

Herfter, Christian

Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung. Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf schulischen Unterricht

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 67-84. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Herfter, Christian: Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung. Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf schulischen Unterricht - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 67-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349643 - DOI: 10.25656/01:34964; 10.35468/6216-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349643>

<https://doi.org/10.25656/01:34964>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung: Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf schulischen Unterricht

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie Allgemeine Didaktik in ausgewählten Ansätzen empirischer Unterrichtsforschung jeweils eingebunden wird. Ausgehend von einer theoriegeleiteten, analytisch differenzierenden Perspektive werden drei exemplarische Forschungszugänge – eine empirisch fundierte Didaktik, die posttheroische Didaktik und die didaktische Unterrichtsforschung – systematisch analysiert. Grundlage ist ein dreiteiliger Analyserahmen, der Theoriebezüge, den Umgang mit Empirie sowie die forschungspraktische Positionierung in den Blick nimmt. Die vergleichende Auswertung zeigt, dass Allgemeine Didaktik in den analysierten Praxen sowohl zur Anleitung empirischer Forschung als auch als Kommunikationsstrategie herangezogen wird – jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Funktion.

Keywords: Allgemeine Didaktik; Unterrichtsforschung; Empirische Bildungsforschung; Wissensordnung; Theorie-Praxis-Verhältnis

1 Kein Ort für Didaktik? Zur Empirisierung der Unterrichtsforschung

In Reaktion auf das unübersichtliche Feld rund um den Unterrichtsbegriff wurden verschiedene Systematisierungsversuche unternommen (Meseth et al., 2011; Lüders, 2014; Geier & Pollmanns, 2016). Die Allgemeine Didaktik als wissenschaftliche Theorie des Unterrichts bleibt in diesen Diskursen jedoch häufig außen vor – obwohl sie sich sowohl entsprechend ihrer Wortherkunft als auch ihrer disziplinären Tradition nach mit der Tätigkeit des Lehrens befasst (Porsch, 2021, S. 25). Ihre Auslassung lässt sich vor allem mit der Wahrnehmung erklären, sie sei gegenüber empirischer Forschung „empiriefremd“

(Rothland, 2013; Trautmann, 2016) und in ihren theoretischen Ansätzen stagnierend (Rucker, 2017, S. 618–619). Gerade diese Zuschreibungen tragen dazu bei, dass die Allgemeine Didaktik – obwohl sie als „dritte Größe“ der deutschsprachigen Unterrichtsforschung gilt (Rothland, 2024, S. 7) – in aktuellen Systematisierungen kaum berücksichtigt wird. Demgegenüber gewinnen insbesondere empirisch fundierte Theorien des Unterrichts an Bedeutung (Breidenstein, 2010; Kalthoff, 2014; Proske & Rabenstein, 2018).

Parallel zu diesen Entwicklungen – und zugleich als Reaktion auf den vielfach diagnostizierten Bedeutungsverlust der Allgemeinen Didaktik – wurde wiederholt versucht, didaktische Theorien als Theorien des Unterrichts zu profilieren und zu systematisieren (Scholl, 2018; Wittenbruch, 2011). Dabei werden insbesondere deutliche Differenzen zu einer empirischen Unterrichtsforschung herausgestellt, die sich normativen Fragestellungen auf der objekttheoretischen Ebene entzieht und stattdessen auf wertfreie Beobachtung und Beschreibung von Unterricht zielt. Nützlichkeits- und Normfragen – zentrale Elemente des Selbstverständnisses der Allgemeinen Didaktik (Reusser, 2018, S. 322)¹ – werden in den Systematisierungen, aber vor allem in deren Rezeption, vorrangig als *Problem für erziehungswissenschaftliche Forschung* diskutiert (Fuchs et al., 2013; kritisch: Balzer & Bellmann, 2019).

Diese eher ablehnende Haltung gegenüber normativen Setzungen verweist auf ein wissenschaftliches Paradigma, das gegenwärtig den erziehungswissenschaftlichen Diskurs prägt: Forschung wird darin vor allem als sozialwissenschaftlich pluralisierte (Terhart, 2013, S. 34), methodisierte und evidenzorientierte (Thompson & Wrana, 2019, S. 171), kurz: als unhintergebar empirisch fundierte Erkenntnisproduktion verstanden (Fischer et al., 2021, S. 12). Im Zuge dieser „Empirisierung der Erziehungswissenschaft [ist] gewissermaßen eine Restkategorie wissenschaftlicher Wissensproduktion entstanden [...], die entweder *ex negativo* (als ‚nicht-empirisch‘) bestimmt oder gleich komplett aus dem dominanten Paradigma von ‚Forschung‘ ausgeschlossen wurde“ (Bellmann & Ricken, 2020, S. 785).

Dass es sich bei dieser Betrachtungsweise um ein „übergroßes Zugeständnis an das Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus“ (Hünig et al., 2019, S. 283) handelt, wird in den Rezeptionen häufig übersehen. Gleichwohl stabilisiert sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen das Narrativ, dass die Allgemeine Didaktik wenig zur Erforschung des Unterrichts beitragen

1 Die Allgemeine Didaktik positioniert sich ihrem Selbstverständnis nach auf Seiten der Normativität, der Pragmatik und des Engagements – und steht damit im Kontrast zu einem wissenschaftlichen Neutralitätsideal, das Balzer und Bellmann (2019) entlang dreier Dichotomien beschreiben: Deskriptivität vs. Normativität, Theorie vs. Pragmatik und Distanz vs. Engagement. Ihr wird daher mitunter vorgeworfen, dass sie nur das sehen könne, was aus ihrer Perspektive pädagogisch sein soll (Herfter et al., 2019).

kann. Meines Erachtens liegt dies vor allem daran, dass Forschungspraxen, in denen didaktische Theorien, Modelle und Begriffe mit sozialtheoretischen Perspektiven verschränkt werden, ihre „methodologische Gegenstandsangemessenheit“ (Hünig et al., 2019, S. 280) und objekttheoretischen „Valenzen“ (Herfter et al., 2019) bislang nur selten dokumentiert und theoretisch reflektiert werden (Beier, 2019). So konstatiert etwa Rothland (2024, S. 8–9), dass es allenfalls zu Vergleichen, Absichtserklärungen und unverbindlichen Querverweisen zwischen Allgemeiner Didaktik, qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung kommt – und dies zumeist von der Warte der (quantitativen) Unterrichtsqualitätsforschung auf die Allgemeine Didaktik, etwa wenn es um Begründungen von Inhaltsentscheidungen und Bildungszielen geht.

Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Text den Versuch, exemplarisch ausgewählte Ansätze einer Verknüpfung von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung kritisch zu analysieren. Im Zentrum stehen dabei in Textform verdichtete Ausschnitte wissenschaftlicher Praxis, die ich als *Fragmente* bezeichne. Ziel ist es nicht, eine umfassende Bilanz didaktischer Unterrichtsforschung zu ziehen oder diese Ansätze zu delegitimieren, sondern eine wertschätzende Perspektive auf die Vielfalt möglicher Verhältnisbestimmungen zwischen Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung zu entwickeln.

Die Analyse liest die ausgewählten Ansätze als Denk- und Reflexionsräume, in denen didaktische Begriffe im Dialog mit dem noch unverständenen Gegenstand „Unterricht“ weiterentwickelt werden (Fischer et al., 2021, S. 15; Thompson et al., 2014, S. 16–17). Dabei geraten sowohl die Reduktionen empirischer Komplexität als auch die daraus entstehenden neuen Formen theoretischer Komplexität in den Blick. Sichtbar zu machen sind jene Wissensordnungen, Regeln und Standards, die bestimmen, was innerhalb der Ansätze als sag- und denkbar gilt (Popkewitz, 2014, S. 27).

Um diese Wissensordnungen systematisch zu rekonstruieren, wird im folgenden Kapitel ein analytischer Zugriff entfaltet, mit dem eine Betrachtung der Forschungspraxis aus drei theoretisch begründeten Perspektiven möglich wird. Diese Perspektiven strukturieren die anschließende Analyse von drei exemplarisch ausgewählten Forschungsansätzen, deren Darstellung jeweils nach dem erarbeiteten Schema erfolgt. Das abschließende Kapitel fasst die Ergebnisse vergleichend zusammen und diskutiert die unterschiedlichen Positionierungen der Allgemeinen Didaktik in den analysierten Praxen.

2 Denk- und Reflexionsräume erkunden: Methodische Überlegungen

Analysiert werden Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung, in denen sich didaktisch-theoretische und empirische Bezüge auf Unterricht überlagern und so neue Perspektiven auf Forschung und Praxis eröffnen (Reckwitz, 2021, S. 148–150). Ziel ist es, die jeweiligen Bereicherungen und Begrenzungen dieser Ansätze systematisch zu reflektieren. Eine solche „theoretisierende Empirie“ orientiert sich an diskurstheoretischen Denkfiguren (Wrana, 2015), die es ermöglichen, die in den Ansätzen wirksamen Wissensordnungen, Regeln und Standards analytisch zu erschließen. Darauf aufbauend entsteht ein Bezugssystem, das Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Setzungen der Ansätze vergleichend herausarbeitet.

Im Folgenden werden drei Ansätze in den Blick genommen:²

1. eine empirisch fundierte Didaktik, wie sie prominent von Kurt Reusser (2009, 2018), aber auch von Sigrid Blömeke und Christiane Müller (2009) vertreten wird,
2. die postheroische Didaktik, die Daniel Goldmann in mehreren Beiträgen seit 2020 entfaltet hat (Goldmann, 2020, 2023, 2024, im Erscheinen), und
3. der von Astrid Baltruschat (2016, 2018) entwickelte Entwurf einer didaktischen Unterrichtsforschung.

Die Auswahl folgt einem exemplarischen Zugang im Sinne einer vertiefenden Analyse weniger Fälle, die aufgrund ihrer grundsätzlichen Herangehensweisen an das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung aufschlussreich erscheinen. Ziel ist es dabei nicht, das Feld vollständig abzubilden, sondern anhand markanter Kontrastierungen systematisch über Gemeinsamkeiten, Differenzen und Leerstellen nachzudenken.

Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass sie explizite und ausführliche Bezüge zur Allgemeinen Didaktik herstellen und diese mit einem empirischen Zugriff auf real stattfindenden Unterricht verschränken. Die Auswahl ist so getroffen,

-
- 2 Über die hier untersuchten Ansätze hinaus lassen sich weitere Forschungszugänge identifizieren, die gewinnbringend in die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von allgemeindidaktischer Theoriebildung und empirischer Unterrichtsforschung einbezogen werden können. Dazu zählen insbesondere die Überlegungen aus dem Projekt *Unterricht als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik* unter der Leitung von Andreas Gruschka (für einen ersten Zugang insbesondere Twardella, 2008; aber auch Gruschka, 2005, 2009, 2013). Ebenfalls relevant sind die Arbeiten zur *normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung* an der Universität Leipzig, an denen ich selbst mitgewirkt habe (Hallitzky et al., 2018; Spendrin et al., 2018; Herfter et al., 2019). Schließlich wäre auch auf frühere empirische Beiträge wie etwa die Arbeiten von Wolfgang Klafki und anderen im Rahmen des *Marburger Grundschulprojekts* hinzuweisen (Klafki et al., 1982).

dass sie einen Kontrast hinsichtlich des grundlegenden forschungsmethodischen Zugangs abbildet – quantitative Unterrichtsqualitätsforschung als auch qualitativ (rekonstruktive) Unterrichtsforschung – und damit exemplarisch unterschiedliche Positionen innerhalb des breiten Spektrums deutschsprachiger Unterrichtsforschung berücksichtigt (Rothland, 2024, S. 7–11). Zugleich unterscheiden sich die Ansätze im Hinblick auf die Rolle, die der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Forschung jeweils zugeschrieben wird: Sie kann einerseits zur Festlegung gegenstands- bzw. objekttheoretischer Setzungen herangezogen werden und damit empirische Forschung anleiten (vgl. Kap. 6.2) oder andererseits als Kommunikationsstrategie fungieren, um wissenschaftliches Erklärungswissen in die unterrichtliche Praxis zu vermitteln (vgl. Kap. 6.3).

