

Proske, Matthias

Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige

Beschreibung

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 15-31. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Proske, Matthias: Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 15-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126056

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Anne Niessen & Jens Knigge</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Matthias Proske</i>	
Unterricht als kommunikative Ordnung	
Eine kontingenzgewärtige Beschreibung	15
<i>Teaching as communication. A contingency-based approach</i>	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Paradigma versus Denkstil	
Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik	33
<i>Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style</i>	
<i>Thomas Busch</i>	
Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen	
Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld	
der Musikpädagogik	51
<i>Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory</i>	
<i>of space and justice within the area of music education</i>	
<i>Verena Weidner</i>	
Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik	
Annäherungen an ein Theorieverhältnis	67
<i>Sociological Systems Theory and music education. Approaches to</i>	
<i>a relation between the theories</i>	

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction of historical context from a music educational perspective

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards image-anthropology

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as a perspective for studies in music education

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

An empirical investigation regarding differences in practical musical competences in 9th grade

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung¹

Teaching as communication. A contingency-based approach

A contingency-based description of teaching aims at explaining structural circumstances and the process-based logic of social and pedagogical frames of teaching. After having defined the essential theoretical terms of the concept, this article shows how the organization of teaching is established communicatively and under the influence of contingency in the three dimensions of the teaching system (subject, social, and temporal dimension). With regard to didactical challenges, the output of contingency-based theory is discussed as a last point. This theory of teaching consolidates a non-prescriptive and realistic view on teaching concerning the successes and failures in influencing students' learning. Furthermore, this theory looks at the meaning of pedagogical planning knowledge in a new way.

Jenseits praktizistischer Verengungen:

Zum Erkenntnisanspruch einer kommunikationstheoretischen
Beschreibung von Unterricht

Um die Bedeutung einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht für die (Fach-)Didaktik(en) zu diskutieren, ist es zunächst unabdingbar, die Erkenntnisansprüche dieses Zugangs offenzulegen. Dies ist auch deshalb geboten, insofern das disziplinäre Selbstverständnis der Allgemeinen Didaktik lange Zeit durch „Defizite und Widersprüche“ und ein „als überholt geltende(s) Wissenschaftsverständnis“ gekennzeichnet gewesen ist, so Martin Rothland in seiner Analyse allgemeindidaktischer Kompendien (2008, S. 181). Als problematisch wird insbesondere die einseitige Ausrichtung der Didaktik auf die Praxisfelder Schule und Lehrerbildung eingeschätzt, d.h. auf handlungsbezogene Erwartungen der Profession, nicht aber auf theoriegeleitete Fragestellungen und empirische

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Fassung von Proske (2014), die Überlegungen aus Proske (2013) sowie Meseth, Proske & Radtke (2011, 2012) zusammenfügt.

Forschungsergebnisse und damit auf erkenntnisbezogene Anforderungen der Disziplin (vgl. Proske, 2011; Lüders, 2012).

Gleichwohl kann sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren eine deutlich stärkere Ausrichtung auf *empirische* Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung beobachtet werden. Sichtbar wird dies zum Beispiel im Forschungsfeld der Aufgabenanalyse, in dem allgemein- und fachdidaktische Konzepte (etwa: Lebensweltbezug, spezifische Wissens- und Könnensrepräsentationen), psychologische Begriffe (etwa: Wissensformen und Kognitionsprozesse) und empirische Analyseverfahren verknüpft wurden (vgl. Metz, Maier, Kleinknecht, Bohl & Hoppe, 2012; Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey, 2012; ähnlich auch Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). In den Fachdidaktiken lässt sich ‚nach Pisa‘ insgesamt eine stärker empirische Ausrichtung nachweisen, wenngleich sich diese in den verschiedenen Fächern in unterschiedlichem Maße und auch mit unterschiedlichen begrifflichen und methodologischen Vorzeichen vollzieht (vgl. etwa als Überblick: Bayrhuber et al., 2012).

Diese empirischen Neuausrichtungen haben bislang jedoch kaum Konsequenzen für die Theoriebildung über Unterricht. Die Allgemeine Didaktik folgt mit ihrer Orientierung an Planungsmodellen weiterhin eher „pragmatisch-praktizistischen Erwartungen der Schul- und Ausbildungspraxis“ (Proske, 2011, S. 10) und ist nicht durch wissenschaftlich strukturierte Kontroversen entlang konkurrierender Grundbegriffe, Theorien und Forschungsbefunde bestimmt. Weitgehend theoriefreie tätigkeits- und prozessbezogene Kategorien dominieren die didaktischen Modellbildungen des Unterrichts, wie Manfred Lüders (2012) jüngst gezeigt hat.

Vor diesem Hintergrund besteht der Erkenntnisanspruch des kommunikationstheoretischen Ansatzes darin, eine Beschreibung des Unterrichts zu entwickeln, die praxisbezogene Alltagsüberzeugungen, Motivierungsbedürfnisse und Gelingenserwartungen auf Distanz hält und stattdessen die *komplexen Konstitutionsbedingungen von Unterrichtsereignissen und ihrer operativen Verkettung* zu klären sucht.² Erst auf der Basis dieser Klärung lässt sich der Blick auf die Ermöglichung von unterrichtlichen Lernprozessen richten, d. h. didaktischen Erkenntnisinteressen folgen.

Die kommunikationstheoretische Beschreibung von Unterricht macht sich einen Theoriebegriff zu eigen, der Theorie zuerst als „beobachtungsleitende Annahme“ versteht (Kalthoff, 2008, S. 12) und damit abgrenzt von einem Verständnis, das Theorie aus Empirie induktiv zu generieren sucht. In diesem Sinne sind Theorien immer Methodologie, indem sie Auskunft über die Beschaffenheit von

2 Die Wissenssoziologie spricht an dieser Stelle von „Fremdbeschreibung“, für die ein Beobachtungsstandpunkt außerhalb des zu beschreibenden theoretischen Objektes kennzeichnend ist (vgl. Kieserling, 2004). Jürgen Oelkers hat für diese Art Theoriebildung über Unterricht den Begriff „gegenläufige Reflexion“ gewählt (2000, S. 181), um die Notwendigkeit deutlich zu machen, Erwartungen aus Profession und Didaktik auf Distanz zu bringen.

