer-Handelns im Unterricht – Vermittlung sowie Erziehung – festzustellen ist, die beide eine komplexe Wechselwirkung mit Schüler-Handeln aufweisen. Innerhalb der Allgemeinen Didaktik besteht darüberhinaus auch ein Konsens über die Notwendigkeit, die Dimension Bildung[17] in Untersuchungen mit einzubeziehen. In der vorangegangenen Analyse der Konzeptualisierungen von Handeln wurde deutlich, dass die objekttheoretischen Dimensionen Didaktik, Erziehung und Bildung durchwegs in empirischer Forschung adressiert werden, in der Regel erfolgt diese Adressierung aber implizit. Eines der wenigen Forschungsprogramme empirischer Unterrichtsforschung, das diese Dimensionen zusammen explizit adressiert ist das der Negativen Pädagogik (Gruschka 2004). Die in der Negativen Pädagogik entwickelte Verknüpfung der objekttheoretischen Dimensionen Didaktik, Erziehung und Bildung mit methodologischen Strategien für interpretative Analyse soll in Folge untersucht werden, um den dort vollzogenen Anschluss von Objekttheorie an Methodologie nachzuzeichnen. Durch diese Untersuchung werden Möglichkeiten und Herausforderungen expliziert, die auftreten können, wenn Forschung aus der Position der Negativen Pädagogik heraus entwickelt wird. In Folge dieser Explikation kann geprüft werden, in wie weit die Negative Pädagogik als Forschungsprogramm dazu beitragen kann, das Ziel einer Modellierung des Prozesses von Vermittlung und Aneignung – sowohl fachspezifisch als auch fachunabhängig – in Bezug auf sozialwissenschaftliche Gegenstände zu erreichen.

---

[17] In der Dimension Bildung wird das pädagogische Ziel benannt, Unterrichten solle zur mündigen Partizipation an Gesellschaft führen (etwa durch Blankertz 1975; Klafki 1996). Zu Bildung kann Unterrichten jedoch nur mittelbar beitragen, denn Bildung als Entwicklung von Individualität durch Aneignung ist ein Prozess, den Schüler*innen notwendigerweise selbst vollziehen müssen. Durch das Telos der Bildung werden Lehrer*innen im Unterricht vor die Herausforderung gestellt, vermittelnd zwischen Sache und Schüler*innen und erziehend für die Entwicklung eines erkenntnisfördernden Habitus zu handeln.

6.1 Interpretative Unterrichtsforschung im Forschungsprogramm Negativer Pädagogik

Die Dimensionen Vermittlung, Erziehung und Bildung sind Voraussetzungen für die interpretative Analyse von Unterricht, weil durch sie ein Telos des Unterrichts angesprochen wird, das heißt eine pädagogische Erwartung an Unterricht zum Ausdruck kommt. Um zu analysieren, wie dieses Telos in der Praxis des Unterrichts adressiert und umgesetzt wird, sind die drei konzeptuellen Dimensionen notwendiger Ausgangspunkt: „Die Normierung der Praxis durch Erziehung, Bildung und Didaktik ist ihr [Praxis] mithin inhärent, alle drei Grundbegriffe stellen keine ‚Pathosformeln' dar" (Gruschka 2009, 9). Die drei objekttheoretischen Grundbegriffe benennen einen normativen pädagogischen Anspruch, an dem sich pädagogische Praxis überhaupt erst bestimmen lässt. Diese Bestimmung beruht auf dem Wissenschaftsverständnis der Negativen Dialektik, dass eine Handlung nur im Widerspruch zu einer normativen Zielsetzung erkennen lässt, die durch die Handlung adressiert wird: „Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was zu sein es behauptet, läßt Wesen sich erkennen" (Adorno 1966, 167). Diesem Verständnis folgend basiert das Forschungsprogramm von Gruschka auf der Annahme, dass die genannten Dimensionen pädagogischen Handelns von Lehrer*innen in ihrem Unterrichten adressiert werden. Die Adressierung der Dimensionen ist dabei nicht flüchtig, sondern wiederholt sich regelmäßig, was auf eine Strukturlogik der jeweiligen Dimensionen des Unterrichts hinweist. Auf Grund der Existenz dieser Strukturlogik zeigt die individuelle Handlung einer Lehrer*in nicht nur ihre individuelle Praxis, sie zeigt gleichzeitig auch spezifische Strukturierung von Handlungen in demselben Feld – das heißt hier: Unterricht. Auf Grund dieser Strukturierung lassen sich aus Handlungen einer Lehrer*in nicht nur ihre individuellen Praktiken des Vermittelns und Erziehens rekonstruieren, sondern auch allgemeine Strukturen des Vermittelns und Erziehens, die generell von Lehrer*innen genutzt werden. Auf Grund dieser Allgemeinheit der Strukturen von Vermittlung, Erziehung und Bildung sind ihre konzeptuellen Aufrisse keineswegs als ein Versuch zu verstehen, sich von pädagogischer Praxis zu emanzipieren. Die Aufrisse von Vermittlung, Erziehung und Bildung erlauben vielmehr, die pädagogischen Ziele dieser Dimensionen verbindlich auf pädagogische Praxis zu beziehen. Durch den Bezug pädagogischer Ansprüche auf pädagogische Praxis können erst spezifische Herausforderungen festgemacht werden, die in der praktischen Erarbeitung eines pädagogischen Ziels auftreten.

6.2 Zur Konzeption von Subjekt und Wissen in der Negativen Pädagogik

Für das qualitative Festmachen der Differenz von pädagogischem Anspruch und pädagogischer Praxis übernimmt Methodologie die Funktion der Systematisierung von Kritik. Diese Kritik bezieht sich nicht affirmativ auf Praxis oder schmiegt sich technisch an sie an, was einem Abbruch von Kritik gleich käme. Kritik soll vielmehr die Differenz von Anspruch an Unterricht und Wirklichkeit von Unterricht – methodisch systematisiert – offenlegen. Kritische Analyse verzichtet dabei auf eine unmittelbare praktische Wirksamkeit und nimmt die Negation von Praxis ernst, indem sie versucht Praxis hermeneutisch zu erschließen. Gegen dieses Programm der Negativen Pädagogik wird eingewandt, dass „Kritik (...) aber nur solange glaubwürdig und relevant [ist], wie sie sich auf die Verbesserung der Praxis beziehen läßt“ (Gruschka 1988, 28). Dieser Einwand richtet sich an Kritik, die sich von der unmittelbaren Verantwortung von Praxis distanziert. Gruschka entgegnet diesem Einwand mit dem Argument, dass sein Forschungsprogramm darauf abzielt, „konsequent die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der Kritik“ zu nehmen (Ebd. 1988, 25). Die konsequente Bearbeitung dieser Differenz zielt eben nicht auf eine Theorie *für* Praxis, deren Präskriptivität nicht „die realen Bedingungen der Möglichkeit des Unterrichtens noch deren mögliche Bedingungen“ (Ebd. 2013, 40) trifft, sondern auf eine Theorie *der* Praxis, in der das Typische von pädagogischem Handeln jenseits der Spezifität von Einzelfällen dargestellt und die Diskrepanz von Anspruch und Sein thematisch ist. Die Differenz zwischen Anspruch und Sein wird im Programm der Negativen Pädagogik empirisch untersucht, das bedeutet in Distanz zu Praxis. Für praktisches pädagogisches Handeln selbst gibt die Negative Pädagogik keine direkte Unterstützung, denn „wer von vorneherein sein kritisches Urteil aus Gründen der Solidarität mit praktischen Projekten zurückstellt, kann leicht in die Gefahr geraten, den kritischen Sinn der Begriffe zu unterschlagen“ (Ebd. 1988, 27). Pädagogische Praxis wird in diesem Forschungsprogramm als „dokumentierte Vergangenheit“ (Ebd. 2011, 155) adressiert, die als „materiales Zeugnis des Handelns“ objektiv in Form von Protokollen vorliegt. Anhand dieser Protokolle ist es möglich, kritische Urteile über das Besondere des Falls und das Typische von pädagogischer Praxis zu bilden. Das Verhältnis von Forschung zu Praxis bleibt damit rekonstruktiv, ein konkreter Vorschlag für Handeln wird im Rahmen dieses Forschungsprogramms nicht gemacht, und zwar deshalb nicht, weil „die Finalisierung des Geschehens in der Form einer ‚Theorie guten Unterrichts‘ (...) reale Bedingungen nicht ernst nehmen“ kann (Ebd. 2013, 40-41). An dieser Aussage kann ein spezifischer Theorie-Praxis-Bezug der Negativen Pädagogik festgemacht werden: Verortet werden kann der Theorie-Praxis-Bezug

der Negativen Pädagogik in der Aufforderung zur distanzierten Reflexion von Unterricht in Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen – durch Distanzierung soll zunehmende Professionalität durch zunehmende Reflexivität hergestellt werden. Dieser Theorie-Praxis-Bezug verweist auf ein implizites Modell des „sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjektes als Fluchtpunkt professioneller Selbstverständigung“ (Reh 2004, 368). In diesem Modell wird eine Korrelation von Wissen und Handeln unterstellt, die mehrfach als unhaltbar zurückgewiesen wurde. Diese Zurückweisungen können gleichzeitig als Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung strukturtheoretischer Unterrichtsforschung verstanden werden:

1. Wissenstheoretisch wird die „Differenz der Wissensformen“ (Neuweg 2011b, 461) plausibilisiert und zwischen implizitem Handlungswissen als Können und explizierbaren Reflexionswissen als subjektiven Wissen unterschieden. „Der Begriff des impliziten Wissens steht nicht für eine mentale Entität, sondern strikt für Können und für ein Forschungsprogramm, das sich für die Grenzen der Instruierbarkeit von Können durch explizites Wissen“ interessiert (Neuweg 2011b, 465). Diese Grenze besteht notwendigerweise, weil das reflexive Transparent-Machen von Handeln – und damit seine Instruierbarkeit – einem infiniten Regress unterliegen würde: Im Unterrichtshandeln notwendige Entscheidungen trifft eine Lehrer*in nicht durch eine Suche nach der passenden Regel und ihrer Anwendung, denn: “The application of the criterion of appropriateness [of a rule] does not entail the occurrence of a process of considering this criterion“ (Ryle 2009, 20). Eine explizite Entscheidung für die Angemessenheit einer Handlung würde voraussetzen, dass eine Lehrer*in auch die Bedingungen für seine Entscheidungen reflektiert, und damit in Distanz zu seinem Handeln in einen reflexiven Regress eintritt, dessen Infinität nur durch einen Rückbezug auf objekttheoretische Annahmen abgebrochen werden kann. Handlungswissen ist hingegen immun gegen Regress, weil im Handeln die Singularität eines situativen Ereignisses integriert wird.
2. Subjekttheoretisch wird Kritik an einer starken Subjektkonzeption geübt, wie sie implizit auch vom Forschungsprogramm der Negativen Pädagogik unterstellt wird. Ersichtlich wird diese starke Subjektkonzeption in dem dort angelegten Verhältnis von Theorie und Praxis: In der Analogie medizinischer Professionalität zu pädagogischer Professionalität wird argumentiert, dass Pädagogik untersagt wäre, „dort praktisch zu werden, wo ihr Wissen überhaupt noch nicht entwickelt ist und deswegen statt Praxis empirische

Forschung notwendig ist“ (Gruschka 2004, 336). Diese Position plädiert für das – institutionell unmögliche – Aussetzen von pädagogischer Praxis zu Gunsten pädagogischer Forschung zum Zweck einer wissenschaftlichen Aufklärung dieser Praxis. Sie impliziert, dass pädagogische Praxis erst in der Rolle eines aufgeklärten, sich selbst transparent handelnden Subjekts haltbar ist. Eben dieses sich selbst aufklärende und sich selbst transparente Subjekt wird in post-strukturalistischen Subjektkonzeptionen zurückgewiesen (subjekttheoretisch etwa durch Foucault 2005; Butler 2005; sozialtheoretisch Touraine 2000; pädagogisch Reichenbach 1999; Meyer-Drawe 2003). Die Zurückweisung begründet sich darin, dass alltagsweltlich hergestelltes Handeln immer von Subjekten vollzogen wird, die auf die kulturelle „Einheit und Kontinuität einer geschichtlichen Weltkonstitution“ (Meyer-Drawe 2003, 512) angewiesen sind. Indem jedes Subjekt kulturell konstituiert ist, kann es sich auch nur ausgehend von seiner kulturellen Konstitution aufklären: „No individual becomes a subject without first becoming subjected or undergoing ‘subjectivation’ (...). It makes little sense to treat ‘the individual’ as an intelligible term if individuals are said to acquire their intelligibility by becoming subjects” (Butler 1997, 11). Das Subjekt ist also im Ausgangspunkt seiner Entwicklung kulturell unterworfen und damit unaufgeklärt, „denn es entspringt nicht der (reinen) Vernunft, sondern der gelebten Erfahrung. Die intimen Erfahrungen des Subjekts und die Manifestationen eines Kollektivs, das seine Rechte verteidigt, seien nicht Gegensätze, vielmehr konstituiert sich das Subjekt gegen die Bedrohungen von außen am ehesten, wenn es aus beiden Erfahrungsquellen – dem Öffentlichen wie dem Privaten – schöpfen kann“ (Reichenbach 1999, 55). Diese spät-moderne und post-strukturalistische bzw. post-kritische Subjektkonzeption betont die Fragilität des Subjekts auf Grund seiner Korrespondenz mit Erfahrung sowie die Formung von Subjekten durch Akte subjektiver Referenz auf das Soziale und einem sozialen Einordnen des Subjekts.

Die in der Negativen Pädagogik unterstellte positive Korrelation von Wissen und Handeln wird von post-kritischen und post-strukturalistischen Konzeptionen von Wissen und Handeln zurückgewiesen, weil sie weder wissenstheoretisch noch subjekttheoretisch haltbar ist. Durch das in der Negativen Pädagogik unterstellte Verhältnis von Wissen und Handeln bleibt folglich unbesprochen, auf welche Weise in Praktiken der Distanzierung subjektiviertes Wissen sich niederschlägt in Praktiken der, in denen Handlungswissen sich als Können ausdrückt. Konzeptuell steht der Zusammenhang von Wissen und Handeln damit in einer Black Box. Das programmatische Ziel der Negativen Pädagogik, die Entwicklung einer Theorie der Praxis zu

ermöglichen, scheitert folglich an der praktischen Wendung der Theorie: Negative Pädagogik erlaubt die Entwicklung einer Theorie der Praxis, wird aber keine praktische Theorie, weil sie als Theorie unpraktisch bleibt, das heißt die Produktion von involvierter Praxis nicht konzeptuell berücksichtigt wird. Die oben skizzierten theoretischen Folien verdeutlichen, dass in der Negativen Pädagogik unbeantwortet bleibt, wie die in Distanz zu Praxis hermeneutisch gebildeten Urteile zurück auf die Praxis wirken. Die Kultur der Distanzierung in der Negativen Pädagogik gilt es wissenstheoretisch um eine „Kultur der Einlassung" (Neuweg 2011a, 42) und subjekttheoretisch um eine „distanzierte Involviertheit" (Czejkowska 2010, 457) zu ergänzen.

6.3 Praktiken der Distanzierens zur Erforschung von Unterricht

Die Distanzierung, auf deren Kultivierung Negative Pädagogik programmatisch abzielt, fällt mit einer Ablehnung von positiver Theorieentwicklung zusammen, die Gruschka (1988b, 22) mit einem Zitat von Erich Kästner bekräftigt, welches ebenfalls in kritischer Negativität auf die Frage „wo bleibt denn nun das Konstruktive?" antwortet:

> Und immer wieder schickt ihr mir Briefe,
> in denen ihr, dick unterstrichen, schreibt:
> »Herr Kästner, wo bleibt das Positive?«
> Ja, weiß der Teufel, wo das bleibt.
> (...)
> Ihr streut euch Zucker über die Schmerzen
> und denkt, unter Zucker verschwänden sie.
> Ihr baut schon wieder Balkons vor die Herzen
> und nehmt die strampelnde Seele aufs Knie.
>
> **„Und wo bleibt das Positive, Herr Kästner" (Erich Kästner, 1930)**

Negativität hat sowohl im Gedicht von Kästner als auch in der Negativen Pädagogik von Gruschka die Funktion der abgrenzenden Distanzierung von Praxis, die alltagsweltlich ein Sein produziert, das nicht nur hinter den Ansprüchen eines Sollens zurückbleibt, sondern sich sogar von ihnen entkoppelt, indem sie bloß praktisches Bestehen gewährleistet. Negative Pädagogik fordert die Rückbindung von Sein auf Sollen, und ermöglicht durch die Emphase eines normativen pädagogischen Sollens die Bestimmung der Differenz zu pädagogischem Sein des Unterrichts. „Aus dem Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen einem aufgeklärten Bewusstsein über die Bedingungen der pädagogischen Praxis und den Möglichkeiten

zu ihrer Veränderung entfaltet sich nicht eine progressive Dynamik zur Einlösung der Versprechungen an ein Mündig-Machen durch Erziehung, sondern im Gegenteil, ein Hinnehmen ihrer Defizite“ (Gruschka 2004, 37). Der durch Forschung aufgezeigte Widerspruch zwischen theoretischem pädagogischem Anspruch und pädagogischer Wirklichkeit im Unterricht leistet Kritik an gelebter Praxis. Diese Kritik ist für die Praxis des Unterrichts aber nur dann produktiv, wenn diese nicht darum bemüht ist, theoretische Ansprüche in der Praxis aufgehen zu lassen. Sobald praktisch der Versuch unternommen wird, die Ansprüche durch Unterrichten aufgehen zu lassen, trifft die Normativität theoretischer Ansprüche im Unterricht auf ihre institutionelle Rahmung. Innerhalb dieser Rahmung stößt die normative Aufforderung zu Erziehung und Vermittlung zwingend auf die tradierte Kultur von Schule und ihrer Technologisierung – der Taktung von Unterricht in Stunden, dem Schultag, dem curricularen Programm, der Beurteilungskultur. Gegenüber der praktizierten Kultur von Schule und den in ihr angelegten Technologien lässt sich durch Rückgriff auf Negative Pädagogik eine Differenz von Sein und Sollen bestimmen, die kritisch gegen Praktiken der Einlassung in Unterricht gerichtet wird, um über die Gründe aufzuklären, durch die Unterrichtspraxis hinter pädagogischer Erwartung zurückbleibt. Weil diese Kritik Unterrichtspraxis in ihrer Divergenz zu normativem Sollen adressiert, wird Aufklärung durch Negative Pädagogik als „destruktiv (...) abgewehrt“ (Ebd. 1988, 25) und das thematisierte praktische Misslingen als „Schmähschrift“ (Rhode-Jüchtern 2011, 10) wahrgenommen.

Hinter der Kritik Negativer Pädagogik steht die Intention, durch „radikal kritische Bilanz“ über das „strukturelle Ungenügen der pädagogischen Praxis“ aufzuklären (Gruschka 2004, 356). Weil pädagogische Praxis durch strukturelle Gegebenheiten von Schule das Aufgehen pädagogischer Ansprüche in der Unterrichtspraxis erschwert, werden diese kritisiert und damit Probleme der strukturellen Rahmung von Unterrichtspraxis aufgezeigt. Entsprechend dieser Intention ist die „pädagogisch geprägte Totalität“ von Praxis (Ebd. 2005, 3) Gegenstand der Forschung in Negativer Pädagogik. Der Fokus der Forschung richtet sich damit auf die Tatsachen pädagogischer Praxis, das „was sich teils jenseits der pädagogischen Ideale im pädagogischen Prozess wirklich ereignet“ und die Rekonstruktion der Regeln, „nach denen er unbeschadet aller Varianz im einzelnen allgemein strukturiert wird (Ebd. 2004, 37). Materialer Fokus der Forschung in Negativer Pädagogik ist die Rekonstruktion der Strukturlogik einzelner Unterrichtsstunden, wobei durch komparative Analyse von Einzelfällen übergreifende und damit allgemeine Strukturen von Unterricht rekonstruiert werden können. In dieser Analyse wird auch

das strukturelle Ungenügen pädagogischer Praxis thematisch, in der normative Ziele praktisch regelmäßig scheitern: „Wir konnten durchweg nachweisen, dass noch in der Form des Misslingens oder des routinierten Ablaufes die Eigenstruktur einer Erziehung als Freisetzung zur Mündigkeit, einer Didaktik der Erschließung und einer Bildung zur Person an der Sache virulent bleibt“ (Gruschka 2013, 270).

Die rekonstruktive Forschung Negativer Pädagogik befördert durch die radikale Analyse pädagogischer Praxis also nicht zwingend deren Schmähung. Ausgehend von dem Forschungsprogramm Negativer Pädagogik wurde ein Repertoire analytischer Praktiken bereitgestellt, das eine Distanzierung von Unterrichtshandeln erlaubt und damit eine Analyse der Probleme von Unterricht ermöglichen soll. Dieses Repertoire ist dabei nicht exklusiv der Wissenschaft vorbehalten – die emphatisch vertretene Intention des Mündig-Machens durch Unterricht erzwingt geradezu den kollaborativen Einsatz dieses analytischen Repertoires mit Lehrer*innen, die durch das Aufklären eigener Praxis auf Probleme des routinierten Ablaufes ihres Unterrichtens aufmerksam werden. Durch dieses gemeinsame Aufklären von Lehrer*in und Forscher*in können Lehrer*innen eine Krise der Routinen des Unterrichtens erfahren, die als zentraler Topos im Forschungsprogramm Negativer Pädagogik zum Einsatz kommt: „Der Grund dafür, in das Zentrum (...) den Topos der ‚Krise‘ zu stellen, liegt in der Prämisse, dass das Verhalten von Akteuren wie auch von Systemen stark von Routinen geprägt ist, ein Wandel nur stattfinden kann, wenn eben diese durchbrochen werden“ (Gruschka 2003, 26). Auf diese Weise erlaubt Negative Pädagogik das Kultivieren von Praktiken der Distanzierung. Gerade aber weil das Erreichen pädagogischer Ziele in pädagogischer Praxis virulent bleibt, stellt sich durch Erkenntnisse Negativer Pädagogik ein Auftrag an pädagogische Forschung, nicht nur Praktiken der Distanzierung zu kultivieren, sondern eben auch Praktiken der Einlassung. Eine Kultivierung von Praktiken der Einlassung zielt auf das Aufzeigen von Perspektiven für eine Praxis des Unterrichtens, durch die ein „eingreifendes Mitmischen um die Besetzung des Zentrums“ möglich wird. Das Ersetzen des starken Subjekts der Aufklärung durch ein poststrukturalistisches dilettierendes Subjekt „ermöglicht dabei einen Blick auf die Kontingenz der Konstruktion ‚Universalität‘ und die Notwendigkeit, die eigene Involvierung in diesen Konstruktionsprozess zu bedenken“ (Czejkowska 2010, 457). Die aus der Aufklärung heraus entstandene Idee der Erziehung als Freisetzung zur Mündigkeit, Didaktik der Erschließung und Bildung zur Person an der Sache, wird durch diese poststrukturalistische Perspektive zu einem „Schauplatz der Machtkämpfe und Verhandlungen um den leeren Platz des Königs“ und damit zur „Frage der

Besetzung, der Projektion eines Zentrums, das – mit Jaques Derrida – selbst keinen Inhalt hat" (Czejkowska 2010, 460). Erst wenn Forschung sowohl distanzierende Praktiken der Forschung als auch involvierte und eingelassene Praktiken des Unterrichtens explizit in ihrer Programmatik adressiert, wird das Handeln von Lehrer*innen im Unterricht weder „zur intuitiv-praktischen" noch „zur intellektuellen Seite hin" verkürzt (Neuweg 2011a, 42).

Wird die Auseinandersetzung mit Unterrichten in einer Forschungsprogrammatik nur zur intellektuellen Seite hin geladen, adressiert sie insbesondere Praktiken der Distanzierung, in denen die Reflexion von Unterricht ermöglicht wird. Negative Pädagogik plädiert mit ihrer reflexiven Programmatik für eine Politik der Distanzierung, denn „negativ heißt diese ‚Pädagogik' [eigentlich: dieses Forschungsprogramm], weil sie – wenn auch vom Interesse an der Veränderung der Praxis her motiviert – nicht sagen kann, was direkt und konstruktiv aus der Kritik gefolgert werden kann" (Gruschka 2004, 42). Auch wenn involvierte Praktiken zwingend kontingent sind (vgl. Czejkowska 2010, 457) und damit aus Praktiken der Distanzierung keine direkte Empfehlung für Handeln im Unterricht abgeleitet werden kann, lässt das Forschungsprogramm Negativer Pädagogik unbearbeitet, auf welche Weise eine Theoretisierung von Praxis eine praktische Theoretisierung werden kann. Der Vollzug einer involvierten Praxis, die ebenso wie eine Praxis der Distanzierung elementar für die Professionalität von Lehrerhandeln ist, wird damit systematisch ausgeblendet. Forschungspolitisch verstanden privatisiert Negative Pädagogik damit einen Teil von Professionalität, das heißt: Negative Pädagogik macht ein Angebot zur radikalen Praxis der Distanzierung ohne ein Angebot für eine involvierte Positionierung in der Praxis der Einlassung zu machen, auf die sich die Distanzierung bezieht. Negative Pädagogik macht gleichzeitig kein Angebot, durch das in Distanzierung gewonnene Erkenntnisse wieder in eine involvierte Praxis des Unterrichtens zurückgeführt werden können. Weil kein Angebot für das Involvieren gemacht wird, ist eine Lehrer*in privat für die Ausgestaltung ihrer Involvierung verantwortlich, oder schärfer formuliert: Die Gestaltung des Involvierens wird privatisiert, der wissenschaftliche Betrieb der Negativen Pädagogik macht Professionalität damit zur Sache der Lehrer*in als vereinzelter Unternehmer*in, für sie leistet die Negative Pädagogik keine Unterstützung.

Negative Pädagogik befördert durch diese Forschungspolitik theoretische Aufklärung ohne involviertes Aufklären. Aufklären als Einlassung wird dabei auch in der Negativen Pädagogik gefordert, denn sie versteht Schulen nicht als Ort mit selbstverständlich gesellschaftspolitischer

Funktion: „Schulen expandierten immer dann, wenn es für die Reproduktion der Gesellschaft auf einem jeweils angestrebt höherem Niveau opportun war“ (Gruschka 2004, 52). Konsequent muss die gesellschaftspolitische Funktion von Schule als Ort der Aufklärung praktisch, das heißt als Einlassung, verwirklicht werden. Aufklären als praktizierte Einlassung ist damit nicht von einem pädagogischem Ethos entbunden, denn „die Geschichte der Professionalisierung erinnert daran, dass das pädagogische Ethos erfunden werden musste *gegen* die Praxis der Erziehung“ (Ebd. 2004, 54). Dennoch ist in Folge der Analyse der forschungsprogrammatischen Fokussierung Negativer Pädagogik nach Perspektiven zu suchen, durch welche die distanzierte Theoretisierung der Praxis selbst praktisch werden kann. Distanzierte Theoretisierung von Praxis wird erst dann praktisch, wenn sie das Einlassen in Praxis ermöglicht. Als nächstes sollen daher die theoretischen Dimensionen des Unterrichtens – Bildung, Vermittlung, Erziehung – als Kategorien der Einlassung diskutiert werden.

6.4 Praktiken des Involvierens im Anschluss an die Erforschung von Unterricht

Als Kategorien des Involvierens verweisen Bildung, Vermittlung und Erziehung begrifflich nicht auf eine wissenschaftliche Praxis der Kritik, sondern auf eine schulische Praxis des Unterrichts. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Praxis bleibt unterrichtliche Praxis „immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch“ (Terhart 2011b, 206). Eine Quelle für die Prekarität unterrichtlicher Praxis ist die Diversität, die entsteht, wenn Kräfteverhältnisse zwischen Lehrer*in und Schüler*innen im Unterricht angesprochen und mobilisiert werden. Lässt sich eine Lehrer*in auf das diese Diversität ein, entsteht eine Chance emanzipativer Destabilisierung: „Das hegemoniale ‚Flirten’ mit Diversität stellt insofern durchaus eine prekäre Praxis dar. Genau dies ist die Chance emanzipativer Destabilisierung (Eggers 2010, 65).

Unter Rücksicht auf die Differenz von wissenschaftlicher Praxis und unterrichtlicher Praxis lassen sich die zuvor gezeichneten wissenschaftlichen Skizzen von Dimensionen des Handelns (vgl. Kap. 3.4.2) durch unterrichtspraktische Skizzen derselben Dimensionen kontrastieren. Diese aus Perspektive unterrichtspraktischen Handelns entworfenen Skizzen verweisen – im Gegensatz zu distanzierten Aufrissen von Dimensionen des Handelns als Normierungen des Sollens – auf Handeln, das sich notwendigerweise auf Unterrichten einlässt und darüber hinaus im Machtsystem Schule involviert:

- *Bilden* bezeichnet unterrichtliche Praktiken der „Verwicklung mit Problemstellungen zur Erschließung von Phänomenen“ (Gruschka 2008, 10). Diese Verwicklung entfaltet sich nicht unmittelbar, sondern „im Gegensatz zum Lernen“ als „Befähigung zur Krisenbewältigung“ (Ebd. 2008, 15). Bilden ist so verstanden ein biographischer Prozess, der im Gegensatz zu Handlungen der Vermittlung oder der Erziehung nicht unmittelbar in Unterricht sichtbar werden kann. Unterricht kann individuelle Bildungspraxis nur – durch Erziehen und Vermitteln – anstoßen, „häufiger aber dürfte es sein, dass sie sich eher individuell gebunden wie naturwüchsig ergibt“ (Gruschka 2011, 260). Die Unmittelbarkeit von Bildung ist dadurch konturiert, dass sie praktisch nicht rollenförmig von Schüler*innen verwirklicht wird, sondern von Subjekten deren Handlungssphäre nicht auf Unterricht beschränkt ist. Trotz dieser Unmittelbarkeit ist Bildung als Telos von Unterricht unverzichtbar für die Normierung gesellschaftlicher Entwicklung: „Der Verzicht auf eine Orientierung am Bildungsbegriff führt über mehrere Generationen unweigerlich in den Zerfall der demokratischen Gesellschaft“ (Bank 2005, 209).
- *Vermitteln* bezeichnet unterrichtliche Praktiken, durch die eine Lehrer*in zwischen Schüler*in und Sache moderiert, um eine „Prädizierung von Sachverhalten [in der Form X ist ein P, vgl. Oevermann 2008b] bis zu ihrer erschließenden Erkenntnis“ zu gewährleisten (Gruschka 2011, 243). *Aneignen* als (theoretisch dazu komplementäre) unterrichtliche Praxis bezeichnet die Subjektivierung von Wissen über eine Sache. In einzelnen Akten der Aneignung kann der „subjektive Impuls für Bildung“ zum Ausdruck kommen (Ebd. 2011, 246).
- *Erziehen* bezeichnet unterrichtliche Praktiken der moralischen Kritik an Schüler*innen, um die Entwicklung eigenständigen moralischen Handelns zu fördern. Diese moralische Kritik soll einerseits eine Positionierung gegenüber einem Objekt und den habituellen Umgang mit korrespondierenden Gegenständen des Unterrichts kultivieren, andererseits das eigenverantwortliche Handeln der Schüler*innen gegenüber einem Objekt und Gegenständen fördern.

Die Skizze der Dimensionen des Handelns im Unterricht aus schulpraktischer Perspektive verdeutlicht das Typische in praktischen Erscheinungen des Unterrichts. Die Typik von Praxis verweist dabei gleichzeitig auf die pädagogische Struktur von Unterricht als anonyme typisierende Konstruktion: „Je anonymer die typisierende Konstruktion ist, umso abgelöster ist sie von der Einzigartigkeit des individuellen Menschen, umso weniger Aspekte seiner Persönlichkeit und seines Verhaltensmusters werden als relevant für das vorhandene Ziel der Typisierung

aufgenommen, für das dieser Typ gerade konstruiert worden ist. Unterscheiden wir zwischen (subjektiven) personalen Typen und (objektiven) Typen des Handlungsablaufs, so können wir sagen, daß zunehmende Anonymisierung der Konstruktionen zum Ersatz der subjektiven durch objektive Typen führt“ (Schütz 2010, 347-348). Aus Perspektive von Schütz können Handlungsdimensionen von Unterricht als typisierte Konstruktionen verstanden werden, die durch Wissenschaftskultur entwickelt wurden. Handlungsdimensionen sind aus theoretischer Sicht spezifische Idealisierungen zur Herstellung von Intersubjektivität in Bezug auf pädagogischer Lebenswelt und beziehen sich deshalb indexikal auf Praxis. Aus Sicht von Praxis entsteht Indexikalität aus der Position eines Subjekts, das eine bestimmte Perspektivität einnimmt, die sowohl individuell als auch akkulturiert entwickelt werden kann: „Das Hier, das Jetzt setzen ein Ich voraus, auf das bezogen diese indexikalen Begriffe erst als indexikal erscheinen: Mein ‚Hier‘, mein ‚Jetzt‘. Positionalität bezieht sich damit auch auf die Leiblichkeit, die mit der Indexikalität verbunden ist“ (Knoblauch 2008, 70). Aus theoretischer Sicht wiederum ist die Indexikalität von Begriffen abgesichert, weil sie durch methodisch kontrollierte Rekonstruktion aus Praxis entwickelt wurden. Rekonstruktionen im Forschungsprogramm der Negativen Pädagogik zeigen die Differenz von theoretischem Anspruch an Unterricht und Unterrichtspraxis, die aus der Gegenüberstellung von rekonstruierter Bedeutung einer pädagogischen Handlung und theoretischem Anspruch der Pädagogik entwickelt wird. Der Fokus auf Handlungen ergibt sich durch das Ziel, die Objektivität des pädagogisch dimensionierten Vollzugs von Unterrichten zu rekonstruieren, das heißt die grundlegenden fallübergreifenden Strukturen von Bildung, Erziehung und Didaktik. Das Verstehen dieser Objektivität wird durch Erziehungswissenschaft in der Tradition der kritischen Theorie betont, sodass die durch sie hergestellte wissenschaftliche Aufklärung Anregungen zur Weiterentwicklung der Kultur von Unterricht geben kann. Die Kultur des Unterrichtens als subjektive Praxis hingegen ist angewiesen auf den musterförmig orientierten, habituellen Vollzug von Vermitteln und Erziehen, der unhintergehbar auch die Objektivität unterrichtlichen Handelns, das für Unterricht Typische, zeigt. Das fallübergreifend Typische von pädagogischem Handeln verweist auf objektive Strukturen des Unterrichtens – Strukturen von Erziehung und Didaktik –, die durch Handeln im Unterricht adressiert, aber auf Grund der institutionellen Rahmung nicht erreicht werden können. Unterrichten bringt somit immer eine Adressierung von Erziehung und Didaktik zum Ausdruck. Verwirklicht wird diese Adressierung als habituell entwickelte kulturelle Aufklärung. Um eine Theoretisierung dieser kulturellen Aufklärung auf Unterrichten selbst rückzubinden, muss eine Theoretisierung von Unterricht selbst Unterrichten als musterförmig

entwickelte kulturelle Aufklärung konzipieren. Weil Unterrichten in Negativer Pädagogik nicht programmatisch als kulturelle Aufklärung adressiert wird, kann eine solche Rückbindung nicht als unmittelbares Resultat von Forschung im Programm der Negativen Pädagogik erwartet werden.

6.5 Negative Pädagogik als Aufforderung zur Distanzierung von Unterrichten

Forschung im Programm der Negativen Pädagogik versteht sich als „eine systematische Untersuchung der Theorie und Praxis der Pädagogik mit den Erkenntnismitteln der klassischen Kritischen Theorie“ (Gruschka 2012, 1). Negative Pädagogik wird damit im Kontext der Kritischen Theorie von Adorno und Horkheimer verortet: „Es geht mir (...) um die Anwendung und Weiterentwicklung der für die Kritische Theorie typischen Erkenntnismittel und Erkenntnisse im Medium der Pädagogik. (...) Negativ heißt *diese* ‚Pädagogik‘, weil sie – wenn auch vom Interesse an der Veränderung der Praxis her motiviert – nicht sagen kann, was direkt und konstruktiv aus der Kritik gefolgert werden kann“ (Gruschka 2004, 42). Der zentrale Gegensatz zu positiver, „konstruktiver“ Kritik wird darin gesehen, dass Negative Pädagogik keinesfalls Vorschläge für eine andere Praxis des Unterrichts macht, weil dadurch Kritik auf das reduziert würde, was bereits in der Praxis des Unterrichts enthalten ist. Kritik im Sinne der Negativen Pädagogik verpflichtet sich nicht praktischer Kritik, durch die Möglichkeiten der konstruktiven Gestaltung von Praxis aufgezeigt werden; vielmehr verpflichtet sich Negative Pädagogik theoretischer Kritik, durch die Defizite der Praxis in Differenz zum theoretischen Anspruch dieser Praxis bestimmt werden. Eine Verbindung von theoretischer und praktischer Kritik wird dabei abgelehnt: „Wer beides, die theoretische Geltung der Kritik und ihre praktische als Eingriff in die Verhältnisse, miteinander koppelt, setzt sich zumindest dem Missverständnis aus, dass am Ende nur die Kritik zutreffen soll, die trifft, d.h. die Praxis erfasst. Von da ist der Weg nicht mehr weit zum Postulat der konstruktiven Kritik. Der ‚Negativen Pädagogik‘ geht dieser Pathos ab. Sie bescheidet sich mit dem Versuch zu erklären, warum Pädagogik nicht ist, was sie zu sein beansprucht“ (Gruschka 2004, 10).[18]

[18] Hier wird noch einmal deutlich, dass Negative Pädagogik nicht an der Übersetzung der distanzierten Analyse von Unterricht in involviertes Unterrichten interessiert ist. Die daraus erwachsenden Probleme der Privatisierung des Involviert-Seins wurden bereits im Kapitel „Praktiken der Distanzierens zur Erforschung von Unterricht“ hervorgehoben.

Gruschka bestimmt in den hier dargestellten Konturen die Funktion von Negativer Pädagogik: Die Funktion von Negativer Pädagogik ist die Entwicklung von theoretischer Kritik an Unterrichtspraxis. Theoretische Kritik fordert also zu Praktiken der Distanzierung auf, die auf Unterrichtspraxis bezogen sind, selbst aber nicht an Praktiken der Einlassung gekoppelt werden dürfen. Eine an Einlassung gekoppelte konstruktive Kritik birgt aus Sicht Negativer Pädagogik die Gefahr, dass der theoretische Anspruch an Unterrichtspraxis nicht mehr Gegenstand der Analyse von Unterricht ist, also durch Erziehungs- und Vermittlungshandeln Aneignungs- und Bildungshandeln auszulösen und Mündigkeit herzustellen: „Ohne die Idee von Mündigkeit wäre es nicht möglich, die Praxis der Erziehung zu kritisieren, alles wäre richtig so, wie es sich darstellt. Zugleich koexistiert die Idee im Bewußtsein mit solchen Bedingungen, die ihr systematisch widersprechen. Das produziert aber eine ideologische Verschleierung, die gegen die Erfahrung die Kritik versperrt, die sie doch evozieren müßte“ (Gruschka 1987, 15).[19]

Durch die Betonung von theoretischer Kritik fordert Gruschka eine Praxis wissenschaftlicher Aufklärung, die bereits von Kant in seiner „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ hervorgehoben wurde. Wissenschaftliche Aufklärung wird von Gruschka in der oben dargestellten Weise in Kontrast zu alltagsweltlicher, kultureller Aufklärung gesetzt. Durch diese Kontrastierung entwickelt Gruschka in seiner Negativen Pädagogik eine spezifische Perspektive auf das Verhältnis von Aufklärung und Kultur, die analog zur Perspektive von Kant wissenschaftliche Aufklärung betont. Derartige Betonungen wissenschaftlicher Aufklärung

[19] Trotz des hier geschilderten Widerspruchs von institutioneller Ideologie und pädagogischer Praxis – der aus Sicht der Negativen Pädagogik strukturtheoretisch kritisiert werden muss – muss eine Lehrer*in innerhalb des institutionellen Kontexts Schule handeln. Was aus strukturtheoretischer Perspektive als Widerspruch „im Bewusstsein“ (s.o.) beschrieben wird, wird aus einer machttheoretischen Perspektive als Herausforderung schulischer Praxis verstanden: „Was nun auf den ersten Blick widersprüchlich und unvereinbar wirkt, nämlich die Befreiung bei gleichzeitiger Unterdrückung des Menschen, lässt sich durchaus zusammenführen, wenn in Betracht gezogen wird, dass in diesem Fall eine Verzahnung individueller Interessen mit gesellschaftlichem Fortschritt stattgefunden hat“ (Czejkowska 2011, 621). Im Gegensatz zu dem strukturtheoretischem Hinweis auf die pädagogische inadequate institutionelle Rahmung pädagogischer Praxis wird durch diese machttheoretische Perspektive deutlich, dass Unterricht als institutioneller Ort Verhandlungsspielräume birgt, die es zu besetzen gilt: „Wie viel die einzelnen Interessensgruppen zu erübrigen haben oder in Betracht ziehen dürfen, ist eine Frage des Verhandlungsspielraums und der Angebote, die sie einzusetzen imstande sind“ (Dzierzbicka 2006, 218-219).

wurden in der pädagogischen Diskussion wiederholt problematisiert, weil sie wissenschaftliche Aufklärung von kultureller Aufklärung abtrennen. Daraus erwachsende Probleme lassen sich insbesondere durch eine Gegenüberstellung zu anderen Perspektiven zeigen, die um eine Verbindung von wissenschaftlicher und kultureller Aufklärung bemüht sind. Eine exemplarische Gegenüberstellung wurde von Benner (2007) anhand von zwei historischen Texten entwickelt, die beide in der „Berlinischen Monatszeitschrift", einem zentralen Medium der deutschsprachigen Aufklärung, publiziert wurden. In einer Gegenüberstellung kontrastiert Benner die Perspektive von Kant der wissenschaftliche Aufklärung betont, mit der Perspektive von Mendelssohn der stärker auf Aspekte kultureller Aufklärung eingeht. Nach einer kurzen Darstellung der Argumente von Benner sollen die durch seinen exemplarischen Vergleich gewonnenen Thesen in Bezug zur Programmatik der Negativen Pädagogik von Gruschka gesetzt werden.

Zum programmatischen Aufklärungsverständnis von Kant entwickelt Benner (2007, 33-34) eine enge und eine weite Auslegung der Verbindung von Aufklärung und Kultur:

- In der weiten Auslegung besteht die Aufklärungsbedürftigkeit des Menschen darin, dass das Erreichen von in Wahrheit fundierter Mündigkeit unmöglich ist, weil kein Mensch über Wahrheit verfügen kann, die völlig von Kritik enthoben ist. In dieser Auslegung kann durch Aufklärung keine Mündigkeit entwickelt werden, sondern bloß eigene Unmündigkeit bewusst gemacht werden.
- In der engen Auslegung erkennt Kant die Aufklärungsbedürftigkeit aller Menschen an, gleichzeitig erkennt er allerdings nur einem sehr eingeschränkten Teil aller Menschen – nämlich Wissenschaftler*innen – zu, dass sie selbst zu Aufklärung fähig sind.

Aus dieser zweiten, engen Auslegung leitet Benner problematische Konsequenzen für das Verhältnis von theoretischer Aufklärung und kultureller Aufklärung – oder in den Begriffen von Kant: für das Verhältnis von öffentlichem und privatem Vernunftgebrauch – ab. In der zweiten engen Lesart wird Aufklärung nicht in der Verwirklichung von Freiheit des Einzelnen als Bürger in Aussicht gestellt, sondern als die Freiheit des Einzelnen als Wissenschaftler*in, der sich schreibend an ein Publikum wendet und öffentlich vor ihm räsoniert. Übertragen auf Negative Pädagogik ist Aufklärung als wissenschaftliche Pädagogik mit kritischer Theorie damit auf den öffentlichen Vernunftgebrauch von Wissenschaftler*innen begrenzt, der für den privaten Vernunftgebrauch von Bürgern – im alltagsweltlichen und kulturellen Leben, und damit auch für Unterricht – nicht gilt. Benner unterscheidet bei Kant demnach zwischen Aufklärung im engeren

Sinn durch wissenschaftlichen (öffentlichen) Vernunftgebrauch und Aufklärung im weiteren Sinn durch bürgerlichen (privaten) Vernunftgebrauch. Benner kritisiert diese Unterscheidung von Kant, denn sie lässt offen wie wissenschaftliche Aufklärung in eine produktive Wechselwirkung mit kultureller, bürgerlicher Aufklärung treten kann. Die Frage nach einer solchen produktiven Wechselwirkung wurde, so Benner (2007, 39-41), im kritischen Anschluss an Kant prominent von Mendelssohn diskutiert, der Aufklärung und Kultur als ergänzende Teile einer Konzeption von Bildung verstanden hat. Im Gegensatz zum kantischen Konzept von Aufklärung führt Mendelssohn Aufklärung nicht auf Unmündigkeit zurück, sondern auf tradierte Kultur. In der gegenseitigen Rückbezogenheit von Aufklärung und Kultur unterscheidet Mendelssohn zwischen „theoretisch-praktischen, von der Seite der Aufklärung ausgehenden" und „praktisch-theoretischen, von der Kulturseite ausgehenden" Wechselwirkungen (Benner 2007, 39). Diese Unterscheidung erlaubt Mendelssohn eine kulturbezogene Bearbeitung der Differenz von Menschsein im Sinne seiner anthropologischen Bestimmung und Menschsein im Sinne seines bürgerlichen Lebens, in der kein Dualismus von selbstverschuldeter oder eben fremdverschuldeter Unmündigkeit mehr möglich ist, weil Kultur als tradierter lebensweltlicher Horizont weder nur selbst gemacht noch nur fremd verschuldet ist. Dieses Konzept von Aufklärung als öffentlich *und* privat hat zur Konsequenz, dass sich Erwachsene und Heranwachsende „nicht wie aufklärte Mündige und unaufgeklärte Unmündige gegenüberstehen, sondern als aufklärungsbedürftige und an ihrer Mündigkeit arbeitende Personen von- und miteinander lernen" (Benner 2007, 47).[20] Benners Hinweis auf die aufklärungsbedürftige Position pädagogischer Akteure hat auch Konsequenzen für die Programmatik von Forschung. Auf Grund der wechselseitigen Aufklärungsbedürftigkeit sind Programmatiken zu kritisieren, welche die Aufklärungsbedürftigkeit nur zur Seite heranwachsender Schüler*innen betonen: Eine Lehrer*in kann nicht eine aufgeklärte Position einnehmen, sondern ist eben selbst kontinuierlich

[20] Die von Benner betonte Arbeit an Mündigkeit beruht implizit auf der Konzeption eines nicht-souveränen Subjekts, das auch für post-strukturalistische Subjekttheorien typisch ist. Reichenbach (1999, 340) schreibt in diesem Zusammenhang von einem dilettantischen Subjekt „mit einer spezifischen Lebenssituation, die letztlich darin besteht, die eigene Existenzform als problematisch zu erkennen"; in einer solchen Lebenssituation wird es notwendig, „die Seite der Inkompetenz des Menschen für das Subjekt stark zu machen (...), [wobei] die Inkompetenz des Menschen und – damit verbunden – sein Dilettantismus, als Ermöglichungsbedingung von Freiheit fungieren". Die Inkompetenz des Menschen ausschließlich nach Regeln zu leben ermöglicht die Freiheit, Regeln zu missachten, sie zu hintergehen und damit aus ihnen auszubrechen.

aufklärungsbedürftig. Analog lässt sich über das Verhältnis von Wissenschaftler*in und Lehrer*in sagen, dass zu beiden Seiten Aufklärungsbedarf herrscht und Lehrer*innen somit nicht bloß durch Wissenschaftspraxis aufgeklärt werden sollen, sondern umgekehrt auch Wissenschaftler*innen über Schulpraxis aufklären können. Programmatische Versuche Schulpraxis durch Wissenschaftspraxis zu ersetzen vereinseitigen die Wechselwirkung und sind damit nicht in der Lage, eine Wechselwirkung von Theorie und Praxis herzustellen. Daher sind methodologische Strategien notwendig, die nicht nur Distanzierungen produzieren, sondern auch Involvierung ermöglichen. Die Ermöglichung dieser Involvierung kann in methodologischen Strategien aufgehoben werden, ihr ist das folgende Kapitel gewidmet.

7 Methodologische Strategien für interpretative Analyse und Fallabstraktion

Im Anschluss an die betonte Verbindung von wissenschaftlicher und kultureller Aufklärung wird in dieser Untersuchung von Vermittlung und Aneignung der Versuch unternommen eine von theoretischer Seite ausgehende Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Angestoßen werden soll diese Wechselwirkung durch ein Prozessmodell von Vermittlung und Aneignung im Unterricht. Ein solches Prozessmodell soll Unterstützung für die Planung von Unterricht bieten; seine Entwicklung orientiert sich solidarisch an der Aufklärungsbedürftigkeit von bürgerlichen Subjekten und ihrer Arbeit an der eigenen Mündigkeit und stellt Orientierungspunkte für die Planung von Unterricht und Unterrichten bereit. Damit wird in dieser Arbeit eine Position eingenommen, die aus dem Forschungsprogramm der Negativen Pädagogik verlässt, weil es zwar einen notwendigen Ausgangspunkt für praktisches Aufklären anbietet, aber keinen Weg für praktisches Involvieren. Ein solches Prozessmodell basiert auf der Analyse von Unterrichtsstunden und begleitenden Gesprächen mit Lehrer*in und Schüler*innen. In der Modellentwicklung werden kritische Urteile nicht von vornherein aus Solidarität mit Praxis zurückgestellt, sondern in einem ersten Schritt durch objektiv-hermeneutische Feinanalyse erzeugt. In einem zweiten Schritt werden die Feinanalysen zum Ausgangspunkt der Modellierung eines Prozesses von Vermitteln und Aneignen im Unterricht gemacht, für die Strategien der Grounded Theory Methodology eingesetzt werden. Für das Prozessmodell werden also Strategien aus zwei Methodologien interpretativer Sozialforschung zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Forschungsprozesses und zu unterschiedlichen Zwecken genutzt. Die Bedeutung der beiden Methodologien für die Entwicklung eines Prozessmodells von Vermitteln und Aneignen lässt sich aufrisshaft wie folgt darstellen:

- Die *Grounded Theory Methodology* zielt programmatisch auf die Entwicklung von Theorien oder Modellen. Diese Entwicklung ist in mehrere Schritte unterteilt und beginnt mit der interpretativen Analyse von Daten, in der Daten segmentweise interpretiert wird, um eine Beschreibung des dokumentierten Ereignisses zu entwickeln und es anschließend zu benennen. In den folgenden Schritten der Modellentwicklung kommen Strategien der Grounded Theory Methodology zum Einsatz, die darauf abzielen, die Relation zwischen beschriebenen und benannten Ereignissen zu bestimmen und den Bezug von Ereignissen zueinander zu verdeutlichen. Der Einsatz der Grounded

Theory Methodology ist aus zwei epistemologischen und einem methodologie-geschichtlichen Grund sinnvoll für das Ziel, die Analyse von Praxis an ebendiese zurückzubinden:

- Erstens erlaubt die epistemologische Verankerung im symbolischen Interaktionismus den analytischen Fokus auf die praktische Situativität von Handeln zu richten. Auf diese Weise wird außer-wissenschaftliches Aufklären im Sinne von Mendelssohn adressiert.
- Zweitens betont die epistemologische Verankerung im Pragmatismus die vorläufige Positivität von Theorie, die als wissenschaftliches Wissen nicht für sich in Anspruch nimmt, kategorial zu einem anderen Typus als alltagsweltliches Wissen zu gehören.
- Drittens wurde methodologie-geschichtlich, insbesondere im Bereich der Nursing Studies, die Rückkoppelung der Forschungsergebnisse für das Feld[21] zum Zweck der involvierten Professionalisierung stark gemacht, was eine Sensibilisierung für diesen Zweck nahe legt, die im Anschluss näher untersucht wird.

- Die *Objektive Hermeneutik* zielt programmatisch auf die Rekonstruktion von sozialem Sinn, der in Daten protokolliert vorliegt. Die fallspezifische Rekonstruktion wird ausgehend von Feinanalysen von Protokollen entwickelt, wobei methodischer Präzision besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ihre methodische Präzision verdankt die Objektive Hermeneutik ihrer rekonstruktionslogischen Ausrichtung und damit verbundenen Axiomen. Bezogen auf Unterricht erlauben diese Axiome, das protokollierte Handeln von Lehrer*in und Schüler*innen als Ausdrücke von subjektivem Sinn zu verstehen, denen zwingend bereits davor erzeugte objektive Bedeutungsstrukturen

[21] Die Rückkoppelung von entwickelten Theorien und Modellen auf Praxis ist ein zentrales und fortlaufendes Motiv der Grounded Theory Methodology, wie sich am Feld der Nursing Studies belegen lässt: "Practising nurses who accept the need to choose nursing actions on the basis of reflection, who accept the necessity for understanding and being able to communicate the reasons for action are a powerful force for the development of nursing into an increasingly more effective profession for the benefit of patients" (Clarke 1986, 9). Im Bestreben um Professionalisierung war insbesondere Strauss darum bemüht einen distanzierenden Forschungshabitus auf Handeln im professionellen Feld rückzubinden: "Strauss was certainly significant and influential in this context. He worked in an institution of 'applied' research, a School of Nursing within a medical university (the San Francisco campus of the University of Sociology). Among his closest collaborators were social scientists that had been trained and had worked as nurses" (Dausien, Hanses, Inowlocki & Riemann 2008, 6).

zugrunde liegen. Subjektiver Sinn ist für uns verstehbar, weil er von objektiven Bedeutungsstrukturen gerahmt wird, die intersubjektive Gültigkeit besitzen. Die Objektive Hermeneutik zielt auf die Rekonstruktion der objektiven Bedeutung von Daten ab. Diese Rekonstruktionen beruhen auf Interpretationsregeln der Feinanalyse, die methodologisch durch die Axiome der Objektiven Hermeneutik begründet werden. Ergebnisse dieser Feinanalyse erlangen Validität, weil die Einhaltung der Regeln durch eine Forschergruppe kontrolliert und die Plausibilität der Interpretationsergebnisse in dieser Gruppe intersubjektiv abgesichert wird.

Der gemeinsame Einsatz von Strategien beider Methodologien zielt darauf ab, Komplementarität innerhalb der interpretativen Forschung im Sinne einer „qualitativen Forschung als Bricolage“[22] (Kvale 2007, 115) zu entwickeln. In einem ersten Schritt werden mittels Strategien der Objektiven Hermeneutik Feinanalysen von protokollierten Ereignissen entwickelt, die den rekonstruktionslogisch fundierten Ausgangspunkt für die Modellierung von Vermittlung und Aneignung bilden. Auf Basis dieser Feinanalysen werden Fallbeschreibungen in Bezug auf die pädagogische Dimension Didaktik verfasst, die Ergebnisse der Feinanalyse fallspezifisch verdichten. Feinanalyse und Fallbeschreibungen sind materiale Grundlage für den Einsatz von Strategien der Grounded Theory Methodology, mittels derer Ereignisse von Vermittlung und Aneignung benannt und beschrieben werden. Die in der Grounded Theory Methodology vorgesehene Entwicklung von Konzepten ermöglicht es, Ereignisse als Diskreta des Prozesses von Vermittlung und Aneignung darzustellen, die durch Strategien der Modellierung als Prozessmodell in einem finalen Schritt zur Darstellung kommen. Diese Darstellung wird begleitet durch eine Beschreibung von Herausforderungen der einzelnen Momente des Prozesses von Vermittlung und Aneignung von sozialwissenschaftlichen Gegenständen, wie sie beispielhaft an einer Unterrichtssequenz zur Finanzkrise in Griechenland rekonstruiert wurden. Die auf diese Weise entstandene Modellierung des Prozesses von Vermitteln und Aneignen im Unterricht ist Ergebnis einer distanzierenden Analyse von Unterricht und zielt darauf ab konstruktive Perspektiven für seine involvierte Gestaltung vorzuschlagen. Der komplementäre Einsatz beider Methodologien soll hierbei die Wechselwirkung zwischen wissenschaftspraktischer und

[22] Der Begriff Bricolage geht auf das von Lévi-Strauss entwickelte Konzept des „Wilden Denkens“ zurück. Lévi-Strauss verstand darunter die nicht vordefinierte Reorganisation und Strukturierung zur Verfügung stehender Zeichen.

alltagspraktischer Aufklärung ermöglichen. Die an diese Einleitung anschließende Analyse beider Methodologien ist der Darstellung und dem Vergleich von spezifischen Fokussierungen der Grounded Theory Methodology und der Objektiven Hermeneutik gewidmet. Im Anschluss an Darstellung und Vergleich werden Perspektiven für komplementäre Nutzung beider Methodologien entworfen.

7.1 Analyse in der Grounded Theory Methodology

Die Grounded Theory Methodology verdankt ihren Namen einer Arbeitsweise „die eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist" (Bortz & Döring 2006, 332). Diese Arbeitsweise ist nicht als abgeschlossene und stabile Methodologie zu verstehen, sondern wurde von ihren Nutzer*innen fortlaufend diskutiert, adaptiert, überarbeitet und verworfen. Einige Überarbeitungen verweisen auf fundamentale sozialtheoretische und erkenntnislogische Differenzen zu anderen Zweigen der Grounded Theory Methodology (Strübing 2008a, 65-73). Die Differenzen brachten es mit sich, dass die beiden Zweige der Grounded Theory Methodology seit dem Bruch zwischen den beiden Erfindern der Methodologie Anselm Strauss und Barney Glaser noch weiter verzweigt haben (Kelle 2005, 19-23). Auf Grund dieser Verzweigungen ist die Grounded Theory Methodology nicht als kanonische Lehre zu sehen, und sowohl Strauss als auch Glaser haben die Offenheit im methodischen Vorgehen betont und die Notwendigkeit deutlich gemacht, dieses an das jeweilige Forschungsvorhaben anzupassen. Die in Folge vorgestellten Perspektiven der Grounded Theory Methodology folgen der von Anselm Strauss begründeten Forschungstradition und berücksichtigen Überlegungen einiger Forscher*innen, die sich diesem Zweig von Grounded Theory Methodology zugehörig fühlen. Die Entscheidung für diese Forschungstradition erfolgt einerseits weil die Betonung theoretischer Sensibilität und die dort entwickelte Integration von Vorwissen den Anschluss an Negative Pädagogik erlaubt, und andererseits weil durch die Betonung von konzeptualisierender Analyse Perspektiven für die Modellierung gegeben werden.

- Integration von Vorwissen als Anschluss an Negative Pädagogik: Das von Strauss vertretene Verständnis von theoretischer Sensibilität erlaubt die Berücksichtigung von Vorwissen, um konzeptuelle Ausgangspunkte für die Analyse von Daten zu schaffen. Diese Ausgangspunkte werden genutzt, um theoretische Bestimmungen eines Felds zu gewinnen und dadurch präzise Probleme und Forschungsfragen zu identifizieren, durch

die charakteristische Ereignisse und ihre Bedeutung erkennbar werden. Strauss und Corbin (1996, 56) beschreiben theoretische Sensibilität als „die Fähigkeit, mit analytischem Tiefgang zu ‚sehen', was vor uns liegt" und die insbesondere in den frühen Stadien der Analyse von Daten notwendig ist, um „unser Denken über die untersuchen Phänomene zu öffnen". Das methodologische Konzept räumt die Möglichkeit ein, konzeptuelle Ausgangspunkte sowohl heuristisch in der interpretativen Analyse als auch in der konzeptualisierenden Analyse für die Modellierung oder Theorieentwicklung einzusetzen.[23] Diese Nutzung konzeptueller Ausgangspunkte in der Theoretisierung verweist auf ein pragmatisches Wissenschaftsverständnis „das die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Theorien stärker betont als strukturelle Verfestigungen" (Strübing 2008a, 58). Das Konzept der theoretischen Sensibilität zeigt Wege, zuvor erarbeitete konzeptuelle Ausgangspunkte systematisch für die anschließende Analyse von Daten zu nutzen.

- Perspektiven für die Modellierung durch konzeptualisierende Analyse: Für die abstrahierende Entwicklung von Modellen oder Theorien knüpft Strauss an das pragmatische Modell des iterativ-zyklischen Problemlösens von Dewey an, in dem Forschung als Instrumentarium „zum Zweck verbesserter Handlungsfähigkeit" (Strübing 2008a, 20) verstanden wird. Um verbesserte Handlungsfähigkeit herzustellen hat Strauss eine Frageheuristik[24] entwickelt, in der drei Ebenen der Analyse auf zunehmende

[23] Der interpretative und konzeptualisierende Einsatz von Vorwissen unter dem Begriff „theoretische Sensibilität" folgt aus einem pragmatischen Verständnis von Realität „als im Handeln reflektionsfähiger Organismen fortgesetzt hervorgebrachter Prozess, dessen Objektivität in der Überschneidung interagierender Perspektiven begründet liegt" (Strübing 2008a, 26). Theoretische Sensibilität kann damit als pragmatisches Pendant zur idealistischen Anrufung der Sein-Sollen-Differenz verstanden werden, wobei beide methodologischen Konzepte analog den Einbezug von theoretischem Vorwissen befördern.

[24] Diese Frageheuristik wurde ursprünglich als „Kodierparadigma" (Strauss 1991) bezeichnet. Diese Bezeichnung ist auf Grund der Suggestion, eine beispielhafte Schrittfolge und damit ein Muster für die Analyse von Daten bereitzustellen, irreführend und wurde von vielen anderen Vertretern der Grounded Theory Methodology problematisiert: „Die Fokussierung auf das Kodierparadigma erscheint als (...) zumindest teilweise unangemessene Apriori-Setzung" (Mey & Mruck 2011, 42). Strauss selbst hatte die Frageheuristik als Denkhilfe verstanden, die eben nicht einen Prototyp für Analyse darstellen soll: „The paradigm is just one device that analysts can use to think about such relationships [between conditions, actions and consequences]. Although helpful, the paradigm never should be used in rigid ways; otherwise, it becomes the end rather than the means" (Strauss & Corbin 1998, 142).

theoretische Integration zielen. Die Frageheuristik unterscheidet drei Ebenen der Analyse: In der ersten Ebene („offenes Kodieren“) werden Bedeutungen von Handeln und Interaktionen von Handelnden durch Mikroanalyse interpretativ erschlossen. Durch die Interpretation wird ein Feld von Bedeutungen konstituiert, das zum Abschluss der interpretativen Analyse ereignisspezifisch konzeptualisiert und strukturiert wird. In der zweiten Ebene werden interpretativ entdeckte Ereignisse typisierend beschrieben und damit die Spezifität von Einzelereignissen in Hinblick auf strukturelle Merkmale integriert („axiales Kodieren“). Auf dieser zweiten Ebene der Analyse entstehen so eine Reihe von „analytischen Vignetten, inselhafte Zusammenhangsmodelle zu einzelnen Phänomenen, die noch einer stärkeren Integration bedürfen“ (Strübung 2008b, 290). In der dritten Ebene der Analyse wird diese Integrationsleistung vollzogen, indem eine Kategorie identifiziert wird, die es erlaubt, die verschiedenen im vorangegangenen Schritt entwickelten Achsen durch eine gemeinsame Perspektive zu organisieren („selektives Kodieren“).

Ausgangspunkt dieser auf Konzeptualisierung abzielenden Methodologie ist die Interpretation von Handlungen anhand von Daten, die als Aufzeichnung und Transkript vorliegen. In Folge sollen daher einige grundlegende Annahmen über den Status von Handeln und Wissen diskutiert werden.

7.1.1 Pragmatische und interaktionistische Annahmen zu Handeln und Wissen

Handlungen sind situiert, das heißt, sie finden innerhalb eines rahmenden Kontexts statt. Kontextuell gerahmt wird eine Situationen sowohl subjektiv als Zuschreibung von Bedeutung durch einen Handelnden wie auch intersubjektiv als Reproduktion von Bedeutungen durch eine Gruppe. Die so kontextualisierte Situation eines Handelnden führt zu einer spezifischen Perspektive des Wahrnehmens. Über eine Situation können Handelnde – im Fall von Unterricht Schüler*innen und Lehrer*innen – sprechen und Auskunft geben. Durch die interpretative Analyse von aufgezeichneten situierten Handlungen oder von Aussagen in Gesprächen über Situationen des Handelns kann fallspezifisch nachvollzogen werden, wie Handelnde die Situation Unterricht verstehen. Die Analyse besteht darin, gesammelte und transkribierte Daten zu interpretieren, das heißt, in Handlungen und Gesprächen ausgedrückte Sinnstrukturen zu explizieren. Handeln wird in der Grounded Theory pragmatisch als Arbeit zur Lösung von Problemen verstanden durch die kontinuierlich Objektivationen hervorgebracht werden. Über

diese Objektivationen tauschen sich Handelnde durch Interaktion aus. Diese Interaktionen prägen auch den Prozess der Forschung, weshalb Datenanalyse und Theoriebildung im Rahmen der Grounded Theory Methodology als praktische und interaktiv zu bewältigende Tätigkeiten verstanden werden. Durch die gemeinsame Analyse einer Forschungsgruppe werden Konzepte und Begriffe entwickelt, die für eine Diskussion über die Handlungen der beteiligten Personen genutzt werden. Durch Diskussion entsteht die Möglichkeit, ein gemeinsames Verständnis und Bedeutungen von Unterricht zu entwickeln. Forscher*innen sind damit Handelnde eines Forschungsalltags, die Objektivationen in Form von Theorien verdichteten und somit ebenso fehlbar wie Handelnde außerhalb dieses Forschungsalltags. Obwohl Theorien im pragmatischen Verständnis auf Interpretationen basieren – und damit fehlbar sind – betont die Grounded Theory Methodology, dass Urteile über Stimmigkeit und voraussichtlichen Nutzen von Theorie sehr wohl getroffen werden können. Pragmatisch verstanden befindet sich Theorie ebenso wie Realität in einem „kontinuierlichen Herstellungsprozess, kann also nicht als immer schon gegebene ‚Welt da draußen' vorausgesetzt werden. (...) Weil Theorien nicht Entdeckungen (in) einer als immer schon gegeben zu denkenden Realität sind, sondern beobachtungsgebundene Rekonstruktionen repräsentieren, bleiben auch sie der Prozessualität und Perspektivität der empirischen Welt unterworfen" (Strübing 2008a, 39). Dieses in Grounded Theory Methodology eingewobene Verständnis von Realität und Theorie ist epistemologisch verankert in der philosophischen Tradition des Pragmatismus und der auf ihr aufbauenden Sozialtheorie des symbolischen Interaktionismus (Fisher & Strauss 1979; Schatzman 1991). Gemeinsam sind Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus einige zentrale Axiome, etwa dass Realität kontinuierlich hergestellt wird („reality as being in the state of flux") und dass soziale Strukturen durch einen emergenten Prozess entstehen („social structure as emergent process", Shalin 1986, 9). Zentrale Axiome beider Theorien sind grundlegend für das Selbstverständnis von interpretativer Forschung mit Grounded Theory Methodology und sollen in Folge konturiert werden.

Pragmatismus unterstellt ein Primat von Handeln vor Wissen. Dieser Unterstellung entspringt das zentrale Axiom des Pragmatismus, dass die Herstellung von Wissen durch die Bewältigung von Handeln motiviert ist. Aus Perspektive des Pragmatismus entsteht Wissen durch die Reflexion von Erfahrungen mit der eigenen Umwelt. Wie ein Subjekt handelt, ist von früheren Erfahrungen und dem daraus entstandenen Wissen abhängig. Wissen umfasst Objektivierungen in Form von Gegenständen, die auf Realität bezogen sind. Die Erzeugung von Wissen ist an

Handeln gebunden, das raum-zeitlich und sozial situiert stattfindet. „Weil aber unser Handeln immer von einer jeweiligen raum-zeitlichen und sozialen Gebundenheit aus erfolgen muss, realisieren wir darin immer nur eine unter einer Vielzahl möglicher Perspektiven“ (Strübing 2008a, 38), durch die wir Wissen herstellen. Die Herstellung von Wissen erfolgt kontinuierlich durch Handeln, in dem der Welt außerhalb des Subjekts Bedeutung zugesprochen wird, was entweder von Subjekten selbst geschieht oder intersubjektiv als sedimentierte kulturelle Bedeutung tradiert wird. Auslöser für die Herstellung von Wissen ist eine Problemsituation, die durch habituelles Handeln nicht beendet werden kann und daher selbstreflexives Handeln auslöst.

In Bezug auf eine Problemsituation wird habituelles Handeln somit durch reflexives Handeln ersetzt. Das durch reflexives Handeln produzierte Wissen kann wiederum in habituelles Handeln übergehen. Handeln und Bedeutung stehen damit in einer prozesshaften Beziehung, durch den Menschen Bedeutungen erzeugen und verhandeln. Die Wahrheit von Wissen ist aus Sicht des Pragmatismus vorläufig und hängt von Plausibilität, Tauglichkeit und der situativen Bewährung von Wissen ab. Wahrheit ist gleichbedeutend mit vorläufigem Wissen, das möglicherweise als teilweise oder völlig falsch bewertet werden kann. Wissen die Eigenschaft „wahr“ zuzuordnen, ist dabei nicht allein selbstreflexiver Akt des Subjekts, sondern auch sozial akkumuliert – mittelfristig als intersubjektiv „wahr” beurteiltes Wissen beeinflusst somit ebenfalls die Perspektive eines Handelnden auf Realität. Die Perspektive auf Realität verändert sich durch jede selbstreflexive Handlung und der aus ihr entstehenden Erfahrung. Auf Grund der Zirkularität von Situation, Erfahrung und Wissen wird Realität als Prozess verstanden. Somit ist jede Handlung durch Wissen bedingt, ebenso wie jedes Wissen auf Handeln basiert. Schematisiert lässt sich die pragmatische Konzeption von Realität als kontinuierliche Herstellung von Wissen verstehen, das situativ durch Handeln entsteht und sich in Erfahrungen sedimentiert, die durch Reflexion in Wissen transformiert werden können (vgl. Abb. 12).

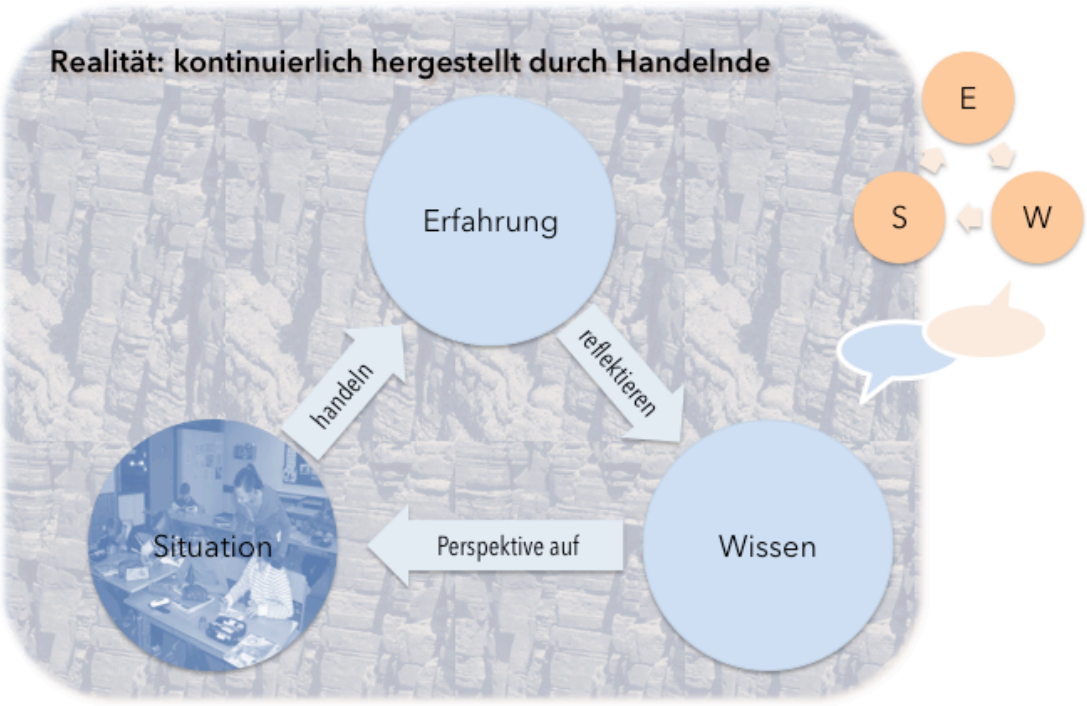


Abb. 12: Realität als Prozess kontinuierlicher Herstellung von Wissen (nach Strauss 1993, 191-207)

Symbolischer Interaktionismus betont analog zu pragmatischen Annahmen, dass Menschen ihr Selbst, Gesellschaft und Realität durch Handeln konstruieren. Eine Handlung bezieht das Subjekt dabei nicht nur auf sich selbst, sondern immer auch auf andere Handelnde, mit denen es interagiert. Die Konstruktion von Realität geschieht also nicht allein durch Handeln, sondern wird durch Interaktionen verhandelt. Spezifisch für den symbolischen Interaktionismus ist eine Konzeptualisierung des Prozesses, in dem diese Verhandlung stattfindet: Ein Subjekt repräsentiert die äußere Welt durch Symbole und mit ihnen verbundenen Bedeutungen. Durch Interaktion werden Symbole und Bedeutungen mit weiteren Symbolen und Bedeutungen verknüpft, wobei Handlungen in Interaktion eingebettet sind und auch selbst Bedeutung tragen. In Interaktionen bringen Handelnde einen subjektiv entwickelten Gegenstand zum Ausdruck. Handelnde vermitteln auf diese Weise zwischen ihrem subjektiv entwickelten Gegenstand und Objekten der Welt, sie teilen ihren subjektiven Gegenstand anderen mit. In der Interaktion kommt es zu einem Austausch von unterschiedlichen subjektiven Gegenständen, Symbole und Bedeutungen werden verhandelt. In der Verhandlung kann sowohl Kohärenz eines subjektiven Symbol-Bedeutungs-

Netzwerks als auch die Korrespondenz dieses Netzwerks[25] mit dem Objekt geprüft werden. Solche Interakte der Vermittlung ermöglichen es, ein subjektives Konzept einer Sache zu prüfen und weiter zu entwickeln. Durch Prüfung und Revision entwickeln Subjekte ihr Wissen über ein Objekt. Diese Entwicklung führt nicht nur zu neuem Wissen, sondern hat auch einen praktischen Effekt: Das neue Wissen ermöglicht einen anderen Umgang mit dem Objekt. Das Objekt gelangt durch ein raffiniertes Verständnis zunehmend in die Verfügung des Handelnden, oder in emphatischer didaktischer Diktion: Der Handelnde eignet sich die Sache an. Aneignung geschieht in zwei Bereichen, einerseits als Verstehen des Objekts in Folge von Interaktion und Elaboration des Symbol-Bedeutungs-Netzes, andererseits im Sinne eines Verfügens über das Objekt. Im Unterrichten ist Kontingenz zu bewältigen die im Rahmen von Vermittlung und Aneignung auftritt. Die verknüpften Symbole und Bedeutungen bilden ein Netz von Wissen, welches durch frühere Erfahrung entwickelt ist und die Perspektive auf eine neue Situation prägt, in der weitere Erfahrungen gemacht werden.

Durch Forschung werden Symbole und Bedeutungen für Beobachtungen geschaffen, die sich gegenständlich als Wissen manifestieren. Ebenso wie die Produktion alltagsweltlicher Gegenstände ist die Produktion wissenschaftlicher Gegenstände kontingent; das heißt gewählte Symbole und Bedeutungen sind mögliche aber nicht einzigmögliche Elemente eines Gegenstands, der mit einer Erfahrung korrespondiert. Der in Form dieser Gegenstände entwickelte Wissensbestand unterliegt der spontanen Integration einer reflektierten neuen Erfahrung in ein Symbol-Bedeutungs-Netz, das auf diese Weise kontinuierlich entwickelt und modifiziert wird. Werden Praktiken von Vermittlung und Aneignung im Unterricht untersucht, wäre eine positivistische empirische Prüfung von aus vorhandenen Theorien abgeleiteten Hypothesen im pragmatischen Verständnis von Wissenschaft ein Risiko (vgl. Glaser & Strauss 2005, 54-56): Durch eine Prüfung von Hypothesen wäre es nicht möglich, die Dynamik nachzuvollziehen, in der sich Vermitteln und Aneignen als Prozess ereignet hat, denn hypothesenprüfende Methodologien testen auf Basis einer Theorie und entwerfen damit bereits vor der Analyse von Daten ein Modell des Handlungsprozesses. Damit wird die konzeptuelle

[25] Das in der didaktischen Theorie von Gruschka (2002) genutzte Konzept „subjektiver Gegenstand“ kann als synonym zu dem pragmatischen Konzept „Symbol-Bedeutungs-Netzwerk“ verstanden werden, weil beide Begriffe die subjektive Repräsentation einer Sache adressieren.

Sensibilität und die Offenheit für die Entwicklung des Konzepts durch die Analyse von Daten eingeschränkt, was zur Folge hat, dass mögliche Bedeutungen von Handlungen in der Konzeptualisierung außer Acht gelassen werden.[26] Anstatt sich in Form von Hypothesen gegen die Kontingenz von Wissen und die Prozesshaftigkeit seiner Produktion abzusichern, wird in der Grounded Theory Methodology theoretische Sensibilität genutzt, um ein angemessenes Verständnis der Vorgänge zu entwickeln. Strübing (2008a, 58) verweist auch auf die Grenze von theoretischer Sensibilität, die darin liegt, „sich nicht durch eine ex ante Orientierung [der Forschungsperspektiven der Analyse] an einer bestimmten theoretischen Perspektive so weit festzulegen, dass die Gewinnung neuer Einsichten aus dem empirischen Material dadurch eingeschränkt wird." In diesem voraussetzungsvollen Sinn kann die von Charmaz (2006, 16-17) entwickelte Beschreibung von theoretischer Sensibilität verstanden werden, die einen Ausgangspunkt für erste Fragen gegenüber Daten bieten: „But that was only the start. I used those concepts as *points of departure* to form interview questions, to look at data, to listen to interviewees, and to think analytically about the data." Theoretische Sensibilität können sowohl aus wissenschaftlichem als auch alltagsweltlichem Vorwissen entspringen. Dieses Vorwissen soll dabei nicht als gültige Aussage über Ereignisse verstanden werden, sondern als Anregung, um über untersuchte Ereignisse nachzudenken.

7.1.2 Theoretisierung zur Darstellung von Handlungskonsequenzen

Dieses Verständnis der Herstellung von Realität prägt das pragmatische Verständnis von Wissenschaft. Wissenschaft ist ebenso wie Alltagspraxis eine Praxis der Erzeugung von Realität. Wissen einer wissenschaftlichen Theorie ist damit ebenso wie alltagsweltliches Wissen vorläufig. Pragmatisch gibt es „keinen kategorial anderen Typ von Wissen, über den die Wissenschaft im Unterschied zu Alltagspraxis verfügt" (Strübing 2008a, 59). Sowohl wissenschaftliche als auch alltagsweltliche Beobachtungen stehen nicht außerhalb der Realität, sondern sind geprägt von

[26] Die Grounded Theory Methodology bietet einen systematisierten Weg der Entwicklung einer Theorie, der bereits in der interpretativen und konzeptualisierenden Analyse Wege der Überprüfung und Begründung der Theorie vorzeichnet. Strauss (1991, 19) schreibt, die Grounded Theory Methodology ist analytisch „vor allem darauf ausgelegt, eine Theorie zu generieren und zu überprüfen". Die Trennung von Entdeckung und Begründung in der Forschung wird damit implizit abgelehnt und im Gegensatz zur traditionellen Zweiteilung in induktive Entdeckung und deduktive Begründung auf Abduktion als Schlussform verwiesen.

praktischer Erfahrung. Eine Dichotomisierung von Wissen in wissenschaftliches Wissen und alltagsweltliches Wissen ist nicht sinnvoll, denn Wissen ist grundsätzlich immer schon ein theoretisches Symbol-Bedeutungs-Netz. Wissenschaftliches und alltagsweltliches Theoretisieren bilden damit im Sinne des Pragmatismus ein Kontinuum. Wissenschaftliches Theoretisieren durch empirische Sozialforschung wird dort sinnvoll, wo ein alltagsweltlicher „Wissensbestand prekär wird, wo unser Wissen nicht hinreicht, um in einem fraglichen Wirklichkeitsausschnitt kompetent handeln (...) zu können" (Ebd. 2008, 60). Dennoch sind wissenschaftliche Theorien ebenso wie alltagsweltliche Theorien beobachtungsbasierte Explikationen von Realität, das heißt an die Perspektivität der Handelnden gebunden. Entsprechend gibt es auch für pragmatisch entwickelte wissenschaftliche Theorien kein universelles Wahrheitskriterium. Wahrheit ist vielmehr an die Perspektive von Handelnden gebunden. Die Wahrheit der alltagsweltlichen Theorie von Handelnden ist an deren Wahrheitskonzept gebunden, ebenso wie die Wahrheit einer Theorie an das Wahrheitskonzept von Forschenden. Entsprechend beruhen sozialwissenschaftliche Theorien auf jenen Gegenständen, die in Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis gebildet werden. Die Wissenschaftspraxis von Forscher*innen bezieht sich auf alltagsweltlich konstruierte Gegenstände. Daher werden durch empirische Sozialforschung Gegenstände zweiter Ordnung konstruiert. Konstruktionen erster Ordnung entwickeln Handelnde im sozialen Feld – etwa im Unterricht –in Form von Symbol-Bedeutungs-Netzen. Anhand von Materialisierungen dieser Konstruktionen erster Ordnung rekonstruieren Sozialwissenschaftler*innen Symbol-Bedeutungs-Netze, die Handelnde eines Feldes erzeugt haben. Erkenntnistheoretisch handelt es sich bei sozialwissenschaftlichen Gegenständen daher um Konstruktionen zweiter Ordnung: „Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind (...) Konstruktionen zweiten Grades; es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von Handelnden gebildet werden" (Schütz 2010, 334).

Ausgehend von der axiomatischen Vorstellung, dass Realität als Folge von Handeln entsteht, kann sozialwissenschaftliches Forschungshandeln nicht als Möglichkeit verstanden werden, einen Blick auf eine universelle Realität zu erhalten – Forschungshandeln ist pragmatisch auch selbst Ort der Realität. „Realität an sich oder in ihrer uninterpretierten Nacktheit ist pragmatisch eine bedeutungslose Idee, denn es ist eine Idee (...) des Nicht-zu-Wissenden" (Thayer 1973, 68). Ein universeller Bezug auf objektive soziale Realität ist nicht möglich, weil Realität durch Vorwissen und Handeln – sowohl im Alltagsleben als auch in der Wissenschaft – entsteht. Diese Entstehung betrifft sowohl alltagspraktisch entwickeltes Wissen (Konstruktionen erster Ordnung) als auch

wissenschaftliches Wissen (Konstruktionen zweiter Ordnung), das durch Analyse von materialem alltagspraktischen Wissen (Daten) entwickelt wurde. Daten sind Materialisierungen von alltagspraktischem Wissen – etwa transkribierte Audio- oder Video-Aufnahmen – auf deren Basis durch Analyse und Systematisierung von Rekonstruktionen ein Modell oder eine Theorie entstehen kann. Die daraus resultierende Theorie ist weder objektiv richtig noch unfehlbar, aber dennoch nützlich, denn „zu sagen, dass eine wissenschaftliche Theorie eine Interpretation ist – und damit fehlbar – bedeutet nicht zu bestreiten, dass Urteile über ihre Stimmigkeit und ihren voraussichtlichen Nutzen getroffen werden können“ (Strauss & Corbin 1994, 279). Im Unterschied zu alltagsweltlich produziertem Wissen ist wissenschaftliches Wissen systematisch entwickelt und seine Plausibilität intersubjektiv durch die wissenschaftliche Community abgesichert. Für die systematische und intersubjektive Entwicklung von Theorie werden in der Grounded Theory Methodology Strategien genutzt, in denen die Einnahme verschiedener Perspektiven auf Daten systematisiert wird.

7.1.3 Methodischer Zugriff auf Handeln durch Sensibilität gegenüber Kontingenz

Ein weiterer Schlüssel für die Analyse von Daten ist das Gewinnen von Sensibilität gegenüber der Kontingenz von Symbol-Bedeutungs-Netzen, in denen Wissen subjektiv organisiert ist. Auf Grund der Komplexität von Wissen ist es nicht sinnvoll, erhobene Daten aus bloß einer Perspektive zu analysieren und damit Kontingenz zu reduzieren. Grounded Theory Methodology gestaltet den methodischen Zugriff auf Kontingenz, indem während der Analyse unterschiedliche Perspektiven auf Daten eingenommen werden, durch die vorliegende Komplexität sichtbar gemacht und beschrieben werden kann. Durch sensiblen Umgang mit Kontingenz wird es möglich, subsumptionslogischen Schlüssen in der Analyse entgegenzuwirken, und die vielfältigen möglichen – eben kontingenten – Bedeutungen in Daten zu entdecken. Auf Grund der kontingenten Produktion und Reproduktion von Symbol-Bedeutungs-Netzen ist eine Formalisierung von Analyse-Schritten nicht sinnvoll. Durch Formalisierung könnte der Kontingenz und somit auch der Explikation der kontingenten Herstellung von Symbol-Bedeutungs-Bezügen nicht entsprochen werden. Auf Grund der fehlenden Formalisierbarkeit wird qualitative Analyse häufig als Bricolage bezeichnet (Kvale 2007, 115-117). Der Begriff Bricolage wurde von Lévi-Strauss in sozialwissenschaftliche Forschung eingeführt. Er bezeichnete damit sein Konzept des „wilden Denkens”, durch das Ereignisse abstrahierend untersucht und zu

neuen Strukturen geordnet werden. Dieses Verständnis steht einem wissenschaftstheoretischen Relativismus nahe, der methodisch umgesetzt wird: "Bricolage implies a free interplay of techniques during the analysis" (Kvale 2007, 115). Die Vorstellung der Entdeckung von neuem Wissen als Bricolage entspricht der Auffassung von Dewey, dass kein grundsätzlicher Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst besteht, denn „der Ausdrucksakt, aus dem sich ein Kunstwerk entwickelt (...) ist keine momentane Äußerung", sondern wie Wissenschaft ein Prozess, in dem das Selbst des Wissenschaftlers oder Künstlers ebenso wie das benutzte Medium „eine Ordnung und eine Form annehmen" (Strauss 1991, 35). Die analytische Arbeit an Daten umfasst sowohl wissenschaftliche als auch künstlerische Aspekte, wobei neues Wissen seinen Ursprung in einer unerwarteten Beobachtung und ihrer Interpretation hat. Die Interpretation folgt dabei nicht fixen Ideen, sondern der Kreativität und dem erkenntnisproduktiven Habitus der Forscher*in.

In der Wissenschaftstheorie wird der künstlerische Aspekt von Forschung seit geraumer Zeit diskutiert. Strauss (1991, 35) lehnt sich diesbezüglich an die Position von Dewey an: Ein Ausdrucksakt ist keine momentane Äußerung, sondern „ein Prozess, in dem [Künstler*in/Wissenschaftler*in und das untersuchte Objekt] eine Ordnung und eine Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen." Den Ausgangspunkt für diesen Prozess sieht Feyerabend (1984, 69) in künstlerischer Arbeit, die der unvernünftige Anfang der wissenschaftlichen Entdeckung von Neuem ist: Neue Entdeckungen „treten ein, nicht weil man sich an die Vernunft gehalten hat, so wie sie in den bereits errungenen Abstraktionen vorlag, *sondern weil man vernünftig genug war, unvernünftig vorzugehen.*" Der künstlerische Aspekt von Forschung wurde von Feyerabend (1993, 14) wissenschaftstheoretisch untersucht: Seiner Auffassung nach ist Bricolage „the only principle that does not inhibit progress". Bricolage zur Entdeckung von neuem Wissen ist wenig regelgebunden, Feyerabend (1993, 9) spricht von „anything goes" und beschreibt den methodologischen Anarchismus des „anything goes" als Möglichkeit, tradierte und konsensuale Perspektiven auf Phänomene zu verlassen, die als epistemische Symbol-Bedeutungs-Netze unser Verstehen kulturell prägen: „While perhaps not the most attractive political philosophy, is certainly excellent medicine for epistemology" (Ebd. 1993, 17). Der methodologische Anarchismus von Feyerabend weist also selbst die Zweckwidmung auf, gegen kulturelle Episteme eingesetzt zu werden, also die – in der medizinischen Metapher von Feyerabend gesprochen – Krankheit von subsumptionslogischen Schlüssen zu kurieren. Damit ist „anything goes" in Übereinstimmung mit Strauss nicht als Freibrief für beliebiges Vorgehen zu verstehen, sondern als eine Leitlinie interpretativer Analyse,

die Strauss ebenso wie Feyerabend „nicht nur als eine Aufzählung von Vorschlägen“ verstanden hat, denn „sie sind mehr als das, weil aus ihnen hervorgeht, daß bestimmte Operationen [wie rekonstruktionslogische Interpretation] ausgeführt werden müssen“ (Strauss 1991, 33). Das Verhindern einer Formalisierung von Analyse ist damit auf die Rekonstruktionslogik zurückzuführen, in der innerhalb der Grounded Theory Methodology die Analyse von Daten organisiert wird. Reichertz (1999, 58) hebt hervor, dass Forscher*innen darum bemüht sein sollten, eine Haltung aufzubauen, durch die „seine erlernten, ‚alten‘ Überzeugungen ernsthaft auf die Probe gestellt und ggf. ‚neue‘ tragfähigere Überzeugungen gebildet werden können“. Eine solche Haltung wird durch die Einnahme einer abduktiven Haltung im Forschungsprozess erreicht. Der wissenschaftliche Aspekt von Analyse besteht darin, die in Bezug zu Daten entwickelten Interpretationen in Daten zu verankern. Diese Verankerung geschieht durch die Beschreibung von Eigenschaften am Material, die im Anschluss wiederum am Material plausibilisiert wird. Auf diese Weise wird plausibilisiert, wie eine Handelnde ein Ereignis verstanden hat und dargelegt, welche Bedeutungen ein Ereignisses oder ein Gegenstands für diese Person hatte. Durch Interpretation werden Handlungen anderer Personen in abstrakte Beschreibungen übersetzt, in welche die Bedeutung von Handlungen übertragen wird. Die Analyse von Daten kann von oberflächlicher Beschreibung bis zu theoretischer Interpretation reichen. Durch oberflächliche Beschreibung entsteht allerdings nicht die Möglichkeit, das eigene Nachdenken anzuregen – es wäre damit kein Zusammenhang entdeckt, der noch unbekannt ist. Eine detailliertere Analyse erlaubt die Entwicklung von Beschreibungen, durch die Themen, kontextuelle Entwicklung und Erklärungen eines Verlaufs präsentiert werden können.

