

Kalthoff, Herbert

Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 867-882



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kalthoff, Herbert: Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 867-882 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146873

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2014

■ *Thementeil*

Unterrichtstheorie

■ *Allgemeiner Teil*

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD

Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘

Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Unterrichtstheorie

Ewald Terhart

Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil 813

Johannes Giesinger

Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts 817

Manfred Lüders

Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien 832

Tina Seidel

Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie:
Integration von Struktur- und Prozessparadigma 850

Herbert Kalthoff

Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie
des Unterrichts 867

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Unterrichtstheorie“ 883

Allgemeiner Teil

Edgar Forster

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research
der OECD 890

<i>Thomas Rucker</i>	
Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘	908
 <i>Berrin Özlem Otyakmaz</i>	
Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter	926
 Besprechungen	
 <i>Ewald Terhart</i>	
John Furlong: Education – An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project?	942
 <i>Sebastian Voigt</i>	
Benjamin Ortmeier: 100 Jahre Ernest Jouhy. Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermutigung – Zum Werk von Ernest Jouhy	944
 Dokumentation	
Pädagogische Neuerscheinungen	948
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Theory of Instruction

Ewald Terhart

Theory of Instruction. An introduction 813

Johannes Giesinger

Effectiveness and Respect – On the philosophy of instruction 817

Manfred Lüders

Educational-Scientific Theories of Instruction 832

Tina Seidel

Utilization-of-Learning-Opportunities Models in the Psychology
of Instruction: Integration of the paradigms of structure and of process 850

Herbert Kalthoff

Classroom Practice – Observations on an empirical theory of instruction 867

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Theory of Instruction” 883

Contributions

Edgar Forster

A Critique of Evidence – The example of evidence-informed
policy research carried out by the OECD 890

Thomas Rucker

Advances in Knowledge through Problematizing, or: On the relation
between ‘education’ and ‘subjectivation’ 908

Berrin Özlem Otyakmaz

Mothers’ Educational Behavior – A comparison between
Turkish-German and German mothers of children of pre-school age 926

Book Reviews	942
New Books	948
Impressum	U3

Herbert Kalthoff

Unterrichtspraxis

Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts

Zusammenfassung: Der Beitrag skizziert eine empirische Theorie der Unterrichtspraxis, die jenseits der Theorieoptik des (Struktur-)Funktionalismus angesiedelt ist. Seine Ausgangspunkte sind empirische Befunde der Unterrichtsforschung, die auf ihre theoretische Relevanz hin diskutiert werden. Der Beitrag fragt: Was lässt sich theoretisch beobachten, wenn die Soziologie diese empirischen Befunde zur Kenntnis nimmt? Hierzu werden drei Dimensionen des Schulunterrichts untersucht: das mündliche Unterrichtsgeschehen, die Materialität des Unterrichts und die Kategorisierung der Schüler. Gemeinsam ist diesen Dimensionen, dass sie Wissen für bzw. Wissen über Schüler generieren und prozessieren.

Schlafworte: Soziologie des Unterrichts, empirische Theorie, mündliches Unterrichtsgeschehen, schulische Materialität, Humandifferenzierung

1. Einleitung

Allgemeiner Ausgangspunkt soziologischer Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts ist oft die Idee, dass Schule eine Institution der Gesellschaft ist, als fester Bestandteil des Bildungssystems definierte (System-)Funktionen der Wissensvermittlung und Selektion übernimmt, die Re-/Produktion sozialer Ungleichheit perpetuiert sowie als Sozialisationsinstanz kognitive Bildung mit einer Erziehung zur Tugend kombiniert (Parsons, 1987). Demzufolge vermittelt die Schule bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die ihre Absolventen für Teilsysteme der Gesellschaft qualifizieren. Schule ist dabei keine neutrale Instanz, sondern eine nach ihrer vorherrschenden Klientel klassifizierte Institution, die ihren Status auf ihre Insassen überschreibt („Hauptschüler“, „Realschüler“, „Gymnasiasten“); auch das Wissen, das Schule vermittelt und das zuvor in den Kultusbürokratien für die Schulformen designt worden ist, spiegelt diesen Status wider. Die grundlegende Idee ist, dass es einen wie auch immer gestalteten rationalen Austausch zwischen den Teilsystemen Bildung, Politik, Kultur und Ökonomie gibt, in dem auch die gesellschaftliche Stratifikation mitläuft. Man geht dann erstens davon aus, dass Bildung in modernen Gesellschaften, die ihre Stratifikation (auch) über Bildungsabschlüsse regulieren, eine hohe Bedeutung besitzt. Demnach ist Bildung in allen Lebenslagen und Situationen präsent und relevant. Man geht zweitens davon aus, dass in der Schule schulisches Wissen von professionell geschulten Personen vermittelt (gelehrt) wird und dass Schüler sich dieses Wissen aneignen (lernen). Man geht drittens davon aus, dass alle unterrichteten Schüler gleich sind, da sie das gleiche Wissen gelernt haben. Sie können daher als Gleiche geprüft und in ihrer ‚Leistung‘ unterschieden werden. Man geht viertens davon aus, dass die Institution Schule durch diesen jah-

relang andauernden Prozess der Vermittlung, Aneignung und Überprüfung (Selektion) von Wissen eine hohe Legitimations- und Integrationsfunktion erfüllt. Demzufolge realisiert Schule nicht nur die Allokation der Teilsysteme, sondern sorgt zudem für die Anerkennung der eigenen Funktionsprinzipien und damit für die Anerkennung der soziopolitischen Herrschaft, die dieses System verantwortet (bspw. Fend, 1974, 1980).

