

Malte Brinkmann

Didaktische Relationen: Geteilte Aufmerksamkeit als unterrichtliche Praxis des Zeigens und Aufmerkens. Ergebnisse aus der pädagogisch-phänomenologischen Videographie des Unterrichts.

Überarbeiteter Vortrag, gehalten im Rahmen des „Second Sino-German Didactics Dialogue“, am 14. 11.2016 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter dem Titel: „On the didactical relation of showing, pointing and attention in classroom interactions in theoretical and empirical research in German pedagogy“

Der Beitrag stellt, von einer kritischen Bestandsaufnahme der aktuellen Bildungs- und Unterrichtsforschung ausgehend, zunächst einige verbreitete Methoden aktueller qualitativer Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum in Grundzügen dar. Danach wird ein Modell pädagogischer Interattentionalität vorgestellt, das an der Humboldt-Universität zu Berlin für eine pädagogisch-phänomenologische Unterrichtsforschung entwickelt wurde. Mit den darauf aufbauenden Konzepten einer pädagogisch-phänomenologischen Videographie, einer nicht-semiotischen Ausdruckshermeneutik und den Operationalisierungen der Verkörperung und der interkorporalen Interattentionalität kann die qualitative Methodologie pädagogisch präzisiert, gegenstandstheoretisch reflektiert und für Unterricht spezifiziert werden. Der Beitrag schließt mit einer Skizze zu den bisherigen Erträgen des Projektes „SZeNe“ und einer These. Diese besagt, dass technisierter Unterricht unaufmerksame Schüler/-innen sowie deprofessionalisierte Lehrer/-innen produziert.

1. Technokratie in Unterricht und Forschung

In Deutschland vollzieht sich seit ca. 15 Jahren im Zuge einer datengestützten Steuerung eine Umstellung des Bildungssystems auf Qualität, Kompetenz und Standards. Unter dem Titel Evidenzbasierung bzw. evidenzbasierte Pädagogik findet eine Technokratisierung der Bildungsforschung und eine Technisierung des Unterrichts statt. Ausdruck dieser Technisierung ist auf der Forschungsebene das verbreitete Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke. „Evidenzbasierte“ Unterrichtsforschung (Helmke, Helmke & Schrader, 2012) strebt Messungen nach dem Input-Output-Modell an, wobei das Unterrichtsgeschehen selbst aus dem Blick gerät. Es reicht, vorher Input festzustellen und nachher Output zu messen. Der Technokratisierung der Unterrichtsforschung korrespondieren ein Aufstieg technischer und methodischer Vorstellungen und Modelle vom Unterricht. Unter dem Titel ‚Classroom Management‘ wird – oftmals in Kombination mit offenen und individualisierten Unterrichtsformaten – Unterricht im Modus des *social engineering* technisiert (vgl. Buck, 2015). Classroom Management gilt als „Basisdimension der Unterrichtsqualität“. Es wird als „stabile[s] Muster von Instruktionsverhalten“ definiert, das „die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“ (Weinert et al. 1989, zit. nach Ophardt & Thiel,

2015, S. 173). „Kognitive Aktivierung“ und „Motivierung“ sollen mit dem Ziel der „Maximierung der aktiven Lernzeit“ zu einer „Regulierung des sozialen Verhaltens in der Schulklasse“ führen (ebd.). Im Handbuch des Vorbereitungsdienstes für das Land Berlin heißt es zum „kompetenzorientierten Unterricht“ im Pflichtbaustein „Unterrichtsarrangement“ dementsprechend: „Die LAA [Lehramtsanwärter/-innen MB] wenden ein differenziertes Repertoire an Steuerungstechniken an“: „Individualisierung und Differenzierung“, „reflektierte Beobachtung und Durchführung von Unterricht (z. B. Lern- und Motivationspsychologie, Untersuchungen zur Prozessqualität von Unterricht und Lernwirksamkeit von Methoden)“, funktionaler Einsatz von „Methoden, Arbeits- und Sozialformen; Gestalten von Lernumgebungen selbstgesteuerten Lernens (offene Formen, Projekte, Lernstationen, Freiarbeit etc.)“ (Handbuch Berliner Vorbereitungsdienst, 2014, S. 36, 45).

Auffällig ist: Der Begriff Didaktik wird in Forschung und Lehramtsausbildung kaum mehr verwendet. In den zitierten Dokumenten kommt er gar nicht vor. Unter konkreter Bezugnahme auf evidenzbasierte Forschung, Kompetenztheorien und Bildungsstandards wird ein Unterricht konzipiert und hervorgebracht, der – so die im Folgenden empirisch zu erhärtende erste These – deprofessionalisiert mit unterrichtlichen Anforderungssituationen umgeht und – statt Aufmerksamkeit und Lernen zu ermöglichen – Unaufmerksamkeit produziert. Während es schon einige Hinweise zu den unbeabsichtigten und perversen Effekten der empirischen Bildungsforschung auf Systemebene gibt (vgl. Bellmann, Schweizer & Thiel, 2016; Bellmann, Duzevic, Schweizer & Thiel, 2016), fehlen entsprechende Untersuchungen für die Ebene des Unterrichts noch weitestgehend.

2. Qualitative Forschungen in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft lässt sich in den letzten zwei Jahrzehnten, ausgehend von den mit dem sog. PISA-Schock verbundenen bildungspolitischen Diskursen quantitativer bzw. evidenzbasierter Ansätze, eine breite Hinwendung zur Empirie beobachten. Diese betrifft in verstärktem Maße auch qualitative Ansätze, die sich kritisch und reflexiv dem Thema Empirisierung zuwenden. Unter dem Titel „Theoretische Empirie“ (Kalthoff, 2008) bzw. „reflexive Empirie“ (Meseth et al., 2016) werden über erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Belange hinaus Fragen in Bezug auf Disziplinentwicklung, Gegenstandskonstitution und erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Methodologie verhandelt (Brinkmann, 2015a; Schäfer & Thompson 2014; Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014). Dabei gewinnt eine wechselseitige Bezugnahme von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung an Bedeutung (Miethe & Müller, 2012).

Aktuell lassen sich im Bereich der qualitativen Unterrichtsforschung fünf Ansätze unterscheiden, die um einen sechsten ergänzt werden, der an der Humboldt Universität zu Berlin entwickelt wurde.

1. Hermeneutische Ansätze, wie sie von Gruschka vertreten werden, rekonstruieren Unterricht mittels Wortprotokollen, vor allem unter der Perspektive verpasster Lernchancen und Defizite im Lehrer/-innenhandeln. Gruschka verwendet die Methode der Objektiven Hermeneutik als einen streng sequenziellen Zugang zur Unterrichtskommunikation (Gruschka, 2009).