Die bislang entwickelte Argumentation legt nahe, dass sich durch interpretative Analyse eine Explikation eines Symbol-Bedeutungs-Netzes unter mehreren möglichen entwickeln lässt. Die richtige Interpretation zu finden ist entsprechend der diskutierten Implikationen grundlegender Annahmen der Grounded Theory Methodology nicht möglich, allerdings kann eine bezogen auf eine Forschungsfrage sinnvolle Interpretation gefunden werden. Abseits davon, dass eine Formalisierung für interpretative Analyse nicht zielführend ist, zielt Analyse in der Grounded Theory Methodology auf zunehmende theoretische Integration ab, die durch die eingangs genannten drei Ebenen methodologisch vorbereitet wird. Analytische Arbeit in der ersten Ebene zielt darauf ab, Daten in einzelne Textstellen zu teilen, um eine einzelne Textstelle (bzw. ein Datum) interpretativ zu untersuchen. Eine sinnvolle Interpretation ergibt sich durch die Produktion verschiedener Interpretationen der Textstelle und der anschließenden Prüfung der

Interpretationen auf ihre Schlüssigkeit gegenüber Daten. Analytische Arbeit in den beiden folgenden Ebenen zielt auf den Vergleich der Interpretationen einzelner Textstellen und auf das Verknüpfen von Interpretationen mit objekttheoretischen Konzeptionen, um Rückschlusse auf den Fall zu ziehen. Um Strategien der Analyse in den drei Ebenen – und damit die Entwicklung von Abstraktion und theoretischer Integration – zu illustrieren, werden im folgenden Kapitel Strategien für interpretative Analyse vorgestellt, die den Ausgangspunkt für die abstrahierende Analyse bilden. Im daran anschließenden Kapitel werden Strategien der Abstraktion vom Einzelfall diskutiert, die in den beiden darauf folgenden Ebenen der Analyse stattfinden und die eine Theorieentwicklung durch Grounded Theory Methodology gewährleisten.

7.1.4 Strategien für die Interpretation von Daten

Aufbauend auf der epistemologischen Positionierung werden für die Analyse von Daten in der Grounded Theory Methodology einige Strategien vorgeschlagen. Ziel des ersten Analyseschritts ist das Entwickeln von Konzepten. In Konzepten drückt die Forscher*in ihr Verstehen von Ereignissen, Sprechakten und Handlungen der Beteiligten aus. Konzepte erlauben, ein ausgehend von Daten entwickeltes Verständnis zu organisieren und dienen dazu, Daten nicht nur zu beschreiben, sondern auf konzeptuellem Niveau zu bezeichnen. Diese Unterscheidung macht bereits deutlich, dass Konzeptualisierung nicht auf eine Paraphrasierung des Gesagten abzielt. Konzeptualisieren umfasst Interaktion mit Daten und den Einsatz von Strategien – etwa das Stellen von Fragen an ein Datum und das Anstellen von Vergleichen – um Konzepte zu entwickeln, die den Sinn der Daten repräsentieren. Für die systematische Interaktion mit Daten sind Strategien des Nachdenkens über Daten notwendig. Solche analytischen Strategien sind Heuristiken – also Entdeckungsverfahren – in der systematischen und zielgerichteten Auseinandersetzung mit Daten. Die Strategien helfen dabei, sich von persönlicher Erfahrung und Literatur zu distanzieren und während der Interpretation verschiedene mögliche Bedeutungen zu erkunden. Sie helfen außerdem dabei, Routinen des Nachdenkens über Ereignisse zu vermeiden, nichts für selbstverständlich zu nehmen und das Ziehen von Schlüssen zu ermöglichen. In der Grounded Theory Methodology wurde eine Reihe von Strategien für die Interpretation von Daten entwickelt. Die nachstehende Abbildung gibt eine Übersicht über fünf wesentliche interpretative Strategien, die im Anschluss vorgestellt werden. Durch Textstellen wird der Einsatz von Strategien in der Analyse demonstriert.

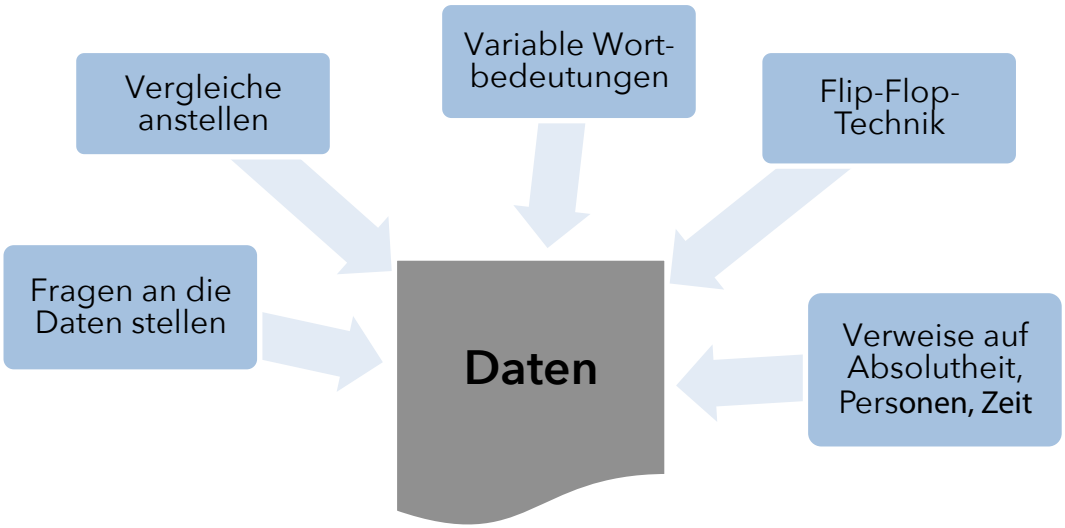


Abb. 13: Strategien für die Interpretation von Daten in der Grounded Theory Methodology

Fragen an die Daten stellen

Fragen an Daten zu stellen ist in jeder Phase des Forschungsprozesses sinnvoll. Fragen dienen dazu, das Nachdenken über Daten anzustoßen. Das Stellen von Fragen und Nachdenken über mögliche Antworten hilft, die Situation der Person, ihre Perspektive und Gründe für ihr Handeln nachzuvollziehen. Hier ein Beispiel aus einem Gespräch mit einer Lehrerin über die Planung einer Unterrichtsstunde:

> „Und ihnen dazu auch Hintergrundinformationen zu geben. (...) Also quasi nicht nur jetzt die Heute zu lesen, oder > [lacht] meinetwegen < eine andere Tageszeitung zu lesen. Und zu sagen, wa-as äh... was bringt m-mir das, ja?! Oder die Headlines anzuschauen."

Eine erste Frage, die an dieses Datum gestellt werden kann, ist: Was ist hier das Thema? In der Textstelle wird angesprochen, wie Schüler*innen mit Medien umgehen. Welche Vorstellungen bringt die Lehrerin zum Ausdruck? Erstens geht sie davon aus, dass ihre Schüler*innen einseitig informiert sind, denn sie lesen „nur jetzt die Heute". Zweitens geht sie davon aus, dass ihre Schüler*innen zu wenig bewusst mit medialer Berichterstattung umgehen. Was bedeutet es, wenn Schüler*innen ausschließlich „Heute" lesen? Was wäre für die Lehrerin anders, wenn ihre Schüler*innen „Die Presse" oder die „Zeit" lesen würden? Welche Vorstellung hat die Lehrerin vom Zugang ihrer Schüler*innen zur Sache?

Durch das Stellen von Fragen wird für eine Forscher*in erkennbar, wie viel sie bereits über einen bestimmten Zusammenhang – wie etwa Tageszeitungen und deren Nutzen im Unterricht – weiß. Jede Frage bedingt einen Horizont an Antworten, etwa Bezug auf Zeit (Dauer, Frequenz, Zeitpunkt) oder Raum (Platz, Ort, Abgrenzung, Zugang). Fragen können außerdem zur Sensibilisierung eingesetzt werden, etwa um zu fragen, welche Handlungen einzelne Akteur*innen vollziehen oder wann und welche Konsequenzen sie haben können. Fragen sind zu Beginn der Analyse üblicherweise noch weitgehend offen und werden mit Fortschreiten der Analyse zunehmend fokussierter.

Vergleiche anstellen

Für die Analyse von Daten sind zwei Arten von Vergleichen hilfreich:

1. *Vergleiche zwischen Textstellen in Daten („Constant Comparison")*: Ein Ereignis einer Textstelle mit einer anderen zu vergleichen, hilft bei der Entwicklung von Konzepten. Ereignisse die konzeptuell ähnlich sind können in ein Konzept gruppiert werden. So können etwa Zeitungsartikel und Nachrichtensendungen in Fernsehen und Radio unter dem Konzept „Medien" gruppiert werden. Diese Art von Vergleichen ist bedeutsam für die Entwicklung von Kategorien und die Ausdifferenzierung ihrer Ebenen und Eigenschaften.
2. *Vergleiche zwischen Textstelle und anderen Quellen („Theoretical Comparison"):* Wenn die Bedeutung eines Ereignisses von der Forscher*in nicht erschlossen werden kann, ist es sinnvoll „theoretische" Vergleiche anzustellen. Alltagsweltlich setzen Personen ständig Vergleiche ein, etwa um die Bedeutung eines Ereignis zu erklären. Ein Beispiel für diese Art von Vergleichen sind Metaphern:

> „Des is wie der Vergleich mit dem Brot, der Butter und der Marmelade, die man draufgibt, man redet dann über die Marmelade und die Butter fehlt."

Eine Lehrer verwendet hier in einem Gespräch über seine Unterrichtsplanung „Marmeladebrot" als Metapher für kumulatives Lernen auf Basis von Vorwissen. In Form einer Analogie stellt der Lehrer einen theoretischen Vergleich zwischen etwas Alltäglichem und einem Ereignis seiner Unterrichtsplanung an. Dieses Vorgehen des Lehrers entspricht der Funktionsweise von theoretischen Vergleichen: Personen stellen Vergleiche an zwischen dem, was ihnen bekannt ist und was sie noch nicht wissen. Auf diese Weise entdecken sie, was an einem neuen Ereignis

ähnlich oder unterschiedlich ist. Theoretische Vergleiche werden im Alltag mit dem gleichen Grund eingesetzt wie in der Analyse. Wenn die Bedeutung von einem protokollierten Ereignis unklar ist, kann ein theoretischer Vergleich dabei helfen, die Eigenschaften eines Ereignisses zu identifizieren. Beim Anstellen theoretischer Vergleiche nutzt die Forscher*in eigene Erfahrungen aus dem Alltag oder Literatur zu einem ähnlichen Ereignis, um über die Eigenschaften und Ebenen des Ereignisses in Daten nachzudenken.

Variable Wortbedeutungen

Eine weitere analytische Strategie ist es, Variationen der Bedeutung von Worten zu untersuchen. Worte können im Zusammenhang von Aussagen verschiedene Bedeutungen transportieren. Insbesondere wenn die Bedeutung einer Aussage von der Sprecher*in für mehrdeutig gehalten wurde, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Bedeutungen sinnvoll. Um die Bedeutungen eines Wortes zu erschließen, werden die möglichen verschiedenen Bedeutungen im Kontext der Aussage variiert. Im folgenden Beispiel beschreibt eine Lehrerin wie Schüler*innen das von ihr unterrichtete Thema „begreifen“ können:

> „Ähm... Ihnen auch die richtigen Fragen zu stellen, damit sie-e s... begreifen können. Und dann einen Teil verstanden zu haben, um an den nächsten ran zu gehen.“

Ist die Frage „richtig“ gestellt, können die Schüler*innen die Frage der Lehrerin „begreifen“. Begreifen kann bedeuten: durchdacht haben, durchdringen, erfassen, kapieren, nachvollziehen, verstehen. Nimmt man das Wort „begreifen“ wörtlich, kann es ähnlich wie „aufnehmen“ auch als ein Ertasten eines Gegenstands verstanden werden. Im Kontext der Aussage wird „Begreifen“ von der Lehrerin als Metapher eingesetzt die begrifflich eine kognitive Operation auf eine körperliche Erfahrung überträgt. Es ist Aufgabe der Forscher*in die Bedeutung des Wortes zu erarbeiten, die plausibel zur Aussage passt. Die Aussage schafft den Kontext für die Bedeutung des Wortes. Sowohl im Satz als auch im weiteren Kontext der Daten können Hinweise identifiziert werden die zu einer sinnvollen Interpretation der Bedeutung des Wortes führen. Die so gewonnene Interpretation ist subjektiv, gleichzeitig aber sinnvoll wenn durch sie Gründe für eine Handlung entdeckt werden.

Flip-Flop-Technik

Durch einen Flip-Flop wird die Bedeutung einer bestimmten Aussage umgedreht, um die Bedeutung aus dem Gegenteil des Gesagten zu erschließen. Ein Wort oder ein Teil einer Aussage wird dabei durch das Gegenteil eines Worts oder einer Aussage ersetzt. Durch das Denken in Gegenteilen wird die Bedeutung eines Worts oder einer Aussage entdeckt. Bei der zuletzt vorgestellten Textstelle können Antonyme von „begreifen" gesucht werden. Ein Antonym für „begreifen" ist entbehren. Entbehren bezeichnet ein Vermissen oder Verfehlen. Die Aussage nach einem Flip-Flop wäre: „Ihnen die richtigen Fragen zu stellen, sonst würden die Schüler*inne n die Sache entbehren." Was würde hier entbehrt werden? Entbehrt werden würde der Kontakt der Schüler*innen mit einem Aspekt der Sache, das die Lehrerin in ihrer Frage anspricht. Nur durch ein Begreifen im Sinne einer Aneignung der Sache ist es möglich, dass Schüler*innen „einen Teil verstanden" haben. Ein Entbehren hätte zur Konsequenz, dass Schüler*innen den präsentierten Aspekt der Sache gar nicht verstehen können, weil sie keinem Phänomen begegnet sind.

Verweise auf Absolutheit, Personen, Zeit

Verweise auf Absolutheit: Sowohl Beteiligte in der Feldforschung als auch Forscher*innen bringen im Rahmen einer Untersuchung ihre Vorstellungen und Annahmen zum Ausdruck. Eigene Vorstellungen und Annahmen wie auch jene von Beteiligten dringen zwangsläufig in die Analyse ein. Vorstellungen und Annahmen werden oft als selbstverständlich hingenommen, weil sie in Aussagen eingebettet erscheinen. Daher ist es notwendig, Strategien einzusetzen, um Vorstellungen und Annahmen zu identifizieren. Vorstellungen und Annahmen lassen sich beispielsweise an Aussagen festmachen, die Anspruch auf Absolutheit erheben. Wörter wie „immer", „niemals", „jeder" oder „keinesfalls" sind Hinweise auf Aussagen, in denen Anspruch auf Absolutheit gestellt wird. Derartige Aussagen repräsentieren Vorstellungen über einen Extrempunkt eines Kontinuums von Möglichkeiten, dessen Spektrum und Bedingungen für die Analyse interessant sind. Sie können auch auf ein existierendes Tabu verweisen, das nicht offen angesprochen wird. Tabus sind für die Analyse interessant, weil sie Themen beinhalten können, die trotz der Tabuisierung das Handeln von Beteiligten signifikant beeinflussen.[27] In der

[27] Ein Beispiel für die Relevanz von Tabus im Kontext von schulischem Handeln bietet die Auseinandersetzung von Adorno mit „Tabus über den Lehrberuf". Er resümiert, dass die Schule der „Entbarbarisierung der Menschheit" zu

folgenden Textstelle spricht eine Schülerin darüber, wie ihre Klasse von Lehrer*innen „immer" wahrgenommen wird:

> „Mich störts vor allem, dass... dass das immer an uns ausgelassen wird. Weils dann heißt: ‚Ja. Ja, die sind wieder nicht da.' U-und wir werden halt als Klasse so abgestempelt, so Schulschwänzer und uns is eh alles wurscht. Und... ja."

Die Schülerin teilt hier ihre Vorstellung mit: „Immer" wird es an ihrer Klasse ausgelassen. Die auf den ersten Blick alltägliche Aussage wirft in der Analyse einige Fragen auf: Was wird an der Klasse „immer" ausgelassen? Was bedeutet hier „immer"? Die Schülerin sagt „immer", aber unter welchen Bedingungen haben sich Lehrer*innen an der Klasse ausgelassen? Wie kann der Zustand „immer"-währenden Auslassens aufrechterhalten werden?

> „Und mit diesen Schülern, Schülerinnen, kannst du dann wirklich dieses Ideal, was I håb, zu sagen: ‚Okay. Thema: I schau dass I s vorbereit. Ich schau, was kann I euch geben. Ihr sagts mir, was ihr wollt.' Ja?! ‚Ihr sagt mir, was ihr braucht. Was euch interessiert. Und wir schauen, dass ma das gemeinsam hinkriegen.'"

In dieser Textstelle wird deutlich, welche Aufgaben die Lehrerin einzelnen Handelnden im Unterricht zuschreibt. Das Sprechen der Lehrerin in der ersten Person weist auf ihre Vorstellungen des Erarbeitens eines Themas im Unterricht hin. Für das Vorbereiten und Geben des Themas ist sie allein zuständig. Danach verlangt die Lehrerin von den Schüler*innen in der zweiten Person Plural Auskunft darüber, was sie „wollen" und „brauchen". In der ersten Person Plural inklusiv – wir – spricht die Lehrerin erst, nachdem die ersten beiden Schritte vollzogen sind. In Folge stellt sich die Frage: Haben die Schüler*innen Einfluss auf das, was die Lehrerin ihnen „geben" kann? Welche Einschränkung hat es auf das „Wollen" der Schüler*innen, wenn sie mit dem Gegebenen der Lehrerin konfrontiert werden? Was bedeutet „Brauchen" im Kontext des von der Lehrerin gegebenen? Verweise auf Personen bezeichnen Handelnde in Ereignissen. Insofern ist es sinnvoll, Verweisen auf Personen in der Analyse Aufmerksamkeit zu widmen.

---

dienen hat. „Dazu bedarf sie der Befreiung der Tabus, unter deren Druck die Barbarei sich reproduziert" (Adorno 1971, 86).

Verweise auf Zeit: Wörter mit Bezug zu Zeit verweisen auf einen Wechsel in der Wahrnehmung oder in Ereignissen. Für die Analyse von Prozessen geben Verweise auf Zeit wesentlich Aufschluss. Zeit kann in Adverbien („ab", „nach", „vor", „zwischen", „seit", „bevor") oder in der Zeitstufe von Verben (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) ausgedrückt werden. In einem Gespräch über die Planung von Unterricht bringt die Lehrerin Zeit zum Ausdruck:

> „Was mir auch wichtig war, von der Grundüberlegung her, war, bevor ich einsteige, eigentlich zu sagen: ‚Okay, was ist der Wissensstand der Schüler, was wollen sie eigentlich wissen?'"

Die Lehrerin erklärt, dass sie erst einen Vermittlungsversuch unternehmen wird, nachdem sie etwas über das Wissen von Schüler*innen in Erfahrung gebracht hat. Betont wird, dass Auseinandersetzung mit Schüler*innen-Fragen über die Finanzkrise notwendig „war, bevor" die Lehrerin eine vermittelnde Rolle einnimmt. Erst nachdem die Lehrerin erfahren hat, welche Fragen ihre Schüler*innen haben, kann die Lehrerin vermittelnd zwischen dem Phänomen Finanzkrise und ihren Schüler*innen „einsteigen".

7.1.5 Analytischer Fokus auf Ebenen konzeptualisierender Analyse

Die zuvor vorgestellten interpretativen Strategien zur Analyse sind Heuristiken zur Interpretation von Daten. Sie helfen dabei den Sinn der Aussagen oder Beobachtungen zu erschließen, die in Form von Daten protokolliert wurden. Sie dienen dazu Sensibilität im Umgang mit Bedeutungen oder alternative Interpretationen anzuregen. Mittels dieser Strategien können Daten feinanalytisch untersucht werden. Eine vollständige Feinanalyse gesammelter Daten stößt allerdings an pragmatische Grenzen: Es würde enorme Zeit beanspruchen, eine Fallstudie zu erarbeiten. Die Forscher*in muss daher Entscheidungen treffen, welche Textstellen in Daten in welcher Intensität untersucht werden. Die Strategien zur Analyse von Daten werden eingesetzt um bestimmte Ziele zu erreichen. Sie sind für das Erreichen jedes Ziels wesentlich. Die unterschiedlichen Ziele lassen sich als Ebenen zunehmender Abstraktion und Organisation begreifen. Idealtypisch können diese Ziele als drei Ebenen vorgestellt werden, in denen Daten bearbeitet werden:

- *Entwicklung von Beschreibungen und Konzepten:* Erstens können Beschreibungen entwickelt werden, durch die Phänomene erkennbar werden. Für das Entwickeln dieser Beschreibungen sind die oben besprochenen Strategien zur Analyse von Daten

wesentliches Hilfsmittel. Ein Konzept ist die abstrakte Benennung eines Phänomens. Sie verweisen auf die Idee des Phänomens, die durch die Beschreibung entwickelt wird.

- *Entwicklung von Kategorien zur Systematisierung von Konzepten:* Analysiert man Daten mit dem Ziel der Entwicklung von Beschreibungen und Konzepten, führt das zu einer größeren Menge unsortierter Konzepte, die jeweils unterschiedlichen Textstellen zugeordnet sind. Um einen Zusammenhang zwischen ihnen herzustellen, ist es sinnvoll, Konzepte zu systematisieren. Dazu werden Konzepte mit gemeinsamen Eigenschaften gruppiert und in einer Kategorie zusammengefasst. Kategorien sind Gruppen von Konzepten, die für die Idee einer Gruppe von Konzepten stehen. Der wesentliche Unterschied zwischen Konzepten und Kategorien besteht im Grad der Abstraktion zu Daten. Kategorien sind Konzepte höherer Ordnung, die in stärkerer Abstraktion Konzepte mit gemeinsamen Eigenschaften gruppieren.
- *Integration von Kategorien und Theorieentwicklung:* Die Integration von Kategorien besteht darin, Beziehungen zwischen Kategorien herzustellen. Durch das Herstellen von Beziehungen zwischen den Kategorien lassen sich zentrale Kategorien identifizieren. Solche zentralen Kategorien weisen vergleichsweise viele Verbindungen zu weiteren Kategorien auf. Durch ihre Brückenfunktion sind sie ein sinnvoller Ausgangspunkt in der Konstruktion objektbezogener Theorie. Theorie wird entwickelt, indem ein systematisches Erklärungsschema des Zusammenhangs von Kategorien und Konzepten entwickelt wird.

In jeder der drei Ebenen der Analyse nimmt die Abstraktion und Ordnung zu. Die auf niedrigerer Ebene erreichte Konzeptualisierung ist allerdings Voraussetzung für das Erreichen höherer Abstraktion. Ohne eine dichte Beschreibung der Phänomene und dazu passende Benennung in Form von Konzepten ist eine weitere Abstraktion und Strukturierung anhand von Daten schwierig. Die Entwicklung einer höheren Ebene ist entsprechend von der vorhergehenden Ebene abhängig. Die folgende Abbildung visualisiert die Abhängigkeit der Entwicklung zunehmender Abstraktion durch die unterschiedlichen Extensionen der Ebenen.

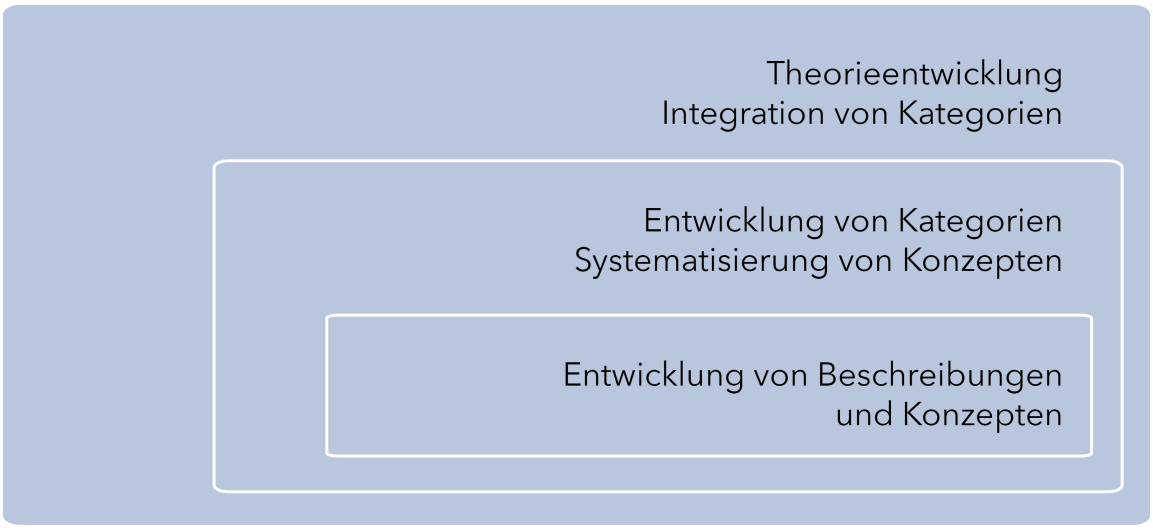


Abb. 14: Ebenen der Analyse von Daten mit unterschiedlichen Graden der Abstraktion und Strukturierung

Ursprünglich wurde die Grounded Theory Methodology entwickelt, um objektbezogene Theorien zu erarbeiten, also die dritte hier vorgestellte Ebene zu erreichen. „Eine Theorie auf Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. Theorie zu generieren, ist ein Prozess“ (Glaser & Strauss 2005, 15). Analyse muss aber nicht fortgesetzt werden bis eine Theorie entstanden ist, sondern kann auch für die Entwicklung von Beschreibungen oder Konzepten genutzt werden. „A researcher need not go all the way to theory development. He or she could stop after concept identification and development“ (Corbin & Strauss 2008, 162). Die drei Ebenen und die mit ihnen verbundenen Analyseschritte sollen in Folge ausführlicher dargestellt werden. Unabhängig von den drei Ebenen bleibt ein Ziel der Grounded Theory Methodology zentral: Durch die Analyse sollen Aussagen über einen Objektbereich entwickelt und Regeln die in diesem Objektbereich gelten gefunden werden. Diese Überlegung bildet einen fundamentalen Ausgangspunkt der Grounded Theory Methodology und wurde bereits in frühen Texten der Begründer der Methodology hervorgehoben: „Most writing on sociological method has probably been concerned with how theory can be more rigorously tested. In this paper we have addressed ourselves to the equally important enterprise of how the discovery of substantive theory can be furthered” (Glaser & Strauss 1965, 11).

Entwicklung von Beschreibungen und Konzepten

Die Datenanalyse beginnt damit, das Datum zu lesen, an dem gearbeitet werden soll – durch das vollständige Lesen eines Transkripts wird angestrebt, dass sich die Forscher*in in die Perspektive der beteiligten Personen einfühlt und Sensibilität für die Erzählung entwickelt. Für die Beschreibungen können Vergleiche und Metaphern hilfreich sein, um die entdeckten Ereignisse auszudrücken. In der Beschreibung werden Ereignisse aus ihrem alltäglichen Zusammenhang gerückt und somit für eine Auseinandersetzung abseits von alltagsweltlichem Verstehen verfügbar gemacht. Die vorgestellten Strategien zur Analyse von Daten werden bei der Entwicklung von Beschreibungen eingesetzt, um eine Distanzierung von Erfahrung und Literatur zu erreichen. Diese Distanzierung dient der Vermeidung von subsumptionslogischen Schlüssen.[28] Durch Beschreibung soll das in Daten sichtbare Ereignis konzeptuell herausgearbeitet werden. Beschreibung ist der Ausgangspunkt für abstraktere Interpretationen der Daten und beinhaltet zumindest implizit bereits Konzepte. Für die Explikation von Konzepten sind Beschreibungen wesentlicher Ausgangspunkt. Die Extension der Beschreibung ermöglicht in weiterer Folge eine abstrakte Benennung. Diese Benennung eines Ereignisses wird in der Grounded Theory Methodology Konzept genannt. Konzeptualisierungen können allerdings auch von Beteiligten am Feldforschungsprozess selbst stammen, wenn ein Ereignis bereits dicht beschrieben wurde.

- Der erste Schritt in der Entwicklung von Konzepten besteht darin, Daten bearbeitbar zu machen. Dazu wird zum Beispiel ein Transkript in Textstellen zerteilt. Wie lang oder kurz eine Passage gewählt wird, ist Entscheidung der Forscher*in. In der Grounded Theory Methodology kann Wort für Wort oder Zeile für Zeile analysiert werden (Charmaz 2006, 50-53).
- Zweitens gilt es in Daten Ereignisse zu identifizieren. Hierzu werden die zuvor vorgestellten Strategien zur Analyse von Daten eingesetzt. Durch den Einsatz der Strategien soll die Bedeutung der Textstelle nicht aus der Perspektive des tatsächlichen Kontexts interpretiert werden. Außerdem lassen sich die Strategien der Interpretation von Daten gegen den Modus alltagsweltlicher Interpretation einsetzen. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Vorstellungen der Forscher*in im Vorhinein fassen was aus den Daten zu explizieren und als Konzept zu bezeichnen ist. Die so erarbeiteten Schlüsse und

[28] Bei einem subsumptionslogischen Schluss wird ein Ereignis einem bekannten Konzept untergeordnet. Analytisch kann durch einen subsumptionslogischen Schluss kein neues Wissen generiert werden.

Erkenntnisse werden in der Grounded Theory Methodology in Form von Memos festgehalten. Memos sind die Notizen, die während der Auseinandersetzung der Forscher*in mit den Daten festgehalten werden.

- In einem letzten Schritt wird das im Memo beschriebene Ereignis durch ein Konzept benannt. Diese Benennung ist mit einigen Herausforderungen verbunden: Erstens darf das gefundene Ereignis nicht vorschnell in ein bekanntes Konzept gestellt und benannt werden. Ein solches Vorgehen würde ein Ereignis subsumptionslogisch unter einen bekannten Begriff stellen und damit dem Ziel der Grounded Theory Methodology widersprechen, die Eigenschaften des Ereignisses zu explizieren. Zweitens ist es wesentlich, ein sinnvolles Abstraktionsniveau für die Benennung des Konzepts zu wählen. Konzepte sollten in Folge der expansiven Beschreibung ein Ereignis benennen, das in einer Textstelle in Erscheinung tritt. Abstraktere Konzepte sagen nur noch wenig über einen konkreten Fall aus. Eine Konsequenz davon wäre, dass nur noch schwer Verbindungen zu anderen Konzepten hergestellt werden können.

Die folgende Abbildung illustriert die Schritte der Analyse von der extensiven Interpretation von Daten bis zur Entwicklung eines Konzepts: In einem ersten Schritt wird die Bedeutung eines Datums durch Interpretation erschlossen. In Folge kann ein Memo entwickelt werden, das die Bedeutung der Interpretation zusammenfasst und eine Geschichte zu den Ereignis enthält, das im Material entdeckt wurde. Als letzter Schritt kann ein konzeptueller Titel für das Ereignis gefunden werden.

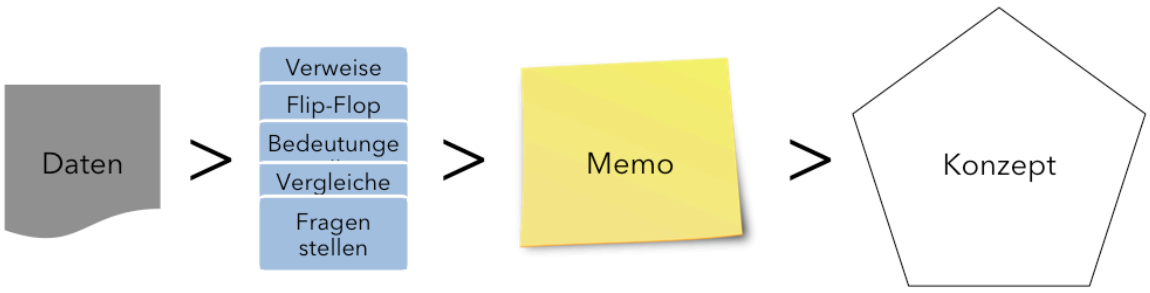


Abb. 15: Schritte der Analyse vom Datum zum Konzept

Die folgende Textstelle – aus einem Interview mit einer Lehrerin über eine Unterrichtsstunde zum Thema Migration – soll die Herausforderungen in der Entwicklung eines Konzepts zeigen:

„Ich versuch es aber dann schon auch wieder auf die Kinder zu reduzieren, unter Anführungszeichen zu reduzieren, das heißt auf ihren Lebensraum zu reduzieren, das heißt die nächsten Stunden werde ich sicher damit verbringen, die Kinder nochmal in ihrer persönlichen Meinung zu fordern ähm und zu schauen, was meinen sie wirklich zu Integration, was bedeutet es für sie zuzuwandern, oder wegzuwandern, das heißt das noch einmal auf eine persönliche Ebene runter zu brechen, ist ganz, ganz wichtig."

Die Lehrerin möchte Schüler*innen fordern, ihre persönliche Meinung zu zeigen. Mit dem Zeigen ihrer persönlichen Meinung will die Lehrerin erreichen, dass Schüler*innen implizit auch ihre persönliche Betroffenheit zum Ausdruck bringen. Die Lehrerin misst diesem Vorgehen durch doppelte Betonung besondere Bedeutung bei: Dieses Vorgehen ist „ganz" wichtig, das heißt alles von diesem Vorgehen und nicht nur ein Teil davon. Die Vorstellungen, Migration „auf ihren Lebensraum zu reduzieren" oder Migration „auf eine persönliche Ebene runter zu brechen" geben Hinweis auf einen Zusammenhang zum Konzept der Lebenswelt. Die Strategie der *Theoretical Comparison* kann hier sinnvoll eingesetzt werden, etwa in Form der Frage: Inwieweit entsprechen Vorstellungen im Text hier dem Konzept von Lebenswelt bei Schütz? Die Benennung des Konzepts als „Anknüpfen an die Lebenswelt von Schüler*innen" wäre allerdings nicht sinnvoll. Sie würde keinen Aufschluss über den Modus geben, wie im konkreten Fall an die Lebenswelt von Schüler*innen angeknüpft würde. Aufschluss darüber gibt die Aussage der Lehrerin. „Reduzieren" und seine mehrfache Umdeutung geben ein erstes Indiz auf das Handeln der Lehrerin. In der letzten Nutzung wird das Migration nicht auf Kinder reduziert, sondern auf ihren „Lebensraum". Indem Migration im „Lebensraum" der Schüler*innen behandelt wird, wird die Extension von Migration nicht eingeschränkt. In dieser Überlegung wird deutlich, warum die Lehrerin ihre erste Nutzung des Worts „reduzieren" korrigiert: Migration wird nicht auf die Kinder „reduziert", das heißt nicht im Sinne einer Reduktion didaktisch vereinfacht. Vielmehr möchte die Lehrerin Migration im Rahmen des Horizonts des Handelns der Kinder ansprechen – eben in ihrem „Lebensraum". Ein sinnvolles Konzept, um diese Strategie der Lehrerin zu benennen, wäre „Ansprechen von Migration im Lebensraum der Schüler*innen".

Systematisierung von Konzepten und Entwicklung von Kategorien

Beschreibungen sind ebenso wie für die Entwicklung von Konzepten auch für das konzeptuelle Ordnen von Daten grundlegend. Das Überarbeiten und Ordnen der Konzepte erlaubt es, Klassifikationen, Typen und Stadien eines Prozesses zu entdecken. Durch die damit verbundene

Entwicklung von Eigenschaften und Ebenen kann in weiterer Folge Theorie entwickelt werden. Instrument für das Ordnen sind Eigenschaften und Ebenen der entdeckten Konzepte. Die Entwicklung von Kategorien wird durch die Analyse von weiteren Daten vollzogen. Wenn ein neuer Textteil konzeptuell ähnlich zu einem Konzept aus einer früheren Analyse ist, kann er mit demselben konzeptuellen Namen benannt werden. So wird ein zusätzliches Datum zu einem bestimmten Konzept verfügbar. In Folge kann untersucht werden, welche zusätzlichen Erkenntnisse über das Konzept durch den neuen Textteil gewonnen werden können. Kategorien werden auf Basis von Konzepten entwickelt.

Die Verbindungen zwischen Konzepten werden vor allem in Beschreibungen der Textstellen in Memos sichtbar. Memos zu Textstellen beschreiben häufig mehr als ein Konzept – Verbindungen zwischen den Konzepten können so sichtbar werden. Bei der Entwicklung von Kategorien sind Memos hilfreich, um Zusammenhänge zwischen Konzepten aufzuzeigen und Gemeinsamkeiten festzuhalten, die eine Integration von mehreren Konzepten zu einer Kategorie erlauben. Die folgende Abbildung stellt dar, wie die Integration und Verbindung von Konzepten und die Entwicklung von Kategorien durch Memos möglich ist. Deutlich wird die Funktion von Memos als Bindeglied in der abstrahierenden Weiterentwicklung von Konzepten von Kategorien.

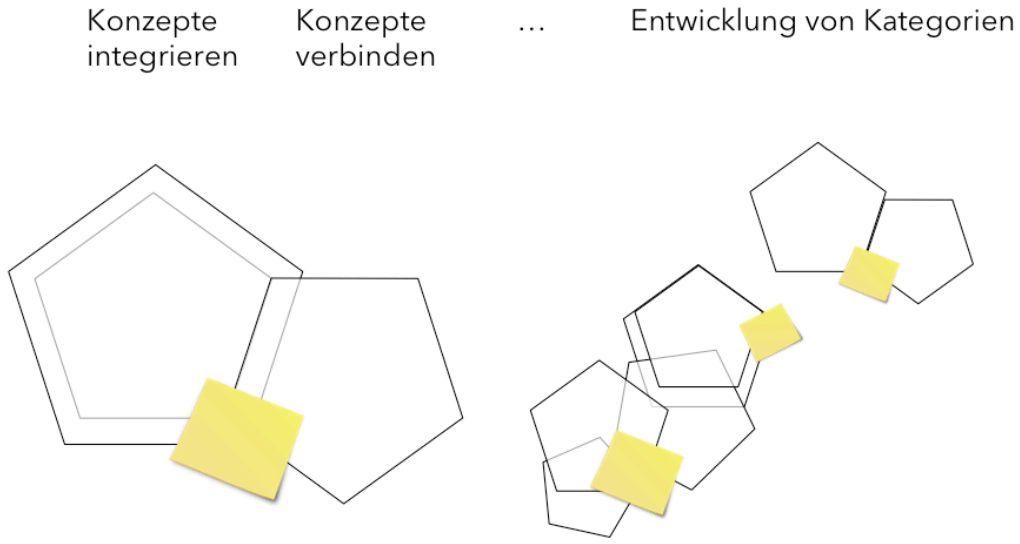


Abb. 16: Nutzung von Memos zur Integration und Verbindung von Konzepten und zur Entwicklung von Kategorien

Anhand der zuvor vorgestellten Textstelle können zwei Konzepte identifiziert werden. Das Konzept „Ansprechen von Migration im Lebensraum der Schüler*innen“ wurde bereits expliziert.

Allerdings kann in der Textstelle noch ein zweites Ereignis identifiziert werden, das vom oben Genannten umschlossen wird.

> „(...) das heißt die nächsten Stunden werde ich sicher damit verbringen, die Kinder nochmal in ihrer persönlichen Meinung zu fordern ähm und zu schauen, was meinen sie wirklich zu Integration, was bedeutet es für sie zuzuwandern, oder wegzuwandern, das heißt das noch einmal auf eine persönliche Ebene runter zu brechen, ist ganz, ganz wichtig."

Die Lehrerin stellt in dieser Textstelle explizit ihr Handeln in der nächsten Stunde in Aussicht. Sie wird „fordern", dass die Schüler*innen ihre persönliche Meinung preisgeben. Dadurch soll expliziert werden, was sie unter Zuwanderung und Wegwanderung verstehen. Die von der Lehrerin verwendete Zeitform der Verben (Präsens Indikativ) stellt einen Zusammenhang für das „Ansprechen von Migration im Lebensraum der Schüler*innen" her. Präsens drückt den Ablauf eines Geschehens in der Gegenwart aus. Der Indikativ ist der Modus zur Darstellung eines tatsächlichen Geschehens oder einer realen Handlung. Schüler*innen sollen also ihre Vorstellungen zu Zuwanderung und Abwanderung als Ereignisse von Migration mitteilen. Diese Aufschlüsselung von Migration in Zuwanderung und Abwanderung „reduziert" die Lehrerin durch die von ihr benutzte Zeitform noch weiter: Zuwandern und Abwandern sollen als Erfahrung der Gegenwart der Schüler*innen, die Zuwandern und Abwandern als reale Handlungen (von ihnen selbst oder anderen) wahrnehmen, artikuliert werden. Ein mögliches Konzept zu dieser Passage ist „Schüler*innen über eigene Erfahrungen von Migration sprechen lassen". Auf diese Weise wurde das Konzept „Ansprechen von Migration im Lebensraum der Schüler*innen" um das Konzept „Schüler*innen über eigene Erfahrungen von Migration sprechen lassen" erweitert. Letzteres kann als eine Möglichkeit der Umsetzung des ersten verstanden werden. Durch das Schreiben des Memos wurden zwei Konzepte in eine hierarchische Beziehung zueinander gesetzt und somit systematisiert. Durch die Hierarchisierung ist ein erster Schritt in der Entwicklung einer Kategorie geschaffen. Durch die Analyse weiterer Textstellen wird sichtbar, inwieweit das erste Konzept noch weiter abstrahiert werden kann und welche anderen Konzepte darin integriert werden können.

Integration von Kategorien und Theorieentwicklung

Die Entwicklung einer Theorie geschieht, indem eine Reihe zufriedenstellend entwickelter Konzepte und bereits strukturierter Kategorien durch Aussagen über ihre Beziehung verbunden

werden. Wie die vorherigen Schritte auch geschieht das Entwickeln von Theorie durch Interpretation von Daten und Verdichtung Interpretationen in ein konsistentes Erklärungsschema. Hierzu können kontrastive Fallstudien[29] für die Konzeptualisierung herangezogen werden. Für die Modellierung des Prozesses von Vermittlung und Aneignung sozialwissenschaftlicher Gegenstände im Unterricht bilden Fallstudien von sozialwissenschaftlichen Unterrichtssequenzen einen sinnvollen Ausgangspunkt. Die spezifischen Eigenschaften und Herausforderungen des Unterrichtens von sozialwissenschaftlichen Themen werden in solchen Fallstudien erkennbar. Diese Ergebnisse können Eigenschaften und Herausforderungen des Unterrichtens anderer Themen gegenübergestellt werden. Durch die Gegenüberstellung von Daten aus einer kontrastiven Fallstudie – etwa eines Themas von naturwissenschaftlichem Unterricht – ist es möglich, Spezifika der Vermittlung und Aneignung von sozialwissenschaftlichen Themen gegenüber anderen Themen zu entdecken. Für ein systematisches Erklärungsschema ist es außerdem wichtig, Kontext und Prozess in den Daten zu identifizieren. Kontext bezeichnet die Bedingungen, die das Zustandekommen bestimmter Abläufe von Handlungen und Interaktionen ermöglicht und auf die Beteiligte wiederum durch Handeln und Interaktion reagieren. Der Kontext umfasst sowohl makroskopische Elemente (etwa die Organisation von Schule) als auch mikroskopische (etwa Regeln zwischen Lehrer*in und Schüler*innen). Prozess ist der Fluss von Handlungen und Interaktionen, der in Reaktion auf Ereignisse, Probleme oder beim Erreichen eines Ziels auftritt. Ereignisse, Probleme und Ziele entstehen einerseits durch strukturelle Bedingungen (Kontext), andererseits durch zuvor stattgefundene Ereignisse. Zumal Vermittlung und Aneignung im Unterricht als Prozess entstehen, sollen Möglichkeiten der Analyse von Prozess näher beleuchtet werden.

Alle drei vorgestellten Ebenen der Analyse haben gemeinsam, dass sie die Entdeckung von Ereignissen – ihren Eigenschaften und Ebenen – sowie Zusammenhängen zwischen ihnen ermöglichen sollen. Sowohl Erhebung als auch Analyse von Daten kann im Idealfall so lange fortgeführt werden bis möglichst viele Eigenschaften und Ebenen jedes Konzepts oder Kategorie entdeckt wurden. Durch die Entdeckung weiterer Eigenschaften und Ebenen eines Ereignisses

[29] Kontrastive Fallstudien bieten neue Daten, durch das bereits entwickelte Konzepte und Kategorien erweitert werden können. Kontrastive Fälle bieten für diese Erweiterung besonders gute Möglichkeiten, weil durch sie der Horizont der Möglichkeiten von Bedeutungen eines Konzepts beziehungsweise einer Kategorie erkennbar wird. Konzepte und Kategorien können durch theoretisches Sampling gesättigt werden.

kann ein Konzepts*eine Kategorie gesättigt, also ihr Fassungsvermögen erreicht werden. In der Grounded Theory Methodology wird dieser Prozess als Sättigung bezeichnet. Um noch unbekannte weitere Eigenschaften und Ebenen eines Ereignisses zu entdecken, können zusätzliche Daten analysiert oder falls nicht vorhanden gesammelt werden. Eine Strategie der Herstellung von Sättigung ist es, Daten aus möglichst differenten Gruppen zu nutzen, „das heißt er [der/die Forscher*in] steigert die Verschiedenheit derjenigen Daten, die sich auf einzelne Kategorien beziehen" (Glaser & Strauss 2005, 69). Der Prozess der Sättigung eines Konzepts/einer Kategorie geschieht also durch eine Maximierung der Unterschiede zwischen den Daten. Durch besonders kontrastive Daten können Eigenschaften und Ebenen eines Konzepts/einer Kategorie erweitert werden. Neue Ereignisse können hierbei auf neue Aspekte hinweisen oder eben nicht. Falls ein Hinweis auf einen neuen Aspekt gefunden wurde, wird die neue Textstelle analysiert und einem Konzept zugeordnet (für eine Beschreibung des Prozess der Sättigens von Konzepten/Kategorien vgl. Glaser & Strauss 2005, 117-119; Corbin & Strauss 2008, 143-145). Sättigung tritt dann ein, wenn durch weitere Analyse von Daten keine für die Forschungsfrage signifikanten neuen Erkenntnisse über ein Konzept bzw. eine Kategorie gewonnen werden können.

7.1.6 Fallabstrahierte Analyse zur Modellierung von Handlungsprozessen

Vermittlung und Aneignung im Unterricht entwickeln sich als Prozess des Handelns von Lehrer*in und Schüler*innen und ihrer Interaktion. Um Vermittlung und Aneignung als Prozess sichtbar zu machen, können einige Perspektiven für die Konzeptualisierung genutzt werden. Prozess ist ein Komplex aus Handlungen und Interaktionen, durch die auf Situationen oder Probleme reagiert wird. Strauss & Corbin (1996, 118) verstehen Prozess als „das Verknüpftsein von Handlungs-/Interaktionssequenzen, wie sie zum Bewältigen und Kontrollieren eines Phänomens oder zum Reagieren auf ein Phänomen gehören". Sequenzen sind miteinander durch einen Ereignisfluss verknüpft, der mit dem Zeitverlauf auftritt. Eine Unterrichtsstunde kann aus mehreren Sequenzen[30] verschiedener Handlungen, Interaktionen und Reaktionen bestehen.

[30] Als Sequenz wird idealtypisch *eine* Verkettung von Handlungen und Interaktionen definiert. Sequenzen werden durch eine Setzung von Forscher*innen markiert und bilden ein Artefakt der stattgefundenen Handlungen und Interaktionen. Wie eine Sequenz definiert wird, ist von der Gruppe der analysierenden Forscher*innen zu

Häufig ist mit Prozess das Erreichen eines Ziels oder die Bewältigung eines Problems verbunden. In der Analyse von Prozess sollen Handlungen und Interaktionen entdeckt werden, die von in der Situation beteiligten Personen eingesetzt werden, um ein Ziel zu erreichen oder ein Problem zu bewältigen. Prozesse werden in der interpretativen Analyse von Daten sichtbar anhand von veränderten Bedingungen für Handeln und Interaktion, anhand von Reaktionen auf eine solche Veränderung und von Konsequenzen dieser Reaktionen. Um Prozess darzustellen ist es hilfreich, den Einfluss von Bedingungen und Konsequenzen auf darauf folgende Handlung oder Interaktion in der konzeptualisierenden Analyse hervorzuheben.

Eine wesentliche Eigenschaft von Prozess ist, dass Handlungen und Interaktionen in ihrem *Erscheinen von Zeitlichkeit geprägt* sind. Der Zusammenhang von Zeit und Prozess ist dabei nicht trivial. Prozess wird häufig als Entwicklung beschrieben, wobei diese Entwicklung mit Linearität und Progression in Verbindung gebracht wird. Prozess ist aber nicht notwendigerweise eine Progression, sondern kann auch chaotisch verlaufen. Auch das Bewältigen eines fortbestehenden Kontexts, der die Situation der Handelnden Tag für Tag prägt, ist ein Prozess. Die Eigenschaften eines Prozesses können ausgehend von einem wiederholten Lesen der Beschreibungen (Memos) synthetisiert werden. Für diese Bestimmung ist es wichtig, Daten und Beschreibungen als Ganzes zu lesen, um einen Eindruck der Gesamtheit der Ereignisse zu entwickeln.

Die Veränderung von Handlungen und Interaktionen ist von der *Kontingenz sozialer Interaktion* beeinflusst. Jede Handlung oder Kommunikation im Rahmen einer Interaktion unterliegt der Interpretation des ebenfalls handelnden Gegenübers oder der Gruppe. Durch die Kontingenz der Interpretation ergeben sich Möglichkeiten der Interpretation und der Reaktion durch Handlung und Interaktion. Handeln mehrere Personen gemeinsam, um ein Ziel zu erreichen, können sie ihr Handeln abgleichen. Wird individuelles Handeln nicht abgeglichen wird der Fluss und die Kontinuität von Interaktion gestört.

Prozess kann verstanden werden als eine Abfolge von Handlungen und Interaktionen, die Handelnde entweder als Routine einsetzen oder auf Grund einer Situation neu entwickeln. Im

---

bestimmen: „Definitions arise out of identical or shared perspectives or must be negotiated“ (Strauss 1993, 32). In der Realität von Handelnden überlagern sich diese Sequenzen zeitlich und räumlich.

Vollziehen einer neuen Handlung greifen Handelnde zwangsläufig auf das Repertoire früherer Handlungen zurück. „Even in the most revolutionary of actions, the repertoire of routines does not vanish; at least a lot it becomes utilized in combination with the new“ (Strauss 1993, 195). Handlungen können außerdem als individuelles Muster oder als institutionalisiertes Muster, etwa innerhalb einer Klasse oder innerhalb von Schule, auftreten. Die hier dargestellten Eigenschaften bieten verschiedene Möglichkeiten, Prozesse durch die Analyse von Daten zu konzeptualisieren. Eine Konzeptualisierung von Prozess ist in Stufen, Phasen, Niveaus, Graden oder Fortschritt im Erreichen eines Ziels möglich. Durch wiederholtes Durcharbeiten von Interpretationen und Daten können Rückschlüsse auf wichtige Themen und Probleme der Beteiligten gezogen werden. Durch die Analyse kann ein konzeptuelles Bild davon gezeichnet werden, wie Beteiligte diese Themen bearbeiten und mit Problemen umgehen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die hier beschriebenen Elemente und Eigenschaften von Prozess.

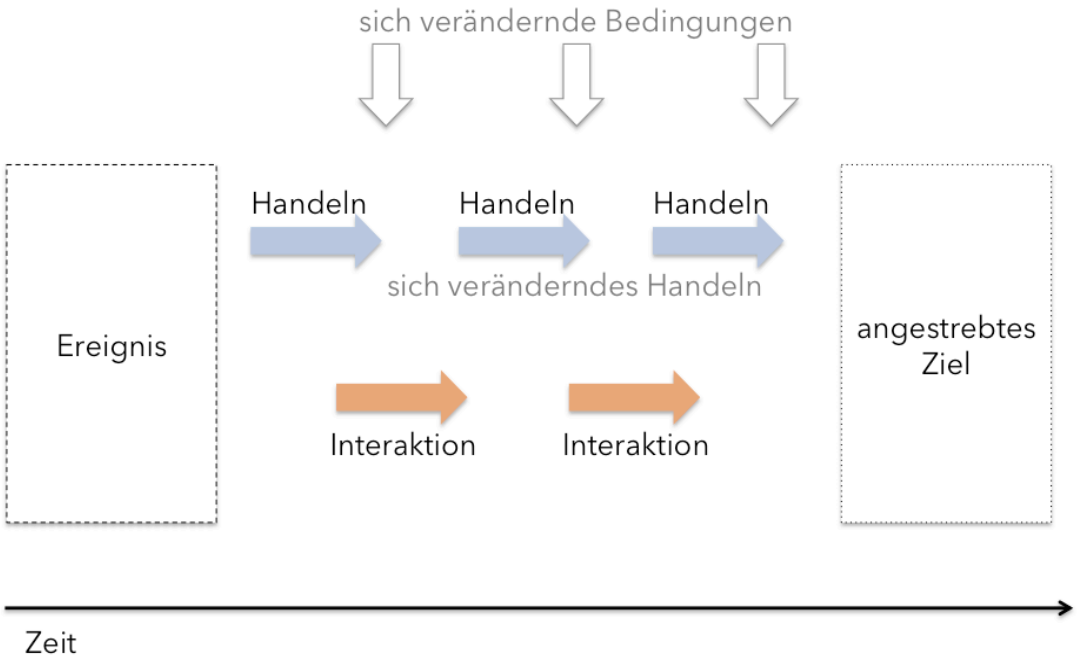


Abb. 17: Elemente in der Darstellung von Prozess (nach Strauss & Corbin 1996, 120)

Ein sinnvoller Weg bei der Analyse von Prozess ist die Suche nach Veränderungen in Bedingungen, Handeln und Interaktion. Auch für diese Suche ist es hilfreich, Fragen an ein Datum zu stellen: Warum kam es zu der Veränderung? Warum konnte ein Modus des Handelns oder der Interaktion fortgesetzt werden? Welche Konsequenzen hat dieses Handeln oder diese Interaktion? Wie definieren die Beteiligten Situation, Ziel oder Problem? Was sind sie strukturellen Bedingungen, in denen eine solche Situation entstehen kann? Wie reagieren

Beteiligte auf die Struktur der Situation? Welche Veränderungen geschehen im Verlauf der Zeit? Welche Handlungen sind Routine? Was sind die Charakteristika dieser Routinen? Was sind die Charakteristika jener Momente, an denen die Routine unterbrochen wird? Derartige Fragen helfen, die Konsequenzen einer Handlung oder Interaktion zu identifizieren. Diese Konsequenzen bilden den Kontext für jede Handlung, die in Folge getätigt wird. Sie können den Status Quo einer Situation stabilisieren, indem sie den ursprünglichen Kontext der ersten Handlung wiederholen, oder ihn stören, indem sie einen Kontext für alternative Handlungen bieten. Durch die Explikation von Gründen der Veränderung oder des Weiterbestehens von Handlungen und Interaktionen wird es möglich, durch Grounded Theory Methodology eine dynamische Theorie zu entwickeln, oder eben auch ein Modell der Dynamik von Ereignissen des Vermittelns und Aneignens.

7.2 Analyse in der Objektiven Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik stellt als Methodologie mit dezidiert rekonstruktionslogischem Fokus Strategien für die Interpretation von Daten bereit, durch die handlungsrahmende soziale Strukturen rekonstruiert werden können. Die interpretativen Strategien basieren auf axiomatischen Annahmen über die soziale Wirklichkeit; entwickelt wurden sie von Ulrich Oevermann in den 1970er-Jahren. Zentrales methodologisches Charakteristikum der Objektiven Hermeneutik ist, dass sie nicht auf die Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns abzielt, sondern auf die interpretative Rekonstruktion der objektiven Bedeutung solcher subjektiven Ausdrücke. In den Worten von Oevermann basiert Objektive Hermeneutik auf der strukturtheoretischen Annahme, „dass wir mit einer eigenständigen Strukturebene der Realität von objektiven Sinnstrukturen, analytisch unabhängig von subjektiven Dispositionen und mentalen Repräsentanzen zu rechnen haben. (...) Anspruchsvoller ausgedrückt, ging es um eine Methodologie, die in der Lage ist, für die soziologische Analyse die auf der konstitutionstheoretischen Ebene anzusetzende Strukturbedingtheit von Sozialität adäquat zu erfassen und in diesem Bezugsrahmen den aus dem deutsch-idealistischen Blickwinkel konstruierten falschen Gegensatz von strukturalistischer Analyse und historisch-genetischer Soziologie im Programm eines genetischen Strukturalismus zu überwinden“ (Oevermann 1983a, 122). Die Objektive Hermeneutik zielt also nicht auf das Nachvollziehen subjektiver Dispositionen oder das Einfühlen in die Perspektive von Handelnden, sondern vielmehr auf die Rekonstruktion von objektiven Strukturen, in denen Handlungen gestaltet werden. Dieses Ziel

verweist auf einen axiomatischen Ausgangspunkt der Objektiven Hermeneutik: Sinn wird nicht durch Subjekte konstituiert, sondern durch soziale Strukturen von Sprache in denen sich Subjekte ausdrücken: „Konstitutionslogisch relevant sind vielmehr die von Oevermann als ‚objektiv' vorausgesetzten Strukturen: Sie tragen letztlich den Sinn in sich, den es mit der von ihm als ‚objektiv' veranschlagten Methode (...) zu rekonstruieren gilt" (Hitzler 2002, 31). Der Weg zu diesem Ziel wird durch hermeneutische Interpretation von Daten beschritten. Namensgebend für die Objektive Hermeneutik sind also (1) die Annahme der Existenz eines objektiven sozialen Sinns und (2) zweitens hermeneutische Strategien zu seiner Erschließung.

Zentrale methodologische Ausgangspunkte und interpretative Strategien der Objektiven Hermeneutik wurden von Oevermann in Form einzelner Texte veröffentlicht. In diesen Texten wurden methodologische Konzepte immer wieder überarbeitet. Diese Texte wurden mit unterschiedlichen Foki rezipiert und interpretiert, was zu einer Variation der forschungspraktischen Ausgestaltung der Objektiven Hermeneutik geführt hat. Einen Überblick der Entwicklung zentraler Konzepte der Objektiven Hermeneutik gibt Peter (2004, 43-46), die anhand mehrerer Beispiele begriffliche Verschiebungen nachzeichnet, die auch eine Verschiebung der Bedeutung konzeptueller Ausgangspunkte mit sich brachte. Eine Positionsbestimmung der Objektiven Hermeneutik gegenüber der Grounded Theory Methodology wurde von Loer (2006) verfasst, durch sie werden kontrastiv zentrale konzeptuelle und methodologische Positionen deutlich. Auch die Texte von Ulrich Oevermann selbst machen die unterschiedlichen Fronten deutlich, an denen die Objektive Hermeneutik entwickelt wurde – seine frühen Texte sind der Positionierung gegenüber anderen methodologischen Programmen gewidmet, während in neueren Artikeln axiomatische Ausgangspunkte aktualisiert werden. Das forschungspraktische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik verdeutlicht Wernet (2006) in seiner „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik". Die Einführung legt den Schwerpunkt auf die Anwendung objektiv-hermeneutischer Strategien der Interpretation. Die Einführung ist der Darstellung von Prinzipien der Interpretation und ihrem Einsatz in der Textinterpretation und der Fallstrukturgeneralisierung gewidmet, sie kann entsprechend als forschungspraktische Ergänzung zu den Texten von Oevermann verstanden werden. Die Texte der hier genannten Autor*innen sind die Quellen zur folgenden Darstellung objektiv-hermeneutischer Analyse.

7.2.1 Strukturalistische Annahmen zu Handeln und Wissen

In der Objektiven Hermeneutik wird davon ausgegangen, dass Handeln nicht nur individuell, sondern auch von sozialen Strukturen gestaltet wird, die bestimmte Möglichkeiten des Handelns eröffnen. Strukturen selbst bestehen aus Sets von Regeln, die das routinehafte Bewältigen lebenspraktischer Aufgaben erlauben und entsprechend individuelles Handeln leiten. Diese Strukturierung durch Regeln kommt in einer Handlung zum Ausdruck. In einer Handlung wird aus der Vielzahl strukturell vorhandener Handlungsmöglichkeiten eine lebenspraktisch realisiert. Im Vollzug von Lebenspraxis kommen also sowohl das Besondere einer Realisierung als auch das Allgemeine – für das Handlungsfeld typische – zum Ausdruck. Lebenspraktisch besteht für ein handelndes Subjekt Entscheidungszwang, der „zwangsläufig auf der Grundlage der Konstruierbarkeit von Alternativen und Möglichkeiten der Reaktion auf Situationsbedingungen" entsteht (Oevermann 1981, 34). Die lebenspraktischen Handlungsmöglichkeiten werden von Regeln strukturiert, die wiederum zu differenzieren sind in (1) universelle Regeln, die „die Gattung Mensch qua Gattung" konstituieren, (2) historische Regeln, die raumzeitlich beschränkte Reichweite haben, und (3) fallspezifische Regeln, denen folgend Handlungsmöglichkeiten lebenspraktisch realisiert werden (Loer 2006, 359-365). Veranschaulicht werden können diese Ebenen von Regeln anhand von Unterricht: Dort beziehen sich (1) universelle Regeln beispielsweise auf Technologien zur Bildung des Selbst, (2) historische Regeln beispielsweise auf Erziehung als Voraussetzung für die wechselseitige Vermittlung und Aneignung zwischen Lehrer*in und Schüler*in, und (3) fallspezifische Regeln beispielsweise auf die institutionellen Möglichkeiten in denen eine Lehrer*in Unterricht gestalten kann. Die Regeln determinieren die Anzahl der Möglichkeiten, aber nicht die pragmatische Wahl einer Möglichkeit, die durch die Handlung realisiert wird. „Die Systematik der Auswahl, ihr innerer Zusammenhang, konstituiert das, was wir eine Fallstrukturgesetzlichkeit nennen, jene Gesetzlichkeit also, die die Autonomie einer Lebenspraxis material füllt und die systematisch von extern die Lebenspraxis bestimmenden Gesetzmäßigkeiten zu unterscheiden ist. (...) In ihr, der Fallstrukturgesetzlichkeit haben wir ein Gebilde vor uns, das wahrhaftig dialektisch ein Allgemeines und ein Besonderes zugleich ist" (Oevermann 2010, 31-32).

Eine lebenspraktische Handlung bildet eine sequentielle Stelle in sozialen Abläufen. Soziale Abläufe selbst werden folglich einerseits durch Regeln gestaltet, die Möglichkeiten einer anschließenden Handlung definieren, und andererseits durch Selektionsentscheidungen im Rahmen lebenspraktischen Handelns strukturiert. Die Vorstellung der Sequenzialität von

Handeln verweist auf die strukturalistische Annahme, dass Handlungen regelgeleitet sind: „Wenn die elementare Feststellung, alle Erscheinungsformen humaner Praxis seien durch Sequenzierung konstituiert, überhaupt sinnvoll sein soll, müssen Handlungen soziale Handlungen sein“ (Pilz 2007, 152). Weil soziale Abläufe sequenziell verlaufen, gilt die sequenzielle Analyse lebenspraktischer Handlungen in der Objektiven Hermeneutik als Methode der Wahl zur Bestimmung von Reproduktion und Transformation sozialer Strukturen. Für die Sequenzanalyse werden Protokolle von sozialen Abläufen benutzt, die Aufzeichnungen von sozialem Handeln werden in den meisten Fällen für die Analyse transkribiert und in Textform gebracht. Das Protokoll konstituiert eine Realität des Texts – in ihm sind Ausdrucksgestalten aufgehoben, die jeweils für sich eine latente Sinnstruktur aufweisen, die grammatikalische Grundlage für intersubjektive Verständigung ist. Intersubjektive Verständigung findet in einer Sequenz von Äußerungen statt, die selbst wiederum eine Bedeutungsstruktur aufweist, die von Oevermann als objektiv bezeichnet wird. Die objektive Bedeutungsstruktur einer Sequenz von Äußerungen ist es, die es anhand von Protokollen zu rekonstruieren gilt: „In der Rekonstruktion der Realität des Textes: der objektiven Bedeutungsstruktur, wird also die Realität des Handelns, die sich in ihr ausdrückt, rekonstruiert“ (Loer 2006, 355). Die reale Existenz dieser objektiven Strukturen wird in der Objektiven Hermeneutik axiomatisch gesetzt, sie ist methodologische Voraussetzung für die Interpretation von Sinnstrukturen. Der Vorwurf einer „Metaphysik der Strukturen“ ist aus Sicht der Objektiven Hermeneutik zurückzuweisen, denn in ihm „wird (1) die konstitutionstheoretische Unterscheidung von Universalität und Historizität der Regelgeltung mit (2) der methodologischen Unterscheidung von optioneneröffnenden Regeln einerseits und die Fallspezifik ausmachenden Regeln andererseits vermengt“ Loer 2006, 360).

7.2.2 Theoretisierung zur Kritik an lebenspraktischem Handeln

Die Rekonstruktion von objektiven Bedeutungsstrukturen erlaubt zu erschließen, wie lebenspraktische Handlungsmöglichkeiten strukturiert werden. In einem Protokoll treten immer mehrere Ebenen von objektiven Bedeutungsstrukturen auf – eben universelle, historische und fallspezifische. Jede Ebene ist darüber hinaus jeweils objektfeldspezifisch für den Fall zu bestimmen. In Bezug auf das professionelle Objektfeld Unterricht weisen Bedeutungsstrukturebenen eine spezifische Zweckgebundenheit auf, so bezweckt etwa Didaktik die Vermittlung und Aneignung von Wissen. Wie diese Zweckgebundenheit durch eine

spezifische Handlung erreicht wird, lässt sich anhand der in Protokollen festgehaltenen Ausdrucksgestalten rekonstruieren:

- Eine Handlung einer Lehrer*in hat eine spezifische Ausdrucksgestalt, durch die sich der soziale Sinn dieser Handlung rekonstruieren lässt. Konkretisiert für Unterricht transportiert die Handlung einer Lehrer*in sozialen Sinn, der – spezifisch für das Objektfeld Unterricht – die Ebene von Vermittlung adressieren kann, oder aber die Ebene von Erziehung, die für das Erreichen von Vermittlung notwendig ist. Durch diese objektbezogene Spezifizierung lässt sich an der Ausdrucksgestalt einer Vermittlungshandlung rekonstruieren, in welchen Strukturen Vermittlung hergestellt wird. Durch diese Rekonstruktion lassen ich die objektiven Strukturen von Vermittlung festmachen. Darüber hinaus wird durch die Ausdrucksgestalt der Handlung einer Lehrer*in der Horizont möglicher Anschlüsse an ihre Handlung festgemacht, der wiederum die Anschlusshandlung strukturiert.
- Das Handeln einer Schüler*in im sequenziellen Anschluss an das Handeln der Lehrer*in tritt in Protokollen von Unterricht ebenfalls als Ausdrucksgestalt in Erscheinung. Diese Ausdrucksgestalt als sequenzieller Anschluss an die vorangegangene Handlung macht sichtbar, welche Ebene der Sinnstruktur eine Schüler*in im Unterricht anerkennt. So kann eine Schüler*in auf eine Vermittlungshandlung beispielsweise mit einer Aneignungshandlung antworten und damit den sozialen Sinn der Didaktik anerkennen. Adressiert die Handlung einer Schüler*in nicht die Ebene der Didaktik, kann in der Interpretation gefragt werden, welchen sozialen Sinn die Handlung der Schüler*in im Unterricht hat.

Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen objektbezogenen, fallübergreifenden Strukturen und fallspezifischen Strukturen geht auf Oevermann zurück. Er unterscheidet zwischen fallspezifischen „Regeln, die (...) an einer gegebenen Sequenzstelle den Spielraum sinnlogisch möglicher Anschlüsse erzeugen bzw. festlegen (...), und dem [fallübergreifenden] Ensemble von Faktoren, Dispositionen und Motiven, die für eine gegebene Handlung (...) determinieren, welche Auswahl aus dem Spielraum von Anschlussmöglichkeiten tatsächlich getroffen wird“ (Oevermann 1995, 41-42).

Durch die Rekonstruktion von fallspezifischen Strukturen wird deutlich, auf welche Weise eine Handlung eine professionell zweckgebundene Handlungsdimension adressiert, beispielsweise: Wie eine Handlung einer Lehrerin die Handlungsdimension Didaktik adressiert, das heißt das

Ziel verfolgt zwischen Sache und Schüler*in zu vermitteln. Diese Rekonstruktion nimmt ihren Ausgangspunkt in interpretativer Analyse, die sequenziell entwickelt wird. Der Ausgangspunkt einer Sequenzanalyse ist eine Handlung, an die mögliche Anschlüsse gesucht werden, gefragt wird nach lebenspraktischen Antworten auf jene Fragen, die in Folge ebendieser Handlung gestellt werden können. Eine darauffolgende Antwort wird auf Grund des lebenspraktischen Handlungsdrucks notwendigerweise hervorgebracht, ist aber nicht immer unproblematisch. Problematiken von lebenspraktischen Handlungsentscheidungen zeigen sich für Unterricht beispielsweise in Routinen der Bewältigung einer Unterrichtssituation, welche die institutionelle Gestaltung von Unterricht betreffen, aber die professionelle Zweckgebundenheit von Unterricht unadressiert lassen, der Unterricht für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft bildungstheoretisch unterliegt.[31] Durch sequenzielle Analysen werden stellvertretend für Praxis Krisen ausgelöst, die sichtbar machen, dass jede Handlungssituation potentiell als eine Krisensituation gekennzeichnet werden kann: „Erst die Sequenzanalyse macht sichtbar, daß grundsätzlich diese Krisensituation an jeder Sequenzstelle auch subjektiv-praktisch, d.h. manifest, entstehen könnte. Warum ist nun die Entscheidungssituation immer krisenhaft? Weil für sie konstitutiv ist, daß alle entscheidenden Routinen, das sind: Überzeugungen, Gewohnheiten, bewährten Problemlösungen, äußeren Stützen, etc. (...) für die Lösung eines offenen Problems“ (Oevermann 1996b, 19).

Die Theoretisierung solcher Probleme und die Darstellung zweckgebunden sinnvoller Strukturierungen – in Bezug auf Unterricht: Strukturierungen für Didaktik (Vermittlung) und für Erziehung – hat die Motivierung, lebenspraktische Routinen zu kritisieren, die nicht zum Erreichen ebendieser normativ bestimmten Ziele von Unterricht beitragen. Diese Motivierung von Forschungs- und Theoretisierungsarbeit wird als kennzeichnend für den strukturtheoretischen Professionsansatz von Oevermann erachtet: „Professionalisierung besteht

[31] Solchen Routinen wird teils systematisch durch Techniken der Routinisierung Vorschub geleistet, als Beispiel nennt Gruschka etwa das Methodentraining nach Klippert: „Es [wäre] gut, wenn man sich vor allem bei Problemen bewusst macht, wie man vorgeht, um eine gestellte Aufgabe zu lösen (...). Aber nicht das geschieht in den entsprechend etikettierten Übungen bei Klippert, sondern wiederum allein eine Einübung in mechanische Weisen der Selbstbefragung, mit denen nicht zu den Problemen vorgestoßen wird, die ein Schülerindividuum mit etwas hat. Von einer durch Schüler mit Lehrern im Unterricht betriebenen Reflexion über subjektive Lernwege und Alternativen ist weder methodisch noch inhaltlich bei Klippert etwas zu finden“ (Gruschka & Martin 2002, 6).

damit in der ‚unpraktischen Praxis' wissenschaftlicher Erkenntniskritik, die auch die ‚von der Praxis liebgewonnenen und ihr ganz selbstverständlich geltenden Überzeugungen' einer grundlegenden Prüfung unterziehen muss" (Helsper 2011, 150). Kritik ist im strukturtheoretischen Programm der Negativen Pädagogik die Form, in der auf lebenspraktische Handlungen zugegriffen wird. Kritische Theoretisierung dient dazu, Handeln sinnvoller entlang der Aufgaben – etwa von Unterricht – zu strukturieren. Kritik wird dabei immer von Negativität begleitet, durch die „Übergangsmöglichkeiten von Nicht-Wissen und Nicht-Können in Wissen und Können" geschaffen werden (Benner 2003, 96).

7.2.3 Methodischer Zugriff auf Handeln durch Negativität

Oevermann entwickelt einen methodischen Zugriff auf Handeln, der eine Paraphrasierung und damit eine Verdoppelung von Handlungspraxis verhindern möchte. Verhindert wird das durch rekonstruktive Analyse, die darauf abzielt, objektive Bedeutungsstrukturen – und damit den sozialen Sinn von Handlungen – zu rekonstruieren. Materialer Ausgangspunkt dieser Rekonstruktion sind Protokolle von Beobachtungen, von denen Sozialwissenschaften (oder in diesem Fall präziser: Erfahrungswissenschaften) ausgehen. Diese Protokolle gilt es systematisch zu analysieren. „Es ist genau die systematische Auswertung solcher Protokolle, die das explizit methodisierte Vorgehen wissenschaftlicher Forschung von der in den Vollzug der Lebenspraxis unmittelbar eingebetteten Erkenntnis und Erfahrung der Welt unterscheidet" (Oevermann 2004, 314). Diese Analyse wird durch drei programmatische Ebenen bestimmt, die an dieser Stelle kurz umrissen werden sollen, um die axiomatische Ebene von der methodischen und der interpretativen Ebene eines methodologischen Programms zu unterschieden:

- Erstens sind axiomatische Annahmen über die Konstitution des Objekts notwendig, sie bilden den „Kern" der Methodologie. Methodologisch haben diese axiomatischen Annahmen den Status einer „negativen Heuristik", die objekttheoretisch bestimmt was nicht ist und deshalb analytisch nicht berücksichtigt werden muss. Sie sind unwiderlegbar und bestimmen die Dimensionen, die in protokollierten Ereignissen sichtbar werden können: „This 'core' is 'irrefutable' by the methodological decision of its proponents: anomalies [Hinweise auf kontrafaktische Annahmen im Forschungsprogramm] must lead to changes only in the 'protective' belt of auxiliary, 'observational' hypotheses and initial conditions" (Lakatos 1980, 48). In der Objektiven Hermeneutik umfasst dieser Kern unter anderem strukturalistische Annahmen.

- Zweitens ist eine Reihe von Empfehlungen notwendig, um den widerlegbaren Teil der Methodologie zu gestalten. Diese Empfehlungen fungieren als „Schutzgürtel“ um axiomatische Annahmen. Sie sind methodisch, denn sie elaborieren Wege der Analyse von Daten. Auf diese Weise gestalten die Empfehlungen die analytische Perspektive, sie führen zu einer Validierung axiomatischer Annahmen: „The positive heuristic forges ahead with almost complete disregard of ‘refutations’: it may seem that it is the ‘verifications’ rather than the refutations which provide the contact point with reality” (Lakatos 1980, 51-52). In der Objektiven Hermeneutik bestehen diese Empfehlungen in der Bestimmung der Notwendigkeit von Protokollierung, und der Bestimmung der Krisenhaftigkeit von Praxis. Diese kann anhand von Protokollen im Modus der Negativität analysiert werden.
- Drittens werden auf Basis dieser Annahmen und Empfehlungen konkrete Strategien für die Interpretation von Daten gegeben. Diese werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Die folgende Darstellung beschreibt die positive Heuristik der Objektiven Hermeneutik und damit die zweite, methodische Ebene.

Der methodische Zugriff auf Handeln geht von der axiomatischen Annahme latenter Sinnstrukturen aus, welche die Routinen lebenspraktischen Handelns gestalten. Diese latenten Sinnstrukturen können durch Aufzeichnung von Handlungen in Protokollen festgehalten werden. Protokollierten Routinen von lebenspraktischen Handlungen wird in der Objektiven Hermeneutik methodisch begegnet, indem der routineförmige Ablauf von Handeln nicht als Normalfall gesetzt wird, sondern in Fallrekonstruktionen von Krisen statt von Routinen ausgegangen wird. Die Objektive Hermeneutik geht methodisch davon aus, dass „die Krise der Normalfall ist und die Routine der Grenzfall, sofern man unter Krise ganz einfach das je Überraschende und Unerwartete versteht, das sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis und der damit verbundenen Ungewissheit ergibt“ (Oevermann 2008a, 57). Diese Setzung methodisiert den analytischen Umgang mit protokolliertem Handeln, denn auf diese Weise lässt sich methodisches Verstehen von praktischem Verstehen unterscheiden. Für Oevermann ist diese Unterscheidung eine notwendige Voraussetzung für verstehende Sozialwissenschaft: „Solange wir praktisches und methodisches Verstehen miteinander vermischen, was in allen Hermeneutiken außer der objektiven gegenwärtig der Fall ist, werden wir nicht zu einer konstitutionstheoretisch begründeten realitätsaufschließenden Methodologie gelangen“ (Oevermann 1996b, 16). Sozialwissenschaftliches Verstehen kommt zustande, indem einem protokollierten Ereignis nicht

lebenspraktisch ein subjektiver Sinn zugeschrieben wird, sondern danach gefragt wird, was der soziale Sinn eines protokollierten Ereignisses ist. Dieser soziale oder objektive Sinn lässt sich über die eingangs erwähnten latenten Sinnstrukturen von Handlungen rekonstruieren: Latente Sinnstrukturen verweisen auf objektive Bedeutungsstrukturen, „die als eigenlogische, auf nichts anderes reduzierbare Realität (...) methodisch explizit mit der Berufung auf die algorithmischen Regeln ihrer Erzeugung erschlossen werden können“ (Oevermann 2001, 39). Oevermann unterstreicht damit, dass er von der Existenz objektiver Bedeutungsstrukturen ausgeht, die er als strukturierend für soziale Lebenspraxis versteht. Im Gegensatz zu anderen methodologischen Positionen interessiert sich Oevermann damit nicht dafür was mit einer Handlung subjektiv gemeint ist, sondern dafür was eine Handlung objektiv zum Ausdruck bringt, und zwar bezogen auf die Strukturen, die das Handeln regeln: „Strukturen nun sind Systeme von Regeln, die über den Charakter der einzelnen Regel: eine bewährte Problemlösung darzustellen, hinaus in ihrem Zusammenhang eine relative Stabilität der Regeln auch über die Zeit hin erlauben, in denen sie keiner neuen Bewährung ausgesetzt sind“ (Loer 2006, 349).

In der Objektiven Hermeneutik wird die lebenspraktische Routinehaftigkeit von Handeln also zweifach methodisch transformiert: Erstens wird Handeln sequenziert als Abfolge von Handlungen[32] verstanden. Zweitens wird jede einzelne Handlung als zukunftsoffen verstanden und daher die Frage an eine Handlung gerichtet, welcher Anschluss an sie plausibel ist und welchen sozialen Sinn ein spezifisch realisierter Anschluss hat. Beide dieser methodischen Zugriffe auf Handeln nutzen das Prinzip der Negativität für die Rekonstruktion objektiver Bedeutungsstrukturen. Diese methodische Negativität führt zu einer Negation von lebenspraktischem Handeln: Lebenspraktisches Handeln wird methodisch transformiert in eine Sequenz von protokollierten Handlungen, die in ein Verhältnis zu sich selbst gesetzt werden, um

[32] Die methodische Transformation von Handeln in Handlungen im Rahen der Protokollierung führt auch dazu, dass methodisch niemals die Strukturen gegenwärtiger Sozialität, sondern bloß bereits vergangene Strukturen analysiert werden können. „Methodologisch gesehen steht uns immer nur die Gegenwart von Protokollen dieser Vergangenheit zur Verfügung und erst, wenn wir die objektive Sinnstruktur dieser in unserer Gegenwart verfügbaren Protokolle (...) rekonstruiert haben, können wir des weiteren daraus Schlüsse über die protokollierte Wirklichkeit selbst ziehen“ (Oevermann 2004, 327). Oevermann verweist damit auf die wissenschaftliche Unredlichkeit, das subjektiv Gemeinte einer Handlung rekonstruieren zu können, ohne zuvor die objektive Bedeutung rekonstruiert zu haben.

ihre Realität zu bestimmen: „Negativität drückt als Prinzip aus, dass sich das Reale durch einen Prozess der Negation in ein Selbstverhältnis setzt“ (Asmuth 2007, 19). Die methodische Herstellung von Negativität in der Objektiven Hermeneutik erzeugt eine Differenz zwischen Forschung und Praxis, weil negative Analyse sich nur noch im Modus der Kritik auf Praxis bezieht: „Worauf es ankommt, ist einzig und allein, ob die sachliche Analyse die für sie konstitutive Aufgabe der Kritik begründet und hinreichend erfüllt. Dazu muß man sie durchführen und alles Weitere dem Leser überlassen“ (Oevermann 1983b, 283). Der „Leser“ der Kritik wird damit – inspiriert vom Konzept der Negativität der Kritischen Theorie und analog zum Forschungsprogramm der Negativen Pädagogik – zur Selbst-Reflexion angehalten, ohne dass danach gefragt wird, wie die Kritik wieder an die Praxis rückgekoppelt werden kann. Für Forschung ergibt sich aus dieser Negativität eine Befreiung vom Handlungsdruck unmittelbarer Erfahrung mit der Konsequenz, dass Freiheit geschaffen wird für systematische – eben methodische und interpretative – Reflexivität jenseits von praktischer und subjektiver Erfahrung: „Während wir in der Praxis durch Teilhabe am unmittelbar praktischen Geschehen (...) die Unmittelbarkeit des „Hier und Jetzt“ (...) subjektiv erfahren, ist uns diese Erfahrung innerhalb der methodologisch konstituierten wissenschaftlichen Erkenntnisoperationen grundsätzlich verschlossen“ (Oevermann 2004, 326). Diese wissenschaftlichen Erkenntnisoperationen gehen vom methodischen Zugriff auf Handeln durch Negativität aus und münden in Strategien für die Interpretation von Protokollen die in Folge vorgestellt werden.

7.2.4 Strategien für die Interpretation von Protokollen

Objektive Hermeneutik stellt ausgehend von axiomatischen Annahmen und methodischen Perspektiven Strategien für die Interpretation von Protokollen bereit, durch die der soziale Sinn von Handlungsverläufen in sequenzieller Analyse rekonstruiert werden kann. Sequenzanalyse ist das interpretative Herzstück der Objektiven Hermeneutik. Eine zu interpretierende Sequenz von Handlungen ist dabei nicht einfach als ein „unvermeidliches temporales Nacheinander“ zu verstehen, die Sequenzialität von Handlungen wird durch „algorithmische Regeln der Bedeutungserzeugung“ gestaltet (Oevermann 2008b, 20). Eine protokollierte Sequenz wird durch zwei „Parameter“ gestaltet: „Erstens (...) jene Regeln, die allgemein gültig – allerdings mit historisch unterschiedlicher Reichweite ihrer Geltung, jeweils vom Standpunkt einer gegebenen Sequenzstelle gesehen – determinieren, welche Anschlüsse sinnlogisch möglich sind“ (Leber & Oevermann 1994, 386). Dieser erste Parameter umfasst Regeln der Erzeugung von sozialem Sinn

und bestimmt, welche Anschüsse sinnvoll möglich sind. Diese Regeln umfassen nach Oevermann (2002, 7-8) sprachliche Syntax, pragmatische Regeln, und logische Regeln für formale und sachspezifische Schlüssigkeit. Die Regeln des ersten Parameters schaffen für jede Handlung einen Spielraum von Möglichkeiten. Daran anschließende Handlungen müssen aus dem so gegebenen Handlungsspielraum eine Möglichkeit auswählen. „Zweitens: Auf der Ebene des Falles selbst bestimmt nun dessen (...) Fallstruktur, welche unter den möglichen Anschlüssen oder Optionen an jeder Sequenzstelle selegiert werden" (Leber & Oevermann 1994, 387). Dieser zweite Parameter umfasst Regeln, durch die eine soziale Sinnstruktur reproduziert oder eben transformiert wird. Im Fall einer Reproduktion wird der soziale Sinn der vorangegangenen Handlung durch die Anschlusshandlung wiederholt und damit anerkannt. Im Fall einer Transformation wird eine Opposition zum sozialen Sinn der vorangegangenen Handlung erzeugt und dieser damit unterwandert. Im Feld dieser Regeln ergeben sich Unterschiede je nachdem welche Gegenstände verhandelt werden und welchen Strategien Handelnde folgen. „Resultate eines offenen Prozesses der Strukturtransformation, die auf das prinzipiell zur Individuierung und Autonomie auffordernde Strukturproblem antwortet, einer Strukturtransformation, die wir deshalb Individuierung oder Bildung nennen, und entsprechend ist auch das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren je fallspezifisch" (Oevermann 2002, 9).

Zur fallspezifischen Untersuchung der konkreten Ausformung dieser beiden Parameter besteht in der Objektiven Hermeneutik ein Konsens über die Einhaltung einiger Prinzipien der Interpretation sowie über die Schritte, in denen eine Interpretation verlaufen soll. Diese forschungspraktischen Strategien für die Interpretation von Protokollen wurden von Wernet (2006) in eine Übersicht gebracht, die als Einstieg in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik genutzt werden kann. Diese Übersicht umfasst sowohl Prinzipien und interpretative Schritte als auch beispielhafte Interpretationen, weshalb in Folge nur ein knapper Überblick des dort beschrieben gegeben wird.

Prinzipien für die Interpretation von Protokollen

Wernet (2006, 21-38) benennt fünf Prinzipien der Interpretation von Protokollen, die an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen. Diese Prinzipien bilden eine Brücke zwischen dem methodischen Zugriff auf den sozialen Sinn einer Handlung durch Negativität und der Interpretationspraxis. Sie sind Grundlage in jedem interpretativen Schritt, das heißt sowohl für

das Erfinden von Geschichten als auch für das Entwickeln von Lesarten und die Rekonstruktion der Fallstruktur.

Kontextfreiheit fordert dazu auf, eine – methodisch als Sequenz verstandene – Handlung zuerst kontextfrei zu interpretieren. Das heißt dass der Text einer Handlung zuerst ohne seinen Kon-Text interpretiert wird, um den sozialen Sinn dieser Aussage zu verstehen. Erst wenn der soziale Sinn einer Handlung für sich erschlossen wurde, ist es sinnvoll, den Kontext mit einzubeziehen, denn: Der Sinn einer Handlung als Anschluss an eine vorangegangene Handlung kann erst im Kontext der zuvor interpretierten Handlung verstanden werden – im Anschluss zeigt sich, ob der soziale Sinn der vorangegangenen Handlung reproduziert wird bzw. in welcher Form er transformiert wird. „Wenn der Kontext die Bedeutung einer Handlung moduliert, dann ist diese Strukturierung erst erkennbar, sofern man diese Bedeutung zuvor unabhängig vom Kontext festgelegt hat." (Oevermann 1996b, 8). Kontextfreiheit bezeichnet also nicht, dass sequenziell vorangegangene und nachfolgende Handlungen keine Bedeutung haben. Vielmehr nutzt die Objektive Hermeneutik das Prinzip der Kontextfreiheit, um den Kontext einer Handlung – das Handeln vor und nach dieser Handlung – methodisiert zu berücksichtigen.

Wörtlichkeit fordert dazu auf, den sozialen Sinn einer Handlung auf Basis des Protokolls – in ihm festgehaltenen Worten und Ausdrucksgestalten – zu erschließen. In der interpretativen Erschließung darf die tatsächlich artikulierte Ausdrucksgestalt nicht ignoriert werden, insbesondere nicht beim Auftreten von Widersprüchen. Widersprüche zwischen einer Handlung und einer daran anschließenden Handlung deuten auf eine Transformation von Regeln und damit auf Wandel innerhalb des untersuchten sozialen Felds hin. „Bis auf den Beweis des Gegenteils müssen wir in der rekonstruktionslogischen Auswertung von Protokollen immer von der Gültigkeit der ‚Wörtlichkeit' der Protokolle ausgehen" (Oevermann 2004, 332). Eine nicht-wörtliche Interpretation würde die Qualität der Ausdrucksgestalten als Protokoll von Wirklichkeit verleugnen und damit den objektiv-hermeneutischen Anspruch an die Wissenschaftlichkeit interpretativer Analyse untergraben. Wörtlichkeit hat also für Interpretation Relevanz, weil innerhalb einer Sequenz ein Unterschied zwischen der intendierten Bedeutung einer Handlung und der tatsächlich realisierten Bedeutung einer Handlung festgemacht werden kann.

Sequenzialität fordert dazu auf, die Interpretation eines Protokolls streng dem Verlauf von Handlungen folgen zu lassen. Als Prinzip der Interpretation verbietet Sequenzialität das willkürliche Überspringen und Verbinden von Textstellen für die Analyse. Es dient dazu die Struktur von Protokollen ernst zu nehmen, und zwar nicht nur in der wörtlichen Bedeutung einer Ausdrucksgestalt – wie das Prinzip der Wörtlichkeit vorschreibt –, sondern auch in der Bedeutung von einer Handlung als Anschluss an eine vorangegangene Handlung. Über die zeitliche Abfolge von Handlungen hinaus hat das Prinzip der Sequenzialität die Funktion, dass nicht eine Handlung zur Erklärung einer anderen Handlung benutzt wird. „Bis zu dieser Stelle sind wir ausschließlich gedankenexperimentell konstruierend vorgegangen. Im nächsten Schritt konfrontieren wir die Liste der möglichen sinnvollen Kontexte der Äußerung mit dem tatsächlichen Kontext, in dem sie gefallen ist" (Oevermann 1981, 13). Jede Handlung muss jeweils für sich interpretiert werden, damit überhaupt erst der soziale Sinn eines fallspezifischen Anschlusses untersucht werden kann. Der Anschluss an eine vorangegangene Handlung ist also bei der Interpretation einer Handlung selbst in einem ersten Schritt nicht zu beachten.