Mit dem Ziel, insbesondere die Rolle der Allgemeinen Didaktik als Theorie(baustein) in und für empirische Unterrichtsanalyse in den Blick zu nehmen, erfolgt die Analyse in drei Schritten:

1. *Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen.* Zunächst wird analysiert, welches grundlegende Theorieverständnis den verschiedenen Ansätzen zugrunde liegt und wie deren Bezug zum Empirischen konzipiert ist. Dabei wird untersucht, welche theoretischen Setzungen vorgenommen werden und in welcher Weise Allgemeine Didaktik in die jeweilige theoretische Konstruktion eingebunden wird.
2. *Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird.* Zugleich ist zu analysieren, wie die empirischen Daten als „Gegenüber“ der Theorie entworfen werden und wie das Verhältnis von Theorie und Empirie methodisch und analytisch vermittelt wird.
3. *Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung.* Darüber hinaus richtet sich der Blick auf die Positionierung der Ansätze zum Anspruch wissenschaftlicher Neutralität. Diese berührt stets auch Nützlichkeits- und Normaspekte, die jedoch nicht nur als Probleme einzelner Ansätze, sondern in ihren ermöglichenden wie begrenzenden Wirkungen für Forschung und pädagogisches Feld zu beschreiben sind. Forschung produziert dabei nicht nur Erkenntnisse über pädagogische Praxis, sondern bringt zugleich „anerkennbare und nicht anerkennbare Subjektpositionen pädagogischen Handelns“ hervor (Thompson & Wrana, 2019, S. 179). Entsprechend ist herauszuarbeiten, was durch die jeweiligen Ansätze am pädagogischen Handeln sichtbar wird – und was dieses „Beobachtungsverhältnis für die Beobachteten und für das beobachtete Feld“ bedeutet (Thompson & Wrana, 2019, S. 178).

3 Empirisch fundierte Didaktik (Reusser, Blömeke, Müller)

3.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Wesentlich für eine von Kurt Reusser (2009) als „empirisch fundiert“ bezeichnete Didaktik ist das Zusammenspiel von Allgemeiner Didaktik und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lernforschung (Reusser, 2018, S. 324). Ausgangspunkt bildet ein „kognitiv-konstruktivistisches Lern- und Subjektverständnis“ (Reusser, 2009, S. 223) auf der Basis von Piaget: Wissen und Lernen werden als Prozesse, nicht primär als Produkte verstanden (Reusser, 2018, S. 318). Entsprechend wird Unterricht, in Anlehnung an Aebli *Psychologische Didaktik* (1983), „systematisch aus der Perspektive der bei den Schülerinnen und Schülern auszulösenden *Lernprozesse*“ (Reusser, 2009, S. 227, Hervorhebung im Original) betrachtet.

Die empirische Lehr-Lernforschung zielt darauf, „optimale Bedingungen und Prozessqualitätsmerkmale“ in Abhängigkeit von Lehrer- und Schülermerkmalen zu identifizieren (Reusser, 2009, S. 227). Die Allgemeine Didaktik funktiert dabei als „normativ verankerte[r] [...] Referenzrahme[n]“ (Reusser, 2009, S. 223), der mit „kategorialen Analysen, Fragerastern und Leitideen“ (Reusser, 2009, S. 223) die Auswahl und Operationalisierung unterrichtlicher Merkmale anleitet (Reusser, 2018, S. 315–316). Lernwirkungen und die „von Lehrpersonen realisierte Unterrichtsqualität“ (Reusser, 2009, S. 229) werden als Variablen in Wirkungszusammenhängen modelliert.

Das Angebots-Nutzungs-Modell bündelt diese Wirkungszusammenhänge und trägt so zur Systematisierung der komplexen Unterrichtsprozesse bei. Unterricht wird im Modell „als Angebot von Lerngelegenheiten [...] verstanden, das von den Lernenden in mehr oder weniger qualitätsvoller Weise verarbeitet und genutzt wird“ (Reusser, 2009, S. 229).

Auf Grundlage dieser theoretischen Rahmung lassen sich „spezifisch[e], klar umgrenzt[e] Verhaltensweisen“ (Blömeke & Müller, 2009, S. 246) beschreiben, anhand derer eine feingliedrige Kodierung und Charakterisierung des Unterrichts möglich wird. Diese Unterrichtsbeobachtungen werden anschließend in Beziehung gesetzt zu den Leistungen der Schüler:innen, die durch standardisierte Tests vor und nach dem Unterricht erfasst werden – mit dem Ziel, Effekte des beobachteten Unterrichts auf die erzielten Lernergebnisse messbar zu machen (Blömeke & Müller, 2009, S. 240).

Über ihre Funktion als Referenzrahmen hinaus erhält die Allgemeine Didaktik eine kommunikative Aufgabe: Sie soll Rezeptionshindernisse verringern, die der Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis im Wege stehen. So hilft sie, den „Steinbruch von kumulativem, eher fragmentarisch geordnetem wissenschaftlichen Erklärungswissen“ (Reusser, 2009, S. 222) zu

einer „Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende“ (Reusser, 2009, S.222) zu verdichten – und damit für professionelles Handeln im Unterricht anschlussfähig zu machen.