2. Konversationsanalytische Ansätze untersuchen sprachliche Kommunikation im Verlauf unter der Perspektive des Sprecherwechsels („turntaking“), der zeitlichen Strukturen (Paarsequenzen) und der Anschlüsse (lokale Kohärenz) der sprachlichen Kommunikation (Kreitz, 2011). Sie können so Struktur und Bedeutung von Sprachhandlungen im Unterrichtsverlauf rekonstruieren.

3. Innerhalb der kulturwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung haben ethnographische Ansätze mit Bezug auf Geertz und Garfinkel Verbreitung gefunden. Sie versuchen, die Eigenlogik sozialer Praktiken zu erfassen und nähern sich dem Forschungsfeld in einer offenen Forschungshaltung (vgl. Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014). Breidenstein untersucht unter dieser Perspektive soziale Praktiken im Klassenraum (Peer-Verhalten) sowie spezifische Praktiken der Institution Schule, z.B. Prüfungen, Leistungsbewertungen (vgl. Breidenstein, 2008; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) bzw. die Korrelation von Individualisierung und Kontrolle (Breidenstein & Rademacher, 2017).

In neuerer Zeit werden nicht mehr ausschließlich sprach- und textfokussierte Methoden verwendet. Der Einsatz videographischer Methoden ermöglicht, Interaktionen zu erfassen, die zeitlich simultan verlaufen, leiblich-körperlich strukturiert sind und sich zum Teil in unterschiedlichen Ebenen überlagern (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009). Mit der Videographie wird es möglich, die sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen in ihrer Relation zu erfassen. Implizite Sinngehalte werden erschließbar. Damit können pädagogisch relevante Situationen und Vorgänge im vielschichtigen Unterrichtsgeschehen ausgewählt und für eine Analyse fruchtbar gemacht werden.

4. Systemtheoretische Ansätze untersuchen mit Bezug auf Luhmann Unterricht als Kommunikationsform (vgl. Hollstein, Meseth & Proske, 2016) und als Aufmerksamkeitskommunikation unter der Perspektive des Zeigens und des Übens (vgl. Dinkelaker, 2015).

5. Im Zuge des ‚practice turn‘ untersuchen sozialtheoretisch und diskursanalytisch orientierte Ansätze mit Bezug auf Foucault, Bourdieu und Schatzki Wissens- und Machtpraktiken im pädagogischen Feld (vgl. Fegter et al., 2015), in denen etwas als pädagogisch bestimmt, zugeschrieben, autorisiert oder adressiert wird. Zuschreibung, Adressierung und Autorisierung sind dabei jeweils unterschiedliche Konzepte, mit denen Kommunikation und Interaktion im Klassenraum theoretisiert und pädagogische Ordnungen rekonstruiert werden können (vgl. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015). Praxistheoretische Ansätze mit Bezug auf Schatzki nehmen zudem informelle Praktiken im offenen Unterricht in den Blick und untersuchen die performative Erzeugung von Ordnung unter der Perspektive

wechselseitiger Anerkennung (z.B. Ricken, 2009). Hier werden videographische Methoden (vgl. Reh & Rabenstein, 2012), diskursanalytische Methoden (Schäfer & Thompson, 2014; Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014) oder die dokumentarische Methode (Nohl, 2011) eingesetzt.

Gemeinsam ist den genannten Ansätzen (objektiv-hermeneutisch, ethnographisch, konversationsanalytisch, systemtheoretisch, praxistheoretisch, dokumentarisch und diskursanalytisch), dass sie überindividuelle sprachlich-diskursive, institutionelle oder sozial-habituelle Strukturen oder Ordnungen ermitteln. Mit diesen Ansätzen werden individuelle Erfahrungen von Sinn, beispielsweise im Lernen und Üben oder im Lehren, schwer oder gar nicht erfassbar. Damit entgeht diesen Ansätzen – und dies ist die zweite hier vertretene These – jene Sinndimension, die für eine pädagogische Unterrichtsforschung entscheidend ist, wenn sie sich auf Lernen und Lehren als Erfahrung richtet (vgl. Brinkmann, 2016a). Denn die Rekonstruktion der subjektiven Sinndimensionen in ihrer sozialen und situativen Verschränkung im Unterricht ist Voraussetzung dafür, dass überhaupt Aussagen über bildende Erfahrungen im erziehenden Unterricht, sowie über Wirkungen in und von pädagogischen Interaktionen formuliert werden können. Über das bloße Zustandekommen von Strukturen, Ordnungen und Praktiken hinaus können so Erfahrungen, Operationen und Wirkungen erfasst werden, in denen oder mit denen jene verändert oder transformiert werden. Das wiederum setzt voraus, dass bildende Erfahrungen erfahrungstheoretisch und sozialtheoretisch bestimmt werden (vgl. Brinkmann, 2015a). Damit wären z.B. Erfahrungen, die in neueren Studien im Horizont poststrukturalistischer bzw. sozialkonstruktivistischer Modelle als Subjektivierung bzw. als Subjektivierung identifiziert werden, auch als bildende Erfahrungen beschreibbar. In diesen wäre der Verhältnischarakter der Akteur/-innen nicht nur relational zu sozialen Verhältnissen zu erfassen, sondern als reflexives Verhältnis, das sich noch einmal zu diesen sozialen Verhältnissen positioniert und diese damit verändert (vgl. Brinkmann, 2017b).

Die folgenden Überlegungen stellen eine Antwort auf die aktuellen Suchbewegungen im Bereich der „theoretischen“ bzw. „reflexiven Empirie“ dar. Bildungstheorie und Bildungsforschung werden wechselseitig miteinander in Bezug (Brinkmann, 2015a; Schäfer & Thompson, 2014; Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014; Miethe & Müller, 2012) und pädagogische Methodologie und Gegenstandskonstitution in einen systematischen Zusammenhang gesetzt.

3. Pädagogisch-phänomenologische Unterrichtsforschung

Im Folgenden wird Bezug genommen auf das Berliner Projekt „Schulunterrichtliches Zeigen und Negativität“ (SZeNe), in dem insbesondere drei für die Unterrichtsforschung zentrale Fragen bearbeitet werden.

1. Wie lassen sich bildende Erfahrungen im Unterricht beobachten, beschreiben und analysieren?

2. Wie lassen sich pädagogische Wirksamkeit und pädagogische Operationen beobachten, beschreiben und analysieren?
3. Wie lassen sich Korporalität und Materialität im Unterricht angemessen erfassen, beobachten, beschreiben und analysieren?

Um diese Fragen für eine qualitativ-empirische Forschung fruchtbar zu machen und zu operationalisieren, ist es notwendig,

- eine Theoretisierung des eigenen Zugriffs und eine Re-Theoretisierung der mit ihm zu erarbeitenden Ergebnisse sowie
- eine Operationalisierung bildungs-, erziehungs- und lerntheoretischer Konzepte für die empirische Rekonstruktion zu entwickeln.

