

Breidenstein, Georg

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 869-887

urn:nbn:de:0111-opus-71746



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen
Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe
Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen
Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz
Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler
Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein
Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen
Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

<i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen	907
---	-----

Besprechungen

<i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich.....	925
---	-----

<i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen	927
---	-----

<i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.....	931
---	-----

<i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns	934
---	-----

<i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht	937
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	940
Impressum	U 3

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts

Zusammenfassung: Der Beitrag wendet sich zunächst den gängigen Konzeptualisierungen schulischen Unterrichts zu, um die Behauptung, dass eine neue theoretische Perspektive auf Unterricht notwendig ist, zu plausibilisieren. Er plädiert seinerseits für einen mikrosoziologischen Zugriff auf die Unterrichtssituation, der in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen in eigenem Recht zu beschreiben. In einem zweiten Schritt werden einige empirische Phänomene angesprochen, die die Theoretisierung schulischen Unterrichts herausfordern, wie etwa die relative Indifferenz des Unterrichts gegenüber der Sinnfrage oder die Verselbstständigung der Praxis der Leistungsbewertung. Schließlich werden einige Bausteine für eine zu entwickelnde Theorie des Unterrichts skizziert: Unterricht als Interaktionsordnung; Organisation und Interaktion; die Darstellung und Kommunikation von „Lernen“; die Bewertung und Zurechnung von „Leistungen“ zu Personen und schließlich die Bedeutung der Peer Kultur der Schülerinnen und Schüler.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Behauptung, dass es an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt. Angesichts der langen Tradition des auf Unterricht bezogenen Denkens und Forschens in der Erziehungswissenschaft ist die Wahl eines solchen Ausgangspunktes vielleicht überraschend. Deshalb wird es zunächst darum gehen, diese Behauptung zu plausibilisieren. Im Folgenden wird allerdings keine ausgearbeitete „Theorie des Unterrichts“ angeboten, sondern stattdessen sollen einige Linien skizziert werden, die meiner Ansicht nach bei der Arbeit an einer solchen Theorie zu berücksichtigen sind.¹

Voraus zu schicken sind zwei kleine Vorbemerkungen:

1. Es handelt sich hier nicht um jene „Selbstvergewisserung“, die Luhmann (2002, S. 203) als zentrales Motiv erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung identifiziert. Es ist zu fragen, worum es sich bei schulischem Unterricht handelt und wie dieser funktioniert – aber gewissermaßen von außen, von der Position des Beobachters aus. Aus dieser Perspektive werden manche der geläufigen Selbstbeschreibun-

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 17. Juli 2008. Ich danke Werner Helsper, Sandra Rademacher, Ewald Terhart und den Gutachtern für hilfreiche Kritik.

gen des Unterrichtsgeschäftes fragwürdig bzw. in Richtung auf neue und möglicherweise irritierende Beschreibungen verschoben. Es geht hier *nicht* um den Entwurf idealen Unterrichts, sondern um die Analyse ganz normalen, alltäglichen Unterrichts. – Man muss übrigens, auch wenn man an Unterrichtsentwicklung interessiert ist, zunächst verstehen, wie schlechter oder misslingender Unterricht funktioniert, sonst unterschätzt man seine Beharrungskraft gegen Innovation.

2. Auch wenn die folgenden Überlegungen sich im Medium von Theorie bewegen, geht es letztlich um Grundlegungen für eine empirische Unterrichtsforschung. Es geht um die Entwicklung eines grundlagentheoretischen Verständnisses vom Gegenstand „Unterricht“, eines Verständnisses, das letztlich als Heuristik für die empirische Beobachtung alltäglichen Unterrichts dient. Die Überlegungen haben für die Unterrichtsforschung durchaus Konsequenzen methodologischer Art – gleichwohl möchte ich im Folgenden keinen Methoden-Beitrag leisten (vgl. dazu Breidenstein 2010).

Die folgenden Ausführungen widmen sich zunächst in aller Kürze den vorliegenden Traditionen der Reflexion schulischen Unterrichts. In einem zweiten Schritt sollen einige empirische Phänomene angesprochen werden, die eine Theorie des Unterrichts herausfordern, um dann – und darauf liegt der Akzent des Beitrages – einige Bausteine für eine zu entwickelnde Theorie des Unterrichts zusammen zu tragen, die mit den folgenden Stichpunkten umrissen sind: Unterricht als Interaktionsordnung; Organisation und Interaktion; die Darstellung und Kommunikation von „Lernen“; die Bewertung und Zurechnung von „Leistungen“ zu Personen und schließlich die Bedeutung der Peer Kultur der Schülerinnen und Schüler.

1. Traditionen der Reflexion schulischen Unterrichts

Die Behauptung, dass eine neue theoretische Perspektive auf schulischen Unterricht notwendig sei, ist begründungsbedürftig. Ich nenne vier Sichtweisen auf Unterricht, um die Perspektive, die ich hier vorschlagen möchte, davon abheben und konturieren zu können:

- Ein *erstes* Verständnis von Unterricht liegt in unserer biographischen Vertrautheit mit Schule begründet. Wir alle verfügen über mindestens 12-jährige eigene Unterrichtserfahrungen, klar konturierte Bilder von Unterricht und in der Regel auch über Alltagstheorien, worum es sich dabei handelt. – Diese Alltagstheorien über Schulunterricht sind allerdings geprägt von den Gewissheiten des *Teilnehmerwissens*, das das grundlegende Funktionieren von Unterricht eben nicht hinterfragt. Wir wissen aus eigener praktischer Erfahrung, „wie Unterricht läuft“, aber explizieren können wir dieses (praktische) Wissen nicht so einfach. Mit der ethnomethodologischen Soziologie des Alltagshandelns kann man annehmen, dass Teilnehmer auch gar nicht zu viel wissen dürfen über das Funktionieren der Alltagspraxis, denn dieses Wissen

würde das Funktionieren stören (vgl. Weingarten u.a. 1976). Gruschka (2005, S. 15) formuliert prägnant: „Unterricht kennen wir und kennen wir nicht“.