Untersuchungsgegenständen und deren Erforschbarkeit geben. Sie „konstituieren Forschung in dieser ‚Wechselwirkung‘ von Grundannahmen über das Soziale und Erforschung des Sozialen“ (ebd., S. 12). Bezogen auf das Verhältnis von theoretischen Prämissen und empirischen Befunden impliziert die kommunikationstheoretische Beschreibung von Unterricht folglich spezifische Erkenntnismöglichkeiten: Als Sinn- und Deutungshorizonte können die theoretischen Prämissen durch empirische Befunde bestätigt werden, die Empirie kann diese aber auch irritieren, mindestens aber Anlass für eine differenzierende Ausschärfung der Beschreibungssprache (Begriffe, Aussagen, Verhältnisannahmen) sein.

Kontingenz, Ordnungsbildung und Pädagogizität: Theoretische Prämissen einer kommunikationsbasierten Beschreibung von Unterricht

Der Vorschlag, Unterricht über den Begriff der Kommunikation zu bestimmen, versteht sich als ein Theorieangebot, das an neuere systemtheoretische Arbeiten zur Ordnungsbildung sozialer Systeme anschließt, um die operative Logik des Unterrichts beschreibbar zu machen (vgl. Luhmann, 1981; Nassehi, 2003, 2008; Baecker, 2005). Vier komplexe Grundannahmen sind mit dieser Entscheidung verbunden:

- 1) Mit Kommunikation ist formal die „Bestimmung des Unbestimmten, aber Bestimmbaren“ gemeint (Baecker, 2005, S. 23). Einfacher ausgedrückt: Kommunikation wird nicht als Übertragung, sondern als Selektion verstanden, für die nicht Mitteilungsabsichten und -motive sowie vorab festgelegte Inhalte, sondern der Anschluss entscheidend ist. Sozialer Sinn wird durch *Verstehen* erzeugt. Diese – zugegeben – abstrakte Prämisse ist deshalb zentral, weil sie es erlaubt, *Kontingenz* als Grundmerkmal von Kommunikation auch für das Unterrichtssystem mitzudenken, nämlich als *Oszillieren von Unbestimmtheit und Bestimmung*.³ Jedes Verstehen ist eine Festlegung von Bedeutung, eine Einschränkung und Konditionierung von Sinnmöglichkeiten, die im Anschluss selbst wiederum zum Ausgangspunkt einer neuen Bestimmung wird. Das Unterrichtssystem ist insofern in eine dauerhafte Dynamik von Schließung und Öffnung eingebettet, die darauf aufmerksam macht, dass Ordnung Voraussetzung und Folge einer systemspezifischen Geschichte von *Kontingenzeinschränkungen* im Umgang mit Kommunikationsereignissen ist.
- 2) Damit wird Unterricht als *operative Ordnung* verstanden. ‚Operativ‘ meint, dass sich die Ordnung des Unterrichts durch eine systemspezifische Verkettung von Äußerungen realisiert und diese dabei gleichzeitig aktualisiert und modifiziert wird. ‚Operativ‘ drückt zudem den Gegenwartsbezug des Geschehens aus:

3 Kontingenz ist hier als Gegenbegriff zu Kausalität zu verstehen, denn letzterer beschreibt eine Relation, in der Bestimmtes (Ursache) mit Bestimmtem (Wirkung) verknüpft wird.

Unterricht entsteht im Nacheinander kommunikativer Ereignisse. Bei diesen handelt es sich im Klassenzimmer und damit unter Bedingungen von Anwesenheit und gegenseitiger Wahrnehmbarkeit um *polyadische Interaktionen* (vgl. Krummheuer, 2007, S. 65), an denen Lehrpersonen mit Schülern⁴ in der Öffentlichkeit der Schulklasse partizipieren. Dass die Unterrichtsordnung eine öffentliche ist, hat auch Auswirkungen darauf, wie die Bedingungen für unterrichtliche Lernprozesse zu beschreiben sind: Kommunikationstheoretisch lassen sich diese verstehen als eine in unterschiedlichen Formaten (Schreiben, Sprechen, Zuhören, Zusehen) stattfindende Thematisierung und Darstellung von Wissen (vgl. Falkenberg & Kalthoff, 2008), bei der entscheidend ist, dass nicht nur diejenigen lernen können, die aktiv am Unterrichtsgespräch partizipieren, sondern auch diejenigen, die bei dieser klassenöffentlichen ‚Aufführung‘ von Lernen in der Zuschauerrolle anwesend sind. Die Interaktionsordnung des Unterrichts konstituiert sich dabei auf der Basis unterschiedlicher (Rollen-)Erwartungen. Der Begriff Erwartung macht an dieser Stelle deutlich, dass ‚operative Ordnung‘ keineswegs heißt, Unterricht nur aus der Interaktionsperspektive der konkret Anwesenden zu begreifen. Selbstverständlich reagiert das Unterrichtssystem auf externe Erwartungen. Diese können über die *Organisation* Schule vermittelt sein (z. B. in Gestalt administrativ-curricularer Erwartungen), über die *Profession* (z. B. als didaktische Vorstellung guten Unterrichts oder als pädagogische Rechtfertigung bestimmter Handlungsnormen), aber ebenso auch über die *Gleichaltrigenkultur* oder die *Familie* mit ihren jeweiligen Anerkennungsnormen und -regeln. Entscheidend ist, dass das Unterrichtssystem diese Erwartungen intern verarbeitet, insofern es sie in jeweils typische Muster der Kontingenzeinschränkung transformiert.⁵