Diese hier nur knapp skizzierte Vorstellung von Schule hat sich tief in das kollektive Wissen der *soziologischen* Community eingepflanzt. Wo immer man über Schule spricht oder schreibt, diskutiert und sich zu Wort meldet, erntet man kopfnickende Zustimmung, wenn man das, was in der Schule passiert, als Rede über die Funktion der Schule darstellt und die Ungerechtigkeit erzeugende Ungleichheitsmaschinerie „Schule“ kritisiert. Man kann den Erfolg sowohl der (struktur-)funktionalistischen als auch reproduktionstheoretischen Rede überraschend finden: Zum einen, weil die Annahme gesellschaftlicher Funktionen der Schule empirisch unterkomplex ist und kaum belegt werden kann, zum anderen, weil die Ableitung des Funktionierens von Unterricht aus diesen gesellschaftlichen Funktionen riskant ist. Woher soll die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin etwa wissen, dass Lehrer Wissen ‚vermitteln‘ und Schüler sich Wissen ‚aneignen‘ und dass dies alles in den alltäglich wiederkehrenden periodischen Zeittakten der Schule geschieht? Und ist nicht schon die Annahme der Ungleichheit erzeugenden Institution Schule schwierig, da doch die Individuen, die in diese Institution hinein- und durch sie hindurchgehen, per se nicht gleich, sondern un/gleich sind? Schüler haben nicht das gleiche Geschlecht, nicht die gleiche Hautfarbe, nicht die gleiche ethnische Zugehörigkeit, nicht die gleiche Sprache, nicht die gleiche Art wahrzunehmen; sie gehören verschiedenen Gruppen an, die sich voneinander abgrenzen oder auch überschneiden (Hirschauer, 2014). Aus dieser individuellen Vielfältigkeit macht die Ungleichheitsforschung somit eine homogene Schüler*figur*, die dann durch Schule differenziert wird. Sie teilt somit in ihrer Forschung grundlegende Annahmen mit der Institution, die sie beforscht. Denn auch Schule geht in aller Regel davon aus, dass alle Schüler im Unterricht gleich behandelt werden und das Gleiche hören, sehen, lesen etc.; sie können daher durch diese Gleichbehandlung bei gleicher Anwesenheit über das gleiche Wissen verfügen. Diese Annahme hält sich hartnäckig – auch in der empirischen Forschung der Soziologie. Gleichzeitig wandelt sich hier seit vielen Jahren das Bild – bedingt u. a. auch durch die erziehungswissenschaftliche Forschung: Die Wahrnehmung un/gleicher Schüler hat zu ganz verschiedenen Formen der Differenzierung geführt und – nicht nur in diesem Fall – die Schule selbst in ein *pädagogisches Dauerexperiment* verwandelt.

Soziologinnen und Soziologen, die sich für eine theoretische soziologische Perspektive des Unterrichts interessieren, sehen sich mit einem Problem konfrontiert: Eine solche Theorie des Unterrichts ist in der Soziologie schwer auszumachen. In der Bildungsoziologie liegen zwar verschiedene Theorieangebote für eine (allgemeine) Theorie der Schule vor, eine *soziologische Theorie des Unterrichts* ist hier aber kaum entwickelt. Eine genuin soziologische Theorie des Unterrichts ist also erst noch zu formulieren. In jüngster Zeit ist eine „Soziologie des Unterrichts“ von Gellert und Sertl (2012) vorgelegt worden: Ziel der Beiträge dieses Bandes ist es, auf der Basis der Diskurstheorie Basil Bernsteins Perspektiven auf die Differenzierungsleistung von Unterricht zu ent-

wickeln. Einen anderen Zugang wählt der Band „Bildungspraxis“ (Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich, 2014), in dem sich die Beiträge mit drei Dimensionen (außer-)schulischer Bildungskontexte beschäftigen: dem Körper, den Räumen und den Objekten. Im Zentrum dieser Beiträge steht keine einheitliche Theorie, aber ein geteiltes konstruktivistisch-praxistheoretisches Verständnis sozialer Wirklichkeit. Beschrieben wird hier analytisch, wie Schulräume mit Bedeutung aufgeladen werden, wie Körper praktisches Wissen inkorporieren und wie didaktische Objekte in die Darstellung von Wissen eingreifen und mitspielen. Andere soziologische Autoren begreifen Unterricht als sozio-materielle Praxis (Röhl, 2013), als körperlichen Vollzug (Falkenberg, 2013) oder organisationssoziologisch als ein kontingentes Interaktionsgeschehen, das vor allem Unsicherheit erzeugt und hierfür Verfahrenslösungen sucht (Drepper & Tacke, 2012). In der Erziehungswissenschaft liegen verschiedene konzeptionelle Entwürfe vor: Wiesemann und Amann (2002) binden das Unterrichtsgeschehen ethnomethodologisch an die situative Hervorbringungs- und Darstellungsleistung der Teilnehmer und plädieren explizit für eine Relativierung theoretischer Vorannahmen über Schule; Breidenstein (2006, 2010) betont rahmenanalytisch, dass Unterricht insbesondere ein interaktives Geschehen zwischen den menschlichen Teilnehmern ist und dass durch diese Interaktivität schulische Ordnung als ein vielschichtiges Geschehen etabliert wird. Ganz anders Meseth, Proske und Radtke (2012): Sie schlagen vor, mit der Systemtheorie Niklas Luhmanns Unterricht als Lösung des Problems (doppelter) Kontingenz zu sehen: Schulischer Unterricht ist – kommunikationstheoretisch betrachtet – die „Form“, in der Kontingenz bearbeitet und temporär gelöst wird. Die Interaktion im Unterricht konfrontiert demnach die Lehrperson mit dem eigentümlichen Widerspruch von Routine und Zufall, von Ordnung und Unordnung (Luhmann, 2002, S. 109). Auch Lüders (2003) setzt auf Kommunikation, beschreibt diese aber als ein durch Regeln generiertes und angeleitetes Sprachspiel. Sichtbar werden diese Regeln an den Sprechhandlungen, mit denen Lehrpersonen und Schüler füreinander Anschlüsse organisieren (Sprecherwechsel, Korrekturen etc.). Es wird dann möglich, typische Sprechhandlungen, ihre Sequenzialität und ihre jeweilige Logik für verschiedene Unterrichtsphasen und Lehr-/Lernformen zu identifizieren.

Diese und weitere Forschungen betonen zu Recht die sprachliche resp. kommunikative Seite des Phänomens „Unterricht“. Die kommunikationstheoretische Lesart der Differenzierungstheorie verabschiedet mit dem Handlungsbegriff allerdings auch die Möglichkeit, Praxisformen des Sprechens, Lernens, Vergessens etc. empirisch in den Blick zu nehmen. Ein grundlegendes Problem kommunikations- und sprachspieltheoretischer Überlegungen ist es, dass unklar bleibt, wie der Körper der am Geschehen beteiligten Individuen konzipiert wird und wie man die beobachtbare materielle Figuration des Unterrichts in den Blick bekommt. Schulunterricht ist in diesen Ansätzen ein auf das Bewusstsein abzielendes kognitives Geschehen, das keine materielle Seite verfügbar hat – ein von Körpern und materiellen Objekten bereinigtes Ereignis. In diesem Aufsatz nehme ich dagegen an, dass die Praxis des Unterrichts durch die Überschneidungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von Körperlichkeit und Materialität gekennzeichnet ist.

