

Cafantaris, Karola; Meseth, Wolfgang  
**Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation**

*Cafantaris, Karola [Hrsg.]; Merl, Thorsten [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]: Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven. Frankfurt, Hamburg und Köln 2023, S. 10-25*



Quellenangabe/ Reference:

Cafantaris, Karola; Meseth, Wolfgang: Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation - In: Cafantaris, Karola [Hrsg.]; Merl, Thorsten [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]: Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven. Frankfurt, Hamburg und Köln 2023, S. 10-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280219 - DOI: 10.25656/01:28021

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280219>

<https://doi.org/10.25656/01:28021>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation

Karola Cafantaris & Wolfgang Meseth

## Einleitung

Der folgende Beitrag, den wir im Rahmen des Symposiums „Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht als methodologische Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung – systemtheoretische und poststrukturalistische Theorieangebote“ vorgetragen haben, widmet sich einer kommunikationstheoretischen Bestimmung der gesellschaftlichen Einbettung von Schulunterricht. Wie lässt sich mit systemtheoretischen Mitteln die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht theoretisch bestimmen und empirisch erschließen? So lautet die Leitfrage des Beitrags, die wir in den folgenden drei Argumentationsschritten bearbeiten werden.

In einem *ersten Schritt* möchten wir kurz in Erinnerung rufen, dass die Unterscheidung von einer pädagogischen und nicht-pädagogischen Wertsphäre(n) ein Leitmotiv pädagogischen Denkens darstellt (Meseth 2023). Folgt man dieser Unterscheidung, stehen auf der einen Seite wünschenswerte pädagogische Ideen und Absichten, wie etwa der Eigenwert der Bildung, die egalitäre Teilhabe schulischer Bildung sowie die unbedingte Anerkennung von Subjektivität; auf der anderen Seite die problembelastete Gesellschaft und ihre Normen, wie etwa das schulische Leistungsprinzip oder bestimmte Fähigkeits- und Normalitätserwartungen, die die pädagogischen Wertorientierungen be-

ständig zu durchkreuzen drohen. Es ist dieses Leitmotiv von (einer) guten pädagogischen und problembelasteten nicht-pädagogischen Ordnung(en), das in pädagogischen Selbstbeschreibungen vielfach dazu geführt hat, dichotom zwischen Pädagogik und Gesellschaft zu unterscheiden. Die Erziehungswissenschaft hat sich an diesem Leitmotiv immer wieder abgearbeitet. Sie hat – wie dies in der Einleitung kursorisch angedeutet wurde – Versuche unternommen, die Bedeutung dieser Unterscheidung für den Gegenstandsbereich der Schule theoretisch zu konkretisieren, um der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule auch empirisch auf die Spur zu kommen. Dass ihr dies bislang nur punktuell und aus erziehungssoziologischer Perspektive oft auch nur unbefriedigend gelungen ist, mag auch dem Umstand geschuldet sein, dass erziehungswissenschaftliche Forschung die pädagogische Kritik an den gesellschaftlichen Einflüssen schulischen Unterrichts bislang selten zum Gegenstand, sondern zumeist selbst zum normativen Ausgangspunkt ihrer Beobachtung gemacht hat.

In *einem zweiten Argumentationsschritt* führen wir mit der Systemtheorie eine Theorieoption ein, die genau dies ermöglicht: den Unterscheidungsgebrauch – pädagogisch/nicht-pädagogisch – zum Gegenstand der Beobachtung zu machen. Wir möchten zeigen, dass beide Seiten der Unterscheidung – der Positivwert und der Negativwert – für die Hervorbringung pädagogischer Ordnung konstitutiv ist. Als Heuristik dient uns die systemtheoretische Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz, deren Mehrwert wir darin sehen, dass wir mit ihr das konfliktäre Zusammenspiel von pädagogischen und nicht-pädagogischen Normierungen beobachtbar machen und als *Movens* pädagogischer Kommunikation ausweisen können.