Extensivität fordert dazu auf, dass einzelne protokollierte Handlungen detailliert analysiert werden, um den Feinheiten von vorliegenden Bedeutungen nachzugehen; daher wird in die objektiv-hermeneutische Interpretation von Protokollen auch als Feinanalyse bezeichnet. Extensive Feinanalyse basiert methodologisch auf der axiomatischen Annahme, dass sich durch ein Protokoll sozialer Realität Regeln rekonstruieren lassen, die diese Realität strukturieren. Diese Regeln können unterschiedliche Reichweite haben, Oevermann unterscheidet zwischen universellen, historischen und fallspezifischen Regeln.[33] Die Annahme solcher Regeln verweist darauf, dass die Sinnstrukturiertheit der sozialen Welt nicht verlassen werden kann. Entsprechend muss es auch möglich sein, dass die Strukturiertheit dieser sozialen Welt anhand eines Protokolls zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion von Regeln einer bestimmten sozialen Sphäre ist dabei an ihrer Qualität zu messen, hierfür spielt die Quantität der interpretierten Daten nur insofern eine Rolle, als dass genügend Material verfügbar sein muss, um eine Fallstrukturhypothese zu bilden und diese zu prüfen.

[33] Die verschiedenen Ebenen von Regeln wurden bereits in der Darstellung strukturalistischer Annahmen zu Wissen und Handeln in der Objektiven Hermeneutik beschrieben.

Sparsamkeit fordert dazu auf, Lesarten zu entwickeln, die ohne über die Fallbestimmung hinausreichende Annahmen auskommen. Auf Grund des Prinzips der Sparsamkeit scheiden Lesarten aus, die fallspezifisch Außergewöhnliches unterstellen, implizit würde dadurch verleugnet werden, dass ein Feld durch Regeln jenseits des Einzelfalls strukturiert wird. Begrifflich verweist Sparsamkeit darauf, dass in der Objektiven Hermeneutik nicht endlos Bedeutungen zu suchen sind, die schließlich doch alle kontingent bleiben. Vielmehr dient das Prinzip der Sparsamkeit zur Beseitigung von Kontingenz, es verpflichtet die Interpretation auf das Protokoll und lässt nur solche Lesarten zu, die an ihm geprüft werden können. Sind diese Lesarten für die Bildung einer Fallstrukturhypothese hinreichend, gilt die interpretative Analyse eines Protokolls aus Sparsamkeitsgesichtspunkten als abgeschlossen. „Dieses Abschlusskriterium ist offensichtlich kein umfangslogisches, sondern ein strukturlogisches. Die empirische Sättigung der Befunde stellt sich nicht angesichts der Breite der Datengrundlage her, sondern angesichts der immanenten Bewegung der Reproduktion eines fallspezifischen Modus der Bearbeitung eines Handlungsproblems“ (Wernet 2011, 17). Damit wird nicht die Behauptung aufgestellt, dass andere – unter Kontingenzgesichtspunkten mögliche – Lesarten falsch sind. Das Prinzip der Sparsamkeit führt zu Interpretationen einer Handlung, die am Protokoll überprüfbar sind. Auf diese Weise werden Lesarten ausgeschlossen, die nicht am Protokoll überprüft werden können und die nicht zur Entstehung einer Fallstrukturhypothese beitragen.

Schritte in der Interpretation von Protokollen

Die eben vorgestellten fünf Prinzipien für die Interpretation sind Ankerpunkte für die Erschließung des sozialen Sinns von Protokollen. Die Prinzipien sind grundlegend für alle drei Schritte der Interpretation: (1) Das Erfinden von Geschichten, (2) die Entwicklung von Lesarten, und (3) die Rekonstruktion der Fallstruktur. Eine ausführliche Darstellung dieser drei Schritte und ihrer forschungspraktischen Anwendung findet sich bei Wernet (2006, 39-46). Die folgende kurze Übersicht zielt auf die analoge Darstellung der Strategien interpretativer Analyse in Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik und bereitet den Vergleich der beiden Methodologien vor.

Geschichten erfinden: Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der Struktur eines Falls ist das Erzählen von Geschichten, in denen die zu interpretierende Handlung sich ereignen könnte. Geschichtenerzählen dient der Mobilisierung des intuitiven Regelwissens, das wir auf Grund

unserer Alltagserfahrung haben, und von dem die Objektive Hermeneutik aufgrund ihrer sprachtheoretischen Fundierung ausgeht: „Die generativen Regeln [lassen sich] interpretativ qua intuitivem Urteil der Angemessenheit in Anspruch nehmen, ohne sie forschungspraktisch je aus der Sprachtheorie konkret ableiten zu müssen“ (Oevermann 1996b, 15). Das Erzählen einer Geschichte außerhalb des Kontextes des Protokolls dient dazu, gedankenexperimentell analoge Fälle mit potentiell analoger Struktur zu finden. Das gedankenexperimentelle Erzählen zielt auf das Finden von Geschichten, in denen die protokollierte Handlung als angemessen erscheint.

Lesarten entwickeln: Das Erzählen von Geschichten ist die Voraussetzung für das Entwickeln von Lesarten, in denen nach strukturellen Gemeinsamkeiten der Geschichten gesucht wird, um so die Strukturierung der protokollierten Handlung zu rekonstruieren. Für diese Rekonstruktion sind „Lesarten eines Interaktes – als Strukturhypothesen über den Interakt (...) – zu generieren und im Sinne der sequenzanalytischen Vorgehensweise an den folgenden Interakten auf deren Geltung für den weiteren Interaktionsverlauf hin zu testen“ (Sutter 1997, 204). Die zuvor erzählten Geschichten werden dabei typisiert. Während in den Geschichten noch fallspezifische Bedeutungen festgemacht wurden, lässt sich durch die Typisierung von Geschichten eine fallunspezifische und damit strukturelle Bedeutungsebene festmachen. Diese strukturelle Bedeutung gilt auch für den im Protokoll vorliegenden Fall, sie ist aber gleichzeitig nicht mehr für ihn spezifisch.

Fallstruktur rekonstruieren: Um anschließend die Fallstruktur zu rekonstruieren ist es notwendig, die entwickelten Lesarten jenem Kontext gegenüber zu stellen, in dem die Handlung stattgefunden hat. Dieser Kontext enthält die spezifische „Aussageintention“ einer Handlung, etwa für Unterricht auf das normative Telos von Erziehung und Didaktik. In der Konfrontation von Telos und fallunabhängiger – bzw. struktureller – Bedeutung lässt sich eine Fallstrukturhypothese entwickeln, in der die strukturelle Spezifität des Falls als Differenz von Aussageintention und Aussagekontext festgemacht wird. Die folgende Abbildung stellt die drei Schritte der Interpretation in der Objektiven Hermeneutik graphisch – in Analogie zur Entwicklung von Konzepten in der Grounded Theory Methodology – dar.

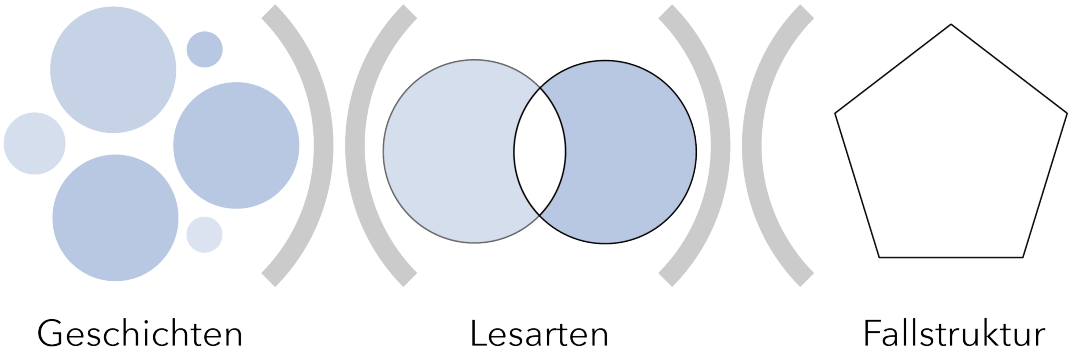


Abb. 18: Schritte der Interpretation von Protokollen in der Objektiven Hermeneutik

7.2.5 Analytischer Fokus auf rekonstruktive Feinanalyse

Das für die Objektive Hermeneutik zentrale Konzept sozialer Struktur verweist darauf, dass individuelle Lebenspraxis immer durch Regeln geordnet ist. Soziale Strukturen werden in der Objektiven Hermeneutik als konstitutiv für Verstehen begriffen. Eine Handelnde nutzt soziale Strukturen für die Verständigung mit anderen, die intersubjektive Grammatik der sozialen Strukturen erlaubt, dass der andere die Bedeutungen einer Handlung versteht. Diese Grammatik ist an objektive Bedeutungsstrukturen gekoppelt, die latent in Handlungen zum Ausdruck kommen. Ausgedrückte latente Sinnstrukturen dokumentieren die subjektive Intention einer Person. Diese subjektive Intention kann von anderen deshalb verstanden werden, weil sowohl für das Zustandekommen der Sprechhandlung als auch für ihre Interpretation intersubjektiv gültige Regeln benutzt werden. Weil Handelnde diese Regeln nicht manifest als Regelwerk nutzen, sondern latent befolgen, enthalten Ausdrücke *latente* Sinnstrukturen. Mit dem Begriff latente Sinnstruktur bezeichnet Oevermann (1983a, 122) „supra-individuelle Gebilde“, die nicht subjektive Dispositionen zum Ausdruck bringen, sondern „abgelöste allgemeine Strukturen von Bedeutungen“. Die Strukturen Handlungssequenzen nennt Oevermann objektiv, weil sie die Sequenzialität von Handeln und damit soziale Interaktion generell rahmen. „Mit objektiv wird demnach gerade *nicht* unterstellt, die von der Untersuchung erbrachten Ergebnisse seien im klassisch-positivistischen Sinne unabhängig vom Forscher, sozusagen unangreifbar gültig. Es geht vielmehr um die objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs“ (Pilz 2007, 55).

Die Interpretation von Protokollen und die Rekonstruktion von objektivem, sozialem Sinn erfolgt durch Rückgriff auf dieses Regelwissen. Durch die Interpretation eines Ausdrucks sucht die Objektive Hermeneutik zu rekonstruieren, unter welchen Regeln er zustande gekommen ist.

Weil diese Regeln für Ausdrücke eines bestimmten Falls – oder anders gesagt für das durch ihn dargestellte Feld[34] wie etwa Unterricht – konstitutiv sind, gelten sie objektiv für den untersuchten Fall. Um solche Regeln zu rekonstruieren, werden latente Sinnstrukturen von Aussagen interpretativ erschlossen. In einem Folgeschritt können daraufhin Rückschlüsse auf soziale Strukturen des Handelns gezogen werden. Rekonstruktionen sind aus Sicht Objektiver Hermeneutik notwendig, weil es auf die Wirklichkeit objektiver Bedeutungen – wie bereits mehrfach betont – keinen unmittelbaren Zugriff gibt. Objektive Bedeutungen sind nicht konkret sinnlich wahrnehmbar, sondern grundsätzlich abstrakt – „sinnlich wahrnehmen lassen sich allenfalls die ausdrucksmaterialen Gegebenheiten, in denen sie jeweils in Erscheinung treten" (Oevermann 2008b, 18). Trotz des grundsätzlich abstrakten Charakters objektiver Bedeutungen sind sie durch die latenten Sinnstrukturen von Ausdrücken erfahrbar. Die Erschließbarkeit von Sinnstrukturen anhand von protokollierten Ausdrücken erlaubt ihre erfahrungswissenschaftliche Analyse.

Die Rekonstruktion von objektiven Strukturierungen eines Falls ist eine Leistung extensiver Sinnexplikation. Die Erbringung dieser Leistung ermöglicht Oevermann, indem er von axiomatischen strukturalistischen Annahmen ausgeht und diese durch Negativität methodisiert nutzbar macht. Die aus diesem methodologischen Rahmen abgeleiteten interpretativen Prinzipien und Schritte gewährleisten interpretative Präzision in der Feinanalyse von Protokollen. Ihre Elaboration verweist auf den Fokus der Objektiven Hermeneutik im Bereich rekonstruktiver Feinanalyse. Feinanalysen machen deutlich, dass vermeintlich triviale Handlungen sich bei extensiver Sinnexplikation als bemerkenswert komplex erweisen. „Ihre nicht-triviale Explikation macht es erforderlich möglichst viele Erfahrungen und Wissensbestände einschließlich theoretisch kanonisierten Wissens in der forschungspraktischen Interpretation konkreter Texte zur Anwendung zu bringen, damit möglichst wenige der tatsächlich in einem Interaktionstext konstituierten Lesarten ausgelassen werden" (Oevermann 1981, 6).[35] Durch Einhaltung der

[34] Der Begriff Feld bezieht sich auf den Horizont einer gemeinsamen Lebenspraxis und konstituiert eine Sphäre sinnhafter Wirklichkeit, während der Begriff Fall sich auf den empirisch-methodischen Zugriff auf diese Welt bezieht.

[35] Dieses Plädoyer von Oevermann für die Nutzung von Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen in der Interpretation ist eine bemerkenswerte Parallele zum Plädoyer für die Nutzung theoretischer Sensibilität in der Grounded Theory Methodology.

interpretativen Schritte lässt sich Kontingenz beseitigen, denn das Erfinden von Geschichten und die Suche nach ihren strukturellen Analogien in der Entwicklung von Lesarten führt systematisch zur Reduktion von möglichen Bedeutungen auf sinnvolle Bedeutungen.

Gleichzeitig basieren die interpretativen Schritte der Objektiven Hermeneutik auf der normativen Fixierung von „Kompetenzen", „Entwicklungsaufgaben" oder „Lernzielen", die ein Handelnder zu erreichen hat. „Die Begründung der Lernziele ist letztlich immer normativ und rekurriert auf wissenschaftlich nur teilweise ausweisbare allgemeine Argumente. Diese ‚letzten Begründungen' von Lernzielen enthalten mehr oder weniger deutlich für das jeweilige Gesellschaftssystem zentrale, generative Interpretationen" (Oevermann 2010, 32). Als Beispiele nennt Oevermann unter anderem das Prinzip der Chancengleichheit oder die Ideologie der Leistungsgesellschaft. Ausgehend von solchen normativen Zielen kann untersucht werden, inwiefern in der Praxis eines Falls das Erreichen dieser Ziele adressiert wird.[36] Der Bezug einer normativen Ordnung auf eine subjektive Praxis führt dazu, dass auch in der extensive Sinnexplikation selbst nur jene soziale Sinnstruktur adressieren kann, die vorab normativ gesetzt wurde.[37] Ob und inwiefern es die Intention der Handelnden ist, diese tatsächlich anzuerkennen und folglich zu adressieren, ist damit nicht geklärt. Aus diesem Grund argumentieren Skeptiker: „Auch die extensive Sinnexplikation via objektiver Hermeneutik könne nie sicher sein, die latenten Sinnstrukturen

---

[36] Auf die Bedeutung des Unterschieds zwischen Adressierung und Umsetzung (oder anders gesagt: Subjektivierung der Adressierung) verweisen Reh & Ricken 2012, 44): „Bedeutsam ist dabei, dass mit der Erfassung von Adressierungen ein Subjektivierungsprozess noch längst nicht angemessen beschrieben ist; vielmehr erlaubt erst die Verkettung von Adressierung und Re-Adressierung Aufschlüsse über das darin sich vollziehende Subjektivationsgeschehen" und damit einen Aufschluss über Aneignung.

[37] Wernet (2006, 86) argumentiert in Bezug auf die Normativität von Zielen: „Von entscheidender Bedeutung ist hier, dass wir den Fall nicht etwa mit einer von außen herangetragenen pädagogischen Ethik konfrontieren (...). Nein: die gleichzeitige Inanspruchnahme und Dementierung von Positivität hat der Fall selbst vollzogen." Damit argumentiert Wernet, dass eine pädagogische Ethik – oder eben: ein normatives Ziel der Pädagogik – nicht von außen an den Fall herangetragen wird, sondern dass der Fall diese Ziele selbst in Anspruch nimmt. Was „der Fall selbst vollzogen" hat, ist aber wiederum eine Zuweisung, die von Forscher*innen getätigt wird. Selbst wenn ein vollständiger Konsens über die normativen Ziele der Pädagogik zwischen Forscher*innen erreicht ist, bleibt deshalb offen, ob Lehrer*innen selbst dieses Telos in Anspruch nehmen – oder in den Worten von Reh & Ricken (2012): adressieren – und damit implizit bereits anerkennen. Interessant wäre demnach zu untersuchen, wie Lehrer*innen ein pädagogisch normativ gesetztes Telos subjektivieren und in Folge praktisch adressieren und umsetzen.

endgültig definitiv erreicht zu haben, denn auch wissenschaftliche Erkenntnisse seien letztlich nur subjektive Repräsentanzen von objektiven Bedeutungen“ (Terhart 1986, 163). Diese Kritik ist nicht zu verwechseln mit jener, dass Objektive Hermeneutik eine „Metaphysik der Strukturen“ (Reichertz 1986) befördern würde und dem entgegnet werden muss: Die Objektive Hermeneutik führt eben nicht – wie mit dem „Metaphysik“-Argument kritisiert – zu einem nicht mehr falsifizierbaren Aussagensystem. Vielmehr nutzt die Objektive Hermeneutik normative Annahmen für interpretative Analyse. In der Objektiven Hermeneutik steht gerade die Historizität von Lebenspraxis im Mittelpunkt der Analyse. Das macht erforderlich, dass die Interpretation der Dynamik von Sequenzialität sich der historischen Reproduktion und Transformation von Strukturen widmet, „indem sie diese als routinisierte Lebenspraxis (mit den dahinter stehenden Krisenbewältigungen) und als Transformationen im Zuge manifester Krisen zum Thema macht“ (Lueger & Meyer 2007, 178). Gerade durch diesen Blick auf Sequenzialität rückt die Historizität – und die Zukunftsoffenheit – von Selektionsentscheidungen von Handlungen in den Mittelpunkt der Analyse.

7.2.6 Fallabstrahierende Analyse zur Typologisierung und Strukturgeneralisierung

Das rekonstruktive Vorgehen der Objektiven Hermeneutik führt durch die oben skizzierten drei Schritte der Interpretation eines Protokolls zu einer Fallstruktur, in der das Spezifische des Falls dargestellt ist. Auf diese Weise lassen sich Aussagen über einen einzelnen Fall, beispielsweise ein Protokoll einer Unterrichtsstunde, machen. Im Anschluss an die Rekonstruktion gilt es die Ergebnisse interpretativer Analyse vor dem Hintergrund konzeptueller Überlegungen zu beleuchten die vor empirischer Forschung entwickelt wurden. Diese Vermittlung zwischen konzeptuellen Überlegungen und rekonstruierter Fallstruktur wird in der Objektiven Hermeneutik als Strukturgeneralisierung bezeichnet. Eine solche Strukturgeneralisierung kann immer dann entwickelt werden, wenn eine Fallstruktur abgesichert vorliegt, das heißt dann, wenn die Strukturlogik eines Falls sich in mehreren Ebenen von Sinn nachweislich reproduziert hat. Die Strukturgeneralisierung über Einzelfälle erlaubt die Bildung eines Typus, zu dem der Einzelfall zugeordnet werden kann. Dieser positiv formulierte Typus verweist auf Basis der konzeptuellen Überlegungen außerdem auch auf alternative Typen, die in diesem Fall nicht realisiert wurden, deren Realisierung jedoch in anderen Fällen zu erwarten ist. In der folgenden Rekonstruktion anderer Fälle ist es sinnvoll, die nicht realisierten Typen aufzusuchen und deren

Fallstruktur darzustellen. Auf diese Weise lässt sich der alternative Typus strukturgeneralisiert darstellen.

Durch Strukturgeneralisierung werden Ergebnisse einzelner Fallstrukturrekonstruktionen synthetisiert und in Form einer „generativen Strukturformel" (Sutter 1997, 203) gebracht. Damit wird erklärbar, welche Strukturierungen ein Feld – etwa Unterricht, oder spezifischer: Vermittlung und Aneignung im Unterricht – ausmachen. Diese Strukturierung ist typenübergreifend und stellt damit generalisiert das Strukturierende eines Feldes dar. Die Strukturgeneralisierung von analysierten Unterrichtsstunden und Interviews erlaubt die Herausarbeitung von Problemen der Strukturierung, die dazu führen, dass im Unterricht Aneignung nicht hinreichend stattfindet, weil die Vermittlung zwischen Sache und Schüler*innen nicht gelingt. In Bezug auf Aneignung kann etwa eine Typologie der Verwirklichung des Telos von Erziehung und Didaktik als „Konstellationen des Pädagogischen" (Gruschka 2013, 225-266) entwickelt werden. Generell strukturierende Momente solcher Konstellationen – wie etwa die Strukturierung von Didaktik durch das klassenöffentliche Gespräch (Pollmanns 2011) – können auf Basis solcher Typologien herausgearbeitet werden. Durch Typologisierung und Strukturgeneralisierung lässt sich die approximative Strukturierung von Unterricht erkennen. Diese Strukturierung ist deshalb nur approximativ, weil Handelnde innerhalb einer Unterrichtsstunde die Strukturreproduktion durchbrechen können, folglich die vorherrschende Strukturierung transformieren und damit den Typ verlassen. Für die involvierte Gestaltung des Prozesses der Transformation durch Handelnde gibt die fallabstrahierende Typologie und Strukturgeneralisierung keine Unterstützung. Die distanzierte Typologisierung und Generalisierung kann somit Probleme und strukturelle Hemmnisse von Vermittlung und Aneignung im Unterricht verdeutlichen, macht aber keinen Vorschlag zu einer struktur-transformierenden Gestaltung von Unterrichtspraxis.

7.3 Abduktion als Schlussform interpretativer Analyse

Eine Gemeinsamkeit von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik ist der Bezug auf Abduktion als logische Schlussform in der interpretativen Analyse. In Bezug auf die Objektive Hermeneutik hält Pilz (2007, 187) fest, dass abduktive Schlüsse nach Oevermann zwei Funktionen erfüllen: „Zum einen sichern sie (...) (als unbewusste Wahrnehmungsurteile) den Prozess der Prädikation, zum anderen ist die Abduktion das wesentliche Forschungsinstrument

der Rekonstruktion eben diesen Prozesses. Während die Abduktion aus der Perspektive des handelnden Subjektes also unbewusst verläuft (...) hat die rekonstruierende Analyse mittels der Fallrekonstruktion die Möglichkeit, ihre Bedingungen rückblickend offen zu legen, auch wenn damit noch lange nicht (...) das Neue selbst prognostizierbar ist." Die auf diese Weise bestimmte Bedeutung von abduktivem Schließen für interpretative Analyse wird auch von Vertretern der Grounded Theory Methodology stark gemacht. Dort werden abduktive Schlüsse allerdings aus Sicht der Theorieentwicklung thematisiert: "Regardless of which types of 'theoretical codes' or 'coding paradigms' are applied empirically grounded theory building should always be guided by an adequate epistemological understanding of the relation between data and theory. Thereby it is of utmost importance to abandon inductivist rhetoric and to develop a clear understanding of the role of inductive and abductive inferences in the process of empirically grounded theory generation" (Kelle 2005, 51). Weil beide Methodologien auf Abduktion als Schlussform in der interpretativen Analyse verweisen, soll an dieser Stelle kurz auf sie eingegangen werden.

In der Grounded Theory Methodology wird betont, dass Theorien durch systematische und graduelle Abstraktion von Daten entwickelt werden. Im Prozess der Abstraktion ist es wesentlich Rücksicht auf die alltagsweltlichen Realitäten der beteiligten Personen zu nehmen, wie bereits Glaser und Strauss (2006, 239) betonen: „Clearly, a grounded theory that is faithful to the everyday realities of the substantive area is one that has been carefully induced from the data." Die von Glaser und Strauss erwähnte Induktion kann als logische Schlussform nicht zu neuem Wissen führen – was bereits von Popper problematisiert wurde.[38] Das von Popper untersuchte Induktionsproblem führte laut Kelle (2005, 24) zu einem Missverständnis für qualitative Forschung: „From its beginnings the methodology of Grounded Theory has suffered from an 'inductivist self misunderstanding'." Das Missverständnis liegt in der Annahme, dass Grounded Theory Methodology (oder allgemeiner: interpretative Analyse von Daten) allein auf induktiven Schlüssen beruht. Dieses Missverständnis kann an Hand einer Aussage von Strauss & Corbin (1990, 73) verdeutlicht werden: „Every type of inquiry rests on the asking of effective questions." Indem Forscher*innen an ein Datum Fragen stellen, versetzen sie sich in die Lage, interpretativ

[38] Bei einem induktiven Schluss wird von einem Beobachtungssatz aus einem Einzelfall auf eine allgemein gültige Theorie geschlossen. Problematisch ist, dass die Wahrheit der induktiv erarbeiteten Theorie aber auch bei beliebig vielen analogen Beobachtungen nicht bewiesen werden kann.

entwickelte Konzepte zu prüfen. In Folge des Prüfens von Konzepten an Daten durch Fragen können Konzepte modifiziert oder verworfen werden. Reichertz (2010, 3) argumentiert, dass diese Art des Fragens, Prüfens und Modifizierens einer spezifischen logischen Schlussform der Erkenntnisproduktion entspricht: „With this logic of research, GT [Grounded Theory] falls within the realm of abductive research logic". Abduktion gewinnt Reichertz zufolge zunehmende Bedeutung als logische Schlussform im Prozess der Erkenntnisproduktion der Grounded Theory Methodology.

In der qualitativen Sozialforschung wird Abduktion seit längerer Zeit als zentrale Schlussform interpretativer Methodologien benannt (z.B. Oevermann 1987; Reichertz 1993). Mit dieser Benennung war die Hoffnung verbunden, Regeln, Reproduktion und Gültigkeit der Entdeckung von neuem Wissen – analog zu den positivistischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität – festzumachen. Durch die logische Schlussform Abduktion soll neues Wissen methodisch gesichert entwickelt werden können. Hinter dieser Absicherung steht eine wissenschaftstheoretische Debatte: Durch Popper (1934) und Reichenbach (1938) wurde Forschung in eine Logik der Entdeckung und eine Logik der Begründung aufgeteilt. Hypothesen in denen neues Wissen formuliert wird, werden bei dieser Trennung „intuitiv erfunden". Diese Erfindung wurde als psychischer Vorgang verstanden, der nicht Regeln der Wissenschaft folgt. Wissenschaftlich entwickelt wurde in diesem Verständnis die Begründung von Theorie, das heißt die empirische Prüfung von Hypothesen auf ihre Gültigkeit. In der interpretativen wird Abduktion mit der Hoffnung verbunden, die Dichotomisierung in Logik der Entdeckung und Logik der Begründung aufzulösen: „Frequently, the use of the idea of abduction has led many of its users to one particular hope, that of a *rule-governed and replicable production* of new and *valid* knowledge" (Reichertz 2010, 6). Die Hoffnung, durch Abduktion die Gültigkeit qualitativer Interpretationen zu gewährleisten, hält Reichertz (1999, 61) allerdings für nicht erfüllbar: „Verifizieren lässt sich auf diese Weise nichts. Was man auf diese Weise erhält, ist eine intersubjektiv aufgebaute und geteilte ‚Wahrheit'." Abduktion hat in der Herstellung dieser Wahrheit eine zentrale Funktion, denn sie ist als Schlussform logisch, das heißt begründbar und daher auch wissenschaftlich.

Der Begriff der Abduktion geht auf Charles Sanders Peirce zurück und stellt den Versuch dar, eine Logik der Entdeckung in der Sozialforschung einzuführen. Sozialwissenschaftliche Daten werden ab dem Beginn der Auswertung entlang bestimmter Eigenschaften geordnet und auf diese

Weise typisiert. Die Typisierung kann nach Peirce in drei Verfahren – Subsumption, Generalisierung, und Abduktion – erfolgen. Reichertz (1999; 2010; vgl. auch Meyer 2009) hat sich mit der Frage beschäftigt, ob diese Verfahren die Entdeckung von neuem Wissen erlauben:

1. *Subsumption* bezeichnet den Schluss von einer bereits bekannten Ordnung (formuliert als eine Regel) und einer Eigenschaft des Falls (formuliert als ein Beobachtungssatz) auf eine zweite Eigenschaft des Falls. Die dabei vollzogene logische Operation ist die der Deduktion.

Prämisse 1 (Regel)	Alle Schüler*innen lernen im Unterricht.
Prämisse 2 (Eigenschaft 1)	Dies ist eine Schüler*in.
Schluss (Eigenschaft 2)	Also lernt die Schüler*in im Unterricht.

   Durch den Schluss auf eine zweite Eigenschaft wird der Fall durch Anwendung einer bekannten Regel in eine ebenfalls bekannte Ordnung eingeordnet. Der deduktive Schluss ist wahrheitsübertragend, denn wenn die Regel gültig ist, dann ist auch der Schluss gültig. Außerdem ist sie tautologisch, das heißt sie besagt nichts Neues. Durch Deduktion wird also kein neues Wissen entdeckt.

2. *Generalisierung* kann auf zwei Arten – als quantitative Induktion und als qualitative Induktion – vollzogen werden.
   a. In der *quantitativen Induktion* wird von zwei Eigenschaften des Falls (jeweils formuliert als Beobachtungssatz) eine Ordnung (formuliert als eine Regel) generalisiert.

Prämisse 1 (Eigenschaft 1)	Dies ist eine Schüler*in.
Prämisse 2 (Eigenschaft 2)	Die Schüler*in lernt im Unterricht.
Schluss (Regel)	Alle Schüler*innen lernen im Unterricht.

      Die Quantität der Eigenschaften des Falls wird genutzt, um eine Regel aufzustellen – daher auch die Bezeichnung quantitative Induktion. Die Prämissen (beobachteten Eigenschaften) sind tautologisch, das heißt sie besagen bloß Bekanntes, aber nichts Neues. Die Generalisierung der Eigenschaften zu einer Regel ist allerdings bloß wahrscheinlich, also nicht wahrheitsübertragend.
   b. In der *qualitativen Induktion* werden Eigenschaften eines neuen Falls mit Eigenschaften eines schon bekannten Falls verglichen. Gesucht werden Eigenschaften, die in beiden Fällen wesentlich ähnlich sind. Geschlossen wird von der Regel des bekannten Falls und der Eigenschaft des neuen Falls auf die Regel des neuen Falls.

Prämisse 1 (Regel, bekannter Fall)	Alle Schüler*innen lernen im Unterricht A.
Prämisse 2 (Eigenschaft neuer Fall)	Diese Schüler*in lernt im Unterricht B.

Schluss (Regel neuer Fall)	Alle Schüler*innen lernen im Unterricht B.

Die Regel der Eigenschaften des bekannten Falls wird auf Grund der Ähnlichkeit der Qualitäten auf den neuen Fall angewandt – entsprechend wird diese Schlussfolgerung als qualitative Induktion bezeichnet. Die Gültigkeit des Schlusses ist in der qualitativen Induktion allerdings bloß wahrscheinlich.

3. *Abduktion* ist eine Schlussform, der Induktion nur scheinbar ähnlich ist. Ein abduktiver Schluss wird vollzogen, indem auf Basis der Interpretation gesammelter Daten Kombinationen von Eigenschaften entdeckt werden, für die noch keine angemessene Erklärung (Regel) gefunden wurde. Nachdem keine passende Regel gefunden wurde, muss die Forscher*in eine neue Regel entdecken oder erfinden.

Prämisse 1 (Eigenschaft 1)	Diese Schüler*innen lernen im Unterricht A.
Prämisse 2 (Eigenschaft 2)	Jene Schüler*innen lernen im Unterricht B.
Schluss (Regel)	Schüler*innen lernen sowohl in Unterricht A und B auf Grund einer gemeinsamen Eigenschaft x der Schüler*innen und der gemeinsamen Eigenschaft y des Unterrichts.

Abduktion ist kein logisches Vorgehen im mathematisch engen Sinn sondern eine Logik im Sinne von Folgerung oder Schluss. „Neue Elemente [Eigenschaften] im Sinn bloß tentativer Prämissen genügen der mathematischen Logik nicht“ (Meyer 2009, 309). Dennoch bietet Abduktion im Gegensatz zu sämtlichen anderen diskutierten Modi des Schließens die Möglichkeit der systematischen Entdeckung von neuem Wissen. Durch Abduktion wird eine Ordnung entdeckt, durch die ein bislang seltsamer Fall erklärt werden kann. Ergebnis eines abduktiven Schlusses ist eine Hypothese[39] (Regel) zur Erklärung des Falls. In der Hypothese werden durch einen intellektuellen Akt der Forscher*in bislang unzusammenhängende Eigenschaften assoziiert. Eine solche Assoziation ist riskant, denn sie ist kontingent. „Die abduktiv gefundene Ordnung ist also keine (reine) Widerspiegelung von Wirklichkeit – sie

[39] Streng genommen gibt Abduktion keine Anleitung für das Entwickeln von Hypothesen: „Die Abduktion darf man nun jedoch nicht als Anleitung für die Bildung von Deutungshypothesen auffassen. Sie charakterisiert nur formal die Hypothesengenerierung, stellt aber selbst keine Methodologie dar“ (Beck & Jungwirth 1999, 249). Bei der Assoziation von Eigenschaften nutzt die Forscher*in ihren Horizont der Lebenswelt als Horizont der Interpretation. Aus diesem Horizont werden ad-hoc Überlegungen gewonnen. Entsprechend dieser Abhängigkeit wird häufig der unscharfe Begriff des „künstlerischen“ Vorgehens in der Analyse verwendet.

reduziert auch nicht die Wirklichkeit auf die wichtigsten Bestandteile. Die gewonnenen Ordnungen sind stattdessen gedankliche Konstruktionen, mit denen man mehr oder weniger gut leben kann“ (Reichertz 1999, 60). Abduktionen sind daher weder beliebige Konstruktionen noch valide Rekonstruktionen, sondern bloß plausible Explikationen. Meyer (2009, 317) argumentiert, dass Abduktionen durch die Explikation der Entstehung der Deutung Plausibilität für die Deutung erzeugen: „Das Schema der Abduktion, welches die Rationalität einer Deutungshypothese verdeutlichen kann, trägt nur zur öffentlichen Darstellung derselben bei und kann Plausibilität für sie erzeugen.“ Die Angemessenheit einer abduktiv gewonnenen Ordnung (Regel) entscheidet sich daran, ob die Hypothese durch Deduktion in eine allgemeine Gesetzmäßigkeit überführt werden kann und ob die Gesetzmäßigkeit einer quantitativen induktiven Prüfung standhält. Für die Grounded Theory Methodology wird somit deutlich, wie Abduktion produktiv im Forschungsprozess eingesetzt werden kann: Ein Gütekriterium für die wissenschaftliche Redlichkeit einer Theorie entsteht „erst in jenem iterativ-zyklischen Prozess experimenteller Erprobung, in dem aus qualitativen Induktionen und Abduktionen ad hoc-Hypothesen erarbeitet werden, die dann im nächsten Prozessschritt in einer deduktiven Bewegung wiederum auf Daten bezogen werden“ (Strübing 2008a, 47). Die folgende Abbildung visualisiert die eben diskutierten Schritte als Prozess der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer Theorie.

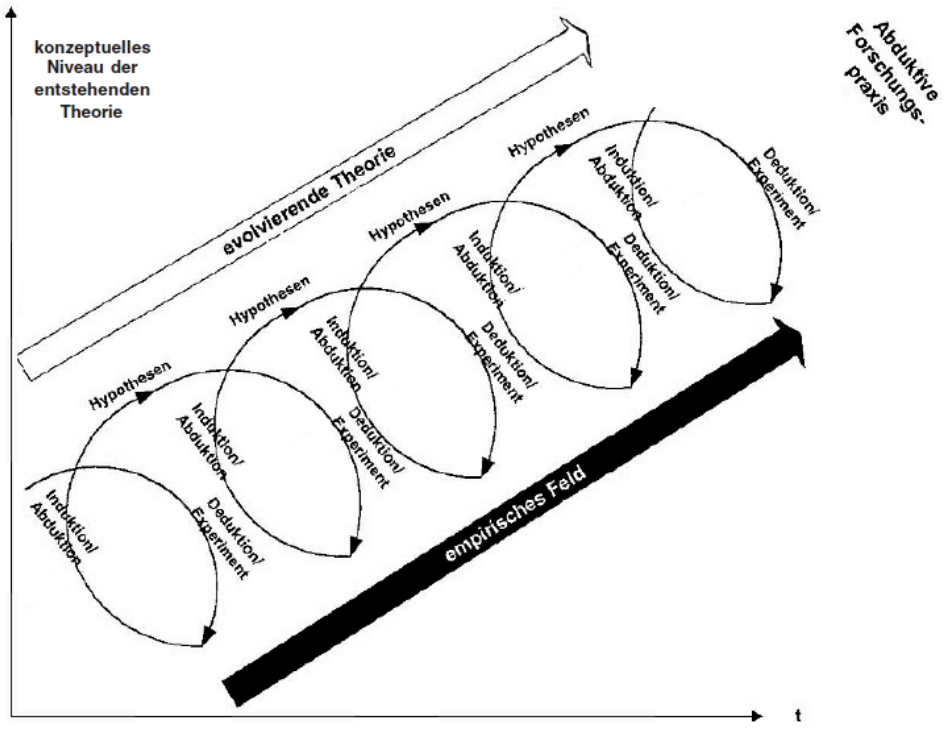


Abb. 19: Pragmatisches Schema der Theoriebildung (Strübing 2008a, 48)

Abduktive Schlüsse sind in dem hier vorgestellten Forschungsmodell Grundlage für die Entwicklung von Theorie. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Herbeiführung von abduktiven Schlüssen im Forschungsprozess zu unterstützen. Reichertz sieht für diese Unterstützung sowohl in der Erhebung als auch in der Analyse von Daten Möglichkeiten. In der Erhebung hält er audiovisuelle Aufzeichnungen von Handlungen in Situationen die nicht künstlich durch Forschungsinteressen hergestellt wurden – etwa Beobachtungsprotokolle, Interviews oder Experimente – für sinnvoll. „Da solche Daten von den Akteuren nicht in Anbetracht einer forschungsleitenden Fragestellung produziert und die Erhebung selbst nicht von subjektiven Wahrnehmungsschemata geprägt wurde, ist die Wahrscheinlichkeit recht groß, dass sie nicht von vornherein mit den eigenen Überzeugungen zur Deckung zu bringen sind“ (Reichertz 1999, 58). Das in Daten dokumentierte authentische Handeln von Subjekten ist widerständiger gegen die Subsumption in eine für die Forscher*in gegebene Ordnung als Daten. Abduktionen werden durch diese Daten begünstigt, weil das dokumentierte alltagsweltliche Handeln des Subjekts einer eigenständigen Ordnung unterliegt, deren Rekonstruktion notwendig ist. Auch in der Analyse von Daten sieht Reichertz Möglichkeiten, das Herstellen von Abduktionen zu begünstigen. Für die Analyse ist es sinnvoll Methoden auszuwählen, welche „die eigenen, mühsam erlernten Wissensbestände ins Straucheln zu bringen“ (Reichertz 1999, 59). Besonders eignen sich seiner Argumentation nach Verfahren, die „unpraktisch“ sind, das heißt streng sequenziell arbeiten. Sequenzanalyse führt dazu, dass Vorurteile der Forscher*in nicht mehr auf in Daten dokumentierte Aussagen anwendbar sind. Prämissen der Interpretation werden auf diese Weise transparent gemacht und intersubjektiv zwischen Forscher*innen diskutierbar. Das Einnehmen einer abduktiven Haltung hilft im Analyseprozess, trotz Vorwissen eine „künstliche Naivität“ (Böhme 2008, 140) gegenüber Daten zu behalten. Diese Haltung ist als forschungslogisches Grundmoment bereits in den Prinzipien objektiv-hermeneutischer Sequenzanalyse aufgehoben, und wird auch in der Grounded Theory Methodology betont: „Our preconceptions may only become apparent when our taken-for-granted standpoints are challenged“ (Charmaz 2006, 67).

8 Zur Topographie methodologischer Strategien und Territorien ihrer Komplementarität

Die beiden vorangegangenen Kapitel zu Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik wurden geschrieben, um die jeweiligen epistemologischen Annahmen und Strategien für die Datenanalyse darzustellen. Für die Darstellung der beiden Methodologien wurden in den jeweiligen Unterkapiteln analoge methodologische Ebenen strukturiert, um (1) axiomatische Annahmen zu Handeln und Wissen, (2) Ziele der Theoretisierung von Handeln und Wissen, (3) den methodischen Zugriff auf Handeln und Wissen, (4) Strategien der fallspezifischen Interpretation von Daten, (5) den analytischen Fokus der Methodologie und (6) Strategien für die fallabstrahierende Analyse herauszuarbeiten. Die analoge Darstellung dient als Vorbereitung für einen Vergleich beider Methodologien, von dem ausgehend für den komplementären Einsatz von Strategien aus beiden Methodologien argumentiert wird.

Die dargestellten axiomatischen Annahmen zu Handeln und Wissen in Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik macht grundlegende Unterschiede deutlich, die auf die verschiedenen philosophischen Bezugsysteme Interaktionismus und Pragmatismus beziehungsweise Kritische Theorie und Strukturalismus zurückzuführen sind. Die durch diese philosophischen Bezugssysteme entstehende unterschiedliche Axiomatik erschwert einen gemeinsamen Einsatz der beiden Methodologien. So hat etwa Strübing (2006) problematisiert, dass die verschiedenen Strukturbegriffe der Methodologien nur zu einer „Zwangsheirat“ führen können. Gleichzeitig betont aber auch Strübing (2006, 147): „Die Frage nach Tauglichkeit und angemessener Verwendung verschiedener Strukturbegriffe in der qualitativ-interpretativen Sozialforschung ist ein Topos von zentraler Bedeutung für die gegenwärtigen Bemühungen, das Verhältnis von Empirie und Theorie in der auf Theoretisierungsleistungen zielenden Sozialforschung zu klären.“

Dieser Bedeutung wurde im Rahmen einer Debatte Ausdruck verliehen, die durch einen Vorschlag zur Verbindung von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik durch Hildenbrand (2004; 2006) zustande kam. Dieser Vorschlag wurde sowohl durch Vertreter der Grounded Theory Methodology (Strübing 2006) als auch durch Vertreter der Objektiven Hermeneutik (Loer 2006) kritisiert. Trotz der Kritik beider methodologischer Lager lassen sich aber auch innerhalb der jeweiligen Methodologien Anschlüsse und Bezugnahmen auf das

philosophische Bezugssystem der jeweils anderen nachweisen: So beschreibt Reichertz (1986, 306), dass sich in der Objektiven Hermeneutik „zweimal ein Gestaltwandel durchgesetzt hat – einmal in Richtung Interaktionismus, das andere Mal in Richtung Strukturalismus“. Strübing (2008, 29) unterstreicht die Notwendigkeit strukturalistischer Annahmen für die Theoriebildung in der Grounded Theory Methodology, „um das Verhältnis von Fallspezifik und verallgemeinerbaren Strukturmerkmalen angemessen konzipieren zu können“. Beides deutet darauf hin, dass eine Auseinandersetzung über methodologische Grenzen hinweg fruchtbar sein kann. Einer solchen Auseinandersetzung sind die folgenden Überlegungen gewidmet. Für sie soll der Vorschlag von Hildenbrand und die daran anschließende Debatte kurz nachgezeichnet und für den Vergleich aus wissenschaftstheoretischer Sicht akzentuiert werden. Im Vergleich werden axiomatische, interpretative und programmatische Komponenten der beiden Methodologien herausgestellt, im Anschluss daran Perspektiven für den komplementären Einsatz entworfen.

8.1 Annäherungen und Abgrenzungen zwischen Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik

Ausgangspunkt für den Vergleich von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik durch Hildenbrand ist die Prüfung der Behauptung von Oevermann, dass die interpretative Analyse von Daten in der Grounded Theory Methodology subsumptionslogisch erfolgt und daher nicht in der Lage ist, latente Sinnstrukturen von Ausdrucksgestalten zu erschließen, was nur durch ein rekonstruktionslogisches Vorgehen möglich ist: Oevermann (2001, 66) argumentiert, die Grounded Theory ist deshalb nicht resistent gegen Subsumptionslogik, „weil sie nicht frei ist von der Illusion, durch Kodierung des Materials von außen an die impliziten Theorien der Alltagspraxis ‚heranzukommen‘.“ Hildenbrand prüft die Behauptung von Oevermann, dass im Rahmen der interpretativen Analyse der Grounded Theory Methodology subsumptionslogische Strategien eingesetzt werden, material an Texten von Strauss und weist die Behauptung von Oevermann durch Belege des rekonstruktionslogischen Fokus der Grounded Theory Methodology zurück, der auf Grund des gemeinsamen programmatischen Ziels besteht, Handlungsmuster durch interpretative Analyse zu erschließen.

8.1.1 Gemeinsames programmatisches Ziel: Rekonstruktionslogische Interpretation von Handlungsmustern

Den rekonstruktionslogischen Fokus belegt Hildenbrand durch Aussagen von Strauss in der „Discovery of Grounded Theory“ (1967/2006), dem methodologischen Gründungswerk, in dem Glaser und Strauss in Ablehnung des subsumptionslogischen Vorgehens quantitativer Forschung festhalten: „We focus on qualitative data for a number of (...) reasons: because the crucial elements of sociological theory are often found best with a qualitative method, that is, from data on structural conditions, (…) patterns, and systems” (Glaser & Strauss 2006, 18). Bereits bei Grundlegung der Methodologie sprachen Glaser und Strauss von „structural patterns“ und verweisen damit auf soziale Strukturen des Handelns. Zu einem späteren Zeitpunkt verdeutlichen sowohl Strauss als auch Glaser die strukturalistische Axiomatik der Grounded Theory Methodology, die sich nicht mit subsumptionslogischem Vorgehen in der interpretativen Analyse verbinden lässt. So hebt Strauss in seinem handlungstheoretischen Spätwerk die strukturalistische Position der Grounded Theory Methodology hervor: „Where an interactionist theory of acting appears to lead is not merely to a social constructivist, and certainly not to a radically relativist view of social order and social change. (...) These in term are predicable because routines (...) have been created by those who have enough power or influence to define them as so“ (Strauss 1993, 260). Der axiomatische strukturalistische Bezug findet sich auch forschungspraktisch in der Entwicklung von Kategorien durch interpretative Analyse, wie sich an einer Aussage von Glaser (2002, 47) verdeutlichen lässt: „And so much data are used in GT research to generate categories (latent patterns), that categories are generated by constant comparison of many, many interviews that both moot researcher impact or interpretation and constantly correct it if necessary.” In diesem Zitat wird die Nähe der Positionierung der Grounded Theory Methodology zur Objektiven Hermeneutik deutlich: Analog zu den Begründern der Grounded Theory Methodology markiert auch Oevermann als Begründer der Objektiven Hermeneutik eine strikte Differenz zu quantitativer empirischer Forschung; er argumentiert, dass rekonstruktionslogisches Vorgehen forschungslogisch jeder – zwingend subsumptionslogischen – quantitativen Forschung vorausgeht. Oevermann sieht rekonstruktionslogisches Vorgehen als notwendigen Ausgangspunkt, um die typische Struktur eines Falles zu bestimmen und in weiterer Folge fallübergreifend eine strukturgeneralisierende Typik zu entwickeln, durch die Forschung erst Indexikalität gegenüber ihrem Objekt erreichen kann: „Nur wird gewöhnlich in der ‚quantifizierenden‘ empirischen Sozialforschung diese Vorausbedingung der

Strukturgeneralisierung für die Konstitution oder Herstellung einer Beobachtungsreihe als Argumentebereich einer empirischen Generalisierung nicht mehr reflektiert, sondern stillschweigend übergangen. Darin liegt die Quelle eines verkürzenden Dogmatismus“ (Oevermann 2002, 15). Im Gegensatz dazu dient Objektive Hermeneutik dem methodologischen Ziel, „auf wenig erforschten Gebieten und bei neuen, noch wenig bekannten Entwicklungen und Phänomenen, die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinungen zu entschlüsseln“ (Oevermann 2002, 1). Analog zur Entschlüsselung der Objektiven Hermeneutik ist die Grounded Theory Methodology bereits in sehr frühen Texten der Entdeckung und Theoretisierung gewidmet: „The formulation of fruitful substantive theory for a substantive area through careful research (…) is a major task in sociology. Substantive theory faithful to the empirical situation cannot be formulated, we believe, by merely applying a formal theory to a substantive area“ (Glaser & Strauss 1965, 11).

Diese Darstellung verdeutlicht, dass sowohl Grounded Theory Methodology als auch Objektive Hermeneutik der Rekonstruktion sozialer Strukturen gewidmet wurden, die durch Interpretation von Daten zu erschließen sind, weil sie dort in Form von latenten (Sinn-) Strukturen sedimentiert vorliegen. Durch den Nachweis dieser Analogie weist Hildenbrand (2004, 191) die Behauptung von Oevermann zurück und unterstreicht die gemeinsame Programmatik der beiden Methodologien: „Grounded Theory und Objektive Hermeneutik haben ein vergleichbares Anliegen: Es geht ihnen darum, alltagsweltliche Handlungs- und Orientierungsmuster zu rekonstruieren und auf ihre Strukturiertheit hin zu befragen.“ Diese gemeinsame Programmatik wird jedoch auf unterschiedlichen methodologischen Wegen verfolgt, die Hildenbrand in einem Vergleich gegenübergestellt hat. Der Vergleich methodologischer Wege sollen in Folge nachgezeichnet werden, die Unterschiede sollen dabei durch Verweise auf methodologische Primärtexte pointiert werden.

8.1.2 Verschiedene methodologische Wege: Strukturierung der Forschungspraxis durch axiomatische Annahmen, Differenzen durch unterschiedliche Foki methodologischer Explikation

Hildenbrand macht auf Unterschiede zwischen Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik aufmerksam, durch die divergente Annahmen über Strukturen entstehen: „Der entscheidende Unterschied zwischen Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory besteht

nach meiner Auffassung darin, dass erstere auf die Rekonstruktion von Strukturen in ihrer Genese abzielt, während letztere Strukturierungsprozesse in ihrem ständigen Wandel im Auge hat“ (Hildenbrand 2004, 178). Dieser Unterschied ist auf axiomatische Annahmen der beiden Methodologien zurückzuführen:

- Der Fokus auf kontinuierliche Strukturierungsprozesse ist auf das pragmatische Axiom der kontinuierlichen Herstellung von Realität zurückzuführen, oder in den Worten von Strauss: „We are confronting a universe marked by tremendous fluidity; it won’t and it can’t stand still. (…) This is a universe where nothing is strictly determined. Its phenomena should be partly determinable via naturalistic analysis, including the phenomenon of men [and women] participating in the construction of the structures which shape their lives“ (Strauss 1993, 19).
- Der Fokus auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen ist auf das Axiom zurückzuführen, dass soziale Realität objektiv – unabhängig von subjektiven Perspektiven – besteht und diese Objektivität sich in subjektiv ausgedrückten Sinn zeigt, oder in den Worten von Oevermann: „Alles was wir über die unmittelbar gegebene protokollierte Wirklichkeit in Erfahrung bringen wollen, können wir nur aus deren Protokollen oder Ausdrucksgestalten erschließen. Dazu müssen wir zunächst deren objektive Sinnstruktur rekonstruiert haben“ (Oevermann 2004, 325).

Beide Fokussierungen berufen sich auf die Sozialphilosophie von Mead, gleichzeitig ist eine unterschiedliche Akzentsetzung in Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik zu erkennen: Strauss betont die Unterdeterminiertheit von sozialen Strukturen durch interpretative Analyse und Rekonstruktion. Oevermann hingegen betont die historische Objektivität von Protokollen und die anhand von Protokollen rekonstruierbaren Strukturen vergangener Wirklichkeit, was zu einer methodologischen Transformation von praktischen sozialen Strukturen führt: „Methodologisch gesehen steht uns immer nur die Gegenwart von Protokollen dieser Vergangenheit zur Verfügung und erst, wenn wir die objektive Sinnstruktur dieser in unserer Gegenwart verfügbaren Protokolle, also der historischen Quellen und Überreste, rekonstruiert haben, können wir des weiteren daraus Schlüsse über die protokollierte Wirklichkeit selbst ziehen“ (Oevermann 2004, 327). In der Perspektive von Oevermann gewinnt lebenspraktische Wirklichkeit durch Protokollierung den Status historischer Wirklichkeit, die auf diese Weise von der „lebendigen Gegenwart“ getrennt wird. Einen unmittelbaren Zugriff auf Wirklichkeit lehnt Oevermann damit methodologisch ab: „Hier tut sich eine grundlegende Differenz und Asymmetrie zwischen Wissenschaft und Praxis auf. Während wir in der Praxis

durch Teilhabe am unmittelbar praktischen Geschehen (...) die Unmittelbarkeit des „Hier und Jetzt" (...) subjektiv erfahren, ist uns diese Erfahrung innerhalb der methodologisch konstituierten wissenschaftlichen Erkenntnisoperationen grundsätzlich verschlossen" (Oevermann 2004, 326). Diese Feststellung von Oevermann verdeutlicht Probleme, die methodologische Wirklichkeit der Objektiven Hermeneutik wieder mit einer lebenspraktischen Wirklichkeit zu verbinden. Für diese Verbindung sind objekttheoretische Annahmen zu überhistorischen Strukturen eines Felds notwendig, etwa in Schule: Vermittlung und Aneignung, Erziehung, Bildung. Diese objekttheoretischen Annahmen haben ihrerseits nur Geltung im Rahmen des wissenschaftlichen Konsenses in dem sie tradiert werden. Die objektiv-hermeneutisch angenommene vergangene Wirklichkeit des Protokolls führt dazu, dass für den historischen Zeitpunkt des Protokolls universell gültige Regeln angenommen werden können, die durch interpretative Analyse rekonstruierbar sind. Beide Positionen sieht Hildenbrand mit Problemen verbunden: „Während in der Objektiven Hermeneutik (...) universelle Strukturen herausgearbeitet werden, interessiert sich die Grounded Theory für Strukturierungsprozesse (...). Daraus resultieren unterschiedliche Risiken: Im einen Fall besteht das Risiko darin, Handlungen in (überzeitliche) Strukturen einzufrieren, in anderen Fall besteht die Gefahr, Strukturen in Handlungen zu verflüssigen" (Hildenbrand 2004, 192).

Die von Hildenbrand markierten Gefahren und Unterschiede wurden in den Repliken seitens der Grounded Theory Methodology als auch seitens der Objektiven Hermeneutik unterschiedlich in die Argumentationen aufgenommen. In der Replik aus Sicht der Strauss'schen Grounded Theory Methodology gibt Strübing der Forschungspraxis interpretativer Mikroanalyse besondere Aufmerksamkeit und plädiert dafür, dass Interpretation nicht als logisch zwingender Prozess dargestellt werden kann. In der Replik aus Sicht der Objektiven Hermeneutik markiert Loer insbesondere axiomatische Differenzen und betont die forschungslogisch sinnvoll daraus abgeleiteten Strategien für interpretative Analyse. Beide Repliken sollen folgend mit Rückblick auf die Argumente von Hildenbrand und die Positionen in methodologischen Originaltexten charakterisiert und kommentiert werden.

Einwände gegen logisch zwingende interpretative Analyse

Aus Perspektive der Strauss'schen Grounded Theory Methodology wird betont, dass aus Daten nicht logisch zwingend richtige Konzepte emergieren: „Auch wenn wir den Sinn der

Interaktionen von Handelnden zu rekonstruieren versuchen, so ist der dabei zu leistende analytisch-interpretative Prozess doch kein logisch zwingender, sondern ein tentativ-experimenteller“ (Strübing 2006, 150). Durch diesem Satz unterstellt Strübing den Adressaten seines Texts – Glaser und im Kontext seiner Replik an Hildenbrand der Objektiven Hermeneutik – einen logisch zwingenden Prozess der interpretativen Analyse, das heißt verlängert eine zwingend notwendige Abfolge von Schritten interpretativer Analyse. Die Kritik aus Perspektive der Strauss'schen Grounded Theory Methodology richtet sich damit gegen eine Schematisierung interpretativer Analyse. Diese Schematisierung liegt, so Strübing, bei Glasers Vorschlag des Kodierparadigmas vor. Im Gegensatz dazu verläuft interpretative Analyse in der Objektiven Hermeneutik kaum schematisiert im Sinne einer Technologisierung für subsumptionslogisches Schließen. Die interpretativen Strategien und Prinzipien der Objektiven Hermeneutik sind der schlüssigen Rekonstruktion der Bedeutung einer Ausdrucksgestalt gewidmet, die in einem Text vorliegt: „Im Terminus ‚Fallrekonstruktion‘ soll zum Ausdruck kommen, daß es um ein erschließendes Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprache des Falles selbst (...) geht, und dieses Vorgehen in scharfem Gegensatz zur üblichen subsumptionslogischen Kategorisierung und Klassifikation von primärem Datenmaterial unter vorgefaßte theoretische Kategorien steht“ (Oevermann 1981, 4). Die Annahme einer logisch zwingenden, das heißt deduktiven, Rekonstruktion wird entsprechend diesen Aussagen sowohl in der Grounded Theory Methodology als auch in der objektiven Hermeneutik abgelehnt.

Markierungen axiomatischer Differenzen

Aus Perspektive der Objektiven Hermeneutik wird betont, dass eine Fallbestimmung bereits vor der interpretativen Analyse notwendig ist. In der Fallbestimmung werden objekttheoretische Annahmen durch Forschungsinteressen und Fragestellung expliziert. Die erzeugten Explikationen werden in der interpretativen Analyse eingesetzt, wo Erkenntnis dialektisch aus der Differenz von objekttheoretisch explizierter Struktur eines Handlungsfelds und protokollierter Strukturierung einer handelnden Person entwickelt wird. Entsprechend verteidigt Loer (2006, 350) die Fallbestimmung als notwendige Voraussetzung für die objektiv-hermeneutische Analyse von Handeln: „Nur eine Konstitutionstheorie, der es gelingt, die Vermittlung der Gegensätze [von Struktur und Strukturierung] in sich begrifflich zu fassen, ist in der Lage, Handeln angemessen zu fassen. Die objektive Hermeneutik hat seit den ersten Formulierungen als Konstitutionstheorie durch Ulrich Oevermann diese dialektische Gestalt (...) stets aufgewiesen.“ Das Verhältnis von

Struktur und Strukturierung ist in der Objektiven Hermeneutik durch axiomatische Annahmen bestimmt: „Eine Struktur ist kein autopoietisches Gebilde, das sich subjektlos transformiert. Erst der Blick des Subjekts auf die Struktur realisiert etwas Neues an ihr. Im Moment dieses Realisierens muss aber dieses Neue als unabhängig vom Realisieren wie vom realisierenden Subjekt, als objektiv ihm vorliegend gedacht werden“ (Loer 2006, 347). Diese Bestimmung enthält verdichtet einige axiomatische Annahmen:

- Annahmen zu Genese und Tradierung von sozialen Strukturen: Erstens wird angenommen, dass soziale Strukturen historisch gewachsen sind und Ausgangspunkte für Handeln bilden. Soziale Strukturen liegen subjektiviert als Bewusstseinsstrukturen vor, „die als epistemische wie ein ‚schweigendes Wissen (tacit knowledge)‘ operieren“ (Oevermann 2001, 36). Subjektive Bewusstseinsstrukturen strukturieren Deutungen von Handelnden, die musterhaft genutzt werden. Subjektiven Deutungsstrukturen liegen also intersubjektive bzw. objektive Strukturierungen zu Grunde, die sozial tradiert werden.
- Annahmen zur Nutzung sozialer Strukturen in subjektivem Handeln: Zweitens wird angenommen, dass diese Strukturen von einem Subjekt für Handeln genutzt werden. In einer Handlung nimmt ein Subjekt einerseits Bezug auf die tradierte Struktur, andererseits entsteht durch die situierte Handlung eine Iteration der tradierten Struktur. In dieser Iteration drückt sich eine neue Formation der Struktur aus. „Deutungsmuster sind (...) nie (...) revolutionäre und vollständig neu entwickelte Programmatiken (...), sondern immer Bildungen, die aus der häufig unmerklichen Transformation vorausgehender Deutungsmuster hervorgegangen sind“ (Oevermann 2001, 44).
- Annahmen zur Transformation sozialer Strukturen in subjektivem Handeln: Drittens wird angenommen, dass soziale Strukturen sich transformieren, wenn die personale Iteration einer Struktur sich bewährt und soziale Tradierung erfährt: „Auch wenn sie auf Krisenlösungen einzelner charismatischer Protagonisten in ihrer Entstehung zurückgeführt werden können, so ist doch für ihre Geltung letztendlich konstitutiv, daß sie von einer Gefolgschaft als Überzeugungen angenommen und geteilt werden“ (Oevermann 2001, 40).

Die hier skizzierten axiomatischen Annahmen der Objektiven Hermeneutik verdeutlichen, dass Handlungen durch tradierte soziale Strukturen gestaltet sind, durch Handelnde genutzt, im Handlungsvollzug transformiert und potentiell wieder kollektiviert werden. Handlungsvollzug selbst geschieht entweder in Form von Routine als subjektive Präzisierung einer Sache oder in Form einer Krise gegenüber einer Sache auf Grund ihrer Unbestimmtheit. Auf das Verhältnis von

Krise und Routine nimmt die Objektive Hermeneutik Zugriff durch Sequenzanalyse: „Die objektive Hermeneutik (...) bietet mit der Sequenzanalyse ein Verfahren, das eben der Dialektik von – um es in den Termini der traditionellen Soziologie zu bezeichnen – Individuum und Gesellschaft gerecht wird“ (Loer 2006, 350). Sequenzanalyse ermöglicht im Rahmen der Objektiven Hermeneutik durch Feinanalyse die Rekonstruktion von Strukturen praktischen Handelns. „Die Sequenzanalyse ist auch insofern ein streng rekonstruktionslogisches Verfahren, als sie den realen Prozeß der sequentiellen Entfaltung von Praxis detailliert nachzeichnet und jedes Einzelereignis oder Merkmal durch seine Stellung in einer Sequenz bestimmt“ (Oevermann 2008b, 22). Entsprechend ist das Argument von Hildenbrand zu verstehen, dass Objektive Hermeneutik zwei Fokussierungen setzt, die in der Grounded Theory Methodology vergleichsweise wenig expliziert werden, nämlich die forschungslogisch notwendige Fallbestimmung vor interpretativer Analyse und die sequenziell bestimmbaren objektiven Möglichkeiten des Anschlusses einer Handlung an die vorangegangene.

Die auf diese Weise forschungslogisch präzisierte Feinanalyse vergleicht Hildenbrand mit Feinanalyse in der Grounded Theory Methodology. Dort übernimmt theoretische Sensibilität eine analoge Funktion für Feinanalyse von Daten: Theoretische Sensibilität wird im Rahmen des mikroanalytischen offenen Kodierens eingesetzt und erzeugt ein „dialektisches Verhältnis von Theorie und Empirie“ (Strübing 2008a, 76). Hildenbrand argumentiert in seinem Vergleich, dass in der Grounded Theory Methodology die Sequenzialität der Erzeugung von sozialer Wirklichkeit und ihre objekttheoretische Explikation durch Fallbestimmung deutlich weniger explizit verankert ist: „Dies führt dazu, daß die Konfrontation vorhandener Theoriebestände mit dem empirischen Material nicht systematisch stattfindet, sondern eher implizit“ (Hildenbrand 2004, 187). Die wechselseitige Anschlussfähigkeit der beiden Methodologien begründet Hildenbrand durch die insbesondere von Strauss verfolgte Vermittlung von Struktur und Interaktion. Diese betont Strauss in seinem handlungstheoretischen Spätwerk „Continual permutations of action“ (1993), in dem die strukturtheoretischen axiomatischen Annahmen der Grounded Theory Methodology hervorgehoben werden, die auf dem Pragmatismus von Dewey aufbauen: „Dewey’s Pragmatist perspective leads to a primary focus on the interaction between humans as active agents and relatively stable conditions (or ‘structure’) and between the former and contingencies as well“ (Strauss 1993, 258). Unter Verweis auf die strukturtheoretische Axiomatik argumentiert Hildenbrand, dass Strukturen in der Grounded Theory Methodology von Strauss ebenso wie in der Objektiven Hermeneutik den Rahmen der methodologischen

Möglichkeiten gestalten, was einen wechselseitigen Anschluss möglich macht. Der wechselseitige Anschluss ist für Hildenbrand ausgehend von materialen Forschungsfragen zu entwickeln: „Die hier vorgetragene Auseinandersetzung (...) hat einmal mehr deutlich gemacht, dass Grundsatzfragen der Methodologie eine Chance haben, fruchtbar zu sein, wenn sie aus materialen Forschungsfragen heraus entwickelt werden. Wenn die Diskutanten sich gemeinsam am Material abarbeiten, dabei ihre Vorgehensweisen explizieren und zur Diskussion stellen, diszipliniert durch das Material selbst, besteht eine Aussicht auf Erkenntnisgewinn“ (Hildenbrand 2006, 165-166). In Folge werden einige Perspektiven für die materiale interpretative und fallabstrahierende Analyse entwickelt, die Möglichkeiten für den gemeinsamen Einsatz von Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory Methodology in den Mittelpunkt stellen.

8.2 Komplementarität von objektiv-hermeneutischer Feinanalyse und fallabstrahierender Modellierung in der Grounded Theory Methodology

Der gemeinsame Einsatz von Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory Methodology ist durch die oben dargestellte Debatte gekennzeichnet. In ihr verhandelte Positionen und Argumente sind als Wegweiser für die komplementäre Nutzung von Strategien beider Methodologien zu verstehen, die durch ein Verständnis spezifischer Fokussierungen möglich wird. In Anschluss an sie werden in einem ersten Schritt einige wissenschaftstheoretische Argumente entwickelt, die auf die grundsätzliche Möglichkeit der komplementären Nutzung interpretativer Methodologien hinweisen. Im Anschluss daran wird diskutiert welche Fokussierungen Objektive Hermeneutik und Grounded Theory Methodology für interpretative Analyse sowie für fallabstrahierende und modellierende Analyse bereitstellen. Die Diskussion mündet in ein Fazit zum komplementären Einsatz von Strategien beider Methodologien in dem epistemologische Markierungen für die Verwirklichung von Komplementarität vorgenommen werden.

8.2.1 Wissenschaftstheoretische Argumente für die Komplementarität interpretativer Methodologien

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht und in Anschluss an die Paradigmenanalyse von Kuhn können hermeneutische und interpretative Methodologien als „Paradigmen höherer Ordnung“ (Schurz 1993, 29) verstanden werden, zwischen denen längere Zeit kaum Verbindung bestand,

die methodologisch jedoch „weitgehend äquivalente“ Funktionen übernehmen: Hermeneutik hat ihren Ursprung als zentrale Methode der Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts. Interpretative Methoden haben sich in qualitativen Sozialwissenschaften entwickelt, die ihren Ursprung in Interaktionismus, Ethnomethodologie, oder Lebensweltphänomenologie haben. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht besteht der zentrale Unterschied zwischen beiden Paradigmen darin, dass Hermeneutik ursprünglich für die Interpretation von Texten entwickelt wurde, wohingegen das interpretative Paradigma der Analyse von Handeln und Interaktion gewidmet war. Programmatisch werden jedoch Texte, Handlungen und Interaktionen sowohl durch hermeneutische als auch durch interpretative Methoden mit dem Ziel analysiert, die Strukturen und Strukturierung sozialer Wirklichkeit sichtbar zu machen. König (1991, 51) hält aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fest, dass ein Austausch zwischen den Paradigmen bis in die 1980er-Jahre kaum stattfand, gleichzeitig aber zentrale Annahmen geteilt wurden: Beide Paradigmen unterstreichen die methodische Abgrenzung der Sozialwissenschaften von den Naturwissenschaften. Das Erklärungsmodell der Naturwissenschaften wird als mechanistisch abgelehnt. Beide Paradigmen unterstützen die These, dass Gegenstände der Sozialwissenschaften zwangsläufig als semantische zu charakterisieren sind, die rekonstruiert oder interpretiert werden müssen. Der von Hildenbrand betonte Verweis auf soziale Struktur in Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik verweist ebenfalls auf die grundlegende gemeinsame Axiomatik. Ausgehend von der gemeinsamen Axiomatik lässt sich wissenschaftstheoretisch argumentieren, dass ein komplementärer Einsatz von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik auf Grund von Kommensurabilität möglich ist. Diese Untermauerung basiert auf dem Argument, dass Theorien nicht vollständig inkommensurabel sind, sondern bloß ihre axiomatischen Annahmen inkommensurabel sein können: „Let us call a discovery, or a statement, or an attitude incommensurable with the cosmos (the theory, the framework) if it suspends some of its universal principles (…). Note the tentative and vague nature of this explanation of 'incommensurable' and the absence of logical terminology” (Feyerabend 1993, 205). Erkennt man dieses Argument an, lassen sich Strategien für interpretative Analyse verschiedener Methodologien miteinander einsetzen, solange sie kohärent auf einen System axiomatischer Annahmen bezogen werden können.

Aufgrund der genannten axiomatischen Gemeinsamkeiten ist plausibel, „daß eine rigide Abgrenzung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik Ausdruck eines Schulenstreits ist, der die Entwicklung der interpretativen Sozialforschung behindert und insofern unfruchtbar

ist“ Hildenbrand (2004, 178). Hildenbrand bemüht sich auf Grund der Gemeinsamkeiten für die Verbindung von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik: „Insofern scheint die Integration der beiden Ansätze fruchtbar als die Konstruktion von Gegensätzen (in dem Maße, in dem – bei aller Gegensätzlichkeit – die Gegensätze nicht verwischt werden)“ (Hildenbrand 2004, 192). Eine Integration der beiden Schulen scheint alleine auf Grund des deutlichen Schulenstreits bereits unmöglich – eine Verbindung zwischen Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik lässt sich jedoch herzustellen, denn beide Methodologien berufen sich auf die Sozialtheorie von Mead und damit auf eine gemeinsame Axiomatik. Gleichzeitig bestehen in der Behandlung der Zeitlichkeit sowie Annahmen über Sprache und ihrer Regelstruktur unüberbrückbare Unterschiede, für deren Auflösung Hildenbrand nur einen vagen Vorschlag macht, nämlich Promiskuität walten zu lassen. Genau die Vagheit des Vorschlags wird in Repliken problematisiert: „Ob theorie-bezogene ‚Promiskuität‘ (...) das Gegenmittel der Wahl [im methodologischen Schulenstreit] ist, bleibt angesichts der damit implizierten Wahl- und Unterschiedslosigkeit fraglich“ (Strübing 2006, 146). Die forschungspraktische Umsetzung von methodologischer Promiskuität, die Hildenbrand bereits in seinem ursprünglichen Aufsatz implizit gegenüber dem „Schwerpunkt auf das theoretische Argument“ (Hildenbrand 2004, 177) betont, wird in seiner Replik auf Strübing explizit: „Mein Anliegen ist (...) aus den vorhandenen Methodologieangeboten jene Elemente auszuwählen und zu kombinieren, die dem jeweils vorliegenden Forschungsthema angemessen sind“ (Hildenbrand 2006, 160). Die Elemente vorhandener Methodologieangebote erlauben verschiedene Umsetzungen des gemeinsamen programmatischen Ziels, Handlungsmuster rekonstruktionslogisch zu interpretieren. Die Foki der verschiedenen Umsetzungen sollen in Folge hervorgehoben werden, um Perspektiven für den komplementären Einsatz von Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik zu finden. Die folgenden Abschnitte sind der Darstellung von Fokussierungsstärken für das Erreichen bestimmter methodologischer Ziele gewidmet.

8.2.2 Perspektiven für die methodologische Präzisierung interpretativer Feinanalyse

Grounded Theory Methodology und Objektive Hermeneutik betonen beide die Bedeutung von interpretativer Feinanalyse als Ausgangspunkt für weiterführende Typologisierung bzw. Modellierung. Die Strategien für Feinanalyse selbst sind in beiden Methodologien jedoch recht

unterschiedlich ausformuliert. So beschreibt Strübing die interpretative Analyse in der Grounded Theory Methodology als ein Durchbrechen der Oberfläche von Daten: „Indem wir die Oberfläche des Datentextes mit den Mitteln der Line-by-Line-Analyse durchbrechen, wird zunächst die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten sichtbar, der Text wird uns ‚fremd' im Sinne von ‚nicht mehr selbstverständlich'" (Strübing 2006, 151). Eine genaue Darstellung der metaphorisch als „Durchbrechen" bezeichneten – und damit auf Tiefenstrukturen abzielenden – Feinanalyse findet sich bei Strauss. Er betont zu ebendiesem Zweck die Notwendigkeit genauer und protokollgetreuer Interpretationen: „Without such minute scrutiny, ‚grounded theory' methodology could not exist; it is essential to this mode of developing theory" (Strauss 2004, 169). Strauss Interesse an einer Präzisierung von interpretativer Feinanalyse lässt sich an seinen Texten nachzeichnen: Der in einigen Texten benutzte Begriff Line-by-Line Analysis, der auf die oberflächliche Sequenzierung eines Protokolls in Zeilen verweist, wurde in späteren Texten von Strauss durch den Begriff mikroskopische Analyse ersetzt. In seinem Spätwerk stellt Strauss Feinanalyse in der Grounded Theory Methodology als mikroskopische Analyse vor und nimmt damit von der Suggestion abstand, dass Zeile für Zeile eines Transkripts ein Code zugeordnet wird. Vielmehr lassen sich in seiner Elaboration der „microscopic analysis" Parallelen zur sequenziellen Analyse der Objektiven Hermeneutik entdecken, denn: „This [microscopic analysis] will consist of carefully discussing how the person quoted has used single words, phrases and sentences. Our discussion usually begins with the very first word of the quotation" (Ebd. 2004, 170). Im Gegensatz zu Empfehlungen in der Objektiven Hermeneutik ist das interpretative Vorgehen dabei nicht streng sequenziell. In der Grounded Theory Methodology wird die Kreativität der Interpretation betont, die auf theoretischer Sensibilität und Heuristiken der Interpretation aufbaut: „Zwischen Daten und Konzepten liegen mühevolle Explikationen, die Aktivierung von alltags- und wissenschaftlichem Vorwissen und Heuristiken" (Strübing 2006, 148). Die Feinanalyse der Grounded Theory Methodology beruht dieser Charakterisierung folgend auf intuitiver Kreativität, die aus der theoretischen Sensibilität der Forscher*in hervorgeht. In Folge dieser Charakterisierung werden gegenüber der Objektiven Hermeneutik Differenzen in der Strukturierung des Forschungsprozesses sichtbar: In der Objektiven Hermeneutik findet eine Fallbestimmung im Sinne einer „möglichst expliziten Klärung des Forschungsinteresses und der Fragestellung" (Wernet 2006, 89) vor der interpretativen Analyse statt. In der Grounded Theory wird ein Verständnis des Falls erst im Laufe der interpretativen Analyse entwickelt: „Wichtig ist aus Sicht der Grounded Theory auch, dass ‚der Fall' keine vorab zu bestimmende Entität ist, sondern hier ein, man könnte sagen ‚skalares', Fallverständnis zum

Tragen kommt: Je nach analytischer Betrachtungsebene wird ‚was der Fall ist' innerhalb einer Untersuchung durchaus unterschiedlich konstituiert" (Strübing 2006, 152). Der Fall ist in der Spezifität, in der soziale Wirklichkeit in ihm gestaltet ist, weder in der Grounded Theory Methodology noch in der Objektiven Hermeneutik vorab bestimmt. In der Objektiven Hermeneutik werden jedoch vor der interpretativen Analyse axiomatische Annahmen über fallübergreifende Strukturen des untersuchten Felds[40] gesammelt, weil diese als notwendige Voraussetzung für Interpretation verstanden werden. Durch diesen Unterschied ergeben sich zwei unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Vorwissen, die in Folge skizziert und im Anschluss vergleichend diskutiert werden.

In der Grounded Theory Methodology ist Vorwissen eine Voraussetzung für theoretische Sensibilität und dient dazu, die Bedeutung eines Datums zu bestimmen. Forschungslogisch wird durch theoretische Sensibilität der Tendenz entgegengewirkt, Daten als tabula rasa verstehen zu wollen und dabei möglichst kein – vordergründig unwesentliches – Detail in der Feinanalyse zu übergehen. Würde Feinanalyse von einer tabula rasa ausgehen, wäre interpretative Analyse nur in enorm extensiver Arbeit möglich, „einer kaum noch zu bewältigenden Datenmasse, in der die Forscher bald zu ertrinken drohten" (Kelle, Marx, Pengel, Uhlhorn & Witt 2003, 242). Kelle (2011, 238) belegt anhand von Textstellen, dass sich Glaser und Strauss bereits in der Grundlegung der Grounded Theory Methodology dieses Problems bewusst waren und das methodologische Konzept theoretische Sensibilität einführten, um die potentielle Extensivität interpretativer Feinanalyse durch theoretische Konzepte zu begrenzen. Die Begrenzung interpretativer Feinanalyse durch theoretische Sensibilität findet statt, indem die Bedeutung eines Datums unter Rückgriff auf Vorwissen festgemacht wird und damit potentiell mögliche, aber objekttheoretisch nicht substantivierbare Interpretationen ausgeklammert werden. Glaser und Strauss unterstreichen damit die Bedeutung von Vorwissen für den Prozess interpretativer Analyse, geben gleichzeitig allerdings „nur einige sehr verstreute und kursorische Hinweise auf die

[40] Diese fallübergreifenden Strukturen können mit Reichertz (1986, 305-306) als „wissenschaftliche Konzepte" verstanden werden, die „Gedankengefüge" im Sinne von Frege darstellen und im Sinne der Welt 3 von Popper vom Einzelbewusstsein unabhängig existieren können. Fallübergreifende Strukturen treten im Unterricht Gruschka (2002) zufolge etwa in den drei Dimensionen Bildung, Erziehung und Didaktik auf. Diese drei Dimensionen werden fallübergreifend als strukturbildend verstanden und haben den Status objekttheoretischer axiomatischer Annahmen, die – als Gedankengefüge – für die Interpretation genutzt werden.

great man theorists“ (Kelle 2011, 238) als Vorschlag, wie dieses Vorwissen in der interpretativen Analyse eingesetzt werden kann. Der Einsatz von Vorwissen in der interpretativen Analyse bleibt damit forschungslogisch unbeschrieben. Eine ähnliche forschungslogische Leerstelle zeigt sich in der Vorstellung, dass relevante Daten „gesehen“ werden können: „He [the researcher] must have a perspective that will help him see relevant data and abstract significant categories from his scrutiny of the data” (Glaser & Strauss 2006, 3). Der Logik des „Sehens“ bleibt – abseits von der zweifelsohne plausiblen Behauptung, dass gesehen wird – damit unbestimmt. Diese Unbestimmtheit lässt sich auch in aktuellen Fassungen der Grounded Theory Methodology finden, etwa wenn Charmaz (2006, 135) theoretische Sensibilität deskriptiv beschreibt, aber forschungslogisch ebenfalls kaum bestimmt: „To gain theoretical sensitivity, we look at studied life from multiple vantage points, make comparisons, follow leads, and build on ideas”. Gleichzeitig finden sich bereits in frühen Darstellungen der Grounded Theory Methodology Hinweise darauf, dass theoretisch plausible Konzepte wörtlich in Abgleich mit empirisch protokollierten Ereignissen zu bringen sind: „Indeed the trick is *to line up* what one takes as theoretically possible or probable with what one is finding in the field. Such existing sources of insight are to be cultivated, though not at the expense of insights generated by the qualitative research, which are still closer to the data. A combination of both is definitely desirable“ (Glaser & Strauss 2006, 253; eigene Hervorhebung). Das von Glaser und Strauss vorgeschlagene Gegenüberstellen von theoretischen Konzepten mit empirischen Ereignissen weist eine bemerkenswerte Analogie mit der Kontrastierung von Sein und Sollen auf, wie sie in der Objektiven Hermeneutik eingesetzt wird. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Methodologien besteht darin, dass die Objektive Hermeneutik den Prozess des Einsatzes von theoretischen Konzepten forschungslogisch expliziert.

In der Objektiven Hermeneutik hat Vorwissen eine Funktion für die Fallbestimmung, in der das Forschungsinteresse expliziert wird. Diese Explikation hat die methodologische Funktion, Strukturen des interpretativ zu erschließenden Feldes auf Basis von Vorwissen theoretisch-spekulativ zu bestimmen und das Forschungsinteresse festzumachen, das ihnen gegenüber besteht: „Das methodische Erkenntnisinteresse der objektiven Hermeneutik am Fall [ist] keinesfalls diffus und beliebig, (...) sondern es muss sich als Fallbestimmung zunächst Rechenschaft über sich ablegen und somit vorab geklärt werden, worin das jeweilige Erkenntnisinteresse besteht“ (Geier 2011, 107). Dieses Interesse wird im Anschluss an die Fallbestimmung durch Sequenzanalyse interpretativ verfolgt. Für die Sequenzanalyse ist die

Fallbestimmung forschungspraktische Voraussetzung, wie sich an einem Beispiel pädagogischer Forschung exemplarisch zeigen lässt: „Mit der Sequenzanalyse einher geht die jeweilige Fallbestimmung (...). Für den Unterricht bedeutet dies, dass man auch hier anderes als Bildung und Erziehung beobachten kann, will man freilich Unterricht als Unterricht untersuchen, so ist man auf dessen pädagogische Aufgabenbestimmung verwiesen“ (Gruschka 2005, 19). Die Fallbestimmung schränkt auf diese Weise die Forschungsperspektive ein. In diesem Beispiel wird der Blick disziplinspezifisch für das Pädagogische geschärft, indem der Fall als Unterricht bestimmt wird und die Dimensionen des Unterrichts – Bildung, Erziehung, Didaktik – ins Zentrum der Untersuchung gestellt werden. In der Fallbestimmung werden pädagogische Normen für Unterricht als Erwartungshorizonte – der Bildung, Erziehung, oder Didaktik – expliziert, deren Berührung anhand des Protokolls interpretativ erschlossen wird: „Im besten Falle belehrt uns die empirische Beobachtung dagegen über Muster der Annäherung des Unterrichtens an die Erfüllung seiner pädagogischen Normen im Sinne der als wohlgeformt und gelungen empfundenen Praxis“ (Gruschka 2013, 30). Auf diese Weise werden in der Objektiven Hermeneutik theoretische Konzepte forschungslogisch in der interpretativen Analyse eingesetzt, wodurch ein Problem interpretativer Analyse aufgehoben wird, das in der Grounded Theory Methodology zu Unklarheiten geführt hat: „The concept of theoretical sensitivity is not converted into clear cut methodological rules: it remains unclear how a theoretically sensitive researcher can use previous theoretical knowledge to avoid drowning in the data“ (Kelle 2005, 9).

Aus wissenschaftsphilosophischer Perspektive kann die forschungslogische Integration von theoretischen Konzepten oder Vorwissen als notwendige Voraussetzung für interpretative Analyse verstanden werden. Durch interpretative Analyse produzieren Interpret*innen Sätze in einer Beobachtungssprache, die selbst von Vorwissen abhängig und aus diesem Grund theoriebasiert ist: „The interpretation of an observation language is determined by the theories which we use to explain what we observe, and it changes as soon as these theories change. In a word: observation statements are not just theory-laden (...) but fully theoretical and the distinction between observation statements (...) and theoretical statements is a pragmatic distinction, not a semantic distinction; there are no special ’observational meanings‘“ (Feyerabend 1993, 211-212). Die Explikation dieses Vorwissens als theoretisches Konzept wird insbesondere in der Objektiven Hermeneutik betont, wobei Oevermann (1996b, 15) eine „systematische Differenz zwischen Vorwissen bezüglich der Erzeugungsregeln und Vorwissen bezüglich der Fallstrukturen“ setzt. In der Objektiven Hermeneutik beruht die interpretative Analyse auf Vorwissen über die

Erzeugungsregeln, das heißt „im Prozeß der Rekonstruktion dieser Sinnstrukturen muß ich mich faktisch lediglich dieser Regeln bedienen, die ich qua Regelbewußtsein praktisch beherrsche“ (Ebd. 1996b, 14). Vorwissen bezüglich der Erzeugungsregeln ist dabei in mehreren Ebenen konstitutiv für interpretative Schlüsse, nämlich „in Form der (unbewussten) Wahrnehmungsorganisation, der (unbewussten) Erinnerungsspuren und der (auf einem schweigenden Wissen beruhenden) Sprachfähigkeit“ (Pilz 2007, 187). Der forschungslogisch explizierte Einsatz von Vorwissen in Fallbestimmung und interpretativer Analyse ermöglicht in der Objektiven Hermeneutik Strukturrekonstruktion durch interpretative Analyse. Das analog zur Grounded Theory Methodology verfolgte Ziel der Strukturrekonstruktion wird auf diese Weise forschungslogisch expliziert. Auf Grund dieser Explikation ist zu erwarten, dass der Einsatz von objektiv-hermeneutischen Strategien der interpretativen Analyse für Forschungsprojekte Mehrwert haben kann, zumal die „microscopic examination“ von Daten (Strauss 2004, 169) auf diese Weise methodologisch präzisiert werden kann, was wiederum von Strauss selbst als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Konzepten, Kategorien und in weiterer Folge Modellbildung verstanden wurde.

8.2.3 Perspektiven für die fallabstrahierende Modellierung von Handeln

Während das Erschließen von Sinn durch interpretative Analyse sowohl in Grounded Theory Methodology als auch in Objektiver Hermeneutik verfolgt wird, werden für die fallabstrahierende Analyse relativ unterschiedliche Vorschläge gemacht. In der Objektiven Hermeneutik folgt fallabstrahierende Analyse der Frage „wie aus dem (...) Interpretationsmaterial (...) eine griffige, darstellbare und für die Theorieentwicklung bedeutsame Generalisierung gewonnen werden kann“ (Oevermann 1981, 2). Diese Generalisierungen der Struktur eines Falls basieren auf der interpretativen Analyse eines einzelnen Falls. Für jeden Fall können gegenstandsbezogen typische Strukturen des Handelns rekonstruiert werden. „Ein anschließendes fallrekonstruktives Vorgehen muss die Strategie verfolgen, die hier nicht realisierten Typen im Sinne strukturlogischer Alternativen zum rekonstruierten Habitus aufzusuchen und zu explizieren“ (Wernet 2006, 87). Im Anschluss an die Explikation alternativer Fallstrukturen kann eine Typik entwickelt werden in der bestimmte Fälle und der in ihnen typisch erscheinende Habitus miteinander verglichen werden. Im Unterschied dazu ist bemerkenswert, dass in der Grounded Theory Methodology im Rahmen fallabstrahierender Analyse das Ziel verfolgt wird, soziale Praxis zu modellieren. Dieses Ziel wird trotz methodologischer Differenzen sowohl von Glaser als auch von Strauss angestrebt.

Der Bruch zwischen Glaser und Strauss kann bemerkenswerterweise damit in Verbindung gebracht werden, dass jeweils unterschiedliche Strategien für die fallabstrahierende Analyse vorgeschlagen werden (vgl. Kelle 2005; 2011; Strübing 2008a, 65-78):

- Glaser entwickelte mit dem methodologischen Konzept der Kodierfamilien eine Sammlung von Heuristiken, die einerseits das fallspezifische Emergieren von Konzepten erlauben, andererseits so entwickelte einzelne Konzepte fallabstrahierend miteinander verbinden sollte. Der Vorschlag von Glaser wurde sowohl wegen der induktivistischen „Emergenzmetaphern" (Strübing 2008a, 76) als auch auf Grund der fehlenden Möglichkeit zur Verbindung „formaler" und „inhaltlicher" Konzepte der Kodierfamilien und der eklektizistischen theoretischen Referenzpunkte (Kelle 2011, 239-240) kritisiert.
- Strauss führte das methodologische Konzept des „paradigm model" ein, das als theoretische Darstellung von Charakteristika des Handelns im Paradigma des Pragmatismus verstanden werden kann. Die theoretische Charakterisierung dient – analog zu Kodierfamilien – als heuristischer Ausgangspunkt für die Modellierung eines Handlungsfelds. „Dieses ‚paradigmatische Modell' (paradigm model) kann verwendet werden, um ein Skelett oder eine ‚Achse' für die entstehende gegenstandsbezogene Theorie zu konstruieren und um damit das wesentliche Ziel qualitativer Datenanalyse zu erreichen: die Untersuchung und Modellierung der Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteure im Feld" (Kelle 2011, 241).

Strauss Vorschlag für fallabstrahierende Analyse mittels dem paradigm model bietet im Unterschied zu Glaser einen axiomatischen Rahmen mit klar konturierten paradigmatischen Grenzen. Innerhalb dieses Rahmens werden Ursachen, Kontext, Konsequenzen, Bedingungen und Strategien als strukturbildende Momente eines Handlungsfelds verstanden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 78-86). Dieser axiomatische Rahmen bietet für fallabstrahierendes axiales Kodieren eine „Reihe von analytischen Vignetten", durch die „inselhafte Zusammenhangsmodelle zu einzelnen Phänomenen" entwickelt werden können (Strübing 2008b, 290). Durch Verbindung einzelner Phänomene und Ereignisse eines Handlungsprozesses kann ein Modell feldspezifischen Handelns entstehen. Entwickelt werden kann dieses Prozessmodell entlang von Phänomenen und Ereignissen, die fallübergreifende Strukturhomologien aufweisen und fallspezifisch durch interpretative Analyse als Kerne dieses Prozesses rekonstruiert wurden (vgl. Abb. 20).

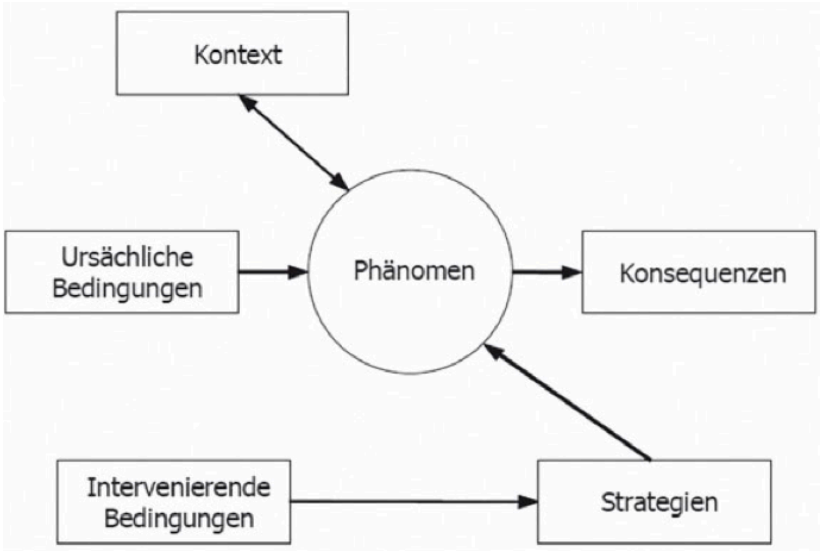


Abb. 20: Kodierparadigma nach Strauss (Mey & Mruck 2011, 40)

Zumal die Entwicklung eines Prozessmodells durch fallübergreifende Strukturhomologien abgesichert wird, ist es sinnvoll ebendiese Strukturhomologien vor Beginn der Modellierung zu rekonstruieren. Die rekonstruktive Feinanalyse in der Objektiven Hermeneutik bietet hierfür elaborierte Strategien.

