pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lischka-Schmidt, Richard

Die Schulklasse als Sozialsystem. Theoretische Fundierungen im Anschluss an Parsons und empirische Einblicke am Beispiel des Vertretungsunterrichts

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-129

Quellenangabe/ Reference:
Lischka-Schmidt, Richard: Die Schulklasse als Sozialsystem. Theoretische Fundierungen im Anschluss an Parsons und empirische Einblicke am Beispiel des Vertretungsunterrichts - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319450 - DOI: 10.25656/01:31945; 10.35468/6128-06

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319450
https://doi.org/10.25656/01:31945

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Richard Lischka-Schmidt

Die Schulklasse als Sozialsystem. Theoretische Fundierungen im Anschluss an Parsons und empirische Einblicke am Beispiel des Vertretungsunterrichts

Abstract
Der Beitrag entfaltet eine auf Parsons' Handlungssystemtheorie basierende normativ-systemtheoretische Konzeptualisierung der Schulklasse und plausibilisiert diese am Beispiel zweier Situationen im Zusammenhang mit dem Vertretungsunterricht. Dazu werden zunächst die theoretischen Grundlagen nach Parsons skizziert, v. a. die Konzepte ‚Sozialsystem' und ‚normative Kultur'. Im Anschluss daran wird die Schulklasse als ein Sozialsystem entworfen, das selbst aus verschiedenen Sozialsystemen besteht und in eine u. a. aus anderen Sozialsystemen bestehende Umwelt eingebettet ist, wobei all diese Sozialsysteme von je spezifischer normativer Kultur gekennzeichnet sind. Das Beispiel des Vertretungsunterrichts zeigt, wie für schulische Interaktionen normative Kultur verschiedener Sozialsysteme bzw. verschiedener Systemebenen konstitutiv ist.

1 Einleitung

Talcott Parsons' 1959 erschienener Aufsatz „The School Class as a Social System" (Parsons 1959a) ist ein auch nach mehr als 60 Jahren immer noch häufig zitierter Klassiker der Schulpädagogik. Der Text weist dabei eine eigenartige Rezeption auf. Zwar wird er häufig zitiert – kaum aber andere Teile von Parsons' Werk, was Turner (1986, 187) als „piece-meal approach to Parsons' sociology" bezeichnet. Auch „wird der Text zumeist nur noch referiert, aber nicht mehr diskutiert" (Hellmann 2015, 530), es finden sich also kaum forschende Auseinandersetzungen mit ihm. All dies ist umso erstaunlicher, als der Text einige Begriffe und Konzepte enthält, die dort nicht weiter erläutert werden, aber im Kontext von Parsons' Theorie insgesamt eine tragende Bedeutung haben, etwa die Begriffe des Sozialsystems, der Funktion oder der Rolle.

doi.org/10.35468/6128-06

Dieser Befund ist Anlass für den vorliegenden Beitrag, der dies mit dem empirischen Phänomen des Vertretungsunterrichts verknüpft.[1] Die zentrale Frage des Textes lautet, was es bedeutet, die Schulklasse[2] theoretisch im Anschluss an Parsons als Sozialsystem zu konzeptualisieren und welche Einsichten dies für ihre qualitative Erforschung bietet. Diese Frage stellt sich auch deshalb, weil Parsons zwar einige Einsichten über die Schulklasse formuliert hat, gerade seine handlungssystemtheoretischen Grundlagen aber nicht systematisch und umfassend auf den Gegenstand der Schulklasse angewendet hat. Der Beitrag füllt diese theoretische Leerstelle. Damit wird auch das Problem aufgegriffen, das Ausgangspunkt des Sammelbands ist: die Frage, wie sich die Schulklasse (sozial-)theoretisch bestimmen lässt und was dies für ihre empirische Erforschung bedeutet. Der Beitrag entfaltet folglich *einen* theoretischen Zugriff auf die Schulklasse und eröffnet damit *eine* Antwort auf die Frage des Sammelbands.

Zunächst sollen die Grundlagen von Parsons' Handlungssystemtheorie skizziert werden (Kap. 2). Im Folgenden wird die darauf basierende Konzeptualisierung der Schulklasse theoretisch entfaltet und an einigen empirischen Beispielen veranschaulicht (Kap. 3). Das Beispiel des Vertretungsunterrichts dient im Anschluss daran dazu, diese Konzeptualisierung anhand zweier rekonstruierter Unterrichtssituationen einer näheren empirischen Triftigkeitsprüfung auszusetzen (Kap. 4). Wenn mit Vertretungsunterricht hier klassen- bzw. lehrpersonen‚fremder' Unterricht gemeint ist – Schulklasse und Lehrperson kennen sich also nicht –, dürften Routinen, implizite Normen, gemeinsame Erwartungen usw. weniger ausgeprägt oder fragiler sein als im ‚normalen' Unterricht. Daraus folgt die hier zugrunde gelegte These, dass in solchen Situationen „die Bedingungen der ‚Normalität' von Unterricht in deutlicherer Weise hervortreten" (Breidenstein & Jergus 2005, 182) und damit das, was die Schulklasse zu einer Schulklasse macht. Abschließend wird resümiert, welche Erkenntnisse die Konzeptualisierung der Schulklasse als ein Sozialsystem für ihre qualitative Forschung verspricht (Kap. 5).

2 Handlungssystemtheoretische Grundlagen

2.1 Systeme

Parsons' soziologische Theorie lässt sich nicht nur als Handlungs- und als funktionalistische Theorie charakterisieren, sondern auch als Systemtheorie (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 132). Dieser wohnt eine konstruktivistische Grundhaltung inne: Systeme sind nicht einfach da, sondern etwas wird als System aufgefasst (vgl. Jen-

1 Er ist auch Anlass für die Dissertation des Autors (vgl. Lischka-Schmidt 2024), in der die hier nur skizzierten theoretischen Grundlagen Parsons' ausführlicher aufgearbeitet sind.

2 Der Begriff ist in einem weiten Sinne zu verstehen, umfasst also nicht lediglich die Jahrgangsklasse als „Normalform der Klasse" (Rabenstein u. a. 2018, 181), sondern alle Arten von Lerngruppen.

doi.org/10.35468/6128-06

sen 1980, 48f., 78). Damit kann der Systembegriff als flexibel verwendbare Heuristik zur Analyse der Realität dienen.
Unbenommen anderer systemtheoretischer Einsätze lässt sich ein System nach Parsons als Zusammenhang von Einheiten definieren, der von einer Umwelt abgrenzbar ist (vgl. Parsons 1976, 275; Lischka-Schmidt 2024, 114ff.). Trotz der Abgrenzbarkeit beinhalten Parsons' Systeme Austauschverhältnisse mit der Umwelt, es sind sogenannte offene Systeme (vgl. Parsons 1976, 278). Kennzeichnend für sie ist ferner, dass sie sich sowohl ‚räumlich' als auch ‚zeitlich' als System erhalten (vgl. Wenzel 1991, 26f.). Sie grenzen sich also von der Umwelt durch ein „distinctive intrasystem pattern" (Parsons 1959b, 643) ab und tendieren zu einer gewissen zeitlichen Kontinuität, was jedoch nicht heißt, dass es Veränderung oder Auflösung eines Systems nicht geben könnte.
Für eine systemtheoretische Analyse der Realität stellen sich folglich die Fragen, inwiefern bestimmte Einheiten einen Zusammenhang aufweisen und daher als System aufgefasst werden können, welchem Erkenntniswert dem im Gegensatz zu anderen Theoretisierungen zukommt, worin die Umwelt des Systems besteht und wie sich die Austauschverhältnisse mit ihr darstellen.