- Eine *zweite* Perspektive auf Unterricht liegt in der didaktischen Tradition der Modellierung gelingenden Unterrichts. „Theorie“ wird hier verstanden als orientierende Zielbestimmung für das Lehrerhandeln, als Entwurf und Maßstab einer zu gestaltenden Praxis. Diese Tradition steht allerdings bis heute durchaus in Spannung zu empirischer Forschung. Wenn man Kriterien „guten“, gelingenden Unterrichts vorab an die Analyse heranträgt (etwa mit Meyer 2004), nimmt man sich die Möglichkeit, dass empirisch ganz andere Faktoren für das Gelingen eine Rolle spielen; außerdem blendet man Aspekte, die sich der Idee gelingenden Unterrichts nicht so recht fügen, schnell aus.
- Eine *dritte*, derzeit besonders prominente Perspektive repräsentiert die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung. In dieser Sicht stellt der Unterricht eine Kontextvariable der Lernprozesse des Individuums dar, der man empirisch habhaft zu werden versucht. Theoriesprachlich hat man sich auf das so genannte „Angebot-Nutzungs-Modell“ verständigt (vgl. Helmke 2003), um schulischen Unterricht zu fassen, dieses bleibt aber gegenüber der realen Unterrichtsinteraktion und den konkreten Verläufen sehr abstrakt: Es werden „Faktoren“ benannt, von denen man annimmt, dass sie für die Wirkung von Unterricht eine Rolle spielen, man ist jedoch relativ weit davon entfernt, empirisch und theoretisch bestimmen zu können, wie konkreter und alltäglicher Unterricht funktioniert (vgl. Ditton 2002; Lüders/Rauin 2008; Breidenstein 2008).
- *Viertens* steht die soziologische Tradition der Bestimmung von Unterricht zu Buche. – Hier ist bis heute die Dominanz der strukturfunktionalistischen Perspektive zu konstatieren: Von Parsons (1959) zieht sich über Dreeben (1968) und Fend (1980) eine Linie, die Unterricht von den Funktionen der Schule für das Gesellschaftssystem her denkt. Diese Linie wird aufgenommen und gewissermaßen pädagogisch gewendet in der Theorie pädagogischer Professionalität, welche das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen in konstitutive „Antinomien“ eingespannt sieht und neuerdings in differenzierte Überlegungen zu der grundlegenden Struktur eines „Arbeitsbündnisses“ führt (Oevermann 1996; Helsper 1996; Helsper/Hummrich 2008). Letztlich wird Unterricht auch in diesem Ansatz von seiner gesellschaftlichen Aufgabe her verstanden und reale Verläufe werden interpretiert mit Blick auf Bestimmungen, die ihm von seinen gesellschaftlichen Funktionen her zukommen.

Alle vier Perspektiven haben ihre je spezifische Berechtigung. Bemühungen um eine Theorie des Unterrichts müssen sich jedoch, und das ist die These dieses Beitrages, von allen vier skizzierten vorliegenden Auffassungen von Unterricht absetzen, wenn sie ihren empirischen Gegenstand – Unterricht in seinem konkreten Vollzug – angemessen in den Blick bekommen wollen: Das *alltagstheoretische Verständnis* vom Unterricht muss eingeklammert und als solches zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Gegenüber der *didaktischen Theorie* muss man auf der empirischen Analyse real stattfindenden Unterrichts beharren. In Bezug auf die *psychologische Modellbildung* muss man

auf der Eigenmächtigkeit der sozialen Realität des Unterrichts als Interaktionsgeschehen insistieren. Und schließlich bedarf die Entwicklung einer Theorie des Unterrichts der Emanzipation von der *makrosoziologisch fundierten Bestimmung des Unterrichts* und seiner „gesellschaftlichen“ Funktionen in der Tradition des Strukturfunctionalismus.

Der letztgenannte theoriestrategische Schritt soll kurz erläutert werden, weil er mir wichtig zu sein scheint und zugleich strittig sein dürfte. Mit Parsons und Fend nimmt man an, dass sich die spezifische Gestalt der Unterrichtsinteraktion aus der gesellschaftlichen Funktion von Schule erklären lasse. Unterricht und Schule erscheinen in dieser Sicht als ein Teilsystem der „Gesellschaft“ und seien in ihrer Struktur konstitutiv geprägt von den Anforderungen eben dieser „Gesellschaft“. Mit der Weiterentwicklung der soziologischen Systemtheorie durch Luhmann (1984, 2002) lässt sich aber die Aufgabe des Erziehungssystems und sein Verhältnis zur Gesellschaft auch anders beschreiben: Aus der Sicht der modernen Systemtheorie ist „Selbstreferentialität“ der entscheidende Aspekt in der Funktionsweise von sozialen Systemen. Ein System wird (in dieser etwas technischen Sprache) als „operativ geschlossen“ gedacht, die Operationen eines sozialen Systems beziehen sich ausschließlich aufeinander und auf die eigene Reproduktion. Ohne dies hier ausführen zu können, soll angedeutet werden, welchen Gewinn die Perspektivverschiebung verspricht, die mit Luhmanns Systemtheorie möglich wird: Die Frage gilt dann weniger der Prägung des Unterrichts durch die Anforderungen der Umwelt als der *internen* Funktionsweise des Interaktionssystems „Unterricht“ und den Mechanismen seiner Abgrenzung von der Umwelt; das Interesse richtet sich dann weniger auf eine prästabilisierte Struktur der Interaktion als auf die dynamische Aufrechterhaltung der Selbstreferenz (vgl. Vanderstraeten 2004).

Um es auf den Punkt zu bringen: Die theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts bedarf nach einer Perspektive, die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* zu beschreiben. Der Fokus der Reflexion liegt dann auf dem situativen Rahmen und der sich darin konstituierenden Interaktionsordnung schulischen Unterrichts. Der Vorschlag lautet also, dass sich die Theorie des Unterrichts des Erbes von Parsons entledigt und einerseits Anschluss sucht an die Weiterentwicklung der Theorie sozialer Systeme bei Luhmann und andererseits sich Goffman zuwendet und einen mikrosoziologischen Zugriff auf die Unterrichtssituation entwickelt (vgl. auch Markowitz 1986; Kieserling 1999).

Dieser Vorschlag wird gleich noch genauer auszuführen sein, jedoch ist zunächst zu betonen, dass ich auch den hier zu entwickelnden Ansatz durchaus in einer bestimmten Tradition der Unterrichtsforschung sehe: der Tradition einer interaktionistischen Unterrichtsforschung, die sich mit Namen wie Jackson (1968), Hammersley (1990), Woods (1980, 1990) und Zinnecker (1975, 1978) und Stichworten wie dem „heimlichen Lehrplan“ und der „Hinterbühne des Unterrichts“ verbindet – diese Tradition ist aber sowohl international wie in Deutschland etwas abgerissen und auch nicht zu einem theoretischen Entwurf von „Unterricht“ geführt worden. Es gibt einige Arbeiten, die die Unterrichtskommunikation aus soziolinguistischer und ethnomethodologischer Perspektive untersuchen (Mehan 1979; McHoul 1978, 1990; Ehlich/Rehbein 1983; Kalthoff 1995)

und es gibt in der Mathematikdidaktik eine dem Interaktionismus verpflichtete Linie der Unterrichtsforschung (Voigt 1984; Krummheuer 1992, 1997; Fetzer 2007), die sehr produktiv ist und wo es nach Anschlüssen für das hier skizzierte Projekt einer Theorie des Unterrichts zu suchen gilt. In der neueren ethnographischen Forschung zum Schulunterricht (z.B. Wiesemann 2000; Huf 2006; Hecht 2009) ist meiner Einschätzung nach das theoretische Konzept noch nicht ganz geklärt. Ich habe eine Orientierung an der Theorie sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2003) als gegenstandstheoretische Bestimmung vorgeschlagen (Breidenstein 2006; vgl. auch Kolbe u.a. 2008), damit ist die gegenständliche Einheit der Analyse umrissen – aber welche theoretischen Beschreibungen des Unterrichtsgeschehens daraus resultieren, ist noch relativ offen.

Bevor die Überlegungen anhand einiger Bausteine für eine Theorie alltäglichen Unterrichts konkretisiert werden, sollen zunächst einige empirische Phänomene angesprochen bzw. vor Augen geführt werden, die das Nachdenken über Unterricht herausfordern und die meines Erachtens von der theoretischen Modellierung schulischen Unterrichts erfasst werden müssten.