Der Einsatz von Strategien der Grounded Theory Methodology für Modellierung in Verbindung mit dem Einsatz von Strategien der Feinanalyse der Objektiven Hermeneutik ermöglicht es, (1) universelle Strukturen des Handelns in einem Feld sowie (2) historische Strukturen des Handelns in ihrer Geltung für das Feld in der interpretativen Analyse zu nutzen. Erst durch ihre Nutzung wird es möglich zu bestimmen, welche (3) fallspezifischen Strukturen ein Akteur nutzt und welche Optionen durch sein Handeln eröffnet werden.[41] Auf diese Weise lassen sich etwa bezogen auf Unterricht (1) universelle Strukturen für Bildung als Technologie des Selbst zur Sicherung der subjektiven Souveränität, (2) historische Strukturen als Erziehung und Didaktik, und (3) institutionelle Rahmungen von Unterricht als fallspezifische Strukturen rekonstruieren. Durch eine anschließende Modellierung kann das zentrale Anliegen verfolgt werden, die distanziert rekonstruierten Strukturen wieder an das involvierte Handeln zu koppeln; ein Modell als fallabstrahierte Darstellung eines Prozesses in einem Handlungsfeld bietet Orientierungen für die Gestaltung von Praxis an: „By attempting to develop theory that can also be applied, we hope to

[41] Die hier genutzte Unterscheidung geht auf die Darstellung des Regelbegriffs von Loer (2006, 359-365) zurück, in der unterschiedliche Ebenen von Strukturen und ihr Einsatz im Rahmen interpretativer Analyse dargestellt werden.

contribute to the accomplishments of both sociological theory and practice. Social theory, as John Dewey remarked thirty years ago, is thereby enriched and linked closely with the pursuit and studied control of practical matters“ (Glaser & Strauss 2006, 250). Der komplementäre Einsatz von Strategien für Feinanalyse und Modellierung erlaubt einen methodologisch begründeten Gestaltwandel von der distanzierten Rekonstruktion von Strukturen zu involvierten Strukturierungen der Interaktion[42]. Wie das obige Zitat illustriert ist dieser Gestaltwandel methodologisch bereits in der Grounded Theory Methodology aufgehoben. Reichertz (1986, 206) argumentiert, dass dieser Gestaltwandel auch in der Objektiven Hermeneutik anlegt ist, denn „in der ‚Hintergrundphilosophie‘ oder der ‚allgemeinen Vorurteilsstruktur‘ des Konzepts der Objektiven Hermeneutik – diesen Bereich habe ich bisher als ‚Objekttheorien‘ bezeichnet – [vollzog sich mehrfach] ein Gestaltwandel. Nicht mehr die prägende Gewalt der auf gesellschaftliche Reproduktion verpflichteten Strukturen galt es zu beschreiben, sondern das Interesse der soziologischen Analyse wandte sich der sich entwickelnden, der sich ständig verändernden Gesellschaft zu.“ Diesem Interesse wurde in der Grounded Theory Methodology aufgrund ihres objekttheoretischen Fundaments traditionell mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Das seit der Gründung der Objektiven Hermeneutik durch Oevermann bestehende Interesse an distanzierter Analyse führte hingegen dazu, dass sozialen Strukturen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der komplementäre Einsatz beider Methodologien stellt die Möglichkeit in Aussicht, die beiden Interessen zu verbinden. Aus dieser Verbindung muss keine Heirat hervorgehen, eine vertrauensvolle und anerkennende Beziehung kann allerdings nur durch Haltungen entstehen, in denen promiskuitive Forscher*innen sich zunehmend als polyamorös – oder mit Bezug auf ihren epistemologische Rolle: als Nomaden – verstehen.

[42] Dieser Gestaltwandel erlaubt womöglich auch eine Brücke zwischen objektivierter Interpretation in interpretativer Analyse und subjektiver Interpretation im Lebensvollzug, in dem er zwischen der Konstitution von Sinn durch Forscher*innen als „gesellschaftlichen Objektivationen“ und der Konstitution von Sinn durch professionelle Handelnde vermittelt, die durch sie „die Bezeichnung einer bestimmten Blickrichtung auf ein eigenes Erlebnis“ herstellen können (Hitzler 2007, 22). Denn: „Real sind diese [von Forscher*innen objektivierten] Gedankengefüge nur insofern, als sie auf ihre [professionellen Nutzer und] Erzeuger zurückwirken, und autonom sind sie nur in dem Sinne, als sie unbeabsichtigte Folgen produzieren.“ (Reichertz 1986, 306).

8.3 Das Territorium der Nomaden – ein Fazit zu möglichen Reisen und Bergbau

Die Vorstellung von Forscher*innen als Nomaden wurde durch Deleuze und Guattari entwickelt. Forscher*innen werden in dieser Vorstellung als Subjekte gekennzeichnet, die zwischen Polen der Macht stehen, denen sie entgegnen, ohne dabei selbst eine machtlose Position einzunehmen. Die Macht der Position des Nomaden entspringt einem eigenen Territorium mit spezifischen Orientierungen und Charakteristika: "The nomad has a territory; he follows customary paths; he goes from one point to another; he is not ignorant of points (water points, dwelling points, assembly points, etc.). But the question is what in nomad life is a principle and what is only a consequence. To begin with, although the points determine paths, they are strictly subordinated to the paths they determine, the reverse of what happens with the sedentary" (Deleuze & Guattari 1987, 380). Das nomadische Territorium beschreiben die beiden als „glatten Raum" – man könnte auch sagen: Abduktions-Raum –, der von Nomaden besetzt, bewohnt, und gehalten wird. Dieser glatte Raum besitzt wie im Zitat beschrieben eine Topographie, welche Nomaden auf ihrem Weg benutzen, ohne dass ihre Wege von dieser Topographie bestimmt werden. Für die Gestaltung der Wege machen Deleuze und Guattari (1987, 383; 423) ein Wissen um das Absolute des glatten Raums verantwortlich: „The nomads have a sense of the absolute; (...) It is not the nomad who defines this constellation of characteristics; it is this constellation that defines the nomad".

Bezogen auf Sozialwissenschaft ergibt sich für eine nomadische Forscher*in die Möglichkeit, in interpretativer Analyse einen glatten Raum zu eröffnen. In der Metapher des Nomaden ist dieser Raum als Raum für abduktives Handeln verstehbar. Dieses Verständnis steht in Nachbarschaft zu früheren Metaphern, durch die interpretative Forschung charakterisiert wurde. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive wurden Forscher*innen als Reisende bezeichnet, die niemals ein wahres oder vollständiges Verständnis eines Felds entwickeln können, sondern nur ein subjektives. Die auf Reisen gesammelten Erfahrungen sind Basis für Geschichten, die Forscher*innen als Autoren verfassen. Forschung als Reise und als Erzählen von Geschichten wurde unter anderem von Geertz betrieben, der in seiner Arbeit entsprechenden Prämissen folgte: "Intensive fieldwork does not produce privileged or complete understandings. Nor does the cultural knowledge of indigenous authorities, of 'insiders'. We are differently situated as dwellers and travelers in our cleared 'fields' of knowledge" (Geertz 2000, 115). In einem

strukturalistischen Zugang werden Forscher*innen als Bergleute bezeichnet, die in Daten schürfen um objektive Strukturen der Realität herauszuarbeiten. Diese Metapher geht auf Mead zurück. Mead geht davon aus, dass die Zuschreibung von subjektivem Sinn durch eine Handelnde auf sozialem Sein basiert. Dieses soziale Sein wird kollektiv herausgearbeitet und individuell tradiert, was bedeutet, dass die kollektiv objektivierten Strukturen des Seins subjektiven Sinn prägen: „Mead, while acknowledging that 'each individual has a world that differs in some degree from that of any other member of the same community,' consistently stressed that the individual 'slices the events' from the standpoint of community life, and that his very ability to 'carve out' an object and to handle it rationally' is social to the very core" (Shalin 1986, 12). Die zwei Metaphern betonen unterschiedliche Punkte interpretativer Sozialforschung – an einem wird die Erschließung sozialer Strukturen thematisch, am anderen die subjektive Perspektivität von Handelnden. Nomaden können beide Punkte aufsuchen und ihre Konstellation vermessen. Ein Weg zu ihrer Vermessung ist es beide Punkte mit unterschiedlichen Methodologien aufzusuchen und die in ihnen aufgehobenen Strategien zu vergleichen. Die eben entfaltete Sichtung interpretativer Strategien legt nahe, dass für die Erschließung sozialer Strukturen Strategien der Objektiven Hermeneutik nützlich sind, während ihre Modellierung als sozialer Prozess und die Entwicklung eines Narrativ über diesen Prozess durch Strategien der Grounded Theory Methodology möglich wird. Die komplementäre Nutzung beider Strategien erlaubt zweierlei: Erstens können soziale Strukturen rekonstruiert werden, zweitens kann der pragmatischen Forderung nach Narrativen nachgekommen werden, durch die ein Wandel sozialer Praxis angestoßen werden kann. Dieser Wandel wird handelnd vollzogen und kann wissenschaftlich mitgestaltet werden, indem rekonstruierte soziale Strukturen in ein Narrativ übersetzt werden, in dem diese mittelbarer für Handelnde in Erscheinung treten als im lesenden Mitvollzug des Rekonstruktionsprozesses.

9 Fallminiaturen zur Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Um Potentiale methodologischer Komplementarität forschungspraktisch zu erkunden wurden ausgehend von der Fülle des erhobenen und transkribierten Materials einige Protokolle für Fallminiaturen ausgewählt. Für die Entwicklung der Fallminiaturen wurden sowohl interpretative Strategien der Grounded Theory Methodology als auch der Objektiven Hermeneutik eingesetzt. Die gemeinsame Nutzung zielt darauf ab, Charakteristika der verschiedenen interpretativen Strategien im Sinne einer Nomadologie forschungspraktisch zu erkunden, das heißt: Die Fallminiaturen wurden nicht aus einem stabilen methodologischen Siedlungspunkt entwickelt, an dem nur bestimmte Tradierungen benutzt werden können, die durch den Staatsapparat eines methodologischen Paradigmas bestimmt sind: „History [or analysis] is always written from the sedentary point of view and in the name of a unitary State apparatus [methodological paradigm], at least a possible one, even when the topic is nomads. What is lacking is a Nomadology, the opposite of a history" (Deleuze & Guattari 1987, 23). Der in der Metapher des Nomaden beschriebene Mangel – an „Komplementaritätsidealismus" (Weichhart 2009, 69), an epistemischem Anarchismus, dem damit verbundenen „anything goes" (Feyerabend 1993) und „Bricolage" (Lévi-Strauss 1966) zur Schaffung von neuem Wissen – soll durch Techniken der Nomadologie behandelt werden. Im Rahmen der Fallminiaturen soll durch sie verhindert werden, dass Analysen einem methodologischen Paradigma folgen, um so vorgefundene methodologische Kulturen nicht positiv zu tradieren, sondern den Blick auf Potentiale des methodologisch Fremden zu richten, das theoretisch im vorangegangenen Kapitel skizziert wurde.

Grundlage für die Fallminiaturen zur Vermittlung und Aneignung in sozialwissenschaftlichen Gegenständen bilden Daten die im Rahmen von Feldforschung in Wiener Schulen aufgezeichnet wurden. Aufgezeichnet wurden (1) Unterrichtsstunden in denen soziale Objekte besprochen und entsprechende alltagsweltliche und sozialwissenschaftliche Gegenstände verhandelt wurden, (2) Interviews mit unterrichtenden Lehrer*innen, sowie (3) Interviews mit Schüler*innen die an diesen Unterrichtsstunden teilgenommen haben. Aus den Daten der Feldforschung wurde exemplarisch eine im Mai 2010 gehaltene Unterrichtssequenz sowie begleitend geführte Interviews ausgewählt. Die Wahl fiel auf diese Unterrichtssequenz, weil dort die Finanzkrise in Griechenland behandelt wurde, ein soziales Objekt das auf Grund seiner Aktualität

vergleichsweise wenig didaktisch für Unterricht aufbereitet wurde. Der geringe Grad der Aufbereitung äußert sich in einer geringen Verfügbarkeit an Vergegenständlichungen für Unterricht. Solche Gegenstände für Unterricht einzusetzen birgt ein didaktisches Problem: Sie werden im Unterricht tendenziell so behandelt als wäre die didaktische Vergegenständlichung selbst das soziale Objekt das es zu verstehen gilt. Weil dieses didaktische Problem sich bei der Behandlung der Finanzkrise in Griechenland im Unterricht nicht stellt bildet die entsprechende Unterrichtssequenz die Grundlage für die folgenden Analysen.

Die ausgewählte Unterrichtssequenz zur Finanzkrise in Griechenland fand in einer 7. Klasse (11. Schulstufe) eines Gymnasiums statt. Die Klasse bestand aus 13 Schülern und 9 Schülerinnen, insgesamt also 22 Personen. Die aufgezeichneten Unterrichtsstunden und Interviews wurden vollständig transkribiert und einer Feinanalyse unterzogen. In Folge wird die Analyse der ersten Unterrichtsstunde, eines Interviews mit einer Schüler*innen-Gruppe, eines Interview mit der Lehrerin, und eines Einzelinterviews mit einem Schüler vorgestellt. In der Darstellung der Analyse wirken anonymisierte Benennungen wie „SmE“ oder „SmH“ auf Grund der Entpersonalisierung sperrig, daher werden diese Benennungen durch fiktive Namen wie „Emil“ (für SmE) oder „Hanno“ (für SmH) ersetzt. Im Rahmen der Feinanalyse wird jedes Transkript für sich – das heißt als Einzelfall – analysiert. Ziel der fallspezifischen Feinanalyse ist es, Strukturierungen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts zu rekonstruieren. Hierfür werden insbesondere Transkripte der Unterrichtsstunden analysiert. Um in der Analyse von Vermittlung und Aneignung darüber hinaus die Perspektiven der Handelnden zu berücksichtigen, werden auch die Interviews einer Feinanalyse unterzogen. Die Feinanalyse von Interviews mit der Lehrerin bietet erweiterte Möglichkeiten, Strukturierungen des Vermittelns zu rekonstruieren. Analog bietet die Feinanalyse von Interviews mit Schüler*innen erweiterte Möglichkeiten, Strukturierungen des Aneignens zu rekonstruieren.

Die Reihenfolge der folgenden Rekonstruktionen ergibt sich aus der Abfolge, in der Unterrichtsstunden und Interviews aufgezeichnet wurden. Um den Fall vorzustellen wird einführend jeweils ein kurzer Überblick über den Inhalt der Unterrichtsstunde beziehungsweise des Interviews gegeben. An sie schließen jeweils die rekonstruktiven Analysen an, die stets mit dem Anfang des Protokolls eröffnen, das heißt mit dem Beginn der Unterrichtsstunde beziehungsweise mit dem Beginn des Interviews. Der Beginn markiert jenen Punkt, an dem die spezifische Strukturierung eines Falls ihren Ausgangspunkt nimmt. Die Interpretationen basieren

auf Mikro- und Feinanalysen, das heißt es wurde immer ein kurzer Abschnitt des Transkripts für sich analysiert. Dieser kurze Abschnitt wird zitiert[43], auf ihn folgt seine extensive Interpretation. Die Interpretation eines Unterrichts- oder Interview-Protokolls wurde so lange fortgesetzt, bis eine Hypothese zur Strukturiertheit eines Falls formuliert werden kann. Im Anschluss an die sequenzielle Interpretation des Protokolls wird die jeweils entwickelte Hypothese vorgestellt. Die sequenziellen Interpretationen und plausibilisierten Hypothesen zur fallspezifischen Strukturiertheit der Fälle sind Grundlage für das anschließende Kapitel in dem die Strukturierung des Prozesses von Vermittlung und Aneignung im Feld sozialwissenschaftlicher Gegenstände nachgezeichnet wird.

9.1 „Das war eine Aufforderung, oder?“ – Anerkennungen der formalen Erziehung durch Schule als Ursache für die Distanzierung von Aneignung im Unterricht (Fallminiatur 1)

Die in Folge analysierte Unterrichtsstunde ist die erste einer Unterrichtssequenz, welche die Finanzkrise in Griechenland zum Thema hat. Die Stunde fand im Mai 2010 statt, es handelt sich um die vierte Schulstunde in einer 7. Klasse (11. Schulstufe). In dieser Stunde waren neben der Lehrerin 22 Schüler*innen anwesend. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick darüber, wie Lehrerin und Schüler*innen zu Beginn der Stunde gesessen sind. In der Abbildung wurden die anonymisierten Bezeichnungen jener Schüler*innen, die während der Stunde gesprochen haben, in fiktive Namen übersetzt, um in der Analyse eine Personalisierung der Handelnden zu ermöglichen. Die hier vergebenen fiktiven Namen werden sowohl in der Analyse des folgenden Transkripts der Unterrichtsstunde als auch in den darauf folgenden Analysen der Interviews beibehalten.

[43] Um nachvollziehbar zu machen, wo im Transkript sich der zitierte Abschnitt befindet, wird seine Position in Klammern ausgewiesen, beispielsweise steht (I-Lw 100521, 13-18) für: **I**nterview mit einer **L**ehrerin **w**eiblich, aufgezeichnet am 21. Mai 2010, zitiert wurden Zeile 13-18.

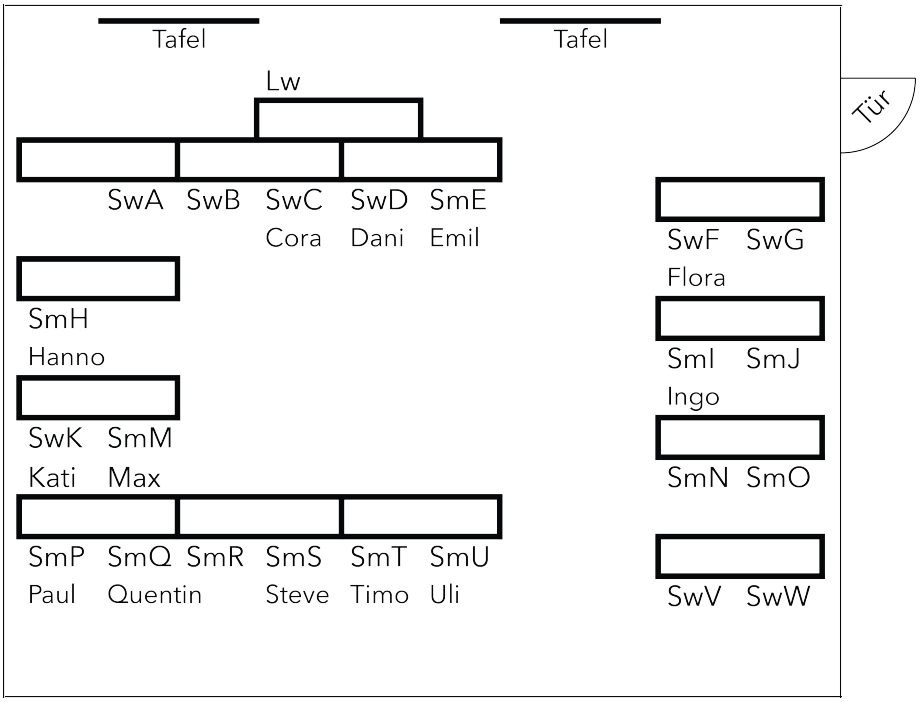


Abb. 21: Schematischer Plan der Klasse in der ersten Unterrichtsstunde zur Finanzkrise

Die Unterrichtsstunde zur Finanzkrise in Griechenland beginnt nicht mit einer Einführung in das Thema sondern mit einer Behandlung des Geographietests, der zuvor stattgefunden hat. Ein Schüler in der ersten Reihe (Emil) fragt danach, welche Note er auf den Geographietest hat, die Frage ist jedoch an seinen Würfel gerichtet und nicht an die Lehrerin. Die Lehrerin greift das Würfelspiel von Emil auf und macht sich zur Würfelnden. Sie führt das Würfelspiel klassenöffentlich fort, und gewinnt durch ihr Würfeln die Aufmerksamkeit der Schüler*innen. Im Rahmen des Spiels fragt eine Schülerin ob der Test bereits angeschaut wurde worauf die Lehrerin entschuldigend verneint. Im Anschluss fängt die Lehrerin mit dem Unterricht zum Thema Griechenland an. Für den Anfang der Bearbeitung des Themas Finanzkrise in Griechenland hat die Lehrerin eine Gruppenarbeit vorgesehen, in der die Schüler*innen sich einige Fragen überlegen sollen. Der Aufforderung zur Gruppenarbeit kommen die Schüler*innen nur schleppend nach, die Lehrerin muss einige Rückfragen zur Notwendigkeit ihres Auftrags behandeln und den Auftrag zur Gruppenarbeit mehrmals wiederholen bis die Schüler*innen mit der Arbeit in Gruppen beginnen. Nach der Gruppenarbeit fordert die Lehrerin die Schüler*innen auf zu berichten, was sie über das Problem in Griechenland wissen. Einige Schüler*innen berichten stellvertretend für die Gruppen über das dort verhandelte Wissen, die Darstellungen wechseln dabei zwischen angenommenen Ursachen zur Entstehung der Finanzkrise und ihrer Wirkung, Protesten als alltagsweltliche Auswirkung der Finanzkrise und offenen Fragen. Nachdem einige dieser offenen Fragen genannt wurden stoppt die Lehrerin die Darstellungen

und erklärt, dass die Schüler*innen einige Fachvokabeln wissen müssen, bevor in der Klasse über Geld gesprochen werden kann. Einige Schüler*innen beginnen damit, solche Vokabeln zu nennen. Während der Nennung potentiell notwendiger Fachvokabeln wie auch während der vorigen Darstellungen sind wiederholt Wortmeldungen von Schüler*innen zu verzeichnen, die eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Stunde, der Finanzkrise in Griechenland, karikieren oder stören. Die folgende Analyse ist der Suche nach strukturellen Ursachen für diese Störungen gewidmet.

9.1.1 Analyse der einführenden Unterrichtsstunde zur Finanzkrise

[Schüler/innen murmeln]

Emil: Was hat die Flora auf den Geographietest?

(U, 100512, 1-2)

Der Beginn der Unterrichtsstunde wird durch das Murmeln von Schüler*innen begleitet, trotz der institutionellen Strukturierung – der Unterricht hat bereits begonnen – werden die Handlungen der Pause weiter fortgesetzt. Aus dem Murmeln hebt sich die Frage von Emil ab: Seine Frage richtet sich auf das Fach der Unterrichtsstunde Geographie. Sie richtet sich aber nicht direkt auf den Inhalt, der im Rahmen der Stunden thematisiert wird – der begonnene Unterricht wird als Geographieunterricht markiert, allerdings dadurch, dass der Test im Fach abgesprochen wird. Dieser Test markiert die Leistungskontrolle im Unterricht, Unterricht wird damit als Kontrollsystem thematisiert – ein System der Erziehung durch die Institution –, und nicht als Vermittlungssystem. Diese Lesart wird dadurch bestärkt, dass die Frage auf ein „was" gerichtet ist, und damit auf das Produkt, das Flora im Rahmen des Testprozess erreicht hat. Sprachpragmatisch lässt sich aus der Frage nach dem „was" nicht mit einer Auskunft über den Prozess der Herstellung der Leistung anschließen, sondern nur mit einer Information über das Ergebnis. Die Person, an die Emil die Frage richtet, bleibt unbenannt. Ungerichtet ist diese Frage allerdings nur scheinbar, denn nur die Lehrerin als Vertreterin der Institution Schule kann auf die Frage Antwort geben. Weil Emil die Frage ungerichtet stellt, wird er selbst als Machthaber sichtbar: Emil inszeniert sich als Schamane, der mit den Würfel über ein kultisches Objekt verfügt, durch das er die Note bestimmen kann. Die Frage selbst beinhaltet den personalen Verweis auf Flora, durch ihn eröffnet Emil ein relationales Verhältnis, durch das Emil seine eigene Position bestimmen kann, ohne dass sie explizit zum Thema der Frage wird. Welche Note Flora auf den Geographietest bekommen hat ist für Emil selbst dabei nicht relevant, die Frage

bekommt ihre Relevanz vielmehr dadurch, dass Emil besser abschätzen kann, welche Note er selbst auf den Test bekommen wird.

[Emil würfelt, der Würfel fällt auf Fünf]
Emil: Flora, du hast an Fetzen. * Mein Würfel sagt, du hast einen Fetzen.
Flora: Nein, habe ich nicht.
(U, 100512, 2-4)

Emil würfelt. Der pragmatische Anschluss an seine Frage legt nahe, dass er die Frage nicht an die Lehrerin gerichtet hat, die faktisch als einzige Auskunft über eine Note geben könnte, die noch nicht öffentlich bekannt gemacht wurde. Der Handelnde der Antwort ist allerdings nicht Emil, sondern der Würfel, eine externe Instanz, die spielerisch als neutral zum personalen Geschehen im Unterricht verstanden werden kann. Durch seine Aussage ersetzt Emil die Lehrerin als beurteilende Instanz durch den Würfel. Emil inszeniert sich nur noch als der Verkünder der Botschaft, die der Würfel als externe Instanz festgestellt hat. Wie ein Faktum hält Emil fest, welche Note der Würfel festgestellt hat. Als Verkünder dieses Faktums spricht Emil nicht neutral, er hält sich nicht an die Kategorien von Noten, die regelhaft die Beurteilung im Unterricht erlauben, sondern verlässt das kategorische Notenschema zwischen Sehr Gut und Nicht Genügend. Emil verkündet keine Note, sondern dass Flora „einen Fetzen haben" wird. Flora und Fetzen werden von Emil so zueinander in Bezug gesetzt, als wäre Flora essentiell in der Verfügung des Fetzen, als würde ihr der „Fetzen" unabwendbar gehören und als wäre Flora dem Fetzen schicksalshaft ausgeliefert. Emil benennt durch seine Aussage nicht die Leistung von Flora innerhalb der regelhaften Noten-Kategorien, sondern die wechselseitige Verfangenheit von Flora und dem Fetzen als ihrem scheinbaren Eigentum. Flora reagiert auf die von Emil thematisierte Verfangenheit durch Zurückweisung: Erstens weist sie die Macht der Notengebung durch den Würfel zurück, zweitens weist sie zurück dass ihre Leistung auf den Test mit „Fetzen" zum Ausdruck gebracht werden kann, drittens dass sie schicksalshaft mit dem Fetzen verbunden wäre.

Emil: Und was krieg ich? **
[Emil würfelt erneut]
Emil: Ich frage noch mal: Was kriege ich auf den Geographietest? Heiliger Würfel, sag es mir.
[Emil würfelt noch einmal]
(U, 100512, 5-6)

Emil reagiert nicht auf die Zurückweisung von Flora und hält damit nicht an der von ihm behaupteten Funktion des Würfels fest, die Note von Flora feststellen zu können. Die zuvor implizit verfolgte Strategie, seine eigene Note indirekt durch die Relation zur Note von Flora zu antizipieren ohne seine eigene Note direkt ansprechen zu müssen wird durch seinen Anschluss explizit: Emil fragt nach seiner eigenen Note. Nach seiner eigenen Note fragt Emil allerdings anders als nach der von Flora, er ersetzt das Verb „haben" durch das Verb „kriegen". Damit unterstellt Emil, das der Würfel die zu Beurteilenden unterschiedlich behandeln kann: Während der Würfel über Flora eine Note wie ein Gut schicksalshaft verhängt, adressiert Emil den Würfel an einen Akteur, der ihm eine Note zuteil werden lässt, Emil unterstellt damit, dass das Urteil des Würfels ihm gegenüber milder ist als das andere Urteil.

Nach einem zwei Sekunden andauernden Zögern würfelt Emil nun seine eigene Note. Durch diese Handlung ist die zuerst behauptete Zurückweisung der Funktion des Würfels zu präzisieren: Emil nimmt nicht die Funktion des Würfels zurück, Noten zu geben, sondern akzeptiert die Zurückweisung durch Flora, dass der Würfel die Funktion nicht erfüllt. Gleichzeitig bleibt für Emil gültig, dass der Würfel seine Note ermitteln kann. Nach dem ersten Würfeln fragt Emil den Würfel noch einmal, was er auf den Geographietest kriegt. Der Würfel wird dabei als „heilig" angesprochen, Emil geht also davon aus, dass der Würfel aus einer erhabenen und damit nicht anfechtbaren Position heraus spricht. Die Erhabenheit des Würfels in Kombination mit der zuvor angesprochenen Milde illustriert, dass Emil dem Würfel den Charakter eines kultischen Führers zuspricht. Durch diese Adressierung des Würfels eröffnet Emil einen Raum, der in Differenz zum Raum der Beurteilung im Unterricht steht. Diesen alternativen Raum möchte Emil erhalten, auch wenn die erste Beurteilung der Leistung von Emil offenbar nicht zufriedenstellend ist, denn er würfelt noch einmal nach einer Note, was bedeutet das die erste Benotung durch den Würfel nicht zufriedenstellend war.

> Lw: Eigentlich müsste ich würfeln!
> Emil: Das steht noch in den Sternen.
> (U, 100512, 7-8)

Die Lehrerin erkennt das Würfeln von Emil an, verweist aber gleichzeitig darauf, dass nicht Emil würfeln müsste, sondern sie selbst. Durch ihre Aussage inszeniert die Lehrerin nun sich selbst als diejenige, die Macht über das Kultobjekt Würfel und damit über die Benotung hat, sie entkräftet damit Emils Inszenierung als Schamane. Die Formulierung der Lehrerin bringt zum Ausdruck,

dass sie es für unwahrscheinlich erachtet, dass die Benotung durch den Würfel erfolgt, durch den Konjunktiv Irrealis dokumentiert sich, dass die Lehrerin das Würfeln als ein Spiel deklariert. Auf diese Weise weist die Lehrerin den alternativen Raum der Beurteilung zurück, den Emil geschaffen hat und macht sich dennoch zu einem Teil des Spiels das sie anerkennt. Durch diese Anerkennung positioniert sie sich im sozialen Geschehen des Unterrichts: Durch die Anerkennung des Spiels eröffnet sich die Lehrerin einen Einstieg in die von ihr akzeptierte soziale Praxis, gleichzeitig verändert sie die Regeln des Spiels, indem sie sich selbst zur Co-Akteurin des Würfels macht. Indem die Lehrerin das Würfeln direkt anspricht, wird außerdem das zuvor stattgefundene Handeln benannt und damit eine Differenz zu dem Handeln geschaffen, das üblicherweise im Unterricht stattfindet und das als solches aufgrund seiner Normalität nicht deklariert werden müsste.

Die von der Lehrerin implizit eingebrachte Differenz von Emils alternativen Raum und dem normalen Raum des Unterrichts wird von Emil in seiner Antwort nicht reflektiert. Emil bleibt dem von der Lehrerin eingeforderten Raum des Unterrichts fern, indem er meint seine Note würde noch in den Sternen stehen verweist er auf ein astrologisches Schicksal seiner Beurteilung.

Lw: Ich würfel und des kriegst.
[Lw würfelt eine Fünf und beginnt zu lachen]
Timo: Was haben Sie gewürfelt?
Dani: Tja, Emil.
[Lw lacht weiter, auch einige S beginnen zu lachen]
Lw: #>[lachend] Ich hab grad seine Note gewürfelt, es war a Fünfer. <#
(U, 100512, 9-13)

Durch ihre Aussage nimmt die Lehrerin Bestimmungen vor, die das zuvor entwickelte kultische Spiel unterwandern. Sie ist das Subjekt, das über den Würfel verfügt und damit das Ergebnis – die Note, die Emil kriegt – verfügen kann. Durch ihr Lachen markiert die Lehrerin die Komik der Situation, die auf mindestens drei Ebenen liegen kann: Erstens ist es ein Spiel. Zweitens stellt sie kultisch durch den Würfel die Note fest, das sie eigentlich diesseits des Kultes feststellt, das heißt im realen Raum der Beurteilung. Drittens – bezogen auf das Ergebnis ihres Würfelns – kann sie sich über Emil lustig machen, denn sie hat sich seinen Regeln des alternativen kultischen Raums unterworfen und dennoch ein Ergebnis erzielt, das Emil nicht erfreuen wird. Jede dieser

drei Lesarten ist bis zu diesem Zeitpunkt möglich. Gleichzeitig macht die Lehrerin das Spiel durch ihre Aussage öffentlich.

Das klassenöffentlich sichtbare Handeln der Lehrerin im Würfelspiel führt dazu, dass auch ein anderer Schüler in die Interaktion eintreten möchte. Timo markiert sein Eintreten durch eine Frage nach der Note, er adressiert die Lehrerin als diejenige, die durch ihr Würfeln ein Ergebnis herbeigeführt hat. Auch ein weiterer Schüler möchte an der Interaktion teilhaben, er adressiert aber nicht die Lehrerin, sondern Emil als Auslöser der Handlungssequenz und bringt zum Ausdruck: Die Geister, die Emil durch sein kultisches Spiel rief, wird er nun nicht los, der alternative Raum der Beurteilung ist durch das Eintreten der Lehrerin in das kultische Spiel mit dem realen Raum der Beurteilung in Berührung gekommen. Durch das Lachen entkräftet die Lehrerin die Bedeutung des Ergebnisses, dass sie durch ihr Würfeln hergestellt hat. Das Weiterlachen der Lehrerin und ihre Schilderung des Ereignisses ist auf mehreren Ebenen bedeutsam: Erstens lenkt die Lehrerin durch ihr Erklären die – zuvor noch im Murmeln zerstreute – Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das klassenöffentliche Geschehen, dessen Regie sie einlenkend in Emils Handeln übernommen hat. Zweitens bringt die Lehrerin klassenöffentlich zum Ausdruck, dass das Ergebnis ein Fünfer war.

> Emil: Nein, das war auf den Geographietest. Jetzt zum Schl... im Jahreszeugnis.
> Cora: Jetzt kommt noch ein Fünfer.
> [Emil würfelt noch einmal, der Würfel fällt erneut auf Fünf]
> Emil: Ne-e-ein!
> [Die um Emil herumstehende Schülergruppe lacht]
> (U, 100512, 14-17)

Emil versucht sich vom Ergebnis der Beurteilung zu befreien die er selbst durch sein Spiel erzeugt hat indem er eine Einschränkung der Beurteilung einführt. Die von der Lehrerin indifferent als „das kriegst“ angekündigte Beurteilung engt Emil damit ein, das Spiel hatte nur einen aktuellen Geographietest zum Thema und nicht die Beurteilung im Jahreszeugnis. Cora, die neben Emil in der gleichen Reihe einen Platz weiter sitzt, stimmt ebenfalls in das Spiel ein, sie sagt eine erneut schlechte Note voraus. Emil würfelt wiederum eine Fünf und bringt seine Frustration und seine Verzweiflung zum Ausdruck. Um Emil hat sich eine Schülergruppe versammelt, die das Spiel von Emil und der Lehrerin verfolgt. Sie quittieren das Ergebnis des Spiels mit Häme anstatt von Mitleid, auch wenn das Spiel von Emil nur von einer problematischen Situation motiviert sein

kann: Emil spielt, weil er Angst vor seiner tatsächlichen Note hat und sucht im Spiel einen alternativen Raum, der nur deshalb notwendig ist, weil die Beurteilung dort besser ausfallen wird als im Diesseits des Raums der Beurteilung im Unterricht.

> Lw: [wendet sich zu einer Schülergruppe im hinteren Bereich der Klasse] Fühlt ihr euch ausgeschlossen, da hinten?
> S-Gruppe [in den letzten beiden Reihen der Klasse]: Ja!
> Uli: Bitte, erzählen Sie's doch!
> (U, 100512, 18-21)

An die Häme der Schülerinnen um Emil schließt die Lehrerin an, und zwar nicht indem sie die Häme der Schülergruppe um Emil zurückweist, sondern indem sie eine andere Schülergruppe adressiert. Von der Lehrerin angesprochen wird eine Schülergruppe, die im hinteren Teil der Klasse sitzt. Der hinteren Schülergruppe schreibt die Lehrerin das Merkmal ausgeschlossen zu und setzt sie damit in Differenz zu den übrigen Mitgliedern der Klasse, die auf Basis der Aussage als bereits eingeschlossen verstanden werden müssen. Dadurch zielt die Lehrerin nicht darauf ab, den Inhalt des von Emil eröffneten Spiels zu verhandeln. Sie verhandelt vielmehr die Inklusion von Schülergruppen, und markiert damit die Differenz innerhalb der Klasse, die sie durch Gruppierung bearbeitet, denn die Lehrerin spricht keine Differenzen zwischen einzelnen Schüler*innen an, sondern unterscheidet zwischen Schülergruppen. Indem eine Schülergruppe aus den letzten beiden Reihen der Klasse auf die Frage antwortet, nehmen sie die Adressierung als Ausgeschlossene an, gleichzeitig erkennen sie damit auch den sozialen Sinn der Aussage der Lehrerin an, der auf eine Inklusion der Ausgeschlossenen abzielt.

Ein Schüler dieser Schülergruppe reagiert auf die Inklusions-Bemühung der Lehrerin nicht mit „ja", er stellt sich damit seinerseits in Differenz zur Gruppe, zu der er entsprechend der Adresse der Lehrerin gehören würde. Uli bittet die Lehrerin darum, von dem Ereignis des Spiels zu berichten, das von Emil ausgelöst wurde. Durch das Wort „Bitte" kann jedoch keine tatsächliche Bitte geäußert werden, denn die Lehrerin hat bereits auf Grund ihrer Rolle im Unterricht die Handlungsmacht, die Geschichte zu erzählen. Entsprechend ist die Aussage von Uli nicht als Bitte zu verstehen, sondern als Aufforderung, das auf Grund der Handlungsmacht der Lehrerin Unausweichliche – die Inklusion der Gruppe in das klassenöffentliche Gespräch – zu vollziehen. Durch seine Aussage erkennt Uli die Unausweichlichkeit der Inklusion an, gleichzeitig markiert Uli eine ironische Brechung seiner Aussage: Die Lehrerin soll die Geschichte über das Spiel nicht

nur Erzählen, sondern „doch“ erzählen. Als Ausdrucksgestalt wird durch „doch“ ein Gegensatz konstruiert, der die Entscheidungsfrage der Lehrerin einerseits anerkennt und andererseits die Unabänderlichkeit der bereits von ihr getroffenen Entscheidung zu Erzählen entblößt. Durch diesen Akt der Entblößung markiert Uli seinen passiven Widerstand gegen die Unterwerfung unter die Erzählung. Er kündigt damit an, dass seine Inklusion in das klassenöffentliche Gespräch nicht notwendig ist, und damit auch: dass er selbst es ist, der über seine Teilhabe am klassenöffentlichen Gespräch entscheidet, nicht die Lehrerin, die der Schülergruppe die Eigenschaft „ausgeschlossen“ zuweist.

> Lw: Der Emil hat grad gemeint, er würfelt seine Geo-Note. Und dann hab ich gsagt: Eigentlich muss ich würfeln, für ihn. Und... was er auf'n Geo-Test hat. Und dann hab ich einen Fünfer gewürfelt. Das war der erste Lacher. Und dann hab ich gsagt: Eigentlich müsst ich würfeln für seine Jahresnote. Das war wieder ein Fünfer.
> [S-Gruppe hinten lacht]
> Paul: Schicksal!
> Max: Bled!
> Kati: Schicksal!
> (U, 100512, 22-29)

Die Lehrerin reagiert auf die Aussagen der Schülergruppe und von Uli so, als wäre kein Einwand formuliert worden. Entgegen dem rekonstruierten Sinn der Aussage von Uli als passiven Widerstand interpretiert die Lehrerin die Aussagen so, als hätte sie die emphatische Aufforderung erhalten, eine Geschichte über das Ereignis zu erzählen, denn sie schließt unmittelbar mit dem Beginn einer Erzählung an. Der erste Protagonist der Erzählung, Emil, hatte die Meinung, seine Note zu würfeln. Emil wird damit unterstellt, er hätte das Würfelspiel im Selbstbezug „meinen“ durchgeführt, also nicht als Wissen, sondern im Modus des Als-Ob. Damit unterstreicht die Lehrerin erneut die Differenz des alternativen Beurteilungsraums im Würfelspiel und des realen Beurteilungsraums im Unterricht. In Folge führt sie sich selbst als Handelnde ein, die auf ebendiese Differenz hinweist. Besondere Bedeutung in der Erzählung der Lehrerin erhält das Lachen, das als zentrales Moment des Würfelspiels genannt wird. Lachen ist die Konsequenz des ersten Würfelns der Lehrerin, in diesem ersten Fall wird es noch von ihr expliziert. Als Konsequenz des zweiten Würfelns muss die Lehrerin das Lachen nicht mehr explizieren, die Schüler*innen erkennen die kausale Logik des Spiels und lachen selbst.

Durch die ausgesparte Explikation im zweiten Fall überlässt die Lehrerin den Schüler*innen die Möglichkeit, selbst die Konsequenz des Würfelns durch Lachen zu markieren. Sie eröffnet Schüler*innen damit eine Möglichkeit zur Involvierung im klassenöffentlichen Geschehen, das die Schüler*innen durch ihr Lachen annehmen. Eine Gruppe von Schüler*innen am linken Rand der Klasse nimmt die Erzählung der Lehrerin zum Anlass für eine Wortmeldung, durch die sie selbst ihre Interpretation der Bedeutung des Ereignisses bestimmen. Die Bestimmung als „Bled" und „Schicksal" lässt sich jeweils auf die Logik des Würfelspiels beziehen: „Bled" ist Emil, denn obwohl er einen alternativen Raum der Beurteilung inszeniert hatte er nicht selbst die Macht über das Ergebnis. „Schicksal" ist die Beurteilung von Emil durch den Würfel, weil sich die Beurteilung trotz des alternativen Szenarios nicht mehr geändert hat und auch Emil selbst sie nicht ändern konnte.

> Emil: Jetzt kann ich wenigstens sagen, das haben Sie gewürfelt, und nicht... und nicht fair entschieden.
> Lw: Genau.
> Emil: Das heißt, Sie dürfen mir keinen Fünfer geben.
> (U, 100512, 30-33)

Emil schließt mit einem Rückverweis an die Erzählung der Lehrerin an. Er nutzt die von der Lehrerin konstruierte Klassenöffentlichkeit, um das Würfelspiel in Kontrast zur realen Beurteilung der Lehrerin zu setzen. Der realen Beurteilung spricht er Fairness zu, wodurch die Beurteilung des Würfelspiels in die Domäne des Unfairen geschoben wird. Diese interpretative Wendung von Emil ist bemerkenswert, weil er das Würfelspiel zuvor selbst inszeniert hat, um der realen Beurteilung zu entkommen. Nun möchte er der Beurteilung des Würfelspiels entkommen, das unfair ist, obwohl er es selbst inszeniert hat. Diese Wendung von Emil ist aber nur scheinbar paradox: Nachvollziehbar wird die Wendung, wenn man nach dem Fluchtpunkt beider Beurteilungen fragt, die Emil verfolgt: Das Würfelspiel inszeniert Emil, um der realen Beurteilung der Lehrerin zu entkommen, was nur dadurch motiviert sein kann, dass er die Note der Lehrerin fürchtet. Nachdem das Sehnen nach einem Entkommen durch das Würfelspiel nicht zufriedenstellend befriedigt werden konnte, versucht Emil der gefürchteten Note zu entkommen, indem er eine faire Entscheidung einfordert. Damit fordert Emil von der Lehrerin individuelle Gerechtigkeit ihm gegenüber ein. Die Lehrerin bestätigt durch ihre Antwort, dass sie Emil fair beurteilen wird, qualifiziert aber nicht näher, wie sie diese Fairness herstellen wird. Emil schließt an die von der Lehrerin unbestimmte Fairness an, indem er die Bedeutung einer

Entscheidung expliziert, die für ihn fair ist. Fair ist eine Beurteilung der Lehrerin dann, wenn sie ihn nicht mit einem „Fünfer", also mit Nicht Genügend, beurteilt. Durch diese Aussage macht Emil auch sichtbar, dass die Beurteilung, die er befürchtet und der zu entkommen versucht, ein Nicht Genügend ist.

> Lw: [beginnt, Anwesenheit festzustellen]: Wer is'n da... die SwA...
> Emil: Fix! Das is alles aufgenommen. Heute is der 11... nein, der 12. Mai. Die Frau Professor darf mir keinen Fünfer geben. Niemals! * Ha! [? ? ? ?] nicht eingschalten is. Und ich sitz so da und red rein. [lacht]
> [Murmeln in der Klasse]
> Lw: Also, aus meiner Sicht isses schon rot.
> (U, 100512, 34-39)

Auf die sichtbar gewordene Befürchtung von Emil geht die Lehrerin nicht ein, sondern setzt vielmehr einen Bruch zur bislang stattgefundenen Interaktion. Mit der Feststellung der Anwesenheit nimmt die Lehrerin eine Routine auf, die als formaler und gleichzeitig ritueller Marker zur Eröffnung der Unterrichtsstunde verstanden werden kann. Die Ausdrucksgestalt „Wer is'n da" zeigt informelle Züge und verweist daher auf den Routine-Charakter ihrer Handlung. Interessant ist, dass die Lehrerin nicht nach den Anwesenden fragt, sondern nach den Abwesenden. Pragmatisch legt diese Formulierung nahe, dass es für die Lehrerin einfacher ist, die Anwesenden zu zählen, also weniger Personen anwesend sind als abwesend. Die Abwesenheit bestimmt die Lehrerin umgangssprachlich und konterkariert damit die Formalität der Feststellung. Die Feststellung verliert durch das Sprechen der Lehrerin nicht ihre institutionelle Bedeutung, gleichzeitig scheint sie kaum bedeutsam für die Interaktion in der Klasse, die Lehrerin spricht als ob sie selbst der Anwesenheit der Schüler*innen wenig Bedeutung beimisst.

Emil selbst reagiert in seiner Folge-Aussage nicht auf diesen Bruch der Lehrerin, sondern bleibt thematisch bei der Benotung, die ihn schon zuvor beschäftigt hat. Durch „Fix!" inszeniert Emil seine Gewissheit, dass ihn seine Befürchtung einen „Fünfer" zu bekommen nicht mehr ereilen kann, weil ihn die Aufzeichnung davor schützt. Damit setzt Emil seine Suche nach einem Ausweg aus der von ihm befürchteten negativen Beurteilung fort. Um seine subjektive Gewissheit zu festigen gibt Emil auch das Datum der Aufzeichnung an, und bemüht sich so eine Objektivierung seiner subjektiven Gewissheit zu schaffen, sodass er nicht mit dem besagten „Fünfer" benotet werden kann. Die versucht objektivierte Gewissheit wird von Emil sofort

wieder angezweifelt, wie er durch seine Befürchtung zum Ausdruck bringt, das Aufnahmegerät wäre nicht eingeschalten und seine Anrufung des Geräts als Protokollant der Fairness würde daher ins Leere gehen. Die Beobachtung des Aufnahmegeräts durch Emil nimmt die Lehrerin auf, indem sie ihre Beobachtung mitteilt: Mit „also" verstärkt sie den Hinweis auf eine abschließende Einschätzung: Das Gerät ist „schon rot", sein Status wurde also bereits verändert, demnach nimmt es auf. Als Ausdrucksgestalt ist „aus meiner Sicht isses schon rot" etwa analog zu einer Radiosendung zu verstehen, in der ein Schild rot leuchtet, um die Aufnahme anzuzeigen. Gleichzeitig bedeutet das rote Licht der Sendung, dass die Sendung bereits begonnen hat, die Sendung also ihrem Zweck nachkommen soll. Übertragen auf den Unterricht bringt die Lehrerin damit zum Ausdruck, dass die Aufzeichnung des Unterrichts bereits begonnen hat und sie dem Zweck des Unterrichts nachkommen möchte, den sie in dieser Sequenz im Gegensatz zu Emil nicht auf der Ebene der Beurteilung versteht.

Sw?1: Oi.
[S-Gruppe vorne lacht]
Sw?2: Na super, Emil!
Emil: Gut so!
Lw: Ich seh rot, ja?!
[Lw nimmt weiter die Anwesenheit auf; S murmeln]
(U, 100512, 40-44)

Eine Schülerin antwortet auf die Aussage der Lehrerin lautmalerisch, bringt ihr Erstaunen zum Ausdruck und ruft zur Aufmerksamkeit gegenüber dem Geschehen auf. Die Schüler*innengruppe bei Emil lacht, was nicht durch die Aufforderung der Lehrerin motiviert sein kann, denn ihre Intention dem Zweck des Unterrichts nachzukommen ist im Kontext des Sprechens institutionell legitimiert, ein karikierendes Durchbrechen der Legitimität von Unterricht im Unterricht würde die Arbeitsbeziehung zwischen Lehrerin und Schüler*innen aufkündigen. Plausibler ist, dass das Lachen Emil gilt, der durch sein beharrliches Nachfragen weiterhin die Angst vor seiner Beurteilung behandeln möchte. In dieser Lesart markiert das Lachen den Konflikt zwischen (1) dem Bedürfnis von Emil die Angst vor seiner Beurteilung zu behandeln und (2) dem Zweck von Unterricht, der von der Lehrerin verfolgt wird, und im Kontext dieser Situation nicht auf Beurteilung gerichtet ist.

Eine weitere Schülerin kommentiert das Handeln von Emil mit „Na super, Emil“. Als Ausdrucksgestalt verstanden macht der Kommentar der Schülerin deutlich, dass sie nicht über das Würfelspiel selbst spricht – in diesem Fall wäre der Anschluss nicht wohlgestaltet –, sondern über die Bedeutung des Würfelspiels für die Klasse. Damit erkennt auch die Schülerin die Aufforderung der Lehrerin zum klassenöffentlichen Gespräch an, sie verweist auf den Konflikt, der durch das Handeln von Emil für die gesamte Klasse ausgelöst wurde. Sein Handeln hat dazu geführt, dass die Lehrerin in ihrem Handeln gestört ist, was sie klassenöffentlich zum Ausdruck gebracht hat. Die Schülerin fordert Emil stellvertretend für die Lehrerin auf, die institutionelle Ordnung anzuerkennen, deren Anerkennung auch darin besteht, den Zweck von Unterricht anzuerkennen, dem die Lehrerin nachkommen möchte.

Im Gegensatz zu Lehrerin und Schüler*innen, die sich in ihrem Sprechen jeweils auf die soziale Bedeutung des Würfelspiels von Emil auf die Klasse beziehen, beschäftigt sich Emil weiterhin mit dem für ihn bedrohlichen Szenario der Beurteilung, dessen negativen Ausgang er aktuell durch die Objektivität der Aufzeichnung – und die mit ihr assoziierte Objektivität der Fairness – abwenden möchte. Der Anschluss der Lehrerin bezieht sich erstens auf das Spiel von Emil, indem sie die Aufzeichnung bestätigt, zweitens auf Aufnahme selbst, die nicht irgendetwas aufzeichnen möchte, sondern Unterricht und ein durch ihn verfolgtes Ziel.

Sw?3: Den Geotest haben Sie noch nicht angeschaut, oder?
Lw: N-e-i-n, ich hab ihn noch nicht angschaut. Sorry, tut ma leid.
[S murmeln weiter]
(U, 100512, 45-47)

Eine dritte Schülerin spricht – anders als im bisherigen Gespräch üblich – direkt die Lehrerin als diejenige an die für eine Beurteilung des Tests verantwortlich ist. Ihre Frage formuliert die Schülerin negativ und macht so deutlich, dass sie nicht davon ausgeht dass die Lehrerin die Beurteilung bereits vollzogen hat. Eine gedankenexperimentelle Analogie lässt sich aufstellen, indem man fragt: „In den Backofen hast du noch nicht hinein geschaut, oder?“ Im experimentell konstruierten analogen Fall würde man den Bäcker nur motiviert fragen, denn man würde davon ausgehen, dass er qua seiner Profession in der Lage ist, die Backzeit einzuschätzen und den Zeitpunkt zu wählen, um den Kuchen aus dem Backofen zu nehmen. Analog lässt sich für die Aussage der Schülerin annehmen, dass sie davon ausgeht dass die Lehrerin qua ihrer professionellen Rolle selbst die Beurteilung des Geographietests ansprechen wird, sobald es an der

Zeit ist. Auf diese Weise erkennt diese Schülerin als dritte an, dass die Lehrerin die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts trägt. Die Lehrerin beantwortet die Frage mit einem gezogenen „N-e-i-n“. Durch das gezogene Sprechen wird einerseits die Bedeutung des Wortes selbst betont, andererseits auch die Erwartung der Lehrerin ausgedrückt, dass die Schüler*innen bereits ihre Antwort hätten antizipieren können. Analog dazu zieht die Lehrerin auch ihre Entschuldigung durch eine Verdoppelung. Beide Teile der Verdoppelung sind dabei keine Entschuldigungen im emphatischen Sinn, die Lehrerin nimmt also durch ihre Antwort keine Schuld auf sich, der sie sich entledigen muss, sondern leistet nur im Sinne der Höflichkeit Antwort, wodurch sie die Gestalt der Kommunikation im Unterricht wahrt.

> Lw: Ok, kömma anfangen?
> Ss [gemeinsam]: Ja.
> Lw: Ok. Ich hab euch ja angekündigt, Thema Griechenland. [schaltet während des Sprechens den Beamer ein] Wobei's beim Thema Griechenland nicht nur um Griechenland geht. Sondern, es geht generell darum, dass wir eine Währungsunion in Europa haben, und auf Grund dieser Währungs... union es diese Rettungsaktion jetzt gegeben hat. * Ahm... und ich möchte, dass ihr... Ui, das is wieder... mitm Beamer ganz schlecht!
> Ss: #>[murmelnd] A-ah, des is ned guad. / Was steht n da?
> [Lw hantiert am Beamer, S geben Ratschläge]
> (U, 100512, 48-57)

Indem die Lehrerin nach der Möglichkeit des Anfangens fragt, setzt sie einen zweiten Anfang nach dem Anfang der Unterrichtsstunde. Die Lehrerin macht durch diese Setzung deutlich, dass erst zu diesem Zeitpunkt das bisherige Geschehen für sie zum Unterricht wird. Diese Setzung ist an die Schüler*innen gerichtet, durch ihre Reaktion mit „ja“ geben diese der Lehrerin den Auftrag mit dem Unterricht im eigentlichen Sinn anzufangen.

Die Lehrerin quittiert diesen Auftrag mit dem Rückverweis, dass das, was in Folge im Unterricht angefangen wird, bereits zuvor von ihr angekündigt wurde. Angefangen wird das „Thema Griechenland“, wobei unklar wird was an Griechenland thematisch werden soll. Denkbar ist, dass es beim Thema Griechenland um Eselreiten gehen kann, um Tourismus, oder aber um den alltagsweltlichen Diskurs zu Griechenland, der zum Zeitpunkt der Unterrichtsstunde von der Finanzkrise geprägt war. Zumal die Ankündigende als Lehrerin – und damit als Inhaberin einer professionellen Rolle – spricht, ist es nicht möglich, dass Eselreiten als Thema angekündigt wurde. Nachdem das „Thema Griechenland“ ohne weitere Erklärung eingeführt wird, muss die

Lehrerin davon ausgehen, dass die Schüler*innen bereits ein Verständnis dessen haben, was an Griechenland das Thema ist. Nachdem das Thema erst angekündigt und noch nicht behandelt wurde, muss die Aussage der Lehrerin auf ein Jenseits von Unterricht verweisen, also auf einen alltagsweltlichen Diskurs über Griechenland, in dem Griechenland als Ort der Finanzkrise behandelt wird.

Bei der Behandlung des Themas Griechenland im Unterricht wird nicht nur Griechenland selbst – das heißt der Staat Griechenland als autonomes System – thematisiert. Markiert wird damit, dass das Thema Griechenland nicht auf den Staat beschränkt ist, sondern dass das Thema es erforderlich macht, den Staat in einem staatenübergreifenden Zusammenhang zu zeigen. Zu thematisieren ist mehr als die staatliche Autonomie, was die Lehrerin durch „sondern" markiert. „Generell", also fallübergreifend und fallverbindend, geht es um die Währungsunion, die räumlich nicht auf Griechenland beschränkt ist, sondern die sich über ganz Europa erstreckt. Diese Währungsunion auf europäischer Ebene betrifft auch Griechenland, das heißt Griechenland wird von der Lehrerin als ein Fall aufgerufen, in dem sich die Wirkung der Währungsunion zeigt. Durch „wir" bestimmt die Lehrerin eine Gruppe als Besitzer der Währungsunion, die sie und die Schüler*innen beinhaltet. Besessen werden kann die Währungsunion jedoch nicht, zumindest nicht als konkreter Gegenstand der Alltagswelt. An der Währungsunion haben Lehrerin und Schüler*innen vielmehr teil, die Währungsunion ist eine Gemeinschaft, von der Lehrerin und Schüler*innen betroffen sind, auf die sie aber keinen konkreten Einfluss haben. Der konkrete alltagsweltliche Besitz der Finanzkrise, der durch „wir" suggeriert wird, betrifft die Lehrerin und Schüler*in also nur indirekt als Teil der Vertragsgemeinschaft – die Währungsunion wird damit als eine Gemeinschaft aufgerufen, wobei der Platz der Schüler*innen in ihr unbestimmt bleibt.

Konkret zeigt sich die Wirkung der Währungsunion in „diese[r] Rettungsaktion", die es „jetzt gegeben hat". „Diese Rettungsaktion" wird von der Lehrerin nicht bestimmt, was impliziert dass die Lehrerin bereits annimmt, dass die Rettungsaktion in ihren Eigenschaften bei Schüler*innen bekannt ist. Die Ausdrucksgestalt „diese Rettungsaktion" verweist auf eine Sache, die konkret scheint und doch unkonkret ist, analog lassen sich andere Ausdrucksgestalten gedankenexperimentell finden: diese Demokratiebewegung, diese soziale Gruppe. Das Gemeinsame der Form der gedankenexperimentellen und der fallspezifischen Ausdrucksgestalten ist, dass jeweils eine Entität angesprochen wird, deren nähere Bestimmung jedoch ausbleibt. Die

Lehrerin spricht hier also nur in der Form ‚X ist' wodurch eine Prädikation der Bedeutung von X im Kontext der Währungsunion nicht stattfindet. Das Verhältnis von Rettungsaktion und Währungsunion bleibt damit unbestimmt. Die Ausdrucksgestalt „diese Rettungsaktion" wird damit zur Leerformel welche die Sache nicht bestimmt und die damit für die Vermittlung zwischen Sache und Schüler*innen nicht produktiv ist. Vermittelt wird der kausale Zusammenhang von Währungsunion und Rettungsaktion: Wenn Währungsunion, dann Rettungsaktion – wie die Währungsunion die Rettungsaktion qualifiziert, bleibt damit unbestimmt.

Das auf diese Weise thematisch abgesteckte Feld ist damit nicht prädikativ bestimmt, sondern durch Schlagworte eingegrenzt, wie sie auch medial auftreten. Die Lehrerin behandelt die Finanzkrise im Unterricht bislang damit nicht als wissenschaftlichen Gegenstand, der durch Prädikation bestimmt wird, sondern als alltagsweltlichen Gegenstand. An diese thematische Eingrenzung schließt die Lehrerin mit der Ankündigung eines Auftrags an. Das Stellen des Auftrags unterbricht die Lehrerin jedoch auf Grund eines technischen Problems, auf das die Schüler*innen mit Murmeln und Ratschlägen reagieren. Die Ausdrucksgestalt, mit welcher der erste Schüler antwortet ist „A-ah, des is ned guad". Eine solche Ausdrucksgestalt bringt zum Ausdruck, dass ein Umstand zwar „nicht gut" ist, das nicht Gute ist aber distanziert formuliert, der Sprecher ist also vom Problem nicht unmittelbar betroffen. Gedankenexperimentell lässt sich eine Szene vorstellen, in der ein Gast diese Ausdrucksgestalt in einem Café sitzend verwendet, als einem vorbeigehenden Kellner eine Kaffeetasse vom Tablett fällt. Das Analoge beider Fälle ist, dass sowohl Gast als auch Schüler nicht von dem Ereignis betroffen sind. Würde es sich um den bestellten Kaffee des Gastes handeln, würde der Kellner eine neue Tasse bringen. Durch die Ausdrucksgestalt distanziert sich der Schüler im Unterricht – wie der Gast im Kaffeehaus – vom Ereignis das er passiv beobachtet und in das er sich nicht aktiv involviert. Analog dazu lässt sich auch die zweite Ausdrucksgestalt – „Was steht n da?" – als ausbleibende Involvierung verstehen, denn der sprechende Schüler versucht nicht selbst eine Antwort auf seine Frage zu finden, sondern richtet eine Frage an die Lehrerin, von der eine Bringschuld eingefordert wird.

Lw: Genau. Ich möchte bitte, dass ihr in zwei Gruppen zusammengeht. Das jetzt...

Ingo: Geht das nicht in einer?

Lw: Nein, in zwei... Gruppen! Ja?! Setzt's ihr euch zusammen, bitte? [Klopfen an der Tür] Ja? [ein S kommt in die Klasse] Tschuldigung. [der angekommene Schüler bringt Lw einen Zettel und verlässt die Klasse wieder] Einige Störfaktoren... So, setzt's ihr euch bitte zusammen? Ihr

teilt's euch auf, zwei nach hinten und zwei noch hier, bitte. Und ich möchte, dass ihr euch diese Fragen kurz überlegt. * Ja?!

(U, 100512, 58-64)

Die Lehrerin beendet ihr Hantieren am Beamer mit der Feststellung einer Passung: „Genau", und verkündet damit, dass das Problem gelöst ist. Nun stellt sie den Auftrag an die Schüler*innen, den sie zuvor abgebrochen hat. Der Auftrag wird in Form von „ich möchte" gestellt, das heißt als ein Wunsch, zu dessen Erfüllung die Schüler*innen – etwa im Gegensatz zu einem Befehl – nicht verpflichtet sind. Die Lehrerin spricht einen Wunsch aus und geht dennoch davon aus, dass die Schüler*innen den Wunsch befolgen. Im Unterschied zu einem Befehl hat der Wunsch Aufforderungscharakter, die Lehrerin zwingt ihre Schüler*innen also nicht zu einer bestimmten Handlung, sie sieht von einer sozialen Technologisierung ab. Im Anschluss artikuliert die Lehrerin ihren Wunsch, der sich nicht auf die Sache bezieht, sondern auf die Organisationsform – zusammengehen in zwei Gruppen – , die verändert werden soll. Die Lehrerin gibt noch keinen sachlichen Grund an, warum die Organisationsform gewechselt werden soll.

Auf den artikulierten Wunsch der Lehrerin folgt nicht seine Erfüllung, sondern eine Rückfrage: „Geht das nicht in einer?" Durch diese Rückfrage versucht Ingo, ein verkürztes Verfahren einzuleiten, er sieht keine Notwendigkeit für die von der Lehrerin vorgeschlagene Organisationsform. Damit bringt Ingo auch zum Ausdruck, dass er die Veränderung der Organisationsform ablehnt, er möchte das von der Lehrerin angekündigte Thema „Finanzkrise in Griechenland" nicht auf eine andere Weise als die bisher gerahmte – und für Unterricht typische – verhandeln, sondern eben wie jedes andere. Damit unterstellt er auch, dass eine Behandlung des Themas in einer anderen Form für ihn nicht fruchtbar erscheint, gleichzeitig erkennt er den Strukturfunktionalismus von Schule an – was wir in der Schule lernen ist eben nicht die Sache, sondern das funktionale Verhalten innerhalb der Strukturen der Institution Schule. Damit antizipiert Ingo klassenöffentlich und stellvertretend für die Gruppe, dass durch eine andere Organisation der Klasse gegenüber ihrer vorangegangenen Organisation sachlich kein Vorteil entsteht.

Die Frage von Ingo richtet sich auf die Notwendigkeit einer Veränderung der Organisationsform von Unterricht, die erst sachlich qualifiziert werden müsste. In Bezug auf die Finanzkrise als Thema der Stunde wird dieser Wunsch nicht qualifiziert, was nahe legt, dass die Lehrerin den Wunsch äußert um die Normalsituation von Unterricht aufzubrechen. Die Lehrerin weist die

von Ingo vorgeschlagene Option – und damit auch die Explikation eines sachlichen Grundes für die Veränderung der Organisationsform – zurück und nimmt den Einwand von Ingo damit nicht ernst. Das Beharren der Lehrerin ist plausibel, wenn sie der Organisation in zwei Gruppen eine Funktion zuweist, die sie nicht expliziert, von deren Qualität sie jedoch weiß. Ihre Zurückweisung ist plausibel, wenn die Veränderung in ihrem – noch unbekannten – Plan der Strukturierung des Unterrichts eine Funktion hat. Durch das „Ja?!" stellt die Lehrerin schweigende Zustimmung her: Sie stellt durch ihre Aussage Ingo – klassenöffentlich und damit stellvertretend für alle Schüler*innen – vor die Entscheidung, unmittelbar Protest gegen ihren Vorschlag einzulegen. An diese Aussage sind mehrere Anschlüsse denkbar: (1) Reagiert eine Schüler*in mit Schweigen nimmt sie den Vorschlag an. (2) Reagiert eine Schüler*in mit Protest ist abzusehen, dass die Lehrerin erneut – analog zu Ingo – den Einspruch zurückweist und ihre Gestaltung der Stunde durchsetzt. Die einzige nicht-deviante Reaktion aus Sicht von Schüler*innen ist also das schweigende Hinnehmen der Organisationsform, welche die Lehrerin grundlos vorgeschlagen hat. Um ihre Entschlossenheit zur Durchsetzung dieses Plans zu unterstreichen formuliert die Lehrerin anschließend nicht nochmals einen Wunsch, sondern wechselt in den Imperativ und gibt nun die Anweisung zum Handeln, die sie davor durch ihren Wunsch umgangen hat. Durch „ihr euch" adressiert die Lehrerin die Schülerinnen zweifach – auch eine Formulierung ohne „euch" wäre denkbar –, weist den Schüler*innen damit eine aktive Rolle zu und unterstreicht gleichzeitig, dass der Anweisung nachzukommen ist.

Im Anschluss an die Unterbrechung durch einen anderen Schüler wiederholt die Lehrerin ihre Anweisung, die Schüler*innen werden damit erneut zum Einnehmen einer aktiven Rolle aufgefordert, das sich bislang noch nicht im kollektiven Handeln in der Klasse manifestiert hat. Verstärkt wird diese Aufforderung durch das einleitendende „so", das den Eintritt des bereits zuvor von der Lehrerin antizipierten Zustands markiert, den Beginn des Unterrichts. Der Satzbau in dieser zweiten Anweisung ist modifiziert: In der ersten Ankündigung wurde die Bitte nachgestellt und damit der Fragecharakter der Aussage hervorgehoben, während in der zweiten die Bitte in den Satz eingefügt und damit der Feststellungscharakter der Aussage betont wurde. Im Anschluss an diese Feststellung fordert die Lehrerin – eine bereits vor dem Auftrag gebildete – Gruppe von Schüler*innen auf, sich zu teilen. Sie teilt jene Schüler*innen in die beiden von ihr geforderten Gruppen, und bringt damit zum Ausdruck, dass sie der bestehenden Gruppe nicht zutraut, den Auftrag zu erfüllen. Nachdem der Auftrag bislang nur auf formaler Ebene – und nicht inhaltlich – gestellt wurde, können die Schüler*innen nur auf die gegebene Formalität

reagieren. Würden die Schüler*innen prüfen wollen, warum sie dem Auftrag gerecht werden können, müssten sie im Anschluss einen Einspruch gegen das Vorgehen erheben. Stellen sie das Vorgehen nicht in Frage, akzeptieren sie die Befolgung der von der Lehrerin vorgegebenen formalen Richtlinien des Unterrichts, ohne inhaltliche Begründung.

Unterricht wird damit als ein formal strukturierter Handlungsraum etabliert, seine Strukturierung wird durch die Handlungsmacht der Lehrerin bestimmt, die Strukturierungsentscheidungen nicht inhaltlich qualifizieren muss. Formale Strukturierungen von Unterricht als sozialem Raum fordern zur Teilhabe an einer Kultur von Unterricht auf, die ihre Strukturierung nicht an der Vermittlung und ihrem sachlichen Bezug orientieren, sondern vielmehr an der Erziehung von Schüler*innen zu einem bestimmten Verhalten, das auf Grund seiner institutionellen Rahmung auf die Kooperation einer Klassenöffentlichkeit angewiesen ist. Durch „Und" ordnet die Lehrerin ihrer formalen Vorgabe eine inhaltliche nach. Der inhaltliche Auftrag richtet sich auf Fragen, die „kurz überlegt" werden sollen. Die Ausdrucksgestalt der inhaltlich nachgeordneten Strukturierung des Unterrichts macht bereits deutlich, dass die Hinwendung zum Gegenstand der Frage nicht ernsthaft verfolgt wird. Eine wohlgestaltete Formulierung würde es erfordern, dass über die Fragen nachgedacht wird oder sie behandelt werden. „Kurz überlegen" kann man eine Frage nicht selbst, sondern nur über einen Gegenstand. Bezogen auf einen Gegenstand bedeutet „kurz überlegen" eben nicht wörtlich ein kurzes Überlegen – als Ausdrucksgestalt fordert „kurz überlegen" auf, über den Gegenstand zu reflektieren der eine Sache erscheinen lässt. Der Auftrag der Lehrerin bezieht sich auf ein Handeln gegenüber der Frage und nicht auf die Beziehung von Gegenstand und Sache, und verkürzt damit ein epistemisches Problem auf die erziehende Befolgung eines Auftrags. Gleichzeitig thematisieren die Fragen – die die Lehrerin vorab stellvertretend für Schüler*innen formuliert hat – notwendigerweise selbst die Beziehung zwischen Gegenstand und Sache, was die vermittelnde Intention der Lehrerin sichtbar macht, die jedoch im Unterricht verkürzt auftritt. Die bis zu diesem Zeitpunkt im Unterricht entwickelten Strukturen machen eine Bearbeitung der Frage unumgänglich. Ob durch diesen Auftrag ein verordnetes – und damit verkürztes – Überlegen der Frage stattfindet oder ein Aneignen der Sache anhand der Gegenstände entwickelt wird kann anhand der anschließenden Handlungen von Schüler*innen bestimmt werden.

[S murmeln]

Lw: Jetzt, bitte! Ihr dürft euch bewegen, ihr dürft eure Sessel nehmen, ihr dürft euch hier

zusammensetzen. Auf!

Steve: Das war eine Aufforderung, oder?

Lw: Ja, das war eine Aufforderung.

[S setzen sich in Gruppen zusammen, murmeln]

Quentin: #>[singend] Wenn nicht jetzt, wann dann. <#

(U, 100512, 65-72)

Der Auftrag der Lehrerin wird durch Murmeln quittiert. Das Ausbleiben einer Wortmeldung einer Schüler*in lässt darauf schließen, dass die Aufforderung zur Erfüllung des Auftrags von den Schüler*innen als Klassen-Kollektiv angenommen wurde. Trifft diese Interpretation zu, wäre die anschließende Reaktion der Lehrerin überraschend: Ihre Reaktion zeigt, dass die Schüler*innen die Aufforderung zwar akzeptieren, sie jedoch nur wenig emphatisch umsetzen. „Ihr dürft" suggeriert wörtlich die Erlaubnis zur Aktivität, diese war aber bereits im erteilten Auftrag enthalten und ist damit eine Verdoppelung. Diese Verdoppelung wird erklärbar, wenn man „ihr dürft" als Ausdrucksgestalt begreift, die auf eine Tätigkeit verweist die regulär nicht ausgeführt wird und deshalb gesondert erlaubt werden muss. Diese gesonderte Erlaubnis wird von der Lehrerin dreifach gegeben, wobei durch die dreifache Erlaubnis nicht nur das Dürfen zum Thema hat, die Lehrerin bestimmt vielmehr die Hilfsmittel und Orte der Aktivität. Die erlaubte Aktivität wird damit von der Lehrerin rahmenhaft bestimmt und Aktionsmöglichkeiten von Schüler*innen auf ihre Vorgabe eingeschränkt. Mit dem anschließenden „Auf!" fordert die Lehrerin die Schüler*innen auf, dem bereits doppelt ausgesprochenen Auftrag in der bereits dreifach präzisierten Form seiner Umsetzung nachzukommen.

Im Anschluss an diese Bestimmung fragt ein Schüler die Lehrerin, ob er die Qualität der Sprechhandlung der Lehrerin korrekt bestimmt hat. Indem er selbst den Auftrag als Aufforderung bestimmt, macht Steve deutlich, dass die Eindringlichkeit, in der die Lehrerin den Auftrag gegeben hat, nicht hinreicht, damit Steve der Umsetzung des Auftrags nachkommt. Steve fordert von der Lehrerin ein, zur Erfüllung des Auftrags aufgefordert zu werden. Ihre Bitte ist für Steve also nicht hinreichender Grund, um aktiv zu werden. Damit fordert Steve von der Lehrerin eine klassenöffentliche Bestätigung ein, durch die markiert wird dass die Aktivität nicht aus eigenem Interesse gesetzt wird, sondern nur aufgrund der machtvollen Aufforderung der Lehrerin erfolgt, der zu widersetzen die Einhaltung der institutionellen Regeln von Schule widersprechen würde. Steve unterwirft sich durch seine Anerkennung den institutionellen Regeln von Schule und bringt gleichzeitig zum Ausdruck, dass nur sie es sind die ihn dazu bewegen der

Aufforderung nachzukommen. Würde Steve den Auftrag aus eigenem Interesse verfolgen und der Vermittlung der Lehrerin vertrauen, müsste er den Auftrag aus Perspektive der Vermittlung prüfen, das heißt: Prüfen wie ein Verstehen der Sache durch die Frage möglich wird, und bei einem negativen Ausgang der Prüfung die Sachlichkeit der Fragen der Lehrerin in Zweifel ziehen. Indem die Frage von Steve sich nicht auf die Sache sondern auf die direktive Organisation von Unterricht durch die Lehrerin bezieht, bringt er jenseits der Sache das Machtverhältnis in der Klasse zur Sprache, in dem die geforderte Auseinandersetzung stattfinden muss. Dieses institutionell strukturierte Machtverhältnis macht Steve zum Thema, um die Erfüllung des Auftrags zu verzögern, es ist an dieser Stelle zu vermuten, dass er dem Auftrag erst nachkommen wird, wenn die Lehrerin ihre durch die Institution verfügbare Macht der Strukturierung von Unterricht nutzt.

Der von Steve geforderten klassenöffentlichen Bestätigung kommt die Lehrerin nach, indem sie seine Vermutung bestätigt und damit den Aufforderungscharakter ihrer Sprechhandlung außer Zweifel stellt. Bestätigung gibt die Lehrerin durch eine wortidente Wiederholung, wobei der Wechsel der Sprecherin dazu führt, dass aus der Vermutung des Schülers das Gesetz der Lehrerin wird. Erst diese Bestätigung ist Grund genug, dass die Schüler*innen dem Auftrag der Lehrerin nachkommen. Die nunmehr akzeptierte Organisationsform kommentiert Quentin singend. Durch den Wechsel der Kommunikationsform begibt er sich formal in Distanz zu der durch Sprechen dominierten Organisationsform des Unterrichts. In seinem Singen zitiert Quentin eine Zeile aus einem Lied, sie fordert dazu auf die pragmatische Strukturierung der Handlungssituation zu akzeptieren, die Perspektive der Reflexivität zu verlassen und in das Handeln einzutreten, zu der die Situation auffordert. Durch diesen Anschluss leistet Quentin zwei Dinge: Erstens erkennt er die Aufforderung der Lehrerin an, den Auftrag zu erfüllen und leistet damit der formalen Vorgabe des Unterrichts folge. Zweitens distanziert er sich von der Auseinandersetzung mit der Sache des Unterrichts, denn Anerkennung findet nur die Pragmatik der unterrichtlich vorgegebenen Organisationsform, nicht die Reflexion des Verhältnisses von Sache und Gegenstand, auf den die Lehrerin abzielt.

9.1.2 Unterricht als Ort der Verhandlung institutioneller und vermittelnder Ansprüche

Die Interpretation des Verlaufs der Unterrichtsstunde macht sichtbar, wie Schüler*innen im Unterricht mit institutionalisierter Beurteilung umgehen. Die Beurteilung im Unterricht wird von Schüler*innen als ein Objekt an sich verstanden das neben einem sachlichen Objekt und seiner Verhandlung im Unterricht erscheint. Im Gegensatz zu sachlichen Objekten erscheint Beurteilung jedoch nicht als etwas, das distanziert betrachtet und verhandelt werden kann, sondern vielmehr als ein Objekt, das einer institutionellen Machtpolitik unterliegt. Von dieser können sich Schüler*innen nicht distanzieren, weil sie alltagsweltlich in ihr involviert sind. Aufgrund der politischen Macht der Lehrerin über die Beurteilung versucht sich Emil gegenüber dem Test zu ermächtigen, indem er einen alternativen Raum der Beurteilung konstruiert. Die Lehrerin weist diese Ermächtigung zurück und stellt ihre Macht über die Beurteilung wieder her. Die situativ behauptete Macht nutzt die Lehrerin nicht nur, um den alternativen Raum der Beurteilung vom realen Raum der Beurteilung im Unterricht zu unterscheiden.

Über diese Unterscheidung hinaus nutzt die Lehrerin ihre situativ behauptete Macht noch für einen weiteren Zweck, nämlich zur Herstellung eines klassenöffentlichen Gesprächs. Das klassenöffentliche Gespräch ist notwendige Voraussetzung für ein gemeinsames Verhandeln eines Objekts. Diese Klassenöffentlichkeit entwickelt die Lehrerin, indem sie direkt eine Gruppe von Schüler*innen anspricht, die im hinteren Teil der Klasse sitzen, und sie zu einer Teilnahme an Ereignissen des Unterrichts auffordert. Als Narrativ der Aufforderung fungiert das Würfelspiel als erstes Ereignis der Unterrichtsstunde. Die Lehrerin nutzt das Narrativ des Würfelspiels, indem sie wenig kontingente Momente der Komik nicht expliziert und die Explikation der Komik damit ihrem Publikum überlässt. Indem die Lehrerin den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, die implizite Komik durch Lachen aufzulösen, involviert sie Schüler*innen in das klassenöffentliche Geschehen.

Bereits im Anschluss an diese Aufforderung zeigt der Schüler Uli – als ein Vertreter der Gruppe der Aufgeforderten – passiven Widerstand und weist damit die Aufforderung zurück am Unterricht als klassenöffentlichem Geschehen teilzuhaben. Der Schüler behauptet damit die relative Autonomie seines Handelns gegenüber der institutionell ermächtigten Lehrerin: Obwohl er als Schüler der institutionellen Macht der Strukturierung von Unterricht unterworfen ist, kann

er durch die Institution Schule nicht genötigt werden, anders als entsprechend seiner Intention im Feld Unterricht teilzuhaben. Den Regeln des Unterrichts ist er zwar aufgrund des Akzeptierens seiner Rolle als Schüler unterworfen, er kann sich Unterricht als Feld aber auch entziehen und seiner Strukturierung entkommen. Dieses Entkommen ist dem Schüler möglich, weil seine Ironisierung institutioneller Regeln ohne gleichzeitige Zurückweisung ihrer Gültigkeit von der Lehrerin als Vertreterin der Institution akzeptiert wird. [44]

Die Analyse der Unterrichtsstunde macht deutlich, dass mehrere Schüler*innen – aus unterschiedlichen Motiven heraus – versuchen, sich von der Realität des Unterrichts zu distanzieren. Diese Realität stellt die Lehrerin jedoch weiterhin konsequent her, indem sie in Folge der beiden Interventionen von Emil und Uli die Anwesenheit der Schüler*innen feststellt. Durch die Umsetzung dieser Routine weist sie den alternativen Raum von Emil zurück und ignoriert den Widerstand von Uli, durch die Routine werden die Schüler*innen als Teil der Klasse aufgerufen, in der Handlungen ein gesetztes Ziel erreichen sollen. Dieses Ziel ist nicht die Erziehung von Schüler*innen zur Teilhabe an Unterricht, die Lehrerin bringt zum Ausdruck dass sie unter Abkehr von Interventionen dem Zweck von Unterricht nachkommen möchte. Die Lehrerin macht durch ihre Markierung eines zweiten Beginns des Unterrichts – nach dem eigentlichen Beginn der Unterrichtsstunde – deutlich, dass sie im Unterricht nicht das Erziehen bezweckt sondern vielmehr das Vermitteln zwischen Sache und Schüler*innen. Die Schüler*innen reagieren auf das von der Lehrerin Eingeforderte, die Vermittlung im Unterricht zu erreichen, bemerkenswerterweise nicht indem sie weitere Interventionen setzen, sondern akzeptieren dieses Ziel unmittelbar und widerspruchslos.

---

[44] Eine ähnliche Konzeption von relativer Autonomie wurde von Bourdieu in Bezug auf das literarische Feld entworfen: „The strategies of the agents and institutions that are engaged in (…) struggles, that is, their position-takings (either specific, e.g. stylistic, or not, e.g. political or ethical), depend on the position they occupy in the structure of the field (…) and, through the mediation of the dispositions constituting their habitus (which are relatively autonomous with respect to their position), on the degree to which it is in their interest to preserve or transform the structure of this distribution and thus to perpetuate or subvert the existing rules of the game" (Bourdieu 1993, 183). Für eine nähere Untersuchung von Machtpolitiken im Unterricht lässt sich eine Positionierung im Anschluss an diese Konzeption von Bourdieu fruchtbar machen.

Trotz dieser Akzeptanz für Vermittlung als Ziel des Unterrichts finden in Folge wiederholt Interventionen von Schüler*innen statt. Wogegen sich diese Inventionen richten wird in der Mikroanalyse des Handlungsverlaufs sichtbar: Die Lehrerin beginnt mit der Vermittlung, indem sie Griechenland als Thema des Unterrichts bestimmt. Indem das Thema Griechenland als Exempel für das Objekt Währungsunion ausgewiesen wird, bestimmt sie das Objekt in der Form X ist ein P, das Thema Griechenland behandelt das Objekt Währungsunion. Die Prädikation der Lehrerin vermittelt den Schüler*innen, dass die in der Unterrichtsstunde verhandelten Gegenstände zur Adressierung eines bestimmten Objekts dienen. Die Lehrerin schließt an diese Prädikation jedoch an, indem sie in Folge zwei pseudokonkrete Bezüge entwirft: (1) „Wir" sind Teil der Währungsunion, und (2) „diese Rettungsaktion" ist Konsequenz der Währungsunion. Durch die Einführung des „Wir" versucht die Lehrerin, die Schüler*innen in die Sache zu involvieren, indem sie eine unmittelbare Betroffenheit suggeriert. Die Ausdrucksgestalt „diese Rettungsaktion" suggeriert die Bestimmtheit einer Sache, die im Unterricht unbestimmt bleibt. Beide Suggestionen sind pseudokonkret, das heißt alltagsweltliche Bestimmungen, die sich in einer Gemengelage aus Täuschung und Wahrheit befinden und aufklärungsbedürftig sind. Dieser Aufklärung ist durch das Ziel der Vermittlung nachzukommen, die Lehrerin bleibt aber hinter diesem Ziel zurück, denn sie versucht nicht die Schüler*innen aus ihrer „Hilflosigkeit und Verstrickung im Alltag herauszuhelfen, [und damit] Elend und Blindheit eines bornierten Alltagspragmatismus aufzulösen" (Thiersch 2006, 49). Im Anschluss an diese pseudokonkreten Vermittlungen adressiert die Lehrerin nicht mehr die Sache sondern die Organisationsform des Unterrichts. Die Lehrerin ersetzt ihr Vermittlungshandeln so durch ein Erziehungshandeln. Dieses Erziehungshandeln hat seinen Endpunkt aber – entgegen der theoretisch vorgenommenen Konzeptualisierung von Erziehung – nicht im Vermitteln der Sache, sondern im Einsatz von institutioneller Macht, über die sie auf Grund ihrer institutionellen Rolle verfügt.

Gegen diesen Wechsel der Handlungsebene reagiert Ingo gestaltsicher mit seiner Intervention. Er markiert damit die aus Sicht der Vermittlung unbegründete formale Vorgabe sowie die Rahmung von Unterricht als einen sozialen Raum, der nur auf Regeln der Institution Schule verweist und nicht auf Regeln der Vermittlung. Weil Schüler*innen der institutionellen Macht unterworfen sind, sind sie genötigt die vorgegebene Organisationsform hinzunehmen, die nur aus institutionellen Gründen etabliert wird und nicht aus sachlichen. Der Zwang zur Unterwerfung zeigt sich in der Frage von Ingo nach der dem Aufforderungscharakter des Auftrags der Lehrerin,

die aufklärerisch motiviert ist, und die zur Folge hat, dass die Lehrerin ihre institutionelle Macht zur Durchsetzung des Auftrags sichtbar machen muss.

In der Analyse des Transkripts der Unterrichtsstunde zeigt sich regelmäßig, dass Schüler*innen ihrem Widerstand gegen den Einsatz institutioneller Macht Ausdruck verleihen, die nicht durch einen Verweis auf Vermittlung begründet ist. Schüler*innen anerkennen Interventionen der Lehrerin die eine Vermittlung im Unterricht durchsetzen wollen – gleichzeitig werden Interventionen der Lehrerin abgelehnt die nur durch institutionelle Macht begründet sind. Der Grund für diese Ablehnung ist selbst ein sachlicher: Wird Unterricht nur formal aufgrund institutioneller Macht und nicht sachlich strukturiert, verkürzt sich Vermittlung auf formale Strukturen, anstatt Aneignung zu ermöglichen. Setzt die Lehrerin einen Auftrag nur auf Basis formaler Gründe durch führt das dazu, dass Schüler*innen Unterricht als einen Ort der institutionellen Erziehung anerkennen müssen. Die Nötigung zu dieser Anerkennung bewirkt eine Distanzierung von Vermittlung, weil die Strukturierung nicht mehr darauf abzielt, Verstehen zu lehren.

9.2 „Was mich ein bisschen gestört hat war, dass wir irgendwie nur so jetzt auf... die Fakten eingegangen sind in Griechenland“ – Vermittlungen der Finanzkrise als Antwort auf das Amalgam gegenständlicher Unklarheiten (Fallminiatur 2)

Die folgende Analyse widmet sich einem Interview mit einer Schüler*innen-Gruppe, das nach der ersten Unterrichtsstunde zur Finanzkrise stattfand. Die Schüler*innen-Gruppe besteht aus den fünf Schüler*innen Kati (SwK), Max (SmM), Quentin (SmQ), Timo (SmT) und Uli (SmU). Wir verabreden uns und treffen uns am Ende des Schultags vor der Schule. Zwischen der Unterrichtsstunde zur Finanzkrise und dem Schulende fand noch eine weitere Stunde statt. Die Gruppe schlägt vor in ein Kaffeehaus zu gehen, um dort über die Unterrichtsstunde zu sprechen. Als ich vor der Schule ankomme stand die Schüler*innen-Gruppe beisammen, hat getratscht und geraucht. Es ergibt sich eine kurze Diskussion, in welches von zwei Kaffeehäusern wir gehen sollen. Nach der Entscheidung gehen wir zu einem, dort setzen wir uns an einen Tisch für 5 Personen, sind aber zu sechst, daher sitzen wir etwas eng. Weil es sich um das erste Interview mit Schüler*innen handelt versuche ich, das Gespräch wenig zu steuern, um ein Gespräch zwischen Schüler*innen entstehen zu lassen. Der Interview-Leitfaden bleibt vorerst weggepackt, um die

Situation nicht zu stören. Die Schüler*innen reagieren auf meinen Wunsch, das Gespräch aufzunehmen, etwas zurückhaltend. Während des Gesprächs spielen die Schüler*innen immer wieder mit der Aufnahmesituation, zum Beispiel indem sie Namen der jeweils anderen Schüler*innen ins Mikro sprechen.

Das Gespräch beginnt mit einer Unterhaltung darüber, was sich die Schüler*innen während der ersten Unterrichtsstunde zur Finanzkrise gedacht haben. Jeder der Schüler*innen spricht auf eigene Art eingeschränktes Interesse an: Kati dachte während des Unterrichts, sie möchte schlafen. Max sagt, er hat sich nicht viel gedacht. Quentin fragt wiederholt, ob die Klasse wirklich etwas gelernt hat. Uli sagt, er war im Unterricht nicht so aufmerksam. Timo sagt, dass sich die Klasse ein bisschen mit der Finanzkrise auseinandergesetzt hat. Im Anschluss wird darüber gesprochen welches Ziel die Lehrerin in der Stunde verfolgt hat und wie dieses Ziel von ihr erreicht wurde. Es etabliert sich ein Konsens darüber, dass durch die Stunde eine Basis und ein Überblick für die Auseinandersetzung mit der Finanzkrise geschaffen werden sollte. Diese Basis erachtet die Gruppe insbesondere für jene Schüler*innen als wichtig, die noch fast nichts über die Finanzkrise gewusst haben. Gleichzeitig wird davon gesprochen, dass die Lehrerin in der Unterrichtsstunde nur auf Fakten eingegangen ist und Hintergründe eben nicht hinreichend besprochen hat. Die Lehrerin wird als sehr engagiert beschrieben, weshalb die Schüler*innen sagen, dass sie bei ihr viel lernen. Dennoch halten die Schüler*innen es für notwendig, dass die Lehrerin in der Klasse härter durchgreift, wodurch sie auf höfliche Weise zum Lernen gezwungen werden sollen. Interessanterweise sprechen die Schüler*innen also einerseits davon, dass sie eingeschränktes Interesse am Sach-Unterricht haben – andererseits wollen sie aber zur Auseinandersetzung mit der Sache gezwungen werden. Die Auseinandersetzung mit der Sache zeigt die Lehrerin durch eine PowerPoint-Präsentation. Die Schüler*innen sprechen an, dass die PowerPoint-Präsentation zwar eine schöne Übersicht gibt, wiederum selbst aber von der Sache ablenkt. Die merkwürdigen Ambivalenzen im Interview – zwischen dem Thema das die Schüler*innen einerseits aufgrund seiner Aktualität interessiert und dessen Bearbeitung im Unterricht andererseits wenig interessant ist; zwischen dem Lernen das wegen der sehr engagierten Lehrerin quantitativ als viel bestimmt wird und dem Engagement der Schüler*innen im Unterricht das als beschränkt beschrieben wird – sollen in der folgenden Analyse näher untersucht werden.