- 3) Auf der Interaktionsebene konstituiert sich die Ordnung des Unterrichts durch eine spezifische Form der *Verkettung der Beiträge von Lehrpersonen und Schülern*. Im Anschluss an die ethnomethodologische und linguistische Unterrichtsdiskursforschung US-amerikanischer Prägung hat sich hierfür die Bezeichnung „*Initiation-Response-Feedback-Sequenz*“ (I-R-F-Sequenz) eingespielt (vgl. Coulthard & Sinclair, 1975; Mehan, 1979). In systemtheoretischer Begrifflichkeit formuliert beschreibt pädagogische Kommunikation im Schulunterricht die zeitliche Verkettung von *Vermittlungs-, Aneignungs- und Bewertungsoperationen* (Proske, 2003). Am Beginn des unterrichtstypischen Kommunikationsmus-

4 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag die männliche Form verwendet, wenn auch die weibliche in gleichem Maße gemeint ist.

5 Typische Muster der Kontingenzeinschränkung können etwa in professionsbezogener Hinsicht darin bestehen, dass eine Lehrerin ihren Unterricht immer mit Motivierungsbemühungen zu beginnen sucht, weil sie überzeugt ist, dass Motivierung den Schlüssel erfolgreichen Lernens darstelle. Peerbezogen ließe sich z. B. von einem Muster der Kontingenzeinschränkung sprechen, wenn ein Schüler seine Mitarbeit regelmäßig so inszeniert, dass diese den Vorstellungen der für ihn relevanten Mitschüler über Coolheit entspricht.

ters steht die Lehrerinitiiierung (in Gestalt von Fragen und Aufgaben), durch die Schülern fachspezifisches Wissen und fachübergreifende Befähigungen vermittelt werden sollen. Darauf folgend liefern ein oder mehrere Schüler Antwortbeiträge, d. h. ihre Aneignung wird im Klassenzimmer für alle sicht- und hörbar und auf diese Weise zum kommunikativen Material für den weiteren Unterricht gemacht. Da es aus *pädagogischen* Gründen keineswegs gleichgültig ist, wie sich die Schüler das zu lernende Wissen bzw. die zu beherrschenden Fertigkeiten aneignen, folgt ein beurteilendes Feedback der Lehrperson⁶, das sowohl das zu wissende Wissen in der Sachdimension klassenöffentlich markiert als auch die Beitragenden in der Sozialdimension in differenzierter Weise als wissende/noch nicht wissende/nicht wissende Schüler anerkennt.

- 4) Mit dem Hinweis auf den pädagogischen Anspruch, dem das Geschehen im Klassenzimmer (nicht nur im Falle der Bewertungserwartung) unterliegt, kommt ein weiteres konstitutives Merkmal einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht in den Blick. Die Ordnung des Unterrichts ist nicht nur eine soziale, sondern auch eine pädagogische. Es ist demzufolge der pädagogische Erwartungsanspruch, der Unterrichtskommunikation als eine besondere Form des Sozialen spezifiziert. Die *Pädagogizität* des Unterrichts resultiert aus dem Anspruch, Lernen kollektiv ermöglichen zu sollen, d. h. erstens alle Unterrichtsteilnehmer in die kommunikative Hervorbringung und Repräsentation ergebnisfesten Wissens klassenöffentlich einzubinden und diese Einbindung zweitens zum Gegenstand einer differenzierenden Bewertung, d. h. einer Bestimmung zu machen. Sowohl in Bezug auf die *Einbindung der Teilnehmer* als auch auf die Art und Weise der *Bewertung* hat die Pädagogizität des Unterrichts Folgen: Einerseits ist die Mitgliedschaft in der Schulklasse und Anwesenheit keine Frage von Lust und Sympathie, sondern über Schulpflicht und Organisationsentscheidungen vorstrukturiert. Andererseits kann sich Unterricht nicht auf diese Vorstrukturierungen verlassen, da Anwesenheit nicht bereits Lernen bedeutet. Deshalb steht Unterricht unter dem Anspruch, Formen der sozialen *Adressierung*⁷ (Motivierung, Klassenführung und Disziplinierung) und der sachlichen *Repräsentation* (didaktische Auswahl und Gestaltung von Themen/Fragestellungen/Aufgaben) so einzurichten, dass das Lernen der Schüler wahrscheinlicher wird. Bezüglich der Bewertung ist zunächst daran zu erinnern, dass Unterricht eine besonders wissenszentrierte Form des Pädagogischen

-
- 6 Insbesondere zu Ausgestaltungsformen der Beurteilungs- und Rückmeldungsoperation liegen inzwischen eine Reihe von Befunden vor: Sie kann je nach methodisch-didaktischer Funktion verzögert auftreten und durch vertiefende Nachfrage- und Selbstbewertungstechniken modifiziert werden (vgl. als Überblick Lüders, 2011a).
- 7 Sabine Reh definiert Adressierungen im Unterricht als sozialräumliche Ansprache der Schüler mit differenzierenden und subjektivierenden Folgen für diese: „Als wer werden sie an einem bestimmten Ort oder Platz angesprochen und zu wem werden sie durch die Ansprache gemacht“ (2010, S. 41).

darstellt.⁸ Aus diesem Grund ist die Bewertungsoperation als Bestimmung der Schüleraneignung von Wissen – wie bereits im vorigen Punkt angemerkt – auch auf die Markierung sachlich richtigen Wissens eingestellt. Da jedoch die Bewertung richtigen Wissens, aber vor allem falscher und deshalb (noch) nicht zufriedenstellender Antworten der Schüler als rein kognitive Zurechnung von Leistung davon abhängt, wie die Adressaten diese Zurechnung verstehen, sind sozial-emotionale Aufladungen (z. B. Scham, Ärger, Wut) im Unterricht gerade in Beurteilungssituationen nie auszuschließen. Jede Bewertung als sachlich-kognitive Leistungsfeststellung ist immer auch als Aussage über den Urheber der Antwort zu verstehen und kann gerade deshalb unter Bedingungen von Klassenöffentlichkeit als Anerkennung und Verkennung der Person des Schülers interpretiert werden (vgl. Balzer & Ricken, 2010). In der pädagogischen Spezifizierung der Unterrichtskommunikation, die mit dem Begriff Pädagogizität ausgedrückt werden soll, steckt insofern eine doppelte Erwartung: einerseits dem Wissensanspruch der Kollektivveranstaltung Unterricht gerecht zu werden, andererseits aber die soziale Integrität des Schülerindividuum zu achten.