2. Phänomene, die eine Theorie des Unterrichts herausfordern

Auf der DOKUMENTA 2007 in Kassel war eine Installation zu bestaunen, die die „Gestaltwahrnehmung“ von Unterricht erlebbar machte. Der Aufbau war sehr schlicht: Eine orange Tafel an einer Wand und davor einige Reihen Bänke in der Farbe Grün. Was passierte? In schöner Regelmäßigkeit gingen während der ganzen Wochen immer wieder einzelne Ausstellungsbesucher an die Tafel, um dort mehr oder weniger sinnvolle Bemerkungen anzuschreiben; andere setzten sich auf die Bänke, um zuzuschauen, was der oder die jeweils vorne Stehende tat. Mit diesem ganz reduzierten Arrangement gelingt es also offenbar Verhaltensweisen zu mobilisieren, die einer grundlegenden Erfahrung von Schulunterricht entsprechen. Die elementare Konstellation des Lehrers und seiner Schüler wird natürlich von der Installation und den Ausstellungsbesuchern ironisch gebrochen und verfremdet, interessant ist aber doch die universale Verständlichkeit der gezeigten Installation. Was macht Schulunterricht als solchen erkennbar? Was macht seine „Gestalt“ aus? Es scheint einige identifizierbare Grundmuster von Schulunterricht zu geben, die diesen über die Vielfalt der Spielarten und verschiedensten Variationen hinweg als solchen kennzeichnen. Auch in Versuchen, Unterricht radikal anders zu organisieren, etwa in Freien und Alternativ-Schulen, bleibt dieser als ein eigenes Interaktionsformat erkennbar (vgl. Wiesemann 2000).

Ein zweiter Befund, der für eine Theorie des Unterrichts vermutlich noch wichtiger ist, besteht darin, dass auch ein solcher Unterricht, der seine ursprüngliche Zweckbestimmung (Lernen zu ermöglichen) kaum mehr erkennen lässt, dennoch und sogar mehr oder weniger reibungslos weiterläuft. Dies passiert immer wieder und ist sehr alltäglich. So kann man bei Praktikumsbesuchen erleben, dass Praktikanten „Unterricht“ durchführen, der aus didaktischer Sicht nahezu oder gänzlich sinnlos ist, aber dennoch irgendwie vollzogen wird. Man kann diese Form von „Unterricht“, dessen di-

daktischer Sinn sich nicht erschließt, übrigens auch bei gestandenen Lehrkräften beobachten. Die interaktive Praxis scheint nahezu resistent gegenüber der Sinnfrage zu sein. Wiederum formuliert Gruschka (2005, S. 15) prägnant: „Der von uns bislang beobachtete Unterricht läuft ohne jede Verstörung oder auch nur Irritation darüber (dass er seiner Aufgabe nicht gerecht wird, G.B.) ab, solange er dem Normalitätsmodell entspricht. Er schreitet weitgehend indifferent gegenüber der Tatsache voran, dass er nicht leistet, was er leisten soll.“ In der Aufrechterhaltung einer Struktur der Interaktion, die diese noch als Unterricht erscheinen lässt, obwohl sie in gewisser Weise längst Fassade geworden ist, kooperieren die Beteiligten in ihren verschiedenen Rollen als „Lehrer“ und „Schüler“.

Analysen zur Langeweile im Unterricht (vgl. Breidenstein 2006, S. 65ff.) stoßen auf das Phänomen, dass es eine hohe Toleranz für eine sehr alltägliche, als normal empfundene Langeweile im Unterricht zu geben scheint – bei gleichzeitiger Tabuisierung des Themas. Das heißt: Jeder weiß, dass Schülerinnen und Schüler sich über weite Strecken im Unterricht langweilen und dass sie sich auf jede erdenkliche Art und Weise die Zeit vertreiben. Solange sich dieser Zeitvertreib aber in diskreten Formen abspielt – d.h., solange der Unterricht in seinem Ablauf nicht gestört wird – wird dieser akzeptiert. Gleichzeitig scheint es einen Konsens darüber zu geben, dass die Langeweile nicht zu deutlich gezeigt oder gar zum Thema gemacht werden sollte – ein Konsens der übrigens auch die Schulpädagogik einschließt, insofern die schulische Langeweile nahezu unerforscht ist (vgl. allerdings Lohrmann 2008). Auch diesem, wie mir scheint, grundlegenden Phänomen der Entthematization und Entproblematization von Langeweile im Unterricht müsste sich eine Theorie schulischen Unterrichts widmen.

Schließlich sei mit der Praxis schulischer Leistungsbewertung ein dritter Phänomenbereich angesprochen, der eine Theorie des Unterrichts herausfordern muss: der Kult um schulische Leistungsüberprüfungen und Zensuren, der den unvoreingenommenen Beobachter nur in Erstaunen versetzen kann. Hier soll nicht der Stand der Forschung zur Zensurengebung ausgeführt werden, sondern nur auf einen weiteren irritierenden Befund aufmerksam gemacht werden: eben das Festhalten der schulalltäglichen Praxis an der Zensurengebung gegen theoretische Einsicht und empirische Evidenz (vgl. z.B. Brügelmann u.a. 2006). Wir müssen also fragen: Was macht die Zensuren für den schulischen Unterricht so attraktiv und offenbar so schwer verzichtbar?

Auch hinsichtlich der Praxis schulischer Leistungsbewertung scheint es empfehlenswert von strukturfunktionalistischen und gesellschaftstheoretischen Annahmen auf das Konzept der Selbstreferentialität umzustellen. Die alltägliche Praxis des Prozessierens schulischer Noten bezieht sich – genau betrachtet – nicht auf von ihr zu unterscheidende Aufgaben oder Funktionen, sondern weitgehend auf *sich selbst*. Noten werden mit Noten verglichen, verrechnet und relationiert. Noten gehen Noten voraus und Noten ziehen neue Noten nach sich. Der Beobachtung der Unterrichtspraxis stellen sich Zensuren eher als ein weitgehend verselbständigtes Mittel dar, dessen Bedeutsamkeit wesentlich in den Praktiken und Ritualen seiner Handhabung generiert wird (vgl. auch Kalthoff 1996). Das hat zu der Annahme von einem „Eigenleben der Zensuren“ geführt (Breidenstein 2006, S. 225ff.). Es sollte in Zukunft darum gehen, nach der Bedeutung der

Zensuren *für den Unterrichtsalltag selbst* zu fragen (vgl. Breidenstein/Meier/Zaborowski 2007, 2008).