9.2.1 Analyse des Interviews mit einer Schüler*innen-Gruppe

I: Ja-a, ich frag mal. ** Womit fang ich am besten an? Ja... Was habts ihr euch gedacht, bei der Stunde heute, in Geo? *

Timo: Ehrlich? [S lachen]

(I-Ss, 100512, 62-63)

Timo fragt danach, ob in Folge „ehrlich" gesprochen werden soll, das heißt der Wahrheit entsprechend. Ehrliches Sprechen würde bedeuten, dass Lügen im Sprechen keinen Platz haben. Die Frage danach, ob ein ehrliches Sprechen erwünscht ist, deutet darauf hin, dass diese Eigenschaft beim Sprechen über Unterrichtsstunden unüblich ist. Gegenüber dem üblicherweise nicht wahrheitsgemäßen Sprechen über Unterricht versetzt Timo die Möglichkeit eines ehrlichen Sprechens in Erstaunen.

Die Frage wird von den am Gespräch teilhabenden Schüler*innen mit Lachen quittiert. Gelacht wird nicht darüber, dass über Unterricht gesprochen werden soll, sondern dass ehrlich über Unterricht gesprochen werden soll. Das Lachen der Gruppe ist eine unwillkürliche – und damit ehrliche – Reaktion auf eine inhärente Komik der Frage. Komisch ist, dass Sprechen über Unterricht und Ehrlichkeit gemeinsam auftreten sollen. Die Vorstellung dieses gemeinsamen Auftretens scheint für die Schüler*innen inkonsistent. Die Inkonsistenz ist für Schüler*innen überraschend und absurd, daher lächerlich. Über die Inkonsistenz hinaus ist ehrliches Sprechen über Unterricht selbst lächerlich, denn es wurde den Unterricht demaskieren, der ansonsten nur unehrlich zur Sprache kommt.

I: Ja, ehrlich! Natürlich ehrlich.

Kati: Quentin!

Quentin: Na-aja...

Quentin: Was hast du dir während der Geo-Stunde gedacht? Kati!

(I-Ss, 100512, 64-69)

Das Gebot der Ehrlichkeit wird validiert. Nach dieser Validierung fordert Kati einen Mitschüler auf, die Frage zu beantworten. Durch „Na-aja" wägt Quentin eine mögliche Antwort ab, findet aber nicht unmittelbar eine Antwort. Erstens wiederholt er damit die zuvor vom Interviewer gestellte Frage in vereinfachter Form, zweitens spielt die Frage zurück an Kati. Durch „gedacht" wird ein Modus des Begehrens angesprochen, der durch Denken produziert wird.

Kati: "Ich mag schlafen", hab ich m# [S lachen]
(I-Ss, 100512, 70)

Die erste Assoziation von Kati zur Unterrichtsstunde ist „Ich mag schlafen“. Dieser erste verlautbarte Gedanke wird nicht durch weitere Gedanken ergänzt, sondern durch Lachen unterbrochen. Was heißt es, während dem Unterricht schlafen zu wollen? Das Geschehen im Unterricht macht Kati müde, es kommt keine Aufmerksamkeit gegenüber dem Unterricht zustande. Kati spricht davon, dass sie schlafen mag, also nicht schlafen kann – damit artikuliert sie ihre Phantasie eines Aussteigens aus dem Unterricht, der für sie allerdings nicht möglich ist. Analog zum ersten Lachen der Schüler*innen wird durch Lachen die Desmaskierung von Unterricht markiert, die alltagsweltlich nicht geleistet wird.

Max: Also ich muss sagen... ich hab mir nicht viel gedacht eigentlich. [S lachen]
(I-Ss, 100512, 71)

Max „muss“ etwas sagen, das heißt er sagt es nicht gerne, kommt aber nicht herum, wenn ehrlich über Unterricht gesprochen werden soll. In der Fortsetzung durch „ich hab mir“ kommt die Identität von Handeln und Subjekt zum Ausdruck. Im Unterschied zu Kati hatte Max während des Unterrichts auch im wachen Zustand Probleme Gedanken in Bezug zur Stunde zu entwickeln. „Nicht viel gedacht“ lässt offen, welche Qualität das Nachdenken hatte, das Max während der Stunde entwickelt hat. Deutlich macht er nur die Quantität des Denkens als „nicht viel“. Diese Quantität schränkt er weiter ein, denn“ eigentlich“ – das heißt in Wahrheit und im Prinzip – war sein Denken während der Stunde „nicht viel“. Max bedauert diesen Umstand, denn „er muss es sagen“: Angesichts der Erwartung des Denkens blieb der Unterricht für ihn frei von Ereignissen, die ihn zum Denken gebracht hätten. Mit dem auf seine Aussage folgenden Lachen bewerten die übrigen Sprechenden seine Pointe, die durch das ehrliche Sprechen zu Unterricht zustande kommt.

Quentin: Naja-a, teilweise fand ichs schon interessant, weil ich ja nicht alles gwusst hab... eigentlich wenig. Weil ich nicht zu viel fernschau. Aber#
(I-Ss, 100512, 72)

Quentin, der zuvor von Kati aufgefordert wurde, eine Antwort zu geben, nutzt die Vorlage, um nun sein Erleben der Stunde zu artikulieren, das er zuvor nicht artikulieren konnte. Den Beginn seines Nachdenkens mit „na-aja“ setzt er nun mit einem nochmaligen „naja-a“ fort. Die nach

hinten verlagerte Dehnung deutet sein fortgesetztes Nachdenken an, das nun zum sprachlichen Ausdruck finden wird. Mit dem Einstieg durch „naja-a“ wird auch der Zweifel am zuvor gesagten ausgedrückt. Im Gegensatz zu Kati und Max formuliert Quentin eine Erwartungshaltung gegenüber dem Unterricht und qualifiziert das noch nicht Gewusste als etwas das auf ihn Faszination ausübt. Interesse entsteht, *weil* Quentin nur Teile gewusst hat. Dieses teilweise Wissen war „eigentlich“ – also im Modus des ehrlichen Sprechens wahrheitsgemäß – „wenig“, etymologisch rückgeführt also beklagenswert. Den Grund für sein weniges Wissen sieht er darin, dass er wenig fernsieht. Implizit dokumentiert er damit, dass er über mehr Wissen verfügen würde, wenn er mehr fernsehen würde. „Zu viel“ verweist allerdings gleichzeitig auf ein ungesundes Übermaß. Dieses Übermaß im Fernsehen hat Auswirkungen auf sein Erleben von Unterricht: Gerade weil Quentin nicht zu viel fernsieht, ist der Unterricht für ihn „schon“ – das heißt zu einem früheren Zeitpunkt als erwartet – „interessant“. „Weil“ er nicht zu viel fernsieht, ist der Grund dafür, dass Unterricht interessant ist, also eine Spannung zwischen Quentin und im Unterricht präsentierten Phänomenen entsteht. Implizit werden die Mitschüler von Quentin damit auch gerügt: Weil sie zu viel fernsehen, können sie im Unterricht kein Interesse am Gezeigten entwickeln. Quentin entwickelt Interesse am Gezeigten, weil er nicht „zu viel“ fernsieht, das im Fernsehen gezeigte also im Unterricht nachholen kann. Implizit bringt Quentin gegenüber seinen Mitschüler*innen zum Ausdruck, dass sie den Fehler begehen, „zu“ viel fernzusehen, also mehr fernzusehen, als günstig ist, um Unterricht interessant zu finden. Unterricht wird auf diese Weise gleichrangig neben Fernsehen als Möglichkeit des Aufnehmens von Wissen qualifiziert.

> Quentin: Ich hab schon was glernt. #> Über die Wirtschaftslage in Griechenland, sowas... aber...
> (I-Ss, 100512, 74)

Quentin hat „schon was glernt“, also nicht nichts gelernt. Quantitativ verzeichnet er einen Zuwachs in seinem Wissen. Im Anschluss wird dieser Zuwachs qualitativ bestimmt. „Über die Wirtschaftslage“, das heißt über die momentanen Umstände der Wirtschaft „in Griechenland“, wurde etwas gelernt. Die qualitative Bestimmung wird mit einer Abschwächung abgeschlossen, denn „über ... sowas“, also so etwas, wurde gelernt. Damit ist keine Spezifikation gegeben, die über die Qualität des Gelernten jenseits des gemeinsamen Fokus der am Unterricht Beteiligten Auskunft gibt.

I: Aber... isses... (...) ...isses für dich spannend gworden?

Quentin: Naja, richtig spannend war's nicht. [lacht]

(I-Ss, 100512, 79-80)

Die Qualität „interessant", die Quentin dem Unterricht zugesprochen hat, wird durch die Frage nach Spannung aufgegriffen. Interesse bezeichnet ein zwischen-sein, also einem Gefühl, das beim Schüler zwischen ihm und dem Phänomen auftritt. Das von Quentin artikulierte Gefühl von Interesse wird in der Frage emphatisch als Spannung zwischen Schüler und Phänomen übersetzt. Quentin verdeutlicht daraufhin seinen Affekt zum Phänomen, den er nun selbst in Form des „naja" bezweifelt. „Richtig spannend", das heißt wahr und regelrecht spannend, „war's nicht". In „war's" wird „es" bezeichnet, das nicht war. Es, die Wirtschaftslage in Griechenland", „war" nicht spannend. Quentin nutzt den Indikativ von „war", um die Wirklichkeit seiner Wahrnehmung des Unterrichts darzustellen. Spannung – also eine affektive Hinwendung zum Gezeigten – hat sich bei Quentin nicht entwickelt. Das Interesse von Quentin hatte nicht affektive Zuwendung zur Konsequenz. Die Affiziertheit von dem Gezeigten vollzog sich bei Quentin daher bloß als Anregung zur Anteilnahme am Gezeigten. Das Interesse des Schülers ist auf diese Weise als generisch bestimmt, es verweist bloß auf Anteilnahme im Allgemeinen und wird nicht von Spezifizierungen von Interesse wie Überraschung, Neugier oder gar Extase – im Sinne der subjektiven Erfahrung von völligem Involviert-Sein mit dem Wahrgenommenem – begleitet. Gegenüber den unterschiedlichen Formen der Teilnahmslosigkeit von Kati, die schlafen möchte, und Max, der sich nicht viel gedacht hat, hat Quentin jedoch Anteil am Unterricht genommen. Wie bereits zuvor wird die Aussage durch Lachen beendet. An dieser Stelle allerdings wird nicht kollektiv gelacht, sondern nur von Quentin. Im Lachen bringt Quentin sein Erleben von Entfremdung zum Ausdruck das er zwischen seinem Interesse und der interessierenden Sache im eben Gesagten offen gelegt hat.

I: Oder... wann isses spannend geworden und wann is fad gworden?

Quentin: Ähm... fad is worden, wie die Frau Professor einfach... weiter mit der Powerpoint-Präsentation gemacht hat #>

Kati: Ja!

Quentin: und <# einfach * nur erzählt hat, was eigentlich eh schon dasteht.

Uli: Ja.

Quentin: Das fand ich irgendwie langweilig.

(I-Ss, 100512, 81-86)

Die Folgefrage zielt auf ein weiteres Ausleuchten der Bedingungen des Auftretens von Spannung als Folge von Interesse. Zumal Interesse bei Quentin nur als Anteilnahme zum Ausdruck kam, werden nun Zeitpunkte erfragt, an denen „es" „fad" geworden ist. „Fad" ist der dimensional „spannend" gegenüberliegende Pol, zwischen denen die affektive Anteilnahme von Quentin verhandelt werden soll. Fade Zeitpunkte wären solche, an denen Quentin nüchtern, reizlos und seicht Anteil nimmt. Wie oben bleibt in der Frage die Spezifikation aus, ob „fad" den Unterricht oder die Wirtschaftslage in Griechenland betrifft.

Quentin macht deutlich, dass er nicht die Sache als fad erlebt habt, sondern das Unterrichten der Lehrerin der Auslöser für seine Erfahrung von „fad" war. „Fad" wurde der Unterricht für ihn, als die Lehrerin „einfach... weiter" gemacht hat. Die Lehrerin hat durch ihr weitermachen nicht zwischen Sache und Schüler vermittelt, sondern „einfach" weiter erzählt. Weiter zu machen bedeutet, bereits begonnenes Handeln fortzusetzen. Die Wahrnehmung von „fad" durch Quentin setzt nicht mit der Initiation der Handlung des Präsentierens der Powerpoint-Folien ein, sondern mit der Fortsetzung. Implizit geht daraus hervor, dass Quentin ein Ereignis wahrgenommen hat, das eine Zäsur zwischen zwei Zeitpunkten darstellt. Das initiale Zeigen der Lehrerin wurde von Quentin nicht als „fad" wahrgenommen. „Fad" wurde der Unterricht dann, als die Lehrerin das für Quentin wesentliche Ereignis überging und ihr Zeigen „weiter" fortgesetzt hat. Trotz ihres sachlichen Zeigens im Rahmen der Powerpoint-Präsentation wurde dem anteilnehmenden Schüler „fad".

Implizit wirft Quentin der Lehrerin vor, dass sie das Medium Powerpoint benutzt, ohne es vermittelnd einzusetzen. Die Lehrerin hat „einfach * nur erzählt", also das medial repräsentierte Wissen bloß wiedergegeben. Die Sprechpause zwischen „einfach" und „nur erzählt" kann als Suche von Quentin nach dem richtigen Begriff gedeutet werden. In seinem Nachsatz „was eigentlich eh schon dasteht" macht Quentin deutlich, dass das Erzählen der Lehrerin kein anschauliches Darstellen bezeichnen kann, sondern eben bloßes Mitteilen von etwas, das „eigentlich eh schon" dasteht. Das von der Lehrerin Mitgeteilte steht „eigentlich" – also in Wahrheit – und „eh" – also ohnehin – bereits da. Quentin fragt also nach der Rolle der Lehrerin im Unterricht, wenn bloß das Sichtbare mitgeteilt wird. Durch das Mitteilen der Lehrerin hat sie Schüler*innen bloß jenes Wissen versprachlicht, das bereits im Medium repräsentiert war und für Quentin sichtbar vorlag. Etwas Unsichtbares, Erklärungsbedürftiges jenseits des sichtbar Repräsentierten ist also nicht zur Sprache gekommen.

Auf diese Weise bezweifelt Quentin die Notwendigkeit der Lehrerin, die eben nicht die Rolle einer Vermittlerin zwischen noch-nicht-wissenden Schüler*innen und Phänomen einnimmt. Die Lehrerin, die ebendiese Rolle *nicht* einnimmt, ist für ihn überflüssig. Für Quentin wäre die Darbietung der repräsentierten Gegenstände selbst – wie im Fernsehen – hinreichend für das Aufnehmen des Repräsentierten gewesen. Würde die Lehrerin – die Powerpoint-Präsentation nutzend – vermitteln, müsste sie über das Zeigen der Repräsentation hinausgehen. So lässt sich auch das Ereignis bestimmen, dessen Stattfinden für Quentin zu einem Erleben von „fad" geführt hat. Das Ereignis ist bestimmt durch das Stattfinden einer Intervention einer Schüler*in. In der Intervention wurde eine Beobachtung der Repräsentation zur Sprache gebracht, die über eine Versprachlichung hinausging. Dieses für die Schüler*innen Neue und zur Sprache Gebrachte wurde von der Lehrerin übergangen. Durch das Übergehen blieb die Lehrerin der so initiierten Verhandlung des Gezeigten fern. Die Aufforderung zur Vermittlung durch die Schüler*innen kam die Lehrerin nicht nach – das Handeln der Lehrerin wurde für Quentin in Folge „fad". *Nicht* „fad" wäre das Handeln der Lehrerin erst für ihn erst dann wenn sie über das Wiedergeben hinaus vermitteln würde. Das von Quentin noch unbestimmte „irgendwie langweilig" verweist auf die Notwendigkeit der Vermittlung der Lehrerin zwischen dem Gezeigten und den Schüler*innen.

> Max: Aber es is ok mal. Es is mal interessanter, wenn man... neuere Themen aufgreift, anstatt immer nur nachm Buch zu gehen. Das is... auch ziemlich langweilig auf Dauer.
> (I-Ss, 100512, 87)

„Neuere" Themen aufzugreifen ist nicht dasselbe wie das Aufgreifen von aktuellen Themen. Durch den Komparativ wird das „neuere" Thema anderen, weniger neuen Themen gegenübergestellt. Durch „neuere" eröffnet der Schüler die Dimension „alt – neu", auf dem er der Finanzkrise im Unterricht die Qualität „neuer" zuweist. Tatsächlich ist das Thema demnach für ihn nicht neu, bloß „neuer". In Folge stellt sich die Frage, welche Themen der Schüler als „alt" wahrnimmt. Alt sind für ihn Themen, die im Buch in Erscheinung treten. Durch die komplexe Präposition „anstatt" bestimmt der Schüler ein Geschehen, dessen Eintreten zwar wahrscheinlicher gewesen wäre, das sich jedoch nicht ereignet hat. Bei Themen, die nicht „neuere" sind, ist es für den Schüler üblich, „immer nur nachm Buch zu gehen". „Es ist mal interessanter" deutet auf die Hoffnung des Schülers hin, dass „es" – also der Unterricht – weniger dem Druck einer äußeren Abfolge unterworfen ist, als das bei weniger neuen Themen der Fall ist.

Ebenso wie bei „neuer“ spricht der Schüler im Komparativ von „interessanter“. Als tatsächlich „interessant“ wird eine Auseinandersetzung mit dem „neueren“ Thema nicht qualifiziert.

„Gehen“ bezeichnet die Abfolge einer Auseinandersetzung, die durch das Buch bestimmt ist, das hier als Schulbuch spezifiziert werden kann. Weil die Auseinandersetzung durch das Schulbuch bestimmt wird, muss der Schüler im üblichen Fall „nach dem Buch gehen". Das Schulbuch erlebt der Schüler als didaktische Gängelung. Dem didaktischen Zwang des Schulbuchs kann der Schüler durch eine andere Abfolge in der Auseinandersetzung entgehen. Als „ziemlich langweilig auf Dauer“ schildert der Schüler sein Erleben von Didaktik, die im Schulbuch für ihn sichtbar wird. Eine nicht didaktisierte Auseinandersetzung mit „Themen“ findet der Schüler interessanter. Langweilig für den Schüler ist demnach nicht die Auseinandersetzung mit dem Thema selbst, sondern die Art und Weise, wie das Thema durch Didaktik im Schulbuch zugerichtet auftritt. Die Finanzkrise bietet in diesem Fall den Vorteil, dass sie auf Grund des fehlenden didaktischen Materials gar nicht derart zugerichtet werden kann.

> Quentin: Voll... #> Dass sie aktuelle Themen hat find ich super.
> (I-Ss, 100512, 88)

„Voll“ ist sprachlich elliptisch, denn worauf „voll“ bezogen ist, wird vom Sprecher vorenthalten. Durch „voll“ reagiert ein anderer Schüler zustimmend auf die Ausführungen von Max. Sein umgangssprachliches und bildhaftes Sprechen setzt Quentin in der Erklärung der Zustimmung fort. „Aktuelle Themen“ wie die Finanzkrise „hat“ die Lehrerin, das heißt sie verfügt im Gegensatz zu anderen Lehrerinnen darüber und macht diese Themen in Folge zu Themen des Unterrichts. Für das Verständnis der Aussage ist „super“ nicht bloß wörtlich als herausragend zu verstehen. Sinngemäß lässt sich „super“ mit geil ersetzen. Es kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass „aktuelle Themen“ Quentin dermaßen erregen. „Super“ wird als formaler Superlativ eingesetzt, um das Größte oder Tollste zu bezeichnen. Was ist nun dieses Größte oder Tollste, nicht mehr steigerungsfähige? Als nicht mehr steigerungsfähig werden von Quentin „aktuelle Themen“ verstanden, die er nicht sachlich, sondern ästhetisch als „super“ attribuiert. Damit ist ein sachliches Interesse an „aktuellen Themen“ für Quentin auszuschließen. Dennoch begrüßt Quentin ästhetisch das Ausstattungsmerkmal „aktuelle Themen“ der Lehrerin. Welche anderen Gründe können gefunden werden, um das aktuelle Thema für Quentin relevant werden zu lassen? Relevant kann das Thema für Quentin sein, weil darüber gesprochen wird. Das Thema ist also nicht an sich (sachlich), sondern *lebensweltlich* relevant.

Timo: Das wird sich wahrscheinlich... <# Ja, es wird sich wahrscheinlich auch in der nächsten Stunde steigern. Weil, jetzt haben wir so eine Art Grundwissen... bekommen heute, und nächstes Mal können wir mehr darüber diskutieren. * Und so weiter.

(I-Ss, 100512, 89)

Was lässt sich „in der nächsten Stunde steigern"? Steigern lässt sich das Interesse von Schüler*innen. Gesteigert werden kann aber nicht das sachliche Interesse an der Auseinandersetzung mit Finanzkrise, sondern das Interesse an der Stunde, in der das lebensweltlich relevante – weil medial präsentierte – Thema Finanzkrise zur Sprache kommen kann. Timo begründet diese Steigerung von Interesse damit, dass die Schüler*innen über „so eine Art Grundwissen" verfügen. „So eine Art Grundwissen" ist nicht gleich Grundwissen. Damit drückt Timo Skepsis gegenüber der *sachlichen* Auseinandersetzung mit der Finanzkrise aus, die durch Grundwissen möglich sein soll. Weil er das erhaltene Grundwissen nur als „so eine Art" Grundwissen benennt, ist es eben kein hinreichendes Grundwissen, sondern nur so eine ähnliche Art von Wissen wie Grundwissen. „Haben wir ... bekommen heute" bringt zum Ausdruck, dass das Grundwissen passiv empfangen wurde und daher nicht aktiv erarbeitet. Operativ ist der Mehrwert des Grundwissens, dass in der Klasse „nächstes Mal" „mehr darüber" diskutiert werden kann. Mehr markiert eine Quantität, die noch nicht qualitativ bestimmt ist. Welcher Art das Diskutieren sein soll, ist scheinbar unbedeutend – bedeutsamer ist, *dass* diskutiert wird. Davor ist es operativ nur möglich, weniger darüber zu diskutieren. Timo gewinnt so an Kontur als beflissener Schüler. Er oszilliert zwischen seiner Skepsis an der Qualität einer sachlichen Auseinandersetzung und seinem Wunsch, am Betrieb von Unterricht teilzuhaben.

Quentin: Können wir das?

(I-Ss, 100512, 90)

Quentin zeigt sich skeptisch, dass nach „so eine Art Grundwissen... bekommen" selbst ein bloßes mehr an Diskutieren möglich wird. „Das", also „mehr darüber diskutieren", könnte Quentin also selbst mit einer Art Grundwissen nicht? „Mehr" diskutieren als bloßes Fortsetzen einer Diskussion wäre für Quentin zwar möglich, aber nicht sinnvoll. „Können wir das?" kann von Quentin nicht *lebensweltlich* verstanden werden, denn lebensweltlich motiviertes Diskutieren könnte problemlos „mehr" stattfinden. Quentin verweist mit seiner Frage also auf das *sachliche* Führen einer Diskussion über die Finanzkrise, deren Möglichkeit er anzweifelt. In der Ausdrucksgestalt ist „Können wir das?" qualitativ gänzlich unbestimmt. In der Ausdrucksgestalt

zeigt die Frage von Quentin, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung zwar von ihm gegenüber einer lebensweltlich motivierten Auseinandersetzung bevorzugt wird, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung im Unterricht aus seiner Sicht aber gar nicht intendiert ist. Würde im Unterricht eine solche inhaltlich motivierte Intention sichtbar werden, so würde er inhaltlich motiviert Qualitäten der inhaltlichen Auseinandersetzung benennen können. Die lapidare Form des Ausdrucks „können wir das" fungiert für ihn als eine Formel der Verweigerung eines Bestimmens von Qualitäten, die er als Skepsis präsentiert.

Timo: Bis dahin mal Zeitung lesen, oder so, ja.
(I-Ss, 100512, 91)

„Bis dahin", also bis zum nächsten Mal bei dem „mehr" diskutiert werden soll, sieht Timo seine Aufgabe als Teilnehmer am Unterricht darin sich zu informieren, damit tatsächlich „mehr" diskutiert werden kann. Informieren möchte sich Timo durch das Lesen von Zeitungen. Das Ziel mit dem Timo Zeitung lesen möchte, gibt er nicht an, er verfolgt das Zeitunglesen bloß als ein „oder so". Die Ausdrucksgestalt von „oder so" verweist übersummativ auf die Beliebigkeit, in der Zeitung gelesen werden kann, oder eben genauso gut Nachrichten im Fernsehen angesehen oder Radio gehört. „Oder so" heißt, dass etwas so in der Art gemacht werden kann, aber gleichzeitig keine Notwendigkeit besteht, etwas verbindlich für ein bestimmtes Ziel oder auf die eine oder andere Art ernsthaft zu machen. Dass für Timo beliebig ist, was gelesen wird, mit welchem Ziel gelesen wird, und dass das Lesen ernst genommen wird ist nicht von zentraler Bedeutung, wie er sich selbst noch durch das abschließende „ja" bestätigt. Wichtig kann für Timo daher nur sein, *dass* er am Unterricht teil hat.

Max: Ich wär mir da nicht so sicher.
(I-Ss, 100512, 93)

Max nimmt auf die Aussage von Timo Bezug. Er bezweifelt, ob ein „mehr darüber diskutieren" oder eine Steigerung von Interesse tatsächlich stattfinden wird. Er vermutet vielmehr das Gegenteil. Weder wird mehr über die Finanzkrise diskutiert werden können, noch eine Veränderung des Interesses von Schüler*innen stattfinden.

Timo: Sich ein bisschen recherchieren zu dem Thema.
(I-Ss, 100512, 94)

Timo hält trotz der Skepsis der anderen daran fest, dass „ein bisschen recherchieren zu dem Thema“ notwendig ist. Aus sachlichem Interesse an der Finanzkrise kann Timo dieses recherchieren allerdings nicht betreiben. Für ein Recherchieren aus sachlichem Interesse wäre „ein bisschen“ nicht hinreichend. Damit ist noch einmal unterstrichen, dass Timo nicht aus sachlichem Interesse dem Unterrichten der Lehrerin folgen möchte, sondern aus der sozialen Motivation des Absolvierens von Unterricht als seine erfolgreiche Beendigung.

Timo: Weil, das betrifft ja alle in der EU, u-und#
(I-Ss, 100512, 98)

Trotz der Eindeutigkeit, mit der Timo *nicht* aus sachlichem Interesse dem Unterrichten folgt, versucht Timo ein *sachliches* Motiv zu explizieren, auf Grund dessen er dem Unterrichten folgt. Sachlich hat Timo kein Interesse an der Finanzkrise, gleichzeitig sind von ihr „ja alle“ betroffen. Die Gestalt von „ja alle“ macht deutlich, dass zwar „alle“ davon betroffen sind, er diesem Umstand aber keine Bedeutung beimisst. Alle Schwäne sind weiß, alle Sterne leuchten in der Nacht – und „alle in der EU“ sind von der Finanzkrise betroffen. Der Umstand, dass alle in der EU von der Finanzkrise betroffen sind, empört Timo allerdings nicht. Er nimmt es hin, dass alle betroffen sind, es ist klar und gleichzeitig unabänderlich. Interesse an einer sachlichen Auseinandersetzung gewinnt Timo auf Grund seiner Betroffenheit nicht.

I: Aber was... was war dann der spannendste Punkt in der Stunde?
Timo: Ich weiß es nicht. Diese Stunde...
Quentin: [lacht] Die Gruppenarbeit, vielleicht?
(I-Ss, 100512, 99-101)

Auch wenn sachlich kein Interesse an der Stunde entwickelt wurde, wird pragmatisch nach dem relational spannendsten Punkt der Stunde gefragt. Konsistent mit der zuvor entwickelten Interpretation eines Fehlens von Interesse bei gleichzeitigem Wunsch der erfolgreichen Absolvierung von Unterricht kann Timo keinen Punkt der Spannung in der Stunde benennen, er „weiß es nicht“. Er versucht beflissen, sich einen solchen Punkt zu vergegenwärtigen, vermag gleichzeitig aber keinen zu benennen. Quentin verspottet dieses Unvermögen durch Lachen, denn in seiner Aussage wird deutlich, wie gering das sachliche Interesse von Timo am Unterricht ist. Spannend aus Sicht von Quentin war die Gruppenarbeit. Warum ist Gruppenarbeit am spannendsten? Gruppenarbeit kann am spannendsten sein, weil Quentin sich dabei vergleichsweise nicht der didaktischen Gängelei des Unterrichtens der Lehrerin ausgeliefert fühlt.

Die Gruppenarbeit ist nur „vielleicht“ der spannendste Punkt, denn tatsächlich spannend war auch die Gruppenarbeit nicht, bloß erträglicher.

> Timo: Nja, die Gruppenarbeit. Normalerweise sinds in Geographie die Diskussionsrunden. Aber, ... die waren dieses Mal nicht so stark. Aber interessant waren eh... diese Stunde eher... die Teile, wo wir selber halt was gesagt haben, zum Thema. Was wir recherchiert haben.
> (I-Ss, 100512, 103)

Timo widmet sich der Position von Quentin, zweifelt aber gleichzeitig an der Zulässigkeit seiner Aussage. Gruppenarbeit ist „normalerweise“, also in der Routine des Geographieunterrichts, das einigermaßen spannende. Die als einigermaßen spannend benannte Gruppenarbeit von Quentin präzisiert er als Diskussion in Gruppen. Gleichzeitig ist die Erwartung der Leistung der Diskussion als „stark“ nicht für Timo erfüllt worden. „Interessant“ waren jene Teile der Stunde, in denen selber was gesagt wurde, das heißt jene Teile der Stunde, wo Timo nichts gesagt gekriegt hat. Selbst etwas sagen konnte Timo über das, was wir, also die Gruppe der Schüler*innen recherchiert hat. „Halt was“ verdeutlicht, dass die Präzision des Gesagten in der Situation von Unterricht wenig Bedeutung hatte. Trotz dieser geringen Präzision ist Unterricht „aber“ dennoch interessant. „Aber“, also trotz dem unpräzisen Sprechen in Unterricht war ebendieser Unterricht „interessant“. „Interessant“ kann Unterricht dabei nicht sachlich auf Grund der Auseinandersetzung mit der Finanzkrise sein, sondern bloß auf Grund der Notwendigkeit, an ihm teilzuhaben und ihn erfolgreich zu bestehen. Wäre die Diskussionsrunde der Ort der Erkenntnis und nicht bloß spannender als der Rest, müsste Timo die Diskussionsrunde sachlich qualifizieren. Nachdem er diese Qualifikation nicht gegeben wird, ist die Lesart unwahrscheinlich, dass Timo die Diskussionsrunde als Ort sinnvoller, sachlicher Auseinandersetzung versteht.

> Quentin: Ja, is viel lustiger, was selber zu... herauszufinden, als es erklärt zu bekommen.
> (I-Ss, 100512, 104)

Quentin stimmt Timo darin zu, was an dieser Stunde eher interessant war, und verlängert sein erst noch spöttisches Lachen in einer ernsthaften Bestimmung der Qualität dessen, „was selber“ herauszufinden. Es „is viel lustiger“, also lustvoller, befriedigender, ästhetisch zufriedenstellender, selbst einen Fund zu machen, als dem Fund der Lehrerin nachzuhängen, der durch „es erklärt zu bekommen“ nicht genetisch entwickelt werden kann, sondern als ästhetische Verwerfung erscheint. Ästhetisch verworfen ist die Sache durch die Fremdheit der Wahrnehmung einer

dritten Person, die präsentiert und erklärt wird. Diese Verwerfung wird von Quentin nicht expliziert, sondern bloß wahrgenommen.

> I: Drum wollt ich mal wissen, was ihr euch da gedacht habts, da am Anfang bei der Gruppendiskussion. Wie is euch dabei gegangen? Das war offenbar ein bissl spannender als... der Vortrag nachher.
> (I-Ss, 100512, 168)

Die Frage, „was ihr euch gedacht habts" zielt auf das Arrangement ab, nicht sachlich auf Akte der Aneignung. Die Frage richtet sich auf die Befindlichkeit der Schüler*innen in der Situation der Gruppendiskussion, die als von einer Situation Betroffene Erfahrungen gemacht haben. Die Passivität die in dieser Frage im Passiv von „gegangen" enthalten ist steht der Aktivität eines Aneignens entgegen.

> Timo: Ja, es war halt... was mich ein bisschen gestört hat war, dass wir irgendwie nur so jetzt auf... die Fakten eingegangen sind in Griechenland.
> (I-Ss, 100512, 169-1)

Trotz der Zustimmung von Timo durch „Ja" wird angeschlossen: „Es war halt..." In Form des „halt" fragt sich Timo, was man dazu sagen soll. Die elliptische Aussage kann zu einem „es war halt..." nicht der Rede wert geschlossen werden. „Was mich ein bisschen stört" bezeichnet die Normalität von etwas, das grundsätzlich sehr störend ist, aber auf Grund des „es war halt" kaum noch auffällt, denn die Anwesenheit des Störenden ist für Timo alltäglich.

„Irgendwie nur so" wurde auf „die Fakten" eingegangen, das heißt „lediglich" auf die Fakten. Der Begriff Fakten verdeutlicht ein Eingehen auf die Wirklichkeit. Unter welchen Bedingungen ist es möglich, dass „Fakten", also die Wirklichkeit, für Timo zum Problem werden? Problematisch kann der Ausschnitt von Wirklichkeit sein, auf den durch „Fakten" verwiesen wird. Problematisch ist, dass nicht auf die „Fakten" des Themas Finanzkrise eingegangen wurde, sondern auf die Fakten „in Griechenland". Fakt war also nicht die Finanzkrise und ihre Probleme, sondern nur eine Auswirkung der Finanzkrise, die Proteste in Griechenland. Damit macht Timo deutlich, dass die Befindlichkeit des „bissl spannender" von der Unsachlichkeit der Fakten gegenüber dem Thema „ein bisschen gestört" war. Die Fakten der Finanzkrise liegen sachlich objektiv in Griechenland, das Objekt der Auseinandersetzung befindet sich dort. Phänomenal aber werden Fakten aus Griechenland gezeigt, die einerseits unmittelbar mit der

Finanzkrise verknüpft sind, andererseits aber nicht Auskunft über die Finanzkrise geben können. Die von der Lehrerin im Unterricht gezeigten Fakten – der materiale Gegenstand des Unterrichts – sind in Bezug auf die Finanzkrise unsachlich. Durch das Erscheinen der Fakten über das „jetzt" „in Griechenland" wird nur eine Wirkung der Finanzkrise sichtbar, die Finanzkrise selbst aber nicht verständlich.

> Timo: > [S stoßen an und lachen] Und nicht so die Hintergründe diskutiert haben. < A-also... äh... nicht so sehr drauf eingegangen werden, wer daran Schuld is, eigentlich, dass es eine Folge der Wirtschaftskrise war#
> (I-Ss, 100512, 169-2)

„Die Hintergründe", die eigentlich wesentlich für das Verstehen der Finanzkrise wären, wurden „nicht so" diskutiert, also im Extremfall gar nicht, im besten Fall bloß randlich. „Hintergründe" werden von Timo in Kontrast zu „Fakten" eingeführt. Die Fakten erschienen nicht vor dem Hintergrund, also kontextualisiert durch Finanzkrise, sondern in der Wahrnehmung von Timo *sachlich* isoliert. Problematisch ist dabei nicht, dass der Hintergrund nicht erscheint, sondern dass die Fakten, die für das Thema stehen sollen, eben nicht faktisch dafür stehen. Timo hat keine Präferenz der Auseinandersetzung mit Hintergründen statt mit Fakten, sondern eine Präferenz für die sachliche Angemessenheit der Fakten mit dem Thema, das besprochen wird. Damit stellt Timo nicht das Präsentieren eines Fakts in Kritik, sondern die Unsachlichkeit des präsentierten Fakts gegenüber der Sache Finanzkrise. Von seiner Lehrerin fordert Timo, dass auf die Sache „eingegangen werden" soll. „Eingegangen werden" soll erstens *sachlich* auf die Finanzkrise. Zweitens soll *personal* von der Lehrerin auf die Finanzkrise eingegangen werden, die von ihr nur unsachlich gezeigt wird. Drittens kann „eingegangen werden" aus Sicht der Schüler*innen als Aufforderung verstanden werden: Wir sollen durch die Lehrerin „eingegangen werden" in der Auseinandersetzung mit der Sache. In jeder der drei Lesarten fordert Timo eine Auseinandersetzung der am Unterricht beteiligten Akteure, die der Finanzkrise *sachlich* angemessen ist. „Wissen", wer daran Schuld ist also die Rückführung des Auslösers des komplexen Phänomens Finanzkrise auf einen distinkten Akteur, ist sachlich nicht möglich. Gemeint sein kann also nur das Festmachen von näherungsweise distinkten Fakten durch die Lehrerin. „Das" wären in diesem Fall Wissen um Fakten der Finanzkrise und ihren Einsatz im Unterricht. Die Finanzkrise, wie sie „eine Folge der Wirtschaftskrise war", ist durch den präsentierten Gegenstand im Unterricht nicht in Erscheinung getreten.

Timo: und Spekulationen dahinterstecken auch. Und so weiter. Sondern jetzt nur konkret auf die Punkte... wies den Leuten... Ja, ich weiß auch nicht! [Quentin lacht] Es war halt nicht so... *** Sag du auch was, Quentin!

(I-Ss, 100512, 171)

„Dahinterstecken" bringt zum Ausdruck, dass der Hintergrund der Finanzkrise eine Kausalität aufweist und Schuldigkeit in der Finanzkrise verborgen liegt. Einen Weg, den verborgenen Hintergrund aufzudecken gibt Timo in der Auseinandersetzung mit Spekulationen an. „Spekulationen" selbst sind eine Einflussnahme, durch ihre Nennung werden keine Beeinflussenden bezeichnet. Damit wird nicht Spekulieren als Prozess benannt mit dem eine Auseinandersetzung stattfinden kann, oder durch das Nennen von „Spekulanten" eine Zielgruppe ausgemacht, die handelnd Einfluss auf die Finanzkrise nehmen. In der Benennung des Hintergrunds als Spekulationen verdoppelt Timo nominal die Verborgenheit der Hintergründe der Finanzkrise, die er bereits im Zustand des Dahintersteckens verbalisiert hat. Gleichzeitig bringt er eine Distanziertheit gegenüber Akteuren zum Ausdruck die seine Zuwendung zum Hintergrund weg von einem phänomenalen Geschehen andeutet. Darin zeigt sich die Eigen-Artigkeit der Aneignung von Timo gegenüber der Finanzkrise: Timo würde von phänomenalen Erscheinungen unbeeindruckt die Kausalität der Entwicklung der Finanzkrise rekonstruieren wollen, ist aber durch die Auswahl der Gegenstände und dem Hantieren mit den Gegenständen nur noch „ein bisschen gestört" – die Fehlleistungen der Vermittlung zwischen ihm und der Sache durch Lehrer*innen sind für ihn alltäglich.

In seinem „und so weiter" führt er an, dass er noch weitere Kandidat*innen für Hintergründe anführen könnte. Das Anführen dieser Hintergründe wäre allerdings wenig hilfreich, denn damit wären nur Wege und Bausteine der Aneignung markiert, die von Timo im Unterricht ohnehin nicht beschritten werden könnten. Insofern beschränkt sich Timo darauf, sein Wissen um die Möglichkeit einer Aneignung exemplarisch zu skizzieren, ohne dass er sie im Unterricht verwirklichen könnte. „Sondern", also anstatt wie exemplarisch skizziert Wege und Bausteine auf diese Weise zu nutzen, wurde „jetzt nur" – also in dieser Stunde – „konkret auf die Punkte" eingegangen. Die „Punkte" sind nicht die Hintergründe, sondern die Fakten. Nur auf Fakten, die als *diskrete* Entitäten erscheinen, kann „konkret" – also gegenständlich, anschaulich, bestimmt, genau – eingegangen werden. Das, auf das „konkret" eingegangen wurde, waren allerdings keine diskreten Entitäten der Finanzkrise, sondern diskrete Abbildungen der Wirkungen der

Finanzkrise, eben: „Wies den Leuten…“ „in Griechenland“ auf Grund der Finanzkrise ergangen ist, wie sie gegen die Auswirkungen der Finanzkrise protestiert haben.

> Timo: Ich glaub sie wollt uns mit der Stunde mal so eine gewisse Basis schaffen, eben… was grad passiert in Griechenland. Und so weiter.
> (I-Ss, 100512, 177)

Timo ist darum bemüht zu erklären, wie die Lehrerin ihre Intentionen in der Stunde aufgehen lassen möchte. Schaffen möchte die Lehrerin „mal so eine gewisse Basis“. Wie bei dem Bau eines Hauses soll eine Basis, also ein Fundament geschaffen werden. Ein solches Fundament hilft bei dem Bau eines Hauses nur dann, wenn es solide ist, also mit der Gewissheit der Stabilität des Fundaments weitergebaut werden kann. Gegenüber einer soliden Basis unterstellt Timo der Lehrerin die Intention „so eine gewisse Basis“ schaffen zu wollen. In der Metapher des Hausbaus weitergedacht wäre eine „so eine gewisse Basis“ paradox, denn auf ihr könnte kein Haus gebaut werden, das stabil stehen könnte. Warum also möchte die Lehrerin aus Sicht von Timo nur „so eine gewisse Basis“ schaffen? Die Stabilität der Basis des Unterrichts ist für Timo mit „so eine gewisse“ nicht gegeben. Gefragt werden muss an dieser Stelle, ob eine stabile Basis den Schüler*innen überhaupt gegeben werden kann. Eine solche Basis müsste alle Qualitäten eines Fundaments aufweisen, die ein Verstehen der Finanzkrise auf Basis des Fundaments erlauben. Die Verfügbarkeit eines durch solche Qualitäten vorab teleologisch stabilisierten Fundaments wäre unwahrscheinlich. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Lehrerin, ein aus Sicht der Schüler*innen möglichst stabiles Fundament zu schaffen. „So eine gewisse“ Art von Fundament kann nicht hinreichend stabil sein, um Verstehen zu tragen.

Es ist anzunehmen, dass ein Verstehen der Finanzkrise ausgehend von „so eine gewisse Basis“ nicht stabil konstruiert werden kann. Gleichzeitig ist „so eine gewisse Basis“ aber das, was die Lehrerin „mit der Stunde“ intendiert hatte. Dass sie das Ziel erreicht, auch nur „so eine gewisse Basis“ zu schaffen, geht aus der Aussage von Timo nicht hervor – es wird bloß die Faktizität der Intention konstatiert, nicht ihre Erfüllung. Konträr zur intendierten Basis steht „was eben grad passiert in Griechenland“. Dieses Geschehen kann nicht selbst Basis, also stabiles Fundament für das Entwickeln eines Verstehens sein. „Was eben grad passiert“ sind die Ereignisse in Griechenland. Diese Ereignisse können nur aufbauend auf dieser Basis, in Bezug der Ereignisse zu Denkfiguren für das Verstehen der Finanzkrise, verstanden werden.

I: Hat das geklappt?

S [einige]: Ja, schon. / Ja! / Klar! / Schon, oder?!

Timo: Also für die Leute, die... zum Beispiel davon fast gar nichts gewusst haben. Halt nur gehört haben, ja, Griechenland, Krise, Bla bla bla. Die haben sich halt jetzt mal einen Überblick verschaffen können. Mit der Stunde.

(I-Ss, 100512, 178-180)

Timo reflektiert wie in seiner letzten Aussage die Intentionalität der Lehrerin. Durch ihre Intentionen hat die Lehrerin geholfen, „für die Leute" „einen Überblick zu verschaffen". „Die Leute" sind jene Leute, von denen sich Timo ausnimmt, die aber ein Teil der Klasse sind. Faktisch geleistet wurde von der Lehrerin nicht, dass Schüler*innen über „so eine Basis" verfügen, sondern dass sie „mal einen Überblick" bekommen. „Einen Überblick" erlangen Schüler*innen damit über die Ereignisse in Griechenland, also „was grad passiert" – die oben angegebene „Basis" für das Verstehen, die Timo als Intention der Lehrerin einführt, sieht Timo nicht erreicht. Die Produktivität der Stunde sieht Timo darin, dass die in Distinktion benannten Mitschüler*innen – „die Leute", – „davon" – also von den Ereignissen in Griechenland – „fast gar nichts gewusst haben" und nun zumindest etwas wissen. Damit macht Timo deutlich, dass der Unterricht heute nur als ein Nachholen dessen produktiv war, was zumindest ihm durch Rezeption medialer Gegenstände ohnehin schon bekannt war. „Halt nur" für die Leute war der Unterricht produktiv, die bis zur Teilnahme an ihm die Finanzkrise bloß als Schlagwortkette „Griechenland, Krise" wahrgenommen haben. Die Finanzkrise ist für diese Schüler*innen bis dahin nicht über die generelle Schwelle hinausgetreten, über die andere Themen in Medien ihre Aufmerksamkeit erhalten. Die Schlagwörter „Griechenland, Krise" waren gleichrangig mit dem sonstigen medialen „Bla bla bla". Durch die Stunde wurde immerhin erreicht, dass ebendiese Schlagwörter „Griechenland, Krise" über die Schwelle des „Bla bla bla" gehoben wurden. Diese Schüler „haben sich halt jetzt mal einen Überblick verschaffen können", für die war die Stunde aus Sicht von Timo sinnvoll.

Uli: Obwohl ich jetzt nicht so-o aufmerksam war, hab ich schon das Gefühl, dass ich jetzt was gelernt hab.

(I-Ss, 100512, 181)

Uli bringt sein Engagement am Unterricht als ein „nicht so-o aufmerksam" zur Kenntnis. „So" drückt einen Vergleich aus, Uli ist also in anderen Situationen aufmerksamer. „Schon", also gegenüber seiner Erwartung, hat Uli das Gefühl, in Folge der Stunde „was gelernt" zu haben. Für

Uli ist nur die Erfahrung des Lernens bestimmbar, nicht sein Inhalt. Seine Erfahrung bestand in einem „Gefühl", dass ich jetzt was gelernt hab". Das „Gefühl" von Uli bezieht sich also auf das „was", die Sache, nicht den Unterricht, in dem die Auseinandersetzung stattfindet. Uli hat sich also affektiv jenen Phänomenen zugewendet, die ihm in der Stunde erschienen sind. Kognitiv zugewandt hat sich Uli der Sache allerdings nicht, dann er expliziert trotz des Versuchs kein „was" des Gelernten.

Uli: Irgendwie...
(I-Ss, 100512, 183)

Uli kann weder eine Kognition des Gelernten explizit machen, noch das „wie", das als „irgendwie" verbleibt. Sowohl Sache – „was" – als auch Modus – „irgendwie" – bleiben unbestimmt. Ein qualitativ präziseres Urteil ist Uli nicht möglich. Das Lernen von Uli ist einzig bestimmt als die affektive Zuwendung zur Sache, ein Warmwerden mit der Sache, ein vertraut werden mit einem Gegenstand, durch die eine längere Auseinandersetzung möglich wird, allerdings nicht notwendigerweise stattfinden muss.

Max: Ich hab nicht das Gefühl, dass ich was gelernt hab.
(I-Ss, 100512, 185)

Im Gegensatz zu Uli hat Max nicht „das Gefühl" „was gelernt" zu haben. Weder eine affektive Zuwendung zur Sache noch kognitive Auseinandersetzung noch eine Qualifizierung des Modus von Unterricht wird von Max vollzogen. Die Stellungnahme von Max gegenüber dem Unterricht ist allerdings keine passive. Er positioniert sich aktiv gegenüber dem Unterricht – die Voraussetzung für diese Positionierung ist, dass er aktiv an diesem Unterricht teilgenommen hat. Die Selbstevaluation von Max über das Gelernte als Wissen um sein Wissen fällt somit negativ aus. Implizit ist damit auch deutlich, dass Lernen für Max kognitiv verstanden wird, Zuwendung und Affektation also für das, was Max als Lernen versteht, nicht ausreichen.

I: Und was hast mitgenommen, konkret?
Uli: [lacht] Konkret? Ähm... die Fragen, die wir gestellt haben. Vor allem, hauptsächlich das, was wir ausgearbeitet haben. Also * was war die erste Frage nochmal? Ähm... "Was passiert da eigentlich?"
(I-Ss, 100512, 186-187)

Das Lachen von Uli markiert, dass die Frage des Interviewers mit einer übergeordneten Ebene des Verstehens nichts mehr zu tun hat. Die Frage zielt auf die Ebene des Handelns ab – etwas konkret mitzunehmen bedeutet, etwas auf Ebene des Handelns mitzunehmen, also eine Tätigkeit zu vollziehen. Die praktische Tätigkeit, die Uli „mitgenommen" hat, ist das Stellen von Fragen. Mitnehmen war für Uli also da möglich, wo er aktiv tätig war. Die selbstständige Tätigkeit produzierte ein Mitnehmen in zwei Bereichen:

- *Erstens* konnte Uli die Fragen mitnehmen, die wir – also die Gruppe gemeinsam – gestellt hat. Welche Wirkung hat das Stellen von Fragen? Fragen stellen bewirkt, dass gegenüber einem bestimmten Phänomen gestaunt wird, der Versuch gestartet wird, das Rätsel durch Befragen des Phänomens zu lösen. Die Form des Enträtselns wird exemplarisch durch die „erste" Frage gezeigt: „Was passiert da eigentlich?" Diese Frage kann emphatisch interpretiert werden als Ausdruck einer Bildungserfahrung: Was da passiert ist rätselhaft und bringt zum Staunen. Eine andere Lesart hebt das, was passiert auf die Ebene des Faktischen. Gefragt wird im letzten Fall nach dem, was da passiert, Ereignisse in Griechenland. Die Frage wäre zu beantworten, indem das bestimmt wird, was passiert. Die erste Lesart ist wenig plausibel, zumal die emphatische Frage nach dem, was da passiert, allumfassend wäre. Eine solche allumfassende Frage würde keine Folgefragen zulassen, die allerdings gestellt wurden, denn Uli spricht im Plural von „Fragen, die wir gestellt haben". Es ist daher anzunehmen, dass die Fragen darauf abgezielt haben, das, was faktisch passiert ist festzumachen, und kein Ausdruck einer emphatischen Bildungserfahrung sein können. Die Widerlegung der Interpretation als emphatische Bildungserfahrung wird bestärkt, weil es bereits in der Frage nicht um das Ganze der Finanzkrise geht, sondern um die praktische Tätigkeit.
- *Zweitens* – und hauptsächlich – konnte Uli das mitnehmen, „was wir ausgearbeitet haben". Ausgearbeitet werden kann in Folge der Fragen, die von der Gruppe gestellt wurden, „was da passiert". Auf diese Weise können die Ereignisse in Griechenland, wie sie gerade ablaufen, dingfest gemacht werden. Entsprechend der bisherigen Interpretation ist plausibel, dass dieses Dingfestmachen kein Festmachen von „Hintergründen" oder „Basis" der Finanzkrise war, sondern ein Festmachen der Wirkungen der Finanzkrise, wie sie medial in Gegenständen repräsentiert werden. Positiv festzuhalten bleibt, dass in beiden Fällen das, was mitgenommen wurde, selbstständig von Schüler*innen geschaffen wurde.

S [einige]: Ja.

Uli: Dass das eben eine Folge von... mit... dass das mit den Banken, Spekulanten, so Zeugs, zu tun hatte. Das zum Beispiel.

(I-Ss, 100512, 189)

„Das", dass eine Folge von der Finanzkrise ist, sind eben jene Ereignisse, die in Medien vergegenständlicht präsentiert werden. Diese Ereignisse zeigen nicht selbst „Banken, Spekulanten, so Zeugs", denn damit hatten die Ereignisse, an die Uli sich erinnern kann, nur „zu tun". Damit ist klar, dass es in der Auseinandersetzung in der Stunde, im Beantworten der Fragen und in der Ausarbeitung nicht um das Finden der Hintergründe oder um eine Basis ging. Gegangen ist es bloß um Ereignisse, die damit etwas zu tun haben, also eine Auswirkung der Tätigkeiten von „Banken, Spekulanten und so Zeugs". In „Zeugs" drückt sich das Desinteresse von Uli aus, denn Zeugs ist das einerlei, das irrelevant in der Stunde war. Dieses „Zeugs" wie Banken und Spekulanten war für Uli nicht relevant für seine Erschließung der Finanzkrise. Der Schüler nennt damit Akteure die ursächlich die Finanzkrise bedingen – „Banken, Spekulanten" -, nimmt deren Bedeutung durch „so Zeugs" aber wieder zurück. Uli reagiert damit auf die Form des Gebotenen affirmativ, ein Jenseits der Informationen hinter der Finanzkrise ist für ihn keine Auseinandersetzung wert, es ist eben „so Zeugs". Seine Aneignung schmiegt sich damit mimetisch der Vermittlung der Lehrerin an.

Max: Das is das Einzige, das ich gelernt hab. [S lachen] Also, ich weiß nicht... Ich hab heute nicht so aufgepasst, und ich hab nicht das Gefühl, dass ich was mitbekommen hab, von der Stunde.

I: Mhm. Warum nicht?

Max: Generell. Ja... erstens, weil... #

I: Oder was hast da sonst gedacht?

Max: Wie... wie?

Timo: Du warst mit deinem Handy beschäftigt.

I: Du hast nicht aufgepasst, also hast was anderes gmacht. Was hast gmacht? [S lachen]

Timo: Du hast Worms gezockt!

Max: Ja-a. [S lachen]

(I-Ss, 100512, 190-198)

Max stimmt mit Uli überein: „Das ist das einzige" das er gelernt hat. *Das* bezieht sich auf das Zu-tun-haben von „Banken, Spekulanten, und so Zeugs" mit den Ereignissen in Griechenland. Die Faktoren des Auslösens der Finanzkrise werden damit nicht gefunden. „Das Einzige", das Max zu

bestimmen gelernt hat, ist das bereits in Medien gezeichnete Bild der Finanzkrise. Die Finanzkrise selbst blieb ein Amalgam von Unklarheiten. Die Aufmerksamkeit, die Max dem Lernen der Finanzkrise widmet, ist kaum bemerkenswert, denn er hat „nicht so aufgepasst", also im Gegensatz zu anderen Situationen gar nicht aufgepasst.

> Max: Ja, ich weiß nicht... es hat mich einfach... das Thema hat mich jetzt... nicht so speziell interessiert. Sonst hätt ichs... ja schon in der Zeitung öfters #> durchgelesen.
> (I-Ss, 100512, 200)

Max begründet sein Nicht-Aufpassen: Warum sollte ich im Unterricht etwas tun, dass ich auch sonst nicht tue. Max müsste erst von der Relevanz des Themas überzeugt werden, bevor er sich mit ihm auseinandersetzt. Würde ihn ein Thema hinreichend interessieren, wäre kein Unterricht für ihn notwendig, er würde sich - unabhängig von der Vermittlung des Themas – selbst um Quellen der Auseinandersetzung mit dem Thema kümmern. Unabhängig von der Indifferenz zwischen angemessenen und unangemessenen Repräsentationen würde eine Auseinandersetzung mit der Finanzkrise stattfinden.

> Max: Vielleicht sollte sie auch <# speziell... ähm... so Schüler ansprechen, die grad nicht so aufmerksam sind, oder die nicht so mitmachen. Und dann so sagen: „Was denkst du dir zum Beispiel jetzt zur der Aussage die der andere Schüler gesagt hat?"
> (I-Ss, 100512, 225)

Max hat den Unterricht aus Sicht der Lehrerin im Blick. Das im Unterricht zu erreichende Ziel benennt er als „aufmerksam" sein und „mitmachen", das jetzt „nicht so" stattfindet. „Nicht so" verweist als Ausdrucksgestalt darauf, dass Aufmerksamkeit und Mitmachen zwar gewährleistet sind, aber eben „nicht so" wie sie eigentlich bestehen sollten. „Nicht so" besteht Aufmerksamkeit und Mitmachen deshalb, weil Max am Unterricht teilhat, aber die Sache des Unterrichts „nicht so" jene Sache ist, der er sich aufmerksam widmet. Das Problem ist nicht nur das von Max, sondern auch das von anderen. Max schlägt eine Lösung des Problems vor: Die Lehrerin soll „so Schüler" ansprechen. „So Schüler" sind nicht alle Schüler, sondern eine spezielle Art von Schüler, nämlich die „grad nicht so aufmerksam sind, oder die nicht so mitmachen". „So mitmachen" kann man nur auf eine bestimmte Weise, nämlich „so", wie es durch die Unterrichtende intendiert ist. Die Intentionen der Lehrerin sollen aus Sicht von Max durchgesetzt werden, und zwar auch gegen den Willen der Schüler*innen, die ihren Eigensinn eben nicht dem „so mitmachen" des Unterrichts unterordnen.

Sagen soll die Lehrerin „so“, also dem Sinn von Unterricht folgend: „Was denkst du dir?“ Dir etwas denken ist die Aufforderung an einen Schüler, sich selbst etwas zu denken. Gedacht wird nicht etwas, also eine Sache, durch den Schüler. Gedacht werden soll vielmehr in Form des „du dir“, also subjektiv vom Schüler. Der Referenzpunkt des Denkens ist damit nicht die Sache, sondern das, was man sich selbst denkt, also subjektiv gedacht wird. Das ohne sachlichen Bezug Gedachte ist doppelt subjektiv, in dem „zur Aussage, die der andere Schüler gesagt hat“ gedacht wird. Ob das sich selbst Gedachte an der Sache gemessen wird, ist für ein subjektives „du dir“ Denken nicht relevant. Der Zwang der Aufforderung der Lehrerin, die Max als Modus vorschlägt, unterwirft den Schüler den Intentionen der Lehrerin im Unterricht.

I: Mhmh.

Max: Und dann wird man automatisch über# wird man sozusagen überredet, mitzumachen. Das würd glaub ich bei uns auch noch ganz gut funktionieren.

(I-Ss, 100512, 226-227)

„Man“ – das anonyme Subjekt Schüler*in in der Klasse – wird überredet, sich den Intentionen der Lehrerin im Unterricht zu unterwerfen. Damit macht Max die anonyme Schüler*in zum Objekt, an dem fremde Intentionen durchgesetzt werden. Max präsentiert auf diese Weise sein reflektiertes Verhalten zum Autonomieverzicht. „Das“, also die Durchsetzung des Autonomieverzichts, würde in der Klasse „ganz gut funktionieren“. Das Überreden findet statt als ein „sozusagen überredet“ werden, also als heteronom erlebter Zwang. Nicht nur, dass Schüler*innen überredet werden, dieses Überreden zum Autonomieverzicht funktioniert auch noch gut. Max bringt durch sein Konstatieren von „gut funktionieren“ zum Ausdruck, dass er selbst über die Funktionstüchtigkeit des Überredens zum Autonomieverzicht staunt. Überredet wird man, „mitzumachen“ – die Folge des Überredens wird nicht qualifiziert als etwas, an dem man sachlich mitmacht, sondern nur etwas, an dem durch subjektive Teilhabe mitzumachen ist. „Automatisch“ überredet zum mitmachen wird man durch den heteronomen Zwang deshalb, weil die Macht des Zwangs die Schüler*innen den Intentionen unterwirft. Die teleologische Durchsetzung der Intentionen der Lehrerin auf die Schüler*innen findet auf Grund der Macht des Zwangs, so zu Lernen wie die Lehrerin es durch Unterrichten vorgibt, statt.

Quentin: Das is die höfliche Form von... zum Lernen zwingen.

Uli: Funktioniert aber!

(I-Ss, 100512, 228-229)

Worin besteht die Konvention von höflich? Höflich ist die Form der Moderation der Lehrerin. Höflichkeit ist förmlich, aber nicht sachlich. Die Intention „zum Lernen" zu kommen wird von der Lehrerin durch Zwang realisiert. Weil Lernen im Modus der Höflichkeit realisiert wird ist Lernen der Form nach hergestellt und damit nicht zwangsläufig auf die Sache abgebunden. Lernen in Form der Höflichkeit wird damit als ein Prozess des Lernens verstanden, für den ein auf die Sache bezogenes Ergebnis gar nicht mehr relevant ist. Lernen als Höflichkeit artikuliert Quentin als die dominante Form von Unterricht.

„Funktioniert aber" verdeutlicht, dass Max sich in Opposition zu formalem Lernen positioniert, durch deren Form Lernen als schulische Ideologie ohne Sachbezug betrieben wird. Trotz der Opposition wird anerkannt, dass Lernen unter Zwang wirkt, das heißt ein damit bezwecktes Ziel des Lernens erreicht wird. Erreicht werden kann allerdings nur formales Lernen, bei dem ein Bezug auf die Sache ausbleibt. Gelernt wird damit im Unterricht nicht der Sache nach sondern der Automatismus des Lernens der durch Unterricht institutionell hergestellt wird. Welche Höflichkeit im Unterricht vorherrscht lässt sich gedankenexperimentell prüfen: In einem nicht-hierarchischen Verhältnis würde als höflich gelten, dem Gegenüber eine Wahl zu lassen, in welcher Form sich der weitere Handlungsverlauf entwickelt – in einem solchen Verhältnis wäre kein Zwang erforderlich. Im hier vorliegenden Fall hierarchischer Verhältnisse im Unterricht wird deutlich, dass diese Form von Höflichkeit im Unterricht nicht in Anspruch genommen wird. Schüler*innen haben im Unterricht also keine andere Wahl als sich der pragmatischen Aufforderung zu stellen und das zu Lernen, was im Unterricht – wenn auch jenseits der Sache – vermittelt wird.

> Max: Ja. Is aber auch die bessere Form! [S lachen *]
> I: Was, das trotzdem zwingen, meinst?
> Quentin: Naja. Wenn man direkt angeredet wird, hat man ja nicht wirklich eine Wahl, #>
> Max: Ja. Bleibt einem nichts anderes übrig.
> (I-Ss, 100512, 230-233)

Indem Max sagt, höflicher Zwang ist eine bessere Form, eröffnet er einen Vergleich zu anderen Formen des Lernens, die im Feld Unterricht verwirklicht werden können. Weil er kein emphatisches Verhältnis zur Sache hat – „sonst hätt ichs... ja schon in der Zeitung öfters #> durchgelesen" (I-Ss, 100512, 230-234) – und er nicht davon ausgeht dass die Lehrerin in der Lage ist ihn in ein solches zu bringen, ist die Auseinandersetzung mit den Gegenständen des

Unterrichts für ihn generell zwanghaft. Max vergleicht also nur innerhalb von Formen, die für ihn von Zwang geprägt sind – zwischen unhöflichem Zwang und höflichem Zwang. Im Anschluss an diesen Vergleich fragt der Interviewer wie er diese Form trotz seines Wissens um den Zwang im Unterricht hinnehmen kann.

Stellvertretend für Max antwortet Quentin mit „naja", das heißt ja und nein – der Zwang kann hingenommen werden und gleichzeitig auch nicht. Hingenommen werden muss der Zwang, weil „man", also nicht nur Quentin sondern auch Max und alle Schüler*innen keine Wahl haben, ob sie an Unterricht teilnehmen oder nicht. Unterricht als institutioneller Ort von Lernen bietet keine andere Möglichkeit als unter Zwang zu Lernen, denn die Freiheit der sachlichen Entscheidung für Lernen bietet er nicht. Deshalb ist die höfliche Form gegenüber der unvermittelt unhöflichen Form des Zwangs „die bessere". Die Anerkennung der Aussage von Max, sowohl aktiv als auch in Form des Unterbleibens von Widerspruch, macht deutlich wie alternativlos dieses Handeln im Unterricht ist, auch wenn es gleichzeitig nicht positiv von Schüler*innen gewollt wird.

> Quentin: ob man... [lacht] sagt: "Na, ich hör jetzt einfach zu." Oder: "Ich hör zu." Dann muss man das machen. Aber is eh nicht so schlecht. Ich find ja Disziplin in der Schule... gar nicht schlecht. Wenn Lehrer ein bisschen härter durchgreifen passt das alles. Dann hören auch alle zu. * Und... man lernt auch was.
> (I-Ss, 100512, 234)

Quentin spricht die Teilhabeform von Unterricht an: Ob man es so macht oder anders, in jedem Fall „muss man das machen". Bedingung des Machens von Unterricht ist in beiden Fällen das Zuhören, für das Quentin zwei Möglichkeiten angibt: Die erste Möglichkeit – „Na, ich hör jetzt einfach zu." – ist teilnehmend, die zweite Möglichkeit ist emphatisch und nicht auf Unterricht als Kulturform bezogen, sondern auf Unterricht als vermittelte Form der Auseinandersetzung mit einer Sache. Egal ob man sich dem Unterricht teilnehmend als kulturellem Programm oder emphatisch aus sachlichem Interesse widmet, konstitutiv für Unterricht ist die Nötigung zu Lernen. Trotz dieser Nötigung erkennt Quentin an: „Aber is eh nicht so schlecht." Schlecht ist die Nötigung nicht, weil eine Nötigungshandlung die Bestimmung von Unterricht anerkennt, dass Lernen stattfinden soll. Diese Bestimmung erkennt Quentin ebenso an wie ihre praktische Wendung, die es notwendig macht, Lernen stattfinden zu lassen. Würden Lehrer*innen diese Bestimmung durch „härter durchgreifen" gezielter verfolgen, „dann hören auch alle zu". Quentin

spricht damit nicht nur die vermittelnde Dimension von Unterricht an, sondern auch die erziehende: Von sich aus findet Lernen als eine Disziplinierung des Selbst vor der Sache nicht statt. Erst durch die disziplinierende Erziehung von außen sieht Quentin die Möglichkeit, dass Lernen stattfindet.

9.2.2 Konfrontationen von Nicht-Wissen und das Begehren nach Verstehen

Schüler*innen haben durch die Unterrichtsstunde einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund in Bezug auf das Thema Finanzkrise, auf deren Bearbeitung sie aus unterschiedlichen Perspektiven blicken:

- Quentin spricht als Skeptiker, der immer wieder bezweifelt, ob er und seine Mitschüler*innen in der Unterrichtsstunde wirklich so in Auseinandersetzung mit der Finanzkrise getreten sind, dass sie haltbares Wissen über sie angeeignet haben.
- Timo spricht als Beflissener, der ausgehend von der in dieser Stunde geschaffenen Basis im kommenden Unterricht ein quantitatives Mehr an Diskutieren erwartet und damit auch seine Teilnahme am Programm des Unterrichts zum Ausdruck bringt, der aber gleichzeitig skeptisch gegenüber der hinreichenden Qualität dieser Basis ist.
- Max spricht als Teilnehmender, der zwar aufmerksam gegenüber den Ereignissen im Unterricht ist, jedoch keine konturierte Position zur Sache einnimmt.
- Uli und Kati sprechen als Distanzierte, die entweder nicht aufmerksam waren oder schlafen wollten.

Allen Perspektiven ist gemeinsam, dass sie nicht emphatisch auf das Verstehen der Finanzkrise gerichtet sind, auch wenn diese im Unterricht als zu verstehendes Objekt adressiert wird. Bemerkenswert ist, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrerin kontinuierlich als Handelnde benannt werden, die zwischen ihrem subjektiven Gegenstand (G_S, G_L) und den im Unterricht verfügbaren Gegenstand (G_U) vermitteln. Diese Vermittlungshandlungen werden überformt von der institutionellen Sozialform Unterricht.

Die Perspektive der Schüler*innen ist mehrheitlich auf das Mitmachen im Unterricht als institutionelle Sozialform gerichtet. Diese Form zeigt eine erziehende Wirkung, die darin sichtbar wird, dass Schüler*innen der Aufforderung nach einem ehrlichen Sprechen über Unterricht erst nach mehrfacher Aufforderung nachkommen. Weil Unterricht als institutionelle Rahmung von Vermittlung und Aneignung kein ehrliches, sondern nur ein mit der erziehenden Sozialform

vermitteltes Sprechen zulässt, entsteht eine Distanzierung von der sachlichen Auseinandersetzung mit einer Sache. Obwohl schulische Erziehung im Unterricht als Auslöser für die Distanzierung zum Objekt der Vermittlung und Aneignung identifiziert wurde, konnte auch ein Auslöser für Interesse am Gegenstand des Unterrichts identifiziert werden: Der Gegenstand des Unterrichts adressiert ein Objekt und thematisiert das in ihm sedimentierte Wissen über dieses Objekt. Das Thematisieren zeigt im Gegenstand des Unterrichts sedimentiertes Wissen und erlaubt Schüler*innen die Wahrnehmung der Differenz zwischen ihrem subjektiven Gegenstand und dem Gegenstand des Unterrichts. Die Erfahrung von Nicht-Wissen durch den präsentierten Gegenstand des Unterrichts hat Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Unterricht ausgelöst.

Dieses Interesse am Gegenstand des Unterrichts aufrecht zu erhalten sehen die Schüler*innen als Aufgabe der Lehrerin, denn ihr emphatisches Hinwenden zur Finanzkrise wird durch die institutionelle Sozialform Unterricht verhindert. Als Repräsentantin der Institution Schule wird der Lehrerin die Funktion der Vermittlerin zugeschrieben. Vermittelt die Lehrerin nicht zwischen dem Gegenstand des Unterrichts, dem Objekt und dem subjektiven Gegenstand der Schüler*innen, nehmen diese die Auseinandersetzung mit der Finanzkrise als „fad“ wahr. Für die Vermittlung ist es aus Sicht der Schüler*innen nicht hinreichend, dass die Lehrerin nur erzählt „was eigentlich eh schon dasteht“, das heißt wenn sie Gegenstände im Unterricht bloß zeigt und beschreibt. Gerade weil Schüler*innen die Finanzkrise als diffuses sozialwissenschaftliches Objekt wahrnehmen, fordern die Schüler*innen Vermittlungen der Lehrerin ein. Diese eingeforderten Vermittlungen erfordern, dass die Lehrerin sich selbst zum Objekt Finanzkrise positioniert, das heißt: Die Lehrerin ist durch Vermittlung aufgefordert,

- ihr Handeln gegenüber dem Objekt Finanzkrise und gegenüber gegenständlichen Repräsentationen der Finanzkrise zu zeigen,
- ihre Interpretation von Gegenständen als Repräsentationen der Finanzkrise zu teilen, unabhängig davon, ob diese alltagsweltlich verfügbar, medial thematisiert, oder sozialwissenschaftlich erzeugt sind,
- und ihre eigene Einschätzung der Qualität der Repräsentation der Finanzkrise durch einen Gegenstand den Schüler*innen mitzuteilen.

Die Vermittlung des – in seiner Komplexität diffusen – sozialen Objekts Finanzkrise fordert also zu einer Positionierung auf. Auf Grund der Anwesenheit der Finanzkrise im Horizont der Lebenswelt der Schüler*innen wird die Finanzkrise auch alltagsweltlich verhandelt. Als Thema

besitzt die Finanzkrise eine Gegenständlichkeit, die alltagsweltlich durch Medien hergestellt wird. Sie steht anderen Gegenständen des Unterrichts – wie etwa Vergegenständlichungen von Objekten in einem Schulbuch – gegenüber, die alltagsweltlich nicht von Schüler*innen verhandelt werden. Wegen der lebensweltlichen Anwesenheit ist es nicht möglich die Finanzkrise im Modus des „Als-ob" zu verhandeln, der Schüler*innen zu „einer abwartenden, tendenziell verweigernden Haltung motivieren könnte" (Helsper & Hummrich 2008, 45-46; spezifisch für Vermittlung und Aneignung vgl. Pollmanns 2010b).

Die Aufforderung zur Positionierung welche die Finanzkrise sachlich hervorbringt verweist gleichzeitig auch auf Herausforderungen der Vermittlung. Die Schüler*innen artikulieren Skepsis, inwiefern „so eine Art Grundwissen" sie in die Lage versetzt die Finanzkrise zu verstehen. Von der Lehrerin präsentierte Gegenstände des Unterrichts sollen Grundwissen bereitstellen, und doch wird im Unterricht nur so eine Art Grundwissen verfügbar. In der Formulierung der Schüler*innen zeigt sich eine Skepsis gegenüber den im Unterricht genutzten Gegenständen die nicht eindeutig zu einem Verstehen des Objekts führen, sondern ambivalent bleiben. Ambivalent bleiben Gegenstände des Unterrichts, weil die Adressierung des Objekts Finanzkrise in den Gegenständen unpräzise ist. Aus eben diesem Grund werden in Gegenständen benannte Akteure und Entitäten der Finanzkrise als „Zeugs" bezeichnet. Diese unpräzise Adressierung der Finanzkrise drückt sich auch in ihrer Vermittlung aus – sofern ein Aspekt des Objekts Finanzkrise im Gegenstand unpräzise adressiert wird, wird „halt was gesagt", das jedoch nicht zur Vermittlung und Aneignung der Finanzkrise beiträgt. Auch das Vermitteln der Lehrerin zeigt in der Erzählung der Schüler*innen diese Schwierigkeit, es hat sie gestört, dass „wir irgendwie nur so jetzt auf... die Fakten eingegangen sind in Griechenland". Indem die Schüler*innen die stattgefundene Vermittlung der Lehrerin als störend bezeichnen, artikulieren sie implizit auch ein Begehren auf das Verstehen der Sache. Dieses Verstehen wurde durch Fakten, die von der Lehrerin zur Vermittlung eingeführt wurden – und die als wissenschaftlich objektivierte Gegenstände vorlagen –, nicht erleichtert. Es wurde von Schüler*innen nicht verstanden, wie sich ein Faktum auf das Objekt Finanzkrise bezieht. Diese fehlende Adressierung betrifft nicht nur ein einzelnes Faktum, sondern die Klasse der Gegenstände „Fakten". Trotz dieses Problems lässt sich aus der Analyse schließen, dass im Unterricht kontinuierlich wechselseitige Vermittlungen der Finanzkrise stattfanden: Erstens fanden diese Vermittlungen durch das Stellen von Fragen über die Finanzkrise statt, in denen Akteure und Entitäten der Finanzkrise adressiert und ihre Funktion im Kontext des komplexen sozialen Objekts Finanzkrise besprochen wurde. Zweitens

wurden durch diese Vermittlungen Differenzierungen zwischen den unterschiedlichen gezeigten Repräsentationen entwickelt. Auch wenn die Finanzkrise den Schüler*innen trotz dieser Differenzierungen nach wie vor als ein Amalgam von Unklarheiten erscheint, wurden Perspektiven auf Vergegenständlichungen der Finanzkrise entwickelt und ihr Potential für das Verstehen der Finanzkrise geprüft, und damit zwei notwendige Voraussetzungen für eine Aneignung der Finanzkrise behandelt.

9.3 „Da musst du dir wirklich gut überlegen, dass du's gleich mit Beispielen spickst" – Wie die Lehrerin die Finanzkrise durch Unterrichten zu einem sozialwissenschaftlichen Gegenstand macht (Fallminiatur 3)

Das Interview mit der Lehrerin ist sowohl der Planung als auch ihrer Umsetzung im Unterricht gewidmet. In der Planung spricht die Lehrerin über die Bedeutung klarer Ziele in der Vermittlung der Finanzkrise und betont die Notwendigkeit von Hintergrundinformationen, die in medial präsentierten Gegenständen nicht hinreichend beleuchtet werden. Aus diesem Grund sieht die Lehrerin den medialen Gegenstand als kritikbedürftig. Die Lehrerin problematisiert die Wahrnehmung der Schüler*innen, in welcher der mediale Gegenstand mit der Sache gleichgesetzt wird. Aus diesem Grund nutzt die Lehrerin andere Gegenstände im Unterricht die Hintergrundinformationen zur Finanzkrise beinhalten. Solche anderen Gegenstände stellen durch Hintergrundinformationen Wissen bereit, durch das fragmentierte Informationen – wie sie etwa in medialen Gegenständen auftreten – verbunden werden können. Diese anderen Gegenstände nutzt die Lehrerin in der Vermittlung im Unterricht.

Als notwendigen Ausgangspunkt für Vermittlung benennt die Lehrerin das subjektive Wissen der Schüler*innen. Schüler*innen müssen zwischen sich und dem Objekt (hier: die Finanzkrise) vermitteln, sie müssen ihren subjektiven Gegenstand (G_s) zeigen, damit die Lehrerin zwischen Schüler*innen und dem Objekt vermitteln kann. Die Lehrerin spricht in diesem Kontext an, dass ihr Unterricht sich auch anders als geplant entwickeln kann. Diese andere Entwicklung kommt durch das Zeigen von Schüler*innen und die dadurch erzeugte Kontingenz zustande. Die Lehrerin spricht exemplarisch davon, dass sie im Unterricht von ihrem Plan der Vermittlung abweicht, wenn Schüler*innen eine Diskussion initiieren. Durch eine Diskussion bringen sie ihren subjektiven Gegenstand gegen einen anderen Gegenstand in Position, sie beginnen selbst zu vermitteln. Der Unterricht wird in diesem Fall durch eine Schüler*in und ihren subjektiven

Gegenstand strukturiert. Die Finanzkrise hält die Lehrerin für ein Phänomen, das für Schüler*innen schwieriger aufzunehmen ist als etwa Phänomene des Vulkanismus. Auf diese Weise wird eine Besprechung der objektspezifischen Differenz von naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Phänomenen und damit auch Objekten eröffnet, welche die Lehrerin in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigt. Die Lehrerin bereitet in sozialwissenschaftlichen Themen mehr Fragen und mehr Gegenstände vor, um Schüler*innen mehrere Möglichkeiten zu geben, ihren subjektiven Gegenstand zur Sprache zu bringen. Die Lehrerin erklärt, dass erst die „richtige" Frage zu einem Begreifen des Gegenstands führt, allgemeiner formuliert: Eine Schüler*in muss durch eine Frage so affiziert werden, dass sie sich durch den in ihr vermittelten Gegenstand in ein Verhältnis zum Objekt setzt, und es so zu begreifen beginnt. Für die Lehrerin ist es eine Gefühlssache, welche der vorbereiteten Fragen und Gegenstände sie im Unterricht präsentiert – über ihre klassenöffentliche Präsentation entscheidet die Lehrerin situativ und auf heuristischer Basis.

Die Lehrerin spricht davon, dass sie ihre Präsentation der Finanzkrise mit Beispielen spickt. Diese Metapher ist aufschlussreich für das Präsentieren sozialwissenschaftlicher Gegenstände und die Vermittlung von Sozialwissenschaft: Durch Spicken wird eine ansonsten geschlossene Oberfläche einer Sache durchbrochen, die Spickung verbindet damit ein Innen der objektiven Sache und ein Außen des Zugriffs auf sie. In der Aktualität von sozialwissenschaftlichen Gegenständen wie der Finanzkrise sieht die Lehrerin das Potential, dass Schüler*innen einen emphatischen Bezug zwischen sich selbst und dem Objekt herstellen. Schließlich thematisiert die Lehrerin die Pluralität, die sich in den vielfältigen gegenständlichen Darstellungen der Finanzkrise spiegelt. Diese Pluralität schafft vielfältige Perspektiven auf ein sozialwissenschaftliches Objekt, welche die Lehrerin in ihrer Vermittlung zwischen Schüler*innen und Finanzkrise nutzt.

9.3.1 Analyse des Interviews mit der Lehrerin

> I: Okay. Also erstens Mal möchte ich gerne reden ü-über die Planung des Unterrichts... und wie du dich drauf vorbereitet hast. Die erste Frage dazu: Welche Aspekte waren dir bei der Planung der Stunden... wichtig.
>
> Lw: Inhaltlich ist es mir wichtig, äh... bei Themen wie-e eben einer Krise, grad bei aktuellen Themen, die Schüler, Schülerinnen darauf aufmerksam zu machen, sie zu einem gewissen Bewusstsein zu bringen... Äh, wie sie mit Medien umgehen. Was in den Medien gesagt wird.
>
> (I-Lw 100521, 13-18)

Für die Lehrerin ist die Krise nicht irgendein Thema. Sie spezifiziert das Thema, indem sie ihm das Attribut aktuell zuweist. Die Relevanz dieser genaueren Bestimmung zeigt sich im Gegenstand den die Lehrerin im Unterricht nutzen möchte. Gegenstand ist die Krise, wie sie in den Medien repräsentiert wird. Es ist eine Eigenschaft aktueller Themen, dass über sie in Medien berichtet wird. Die Lehrerin geht davon aus, dass ihre Schüler*innen „mit Medien umgehen", das heißt sich mit Medien beschäftigen. Schüler*innen beziehen also medial konstruiertes Wissen über die Finanzkrise. Nachdem die Schüler*innen Wissen aus Medien beziehen, ist es sinnvoll, den medial konstruierten Gegenstand als Repräsentation des Phänomens Wirtschaftskrise zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Phänomen zu machen. Bemerkenswert ist, dass die Überlegung der Lehrerin nur indirekt auf das Phänomen Finanzkrise verweist. Die Lehrerin plant nicht einen wissenschaftlich konstruierten Gegenstand (etwa makroökonomische Kennzahlen zu Wirtschaftswachstum, Inflationsrate, Leitzins-Entwicklung) unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Statt diesem plant sie das Phänomen Finanzkrise ausgehend von medial präsentierten Gegenständen zu behandeln. Die Differenz der Gegenstände wird durch die Lehrerin klargelegt, indem sie dem Gegenstand, der durch Medien konstruiert wird, eine eigene Sprache zuspricht: „Was in den Medien gesagt wird" ist nicht identisch mit dem, was wissenschaftlich über ein Phänomen gesagt wird. Implizit kündigt sie damit bereits eine Grenze zwischen Wissensdomänen an, die es durch Unterricht zu überwinden gilt.

> I: Mhmh.
> Lw: Und ihnen dazu auch Hintergrundinformationen zu geben. (...) Also quasi nicht nur jetzt die Heute zu lesen, oder > [lacht] meinetwegen < eine andere Tageszeitung zu lesen. Und zu sagen, wa-as äh... was bringt m-mir das, ja?! Oder die Headlines anzuschauen. Sondern... ihnen Hintergrundinformationen dazu zu geben, und sie dazu... zu... an-zu-re-gen, ja, diese Informationen zu hinterfragen und nicht zu pauschalieren, und herzugehen und zu sagen: ‚Ja, das was in der Zeitung steht, das stimmt jetzt.' Des ist einmal... für mich, grad bei diesen aktuellen Themen... irrsinnig wichtig.
> (I-Lw 100521, 19-20)

Die Lehrerin geht davon aus, dass ihre Schüler*innen Wissen über den Gegenstand aus „quasi" nur einer Quelle beziehen. Für die Planung ihres Unterrichtens benennt die Lehrerin zwei relevante Aspekte des medial konstruierten Gegenstands: Erstens geht sie davon aus, dass ihre Schüler*innen einseitig informiert sind, denn sie lesen „nur jetzt die Heute". Zweitens geht sie davon aus, dass ihre Schüler*innen zu wenig bewusst mit medialer Berichterstattung umgehen.

Das Adverb quasi leitet eine Überspitzung ein: Quelle ist – im ungünstigen, aber alltäglichen Fall – „Heute“ (eine kostenlose Wiener Tageszeitung), in manchen anderen Fällen eventuell auch eine andere Tageszeitung. Im Zugang der Schüler*innen sieht die Lehrerin zwei Herausforderungen. *Erstens* stellt die Lehrerin – stellvertretend für ihre Schüler*innen – eine Frage für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen: „Was bringt mir das?“ Die Auseinandersetzung soll etwas zu den Schüler*innen bringen, hat also etwas für die Schüler*innen und ihre alltagsweltliche Lebenswirklichkeit zu leisten. Schüler*innen prüfen die Leistung einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen, wenn sie „die Headlines“ anschauen. „Anzuschauen“ sind aber nicht nur Headlines, sondern auch „Hintergrundinformationen“, die aus Sicht der Lehrerin „dazu zu geben“ sind.

Die Lehrerin zieht eine Differenz zwischen dem kritisch fragenden Zugang der Schüler*innen und ihrem Zugang zum Phänomen: Im medialen Gegenstand wird das Phänomen Finanzkrise nicht adäquat repräsentiert. *Zweitens* steht die Lehrerin daher vor der Herausforderung, im Unterricht gegenstands-adäquate „Hintergrundinformationen“ für ihre Schüler*innen bereitzustellen. Der mediale Gegenstand ist daher um weitere Informationen zu ergänzen.

Warum aber wählt die Lehrerin den Umweg über einen nicht adäquaten medialen Gegenstand? Die Lehrerin nimmt an, dass Schüler*innen den medialen Gegenstand als angemessen gegenüber dem Phänomen bewerten, dass „das, was in der Zeitung steht“, den Tatsachen entspricht. Über den medialen Gegenstand, über den die Schüler*innen bereits verfügen, möchte die Lehrerin einen Zugang zu einem Gegenstand schaffen, der das Phänomen Finanzkrise angemessener abbildet. Darum möchte die Lehrerin Hintergrundinformationen über die Finanzkrise bereitstellen. Durch eine Präsentation von Hintergrundinformationen schafft die Lehrerin einen anderen, neuen Gegenstand für die Auseinandersetzung im Unterricht der in Differenz zu dem medialen Gegenstand stehen soll. Der Vergleich zwischen dem durch Hintergrundinformationen erzeugten Gegenstand – die Lehrerin nennt die EU und ihre Ziele, den Euro, Inflation und Wechselkurse – und dem medialen Gegenstand soll Schüler*innen die Möglichkeit geben, Wissen, das in Form medialer Gegenstände präsentiert wird, zu hinterfragen. Nimmt man den Begriff Hinterfragen wörtlich, sollen Schüler*innen durch Fragen hinter die Informationen blicken, die zu einem medialen Gegenstand konstruiert wurden – der mediale Gegenstand soll durch Hinterfragen dekonstruiert und in seine Bestandteile zerlegt werden.

Ihren Zugriff auf das Erreichen dieses Hinterfragens schränkt die Lehrerin selbst ein: Sie kann die Schüler*innen „dazu... zu...“ nicht(s) bringen – möglich ist es, Schüler*innen „an-zu-re-gen“ zu hinterfragen. Anregen wird zur Grenze des Zugriffs auf die Zielgerichtetheit des Handelns der Schüler*innen. Damit ist eingeräumt: Schüler*innen steht es offen, zu hinterfragen oder eben nicht. Erschwerend für das vermittelnde Handeln der Lehrerin wirkt, dass Schüler*innen als Handelnde auch ihre Ziele evaluieren. Diesbezüglich antizipiert die Lehrerin die Möglichkeit, dass Schüler*innen keinen Anlass sehen, den medialen Gegenstand zu hinterfragen, denn sie könnten fragen: „Was bringt mir das?“ „Bringen“ würde die Auseinandersetzung für Schüler*innen einen erweiterten Zugriff auf das Phänomen Finanzkrise jenseits des nicht adäquaten medialen Gegenstands in Tageszeitungen. Warum dieser erweiterte Zugriff für die Schüler*innen relevant ist, bleibt hier offen.

> Lw: Ähm * hab ich schon schauen müssen einmal, das Basiswissen-n ihnen zu geben, ah, diese-e Thematik abzuklären. U-und da gehts-s auch darum, Dinge einfach einmal frontal vielleicht einfach zu erklären. So, quasi was steckt dahinter? Das unterlegt mit einer Powerpoint, wo die wichtigsten Dinge zusammengefasst sind, dass sie auch mitle-esen können, ein bisschen. Ahm... wo ich dann auch Grafiken einbauen kann, die man sozusagen gemeinsam anschaut, wenn man drüber redet.
>
> (I-Lw 100521, 24)

Auseinandersetzung mit in Medien präsentierten Gegenständen ist nicht voraussetzungslos möglich. Die Lehrerin sieht ihre Aufgabe darin, die „Thematik“ abzuklären. Warum wird die Thematik nicht bloß erklärt oder über sie informiert? Durch das Abklären der Thematik soll Basiswissen gegeben werden. Dies soll geschehen, indem Wissen abgeklärt wird, das die Grundlage für die Möglichkeit einer Auseinandersetzung bildet. Erklären wird hier als ein Teil des umfassenderen Prozesses Abklären eingeführt. Der Lehrerin geht es *erstens* darum, zu erklären. Erklären möchte sie nicht den präsentierten Gegenstand, sondern „Dinge“, die „dahinter“ stecken. Erklärt werden soll also nicht die Finanzkrise, wie sie im medialen Gegenstand repräsentiert wird sondern das Phänomen Finanzkrise jenseits des medialen Gegenstands. In dem sie präsentiert, möchte die Lehrerin über den Gegenstand Finanzkrise hinaus auf das verweisen, was „dahinter“ – also jenseits der medialen Präsentation – „steckt“. Schüler*innen sollen aber nicht nur belehrt werden – sie sollen auch schauen und mitlesen. Durch das Projizieren mittels Powerpoint-Folien und Beamer werden die Hintergrundinformationen über das Phänomen Finanzkrise materiell verfügbar gemacht. In den

Folien materialisiert sich durch die Präsentation der Lehrerin ein Gegenstand jenseits des medial präsentierten Gegenstands. Indem sie spricht und präsentiert, erzeugt die Lehrerin den Gegenstand des Unterrichts. Indem „man drüber redet" wird der von der Lehrerin eingeführte Gegenstand des Unterrichts auch zum Gegenstand der Schüler*innen. Zum Gegenstand der Schüler*innen kann der Gegenstand des Unterrichts werden, wenn sich Schüler*innen dem Unterricht und dem in ihm präsentierten Gegenstand nicht entziehen. Selbst wenn Schüler*innen nicht am Unterricht Anteil nehmen definiert die Lehrerin mittels ihrer Macht über die Ereignisse in der Klasse den Gegenstand des Unterrichts durch ihre Präsentation. Der Gegenstand des Unterrichts wird durch das Präsentieren der Lehrerin manifest als das, womit alle Teilnehmenden sich im Unterricht beschäftigen sollen. Als Gegenstand des Unterrichts ist der präsentierte Gegenstand allerdings nutzlos, wenn sich Schüler*innen einer Auseinandersetzung mit ihm verweigern. Erst durch das gemeinsame Besprechen der präsentierten Gegenstände werden medialer und wissenschaftlicher Gegenstand zu Gegenständen des Unterrichts, die auf das Phänomen Finanzkrise verweisen. Der wissenschaftliche Gegenstand ist hier noch nicht näher spezifiziert – er zeigt sich bislang als subjektiv konstruierter Gegenstand der Lehrerin, den sie als intersubjektiv validierten annimmt.