Die kommunikative Ordnung des Unterrichts in der Sach-, Sozial- und Zeitdimension

Unterricht ist eine besondere, wissens- bzw. belehrungszentrierte Formbildung der pädagogischen Kommunikation unter Anwesenden, die allen Beteiligten als Form geläufig ist. Wie alle sozialen Systeme (vgl. Luhmann, 1984, S. 111–135) lässt sich auch dieses analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Unterricht ist zentriert um einen Gegenstand/ein Thema (Sachdimension); er findet in einer bestimmten Schule/Klasse statt, die einem gegebenen Ordnungsrahmen unterliegt, der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert wird (Sozialdimension); und er ist Teil einer organisatorisch spezifizierten Sequenz von vergangenen und künftigen Einheiten, die wiederum einen Anfang und ein absehbares Ende haben (Zeitdimension). Zu klären ist, wie sich Kontingenz in den drei Sinndimensionen des Unterrichtssystems darstellt und welche Formen der Bearbeitung und Einschränkung sich in der Form Unterricht identifizieren lassen.⁹

8 Was gut daran zu erkennen ist, dass die Schule versucht, Unterricht mittels der Fächerstruktur entlang von Wissensdomänen zu organisieren und die Kontingenz immer auch anders möglicher sachlicher Festlegungen und Interessen einzuschränken. Andere Formen des Pädagogischen wie etwa die Jugendarbeit weisen diese explizite Wissenszentrierung nicht auf. Hier können andere Aspekte wie z. B. Persönlichkeitsentwicklung oder soziales Lernen im Vordergrund stehen, was keineswegs bedeutet, dass diese ohne Wissensbezug auskommen.

9 Die folgenden Überlegungen stützen sich auf Befunde aus dem DFG-Projekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“, das vom Verfasser gemein-

Sachdimension

Unterricht als eine Form der institutionalisierten Weitergabe von Wissen ist in der Sachdimension auf die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen bezogen und an die Fragen geknüpft, welche Inhalte mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln an eine bestimmte Gruppe von Schülern vermittelt werden sollen. Mit diesen planungstechnischen Problemen, die in den unterschiedlichen Traditionen didaktischen Denkens ganz unterschiedlich bearbeitet werden, stellt sich kommunikationstheoretisch die Frage, wie die Differenz von Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität von Wissen operativ gehandhabt, wie also Kontingenz in Bezug auf das Verhältnis von Lehrperson, Klasse und Sache bewältigt wird.

Lehrpersonen und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema/eine Sache die kommunikativen Ereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse in nicht vorhersehbarer Weise an vorangegangene Ereignisse an. Alle Beteiligten erleben und verstehen auf eine von mehreren möglichen Weisen. Weil die von der Lehrperson gewählten didaktisch-methodischen Darstellungsformen der Sache nicht identisch sind mit dem Dargestellten, weil die Darstellung eines bestimmten Phänomens eben nicht das Phänomen selbst repräsentiert und restlos erklärt, erzeugt das Unterrichtsthema einen erheblichen Sinnüberschuss. Damit ist bereits den Sachen des Unterrichts ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Aus den gegebenen Möglichkeiten kann und muss die Aneignungsseite auswählen, sie muss Sinn bestimmen und damit Kontingenz einschränken.

Von außen kann man die Lehrperson, die eine pädagogische Absicht verfolgt, dabei beobachten, wie es ihr – durch Lehrerfragen, also Fragen, welche die ‚richtige‘ Antwort schon kennen, durch Aufgabenstellungen und Lösungshinweise – kommunikationsstrategisch gelingt oder misslingt, die Aneignungsoptionen/Anschlussmöglichkeiten der Schüler gezielt einzuschränken. Dazu versucht sie, deren nicht sichtbare, ‚innere‘ Aneignungsweisen zur Sprache zu bringen, indem sie ihnen ‚Äußerungen‘ abverlangt. Auf diese Weise sollen Lernprozesse, die unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler ablaufen, auf die ‚sichtbare Seite‘ der Kommunikation gezogen werden. Zumindest kann die Lehrperson die Äußerungen als Indikatoren behandeln und Rückschlüsse auf (Lern-)Vorgänge im Bewusstsein der Schüler ziehen. Dazu muss sie mit ihren Fragen und Aufgaben versuchen, die Erlebnis-, aber vor allem die Wahl- bzw. Anschlussmöglichkeiten der Schüler didaktisch-methodisch-rhetorisch so einzuschränken, dass sich die Wahrscheinlichkeit intentionsgemäßer,

sam mit Frank-Olaf Radtke, Wolfgang Meseth, Verena Haug, Juliane Hogrefe und Oliver Hollstein realisiert worden ist. Gegenstand der Untersuchung war der Geschichts- bzw. Ethikunterricht zu den beiden Themen Holocaust/Nationalsozialismus und Rassismus/Multikulturalismus. Als Datenbasis dienten 38 Lehreinheiten, die in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und in *settings* der außerschulischen Jugendbildungsarbeit beobachtet, audiotekhnisch aufgezeichnet, zum Teil transkribiert und mit dem rekonstruktiven Verfahren der Sequenzanalyse analysiert wurden.

in ihrem Sinne ‚richtiger‘ Aneignung des zu vermittelnden Wissens über Sachen erhöht. Die Lehrperson sucht nach der ‚zwingenden‘ Frage, die Schüler geben durch ihre Antworten zu erkennen, wie sie verstanden haben, und provozieren neue Interventionen der Lehrkraft – bis die Stunde zu Ende ist.