Die Aufgaben der Soziologie für eine *soziologische* Unterrichtsforschung bestehen m. E. insbesondere in drei Punkten: Erstens muss der Soziologie – in den Worten von Max Weber (1917/1988, S. 502) – „das konventionell Selbstverständliche zum Problem“ werden. Wenn diese Neugier am scheinbar Bekannten und so Selbstverständlichen nicht hergestellt werden kann, dann – so ist zu fürchten – ist es schwierig, von einer soziologischen Unterrichtsforschung zu sprechen. Diese Verwunderung und Entdeckung des Neuen ist auch deshalb erforderlich, da Soziologen als Forschungssubjekte oft davon ausgehen, durch ihre eigene Bildungserfahrung zutiefst mit dieser Institution vertraut zu sein, alles zu kennen und kaum mehr etwas interessant zu finden. Es gilt also, diese „Illusion des unmittelbaren Verstehens“ (Bourdieu/Wacquant) zu substituieren durch eine professionelle Neugier am sozialen Phänomen „Unterricht“. Das heißt auch: Gewissheiten sind einzuklammern, um überhaupt erforschen zu können, was im Unterricht vor sich geht. Was lässt sich *soziologisch* erkennen, wenn wir (zeitweise) die Theorieoptik des Funktionalismus vermeiden? Oder: Was lässt sich erkennen, wenn wir nicht mehr ohne Weiteres von der Selbstverständlichkeit ausgehen, dass Lehrer ‚Wissen vermitteln‘ und Schüler dieses ‚Wissen lernen‘?

Zweitens hat die Soziologie sich von ihrem eigenen Pisa-Schock freizumachen. Denn die serienförmigen Pisa-Forschungen richten sich bekanntlich nicht nur an die (bildungs-)politischen Steuerungsinstanzen, sondern ebenso an die sozialwissenschaftlichen Disziplinen: Hier wird dargestellt, *was* Bildungsforschung ist, *wie* Bildungsforschung geht und *wie* sie funktionieren kann. Das heißt: Eine soziologische Unterrichtsforschung hat gegen die doch oft ‚evidenz-basierte‘ und mitunter politisch intendierte Bildungsauftragsforschung und deren Steuerungssemantiken ihre eigenen empirisch-methodischen und theoretisch-konzeptionellen Instrumente anzuwenden, zu erproben und zu klären, und zwar mit dem Ziel, Unterricht *theoretisch* fassen zu können. Drittens hat sie einen Irrtum zu korrigieren: Unterricht ist ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags: Hier geht eine Institution mit Menschen um, die ihnen anvertraut oder zugewiesen werden; hier sieht man (theoretische) Vorstellungen am Werke, wie diese Menschen zu sehen und zu behandeln sind; hier sieht man, wie Menschen Menschen klassifizieren, wie diese Menschen in dieser Institution an ihrer eigenen Behandlung teilhaben oder Gegenprogramme entwickeln: was sie erleben und wie sie in dieser Institution auch überleben. Die theorie-empirische Beobachtung dieser sozialen Ereignisse und Tätigkeiten ist daher zentral für das Verständnis dieser Institution und kein Appendix der (Bildungs-)Soziologie. Zugleich ist die Erforschung des Unterrichts nicht gleichzusetzen mit einer Korrektur des Pädagogischen durch die Beobachter, sondern zielt auf die Irritation soziologischer Theorie. Empirische Theorie meint in diesem Zusammenhang nicht das Entstehen von Theorie aus der Empirie heraus, sondern das (kreative) Aufeinander-Beziehen theoretischer Konzepte und empirischer Daten (Kalthoff, 2008). Diese Form des soziologischen Theoretisierens zielt auf *Erklärung ohne Kausalität* und *Generalisierung ohne Vorhersage*.¹

1 Für diesen Hinweis danke ich Mita Banerjee.

Im Folgenden behandle ich die aus meiner Sicht wichtigen Dimensionen des Unterrichts; dies kann hier nicht in aller Vollständigkeit geschehen. Der Beitrag konzentriert sich auf die Kommunikation von ‚Schulstoff‘ (die mündliche Dimension) (2.), auf die Rolle von Unterrichtsobjekten (die materielle Dimension) (3.) und auf die Bewertung von Menschen (die kategorisierende Dimension) (4.). Gemeinsames Merkmal dieser drei Dimensionen ist es, dass sie Wissen prozessieren: ein Wissen *für* die Schüler (mündliche und materielle Dimension) sowie ein Wissen *über* Schüler (kategorisierende Dimension). Auf andere Dimensionen, die ebenso wichtig sind (etwa die zeitliche oder die körperliche Dimension), kann hier nicht eingegangen werden. Ziel des Aufsatzes ist es, eine *empirisch-soziologische Theorie des Unterrichts* zu konturieren. Sie plausibilisiert ihre eigenen empirischen Evidenzen aus einer reflexiven und zugleich theoretisch informierten Forschungspraxis.

2. Das mündliche Unterrichtsgeschehen

Mikrosoziologisch betrachtet ist Unterricht Kommunikation unter Anwesenden, die füreinander physisch mit ihren Körpern und Leibern präsent sind, diese gegenseitige Präsenz reziprok wahrnehmen und an diese reziprok wahrgenommene Präsenz ganz spezifische Erwartungen hegen, die ebenfalls auf Gegenseitigkeit ausgelegt sind. Die Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen sind in der episodischen Zeitstruktur der Schule füreinander (Mit-)Schüler oder Lehrpersonen: Sie verbindet also eine soziale Beziehung, wenngleich die soziale Zugehörigkeit zu den Gruppen der Schule ungleich ist: Schüler gehören zu einer Klasse oder einem Kurs, zu Cliques und zu Freundschaften; Lehrpersonen gehören zur Lehrerschaft und deren Fraktionen. Unterrichtliche Kommunikation ist in aller Regel auch räumlich gebundene Kommunikation, das heißt eine Kommunikation, die in einem spezifischen physischen Setting stattfindet.

Im schulischen Unterricht wird vorgegebenes Wissen in einer intensiven Weise mündlich verhandelt; die Form, in der dies stattfindet, ist das Unterrichtsgespräch. Zentral für das Unterrichtsgespräch ist die kommunikative Synchronisierung der Teilnehmer. Alois Hahn (1991, S. 96) hat diesen Sachverhalt in die paradox erscheinende Formulierung gebracht: „Das Verbot zu reden ist auch die Voraussetzung dafür, dass überhaupt geredet werden kann.“ Soziologisch betrachtet ist das Unterrichtsgespräch zunächst einmal nichts anderes als eine Gesprächsapparatur, die zur Wissensbearbeitung etabliert worden ist. Drei grundlegende Merkmale kennzeichnen diese Praxis der mündlichen Darstellung schulischen Wissens: Es gibt erstens eine asymmetrische Konstellation und Sequenzierung des Unterrichts; es gibt zweitens eine Ambivalenz von Deskription (Beschreibung) und Askription (Zuschreibung); es gibt drittens eine Zurechnung von Wissensstandards (ausführlich McHoul, 1978, 1990; Mehan, 1979).