In SZeNe wurde Unterricht in unterschiedlichen Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium) in den Jahrgangsstufen 6 und 9 in den Fächern Deutsch, Englisch, Chemie untersucht. Dazu wurde zunächst das Feld erkundet und 46 Feldnotizen und dichte Beschreibungen angefertigt. Letztere wurden in Datensitzungen analysiert und im Modus des ‚Re-writing‘ überarbeitet (van Manen, 2012). Zudem wurde der Forschungsfokus induktiv ermittelt und geschärft. Danach wurden in 8 Klassen 16 Unterrichtsstunden videographiert und anschließend die beteiligten Lehrer/-innen interviewt (Leitfadeninterview). Wir waren insgesamt über ein Jahr an den Schulen und haben die Klassen begleitet. In dieser Zeit wurden die Daten auch mit Fachdidaktiker/-innen diskutiert. Die Videos wurden im Ganzen gesichtet und didaktische sowie szenische Verlaufsprotokolle erstellt. Danach wurden besonders prägnante Sequenzen ermittelt und diese mikroanalytisch ausgewertet. Dabei wurde ein Partiturprogramm (Feldpartitur) verwendet, das qualitativ und quantitativ einsetzbar ist (vgl. Brinkmann, 2014b, 2016b; Rödel, 2015b). Auf dieser Grundlage wurde eine pädagogisch-phänomenologische Videographie entwickelt (vgl. Brinkmann & Rödel, 2017).

Grundlage für den rekonstruktiven Zugang zu Sinn und Sinnerfahrungen ist die genaue begriffliche und theoretische Bestimmung dessen, was untersucht werden soll. Auf diese Weise ließ sich unter Verwendung phänomenologischer Methodologie eine phänomenologische Haltung kultivieren, die eine besondere Achtsamkeit darauf ermöglicht, was sich zeigt und wie sich etwas *als* etwas zeigt (vgl. Brinkmann, 2015a, 2015b). Phänomenologische Empirie basiert auf einem zirkulären Vorgehen: Die Beschreibung dessen, was sich zeigt (Deskription), wird unter Zuhilfenahme der Operationen der Reduktion und der Variation (Fink, 2004) ergänzt durch die Attribution (Zuschreibung) von Sinn (Brinkmann, 2015b). Die Zuschreibungen werden wieder am Phänomen geprüft und vice versa. Phänomenologen rücken Erscheinungen in den Fokus, aber nicht im Sinne eines Repräsentationalismus einer vorgängigen Wirklichkeit. Phänomenologische Methodologie lässt nur erscheinen, was in der Situation und von der Sache her als etwas in Erscheinung kommt. Das produktive Ziel ist nicht die rekonstruktive, hermeneutische Auslegung eines kulturellen Sinns oder einer Objektivation (Dilthey), sondern die methodisch disziplinierte

Einlegung von Sinn (Brinkmann, 2015b). Im Zuge einer Reduktion werden zunächst die subjektiven und die wissenschaftlichen Vorurteile, Theorien und Modelle eingeklammert. Dann werden in einer eidetischen Variation unterschiedliche Perspektiven variiert (vgl. Brinkmann, 2015b, 2016a). Phänomenologisch-empirische Forschung ist daher nicht nur am Phänomen und an der Erfahrung orientiert, sondern immer auch theoriegeleitet und kann – unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Theorien – neue Theorien produzieren.

Im Verlauf dieser kreisenden Auseinandersetzung konnte eine Theorie der pädagogischen Erfahrung entwickelt werden (siehe Brinkmann, 2011, 2015a, 2015b, 2017a). Sie ist zwei theoretischen Vorannahmen verpflichtet, die gleichsam als theoretische Hypothesen, die es empirisch zu untersuchen und ggf. zu re-theoretisieren gilt, wirksam werden. Die eine Vorannahme bezieht sich auf eine phänomenologische und sozialtheoretische Bestimmung des Lernens im Horizont einer pädagogischen Theorie der Negativität, die andere auf eine erziehungs- und sozialtheoretische Korrelation von Lernen und Erziehen in der Praxis des Zeigens.

3. 1 Sozialtheoretische und erfahrungstheoretische Bestimmung des Lernens und die pädagogische Theorie der Negativität

Eine phänomenologische Bestimmung von Lernen lautet: Lernen als Erfahrung ist „*Lernen von etwas durch jemand Bestimmten oder durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 18, Herv. im Original). In thematischer Sicht braucht Lernen eine Sache, ein Thema, einen Stoff. In sozialer Hinsicht ist Lernen auf Andere gerichtet und antwortet auf sie. In existenzieller Hinsicht ist Lernen als eine leiblich-geistige Erfahrung eine Antwort auf den Anspruch der Anderen, der Dinge und der Welt. Lernen wird daher als Erfahrung bestimmt, in der das Selbst in Situationen akthaft und handelnd ein Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt im Vollzug aufbaut.

Mit der phänomenologischen Theorie der Erfahrung im Lernen (vgl. Buck, 2017) kommt die Prozessstruktur des Lernens in den Blick. Von Platons Menon-Dialog bis Dewey und Buck wird davon ausgegangen, dass sich Lernen im Doppel von Tun und Leiden vollzieht. Unter dem Titel ‚Negativität‘ werden die diskontinuierlichen, schmerzhaften Erfahrungen im Lernprozess zusammengefasst (vgl. Benner, 2015). Im Lernen zeigen sich negative Erfahrungen als Enttäuschung (Husserl), Irritation (Platon), Nicht-Können und Nicht-Wissen, als Nicht-Verstehen, Missverstehen und Scheitern oder als „Unzuhandenheit“ (Heidegger, 2001, S. 73-74). Buck macht in seiner klassischen Lerntheorie unter Bezug auf Husserl und Gadamer deutlich: In der negativen Erfahrung wird die Erfahrung gleichsam auf sich selbst zurückgeworfen. Der Lernende macht so gesehen nicht nur eine Erfahrung über etwas, sondern er macht auch eine Erfahrung über sich selbst. Es kann zu einer Umstrukturierung, Umwendung und Transformation des Erfahrungshorizontes, d.h. zu einer bildenden Erfahrung kommen (vgl. Buck, 2017, S. 9). Negative Erfahrungen sind ein interessantes Forschungsgebiet

empirischer Forschung, weil über den Bruch im Erfahrungsprozess Momente subjektiver Erfahrung sichtbar und ggf. zugänglich werden können.

Es wird aber nicht nur voneinander oder vom Anderen etwas gelernt, sondern auch vor Anderen etwas voneinander gelernt. Der Einbezug der oder des konstitutiven Dritten (vgl. Bedarf, 2010; Waldenfels, 2007) ermöglicht es, der Komplexität und Multikausalität pädagogischer Situationen besser gerecht zu werden, ohne die Frage nach der pädagogischen Wirksamkeit auszublenden. Auf diese Weise können Erziehungspraktiken zugleich als Machtpraktiken in den Blick kommen (Brinkmann, 2012).