Neben dem spezifischen Frage-Format, das die Aneignungsoptionen im flüchtigen Gespräch einzuschränken sucht, ist es vor allem der Übergang von der Sprachlichkeit zur Schriftlichkeit, an der sich die Bestimmung von Lernen in der Form Unterricht ablesen lässt. Tafelanschriften, Folien, die Aufforderung, etwas Bestimmtes mitzuschreiben, aber auch Arbeitsblätter stellen eine Verfestigung der mündlichen Repräsentation der Sache dar (vgl. Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 915–919). Mit ihnen wird eine bestimmte Sicht auf den Gegenstand erzeugt, indem das zu wissende Wissen vereindeutigt und die ‚richtige‘ Aneignung fixiert werden. Die Repräsentationstechniken – Sprache und Schrift – limitieren den Möglichkeitsraum der Anschlussoptionen, stellen die Emergenz von Vermittlungs- und Aneignungsoperation aber keineswegs still. Das Problem der Kontingenz bleibt gerade durch das ‚Dritte‘, die Sache mit ihrem Sinnüberschuss, in der pädagogischen Kommunikation präsent.

Ein besonderes Emergenzpotential der Sachen des Unterrichts wird bei der Behandlung moralisch konnotierter oder umstrittener Themen wie Nationalsozialismus oder Rassismus wirksam. In diesem Falle wird der Anspruch an die Schüler formuliert, nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch die Geltungsmodalitäten von moralischen Normen zu erlernen (vgl. Nunner-Winkler, 2009, S. 532). Die Programme politisch-moralischer Erziehung zielen in der motivationalen Dimension auf die Formung „der Bereitschaft, bekannte und recht verstandene Normen auch dann zu befolgen, wenn Eigeninteressen dawider stehen“ (ebd., S. 538). Wie bearbeitet die unterrichtliche Kommunikation diese Aufgabenstellung?

Die Differenz von Darstellung und Dargestelltem generiert im Fall solcher Themen, die nur geringe Spielräume der moralischen Beurteilung zulassen, ein polemogenes Potential, das nah am Konflikt gebaut sein kann. In der sequenziellen Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen zu moralischen Themen zeigt sich, dass die Kommunikation, an der Schüler und Lehrer beteiligt sind, – genau wie im Alltag – solche polemogenen, konflikthanfälligen Inhalte trittsicher umschiffen und konsequent auf Konfliktvermeidung eingestellt ist (vgl. Schneider, 2004). Dadurch entsteht eine besondere Form der Pädagogizität. Operativ kann der konfliktrichtige Inhalt moralischer Fragen durchaus als Kontroverse inszeniert werden, tatsächlich wird er jedoch regelmäßig durch eine konsequente Kognitivierung, d. h. durch Reduktion auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe aufgelöst. Um Konflikte zu vermeiden, wird die Kommunikation weitestgehend freigehalten von Werturteilsfragen, in der die Schüler ihre politisch-moralische Gesinnung zum Ausdruck bringen müssten. Es etabliert sich stattdessen eine moralfreie Kommunikation über Moral. Moralische Kommunikation, welche die ganze Person anrufen und Fragen von Achtung und Anerkennung der Person thematisieren (vgl. Bergmann & Luckmann, 1999), wird im Unterricht durch die Selbstbegren-

zung auf die Ermöglichung von Erleben und durch die Bewertung allein kognitiver Leistungen vermieden. Das Pädagogische der Kommunikation, die in erziehender, d. h. moralischer Absicht geführt wird, besteht paradoxerweise gerade im Verzicht auf eine moralisierende Bewertung der Person des Zöglings.

Entsprechend hat die Reflexionsdisziplin der Pädagogik in ihrer Semantik eine pädagogische „Moral für den Umgang mit Moral“ (Bergmann & Luckmann, 1999, S. 13–36) entwickelt, die pädagogisches Handeln anleiten und seine Mittel normativ begrenzen soll. Empirisch zeigt sich, dass die Grundsätze der pädagogischen Moral – Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot und Pluralitätsgebot – auch operativ befolgt werden. In der Sachdimension sieht es so aus, als ob der Unterricht sich darauf beschränken kann, „Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren“ (vgl. Tenorth, 2006, S. 585), und seinen Anspruch auf Erziehung, selbst bei politisch-moralisch ambitionierten Inhalten, in der Erörterung von Geltungsfragen moralischer Gründe erfüllt sieht.

Dass das polemogene Potential moralisch konnotierter und mit Erziehungsansprüchen versehener Themen trotz ihrer Kognitivierung nicht gänzlich stillgestellt werden kann, zeigt sich daran, dass moralische Kommunikationssequenzen nicht zu vermeiden sind, wenn Schüler auf unausgesprochene moralische Unterstellungen und Erwartungen, die aus der Sache kommen, von sich aus im Modus moralischer Kommunikation reagieren. Aber auch in diesen Fällen ist zu beobachten, dass die Kommunikation unter Mithilfe aller Beteiligten die aufbrechenden Konflikte durch Kognitivierung wieder in den Modus moralfreier Kommunikation über Moral zurückzuführen sucht. Die Form Unterricht entschärft ersichtlich das Risiko, dass Bewertungen von Äußerungen der Schüler, auf die zielgerichteter Unterricht nicht verzichten kann, die Person des Schülers moralisch infrage stellen. Moralisch problematische Aneignungen des angebotenen Wissens werden im Gespräch nicht auf die ganze Person (den Menschen) zugerechnet, sondern ausschließlich als kognitive Fehler des Schülers behandelt und u. U. korrigiert. Ein schlechter Schüler ist noch kein schlechter Mensch.