Kurzum: Eine Theorie des Unterrichts muss danach fragen, was Unterricht *als solchen* ausmacht. Welche Merkmale eines sozialen Geschehens lassen sich bestimmen, die dieses als „Unterricht“ erkennbar machen? Die Theorie muss dabei versuchen der Komplexität und vor allem der Diversität jenes Geschehens, das sich selbst als „Unterricht“ versteht und zu erkennen gibt, gerecht zu werden. Unterricht löst sich bei genauer Betrachtung in eine Vielzahl gleichzeitiger und paralleler Handlungsstränge auf, die nur punktuell – etwa durch Anweisungen der Lehrperson oder bemerkenswerte Ereignisse auf der Bühne der Klassenöffentlichkeit – mit einander verknüpft sind. Die Parallelität voneinander weitgehend unabhängiger Aktivitäten lässt sich auch im Frontalunterricht beobachten, zum Beispiel in Form von Neben-Kommunikationen (Rehbock 1981) oder auch selbstvergessenem Abschweifen, erst recht aber in anderen Sozialformen des Unterrichts oder in „geöffnetem“ Unterricht (vgl. Breidenstein 2006). Es muss nach der Einheit dieses Geschehens gefragt werden: Was macht es zu „Unterricht“? – Diese Frage ist nicht theoretisch (vorab) zu entscheiden, sondern empirisch zu wenden und offen zu halten. Die Identifizierbarkeit einer sozialen Praxis *als* „Unterricht“ ist als Handlungsproblem und als Leistung eben dieser Praxis zu beschreiben. Das bedeutet auch, dass sich Unterricht nicht etwa vorab als „Lehr-Lern-Situation“ bestimmen lässt, sondern dass zu fragen ist, wie die soziale Praxis selbst eine solche Bestimmung hervorbringt und ermöglicht.

Wenn man sich also als Beobachter schulischen Unterrichts zunächst einiger scheinbarer Selbstverständlichkeiten in Bezug auf diese wohlvertraute soziale Praxis entledigt, bekommt man in den Blick, wie voraussetzungsvoll und erklärungsbedürftig diese Praxis ist. Im folgenden Abschnitt sollen einige theoretische Elemente benannt werden, die zumindest ansatzweise in der Lage sind, die skizzierten empirischen Befunde und Fragen aufzugreifen und die m.E. in einer zu entwickelnden Theorie des Unterrichts Verwendung finden müssten. Die folgenden Überlegungen bestimmen insgesamt fünf solcher Bausteine einer Theorie des Unterrichts; diese Bausteine sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und es lässt sich auch noch nicht genau sagen, wie sie im Einzelnen zusammen passen; auch wird keineswegs behauptet, dass damit die notwendigen Bausteine schon alle identifiziert wären.

3. Bausteine für eine Theorie des Unterrichts

3.1 *Unterricht als Interaktionsordnung*

Es wurde bereits angedeutet: Der eigentliche Gegenstand einer Analyse und Theorie des Unterrichtsgeschehens liegt in dem Verhalten der Beteiligten und zwar in dem aufeinander bezogenen Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Unterrichtssituation, in der „Interaktion“ unter der Bedingung der Anwesenheit (vgl. auch Luhmann 1986, S. 111). Die zentrale Quelle für das Studium der direkten Interaktion stellt nach wie vor

das Werk Erving Goffmans dar. Goffman hat sich zeitlebens mit der Untersuchung der kleinen Rituale, Zeremonien, Gesten und Arrangements beschäftigt, die die alltägliche Interaktion zwischen Individuen regulieren und strukturieren. Schließlich prägte er den Begriff der „Interaktionsordnung“, um den ihn interessierenden Untersuchungsgegenstand zu bezeichnen. Das zentrale Anliegen der Arbeit Goffmans besteht darin, die „Interaktionsordnung als einen Gegenstand in eigenem Recht“ zu etablieren (Goffman 1994, S. 55). Dies meint keineswegs die Unabhängigkeit der Sphäre der Interaktion, Goffman ist kein Interaktionist, der die Bedeutung von Verhalten vollständig in die Situation verlagern würde. So stellt er klar: „... diejenigen, die sich in der Situation befinden, *schaffen* gewöhnlich nicht diese Definition (der Situation, G.B.); gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“ (ebd.) – wodurch sie, so könnte man hinzufügen, die Definition der Situation wiederum bestätigen und damit tatsächlich herstellen. Die Sphäre der Interaktion ist also gegenüber anderen Dimensionen des Sozialen nicht etwa vorgängig oder unabhängig, Goffman (ebd., S. 85ff.) nimmt eine „lose Koppelung“ zwischen interaktiven Praktiken und sozialen Strukturen an, aber der Interaktionsordnung wird eine „vergleichsweise autonome Form“ zugesprochen (ebd., S. 77), die als solche einen eigenständigen Untersuchungsgegenstand darstelle. Zu dieser autonomen Form der Interaktionsordnung sagt Goffman wenig Systematisches, immerhin wird deutlich, dass sie auf Einübung beruht (auf der „beständigen Wiederholung“ von Praktiken des unmittelbaren Zusammenlebens), auf der wechselseitigen Unterstellung von Wissensbeständen und Kompetenzen – sowie auf dem Interesse aller, „die praktischen Verkehrsformen und die Anordnungen aufrecht zu erhalten, die die Verwirklichung sehr verschiedener Pläne und Absichten durch die selbstverständliche Bezugnahme auf Verlaufstypen ermöglichen“ (ebd., S. 67).

Hier kann nicht weiter ins Detail gegangen werden, für eine Theorie des Unterrichts, die ihren Ausgang von dem Konzept der Interaktionsordnung nimmt, sind einige allgemeine Charakteristika dieser Ordnung wichtig: Die Geordnetheit von Interaktionen beruht dieser Sicht zufolge *nicht* auf einem normativen Konsens (auch ein Mörder kann sich die Interaktionsordnung zu Nutze machen, z.B. wenn er seine Tat plant oder sich auf der Flucht tarnt), sondern ist als „Folge eines Systems von regelnden Konventionen“ (ebd., S. 63) anzusehen, die allerdings auch nicht in schematischer Weise befolgt werden, sondern die in hochflexibler Weise auch die Reparatur von Übertretungen und etwa den gemeinschaftlichen Umgang mit Fehlern ermöglichen. Hier ergibt sich ein bedeutsamer Hinweis auf die Unterrichtsinteraktion: Es geht offenbar auch in der Unterrichtssituation oft primär um die Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung oder Geordnetheit der Interaktion. Man kooperiert darin, einen bestimmten Verlaufstypus fortzuführen, das Muster der Interaktion aufrecht zu erhalten – *auch unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht.*

Die Interaktionsordnung zeichnet sich durch die körperliche Anwesenheit der Beteiligten aus. Das bedeutet – und das ist folgenreich auch für die Unterrichtssituation –, dass ihr die wechselseitige Beobachtbarkeit und Interpretierbarkeit des Verhaltens zu Grunde liegt und in Goffmans Sicht die potentielle Verletzbarkeit der Individuen. Es

geht in der Interaktionsordnung immer auch darum, die Grenzen der „Territorien des Selbst“ zu schützen, sowie das eigene und das Gesicht anderer zu wahren. Das ist nicht psychologisch zu verstehen. Es geht Goffman, daran ist immer wieder zu erinnern, „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern um Situationen und ihre Menschen“ (1971, S. 9). Das „Selbst“ des Menschen ist das Produkt von Situationen, d.h. von Interaktionssystemen. Das Selbst kann in interaktiven Ritualen gewürdigt, aber auch herabgewürdigt und verletzt werden. Es geht um die Wahrung von Distanzen, um Zuwendungen und Aufwendungen, um Zuschreibungen und deren Abwendung.

