

- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart
- Proske, Matthias (2006a): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hg.): Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, 139–152
- Proske, Matthias (2006b): Über den Umgang mit Kontingenz. Unterrichtsforschung im erziehungswissenschaftlichen Vergleich. Habilitationsschrift. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Frankfurt a. M.
- Rabenstein, Kerstin (2011): An den Grenzen des Förderns. Subjektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen. Habilitationsschrift. Unveröffentlichtes Manuskript. TU Berlin
- Reh, Sabine/Kolbe, Fritz-Ullrich (2009): Grenzverschiebungen. Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen. In: Böhme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden, 103–118
- Reh, Sabine (2010): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Hg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden, 33–52
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2011): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden (im Erscheinen)
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2011): Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. In: Social and Cultural Geography: Special edition: 'Embodied dimensions and dynamics of education spaces'. Edited by Victoria Cook & Peter Hemming, 83–98
- Ricken, Norbert (2009a): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Abschlüsse, Diskussion. Paderborn, 111–134
- Ricken, Norbert (2009b): Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hg.): Umlernen. München, 75–92
- Savigny, Eike von (1996): Der Mensch als Mitmensch. Wittgensteins ‚Philosophische Untersuchungen‘. München
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge u.a
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Pennsylvania State University
- Strobel-Eisele, Gabriele (2007): Die Fehlformen der Erziehung. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von Frost, U./Böhm, W./Koch, L./Ladenthin, V./Mertens, G. Paderborn
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der Kritisch-genetischen Edition neu herausgegeben von J. Schulte. Frankfurt a. M.

Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? Hieraus vor allem S. 225–229.

Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?

1. Kontingenz als Bezugsproblem des Unterrichts

Eine erziehungswissenschaftliche Theorie des Unterrichts, die kommunikationstheoretisch informiert ist, muss sich dem Problem der Kontingenz stellen: es kann immer auch anders kommen, als geplant. Sie nimmt damit eine Prämisse auf, die mittlerweile auch zwischen den unterschiedlichen Forschungslinien der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung als Bezugsproblem nicht mehr strittig ist. Unterrichten kann sich nicht auf lineare Kausalität verlassen. Welche Schlüsse sind aus dieser Einsicht zu ziehen, wenn es gilt, den Forschungsgegenstand „Unterricht“ zu modellieren? Bislang ist die theoretische Konsequenz, von der ‚Unwahrscheinlichkeit‘ des Gelingens gezielter pädagogischer Beeinflussung von Lernprozessen ausgehen zu müssen, und dann mit Luhmann (2002, 42) zu fragen, wie Erziehung dennoch möglich wird, für eine empirisch gehaltvolle Theorie des Unterrichts nicht hinreichend beachtet worden.

Wenn man davon ausgeht, dass Kontingenz ein konstitutives Merkmal von Unterricht ist, weil zwischen Lehren und Lernen, der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung, zwischen Kommunikation und Bewusstsein, eine Kluft besteht, bringt man schon in seinen Prämissen die Gegenstandsbeschreibung in Opposition zu der in der Praxis gepflegten Erwartung, Unterricht sei durch genaue Planung und gute Absichten zielgerichtet zu steuern und in seiner Wirkung zu kontrollieren. Stattdessen wird aus einer distanziereten Beobachterperspektive die wiederkehrende Erfahrung betont, dass Unvorhergesehenes die Handlungspläne der beteiligten Akteure durchkreuzen kann (Baecker 2005, 8). „Doppelte Kontingenz“ (Parsons/Shils 1951, 3–29) beschreibt auch das Bezugsproblem des sozialen Phänomens Unterricht, insofern für lernbezogene Interaktionen gilt, dass Lehrer und Schüler jeweils aus einer Mehrzahl von Fortsetzungsmöglichkeiten auswählen und damit die Anschlüsse für weitere Aktionen und Reaktionen beeinflussen können. Kommunikationstheoretisch kann Unterricht deshalb als hoch komplexes,

nicht-lineares soziales Geschehen beschrieben werden, dessen Ordnung in nicht vorhersehbarer Weise aus einer eigensinnigen, von unterschiedlichen Motiven getragenen, ko-produktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit wechselnden kulturellen Repräsentationen („Themen“) unter variierenden institutionell-organisatorischen Gegebenheiten emergiert.

Die soziologische Kernfrage einer kontingenzgewärtigen Sozialtheorie lautet: Wie ist soziale Ordnung operativ möglich? Auf den Gegenstand Unterricht bezogen wäre diese Frage entsprechend zu spezifizieren. Dabei müsste der Fokus auf der Pädagogizität des Unterrichts liegen: Wie wird Unterricht als *pädagogische Ordnung* operativ realisiert? Mit Pädagogizität soll eine besondere Qualität der Sozialität bezeichnet werden, die auf die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen eingerichtet ist. Unter dieser gegenstandstheoretischen Prämisse wäre erziehungswissenschaftlich zu fragen, wie im Unterricht unter der Bedingung fehlender Kausalität Lehren und Lernen wirkungsvoll synchronisiert werden.