*Das empirische Beispiel*, an dem wir unsere Überlegungen im *dritten Teil* illustrieren wollen, kommt aus dem Kontext eines inklusiven schulischen Settings. Das Thema Inklusion bietet sich für die Bearbeitung der Frage nach der gesellschaftlichen Einbettung von Schulunterricht deshalb besonders gut, weil sich der Konflikt von pädagogischen und nicht-pädagogischen Normierungen am Beispiel der Differenz von Leistung und Teilhabe bzw. spezifischer

Fähigkeitserwartungen und der Anerkennung von Subjektivität hier besonders gut zeigen lässt.

Abschließend rekapitulieren wir in einem *Fazit* die Erträge unseres Vorgehens und loten die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes – auch für eine differenzsensible Unterrichtsforschung aus.

## Unterricht zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Wertpräferenzen – Zur Vergewisserung eines pädagogischen Leitmotivs

Für die moderne pädagogische Semantik ist es konstitutiv das Pädagogische als eine Wertsphäre in eigenem Recht zu entwerfen, die gegen ‚äußere‘ Zwecksetzungen von Politik, Ökonomie und Religion gestellt und als besonderer Raum – als Schonraum - für die Personwerdung des Subjekts konzipiert wird (vgl. Meseth 2023). Es ist diese Konstruktion eines besonderen pädagogischen Raums, die in der pädagogischen Tradition nicht nur zur Unterscheidung von pädagogischen von nicht-pädagogischen Normen geführt hat. Mit ihr hat sich auch die Vorstellung durchgesetzt, das Pädagogische als eine der Gesellschaft irgendwie vorgelagerte Sphäre zu entwerfen. Für soziologische Theorien war und ist diese Vorstellung nie ein tragfähiger – um nicht zu sagen – absurder Gedanke gewesen. Dass es keinen vorgesellschaftlichen Raum gibt, sondern das Soziale vielmehr unhintergebar gesellschaftlich durchdrungen ist, gehört zum common sense soziologischer Theoriebildung. Die Annahme von der gesellschaftlichen Durchdringung pädagogischer Realitäten bildet vielmehr die Betriebsprämisse soziologischer Theorie (vgl. Hummrich/Meseth 2022), und es ist dann wiederum eine Frage von normativen Präferenzen, die es erlauben, zwischen besseren und schlechteren Durchdringungen zu unterscheiden. Dies geschieht i.d.R. auch durch den Machtbegriff.

Macht ist – wie es der Soziologe Heinrich Popitz (1992) einmal treffend formuliert hat – ein gesellschaftlich ubiquitäres Phänomen. Pointiert formuliert: Das Gesellschaftliche gibt es nicht ohne Macht. Es gibt lediglich besser oder schlechter legitimierte Ordnungen der Macht. Auch Pädagogik ist soziologisch gesehen eine spezifische Machtordnung. Eine Machtordnung jedoch, die sich selbst als eine gute Ordnung beschreibt. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles verdirbt unter den Händen des Menschen“, heißt es in Rousseaus (1762/1993, S. 9) berühmtem Erziehungsroman „Émile oder Über die Erziehung“, in dem das pädagogische Narrativ von den deformierenden Kräften der Gesellschaft und der guten Natur des Menschen tradiert wird. Das Pädagogische fungiert in diesem Narrativ als moderierender Puffer, der sich gleichsam schützend und vermittelnd zwischen das Subjekt und die negativen Kräfte der Gesellschaft schiebt. Es gehört zu den Besonderheiten des pädagogischen Narrativs, das Pädagogische als Schutz- und Schonraum für das Subjekt zu entwerfen und alle anderen Normierungen z. B. aus den Sphären des Politischen, des Ökonomischen oder Religiösen als außerpädagogische Normierungen zu problematisieren. Erziehungswissenschaft hat sich immer – zumal in der deutschen Tradition – schwer damit getan, die Simultanität unterschiedlicher, oft auch widerstrebender Normierungen pädagogischer *Settings* selbst zum Gegenstand von Reflexion und Forschung zu machen. Vielmehr hat sie solche Durchdringungen oft pauschal mit Verweis darauf problematisiert, dass diese ‚äußeren‘ Einfluss das Eigentlich-Pädagogische durchkreuzen, unterminieren oder verunmöglichen. Prominent zeigt sich dieser Abgrenzungskonflikt an der Debatte um die Leistungsorientierung schulischen Unterrichts (Mayer 2018), aber auch an der Kritik an den unpersönlichen organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule (Rumpf, 1966; Gruschka, 2013, S. 17-31), dem Ökonomisierungsargument (Radtke, 2009) oder der Kompetenzorientierung (Gruschka, 2016). Dass die dichotome Unterscheidung von guten pädagogischen und problematischen gesellschaftlichen Normierungen theoretisch und empirisch nicht durchzuhalten ist, darauf hat nicht zuletzt Luhmann aufmerksam gemacht, wenn er in einer vielzitierten Passage seines Werks „Das Erziehungssystem der