3.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Wie empirische Lehr-Lernforschung Unterricht als Gegenstand sichtbar macht, lässt sich exemplarisch an einem längeren Zitat aus der Studie von Sigrid Blömeke und Christiane Müller (2009) zeigen. Zunächst ein Beispiel zur Aufgabenqualität, wie es im Text auf S. 248 beschrieben wird:

Aufgaben haben die Funktion, Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzustoßen. Als Indikatoren für die Aufgabenqualität wird kodiert, in welchem Umfang Aufgaben eingesetzt werden, die einen hohen Grad an kognitiver Anregung aufweisen und die binnendifferenziert gestaltet sind. Von den beobachteten 25 Lehrpersonen werden im Mittel fast in der Hälfte der Zeit Aufgaben mit hohem kognitiven Anregungsgrad eingesetzt ($M = 0.49$). Die große Spannweite deutet allerdings erneut an, dass sich auch Unterrichtsstunden finden lassen, in denen ausschließlich Aufgaben auf Routineniveau eingesetzt werden. Aufgabendifferenzierung findet im Mittel nur selten statt ($M = 0.11$).

Später wird dieser Befund mit anderen Variablen in Beziehung gesetzt: „In Bezug auf die Aufgabenqualität hängen der kognitive Anspruch und eine differenzierte Anlage der Aufgaben erwartungsgemäß positiv zusammen ($r_{A_komp,A_diff} = 0.28$, ns)“ (Blömeke & Müller, 2009, S. 250).

Deutlich wird hier, wie die Lehr-Lernforschung aus der Vielfalt und Vielschichtigkeit des Unterrichtsgeschehens spezifische Merkmale isoliert, um sie messbar zu machen und in hypothesengeleitete Zusammenhänge zu bringen (Breidenstein, 2009, S. 202). Didaktisch relevante Aspekte – wie hier die Qualität und Differenzierung von Aufgaben (Coriand, 2017, S. 104–142) – werden auf beobachtbare und quantifizierbare Indikatoren zurückgeführt, die in einem zweiten Schritt mit Lernergebnissen oder anderen Kontextvariablen korreliert werden. Ob diese – aus theoretischer Perspektive plausiblen – Merkmale auch empirisch relevant sind, muss sich dabei in längsschnittlichen Untersuchungen zeigen, in denen der Einfluss spezifischer Unterrichtsgestaltungen auf den Kompetenzzuwachs der Schüler:innen überprüft wird (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 224). Erst über solche Evidenzen legitimieren sich anschließend didaktische Empfehlungen.

3.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Die empirisch fundierte Didaktik, wie sie im Angebots-Nutzungs-Modell konkretisiert wird, folgt dem Paradigma kausaler Erklärung: Sie strebt danach,

Effekte des Unterrichts als Beziehungen zwischen messbaren Variablen abzubilden. Die Allgemeine Didaktik wird dabei funktional eingebunden – einerseits zur deduktiven Ableitung relevanter Merkmale, andererseits zur Erklärung möglicher Wirkzusammenhänge.

In der dokumentierten Forschungspraxis zeigt sich eine deutliche Präferenz für einen empirisch-beschreibenden Zugang (Lehr-Lernforschung) gegenüber normativen Perspektiven der Allgemeinen Didaktik. Letztere erscheint zwar als relevantes Gegenüber, das ähnliche Merkmale fokussiert und zur Beschreibung struktureller Aspekte von Unterricht beiträgt, wird jedoch vorrangig unter dem Ziel der Lernwirksamkeit funktionalisiert. Diese auf Effektivität ausgerichtete normative Setzung bleibt weitgehend unhinterfragt – obwohl gerade die Allgemeine Didaktik mit ihren Zielperspektiven und Wertorientierungen einen wichtigen Beitrag zu einem qualitätsvollen Unterricht mit Bildungsanspruch leisten könnte (Rothland, 2024, S. 67).

In der empirisch fundierten Didaktik wird Unterricht als das effektive Lernen im Zusammenspiel von Angebot und Nutzung entworfen. Unterricht ist dann qualitativ, wenn möglichst große Kompetenzzuwächse bei den Schüler:innen gemessen werden können. Die Nutzung eines Angebots wird dabei zur individuellen Verantwortung der Lernenden – „nicht nur Möglichkeit, sondern immer auch Zumutung im Sinne einer Delegation von Verantwortung“ (Kohler & Wacker, 2013, S. 244). Die Lehrperson wiederum wird für die Qualität des Angebots verantwortlich gemacht. Sie erscheint als zentrale Instanz der Initiierung, Steuerung und inhaltlich richtigen Ausgestaltung des Unterrichts – häufig operationalisiert über die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung). Damit suggeriert der hier etablierte Unterrichtsbegriff den Lehrpersonen, „der Schlüssel für hohe fachliche und überfachliche Leistungen [... läge] nahezu ausschließlich in der Verbesserung ihrer Kompetenzen“ (Kohler & Wacker, 2013, S. 251).

4 Posttheroische Didaktik (Goldmann)

4.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Die posttheroische Didaktik basiert auf einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf schulischen Unterricht (Goldmann, 2020, S. 10; 2024, S. 114–115). Zwei Aspekte dieses Zugriffs greife ich hier heraus: Zum einen stützt er sich – im Anschluss an Dinkelaker (2007) – auf einen soziologischen Lernbegriff, der auf die kommunikative Darstellung von Lernen abstellt (Goldmann, 2024, S. 116). Zum anderen rückt er die Klassenförmigkeit des Unterrichts in den Fokus und strebt danach, die Sozialität des Unterrichts nicht nur mitzudenken, sondern von ihr ausgehend zu modellieren (Goldmann, im Erscheinen).

Ergänzt wird dieser kommunikationstheoretische Zugriff durch die Einführung einer postheroischen Perspektive, deren Impulse auf François Julliens (1996) Auseinandersetzung mit chinesischer Philosophie zurückgehen. Diese Perspektive etabliert eine alternative Handlungslogik für den Unterricht: An die Stelle zweckrationaler Planung tritt eine situationsrationale Orientierung, die nicht auf Steuerung oder Kontrolle, sondern auf ein sensibles Reagieren auf situative Dynamiken zielt.