Ausgehend von dieser Problembestimmung wird im *zweiten* Abschnitt des folgenden Beitrags dargelegt, wie die Kommunikationstheorie den Emergenzcharakter des sozialen Phänomens Unterricht beschreiben und wie sie darüber hinaus erziehungswissenschaftlich so profiliert werden kann, dass sie auch der pädagogischen Qualität des Geschehens Rechnung zu tragen vermag. Der Zugang zur operativen Ebene des Unterrichts wird im *dritten* Abschnitt durch die Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension gewonnen, die Niklas Luhmann zur Beschreibung sozialer Systeme vorgeschlagen hat. Mit ihr kann man der empirischen Frage nachgehen, wie sich Kommunikationsereignisse im Unterricht im Horizont der drei Sinndimensionen verknüpfen und eine kontextbezogene Ordnung, eine Struktur hervorbringen, mit der das zentrale Problem des Unterrichts bearbeitbar wird: die Aufmerksamkeit der Schüler an ein Thema zu binden und zu gewährleisten, dass zu diesem Thema etwas Bestimmtes gelernt werden kann.

Um die Leistungsfähigkeit dieser Theorieperspektive für die empirische Unterrichtsforschung zu verdeutlichen, soll im *vierten* Abschnitt anhand einer Episode, die aus einem Ethikkurs einer 10. Klasse stammt, verdeutlicht werden, wie die Ordnung des Unterrichts in nur begrenzt vorhersehbarer Weise aus der eigensinnigen Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem Unterrichtsthema hervortritt. Die Fallvignette soll zeigen, wie die durch den Lehrer eingeführte Erwartung, ein Bild zum Thema Antisemitismus in einer bestimmten Weise zu interpretieren, durchkreuzt wird. Es entsteht eine Sequenz von Kommunikationsereignissen, die trotz der Kontingenz des Verlaufes keineswegs beliebig miteinander verknüpft sind. Vielmehr stabilisiert sich die

Unterrichtssituation als eine pädagogische Form, in der Lernen *kommunikativ* ermöglicht wird.

Abschließend binden wir die Befunde im *fünften* Abschnitt an die Frage zurück, welche Leistung die kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht für die Unterrichtsforschung erbringen kann.

2. Grundlagen einer kommunikationsbezogenen Unterrichtstheorie

Die soziologische Tradition hat bereits früh darauf hingewiesen, dass sich das Soziale nicht als Summe der Absichten und mentalen Repräsentationen von Individuen erklären lasse. Soziales müsse als eigenständiges, emergentes Phänomen behandelt werden, an dessen Entstehung individuelle Handlungen und psychische Strukturen zwar beteiligt seien, das aber aus diesen weder abgeleitet noch auf diese reduziert werden könne (Stephan 2011, 148). Für eine Theorie des Unterrichts bedeutet diese Einsicht, dass die Unterrichtssituation nicht als Realisation von Plänen eines Akteurs aufgefasst, sondern retrospektiv nur als evolutiv sich selbst hervorbringende Ordnungsbildung rekonstruiert werden kann. Kommunikationstheoretisch betrachtet kommt (didaktische und methodische) Planung bei der Hervorbringung der sozialen Ordnung im Unterricht zwar vor, sie ist aber nicht der alleinige Auslöser, sondern lediglich ein Bestandteil, ein Element der Evolution des Unterrichts, zu der Schülerbeiträge aller Art ebenso gehören wie das Emergenzpotential der Sache/des Themas oder spontanes bzw. nicht-unterrichtsbezogenes Verhalten aller Beteiligten.

Unterrichtsereignisse eröffnen grundsätzlich verschiedene Anschlussoptionen, von denen jeweils aber nur eine ergriffen werden kann. Welche Möglichkeiten von den Teilnehmern gewählt werden, lässt sich im Voraus nicht sicher prognostizieren. Gleichwohl sind Anschlüsse in einer organisatorisch gerahmten Interaktion wie dem Schulunterricht nicht beliebig. Unterricht als hoch spezialisierte Interaktionsform kann auf generalisierte Erwartungen der Teilnehmer zurückgreifen, die bestimmte Reaktionen wahrscheinlicher machen, ohne jedoch den Interaktionsverlauf determinieren zu können. Um den operativen Modus der Selektionen im Horizont dieser Erwartungen als eine bestimmte Form der Ordnungsbildung empirisch greifbar zu machen, hält die Systemtheorie mit dem Konzept „symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien“ (Luhmann 1997, 190ff.) eine leistungsfähige Heuristik bereit. Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien wie Macht, Geld oder Wahrheit stellen aus der Sicht der soziologischen Evolutionstheorie Lösun-

gen für die Unwahrscheinlichkeit geordneter Kommunikation dar. Durch die Generalisierung von Erwartungen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs von Verstehensoperationen in einem bestimmten Kontext. Kommunikationsmedien invisibilisieren also die Probleme, die aus der Tatsache der doppelten Kontingenz resultieren (ebd.).