Das alltägliche Unterrichtsgeschehen ist also daraufhin zu untersuchen, welche Praktiken der Konstituierung, der Huldigung, des Schutzes, aber auch der Missachtung und Verletzung des „Selbst“ als einer sozialen und moralischen Tatsache es aufweist (vgl. Willems 1997, S. 119ff.). Es sind z.B. immer wieder Situationen zu beobachten, in denen auch von Schülern die Grenzen des moralisch Vertretbaren ausgereizt werden, etwa durch die Verweigerung der Mitarbeit, in denen aber letztendlich die Situation und damit das Selbst der Lehrperson insoweit geschützt werden, als dann im letzten sozial akzeptablen Moment doch jemand kooperiert und antwortet. Es geht in dieser Dimension der Interaktionsordnung um die Peinlichkeit des Schweigens und dessen Beendigung oder um das taktvolle Übersehen von Fehlern. Es gibt in der Unterrichtsinteraktion bei genauer Betrachtung viel mehr solcher kleiner Praktiken des Taktes und der Rücksichtnahme, als man annehmen möchte. Sicher ist der Unterricht störungsanfällig, er wird ja auch regelmäßig gestört, aber aus der Perspektive der Interaktionsordnung müsste man fragen, welche Rituale und Inszenierungen sich rund um „Störungen“ beobachten lassen. Empirisch zeigt sich jedenfalls, dass Verweigerungen und Störungen von Schülern sehr selten so weit gehen, dass Sinn und Legitimität des Unterrichts faktisch zur Disposition stünden (vgl. Breidenstein 2006, S. 123ff.). Es scheint eine Grenze des *Vertretbaren* zu geben, die vermutlich durch die Interaktionsordnung selbst bezeichnet ist.

Spezifischer wird die Betrachtung schulischen Unterrichts als Interaktionsordnung, wenn man die Institutionalisierung von Unterricht und seine Organisationsform einbezieht und wenn man ihn von seiner Zweckbestimmung als Lehr-Lern-Situation aus untersucht.

3.2 *Organisation und Interaktion*

Schulischer Unterricht ist Interaktion im Rahmen von Organisation. Es handelt sich eben nicht um die offene Interaktion einander zufällig begegnender Individuen, sondern um die regelmäßig und langfristig stattfindende Interaktion, die durch die verbindliche Anwesenheit der Beteiligten und die Ausrichtung auf einen spezifischen von der Organisation vorgegebenen Zweck (das Lehren und Lernen von Kulturtechniken und ausgewählten Inhalten) bestimmt ist.

Um das Verhältnis von Organisation und Interaktionsordnung mit Blick auf schulischen Unterricht zu beleuchten ist auf die Arbeit von Vanderstraeten (2001, 2004, 2006)

zurückzugreifen. Auch hier findet sich zunächst der Hinweis, dass die Interaktion keineswegs einfach im Sinne der Ziele der Organisation zu instrumentalisieren ist: „Interaktion kann nicht einfach als Mittel zur Erreichung organisatorischer Zwecke genutzt werden (wie Lehrer im Übrigen sehr gut wissen). Dies liegt im spezifischen systemischen Charakter der Interaktion begründet“ (Vanderstraeten 2006, S. 58). Allerdings stabilisiert die Organisation die strukturelle Basis für die Interaktion. Sie sorgt in Form von Mitgliedschaft für die *Kontinuität* der Interaktion: Die unterrichtliche Interaktion wird am nächsten Tag qua Mitgliedschaft (in der Schulklasse bzw. im Kollegium der Schule) fortgesetzt – unabhängig von aktuellen Motiven der Beteiligten. Interaktion wird im Rahmen von Organisation tendenziell *indifferent* gegenüber den Motiven der beteiligten Individuen; zahllose Vorkehrungen juristischer, architektonischer und sozialtechnologischer Art sorgen dafür, dass sie stattfindet und zwar in einer bestimmten Art und Weise. Das bedeutet eine ungeheure Entlastung der Interaktion: Der Unterricht muss seine Ziele und Inhalte nicht aus sich selbst schöpfen, sondern kann auf das Curriculum, das Lehrmaterial, den Stundenplan etc. verweisen. Zugleich ermöglicht der organisatorische Rahmen – und das wird in der Regel weniger deutlich gesehen – auch die *Abweichung* vom vorgesehenen Muster der Interaktion: die Interaktion wird fortgesetzt auch bei fehlerhaften Ausführungen, bei Lücken in der Kommunikation und bei partiellem Scheitern ihrer Ziele (vgl. auch Kalthoff/Kelle 2000).

„Interaktion wird durch Organisation reguliert. Umgekehrt aber hängen die Möglichkeiten der Organisation auch von informeller und unregulierter Interaktion ab“ (Vanderstraeten 2006, S. 59). Die Organisation ist sogar darauf angewiesen, dass die Interaktionsordnung die Handhabung von Abweichung und Fehlern ermöglicht. – Goffman (1961) zeigt, wie das Interaktionssystem im Operationssaal darauf ausgelegt ist, auch mit Fehlern umzugehen, die aus Sicht der Organisation niemals passieren dürften! – Auch die unterrichtliche Interaktion ist in Form von Organisation stabilisiert, aber – und darauf hebt auch Vanderstraeten (2006, S. 62) ab – sie weist gegenüber anderen organisierten Interaktionen spezifische Problemstellungen auf: „Erziehung in Schulklassen ist einerseits auf ein Mindestmaß an ‚commitment‘ von Seiten der Schüler angewiesen; andererseits gilt aber gerade, dass dieses commitment *nicht organisatorisch erzwungen werden kann*.“ Schlimmer noch: Das Erreichen der Ziele der Organisation (das Lernen der Schüler) kann noch nicht einmal halbwegs sicher erfasst werden. Die spezifische Schwäche schulischer Interaktion liegt also in der fehlenden Kontrolle ihrer selbst gesetzten Zwecke – ein Umstand, der schon seit einiger Zeit unter dem Stichwort des „Technologiedefizits“ der Pädagogik diskutiert wird (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Das gilt im Prinzip für verschiedenste Bereiche pädagogischer, therapeutischer oder sonstiger mit der Veränderung von Personen befasster Arbeit („people changing organizations“), aber Schulen haben es mit einer in spezifischer Weise kritischen Klientel zu tun: sowohl Schüler als auch Eltern als auch Lehrer sind tendenziell skeptisch gegenüber der Wirksamkeit unterrichtlicher Interaktion mit Blick auf ihre Ziele.

3.3 Darstellung von „Lernen“

Damit sind wir bei einem zentralen Problem unterrichtlicher Interaktion angelangt: der Darstellung und Kommunikation von „Lernen“. Das Problem besteht darin, dass Lernen als solches nicht unmittelbar beobachtbar ist, das Wissen des Individuums und seine Veränderung sind als solche der Wahrnehmung durch andere nicht zugänglich. Der Unterricht bedarf aber der Vergewisserung, dass gelernt wird. Lernen muss beobachtbar und kommunizierbar gemacht werden. Hier können wir auf eine Arbeit von Dinkelaker (2007) zurückgreifen, der aus systemtheoretischer Sicht die Kommunikation von Lernen, allerdings in außerschulischen Zusammenhängen, beobachtet hat. Er konstatiert: „Kommuniziertes Lernen ist als soziale Konstruktion zu verstehen, die das Verhalten von Personen vor dem Hintergrund eines bestimmten Musters beobachtet: des Übergangs vom Nicht-Wissen zum Wissen“ (Dinkelaker 2007, S. 200).