Um die spezifische Logik pädagogischen Handelns im Unterricht zu erfassen, reichen daher bloß interaktionale Theorien nicht aus. Auch die traditionelle triadische Struktur unterrichtlicher Interaktion (didaktisches Dreieck) ist reicht nicht aus (vgl. Ricken, 2009), um sozialtheoretisch die Antwort der Anderen auf jemanden zu erfassen. Diese ist aber in einigen unterrichtlichen Situationen zentral, wenn z.B. eine Schülerin bei einer Aufforderung zur Präsentation zögert, weil sie sich vor den anderen Schüler/-innen schämt. Scham wäre so gesehen ein Phänomen, das sich gerade in Situationen vor Anderen ereignet und ohne diese eine ganz andere Qualität erhielte (vgl. Rödel, 2015a).

Wir können daher von einem vierstelligen Verhältnis im Unterricht ausgehen, das sich im sog. didaktischen Viereck operationalisiert lässt:

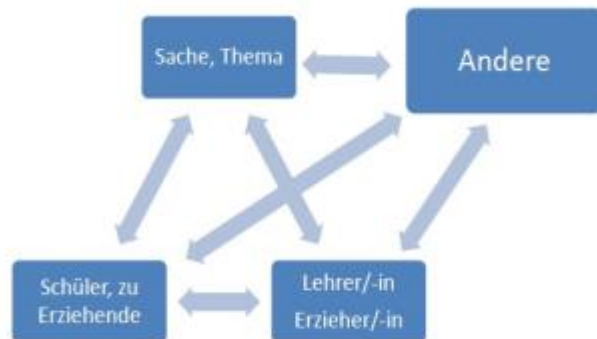


Abb. 1: Didaktisches Viereck

3. 2 Erziehungs- und sozialtheoretische Korrelation von Lernen und Erziehen im Unterricht: Zeigen, sich zeigen, etwas vor anderen zeigen

Lernen als subjektiver Erfahrungsprozess ist von Erziehen als sozialer Interaktion vor Anderen zu unterscheiden. Im Unterricht sind Lernen und Erziehen korrelativ aufeinander bezogen. Prange hat diese nicht kausale und unsichere Korrelation mit dem Begriff der pädagogischen Differenz erfasst (Prange, 2005). Diese Differenz wird im Unterricht nicht nur zwischen Lehrer/-in und Schüler/-innen, sondern wechselseitig praktiziert.

Prange hat zudem im Zeigen die Form pädagogischen Handelns ausgemacht, in der Lernen und Erziehen operativ zusammenkommen können (ebd.). Damit wird es möglich,

pädagogisches Handeln auch von den Wirkungen her – aber nicht kausal und nicht instrumentell – zu erfassen und damit Anchlüsse zu (Fach-)Didaktiken zu ermöglichen. Allerdings erfasst Pranges Modell weder die Medialität, Materialität und Performativität des Zeigens (Brinkmann, 2009b; Thompson, 2011, S. 69-74) noch dessen Sozialität und Machtförmigkeit als einer auf etwas Drittes bezogenen und in Anwesenheit von Dritten vollzogenen Praxis (Ricken, 2009). Um statt idealer Formen des pädagogischen Handelns empirisch gehaltvolle Typen des Zeigens beschreibbar zu machen, wurde in SZeNe die phänomenologische (Landweer, 2010; Wiesing, 2013), sozialwissenschaftliche (van den Berg & Gumbrecht, 2010) und bildwissenschaftliche (Boehm, 2007) Zeigeforschung mit einbezogen. In einer phänomenologischen Perspektive ist Zeigen nicht als Handlung, sondern als situatives und performatives Geschehen zu fassen: Im Zeigen zeigt sich etwas oder jemand *als* etwas. Dem Zeigen steht so das Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache, der, die oder das mich anspricht und auf den, die oder das ich antworte. Mit dem Blickwechsel auf die gleichermaßen sinnbildenden und sinngebenden Momente im Zeigen können die nicht-intentionalen, die materialen und die stimmungsmäßigen Momente erfassbar werden, können im Zeigen auch die Antworten auf die Dinge (vgl. Stieve, 2008), die sich zeigen und die uns ansprechen, thematisch werden (vgl. Brinkmann, 2015b).



Abb. 2: Schüler zeigt etwas vor Anderen

Dieser Schüler zeigt etwas vor, indem er sich vor Anderen zeigt. Sozialität, Materialität und Leiblichkeit des Zeigens sowie die vierstellige Struktur des Unterrichts (vgl. sog. didaktisches Viereck) werden hier sinnfällig.

4. Empirische Operationalisierungen und die Qualifizierung von Unterricht

Die folgenden Einsichten und Ergebnisse wurden in vielen Daten- und Kolloquiums-Sitzungen in einem Denk-Kollektiv (Ludwik Fleck) entwickelt und immer wieder mit der zu untersuchenden Sache in einem zirkulären Prozess abgeglichen. Zunächst wurden die oben genannten, allgemeinen theoretischen Vorannahmen operationalisiert. Operationalisierungen sind für quantitative und qualitative Forschung notwendig, damit die

unterschiedlichen epistemischen Ebenen der Theorie, Empirie und Praxis nicht in einem Kategorienfehler vermischt werden. Der gewählte phänomenologische Zugang macht es möglich, Theorie, Empirie und Praxis in ihren epistemologischen Besonderheiten zu unterscheiden und zugleich in eine fruchtbare Verbindung zu bringen (vgl. Brinkmann, 2015a, 2015b). Außerdem ist es für qualitative Unterrichtsforschung unumgänglich, Konzepte wie Lernen, bildende oder negative Erfahrung zu operationalisieren, da diese per se unsichtbar und daher nur indirekt erfassbar sind.

Im Projekt SZeNe haben wir mit vier Operationalisierungen gearbeitet. Lernen wird über das Konzept der Verkörperung, Erziehung als interkorporales Geschehen über das des Antwortgeschehens, Unterricht als institutionell und curricular strukturierte Interaktion über das Konzept der Interattentionalität unter Bedingung der pädagogischen und phänomenologischen Differenz operationalisiert.