Gesellschaft“ hervorhebt, dass die pädagogische Absicht „aus sich heraus zwei recht ungleiche Kinder“ hervorgebracht habe, nämlich Erziehung einerseits und Selektion andererseits. Die eine Seite, nämlich Erziehung, habe die Pädagogik »als ihr eigenstes Anliegen geliebt«, Selektion dagegen »als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt« (Luhmann 2002, S. 62f.).

Luhmanns Zitat legt die Annahme nahe, dass beide Seiten der pädagogischen Absicht – Erziehung einerseits, die hier als Akzentuierung eine besonderen pädagogischen Wertpräferenz zu verstehen wäre und Selektion, die auf das gesellschaftliche Prinzip meritokratischer Leistungsorientierung verweist andererseits –, dass also beide Seiten die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems gleichursprünglich konstituieren. Gesellschaftliche Zwecksetzungen und der Anspruch auf eine zweckfreie Bildung des Subjektes wären dann Teil derselben pädagogischen Medaille, deren Seiten sich wechselseitig bedingen, sich durchdringen und miteinander konfligieren können. Es wären dann diese konfligierenden Dimensionen, die pädagogische Ordnungen konstituieren.

## Systemtheoretische Reformulierungen: Die Differenzbearbeitung von Selbst-Fremdreferenz als Movens pädagogischer Kommunikation<sup>1</sup>

Was bedeutet der hier konstatierte Normkonflikt für die Rekonstruktion unterrichtlicher Ordnungen? Anders formuliert, wie lässt sich der Konflikt zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Normen systemtheoretisch fassen, wie empirisch erschließen und wie lässt sich daran wiederum die Verflochtenheit dieser Normierungen als eine spezifische gesellschaftliche Praxis ausweisen, die konstitutiv ist für die Hervorbringung unterrichtlicher Ordnung?

---

<sup>1</sup> Bei den folgenden Überlegungen handelt es sich um die gekürzte Darstellung der theoretischen Überlegungen und empirischen Analysen eines Beitrags, den wir gemeinsam mit Kolleg:innen publiziert haben (Braun u.a. 2023).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive lässt sich empirisch zeigen, dass dieser Konflikt kein beiläufiges Problem darstellt. Die Differenzbearbeitung dieser konfligierenden Normen ist vielmehr – so unsere These – das *Movens* pädagogischer Kommunikation.

Anders gesagt: Pädagogische Kommunikation konstituiert sich nicht dadurch erfolgreich, dass sie ihre gute Absicht besonders deutlich akzentuiert und einseitig zur Geltung bringt. Es ist vielmehr das konfliktäre Wechselspiel zwischen den widerstreitenden Normierungen, das die Ordnungsbildung pädagogischer Kommunikation im Unterricht antreibt, reproduziert und stabilisiert.

Um diesen theoretischen Einsatz zu verdeutlichen, bedarf es der folgenden Vorüberlegungen:

- Die erste bezieht sich auf die Frage der Systembildung, wie sie von der Systemtheorie Niklas Luhmanns allgemein konzipiert wird.
- Die zweite bezieht sich auf Jochen Kades Konzept der pädagogischen Kommunikation, der die Systemtheorie für das Erziehungssystem spezifiziert hat.