2.2 Sozialsysteme, normative Kultur und soziale Ordnung

In seiner Theorie arbeitet Parsons mit verschiedenen Arten von Systemen, v. a. mit Persönlichkeits-, Kultur- und Sozialsystemen als *Handlungs*systemen. Sozialsysteme beziehen sich auf soziales Handeln, also auf die Interaktion mehrerer Akteur*innen (vgl. Parsons & Shils 1951, 55). Solches Handeln als System aufzufassen, impliziert, dass die Interaktion der entsprechenden Akteur*innen von ‚überzufälligen' Charakteristika gekennzeichnet ist und sich dahingehend von anderen Interaktionszusammenhängen abgrenzt (vgl. Parsons & Shils 1951, 195). Folgen wir Parsons, so lassen sich diese Charakteristika mit dem Konzept der normativen Kultur einfangen. Das heißt: Jedes Sozialsystem wird von einer bestimmten, für dieses System spezifischen normativen Kultur konstituiert (vgl. Parsons 1976, 168, 183).
Normative Kultur bezeichnet grundsätzlich Standards für Selektionen im Handeln (vgl. Parsons 1951, 12; Parsons & Platt 1973, 36f.; Lischka-Schmidt 2024, 46, 56, 103ff.). Bestehen im Handeln Wahlmöglichkeiten, etwa zwischen verschiedenen Zielen, bietet normative Kultur eine Entscheidungsbasis dafür. Dies ist auf allen Ebenen des Handelns anzutreffen: in einer einzelnen Handlungssituation, im wiederholten individuellen Handeln bzw. einem Persönlichkeitssystem, in einem Sozialsystem, etwa zwei Freund*innen, oder in abstrakteren Typen von Sozialsystemen, etwa dem Typus Freundschaft (vgl. Parsons & Shils 1951, 78). Werte, Normen und Rollen sind Konkretisierungen normativer Kultur, je nach Abstraktheit, Allgemeinheit oder Situationsspezifik (vgl. Parsons 1976, 179ff.). Eine Rolle etwa bezeichnet einen abstrahierten Komplex von Erwartungen an

doi.org/10.35468/6128-06

das Handeln von individuellen Akteur*innen in bestimmten Situationen innerhalb eines Sozialsystems (vgl. Parsons u. a. 1951, 20; Wenzl 2022, 59f.; Lischka-Schmidt 2024, 47ff.).

Parsons' Konzept normativer Kultur ist bis hierin mit Bezug auf seine grundlegende *handlungstheoretische* Dimension entfaltet worden. Die Prämisse ist dabei, dass im Handeln normative Kultur eine Rolle spielt (vgl. Joas & Knöbl 2011, 65f.) und daher auch für die Analyse von Handlungssystemen relevant ist. Normative Kultur hat in Parsons' Theorie daneben eine *ordnungstheoretische* Dimension (vgl. Lischka-Schmidt 2023, 1110). Gemeinsam geteilte normative Kultur ist hierbei Parsons' Lösung für das Problem sozialer Ordnung, also dafür, wie ein geordnetes Zusammenleben erklärt werden kann (vgl. Joas & Knöbl 2011, 60ff.). Vor diesem Hintergrund entwirft Parsons ein ‚perfektes' Modell sozialer Ordnung, ein Integrationsmodell zwischen Persönlichkeits- und Sozialsystem, in dem alle tun wollen, was sie tun sollen, und in dem soziale Rollen mit individuellen Bedürfnisdispositionen identisch sind. Diesbezüglich ist Parsons vielfältig kritisiert worden, was auch eine differenzierte Rezeption von Parsons' Theorie erschwert hat (vgl. Geißler 1979, 268; Lischka-Schmidt 2023, 1108f.). Klassisch ist Wrongs (1961) Vorwurf einer Übersozialisation. Hierbei wird jedoch Parsons' Grundinteresse an der Erklärung sozialer Ordnung (und nicht: von Konflikt, Wandel oder Individuation) verkannt, die die Erklärung zu einer idealtypischen macht (vgl. Geißler 1979; Wenzl 2022, 65f.).

All dies gilt im Speziellen auch für Parsons' Interaktions- und Rollenmodell. Parsons geht jedoch nicht davon aus, dass sich in jeder Interaktion gegenseitige Erwartung(serwartung)en harmonisch angleichen. Und auch wenn in einem idealtypischen Modell vorstellbar ist, dass Rollen vollständig von den Akteur*innen ‚realisiert' werden, dass es weder Rollendistanz noch Rolleninterpretation gibt, ist dies keine verallgemeinerte Aussage über Interaktionswirklichkeiten (vgl. Parsons & Shils 1951, 156).

Insgesamt ist es daher sinnvoll, die in der Theorie angelegten Differenzierungen stärker zu berücksichtigen und nicht *a priori* von einem Gelingensmodell der Interaktion auszugehen, sondern empirisch offenere Fragen zu stellen (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 439):

- Welche normative Kultur (Normen, Rollen, Werte) kennzeichnet ein Sozialsystem insgesamt, und zwar in Abgrenzung zur Umwelt und anderen Sozialsystemen?
- Welche normative Kultur kennzeichnet bestimmte Teile eines Sozialsystems, ist also ggf. brüchig, konflikthaft usw.?
- Wie wird diese normative Kultur in Interaktionen implizit oder explizit verhandelt?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zu normativen Kulturen der Umwelt?

doi.org/10.35468/6128-06

Die flexibel anwendbaren Konzepte des Sozialsystems und der normativen Kultur ermöglichen es also, verschiedene Sozialsysteme und ihre normativen Kulturen vergleichend miteinander ins Verhältnis setzen und damit normativ-kulturelle Verhältnisse, Homologien wie Spannungen, aufzuschließen.

3 Die Schulklasse als Sozialsystem

Im Kontext der Schule sind verschiedene Zusammenhänge als Sozialsysteme modellierbar[3]: eine Freundschaft zwischen zwei Schüler*innen, eine Fachgruppe von Lehrpersonen, die Schulleitung, alle an einer einzelnen Schule tätigen Personen zusammen, Schulformen, der bildungspolitische Zusammenhang usw. Dementsprechend wird im Folgenden zwar die Schulklasse in den Fokus gerückt, jedoch auch der Zusammenhang zu weiteren Sozialsystemen betrachtet.