Das Gespräch im (traditionellen) Unterricht unterscheidet sich von der alltäglichen Konversation darin, dass die Vielstimmigkeit der Sprecher und die Äquivalenz der Akteure aufgehoben werden. Denn im schulischen Unterricht herrschen andere Rede- und Schweigegebote und die Lehrperson besitzt das Recht, für Schüler offizielle Zeitfenster

des Sprechens zu öffnen. In ihrer Person ist der Allokationsmechanismus vereint, der die Schüler mit offiziellen Rederechten ausstattet; sie ist also die zentrale Figur im kommunikativen Geschehen des Unterrichts. Dass aber die Lehrperson diese bevorzugte Stellung in der Gestaltung der Redebeiträge einnimmt, verdankt sie nicht nur ihrer zentralen Stellung im lehrerzentrierten Unterricht, sondern auch einem Mechanismus, der sie auf geradezu natürliche Weise immer wieder in diese Position bringt; dies ist die Lehrerfrage, auf die Schülerantwort und Kommentierung durch die Lehrperson folgen. Das heißt, dass, sozialtheoretisch gesprochen, reziproke Erwartungen den Schulunterricht bestimmen: Es wird erwartet, dass die Lehrperson Fragen stellt, dass Schüler antworten und die Lehrperson die Schülerantwort kommentiert, um konditionale Relevanzen zu schließen. Es wird erwartet, dass das Unterrichtsgespräch auf diese Weise strukturiert ist und dass die Teilnehmer diese Erwartungen auch erfüllen. Das Entscheidende ist, dass die Ausgangsfrage der Lehrperson ihr in systematischer Weise den Redezug nach der Antwort reserviert. Nachdem Schüler auf die Frage der Lehrperson geantwortet haben, ist sie automatisch wieder am Zuge. Das heißt, dass die Abfolge von Frage → Antwort → Kommentar die symbolische Ordnung der Sprecher sowie die Kontrolle über die Redezeit und den Gegenstand der Rede immer wieder herstellt (Kalthoff, 1997).

In der Organisation der schulischen Gesprächsapparatur ‚Unterricht‘ nimmt die Lehrerfrage eine Schlüsselstellung ein. Dies liegt daran, dass die Lehrerfrage keine Frage im eigentlichen Sinne ist. Fragen stellen heißt im Unterricht für Lehrpersonen ja nicht, sich zu fragen, sondern andere zu befragen: Diejenigen, die die Fragen stellen, kennen die Antwort, und diejenigen, die antworten, aber nicht zwangsläufig die Antwort wissen, stellen sich nicht die Fragen, auf die sie eine Antwort wissen sollen. Am Beispiel der Lehrerfrage kann also ein *immanentes Referieren* beobachtet werden, das heißt eine Selbstreferenz der mündlichen Darstellung, die immer nur auf sich selbst verweist. Sichtbar wird hier, was die Lehrerfrage ist: Sie ist ein Mittel zur Überprüfung, zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und zur Stimulierung des Gesprächs. Diese asymmetrische Strukturierung des Unterrichts tritt dann in den Hintergrund, wenn Schüler ihrerseits Fragen stellen, die Aussagen des Lehrers unterlaufen (oder lächerlich machen) und Geltung für ihre Aussagen beanspruchen. Schüler, die am Unterrichtsgespräch teilnehmen, geben ihrerseits zu erkennen, ob und, wenn ja, wie sie das Sprachspiel des Unterrichts beherrschen. Folgen wir Wittgensteins Überlegungen, so zeigt sich in der ‚richtigen‘ Antwort des Schülers auf die Frage des Lehrers eine Praxis der Übereinstimmung (Wittgenstein, 1984, S. 337). Ein guter Schüler ist ein Schüler, der die Anforderungen dieser mündlichen Praxis beherrscht.

In der beschriebenen Aufeinanderfolge von Lehrerfrage → Schülerantwort → Lehrerkommentar → Schülerantwort ... erfüllt der Lehrerkommentar eine besondere Funktion, denn er vermittelt dem Schüler vor dem beobachtenden Publikum der Schulklasse eine Einschätzung seiner Wissensdarstellung. Die Replik, der Kommentar, die Nachfrage, das Schweigen etc. der Lehrperson erfüllen die Funktion eines Scharniers, das zwischen dem Inhalt der Schüleräußerung und dem Gehalt der Lehrerfrage vermittelt. Die besondere Stellung des Lehrerkommentars in der Unterrichtskommunikation zeigt sich nun darin, dass die Lehrperson immer wieder andere Schüler in die Kommunika-

tion einbeziehen kann und dass sie somit für Ambivalenz sorgt: Potenziell können alle in den nächsten Sekunden dran sein. Aus dem Gesagten folgt, dass Unterricht nicht nur ein mehrfach gerahmtes Geschehen ist, sondern auch ein fluides, sich kontinuierlich änderndes Ereignis.

Das Unterrichtsgeschehen wird noch dadurch aufgeladen, dass Schüler nicht nur für sich sprechen, sondern in aller Regel immer auch für andere sprechen: für die Klasse, für die „guten“, für die „fleißigen“, für die „weniger guten“, für die „faulen“ etc. Schüler. Für die Lehrperson stehen also antwortende Schüler in einer *indexikalen Relation* zum beobachtenden Publikum. Im Sinne der phänomenologischen Soziologie (etwa Schütz & Luckmann, 1979, S. 277–290) bilden Lehrpersonen auf der Basis ihres Wissensvorrates „Typen“ von Schülern: Schüler werden zu imaginierten Gruppen geordnet, deren Grenzen flexibel sind. Mit anderen Worten: Lehrpersonen *schließen* abkürzend von einem Schüler auf andere: Sie grenzen damit andere Schüler ein und sie grenzen ihn von anderen Schülern bzw. Schülertypen ab. Diese grobe Differenzierung der Schüler, die eng mit ihrer Bewertung verbunden ist, ist eine opake Praxis, die sich selbst in ihrer Aufführung kaum zu erkennen gibt, aber in der Vorstellungswelt der Lehrpersonen fest verankert ist.² Gleichwohl ist dieses *boundary un/making* für das alltägliche Handlungsproblem der Lehrperson, nämlich Schüler in das Gespräch einzubinden, als passables, gut funktionierendes Verfahren zu verstehen, das die Fiktion nähren kann, Schüler lernen durch diese Beteiligung den „Stoff“ sowie die Regeln des Unterrichtsgesprächs.