4. 1 Verkörperung

Gezeigt wird meist etwas in einer verkörperten Form (vgl. Abb. 2). Mit dem Konzept der Verkörperung kann auf Einsichten des kultur- und sozialwissenschaftlichen Leiblichkeits- und Körperdiskurses, insbes. auf die phänomenologische Differenz von Körper und Leib, zurückgegriffen werden (vgl. Brinkmann, 2017a). In der Verkörperung nimmt der Mensch praktisch zu sich selbst Stellung und verhält sich zugleich zu dieser Stellungnahme vor anderen (Brinkmann, 2012, S. 190-197). Verkörperungen sind protoreflexive Entäußerungen, in denen sich ein Verhältnis zu sich und zu anderen manifestiert. Verkörperungen lassen sich sehen und beschreiben. Sie sind sichtbar, spürbar und erfahrbar – sei es als leiblicher Ausdruck oder als zwischenleibliche Verweisung in Haltung, Mimik, Gestik und „Gebärdung“ (Boehm, 2007, S. 22), wobei Tonus, Rhythmus und Timbre, Sinn, Qualität und Horizont des sich verkörpernden Selbst anzeigen. Mit dem Modell der Verkörperung lassen sich subjektive Erfahrungsweisen in ihren nicht-sprachlichen Dimensionen empirisch beschreiben und daraus Rückschlüsse auf Lernerfahrungen ziehen. Dazu wurde eine nicht-semiotische Ausdruckshermeneutik entwickelt (vgl. Brinkmann, 2016a, 2017b), die sich nicht primär auf sprachliche oder symbolische Äußerungen oder rhetorischer Formen stützt. Zudem grenzt sie sich entschieden von den konventionellen, auf die Sprechakt-Theorie (Austin) und die Diskurs-Theorie (Derrida) zurückführenden Modellen ab. Sie basiert auf dem Konzept einer interkorporalen Performativität, die die ereignishaft Materialität des Sich-Zeigens des Leibes in den Mittelpunkt rückt. Daher ist die interkorporale Symbolik von der Symbolik kultureller Ordnungen streng abzugrenzen. Die Verschiebung weg vom Dialog und Diskurs bedeutet eine Perspektiveröffnung hin zum Impliziten und Leiblichen, in dem sich iterativ sowohl Ordnungen reproduzierende als auch Ordnungen unterlaufende Praktiken verkörpern.

4. 2 Antwortgeschehen

Mitgänglich mit der Verkörperung antworten die Anderen gestisch und mimisch auf das, den oder die, das oder der bzw. die sich zeigt und darauf, wie es gezeigt wird. Im Modell des Antwortgeschehens (Waldenfels, 2007) findet sich ein Konzept sozialer Interaktion, das sowohl sprachliche als auch leibliche, sowohl subjektive als auch soziale Akte erfassen kann. Subjektiver Sinn wird als verkörperter und gleichsam gebrochener Sinn aus der Kommunikation mit Anderen, vor Anderen und über Anderes erschließbar. Die Aufmerksamkeit für die Differenz von *Was* und *Worauf* im Antworten macht es möglich, dass auch Missverstehen, Nicht-Verstehen, Andersverstehen (Gadamer, 1990) und Fremdverstehen (Garfinkel, 1967) als Spielarten kommunikativer Negativität sichtbar werden können. Im Zusammenhang mit Negativität sind also jene Situationen bedeutsam, in denen der sprachliche Anspruch im Kontrast und in Verzögerung zum leiblichen Ausdruck steht.

4. 3 Geteilte Aufmerksamkeit (Interattentionalität)



Abb. 3: Interattentionales Zeigen

Zu sehen sind links die Lehrerin und rechts ein Ausschnitt einer Lerngruppe der 6. Jahrgangsstufe im Sitzkreis einer Deutschstunde. Schüler/-innenkamera- und Lehrer/-innenkameraperspektive sind zusammengeschnitten. Es findet eine gemeinsame Suche nach einer Lösung statt, die einem arithmetischen und moralischen Problem einer Fabel von Äsop entstammt. Im Sitzkreis werden unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten diskutiert. Es entspinnt sich ein Dialog zwischen der Lehrerin und einem Schüler.

In diesem Video ist deutlich zu sehen, dass Verkörperungen im Unterricht mit Zeigegesten einhergehen. Oftmals ist das gestische Zeigen den gesprochenen Worten vorgängig. Ostensives (vorzeigendes), repräsentatives (darstellendes) und direktives (aufforderndes) Zeigen verschränken sich in einem Antwortgeschehen. Es wird etwas gezeigt und im Sprechen auf das vom anderen Gesagte und Gezeigte bezogen, indem es wieder gezeigt wird. So entsteht ein Moment intensiver geteilter Aufmerksamkeit über die Sache. Offensichtlich ist

auch, dass beide sich missverstehen. Die Lehrerin versteht den Lösungsvorschlag des Schülers nicht, der Schüler hat wahrscheinlich die Aufgabenstellung nicht verstanden.

Das verkörperte Antwortgeschehen kann so pädagogisch spezifiziert werden. Antworten und Zeigen richten sich auf Aufmerksamkeit. Obwohl in diesem Beispiel das interattentionale Antwortgeschehen von einem Missverstehen durchzogen ist, lässt sich – im Sinne der oben skizzierten interkorporalen Performativität und Ausdruckshermeneutik – ein Aufmerken an den Verkörperungen der Beteiligten deutlich ablesen: konzentriertes und fokussiertes Zeigen, intensiver Blickkontakt, hohes Maß gegenseitiger Aufmerksamkeit und Achtsamkeit. Aus didaktischer Perspektive ist entscheidend, dass das Aufmerken hier als ein über die Sache vermittelter Austausch zwischen Lehrerin und Schüler vor anderen Schüler/-innen erscheint, der ein gemeinsames und geteiltes Verstehen und Missverstehen entstehen lässt. Aufmerksamkeitsgeschehen als geteilte Interattentionalität kann damit positiv gefasst werden als Verstehensakt, der, zunächst leiblich zeigend und dann sprachlich fixierend, etwas Abstraktes und Symbolhaftes zu explizieren versucht. Auch im Scheitern kann er – gleichsam gegenintentional – als Beginn von Lernen gesehen werden (vgl. Brinkmann, 2015c, 2016b).

Zusammen mit dem Konzept der Verkörperung und der nicht-semiotischen Ausdruckshermeneutik kann pädagogische Empirie (Brinkmann, 2015a) und pädagogische Videographie (Brinkmann & Rödel, 2017) gegenstandstheoretisch qualifiziert und methodologisch reflektiert werden.