3.1 Die Schulklasse als Ganzes

Eine Schulklasse stellt empirisch gesehen eine gewisse Menge von Schüler*innen dar, die dauerhaft oder immer wieder, also mit Unterbrechungen, in der nahezu gleichen Zusammensetzung interagieren. Eine Konzeptualisierung als (Sozial-) System liegt daher nahe, weil eine gewisse ‚zeitliche' Stabilität zu vermuten ist; diese ergibt sich auch aus dem organisationalen Umstand, dass Schüler*innen dauerhaft einer Schulklasse zugeordnet werden (vgl. auch Kelle 1997, 139; Herzog 2011, 181; Drope & Rabenstein 2021, 325f.). Entscheidend für die Konstitution eines Sozialsystems ist jedoch, inwiefern abgrenzbare, relativ stabile normativ-kulturelle Muster vorliegen. In der Tatsache, dass eine Schulklasse durch die Schule oder die Schulpflicht konstituiert wird und ihre Interaktionen spezifisch v. a. auf Schulisches bezogen sind oder sein sollten, ist ein *allgemein* distinktives normativ-kulturelles Systemmuster zu vermuten. Dementsprechend richten sich pädagogische Praktiken auf die Unterscheidung von schulisch relevantem und nicht relevantem Wissen (vgl. Kolbe u. a. 2008, 133) und Lehrpersonen sind damit befasst, v. a. schüler*innenseitige Spezifitätsverletzungen zu bearbeiten (vgl. Wenzl 2014, 55). Dieser spezifische Sachbezug[4] grenzt eine Schulklasse von anderen Sozialsystemen *außerhalb der Schule* ab, etwa Cliquen oder Familien.
Die Interaktion in Schulklassen ist jedoch nicht nur auf Schulisches gerichtet. Ihre Interaktionen sind auch auf Freizeit- und Peer-Aktivitäten und -Themen bezogen und dabei z. B. stärker durch affektive normative Kultur geprägt, was nicht

3 Dies wird auch in Parsons' erwähntem Aufsatz deutlich. Obwohl dem Titel nach die Schulklasse als Sozialsystem zentral gesetzt wird, lässt sich fragen, ob nicht die Schule überhaupt das für seine Analyse zentralere Sozialsystem darstellt (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 189).

4 Weitere Elemente der normativen Kultur der Schule und damit der Schulklasse, etwa Leistung oder Heteronomie (vgl. Petillon 1980, 30f.; Lischka-Schmidt 2024, 406ff.), können hier nicht entfaltet werden; diese würden die Abgrenzung zu anderen Sozialsystem weiter untermauern.

doi.org/10.35468/6128-06

nur, aber v. a. in der Pause gelten dürfte. Diese Doppelstruktur der Schulklasse als Sozialsystem (ähnlich Gordon 1971, 136f.; Petillon 1980, 27) knüpft an die Gegenüberstellung von Peer- und Schul- bzw. Unterrichtsordnung an (vgl. Breidenstein 2018, 192). Damit bezieht sich die Schulklasse auf potenziell durchaus widerstreitende normative Kultur (vgl. Parsons 1959c, 32; Gordon 1971, 142), es gibt Rollenkonflikte. Dies lässt sich so reformulieren, dass sich im Fall der Schulklasse zwei (analytisch unterscheidbare) Sozialsysteme überlagern: das die Lehrperson inkludierende, eher schulische oder unterrichtliche Sozialsystem der Schulklasse im weiteren Sinne und das i. d. R. ohne Lehrpersonen bestehende, eher peerbezogene Sozialsystem der Schulklasse im engeren Sinne.

Im Detail wäre empirisch zu fragen, welche normative Kultur in welchem der beiden Sozialsysteme in welcher Weise die Interaktionen kennzeichnet und wie stark sich diese dahingehend tatsächlich voneinander unterscheiden; Symmetrie bzw. Asymmetrie dürften z. B. in unterschiedlicher Weise relevant sein. Da eine Schulklasse mit mehreren Lehrpersonen zu tun hat, wäre ferner zu fragen, welche Lehrpersonen (v. a. Klassenlehrpersonen) in welcher Hinsicht, also auf Basis welcher gemeinsamen normativen Kultur, ein Sozialsystem mit der Schulklasse bilden. Dass je nach Lehrpersonen verschiedene Sozialsysteme im weiteren Sinne mit spezifischen gemeinsamen normativen Kulturen entstehen, ist insofern plausibel, als eine Klasse mit jeder spezifischen Lehrperson eine spezielle Interaktionsgeschichte hat (vgl. Herzog 2011, 181) und Schüler*innen je nach Lehrperson durchaus unterschiedlich handeln.

Neben einer Abgrenzung von außerschulischen Sozialsystemen gilt es zu klären, inwiefern sich eine spezielle Schulklasse von *anderen Schulklassen* unterscheidet (vgl. dazu Petillon 1980, 16; Kelle 1997; Drope & Rabenstein 2021, 325f.), also ein *konkretes* distinktives Systemmuster vorliegt. Die empirische Frage wäre demnach, welche Elemente der normativen Kultur einer Schulklasse mit anderen Schulklassen geteilt werden und welche speziell für eine Schulklasse konstitutiv sind, welche klassenspezifischen Rollen und Erwartung(serwartung)en sich also entwickelt haben, worin die „Identität einer zufällig zusammengesetzten Gruppe als ‚Klasse'" (Rabenstein u. a. 2018, 183) besteht. Beispielsweise kann eine Schulklasse als besonders leistungs- oder schulbezogen erscheinen, eine spezielle Begrüßungskultur pflegen (etwa ein Lied singen) oder bestimmte klassenspezifische Rollen institutionalisiert haben (Blumenverantwortliche*r etc.). In den beiden letzten Beispielen wäre demnach das Schaffen einer freundlichen (Wohlfühl-) Atmosphäre ein Handlungsstandard, was auf normative Kultur der Affektivität verweist.

3.2 Schulklasse, Einzelschule und Schule

Ein Sozialsystem steht nie für sich, sondern ist in eine differenzierte Umwelt eingebettet, die u. a. aus anderen Sozialsystemen besteht – sowohl horizontal auf ähnli-

doi.org/10.35468/6128-06

cher Systemebene als auch vertikal auf ‚über-' und ‚untergeordneter' Ebene.[5] Im Fall der Schulklasse sind dies etwa andere Schulklassen,[6] die Einzelschule und die Schule bzw. das Schulwesen überhaupt.[7] Diese Verschachtelungen sind auch normativ-kulturell von Relevanz. Denn es stellt sich die Frage, welche normative Kultur für welches System zentral ist, welche Homologien und Spannungen sich zeigen oder wie normative Kultur, mit Fend (2008, 174ff.) formuliert, rekontextualisiert wird.