Eine soziologische Theorie des Unterrichts beschreibt diese Form der direkten Kommunikation als ein institutionell gerahmtes Gespräch, das die Rollen von Lehrpersonen und Schülern zunächst über definierte Rede- und Schweigegebote kodiert. Gleichwohl ist diese direkte Kommunikation als ein fragiles und gefährdetes Gebilde zu konzipieren und macht daher eine funktionalistische Modellierung schwierig. Vielmehr ist von einer laufenden interaktiven Arbeit an der Aufrechterhaltung der Gesprächsordnung auszugehen, die Lehrpersonen und Schüler mit situativ unterschiedlichen Interessen und Perspektiven ausführen. Die Differenzierung der Schulklasse in Schülertypen, die ihrerseits keine fest umrissenen Gebilde mit etablierten Grenzen und festen Identitäten sind, ist konzeptionell eine *Kategorisierung imaginerter Gruppen*.³

Schließlich der kognitivistische Bias der sprachsoziologischen Unterrichtsforschung: Sie nimmt in aller Regel einen direkten Bezug von Schülerantwort und Lehrerkommentar an. Die Lehrperson ist dauerhaft kognitiv präsent, permanent aufmerksam und schweift mit ihren Gedanken nicht ab; sie versteht auch zu jeder Zeit jede noch so ungelenke Äußerung von Schülern sowie deren nonverbale Reaktionen und weiß auch inhaltlich adäquat darauf zu reagieren. Mit dieser kaum reflektierten Annahme der Passung schulischer Kommunikation verschwindet jegliche Modulation (Goffman, 1980) des mündlichen Geschehens: Unsicherheit und Unaufmerksamkeit, Ad-hoc-Stimmungen und unglücklich verlaufende Interventionen aufseiten der Lehrperson geraten nicht in den soziologischen Blick. Das Phänomen, dass Lehrpersonen nicht immer (richtig)

2 Zur weltkonstituierenden Wirkung von Vorstellungen: Heidegger (1952).

3 Die Mächtigkeit dieser Vorsortierung zeigt sich dann im Be-/Wertungsverfahren.

hören, was Schüler sagen, und in ihrem Lehrerkommentar nur noch einer Spur ihrer Wahrnehmung folgen, die sich nicht in der Schüleräußerung findet, hat eine empirisch-soziologische Theorie des Unterrichts, die die Forschung sozialtheoretisch inspirieren will, als einen *Redeanschluss ohne Passung* aufzunehmen.

3. Schulische Materialität: Objekte, Zeichen, Organismen

Die soziale Wirklichkeit des Schulunterrichts kennzeichnet ein unablässiges Hantieren und Verwenden von Artefakten, die es erst ermöglichen, zu unterrichten: Tafel, Kreide, Landkarten, Bücher, experimentelle Anordnungen etc. Das Besondere dieser Objekte ist, dass sie im Unterricht zu Medien werden, die den Schulstoff darstellen. Es scheint geradezu so zu sein, dass Objekte den Status ihrer Dinghaftigkeit verlieren und zu Mittlern des Wissens werden. Eine Tafel tut dies in einer anderen Weise als ein Beamer, eine Landkarte in einer anderen Weise als ein Globus, ein geometrisches Modell im Mathematikunterricht in anderer Weise als ein physikalisches Experiment. Die medien-theoretische Debatte der vergangenen Jahre hat gezeigt, dass Medien keine neutralen Übermittler von Botschaften sind, sondern an der Botschaft selbst beteiligt sind. Der demiurgische Charakter von Medien (klassisch: „The medium is the message“, McLuhan, 2001, S. 7) ist von anderen Kulturtheoretikern relativiert worden (etwa Krämer, 2008). Hier treten materielle Objekte hinter die Botschaft zurück, um das, was abwesend ist, verfügbar zu machen. Phänomenologische Studien betonen die Verwicklung von Mensch und Welt. Dinge als Teil der Welt sind nicht bloße Empfänger einer menschlichen Sinnzuschreibung, sondern greifen auch sinnlich und leiblich auf Menschen über, fordern auf und fordern heraus (etwa Stieve, 2008).

Dem akustischen System der Wissensdarstellung – dem Unterrichtsgespräch – steht somit das optische System der dinglichen und semiotischen Darstellung von Wissensphänomenen zur Seite; beide Sinne ergänzen einander und differenzieren individuelle Wahrnehmungen von kollektiven Vorstellungen über das Gesehene und Gehörte (Stäheli, 2011). Der schulische Unterricht macht sich nun diesen Sehsinn zu eigen: Dies geschieht dadurch, dass Wissen sichtbar gemacht wird, indem es durch materielle Objekte (etwa in einem Experiment), durch semiotische Repräsentation (etwa als Formel an der Tafel) oder durch Organismen (etwa Ameisen im Biologieunterricht) repräsentiert wird. Mitunter überschneiden sich auch die eine oder andere Materialität: Die Tafel ist hierfür ein gutes Beispiel: Visualisiert wird *an* der Tafel (als materiellem Objekt), aber *im* Medium der (alphabetischen, mathematischen oder grafischen) Schrift. In der Praxis schulischer Visualisierung lässt sich nun beobachten, dass nicht nur auf unterschiedliche Objekte zurückgegriffen wird, die für den Unterricht entwickelt wurden, sondern auch auf alltägliche Gegenstände (etwa ein Stapel Papier). Zu beobachten ist ferner, dass die materiellen Objekte einen unterschiedlichen Grad der Didaktisierung inkorporiert haben. Grob unterschieden werden können Objekte mit hoher Didaktisierung (etwa das Prisma), Objekte einer mittleren Didaktisierung (etwa ein Messgerät) und Objekte mit einer geringen Didaktisierung (etwa Alltagsgegenstände). Organismen (wie Ameisen

oder Schweinsaugen) werden – vergleichbar den Alltagsgegenständen – erst durch das Unterrichtsgeschehen in eine relevante Materialität transformiert (Röhl, 2013).

Der Grad der Didaktisierung eines Objekts gibt Auskunft über die mündliche Rahmung, die erforderlich ist, damit Schüler die aus Sicht der Lehrperson relevanten Merkmale des Objekts erkennen. Ein Prisma erfordert i. d. R. weniger mündliche Begleitung als ein Flugzeugmodell. Bis Schüler sehen, was es am Flugzeugmodell (mathematisch) zu sehen gibt – bis also das Sichtbare offensichtlich wird –, bedarf es der mündlichen Bearbeitung und Steuerung: weg von technischer Ästhetik, technischen Details oder Flugzeugtyp. Zu üben, ein Objekt etwa mathematisch zu betrachten, bedeutet dann, mit dem disziplinären Blick geometrische Formen zu erkennen, die berechnet werden können. Die Gesprächsform ist – wie oben gezeigt – asymmetrisch, sie folgt bestimmten Regeln und ist auf die Bewertung der Schüler angelegt. Zugleich aber wird ein fachspezifisches Sehen geübt und erprobt; d. h. Schüler praktizieren, disziplinär zu denken und Dinge aus einer Fachsicht zu sehen. Hierzu gehört, von Details abzusehen und materielle Objekte auf wesentliche Merkmale zu reduzieren (Röhl, 2012). Wichtig ist an dieser Stelle, dass didaktische Objekte in unterschiedlichen Zuständen existieren: erstens in ihrer ganz spezifischen materiellen Beschaffenheit, zweitens in der mündlichen Konversation als zu besprechende und zu verstehende Dinge, drittens in der alphabetischen, mathematischen oder grafischen Schrift, die an der Tafel (oder in anderen Medien) erscheint. Mit anderen Worten: Die Beschaffenheit des Objekts, die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit überschneiden sich in der Darstellung des Schulstoffs im Unterricht. Und diese Überschneidung ist theoretisch als dingliche Rahmung des Unterrichts zu verstehen.