Im Mittelpunkt dieser Konzeption stehen Situationen des Lernens, in denen weder Korrektur noch Evaluation durch die Lehrkraft erfolgen und somit das klassische Muster von Initiation – Reaktion – Evaluation durchbrochen ist. Lernen wird hier als „Lernen durch anderes Lernen anderer“ verstanden (Goldmann, im Erscheinen), begleitet von gleichzeitigen Aushandlungen von Geltung (Goldmann, 2020, S. 10, S. 14 Fn. 1). Derartige Konstellationen werden als *Lernkonflikte* bezeichnet und bilden für den Ansatz eine „neue Kernidee schulischen Unterrichts“ (Goldmann, 2023, S. 56). Der Konflikt selbst übernimmt die Strukturierung des Fortgangs in der Sachdimension und tritt damit an die Stelle der intentionalen Steuerung durch die Lehrkraft. Es liegt folglich ein „anderes soziales Ordnungs- und damit Rationalitätsprinzip“ vor (Goldmann, 2020, S. 15).

Die Rolle der Didaktik innerhalb dieses Ansatzes besteht darin, eine Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und unterrichtspraktischem Handeln zu ermöglichen (Goldmann, im Erscheinen). Ihre Leistung liegt dabei in der Bereitstellung „zwingend notwendiger Simplifizierungshilfen“ für die Praxis (Goldmann, 2023, S. 47). Dabei wird Didaktik – mit Verweis auf Luhmann – als Entscheidungstheorie gerahmt, die aufgrund ihrer Vereinfachungen nicht als wissenschaftlich adäquate Unterrichtstheorie gelten könne. Entsprechend werden grundlegende Konzepte und handlungsleitende Strategien für Lehrpersonen nicht didaktisch, sondern kommunikationstheoretisch begründet (Goldmann, im Erscheinen).

4.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Die postheroische Didaktik basiert auf einem reflexiven Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie. Ihr theoretisches Vokabular entsteht im Dialog mit konkreten Unterrichtsbeobachtungen – insbesondere aus dem Impuls heraus, dass gängige Modelle wie das IRE-Schema (Initiation – Reaktion – Evaluation) nicht ausreichen, um bestimmte diskursive Unterrichtsmuster angemessen zu beschreiben (Goldmann, 2020, S. 11 ff.).

Methodisch knüpft der Ansatz an Nassehi und Saakes (2002) Konzept der Beobachtung von Kontingenz an. Unterrichtliche Kommunikation wird sequenzanalytisch erschlossen, wobei gezielt nach funktionalen Alternativen gesucht

wird. Zentrale Analysefrage ist: Was ist das gemeinsame Bezugsproblem und wofür stellt die beobachtete Praxis eine Lösung dar (Goldmann, 2020, S. 13)? Auf diese Weise entstehen empirische Ergebnisse in Form „übergreifende[r] Bezugsprobleme und darauf bezogene[r] Strategien der Anbahnung und Etablierung von einem lernkonfliktfreundlichen diskursiven Unterricht“ (Goldmann, 2024, S. 122). So zeigt sich etwa, dass das Bezugsproblem, Lernkonflikte irgendwann beenden zu müssen, im Unterricht strategisch bearbeitet wird – etwa durch eine gezielte Fokussierung des Diskurses in der Aufgabenstellung oder durch kommunikative Erinnerung an zuvor Gesagtes (Goldmann, 2024, S. 122).

4.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Die postheroische Didaktik basiert auf einem systemtheoretisch geprägten Konflikt- und Kommunikationsverständnis. Theorie übernimmt dabei eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie als analytisches Instrument zur Prüfung von Annahmen, Begriffen und Strukturmerkmalen des Unterrichts. Zum anderen fungiert sie als „way of making sense“ (Abend, 2008, S. 178), durch den Unterricht überhaupt erst als bestimmter sozialer Zusammenhang sichtbar und beschreibbar wird.

Didaktik wird in diesem Zugriff nicht als wissenschaftliche Theorie des Unterrichts im engeren Sinne verstanden, sondern als pragmatische Vermittlungsleistung, die Theorie, Empirie und unterrichtliches Handeln in Beziehung setzt. Ihre Funktion liegt in der Bereitstellung „zwingend notwendiger Simplifizierungshilfen“ (Goldmann, 2023, S. 47), die Lehrpersonen handlungsleitende Orientierung ermöglichen. Dieses Verständnis setzt sich in der Methodologie fort: Die Analyse des Unterrichts zielt über die „systematische Suche nach funktionalen Äquivalenten“ (Goldmann, 2020, S. 13) auch auf die Formulierung von Anregungen für pädagogische und didaktische Praxis.

Charakteristisch für die postheroische Didaktik ist die gleichzeitige Anerkennung deskriptiver und normativer Perspektiven (Goldmann, 2023, S. 47–48). Bewertungen orientieren sich nicht an idealisierten Soll-Zuständen, sondern an den realen Auswirkungen von Handlungen auf Situationen und Beteiligte (Goldmann, 2024, S. 117 Fn. 2). So kann etwa das Übergehen eines Schülerbeitrags sowohl als funktional im Hinblick auf das Stundenziel als auch als verpasste Gelegenheit zur Ausdifferenzierung von Verstehensprozessen gedeutet werden (Goldmann, 2020, S. 12–13). Die Formulierung „Vertraue dem Lernkonflikt“ (Goldmann, im Erscheinen) lässt sich in diesem Zusammenhang als didaktische Leitidee verstehen, die nicht nur analytisch beschreibt, sondern auch zur Veränderung unterrichtlicher Praxis anregen soll – indem sie Lehr-

personen ermutigt, konflikthafte, nicht planbare Lernsituationen nicht fortlaufend per Evaluation zu glätten, sondern produktiv zuzulassen (Goldmann, im Erscheinen).