> I: Mhmh.
> Lw: Ahm... also von der Struktur her wars mir wichtig zu sagen: Ok. Hintergrundwissen, worum gehts, EU, Ziele, Euro, des a-amal... aufzubauen. Begriffe wie... Inflation, Wechselkurse, des abzuklären. Weil das ganz einfach ohne dem-m Basiswissen... funktionierts nicht, ja?!
> (I-Lw 100521, 23-24-1)

Abklären umfasst für die Lehrerin aber nicht nur das Präsentieren und Besprechen des Gegenstands. *Zweitens* verweist Abklären in der wörtlichen Bedeutung des Begriffs auf den Zweck, den die Lehrerin verfolgt: Begriffe sollen von Mehrdeutigkeiten bereinigt „klar" werden, also analytisch präzise Werkzeuge für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Finanzkrise. Das Feld der „Thematik" des Unterrichts wird damit – über einen medialen Gegenstand und einen wissenschaftlichen Gegenstand hinaus – um Werkzeuge erweitert. Mittels dieser Werkzeuge soll eine Auseinandersetzung mit den genannten Gegenständen möglich werden, die „ohne dem-m Basiswissen" nicht „funktioniert". Diese Werkzeuge werden durch das Zur-Sprache-bringen erzeugt. Zur Sprache gebracht werden Bedeutungen von Begriffen, durch die eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Finanzkrise möglich wird. Während Begriffe als Werkzeuge durch Abklären geschärft werden, ist es der Lehrerin auch wichtig

„Hintergrundwissen (...) aufzubauen“. Versteht man den Unterricht als Bühne der Auseinandersetzung mit einem Phänomen, entsteht durch den Aufbau von Hintergrundwissen eine Kulisse. In dieser Kulisse aus Hintergrundwissen können Lehrerin und Schüler*innen mit Begriffen als Werkzeugen arbeiten.

Was notwendig erscheint, um sich mit den präsentierten Gegenständen auseinanderzusetzen, wurde von der Lehrerin einerseits als Hintergrund, andererseits als Basis benannt. Angesprochen wurden Hintergrund und Basis sowohl als Information, die gegeben wird, als auch als Wissen, das aufgebaut werden soll. Räumlich vorgestellt sind Hintergrund und Basis allerdings nicht synonym zu verstehen. Räumlich als Bühne vorgestellt bildet der Hintergrund die Kulisse einer Auseinandersetzung, während die Basis der Boden ist, auf dem sich in der Bühne bewegt werden kann. Der Hintergrund der Finanzkrise wird von der Lehrerin als Kontext eingeführt, in dem die Finanzkrise stattfindet: „EU, Ziele, (...) Inflation, Wechselkurse“ und das, was jenseits von medialen Gegenständen kontextuell relevant erscheint (vgl. I-Lw 100521, 20). Die Basis hingegen besteht aus Begriffen, die eine analytische Auseinandersetzung mit Aspekten des Phänomens ermöglichen. Diese Basis soll als Grundlage „frontal (...) erklärt“ werden. Sowohl medialem als auch wissenschaftlichem Gegenstand des Unterrichts ist gemeinsam, dass sie auf ein Phänomen verweisen, das in diesem gemeinsamen begrifflichen und kontextuellen Feld erscheint. Indem die Lehrerin das Phänomen durch Begriffe und Kontext zur Sprache bringt soll – auf Basis von gegenständlich verfügbaren Informationen – Wissen für die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Finanzkrise entstehen.

> Lw: Und sie aber schon im... - das ist dieses klassische Lehrer-Schüler-Gespräch eigentlich, schon... - im Gespräch, in meinen Erklärungen, schon zu schauen, was... was sie schon wissen. Äh... Sie so mit einzubinden, dass sie da schon quasi... dass da nicht nur steht Wechselkurse, Zack Zack Zack Zack. Ja?! Und sie sagen dann: ‚Okay, gut, danke.‘ Ja?! Sondern, dass sie da mit Hilfe von Fragen auch schon anfangen, mitzudenken.
> (I-Lw 100521, 24-2)

Der Modus, in dem Hintergrund als Kulisse, Basis als Boden und Begriffe als Werkzeuge entwickelt werden, ist der des Gesprächs. Das Führen eines Gesprächs ist weder Selbstzweck noch trivial: Es dient dazu, dass Fragen gestellt werden können. Die Lehrerin lässt offen, wer diese Fragen stellt. Wichtig scheint in dieser Aussage nicht, ob Lehrerin oder Schüler*innen Fragen stellen, sondern *dass* Fragen gestellt werden. Eindeutig ist jedoch das Ziel, das mit dem Fragen

erreicht werden soll: Durch Fragen sollen Schüler*innen in die Arbeit am Gegenstand des Unterrichts „eingebunden" werden. Eingebunden werden kann in diesem Zusammenhang auf zwei Ebenen:

- Einerseits werden Schüler*innen an den Gegenstand des Unterrichts gebunden, indem sie ihr bereits vorhandenes Wissen über das Phänomen Finanzkrise – „was sie schon wissen" – in der Klasse teilen. Durch das Gespräch wird der subjektiv konstruierte Gegenstand einer Schüler*in explizit und damit für die Auseinandersetzung im Rahmen von Unterricht verfügbar.
- Andererseits wird der Gegenstand in die Schüler*innen eingebunden, denn sie sind aufgefordert, ihn zur Sprache zu bringen. Bevor eine Schüler*in den Gegenstand aber zur Sprache bringen kann, muss sie ihn für sich explizieren. Im Akt des Zur-Sprache-bringens vergegenständlichen Schüler*innen ihre subjektive Vorstellung des Phänomens zu einem kommunikativ manifesten Gegenstand. Gleichzeitig schreiben sie den Gegenstand in sich selbst ein.

Deutlich wird, dass diese Einschreibung von den Schüler*innen vollzogen wird. Einen Durchgriff auf das Einschreiben durch die Lehrerin – „zack zack zack zack" – scheint der Lehrerin kaum möglich, zumindest wäre es unproduktiv, denn sie vermutet: Die Schüler*innen würden den Versuch eines solchen Durchgriffs mit einem lapidaren „Okay, gut, danke." quittieren. Durch das Gespräch verfolgt die Lehrerin die wechselseitige Erschließung des Phänomens für die Schüler*innen und der Schüler*innen für das Phänomen. Zwischen Phänomen und Schüler*innen vermittelt die Lehrerin. Die Reihenfolge der methodischen Schritte des Abklärens der Begriffe und des Zur-Sprache-bringens der Gegenstände ist nicht beliebig:

> I: Mhmh.
> Lw: Ja?! Zumindestens damit ein Teil der Schüler anfängt.
> I: Mhmh.
> Lw: Was mir auch wichtig war, von der Grundüberlegung her, war, bevor ich einsteige, eigentlich zu sagen: ‚Okay, was ist der Wissensstand der Schüler, was wollen sie eigentlich wissen?'
> (I-Lw 100521, 25-28)

Die Lehrerin erklärt, dass sie erst einen Vermittlungsversuch unternehmen wird, nachdem sie etwas über das Wissen von Schüler*innen in Erfahrung gebracht hat. An ihre Schülerinnen stellt die Lehrerin zwei Fragen: *Erstens* möchte sie erfahren, was die Schüler*innen wissen –

Schüler*innen sollen ihre subjektiv konstruierten Gegenstände zum Phänomen Finanzkrise zur Sprache bringen. *Zweitens* möchte die Lehrerin in Erfahrung bringen, was ihre Schüler*innen über das Phänomen Finanzkrise wissen wollen. Die beiden Fragen müssen scheinbar nicht zwangsläufig an Schüler*innen adressiert werden. Die Lehrerin spricht davon, dass es darum geht, es „eigentlich zu sagen" – die Fragen können somit auch indirekt beantwortet werden. Betont wird, dass Auseinandersetzung mit Schüler*innen-Fragen über die Finanzkrise notwendig ist „bevor" die Lehrerin zwischen Phänomen und Schüler*innen vermittelt. Erst nachdem die Lehrerin – direkt oder indirekt – erfahren hat, welche Fragen ihre Schüler*innen zur Finanzkrise haben kann die Lehrerin *drittens* vermittelnd zwischen dem Phänomen Finanzkrise und ihren Schüler*innen „einsteigen". Ihre Vermittlung sieht sie nur dann gerechtfertigt, wenn die Schüler*innen Fragen formulieren. Der Lehrerin wird es durch diese Reihenfolge möglich eine Krise auszulösen: Erst wenn Schüler*innen ihr Misstrauen gegenüber ihrem derzeitigen Wissen durch Fragen disziplinieren und in Form einer Frage ihr Noch-nicht-Wissen artikulieren, kann die Lehrerin in Solidarität mit den noch-nicht-wissenden Schüler*innen vermittelnd tätig werden (vgl. Kubac 2005). Implizit ist damit auch aufgezeigt, ob die Lehrerin den „Wissensstand" von jeder Schüler*in oder nur von einigen erfragen möchte: Solidarisch handeln kann sie nur gegenüber denjenigen Schüler*innen, die Anlass zu vermittelnder Tätigkeit geben. Vermitteln bezeichnet in diesem Fall eine Handlung, die in Solidarität mit Schüler*innen die Distanz zwischen Phänomen und Begriffen kritisiert.

> I: Mhmh.
> Lw: Weil, ich hab schon gewusst, dass einige-e dieser Schülerinnen, Schüler in der Klasse sehr wohl an diesen Themen interessiert sind.
> (I-Lw 100521, 30)

Die Frage danach, was ihre Schüler*innen wissen wollen, wird von der Lehrerin gestellt, weil sie bereits gewusst hat, dass einige ihrer Schüler*innen „sehr wohl an diesen Themen interessiert sind". Die Lehrerin spricht hier nicht über das *eine* Thema Finanzkrise in Griechenland, sondern über Themen im Plural, wie sie es getan hat, als sie über „aktuelle Themen" gesprochen hat. Die Pluralisierung lässt auf eine generalisierende Aussage über aktuelle Themen schließen: Der konkrete Fall von Unterricht zur Finanzkrise zeigt Charakteristika der Themenklasse „aktuelle Themen". Das Besprechen der Finanzkrise durch ein Beispiel ist nicht ohne weiteres möglich, es verlangt Erfahrungen im Behandeln von aktuellen Themen im Unterricht. Trotz dieser Erfahrungen scheint das Unterrichten aktueller Themen für die Lehrerin schwierig: Das gezogene

Aussprechen von „einige-e“ könnte darauf hindeuten, dass sich die Lehrerin selbst nicht sicher ist, wie viele einige sind. Damit ist gleichzeitig gesagt: Die Mehrheit der Schüler*innen ist nicht interessiert. Es sind eben nur wenige. Warum setzen sich die Schüler*innen nicht mit dem Phänomen auseinander, wenn sie doch zu den wenigen zählen, die daran Interesse haben? Das ist aus Sicht der Lehrerin nicht der Fall, denn auch die wenigen Schüler*innen sind bloß „sehr wohl interessiert“. Sehr wohl Interesse zu haben ist jedoch noch nicht hinreichend für ein selbstständiges Auseinandersetzen der Schüler*innen mit dem Phänomen Finanzkrise im Unterricht oder außerhalb von Schule.

> Lw: Ähm, aber dass ihnen vielleicht eben das entsprechende Hintergrundwissen fehlt. Oder sie halt... ja, vor dem Thema stehen, und sagen: ‚Bah, wo soll ich anfangen, wo soll ich aufhören?‘ (I-Lw 100521, 30-1)

An einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen können Schüler*innen auch gehindert werden, weil sie nicht über „entsprechendes Hintergrundwissen“ verfügen. Ein dem Phänomen entsprechendes Hintergrundwissen ist für das Auseinandersetzen mit ihm notwendig. Ob fehlendes Hintergrundwissen tatsächlich der Grund für die noch nicht stattfindende Auseinandersetzung ist, ist für die Lehrerin allerdings nicht sicher: Ihr Sprechen wird mit einem „Ähm“ eingeleitet und durch eine zweite Relativierung abgeschwächt: Es ist „vielleicht eben“ so. Dennoch wird die Funktion von Hintergrundwissen in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen deutlich: Schüler*innen könnten vor einer Auseinandersetzung das Problem haben, dass sie nicht wissen, „wo“ – also an welchem Punkt – sie mit einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen „anfangen“ können, ebenso wenig, bis zu welchem Punkt die Auseinandersetzung geht, an dem sie „aufhören“ können. Der Einstieg in die Frage mit einem „Bah“ drückt ein Gefühl der Frustration oder der Ermüdung aus, die im Zusammenhang mit der Suche nach einem Anfang und einem Ende der Auseinandersetzung mit dem Phänomen entsteht. Damit wird deutlich, dass die Begrenzung der Auseinandersetzung mit dem Phänomen auf Grund seiner Komplexität ein Problem für Schüler*innen sein kann. In unmittelbarer Nähe zu Hintergrundwissen ergibt sich ein möglicher Konnex zwischen Hintergrundwissen und Punkten des Anfangens und Aufhörens von einer Auseinandersetzung: Hintergrundwissen ermöglicht es, in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Orientierung zu finden.

> Lw: Ja?! U-und, ah, daher einmal generell: "Worum gehts? Was wissen sie schon? Was sind ihre Fragen?" Um dann abklären zu können... konnte ich im Rahmen dieser Stunden die Fragen dann

auch beantworten.

(I-Lw 100521, 30-2)

Die Lehrerin fasst zusammen, wie sie für ihre Schüler*innen einen Zugang zum Phänomen Finanzkrise entwickelt. Nachdem Thema und korrespondierendes Phänomen angesprochen wurden, ist es ihr Ziel, Vorstellungen ihrer Schüler*innen zu erfragen. Erst nachdem die Vorstellungen durch Sprechakte materialisiert wurden, sollen Schüler*innen Fragen entwickeln. Den Ertrag der Stunde misst die Lehrerin daran, ob sie die Fragen beantworten konnte. Implizit wird damit festgestellt, dass der Gegenstand des Unterrichts durch die Fragen der Schüler*innen wesentlich bestimmt wird. An dieser Mitbestimmung der Schüler*innen misst die Lehrerin den Ertrag der Stunde: Erst „dann" – also nachdem – die Fragen gestellt wurden und nachdem in der Stunde Antworten auf diese Fragen gesucht wurden, kann die Lehrerin prüfen, ob sie diese auch beantworten konnte. Der Ertrag der Stunde soll also wesentlich auf der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Gegenständen des Unterrichts beruhen. Schüler*innen sollen ihre Vorstellungen über das Phänomen Finanzkrise an der Arbeit zu den Gegenständen des Unterrichts entwickeln; dann ist die Stunde für die Lehrerin ertragreich.

I: Mhmh.

Lw: Beziehungsweise, konnten sie selbst Antworten finden. * Ja?! Sowohl als auch.

(I-Lw 100521, 31-32)

Im Nachsatz fasst die Lehrerin die Grundlage der Bewertung des Ertrags der Stunde noch drastischer: „Beziehungsweise" – das bedeutet: Vielmehr noch – ist der Ertrag der Stunde an etwas anderem zu messen. Die Stunde war dann ertragreich, wenn die Lehrerin ihre Schüler*innen in die Lage versetzen konnte, „selbst" Antworten zu finden. In diesem Satz formuliert die Lehrerin radikal, wie sie den Ertrag der Stunde beurteilen könnte: In der radikalen Beurteilung hält die Lehrerin die Stunde erst dann für ertragreich, wenn sie so vermitteln konnte, dass ihre Schüler*innen selbst die Antworten auf die Fragen finden. Nach einer Zäsur durch die Pause im Sprechen stellt die Lehrerin rhetorisch und ungerichtet die Frage: „Ja?!". Möglicherweise ist die Lehrerin von ihrer eigenen Aussage verblüfft, denn unmittelbar im Anschluss relativiert sie: „Sowohl als auch." Die Lehrerin bemisst die Qualität der Stunde demnach an zwei Kriterien: Erstens daran, dass sie selbst die gestellten Fragen beantworten kann, zweitens daran, dass Schüler*innen selbst Antworten auf Fragen finden. Gemeinsam ist diesen beiden Kriterien, dass

die Lehrerin die Qualität des Unterrichts daran bemisst, dass Antworten auf Fragen gefunden werden konnten.

I: Mhmh.
Lw: Ich hab mich ganz einfach... ja, ich mein, EU-U, Euro, Basiswissen, Konvergenzkriterien, ich mein, das is eh relativ einfach. Ah, und zur aktuellen Situation, ja, ich hab halt auch Zeitungen gelesen, ich hab recherchiert, ich hab nach-geschaut, ich hab... versucht rauszufinden, anhand von verschiedenen Quellen, wie viel müssen wir jetzt wirklich zahlen. Ich hab geschaut, eben, passende Statistiken zu finden, die ihnen Antworten geben. Bei Eurostat nachgeschaut. Also wirklich zu schauen, dass ich nicht nur# nur mit Zeitungen arbeite, sondern halt auch wirklich auch die entsprechenden Quellen dazu find.
(I-Lw 100521, 33-34)

Die Lehrerin eröffnet ihre Darstellung der Entwicklung eines Gegenstands für den Unterricht mit dem, was für sie „ganz einfach", also unproblematisch, war. Unproblematisch war für sie das Finden von Informationen zur Kontextualisierung der Finanzkrise wie „EU", „Euro" und „Konvergenzkriterien". Das Gefundene (Entitäten und Konzepte) „ist" außerdem auch selbst „relativ einfach", also handhabbar und nachvollziehbar. Schwieriger war es, Daten zur aktuellen Situation zu finden. Die detaillierte Beschreibung der Suche nach Daten als Recherchieren, Nachschauen und Herausfinden deutet auf die ambitionierte Suche der Lehrerin hin. Die Suche nach Daten wird aber nicht als erfolgreich oder beendet dargestellt – die durch das Verb beschriebene Handlung deutet darauf hin: es wurde bloß „versucht". Das Gesuchte wurde also nicht zwangsläufig gefunden. Gesucht hat die Lehrerin für einen Zweck, der sich am nächsten Satz ablesen lässt: „Die entsprechenden Quellen" erlauben es, dass „nicht nur mit Zeitungen" gearbeitet werden muss. Das erlaubt der Lehrerin, das Phänomen Finanzkrise auch abseits von medialen Gegenständen zu präsentieren. In Quellen will die Lehrerin Daten finden, die „passend" zu Informationen in Zeitungen sind. Durch die Passung wird Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Gegenständen hergestellt – damit wird auch ein Übergang im behandeln von medialen Gegenständen hin zu wissenschaftlichen Gegenständen möglich.

I: Mhmh. Aber... du hast grad was #> wichtiges gsagt.
Lw: Ja. Ja. <#
I: is mir vorgekommen. Nämlich, dass diese... diese unterschiedlichen Schritte,
Lw: Mhmh.
I: die du inhaltlich geplant hast,

Lw: Ja.

I: die Struktur ergeben haben.

Lw: * Ja klar. Klar. Klar. Also... mir isses immer wichtig, wenn... wenn... wenn ma so...

I: Also, meinst du dass da... Die Frage dazu ja, weil die Frage dazu, ja, weil das

Lw: Ja.

I: war ja nur ein Satz, und keine Frage,

Lw: Ja. Also.

I: Die Frage dazu: Ergibt sich dann aus der Struktur... der... der Themen... über die du nachdenkst, dann auch die Struktur des Unterrichts? Folgt die dann notwendigerweise daraus?

Lw: Weil, wenn mir die Schüler auf eine... etwas intensivere Diskussion einsteigen, dann läuft der Unterricht natürlich anders, und dann wird I nimmer die Powerpoint-Folien zeigen, sondern dann... dann... hm... entsteht was ganz was anderes. Also, da kann dann natürlich auch noch eine Eigendynamik entstehen.

(I-Lw 100521, 35-48)

Die Vermittlung zwischen Phänomen und Schüler*innen macht die Lehrerin davon abhängig, wie sie mit ihren Schüler*innen über das Phänomen kommuniziert. Die Lehrerin kündigt an, den Zeitpunkt des Zeigens von Repräsentationen des Phänomens und beschreibenden Daten dann zu unterbrechen, wenn Schüler*innen in eine Diskussion über das Phänomen „einsteigen". Der Begriff des Einsteigens ist interessant, weil er metaphorisch einen Ausgangspunkt kennzeichnet, von dem aus eine weitere Bewegung stattfindet. Einsteigen kann man etwa in ein Auto, um eine gemeinsame Reise zu unternehmen. Taucher steigen an einer Stelle ins Wasser ein, Kletterer können in eine Felswand einsteigen. Das gemeinsame und damit typische des Begriffs Einsteigen ist, dass in ihm ein Beginn einer weiteren Bewegung zum Ausdruck kommt. Diese Bewegung ist eine aktive Handlung: Schüler*innen steigen in eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Finanzkrise ein. Ab dem Zeitpunkt des Einsteigens bewegen sich Schüler*innen im Thema der Finanzkrise. Sie tun dies in Form einer Diskussion, an der sie teilhaben. Durch Diskutieren beschreiben Schüler*innen ihr Verständnis und ihre Assoziationen zu dem Gezeigten. „Und dann", ab dem Zeitpunkt des Einsteigens von Schüler*innen, entsteht „was ganz was anderes". Das Andere bedeutet auch, dass das Bisherige abgelöst wird. Das Bisherige, also die bis dahin andauernde Vermittlungshandlung des Zeigens, wird dann ausgesetzt, wenn die Lehrerin den Eindruck gewinnt, dass die Diskussion eine „etwas intensivere" ist. Der von ihr benutzte Komparativ deutet an, dass Schüler*innen eine Intensität des Artikulierens ihres Verstehens und Assoziierens erreichen müssen, damit die Lehrerin ihr vermittelndes Zeigen aussetzt. Das auf die Vermittlungshandlung der Lehrerin folgende Ereignis beschreibt die Lehrerin etwas zögerlich,

denn „dann... dann... hm... entsteht was ganz was anderes“. Das Andere ist für die Lehrerin nicht vor dem Ereignis zu benennen. Das Einsteigen von Schüler*innen markiert die Lehrerin als einen Punkt, an dem der weitere Verlauf der Stunde entsteht. Den weiteren Verlauf sieht die Lehrerin einer Eigendynamik unterworfen, die erst durch die Interaktion in der Stunde entsteht. An diesem Punkt kann das Theorem der doppelten Kontingenz eingesetzt werden, um die Funktionalität aufeinander bezogener Handlungen zu untersuchen. Luhmann (2002, 160) geht davon aus, dass das System aufeinander bezogener Handlungen in Gang gebracht wird, indem das Gegenüber – im Fall von Unterricht eine Schüler*in – „eine Kommunikation annehmen oder ablehnen wird, oder auf Handlung reduziert: ob eine Handlung ihm nützen oder schaden wird“.

> Lw: Aber gerade bei Themen die-e... * für Schü-üler relativ schwierig aufzunehmen sind, weil sie doch abstrakt sind...
> I: Mhmh. So wie jetzt, bei dem Thema, na, in der (Klasse)?
> Lw: Ja. Schulden! Ban-ken! Wechselkurse. Das is was sehr Abstraktes. Da diskutier I ned drum, ob I jetzt ein Flugzeug... einen Flughafen zusperrt, weil der Vulkan Asche sprüht, und so. Und, ja, da hat ma gleich an Bezug. Ja, der konnte nicht fliegen, und der konnte nicht fliegen.
> (I-Lw 100521, 48-50)

Die Aneignung des Phänomens durch Schüler*innen drückt sich darin aus, dass sie „das Thema“ aufnehmen. „Thema“ ist ein gedanklicher Mittelpunkt, gemeinsamer Fokus einer Gesprächsgruppe, oder einen Bereich, der durch begleitende Äußerungen paraphrasiert und dadurch begrifflich ausgearbeitet wird. „Aufnehmen“ im Sinne von etwas an sich nehmen bringt zum Ausdruck, dass Schüler*innen ein Verständnis des Phänomens entwickeln und in Folge besitzen – in diesem Begriff spiegelt sich der oben entwickelte Gedanke von Aneignung als begrifflicher Herrschaft über das Phänomen. In ihrer vermittelnden Tätigkeit sieht die Lehrerin eine Schwierigkeit, weil das Phänomen Finanzkrise die Eigenschaft hat, abstrakt zu sein, das heißt unanschaulich. Diese Unanschaulichkeit bringt es mit sich, dass die Finanzkrise aus Perspektive der Lebenswelt der Schüler*innen nicht alltagsweltlich erfahrbar ist. In der Situation von Unterricht fehlt jener Überlappungsbereich zwischen Lebenswelt und dem Phänomen Finanzkrise, der für eine Aneignung – und konsequent auch für Aneignung begünstigende Vermittlung – im Unterricht notwendig ist. Notwendig ist dieser Überlappungsbereich für Verständigungsprozesse, für welche er „sowohl einen Kontext bildet wie auch Ressourcen

bereitstellt“ (Habermas 1993, 348). Alltagsweltlich nicht verfügbarer Kontext und Ressourcen werden durch die Lehrerin durch Hintergrund und Begriffe (vgl. I-Lw 100521, 24) bereitgestellt.

„Obwohl“ diese Schwierigkeiten bestehen, soll Unterricht eine Aneignung des Phänomens ermöglichen. In einer Kontrastierung zu einem anderen Phänomen verdeutlicht die Lehrerin, was sie mit dem Begriff „abstrakt“ bezeichnet: Phänomene wie Vulkanismus und seine Begleiterscheinungen sind einfacher fassbar, wie die Lehrerin an Hand einer Verkettung von Ursachen und Wirkungen illustriert: Weil der Vulkan „Asche sprüht“, konnten Flugzeuge nicht fliegen. Weil Flugzeuge nicht fliegen konnten, hat der Flughafen zugesperrt. Im Vergleich scheint der Lehrerin das Phänomen Finanzkrise ungleich schwerer zu fassen. Das Zeigen einer Ursachen-Wirkungs-Verkettung ist bei der Finanzkrise schwieriger, denn zwischen Akteuren der Finanzkrise und Einflussfaktoren – „Schulden! Banken! Wechselkurse.“ – bestehen komplexe Verbindungen, was die Auseinandersetzung mit dem Phänomen für Schüler*innen schwieriger macht.

> I: Oder wir essen alle #> 200 Kilo an und dann stürzt die Welt ab, ne?
> Lw: Jaja, genau. Genau. Genau! [lacht] <# Also... ahm... da muss man wirklich ganz genau aufpassen, und sich ganz genau überlegen, und die einzelnen Schritte... was baust du nach welchem Schritt auf?
> I: Mhmh.
> Lw: Damit für die Schüler eine Lo-ogik auch dahinter is. Also, dass du ihnen auch eine Logik geben kannst, einen roten Faden geben kannst, dem sie dir folgen können. Grade bei diesen abstrakten Themen. Und wo sie dann nicht auf Grund dessen, wo du keine Struktur hast, und du das nicht genau durchgedacht hast, dir komplett aussteigen, weil sie sagen: "Na, die faselt jetzt irgendwas daher und I kenn mi eh nimmer aus." Das is grad bei diesen abstrakten Themen irrsinnig gefährlich, dass du selbst als Lehrer... zu sehr ausschweifst, oder abschweifst, weil die Schüler dann... die... weil sie da nimmer mitkommen, weil sie den roten Faden verlieren.
> (I-Lw 100521, 51-54)

In Folge der komplexen Beziehungen von Akteuren und Faktoren der Finanzkrise ist die Lehrerin darum bemüht, das Phänomen in einzelnen, distinkten Schritten vorzustellen. Ein Grund für diese einzelne Präsentation kann sein, dass eine Vermischung zu Verwirrung von unterschiedlichen Akteuren und Faktoren führt. Eine gegenseitige Beeinflussung zu vermeiden. Die gewählte Form der Präsentation dient dazu, Schüler*innen eine „Logik“ der komplexen

Beziehungen zu geben, wobei der unbestimmte Artikel „eine“ auf die Möglichkeit mehrerer „Logiken“ verweist. Gegeben werden soll eine schlüssige Verkettung von distinkten Akteuren und Einflussfaktoren der Finanzkrise. Durch diese Form der Präsentation soll ein roter Faden entstehen, der Schüler*innen einen Weg durch das Phänomen Finanzkrise weist. Die Lehrerin gibt den roten Faden durch ihr Präsentieren vor und erklärt, dass Präsentieren gerade auf Grund der komplexen Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen der Finanzkrise notwendig ist. Ohne zu Präsentieren könnte die Lehrerin keinen Einstieg in die Finanzkrise schaffen. Gleichzeitig ist die nach dem erfolgten Einstieg von Schüler*innen andauernde Qualität der Präsentation Bedingung für den Nicht-Ausstieg der Schüler*innen. Würde sie den roten Fragen nicht präsentieren, würden die Schüler*innen „komplett aussteigen“. Dem Phänomen angemessen ist die Präsentation dann, wenn die Lehrerin nicht „irgendwas faselt“, sondern zeigt: Das sind Akteure und Faktoren der Finanzkrise, es besteht diese Verkettung von Ursache und Wirkung. Auf diese Weise wird das Phänomen in der Form sichtbar, in der es die Lehrerin strukturiert versteht. Die Lehrerin gibt auf diese Weise ihre Interpretation des Phänomens an Schüler*innen weiter. Gleichzeitig weist die Lehrerin darauf hin: Wenn der*die Vermittelnde das Phänomen nicht verstanden hat, kann er*sie es in Folge nicht strukturiert präsentieren. In der Präsentation ist die Lehrerin der Gefahr ausgesetzt auszuschweifen oder abzuschweifen: Sie darf weder ausschweifen, also über ein angemessenes Maß hinaus exzessiv komplexe Zusammenhänge des Phänomens präsentieren, noch abschweifen, also ihre strukturierte Präsentation beenden. In beiden Fällen würde sie ihre Aufgabe als Vermittlerin zwischen Phänomen und Lerner*innen nicht erfüllen.

> Lw: Ja?! Und das is ganz ganz wichtig. Und daraus ergibt sich dann natürlich... die Struktur, es ergibt sich der Unterricht, und es gibt... ergibt sich dadurch natürlich auch die Methode. Wobei die Methode ** sich ändern kann.
> I: Also#
> Lw: Je nach dem, wie die Schüler reagieren.
> (I-Lw 100521, 56-58)

„Daraus“ verweist auf eine zuvor angesprochene Ursache, aus der sich „Struktur“ ergibt: Die Ursache für die Struktur liegt im Handeln der Lehrerin das als Präsentieren benannt wurde, kurz gesagt: Die Struktur ergibt sich durch die systematische Präsentation von Akteuren und Faktoren der Finanzkrise und ihrer Verkettung. Struktur wird hier den Begriffen Unterricht und Methode gegenübergestellt, die sich jeweils auch „ergeben“. Im Unterschied zur vorab geplanten Struktur „ergibt“ sich Unterricht allerdings nicht vorab wie der Ablauf der Präsentation sondern durch

Interaktion mit Schüler*innen, durch die im Gegensatz zur Präsentation „was ganz was anderes entsteht“ (vgl. I-Lw 100521, 48). Unterricht ist damit Veränderung unterworfen. Ändern „kann“ sich allerdings die Methode: Auch die Art und Weise des Arbeitens entsteht in Folge dessen, „wie die Schüler reagieren“. *Ob* sich die Methode ändert, ist allerdings kontingent – weder notwendigerweise so, noch auszuschließen.

> I: Also dann, in der Klasse meinst du, ändern kann?
> Lw: Ja, in der Klasse selber. Es hat sich hier nicht viel verändert, von dem... es hat sich eigentlich * na, es hat si nix verändert, von dem, was ich geplant, und was ich erwartet hatte. (I-Lw 100521, 59-60)

Obwohl die Lehrerin zuvor die Kontingenz der stattgefundenen Diskussion beschrieben hat, hält sie fest: „Es hat sich hier [in der Klasse] nicht viel verändert“. Die Lehrerin verstärkt durch eine zuspitzende Wiederholung nach einem kurzen Absetzen im Sprechen: Im Grunde genommen hat sich gar nichts verändert. Die Dinge sind so eingetreten, wie die Lehrerin es geplant und erwartet hat, waren also nicht überraschend. In Bezug auf die zuvor beschriebene Abfolge von Präsentation und Diskussion bedeutet das: Wie die Schüler*innen auf die Präsentation der Lehrerin reagieren, ist für sie abschätzbar – ebenso wie mögliche Änderungen in der Art und Weise des Arbeitens. Gleichzeitig ist Folge der Präsentation ungewiss, nach ihr entsteht „was ganz was anderes“ (I-Lw 100521, 48). Trotz dieser Ungewissheit ist für die Lehrerin abschätzbar, was passiert. Planung und Erwartung treten in dieser Aussage in unmittelbarer Nachbarschaft auf. Entsteht die Abschätzbarkeit in Folge von Planung oder in Folge von Erwartung? Auf Grund von Planung ist nur abschätzbar, was passiert, solange die Lehrerin etwas präsentiert, also selbst das Geschehen steuert. Sobald sie ihre Präsentation beendet und eine Diskussion beginnt, ist es nicht mehr möglich, Ereignisse zu steuern, dann entsteht eben „was ganz was anderes“. Die Lehrerin kann Ereignisse der Diskussion also nur in Folge von Erwartungen abschätzen. Erwartungen sind nur in Folge einer Vorstellung von dem, was geschehen wird, möglich. Erwarten kann man also nur etwas in Folge von Erfahrung. Die auf den ersten Blick paradoxe Aussage, dass sich nichts verändert hat, obwohl der Verlauf der Diskussion nicht absehbar ist, verweist auf routiniertes Handeln der Lehrerin: Das Problem der Unvorhersehbarkeit des Verlaufs der Diskussion bei gleichzeitiger Abschätzbarkeit der Ereignisse ist ein Indiz für heuristisches Handeln.

> I: Mhmh.
> Lw: Ja?! Kann dir bei anderen Themen, die grad in Geographie, die viel lebensnäher sind, kann

si das gånz ånders ergeben. Weil dann die Schüler mehr aus ihren eigenen Erfahrungen sprechen, und mehr von sich selbst einbringen, als jetzt zu versuchen, diese abstrakten Dinge zu verstehen und für sich selbst aufzunehmen.
(I-Lw 100521, 61-62)

Die Lehrerin kontrastiert die Finanzkrise als abstraktes Thema hier nochmals (vgl. I-Lw100521, 48;50) mit anderen Themen. Die Finanzkrise wird hier als ein Thema ausgewiesen, das nicht sehr lebensnah ist. Lebensnahe Themen machen es Schüler*innen einfacher, eigene Vorstellungen zu einem Phänomen zu teilen, zu denen sie Erfahrungen besitzen. Verfügen Sie nicht über Erfahrungen, bleibt Schüler*innen nichts anderes über „als jetzt zu versuchen", Phänomene wie Finanzkrise abstrakt als „Dinge" zu verstehen. Begrifflich stellt „Ding" – der noch nicht näher definierte Gegenstand, das Unbeschreibliche – hier eine Distanz zwischen Handelnden und Phänomen her. Auf Grund der Distanz – der Gegenstand ist eben noch nicht von Schüler*innen angeeignet – muss erst eine Aufnahme des Dings geschehen, um es zum Gegenstand zu machen der materiell und abgegrenzt bearbeitet werden kann.

I: Mhmh, klar.
Lw: Weil das is ja nur ein Thema, das sie jetzt nur nehmen, und sagen: "Ok, was k-ann ich davon... was is mir wichtig, was kann ich aufnehmen?" Aber es is nix dabei, wo sie sagen: "Boah, da hab I jetzt schon Erfahrungen gemacht und jetzt bring ich was ein.
(I-Lw 100521, 63-64)

In Bezug auf die Finanzkrise fällt es Schüler*innen schwerer, Vorstellungen mitzuteilen. Ohne das Mitteilen solcher Vorstellungen ist keine Basis für eine Diskussion gegeben. Wird ein abstraktes Thema wie die Finanzkrise zum Thema gemacht beginnen Schüler*innen nicht unmittelbar damit sich die Finanzkrise anzueignen. Vor einer Aneignung schreiben Schüler*innen dem Phänomen Relevanz zu. Wenn sie das Phänomen für hinreichend relevant erachten, beginnt eine Auseinandersetzung. Neben Relevanz fragt die Lehrerin stellvertretend für ihre Schüler*innen: „Was kann ich aufnehmen?" Versteht man „Aufnehmen" an dieser Stelle als zu-sich-nehmen, wäre damit gesagt: „Ist das genießbar?" Ungenießbar wäre Nahrung, die beim Essen keinen Genuss hervorruft sondern Unbehagen. Versteht man Aufnehmen als ein Aufgreifen oder Hochheben, dreht sich die Frage darum, ob das Thema zu sperrig oder schwer ist. In beiden Lesarten wird eine Grenze zwischen Schüler*innen und Phänomen sichtbar. Die Überwindung der Grenze wird in Form der Frage untersucht. Im Unterricht zu lebensnahen

Themen wäre das Überwinden dieser Grenze keine große Schwierigkeit. Schüler*innen würden in der Klasse emphatisch Vorstellungen zu einem Phänomen auf Basis ihrer Erfahrungen teilen.

I: Klar. Geht schwer. Ja. #> Grad bei so einem... bei so einm Thema das so abstrakt is.
Lw: Genau. Genau. <#
I: Und... über was hast du da besonders intensiv nachgedacht, wie du da versucht hast, diesen roten Faden laufen zu lassen, in der Vorbereitung? * Wo... wo isses dir... was is dir da... #> durch den Kopf gegangen?
Lw: Ähm... Ihnen auch <# die richtigen Fragen zu stellen, damit sie-e s... begreifen können. Und dann einen Teil verstanden zu haben, um an den nächsten ran zu gehen.
(I-Lw 100521, 65-68)

Damit das emphatische Mitteilen von Vorstellungen auch bei komplexen Phänomenen wie der Finanzkrise möglich wird, muss die Lehrerin „die richtigen Fragen" stellen. Ist die Frage richtig gestellt, können die Schüler*innen das Phänomen durch den Gegenstand, der in der Frage geschaffen wird, „begreifen". Ähnlich wie „aufnehmen" kann „begreifen" auch als ein Ertasten eines Gegenstands verstanden werden. Begreifen bezeichnet in jedem Fall eine Berührung des Phänomens durch die Schüler*in. „Begreifen" wird als Metapher eingesetzt, die begrifflich eine kognitive Operation auf eine körperliche Erfahrung überträgt. Die körperliche Erfahrung ist hier nicht ein Kontakt mit dem Phänomen selbst, sondern ein Sprechen über das Phänomen in Folge des Begreifens eines Gegenstands, durch den das Phänomen präsentiert wird. Durch den Akt des Sprechens formiert die Sprecher*in ihre Vorstellung des Phänomens und adressiert diese an Hörer*innen. Die Schwierigkeit besteht für die Lehrerin darin, jenen „Teil" des Phänomens in der Frage anzusprechen, der für das Begreifen der Schüler*innen „richtig" ist. Richtig sind Fragen relational zur Verwirklichung der kognitiven Operation „Begreifen" der Schüler*innen. Wenn der eine Teil verstanden ist, kann „dann" der nächste Teil des Phänomens besprochen werden. Verstanden wird das Phänomen von Teil zu Teil, „ran zu gehen" ist im Unterricht in mehreren Etappen. In diesem Herangehen entsteht im Fall des Verstanden-Habens ein Bild des begriffenen Phänomens über das Verständnis sukzessive aufgebaut wird.

I: Mhmh. Das heißt, das waren diese Fragen, die du auf der Folie a-am... am Anfang #> gehabt hast. Und dann...
Lw: Unter anderem. <# Unter anderem. Ich hab sie dann nicht alle gestellt, #>
I: später auch noch.
Lw: wirst du... <# wirst du gemerkt haben. Das is halt ein Auszug gewesen. Aber da hat ma

halt an Konvolut an Fragen. Was passt nimmst du raus, und äh... es ergibt sich manchmal was, wo du sagst: "Okay, wenn ich des jetzt auch noch ånfang zu diskutieren, dann isses too much." Ja?! Daher... hab ich zwei, drei, vier Fragen, ähm... passt das zusammen, nehm ich sie, passt es nicht, lass ich sie weg. Ja?!
(I-Lw 100521, 69-72)

Die Lehrerin hat in der Planung mehr Fragen gesammelt, als sie im Unterricht gestellt hat. Aus den gesammelten und per Beamer projizierten Fragen hat sie einen „Auszug" gewählt. Die Fragen entnimmt sie aus dem in der Vorbereitung entstandenen Bündel an Fragen, dem Konvolut. Relevant für die Interaktion im Unterricht werden diese Fragen erst wenn sie zur Sprache gebracht werden. Steht jede der gesammelten Fragen für einen Teil des Phänomens, eröffnet sich durch das Besprechen einer Frage ein Feld der Auseinandersetzung mit ihm. Sichtbar werden die Felder im Unterricht erst wenn die Lehrerin sie durch ihre Fragen zeigt. Wie schon zuvor kann Zeigen als Präsentation von distinkten Entitäten und Beziehungen beschrieben werden. Die ebenfalls bereits in einer früheren Passage verankerte Angemessenheit des Zeigens wird hier durch eine Grenze bestimmt: „Too much" zu zeigen wäre ungünstig. Zeigt die Lehrerin durch ihre Fragen zu viele Teile des Phänomens, würde ihr Zeigen nicht mehr Zusammenhänge von Ursache und Wirkung hervorheben (vgl. I-Lw 100521, 52; 54). Es ist wahrscheinlich, dass die Lehrerin nach jeder Zeigehandlung prüft, ob ihr Zeigen bereits hinreichend war, um bei Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Finanzkrise auszulösen. „Daher" wählt sie aus den gesammelten Fragen nur einige wenige. Ob ihr Zeigen hinreichend war, prüft die Lehrerin anhand der Antworten der Schüler*innen auf die Frage. Gewählt werden passende Fragen, also Fragen, die das Begreifen der Schüler*innen begünstigen. Das Begreifen begünstigende Fragen haben eine überwindbare Grenze zwischen Schüler*innen und Phänomen (vgl. I-Lw 100521, 64). Solche Fragen korrespondieren mit der Erfahrung der Schüler*innen und liegen innerhalb des Horizonts alltagsweltlicher Erfahrungen. Welche zweite Frage sie nach der ersten wählt, hängt davon ab, „was passt", das heißt ein situatives weiteres Begreifen des Phänomens erlaubt.

Bislang wurde noch nicht beantwortet, was die Lehrerin durch ihre Fragen eigentlich zeigt. Die Antwort darauf deutet sich an in ihrer direkten Rede, durch welche die Lehrerin ihre Gedanken im Handlungsvollzug wiedergibt. Die Reaktion auf ihre Frage wäre „jetzt auch noch" eine Diskussion. Die Diskussion, das heißt wörtlich die Verhandlung des Phänomens, wäre allerdings eine unproduktive – sie wäre „too much". Der Wechsel in eine Fremdsprache kann als Indiz für

die Verfremdung des Phänomens interpretiert werden, die Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit noch einem weiteren Aspekt des Phänomens erleben würden. Schüler*innen könnten das Phänomen nicht verhandeln, weil durch eine weitere Frage „auch noch" ein weiterer Aspekt des Phänomens Finanzkrise der Lehrerin präsentiert wäre. Bis zu der Frage, die „too much" wäre, ist Diskussion allerdings produktiv, das heißt ein Artikulieren des eigenen Verständnis und eine Aneignung des Phänomens (vgl. I-Lw 100521, 48). Antworten und eine Diskussion beginnen können Schüler*innen dann, wenn sie schon etwas über das Phänomen wissen, das diskutiert werden soll. Insofern macht die Lehrerin für Schüler*innen sichtbar, dass sie bereits etwas über die Finanzkrise wissen. Indem sie dieses Wissen im Gespräch sichtbar macht, wird für Schüler*innen ihr Vermögen zur Erkenntnis sichtbar gemacht und damit auf „produktives Lernen (...) abgehoben" (Gruschka 2009, 39).

> Lw: Des is überhaupt ka... des... das is dann die Gfühlssache im Unterricht. Das ist dann deine momentane Entscheidung, die du triffst. Im Unterricht. Die du nicht geplant hast, ja?! Wo du sagst, okay, ich hab eine Auswahl... Ja?! Ich hab auch nicht alle Folien gezeigt.
> I: Ja. Hab ich auch gsehn, ja.
> (I-Lw 100521, 74-75)

Ob die Lehrerin nach einer Frage noch eine weitere Frage stellt, ist für sie eine „Gfühlssache". Die Lehrerin trifft in der Handlungssituation „momentan" die Entscheidung, ob durch eine weitere Frage ein weiterer Aspekt des Phänomens Finanzkrise angesprochen wird. Die Entscheidung des Stellens einer weiteren Frage wird doppelt betont: Sie wird von ihr „im Unterricht" und „nicht geplant" vollzogen. Im Unterricht bedeutet, dass erst in Reaktion auf die Schüler*innen (vgl. I-Lw 100521, 70; 72) von ihr entschieden werden kann, wie sie weiter handelt.

> Lw: Das is was... wo sichs dann schon manchmal verändert hat, wo teilweise ich draufgekommen bin, dass ich auch ein bissl meine Struktur verändert hab, we-eil ich mir gedacht hätte, ich mach zuerst die Folie, dann die..., #> also vom Thema her.
> (I-Lw 100521, 76)

Im selben Gespräch hat die Lehrerin kurz zuvor gesagt: „Es hat si nix verändert, von dem, was ich geplant, und was ich erwartet hatte" (I-Lw 100521, 60). Hier hingegen spricht die Lehrerin von einigen Veränderungen: Der Unterricht – also der Verlauf der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen – hat sich „schon manchmal" verändert. In Folge hat die Lehrerin „auch" die

Struktur „ein bissl“ verändert. Diese Aussage ist nur scheinbar widersprüchlich zur erwähnten früheren Aussage. Einerseits ist es Aufgabe der Lehrerin, erste Schritte der Unterrichtsstunde zu planen. Andererseits handelt es sich wie oben erwähnt (I-Lw 100521, 60) um die routinierte Bewältigung einer Situation. Die Kontingenz der Interaktion war bereits in der Planung für die Lehrerin absehbar. Obwohl sie mit dem Auftreten von Kontingenz in der Interaktion im Unterricht vertraut ist – insofern „hat si nix verändert“ – hat die Lehrerin doch „ein bissl“ die Struktur ihrer Planung „verändert“. Ihre eigene Struktur ist die Struktur des Zeigens des Phänomens Finanzkrise, also das geplante Handeln der Lehrerin. Diese vorbereitete Struktur drückt sich in der Reihenfolge ihrer Powerpoint-Folien aus. Wie kam es zur Veränderung im strukturierten Zeigen?

I: Das waren dann so Ad-hoc Entscheidungen in der Klasse.
Lw: Das waren Ad-hoc Entscheidungen! We-eil... Zwischenfragen gekommen sind. Das war einmal das eine. Dass du auf diese Zwischenfragen entsprechend reagierst. Aber auch, we-eil... i-ich in der Erklärung selbst gemerkt hab... Hubs, das wär jetzt ein zu großer Sprung, ich mäch no gschwind was anders.
I: Mhmh.
Lw: O-oder: Das wär jetzt so detailreich... lass mas weg.
I: Mhmh.
(I-Lw 100521, 77-81)

Durch die Zwischenfragen wurde die Lehrerin aufgefordert, „entsprechend“ zu reagieren. Die Interpretation des gezeigten Aspekts der Finanzkrise durch Schüler*innen zeigt sich in Zwischenfragen. Diese Zwischenfragen bedürfen einer „entsprechenden“ Reaktion der Lehrerin. Die „Zwischenfragen“ sind Ausdruck der kontingenten Interpretation des Gezeigten durch die Schüler*innen. Mit Zwischenfragen bringen sie einerseits zum Ausdruck, was sie verstanden haben und testen andererseits ihr Verständnis des Gezeigten. Mit ihrem „Aber auch“ eröffnet die Lehrerin einen *zweiten* Bereich: Sie hat „in der Erklärung selbst“ – also in ihrer Explikation des Gegenstands vor den Schüler*innen, aber noch nicht in Interaktion mit ihnen – festgestellt, dass ihr Zeigen von Ursache-Wirkungs-Verkettungen in sich nicht schlüssig ist. Auf Grund dieser Feststellung hat die Lehrerin ihr Handeln verändert.

Lw: Ja?! Weil du dann im Gespräch, in der Interaktion mit den Schülern, merkst: Des reicht jetzt. Ja?! Also, du siehst es an den Gesichtern so: ‚Poah, ned no wås!‘ Also, da muss man ganz stark abwägen, und sich wirklich gut überlegen, was bringst du und was nicht. Und grad bei so

> abstrakten Themen... ich habs meistens so, dass ich... passiert mir meistens, dass ich mehr vorbereitet habe-e als ich dann tatsächlich umsetze, im Unterricht. Nur, I såg immer, es is mir lieber, ich hab dieses... ein bisschen zu m# zu viel.
> (I-Lw 100521, 82)

In dieser Textstelle führt die Lehrerin aus, zu welchem Zeitpunkt sie ihr Zeigen beendet. Das Ende ihres Zeigens wurde bereits mehrfach gerahmt: Zeigen findet ein erkenntnisproduktives Ende, wenn Schüler*innen beginnen, ihr Wissen über die Finanzkrise in Diskussion zu verhandeln (vgl. I-Lw 100521, 48). Ein nicht erkenntnisproduktives Ende findet das Zeigen, wenn die Lehrerin zu viele Aspekte der Finanzkrise zeigt, wodurch die Schüler*innen nicht mehr diskutieren und damit die Finanzkrise begrifflich verhandeln könnten (vgl. I-Lw 100521, 70; 72). Bis dahin wurde allerdings noch nicht klar, wie die Lehrerin den Zeitpunkt bestimmt, an dem sie nicht mehr zeigt. Ein Indiz für diesen Zeitpunkt findet die Lehrerin in nonverbalen Zeichen wie der Mimik der Schüler*innen. Nimmt die Lehrerin wahr, dass die Verhandlung eines Aspekts des Phänomens Finanzkrise für Schüler*innen nicht mehr tragbar ist, beendet sie das Zeigen dieses Aspekts.

Das Zeigen der Lehrerin ist damit allerdings nicht beendet. Im Anschluss beschreibt die Lehrerin nicht das Ende ihres Zeigens sondern spricht über weitere Akte des Zeigens. Vorbereitet wird dieser Übergang gedanklich durch „abwägen“ und „überlegen“. Trotz des abstrakten Themas Finanzkrise versucht die Lehrerin weiter zu zeigen, das heißt kommunikativ einen Gegenstand des Unterrichts zu erzeugen (vgl. I-Lw 100521, 24). In Bezug auf die Erzeugung eines Gegenstands des Unterrichts hat die Lehrerin allerdings festgestellt, dass dieser wesentlich durch die Fragen der Schüler*innen bestimmt wird (vgl. I-Lw 100521, 30). Der Lehrerin bleibt so nichts anderes übrig, als weiter zu zeigen, bis ein erkenntnisproduktives Ende des Zeigens erreicht ist, weil die Schüler*innen das Phänomen Finanzkrise in Diskussion zu verhandeln beginnen. Die Lehrerin handhabt diesen Umstand so, dass sie mehr zu zeigende Aspekte vorbereitet, als tatsächlich in Form des Zeigens umgesetzt werden. Für die Lehrerin schafft diese zusätzliche Vorbereitung Sicherheit. Sie verfügt durch die zusätzlich vorbereiteten Gegenstände nicht über „too much“, sondern – sie korrigiert sich selbst – zu viele Aspekte. Diese Gegenstände sind nicht „too much“ – das heißt in ihrer Menge überfordernd – sondern „zu viel“ – also mehr als im Unterricht bearbeitet werden kann. Durch das Vorbereiten einer größeren Menge von Aspekten schafft die Lehrerin verschiedene Möglichkeiten, an denen ihre Schüler*innen anknüpfen können. Zwischen diesen Aspekten – Repräsentationen des Phänomens in unterschiedlichen

Darstellungen wie Grafiken, Tabellen, Artikeln – kann sie „abwägen“ und „überlegen“. Jede Repräsentation vergegenständlicht auf andere Weise einen Aspekt des Phänomens Finanzkrise. Erst in der Reaktion der Schüler*innen auf das Zeigen wird für die Lehrerin sichtbar, was Schüler*innen aufnehmen und was nicht. Die Distanz zwischen Schüler*innen und Phänomen wird sichtbar im (nonverbalen) Handeln der Schüler*innen gegenüber dem gezeigten Gegenstand. Können sie die Grenze zum gezeigten Gegenstand nicht überwinden, können sie sich nicht zu ihm – und damit zum Phänomen – verhalten (vgl. I-Lw 100521, 64). Ziel der Lehrerin ist es, dass Schüler*innen (Lern-)Handlungen zum Phänomen vollziehen – aus diesem Grund zeigt sie Gegenstände und setzt „abwägen“ und „überlegen“ als Strategien ein, um Punkte zu identifizieren, an denen Schüler*innen auf den gezeigten Gegenstand reagieren könnten.

I: Welche... welche Ideen haben dir die Planung erleichtert, für diese Unterrichtssequenz zu Griechenland und Finanzkrise.
Lw: Welche Ideen?
I: Ja. *****
Lw: Pff-f. Ka spezielle Idee jetzt dazu ghabt, dazu.
I: Oder, wodurch is es dir leichter gefallen, den Unterricht zu planen. Was waren für dich so Angelpunkte #> an denen du
Lw: Es war ned leicht! <# Es war ned leicht!
I: Na. Das glaub ich auch. #> weil das so abstrakt is, das Thema, dass das schwer is, na?!
Lw: Das war... <# also, so einen Unterricht zu planen ist überhaupt nicht leicht. Ja?! Wenn ich jetzt sag, ich setz mich in einer fünften Klasse her, wir diskutieren über das Thema Tragfähigkeit, ich mach eine... quasi eine Begriffsabklärung. 'Hey Leute, worum gehts?' Ja?! Und ned um 200 Kilo aufe essen, zum Beispiel. Das kannst du auf eine-e... da kannst sie Text lesen lassen, dann kannst du drüber reden.
(I-Lw 100521, 87-94-1)

Die Planung von Unterricht zur Finanzkrise fällt der Lehrerin „überhaupt nicht leicht“, ist „also“ – das heißt aus alledem so folgend – für sie anspruchsvoll. Erklärungsbedürftig ist, welche Qualität „überhaupt nicht leicht“ trägt. „Überhaupt nicht leicht“ kann als Selbstlob der Lehrerin gelesen werden, sie könnte auch sagen, die Planung ist für sie „ungeheuer schwer“, aber sie plant „so einen Unterricht“ ungeachtet dessen. „Überhaupt nicht leicht“ verweist auch darauf, dass die Lehrerin in der Planung keine Kosten und Mühen gescheut hat. „Überhaupt nicht leicht“ ist aus Perspektive der planenden Lehrerin Auslöser für spannende Arbeit. Für sie wird es spannend, weil es eben „überhaupt nicht leicht“, also eine Herausforderung ist, das Thema darauf vorzubereiten,

Thema des Unterrichts zu werden. Eine Herausforderung ist das Planen der Lehrerin nicht der Planung des Unterrichts nach, denn sie spricht spezifisch über „so einen" Unterricht. „So" ein Unterricht, also Unterricht zu einem aktuellen Thema wie etwa der Finanzkrise, kann „spannend" werden, weil noch kein didaktisch präparierter Gegenstand vorliegt. Auf Grund der Aktualität ist eine Präparierung nicht nur noch nicht vollzogen, sondern unmöglich, denn es besteht kein intersubjektiver (wissenschaftlicher) Konsens über die Phänomene, die repräsentiert werden sollen. Auf Grund der Abstraktheit des Phänomens können die Schüler*innen dem Phänomen allerdings nicht selbst ausgesetzt werden. Insofern ist die Lehrerin darauf angewiesen, existente nicht-wissenschaftliche Repräsentationen zu zeigen.

Herausfordernd kann die didaktische Vorbereitung des Themas für den Unterricht sein, oder aber das Thema selbst, also die durch es adressierten Phänomene. Die beiden Herausforderungen stehen nicht gleichrangig nebeneinander, denn die adressierten Phänomene gehen der Möglichkeit der Didaktisierung voraus. Insofern muss die Lehrerin zuerst selbst ein Verständnis der Phänomene entwickeln, bevor sie didaktisiert werden können. In diesem Fall liegt die Herausforderung für die Lehrerin darin, sich selbst ein Thema verständlich zu machen. Auf die Herausforderung, sich selbst die Sache verständlich zu machen, geht die Lehrerin jedoch nicht ein. Darauf nicht eingehen kann sie nur, wenn sie sich die Finanzkrise bereits verständlich gemacht hat. Zumal eine intersubjektiv abgesicherte Repräsentation aktueller Themen nicht verfügbar ist, kann sie die Finanzkrise aber nur negativ verständlich machen, das heißt im Aufzeigen der mangelnden Repräsentiertheit des Phänomens im Gegenstand. Zumal die Lehrerin nicht über die Negativität des Hinweisens auf diesen Mangel hinausgehen kann, ist der Gegenstand des Unterrichts für die Lehrerin hinreichend erarbeitet. Dies muss der Fall sein, denn sie spricht in Folge über Konsequenzen der Planung von Unterricht, dessen Verwirklichung auf die erfüllte Bedingung des Verstehens der Sache angewiesen ist. Durch „wenn" wird ein hypothetischer Vergleich eingeleitet. Der Vergleich wird aber nicht zur *Planung* des Themas Tragfähigkeit angestellt, sondern zum „*diskutieren über*" das Thema Tragfähigkeit. Verglichen wird nicht eine von der Lehrerin wahrgenommene Herausforderung in der Planung, sondern die „überhaupt nicht leichte" Planung. Ihr gegenüber steht die Konsequenz einer Planung, das Handeln im Unterricht zur Tragfähigkeit. Ein solcher Vergleich ist nur dann angebracht, wenn die Planung des Unterrichts zur Tragfähigkeit so unwichtig war, dass die Lehrerin sie übergehen konnte. Für diese Interpretation spricht, dass die Lehrerin sich „im Unterricht zur Tragfähigkeit" hersetzen kann und „wir" – also sie und ihre Schüler*innen – ohne weitere Kenntnisnahme oder

Vorbereitung diskutieren. Das Initiieren einer spontanen Diskussion ist für die Lehrerin ohne großen Planungsaufwand möglich. Im Gegensatz dazu ist es ihr im Unterricht zur Finanzkrise *nicht* möglich sich ungeplant herzusetzen und zu diskutieren. Handeln im Unterricht zur Finanzkrise ist für die Lehrerin „überhaupt nicht so leicht" denn erst durch Planen werden für die Lehrerin Möglichkeiten des Handelns evident.

Ebenso wenig Vorbereitung braucht sie bei Unterricht zur Tragfähigkeit um eine „Begriffsabklärung" zu machen. Eine Begriffsabklärung kann sie „quasi" zur Begriffsabklärung der Finanzkrise (I-Lw 100521, 94-1) machen. Durch „quasi" stellt die Lehrerin eine *Ähnlichkeit zwischen dem Abklären der Begriffe zur Finanzkrise und dem Abklären von Tragfähigkeit* her. Begonnen wurde das Abklären von Tragfähigkeit mit einer Frage, die sie an die Schüler*innen richtet: „Hey Leute, worum gehts?" Diese Frage fordert Schüler*innen zu einer Antwort auf, die im Unterricht von ihnen ernst genommen werden muss. Selbst wenn sie eine Antwort verweigern, ist die Frage in keinem Fall rhetorisch, sondern erziehend, denn die Verweigerung wäre eine Verweigerung der Aufforderung zur Kooperation im Unterricht. Gleichzeitig ist die Frage ihrer Ausdrucksgestalt nach vereinnahmend und kumpelhaft. Diese Ausdrucksgestalt verweist auf die Intention der Lehrerin, durch die unkomplizierte Form der Frage auch ein leichtes Antworten für ihre Schüler*innen zu ermöglichen. Durch die unkomplizierte Ausdrucksgestalt der Frage möchte die Lehrerin Schüler*innen einen Einstieg in das Thema erleichtern. Mittels der Frage wird ein gedankliches Feld eröffnet, das bei Schülern die phänomenale Erscheinung der Finanzkrise in den Blick rücken soll. Der Fragesatz ist zweigeteilt: Im ersten Teil – „Hey Leute" – fordert die Lehrerin die Schüler*innen zur Aufmerksamkeit auf. Im zweiten Teil verweist sie durch das „worum" auf das Phänomen als Bezugspunkt der Auseinandersetzung. Im auf diese Frage folgenden Satz wird deutlich, dass dieser Bezugspunkt von der Lehrerin eng gefasst wird, also *nicht* irgend etwas von den Schüler*innen gesagt werden soll, auch wenn die Frage aus Sicht von Schüler*innen diese Möglichkeit zulässt. Auf Grund der nicht rhetorischen, sondern erziehenden Frage stellt die Lehrerin im Unterricht zur Tragfähigkeit in Aussicht, dass Schüler*innen hier Antworten geben können, die sie im Gegensatz dazu im Unterricht zur Finanzkrise nicht geben könnten.

„200 Kilo aufe essen" ist eine Referenz auf eine Assoziation eines Schülers zur Tragfähigkeit der Erde. Die Tragfähigkeit der Erde wird in Form der Bevölkerungszahl angegeben, die in einem Gebiet durch natürliche Ressourcen langfristig und nachhaltig ernährt werden kann. Der Schüler

bezieht sich in seiner Aussage doppeldeutig auf Tragfähigkeit. Einerseits verweist die Aussage „200 Kilo“ auf Gewicht – in diesem Fall ist Tragfähigkeit im Sinne von maximaler Belastbarkeit eines Gewichts wie etwa in einem Aufzug verstanden. Gleichzeitig verweist „aufe essen“ auf Nahrung und die Begrenztheit der Produktionsmenge von Nahrung, die durch das „200 Kilo aufe essen“ eines großen Bevölkerungsanteils überschritten werden könnte. Zumal beide Bedeutungen möglich sind, ist die Formulierung des Schülers kontingent. Aus Sicht der Lehrerin ist diese kontingente Aussage über den Begriff Tragfähigkeit unerwünscht. In ihrem Verständnis sollen durch Klärung Begriffe zu Werkzeugen der Erkenntnis werden, mit denen an Gegenständen und über ein Phänomen gearbeitet werden kann (vgl. I-Lw 100521, 24).

Der Beitrag der Lehrerin zum „diskutieren über das Thema“ geschieht durch ihre Begriffsklärung. Aus Sicht der Lehrerin sollen Begriffe als Werkzeuge möglichst „abgeklärt“, also eindeutig und präzise sein. Für die kontingente Aussage des Schülers und die Mehrdeutigkeit des Begriffs Tragfähigkeit sieht die Lehrerin keinen Platz – entsprechend wird die Assoziation des Schülers von der Lehrerin – „worum gehts? Ja?! Und ned um 200 Kilo aufe essen“ – als unpassend wahrgenommen. Die Lehrerin erklärt in Folge, wie sie beim Abklären der Begriffe vorgehen möchte. Diese Erklärung geschieht durch die Adressierung von einem „du“. „Du“ bezieht sich hier nicht bloß auf die umgangssprachliche Nutzung der zweiten Person Singular als Subjekt von eigentlich unpersönlichen Aussagen, die in der Schriftsprache üblicherweise als „man“ formuliert werden. Durch „du“ wird auch ein anderes Subjekt bezeichnet, das mit dem Ich der Sprecher*in nicht identisch, aber auch kein Fremder ist. Durch das Nutzen von „du“ stellt die Lehrerin eine Verbindung zwischen sich und ihrem Gegenüber her. Implizit erzeugt die Lehrerin eine Gruppe der Sprechenden, die sich von der Gruppe der Schüler*innen abhebt. In Abhebung von der exemplarisch erwähnten kontingenten und nicht eindeutigen Nutzung der Begriffe durch den Schüler beschreibt die Lehrerin ihr Vorgehen. Erstens soll ein Text gelesen werden, im Anschluss kann darüber gesprochen werden. Das Lesen des Texts geschieht als „lesen lassen“, das heißt in Form eines Auftrags an die Schüler*innen. Eingebracht wird dieser Auftrag von der Lehrerin gegen die alltagsweltliche Auseinandersetzung mit den Begriffen, wie sie exemplarisch in Form der kontingenten Aussage des Schülers problematisiert wurde. Durch das „lesen lassen“ des Texts wird die Auseinandersetzung von einer alltagsweltlichen Auseinandersetzung abgekoppelt.

Erst nach dem „lesen lassen“ des Texts „kannst du drüber reden“. „Du“ – das heißt man, ein Personenkreis in Abgrenzung zur Gruppe der Schüler*innen – kann im Unterricht erst nach

diesem „lesen lassen“ mit den Schüler*innen über das Thema sprechen. Für die Auseinandersetzung mit Tragfähigkeit würde diese Reihenfolge bedeuten, dass Begriffe erst durch „lesen lassen“ bei Schüler*innen als Werkzeuge zu entwickeln sind, bevor „dann“ in Folge zu Phänomen und Gegenständen gearbeitet werden kann. Damit werden die durch die gelesenen Begriffe entwickelten sprachlichen Werkzeuge zur Voraussetzung der Auseinandersetzung mit Phänomen und Gegenständen im Unterricht. Die sprachlichen Werkzeuge der Schüler*innen sollen also um eine Klasse von Begriffen erweitert werden, die aus Sicht der Lehrerin dem Phänomen angemessen sind.

Das Beispiel der Lehrerin macht die Herausforderung deutlich, vor die Schüler*innen durch dieses Vorgehen gestellt werden. Gegenüber der „natürlichen“, alltagsweltlichen Auseinandersetzung mit Phänomenen und dazu assoziierten Begriffen möchte die Lehrerin durch „lesen lassen“ ihre Schüler*innen zu einer begrifflich präzisen Fachsprache führen. Die Schüler*innen sind aufgefordert, das Phänomen nicht mit alltagsweltlichen Begriffen zur Sprache zu bringen, sondern sich jene Fachsprache anzueignen, in der die Lehrerin eine Auseinandersetzung stattfinden lassen möchte. An der wiedergegebenen Aussage des Schülers wird ein Problem deutlich, das bei dem Auftrag entsteht, diese Fachsprache anzunehmen. Die Aussage des Schülers lässt zwei mögliche Assoziationen zu. Indem beide Assoziationen nicht notwendig richtig aber möglich sind, erzeugt er kontingente Sphären der Bedeutung des Begriffs Tragfähigkeit. Die Sphären der Bedeutung von Tragfähigkeit erlaubt ein Spielen mit Assoziationen zum Begriff. Im Rahmen dieses Spielens wird der Horizont der Möglichkeiten der Bedeutungen des Begriffs erkundet. Der Schüler bringt durch die spielerische Mehrdeutigkeit seiner Aussage außerdem Skepsis gegenüber klaren Bedeutungen eines Begriffs zum Ausdruck. Die Möglichkeiten der Bedeutung von Tragfähigkeit sind aus Perspektive seiner Lebenswelt noch nicht erschlossen. Aus dieser lebensweltlichen Perspektive hat die kontingente Aussage des Schülers ihre Berechtigung: Der für ihn unerschlossene Begriff und das unerschlossene Phänomen werden in einem assoziativen Verfahren erkundet. Im Rahmen dieser Erkundung ist begriffliche Schärfe noch nicht produktiv, denn durch sie würden Möglichkeiten der Entdeckung von Bedeutungen ausgeschlossen. In diesem Verständnis verweist die Aussage des Schülers auf den Beginn einer Aneignungsbewegung gegenüber Begriff und Phänomen.

Lw: Du kannst schauen: "Hey, worum gehts?". Ja?! Da können sie schon eigene Vorstellungen einbringen. Dann schaust da an Film an, dann diskutierst du drüber, des is alles... da... da is

> der Zugang ein viel einfacherer. Da kann ich auch viel spontaner agieren i-in der Klasse dann auch noch, und viel spontaner eingehen, auf die Kinder. Kinder, Schüler - Tschuldigung!
> (I-Lw 100521, 94-2)

Die Lehrerin setzt ihr Sprechen über den Vergleichsfall – Unterricht zu Tragfähigkeit – in Form des „Du" fort. Die schauende Person „du" ist wie oben eine Lehrer*in oder vergleichbare Person, die auf das Unterrichtsgeschehen Bezug nimmt. Schauen ist eine Option zu handeln, deren Möglichkeit im Unterricht zu Tragfähigkeit besteht, denn „du *kannst* schauen". Die Frage „Hey, worum gehts?" stellt die Lehrerin unadressiert, geschaut wird aber von „du", das heißt einer Lehrer*in. Nicht plausibel wäre die Annahme, dass die Lehrerin ausschließlich selbst schaut, worum es geht, denn sie hat das Phänomen bereits in Form eines Texts gegenständlich vorbereitet. Schauen kann die Lehrerin hingegen, wie ihre Schüler*innen auf das durch den Text Gezeigte reagieren. Durch die Frage werden die Schüler*innen auch aufgefordert, selbst zu schauen, worum es geht. In Folge von Schauen können Schüler*innen „schon eigene Vorstellungen einbringen". In Konsequenz der Frage nach dem, worum es „geht" erzeugen Schüler*innen einen subjektivierten Gegenstand. Damit läuft der Unterricht Gefahr, nur noch in einer Verhandlung subjektivierter Gegenstände zu verlaufen, ohne dass in der Verhandlung auf ein Phänomen Bezug genommen werden müsste. Die Subjektivierung des Gegenstands ist allerdings ein notwendiger Schritt im Unterreicht. Würde sie nicht vollzogen werden, könnten Schüler*innen keinen subjektiven Gegenstand explizieren, in Folge könnte der noch in Formung begriffene subjektive Gegenstand auch nicht diskutiert und kritisiert werden. Daher ist das Einbringen von Gegenständen der Schüler*innen ein notwendiger Schritt in der Explikation und dem Kritisierbar-machen der Vorstellungen von Schüler*innen. Auf Ebene der Werkzeuge für die Bearbeitung des Phänomens ist das Explizieren und Kritisierbar-machen ist ein notwendiger Schritt für die intendierte „Begriffsabklärung" der Lehrerin, in der Werkzeuge für die Auseinandersetzung mit Gegenständen der Finanzkrise erzeugt werden sollen (vgl. I-Lw 100521, 24-1).

Kommen die Schüler*innen der Aufforderung nach, den Text zu lesen, können Schüler*innen nicht nur „schon" eigene alltagsweltliche Vorstellungen einbringen, die aus Sicht der Lehrerin nicht produktiv für die Abklärung von Begriffen wären (vgl. I-Lw 100521, 94-1). Ausgehend vom gelesenen Text ist es für Schüler*innen möglich Vorstellungen über Charakteristika des Phänomens einzubringen, die in der Auseinandersetzung mit dem Text und dem durch ihn repräsentierten Gegenstand entwickelt wurden. Diese Vorstellungen sind nicht mehr unmittelbar,

sondern nur mittelbar aus der Alltagswelt der Schüler*innen entwickelt. Mittelbar alltagsweltlich sind diese Vorstellungen, weil sie auf Basis des Horizonts der Lebenswelt einer Schüler*in entstehen, die als Interpretationshorizont für den Text besteht. Notwendig für diese Möglichkeit ist, dass das Phänomen im topologischen Sinn überwiegend diskret – das heißt von anderen Phänomenen klar trennbar und in sich abgeschlossen – gegenständlich im Text repräsentiert ist. „Du", das heißt die Lehrerin und ihr gleichgestellte Personen, können also „schauen", welche Vorstellungen Schüler*innen mittelbar alltagsweltlich in Bezug auf Tragfähigkeit entwickeln.

Im Unterschied zum Schauen im Unterricht zu Tragfähigkeit wurde Schauen im Unterricht zur Finanzkrise in anderen Kontexten praktiziert. Die Lehrerin geht davon aus, dass Schüler*innen bei Berichten zur Finanzkrise vor allem „die Headlines" (I-Lw 100521, 20) anschauen. Die Lehrerin selbst musste schauen, um „das Basiswissen-n ihnen zu geben" (Ebd., 24). Sie hat auch geschaut, wo sie „Grafiken einbauen kann, die man sozusagen gemeinsam anschaut" (Ebd., 24) und „geschaut, eben, passende Statistiken zu finden" (Ebd., 34). Im Kontext der Finanzkrise wird nicht von schauen können, also der Möglichkeit des Schauens, gesprochen. In Bezug auf die Finanzkrise bestehen mehrfache Schwierigkeiten, zu schauen: Die Lehrerin musste nach einer nicht-alltagsweltlichen Repräsentation des Phänomens Finanzkrise „schauen", die zumindest näherungsweise wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Sie musste auch nach Quellen „schauen", die „passend" zu Informationen in Zeitungen sind. Im Schauen zur Finanzkrise lässt sich festhalten, dass die Lehrerin – gegenüber dem Schauen im Vergleichsbeispiel Tragfähigkeit – Schwierigkeiten darin sieht, eine diskrete Repräsentation des Phänomens Finanzkrise für den Unterricht zu finden. Tragfähigkeit ist demgegenüber als Gegenstand diskret in Text oder Film darstellbar, also vergleichsweise umfassend und abgeschlossen. Auf Grund dieser Darstellbarkeit des Phänomens in Form eines Gegenstands ist „der Zugang ein viel einfacherer". Einfacher ist der Zugang für die Lehrerin, weil sie dadurch „viel spontaner agieren", also in der Klasse handeln kann. Handeln „kann" die Lehrerin auf Grund der diskreten und – relativ zur Finanzkrise – abgeschlossenen Repräsentation des Phänomens in Form des Gegenstands. Dieser wohlgeformte Gegenstand ermöglicht der Lehrerin in der Vermittlung zwischen Phänomen und Schüler*innen „viel spontaner eingehen" zu können. Eingehen möchte die Lehrerin auf „Kinder", die sie im Nachsatz präzisierend als „Schüler" beschreibt. Die Lernenden werden in diesem Zusammenhang in erster Instanz als Kind adressiert, das heißt als nicht in ihrer Rolle als Schüler*innen, sondern als heranwachsende, noch nicht selbstständige und zu erziehende Menschen.

I: Zum Teil sinds auch Kinder.

Lw: Jaja. [lacht] Abe-er... ahm... *** Gråd diese abstraken Dinge * so aktuelle Themen #> s-san

I: Mhmh. <#

Lw: ned leicht in der Vorbereitung.

(I-Lw 100521, 95-98)

Die Finanzkrise, die nur schwer in einem diskreten Gegenstand fassbar ist, wird hier von der Lehrerin als „abstrakt", also unanschaulich, beschrieben. Die Unanschaulichkeit der Finanzkrise wird von der Lehrerin unterstrichen, indem sie sie als ein Fallbeispiel eines aktuellen Themas spezifiziert. Repräsentationen von solchen aktuellen Themen werden insbesondere in Zeitungen vorgestellt, deren Repräsentationen aus Sicht der Lehrerin allerdings potentiell nicht angemessen sind (vgl. I-Lw 100521, 20). Um zu Repräsentationen jenseits von solchen medialen zu gelangen, hat die Lehrerin „recherchiert" (I-Lw 100521, 34). Die Beschreibung der Recherche als „versucht" ließ jedoch offen, ob eine Repräsentation jenseits der medialen gefunden wurde, die von der Lehrerin als hinreichend für Unterricht geeignet erachtet wird. Die Beschreibung der Vorbereitung als „ned leicht" schließt an den Versuch der Recherche der Lehrerin an. Über die Herausforderungen der zuvor beschriebenen Recherche können an dieser Stelle weitere Einblicke gewonnen werden. Nicht leicht ist die Vorbereitung deshalb, weil eine angemessene Repräsentation des Phänomens fehlt. Keine der Repräsentationen bildet die Finanzkrise hinreichend wohlgestaltet ab. Die Finanzkrise wird in Zeitungen ebenso wie in anderen recherchierten Quellen repräsentiert, die allesamt Perspektiven auf das Phänomen eröffnen. Die verfügbaren Repräsentationen bilden die Finanzkrise jedoch nicht diskret ab. Anstatt die Ganzheit der Finanzkrise zu repräsentieren, sind entweder (1) – im Fall der medialen Gegenstände – potentiell verfälschte, einen Zugang zum Phänomen durch Geschlossenheit verhindernde Repräsentationen oder aber (2) – im Fall der anderen Quellen wie „Statistiken" oder „Eurostat" (I-Lw 100521, 34) – partikulare, nicht dem Phänomen als Ganzheit entsprechende Repräsentationen verfügbar.

I: Na, ich wollt die Frage positiv formulieren, drum wollt... hab ich gefragt "erleichtert".

Lw: Ja?!

I: Aber ich kann natürlich auch umgekehrt fragen: Was i# war für dich besonders schwer?

Lw: Na, erleichtert... also, erleichtert hats mir si-icher die Tatsache, dass ich-h... äh... nicht das erste Mal so abstrakte Dinge unterrichte. (...) Und grad bei dem Thema... man sicher wirklich gut überlegen muss... Was bringst du den Kindern, was bietest du ihnen an, wie

vermittelst du ihnen das?

(I-Lw 100521, 99-102)

Erleichterung für die Planung findet die Lehrerin darin, dass sie „nicht das erste Mal" damit konfrontiert ist, „abstrakte Dinge" zu vermitteln. Mit „nicht das erste Mal" verweist die Lehrerin auf frühere Erfahrungen in der Planung von Unterricht, in dem sie zwischen abstrakten Phänomenen und Schüler*innen vermittelt. Für die Vermittlung von abstrakten Phänomenen ist „gut überlegen" Voraussetzung. Für „gut überlegen" hilft eine Routine des guten Überlegens. Die Lehrerin beschreibt ihr Überlegen durch Fragen, die sie sich selbst stellt. „Was bringst du den Kindern" beschreibt das Teilen von Repräsentationen des Phänomens. Bringen kann hier sowohl als befördern und transportieren als auch als erschaffen und erzeugen interpretiert werden. Erstens transportiert die Lehrerin durch „bringen" das Phänomen zu den Kindern, zweitens erzeugt sie durch Zeigen des Phänomens einen Gegenstand des Unterrichts, mit dem weitere Auseinandersetzung stattfinden soll. Damit Schüler*innen Interesse an einer Auseinandersetzung entwickeln, ist es notwendig, sich zu fragen, was das Angebot ist, das sie im Unterricht unterbreiten möchte. Außerdem fragt sich die Lehrerin, auf welche Weise sie zwischen Phänomen und Schüler*innen vermittelt. Alle drei Fragen verweisen auf Planungshandeln der Lehrerin, das allerdings bei jeder Art von Unterricht anfällt und daher nicht spezifisch für „abstrakte Dinge" ist. Das Vermitteln von abstrakten Dingen unterscheidet sich von der Vermittlung konkreterer Dinge darin, dass „wirklich gut" zu überlegen ist, das heißt besser als bei konkreteren Objekten. Jenseits des größeren Aufwands konkretisiert die Lehrerin allerdings nicht, auf welche Weise sie „besser" unterrichtet. Damit bleibt unklar, ob ihr Überlegen in Bezug auf das Phänomen umfangreicher, zeitlich länger andauernd, oder qualitativ anders als ihr Überlegen zu weniger abstrakten Phänomenen ist.

I hab ganz einfach die letzten 1, 1 1/2 Jahre damit verbracht, mir zu überlegen, wie kann man Schülern, Schülerinnen, die EU näherbringen. Ja?! Von da her war ich da gedanklich schon ein bissl besser drauf eingestellt. U-und... weil, des is, also des is zum Beispiel ein Thema, das mir schon seit Jahren Kopfzerbrechen bereitet, ähm, im Unterricht. Es is... find ich kein The-ema so schwierig den Schülern, Schülerinnen näher zu bringen wie die EU, und das abstrakte Konstrukt der EU.

(I-Lw 100521, 104)

Die Lehrerin schließt an das zuvor gesagte an: Sie unterrichtet „nicht das erste Mal so abstrakte Dinge". Sie verweist auf den Zeitraum in dem sie sich „ganz einfach" mit Überlegungen zur

Vermittlung abstrakter Themen beschäftigt. Ganz, also mit allen Problemen, und einfach, also nicht besonders sondern wie gewöhnlich, ist sie mit dem Unterrichten abstrakter Themen seit mehr als einem Jahr vertraut. Wie in der letzten Aussage möchte sie ihren Schüler*innen etwas „näherbringen", das heißt Phänomen und Lernende zueinander führen und damit die Lernenden mit dem Phänomen bekannt machen. Die Lehrerin überlegt nicht in Bezug auf die EU selbst, sondern in Bezug auf die Vermittlung der EU, das heißt ihr selbst ist die EU weitgehend nachvollziehbar.

„Von da her", das heißt ausgehend von diesem Zeitraum des Überlegens, war die Lehrerin bereits „ein bissl besser" eingestellt „drauf", also auf das Näherbringen. Eingestellt auf das Näherbringen war sie durch ihre Überlegungen allerdings nur „ein bissl besser". Die Lehrerin schränkt ein, sie war trotz des berichteten Zeitraums von mehr als einem Jahr des Überlegens nur ein klein wenig, wörtlich einen Bissen weit, besser eingestellt. Nur einen Bissen weit besser eingestellt war sie weil ihr das Thema „schon seit Jahren Kopfzerbrechen bereitet".

Das Thema, das die Lehrerin in dieser Textstelle anspricht, ist allerdings nicht die Finanzkrise selbst, sondern die „EU", die von der Lehrerin als Kontext für das aktuelle Thema Finanzkrise gesehen wird (vgl. I-Lw 100521, 24-1). Das Näherbringen der EU bereitet der Lehrerin Kopfzerbrechen, welches schon länger als ihre expliziten Überlegungen anhält und bis heute fortdauert. Das Fortdauern verweist auf das noch nicht hinreichende Ergebnis im Überlegen wie ein „Näherbringen" des Phänomens zu Schüler*innen „im Unterricht" möglich ist. Resümierend hält die Lehrerin fest, dass kein Thema so schwierig näherzubringen ist wie die EU, die als abstraktes Konstrukt vorliegt. Was sind die Qualitäten der EU, die als abstraktes Konstrukt verhandelt wird? Abstrakt ist die EU, weil sie ein bloß sozial konstruiertes Objekt ist und auch nur als solches verhandelt werden kann. Dem „Konstrukt der EU" fehlt eine physische Erscheinung, von der ausgehend eine Anschauung des Objekts „EU" entstehen kann. Erst durch das phänomenale Erscheinen der EU kann EU konkret – unabstrakt, phänomenal – erlebt werden. Eben dieses Erleben von EU ist für die Lehrerin ein Problem, denn das phänomenal erfahrbare Objekt EU – etwa manifeste Repräsentationen ihrer Bedeutung – ist eben nicht identisch mit dem sozialen Objekt EU, das hier vermittelt werden soll.

> Ja?! Es geht dann ein bissl besser, wenn du in Beispiele, konkrete Beispiele hineingehst. Aber solang du in einer Kommission bleibst, und wie was funktioniert, und Gesetze, und so weiter.

> Ganz ganz schwierig. Also, da musst du dir wirklich gut überlegen, dass dus gleich mit Beispiele-en spickst, quasi. Ja, und, des find I eins der schwierigsten Themen überhaupt. Generell, die ganze Geldgschichte, und so. Gleichzeitig eins der wichtigsten auch, wenns im Thema... Konsumverhalten hineingeht. Also, die ganze Geld... wie geh ich mit dem eigenen Geld um, und so.
> (I-Lw 100521, 106)

„Ein bissl besser", also wiederum nur ein klein wenig, einen Bissen weit, „geht" es, also funktioniert das Näherbringen von EU und Schüler*innen durch eine Strategie, welche die Lehrerin vorstellt. Durch das „hineingehen" in konkrete Beispiele erreicht die Lehrerin eine Verbesserung des Näherbringens. Das Eintreten in ein Fallbeispiel, macht das abstrakte „Konstrukt der EU" anschaulich. Am Beispiel wird die soziale Funktionsweise der EU illustriert, auf diese Weise gegenständlich manifest und folglich rekonstruierbar. Diese Beispiele beziehen sich nicht auf die formale Gestaltung von Prozessen der EU-Institutionen, denn „solang du bei einer Kommission bleibst (...) und Gesetze" ist das „ganz ganz schwierig". Einen Ausweg aus der Schwierigkeit sieht die Lehrerin im Spicken der Vermittlung mit Beispielen. Die Metapher des Spickens ist in diesem Zusammenhang näher zu analysieren: Im gewohnten Sprachgebrauch spickt man einen Braten. Das Spicken hat dabei zwei Funktionen: Die erste Funktion bezieht sich auf den Geschmack, durch Spicken kann ein Austrocken verhindert und der Geschmack optimiert werden. Die zweite Funktion bezieht sich auf die Erscheinung, durch Spicken wird eine spezifische Ästhetisierung erreicht. Spicken wird im Kontext von „den Schülern, Schülerinnen näher bringen" erwähnt, die Metapher kann sich daher sowohl auf die Ermöglichung der Aneignung der Finanzkrise als auch auf die Präsentation der Finanzkrise beziehen. Alleine die Präsentation ist durch spicken jedoch nicht angesprochen, wäre nur diese Ebene relevant würde die Lehrerin auch eine andere Metapher nutzen können. Spezifisch für die Metapher ist damit der Bezug auf die Ermöglichung der Aneignung. Durch Spicken wird eine ansonsten geschlossene Oberfläche einer Sache durchbrochen. Der Durchbruch schafft einen Eintrittspunkt in der Sache. Vor dem Spicken tritt die Sache dem Betrachter als etwas Geschlossenes entgegen, nach der Spickung gibt es eine Öffnung, die einen Eintrittspunkt von außen bietet.

9.3.2 Strategien für wechselseitige Vermittlungen der Finanzkrise

Die Finanzkrise ist Schüler*innen bereits alltagsweltlich bekannt, sie erscheint für Schüler*innen außerhalb von Unterricht als Gegenstand in Medien. Der mediale Gegenstand macht das Objekt

Finanzkrise (O) alltagsweltlich erfahrbar. Die Finanzkrise zu verstehen ist durch mediale Gegenstände allerdings beschränkt, denn mediale Gegenstände zeigen die Finanzkrise nur fragmentarisch, systematische Zusammenhänge der Finanzkrise werden medial nicht hinreichend thematisiert. Trotz dieser fragmentarischen Repräsentation der Finanzkrise in medialen Gegenständen beginnt die Lehrerin ihre Vermittlung durch das Thematisieren des medialen Gegenstands: Einerseits fragt sie die Schüler*innen, was sie über die Finanzkrise wissen, andererseits fragt sie welche Fragen die Schüler*innen in Bezug auf die Finanzkrise haben. Manifestationen der subjektiven Repräsentationen der Finanzkrise (G_L) sind für die Lehrerin ein notwendiger Ausgangspunkt für die Vermittlung des komplexen Phänomens Finanzkrise im Unterricht, denn sprachlich manifestierte subjektive Repräsentationen der Finanzkrise ermöglichen die Problematisierung von medialen Gegenständen und ihre inadäquate Abbildung der Finanzkrise.

Gleichzeitig fragt die Lehrerin die Schüler*innen auch danach, was sie über die Finanzkrise wissen wollen und danach, wie sich der mediale Gegenstand zum Objekt Finanzkrise verhält und dieser sie wirklich zeigt. Durch diese Fragen fordert die Lehrerin ihre Schüler*innen auf, selbst zwischen sich und der Finanzkrise zu vermitteln. Erst nachdem Schüler*innen selbst beginnen, ihre subjektive Repräsentation der Finanzkrise zu thematisieren ist es für die Lehrerin möglich, die mediale Konstruktion der Finanzkrise als Vergegenständlichung zu hinterfragen und ebendiese Vergegenständlichung zu kritisieren. Durch diesen Schritt der Vermittlung zielt die Lehrerin darauf ab, dass Schüler*innen die Beziehung zwischen dem medialen Gegenstand und der Finanzkrise prüfen – den Bezugspunkt der Auseinandersetzung verschiebt sie damit von kulturell vermittelten Gegenständen auf die Finanzkrise (O) selbst.

Die Lehrerin möchte im Unterricht an die angestrebte Vermittlung der Schüler*innen anschließen. Sie bereitet diesen Anschluss für den Unterricht vor, indem sie verschiedene wissenschaftliche Gegenstände sammelt, durch welche die Finanzkrise im Unterricht besprochen werden kann. Vermitteln möchte die Lehrerin, indem sie die Finanzkrise in Form von Gegenständen zeigt: Zeitungsausschnitte, Tabellen und datenbasierte Grafiken. Im Unterricht setzt die Lehrerin die gesammelten Gegenstände so ein, dass sie zum alltagsweltlichen Gegenstand der Schüler*innen (G_S) passen. Auf diese Weise will die Lehrerin im Unterricht zeigen, dass alltagsweltliche und wissenschaftliche Gegenstände ähnliche Aspekte der Finanzkrise adressieren. Außerdem bereitet sie Fragen über die Finanzkrise vor, die einen bestimmten Aspekt der

Finanzkrise thematisch machen und damit ebenso wie die Gegenstände einen bestimmten Aspekt der Finanzkrise adressieren. Gesammelte Gegenstände werden von der Lehrerin zu Gegenständen des Unterrichts (G_U) gemacht, wenn sie im Unterricht einen situativen Nutzen zur Vermittlung zwischen Schüler*innen und Finanzkrise aufweisen. Einen Nutzen haben Gegenstände und Fragen, wenn die Lehrerin Schüler*innen mit ihnen Antwort geben kann. In ihrer Antwort zeigt die Lehrerin, dass Schüler*innen durch Auseinandersetzung mit dem von ihr präsentierten Gegenstand das Objekt Finanzkrise verstehen können. Außerdem will die Lehrerin auch eine Art des Umgangs mit dem präsentierten Gegenstand zeigen und den Schüler*innen so einen Weg für das Verstehen der Finanzkrise vorschlagen.

Wenn Schüler*innen diesen Vorschlag aufgreifen und mit ihren subjektiven Gegenständen in Verbindung bringen ist es möglich, in eine wechselseitige Vermittlung des Objekts einzutreten. Voraussetzung für wechselseitige Vermittlung ist, dass die Schüler*innen ihr subjektives Wissen über die Finanzkrise teilen und jeweils subjektive Gegenstände (G_L und verschiedene G_S) im Rahmen einer Diskussion manifest werden. Die Eröffnung einer Diskussion markiert neben dieser wechselseitigen Vermittlung auch den Beginn einer Aneignung der Finanzkrise: Schüler*innen artikulieren durch ihr Sprechen in der Diskussion Anspruch auf ihr eigenes Verständnis der Finanzkrise, und erheben damit Anspruch auf Herrschaft über die Sache. Indem die Finanzkrise begrifflich gefasst wird, wird sie sprachlich zur Sache der Schüler*in die über sie spricht. Durch Diskussion wird die Sache verhandelt und die Tragfähigkeit einer Konzeption des Objekts Finanzkrise geprüft, wodurch ein intersubjektiver Konsens über das Objekt entstehen kann. Für diese Diskussion gestaltet die Lehrerin ihre Vermittlung: Sie bereitet Gegenstände vor, die ein distinktes Merkmal des Objekts Finanzkrise zeigen. Durch das Zeigen der Differenz von wissenschaftlichen Gegenständen und alltagsweltlichen Gegenständen klärt die Lehrerin ab, welche Gegenstände und in ihnen enthaltenen Konzepte für ein Verstehen hilfreich sind und welche nicht. Die Lehrerin wählt für das Zeigen der Differenz von Gegenständen neben alltagsweltlichen Gegenständen möglichst distinkte wissenschaftliche Gegenstände, um kontingente Bedeutungen zu beseitigen. Anhand der Gegenstände erklärt die Lehrerin die Bedeutung von Begriffen, die zu einem Verstehen der Finanzkrise beitragen können. Dazu wählt sie einen distinkten wissenschaftlichen Gegenstand, der zu einem manifesten alltagsweltlichen Gegenstand der Finanzkrise passt. Die Lehrerin verknüpft einzelne Gegenstände, die jeweils einen distinkten Ausschnitt des Objekts Finanzkrise zeigen, um so die Perspektiven auf das Objekt zu erweitern und zu systematisieren.