Für eine Unterrichtsforschung folgt aus dem Gesagten, dass Objekte am Vollzug sozialer Wirklichkeit beteiligt sind; sie induzieren menschliche Handlungen und sind gleichzeitig auf den Vollzug der Handlungen angewiesen; sie rahmen das Handeln und werden durch das Handeln mit variierendem Sinn und Bedeutung versehen. Mit Heidegger (2001, S. 76–88) lässt es sich so formulieren: Der Umstand, dass (didaktische) Objekte auf ihren Gebrauch verweisen, ist a priori gegeben; diese Verweisung ist die grundlegende Eigenschaft von Dingen. Gleichzeitig haben Dinge sehr verschiedene Möglichkeiten, Zeichen für ihren Gebrauch zu sein. Zugleich benötigt es aber auch Menschen, die diese Verweisung der Dinge einlösen und die ebenso die Grenze der Möglichkeiten markieren. Verschiedene Studien haben expliziert, wie von der Tafel in der Mathematikvorlesung Gebrauch gemacht wird (Greiffenhagen, 2014), wie experimentelle Anordnungen im Physikunterricht das Handeln von Lehrpersonen und Schülern affizieren (Röhl, 2013), oder beschreiben Unterricht als realisiertes Netzwerk von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren (Fenwick & Edwards, 2010).

Eine Theorie des Unterrichts sieht sich aber auch mit einem Gegensatz von Posthumanismus und Sozialkonstruktivismus konfrontiert. Die Debatten der letzten Jahrzehnte gehen im Kern von der Überlegung aus, dass Technik von Menschen erfunden, gestaltet und zum Laufen gebracht wird. Diese Position findet sich sowohl bei den Vertretern der verschiedenen (Sozial-)Konstruktivismen (etwa Berger & Luckmann) als auch bei Vertretern des Posthumanismus (etwa Latour). Die zentrale, von Bruno

Latour, Michel Callon u. a. eingeführte und begründete Differenz besteht nun darin, den einmal eingeführten materiellen Objekten eine ganz eigenständige Beschaffenheit und Wirkmächtigkeit zuzuschreiben und dies auch *sozialtheoretisch* zu begründen. Demzufolge sind sie nicht willige Werkzeuge in unseren Händen, sondern Gestalter unserer Lebenswelten: Sie lassen Menschen handeln, indem sie dieses Handeln designen (Latour, 2001). Vertreter (sozial-)konstruktivistischer Positionen weisen hingegen immer wieder auf die symbolische Dimension und auf die Offenheit materieller Objekte hin, die ihre Verwendung gerade nicht festlegen. Demnach ist es – im Anschluss an Wittgensteins (1984) Gebrauchstheorie der Bedeutung – zentral, die Gebrauchsweise von Objekten empirisch zu erforschen.

Diese theoretische Differenz impliziert für die soziologische Theorie des Unterrichts und der Unterrichtsforschung eine Dialektik von Materialität und Interaktivität, von Handlungsaufforderung, Handlungsrahmung und situativer Verwendung (hierzu Kalthoff, 2014a). Der Sinn oder die Bedeutung eines Objekts ergibt sich – folgt man Max Weber – aus einer zweiseitigen Optik: „Jedes Artefakt (...) ist lediglich aus dem Sinn deutbar und verständlich, den menschliches Handeln (...) der Herstellung *und* Verwendung dieses Artefakts verlieh“ (Weber, 1985, S. 3; Hervorh. H. K.). Diese Dialektik konfrontiert die Unterrichtsforschung mit der Aufforderung, die genuinen Orte ihrer Forschung (d. h. den Schulunterricht) zu verlassen und die gewerblichen Unternehmen aufzusuchen, in denen die didaktischen Objekte entworfen, gestaltet und fabriziert werden. Mit anderen Worten: Erst wenn die Forschung weiß, wie schulische Artefakte konstruiert und gerahmt werden, erschließen sich die Praxis der Objekte, Zeichen für ihren potenziellen Gebrauch zu sein, sowie die situative Verwendung durch Lehrpersonen und Schüler.

4. Die schulische Be/Wertung: Schätzen – Taxieren – Prüfen

Seit der Einführung des sogenannten Berechtigungswesens im 19. Jahrhundert und der hiermit einhergehenden Harmonisierung der Notengebung in Preußen sind das schulische Bewertungsverfahren und seine Mittel umstritten (schon Schreiber, 1899). Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich in den Fachkreisen die Erkenntnis durchgesetzt, dass Lehrerurteile keine zuverlässigen, sondern *kontingente Urteile* sind, denn es hätte auch anders entschieden werden können. Dies ist in den Jahrzehnten danach bis in die 1980er-Jahre vielfach belegt und experimentell getestet worden. Das Besondere der Schule aber ist, dass die Kontingenz der Fremdzuschreibung qua Klassifikation überlagert und tendenziell zum Verschwinden gebracht wird. Deutlich wird dies an den institutionellen und rechtlich gerahmten Verfahren, mit denen die Institution Schule den kontingenten Urteilen ihres Personals materielles Gewicht und Wirkung verleiht. Das Urteil der Lehrperson wird mit anderen Worten gehärtet und objektiviert.

Aber was sollte denn soziologisch relevant an der Bewertung von Schülern durch Lehrpersonen sein, die doch nur die individuelle Leistung des Schülers feststellen? Schließlich steht doch die Bewertung am Endpunkt der sequenziellen Folge von Leh-