Die Kommunikation von Lernen findet nicht nur in pädagogischen Kontexten statt, auch alltägliche Lehr-Lern-Sequenzen sind darauf angewiesen, dass die Beteiligten sich darauf verständigen, dass erfolgreich „gelernt“ wurde (vgl. Keppler/Luckmann 1991) – aber für pädagogische Kontexte gilt: „Ohne Kommunikation von Lernen sind Versuche der Einwirkung auf Lernen undenkbar“ (Dinkelaker 2007, S. 206). Schulischer Unterricht ist dabei in spezifischer Weise auf die Kommunikation von Lernen angewiesen, nicht zuletzt um der Legitimation seiner selbst willen, denn das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist der einzige offizielle Zweck dieser Veranstaltung, die mit so ungeheurem Aufwand betrieben wird. Zu fragen ist also nach den konkreten Formen, in denen Lernen dargestellt und kommuniziert wird. Das ist eine Aufgabe für die empirische Forschung. Aus ethnographischen Beobachtungen ergibt sich der Eindruck, dass zumindest ein Teil der Darstellung von Lernen über die Anfertigung einer unüberschaubaren Menge von Produkten im alltäglichen Unterricht gelöst wird. Die Ethnographie des Schülerjobs lässt sich u.a. in der Beschreibung der „Produktionsorientierung“ schulischen Unterrichts zusammenfassen (Breidenstein 2006, S. 222): Gemessen an dem äußerst prekären und labilen Charakter von „Lernprozessen“ sind die *Produkte* schulischen Tuns handfest und unbezweifelbar. Jeder kann (daran) sehen, dass etwas „getan“ wurde. Produkte dokumentieren die Erfüllung eines Pensums – am Ende des Schuljahres sind immerhin die Hefte voll geschrieben.

Die andere große Technologie der Darstellung von Lernen stellt im alltäglichen Schulunterricht offenbar die Überprüfung und Bewertung der „Leistungen“ von Schülerinnen und Schülern dar. In unzähligen Tests, Befragungen, Klassenarbeiten und Beurteilungen wird das Wissen bzw. Nicht-Wissen von Schülern konstatiert und kommunizierbar gemacht. In Prüfungen wird *gezeigt*, dass etwas gelernt worden ist – oder mindestens, dass etwas hätte gelernt werden müssen. Zwar bleibt – „objektiv“ wie in der Wahrnehmung der Beteiligten – in der Regel eher unklar, welche Anteile des festgestellten Wissens der Schüler tatsächlich auf den Unterricht, der stattgefunden hat, zurück zu führen sind. Außerdem wissen alle Beteiligten um den zum Teil äußerst vergänglichen Charakter des überprüften Wissens. Und dennoch, so scheint es, ist der Unterricht elementar angewiesen auf die Darstellung seiner Ergebnisse in Form von Prüfungen. Da-

mit sind wir bei einem vierten Bestimmungsstück zu einer Theorie schulischen Unterrichts gelangt.

3.4 Die Bewertung und Zurechnung von „Leistungen“ zu Personen

Die Analysen eines laufenden Forschungsprojektes zur Ethnographie schulischer Leistungsbewertung zeigen ein Dilemma der pädagogischen Praxis, das auf vielfältige Weise bearbeitet wird: *Einerseits* muss unterrichtliche Praxis die Notenvergabe als „objektiv“ etablieren, das heißt vor allem als Bewertung „ohne Ansehen der Person“. Dies wird bewerkstelligt, indem Kriterien und Raster der Bewertung verkündet werden, indem differenzierte Modalitäten der Punktevergabe erarbeitet werden, indem Zensuren in Teilzensuren zerlegt und miteinander verrechnet werden, indem der Akt der Entscheidung über Zensuren depersonalisiert wird („Ich hab da eine stehen“, sagt eine Lehrerin in der Zensurenbesprechung) usw. Die Zensur wird zunächst erzeugt und dann *objektiv*, indem sie zum Objekt gemacht wird, ein Objekt, das in Tabellen eingetragen wird. Sie wird zu einer Zahl, mit der man rechnen kann, Durchschnitte bilden, Tendenzen ablesen etc. – *Andererseits* müssen die dergestalt objektivierten Noten wiederum subjektiviert werden. Die Noten, wenn sie vergeben sind und den Schülern mitgeteilt – oder: verkündet – werden, müssen auf die Personen der Leistungserbringer bezogen werden. Die eigentlich „objektiven“ Noten werden jetzt pädagogisch kommentiert, sie werden moderiert und moduliert, ihnen wird die Härte genommen oder Härte zugesprochen. Zensuren werden jetzt sehr stark *relativiert*: Eine Zwei ist eben nicht eine Zwei, sondern für Martin eine „ganz tolle Leistung“, während sie für Martina eine „kleine Enttäuschung“ darstellt. Auch eine Fünf kann sowohl ein kleiner „Ausrutscher“ sein, über den man großzügig hinwegsieht, als auch ein Anlass für eine Moralpredigt, die sich auf die Arbeitshaltung des Leistungserbringers bzw. -versagers richtet und dabei auch dessen sozialen Umgang, die Sitznachbarn oder wahlweise die Familie und Geschwister einbezieht.

In der Kommentierung von Zensuren in Rückgabesituationen wird das individuelle „Leistungsvermögen“ von Schülerinnen und Schülern konstruiert, das aus Zuschreibungen resultiert, die eben oft gerade in Differenz zur vergebenen Zensur aktualisiert werden (vgl. Müller 2007). Die Praxis schulischer Leistungsbewertung lässt sich vermutlich als eine der zentralen Praktiken der Subjektivierung im Sinne Foucaults (1976, 1983) fassen, also als eine Praxis, die das Individuum anleitet, sich als Subjekt anzusehen und zu denken – als ein Subjekt, das nicht unbedingt in Übereinstimmung mit den schulischen Zensuren stehen muss, das sich aber dazu ins Verhältnis setzen muss.

Ohne hier weiter auf die Details eingehen zu können soll noch einmal das Problem der Zurechnung von Leistung für eine Theorie des Unterrichts pointiert werden, wohl-gemerkt als ein Problem jenes Interaktionsformates, das im Rahmen einer Organisation stattfindet, deren Zweck das Lernen von Schülern ist. Zumindest in der deutschen Unterrichtskultur – die Einschränkung erscheint hier notwendig, weil es ja Schulsysteme gibt, die weitgehend ohne Noten unterrichten – scheint ein relevanter Anteil des Pro-

blems der Kommunikation und Darstellung von „Lernen“ über Prüfungen gelöst zu werden, die den Unterrichtsalltag in großer Regelmäßigkeit und Quantität durchsetzen, sowie anhand der Bewertung von Prüfungen in Form von Zensuren. Die Vielzahl von Noten, Teilnoten, Quartalsnoten, Endnoten usw. dokumentiert (ähnlich wie voll geschriebene Hefte und ausgefüllte Arbeitsblätter), dass etwas „getan“ wurde, dass (Lern-)Leistungen erbracht wurden – oder, bei mangelhaften Noten, immerhin hätten erbracht werden können.