### Zur ersten Vorüberlegung:

Eine zentrale Prämisse der Systemtheorie ist die, dass Systembildung konstitutiv auf die interne Verarbeitung von Erwartungen ihrer Umwelt angewiesen ist. Ein System bringt sich – so Luhmanns Argumentation – erst durch den internen Unterscheidungsgebrauch von „Selbst- und Umweltbeobachtung“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 62) hervor. Für diese Zwei-Seiten-Form hat Luhmann die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz reserviert, die wir dazu nutzen, um die Kommunikation im Erziehungssystem genauer zu bestimmen. Beide Seiten der Unterscheidung sind gleichursprüngliche Elemente der Systembildung, deren Ausprägung im Erziehungssystem darin zu sehen ist, dass die in der Fremdreferenz transportierten Nützlichkeits- und Fähigkeitserwartungen mit den Wertbezügen der Bildung des

Subjekts und der Teilhabe aufseiten der Selbstreferenz kollidieren (Luhmann, 1996; Meseth, 2021).

### Zur zweiten Vorüberlegung:

Jochen Kade hat die Differenzbearbeitung von Fremd- und Selbstreferenz für das Erziehungssystem durch den Verweis auf eine spezifische Doppelcodierung pädagogischer Kommunikation herausgearbeitet. Gemeint ist die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ auf der einen Seite und die Codierung „richtig/falsch“ auf der anderen. Wenn es im operativen Vollzug pädagogischer Kommunikation darum geht, Wissen zu vermitteln und die Aneignung dieses Wissens zu überprüfen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass Differenzen zwischen Vermittlungsabsicht und Aneignungsoperation kommunikativ festgestellt werden. Falsche Antworten, ungenaue Formulierungen, aber auch anderweitige Abweichungen von der Vermittlungsabsicht, wie z.B. das Missverstehen von Aufgabestellungen führen dazu, dass diese Differenzen von Vermittlung und Aneignung bearbeitet werden müssen. Dies kann – in unterschiedlicher Dosierung – entweder durch die Akzentuierung der Selbstreferenz geschehen – hier wäre die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ im Spiel, oder aber der Akzent liegt auf der Fremdreferenz, dann würde der Code „richtig-falsch“ die Kommunikation dominieren.

- Wird in der Kommunikation die Unterscheidung „vermittelbar/nicht vermittelbar“ (Kade, 1997, S. 38) aktiviert, rückt die Vermittlungsseite in den Fokus der Beobachtung. Mit einer solchen Rückwendung auf die Seite der Vermittlung beobachtet sich die Kommunikation daraufhin, ob Aneignung – z.B. bei Nachfragen der Adressat:innen oder wenn diese ein Nicht-Können bekunden – hinreichend ermöglicht wurde oder aber das Vermittlungsangebot korrigiert und an die Schüler:innen angepasst werden muss. Hier ist es die Person und ihre Bildsamkeit, ihre subjektiven Voraussetzungen und ihr individueller Umgang mit Wissen, die das Adressierungsgeschehen leiten.

- Auf der anderen Seite kann die Kommunikation die Differenz von Vermittlung und Aneignung aber auch im Modus richtig/falsch beobachten und die Schüler:innen entlang eines standardisierten Bewertungsschemas in ihrer Mitgliedschaftsrolle als Leistungserbringer:innen adressieren oder auf zumeist implizit mitlaufende Fähigkeitserwartungen festlegen.

Wie die Wertpräferenzen von Bildung/Teilhabe und Leistung/Selektion dagegen im Vollzug eines Unterrichtsgesprächs miteinander konfliktieren, wie sie kommunikativ bearbeitet werden und dadurch die Eigenstruktur von Unterricht überhaupt erst hervorbringen, ist in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung – auch von kommunikationstheoretisch informierten Studien (Meseth et al. 2012; Loh, 2021) – bislang nicht untersucht worden.

## Fallbeispiel

Der vorliegende Fall entstammt einer Deutschstunde zum Thema Märchen<sup>2</sup>.