ren – Lernen – Prüfen – Bewerten. Und in der Prüfung zeigen die Schüler ihre Leistung. Soziologisch relevant ist die Beobachtung der schulischen Praxis als einer spezifischen Form der Be/Wertung („E/Valuation“, Lamont, 2012) deshalb, da der Begriff der Leistung keine Auskunft darüber erteilt, was es denn ist, was da ‚geleistet‘ worden ist oder werden sollte. Soziologisch gesehen entsteht Leistung erst dort, wo sie hierarchisch ratifiziert und symbolisch zugeschrieben worden ist – und dies geschieht im Akt der Bewertung.⁴ Dabei obliegt die Umwandlung eines schriftlichen Textes (Klausur) in eine Leistung ganz den be/wertenden Lehrpersonen, die ihrerseits in ihrer Bewertung gleichzeitig mehrere Bezugspunkte aktualisieren: die vergangenen ‚Leistungen‘ (etwa Noten) des Schülers, die schriftlichen Ausführungen des Schülers in der Klausur und die vergangene Unterrichtsperiode. Und so *bewerten* Lehrpersonen nicht nur individuelle Personen und konvertieren alphabetische, numerische und grafische Schriftzeichen in ein Prädikat, sondern sie *werten* dabei auch immer sich selbst, das heißt ihre zurückliegende Praxis (Kalthoff, 1996). In diesem Zusammenhang weisen Luhmann und Schorr (1988, S. 315) darauf, dass nicht auf Leistung die Selektion folgt, sondern dass „die Selektion die Leistung“ begründet. Verkuyten (2000) zeigt darüber hinaus, wie Lehrpersonen ihre vergebenen Noten objektivieren und rechtfertigen. Dabei bedürfen insbesondere schlechte Zensuren einer Rechtfertigung und Erläuterung. Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) zeigen u. a., wie Lehrpersonen mit ihren Fragen die Differenzen der Schüler stärken oder schwächen können. Deutlich wird dabei, dass Schulerfolg oder -misserfolg das Ergebnis verschiedener Schulformen und der damit verbundenen spezifischen Unterrichts- und Bewertungspraktiken sind. So sind im Falle des Gymnasiums zum einen die Orientierungs-, Management- und Kontrollpraktiken des Unterrichtsverlaufs und der Leistungsbewertung für gute Schüler verantwortlich, zum anderen aber vor allem Kulanz- und Imagepraktiken, die den „korrigierenden“ Umgang mit schlechten Bewertungen und die Aufrechterhaltung „guter Schüler“ ermöglichen.

Neben der systematischen Überprüfung aller in der Klausur gibt es die symptomatische Ad-hoc-Prüfung im mündlichen Unterrichtsgespräch. Laufend werden hier Schülerantworten von Lehrpersonen kommentiert, beurteilt und kategorisiert. Das Unterrichtsgespräch hat eine weitere versteckte Seite, denn es ist auch ein Prüfungsgespräch mit zwei Seiten: ein ‚Beteiligen-und-Wissen-darstellen-Sollen‘ der Schüler sowie ein mitlaufendes immerzu ‚Kategorisieren-Können‘ durch die Lehrpersonen. Mit anderen Worten: Das soziale Geschehen der direkten Kommunikation des Unterrichts ist der Boden für den pädagogischen Spielraum, über den Lehrpersonen in ihrer Bewertung verfügen und der die Relationierung der Schüler bewerkstelligt. Schüler sind dann entweder besser, schlechter oder gleichrangig; sie sind besonders, normal oder weniger begabt; sie zeigen Symptome von LRS oder ADHS etc.

4 Der eigentümliche Status des Leistungskonzepts wird auch daran deutlich, dass es nicht institutionalisiert werden kann; es ist damit auch nicht als ein stabiles Ordnungsmittel verfügbar. Vielmehr ist das Konzept anpassungsfähig, gut verwendbar und liefert ausreichend Legitimation. Aufschlussreich wäre hierzu die Erforschung des Phänomens, wie Lehrpersonen in ihrer Be/Wertung verschiedene Bewertungsmaßstäbe aktivieren (Boltanski & Thévenot, 1987).

Die Kehrseite dieser Kategorisierungserfahrung ist – im Sinne der Selbstpraxis (Foucault, 2004) oder des Sich-selbst-Verstehens (Heidegger, 2001, S. 142–153) – eine Subjektivierung, durch die sich Subjekte selbst erst in diesen Kategorien verstehen und beschreiben (können). Dieses Sich-selbst-sehen-Lernen durch das Urteil hierarchisch höher gestellter signifikanter Anderer schließt selbstverständlich ebenso ein, dieser Kategorisierung zu widersprechen, mit ihr zu spielen, sich mit ihr von anderen zu differenzieren, sie zu unterlaufen und auszugleichen. Gleichwohl machen Schüler die Erfahrung eines zeitlich andauernden Kategorisiert-Werdens: Es entsteht nach und nach, durchkreuzt durch verschiedene, uneinheitliche und sich auch widersprechende Lehrerurteile eine Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten und damit von sich selbst. Diese laufend wiederholte und erzwungene, klassenöffentliche und dialogische Konfrontation mit einer Fremdperspektive auf das eigene Selbst führt zu einem relativ stabilen Fremdbild des Schülers (aufseiten der Lehrpersonen), zu einer „körperlichen Erkenntnis“ (Bourdieu) des Schülers (seinem Selbst-Bild) und zu einer die Zeit überdauernden Einschätzung auf Papier – dem Zeugnis. Mit anderen Worten: In der Weise, in der Lehrpersonen und Schüler sich zum Bewerten und Bewertet-Werden verhalten, sich oder anderen eine Wertung zurechnen, entsprechen sie einer Art zu sein. Der Umgang mit der Kategorisierung ist also immer auch ein Umgang mit sich selbst, und zwar um seiner selbst willen (Kalthoff, 2014b).

Die soziologische Unterrichtsforschung, die zu einer Theorie des Unterrichts führen soll, hat, so meine ich, umzudenken. Wichtig sind dabei ein empirisch und konstitutionstheoretisch informierter Blick auf die Praxis und die Verfahren, die in der Schule vollzogen werden. Hiermit schließt sie an eine internationale Be/Wertungsforschung an, die das Werten und Bewerten in sehr unterschiedlichen Feldern (von ökonomischen Gütern bis hin zur Poesie) thematisiert (etwa Beckert & Musselin, 2013; Espeland & Stevens, 1998). Dies impliziert die Entwicklung einer *Theorie des Prüfens und Urteilens*, die sowohl die Praxis des Prüfens und Urteilens als auch die Erfahrung des Geprüft- und Beurteilt-Werdens systematisch berücksichtigt. In Bezug auf die schulische Bewertung ist die Urteilsbildung erstens an ihren verschiedenen Stationen aufzusuchen, und zwar: in der mündlichen Bewertung im Unterricht, in der kollegialen Meinungsbildung im Lehrerzimmer und in Konferenzen, in den schriftlichen (Abschluss-)Prüfungen und ihren kollektiven Beurteilungen. Zweitens sind die Konsensverfahren zu untersuchen, mit denen beteiligte Lehrpersonen zu einer geteilten Einschätzung kommen. Drittens sind die Materialität des Bewertens und damit die Praxis der Notenlisten, Computerprogramme und Schulakten zu erforschen. Das heißt: Das Umdenken in der Soziologie verabschiedet sich vom Glauben an die Objektivität der Bewertung und führt zu einem Konzept des *Bewertens als eine Praxis des Einschätzens, Taxierens und Prüfens* – ein Konzept, das auch die Unsicherheiten und Absichten der Lehrperson, die Dynamiken von Meinungs- und Urteilsbildungen sowie die materiellen Dimensionen berücksichtigen kann. Diesen offenen Prozess, an dem Schüler selbst beteiligt sind, bezeichne ich als *institutionelle Humandifferenzierung*.