Allerdings ist diese Ermöglichung von Konflikt und Differenz nicht frei von Zumutungen. Die Konzeption bleibt – trotz Zurückstellung der Evaluation – nicht ergebnisoffen (Goldmann, 2020, S. 15): Sie bewahrt die Idee eines fachlichen Zielbezugs und adressiert Schüler:innen zugleich mit der Erwartung, Aufmerksamkeit, Unsicherheit und fachliche Komplexität produktiv zu verarbeiten (Goldman, 2020, S. 12). Die Lehrperson bleibt somit Wissensautorität – wenn auch in veränderter Form. Damit verweist der Ansatz auf ein Spannungsverhältnis: Einerseits wird eine neue Form von Offenheit und Sozialität im Unterricht angestrebt, andererseits bleibt die Grundidee der Konsensorientierung letztlich bestehen (Goldmann, 2023, S. 53).

5 Didaktische Unterrichtsforschung (Baltruschat)

5.1 Theorie und Didaktik: Verortungen, Bezüge, Funktionen

Die didaktische Unterrichtsforschung ist theoretisch in Ansätzen verortet, die Unterricht als eine spezifische pädagogische Ordnung begreifen (Baltruschat, 2018, S. 85 ff.). Unter Bezug auf eine praxistheoretische Perspektive erscheint Unterricht hier als ein Geflecht sprachlicher Aktivitäten, körperlicher Praktiken und kultureller Artefakte (Baltruschat, 2018, S. 93). Besonderes Augenmerk gilt im vorliegenden Ansatz den kulturellen Artefakten des Unterrichts – also materiellen Dingen wie Tafeln, Arbeitsblättern oder Lehrmitteln – die in ihrem Gebrauch mit einer immateriellen Dimension verschränkt werden: der „Sache“ des Unterrichts. Die Sache, verstanden als vorgängige, unabhängig von der Kommunikation gedachte Sinnstruktur (Baltruschat, 2016, S. 99), bildet den didaktisch begründeten Fluchtpunkt unterrichtlichen Handelns. Sie ist nicht direkt greifbar, aber durch pädagogisches Handeln anvisierbar und strukturiert auf diese Weise das unterrichtliche Geschehen (Baltruschat, 2018, S. 71, 89, 112). In diesem Sinne stellt die Sache – eingebettet in das von Sünkel (2022, S. 57–65) als „Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation“ beschriebene (didaktische) Dreieck von Lehrenden, Lernenden und Gegenstand – ein theoriegeleitetes „Instrumentarium für die empirische Analyse des faktischen Unterrichts“ bereit (Baltruschat, 2016, S. 108). Im Vordergrund steht dabei nicht die Formulierung normativer Zielvorstellungen, sondern die Beschreibung spezifischer Aktivitätsstrukturen (Baltruschat, 2018, S. 87).

Ein weiterer gegenstandstheoretischer Bezugspunkt der didaktischen Unterrichtsforschung ist Pranges (2005) *Operative Pädagogik*. Ausgehend vom Fluchtpunkt der Sache werden die Praktiken der Lehrperson als Vermittlung –

in Anlehnung an Pranges Begriffe des Zeigens und der Artikulation – verstanden: als strukturierte Zerlegung des zu Zeigenden in aufeinander bezogene Aufgaben und Problemstrukturen (Baltruschat, 2016, S. 101). Die Praktiken der Schüler:innen erscheinen entsprechend als Aneignungshandeln.

Ergänzt wird dieser Zugang durch theoretische Impulse aus der interpretativen Unterrichtsforschung, insbesondere dem Konzept der polyadischen Interaktion (Krummheuer, 2007, zit. nach Baltruschat, 2018, S. 88–89). Damit wird die Aufmerksamkeit auf jene Schüler:innen gelenkt, die zwar nicht sichtbar am Unterrichtsgespräch beteiligt sind, aber „durchaus aktiv daran beteiligt sein können und jederzeit ihrerseits an den Gesprächsfaden anknüpfen können“ (Baltruschat, 2018, S. 101).

5.2 Empirie und Gegenstandsbezug: Wie Unterricht sichtbar wird

Auch in der didaktischen Unterrichtsforschung wird empirisches Material zum Ausgangspunkt für theoretische Justierungen. Sie arbeitet mit Transkripten videographierten Unterrichts, die systematisch um Aspekte wie räumliche Positionierung, (Zeige-)Gestik und Materialverwendung erweitert werden (Baltruschat, 2018, S. 98–105). Grundlage ist ein sequenzanalytisches Verfahren, das auf die Prozesshaftigkeit unterrichtlicher Kommunikation ausgerichtet ist und analysiert, wie die Beteiligten die Bedeutung des Unterrichtsgegenstands herstellen und bearbeiten (Baltruschat, 2016, S. 102).

Besonders anschaulich wird das theoriegeleitete Vorgehen durch die vergleichende Analyse einer Unterrichtsszene: Zunächst wird ein Ausschnitt aus einer Mathematikstunde in der gesprächsanalytischen Deutung von Kern (2014) dargestellt (Baltruschat, 2016, S. 104). Anschließend wird dieselbe Sequenz mit einem erweiterten theoretischen Vokabular und einer daran ausgerichteten Methodik neu interpretiert (Baltruschat, 2016, S. 102–107; 2018, S. 98–105). Während Kern das Unterrichtsgespräch als „Rätselraten über eine Folie“ beschreibt (Kern, 2014, S. 114), wird im didaktischen Zugriff zusätzlich die eingeblendete Grafik (drei unterschiedlich geneigte Parallelogramme mit gleicher Grundseite und Höhe) sowie der Einsatz von Zeigegesten berücksichtigt. So lässt sich rekonstruieren, wie in der Interaktion eine gemeinsame Orientierung auf den Unterrichtsgegenstand hergestellt wird (Baltruschat, 2016, S. 104). Die Szene erscheint damit nicht mehr als kommunikatives Scheitern, sondern als kooperative Annäherung an einen sachbezogenen Fluchtpunkt:

„Diese Kooperation kommt erst dann in den Blick, wenn man einerseits die Äußerungen der Schüler auf die Grafik [...] bezieht und andererseits die Beiträge [...] nicht einfach nur dyadisch als Re-Akte auf die Lehrerin [...] hin deutet, sondern einen (impliziten) Bezug aufeinander nicht ausschließt“ (Baltruschat, 2016, S. 105).