Bevor der Märchentext ‚Prinzessin Mäusehaut‘ von den Gebrüder Grimm vorgelesen wird, kommt es im Transkript zu einer Abfolge von fremdreferenziellen Verweisen pädagogischer Kommunikation.

032	Fr. Groß:	und das lesen wir jetzt gemeinsam reihum
033		alles andere verschwindet ihr nehmt nur
034		das buch
035	Julian:	okay (2.0)
036		was soll noch verschwinden?
037	Fr. Groß:	ja so (-) spielereien und sowas vor

---

<sup>2</sup> Der Fall, an dem die Leistungsfähigkeit dieser Heuristik verdeutlicht wird, stammt aus einem Forschungsprojekt, das von 2018 bis 2020 an einer privaten Förderschule für blinde und sehbehinderte Schüler:innen durchgeführt wurde, auf der die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Nach ihrer Anerkennung als allgemeinbildende Schule werden seit dem Schuljahr 2018/19 Schüler:innen mit und ohne Seheinschränkung gemeinsam unterrichtet. Untersucht wurden Unterrichtseinheiten einer fünften Klasse, die aus vier Schüler:innen mit und vier Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderung im Bereich Sehen bestand.

038

allen dingen (2.0) gut? (2.0)<sup>3</sup>

Der vorgegebene Text soll „reihum“ (Z. 032) gelesen werden. Bereits mit der Ankündigung des klassenöffentlichen Vorlesens wird ein unterrichtstypischer Norm- und Leistungshorizont etabliert. Es wird kommunikativ die Erwartung gesetzt, dass die Schüler:innen sich dem Buch zuwenden und sich nun nicht mehr anderweitig beschäftigen. Das Buch als Lern- und Vermittlungsgegenstand führt demzufolge bereits voraussetzungsvolle Erwartungen an dessen Umgang ein. Neben der Erwartung, das Buch zügig zur Hand zu haben, wenn dies im Unterricht erforderlich ist, geht damit unter den Bedingungen des öffentlichen Vorlesens ebenso die Erwartung einher, richtig und verständlich Vorlesen zu können sowie über die Fähigkeit des stillen Mitlesens zu verfügen, damit zum richtigen Zeitpunkt die erforderliche Stelle im Text gefunden wird. Kurzum: An das Buch als ein spezifisches Kulturgut sind spezifische Fähigkeitserwartungen gebunden, die durch die Verwendung des Buches kommunikativ aktualisiert werden. Die Schüler:innen werden dadurch kollektiv als eine Lerngemeinschaft adressiert, von denen ein bestimmter Umgang mit dem Buch erwartet wird.

Bereits in der nächsten Sequenz stellt die Kommunikation sprunghaft von Fremd- auf Selbstreferenz um: Die pädagogische Kommunikation wendet sich auf die Seite der Vermittlung – also auf den Code vermittelbar/nichtvermittelbar – und antizipiert bei bestimmten Schüler:innen mögliche Schwierigkeiten beim Auffinden des konkreten Textes.

039

sabine? weißt du wos losgeht?

040 Sabine:

ja (4.0)

041 Fr. Groß:

wir warten noch auf paul? (3.0) auch da

---

<sup>3</sup> Transkriptionsregeln in Anlehnung an GAT (Selting et al., 1998):

[ ] : Überlappungen und Simultansprechen

(-) : Kurze Pause unter einer Sekunde Dauer

(2 . 0) : Pause von mehr als einer Sekunde Dauer

? : Fragende Intonation

kom//kombiniert: Wort- oder Satzunterbrechung und -abbruch

(unv.) : Unverständliche Passage

042                      perfekt genau der richtige punkt wer  
 043                      möchte mal anfangen zu lesen? fabi?