Anders formuliert: Die Praxis der Leistungsbewertung löst für den schulischen Unterricht möglicherweise das Problem der Darstellung von „Lernen“, doch sie zeitigt ihrerseits wiederum neue Effekte: Das System der vergleichenden Bewertung mittels Zensuren erzeugt systematisch Ungleichheit zwischen den Mitgliedern der Schulklasse, denn es richtet sich darauf, Unterschiede hervor zu bringen. Mit diesen Unterschieden muss dann wiederum möglichst „pädagogisch“ umgegangen werden, schon weil die Lerngruppe als solche in der Regel über viele Jahre zusammenbleibt.

3.5 *Die Peer Kultur der Schüler*

Ein letzter Baustein für eine Theorie des Unterrichts soll hier nur noch angedeutet werden, obwohl er als zentral anzusehen ist. Schülerinnen und Schüler sind im Rahmen der Schulklasse gewissermaßen einer doppelten Interaktionsordnung unterworfen. Die eine Ordnung wird durch die Unterrichtskommunikation bestimmt und besteht darin, den Anforderungen des „Schülerjobs“ zu entsprechen: Aufgaben zu erfüllen, die Interaktion mit der Lehrperson so zu gestalten, dass kein größerer Gesichtverlust stattfindet, in Prüfungen Wissen demonstrieren etc. Die andere Ordnung wird durch die Peer Kultur der Schülerinnen und Schüler untereinander bestimmt. Die Mitglieder einer Schulklasse haben einander nicht ausgesucht, sind aber darauf angewiesen, auf engstem Raum Tag für Tag in der Regel über viele Jahre hinweg miteinander zurecht zu kommen. Die Interaktionsordnung der Peer Kultur stellt eigene Anforderungen an die Wahrung des Image, sie ist bestimmt von Fragen der Zugehörigkeit und der Abgrenzung, von Freundschaft, Beliebtheit und Ausgrenzung. Hier werden Themen der Kinderkultur und später der Jugendkultur verhandelt und praktiziert. Hinsichtlich sozialisatorischer Folgen und biographischer Prägungen dürfte in mancher Hinsicht gerade die Sphäre der Peer Kultur die Entscheidende sein.

Nun ist die Peer Kultur der Kinder und Jugendlichen keineswegs als unabhängig von der Unterrichtsordnung und den Anforderungen des Schülerjobs zu denken, sie ist in vielfacher Weise auf die schulische Situation und die Unterrichtskommunikation bezogen. Jede Antwort auf eine Lehrerfrage muss zugleich vor dem Publikum der Mitschüler bestehen (Breidenstein/Kelle 2002). Bennewitz und Meier (2009) postulieren: „Die Annahme, dass Peerkultur etwas dem „Unterricht“ Äußerliches ist bzw. nur gegenläufig zur (Unterrichts-) Ordnung funktioniert, ist zurückzuweisen.“ Zum Teil werden die Relevanzen und Anforderungen des Unterrichts in der Peer Kultur durchaus gebrochen und sogar konterkariert (vgl. Willis 1979). So etwa, wenn im Rahmen des „Streber“-

Diskurses sehr gute Zensuren gegenüber den Mitschülern legitimationsbedürftig werden (Breidenstein/Meier 2004). Zum Teil werden Anforderungen des Unterrichts aber auch eingebaut, aufgenommen oder umfunktioniert in der Peer Kultur. So, wenn der Unterricht zur Unterhaltung und zum Zeitvertreib dient und das Material für den Schülerdiskurs liefert (Bennewitz 2004). Im Rahmen der Unterrichtssituation sind im Prinzip immer beide Ordnungen gleichzeitig relevant, die der Unterrichtsinteraktion und die der Peer Interaktion. Aus Schülerperspektive sind sie gar nicht zu trennen und müssen zusammengedacht werden. Die Bedeutung der Peer Kultur der Schülerinnen und Schüler ist in bisherigen Bemühungen um eine Theorie des Unterrichts sträflich vernachlässigt. Wenn man jedoch die spezifische Gestalt der Interaktion im Unterricht realistisch beschreiben möchte, ist sie gar nicht hoch genug zu veranschlagen (vgl. de Boer/Deckert-Peaceman 2009).

4. Fazit

Im Vorangegangenen sind einige Bausteine für eine Theorie des Unterrichts zur Diskussion gestellt worden, die m.E. im Rahmen einer realistischen Modellierung alltäglichen Unterrichts Verwendung finden müssen. Wie die Bausteine genau zusammen passen und welche Elemente noch notwendig sind, muss vorläufig offen bleiben. Hier sind weitere theoretische und empirische Anstrengungen notwendig – bzw. Forschungen vom Typus einer „theoretischen Empirie“ (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Sinnvoll erscheinen einige spezifische empirische Untersuchungen, die es erlauben würden den „Normalfall“ schulischen Unterrichts gewissermaßen von seinen Rändern her genauer zu fokussieren. Entsprechende Forschungsfragen könnten z.B. lauten: Wie verändert sich die Interaktionsordnung des Unterrichts, wenn schulisches Lernen nicht mehr überwiegend im Klassenverband stattfindet, sondern viel stärker differenziert und sogar individualisiert wird (vgl. Rabenstein/Reh 2008)? Wie wirkt es sich auf das Problem der Darstellung des Lernens aus, wenn auf Zensuren und formalisierte Leistungsbewertung verzichtet wird? Wie werden Kinder einsozialisiert, wenn sie in die Schule kommen und mit der spezifischen Interaktionsordnung des Unterrichts noch nicht vertraut sind? Dies müsste sich in den ersten Wochen und Monaten einer neuen Klasse in der Grundschule beobachten lassen (vgl. Mehan 1979).

Es gibt noch weitere interessante Forschungsperspektiven und auch zu den genannten Fragen liegen durchaus Ansätze vor, an die anzuknüpfen ist. Entscheidend für die weitere Arbeit an einer Theorie des Unterrichts, das ist die These dieses Beitrages, ist eine doppelte Perspektivverschiebung, die das Terrain neu beschreibt, auf dem diese Arbeit anzusiedeln wäre. Zum einen besteht der Vorschlag darin, in der Analyse alltäglichen Unterrichts auf das interaktive Geschehen im Rahmen der Unterrichtssituation zu fokussieren und dieses als einen Untersuchungsgegenstand *sui generis* aufzufassen, dessen Merkmale nicht unmittelbar aus einer wie immer gearteten Theorie der Schule oder gar der Gesellschaft abgeleitet werden können. Dieser Vorschlag richtet sich darauf, mit den Mitteln der Mikrosoziologie die immanente Funktionsweise des Interak-

tionssystems Unterricht systematisch in den Blick zu nehmen. Ein Interaktionssystem, das sich allerdings dadurch auszeichnet, dass es qua Organisation auf eine relative Dauer gestellt wird und dass es damit zurecht kommen muss, dass die Mitglieder der Unterrichtssituation einander in der Regel über viele Jahren hinweg Tag für Tag begegnen, eine gemeinsame Interaktionsgeschichte miteinander entwickeln und ein ungeheuer detailliertes und ausdifferenziertes Wissen übereinander ansammeln. Die besondere Mixtur aus Intimität und Öffentlichkeit etwa im Rahmen der Peer Kultur der Schulklasse scheint mir im Nachdenken über die Charakteristika unterrichtlicher Interaktion noch längst nicht hinreichend berücksichtigt.