Für das normativ-kulturelle Verhältnis einer Schulklasse zur Einzelschule sind Klassenregeln im Unterschied zur Schul- oder Hausordnung ein Beispiel. Dementsprechend ist die Konsistenz von Regeln und Regeleinhaltung in einer Schule, zwischen verschiedenen Lehrpersonen und damit auch zwischen verschiedenen Klassen, ein Thema des Alltags schulischen Disziplinierens (vgl. Richter 2019, 169ff.). Dies verweist auf die Fragilität der Grenzen oder die nicht reibungsfreie Überlappung verschiedener Sozialsysteme.

Schulklassen können sich auch zwischen Einzelschulen und im Kontext der entsprechenden Schulkulturen unterscheiden. Asymmetrie, darauf aufbauende Kooperationen oder Hilfen zwischen Schüler*innen und damit ein Wert wie Kollektivorientierung kann etwa in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen verschiedener Schulen einen unterschiedlichen Stellenwert haben (vgl. Rabenstein u. a. 2018, 186ff.).

Damit hängt zusammen, dass auch die Schule überhaupt als eine für Schulklassen relevante Umwelt zu sehen ist.[8] Zentrale Dimensionen normativer Kultur, die in jeder einzelnen Schulklasse von Relevanz sind, ergeben sich aus dieser Rahmung: die Rolle ‚Schüler*in' oder ‚Lehrer*in' mit bestimmten Rechten und Pflichten etwa (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 189). Diese bieten eher grobe als detaillierte, eindeutige Handlungsrahmen, sodass sich fragen lässt, wie Rollen aus einem ‚übergeordneten' Sozialsystem in Schulklassen verstanden, verändert, marginalisiert, überbetont etc. werden, oder wie eine Schule, eine Lehrperson oder eine Gruppe von Schüler*innen z. B. mit dem für Schule zentralen Wert der Leistung umgeht. Ein interessantes Beispiel für die Varianz normativer Kultur bzw. ihrer Spielräume im Sozialsystem Schule bietet Leditzky (2018) mit einer Studie über die unterschiedliche Gestaltung des ersten Schultages in zwei Klassen.

5 Die Rede von ‚über-' und ‚untergeordneten' Ebenen soll jedoch keine Steuerungshierarchie in dem Sinne implizieren, dass ‚übergeordnete' Systeme oder Ebenen ‚untergeordnete' steuern oder determinieren (vgl. Parsons & Platt 1973, 427). Vielmehr bezieht sie sich darauf, dass ein bestimmtes System mit komplexeren wie weniger komplexen Systemen, die entsprechend stärker bzw. geringer generalisierte normative Kultur umfassen, zusammenhängt.

6 Nur in empirischen Grenzfallen, wie in ‚Zwergschulen', dürfte dies nicht zutreffen.

7 Solch eine Aufschlüsselung (vgl. auch Petillon 1980, 26; Herzog 2011, 164) findet sich ähnlich in Mehrebenenmodellen der Schule (vgl. etwa Altrichter & Maag Merki 2016, 10f.). Auch im Schulkulturansatz wird auf unterschiedliche Kulturen der Einzelschule verwiesen, ebenso auf deren Konstituierung u. a. in der Auseinandersetzung mit übergeordneten kulturellen Strukturen (vgl. z. B. Helsper 2008, 66f.).

8 Ferner ist die gesellschaftlich-kulturelle Umwelt insgesamt von Relevanz, mit der die für Parsons häufig zentral erachteten gesellschaftlichen Funktionen der Schule bzw. Schulklasse thematisch werden.

doi.org/10.35468/6128-06

3.3 Die ausdifferenzierte Schulklasse

Bisher ist die Schulklasse als Ganzes betrachtet worden und damit die über alle beteiligen Akteur*innen hinweg bestehenden normativ-kulturellen und interaktionalen Gemeinsamkeiten in einer Schulklasse. Der Blick ist jedoch auch auf die Ebene ‚darunter', auf die Schulklasse als ein heterogenes Gebilde zu richten.

Die Schulklasse kann als ein Sozialsystem verstanden werden, das selbst wieder aus Sozialsystemen besteht, also aus Mustern stabiler Interaktionen und entsprechender normativer Kultur einzelner Schüler*innen und Lehrpersonen. Hier ist an Tischgruppen oder Freundesgruppen, Partner- oder Gruppenarbeiten zu denken, aber auch an die je dyadischen Beziehungen zwischen einer einzelnen Lehrperson und einer*m einzelnen Schüler*in (ähnlich Gordon 1971, 135, 141; Petillon 1980, 25ff.). Sowohl die Lehrperson als auch die Schüler*innen (vgl. Kelle 1997, 164) sind insofern Teil mehrerer Sozialsysteme mit ggf. sich unterscheidenden Erwartungen und normativen Kulturen. Sie sind, wie schon Parsons (1976, 301) erkannt hat, mit einem potenziell herausfordernden Rollenpluralismus konfrontiert (vgl. Gordon 1971, 142).

In diese Ebene unterhalb der Schulklasse insgesamt fallen auch Rollen, die anders als die Rolle ‚Schüler*in' bzw. ‚Schüler*in der Klasse 6a des Einstein-Gymnasiums' nicht für das Handeln aller Schüler*innen einer Klasse Bezugspunkt sind. Das können informelle Rollen sein, etwa die Rolle des Klassenclowns oder des*der Strebers*in, oder offizielle Rollen, wie Klassensprecher*in, Tafelverantwortliche*r etc. Rollen dieser Art können dabei stabil mit bestimmten Akteur*innen verbunden sein – ein*e Schüler*in als Klassenclown (vgl. Petillon 1980, 18, 46) –, obgleich diese Rolle in anderen Sozialsystemen bzw. Schulklassen durch ähnliche Erwartungen konstituiert wird. Solche Rollen können aber auch innerhalb der Schulklasse für das Handeln von verschiedenen Akteur*innen relevant werden.

Lediglich angedeutet sei abschließend, dass die einzelnen Akteur*innen – bzw. in Parsons' Theoriesprache: Persönlichkeitssysteme – in einer handlungssystemtheoretischen Betrachtung der Schulklasse ebenfalls Berücksichtigung finden. Theoriearchitektonisch wären sie als Umwelten des Sozialsystems der Schulklasse aufzufassen. Auch hier ließen sich dann z. B. die normativ-kulturellen Passungsverhältnisse zwischen einzelnen Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulklasse untersuchen.