Die Lehrerin ruft zwei Schüler:innen gesondert auf und fragt coram publico danach, ob sie die richtige Stelle im Text gefunden haben. Genauer erfragt die Lehrerin mit der Hinwendung auf Sabine und Paul die unter der Bedingung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen möglichen Hindernisse bei der Erschließung des Textes. Gleichzeitig markiert die Frage der Lehrerin aber auch eine Unterscheidung zwischen denjenigen Schüler:innen, die die Textstelle ohne Hilfe finden und denjenigen, die dazu Hilfe benötigen. Sabine wird dies – so zeigt es die Ansprache der Lehrerin – nicht zugetraut (Z. 039). Ebenso wird Paul kommunikativ als ‚langsam‘ markiert (Z. 041). Dort, wo die Kommunikation selbstreferenziell den Wert der Anerkennung von Differenz markiert, tritt gleichsam in ihrem Rücken die fremdreferenzielle Unterscheidung besser/schlechter in den Kommunikationshorizont ein, die sich an der zuvor etablierten Erwartung des öffentlichen Vorlesenkönnens profiliert.

Nachdem die Voraussetzungen für das Vorlesen gegeben scheinen, stellt die Kommunikation ihren Adressierungsmodus wieder von vermittelbar/nicht-vermittelbar auf den Code besser/schlechter um.

044 Fabian:              ähm also von jeder eine seite  
 045 Fr. Groß:            ja du beginnst mit dem titel mit dem  
 046                      autor damit wir auch wissen von wem es  
 047                      ist große überraschung

Fabian, der nun zum Lesen aufgerufen wurde, fragt nach, wie vorgelesen werden soll, woraufhin die Lehrerin den Vorleseauftrag konkretisiert (Z. 044-047). Indem ein bestimmter Umgang mit dem Text festgelegt wird, kommt im Folgenden wieder ein fremdreferenzieller Erwartungshorizont zum Tragen, der sich im Vorlesen in richtiger Reihenfolge zeigt. Die abverlangte Leseleistung beim Vorlesen des Textes ist demzufolge in eine bestimmte kulturelle Praktik eingebettet, die von den Schüler:innen über das korrekte Lesen

hinaus beachtet werden soll. Es geht um den kulturell normierten „richtigen“ Umgang mit dem Kulturgut „Buch“.

In dieser Aneignungserwartung sind neben der fremdreferentiellen Erwartung des richtigen Vorlesens jedoch gleichermaßen selbstreferenzielle Wertpräferenzen enthalten, denn das Lesen im Sinne einer kulturellen Praktik – also z.B. Kenntnisse über den/die Autor:in eines Textes zu besitzen – kann an dieser Stelle als Voraussetzung von Bildung möglicherweise auch selbst als ein auf das Subjekt bezogener Bildungsprozess attribuiert werden.

Der folgende Abschnitt zeigt nun, wie sich die Kommunikation auf die Vermittlungsseite zurückwendet und die Differenz von Vermittlung und Aneignung bearbeitet. Nachdem Fabian fehlerfrei vorgelesen hat, wird Sabine aufgerufen:

- 079 Fr. Groß:       sabine?  
080 Sabine:         denkt (-) über//  
081 Fr. Groß:       nein nicht die aufgabenstellung  
082                   sondern jetzt gehts darum dass wir auf  
083                   seite hundertfünfunddreißig die fortsetzung  
084                   lesen du hast jetzt die aufgabenstellung

Sabine wird recht schnell, nachdem sie angefangen hat vorzulesen von der Lehrerin unterbrochen (Z. 081). Die Unterbrechung wird dadurch begründet, dass Sabine nicht die richtige Textstelle im Buch gefunden hat und dadurch nicht – wie erwartet – mit dem Vorlesen des Märchens beginnt, sondern stattdessen die zugehörigen Aufgabenstellungen vorliest. Die ad hoc auf den Fehler Sabines bezogene Reaktion der Lehrerin weist zunächst auf die korrekte Umsetzung der Vorleseaufgabe hin, die im weiteren Verlauf des Vorlesens von der Schülerin nun fortlaufend realisiert werden soll. Da dies vor den Augen ihrer Mitschüler:innen geschieht, schreibt sich die fremdreferenzielle Erwartung des Lesenkönnens als generalisierte Fähigkeitserwartung kommunikativ fort. Während sich die Lehrerin ganz auf Sabines Unterstützung konzentriert und ihr Zutrauen in ihre Fähigkeiten signalisiert, bringt

sich in diesem kommunikativen Akt die fremdreferenzielle Rahmung der Kommunikation einmal mehr simultan mit hervor.