4. 4 Phänomenologische Differenz



Abb. 4: Zeigen in der phänomenologischen Differenz

Hier wird etwas gezeigt, was sich von sich selbst her nicht als etwas Konkretes und Gegenständliches zeigen kann: das Mol – ein abstraktes Modell in einem wissenschaftlichen Symbolsystem (hier Chemie). Die Situation ist eingebettet in eine Aufgabenstellung, in der die Schüler/-innen Unterscheidungen und Berechnungen zur Masse und zum Gewicht von Elementen anstellen sollen. Das dazu notwendige abstrakte Symbolwissen wird anhand eines

konkreten lebensweltlichen Beispiels vorgezeigt (hier ein Eierkarton mit 12 leeren Feldern). Dies geschieht wiederum nicht gegenständlich, sondern in Form einer schematischen Darstellung auf dem Tageslichtprojektor. Der Lehrer verweist in dieser Situation zudem zeigend auf das Periodensystem – ein weiteres Symbolsystem und eine weitere Abstraktion. Darüber soll die Transformation des lebensweltlichen konkreten Wissens in ein schulisches und symbolisches Wissen und Können hervorgerufen werden. Dieser Blickwechsel, wie ihn Benner beschreibt, basiert auf der Differenz zwischen lebensweltlichem Wissen und Können und symbolischem Wissen und Können (vgl. Benner, 2009). An anderer Stelle habe ich diese als phänomenologische Differenz gekennzeichnet (Brinkmann, 2009a). In unseren Forschungen hat sich diese Differenz als konstitutiv für viele schulische Zeige- und Antwortpraxen herausgestellt. Sie macht die Künstlichkeit und Abstraktheit schulischer Kommunikation aus (vgl. Reichenbach, 2013, S. 126) und ist didaktisch bedeutsam. Fachlehrer/-innen, wie dieser hier in einer 9. Gymnasialklasse, sind nach eigener Aussage bestrebt, die fachwissenschaftlichen Begriffe, Methoden und Praktiken zu vermitteln. Diese wissenschaftspropädeutische Intention hat zur Folge, dass im Unterricht Lebensweltliches – oft ohne Sichtbarmachung dieser Differenz (vgl. Gruschka, 2013, S. 201-206) – in Symbolisches überführt werden muss.

5. Erträge und Enttäuschungen

Zunächst sind uns zwei Besonderheiten schulischer Kommunikation immer wieder aufgefallen:

5. 1 Sokratisches Zeigen: Nicht-Wissen



Abb. 5: Sokratisches Zeigen (*ironisches Nicht-Wissen*)

Die Unterrichtskommunikation ist oftmals ironisch. Die Lehrer/-innen verschleiern ihr Wissen und Können und geben vor, nichts zu wissen, häufig – wie hier – mit der Intention, dass die

Antwort und Lösung von den Schüler/-innen selbst gefunden wird.¹ Die sokratische Haltung der Lehrperson korrespondiert oftmals mit einer Haltung der Schüler/-innen, welche Interesse und Aktivität vortäuschen oder simulieren, ohne tatsächlich interessiert zu sein und ohne die Aktivitäten, die die Aufgabe und den Unterricht betreffen, durchzuführen. Diese indirekte Kommunikation bestätigt einerseits die ‚sokratische‘ Struktur des Unterrichts. Andererseits müssen diese Ergebnisse für Unterrichtsettings sogenannter „neuer Lernkulturen“, zum Beispiel für den individualisierten Unterricht (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2017) erneut überprüft werden.

5. 2 Täuschung und Tausch



Abb. 6: Gegenseitige Täuschung in der Gruppenarbeit

In dieser Szene sieht man eine Gruppenarbeit. Die Schüler/-innen bestimmen zunächst eine Person als Sprecher/-in, die später die Ergebnisse vortragen soll. Sie beschäftigen sich zwar mit ihren ‚Materialien‘, aber ohne an diesen etwas zu erarbeiten, zu erlesen und zu diskutieren. Die Lehrerin akzeptiert diese Geschäftigkeit als „aktives Verhalten im Unterricht“ (wie sie im Interview sagt) – allerdings ohne dass die Aufmerksamkeit auf die Sache gelenkt ist. Eine Präsentation nach der Gruppenarbeit wird zwar angekündigt, findet aber aus Zeitgründen nicht statt.

Es findet also eine gegenseitige Täuschung statt: Die Lehrerin akzeptiert das geschäftige Treiben als wäre es ein aufmerksames; die Schüler/-innen tun so, als würden sie arbeiten und akzeptieren so eine unterrichtliche Ordnung, die auf Aufmerksamkeit zielt, ohne sie zu erfüllen. Werden Tausch und Täuschung nicht anerkannt, dann zerbricht die schulische Ordnung, wie es Reichenbach (2011) als gegenseitige Zumutung im Lernen und Erziehen formuliert. Im Unterschied zu Reichenbach ist an dieser wie auch an anderen beobachteten Situationen bemerkenswert, dass der „Tausch von Täuschungen“ (ebd., S. 195) nicht zu einem

¹ Dieser Aspekt kann hier nur sehr kurz angerissen werden und bedarf einer genaueren Betrachtung. Zur langen Tradition des Sokratismus in der Pädagogik sowie zur ambivalenten Rolle der Negativität und der Ironie darin vgl. Bühler, 2012; Rödel, 2017.

Lernen führt, sondern auf der Ebene des Aktivismus stecken bleibt. Wir haben sehr oft beobachtet, dass sich Lehrer/-innen in solchen Unterrichtssettings mit der Simulation von Aktivität zufriedengeben. Der „Tausch von Täuschungen“ erfährt in individualisierten Unterrichtssettings unter Bedingungen einer zunehmenden Methodisierung des Unterrichts eine Verschärfung.

5. 3 Interattentionalität

Zu den wichtigsten Ergebnissen gehört, dass wir eine Fülle von Zeigegesten im Unterricht gefunden haben. Diese entstehen oftmals in Momenten geteilter Aufmerksamkeit. Gemeinsame und geteilte Aufmerksamkeit basieren daher auf zweierlei Praxen: Während das Aufmerksamwerden als subjektive Leistung zwischen Auffallen, Aufmerken und Bemerkern unterschiedliche Qualitäten aufweist (vgl. Brinkmann, 2015a), ist das Aufmerksammachen eine Praxis des Zeigens (vgl. Brinkmann, 2016b). Häufig geht dem Sprechen das Zeigen voraus. Oftmals wird auch ohne Worte gezeigt. Zeigegesten sind auf Verstehen gerichtet und basieren insbesondere auf der pädagogischen und phänomenologischen Differenz. Wir haben sie schließlich in einem qualitativen und quantitativen Verfahren in sechs Typen zusammengefasst (vgl. Brinkmann, 2014b). Mit diesem Ergebnis lassen sich Formen und Akte des Zeigens, wie sie bisher von Prange und Tomasello im Zusammenhang mit Lernen aufgewiesen wurden, für den Unterricht empirisch validieren, erweitern und spezifizieren (vgl. Brinkmann, 2015c, 2016b).

5. 4 Wo bleiben die bildenden Momente?

Wir konnten nur in wenigen Momenten einen Zusammenhang von Fehler, Irritation oder Enttäuschung und lernender Erfahrung an den Verkörperungen, den Antworten auf andere oder von anderen sowie an den Aufmerksamkeitsbewegungen ablesen (vgl. Rödel, 2015a, 2015b, 2017). Wir sahen stattdessen häufig einen ziemlich pragmatischen Umgang mit Fehlern, Enttäuschungen und Irritationen. Wenn überhaupt, wird schnell in der Ordnung des Unterrichts fortgeschritten, und zwar vonseiten der Schüler/-innen als auch vonseiten der Lehrperson.