4 Schulklassen im Vertretungsunterricht

Im Folgenden soll der theoretisch entfaltete Zugriff auf das Phänomen der Schulklasse empirisch illustriert und plausibilisiert werden. Es deutete sich schon an, dass hierfür verschiedene empirische Phänomene betrachtet werden könnten. Im Folgenden wird jedoch der Vertretungsunterricht fokussiert, nicht zuletzt deshalb, weil dieser empirisch kaum erforscht ist.

doi.org/10.35468/6128-06

4.1 Vertretungsunterricht in einer ‚fremden' Klasse

Ein Beobachtungsprotokoll eines Vertretungsunterrichts beginnt wie folgt:[9]

> Es ist Montagmorgen, kurz vor der ersten Unterrichtsstunde. Die Kinder befinden sich schon im Klassenraum und stehen in kleinen Grüppchen zusammen und erzählen sich scheinbar von ihrem Wochenende. Frau S. steht vor dem Schreibtisch und gongt einmal mit der Klangschale. Die Schüler*innen bewegen sich daraufhin zu ihren Plätzen. Der Geräuschpegel sinkt. Frau S. geht währenddessen zur Tür des Klassenraums und schließt sie. Sie läuft wieder vor in Richtung Tafel, sodass alle Schüler*innen sie sehen können. „Wer fehlt denn heute alles?", fragt sie an die Schüler gewandt. Einige Schüler heben die Hände. (Lehrerin ist neu an der Schule und vertretungsweise für eine Woche in der Klasse.) Frau S. setzt sich an den Lehrertisch und schlägt das Klassenbuch auf. „Du", sagt sie und zeigt auf G., eine Schülerin in der ersten Reihe. „L. (eine andere Schülerin) fehlt", sagt G. Sie nimmt den nächsten Schüler dran, indem sie auf ihn zeigt und mit dem Kopf nickt. „E. fehlt, weiß ich", sagt Schüler R. So geht es weiter, insgesamt fehlen an diesem Tag fünf Schüler und Schülerinnen. „Also fünf", sagt Frau S. und trägt die Namen in das Klassenbuch ein. Dabei wendet sie sich von der Klasse ab und beugt sich über den Schreibtisch. Sie steht auf und wendet sich wieder an die Klasse: „Jeder guckt bitte noch mal ob er alle Deutschsachen ausgepackt hat."

Auffällig ist zunächst, dass sich der Vertretungsunterricht gar nicht unmittelbar als solcher zu erkennen gibt. Abgesehen von der Protokollnotiz der Beobachterin wird dies erst mit dem „Du" klar, das nahelegt, dass der Lehrerin die Namen der Schüler*innen unbekannt sind. Der Unterricht läuft ansonsten jedoch routiniert ab: Man kommt an einem bestimmten Ort zusammen, die räumliche und akustische Situation verändert sich nach einem Gong der Lehrerin in offenbar gewünschter Weise und es entwickelt sich eine typische Frage-Antwort-Interaktion. Hinsichtlich des Gongs stellt sich die Frage, inwiefern es sich hier um eine klassenspezifische oder schulweite Routine handelt; im ersten Fall hätte sich die Vertretungslehrerin Wissen um die klassenspezifische Praxis verschafft. Die Kontrolle der Anwesenheit, die vielleicht in anderem Unterricht nicht so explizit würde und nicht in dieser Form auf die Mitwirkung der Schüler*innen angewiesen wäre, verläuft ebenfalls routiniert, womit die Norm der Anwesenheit von allen implizit validiert wird.

Dass einzelne Schüler*innen das Fehlen anderer benennen können, verweist darauf, dass sich hier Schüler*innen zusammengefunden haben, die sich zumindest in speziellen Zweier-Konstellationen so gut kennen, dass das Fehlen von Personen bemerkt wird. Die Schüler*innen kennen sich also untereinander besser, als

9 Es handelt sich um ein Protokoll einer Studentin aus einem Beobachtungspraktikum aus dem Jahr 2018.

doi.org/10.35468/6128-06

sich Lehrperson und Schüler*innen kennen, sie verfügen über eine gemeinsame Geschichte. Das Kennen der Schüler*innen (vgl. Herzog 2011, 180) wird bereits zuvor deutlich, wenn sich einzelne Schüler*innen „von ihrem Wochenende" erzählen – wobei die „Grüppchen" auf Sozialsysteme unterhalb der Schulklassen-Ebene verweisen. Einen ähnlichen Hinweis auf die Kollektivität dieser Schüler*innen-Menge und damit auf die Konstitution eines Sozialsystems, das an *gemeinsame* normative Kultur gebunden ist, liefern die Reaktionen auf die Impulse der Lehrperson. Die Einnahme des Platzes und das Einstellen der Gespräche erfolgen dem Protokoll nach nicht mit größeren individuellen Unterschieden, sondern kollektiv.

Ohne Weiteres vollzieht sich auch die Routine des Fragens, Meldens, Drannehmens und Antwortens (vgl. Budde 2011, 136f.). Hier zeigt sich demnach, dass auf ein gemeinsames Routinewissen zurückgegriffen werden kann, das auch bei und mit einer ‚neuen' Lehrperson funktioniert. Alle wissen, was zu tun ist – wie schon beim Gong. Hierbei sind wiederum mutmaßlich schulklassenübergreifende Elemente normativer Kultur relevant, v. a. die Asymmetrie zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Diese spiegelt sich ferner in der nach Lehrperson und Schüler*innen differierenden Anrede mit ‚Du' und ‚Sie' bzw. Vorname und Nachname wider, wie das weitere Protokoll zeigt. In ähnlicher Weise lässt sich sagen, dass die mit der Asymmetrie verbundene Regelbefolgung, also die Akzeptanz der Fremdbestimmung, in den Handlungen bzw. Reaktionen der Schüler*innen deutlich wird. Die Klasse insgesamt wie auch die einzelnen Schüler*innen tun somit, was sie tun sollen.

> Nach einer kurzen Pause: „Ich wünsche euch einen guten Morgen!" Die Schüler antworten mit einem „Guten Morgen…", das sich zu verlieren scheint, da sie scheinbar den Namen der Lehrerin nicht mehr wissen. (Sie hatte die Woche zuvor schon einmal in der Klasse hospitiert und wurde von der Klassenlehrerin vorgestellt.) „Habt ihr euch meinen Namen gemerkt?", fragt sie die Kinder. Ein paar vereinzelte Hände heben sich. L. zeigt auf einen Jungen in der linken Ecke des Klassenraums. S. nimmt die Hand herunter und sagt: „Fr. S." „Das ist richtig", antwortet sie und nickt. „Eure Namen kenne ich noch nicht."

Vieles reproduziert sich: Asymmetrie und Akzeptanz der Asymmetrie sowie die Kollektivität der Schüler*innen, die sich v. a. in der Begrüßung performativ ausdrückt. Das gegenseitige Nicht-Kennen wird im fehlenden bzw. als nicht bekannt artikulierten Namen weiter manifestiert. Das für Schule insgesamt typische IRE-Schema (vgl. Mehan 1979, 54) vollzieht sich im Anschluss daran reibungslos. Es gibt keine Irritation über die Frage der Lehrerin – ein*e einzelne*r Schüler*in kann die Frage nach einem „ihr" und dem internen „gemerkt" schwer beantworten –, die Anrede mit Nachnamen scheint der Erwartung zu entsprechen und wird folglich positiv evaluiert. Mit Letzterem wird Leistung als Teil der normativen Kultur der in Schule bzw. Schulklassen stattfindenden Interaktionen relevant.