9.4 „Das halb Uninteressante sind die Prozentzahlen, noch immer“ – Wie die Aneignung von Hanno durch institutionelle Erziehung eingeschränkt wird (Fallminiatur 4)

Das Interview mit Hanno (SmH) beginnt mit einer Besprechung der Anwesenheit im Unterricht die Hanno offensichtlich nicht sehr wichtig ist. Für ihn hat stellt sich die Finanzkrise im Unterricht nicht anders dar als in der Alltagswelt. Dort ist er durch das Fernsehen mit ihr in Berührung gekommen. Durch Unterricht ist die Finanzkrise nicht interessanter geworden, Hanno beschreibt die Finanzkrise als „halb interessant“. Als halb uninteressant benennt er beispielhaft Prozentzahlen, während „das Soziale“ halb interessant war. Im Unterricht bedeutsam war für Hanno das Sehen konkreter Auswirkungen, welche die Lehrerin durch „banale Beispiele“ gezeigt hat. Alltagsweltlich ist die Finanzkrise für Hanno bedeutsam um mitreden zu können, das heißt um Anteil an jener alltagsweltlichen Kultur zu haben, die medial vermittelt wird. Das Aufgreifen von einem aktuellen Thema wie der Finanzkrise beschreibt Hanno in diesem Zusammenhang als bedeutsam.

Die Finanzkrise beschreibt Hanno als eine für die EU komplizierte Situation, die die Lehrerin deshalb gut vermittelt, weil sie im Unterricht über umfangreiches Material zur Finanzkrise verfügt. Während die Lehrerin Teile dieses Materials zeigt, schaut und hört Hanno zu, er beschreibt sein Lernen selbst als Schauen und Zuhören. Das Optische des Zeigens, das sich als die Materialität von Gegenständen verstehen lässt, beschreibt Hanno als bedeutsam. Dennoch sagt Hanno, dass er aus dem Unterricht nichts mitgenommen hat „außer Wissen“, und er „nur gelernt“ hat. Gleichzeitig beschreibt er die Lehrerin als vergleichsweise engagiert und nimmt wahr, dass sie versucht bei Schüler*innen Interesse zu erzeugen. Dennoch bleibt der Unterricht der Lehrerin „im Endeffekt nur Geographie“.

9.4.1 Analyse des Interviews mit dem Schüler Hanno

I: Okay. So. ** Also, es soll jetzt um die Geographiestunden gehen, die's ihr grad g'habt habt's.

Hanno: Ja.

I: Warst du bei allen dabei, eigentlich? * #> Drei waren's.

Hanno: Fast. <#

I: Fast. Also zwei. #> Okay.

Hanno: Zwei ungefähr #< ich denk. [lacht]

(I-SmH 100521, 1-7)

Die eröffnende Aussage des Interviewers kündigt an, dass das folgende Gespräch sich an den drei Unterrichtsstunden orientieren wird, die in der Klasse von Hanno gehalten wurden. Im Anschluss an die Eröffnung fragt der Interviewer ob Hanno bei allen drei Unterrichtsstunden dabei war. Im Ausdruck „drei waren's" stellt der Interviewer fest, dass es sich um objektiv drei Stunden handelt. Die Ankündigung von „drei" Stunden erlaubt verschiedene Antworten: Hanno kann keine, eine, zwei oder alle drei Stunden besucht haben. Auf diese Frage antwortet Hanno mit „fast" und drückt damit aus, dass es für ihn vorerst nicht notwendig ist, die objektive Dauer seiner Anwesenheit exakt zu spezifizieren. Hanno antwortet auf die Frage nach der Quantität der Anwesenheit, indem er die Qualität seiner Anwesenheit im Unterricht als diffuse Zeitdauer bestimmt, ein Dabeisein in „fast" allen drei Stunden.

Der Interviewer schließt an die mit „fast" bestimmte diffuse Zeitdauer mit einem erneuten Quantifizierungsversuch an: „Fast" bedeutet als Antwort auf die quantifizierende Frage nicht alle drei Stunden, sondern beinah alle drei, also zwei Stunden. Dieser Quantifizierung der Anwesenheit entzieht sich Hanno erneut: Die Häufigkeit des Stundenbesuchs „zwei" ist nur „ungefähr", seine Anwesenheit im Unterricht versteht Hanno als mentale Teilhabe an der Stunde, die sich der Quantifizierung nach Anzahl der Stunden entzieht. Die ungefähre Anwesenheit bestimmt Hanno durch den Zusatz „ich denk". Die diffuse mentale Anwesenheit war also ein Gedachtes, kein bloß Gefühltes oder Geglaubtes, sondern eine klar gedachte Retrospektion seiner Teilhabe am Unterricht. Durch sein Lachen distanziert sich Hanno von seiner zuvor getätigten Aussage: Er hat zwar auf die von ihm genannte Weise an Unterricht teilgenommen. Seine Teilnahme am Unterricht war aber weder extensiv im Sinne einer klaren Ausdehnung noch intensiv im Sinne einer retrospektiv eingeholten Qualität seiner Teilhabe. Hannos Teilhabe am Unterricht war „fast" und „ungefähr", ein diffuser Ort an dem Hanno seine Aneignung entfalten könnte.

I: Passt. Ja. Und es geht darum, also, wi-ie... wie das Thema Griechenland und Finanzkrise für dich... interessant und wichtig geworden is. Oder auch nicht wichtig #> geworden is.

Hanno: Ja.

I: Ja?! Und was du dir einfach dazu gedacht hast...

Hanno: Okay.

I: Im Zuge dessen, dass es jetzt auch Thema von der Geographiestunde war.

(I-SmH 100521, 8-14)

Der Interviewer quittiert Hannos qualitative Angabe der Teilhabe an Unterricht mit „passt" und akzeptiert damit die Gültigkeit der Beschreibung von Hannos Teilhabe. Anschließend wird Hanno die Aufgabe gestellt, sich evaluativ zur Verhandlung des Themas „Griechenland und Finanzkrise" im Unterricht zu positionieren. Hanno drückt durch seine Antwort „Ja" aus, dass er die Aufgabe verstanden hat. Durch den Nachsatz des Interviewers wird die Aufgabe abgeschwächt: Hanno soll sich nicht exklusiv über sein Interesse am Thema und die subjektive Bedeutung des Themas für ihn sprechen, sondern – verbunden mit der Konjugation „und" – auch über seine Gedanken zum Thema „Griechenland und Finanzkrise", das im Zuge der Unterrichtsstunden behandelt wurde.

Hanno: M-ja. ** Ähm... naja, es war... noch immer kompliziert, nicht wirklich so-o perfekt... vorbereitet.

(I-SmH 100521, 15-16)

Hanno schließt an die ausgesprochene Aufgabe mit „M-ja" an, das als Ausdrucksgestalt zwei Bestandteile umfasst: Mit „M-" zögert Hanno gegenüber seiner evaluativen Positionierung. Mit „-ja" bestätigt Hanno wie bereits zuvor, dass er die gestellte Aufgabe verstanden hat und die kommunikative Aufforderung einer Auskunft annimmt. Hanno schließt in Folge mit „es war" an die Aufgabe an. „Es", in diesem Fall das Thema, „war", hatte also zum Zeitpunkt des Unterrichts eine bestimmte Eigenschaft. Durch seinen kommunikativen Anschluss evaluiert Hanno nicht seine subjektive Position, ebenso wenig evaluiert er die Rolle der Lehrerin. Hanno nimmt eine dritte Position ein und evaluiert aus Sicht der Sache der Finanzkrise. Die Sache selber war „noch immer kompliziert". Zu „noch immer kompliziert" lassen sich zwei Lesarten bilden, einerseits zur Seite der Vermittlung, andererseits zur Seite der Aneignung:

(1) „Noch immer kompliziert" adressiert das *Vermittlungsmuster* der Lehrerin: Sie hat aus Hannos Sicht nicht geleistet, die alltagsweltlich vorhandene komplizierte Sache in diskrete Bestandteile zu zerlegen, die für einen analytischen Zugriff auf die Sache notwendig wären. In einer ersten Lesart kann eine Aspiration einer Aneignung der Sache durch Hanno gedankenexperimentell vermutet werden. Gedankenexperimentell kann eine Analogie zwischen „immer noch kompliziert" und immer noch hungrig gebildet

werden. Hanno wäre in der Analogie immer noch hungrig, das heißt ungesättigt von der Sache der Finanzkrise, die ihm im Unterricht serviert wurde. Unterricht ist normativ verpflichtet, die Sache für Schüler*innen aufzuschließen, hat die Sache aber nicht aufgeschlossen. In dieser Lesart lässt sich Hannos Aspiration stark machen, die Sache anzueignen. In seiner Aneignung der Sache fordert Hanno den normativen Anspruch ein, dass im Unterricht Verstehen gelehrt wird.

(2) „Noch immer kompliziert" gibt Aufschluss über das *Aneignungsmuster* von Hanno in Bezug auf die Sache „Griechenland und Finanzkrise": Es ist nicht Hannos eigene Aspiration, Genese, Faktoren, oder Auswirkungen der Finanzkrise am Beispiel Griechenlands nachzuvollziehen. Wäre es Hannos eigene Aspiration, sich Wissen über diese Sache anzueignen, wäre es unmöglich für ihn, die Aneignung der Sache auf den Unterricht zu beschränken. Indem Hanno sagt, „es war", ist die Auseinandersetzung mit der Sache zeitlich auf Unterricht eingeschlossen. Wäre die Auseinandersetzung nicht zeitlich eingeschlossen, wäre es unmöglich für ihn zu sagen, dass die Sache nur zum Zeitpunkt des Unterrichts kompliziert „war". Im Fall einer außerhalb des Unterrichts fortgesetzten Auseinandersetzung müsste er sagen: *Es ist*, also die Sache war damals und ist auch jetzt noch für ihn kompliziert. Damit ist notwendig anzunehmen, dass Hanno sich außerhalb des Unterrichts nicht mit der Finanzkrise in Griechenland auseinandersetzt, die Sache also nur abhängig von dem was im Unterricht „war" von ihm behandelt wird. Ausgehend von dieser Lesart ist anzunehmen, dass Hanno keinen aneignenden Zugriff auf die Sache unternimmt.

In der ersten Lesart wäre Hannos Aneignungsmuster an der Vermittlung orientiert, durch welche die Sache im Unterricht erscheint. In der zweiten Lesart würde Hanno kein Aneignungsmuster zum Ausdruck bringen, sondern ein Muster der durch Unterricht verordneten und im Unterricht eingeschlossenen Auseinandersetzung mit der Sache. Beide Lesarten sind an dieser Stelle der sequentiellen Analyse nicht auszuschließen und müssen bis auf weiteres aufrechterhalten werden.

Die darauf folgende Sequenz „nicht wirklich so-o" adressiert die Lehrerin. In dieser Adressierung nennt Hanno seine normative Erwartung gegenüber dem, was sie als Gestalterin von Unterricht leisten soll. Die Lehrerin soll ein Angebot bereitstellen, das Hanno gewissermaßen verzaubert, sich mit der Sache auseinanderzusetzen. Hanno beansprucht, dass Unterricht ihn verzaubert, denn als kritischer Konsument ist der erlebte Unterricht „nicht so-o perfekt". Hanno möchte, dass der Unterricht besser ist, also eben sehr wohl „perfekt". Die Ausdrucksgestalt „nicht so-o perfekt" ist gedankenexperimentell als Haltung eines Konsumenten zu einem Produkt vorstellbar,

der gerne ein perfektes Produkt hätte. An das im Unterricht angebotene Produkt stellt Hanno den Anspruch, dass es ihn begeistert, so wie er durch Werbung für ein Produkt begeistert oder eben gewissenmaßen wie durch Werbung verzaubert wird.

Das Angebot des Unterrichts war für Hanno „nicht wirklich so-o" perfekt, das heißt durchaus nicht schlecht, aber „nicht wirklich" attraktiv, das heißt, nicht im vollen Ernst des Begriffs perfekt, den Hanno als Maßstab ansetzt. Der Zauber eines perfekten Angebots war nicht gegeben, denn das Produkt war von Lehrerin „nicht (...) so-o perfekt... vorbereitet". Das Produkt, das die Lehrerin abseits der Klasse vorbereitet und in der Klasse präsentiert hat, war eben nicht „so-o" vorbereitet, dass Hanno sich dem Konsum dieses Unterrichts-Produkts – das heißt des Gegenstands – jenseits der im Unterricht notwendigen Auseinandersetzung hingibt.

> Hanno: Ich hätts noch# ich hätts mir noch besser vorstellen können, dass sie das noch besser für uns jetzt... hernimmt, und uns das zeigt, so.
> (I-SmH 100521, 16-17)

Hanno hätte sich eine andere Performance der Lehrerin „vorstellen können". In der imaginierten anderen Performance hält die Lehrerin Unterricht, der für Hanno im Gegensatz zur zuvor genannten, „nicht so-o perfekt" gemachten Vorbereitung eine Verzauberung leistet. In diesem imaginierten Unterricht präsentiert die Lehrerin ein anderes, besseres Angebot. Das „noch besser" Vorstellbare ist nicht graduiert, Hanno stuft das Imaginierte nicht gegenüber der Praxis ab. Die bessere Vorstellung durch das potentiell andere Unterrichten ist nach oben offen, was deutlich macht, dass Hanno aus Perspektive des Imaginierten und nicht aus Perspektive einer anderen Praxis spricht. „Das" imaginierte andere, das „noch besser" ist, stellt Hanno sich als etwas vor, dass die Lehrerin „hernimmt". „Das" bezeichnet dabei einen imaginierten Gegenstand im Unterricht als Repräsentation der Sache. Dieser Gegenstand ist imaginiert und existiert nicht real, er steht weder der Lehrerin noch für den Unterricht zur Verfügung. Gleichzeitig verweist „das", die von der Lehrerin angesprochene Sache, auf die Grenzen des Imaginierbaren, denn wenn die Lehrerin den Gegenstand „hernimmt", nimmt sie „das" mit Bezug auf die Wirklichkeit und präsentiert „das" gegenständlich im Unterricht. Über den von Hanno imaginierten Gegenstand kann die Lehrerin jedoch nicht real verfügen, würde sie ihn zur Verfügung haben, könnte sie ihn auch im Unterricht zeigen. Indem Hanno sagt, dass die Lehrerin „das" „noch besser" hernehmen soll, konzediert er seiner realen Lehrerin, dass sie einen die Sache repräsentierenden Gegenstand bereits durchaus adäquat „hernimmt", aber eben nicht hinreichend adäquat „für uns".

Hinreichend adäquat für uns, also Hanno und seine Peers, wäre die Präsentation dann, wenn die Lehrerin „das zeigt", also die alltagsweltlich „kompliziert" erscheinende Sache klar gemacht wird. Dieses Bedürfnis nach klarer Erscheinung adressiert Hanno an seine Lehrerin. Ausgehend von dieser Interpretation sind zwei Lesarten plausibel:

(1) Einerseits bringt Hanno mit dem Gesagten eine konsumistische Haltung zum Ausdruck. In dieser Haltung geht Hanno davon aus, dass wenn ihm etwas „besser" gezeigt wird, er gar nicht lernen muss, also die Sache ohne Anstrengung versteht, die Sache quasi eingeträufelt bekommt.

(2) Andererseits bringt Hanno einen Verstehens-Anspruch zum Ausdruck, den er zumindest imaginieren kann: Mit dem Verstehens-Anspruch geht für Hanno einher, dass die Sache für ihn durch den Modus des Hernehmens und Zeigens interessant werden muss, damit er in Folge lernen kann, muss die Sache gezeigt werden und klar gemacht werden, was gelernt werden soll. Wird die Sache durch Unterricht nicht geklärt und gezeigt, wäre Unterrichten überflüssig.

Hanno: Es war noch immer genau so wie in den Medien, wo man dauernd hört... irgendwelche Wörter, von denen man nicht wirklich was versteht, oder so.
I: Ja, okay.
(I-SmH 100521, 17-20)

„Es", die Sache die im Unterricht zur Sprache gebracht wurde, „war noch immer genau so wie in den Medien". Die alltagsweltliche Repräsentation der Finanzkrise wurde nicht transformiert im Unterricht präsentiert, sie erschien nicht als klarere, der Sache angemessenere Darstellung. Vielmehr hat die Lehrerin den Gegenstand der Medien für Unterricht kopiert. Sie hat also gar nicht die Sache aus der Wirklichkeit *hergenommen* und *gezeigt*, denn über den Gegenstand der Medien kann man an die Sache der Finanzkrise am Beispiel Griechenlands gar nicht entschlüsseln. Zeigen könnte die Lehrerin am medialen Gegenstand der Finanzkrise, wie man durch diese Repräsentationen gar nicht an die Sache herankommen kann. Durch ein solches Zeigen ergibt sich die Möglichkeit, medienkritisch zu analysieren wie die Medien die Finanzkrise darstellen, wie durch Medien die Finanzkrise gemacht wird. Die Finanzkrise selber – jenseits des medial gemachten Ereignisses – ist im Gegensatz dazu ein völlig anderer Gegenstand. Hanno spricht jedoch davon, dass die Lehrerin gar nicht die Sache gezeigt hat, sondern den medial präsentierten Gegenstand erneut präsentiert. Die Kakophonie der Repräsentationen der Finanzkrise in Medien wird im Unterricht wiederholt, weswegen kein Verstehen auf Seiten von

Hanno bzw. seinen Mitschülern stattfinden kann. „Man" hört in diesem Fall dasselbe wie in Medien, wodurch der Gegenstand für Hanno weiterhin diffus geblieben ist. Hanno nimmt nicht wahr, dass die Lehrerin die Intention hat, genau diese Diffusität im Unterricht zu thematisieren und die Notwendigkeit einer solchen Diffusität offen zu legen. Trotz der Erwartung, dass Unterricht ein anderes Verstehen ermöglichen soll, macht die Aussage von Hanno deutlich, dass seine Aspiration der Aneignung von Wissen über die Finanzkrise in Griechenland auf den Unterricht beschränkt war, denn die Finanzkrise „war" noch immer wie in den Medien und blieb unverändert unklar, sowohl im Unterricht als auch in Folge von Unterricht. „Es war noch immer" kompliziert, das heißt trotz der eingangs von Hanno qualitativ bestimmten Teilnahme an Unterricht hatte das Gehörte im Unterricht die gleiche Qualität wie das Gehörte außerhalb des Unterrichts und in Medien: Es war ein Störgeräusch, das Hanno „hört", und welches trotz des Unterrichts nicht verändert wurde, der eigentlich für die Klärung der Sache stattfindet. Damit reklamiert Hanno implizit auch, dass Unterricht im Gegensatz zu Medien grundsätzlich, wenn auch nicht tatsächlich, qualitativ besseres Zeigen zu leisten hat. Auch wenn die Finanzkrise nach wie vor unklar ist, „war" sie für Hanno unklar, das heißt ist es nicht mehr, auch wenn die Sache nach wie vor nicht geklärt wurde – entsprechend lässt sich folgern, dass Hanno kein sachliches Interesse an einer Klärung bzw. Aneignung der Sache hat, das über eine durch Unterricht verordnete Auseinandersetzung hinausgeht. Medien sind der Ort „wo man dauernd hört", an dem die Sache zwar thematisiert wird, aber ungeklärt bleibt. Was man hört, sind „irgendwelche Wörter", mit denen die Sache zwar etikettiert wird, die aber die Sache selbst nicht in Begriffe fasst, die zu einem Verstehen beitragen würden. Diesem Umstand sieht Hanno nicht nur sich selbst ausgesetzt, nicht er allein hört irgendwelche Wörter, sondern „man", das heißt alle, die sich „Medien" aussetzen. Die „Wörter", die die Sache nicht klären, haben sich im Unterricht fortgesetzt, sie waren „dauernd" zu hören, analog zu einem Klingeln, das sich von der Alltagswelt in den Unterricht fortgesetzt hat. Hanno bestimmt das Hören von „irgendwelchen Wörtern" als „dauernd", was ausdrückt, dass das im Unterricht Gehörte für ihn die selbe Tonalität hat wie das alltagsweltlich durch Medien Gehörte. In Bezug auf das Hören reklamiert Hanno nicht, dass es nur ihm so geht, sondern dass es den anderen Schülern genau so geht, denn „man" versteht nicht wirklich was von der Sache, wenn sie auf diese Weise im Unterricht behandelt wird.

Hanno: Äh... Ja, es war... es war schon... interessant... klar. Sie hat das auch... irgendwie gut... ja, sie hat# sie hat Aufmerksamkeit drauf# Aufmerksamkeit drauf gelenkt doch, mehr als ich hatte vorher, dafür.

I: Ja.

Hanno: Ja. ** Ja, das wars eigentlich.

(I-SmH 100521, 21-25)

Die im Unterricht präsentierte Sache war „schon" interessant, das heißt Hanno konzediert dem Unterricht etwas, das sein Interesse hervorgerufen hat und das „klar", also evident ist. Die Konzession von Hanno ist, dass die im Unterricht verhandelte Sache „interessant" war, obwohl sie durch den Unterricht nicht aufgeklärt wurde. In Folge der zuvor entwickelten Lesart, die eine Aneignungsaspiration von Hanno gegenüber dem Thema ausschließbar macht, lässt sich sagen, dass Hanno „interessant" nicht auf die Sache selbst beziehen kann. Plausibler kann „interessant" in einer schwachen Lesart auf einen Bruch in der Routine des Unterrichts bezogen sein: Diese Gestaltung des Unterrichts ist im Gegensatz zu anderen Unterrichtsstunden „schon interessant", weil etwa nicht bloß mit dem Schulbuch gearbeitet wurde, sondern mit anderen Medien. Die Evidenzbehauptung wird von Hanno allerdings nicht argumentativ substantiviert, sodass offen bleibt inwiefern Hanno Interesse an der im Unterricht verhandelten Sache Interesse erlangt hat. Indem dieses Interesse von Hanno als „klar" bezeichnet wird, entlastet sich Hanno von einer Substantivierung der Evidenz. Dass „es", also die Machart des Unterrichts für Hanno „schon interessant" war, ist ihm evident. Die Lehrerin hat „irgendwie gut" die Aufmerksamkeit von Hanno gelenkt, das heißt auf eine Weise, die für Hanno nicht näher fassbar und explizierbar ist. Die Behauptung eines Interesses bleibt unbegründet, gleichzeitig wird sie von einer nicht näher qualifizierten Evidenz gestützt. An dieser Stelle muss offen bleiben, inwiefern der Unterricht für Hanno interessant wurde. Die Qualität seines Interesses gegenüber dem Unterricht kann nur in den folgenden Abschnitten geprüft werden.

Im folgenden Satz wechselt Hanno in seinem Sprechen von einem auf Unterricht bezogenes Sprechen – „es war" – zu einem auf die Lehrerin bezogenes Sprechen – „sie hat". Die Lehrerin „hat Aufmerksamkeit drauf gelenkt", wobei mehrere Lesarten möglich sind, worauf sich die gelenkte Aufmerksamkeit bezieht:

(1) In einer ersten Lesart bezieht sich „drauf" nicht auf Phänomene der Finanzkrise, sondern auf die im Unterricht thematisierten Gegenstände, also auf die Erscheinung der Finanzkrise in Medien. Bezöge sich „darauf" auf den Gegenstand des Unterrichts, also auf den medialen Gegenstand im Unterricht, wäre das unplausibel gegenüber der vorherigen Interpretation von „noch immer genau so wie in den Medien". In dieser Lesart hätte die Lehrerin Aufmerksamkeit auf die medialen Gegenstände gelenkt, wodurch Hanno

Interesse gewonnen hat, denn es war, wie er konzediert, „schon interessant". Mediale Gegenstände sind wie zuvor interpretiert aber nicht interessant für Hanno, sondern eben ein Geräusch, das man „dauernd hört", aber keine Musik, die sich aus der alltagsweltlichen Kulisse von Geräuschen abhebt und die Sache zum Klingen bringt.

(2) In einer anderen, spezifischeren Lesart bezieht sich „drauf" auf die Sache der Finanzkrise selbst, und damit auf mehr als nur die im Unterricht gezeigten medialen Gegenstände.

In jedem Fall bringt „Aufmerksamkeit drauf gelenkt" zum Ausdruck, dass etwas stärker ins Blickfeld gerückt wurde, aber nicht eben verstanden. Die von Hanno genannte Aufmerksamkeit bedeutet eben nicht, dass die Sache dem Verstehen zugänglich gemacht wurde, sondern durch den von der Lehrerin präsentierten Gegenstand der Finanzkrise wurde der Sache im Unterricht Präsenz gegeben. Es gibt in den bisherigen Aussagen von Hanno jedoch kein Indiz dafür, dass die Lehrerin einen Gegenstand so vorbereitet und präpariert hat, dass Hanno sich Wissen zur Finanzkrise angeeignet hat. Unterricht versteht Hanno als einen Ort, an dem Verstehen ermöglicht werden soll. Hanno hatte im Unterricht „doch, mehr als ich hatte vorher dafür" Aufmerksamkeit für die Finanzkrise. In Rückbezug auf „drauf" macht „mehr als (...) vorher" deutlich, dass Hanno in Form einer Graduierung spricht, er ist für die Finanzkrise durch Unterricht graduell aufmerksamer geworden. Dadurch lässt sich die obige Lesart (1) ausschließen, dass „drauf" auf den medialen Gegenstand bezogen ist, denn durch eine solche Aufmerksamkeit wäre Hanno nicht „mehr als (...) vorher", sondern *anders* als vorher klar, dass die Vermittlung der Finanzkrise in Medien Thema des Unterrichts ist. „Mehr als (...) vorher" drückt im Gegensatz zu anders als vorher nicht einen didaktischen Erfolg aus, dass die Finanzkrise durch Vermittlung der Lehrerin für Hanno einsichtig wurde. Hanno konzediert mit mehr als vorher einen erzieherischen Erfolg, denn für ihn wurde eine Haltungsdifferenz hergestellt: Unterricht wird von Hanno als ein exklusiver Ort der Auseinandersetzung wahrgenommen, weshalb er gegenüber Gegenständen, die im Unterricht präsentiert werden, eine andere Aufmerksamkeit schenkt als Gegenständen denen Hanno alltagsweltlich begegnet.

Aus der bislang geschaffenen Aufmerksamkeit durch Unterricht hat sich allerdings noch kein Verstehen der Finanzkrise für Hanno realisiert. Die Wiederholung des medialen Gegenstands im Unterricht hatte für Hanno aber nicht zur Konsequenz, dass er sich die Sache aneignet, denn dafür wurde sie Hanno nicht hinreichend gezeigt und erschlossen. An der Aussage von Hanno lässt sich erkennen, dass der Unterricht für ihn keinen Wendepunkt erzeugt hat, folglich ist auch die Sache für Hanno trotz der längeren unterrichtlichen Besprechung des medialen Gegenstands

unklar geblieben. Hätte die Lehrerin durch ihr Unterrichten für Hanno einen Wendepunkt erzeugt, müsste Hanno eine qualitative Veränderung durch Unterricht in aller Deutlichkeit in seiner Aussage markieren, der Gegenstand wäre in diesem Fall nicht „noch immer genau wie in den Medien". Ausgehend von der bislang entwickelten Interpretation hat Hanno kein substanzielles Interesse an der Sache entwickelt. Hanno erscheint der Unterricht zur Finanzkrise nur relational zu anderem Unterricht als interessant, der ein Interesse an der Sache noch weniger befördert.

In Folge der bisherigen Interpretation lässt sich eine erste Fallstrukturhypothese formulieren: Hanno widmet sich auf Grund eines erzieherischen Erfolgs der Finanzkrise im Unterricht. Der erzieherische Erfolg besteht darin, dass er sich gar nicht mit dem Ziel des Verstehens der Sache widmet. Jedoch ist Hanno dazu erzogen, im Unterricht präsentierten Themen länger Aufmerksamkeit zu schenken. Die Finanzkrise zeigt sich Hanno medial bloß als Störgeräusch, gleichzeitig nimmt er die im Unterricht präsentierten Gegenstände bloß als mediale Gegenstände wahr. Insofern kann Hanno durch Unterricht das geräusch-artige Unverständnis länger aushalten, es wird jedoch nicht bearbeitet. Weil Hanno sich nicht mit dem Ziel des Verstehens der Sache mit der Finanzkrise auseinandersetzt, besteht die Gefahr, dass durch die erzieherisch verlängerte Aufmerksamkeit für Hanno eine Abschottung gegen die Möglichkeit eines Verstehens der Sache entsteht. Diese riskante Fallstrukturhypothese ist in Folge zu prüfen. Eine andere Konsequenz der Handlungsstruktur von Hanno könnte sein, dass durch die erzieherisch verlängerte Aufmerksamkeit Hanno doch noch zu einem Verstehen der Finanzkrise kommt. Bis zu diesem Zeitpunkt im Interview „wars das eigentlich", die Entwicklung eines Verstehens der Finanzkrise könnte Hanno in weiterer Folge im Interview zum Ausdruck bringen.

I: Okay. Dann frag ich mal einfach was.
Hanno: Okay.
I: Ah-h... Genau. Die Einstiegsfrage is: Wenn du zurückdenkst, was war das erste Mal... als du mit dem Thema Griechenland und Finanzkrise in# in Berührung gekommen bist.
Hanno: Im... Fernsehen!
I: Fernsehen.
Hanno: Fernsehen, ja.
I: Okay.
(I-SmH 100521, 26-34)

Der Interviewer stellt die Frage: „Was war das erste Mal". „Was" bezeichnet nicht eine Sache, sondern meint, *wann* Hanno das erste Mal mit „Griechenland und Finanzkrise" „in Berührung gekommen bist", also wann Hanno das erste Mal eine sinnliche Erfahrung der Sache gemacht hat. Die Frage zielt damit nicht auf den kognitiven Prozess des Verstehens, sondern auf den ersten Sensualismus von Hanno. Gefragt wird nach dem Zeitpunkt, an dem Hanno diese sinnliche Erfahrung das erste Mal gemacht hat.

Hanno antwortet mit „im... Fernsehen", benennt also Fernsehen als den Ort, an dem sich die Finanzkrise befindet. Die erste Erinnerung mit der Finanzkrise verbindet Hanno mit dem Medium, in dem die Finanzkrise vermittelt aufgetreten ist, eine unmittelbare Erfahrung der Krise am Ort ihrer Wirkung Griechenland kann Hanno als Österreicher nicht machen. Entscheidend ist damit das Fernsehen, nicht die Sache selbst oder der Empfänger Hanno selbst, der sich gegenüber der Sache verhält. Damit bringt Hanno ein selbstverständliches, passives Verhältnis zwischen sich und der Sache zum Ausdruck. Ein Verhältnis von Hanno zur Sache im Sinne einer gerichteten Aufmerksamkeit kommt nicht zum Ausdruck.

> Hanno: Ja. * Das wars. Soll #> ich noch#
> I: Was hast da, was hast da ghört?
> Hanno: Ja, ich hab gehört, dass jetzt so ein Paket gemacht wird, für Griechenland... Und..., das alle EU-Staaten zahlen müssen dafür. Ja. **
> I: Okay.
> Hanno: Das hab ich gehört.
> (I-SmH 100521, 35-40)

Die Frage nach dem, was gehört wurde, wird von Hanno beantwortet. Mit „ja" bestätigt Hanno, dass er etwas gehört hat. „Hab gehört" verweist darauf, dass Wissen nicht aus der eigenen Erfahrung von Hanno gewonnen wurde, sondern dass Wissen aus zweiter Hand von Hanno gewonnen wurde, in diesem Fall aus Nachrichten. Das Wissen aus Nachrichten ist ein vermitteltes Wissen. Was hat Hanno gehört? Hanno hat gehört, „dass jetzt so ein Paket" gemacht wird. Hanno wiederholt damit die mediale Metapher, die als Hülse öffentlich verhandelt wird. Konsequenz des Pakets ist nicht zwingend die Rettung von Griechenland, sondern dass „alle EU-Staaten zahlen müssen dafür". „Alle EU-Staaten zahlen müssen dafür" verweist auf eine Parole, die Hanno mitbekommen hat. „Müssen" bringt zum Ausdruck, dass keine Freiwilligkeit der Hilfe besteht. Diese Pointe der verordneten Parole, dass alle zahlen müssen, hat Hanno aus

Nachrichten durchaus sensibel mitbekommen. Die Bedeutung, dass ein Zwang zur Unterstützung besteht, ist für Hanno nachvollziehbar, die medial kommunizierte Parole wurde von Hanno angeeignet. „Paket" bezeichnet nicht ein Päckchen in Sinne eines Versandformates, sondern eine Gabe, die als Gesamtheit übergeben wird, und ein Bündel von Einzelheiten beinhaltet, die aber nicht als Einzelheiten relevant sind, sondern in ihrer Gesamtheit. „Das hab ich gehört" schließt die Aussage von Hanno ab. Durch „das" wird das von Hanno Gehörte substantiviert, zu einer eigenen Sache erhoben. Gleichzeitig bringt „das hab ich gehört" zum Ausdruck, dass Hanno nicht mehr gehört hat, wobei das Gehörte bei Hanno selbst nichts ausgelöst hat.

I: Mhmh. Is es dann durch die Stunde für dich interessanter geworden?
Hanno: Halb. * Ja, es is ein bisschen klarer geworden.
(I-SmH 100521, 41-42)

„Für dich interessanter geworden" schließt an den Umstand an, dass das Gehörte bei Hanno nichts ausgelöst hat. Die Frage unterstellt eine Steigerung, die durch die Stunde stattgefunden hat, die in Kontrast zum Gehörten größeres Interesse zur Finanzkrise bei Hanno ausgelöst haben kann als das im Fernsehen gehörte. Hanno schließt auf diese Frage mit „halb" an. „Halb" gibt die Hälfte an, im Anschluss an die gestellte Frage die Hälfte von mehr. Die Steigerung des Interesses fand also nur gegenüber einer diskret abgegrenzten Hälfte statt, wohingegen die andere Hälfte gar nicht interessanter wurde. Hanno quantifiziert also nicht sein Interesse, sondern halbiert es. Damit zeigt Hanno einen präzisen Umgang mit Perspektiven, in denen die Finanzkrise in der Stunde behandelt wurde: Einige der Perspektiven im Unterricht haben für ihn Interesse hergestellt, andere Perspektiven sind aus der Sicht von Hanno vergeudete Energie. „Es" – also das Thema Finanzkrise – „ist ein bisschen klarer geworden". „Ein bisschen klarer geworden" macht als Ausdrucksgestalt deutlich, dass die Sache eben nicht klarer geworden ist, denn auch „ein bisschen klarer" drückt aus, dass die Sache nach wie vor unklar ist. Nach wie vor unklar ist die Sache deshalb, weil der Referent für das Urteilskriterium klar/unklar nicht angegeben wird. Durch das nicht qualitativ angegebene und daher unbestimmte Gefühl gibt Hanno zwar als Lob an, dass die Lehrerin um Klarheit bemüht war. Klarer ist nicht jedoch in dem Sinne nicht im Wortsinn steigerungsfähig: Klarheit kann man zwar kultivieren, aber man kann etwas nur klar sehen oder nicht, der Grad an Klarheit ist nicht steigerungsfähig. Die in dieser Ausdrucksgestalt angelegte Ironie wird stillgelegt, indem Hanno an „Halb" anschließt, womit affektlos die Entwicklung seines Interesses durch die Stunde seziert wird. In diesem Anschluss bringt „ein

bisschen klarer“ nicht eine ironische Distanzierung zu Ereignissen des Unterrichts zum Ausdruck. Zum Ausdruck kommt vielmehr der habituelle Umgang von Hanno mit Unterricht als ein Hinnehmen dessen, dass durch Unterricht die Sache für ihn eben nur „ein bisschen klarer“ wird und eben nicht klar, weil die Möglichkeiten einer Steigerung von Interesse durch Unterricht nur „halb“ gegeben sind.

> I: Also, warum isses interessanter geworden?
> Hanno: Naja, ich hab halt verstanden, warum sich... die Staaten drüber aufregen. Und, ... ja, und woraus das alles besteht, eigentlich.
> I: Mhmh.
> (I-SmH 100521, 43-46)

„Naja“ ist in sich zweigeteilt und verlängert das „Halb“ von zuvor, „interessanter geworden“ ist das Thema sowohl „na“ als auch „ja“. „Ich hab halt verstanden“ ist die Erläuterung von Hanno zu „klarer“. Diese Erläuterung erfolgt in einer abschließenden Figur, die zwar eine Aneignung sprachlich zum Ausdruck bringt, gleichzeitig aber keine Fragen im Anschluss an das unbestimmt Klarere zu Tage bringt. Aus den nicht an diesen Abschluss anschließenden Fragen lässt sich folgern, dass Hanno bis zum Zeitpunkt des Gesprächs keine Neugier gegenüber dem unverstandenen Thema entwickeln konnte. Hanno erwartet, dass ihm durch Unterricht dabei geholfen wird, das Störgeräusch des Gehörten in etwas umzuwandeln das er verstehen kann. Erst wenn diese Hilfe geleistet wird, wäre Hanno in der Lage, mit dem Thema etwas anfangen.

Hanno hat verstanden, „warum sich... die Staaten drüber aufregen“, und zwar im Sinne dessen, dass es in einer wirtschaftlichen Logik immer schlecht ist, wenn man zahlen muss. Diese Pointe war bereits medial im Ausdruck von „zahlen müssen“ angelegt: Zahlen will man nicht, es handelt sich im Fall der Finanzkrise nicht um eine freiwillige und damit angemessene Verwirklichung von „zahlen“, sondern um ein „müssen“. Hanno hat verstanden, dass die moralische Aufregung einiger Staaten über dieses „zahlen müssen“ berechtigt ist. Strukturbildend für dieses Verstehen ist die Begegnung mit der Finanzkrise durch Medien. Im Gegensatz zu Medien wurde Hanno durch Unterricht plausibilisiert warum sich Vertreter einiger EU-Staaten darüber empören, dass sie Griechenland finanzielle Unterstützung zukommen lassen müssen. Folglich stützt der Unterricht das medial Gehörte, denn die bislang nicht explizit begründete und tendenziös in Medien vermittelte Behauptung, der Staat Griechenland würde sich parasitär auf Kosten anderer

Staaten finanzieren, wurde im Unterricht nicht problematisiert, sondern bestätigt – deshalb ist es interessanter geworden.

„Woraus das alles besteht" bezieht sich auf die Finanzkrise und Bestandteile, in denen sie verständlich werden kann. Hanno nimmt eine Art von technischer Bestimmung vor, wie sich die Finanzkrise elementarisiert verstehen lässt. Die von Hanno markierte Wahrnehmung differenter Elemente, durch welche die Finanzkrise in ihrer Problematik vermittelt und in Folge verstanden werden kann, bleibt jedoch leer. Bislang wurden solche Elemente – denkbar wären beispielsweise Derivate, Kredit-Richtlinien, Swaps – weder benannt noch definiert. Genannt wurde bislang nur die Existenz eines Paket und EU-Staaten, die sich zu diesem Paket verhalten. „Alles besteht eigentlich" bringt zum Ausdruck, dass das Thema „alles" ist, also die Gesamtheit einer Sache, die Finanzkrise im vollen Umfang. Gleichzeitig ist das alles nicht näher bestimmt, was zum Ausdruck bringt, dass die Finanzkrise von Hanno auch nach dem Unterricht nicht näher durch einzelne Elemente bestimmbar wurde, für Hanno also nach wie vor völlig unbestimmt und unverstanden ist. Mit dem Nachsatz „eigentlich" konzediert Hanno sein Nicht-Wissen über Elemente, die der Finanzkrise eigen sind und durch welche die Finanzkrise verstanden werden kann. Das Eigentliche dieser Elemente wird von Hanno daher nicht benannt.

> Hanno: Sonst hab ich mir nicht wirklich vorstellen können, ähm, was das jetzt heißt, Griechenland ist pleite. Sie hat das halt schon gut erklärt, irgendwie.
> I: Mhmh.
> Hanno: Ja. Okay.
> (I-SmH 100521, 47-50)

Hanno führt ein neues Thema ein: Erst durch Unterricht konnte er die Bedeutung der Aussage „Griechenland ist pleite" nachvollziehen und sich eine Vorstellung davon entwickeln. Eine Lesart von „Griechenland ist pleite" ist, dass „Griechenland" nicht für ein Land steht, also ein räumlich abgegrenztes Territorium, sondern auf Griechenland als einen Staat, das heißt als ein gesellschaftliches System. Als dieses gesellschaftliche System ist Griechenland „pleite". „Pleite" verweist alltagssprachlich auf einen Zustand der Zahlungsunfähigkeit, der Staat Griechenland verfügt über kein Bargeld mehr und ist vorübergehend mittellos, kann die notwendigen Investitionen oder Ausgaben also nicht tätigen. Der Grund, warum Hanno diese Vorstellung entwickeln konnte, war: „Sie hat das halt schon gut erklärt". „Halt" bringt eine Evidenz zum Ausdruck – die Lehrerin hat bei der Erklärung gestaltsicher operiert, sodass sie eine Vorstellung

vermitteln konnte. Gleichzeitig hat die Lehrerin aber nur „irgendwie“ gut erklärt, die Qualität der Erklärung war für Hanno also nicht näher bestimmbar. *Hanno konnte sich zwar etwas aneignen, aber nicht gleichzeitig darauf reflektieren, wie diese Aneignung als Folge der Vermittlung der Lehrerin stattfand. Sprechen kann Hanno nur über sein Evidenzerlebnis als Folge der Vermittlung im Unterricht, die Sache blieb aber trotzdem nur „irgendwie“ verstanden, die Bedeutung der erlebten Evidenz blieb Hanno unerschlossen.*

I: Okay. Und deswegen is... also, weils klarer geworden is, isses für dich interessant geworden?
Hanno: Ja-a, naja, halb interessant.
I: Okay.
Hanno: Ein bisschen interessanter als vorher.
I: Was is das halb uninteressant?
Hanno: Das halb Uninteressante sind die Prozentzahlen, noch immer. [lacht] Und sowas, von Brutto# inlandsprodukt, und so was.
I: Mhmh.
(I-SmH 100521, 51-59)

Das zuvor getätigte positive Urteil von Hanno wird in der Frage verlängert. Im Anschluss hält Hanno fest, dass die Sache Finanzkrise, wie von ihm bereits gesagt, nur „halb interessant“ war. Die Finanzkrise zerfällt für Hanno also in zwei Teile: Der eine, halb interessante Teil wird von Hanno im Anschluss an die Frage aber nicht ausgeführt. Der andere, „halb uninteressante“ Teil „sind“ „die Prozentzahlen“. Dieser Teil ist nicht nur im Rahmen der Unterrichtsstunde uninteressant, sondern generell für Hanno uninteressant, denn er war nicht uninteressant, sondern ist es noch immer, was Hanno durch sein Sprechen im Präsens ausdrückt. „Die Prozentzahlen“ bezieht sich auf eine mathematisch-ökonomische Modellierung der Finanzkrise. Diese Modellierung und die darin genutzten Zahlen sind für Hanno nur „halb“ interessant, also nicht ganz interessant – *eine ökonomische Modellierung der Finanzkrise am Fall Staat Griechenland ist nicht Gegenstand der Aneignung von Hanno*. Hanno glaubt der medialen Ideologie, dass Griechenland pleite ist, nicht aber der Evidenz der gezeigten ökonomischen Modellierung, die für ihn in ihrer Bedeutung nicht wesentlich bleibt. Die mediale Schein-Erklärung leuchtet Hanno ein: „alle EU-Staaten müssen zahlen“ für Griechenland, weil es mehr ausgegeben als eingenommen hat. Diese alltagsweltliche und triviale Erklärung ist aber keine Erklärung der Existenz der Finanzkrise, weil die Krise darin nur in ihren Auswirkungen thematisiert wird, also wie sie sich auf andere Staaten des Staatenverbunds EU auswirkt. *Eine ökonomische, das heißt nicht-alltagsweltliche Erklärung ist kein Gegenstand der Aneignung von Hanno*, denn die mit der

ökonomischen Modellierung verbundenen „Prozentzahlen“ sind für Hanno „noch immer“, das heißt sowohl vor als auch in Folge von Unterricht, uninteressant.

> Hanno: Aber generell... wie gesagt, das Soziale und sowas interessiert mich auch an Geographie, #> irgendwie.
> I: Ja.
> Hanno: Ja, aber... die Zahlen nicht so.
> I: Was interessiert dich da?
> Hanno: Das Soziale halt, wie eine Gesellschaft... aufgebaut is, wie das ganze in# ineinander funktioniert, die Auswirkungen aufeinander, und sowas.
> I: Okay.
> Hanno: Ja. U-und... Ja.
> (I-SmH 100521, 60-68)

„Aber generell“ bezieht sich auf das, was Hanno tatsächlich interessiert, also etwas, das außerhalb der zuvor von ihm angesprochenen Logik der zwei Teile von „halb“ verweist. Interessant ist für Hanno „das Soziale“, also nicht die unmittelbaren und dramatischen Auswirkungen der Krise auf die Einwohner des Staates Griechenland. Interessant ist vielmehr das Abstraktum „das Soziale“, das gegen das Abstraktum „die Prozentzahlen“ in Stellung gebracht wird. Hanno stellt so eine Methode gegen einen Gegenstandsbereich. Der Aufschluss des Sozialen über die Methode der ökonomischen Modellierung ist für Hanno damit nicht verstanden, denn diese Modellierung durch „die Prozentzahlen“ hat für ihn keine Funktion, „das Soziale“ zu verstehen. *Den Erkenntniswert von „die Prozentzahlen“ hat Hanno nicht nachvollzogen. Gleichzeitig ist nun bestimmt, dass Hanno nur eine oberflächliche Verfügung über „das Soziale“ hat – andernfalls wäre die Opposition des sozialwissenschaftlichen Gegenstands zu einer sozialwissenschaftlichen Methode nicht denkbar.*

Im Anschluss bestimmt Hanno sein Interesse am Sozialen: Interessant ist für ihn der Aufbau einer Gesellschaft, die innere Funktionslogik einer Gesellschaft, und die Wirkungen eines gesellschaftlichen Systems auf ein anderes. Durch den Abschluss der Aufzählung seiner Interessen mit „und sowas“ nimmt Hanno die Bedeutung der von ihm selbst geleisteten Differenzierung sozialwissenschaftlicher Felder zurück. „Sowas“ gibt an, dass nicht das Soziale selbst in der vorgetragenen Bestimmung das zentral Interessante für Hanno ist, sondern so etwas in der Art wie das Soziale. Versteht man Hanno als Systemtheoretiker, interessiert er sich abstrakt formuliert für die Autopoiesis eines Systems, für das Verhältnis von Systemkomponenten zum System, und

für das Verhältnis von System und Umwelt. Wörtlich gesprochen argumentiert Hanno als ein Mensch, der nicht konkret an die Dinge gebunden ist, sondern sehr abstrakt mit den Dingen umgeht. Das Interesse von Hanno ist aber nicht wirklich, sondern „irgendwie", was es schwer macht, ein konkretes und tatsächliches Interesse von Hanno zu bestimmen. Benevolent interpretiert ist für Hanno also etwas an dem im Unterricht thematisierten sozialwissenschaftlichen Gegenstand interessant, dass von ihm nicht näher bestimmt werden kann. Maligne – also eben nicht benevolent – interpretiert streicht „irgendwie" das Interesse von Hanno durch, denn bei einem tatsächlichen Interesse ist eine Relativierung des Interesses nicht notwendig, das Interesse von Hanno bleibt durch „irgendwas" und „sowas" unqualifiziert. *Das Bildungsinteresse von Hanno ist folglich nicht aufgeklärt, sondern der benevolenten Interpretation folgend im positivsten Fall eine schwebende Aufmerksamkeit gegenüber den Dingen. Die schwebende Aufmerksamkeit auf Dinge ist aber nicht selbst eine interessierte Aufmerksamkeit, sondern nur eine affizierte Aufmerksamkeit. Affiziert aufmerksam ist Hanno nur im sensualistischen Sinn, wodurch deutlich ist, dass sein Wahrnehmungsapparat nicht außer Kraft gesetzt ist, er trotz dieser sensualistischen Aufmerksamkeit aber keinen Ich-Welt-Bezug herstellt, bzw. im konkreten Fall keinen Bezug von sich und Finanzkrise.* Wäre Hanno im emphatischen Sinn affiziert von der Sache der Finanzkrise, entstünde die innere Nötigung nachzufragen, was ihn selbst denn an der Sache affiziert hat. Auf Grund eines solchen affizierten Begehrens zu Verstehen müsste Hanno eine Antwort auf die Frage suchen, was ihn an der Sache der Finanzkrise interessiert. Diese Frage müsste er für sich selbst beantworten, was im weiteren Verlauf des Interviews als Begehren sich aufzuklären zum Ausdruck kommen müsste. Bislang hat Hanno eine solche Frage aber nicht an sich selbst gerichtet. Er hat sein Begehren zu Verstehen nur als Adresse an die Lehrerin gerichtet: Die Lehrerin soll richtig zeigen, damit er zu einem Verstehen kommen kann. Damit unternimmt Hanno den unmöglichen Versuch, seine Aneignung der Lehrerin zu überantworten, die etwas „hernimmt" und „zeigt". Auch diese Aussage wird von Hanno abgeschlossen durch ein „Ja. U-und... ja". Mit „u-und" liefert Hanno keinen Anschluss im Sinne einer Erklärung, die eine Bedeutung expliziert. Würde er eine Erklärung für sein Interesse nachliefern wollen, müsste Hanno mit „zwar" oder „weil" anschließen.

I: Is das jetzt in der Stunde zum Thema geworden?

Hanno: In welcher?

(I-SmH 100521, 69-70)

Der Interviewer fragt danach, ob das, was für Hanno das Interessante ist „in dem Block jetzt", also in der Unterrichtssequenz zu Griechenland zum Thema geworden ist. Die Frage des Interviewers unterstellt eine gesprächsinhärente Klarheit: Das Interessante der Stunde wurde für Hanno in einer bestimmten Stunde thematisch und die Bestimmung dieser Stunde ist für Hanno möglich. Hanno stellt daraufhin die Rückfrage, von welcher Stunde die Rede ist – er fragt also wörtlich, ob der Interviewer bestimmen kann, in welcher der Stunden der Unterrichtssequenz das für ihn Interessante zum Thema geworden sein soll. Dabei kann es sich um keine Rückfrage handeln, in welcher Stunde objektiv die Finanzkrise interessant geworden ist: Bis zu diesem Zeitpunkt des Interviews war beiden Gesprächspartnern klar, dass sie über ein Ereignis einer spezifischen Stunde gesprochen haben – die Thematisierung der Prozentzahlen, die Erklärung der Bedeutung von „Griechenland ist pleite", die Bedeutung des „zahlen müssen" für ein Paket.

Durch die Rückfrage von Hanno, um welche Stunde es sich handelt, wird diese Klarheit angezweifelt. Hanno ist nicht klar, in welcher Stunde das für ihn Interessante angesprochen worden wäre. Gleichzeitig unterstellt die Frage, dass „das Soziale", das von Hanno zuvor als interessant bestimmt wurde, nicht nur „irgendwie" für Hanno interessant ist, sondern tatsächlich interessant – damit schließt die Frage an Hannos Aussage des „generell" Interessanten an. Die Frage zieht folglich zusammen, dass ein Aspekt der im Unterricht bearbeiteten Gegenstände das authentische „generelle" Interesse von Hanno getroffen hat. Tatsächlich aber hat Hanno in Bezug auf Unterricht – wie zuvor ausgelegt – nur eine sensualistische Aufmerksamkeit gegenüber gezeigten Repräsentationen der Finanzkrise, aber kein Bildungsinteresse in Bezug auf das Objekt Finanzkrise selbst. Insofern kann der Unterricht nicht das Bildungsinteresse von Hanno getroffen haben, sondern bloß seine sensuelle Aufmerksamkeit. In der Rückfrage „in welcher?" drückt Hanno aus, dass keine der Stunden ein Kandidat dafür war, dass das „generell" für ihn Interessante, an dem er ein Bildungsinteresse entwickeln könnte, zum Thema geworden ist.

> I: In den# also, in den# in dem Block jetzt, zu Griechenland?
> Hanno: Ja, ein bisschen auch heut. Sie hat auch angesprochen, auf die Arbeits# Arbeitnehmer, die jetzt... streiken, und so weiter. Und warum sie streiken. Also auch... auch bis zu den Bürgern is sie halt... gegangen.
> (I-SmH 100521, 71-74)

Das Interessante ist „ein bisschen auch heut" zum Thema geworden. Hanno hat also sein Bildungsinteresse, das auf „das Soziale" gerichtet ist, in der heutigen Stunde aufgehoben gesehen,

allerdings nicht vollständig, sondern nur „ein bisschen". Neben anderen Dingen, welche die Lehrerin anhand von Repräsentationen „angesprochen" hat, hat die Lehrerin „auch" etwas anderes angesprochen. Dieses andere bezieht sich auf das „ein bisschen" aufgehobene Bildungsinteresse von Hanno am „Sozialen". „Gegangen" ist die Lehrerin vom Abstrakten, das sich vor dem Hintergrund des zuvor Gesagten auf die Prozentzahlen als Exempel für eine ökonomische Modellierung bezieht, zum Konkreten. Das Konkrete sind „Arbeitnehmer, die jetzt... streiken". Diesen Streik verwirklichen die Beteiligten nicht in ihrer wirtschaftlichen Rolle als Arbeitnehmer, sondern in der politischen Rolle als Bürger, das heißt in der Rolle der Einwohner des Staates Griechenland. Hanno zeigt damit die Differenz der Rollen von Streikenden: Die Streikenden sind sowohl ihrer Rolle als Arbeitnehmer als auch in ihrer Rolle als Bürger von der Krise betroffen. Den Streik führen Griechen in der wirtschaftlichen Rolle als Arbeitnehmer aus. Die Motivation für den Streik hängt aber ursächlich nicht von der Rolle „Arbeitnehmer" ab, die eine wirtschaftliche Funktion erfüllt. Warum gestreikt wird, ist verknüpft mit einem anderen Grund, der durch „also" angekündigt wird. Die Arbeitnehmer sind „auch" Bürger, die keine wirtschaftliche Funktion erfüllen, sondern eine andere Funktion. Denkbar ist etwa, dass Bürger eine Kontrollfunktion gegenüber dem Staat wahrnehmen. Bis zu dieser Funktion, die in einer anderen Rolle verwirklicht wird, ist die Lehrerin „gegangen".

> I: Okay. Also isses für dich interessant geworden, wie's um die Leute gegangen is, die da irgendwie betroffen sind, davon.
> Hanno: Das auch. Das is halt das Konkrete, da wo ich dann am ehesten sehen kann, was das für Auswirkungen jetzt hat. Und... Ja. Da versteh ich besser was davon, als... von Zahlen [lacht] #> und von dem theoretischen halt.
> (I-SmH 100521, 75-79)

„Das auch" erhält das zuvor Gesagte aufrecht, dass die Lehrerin ein „bisschen auch heut" thematisch werden ließ, was Hanno tatsächlich interessiert. Das, was „interessant geworden" ist, ist „auch" das Konkrete, also nicht nur das Konkrete, aber eben auch das. Im Anschluss bestimmt Hanno, warum das Konkrete für ihn interessant war: Am Konkreten kann man „am ehesten sehen", also die Erfahrung einer Evidenz machen. Hanno reagiert in seiner Aussage auf die Opposition von den unterschiedlichen Rollen, über die er zuvor gesprochen hat: *Einerseits sind Griechen in ihrer wirtschaftlichen Rolle als Arbeitnehmer betroffen von der Finanzkrise, andererseits sind Griechen in ihrer gesellschaftlichen Rolle als Bürger betroffen und wehren sich, indem sie streiken. Die beiden Rollen Arbeitnehmer und Bürger als soziale Rollen werden von Hanno als konkret*

benannt. Gleichzeitig kann die Übernahme von Rollen nur auf Basis einer abstrakten Vorstellung von Wirtschaft und Gesellschaft gedacht werden, also eben nicht konkret. Auf die Pseudo-Konkretheit von Zahlen spricht Hanno nicht an. Anschauliches ist aber nicht das Verstehen der Finanzkrise. Nicht an einer Erklärung der Finanzkrise liegt das Interesse von Hanno, sondern an der Beschreibung der Auswirkungen der Finanzkrise. An den Auswirkungen wird die Finanzkrise anschaulich, „da versteh ich besser was davon". Verstanden wird dabei aber nicht der Auslöser der Finanzkrise, sondern die Auswirkungen der Finanzkrise. Diese Auswirkungen kann Hanno „am ehesten sehen", die Auswirkungen zeigen sich also in der konkreten sozialen Bewegung Streik, die als Evidenz erscheint. Diese evidenten Auswirkungen können aber nicht das Interesse sein, das Hanno zuvor in Bezug auf das „Soziale" benannt hat. Das Soziale ist interessant, das Konkrete und Anschauliche der Auswirkungen ist aber ebenso interessant, auch wenn durch sie die Finanzkrise nicht aus Perspektive des „Sozialen" angesprochen wird, sondern auf Ebene der Auswirkungen, die unmittelbar im Handeln von Griechen evident werden. *Hannos Interesse an der Finanzkrise speist sich aus zwei Perspektiven: Einerseits interessiert Hanno die Finanzkrise auf der Ebene des abstrakt Sozialen, auf der die Finanzkrise national-ökonomisch, in ihren Bestandteilen, und international-ökonomisch systemisch behandelt werden kann. In Bezug auf diese Ebene hat Hanno aber kein Interesse im eigentlichen Sinn, ihr gegenüber ist Hanno bloß sensualistisch aufmerksam. Andererseits interessiert Hanno die Finanzkrise auf der Ebene des konkreten Handelns von Bürgern, die auf die Auswirkungen der Krise reagieren.* In Bezug auf die zweite Ebene kann Hanno etwas verstehen. Verstanden werden kann auf der Ebene des konkreten Handelns von Griechen aber nicht die Finanzkrise als ökonomisches Phänomen. Auf der Ebene des konkreten Handelns von Griechen kann nur verstanden werden, wie Handelnde auf Auswirkungen der Finanzkrise reagieren.

> I: Ja, okay, ja. <# is irgendwie greifbarer.
> Hanno: Ja.
> I: Ja. Okay.
> Hanno: Und das schafft sie auch... das macht sie meistens recht gut. Wenn sie jetzt so... äh, ganz banale Beispiele gibt, jetzt. Und was... was jetzt... direkt die Veränderung is, für di-ie Leute in dem Land, und so... A# Also das bringt sie schon gut rüber.
> (I-SmH 100521, 80-86)

Gut zeigt die Lehrerin, wenn sie banale Beispiele gibt. Die Lehrerin ist im Beispielgeben nicht sehr gut oder sehr schlecht. Die Lehrerin ist „recht gut, das heißt im Vergleich zu anderen

Lehrern gut, und das nicht immer sondern nur meistens. Die Beispiele sind nicht ganz gut und auch nicht exemplarisch, sie sind banal. Indem Hanno das Beispiel als bloß banal qualifiziert, behält er gegenüber der Sachfrage einen gewissen Respekt, denn:

In einem banalen Beispiel steckt nicht exemplarisch eine Theorie, durch die ein Zusammenhang der Finanzkrise erschlossen werden könnte. Das banale Beispiel steht in Spannung zur Strukturlogik der Sache ist aber in Bezug auf die Logik der Finanzkrise unbedeutend. Indem Hanno das Beispiel als banal bestimmt, zeigt er eine Distanz gegenüber dem Beispiel. *Hanno erwartet ein tiefergehendes Verstehen, fühlt sich aber gar nicht zuständig dafür, sondern macht die Lehrerin dafür zuständig, die etwas zeigen soll. Hanno ist nicht das Subjekt der Aneignung, er lagert die notwendige Leistung seiner Aneignung an die Lehrerin aus. Die Lehrerin zeigt „ganz gut", wie die Finanzkrise zu verstehen ist, Hanno ist aber passiv und versteht nicht über das Banale der Beispiele hinaus. Ein Verstehen hat Hanno auf Basis der banalen Beispiele nicht entwickelt.*

> I: Wie hat sie's bei dem Thema jetzt geschafft?
> Hanno: Bei dem Thema? Also, was sie konkret gesagt hat, oder sowas? Ja, das warum die Griechen jetzt so wütend sind, man da-a sie halt gesagt...
> (I-SmH 100521, 87-89)

Die Frage zielt auf eine Explikation der Methode, durch welche die Lehrerin etwas „gut rüber" gebracht hat, also von der Sache zum Schüler Hanno. Die Rückfrage von Hanno „Bei dem Thema?" bringt zum Ausdruck, dass es Hanno schwer fällt bei diesem Thema über die Leistung der Lehrerin zu sprechen, und legt den Schluss nahe, die Bestimmung des Schaffens der Lehrerin bei anderen Themen wäre für Hanno leichter. Hanno transformiert die Frage nach dem „Wie" der Methode der Lehrerin in ein „was". Das „was" sagt allerdings nichts über die Methode aus, sondern kann – benevolent interpretiert – nur epistemische Voraussetzung für die Explikation des „Wie" sein. Das in der vorherigen Sequenz von Hanno angebrachte Urteil „also das bringt sie schon gut rüber" wird nun einholpflichtig, wobei Hanno der Verpflichtung das Urteil qualifizierend einzuholen, nicht ohne weiteres nachkommen kann. Hanno versucht im Anschluss zu zeigen, was die Lehrerin gemacht hat, um eventuell in einem Folgeschritt auf ein methodisches „Wie" abzuheben. Die Leistung der Vermittlung der Finanzkrise bestand für ihn darin, dass die Lehrerin „gesagt" hat, wie die Griechen sich fühlen. Thematisch wurde also nicht ein ökonomischer Aspekt der Finanzkrise vermittelt, sondern die emotionale Befindlichkeit, die „die Griechen" haben. Der Vermittlungserfolg der Lehrerin zeigt sich für Hanno in den

Auswirkungen der Krise, die konkret an Handlungen von Griechen nachvollziehbar wurde. Damit hat Hanno aber nichts über die Finanzkrise verstanden, sondern bloß die Affektlage der von der Finanzkrise Betroffenen. Die Lehrerin hat dabei nur „gesagt", das heißt für Hanno wurde nichts erklärt, die Kausalität der Auswirkungen der Finanzkrise wurde nicht erschlossen, sondern bloß „gesagt". Das Gesagte ist bezogen auf das Geben banaler Beispiele zum Thema Finanzkrise – wenn man von solchen Beispielen spricht, ist damit aber nichts Substanzielles zur Finanzkrise gesagt. *„Gut" ist ein Beispiel trotz der Banalität, weil es gut vermittelt wurde, also ein Schüler eine Beziehung zu einer Sache entwickeln kann. Im Fall einer solchen Vermittlung ist allerdings noch nicht geprüft, ob der Gegenstand der Vermittlung die Sache angemessen abbildet. Im Gegensatz zur Banalität des gesagten Beispiels steht eine substanzielle mathematisch-ökonomische Bestimmung des Phänomens Finanzkrise, bei der eine Vermittlung zwischen Schülern und Sache für Hanno nicht mehr als gut denkbar ist.* Was kann die Ursache dafür sein, dass eine solche Vermittlung nicht mehr als gut denkbar ist? Gut wäre eine solche Vermittlung nicht, wenn Schüler an einem ökonomisch-mathematischen bestimmten Gegenstand kein Interesse entwickeln, wodurch in weiterer Folge keine Aneignung der Finanzkrise stattfinden würde. Gut anerkennt, dass die Vermittlungsleistung der Lehrerin an den schulischen Alltag angepasst ist, in dem Schüler einerseits genötigt werden sich Dinge anzueignen, allerdings kein notwendigerweise eigensinniges Aneignen einer Sache entfaltet werden kann.

> Hanno: Ja-a, dass jeder für sich selber denkt, und jeder an sich selber denkt, klar. Und ... ja, halt das nochmal# nochmal wiederholt, eigentlich.
> I: Mhmh.
> Hanno: Dass wir auch uns aufregen > würden [lacht]< , wenn... wenn das bei uns geht. Wenns bei uns jetzt, ähm, Steuererhöhung# Erhöhungen und alles mögliche gibt. Ja.
> (I-SmH 100521, 89-95)

Dass jeder „für sich selber" und „an sich selber" denkt, ist sowohl banal als auch abstrakt. Diese Aussage ist nicht unangemessen, aber völlig unspezifisch in Bezug auf die Finanzkrise. Jeder denkt „für sich selber" bezeichnet, dass jeder für sich allein denkt und nicht andere für sich denken lässt, „jeder" also zu einem Eigenzweck denkt. Jeder denkt „an sich selber" bezeichnet, dass nicht für das Gemeinwohl einer Gesellschaft gedacht wird, für das etwa Steuern zu zahlen sind, sondern nur zu seinem eigenen Vorteil, nicht aber zum Vorteil der Gesellschaft. Diese Aussage ist Hanno in ihrer Abstraktheit „klar", bezogen auf die Finanzkrise ist durch diese Erläuterung allerdings nichts klar geworden. Bezieht man diese Aussage auf die Finanzkrise, lassen sich die beiden

Segmente wie folgt interpretieren: (1) Die Griechen denken in Notsituationen „für sich selbst". (2) Die Not ist deshalb entstanden, weil jeder nur „an sich selber" denkt. Aus beiden Sätzen lässt sich keine Erkenntnis über die Beschaffenheit der Finanzkrise entwickeln.

Hat Hanno über das Psychologische und Anekdotische des banalen Beispiels ein Verständnis der Finanzkrise entwickelt, das Ausdruck der Finanzkrise selbst ist? Verstanden hat Hanno den Grund dafür, dass die Griechen wütend sind und sich aufregen. Weil er sich auch aufregen würde, wenn in Österreich die Steuern erhöht werden würden, wurde durch den Unterricht Empathie entwickelt. Verhandelt wird die Finanzkrise nur hinsichtlich der Steuererhöhung als Auswirkung der Krise. Indem Hanno Verständnis für die Aufregung der Griechen aufbringt, wiederholt er, dass jeder nur an sich selber denkt. Hanno tritt aber nicht in Distanz zu diesem Verständnis und kritisiert die Kurzsichtigkeit einer Aufregung über erhöhte Steuern, die nationalökonomisch notwendig für den Erhalt staatlicher Leistungen in Griechenland sind. Die Ausdrucksgestalt von Hanno enthält eine Ambivalenz zwischen affirmativem, akzeptierenden Verstehen und analytischem Verstehen. Sie erlaubt die Entwicklung von zwei konträren Lesarten:

(1) Hanno affirmiert die Aufregung der Griechen, er akzeptiert die praktische Aufregung der Griechen über erhöhte Steuern, weil er selbst nicht anders handeln würde. Auf diese Weise schlägt das Verstehen um in Akzeptieren.
(2) Implizit hat Hanno durch das banale Beispiel einen Mechanismus der Finanzkrise verstanden, den er nicht affirmativ und unkritisch hinnimmt, sondern als Auslöser der Finanzkrise verstanden hat.

I: Okay. *** Is dir das Thema von der Stunde eigentlich selber wichtig, auch?
Hanno: Ähm...
I: Oder hast es einfach nur gemacht #> weils jetzt im Unterricht auch war?
Hanno: Ja, ich habs gemacht, weils im Unterricht auf war. [lacht]
I: Aber is es dir selber auch wichtig?
Hanno: Nein, wichtig würd ichs jetzt nicht bezeichnen.
I: Okay.
Hanno: Aber es... es is n Thema. [lacht] Es existiert, und deswegen kann ich mich damit beschäftigen. Ja.
(I-SmH 100521, 96-104)

Das Thema Finanzkrise war nicht Programmpunkt in der Bildungsbewegung von Hanno, aber Programmpunkt des Unterrichts. Sein eigenes Programm hätte nicht vorgesehen, dass er sich mit Phänomenen der Finanzkrise beschäftigt.

Mit der Finanzkrise und ihren Erscheinungen hat sich Hanno auf Grund der Aufgabenstellung von Unterricht beschäftigt, „weils im Unterricht auf war", wie er bereits an früherer Stelle im Gespräch betont hat. Durch sein Lachen bringt Hanno eine ironische Brechung zum Ausdruck: Die Sache müsste ihn eigentlich schon interessieren, tut es aber nicht. Die Sache wird von Hanno nicht als wichtig bezeichnet, was darauf verweist, dass Hanno etwas verständlich gemacht worden ist, er selber aber nicht ein Ich-Welt-Verhältnis in Bezug auf die Finanzkrise – als Teil von Welt – entwickelt hat. „Aber es... es is n Thema" eröffnet eine Opposition zwischen dem, was im Unterricht gemacht wird und dem, was nicht wichtig für ihn ist. Die Tatsache der Anwesenheit im Unterricht macht das Thema für Hanno nicht wichtig. Das „aber" schränkt ein, dass die Finanzkrise als spezifisches Thema nicht nur ein Thema ist, das im Unterricht auf ist sondern ein Thema das „existiert". Es ist nicht nur real im Sinne von nicht fiktiv sondern auch existenziell im Sinne von wichtig. Die Finanzkrise wird damit als existenziell bezeichnet, gleichzeitig ist die Finanzkrise nicht etwas, mit dem Hanno sich als existenziell Betroffener und ebenso wenig als interessierter Teilnehmer am Weltgeschehen beschäftigt. Hanno wechselt stattdessen in den ambivalenten Modus des „kann". Weil das Thema Finanzkrise in der Welt ist, weil sie ökonomisch und in den Erscheinungen ihrer Auswirkungen medial vermittelt wird, „kann" sich Hanno damit beschäftigen. Damit macht sich Hanno noch nicht zum Ökonomen sondern verbleibt in einer Distanz zu Gegenständen der Finanzkrise, mit denen er sich im Unterricht beschäftigen muss.

Thema heißt, es wird vermittelt, es ist relevant, eine Schlagzeile. Relevant ist die Finanzkrise, weil sie in den Medien ist, das heißt vermittelt wird. Auch wenn der Unterricht dieses Thema nur als Aufgabe anspricht, ergreift das Thema doch alle Menschen, die sich in der lebensweltlichen Reichweite der Medien befinden.

> I: Aber es is auch nicht völlig unwichtig?
> Hanno: Nein. Nein, nicht völlig unwichtig. Nein. Es is... * aber nicht wichtig. [lacht] #> Ich weiß nicht, schon wieder so ein Mittelding.
> (I-SmH 100521, 105-107)

Dieser Metakommentar verweist darauf, dass Hanno die Bedeutung der Sache als ein „Mittelding" wahrnimmt. Das Thema Finanzkrise ist für Hanno damit gewissermaßen zwischen Borke und Stamm. Hanno kann sich zwischen wichtig und unwichtig nicht entscheiden. Hanno hat zwar die Voraussetzungen dafür, affiziert von der Finanzkrise zu sein und sich mit ihr zu beschäftigen. Trotz der vorhandenen Voraussetzungen beschäftigt er sich aber dennoch nicht verstehend mit der Finanzkrise. An der Finanzkrise findet Hanno zwar etwas, sie ist aber nicht für ihn wichtig. Das Thema ist für Hanno nicht wichtig, weil er dem Thema im Unterricht nicht mit epistemischer Neugier begegnet. Hanno verhält sich nicht forschend, sondern begegnet der Finanzkrise wie ein Bürger der kulturindustriellen Gesellschaft im Sinne Adornos. Erst Unterricht als Teil dieser kulturindustriellen Gesellschaft bringt Hanno dazu, sich für Dinge wie die Finanzkrise zu interessieren. Hanno ist einerseits bildungsnah, weil er umstellt ist von Dingen, die er als Bildungsgegenstände assimiliert und in denen er das Potential der Freisetzung von Bildung und Erkenntnis erkennt. Andererseits ist Hanno völlig bildungsfern, weil er kein Interesse für die ihn umgebenden Dinge entwickelt. Auf Basis der bis hier extensiv entwickelten Interpretation soll die Fallstruktur in Folge verdichtet dargestellt werden.

9.4.2 Keimende Aneignung trotz institutioneller Beschränkung

Die Zusammenfassung der Interpretation ist in zwei Bereiche gegliedert, um zwei unterschiedliche Dimensionen von Unterricht zu thematisieren. Erstens lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Hanno Unterricht als einen Ort beschreibt, in dem er von Schule als Institution erzogen wird. Diese institutionelle Überformung beschränkt seine Aneignung. Zweitens lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Hanno durch Unterricht eine Differenzierung von Dimensionen der Finanzkrise entwickeln konnte, die als Keimstellen für seine Aneignung der Finanzkrise dienen können.

Beschränkte Aneignung durch Unterrichten als institutionell überformte Erziehung

Unterricht erfährt Hanno als einen Ort, an dem seine Anwesenheit irrelevant ist und an dem er von Dingen nicht affiziert wird. Unterricht ist für Hanno ein diffuser Ort, an dem Hanno sich in seiner Rolle als Schüler zwar befindet, den er aber weder in seiner Dauer noch in seiner Qualität bestimmt. Durch die fehlende Bestimmung bringt Hanno zum Ausdruck, dass Unterricht ein Ort ist der für ihn kaum Aneignungen ermöglicht. Die Aneignung in und durch Unterricht

mitzugestalten wird von Hanno damit nicht beansprucht, die funktionale Gestaltung wird vielmehr an andere übergeben, die den Zweck der Teilnahme an Unterricht für Hanno bestimmen. Der auf diese Weise für Hanno fremdbestimmte Unterricht hat die Wirkung, dass die Aufmerksamkeit von Hanno auf präsentierte Gegenstände des Unterrichts gelenkt wird. Trotz dieser Fremdbestimmung vertraut Hanno darauf, dass Unterricht für ihn zu einem Ort gemacht wird, an dem Verstehen möglich wird, und beansprucht damit eine Vermittlung zwischen Schülern und Sache.

Die Finanzkrise bekommt durch die unterrichtlich gelenkte Aufmerksamkeit Präsenz, die notwendiges aber nicht hinreichendes Kriterium für Verstehen ist. Auf Grund der gelenkten Aufmerksamkeit im Unterricht wird es für Hanno notwendig sich der Finanzkrise zuzuwenden. Der Finanzkrise wendet sich Hanno durch die im Unterricht präsentierten medialen Gegenstände zu. Diese im Unterricht präsentierten Gegenstände waren für Hanno „schon" interessant. Sein Interesse ist allerdings nicht als ein Verstehen gerahmt, sondern als Nötigung zur Auseinandersetzung mit der Finanzkrise durch Unterricht, denn die Finanzkrise wurde aus Sicht von Hanno „noch immer genau so wie in den Medien", also alltagsweltlich dargestellt. Die Nötigung zur Auseinandersetzung mit der Sache hat bei Hanno also eine Aufmerksamkeit gegenüber der Sache bewirkt, allerdings kein Verstehen der Sache, durch welche die Sache nicht mehr so wie in den Medien – sondern eben qualitativ anders – bestimmt wäre. In Zusammenhang mit dem oben formulierten Anspruch an Unterricht reklamiert Hanno, dass Unterricht ein qualitativ besseres Zeigen zu leisten hat, als es anhand von alltagsweltlich verfügbaren Gegenständen möglich ist.

Der Anspruch an Zeigen würde für Hanno nicht erfüllt, denn das Gehörte im Unterricht hatte die gleiche Qualität wie das Gehörte außerhalb des Unterrichts und in Medien. Das Gehörte nimmt Hanno als ein Geräusch wahr, das trotz des Unterrichts nicht verändert wurde. Durch Unterricht ist Hanno die Finanzkrise bloß „ein bisschen klarer" geworden, die Finanzkrise wurde nur „halb" interessant, weil die Möglichkeiten einer Steigerung von Interesse durch Unterricht nur „halb" gegeben sind. Diese Halbierung nimmt Hanno ohne Ironisierung zur Kenntnis, was seinen habituellen Umgang mit Unterricht zum Ausdruck bringt. Unterricht nimmt Hanno als einen Ort hin, durch den die Sache für ihn eben nur „ein bisschen klarer" wird und eben nicht klar. Auf Basis der Analyse dieses Transkripts hatte Unterricht eine erzieherische Wirkung, denn Hanno hat eine habituelle Anpassung an die Form der sachlichen Arbeit im Unterricht vollzogen.

Gleichzeitig hatte der Unterricht zur Finanzkrise auf Hanno keine didaktische Wirkung durch die Hanno ein Verständnis der Finanzkrise entwickelt hätte das im Gespräch sichtbar geworden wäre. „Interessant" war Unterricht für Hanno dennoch. Die Qualifikation des Unterrichts als interessant kann allerdings nicht emphatisch auf das Verstehen der Sache bezogen sein, in diesem Fall müsste ein Verstehen in Folge einer didaktischen Wirkung von Unterricht im Transkript ersichtlich werden. Da das nicht der Fall ist, bezieht sich „interessant" auf einen Bruch in der Routine von Unterricht, die den Unterricht zur Finanzkrise gegenüber anderem Unterricht in Stellung bringt. „Interessant" bedeutet dann, dass die Unterrichtsstunden zur Finanzkrise im Gegensatz zu anderen Unterrichtsstunden „schon interessant" waren weil der übliche Modus unterrichtlicher Interaktion verändert wurde.

Hannos Differenzierung von Dimensionen der Finanzkrise als Keimstellen seiner Aneignung

Die Finanzkrise war für Hanno bloß im Rahmen von Unterricht Gegenstand seiner Aneignung, denn das Thema „war noch immer kompliziert", das heißt zum Zeitpunkt des Unterrichts kompliziert, aber eben nicht länger. Nach Ende des Unterrichts war die Finanzkrise nicht mehr kompliziert, das heißt ihre Aneignung wurde nicht fortgesetzt. Dennoch wird der Gegenstand des Unterrichts von Hanno oberflächlich subjektiviert, weil er sich wegen der institutionell überformten Erziehung durch Schule dazu genötigt sieht. Diese Erziehung bewirkt im Rahmen des Unterrichts zur Finanzkrise eine Auseinandersetzung mit der Sache. „Noch immer kompliziert" gibt auch Aufschluss darüber, dass es nicht die eigene Aspiration von Hanno ist, die Finanzkrise am Beispiel Griechenland zu verstehen. Diese Aneignung trotz erzieherischer Fremdbestimmung drückt sich auch darin aus, dass Hanno gegenüber der Finanzkrise eine konsumistische Haltung einnimmt, in der er davon ausgeht, dass er gar nicht lernen muss, wenn ihm etwas „besser" gezeigt wird. Der von ihm subjektivierte Gegenstand ist damit ein Gegenstand, der durch Unterricht kulturindustriell vorgegeben wurde. Die kulturindustrielle Technologie des Zeigens der Finanzkrise, die dem Anspruch von Zeigen nicht gerecht wird, führt dazu, dass Hanno seine Aneignung von Wissen über die Finanzkrise auf Unterricht beschränkt. Von Unterricht wurde Hanno enttäuscht, er erwartet ein Zeigen der Finanzkrise, das im Rahmen dieses Unterrichts nicht stattfand.

Im Unterricht konnte Hanno nur „irgendwelche Wörter" hören, mit denen die Finanzkrise etikettiert wurde, die aber die Sache selbst nicht in Begriffe fasst, die ihm ein Verstehen erlauben

würden. Diesen Umstand artikuliert Hanno nicht nur für sich, sondern mit „man“ stellvertretend für die gesamte Klasse. Dennoch bezeichnet Hanno die Auseinandersetzung mit der Finanzkrise im Unterricht als „interessant“, weil die Lehrerin „Aufmerksamkeit drauf gelenkt“ hat. Durch diese Aufmerksamkeit rückte die Finanzkrise stärker ins Blickfeld von Hanno, die Finanzkrise wurde von Hanno erst durch erziehenden Unterricht als ein Objekt des Verstehens wahrgenommen. Erst in Bezug auf dieses Objekt war für Hanno das Potential gegeben, den Gegenstand der Finanzkrise zu konstruieren, der alltagsweltlich für ihn nur als Gehörtes erscheint. Dennoch hat Hanno aus der geschaffenen Aufmerksamkeit durch Unterricht kein Verstehen der Finanzkrise realisiert. Verstehen wird nicht realisiert, weil Hanno sich bloß konsumistisch mit der Finanzkrise auseinandersetzt, sie also nur oberflächlich lernt und nicht im emphatischen Sinn aneignet. Diese oberflächliche Subjektivierung zeigt sich im Umgang von Hanno mit Repräsentationen der Finanzkrise: „Zum Beispiel 16% Brutto-inlandprodukt, oder sowas, steht auf der Tafel. Und... am besten wärs eigentlich gegangen, wenn ich mir das noch... runterschreib.“ In dieser Aussage drückt sich die Widerständigkeit aus, mit der Hanno eine Lernverpflichtung abwehrt und durch die er emphatische Aneignungen abgrenzt. In den Begriffen von Holzkamp lässt sich diese Haltung als widerständiges, defensives Lernen verstehen: „Da defensives Lernen nicht auf den Lerninhalt, sondern auf die Bewältigung der aus der Lernanforderung entstehenden möglichen Bedrohung gerichtet ist, geht es hier primär nicht darum, in den Lerngegenstand einzudringen [oder ihn anzueignen], sondern die Bedrohung durch Demonstration eines Lernerfolgs abzuwehren“ (Holzkamp 1992, 100). Gerichtet ist das defensive Lernen von Hanno auf den Gegenstand des Unterrichts, also die Finanzkrise als ökonomischer Gegenstand. Gleichzeitig richtet sich das Interesse von Hanno auch auf die Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand.

In Bezug auf die Aneignung von Hanno ist auffällig, dass die Finanzkrise durch den Unterricht „halb“ interessanter wurde. Interessanter geworden sind dabei nicht die medialen Gegenstände der Finanzkrise, die für Hanno trotz Unterricht nach wie vor ein Geräusch bilden, in denen Wörter nur als Etiketten genutzt werden. Interessanter geworden ist die Finanzkrise auch nicht als ökonomischer Gegenstand, denn die Prozentzahlen sind für Hanno das „halb Uninteressante“. Tatsächlich interessanter wurde die Finanzkrise für Hanno als ein sozialwissenschaftlicher Gegenstand, den er durch den Anschluss mit „aber“ von anderen Gegenständen differenziert: „Das Soziale und sowas interessiert mich auch an Geographie, irgendwie.“ Aus dieser Aussage lässt sich schließen, dass Hanno durch die unterrichtliche

Auseinandersetzung mit der Finanzkrise zwischen unterschiedlichen Dimensionen der Finanzkrise unterscheidet: Die Finanzkrise als ökonomischer Gegenstand, der im Unterricht durch „Prozentzahlen" angesprochen wurde, hat zu keiner Subjektivierung der Finanzkrise bei Hanno geführt. Die Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand interessiert Hanno in der Folge von Unterricht. Diesem Interesse konnte Hanno durch Unterricht nur oberflächlich nachkommen, denn einen Zugriff auf die Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand konnte Hanno im Unterricht nicht entwickeln.

Genau durch seine sensualistische Aufmerksamkeit gegenüber Gegenständen und durch sie adressierte Dimensionen der Finanzkrise war es Hanno durch Unterricht allerdings möglich, Interesse an einem Aspekt der Finanzkrise zu entwickeln. Der für Hanno interessante soziale Blick auf die Finanzkrise wurde von der Lehrerin eröffnet, indem die von der Finanzkrise betroffenen Griechen sowohl in ihrer Rolle als Arbeitnehmer und als auch in ihrer Rolle als Streikende thematisiert wurden. Sein Bildungsinteresse gegenüber der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichem Gegenstand hat Hanno in der Stunde „ein bisschen" aufgehoben gesehen. Es war deshalb aufgehoben, weil Hanno sich durch diese Thematisierung der Lehrerin von einem Gegenstand des Unterrichts, der Finanzkrise als ökonomischen Gegenstand, abwenden konnte und sich der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichem Gegenstand zuwandte. Sein substanzielles, wenn auch noch unqualifiziertes Interesse an diesem Gegenstand drückt sich in einer Rückfrage von Hanno aus: Durch „In welcher?" verlangt Hanno vom Interviewer eine Spezifizierung des Zeitpunkts, in welcher der von ihm als interessant qualifizierte Gegenstand zum Thema wurde – sein Interesse an der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichem Gegenstand wird damit nicht zurückgenommen, sondern im Gegenteil bestärkt. An diesem Gegenstand hat Hanno durch Unterricht eine Aneignung vollzogen: Er differenziert zwischen der Rolle von Streikenden als Arbeitnehmer und ihrer Rolle als Bürger, die von der Krise betroffen sind. Insofern hatte die verlängerte Aussetzung für Hanno keine Abschottung vor einer Aneignung zur Konsequenz, sondern hat eine Differenzierung zwischen Gegenständen bewirkt, die Hanno für eine Bildungsbewegung qualifiziert, weil er an ihnen ein Ich-Welt-Verhältnis entwickeln möchte. Gleichzeitig ist eine solche Bildungsbewegung an der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand durch eine Aneignung zu initiieren, die Hanno noch nicht vollzogen hat. Die unvollzogene Aneignung von Hanno zeigt sich darin, dass Hanno das Abstraktum „das Soziale" gegen das Abstraktum „die Prozentzahlen" in Stellung bringt. Damit stellt Hanno eine Methode der Darstellung der Finanzkrise als ökonomischen Gegenstand gegen den Gegenstandsbereich

Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand. Durch diese Gegenüberstellung differenziert Hanno nicht zwischen Methode und Gegenstandsbereich und zeigt, dass er auf die für ihn interessante Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand keinen zwischen Objekt und Methode differenzierenden Zugriff leistet.

In Bezug auf die Dimension Aneignung wird deutlich, dass Hanno sich weder ignorant noch desinteressiert gegenüber der Finanzkrise verhält. Widerständig im Sinne von defensivem Lernen verhält sich Hanno gegenüber der Finanzkrise als ökonomischen Gegenstand, der von der Lehrerin zum zentralen Gegenstand des Unterrichts gemacht wurde. Gegenüber dieser Gegenstandsdimension verhält Hanno sich defensiv, nicht aber gegenüber der Sache der Finanzkrise selbst. Durch die erzieherisch im Unterricht geschaffene Aufmerksamkeit auf die Finanzkrise nimmt Hanno die Finanzkrise als einen potentiellen Bildungsgegenstand wahr und entwickelt eine Differenzierung der Gegenstände der Finanzkrise, die er entweder als Bildungsgegenstände für sich ablehnt oder qualifiziert. Ablehnung erfährt eine Aneignung der Finanzkrise als medialer Gegenstand, denn durch sie werden nur alltagsweltliche Wörter verdoppelt, durch die Hanno die Finanzkrise nicht begreifen kann; Ablehnung erfährt ebenso die Finanzkrise als ökonomischer Gegenstand, weil Hanno den Erkenntniswert von „die Prozentzahlen“ für eine Erschließung der Finanzkrise nicht nachvollziehen kann. Durch Prozentzahlen erschließt sich für Hanno nicht die Finanzkrise als sozialwissenschaftlicher Gegenstand, für den er ein abstraktes Interesse hat. Das abstrakte Interesse von Hanno an „das Soziale“ spiegelt sich auch in der Aussage wider, „dass jeder für sich selber denkt, und jeder an sich selber denkt“. Diese Aussage ist sowohl banal als auch abstrakt und gegenüber der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichem Gegenstand nicht unangemessen, gleichzeitig aber völlig unspezifisch. Sie verdeutlicht, dass die Finanzkrise als sozialwissenschaftlicher Gegenstand durch für Hanno „irgendwie greifbarer“ wurde. Dennoch blieb das Beispiel der Lehrerin trotz der Illustration der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand „banal“, das heißt, es wurde Hanno nicht exemplarisch möglich, einen Rückschluss von der konkreten Praxis des Streiks zu einer abstrakten sozialwissenschaftlichen Modellierung des sozialen Problems zu vollziehen. Gleichzeitig eignete sich Hanno eine Differenzierung zwischen Rollen an die für eine solche Abstraktion notwendig ist. Eine weitere Aneignung der Finanzkrise als sozialwissenschaftlichen Gegenstand hat Hanno durch Unterricht allerdings nicht vollzogen, denn er erwartet zwar ein tiefergehendes Verstehen, fühlt sich für dessen Entwicklung aber nicht zuständig. Vielmehr macht Hanno die Lehrerin dafür zuständig, etwas zu zeigen. Das Zeigen der Lehrerin qualifiziert

Hanno subjektiv als gut, gleichzeitig ist es aber objektiv nicht hinreichend für Verstehen. Damit wird deutlich, dass Hanno keinen Anspruch an Verstehen durch faktischen Unterricht stellt, gleichwohl er Verstehen durch Unterricht als institutionellem Programm einfordert. Gegenüber faktischem Unterricht verhält sich Hanno kühl im Sinne einer ausbleibenden Affizierung für die Sache, gleichzeitig aber aufgeklärt im Sinne einer Relativierung der Leistung der Lehrerin Verstehen zu befördern, die der institutionellen Rahmung von Unterricht geschuldet ist. Auf Grund dieser Differenzierung gibt Hanno kein Indiz für eine Zerrissenheit zwischen dem Nicht-Verstehen der Sache und dem institutionellen Nicht-Verstehen-Können durch Unterricht. Die freundliche Ironie, mit der Hanno diesen Zustand beschreibt, weist auf einen Prozess des Auskühlens gegenüber der Sache innerhalb der institutionellen Rahmung von Unterricht durch Schule hin, die Hanno zwingt, den Dingen mit einer bloß sensualistischen Aufmerksamkeit zu begegnen. Weil diese sensualistische Aufmerksamkeit von Hanno nicht stillgelegt wird, ist es ihm möglich, durch Unterricht trotzdem zu einer Differenzierung von Gegenständen zu kommen, die ihm die Qualifikation von potentiellen Bildungsgegenständen ermöglicht, wenngleich er auf Grund seiner Auskühlung gegenüber Unterricht nicht erwartet, dass seine Bildungsbewegung durch Unterricht befördert wird.