Eine zweite Perspektivverschiebung betrifft das Verhältnis einer Theorie des Unterrichts zu dessen selbst gesetztem Zweck, nämlich Lernen zu ermöglichen. Hier läuft der Vorschlag darauf hinaus, dass sich die Analyse diesem Zweck gegenüber (zunächst) *indifferent* verhält. Das heißt nicht, dass eine Theorie des Unterrichts sich nicht dafür interessieren sollte, ob und wie in der Unterrichtssituation (auch) gelernt wird, aber sie darf genau dies nicht zur Voraussetzung der Analyse erheben, sondern sollte danach fragen, wie die Unterrichtspraxis selbst sich auf diesen Zweck aller Bemühungen bezieht. Den Nachweis, dass im Unterricht gelernt wird, kann eine Theorie des Unterrichts zunächst als ein zentrales und durchgängiges Problem dieser Praxis vermuten. Dann aber ist zu fragen, wie es der alltägliche Unterricht selbst schafft, sich seiner eigenen Zweckbestimmung zu vergewissern und sich und allen Beteiligten gegenüber darzustellen, dass hier „gelernt“ wird. Unter dieser Perspektive gerät z.B. die Produktorientierung schulischen Tuns in den Blick sowie die Vergewisserung des Unterrichts über seine „Ergebnisse“ in Form handfester Materialien. Es gerät auch die Permanenz einer Leistungsüberprüfung in den Blick, die ebenfalls dem Zweck zu dienen scheint, darzustellen, dass hier etwas „gelernt“ wurde – oder doch hätte gelernt werden können.

Es gibt deutliche empirische Hinweise darauf, dass alltäglicher Unterricht relativ unabhängig davon funktioniert, wie nahe er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, tatsächlich kommt. Jedenfalls bricht Unterricht offenbar nicht zusammen, wenn dieser Zweck augenscheinlich verfehlt wird. Welche konkreten Lerngelegenheiten eine spezifische Unterrichtsinteraktion *tatsächlich* eröffnet ist allerdings eine weitere und ganz anders situierte Fragestellung, die die Anschlussstelle einer Theorie des Unterrichts zur didaktischen Reflexion markiert.

Literatur

- Bennewitz, H. (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, H. 4, S. 393–407.
- Bennewitz, H./Meier, M. (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule: Ethnographische Studien zu Peer Kultur und Unterricht. In: Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.): Schule als Alltagswelt. Weinheim u.a.: Juventa, S. 97–110.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, M. u.a. (Hrsg.): Sonderband der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Neue Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–218.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, F./Thole, W. u.a. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–215.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, H. 3, S. 318–329.
- Breidenstein, G./Meier, M. (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau 58, H. 5, S. 549–564.
- Breidenstein, G./Meier, M./Zaborowski, K. (2007): Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung. Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 522–534.
- Breidenstein, G./Meier, M./Zaborowski, K. (2008): Being Tested and Receiving Marks. An Ethnography of Pupil Assessment in the Classroom Setting. In: Krüger, H.-H./Helsper, W./Foljanty-Jost, G./Kramer, R.-T./Hummrich, M. (Hrsg.): Families, School, Youth Culture – Networked Spaces of Education and Social Inequality from the Perspective of Pupil Research. Frankfurt u.a.: Peter Lang, S. 163–178.
- Brügelmann, H. u.a. (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Eine Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband.
- de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30, S. 197–218.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 199–213.
- Dreeben, R. (1979): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und Ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fetzer, M. (2007): Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibenlässen im Mathematikunterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1961): Encounters: Two studies in the sociology of interaction. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, E. (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994): Die Interaktionsordnung. In: Ders.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gruschka, A. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurt/M.: Forschungsbericht der Universität.
- Hammersley, M. (1990): Classroom ethnography. Empirical and methodological essays. Milton Keynes: Open University Press.

- Hecht M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–72.
- Huf, C. (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jackson, P.W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalthoff, H. (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 925–939.
- Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 25, H. 2, S. 106–124.
- Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 691–710.
- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kepler, A./Luckmann, T. (1991): “Teaching”: Conversational transmission of knowledge. In: Marková, I./Foppa, K. (Hrsg.): Hertforshire: Prentice-Hall, S. 143–165.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden, Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (1992): Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, G. (1997): *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lohrmann, K. (2008): *Langeweile im Unterricht*, Münster u.a.: Waxmann.
- Lüders, M./Rauin, U. (2008): Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 717–746.
- Luhmann, N. (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Ders./Schorr, K.E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 72–117.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004): *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- McHoul, A.W. (1978): The Organization of Turns in Formal Talk in the Classroom. In: *Language in Society* 7, S. 182–213.
- McHoul, A.W. (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. In: *Language in Society* 19, S. 349–377.

- Mehan, H. (1979): *Learning lessons: social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, M. (2007): *Die Konstruktion schulischen Leistungsvermögens* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Halle/Saale.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Parsons, T. (1987): *Die Schulklasse als soziales System: einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft* (orig. 1959). Übersetzt in: Plake, K. (Hrsg.): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf: Schwann, S. 103–124.
- Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2008): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Rehbock, H. (1981): Neben-Kommunikationen im Unterricht. In: Baurmann, J./Cherubim, D./Rehbock, H. (Hrsg.): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann, S. 35–84.
- Vanderstraeten, R. (2001): *The School Class as an Interaction Order*, *British Journal of Sociology of Education* 22, H. 2, S. 267–277.
- Vanderstraeten, R. (2004): *The Social Differentiation of the Educational System*. In: *Sociology* 38, H. 2, S. 255–272.
- Vanderstraeten, R. (2006): *Interaktion und Organisation im Erziehungssystem*. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54–68.
- Voigt, J. (1984): *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Weingarten, E./Sack, F./Schenkein, J. (Hrsg.) (1976): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiesemann, J. (2000): *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willems, H. (1997): *Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Woods, P. (Hrsg.) (1980): *Pupil Strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Woods, P. (1990): *The Happiest Days? How Pupils Cope with School*. Basingstoke: Falmer Press.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1978): *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek: Rowohlt, S. 29–116.

Abstract: In a first step, the author outlines common conceptualizations of classroom teaching in order to plausibly demonstrate the need for a new theoretical perspective on teaching. For his part, he advocates a micro-sociological approach to classroom situations which allows describing school teaching as an interactive and communicative event in its own right. In a second step, several empirical phenomena are addressed which challenge the theorization of classroom teaching, such as the relative indifference of school teaching towards the question as to its purpose and meaning or the growing detachedness of the practice of performance evaluation. Finally, some of the elements needed to develop a theory of classroom teaching are sketched: teaching as a system of interaction; organization and interaction; the representation and communication of "learning"; the evaluation and attribution of "achievements" to individuals; and, finally, the significance of the peer culture among students.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Georg Breidenstein, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 31, D-06110 Halle (Saale)

E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de