5. Schluss

Ziel des Aufsatzes ist es, eine empirisch-soziologische Theorie des Unterrichts zu skizzieren. Hierzu wurden drei Dimensionen des Unterrichts etwas detaillierter dargestellt: die mündliche, die materielle und die be/wertende Dimension. Für die mündliche Dimension wird festgehalten, dass durch die Asymmetrie des Geschehens schulisches Wissen in einer festgelegten Weise darstellbar wird und dass in dieser Prozessierung von Themen, die in Kultusbürokratien designt worden sind, die Differenzierung der Schüler ihren Ausgang nimmt. Mit der materiellen Dimension wird die Handlungsinitiative zwischen menschliche Akteure und didaktische Objekte gestellt, die als Teilnehmer an der Darstellung von Wissen beteiligt sind und jenseits des Unterrichts entworfen werden. Die be/wertende Dimension des Unterrichts rückt die Menschen differenzierende und subjektivierende Wirkung von Unterricht in den Blick: Menschen werden systematisch nach Rangplätzen unterschieden, diese Urteile werden vom Kollegium ratifiziert und von der Institution Schule objektiviert.

Die hier beschriebenen Dimensionen der Mündlichkeit, Materialität und Be/Wertung sind nicht hierarchisch strukturiert, sondern in ihrer Bedeutung und Wirkung für die Unterrichtspraxis *gleichursprünglich*⁵; sie beziehen sich auf das (Selbst-)Verstehen der handelnden Subjekte, auf die Kommunikation (und das Vergessen) von Wissen und auf die Befindlichkeit, das heißt: auf Stimmungen und Emotionen. Gleichwohl erzeugen sie analytisch verschiedene Sichtweisen auf das Phänomen des schulischen Unterrichts, Sichtweisen, die – so meine ich – in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen: Sie informieren, ergänzen und korrigieren sich gegenseitig.

Sucht man nun nach der Einheit dieser unterschiedenen Dimensionen, die durch weitere ergänzt werden können (etwa Zeit, Raum), dann ist der Blick auf den Ort zu richten, in dem diese Praxis stattfindet. Welcher Art ist die Institution, die mit einem gewissen Zwang Menschen durch Menschen behandeln lässt, hierzu konstruierte materielle Objekte verfügbar hält, periodische Zeitrhythmen etabliert, aus (vagen) Einschätzungen Noten macht und immer wieder das Verhältnis von Lernen und Vergessen thematisiert? Ich meine, dass man – in einem heuristischen Sinne – von einem *Humanlabor* sprechen kann, das Menschen aus ihrer Umwelt herausnimmt, sie unablässig bearbeitet und ihre Veränderungen kontinuierlich festhält; ein weiteres Merkmal dieses ‚Labors‘ ist es, dass seine Objekte an dieser Arbeit teilhaben. Die in diesem Aufsatz diskutierten Dimensionen übernehmen dabei die Aufgabe, Prozesse der Irritation und des Lernens, des Verständigens und Beobachtens in Gang zu setzen und in Gang zu halten. In diesem Setting stehen sie für eigenständige, sich aber auch ergänzende Arbeitsweisen am „Menschenmaterial“ (Simmel, 1992, S. 33).

5 Ich übernehme diesen Begriff aus Heideggers Daseinsanalyse (Heidegger, 2001, S. 160–161).

Literatur

- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2014). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück (im Erscheinen).
- Beckert, J., & Musselin, C. (Hrsg.) (2013). *Constructing Quality. The Classification of Goods in Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris: PUF (Cahiers du centre d'Études de l'Emploi).
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Drepper, T., & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Espeland, W. N., & Stevens, M. L. (1998). Commensuration as a social process. *Annual Review of Sociology*, 24, 313–343.
- Falkenberg, M. (2013). *Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2004). *Die Hermeneutik des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [zuerst 2001].
- Gellert, U., & Sertl, M. (Hrsg.) (2012). *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [zuerst 1974].
- Greiffenhagen, C. (2014). Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück (im Erscheinen).
- Hahn, A. (1991). Rede und Schweigeverbote. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, 86–105.
- Heidegger, M. (1952). Die Zeit des Weltbildes. In Ders. (Hrsg.), *Holzwege* (S. 69–104). Frankfurt a. M.: Klostermann [zuerst 1950].
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer [zuerst 1927].
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die doppelte Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 170–191.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(2), 106–124.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kalthoff, H. (2008). Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–38). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H. (2014a). Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffman und Heidegger Materialität erkunden. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 71–88). Weilerswist: Velbrück.
- Kalthoff, H. (2014b). Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 97–116). Bielefeld: transcript.

- Krämer, S. (2008). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lamont, M. (2012). Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38, 201–221.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11(2), 237–252 [zuerst 1994].
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 182–213.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- McLuhan, M. (2001). *Understanding media: The extensions of man*. London: Routledge [zuerst 1964].
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Parsons, T. (1987). Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In K. Plake (Hrsg.), *Klassiker der Erziehungssoziologie* (S. 102–124). Düsseldorf: Schwann [zuerst 1959].
- Röhl, T. (2012). From Witnessing to Recording. Material Objects and the Epistemic Configuration of Science Classes. *Pedagogy, Culture & Society*, 20, 49–70.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schreiber, H. (1899). Gegen Prüfungen und Noten. *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*, 6, 31–38.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt* (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [zuerst 1908].
- Stäheli, U. (2011). Materialität der Sinne. Simmel und der ‚New Materialism‘. In H. Tyrell, O. Rammstedt & I. Meyer (Hrsg.), *Georg Simmels große „Soziologie“: Eine kritische Sichtung nach hundert Jahren* (S. 259–273). Bielefeld: transcript.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.
- Verkuyten, M. (2000). School marks and teachers' accountability to colleagues. *Discourse Studies*, 2, 452–472.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck [zuerst 1922].
- Weber, M. (1988). Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 489–540). Tübingen: Mohr Siebeck [zuerst 1917].
- Wiesemann, J., & Amann, K. (2002). Situationistische Unterrichtsforschung. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 133–158). Opladen: Leske + Budrich.
- Wittgenstein, L. (1984). Philosophische Untersuchungen. In Ders. (Hrsg.), *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen* (S. 224–580). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [zuerst 1953].

Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The author sketches an empirical theory of classroom practice which is located beyond the theoretical appearance of (structural) functionalism. Starting point for the investigation are empirical findings of research on instruction, which are being discussed with regard to their theoretical relevance. The key question here is: what can be observed on the theoretical level once sociology takes note of these empirical findings. To answer this question, three dimensions of school teaching are examined: the oral classroom activity, the materiality of teaching, and the categorization of the students. What these dimensions have in common is that they generate and process knowledge for and knowledge about students.

Keywords: Sociology of Classroom Teaching, Empirical Theory, Classroom Talk, Academic Materiality, Human Differentiation

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Herbert Kalthoff, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Institut für Soziologie, 55128 Mainz, Deutschland
E-Mail: herbert.kalthoff@uni-mainz.de