Bis jetzt lassen sich zwei Schlüsse aus diesen Daten ableiten: Negative Erfahrungen als Erfahrungen der Irritation, des Scheiterns, des Nicht-Wissens und des Nicht-Könnens sind wie alle subjektiven Bewusstseinsprozesse, die wir als bildende Erfahrung bestimmen und mit den oben genannten Operationalisierungen versuchen, ausdruckshermeneutisch im unterrichtlichen Antwortgeschehen zu erfassen, nicht direkt sichtbar und rekonstruierbar. Darüber hinaus aber unterliegen sie einer besonderen (Macht-)Ordnung: Als bruchhafte Momente im Unterrichtsprozess werden sie meist von den Lehrpersonen überbrückt und in die asymmetrische, intentionale Ordnung des Unterrichts überführt. Damit können sie entweder (in normativer Perspektive) als verpasste Chance eines bildenden Moments im Unterricht gelten, in dem die phänomenologische Differenz zwischen symbolischem und

lebensweltlichem Wissen nicht thematisiert wird. Es kann aber auch sein, dass diese Momente noch nicht eine bestimmte qualitative Intensität erreicht haben, um als Irritationen überhaupt sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schüler/-innen bemerkt und als Unterbrechung der unterrichtlichen Ordnung zugelassen zu werden. Sieht man diese Szenen in einer didaktischen Perspektive, dann wird noch ein Weiteres deutlich: Die unterrichtliche Ordnung ist stark durch Aufgaben bestimmt. Negative Erfahrungen werden didaktisch vornehmlich im Rahmen von Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen inszeniert. Die Logik der Aufgabe als didaktische Aufgabe müsste damit ein Doppeltes zulassen: Die Erfahrung von Negativität *durch* Aufgaben und die Erfahrung von Negativität *in* Aufgaben, das heißt im Prozess der Bearbeitung und Lösung von Aufgaben. Es kann also auch sein, dass in den von uns beobachteten Szenen die didaktischen Aufgaben Negativität *in* Aufgaben nicht zugelassen haben, und dass es daher unmöglich war, diese zu beobachten (vgl. Rödel, 2017).

Festhalten lässt sich zunächst: Lernen und Erziehen vollzieht sich in dem von uns beobachteten Unterricht im Modus eines verkörperten Antwortgeschehens und einer performativen Interattentionalität, meist in kontinuierlichen, auf Wiederholung beruhenden und auf Wiederholung aufbauenden stetigen Sequenzen, in denen die unterrichtliche Ordnung es selten zulässt, dass ‚fruchtbare‘ Momente und bildende Ereignisse hervortreten. Unterrichtliches Lernen ist daher eher als ein Hinzulernen, weniger als ein Umlernen zu sehen. Die Herausforderung für eine bildungstheoretische Reflexion dieser Ergebnisse kann darin bestehen, dass die oftmals starre Entgegensetzung von Lernen einerseits und Bildung andererseits (vgl. Koller 2012) bzw. von Lernen erster Ordnung und Lernen zweiter Ordnung (vgl. Meyer-Drawe 1996) aufgegeben wird. Nur so ließen sich auch stetige und wiederholende bzw. Ordnung erhaltende Momente im Lernen bildungstheoretisch angemessen reflektieren (vgl. Brinkmann, 2016b).

5. 5 Technisierter Unterricht: Die Produktion von Unaufmerksamkeit

Der Unterricht von jungen Lehrer/-innen, die eine auf technokratischen Modellen fußende Ausbildung in der 2. Ausbildungsphase durchlaufen haben, unterschied sich erheblich von jenem Unterricht, der von erfahrenen, älteren Lehrpersonen gehalten wurde. Das mag zunächst mit mangelnder Berufserfahrung und dem allbekannten Praxisschock erklärt werden. Im Zuge der Auswertung der Interviews traten dann aber andere Aspekte in den Vordergrund. Diese zeigen sich in der folgenden, paradigmatischen Situation (vgl. Wilde, 2015):



Abb. 7: Technisierter Unterricht: Deprofessionalisierung

Hier sieht man eine Lehrerin in einer Berliner 6. Grundschulklasse. Sie hat gerade erfolgreich das Referendariat beendet. Selbstklebende Kärtchen mit Keywords einer Geschichte sollen laut vorgelesen und dann jeweils in der richtigen Reihenfolge an die Tafel geklebt werden. Noch während die Lehrerin Kärtchen verteilt, beginnen die Schüler/-innen sich diese an die Stirn oder an den Po zu kleben – versehen mit entsprechenden Kommentaren. Die Lehrerin greift nach einiger Zeit ein mit den Worten: „So stopp jetzt mal, des ist kein Spielzeug (...), ist das klar?“ Die Schüler/-innen sind auf etwas aufmerksam geworden, auf das sie nicht aufmerksam werden sollen, das aber als Aufforderung fungiert. Der Aufforderungscharakter der Dinge, wie man phänomenologisch sagen kann (Stieve, 2008), gewinnt hier Oberhand über die zweckbezogen und instrumentell eingesetzten Materialien im Unterricht. Dies erwirkt eine epidemisch sich ausbreitende Unaufmerksamkeit.

Gleichwohl macht die Lehrerin im Unterricht eigentlich alles richtig. Sie wendet vieles an, was in der Lehrer/-innenausbildung mittlerweile als ‚state of the art‘ des technisierten und methodisierten Unterrichts gilt. Hier lässt sich deutlich die „merkwürdige Ehe“ (Bellmann & Waldow, 2007) von technokratischer Steuerung und reformpädagogischen Settings beobachten: Die Lehrerin setzt unterschiedliche Materialien und individualisierende und aktivitätsbezogene Lernformen ein; sie inszeniert häufig einen Phasenwechsel verbunden mit einem Wechsel der Sozialform; sie beginnt die Stunden mit einer ritualisierten Einstiegssequenz und setzt ein Belohnungssystem ein, das am Ende der Stunde aufmerksames Verhalten mit Punkten belohnt. Dies kann als Strategie effizienten *classroom-managements* gelten, das auf die Stärkung lernbezogener primärer „kollektiver Handlungsvektoren“ und die Schwächung auftretender „sekundärer Vektoren“ zielt (Ophardt & Thiel, 2015, S. 183).

Die kurzatmige Sequenzialisierung des Unterrichts führt jedoch dazu, dass längere Phasen konzentrierten Arbeitens nicht mehr stattfinden. Statt Auseinandersetzung mit der Sache wird Aktivität belohnt, die entweder Geschäftigkeit vortäuscht, ohne dass gelernt wird, oder die aufgrund eines instrumentellen Verständnisses der Materialien ablenkend und zerstreud

wirkt. Die Rituale und Belohnungssysteme nutzen sich schnell ab und erzeugen ebenfalls Unaufmerksamkeit. Statt aber diese Technologien in ihrem didaktischen Gehalt kritisch zu reflektieren, werden sie nach einiger Zeit durch andere ersetzt. Im Interview erklärt die Lehrerin, dass dies als ‚kreativer‘ Umgang mit Methoden gelten kann – so hätte es auch im Referendariat geheißen.