Sozialdimension

Die Sozialdimension des Unterrichts referiert zunächst in sehr grundsätzlicher Weise auf die soziale Einbettung jeglicher Form vermittelnder Darstellung von Wissen. Die Darstellung/Vermittlung ist nicht nur an reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen geknüpft, sondern in das Zeigen sind auch spezifische Modi der Adressierung und der Anerkennung eingelassen. Besonders sichtbar wird dies an der Bedeutung unterrichtlicher Bewertungsoperationen, mit denen Lehrpersonen zur Aneignung der Schüler Stellung beziehen. In diesen Bewertungen artikulieren sich einerseits die leistungsvermittelten Anerkennungsnormen des Unterrichts, andererseits geht es aus Schülersicht gerade bei der Bewertung von Wissen

immer auch um sie als Personen im Kollektivgefüge der Schulklasse. Beurteilt wird auch, als wer sie erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.

Die Sozialdimension des Unterrichts erfasst sodann und in spezifischer Weise jene Elemente der Kommunikation, welche den Übergang von anderen Kommunikationsweisen und -kontexten zur themenbezogenen Kommunikation bewerkstelligen und die kontinuierliche Arbeit an der ‚Sache‘ erst ermöglichen. Unter den Bedingungen des verpflichtenden Charakters des Schulunterrichts und der klassenförmigen Beschulung ist ein störungsfrei-sachbezogener Unterricht keineswegs die Regel. Dass die Schüler gleichsam aus sich heraus – inspiriert vom Bildungsgehalt der Sache und seiner didaktischen Präsentation, wie im Ideal des ‚erziehenden Unterrichts‘ konzipiert – aufmerksam wären, kann nicht erwartet werden. Die unterschiedlichen Variationen der *peer*-Kommunikation (Breidenstein & Kelle, 2002) und Schüleraktivitäten, die in der ‚Peripherie‘ des Kerngeschäfts ‚Unterricht‘ ablaufen, bilden dagegen ein bedeutsames Irritationspotential für die themenbezogene Fortschreibung der Kommunikation. Nötig wird eine auf die Motivation und Kooperationsbereitschaft fokussierte Kommunikation, um seitens der Schüler Aufmerksamkeit zumindest in der Form eines funktionalen *commitments* zu gewährleisten, das in der Unterrichtskommunikation nicht als Störung erscheint. Das Kontingenzzpotential in der Sozialdimension besteht also im Kern in der permanenten Ungewissheit darüber, wie das spezifische Sozialverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie unter den Schülern selbst im Verlauf einer Stunde zu einem kommunikativen Ereignis wird, das die themenbezogene Kommunikation massiv beeinflusst.

Vor diesem Hintergrund bleibt der Unterricht bei einer Kognitivierung des Gegenstandes als Lösung für das Problem der erzieherischen Ermöglichung und Bestimmung von Lernen nicht stehen. Der Verzicht auf moralische Bewertung bezieht sich alleine auf die Einschränkung der Aneignungsweisen in der Sachdimension des Unterrichts, nicht aber in der Sozialdimension. Hier geht es um die motivationalen Voraussetzungen der Schüler, um die Disziplinierung ihrer Aufmerksamkeit (vgl. Kade, 2010, S. 90), welche die kontinuierliche Arbeit an der ‚Sache‘ erst ermöglicht. Empirisch lässt sich beobachten, dass sich Interventionen zur Motivierung und Disziplinierung an die Schüler in ihrer Rolle als Mitglieder der Organisation Schule richten. Durch Mitgliedschaft, mit der ein besonderes Gewalt- und Rechtsverhältnis konstituiert wird, sorgt der organisatorisch-institutionelle Rahmen (Zeit, Räume, Rollen, Fächer, Curricula/Schulbücher) dafür, dass die formalen Bedingungen für die Behandlung der Unterrichtsthemen definiert, ja ritualisiert sind und mit relativ geringem Aufwand aktiviert werden können.

Zeitdimension

Die Problemlösungen in der Sachdimension (Kognitivierung moralischer Inhalte und Konfliktvermeidung) und in der Sozialdimension (forcierte Anbahnung von

Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft) sind noch keine Antwort auf das Wirkungsproblem. Sie gewährleisten lediglich die Fortsetzbarkeit des Unterrichts. Gerade die Tatsache, dass problematische Aneignungen von Wissen auf der kognitiven Ebene bearbeitet werden, zeigt, dass im Unterricht nicht auf kurzfristige Wirkungen gesetzt werden kann. Er ist auf Kontinuität und Dauer angelegt. Die Schüler besuchen den Unterricht über viele Jahre. Wiewohl die Form Unterricht unabhängig von den Personen besteht, die zeitweilig in den Komplementärrollen von Lehrer und Schüler inkludiert werden, wird der Unterricht als soziales System empirisch als Lehr-Lern-Gemeinschaft realisiert, zu der die Teilnehmer zum Zwecke des Lernens formiert werden. Schul- und Lebenszeit werden für eine organisatorisch bestimmte Zeitspanne in einer Gemeinschaft synchronisiert, um Erziehung erst zu ermöglichen. Die Teilnehmer erleben eine gemeinsame Lehr-Lern-Geschichte, die in dem Maße Teil ihrer Biographie und ihres Lebenslaufes wird, wie sie die Operationen des Systems mitvollzieht.