doi.org/10.35468/6128-06

„Aber ich habe gehört, dass ihr jeden Montag einen Morgenkreis macht. Gibt es eine bestimmte Methode, wie ihr in den Sitzkreis kommt?“ Schüler T. meldet sich und sagt: „Ja, es gibt einen Sitzkreisverantwortlichen. Das bin ich.“ „Gut, dann lass bitte alle in den Sitzkreis kommen.“ T. steht auf und geht zur Tafel. Er zeichnet erst einen ovalen Kreis. Dann malt er der Reihe nach Ohren, Augen und Nase an und in den Kreis. Für jedes Körperteil darf eine Gruppe aufstehen, sich Kissen aus dem Regal am Ende des Klassenzimmers nehmen und sich vor der Tafel auf dem Boden niederlassen. „Hier könnt ihr noch ein bisschen rutschen“, sagt sie zwischendurch, als einige Schüler und Schülerinnen sich umschauen und scheinbar nicht wissen, wo sie sitzen können. Als alle im Sitzkreis angekommen sind, zeichnet T. einen lächelnden Mund und setzt sich selbst auf ein von einem Mitschüler mitgebrachtes Polster. Frau S. hat sich einen Hocker genommen und sich mit in den Sitzkreis gesetzt. In der Hand hält sie ein Kuscheltier. „Frau W. hat mir erzählt, dass ihr im Morgenkreis immer etwas über euer Wochenende erzählt. Ich gebe das Kuscheltier jetzt rum und jeder, der an der Reihe ist, sagt bitte auch noch mal seinen Namen.“

Ein vorher vermutetes Einholen von klassenspezifischen Informationen durch die Vertretungslehrerin wird hier nun bezüglich des Morgenkreises von dieser selbst expliziert. Es muss sich um eine Praxis zu handeln, die nicht für die Einzelschule insgesamt üblich und erwartbar ist – sonst bedürfte es dieser Explikation nicht –, sondern um eine klassenspezifische Praxis. Morgenkreis, die Thematik des Wochenendes, Sitzen in einem Kreis, Polster und Kuscheltier verdeutlichen, dass für die Interaktionspraxis normative Kultur wie Familiarität, Nähe und Gemütlichkeit kennzeichnend ist (vgl. Heinzel 2016, 100f., 104ff.). Auch findet sich eine teilweise Relativierung der Asymmetrie – die Lehrerin sitzt ebenfalls im Kreis, aber nicht auf einem Polster.

Die Vertretungslehrerin unterwirft sich der klassenspezifischen Praxis, vollzieht sie gemeinsam mit der Klasse und übernimmt somit als ‚Neue‘ in diesem Sozialsystem die bestehenden Erwartungen. Sie tritt zwar als einzelne Akteurin an die Stelle der eigentlichen Lehrperson, entspricht aber den Erwartungen, die auch sonst an die eigentliche Lehrperson und ihre Rolle gestellt werden. Auch wenn es also kleinere Irritationen geben mag – die Platzaufteilung scheint nicht sofort zu funktionieren –, zeigen sich schüler*innenseitig keine größeren Irritationen, was daher tatsächlich darauf schließen lässt, dass die Lehrperson den üblichen Erwartungen in diesem Sozialsystem entspricht. Umgekehrt ist die schon bei der Anwesenheitskontrolle sichtbare Kooperation der Schüler*innen bemerkenswert. Dass T. Auskunft über das Prozedere gibt, könnte neben (einer Akzeptanz von) Heteronomie gegenüber der Lehrerin, in ihrer Position und ggf. auch als Person, auf normative Kultur der Freundlichkeit, Kooperations- und Hilfsbereitschaft verweisen.

doi.org/10.35468/6128-06

Der Sitzkreisverantwortliche ist in weiterer Hinsicht relevant: Dass hier eine Rolle und ein entsprechend eingespieltes Handeln vorliegt, zeigt sich darin, dass T. weiß, was er tun muss, und die Klasse – bzw. die einzelnen Gruppen der Klasse – weiß, was sie in Reaktion hierauf tun muss. So wie bis hierhin die Klasse insgesamt die Asymmetrie mit Blick auf die Lehrperson akzeptiert und auf ihre Impulse adäquat reagiert, trifft dies ebenso auf T. als Sitzkreisverantwortlichen zu. Auch diese Rolle und Praxis ist klassenspezifisch, da die Lehrperson explizit danach fragt.
Zusammenfassend zeigt dieser Vertretungsunterricht Folgendes über die Schulklasse:

- Es liegt ein Sozialsystem vor, für das die für sie kennzeichnende Stabilität der Interaktionen deutlich erkennbar ist (z. B. Frage-Antwort-Interaktion); dies gilt sowohl für das die Vertretungslehrerin inkludierende Sozialsystem, weil Lehrerin und Schüler*innen den in der Schule und Klasse üblichen Erwartungen entsprechen, als auch für die Schulklasse im engeren Sinne. Die Stabilität letzterer zeigt sich v. a. in der offenbar vorhandenen Interaktionsgeschichte und dem gegenseitigen Kennen.
- Interaktionsmuster, Rollen, Erwartungen und normative Kultur finden sich sowohl klassenspezifisch (Sitzkreis, Familiarität, Wohlfühlatmosphäre) als auch klassenunspezifisch, d. h. schulallgemein (Asymmetrie, Befolgen von Regeln bzw. erwartungsadäquates Reagieren, Anwesenheit, akustische und räumliche Unterrichtsordnung, Kollektivität).
- Innerhalb der Schulklasse als Sozialsystem finden sich spezielle Rollen (Sitzkreisverantwortlicher) und untergeordnete Sozialsysteme in Form von Gruppen und Peer-Konstellationen.

4.2 Vertretungsunterricht der ‚eigenen' Klasse

Während der Vertretungsunterricht im eben analysierten Protokoll recht reibungslos abläuft, v. a. weil die Vertretungslehrerin und die Schüler*innen ihr Handeln an den in der Klasse bzw. Schule üblichen normativen Erwartungen auszurichten scheinen, kann dieser auch brüchiger verlaufen. Bei der Recherche im *Archiv für pädagogische Kasuistik* finden sich mehrere Transkripte von Unterrichtsstunden, in denen Vertretungsunterricht im ‚eigentlichen' Unterricht aufgrund von ‚Disziplinproblemen' nachbesprochen wird. Ein Auszug soll hier knapp analysiert und theoretisiert werden:[10]

Lw: Bevor wir mit dem Unterricht anfangen können habe ich noch etwas zu sagen. Ihr hattet gestern Vertretungsunterricht bei Frau Lw2 und ich habe einen Zettel ( ) nicht benehmen konnten. Deshalb (..).
Sw2: Das waren bestimmt Sm6, Sm4, Sm5 und.
{Lw unterbricht Sw2.}