10 Vermitteln und Aneignen als Prozess im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Die dargestellten vier Fallminiaturen verweisen trotz der vollzogenen analytischen Distanzierung unmissverständlich darauf, dass das Gestalten von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht vor allem eine praktische Angelegenheit ist. Zu einer theoretischen Angelegenheit wird Vermitteln und Aneignen als Prozess im sozialwissenschaftlichen Unterricht dann, wenn es um das professionelle Gestalten dieses Prozesses geht, wenn es darum geht zu überlegen welche Probleme typischer Weise bei der Vermittlung von Sozialwissenschaft auftreten und vor welche Herausforderungen Schüler*innen bei der Aneignung von Sozialwissenschaften gestellt sind. Insbesondere die empirischen Analysen, die zuvor als Fallminiaturen vorgestellt wurden, machen deutlich, wie stark der institutionelle Kontext Schule sozialwissenschaftlichen Unterricht rahmt, und mit welchen Strategien eine Lehrer*in agieren muss, um überhaupt die Ebene von Vermittlung und Aneignung zu erreichen. Um zu den hier skizzierten Ergebnissen empirischer Analysen zu gelangen, waren einige Voraussetzungen zu schaffen, die in den vorangegangenen Kapiteln behandelt wurden.

Die Kapitel vor der eigentlichen empirischen Analyse stellten Voraussetzungen bereit, um das Verhältnis von Praxis und Theorie – von involviertem Vermitteln und Aneignen und distanzierender Analyse von Vermittlung und Aneignung – zu dynamisieren. Diese Dynamisierung scheint notwendig auf Grund von Beschreibungen „einer prinzipiellen Kluft zwischen den Systemen der Wissenschaft und der Praxis“ (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, 23). Diese Kluft wird von wissenschaftlicher Seite insbesondere durch einen Forschungsauftrag adressiert, weil es „an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt“ (Breidenstein 2010, 869) und es substanziell notwendig ist, dass „die Erziehungswissenschaft die Pädagogik zu ihrem Forschungsthema macht“ (Gruschka 2011, 209). Dieser – fraglos notwendige – Forschungsauftrag wird emphatisch verfolgt, und vielleicht ist es gerade diese Emphase der Forscher*innen, die sowohl Theorie als auch Praxis zur Einsamkeit führt, weil so die Vermittlung zwischen Forscher*innen und Lehrer*innen konsequent aufgekündigt wird: „The field of educational research and the field of pedagogy have only little in common, but that mutual indifference is something which is not only lamentable but, rather, this seems to be a problem precisely if this double solitude (…) is forcefully terminated from one side“ (Reichenbach 2010, 139). Notwendig ist also auch eine

Dynamisierung gegen die Einsamkeit der Theorie und gegen die Einsamkeit der Praxis, denn: Praxis ist auf Theorie angewiesen, sobald sie als professionelle verstanden werden möchte, das heißt sobald eine praktisch Handelnde sich ethischen Normen verpflichtet, sie deren theoretische Konstruktion anerkennt und diese in ihrem Involviert-Sein befolgt. Umgekehrt ist Theorie auf Praxis angewiesen, denn andernfalls könnte das theoretisch Bezeichnende nicht auf das praktisch Bezeichnete verweisen, eine Thematisierung von Problemen und Herausforderungen der Praxis wäre so unmöglich. Trotz dieser wechselseitigen Angewiesenheit von Praxis und Theorie zeigen sich Bruchstellen im Verhältnis von Praxis und Theorie, wenn aus Sicht der Praxis theoretische Unterstützung zur Reflexion ausbleibt und aus Sicht der Theorie Verfehlungen der Praxis kritisiert werden ohne Möglichkeiten für ein praktisches Involvieren zu zeigen. Diese Arbeit bemüht sich um eine theoretische Unterstützung von Praxis, indem sie nach Übergängen zwischen Theorie als Ort der Reflexion und Praxis als Ort der Involvierung sucht. Diese Suche nach Übergängen geschieht aus der Position eines Komplementaritätsidealismus, der Unterrichtsforschung als ein gemeinsames Unternehmen benachbarter Paradigmen begreift. Für die Suche nach Übergängen wurden sowohl objekttheoretische als auch methodologische Perspektiven entwickelt, die in Folge zusammenfassend charaktierisiert werden sollen.

10.1 Subjekt- und wissenstheoretische Perspektiven für die Konzeptualisierung des Forschungsobjekts Unterricht

Auf objekttheoretischer Ebene – im dritten und vierten Kapitel – konnte aus der eingenommenen komplementaritätsidealistischen Position heraus gezeigt werden, dass in den untersuchten Paradigmen der Unterrichtsforschung Handeln in ähnlichen Dimensionen konzeptualisiert wurde. Diese Dimensionen wurden als Didaktik, Erziehung und Bildung benannt, ihre jeweiligen Charakteristika im Anschluss beschrieben. Durch diese Benennung und Beschreibung war es möglich, Didaktik als Vermittlung und Aneignung im Unterricht zu konzeptualisieren und in Beziehung zu Erziehung und Bildung als begleitenden Dimensionen des Handelns zu setzen. Durch den Vergleich objekttheoretischer Positionen und wechselseitiger Kritiken wurde sichtbar, dass Schwierigkeiten in der Theorieentwicklung insbesondere auf unzureichende wissenstheoretische und subjekttheoretische Annahmen in der Konzeptualisierung zurückgehen. Diese Schwierigkeiten können durch ein Einweben post-strukturalistischer sowie post-kritischer Annahmen in eine Konzeptualisierung von Handeln im Unterricht behandelt werden. Diese Behandlung und ihre konzeptuellen und praktischen Folgen für Bildung werden aktuell

insbesondere in Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik diskutiert: „Wenn wir tatsächlich das starke Subjekt der Aufklärung verlassen, verlassen müssen, dann verlangt das einiges ab von uns: ständige Transformation, in Frage stellen, sich ständig selbst versichern. Bildung würde vor diesem Hintergrund bedeuten, diese Verunsicherungen zu entdecken und das dilettierende Subjekt trotz Erschütterungen Handlungsfähigkeit erkennen zu lassen, sprich darin zu unterstützen, die Widersprüche und Auseinandersetzungen auszuhalten, ohne unzulässige Komplexitätsreduktionen, die andere verletzen oder sich selbst aufgeben lassen“ (Czejkowska 2010, 456). Entsprechende Diskussionen werden in der Fachdidaktik noch vergleichsweise wenig geführt, weil empirische Unterrichtsforschung erst am Beginn steht, Eingang in die Fachdidaktik zu finden. Die eröffneten objekttheoretischen Perspektiven weisen auf das Potential eines komplementaritätsidealistischen Zugangs zu Unterrichtsforschung hin, in dem sowohl die fachdidaktische Notwendigkeit fachlicher Bindung für die Untersuchung von Vermittlung und Aneignung als auch die schulpädagogische Notwendigkeit des Einbezugs von Erziehung und Bildung Anerkennung finden. Darüber hinaus zeigt sich die Notwendigkeit, Dimensionen von Handeln im Unterricht für Unterrichtsforschung konzeptuell zu plausibilisieren. Insbesondere die im Rahmen dieser Arbeit konturierten post-strukturalistischen und post-kritischen Perspektiven weisen auf wenig plausible Momente strukturtheoretischer und kritisch-negativer Konzeptualisierungen von Vermittlung und Aneignung, Erziehung, und Bildung hin und rufen dazu auf, Handlungsmacht und Involvierung in der Konzeptualisierung des Forschungsobjekts Unterricht zu berücksichtigen.

10.2 Methodologische Perspektiven für distanzierende Analyse von Handeln und Anschlüsse für involviertes Handeln

Auf methodologischer Ebene – in den Kapiteln sechs bis acht – konnten aus der eingenommenen komplementaritätsidealistischen Position heraus unterschiedliche Fokussierungsstärken von zwei interpretativen Methodologien – Grounded Theory Methodology und Objektiver Hermeneutik – deutlich gemacht werden. Die Notwendigkeit der Suche nach Fokussierungsstärken benachbarter interpretativer Methodologien ergibt sich aus der Analyse der Negativen Pädagogik als Programm für Unterrichtsforschung, in dem der Anspruch erhoben wird, sowohl Didaktik als auch Erziehung und Bildung – das heißt alle drei objekttheoretischen Ebenen – zu untersuchen. So notwendig das Erheben dieses Anspruches ist, so notwendig ist auch eine Untersuchung von Perspektiven für seine methodologische Umsetzung. Durch eine Analyse der Programmatik

Negativer Pädagogik konnte deutlich gemacht werden, dass dieses kritisch-negative Forschungsprogramm vor allem Praktiken der Distanzierung von Unterricht bereitstellt. Diese Distanzierungen werden durch die – ebenfalls kritisch-negativ positionierte – Objektive Hermeneutik methodisch hergestellt. Gleichzeitig wird im Forschungsprogramm der Negativen Pädagogik nicht danach gefragt, wie sich eine Lehrer*in nach ihrer Distanzierung von Unterricht auf Basis von negativ-kritisch entwickelten Erkenntnissen wieder in den Unterricht involvieren kann. Involvierung im Unterricht bleibt damit aus Perspektive der Negativen Pädagogik eine Black Box der Unterrichtsforschung. Eben für eine solche Involvierung bietet die Grounded Theory Methodology methodologische Anschlüsse, weil sie pragmatisch seit ihrer Entstehung für eine Entwicklung involvierter Praxis eingesetzt wurde. Um den Vergleich von Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory Methodology vorzubereiten wurden methodologische Strategien für die Analyse in jeweils sechs Ebenen beschrieben: Axiomatische Annahmen zu Handeln und Wissen, Ziele der Theoretisierung, methodologischer Zugriff auf Handeln, Strategien für die fallspezifische Mikroanalyse, analytischer Fokus, sowie Strategien für die fallabstrahierende Analyse. Die sechs Ebenen machen Strategien der jeweiligen Methodologien auf kongruenten Ebenen deutlich, sie wurden genutzt um eine Topographie methodologischer Strategien zu zeichnen und nach Territorien ihrer Komplementarität zu suchen. Bei dieser Suche wird auffällig, dass durch die beiden Methodologien das gemeinsame programmatische Ziel der rekonstruktionslogischen Interpretation von Handlungsmustern verfolgt wird, wobei die methodologischen Wege durch unterschiedliche axiomatische Annahmen gerahmt werden, die seitens der Grounded Theory Methodology pragmatisch, seitens der Objektiven Hermeneutik strukturtheoretisch orientiert sind. Die axiomatische Rahmung der Methodologien führte zu spezifischen methodischen Fokussierungen, in der Objektiven Hermeneutik wird der Fokus auf sequenzielle Mikroanalyse und Typologisierung gelegt, während in der Grounded Theory Methodology der Fokus auf die Prozesslogik des Handelns und ihre Modellierung gelegt wird. Für die empirische Analyse von Daten ergibt durch die beiden unterschiedlichen Ebenen der Fokussierung ein Potential für Komplementarität. Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine komplementaritätsidealistische Perspektive entwickelt, die Strategien für sequenzielle Feinanalyse aus der Objektiven Hermeneutik mit Strategien für fallabstrahierende Modellierung aus der Grounded Theory Methodology ergänzt. Diese Perspektive ruft dazu auf, in der empirischen Analyse sowohl die Distanzierung von Unterricht als auch die daran anschließende notwendige Involvierung in Unterricht zu berücksichtigen.

10.3 Empirische Perspektiven für die Modellierung von Vermittlung und Aneignung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Auf empirischer Ebene geben die vorgestellten Fallminiaturen einige Hinweise auf den Prozess von Vermitteln und Aneignen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Die Vermittlung von Sozialwissenschaft findet bereits außerhalb des Unterrichts alltagsweltlich statt. In ihrer Alltagswelt werden Schüler*innen mit diffusen Vergegenständlichungen sozialer Realität konfrontiert, und trotz dieser Diffusität kann ihre Anwesenheit im Unterricht nicht übergangen werden solange der Anspruch erhoben wird, dass Unterrichten das Leben von Schüler*innen berühren soll. Um an die Alltagswelt der Schüler*innen anzuknüpfen nutzt die Lehrerin alltagsweltliche Vergegenständlichungen des Objekts, im Fall der Finanzkrise werden insbesondere Gegenstände aus Medien genutzt. Durch ihre Nutzung versucht die Lehrerin, das Objekt in der Lebenswelt der Schüler*innen zu präsentieren, Schüler*innen sollen so die Anwesenheit des Objekts in ihrer Lebenswelt erfahren. Diese Erfahrung versucht die Lehrerin im analysierten Fall herzustellen indem sie in einem illokutionären Akt Schüler*innen Involviertsein zuschreibt ohne es propositional zu bestimmen. Das Ausbleiben einer Bestimmung erlaubt der Lehrerin jedoch keine Vermittlung zwischen Schüler*innen und Objekt, weil ihre Beziehung zueinander nicht geklärt wird. Durch die ungeklärte Beziehung ergibt sich keine sachliche Konsequenz für Vermittlung – im analysierten Fall führt dieser Umstand dazu, dass die Lehrerin nicht mehr vermittelt, sondern ihre institutionelle Macht für die weitere Organisation von Unterricht einsetzt. Aus Sicht der Schüler*innen wird das in der Vermittlung adressierte Objekt damit nicht aufgeklärt, sondern bleibt durch Gegenstände diffus repräsentiert.

Die erneute Behandlung solcher diffuser Gegenstände der Alltagswelt im Unterricht bietet Schüler*innen nicht die Gelegenheit eine alternative Perspektive auf das Objekt zu entwickeln. Das Fehlen dieser alternativen Perspektive führt dazu, dass die Gegenstände des Unterrichts wie Gegenstände des Alltags erscheinen und durch ihre Anwesenheit keine kritische Haltung gegenüber dem Objekt einfordern. Die Vermittlung einer solchen kritischen Haltung erwarten die Schüler*innen, durch ihr Handeln im Unterricht fordern sie von der Lehrerin erstens das Zeigen von alternativen Perspektiven auf das Objekt, zweitens das Kontrastieren der gezeigten Perspektiven mit ihren subjektiven Perspektiven um so deren Plausibilität zu prüfen. Diese Erwartung wird in einer passiven Haltung geäußert, in der Aneignung scheinbar als Konsum funktionieren soll. Obwohl diese passive Haltung Aneignungen – eben das Herstellen einer

machtvollen Verfügung über die Sache – zwangsläufig unmöglich macht, werden Schüler*innen gerade durch die institutionelle Rahmung von Unterricht dazu verleitet sie einzunehmen. Eingenommen wird diese Haltung im analysierten Unterricht, als die Lehrer*in klassenöffentliches Handeln gestaltet, ohne es auf Vermittlung zu beziehen.

Die Möglichkeit einer Lehrer*in, das Handeln der Klasse zu strukturieren ohne dabei zu Vermitteln besteht unabhängig vom fachlichen Bezug. In den Analysen wurde deutlich, dass institutionelle Strukturierungen das vermittelnde Strukturieren von Unterricht gefährden, weil sie ermöglichen, dass die Lehrerin ihren Vermittlungsauftrag hintergeht. Bemerkenswerterweise vertrauen Schüler*innen regelmäßig darauf, dass Vermittlung im Unterricht erreicht wird und erwarten das Zeigen von qualitativen Unterschieden zwischen den Gegenständen im Unterricht und dem Gegenständen der Alltagswelt. Schüler*innen erkennen im analysierten Fall kein sachliches – also vermittelnd motiviertes – Motiv der Strukturierung des Unterrichts weshalb sie den Gebrauch der institutionellen Macht der Lehrerin zur Aufrechterhaltung ihrer Autorität ironisieren. Die Abkehr von einer vermittelnd motivierten Strukturierung des Unterrichts hat gleichzeitig dramatische Konsequenzen für die Aneignung der Sache: Wird Unterricht nicht mehr vermittelnd, sondern durch institutionelle Autorität strukturiert, entsteht eine Distanzierung von der sachlichen Auseinandersetzung mit dem Objekt. Dass diese Distanzierungen regelmäßig im Unterricht stattfinden zeigt sich im analysierten Fall in den Perspektiven der Schüler*innen auf das Objekt. Insbesondere das Gruppen-Interview macht deutlich, dass diese Perspektiven nicht auf ein emphatisches Verstehen der Sache gerichtet sind. Der Grund hierfür liegt in der Strukturierung von Unterricht durch institutionelle Macht, die ein Mitmachen im Unterricht als institutioneller Organisationsform statt eines Verstehens der Sache einfordert.

Für die Strukturierung von Unterricht, der ein Verstehen der Sache einfordert, lassen sich aus den Analysen mehrere Hinweise geben: Schüler*innen nehmen Gegenstände im Unterricht dann als hilfreich wahr, wenn diese eine distinkte Perspektive auf das Objekt entwerfen, das sich im Unterricht in Vermittlung befindet. Auch wenn diese distinkten Perspektiven nicht gegeben sind, findet Vermittlung im Unterricht statt. Die Analyse zeigt, dass Vermittlungen durch das Stellen von Fragen über das Objekt entwickelt wurden. Die Fragen und ihre klassenöffentliche Prüfung haben dazu geführt, dass Schüler*innen Differenz zwischen im Unterricht behandelten Gegenständen wahrgenommen haben. Dieses Fragen und Prüfen ist ein notwendiges, jedoch

nicht hinreichendes Kriterium für Aneignung. Ausgehend von den Analysen ist zu vermuten, dass das Einnehmen einer aktiven Haltung gegenüber dem behandelten Objekt – ein Begehren nach Verstehen – hinreichend für Aneignungen ist, denn die Analysen zeigen regelmäßig wie sich Schüler*innen durch passives Verhalten gegenüber dem Objekt von seiner Aneignung distanzieren. Die Analysen weisen darüberhinaus darauf hin, dass solche aktive Haltung nicht erzwungen werden kann, denn Schüler*innen können auf Grund der Klassenöffentlichkeit individuell relative Autonomie gegenüber Strukturierungen des Unterrichts aufrecht erhalten. Die Entscheidung einer Schüler*in für die Teilhabe an einer klassenöffentlichen Auseinandersetzung mit einem Objekt macht es wahrscheinlich, dass Unterricht sich nicht auf defensives Lernen hin normalisiert, was Aneignungen in und durch Unterricht begünstigt. Dieser Entscheidung geht eine selbstbestimmte Entscheidung für die Auseinandersetzung mit dem Objekt voraus. Für die Gestaltung von Unterricht folgt aus dieser Argumentation die Notwendigkeit, Schüler*innen die Wahl von Themen des Unterrichts zu ermöglichen. Im Unterricht selbst können Aneignungen unterstützt werden, indem eine Lehrer*in gegenständliche Repräsentationen nutzt, um distinkte Perspektiven auf ein Objekt zu vermitteln. Eine solche Perspektive zu entwerfen erfordert didaktisches Wissen über den vom Gegenstand repräsentierten Ausschnitt des Objekts, Differenzierungen zwischen Objekten die durch einen Gegenstand angesprochen werden, und das Erkennen von Ähnlichkeit zwischen alltagsweltlichen Gegenständen und wissenschaftlichen Gegenständen in der Praxis des Vermittelns. Diese Arbeit möchte die Praxis des Vermittelns durch die aufgezeigten Dimensionen und Felder didaktischen Wissens und die entworfenen Perspektiven für didaktisches Erkennen unterstützen.

11 Literatur

Adorno, Th. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Alheit, P. & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 713-734.

Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 22-43.

Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lern-Forschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-25.

Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asmuth, Ch. (2007). Negativität. Hegels Lösung der Systemfrage in der Vorrede der Phänomenologie des Geistes. *Synthesis Philosophica*, 43(1), 19-32.

Baer, M., Fuchs, Füglister, P., Reusser, K. & Wyss, H. (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: Hep.

Bank, V. (2005). *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht.* Bern: Haupt.

Bates, J. (2004). Use of narrative interviewing in everyday information behavior research. *Library and Information Science Research*, 26(1), 15-28.

Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Baxter, J. (1995). Children's understanding of astronomy and the earth sciences. In Glynn, S. & Duit, R. (Hrsg.), *Learning science in the schools. Research reforming practice*. Hillsdale: Routledge. 155-178.

Beck, C. & Jungwirth, H. (1999). Deutungshypothesen in der interpretativen Forschung. *Journal für Mathematikdidaktik*, *20* (4), 231–259.

Becker, N. (2006). Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. In Scheunpflug, A. & Wulf, Ch. (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2006). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 177-200.

Benner, D. (1986). Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In Herbart, J. F., *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgew. und interpretiert von Dietrich Benner.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In Benner, D., Borrelli, M., Heyting, F. & Winch, Ch. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim: Beltz. 96-110.

Benner, D. (2007). Aufklärung, Bildung und Kultur. Anmerkungen zu Kants „Beantwortung der Frage: ‚Was ist Aufklärung'" und zu Mendelssohns Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?" In Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.), *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 31-47.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.

Blömeke, S. & Müller, Ch. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & St. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239-258.

Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-25.

Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 125-155.

Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* Opladen: Budrich.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.

Böttcher, W. (2008). Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 187-203.

Bourdieu, P. (1993). The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature. Columbia: Columbia University Press.

Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W., & Stelmaszyk, B. (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske und Budrich. 11-27.

Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W. & Stelmaszyk, B. (2002). *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In Meyer, M., Prenzel, M., & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 201-218.

Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-887.

Breidenstein, G. & Zaborowski, K. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung, In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 293-312.

Breidenstein, G., Menzel, Ch. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In Budde, J. (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 153-167.

Busemann, K. & Gscheidle, Ch. (2011). Web2.0: Aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau. *media perspektiven*, 15(7-8), 360-369.

Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection.* Stanford: Stanford University Press.

Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Analysis.* London: Routledge.

Clarke, A. (1986). Action and reflection: practice and theory in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 11(1), 3-11.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.

Czejkowska, A. (2010). Wenn ich groß bin werde ich Humankapital! Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), 451-465.

Czejkowska, A. (2011). Hang in there. Normalisierende Interventionen und mögliche Spielräume. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(4), 618-631.

Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 8(1), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3.

De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional Science,* 38(2), 105-134.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia.* Minnesota: University of Minnesota Press.

Dickel, M. (2011a). Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. *GW-Unterricht*, 123/2011, 3-23.

Dickel, M. (2011b). *Verstehen und Verantworten. Zur ethischen Dimension geographischer Vermittlung.* Unveröffentlichtes Manuskript der Antrittsvorlesung an der Universität Jena.

Dzierzbicka, A. (2006). *Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule.* Wien: Löcker.

Eggers, M.-M. (2010). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft.* Bielefeld: Transcript.

Eimeren, B. & Ridder, Ch.-M. (2011). Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2010. *media perspektiven*, 15(1), 2-15.

ExpertInnengruppe (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe.* Online:

http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/paedagoginnenbildung_neu/labneu_empfexpgr.pdf (14.02.2013)

Feyerabend, P. (1984). *Wissenschaft als Kunst.* Frankfurt: Suhrkamp.

Feyerabend, P. (1993). *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge.* London: Verso.

Fischer, F. (2010). What Do We Learn from Augmented-Reality Gaming? In Jekel, Th., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. (Hrsg.), Learning with Geoinformation V - Lernen mit Geoinformation V. Heidelberg: Wichmann.

Fisher, B. & Strauss, A. (1979). George Herbert Mead and the Chicago tradition of Sociology. Parts I and II. *Symbolic interaction, 2*(1), 9-26; 2(2), 9-20.

Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In Luther, M., Gutman, H., Hutton, P. (Hrsg.), *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer. 24-62.

Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject. Lectures at the Collège de France 1981-1982.* New York: Picador.

Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching.* Springer: New York.

Geertz, C. (2000). *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics.* Princeton: Princeton University Press.

Geier, Th. (2011). *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesinger, J. (2006). Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 97-109.

Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), http://nbn- resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203125

Glaser, B. & Strauss, A. (1965). Discovery of Substantive Theory. A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist, 8(5)*. 5-12.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2006). *The Discovery of Grounded Theory.* New York: Sage.

Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* Bern: Huber.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Francke: Tübingen.

Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105.

Gropengießer, H. (2006). *Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd.4). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.

Gruschka, A. (1987). Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz*, 1(1), 5-17.

Gruschka, A. (1988). Warum in der Praxis nicht gilt, was in der Theorie als richtig erkannt worden ist – oder warum eine kritische Theorie der Pädagogik negativ sein muss. In Institut für Pädagogik und Gesellschaft (Hrsg.), *Flugschrift 3 – Stapelfelder Tagung.* Münster: Büchse der Pandora. 17-33.

Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb.* Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. & Martin, E. (2002). Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? *Frankfurter Rundschau,* 25.7.2002, S.6.

Gruschka, A., Heinrich, M., Köck, N., Martin, E., Pollmanns, M. & Tiedke, M. (2003). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administeriell verordneter Schulprogrammarbeit.* Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Gruschka, A. (2004). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie.* Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 5). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode* (=Pädagogische Fallanthologie, Bd. 1). Opladen: Budrich.

Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (2010a). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.* Stuttgart: Reclam.

Gruschka, A. (2010b). Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 86(3), 283-295.

Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung.* Opladen: Budrich.

Gruschka, A. (2012). *Kritische Theorie der Pädagogik. Zum Stand des Projekts und der Forschung*, http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/krit.html (23.05.2013)

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Opladen: Budrich.

Gryl, I. & Jekel, Th. (2012). Re-centering GI in secondary education: Towards a spatial citizenship approach. *Cartographica*, 46(1), 2-12.

Habermas, J. (1993). *Der philosophische Diskurs der Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hackl, B. (2007). Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Wirklichkeitserschließung. In Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform*. Innsbruck: Studienverlag. 71-86.

Hackl, B. (2009). Space Oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation. *Pädagogische Korrespondenz* 40, 98-115.

Hackl, B. (2010). An der Tafel. Was man aus Fotos einer Schülerin über die Schule lernen kann. In Kraus, A. (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie, Bd. III.* Oberhausen: Athena. 41-74.

Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Heimann, P. (1965). Didaktik. In P. Heimann, O. Gunther, W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel. 7-12.

Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 630-643.

Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift.* Opladen: Leske und Budrich. 67-86.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43-72.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 149-170.

Hemmer, I., Hemmer, M., Bayrhuber, H., Häußler, P., Hlawatsch, S., Hoffmann, L., Raffelsiefer, M. (2005). Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen. Ergebnisse einer Interessenstudie im Rahmen des Projekts „Forschungsdialog System Erde“ unter besonderer Berücksichtigung des Geographieunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik*, 33(2), 57-72.

Herber, H.-J. (1997). Ein Paradigmenvergleich. „Interesse“ aus pädagogischer und psychologischer Sicht. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft,* 1(1), 41-49.

Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008, S. 61-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61-75.

Herzog, W. & Markova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 63-78.

Hildenbrand, B. (2004). Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. *Sozialer Sinn*, 5(2), 177-194.

Hildenbrand, B. (2006). Wider die Sippenhaft. Eine Antwort auf Jörg Strübing. *Sozialer Sinn*, 7(1). 159-167.

Hitzler, R. (2002). Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Art. 7, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276

Hitzler, R. (2007). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen "qualitativen" Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,* 8(3), Art. 4, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070344

Hofmann-Schneller, M. (2011). Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. *GW-Unterricht,* 122/2010, 17-23.

Hopmann, S. & Brinek, G. (2007). PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises? In Hopmann, S., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.), PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. 9-20. Wien: Lit.

Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In Braun, K.-H., Wetzel, K. (Hrsg.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von*

der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft. 91-113.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt am Main: Campus.

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

Jekel, Th. (2010). Internetnutzung und Fertilitätsrate, oder: Dynamische Visualisierung als Unterstützung problemorientierten Unterrichts. *GW Unterricht* 118, 38-46.

Jörg, T., Davis, B. & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review,* 2(2), 145-156.

Kaiser, A., Koch-Priewe, B., & Stübig, F. (2007). Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik. In Koch-Priewe, B., Stübig, F., & Arnold, K.-H. (Hrsg.), *Das Potential der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki.* Weinheim: Beltz. 7-26.

Kanwischer, D. (2008). Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. *Geographie und ihre Didaktik*, 36(3), 97-114.

Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.

Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In Krüger, D. & Vogt, H. (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Berlin: Springer. 93-104.

Kelle, U., Marx, J., Pengel, S., Uhlhorn, K. & Witt, I. (2003). Die Rolle theoretischer Heuristiken im qualitativen Forschungsprozeß – ein Werkstattbericht. In Otto, H.-U., Oelerich, G. & Micheel, H.-G. (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand. 112-130.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *6*(2), Art. 27, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275

Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 236-261.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim: Beltz.

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(6), 765-773.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54(2), 222-237.

König, E. (1991). Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik. Hoffmann, D. (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. 49-63.

Kubac, R. (2005). *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne.* Wien: Universität Wien.

Kvale, St. (2007). *Doing Interviews.* London: Routledge.

Lakatos, I. (1980). The methodology of scientific research programmes. Cambridge: Cambridge University Press.

Leber, M. & Oevermann, U. (1994). Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der Objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank (‚Der Student'). In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 383-427.

Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Leser, Christoph (2011). *Demokratie-Lernen durch Partizipation?* (=Pädagogische Fallanthologie, Bd. 11). Opladen: Budrich.

Lethmate, J. (2007). ‚Didaktische Rekonstruktion' als Forschungsrahmen der Geographiedidaktik. *Geographische Rundschau 7/8,* 54-59.

Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Loer, Th. (2006). Streit statt Haft und Zwang – objektive Hermeneutik in der Diskussion. Methodologische und konstitutionstheoretische Klärungen, methodische Folgerungen und eine Marginalie zum Thomas-Theorem. *Sozialer Sinn*, 7(2). 345-374.

Lüders, M. & Rauin, U. (2008). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 717-745.

Lüders, M. (2011). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/ Unterrichtskommunikation. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 644-666.

Lueger, M. & Meyer, R. (2007). Objektive Hermeneutik. In (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen.* Wiesbaden: Gabler. 173-187.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1987/2002). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Makropoulos, M. (1997). *Modernität und Kontingenz.* München: Fink.

Messner, R. (2007). Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Über die Ambivalenz ihrer Beziehung am Beispiel der Erforschung selbstständigen Lernens. In Koch-Priewe, B., Stübig, F., & Arnold, K.-H. (Hrsg.), *Das Potential der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki.* Weinheim: Beltz. 43-60.

Mey, G. & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, M. A., Prenzel, M., & Hellekamps St. (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 7-10.

Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion. Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2). 302-320.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 505-514.

Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens.* Göttingen: Hogrefe.

Müller, M. (2007). Students' concepts about meteorite impacts on earth – geographical assessment and pedagogical consequences. *Geographie und ihre Didaktik*, 35(4), 218-232.

Neuweg, G. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In *Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, H.43. 33-46.

Neuweg, G. H. (2011b). Das Wissen der Wissensvermittler. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* . Münster: Waxmann. 451-477.

Neuweg, G. H. & Fothe, St. (2011). In Search of the Golden Mean: The Ambivalence of Knowledge Explication. *Journal Electronic Journal of Knowledge Management*, 9(4), 340-352.

Nussbaum, J. (1979). Children's conceptions of the earth as a cosmic body: A cross age study. *Science Education*, 63(1), 83-93.

Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse.* Frankfurt: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung.

Oevermann, U. (1983a). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*. Frankfurt am Main: Scriptor. 113-155.

Oevermann, U. (1983b). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In Friedeburg, L. v. & Habermas, J. (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 234-292.

Oevermann, U. (1987). *Über Abduktion. Tonbandmitschnitt seines Vortrages auf der Semiotik-Tagung*, Essen.

Oevermann, U. (1995). Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.), *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 27-102.

Oevermann, U. (1996a). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70-183.

Oevermann, U. (1996b). *Strukturale Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie.* Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung.

Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35-81.

Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.* Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozialforschung.

Oevermann, U. (2004). Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(2), 311-336.

Oevermann, U. (2008a). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen.*

Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 55-77.

Oevermann, U. (2008b). *„Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozialforschung.

Oevermann, U. (2010). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie.* Frankfurt am Main: Humanities Online.

Olberg, H.-J. v. (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik,* 50(1), 119-131.

Paas, F. (1992). Training Strategies for Attaining Transfer of Problem-Solving Skill in Statistics: A Cognitive-Load Approach. *Journal of Educational Psychology,* 84(4), 429-434.

Peter, C. (2004). *Dicke Kinder. Eine Theorie zur sozialen Ausdrucksgestalt und sozialen Konstruktion der juvenilen Dickleibigkeit*. Jena: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Pilz, D. (2007). *Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pollmanns, M. (2010a). Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. *Pädagogische Korrespondenz* 42, 52-68.

Pollmanns, M. (2010b). Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In Egger, R. & Hackl, B. (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 108-122.

Pollmanns, M. (2011). Vom Allgemeinen des Unterrichts. Oder: Das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch steht nur dann in Spannung zum individuellen Schülerinteresse, wenn es den mit Unterricht gesetzten Ansprüchen an didaktische Vermittlung nicht gerecht wird. *Sozialer Sinn*, 12(2), 337-350.

Popper, K. (1934). *Logik der Forschung*. Wien: Springer.

Prange, K. (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.), *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie.* Würzburg: Köngshausen & Neumann. 125-132.

Prange, K. (2011). Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In Keiner, E., Horn, K.-P., Kemnitz, H., Mietzner, U., Pilarczyk, U., Schuch, J. & Welter, N. (Hrsg.),

Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 59-66.

Psillos, S. (1999). *Scientific realism. How science tracks truth.* New York: Routledge.

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.

Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie.* Opladen: Budrich. 35-56.

Reichenbach, H. (1938). Experience and Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.

Reichenbach, R. (1999). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne.* Münster: Waxmann.

Reichenbach, R. (2010). Two Solitudes: Educational research and the pedagogical realm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 138-146.

Reinfried, S. (2006). Alltagsvorstellungen – und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. *Geographie Heute* 243, 38-43.

Reinfried, S. (2007a). Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Chance. *Geographie und Schule* 168, 19-28.

Reinfried, S. (2007b). Welche Unterrichtsstrategien verändern geographische Alltagsvorstellungen nachweislich? Eine empirische Studie zum Conceptual Change am Beispiel subjektiver Theorien über Grundwasser. *Geographie und ihre Didaktik*, 35(1), 20-40.

Reinfried, S. & Hug, F. (2008). Von Eisklumpen, Eismeeren und Strömen aus Eis. Gletscherbewegungen sichtbar machen und Schülervorstellungen verändern. *Geographie Heute* 265, 40-47.

Reichertz, J. (1986). *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der objektiven Hermeneutik.* Frankfurt am Main: Campus.

Reichertz, J. (1993). Abduktives Schlussfolgern und Typen(re)konstruktion. In Jung, D. & Müller-Doohm, St. (Hrsg.), *‚Wirklichkeit' im Deutungsprozeß.* Frankfurt am Main. 258-282.

Reichertz, J. (1999). Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, (24)4, 47-64.

Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(1), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In Baer, M., Fuchs, M., Füglister, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung.* Bern: Hep. 151-168.

Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M., & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 219-237.

Rhode-Jüchtern, T. (2011). Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. *GW-Unterricht*, 124/2011, 3-14.

Rosenmund, M., Böckelmann, Ch. & Nakamura, Y. M. (2004). Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik – Anmerkungen von Aussenstehenden. *Beiträge zur Lehrerbildung 22*(2), 218-233.

Rothkopf, E. (2008). Reflections on the Field: Aspirations of Learning Science and the Practical Logic of Instructional Enterprises. *Educational Psychology Review,* 20(3), 351-368.

Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 173-185.

Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind.* New York: Routledge.

Schatzman, L. (1991). Dimensional Analysis: Notes on an Alternative Approach to the Grounding of Theory in Qualitative Research. In Maines, D. (Hrsg.), *Social Organizations and Social Processes. Essays in Honour of Anselm Strauss.* New York: Aldine De Grumer. 303-314.

Scheunpflug, A. (2000). *Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik.* Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg.

Schirlbauer, A. (2005). *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.* Wien: Sonderzahl.

Schmidt-Wulffen, W. & Schramke, W. (1999). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung.* Gotha: Klett.

Schrödter, M. (2005). Wer macht bessere Diagnosen: Der Mensch oder die Maschine? Zur den interventionspraktischen Möglichkeiten und Gefahren diagnostischer Klassifikationssysteme. http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Schr%F6dter,%20Mark%202005%20-%20mechanische%20und%20klinische%20Prognose.pdf (02.04.2009)

Schuler, S. (2009). Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel. *Geographie und ihre Didaktik*, 37(1), 1-28.

Schulz, J. (2001). Management von Risiko- und Krisenkommunikation - zur Bestandserhaltung und Anschlußfähigkeit von Kommunikationssystemen. http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schulz-juergen-2001-02-19/PDF/Schulz.pdf (15.05.2013)

Schurz, G. (1993). *Koexistenzweisen rivalisierender Paradigmen. Eine begriffsklärende und problemtypologisierende Studie* (IPS Vorveröffentlichungsreihe, Bd. 2). Salzburg: Institut für Philosophie der Universität Salzburg.

Schurz, G. (2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schütz, A. (2010). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In Eberle, T. S., Dreher, J. & Sebald, G. (Hrsg.), *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften* (=Alfred Schütz Werkausgabe, Bd. IV). Konstanz: UVK.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien.* Hagen: FernUniversität in Hagen.

Searle, J. (1969). *Speech Acts. An essay in the philosophy of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 605-629.

Sekora, M. (2010). Towards a technology based strategy. *Trade Reform*. http://www.tradereform.org/2010/08/mike-sekora-towards-a-technology-based-strategy/ (24.06.2012)

Shalin, D. (1986). Pragmatism and Social Interactionism. *American Sociological Review,* 51(1), 9-29.

Staub, F. (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie. Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In Baer, M., Fuchs, M., Füglister, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: Hep. 169-179.

Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* München: Fink.

Strauss, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.

Strauss, A. (2004). Analysis through Microscopic Examination. *Sozialer Sinn*, 5(2), 169-176.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In Denzin, N. (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research.* London; New York: Sage. 273-285.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2006). Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. *Sozialer Sinn*, 7(1), 147-157.

Strübing, J. (2008a). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, J. (2008b). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In Kalthoff, U. & Flick, U. (Hrsg.), *Theoretische Empirie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. 279-311.

Sutter, H. (1997). Bildungsprozesse des Subjekts. Eine Rekonstruktion von Ulrich Oevermanns Theorie- und Forschungsprogramm. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Terhart, E. (1986). Schwierigkeiten (mit) der ‚Objektiven Hermeneutik'. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren.* Frankfurt am Main: Scriptor. 156-175.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(5), 629-647.

Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 16(2), 77-86.

Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik,* 51(1), 1-13.

Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft

der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13-34.

Terhart, E. (2011a). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In Keiner, E., Horn, K.-P., Kemnitz, H., Mietzner, U., Pilarczyk, U., Schuch, J. & Welter, N. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie, Empirie, Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth* (S. 277-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim: Beltz. 202-224.

Thayer, H. (1973). Meaning and Action. A Study of American Pragmatism. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Thiersch, H. (2006). Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa.

Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and Difference.* Stanford: Stanford University Press.

Vanderstraeten, R. (2004a). The Social Differentiation of the Educational System. *Sociology* 38(2), 255-272.

Vanderstraeten, R. (2004b). Emerging Mechanisms of Educational Interaction. *Educational Review* 56(1), 43-52.

Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde"- Unterricht. In Vielhaber, C. (Hrsg.), *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht* (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.15). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. 9-26.

Vielhaber, C. (2002). Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. *GW-Unterricht*, 86/2002, 12-15.

Vielhaber, C. (2007). Meine, deine, unsere... Lebenswirklichkeiten als differenziertes Wahrnehmungsproblem. In Schomaker, C. & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 88-101.

Vielhaber, C. (2012). Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? *GW-Unterricht,* 128/2012, 38-44.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. In Vosniadou, S. (Hrsg.), *Learning and Instruction, Special Issue Vol. 4: Conceptual Change*. 45-69. http://www.cs.phs.uoa.gr/en/staff/32.%20vosniadou%201994.pdf (30.03.2009)

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 19(2), 157-174.

Watson, C. (2009). 'Teachers are meant to be orthodox': narrative and counter narrative in the discursive construction of 'identity' in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 469-483.

Weichhart, P. (2009). Humangeographie – quo vadis? In Musil, R. & Staudacher, Ch. (Hrsg.), *Mensch. Raum. Umwelt. Die österreichische Geographie in Vergangenheit und Zukunft.* Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft.

Wernet, A. (2006). *Einführung in die objektive Hermeneutik* (Qualitative Sozialforschung, Bd.11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wernet, A. (2011). „Mein erstes Zeugnis". Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online-Fallarchiv der Universität Kassel. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf (18.06.2013)

Wieser, C. (2008). Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In Dobler, K., Jekel, T. & Pichler, H. (Hrsg.), *kind:macht:raum.* Heidelberg: Wichmann. 134-153.

Wieser, C. (2010). Fachdidaktik auf den Spuren des Geographieunterrichts. *GW-Unterricht,* 120/2010, 3-14.

Wieser, C. (2012). Entgrenzte Bildung durch Technologie und technologische Grenzen des Unterrichtens. In Gryl, I., Nehrdich, T. & Vogler, R. (Hrsg.), *geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung.* Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233-248.

Wieser, C. (2013). Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 95-111.

Winkel, R. (2002). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.), *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig. 93-112.

Wustmann, K. & Schleicher, Y. (2009). Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung in der Lehramtsausbildung. Das Beispiel geographischer Alltagsvorstellungen von

Grundschulkindern zur Entstehung des Bodensees. *Geographie und ihre Didaktik*, 37(2), 80-96.

12 Anhang

12.1 Abbildungsverzeichnis

Alle Abbildungen ohne Verweis auf andere Autor*innen sind eigene Darstellungen.

Abb. 1: Akteure und Entitäten von Vermittlung und Aneignung im Unterricht (nach Gruschka 2002, 121) 12

Abb. 2: Vorstellungen von Schüler*innen vom Planeten Erde und seiner Schwerkraft (Mietzel 2003, 26) 16

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Fragebogen-Teil zu Gegenstands-Kontext-Kombinationen am Beispiel von Themenbereichen (Hemmer et al. 2005, 61) 22

Abb. 4: Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel (Schuler 2009, 6) 24

Abb. 5: Forschungsprozess in der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997) 28

Abb. 6: Vorläufiges Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1996, 272) 36

Abb. 7: Schülerleistung in Abhängigkeit von Merkmalen der Lehrqualität (Helmke 2011, 636) 39

Abb. 8: Objektives Wissen, subjektives Wissen, Wissen als Handeln (Neuweg 2011b, 453) 43

Abb. 9: Doppelte Kontingenz beim Kicker-Spiel (Schulz 2001, 32) 50

Abb. 10: Dimensionen des Handelns im Unterricht (nach Gruschka 2005) 64

Abb. 11: Unterricht, Vermittlung und Aneignung als Bereiche der Feldforschung und ihre objekttheoretische Einbettung 76

Abb. 12: Realität als Prozess kontinuierlicher Herstellung von Wissen (nach Strauss 1993, 191-207) 110

Abb. 13: Strategien für die Interpretation von Daten in der Grounded Theory Methodology 118

Abb. 14: Ebenen der Analyse von Daten mit unterschiedlichen Graden der Abstraktion und Strukturierung.....125
Abb. 15: Schritte der Analyse vom Datum zum Konzept 127
Abb. 16: Nutzung von Memos zur Integration und Verbindung von Konzepten und zur Entwicklung von Kategorien 129
Abb. 17: Elemente in der Darstellung von Prozess (nach Strauss & Corbin 1996, 120).....134
Abb. 18: Schritte der Interpretation von Protokollen in der Objektiven Hermeneutik 150
Abb. 19: Pragmatisches Schema der Theoriebildung (Strübing 2008a, 48).....159
Abb. 20: Kodierparadigma nach Strauss (Mey & Mruck 2011, 40).....179
Abb. 21: Schematischer Plan der Klasse in der ersten Unterrichtsstunde zur Finanzkrise 186

12.2 Transkriptionskonventionen für Video- und Audio-Aufnahmen

In Anlehnung an die Transkriptionsregeln des Archiv für pädagogische Kasuistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main (ApaeK, http://www.apeak.uni-frankfurt.de) und des Projekts „Innovative Learning Environments“ (ILE, http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe7/forschung/projekte/) an der Universität Wien sollen folgende Transkriptionsregeln verwendet werden.

Deckblatt

Auf dem Deckblatt der Transkription soll ein Überblick über Rahmenbedingungen und Inhalt der Aufzeichnung gegeben werden (Vorlage-Deckblatt auf der Folgeseite).

Transkript [einer Unterrichtsstunde / eines Interviews mit ###]

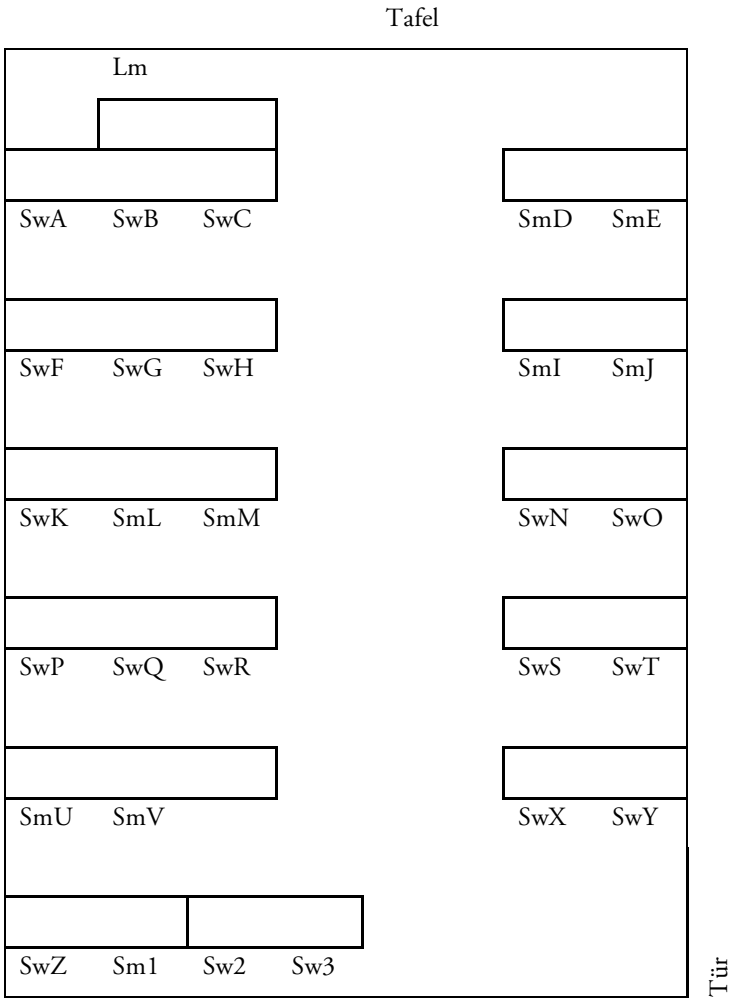
Fach:	[z.B. Geographie und Wirtschaftskunde]
Thema der Sequenz:	[entsprechend der Angabe der Lehrer*in]
Thema der Stunde:	[Auflistung im Unterricht besprochener Themen]
Datum der Aufnahme:	[TT.MM.JJJJ], [#. Stunde, SS:mm – SS:mm]

Schulform und -stufe:	[Schulform, Klasse (#. Schulstufe)]
Teilnehmer:	[# Lehrer männlich/weiblich]
	[## Schüler*innen (## männlich, ## weiblich)]

Aufnahmegeräte:	Audiorecorder Olympus LS-10; Videokamera Sony DCR-PC110
Aufgenommen durch:	[Anwesende Forscher*innen bei der Aufnahme]
Transkribiert durch:	[Name/n der Transkribierenden]
Transkription beendet:	[TT.MM.JJJJ]

Beilage: [z.B. Arbeitsblätter]

Plan der Klasse:



12.2.1 Anonymisierung

Identitäten der Personen

Die Identität von Schüler*innen und Lehrer*innen darf auf Grund des Schutzes der Privatsphäre der Personen im Transkript nicht erkenntlich werden. Handelnde Personen werden daher auf Basis folgender Abkürzungen identifiziert:

L = Lehrer*in	S = Schüler*in
w = weiblich, m = männlich	A-Z, 1-0 = Person

Ein Beispiel: Eine Schülerin sitzt am Tisch links vorne in der Klasse. Sie wird im Transkript als „SwA" bezeichnet, für die Analyse eines Interviews wird ihr der Name Anne gegeben. Ihre Sitznachbarin „SwB" wäre Beta (der Großbuchstabe ist austauschbar entsprechend der Sitzordnung, sprich: SwC wird zu Caro, SmD zu Dani, SmE zu Emil, usf.). Für die Analyse sind abstrakte Benennungen wie „SmE" unpraktisch, daher werden abstrakte Benennungen für die Analyse durch fiktive Namen ersetzt. Ein Sitzplan hilft, die Schüler*innen zuordnen zu können. Analog dazu wird die Lehrerin mit „Lw" bezeichnet, wenn zwei Lehrer*innen anwesend sind, „Lw1" wird zu Frau Praunheim, „Lm2" zu Herrn Bethmann usf. Wenn eine Aussage keiner Person zuordenbar ist, wird die unklare Zuordnung mit einem Fragezeichen ausgewiesen. Wenn beispielsweise im Gemurmel eine Schülerin etwas sagt, aber unklar bleibt, welche Schülerin es war, wird die sprechende Person als „Sw?" bezeichnet. Vermutet man, eine Aussage einer bestimmten Person zuordnen zu können, kommt ein Fragezeichen dahinter, z.B. „SwK?"

Orte

Insbesondere in Interviews kann es vorkommen, dass Schüler*innen und Lehrer*innen einen Ort nennen, der ihrem persönlichen Handlungsraum zuordenbar ist, z.B. das Lieblingscafé in Schulnähe, der Arbeitsplatz eines Elternteils, usw. Um die Privatsphäre von Personen zu schützen, werden diese Informationen unkenntlich gemacht, indem sie durch einen in Klammern gesetzten verallgemeinerten Begriff ersetzt werden. Ein Beispiel: SwA erzählt in einem Interview, ihre Mutter würde an der Universität für Bodenkultur arbeiten. Im Transkript stünde dann:

SwA: Meine Mutter arbeitet an (Universität).

12.2.2 Was wird transkribiert?

Was transkribiert wird, ist von Transkribierenden unter Berücksichtigung der Forschungsinteressen zu entscheiden. Alles zu transkribieren ist weder möglich noch notwendig. Nach welchen Kriterien entschieden wird, was es wert ist, festgehalten zu werden und was ignoriert werden kann, muss innerhalb des Forschungsteams in Bezug auf das Anliegen besprochen werden. Grundsätzlich gilt die Aufmerksamkeit dem Unterrichtsgeschehen, den Reaktionen der Schüler*innen auf die Lehrer*in und umgekehrt, sowie auf die Interaktionen zwischen den Schüler*innen. Insbesondere die Beispiele im Abschnitt 4 (nonverbale Handlungen) zeigen, wie unübersichtlich und komplex ein Transkript werden kann, wenn möglichst viel Information aus der Aufnahme in das Transkript übernommen wird.

Um Gesprächsstellen in den Audio- und Videodateien wiederzufinden ist es außerdem hilfreich, immer wieder Zeitmarken im Transkript zu setzen. Diese werden in der Form #HH:MM:SS-S# angeschrieben, z.B. als #00:12:34-5# für Minute 12, Sekunde 34-5 im Interview. Einige Transkriptionsprogramme erlauben das Einfügen von Zeitmarken über eine Menüfunktion. Die Zeilen des Transkripts werden fortlaufend nummeriert.

12.2.3 Sprechhandeln

- Dialektale Färbungen werden mitgeschrieben, z.B.

  Lm: Is eh klår, oder?
- Betonungen werden <u>unterstrichen</u> geschrieben, z.B.

  SmD: Na, zu tun <u>schon</u>
- Das Absetzen einer Sprechhandlung wird mit ... am Ende der Rede gekennzeichnet.

  SmD: Na, zu tun <u>schon</u>, aber...
- Pausen werden mit * gekennzeichnet (je Sekunde ein *), z.B.

  SmD: Na, zu tun <u>schon</u>, aber... deswegen. Ähm **
- Dehnungen erhalten einen Bindestrich zwischen den Buchstaben, z.B.

  SmD: Na, zu tun <u>schon</u>, aber... deswegen. Ähm ** Ja-a...
- Hörer*innen-Rückmeldungen werden folgendermaßen geschrieben:

  zustimmende Rückmeldung: Mhmh

  verneinende Rückmeldung: Hmhm
- Nicht klar erkennbare Aussagen werden in Klammern gesetzt.

Unverständliche Aussagen werden durch ( ) gekennzeichnet; sofern die Silbenzahl rekonstruierbar ist, wird für jede Silbe ein ? geschrieben, z.B. (? ? ?) für ein dreisilbiges Wort, z.B.

> Lm: Geld-wert-stabilität. Kann mir da schon jemand weiterhelfen? Welche zwei Formen der Geldwertstabilität... können wir denn festhalten?
>
> SmL: (?)-form und (?)-form.

Bei vermuteten Alternativen werden diese mit einem Schrägstrich gekennzeichnet, z.B. (Buch/Geld)-form. Ist eine längere Wortfolge unklar zu verstehen, wird diese Passage in Klammern in der Form [?:] notiert:

> Lm: Nein. Das sagt etwas über die Pro-duktivität, ja, einer Volkswirtschaft aus. Ziemlich kompliziert das ganze, was?
>
> SmJ: Das heißt, [? wir... also, wir verkaufen und produzieren dann mehr als die Amerikaner?]

- Beginnt eine Person zu sprechen, während eine andere bereits spricht, dann wird der Beginn dieses Ereignisses mit ># markiert. Wird nicht mehr gleichzeitig gesprochen, wird das Ende dieses Ereignisses mit #< markiert, z.B.:

  > Lm: Ja, wås? Und die >#
  >
  > SmJ: Im ersten.
  >
  > Lm: die produzieren in welchem Sektor? <#

- Sprechen mehrere Personen gleichzeitig, kann eine Gruppe von Sprecher*innen ausgewiesen werden. Wenn die Aussagen verständlich sind, können sie nebeneinander mit / getrennt geschrieben werden, z.B.:

  > S [durcheinander]: Ja. / Schon. / Genau.

- Sprechen mehrere Personen gleichzeitig, ohne dass Aussagen verständlich sind (z.B. wenn Schüler*innen murmeln), kann dies in eckigen Klammern notiert werden. Die Zeitdauer kann dabei wie bei Pausen mit * gekennzeichnet werden.

  > [S murmeln]

12.2.4 Nonverbales Handeln

Lautstärkenwechsel, Tempowechsel andere nonverbale Handlungen, die für den Kontext der Situation relevant erscheinen, werden in eckigen Klammern festgehalten, z.B. [SwA hebt die

Hand]. Die Beschreibung der Handlungen soll dabei möglichst wenig wertend oder interpretierend erfolgen, z.B. nicht „SmM [spöttisch]: …“, sondern z.B. „SmM [lachend]: …“.

Wenn sich nonverbale Handlungen zeitlich mit dem Sprechen überlappen, dann werden Anfang und Ende der Handlung mit > und < gekennzeichnet. Beispiel:

> Situation:
> Lm sagt etwas zu SmL, der an der Fensterseite der Klasse sitzt. Er wendet sich SmT zu, die auf der gegenüberliegenden Seite der Klasse sitzt.
>
> Transkript:
> Lm: >[geht im freien Raum zwischen den Tischreihen zu SmL] Haltest das du auch aus?
> SmL: Ja-a. <

Wenn mehrere Handlungen gleichzeitig stattfinden, werden diese mit einer tiefer gestellten Zahl gekennzeichnet. Beispiel:

> Situation:
> Lm geht zum Tisch von SwT und richtet einen Satz direkt an sie. Während Lm spricht, beginnen einige Sw zu kichern.
>
> Transkript:
> Lm: [wendet sich der anderen Seite zu] Und du auch, SwT? $>_1$[geht zum Tisch von SwT und bleibt stehen] Du hältst es aus, dass du nicht im Vorfeld weißt, welche gute Note du bei mir bekommst? Ja?! Komm nur dann ned zum Raunzen. * Ja?! $>_2$[Sw-Gruppe um SwT kichert] Das Tage…$<_2$ Das Tagebuch… Das Tagebuch hab ich noch im Kopf, ja?! Alles klar? $<_1$

12.3 Leitfaden für Interviews

Die Leitfäden wurden so konzipiert, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts relevanten Aspekte von Vermittlung und Aneignung sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch in Bezug auf die Form von Unterricht abgedeckt werden. Wann die einzelnen Aspekte zur Sprache kommen unterliegt allerdings auch der Dynamik des Interviews. Aus Rücksicht auf diese Dynamik kann die Abfolge der inhaltlichen Fragegruppen im Interview variiert werden. Nicht variiert werden kann der Rahmen, also die Vorbereitung, Einleitung, Fehlendes und Schluss des Interviews. Vorbereitung und Einleitung sollten möglichst so wie beschrieben formuliert werden, um die Ausgangsbedingungen im Rahmen der Ankündigung des Interviews vergleichbar zu halten.

Leitfaden für Interviews mit Schüler*innen

Vorbereitung

Vor Beginn des Interviews sollen **Zweck und Notwendigkeit der Aufzeichnung des Interviews** erklärt werden. Außerdem ist das **Einverständnis** des Interviewee einzuholen. Der Interviewee wird außerdem gebeten, alle in der Unterrichtsstunde genutzten **Unterlagen mitzunehmen**, damit sie im Interview zum Thema werden können.

„Vielen Dank, dass du mit mir über die letzte GW-Stunde sprechen möchtest. Ich möchte mich mit dir über die heutige GW-Stunde unterhalten. Weil ich mir nicht alles von dem merken kann, was du mir erzählst, möchte ich das Gespräch gerne aufnehmen. Im Anschluss werde ich das Gespräch abtippen. So kann ich nachlesen, was wir alles besprochen haben und in Ruhe darüber nachdenken. Am Ende soll ein Bericht darüber entstehen, wie Unterricht und Lernen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde funktioniert. In diesem Bericht werde ich alle Namen, die du nennst, ersetzen. Alles, was du sagst, wird für diesen Bericht also anonymisiert. Du kannst dir sicher sein, dass niemand erfährt, was du mir sagst. Ist das für dich in Ordnung? – [Einverständnis]

Damit wir uns konkret über die Dinge unterhalten können, die in der Stunde passiert sind, möchte ich dich bitten, alle Unterlagen mitzunehmen, die du heute in der Stunde verwendet hast, also z.B. Buch, Heft, Arbeitsblätter, etc.“

Nachdem das Einverständnis gegeben wurde, kann der Audiorecorder eingeschaltet werden.

Einstieg

Zum Einstieg soll über das Forschungsinteresse informiert werden. Außerdem soll angekündigt werden, dass das Forschungsinteresse anhand der letzten Stunde besprochen werden soll, um über konkrete Ereignisse zu sprechen und allgemeine Aussagen auszuklammern.

*„Ich interessiere mich dafür, wie Unterricht eigentlich funktioniert. Dafür ist es besonders wichtig, mit Schüler*innen darüber zu reden, wie sie den Unterricht erleben. Erzähl doch mal möglichst genau, wie die GW-Stunde heute aus deiner Sicht war!“*

Inhalt der Stunde / Vermittelter G_U

- *Kannst du mir erzählen, welche Themen heute in der Stunde besprochen worden sind?*
- *Bitte erzähl doch, wie die Stunde heute abgelaufen ist!*
- *Welche Sachen sind von der heutigen Stunde bei dir hängen geblieben?*
- *Wie habt ihr das Thema der Stunde bearbeitet?*
- *Was hast du mitgeschrieben? Wieso hast du das mitgeschrieben?*
- *Kannst du mir dieses Thema erklären?*

Bewertung von G_U / Verhalten zu G_U

- *Findest du das Thema der Stunde wichtig?*
- *Was fandest du am Thema besonders interessant?*
- *Fändest du es schade, nichts darüber gelernt zu haben?*
- *Was hat das Thema mit deinem Leben zu tun?*
- *Was von dem Thema hast du schon einmal mit anderen besprochen?*
- *Wie wird dich das Thema in Zukunft betreffen?*

Form von Unterricht

- *Hast du das Gefühl, heute etwas gelernt zu haben?*
- *Wie hat das Unterrichten deiner Lehrer*in deine Beschäftigung mit dem Thema beeinflusst?*
- *Wie hast du in der Stunde heute mitgearbeitet?*
- *Es gibt Momente, an denen man das Gefühl hat, dass man besonders viel lernt. In welchen Momenten hast du in dieser Stunde besonders viel gelernt?*

G_S / Vorstellungen über O

- *War das Thema dieser Stunde für dich neu, oder hast du schon etwas darüber gewusst?*
- *Woher hast du schon etwas über dieses Thema gewusst?*
- *Was von dem Thema war für dich neu?*
- *Wie hat sich dein Blick auf das Thema durch diese Stunde verändert?*

Aneignung von G / Auseinandersetzung mit G

- *Was hast du dir aus der Stunde gemerkt?*
- *Wie erklärst du dir, dass du dir gerade diese Sache gut gemerkt hast?*
- *Lernen funktioniert für jede/n anders. Kannst du beschreiben, wie du dich mit dem Thema während der Stunde beschäftigt hast?*
- *Welche Sachen hast du verwendet, um dich mit dem Thema zu beschäftigen?*
- *Lernst du gerne in der Schule oder woanders?*
- *Was müsste sich ändern, damit du in der Schule richtig gut lernen kannst?*

Fehlendes

Bevor das Interview beendet wird, soll die Schüler*in die Möglichkeit erhalten, Dinge anzusprechen, die nicht im Interview behandelt wurden. Außerdem soll die Schüler*in die Möglichkeit erhalten, zum Interview Stellung zu nehmen.

- *Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass du aus deiner Sicht ansprechen möchtest?*
- *Möchtest du noch etwas zu dem Interview sagen?*

Schluss

Zum Abschluss des Interviews macht es Sinn, sich bei der Schüler*in für ihre Zeit zu **bedanken**. Danach kann die Aufgabe beendet werden.

Dokumentation

Nachdem das Gerät ausgeschalten wurde, kann es vorkommen, dass die Schüler*in noch etwas über die Stunde, ihr Lernen oder ihr Erleben der Schule erzählt. Die Erzählung off records kann relevanten Kontext beinhalten. Es ist daher sinnvoll, nach dem Interview die Gedanken des Interviewers über Zustandekommen, Ort und Stimmung während dem Interview kurz festzuhalten. Dieser Text kann am Deckblatt des Transkripts Platz finden.

Falls im Rahmen des Interviews Materialen besprochen wurden, sind diese zu fotografieren, um sie für die Analyse verfügbar zu halten.

Leitfaden für Interviews mit Lehrer*innen zur Unterrichtsplanung

Einstieg	– Können Sie etwas darüber erzählen, wie Sie die Sequenz geplant haben?
Inhaltliche Planung / G_U	– Was hat Sie dazu geführt, dieses Thema für den Unterricht auszuwählen? – Worauf haben Sie bei der inhaltlichen Planung der Sequenz geachtet? – Welche Ideen haben Ihnen die Planung des Unterrichts erleichtert? – In welche thematischen Teilbereiche haben Sie die Sequenz gegliedert? – Was war Ihr Zugang, um Ihren Schüler*innen das Thema der Sequenz zugänglich zu machen? – Wie versuchen Sie, das Thema für Schüler*innen zugänglich zu machen?
Methodische Planung / Form von Unterricht	– Welche Erarbeitungsschritte haben Sie in der Sequenz geplant? – Können Sie näher erläutern, wie sie diesen Erarbeitungsschritt für die Sequenz geplant haben? – Warum haben Sie sich für diese Art der Erarbeitung entschieden? – Die Realität von Unterricht ist in der Regel komplexer als die Aufbereitung des Themas für die Klasse. Wie gehen Sie bei der Planung der Sequenz mit diesem Spannungsverhältnis um?
Bewertung von G_U	– Welche Bedeutung soll das Thema für Ihre Schüler*innen bekommen? – Was halten Sie bei der Vermittlung des Themas für schwierig? – Warum ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema aus Ihrer Sicht wichtig? – Was interessiert Sie bei dieser Unterrichtssequenz besonders?
Subjektiver G	– Welche Bedeutung hat das Thema für Sie? – Welche Sachverhalte wollen Sie Ihren Schüler*innen zum Thema auf jeden Fall mitgeben? – Welche Aspekte des Themas sind Ihnen persönlich wichtig?
Fehlendes	– Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass Sie aus Ihrer Sicht ansprechen möchten?
Schluss	

Leitfaden für Interviews mit Lehrer*innen zur Unterrichtsumsetzung

Einstieg	– Erzählen Sie bitte möglichst genau, wie die GW-Stunde heute aus Ihrer Sicht abgelaufen ist!
Inhaltliche Umsetzung	– Konnten Sie alle Themenbereiche ansprechen, die Ihnen in der Planung wichtig waren? – Wie wurden die behandelten Themenbereiche angesprochen? – Welche Themenbereiche wurden nicht angesprochen? – An welchen Stellen der Stunde haben Sie das Gefühl bekommen, dass Ihre Planung aufgegangen ist?
Interaktion im Unterricht	– Wie sind die von Ihnen geplanten Erarbeitungsschritte in der Stunde aufgegangen? – Welches Ereignis ist Ihnen von der heutigen Stunde besonders im Gedächtnis geblieben? – Es ist eine der größten Herausforderungen des Unterrichtens, spontan auf Aussagen oder Handlungen von Schüler*innen zu reagieren. In welchen Momenten der Stunde sind Sie von Ihrer Planung abgerückt, um auf Aussagen von Schüler*innen einzugehen?
Bewertung der Stunde	– Sind sie mit der Stunde heute zufrieden? Warum? – An welchem Moment der Stunde haben Sie sich als Lehrer*in besonders gefordert gefühlt?
Ermöglichen von Lernen	– In welchen Momenten der Stunde haben Sie das Gefühl bekommen, dass die Schüler*innen beginnen, sich für das Thema zu interessieren? – Woran haben Sie festgemacht, dass Ihre Schüler*innen sich mit dem Thema beschäftigen?
Institutionelles Umfeld	– Was waren für Sie die Schwierigkeiten, um das Thema in der Schule zum Thema zu machen? – Welche Einschränkungen haben sich für die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Stunde ergeben? – Was würde es einfacher machen, das Thema in der Stunde anzusprechen?
Fehlendes	– Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass Sie aus Ihrer Sicht ansprechen möchten?
Schluss	

12.4 Zusammenfassung

Diese Arbeit ist der objekttheoretischen Fundierung und der methodologischen Systematisierung fachdidaktischer Unterrichtsforschung gewidmet. Für die objekttheoretische Fundierung wurden aktuelle didaktische und fachdidaktische Paradigmen der Forschung untersucht, um Dimensionen von Unterricht und Konzeptualisierungen von Handeln im Unterricht herauszuarbeiten. Für die methodologische Systematisierung wurde gefragt, wie die objekttheoretischen Konzeptualisierungen in Forschungsprogrammen adressiert werden können. Exemplarisch wurde gezeigt, dass der methodologische Anspruch auf Negativität analytisch unabdingbar ist, gleichzeitig aber eine Distanzierung von Handeln mit sich bringt. Die praktische Notwendigkeit von involviertem Handeln im Unterricht führt zu einem Argument für den komplementären Einsatz von zwei Methodologien: Strategien der Feinanalyse der Objektiven Hermeneutik können durch Strategien der modellierenden Analyse der Grounded Theory Methodology ergänzt werden, um die Produktivität negativer Analyse mit der Produktivität pragmatischer Modellierung zu verbinden.

Gemeinsam bilden objekttheoretische Fundierung und methodologische Systematisierung einen raffinierten Ausgangspunkt für die empirische Analyse von Unterricht, der in Folge exemplarisch für die Untersuchung von Vermittlung und Aneignung sozialwissenschaftlicher Gegenstände genutzt wird. Als Datenmaterial für diese Untersuchung wurde eine Reihe von Unterrichtsstunden zur Finanzkrise in Griechenland aufgezeichnet. Begleitend zu diesen Unterrichtsstunden wurden Interviews mit Lehrerin und Schüler*innen geführt. Die aufgezeichneten Unterrichtsstunden und Interviews wurden vollständig transkribiert und bilden die materiale Grundlage für die empirische Analyse. In der empirischen Analyse wurden Strategien der Objektiven Hermeneutik und der Grounded Theory Methodology genutzt, um die jeweiligen methodologischen Fokussierungen forschungspraktisch einzusetzen. Durch ihren Einsatz entstand eine Reihe von Fallanalysen, in denen der Prozess des Vermittelns und Aneignens im Unterricht sowie die Perspektive der Lehrerin und die Perspektiven von Schüler*innen untersucht wurden. Die Fallanalysen sind das Fundament für die Modellierung des Prozesses von Vermitteln und Aneignen im Medium sozialwissenschaftlicher Gegenstände.

LEBENSLAUF VON

CLEMENS WIESER



DATEN

GEBOREN AM 24. Juni 1982 in Wiener Neustadt, Österreich

NATIONALITÄT Österreicher

MAIL clemens.wieser@univie.ac.at

PROFIL

Forschungsinteressen: Interpretative Unterrichts- und Schulforschung. Didaktische Grundlagenforschung (Vermittlung und Aneignung; Didaktische Handlungstheorie). Qualitative Methoden der Datenerhebung (Video-Ethnographie; Interviewführung; Narrationsforschung) und Datenanalyse (Grounded Theory Methodology; Objektive Hermeneutik). Konzeptuelle Komplementarität von Paradigmen der Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. Methodologische Komplementarität von Paradigmen interpretativer Datenanalyse. Strukturalistische und post-strukturalistische sowie kritische und post-kritische Konzeptualisierungen von Subjekt und Wissen.

BILDUNG

Universität Wien
seit 2010 – Doktorand. Arbeitstitel der Dissertation: „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung“

2001-2008 – Studium der Fächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ und „Philosophie, Pädagogik, Psychologie“ für das Lehramt an höheren Schulen. Schwerpunkte: Geographiedidaktik, Bildungsphilosophie, Wissenschaftstheorie.
Titel der Diplomarbeit: „Schülerorientierung und ihre Umsetzungsproblematik

in der Praxis des GW-Unterrichts.“ Beurteilung der Arbeit mit „Sehr Gut“.
Die Diplomprüfung wurde am 16.12.2008 mit Auszeichnung bestanden.

GYMNASIUM GRÖHRMÜHLGASSE, WIENER NEUSTADT

1992-2000 - Allgemein-bildende höhere Schule, naturwissenschaftlicher Schwerpunkt.

WEITERBILDUNGEN

Teilnahme an Seminaren, Symposien und Kongressen zu den Themen: Schulforschung, Schulentwicklung, Qualitative Sozialforschung, Objektive Hermeneutik, Ethnography, Literacies und Kompetenzen, politische Bildung, e-Learning, Entwicklung hochschuldidaktischer Methoden, strategische Kommunikation, Voice Coaching, Academic Writing in English.

TÄTIGKEITEN

CONSULTANT

Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz *02/2013-08/2013*

Tätigkeiten: Erstellung eines Konzepts und Projektplans für die Entwicklung eines Habilitationsforums für Fachdidaktik und Unterrichtsforschung, Koordination der Planung für die Eröffnungsveranstaltung. Auftraggeber: Abteilung Pädagogik der Wiener Volkshochschulen (Auftraggeberin: Univ.-Prof. Dr. Agnieszka Czejkowska).

VISITING FELLOW

Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Universität Frankfurt am Main *06/2012-06/2013*

Regelmäßige Mitarbeit in der didaktischen Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Andreas Gruschka, Teilnahme am Didaktikum, fortgeschrittene methodologische Ausbildung in Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode.

RESEARCH FELLOW UND LEKTOR

Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien *01/2012-08/2012*

Lehrveranstaltungsleiter. Themen: Qualitative Forschungsmethoden, Lehren und Lernen, Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Vertreter des Fachdidaktischen Zentrums für Geographie und Wirtschaftskunde in der Werkstatt PädagogInnenbildung Neu der Universität Wien.

VISITING FELLOW

Institut für Humangeographie, Universität Frankfurt am Main *03/2011-07/2011*

Konzeption und Leitung des Kolloquiums „Qualitative Unterrichtsforschung und Humangeographie“. Initiieren der Kooperation zwischen dem Institut für Humangeographie (Abteilung Geographiedidaktik) und dem Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Kontinuierliche Mitarbeit in der didaktischen Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Andreas Gruschka.

RESEARCH FELLOW

Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien *01/2010-12/2011*

Hauptverantwortliche Planung und Durchführung des Forschungsprojekts „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung“. Leitung von Lehrveranstaltungen und Workshops zu den Themen Unterrichtsforschung in der Sekundarstufe und Qualitative Forschung.

PHD FELLOW

Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University *08/2009-12/2009*

Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung und -entwicklung der Glasgow Caledonian University. Hauptverantwortliche Planung und Durchführung des Forschungsprojekts „Learning through networks“. Ko-Organisation von Tagungen (Supporting sustainable E-Learning Forum); Entwicklung von universitätsinternen Entwicklungsdokumenten; Betreuung der Homepage.

CONSULTANT

Die Wiener Volkshochschulen GmbH *02/2009-03/2009*

Tätigkeiten: Erstellung eines Projektplans für die Entwicklung der Kompetenzzentren der Wiener Volkshochschulen; Erstellung eines Konzepts für die Darstellung der Netzwerke der Kompetenzzentren. Auftraggeber: Abteilung Pädagogik der Wiener Volkshochschulen (Auftraggeberin: Dr. Elisabeth Brugger).

GRADUATE ASSISTENT (DIDAKTIK DER PHILOSOPHIE)

Institut für Philosophie, Universität Wien *10/2007-01/2008*

Tätigkeiten: Erstellung eines Projektantrags zur Gründung des Fachdidaktischen Zentrums für Psychologie und Philosophie; Erstellung einer Web-Präsenz des Fachdidaktischen Zentrums.

TUTOR (DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE)

Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien *10/2005-06/2008*

Tätigkeiten: Mitarbeit bei der Konzeption fachdidaktischer Lehrveranstaltungen; teilweise Leitung schulisch-universitärer Kooperationsprojekte; Vorbereitung von Materialien für Lehrveranstaltungen.

PUBLIKATIONEN

2013c: Positivism, Antipositivism, and Empiricism. In: Ainsworth, J. (Hrsg.): Sociology of Education: An A-to-Z Guide. New York: Sage.

2013b: Classroom Dynamics. In: Ainsworth, J. (Hrsg.): Sociology of Education: An A-to-Z Guide. New York: Sage.

2013a: Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59(1), 95-111. Weinheim: Beltz.

2012b: Notwendige Selbstverständnisse: Wie didaktische Rahmungen Unterrichten unterstützen. In: Geographie aktuell, H.IV/2012. – Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft.

2012a: Entgrenzte Bildung durch Technologie und technologische Grenzen des Unterrichtens. In: Gryl, I., Nehrdich, T. & Vogler, R. (Hrsg.): geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233-248.

2011c: Teacher perspectives on imparting knowledge on the European debt crisis in class (Conference Paper). Oxford: Ethnography and Education Conference 2011. 8S.

2011b: Action as a Missing Link between Concepts and Practice of Geography Teaching. In: Croatian Geographical Bulletin 73(1). – Zagreb: Croatian Geographical Society. S.321-334.

2011a: Rezension zu Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts (=Pädagogische Fallanthologie, Bd.10). In: GW-Unterricht, H.121/2010. – Wien: Forum GW - Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung. S.84-85.

2010d: Was sich aus Schülerorientierung machen lässt (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 24). – Wien: Verlag des Instituts für Geographie und Regionalforschung. 118S.

2010c: Fachdidaktik auf den Spuren des Geographieunterrichts. In: GW-Unterricht, H.120/2010. – Wien: Forum GW - Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung S.3-14.

2010b: Rezension zu Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim, Basel. In: GW-Unterricht, H.120/2010. – Wien: Forum GW - Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung. S.88-89.

2010a: Wie Geographie und Wirtschaftskunde vermittelt und angeeignet wird. In: Geographie aktuell, H.IV/2010. – Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft. S.6.

2009: Die Kompetenzzentren der Wiener Volkshochschulen und ihre Netzwerke. Bericht im Auftrag der Wiener Volkshochschulen GmbH. – Wien. 19S.

2008c: Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In: Dobler, K., Jekel, T. & Pichler, H. (Hrsg.): kind:macht:raum. – Heidelberg: Wichmann. S.134-153.

2008b: Action research and its impacts on student-centered Geography teaching. An approach to solve the conflict of theory and practice in the didactics of geography and geography teaching. In: Donert, K.; Wall, G. (Hrsg.): Future prospects in Geography. Herodot Conference Proceedings. – Liverpool: Liverpool Hope University Press. S.297-307.

2008a (gemeinsam mit W. Schmidt-Wulffen): Schülerorientierter Unterricht – Beispiel: Wohnen. In: GW-Unterricht, H.110/2008. – Wien: Forum GW - Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung. S.52-62.

2007: Die Macht von Geschichten, oder: Wie Erzählungen unser (Schul-)Leben bewegen können. In: GW-Unterricht, H.108/2007. – Wien: Forum GW - Verein für Geographie und Wirtschaftserziehung. S.21-30.

2006: Geographies and Education. In: EGEA (Hrsg.): XVIII. EGEA Annual Congress 2006. Europe - Inside Out. Acting as a young European in a globalised world. – Utrecht: European Geography Association for Students and Young Geographers. S.35-40.

2005: „Die neue Schule“ und die Lücke. In: Unique 08/2005. – Wien: Verlag der Österreichischen Hochschülerschaft an der Universität Wien. S.17-18.

2005: Wohin mit dem Lehramt? Ein Plädoyer für den Verbleib einer universitären LehrerInnenbildung. In: lehr gut. Zeitung der Basisgruppe Lehramt. H.01/2005. – Wien: Graswurzel Verlag. S.23-25.

STIPENDIEN & PREISE

2012: FÖRDERPREIS DER ÖSTERR. GEOGR. GESELLSCHAFT
Auszeichnung für das Buch „Was sich aus Schülerorientierung machen lässt“

2012: DISSEMINATION GRANT DER UNIVERSITÄT WIEN
Förderung der aktiven Teilnahme an der European Conference on Educational Research 2012, Universidad de Cádiz.

2012: MARIETTA BLAU MOBILITÄTSSTIPENDIUM, BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG
Finanzierung für einen Aufenthalt als Gastwissenschaftler bei Prof. Dr. Andreas Gruschka am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

2012: FORSCHUNGSSTIPENDIUM DER UNIVERSITÄT WIEN
Förderung der Dissertation.

2011: DISSEMINATION GRANT DER UNIVERSITÄT WIEN
Förderung der aktiven Teilnahme an der Ethnography and Education Conference 2011, University of Oxford.

2011: WISSENSCHAFTSSTIPENDIUM DER STADT WIEN
Finanzierung des Forschungsprojekts „Aneignungen von Schüler/innen in und durch Unterricht“ durch die Kulturabteilung der Stadt Wien.

2011: THEODOR-KÖRNER-PREIS FÜR WISSENSCHAFT
Auszeichnung des Projekts „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung“ mit dem Theodor-Körner-Preis, verliehen durch den Bundespräsidenten der Republik Österreich.

2011: STIPENDIUM FÜR WISS. AUSLANDSAUFENTHALT, UNI WIEN
Unterstützung der Durchführung von Forschung in Kooperation mit dem Institut für Pädagogik der Sekundarstufe der Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2011.

2009: ÖSTERREICHISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN
DOC-Stipendium der österreichischen Akademie der Wissenschaften (Laufzeit 01. Jänner 2010 bis 30. Dezember 2011). Begutachtung der Einreichung als bestes bildungswissenschaftliches Forschungsprojekt des Jahres.

2009: FÖRDERUNGSSTIPENDIUM DER UNIVERSITÄT WIEN
Förderung zur Durchführung des Dissertationsvorhabens.

EHRENAMTLICH

GUTACHTER
Regelmäßige Gutachten zu Einreichungen für die Zeitschrift GW-Unterricht.

MANDATAR DER STUDIENVERTRETUNG FÜR DOKTORATSSTUDIEN DER GEISTES, HUMAN- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN
Österreichische HochschülerInnenschaft, StV Doktorat phil. *07/2011-06/2013*
Tätigkeiten: Mandatar der Hochschülerschaft. Mitglied der Studienkommission Doktorat der Philosophie in der Fakultät für Sozialwissenschaft sowie der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Abhaltung von Workshops zu Studienrecht.

REFERENT FÜR LEHRAMTSSTUDIEN
Österreichische HochschülerInnenschaft, Universitätsvertretung Wien *07/2005-07/2006*
Tätigkeiten: Koordination der internen Kommunikation zwischen den Lehramts-Studienvertretungen; Entwicklung eines Bologna-konformen Lehramts-Studienmodells der Hochschülerschaft; Studentische Vertretung von Lehramtsstudierenden in der Steuerungsgruppe Lehramt des Senats der Universität Wien; Verfassung von Stellungnahmen und Presseaussendungen.

VORSITZENDER DER STUDIENVERTRETUNG
Österreichische HochschülerInnenschaft,
StRV Lehramt Human- und Sozialwissenschaften *07/2003-07/2005*
Tätigkeiten: Beratung von Lehramtsstudierenden; Vertretung von Lehramtsstudierenden in Studienkonferenzen und Fakultätskonferenz; Abfassung von Gutachten in Berufungskommissionen.

EUROPEAN GEOGRAPHY ASSOCIATION FOR STUDENTS AND YOUNG GEOGRAPHERS
Workshop-Leader; Committee Coordinator *08/2005-12/2007*
Tätigkeiten: Leitung von Workshops (Themen: Geographieunterricht; Schulsysteme in Europa); Organisation von Kongressen für Geographie-Studierende; Überarbeitung der Satzung der Stiftung.

KENNTNISSE

SPRACHEN
Deutsch: Muttersprache
Englisch: fließend in Wort und Schrift

EDV
Text- und Datenverarbeitung (MS Word; Excel; Powerpoint)
Grafik und Layout (Adobe Photoshop; Illustrator; InDesign)
Videobearbeitung (Adobe Premiere; Apple Final Cut Express)
Audio-Transkription (F4; F5; Partitur-Transkription)
QDA-Software und QDA-Visualisierung (MaxQDA; MaxMaps)

MITGLIEDSCHAFTEN

DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

ÖFEB - Österr. Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

ÖGG - Österr. Gesellschaft für Geographie

LEHRE & WORKSHOPS

10. Juli 2012: Workshop „Grounded Theory Methodology: Interpretative Analyse und Entwicklung von Konzepten“. Austrian Educational Competence Centres Summer School 2012. Auftraggeber: Prof. Dr. Anja Lembens, Universität Wien.

2012 SoSe: 190092 SE Theorie und Praxis der Schulentwicklung - Interpretation von Vermittlung und Aneignung im Unterricht. Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

20. Dezember 2010: Workshop „Studienrecht in der Gremienarbeit nutzen. Aufbau-Workshop für Studierendenvertreter/innen". Auftraggeber: Österreichische Hochschüler/innenschaft an der Universität Wien.

19. Oktober 2011: Workshop „Eine Stunde zur Krise. Wie die Finanzkrise in den Unterricht gekommen ist." Auftraggeber: Pädagogische Hochschule Wien.

18. Juli 2011: Workshop „Mädchensachen, Bubensachen, und so..." - Rekonstruktionen von Gender und Gender Queering mit Kindern (gemeinsam mit Julia Seyss-Inquart). Auftraggeber: Kinderuni, Universität Wien.

2011 SoSe: 62557 KO Geographiedidaktisches Forschungskolloquium: Qualitative Unterrichtsforschung und Humangeographie (gemeinsam mit Prof. Dr. Antje Schlottmann). Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

02. - 04. März 2011: Workshop „Getting the data to speak to you. Microanalysis in Qualitative Data Analysis with MaxQDA." Auftraggeber: FWF-Projekt 22066 „Lives on the move". Auftraggeber: Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, Universität Wien.

2010 WiSe: 190210 SE Theorie und Praxis der Schulentwicklung - Praxisforschung an und mit Schulen - Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung. Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

16. August - 06. September 2010: Workshop „Analysing Data using MaxQDA und MAXmaps." Auftraggeber: FWF-Projekt 22066 „Lives on the move" (Auftraggeber: Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, Universität Wien.

09. Juni 2010: Workshop Studienrecht für Studierendenvertreter/innen und Gremienarbeit. Auftraggeber: Österreichische Hochschüler/innenschaft an der Universität Wien.

2007 WiSe: 290214 KO Konversatorium zur neueren Literatur zur Fachdidaktik GW. Konstruktion neuer Lebensräume und Lebenswelten (gemeinsam mit Christian Vielhaber). Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien.

2007 SoSe: 290313 PR Fachdidaktisches Praktikum: Schülerorientierung als Fachpraktikum Geographie und Wirtschaftskunde (gemeinsam mit Wulf Schmidt-Wulffen). Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien.

10. - 15. September 2006: Workshop „Geographies and Education". EGEA Annual Congress 2006, Bad Aussee.

VORTRÄGE & POSTER

März 2014 (akzeptiert): Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 2014, Humboldt-Universität zu Berlin. Vortrag: „Brücken zwischen rekonstruktiver Datenanalyse und präskriptiver Modellierung: Strategien für den komplementären Einsatz von Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory Methodology“

September 2013 (akzeptiert): European Conference on Educational Research 2013, Bahçeşehir University, Istanbul. Vortrag: „Building methodological bridges in qualitative teaching and learning research: Complementing strategies for interpretative microanalysis and modelling of data“

10. Juli 2013: Kolloquium des Instituts Pädagogische Professionalisierung, Karl-Franzens-Universität Graz. Vortrag: „Methodologische Anschlüsse an objekttheoretische Konzeptualisierungen von Handeln im Unterricht“

29. Jänner 2013: Kolloquium des Instituts für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Präsentation: „Komplementäre Praktiken interpretativer und konzeptualisierender Analyse in Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory Methodology“

18. Dezember 2012: Festakt der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Wien. Vortrag: „Schweigendes Können: Überlegungen für eine praxeologische Didaktik“ (auf Einladung von Prof. Dr. Christian Staudacher, Wirtschaftsuniversität Wien).

19. September 2012: European Conference on Educational Research 2012, Cadiz. Vortrag: „Addressing Action in Didaktik and Teaching and Learning Research“

20. April 2012: Internationales Symposium Lehr-Lernarrangements entwickeln, Fachhochschule Nordwestschweiz. Vortrag: „Professionelles Unterrichten verfügbar machen“ (auf Einladung von Prof. Dr. Agnieszka Czejkowska, Universität Graz)

29. Februar 2012: Institut für Pädagogik und Psychologie, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz. Vortrag: „Gemeinsam über Unterricht nachdenken. Drei Gründe, Betreuungslehrer/in zu werden“ (auf Einladung von Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, Universität Linz)

16. Jänner 2012: Forschungsseminar des Instituts für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien, Wien. Vortrag: „Wie die Finanzkrise vermittelt und angeeignet wird. Eine rekonstruktive Fallstudie zur Praxis von Vermitteln und Aneignen im Unterricht“

10. Dezember 2011: New Perspectives on Teaching Research Symposium, Universität Wien. Vortrag: „Conceptualisations of action in Didaktik and teaching and learning research“ (auf Einladung von Prof. Dr. Stefan Hopmann, Universität Wien)

28. September 2011: (Ab-)Gründe Geographischer Bildung. Arbeitstagung zur geographiedidaktischen Forschung auf dem Grund von Kultur-, Gesellschafts-

und Subjekttheorien, Hamburg. Vortrag: „Von Feinanalyse zur Modellierung der sozialen Konstruktion von Wissen in und durch Unterricht“ (auf Einladung von Prof. Dr. Mirka Dickel, Universität Hamburg)

20. September 2011: Oxford Ethnography and Education Conference, Oxford. Session Chair: „Understanding the role of recontextualising agents in the construction and transmission of pedagogic knowledge“

19. September 2011: Oxford Ethnography and Education Conference, Oxford. Vortrag: „How knowledge is imparted and acquired in social science classes“

12. September 2011: European Conference on Educational Research 2011, Berlin. Vortrag: „How a Teacher transformed the Financial Crisis into a Social Science Topic“

10. Mai 2011: Kolloquium des Instituts für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Präsentation: „Herausforderungen der Planung des Unterrichts zur Finanzkrise zeigen sich im Vergleich“

29. April 2011: Kolloquium Qualitative Unterrichtsforschung und Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Vortrag und Workshop: „Wie eine Lehrerin die Finanzkrise durch Unterrichten zu einem sozialwissenschaftlichen Gegenstand macht“

26. November 2010: Fachdidaktik Night, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien, Wien. Vortrag: „Wie die Didaktik vom Unterricht lernen kann“

12. November 2010: Konferenz der ARGE GW Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Hollabrunn. Vortrag: „Fachdidaktik gemeinsam entwickeln. Vernetzen, Diskutieren, Forschen“

06. November 2010: Applied Geography in Theory and Practice Conference. Department of Geography, University of Zagreb. Vortrag: „Action as a missing link between theory and practice of geography education“

08. Juli 2010: Austrian Educational Competence Centres Summer School 2010, Spital am Pyhrn. Vortrag: „Wegpunkte zu einer Theorie der Praxis des Geographieunterrichts“

03. Juli 2010: Didaktikum, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Präsentation: „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung“

19. April 2010: Forschungsseminar des Instituts für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien, Wien. Vortrag: „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung. Vorarbeiten für eine rekonstruktive Studie zur Entwicklung einer Theorie der Praxis des Geographieunterrichtens“

12. März 2010: EGEA Northern & Baltic Regional Congress. Seurahuone Congress Centre, Helsinki. Vortrag: „Supporting Diversity: Understanding practices of teaching and learning in geography classes“

26. Februar 2010: Stipendiat/innen-Wochenende der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien. Poster: „Sozialgeographische Gegenstände zwischen Vermittlung und Aneignung. Eine rekonstruktive Studie zur Entwicklung einer Theorie der Praxis des Geographieunterrichtens“

21. September 2009: Deutscher Geographentag 2009, Fachsitzung 84: Junge Fachdidaktik – gibt‘s die? Positionen einer anderen Geographiedidaktik. Universität Wien, Wien. Vortrag: „Jung ist, wer noch lernt. Wie die Geographiedidaktik vom Geographieunterricht lernen kann“

20. September 2009: Deutscher Geographentag 2009, Fachsitzung 19: Lebenswelten von Kindern erforschen – Lebenswelten mit Kindern erforschen. Universität Wien, Wien. Vortrag: „Lebenswelt und Lernen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Denkfigur der Geographiedidaktik“

24. September 2008: IMST Herbsttagung 2008. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz. Vortrag: „Was genau bedeutet eigentlich Schülerorientierung?“ (auf Einladung von Prof. Dr. Christian Vielhaber, Universität Wien)

06. September 2008: HERODOT Conference with Eurogeo participation. Liverpool Hope University, Liverpool. Vortrag: „How geography teachers perceive and realize student-centered teaching“