6. Schluss

Mit dem pädagogisch-phänomenologischen Zugang kann eine bildungs- und erfahrungstheoretisch orientierte Unterrichtsforschung etabliert werden. Mit dem Konzept einer pädagogisch-phänomenologischen Videographie (vgl. Brinkmann & Rödel, 2017), einer nicht-semiotischen Ausdruckshermeneutik und den Operationalisierungen der Verkörperung und der interkorporalen Interattentionalität kann die qualitative Methodologie pädagogisch spezifiziert und gegenstandstheoretisch reflektiert werden. Unterricht kann so pädagogisch qualifiziert und pädagogische Operationen sowie deren Wirkungen beschrieben und analysiert werden. Damit kann auch ein Beitrag geleistet werden, verdeckte oder perverse Effekte evidenzbasierter Pädagogik und technokratischer Unterrichtsmodelle aufzudecken.

Literaturverzeichnis

- Bedorf, T. (2010). *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie*. München: Wilhelm Fink.
- Bellmann, J. & Waldow, F. (2007). Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 60(4), 481-503.
- Bellmann J., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von „low-stakes“ und „no-stakes“. Qualitative und quantitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 208-237). Berlin: BMBF.
- Bellmann J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differentielle Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 381-402.
- Benner, D. (2009). Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung. *Pädagogische Korrespondenz*, 39(5), 5-20. Online verfügbar unter: http://www.topologik.net/Benner_numero_5.htm. Abgerufen am 06.03.2017.

- Benner, D. (2015). *Erziehung und Bildung! Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4). 481-496.
- Boehm, G. (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeichens*. Berlin: Berlin University Press.
- Breidenstein, G. (2008). Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 107-117). Weinheim/München: Juventa.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle – empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2009a). Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 97-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2009b). Wiederholungen. Zur temporalen Differenz der pädagogischen Übung. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussionen* (S. 57-72). Paderborn: Julius Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2011). Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 61-80). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2012). *Die pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014a). Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz von hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik und Erfahrung. In S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.), *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck* (S. 199-222). Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2014b). Wiederkehr der Übung?! – Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung. In H. Böpple & J. Kühne (i.A. des BAK) (Hrsg.), *Seminar – Lehrerbildung und Schule, BAK-Vierteljahresschrift. Aufgaben. Im Lernkontext. In Schule und Lehrerbildung*, 48. Seminartag Berlin (I), H. 4 (S. 114-129). Hohengehren: Schneider.

- Brinkmann, M. (2015a). Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527-545.
- Brinkmann, M. (2015b). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven. Bd. 1 Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (S. 31-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2015c). Übungen der Aufmerksamkeit: Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie* (S. 199-220). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2016a). Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(2), 215-231. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2016b). Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In J. Müller, A. Nießeler & A. Rauh (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Bewusstsein* (S. 115-148). Bielefeld: Transcript.
- Brinkmann, M. (2017a). Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im „Modus des Könnens“. In C. Thompson, Rieger-Ladich, M. & Casale, R. (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (in Vorbereitung).
- Brinkmann, M. (2017b). Leib, Wiederholung, Übung. Zu Theorie und Empirie interkorporaler Performativität. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn (in Vorbereitung).
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2017). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS (in Vorbereitung).
- Buck, G. (2017). *Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung* (Neuaufgabe), M. Brinkmann (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS (in Vorbereitung).
- Buck, M. F. (2015). Erziehung, Kompetenzorientierung und Social Engineering. In S. Krause & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV* (S. 247-266). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Bühler, P. (2012). *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn: Schöningh.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. (2015). Varianten der Einbindung von Aufmerksamkeit. Zeigeinteraktionen in pädagogischen Feldern. In Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelacker, J. (Hrsg.), *Aufmerksamkeit: Zur Geschichte, Theorie und Empirie eines pädagogischen Phänomens* (S. 241-264). Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorie, Methodologie, Gegenstandskonstitution* (S. 9-58). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fink, E. (2004). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In F.-A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (S. 180-204). Freiburg i. Br.: Karl Alber.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- 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. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Handbuch Berliner Vorbereitungsdienst, Berliner Senat (Hrsg.), Berlin 2014.
https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf?st-art&ts=1444905780&file=handbuch_vorbereitungsdienst.pdf. Abgerufen am 06.03.2017.
- Helmke, A., Helmke, T. & Schrader, F.-W. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. In *Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2011*, (S. 125-135). München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hollstein, O., Wolfgang M. & Proske, M. (2016). Was ist (Schul)unterricht? Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43-75). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, H. (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, H. Kalthoff, S.

- Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreitz, R. (2011). „Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 161-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Landweer, H. (2010). Zeigen, sich-zeigen und sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In K. van den Berg & H. U. Gumbrecht (Hrsg.), *Politik des Zeigens* (S. 29-58). München/Paderborn: Wilhelm Fink.
- Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M. & Kunze, K. (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Reihe: Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 40*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In Borrelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik 2* (S. 85-100). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Miethe, I. & Müller, H.-R. (2012). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung – empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 911-927.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2015). Kompetenzen des Klassenmanagements. Steuerung von Aufmerksamkeit. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit: Zur Geschichte, Theorie und Empirie eines pädagogischen Phänomens* (S. 173-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Kallmeyer.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & Th. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111-133). Paderborn: Schöningh.
- Rödel, S. S. (2015a). Der Andere und die Andere. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Phänomenologische Akzentuierungen in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 195-218). Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, S. S. (2015b). Scheitern, Stolpern, Staunen. Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In C. Laschke & J. Stiller (Hrsg.), *Berliner und Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 29-56). Berlin: Peter Lang.
- Rödel, S. S. (2017). *Scheitern, Stolpern, Staunen – Phänomenologische Studien zur Negativität schulischen Lernens*. Wiesbaden (in Vorbereitung).
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2014). *Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche II*. Online abrufbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9019/pdf/Schaefer_Thompson_2014_Empirie.pdf. Abgerufen am 06.03.2017.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München/Paderborn: Wilhelm Fink.
- Thompson, C. (2011). Zeigen und Sprechen: Ironie und Unbestimmtheit in der Erziehung. In A. Aßmann & J. O. Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (2014). *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerwist: Velbrück.
- van den Berg, K. & Gumbrecht, H. U. (2010). *Politik des Zeigens*. München/Paderborn: Wilhelm Fink.
- van Manen, M. (2012). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ottawa: Althouse Press.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wiesing, L. (2013). *Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens*. Berlin: Suhrkamp.

Wilde, D. (2015). Wieso ist das kein Spielzeug? Eine phänomenologische Suche nach Antworten auf Dinge im Unterricht. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft – Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 243-259). Wiesbaden: Springer VS.