10 https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3438

doi.org/10.35468/6128-06

Lw: Sw2, du brauchst hier gar nicht rein zurufen, du bist nämlich nicht dran Sm6, Sm5, Sw4 und Sw6 ich habe von euch Vieren gehört, dass ihr euch nicht gut im Unterricht benommen habt. Sw6 das bin ich von dir eigentlich gar nicht gewohnt. Drei von euch haben sogar auf rot gestanden und eine von euch auf gelb.
Sm4: Ich habe nur gefragt, was kommt bei Pfeil und dann hat sie gesagt (..).
Lw: Rein gerufen oder gemeldet?
Sm4: Ähm, weiß ich nicht mehr.
Lw: Ich habe gehört du hast sehr oft rein gerufen und wärst der Vertretungslehrerin gegenüber frech gewesen.
Sm4: Sie hat ja auch andauernd genervt.
Lw: Wie die hat genervt?
Sm4: Ich hab gefragt, was kommt bei Pfeil und hab mich gemeldet, dann hat sie mich dran genommen und dann hat sie mich nicht ausreden lassen und (..).
Lw: Du musst trotzdem zum Lehrer ruhig sein und kannst nicht frech werden!
[…]
Lw: So jetzt werdet ihr mal wieder leiser und natürlich sind die anderen drei Schüler und Schülerinnen auch mit betroffen nicht nur Sm4. Ihr habt alle einen Vertrag unterschrieben, wie man sich in der Klasse verhalten muss, also möchte ich auch bitte, dass ihr euch daran haltet.

Eine Vertretungslehrerin konnte über eine Zettel-Praxis von ihr wahrgenommene Unzulänglichkeiten in der Vertretungsstunde an eine Lehrerin kommunizieren, die in der Klasse regulär unterrichtet, und damit die Bearbeitung dieser ‚Disziplinprobleme' auslagern. Das verweist auf eine im Sozialsystem dieser Einzelschule gängige Interaktionspraxis. Das Auslagern impliziert, dass bestimmte Lehrpersonen für bestimmte Klassen in besonderer Weise verantwortlich sind – und umgekehrt, dass Vertretungslehrpersonen nicht in einer vergleichbaren Verantwortung stehen, möglicherweise weil die Ausgangslage für Sanktionierungen etc. durch das flüchtige Kennen und die fehlende Dauerhaftigkeit der Beziehung ungünstiger sind (vgl. Breidenstein & Jergus 2005, 183). Das heißt, im Sozialsystem der Schulklasse und der regulären Lehrperson gibt es interaktionale und normativ-kulturelle Differenzen im Vergleich zum Sozialsystem der gleichen Schulklasse mit der Vertretungslehrerin. Anders formuliert: Die Beziehungen der Lehrpersonen zu bestimmten Klassen tragen partikulare Züge. Eine Lehrperson unterrichtet in ‚ihrer' Klasse und nicht in einer beliebigen. Mit der Zettel-Praxis ist die auch von der Lehrerin hier explizierte Erwartung verbunden, dass sich die ‚eigene' Klasse bei einer ‚fremden' Lehrperson angemessen verhält. Implizit relevant könnte sein, dass mit der Anzeige der Vertretungslehrerin auch die reguläre Lehrerin selbst ‚in schlechtem Licht' dasteht – ähnlich wie Eltern und ihre Kinder.
Die reguläre Lehrerin greift diesen Zettel nun auf und rügt die entsprechenden Schüler*innen. Die von der Lehrerin explizierten erwartungswidrigen (und damit korrespondierend die erwarteten) Handlungen der Schüler*innen beziehen sich auf das Reinreden bzw. Melden, Lautstärke und Frechheit bzw. Höflichkeit,

doi.org/10.35468/6128-06

was einen Kontrast zum ersten hier analysierten Vertretungsunterricht darstellt. Die diese Einzelaspekte durchdringende Erwartung ist dabei, sich gegenüber allen Lehrpersonen gleich zu verhalten. Anders als beim oben greifbaren Partikularismus insistiert die Lehrperson auf universalistischen, personenindifferenten Handlungsstandards („im Unterricht", „zum Lehrer"), die für alle Lehrpersonen gleichermaßen, also für die Position oder Rolle der Lehrperson, gelten. Die Äußerung am Ende, „wie man sich in der Klasse verhalten muss", lässt sich schließlich so verstehen, dass „Klasse" die jeweilige unterrichtende Lehrperson umfasst. Dies führt zu der bereits aufgeworfenen Frage, wer eigentlich zur Klasse gehört und welche Erwartungen wo Geltung haben, die auch aus Akteursperspektive untersucht werden kann.

5 Fazit: Qualitative Forschung zur Schulklasse als Sozialsystem

Im vorliegenden Text ist eine *normativ-systemtheoretische* Modellierung der Schulklasse als Sozialsystem entwickelt worden, die auf Parsons' Handlungssystemtheorie basiert, diese für die Schulklasse ausbuchstabiert und dabei den *funktionalistischen* Fokus auf gesellschaftliche Funktionen, der im Schulklasse-Aufsatz und in der Rezeption zentral ist, hintanstellt. Das Beispiel des Vertretungsunterrichts zeigt, dass sich dieser Zugriff zur Theoretisierung empirischer Befunde nutzen lässt und zu empirischen Fragen inspiriert: Wer interagiert mit wem wie stabil oder instabil in Bezug auf welche normative Kultur? Wer teilt mit wem welche normative Kultur und bildet darüber ein Sozialsystem? Welche gegenseitigen Erwartungen werden mit Blick auf die verschiedenen Systeme und normativen Kulturen irritiert oder transformiert? Durch den Fokus der hier entfalteten Konzeptualisierung auf normative Kultur, mit dem diese auch von anderen systemtheoretischen Bestimmungen der Schulklasse (vgl. z. B. Gordon 1971; Petillon 1980) abgegrenzt werden kann, lassen sich andere Aspekte – etwa der Räumlichkeit und damit des Klassenraums (vgl. Kelle 1997, 139 u. ö.), der Körperlichkeit und Dinglichkeit oder des Machtvollzugs (vgl. Hübner 2022, 38) – demgegenüber nicht einfangen; für deren Untersuchung müssten andere theoretische Zugänge gewählt werden.
Doch gerade für die Eingebundenheit der Schulklasse in ‚übergeordnete' Sozialsysteme und die nicht minder relevante Fragmentierung der Schulklasse in ‚untergeordnete' Sozialsysteme ist das hier entfaltete theoretische Konzept fruchtbar, weil es diese verschiedenen Ebenen der schulischen Sozialwelt auf einer gemeinsamen theoretischen Grundlage zu analysieren vermag. Das Konzept des Sozialsystems könnte sich damit als flexibler und ggf. erklärungskräftiger für die schulische Sozialwelt und für verschiedene Formen der Schulklasse erweisen als etwa das Konzept der Gruppe oder des Netzwerks. Ein weiterer Vorzug des handlungssystemtheoretischen Zugriffs liegt darin, dass sowohl das Innen als auch das Außen der Schulklasse aufgeschlossen wird. Weil außerdem die normativen Kulturen ver-

doi.org/10.35468/6128-06

schiedener Sozialsysteme betrachtet werden, kann sowohl die spezielle Eigenlogik einer einzelnen Schulklasse (und anderer Sozialsysteme) herausgearbeitet werden als auch die Parallelität normativer Kulturen in verschiedenen Schulklassen (und anderen Sozialsystemen), die zu einem generalisierten Typus des Sozialsystems Schulklasse führt. Mehr als womöglich in einem praxistheoretischen Zugriff sind damit gleichermaßen Eigenlogik und Abhängigkeit der Systeme gegenüber ihrer Umwelt modellierbar.