Allerdings wirft der gewählte Zugang auch Fragen im Hinblick auf die methodologische Gegenstandsangemessenheit auf (Hünig et al., 2019). Unklar bleibt, wie das Verhältnis von Unterrichtsgegenstand, -material (in diesem Fall der Folie) und dem Objekt in der Welt *empirisch* bestimmt – und wie zwischen didaktischem Anspruch und der tatsächlichen Gegenstandskonstitution im Unterricht unterschieden werden kann.

5.3 Forschung als Relation: Zwischen Erkenntnisinteresse und Positionierung

Der Ansatz der didaktischen Unterrichtsforschung knüpft zur Analyse von Unterricht an praxistheoretische Überlegungen und die operative Pädagogik an, trifft dabei jedoch markante Auswahlen: So wird etwa die subjektivierungstheoretische Lesart des Zeigens lediglich referenziert (Baltruschat, 2016, S. 98), aber nicht systematisch in die Analyse einbezogen. Stattdessen wird das Modell durch die Aufnahme der Fundamentalstruktur des Unterrichts sowie des Unterrichtsgegenstands als didaktischer Fluchtpunkt erweitert. Theorie fungiert in dieser Perspektive als ein spezifischer „way of making sense“ (Abend, 2008, S. 178) des Unterrichts.

Mit der theoretischen Setzung des Unterrichtsgegenstands als Fluchtpunkt können unterrichtliche Praktiken nur noch als Vermittlung und Aneignung in Bezug auf diesen Gegenstand auslegt werden. Lehrpersonen werden entsprechend als verantwortlich für dessen Artikulation adressiert. Damit sind zwei (implizite) Annahmen verbunden: zum einen, dass Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand verstanden haben und über die korrekte Aneignung entscheiden können; zum anderen, dass es eines Erwachsenen bedarf, damit Kinder lernen können.

Im Unterschied zu den anderen Ansätzen wird Didaktik hier nicht als vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis konzipiert. Folglich fehlen sowohl pragmatische Zielsetzungen als auch eine explizite Positionierung der Forschenden im Sinne eines aktiven Beitrags zur Veränderung unterrichtlicher Praxis.

6 Schlüsse: Positionierungen der Allgemeinen Didaktik

Im abschließenden Kapitel werden die analysierten Ansätze vergleichend in den Blick genommen, um zentrale Modi der Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass die Allgemeine Didaktik in den jeweiligen Forschungspraxen auf unterschiedliche Weise sowohl zur Anleitung empirischer Forschung als auch als Kommunikationsstrategie in Anspruch genommen wird.

6.1 Didaktik als „Anleitung empirischer Forschung“

Sowohl in der empirisch fundierten Didaktik als auch in der didaktischen Unterrichtsforschung wird das Begriffsinventar der Allgemeinen Didaktik gezielt aufgegriffen, um empirische Forschung anzuleiten. In der einen Perspektive werden didaktische Begriffe durch Operationalisierung in Variablen und darauf bezogene Ratingitems transformiert. In der anderen wird der Unterrichtsgegenstand als ein stabilisierender Analysehorizont in die Flüchtigkeit interaktionsanalytischer Verfahren eingeführt. Zugleich dienen Zusammenhänge zwischen Facetten des Unterrichts, wie sie in der Allgemeinen Didaktik theoretisch vertreten werden, der Einordnung von Analyseergebnissen. Damit positioniert sich insbesondere die didaktische Unterrichtsforschung als Teil einer nicht-normativen Erziehungswissenschaft: Sie formuliert keine Erziehungsziele, enthält sich pädagogischer Bewertungen und gibt keine normativen Vorgaben für die Praxis.

Im Unterschied dazu verwendet die postheroische Didaktik das Begriffsinventar der Allgemeinen Didaktik nicht zur eigenen Theorieentwicklung. Im Gegenteil: Ihr wird der Status einer wissenschaftlich adäquaten Unterrichtstheorie aufgrund ihrer unvermeidlichen Komplexitätsreduktionen ausdrücklich abgesprochen.

6.2 Didaktik als Kommunikationsstrategie

Die empirisch fundierte Didaktik unterscheidet sich in zweifacher Hinsicht von der Idee einer nicht-normativen Wissenschaft im Sinne einer „disziplinierten Disziplin“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 26). Erstens zeigt sich, dass sie einen normativen Kern beibehält, insofern guter Unterricht über seine Lernwirksamkeit definiert wird. Zweitens soll diese Normativität über die Allgemeine Didaktik in eine „Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende“ (Reusser, 2009, S. 222) übersetzt werden.

Dieser Übersetzungsgedanke wird in der postheroischen Didaktik in den Begriffen Entscheidungstheorie und Simplifizierungshilfen noch einmal deutlicher herausgearbeitet. Auch hier wird guter Unterricht über ein spezifisches Kriterium gefasst: Ein höheres Maß an diskursiven Unterrichtsmustern bzw. Lernkonflikten gilt als Qualitätsmerkmal. Die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik besteht entsprechend darin, diese Norm und das darauf bezogene Wissen in praktische Handlungsorientierungen zu übersetzen. Hier hieße die Handlungsorientierung: Vertraue dem Lernkonflikt (Goldmann, im Erscheinen).

Beide Ansätze beziehen sich damit implizit auf eine „Erziehung der pädagogischen Praxis“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 33–34), indem sie eine Hierarchie der Wissensformen begründen und gegenüber dem Wissen der Profession

eine pädagogische Position einnehmen. Damit ist die Erwartung verbunden, „dass das wissenschaftliche Wissen zur Verbesserung der Bildungspraxis genutzt werden möge“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 34).