Sabine setzt darauffolgend noch einmal an und beginnt mit dem Vorlesen des Textes, hat jedoch Schwierigkeiten den Text fehlerfrei vorzulesen. An der folgenden Sequenz zeigt sich exemplarisch die Art der Korrektur, die von der Lehrerin in der Folge fortlaufend vorgenommen wird:

- 101 Sabine: wie sie in den wald gekommen waren bat  
 102 die prinzeßin dem dienst um ihr [leben]  
 103 Fr. Groß: [den  
 104 diener]  
 105 Sabine: hä wie?  
 106 Fr. Groß: bat die prinzeßin den diener um  
 107 [ihr leben]  
 108 Sabine: [er war ] ihr treu  
 109 erst (-) eins und wur// wurde de sie  
 110 dich (1.5) [nicht]  
 111 Marie: [doch ]  
 112 Fr. Groß: [doch ]

Die Lehrerin unterbricht und korrigiert die Schülerin in Reaktion auf falsch vorgelesene Wörter, wie es z.B. in der ausgewählten Sequenz an den Begriffen „dienst“ (Z. 102) und „diener“ (Z. 104) oder „dich“ (Z. 110) und „[doch]“ (Z. 112) deutlich wird. Sprachlich zeigt sich die verstärkte Zugewandtheit der Lehrerin Sabine gegenüber in einer eng an die Person gebundene fortlaufende Reintegration der Schülerin in Bezug auf das Vorlesen des Textes. Gleichzeitig wird Sabine die Aneignung nicht freigestellt, d.h. trotz der Versuche, die Differenz von Vermittlung und Aneignung durch die Rückwendung auf Eigentätigkeit zu schließen, bleibt die Kommunikation von der fremdreferenziellen Erwartung einer bestimmten Aneignung gerahmt; Sabine soll den Text richtig vorlesen, daran orientiert sich die Kommunikation an dieser Stelle primär.

Am Ende der Sequenz folgt dann eine grundlegende Vergewisserung über Sabines Leseprobleme von Seiten der Lehrerin.

124 Fr. Groß: okay dankeschön  
125 sabine ist das kürzungen dir nicht alle  
126 bekannt?  
127 Sabine: also (8.0)  
128 Fr. Groß: gestern ging es ganz gut oder?  
129 hast du da nicht auch ein stück gelesen  
130 dacht ich?  
131 nicht dass ich das mit jonas buch  
132 verwechselt hab  
133 aber ich glaube nicht (2.0)  
134 nee sabine  
135 bis äh (-) punktschriftkürzung zwölf  
136 ja? okay (-) gut  
137 so wer// vielleicht machen wir das so  
138 dass jemand anders weiterliest

Die Lehrerin stellt eine Rückfrage, die sich nicht mehr auf den Inhalt des Textes, sondern auf die Voraussetzungen von Sabines Vorlesefähigkeit bezieht. Genauer fragt sie Sabine im weiteren Verlauf, ob die „kürzungen“ ihr „nicht alle bekannt?“ seien und im Weiteren wird auf Sabines vergangene Leseleistung rekurriert, was der Suche nach den Ursachen ihrer aktuell mangelhaften Leseleistung dient. Ohne eine Antwort von Sabine abzuwarten – diese setzt zwar mit „also“ an, verbleibt dann aber bei einer langen Pause – spekuliert Frau Groß im Folgenden darüber, ob sie möglicherweise Sabines Buch mit demjenigen ihres Mitschülers Jonas verwechselt habe (Z. 131). Deutlich wird, dass in diesem Gespräch nicht mehr der bislang dominierende Code von richtig/falsch in Kraft ist. Vielmehr wendet sich die Kommunikation auf sich selbst zurück; es geht um die Erörterung von Vermittlungsproblemen, was sich daran zeigt, dass Frau Groß im Modus der Selbstreferenz tentativ nach Ursachen für Sabines Leseschwierigkeiten sucht, bevor sie dann schlussendlich Sabines Leseauftrag beendet.