Im vorliegenden Text stand eher die Entwicklung und Ausdifferenzierung *einer* Konzeptualisierung der Schulklasse im Vordergrund als die vergleichende Diskussion verschiedener Konzeptualisierungen (vgl. zur Übersicht Drope & Rabenstein 2021, 319; Hübner 2022, 25ff.). Dass Ersteres im Fall von Parsons ausstand, zeigt sich darin, dass mit den vorliegenden Ausführungen einige an seine Theorie herangetragenen Kritikpunkte relativiert werden können. So ist deutlich geworden, dass ein auf Parsons' Theorie basierender normativ-systemtheoretischer Zugriff auf die Schulklasse durchaus Spannungen und Konflikte in den Blick bekommt und die Schulklasse nicht als ein homogenes, rein gesellschaftlich determiniertes Gebilde betrachtet wird (kritisch z. B. Rademacher & Wernet 2015, 97; Hübner 2022, 32f., 36). Damit bestätigt sich das in der Einleitung aufgerufene und für Parsons' Theorie in der Schulpädagogik allgemein (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 9f.) feststellbare Rezeptionsdefizit speziell für die Erforschung und theoretische Konzeptualisierung der Schulklasse: Einige in Parsons' Theorie liegende Potenziale werden bisher nicht ausgeschöpft.[11]

Abschließend seien einige Forschungsperspektiven angedeutet. Würde die Schulklasse auf Basis der hier entfalteten Theorie empirisch untersucht werden, könnte die Komplexität der schulischen Sozialwelt detailliert aufgeschlossen werden, die aus zahllosen sich gegenseitig durchdringenden Sozialsystemen, entsprechender normativer Kultur und normativ-kulturellen (Nicht-)Passungsverhältnissen besteht. Speziell in Verbindung mit dem Vertretungsunterricht könnte genauer untersucht werden, in welchen Zusammenhängen schulische Interaktionen auf Nicht-Rollenförmiges angewiesen sind, inwiefern also konkrete Individuen, etwa eine bestimmte Lehrperson, konstitutiv für Interaktionszusammenhänge sind. In ähnlicher Weise könnten auch Klassenlehrpersonen untersucht werden, für die zu fragen wäre, welches Sozialsystem sie mit ‚ihrer' Klasse bilden, im Unterschied zu Sozialsystemen mit ‚anderen' Klassen bzw. ‚anderen' Lehrpersonen.

11 So findet sich etwa bei Petillon eine Reihe von Parallelen zu Parsons – neben den bereits im Text erwähnten z. B. das Konzept der Normen (vgl. Petillon 1980, 27, 29ff.) oder das Interaktionsmodell mit gegenseitigen Erwartungserwartungen (vgl. Petillon 1980, 19f.) –, ohne dass auf ihn verwiesen wird. Ungenutzte Potenziale deuten sich auch bei Herzog (2011, 178) an, wenn er Parsons vorwirft, „den Begriff des Systems […] in einem eher lockeren Sinn" zu verwenden, was für den Schulklasse-Aufsatz zutreffen mag, im Kontext der gesamten Theorie aber nicht, und den Systembegriff im Anschluss daran lediglich mit Luhmann bestimmt, ohne auf Parsons' Systembegriff einzugehen.

doi.org/10.35468/6128-06

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, 1-27.

Breidenstein, G. (2018): Schülerpraktiken. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-206.

Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005): Schule als Job? Beobachtungen aus dem achten Schuljahr. In: G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-200.

Budde, J. (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12 (1), 125-148.

Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 315-330.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, R. (1979): Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons: Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (2), 267-281.

Gordon, C. W. (1971): Die Schulklasse als ein soziales System. In: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. 9. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag, 131-160.

Heinzel, F. (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Opladen u. a.: Budrich.

Hellmann, K.-U. (2015): Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System. In: Harvard Educational Review, 29. Jg., 297-318. In: S. Kühl (Hrsg.): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 527-534.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), 63-80.

Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-202.

Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttingen: Göttingen University Press. Online unter: https://doi.org/10.17875/gup2022-1970 (Abrufdatum: 01.08.2023).

Jensen, S. (1980): Talcott Parsons. Eine Einführung. Stuttgart: Teubner.

Joas, H. & Knöbl, W. (2011): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen" Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-167.

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 11 (1), 125-143.

Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: Erziehung und Unterricht 168 (1-2), 102-113.

Lischka-Schmidt, R. (2022): Talcott Parsons' normativfunktionalistische Theorie der (Bildungs-)Organisation. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie 53 (4), 437-447.

Lischka-Schmidt, R. (2023): Talcott Parsons's sociology of education: cognitive rationality and normative functionalism. In: British Journal of Sociology of Education 44 (6), 1108-1124.

Lischka-Schmidt, R. (2024): Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie. Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6128-06

Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA, und London: Harvard University Press.
Parsons, T. (1951): The Social System. Glencoe, IL: Free Press.
Parsons, T. (1959a): The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In: Harvard Educational Review 29 (4), 297-318.
Parsons, T. (1959b): An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action. In: S. Koch (Hrsg.): Psychology: A Study of a Science. Study 1: Conceptual and Systematic, Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context. New York: McGraw-Hill, 612-711.
Parsons, T. (1959c): General Theory in Sociology. In: R. K. Merton (Hrsg.): Sociology Today: Problems and Prospects. New York: Basic Books, 3-38.
Parsons, T. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben von S. Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Parsons, T. & Platt, G. M. (1973): The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Parsons, T. & Shils, E. A. (1951): Values, Motives, and Systems of Action. In: T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 47-275.
Parsons, T.; Shils, E. A.; Allport, G. W.; Kluckhohn, C.; Murray, H. A.; Sears, R. R.; Sheldon, R. C.; Stouffer, S. A. & Tolman, E. C. (1951): Some Fundamental Categories of the Theory of Action: A General Statement. In: T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 3-29.
Petillon, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim und Basel: Beltz.
Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), 179-197.
Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: J. Böhme; M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 95-115.
Richter, S. (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnografische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
Turner, B. S. (1986): Parsons and His Critics: On the Ubiquity of Functionalism. In: R. J. Holton & B. S. Turner (Hrsg.): Talcott Parsons on Economy and Society. London: Routledge & Kegan Paul, 180-206.
Wenzel, H. (1991): Die Ordnung des Handelns. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
Wenzl, T. (2022): Rollen von Schüler*innen. In: H. Bennewitz; H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster und New York: Waxmann, 59-68.
Wrong, D. H. (1961): The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. In: American Sociological Review 26 (2), 183-193.

Autor

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung
richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6128-06