Die pädagogische Kommunikation arbeitet über einen längeren Zeitraum an einer sinnhaften Verkettung von flüchtigen, interaktionsbasierten Kommunikationsereignissen, die qua Organisation zusammengehalten werden. Die nach Fächern geordneten Sequenzen sind eingebunden in ein Curriculum. Der Lehrplan bringt das Lehren und Lernen in eine zeitliche Ordnung, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler und kognitiver Hinsicht zu berücksichtigen sucht.

Man kann unter Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien den Unterricht als einen Prozess verstehen, in dem die für relevant erachteten Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft – curricular aufbereitet und didaktisch reduziert – für Zwecke des Lehrens und Lernens kommunikativ verfügbar gemacht werden (vgl. Proske, 2009). Dies geschieht nicht punktuell und für jede Unterrichtsstunde neu, sondern wird gerahmt von der Zeitordnung der Schule im Sinne einer Eigenzeit des Unterrichts – der Schulzeit –, die sich in Schulstunden, -tage, -wochen und schließlich Schuljahre gliedert. Die Gegenstände der Vermittlung finden ihre Form in zeitlich gestreckten Lehreinheiten und begegnen dem Schüler auf unterschiedlichem inhaltlichem Niveau gleich mehrfach in seiner Schulzeit.

Aber das Phänomen des Gedächtnisses kommt empirisch auch auf der operativen Ebene des Unterrichts vor. Das soziale System Unterricht hat sich mit einem eigenen Gedächtnis ausgestattet, über das ein (Klassen-)Buch, manchmal auch Protokoll geführt wird. Es ist das ‚soziale Gedächtnis‘ der Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft, das für die Kontinuierung der Kommunikation im Unterricht verfügbar gehalten wird. Dazu können einzelne kommunikative Ereignisse im sozialen Gedächtnis der Klassengemeinschaft erinnert und wiederholt werden. Der temporäre Arbeitsspeicher des Unterrichts ist als ein personenunabhängiges Gedächtnis zu verstehen, in dem abgelegt ist, welches Wissen im Unterricht als ‚gewusst‘ unterstellt wird und der operativen Ebene des Unterrichts rekursiv als Strukturierungselemente für weitere Kommunikation zur Verfügung steht. Diese Strukturierungselemente beziehen sich zum einen auf die sachlichen Bezüge

des Unterrichts, d. h. auf die kognitiven und normativen Erwartungen, die an das bereits vermittelte Wissen geknüpft sind. Die Kommunikation kann auf thematische Sequenzen verweisen, die in der Vergangenheit oder der Zukunft liegen. Zum anderen können Bezüge auf die Sozialdimension des Unterrichts aufgerufen werden. Innerhalb der Klassengemeinschaft entsteht über die formale Rollenordnung des Unterrichts hinaus eine soziale Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbar macht und damit kontingenzeinschränkend wirkt. Diese kollektive Erfahrung erweist sich als Ermöglichungsbedingung von sachlichem Lernen und sozialer Kontrolle. Man arbeitet dann tatsächlich, wie Johann Friedrich Herbart schon vorgesehen hatte, mit Gewöhnung, also mit Redundanz, und setzt darauf, dass kognitive, soziale und moralische Erwartungen, die in diesem ‚temporären Arbeitsspeicher‘ des Systems Unterricht abgelagert sind, den Schülern als ein Angebot vor Augen stehen, zu dem sie sich verhalten können – und am Ende eines Bildungsprozesses auch verhalten müssen. Genau dieses Arrangement könnte als realistische Beschreibung eines über einen langen Zeitraum ausgedehnten Angebots-Nutzungsmodells gelten.

Das viel beschworene Wirkungs- bzw. Technologieproblem der Erziehung wird im sozialen System Unterricht gelöst, indem über institutionell-organisatorische Rahmungen thematische Kontinuität hergestellt, die Habitualisierung von Verhaltensnormen begünstigt und auf ständige Wiederholung gezielt, also letztlich auf Zeit gesetzt wird (vgl. Luhmann & Schorr, 1982, S. 32). Die didaktisch-methodische Ausgestaltung kurzfristiger und kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen, wie sie Gegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung sind, ist vermutlich nicht ganz ohne Bedeutung, wohl kaum aber ausschlaggebend. Zielführend erscheint paradoxerweise die pädagogische Selbstbeschränkung der Mittel, wie sie dezidiert am Fehlen moralischer Bewertungen in politisch-moralischen Lernkontexten beobachtet werden konnte. Im Unterricht kann es nur um das Geschehen-Lassen (‚laissez faire‘) von Lernen und erst auf lange Sicht um den Erwerb von Urteilsvermögen gehen. Weil man in der Schule Zeit hat, kann man selbst auf unangemessene kognitive und sozialmoralische Positionierungen der Schüler gelassen reagieren – und auf Sozialisation oder Bildung setzen.

Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Perspektive für die Didaktik

Worin besteht der Ertrag einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Ordnungsbildungsprozesse im Unterricht für die didaktische Problemstellung? Die zwei zentralen didaktischen Aufgaben – (1) die *Analyse* bzw. *Beschreibung* unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse und (2) deren *Konzeptualisierung* bzw. *planerische Gestaltung* (Prange, 2011, S. 184–185) – erlauben eine Strukturierung der Antwort:

- 1) Eine zentrale Leistung der kommunikationstheoretischen Beschreibung besteht darin, ein operatives, nicht präskriptives Verständnis von Unterricht theoretisch zu fundieren, das einen *realistischen Blick* auf die unterrichtliche Bedingungsökonomie gelingender wie misslingender pädagogischer Beeinflussung von Lernprozessen erlaubt. Insbesondere die unhintergehbare *Verknüpfung* der drei Sinndimensionen der Kommunikation: Sache/Thema, Sozialität/Beziehung und Zeit liefert der Allgemeinen Didaktik ein Beschreibungsschema, das sie in dieser interdependenten Perspektive bislang nur unzureichend verarbeitet hat, obwohl ihr die Einzeldimensionen durchaus vertraut sind (vgl. Herzog, 2002; Scholl, 2011). Die Auseinandersetzung mit den empirischen Prozessen der Ordnungsbildung von Unterricht unter Bedingungen von Kontingenz eröffnet der Allgemeinen Didaktik deutlich analytischere Anschlussmöglichkeiten an die Unterrichtsqualitätsforschung. Diese neigt, zumal in ihrer didaktischen Rezeption zu schnellen „Teachers should“-Rezepten richtigen Unterrichtshandelns (exemplarisch Helmke, 2003; Meyer, 2004), ohne dass ernsthaft die komplexen sozialen wie pädagogischen Voraussetzungen, aber auch Reichweiten bestimmter Unterrichtsarrangements zur Kenntnis genommen würden.
- 2) Die *Neujustierung* der Bedeutung *didaktischer Planung* für das Unterrichtsgeschehen kann als eine zweite zentrale Einsicht der kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht angesehen werden. Didaktische Planung wird hier als Element, nicht als Stellschraube der Unterrichtssteuerung angesehen, d. h. didaktisch begründete und geplante Beiträge der Lehrperson wie etwa Aufgaben sind genau wie jedes andere kommunikative Ereignis der nachträglichen Bestimmungslogik des Unterrichtsprozesses ausgesetzt.¹⁰ Sie müssen sich bewähren und können in quasi evolutionärer Weise Einfluss auf das Geschehen nehmen, indem sie bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlicher machen (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226–227; vgl. auch Scheunpflug, 1999). Bezogen auf das kommunikative Unterrichtshandeln von Lehrpersonen impliziert dies ein didaktisches Verständnis, das Walter Herzog als „Theorie der Praxis“ (2002, S. 576–582) gekennzeichnet hat. Didaktisches Wissen wird hier als *Reflexion* bestimmt und von anwendbarer Technologie abgegrenzt. Es kommt dann zum Tragen, wenn die Eigendynamik der Unterrichtsereignisse nicht als bloße Störung angesehen wird, sondern in dieser die situations- und kontextgebundenen Gelegenheiten für pädagogisches Handeln erkannt werden, weil Reflexionskompetenz vorhanden ist.¹¹ Ein solch reflexiv gewendetes Verständnis didaktischen Wissens stünde dann auch nicht in der

10 In dem bereits eingangs erwähnten Forschungsfeld der empirischen Aufgabenanalyse wird deshalb zwischen dem didaktischen Aufgabenpotential, den *intendierten* Aufgabenerwartungen der Lehrperson und der *realisierten* Aufgabenqualität in der Unterrichtsinteraktion unterschieden (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 339–340).

11 Mit seiner ihm eigenen Lakonik formuliert Niklas Luhmann: „So sorgfältig und systematisch die Vorbereitung sein mag: Unterrichten ist ein opportunistischer Prozess, und je mehr er sich nach den Gelegenheiten richtet, desto besser ist er“ (2002, S. 104–105).

Gefahr, als praktizistisch verkürzt kritisiert zu werden, insofern es die operative Eigenlogik der kommunikativen Ordnungen des Unterrichts, d. h. der Praxis ernst nehmen würde.

Literatur

- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L., Vollmer, H. & Weigand, H. (Hrsg.) (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zum Verhältnis von Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule* (S. 97–110). Weinheim/München: Juventa.
- Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bergmann, J. & Luckmann, T. (1999). Moral und Kommunikation. In Dies. (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation* (S. 13–36). Wiesbaden: VS.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bonnet, A. (2007). „Hol’s dir da hinten raus und halt die Klappe!“. Von Kooperation in aufgaben-basierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 87–108). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 94(3), 318–329.
- Coulthard, J. & Sinclair, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.

Professionstheoretisch wäre zu ergänzen: Auch Gelegenheiten müssen erst einmal wahrgenommen und verstanden werden.

- Falkenberg, M. & Kalthoff, H. (2008). Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2* (S. 909–930). Wiesbaden: VS.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 2* (S. 931–957). Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 7–29.
- Kade, J. (2010). Aufmerksamkeitskommunikation. Zu einem erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 75–99). Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–38). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kieserling, A. (2004). *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krummheuer, G. (2007). Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 61–86). Wiesbaden: VS.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2011a). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtsinteraktion. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 644–666). Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2011b). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 109–129.
- Luhmann, N. (1981). Wie ist soziale Ordnung möglich? In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2* (S. 195–285). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In Dies. (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Metz, K., Maier, U., Kleinknecht, M., Bohl, T. & Hoppe, H. (2012). Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch. In A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (S. 25–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Nassehi, A. (2003). *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie* (S. 79–106). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 528–548.
- Oelkers, J. (2000). Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 166–185). Weinheim: Beltz.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: T. Bohl, K. Kantsteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2011). Didaktik und Methodik. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 183–188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Proske, M. (2003). Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 143–164). Bielefeld: Bertelsmann.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 796–814.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In T. Bohl, U. Hanke, B. Koch-Priewe & K. Zierer (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 147–160). Baltmannsweiler: Schneider.
- Proske, M. (2014). Didaktische Planung aus Sicht einer kommunikationsbasierten und kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5*. (S. 39–53). Babenhausen: Lusa.
- Reh, S. (2010). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske

- (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33–52). Wiesbaden: VS.
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9* (S. 173–185). Wiesbaden: VS.
- Scheunpflug, A. (1999). Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutions-theoretischer Sicht. In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. 5. Beiheft* (S. 169–185). Weinheim: Juventa.
- Schneider, W.-L. (2004). Die Unwahrscheinlichkeit der Moral: Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (S. 205–234). Frankfurt: Campus.
- Scholl, D. (2011). Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 37–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 573–582.
- Zaborowski, K., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS.

Matthias Proske

Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln

Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung

Innere Kanalstraße 15

50823 Köln

M.Proske@uni-koeln.de