## Schluss

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass es erziehungswissenschaftlich weitestgehend unstrittig ist, Erziehung und Bildung als gesellschaftlich bedingt zu begreifen. Zugleich überwiegt aber in erziehungswissenschaftlichen Konzepten auch die zumeist implizite Annahme, das pädagogisch Eigentliche könne doch irgendwie von anderen gesellschaftlichen Normierungen trennscharf identifiziert werden. Theoretisch mag dies durch analytische Unterscheidungen gelingen, empirisch jedoch lässt sich an unseren Befunden zeigen, dass sich diese Trennung nicht durchhalten lässt.

Das in der Heuristik spezifizierte und in der Fallanalyse angewandte Konzept der pädagogischen Kommunikation verdeutlicht: Pädagogische Kommunikation oszilliert sprunghaft zwischen unauflöslich miteinander verflochtenen Wertpräferenzen. Sie bringt sich durch das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstreferenz überhaupt erst hervor.

Zusammenfassend zeigt sich damit, dass im inklusiven Unterricht in zuge-spitzter Weise unterschiedliche pädagogische und nicht-pädagogische Wertbezüge verhandelt werden, die die Konstitution unterrichtlicher Ordnungen gleichermaßen bestimmen. Die rekonstruierten Adressierungen machen sichtbar, dass die gute pädagogische Absicht – etwa die Ermöglichung von Bildung – „im Rücken der Subjekte“ fremdreferentielle Erwartungen mit sich führt. Mit dem öffentlichen Vorlesen schreiben sich bestimmte ableistische Erwartung an den Umgang mit dem Kulturgut „Buch“ in die Kommunikation ein, die gleichermaßen auf die Ermöglichung von Bildung ausgerichtet ist. So werden in den auf Selbsttätigkeit ausgerichteten Korrekturmaßnahmen immer wieder fremdreferenzielle Fähigkeiten im Umgang mit dem Buch markiert, die ihrerseits - gleichsam komplementär - selbstreferenzielle Bezugnahmen hervorbringen.

In dieser Simultanität beider Wertpräferenzen zeigt sich ein Konstitutionsprinzip pädagogischer Kommunikation. Wenn – wie unser Fall das am öffentlichen Vorlesen eines Buches zeigt – leistungsbezogene Kognition erstens

die Wahrung der Schule ist und sich zweitens zeigt, dass diese Leistungserwartungen mit körperlichen, ästhetischen und sozialen Erwartungen an ein leistungs- und arbeitsfähiges Subjekt verbunden sind, legt dies nahe, die mit der Kategorie Leistung verbundenen fremdreferenziellen Fähigkeitserwartungen in zukünftiger Forschung stärker zu berücksichtigen. Wie diese analytischen Bestimmungen in geeigneter Form auch für die Erforschung von anderen machtförmigen Ordnungen, wie etwa rassistische oder sexistische Ordnungen – genutzt werden kann, wäre für eine macht- und diskriminierungskritische erziehungswissenschaftlichen Forschung weiter auszuloten.

## Literatur

- Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023). Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik* 69(2), S. 213-231.
- Emmerich, M., Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2016). Was heißt „bildender Unterricht“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5, 77-92.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Hummrich, M., Meseth, W. (2022). Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, J. u.a. (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 71-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Loh, A. (2021). *Unterricht als Form der Kommunikation, Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen*, Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayer, R. (2018). Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 291–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W. (2021). Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämpfer (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 19–36). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Meseth, W. (2023). Konturen des Pädagogischen - Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 266-480.
- Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–240.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Radtke, F.-O. (2009). Ökonomisierung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S., Oelkers, J. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 621–636). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rousseau, J.-J. (1762/1993). *Emil oder über die Erziehung*. (11. Aufl.) Paderborn: Schöningh.
- Rumpf, H. (1966). *Die administrative Verstörung der Schule – Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.