Hier wäre es – und an dieser Stelle erlaube ich mir eine eigene normative Setzung – wünschenswert, Prozesse der Unterrichtsentwicklung systematischer in die konzeptionelle Arbeit an Schnittstellen zwischen allgemeiner Didaktik und empirischer Schulforschung einzubeziehen. Insbesondere denke ich dabei an die Auseinandersetzung mit Wissensordnungen und Normhorizonten in der Begegnung von Lehrpersonen und Forschenden (Herfter et al., im Erscheinen; Schweder-Lipowski & Herfter, im Erscheinen). Dies hätte zweierlei Gewinn: Zum einen würden die unterschiedlichen Normvorstellungen offen sichtbar (Beier, 2019); zum anderen ließe sich die Begegnung von wissenschaftlichem Wissen und Schulpraxis nicht länger als einfaches Vermittlungsverhältnis denken, sondern als ein komplexer Raum der Aushandlung, in dem stets auch um Deutungshoheiten und Geltungsansprüche gerungen wird.

Literatur

- Abend, G. (2008). The Meaning of 'Theory'. *Sociological Theory*, 26(2), 173–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00324.x>
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta.
- Baltruschat, A. (2016). Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 93–110. <https://doi.org/10.25656/01:17201>
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive: Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–47). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_18
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2009). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 239–258). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_16
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 201–215). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_14
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>

- Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik: Ein erziehungstheoretischer Umriss (2., aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(2), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0027-6>
- Fischer, D., Jergus, K., Puhr, K. & Wrana, D. (2021). Theorie und Empirie – Einleitung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), Wittenberger Gespräche: VII. Theorie und Empirie: Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen (S. 10–28). Martin-Luther-Universität.
- Fuchs, T., Jehle, M. & Krause, S. (2013). Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.), Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: Bd. 3. Normativität und Normative (in) der Pädagogik (S. 9–23). Königshausen & Neumann.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). Was ist Unterricht? Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3>
- Goldmann, D. (2020). Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 9, 9–22.
- Goldmann, D. (2023). „Vom Kopf auf die Konflikte stellen“ – Grundzüge einer ‚rekonstruktiven‘ Didaktik. In K. Zierer & S. Wernke (Hrsg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2022/2023 (S. 45–58). wbv.
- Goldmann, D. (2024). Zur Anbahnung diskursiven Unterrichts in der Grundschule. Theoretische und empirische Anregungen zur Begründung und Etablierung einer posttheroischen Lehr-Lern-Form. Zeitschrift für Grundschulforschung, 17(1), 111–125. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00196-3>
- Goldmann, D. (erscheint 2025). Eine posttheroische Didaktik: Systemtheoretische und philosophische Grundlegungen einer un stetigen Lehrweise. In F. Dobmeier & M. Emmerich (Hrsg.), Operativität – Erziehung – Differenz: Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik. Springer.
- Gruschka, A. (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens: Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 5. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2009). Die Zukunft der Allgemeinen Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung (S. 93–120). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2013). Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847403272>
- Hallitzky, M., Heinze, F., Herfter, C. & Spendrin, K. (2018). Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. Erziehungswissenschaft, 29(56), 87–95.
- Herfter, C., Schweder-Lipowski, C., Spendrin, K. & Kinoshita, E. (erscheint 2025). Unterrichtsentwicklung im Dialog: Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Klinkhardt.
- Herfter, C., Spendrin, K., Heinze, F., Leicht, J. & Kinoshita, E. (2019). Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20(2), 253–269. <https://doi.org/10.3224/zqfv20i2.03>
- Hünig, R., Pollmanns, M. & Kabel, S. (2019). Normativität in der qualitativen Forschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20(2), 271–288. <https://doi.org/10.3224/zqfv20i2.04>
- Jullien, F. (1996). Über die Wirksamkeit. Merve.

- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis: Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 867–882. <https://doi.org/10.25656/01:14687>
- Kern, F. (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist* (S. 109–122). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_7
- Klafki, W., Scheffer, U., Grüber, G., Koch, B., Huschke, P., Peters, K. & Stang, H. (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung: Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Beltz.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849. <https://doi.org/10.25656/01:14685>
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2002-0104>
- Popkewitz, T. S. (2014). The empirical and political ‘fact’ of theory in the social and education sciences. In G. J. J. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Hrsg.), *Theorizing education series. Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (S. 13–30). Routledge.
- Porsch, R. (2021). Allgemeine Didaktik. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 25–34). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-004>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinn-verstehender Unterrichtsforschung: Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise: Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23–150). Suhrkamp.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik — didaktisch fundierte Unterrichtsforschung: Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(3), 311–328. <https://doi.org/10.25656/01:18852>
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 629–645. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0369-1>
- Rothland, M. (2024). *Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475065>
- Rucker, T. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(5), 618–635. <https://doi.org/10.25656/01:18595>
- Scholl, D. (2018). *Metatheorie der allgemeinen Didaktik: Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781556539>

- Schweder-Lipowski, C. & Herfter, C. (erscheint 2025). Reflektieren als dialogische Praxis der Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), Die eigene Praxis in den Blick nehmen: Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexionen in pädagogischen Kontexten (S. 147–165). Klinkhardt.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung (S. 55–68). Klinkhardt.
- Sünkel, W. (2002). Phänomenologie des Unterrichts: Grundriß der theoretischen Didaktik. Juventa.
- Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. (2013). Waxmann.
- Terhart, E. (2013). Theorie der Schule: Auf der Suche nach einem Phantom? In Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung (S. 32–48). Waxmann.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung (S. 7–29). Velbrück Wissenschaft.
- Thompson, C. & Wrana, D. (2019). Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft (S. 171–180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_9
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hrsg.), Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende (S. 9–23). Waxmann.
- Twardella, J. (2008). Pädagogische Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Pädagogische Rundschau, 62(4), 381–393.
- Wittenbruch, W. (2011). Theorien des Unterrichts. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft 3 (S. 231–249). Schöningh.
- Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), Sozialtheorie. Methoden einer Soziologie der Praxis (S. 123–141). transcript.

Autor

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

Universität Leipzig, Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
des Sekundarbereichs

Arbeitsschwerpunkte: Herstellung und Transformation (schul-)pädagogischen
Wissens, praxistheoretische, didaktische und international-vergleichende
Perspektiven auf Unterricht und seine Entwicklung, Digitalisierung der
Lehrer:innenbildung

E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de