Auch „Erziehung“ lässt sich als ein solches Kommunikationsmedium auffassen, in dem die absichtsvolle Veränderung von Verhaltensdispositionen und die Synchronisierung von Unterrichten und Lernen in spezifizierten Formbildungen ermöglicht werden sollen. Einer kommunikationstheoretischen Betrachtung von Veranstaltungsformaten, die als Unterricht, Kurs, Seminar oder Workshop ausgeflaggt sind, geht es in einer operativen Perspektive darum, die Genese bzw. die Reproduktion dieser Formate als Formbildungen des Pädagogischen nachzuvollziehen. Pädagogisch sind diese Formbildungen insofern, als sie der Ermöglichung von Lernen und, in unterschiedlicher Dosierung, auch der kriterienbezogenen Kontrolle des Lernerfolgs dienen. Sie können als Resultat von Kontingenzeinschränkungen beschrieben werden, die durch unterschiedliche pädagogische Semantiken und organisatorische Kontexte dirigiert, aber nicht determiniert werden.

Semantik meint die pädagogischen Begriffe, Ideen und Programme, mit denen Erziehung und Unterricht sich selbst beschreiben und normativ orientieren. Solche Selbstbeschreibungen referieren auf wissenschaftliche Erkenntnisse, anthropologische Annahmen, moralische Prinzipien, politische Vorgaben und professionsethische Selbstbindungen. Sie beziehen sich auf die operative Ebene des Unterrichts, zeichnen etwa ein Bild des Kindes oder favorisieren ein Lehr-Lern-Schema und ein daraus abgeleitetes didaktisches Konzept. Sie stehen der Kommunikation als Verstehenshorizont bei Interpretation von Ereignissen zur Verfügung.

Organisation bezeichnet die materiellen Rahmenbedingungen, die der pädagogischen Kommunikation – in der Form Unterricht – durch die Schule qua politisch-administrativer Entscheidung gesetzt werden. Beginnend mit der Schulpflicht werden Fragen der Klassenzusammensetzung, des Lehrplans, der Periodisierung des Unterrichts, des Gebäudes, der Lehrerbildung usw. als Voraussetzung für Erziehungsprozesse bereitgestellt. Auf diese Weise werden Einschränkungen der Kontingenz des Erziehungsgeschehens vorgenommen, die bis auf die Ebene der Interaktion durchschlagen.

In der *Interaktion* selbst müssen immer neu sowohl die keineswegs selbstverständlichen Voraussetzungen für Unterricht kommunikativ hergestellt und gesichert werden. Realisiert werden muss die „eigentliche“ Aufgabe des Unterrichtens: Vermittlung, Aneignung und Bewertung als Verkettung von

Ereignissen und Erlebnissen. Dies wird erreicht durch die situative Interpretation des Geschehens durch die Interaktionsteilnehmer. Die Interpretationen können sich in unterschiedlicher Weise an den semantischen und organisatorischen Rahmungen orientieren, werden aber nicht von ihnen bestimmt. Sie könnten immer anders sein – und auch aus dem Rahmen fallen.

3. Unterricht als Form

(Klassen-)Unterricht ist eine besondere, wissens- bzw. belehrungszentrierte Formbildung der pädagogischen Kommunikation unter Anwesenden, die allen Beteiligten qua Sozialisation als Form geläufig ist. Wie alle sozialen Systeme (Luhmann 1984, 111ff.) lässt sich auch dieses analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Unterricht ist zentriert um die Darstellung kultureller Repräsentationen, d.h. er hat ein Thema (Sachdimension); er findet in einer bestimmten Schule/Klasse statt und ist in einen rechtlichen und organisatorischen Rahmen eingebettet, der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert werden und in welchen Modalitäten Anerkennung zugeschrieben werden soll (Sozialdimension); und er ist Teil einer Sequenz von vergangenen und künftigen Einheiten, die wiederum einen Anfang und ein absehbares Ende haben (Zeitdimension). In jeder dieser analytisch zu unterscheidenden Dimensionen müssen je besondere Bezugsprobleme bearbeitet werden.

3.1. Sachdimension

Unterricht als eine Form der institutionalisierten Darstellung von Wissen ist in der Sachdimension auf die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen bezogen. Sie ist an die Fragen geknüpft, welche Inhalte mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln an eine bestimmte Gruppe von Schülern vermittelt werden sollen und wie das Gelernte dann geprüft, modifiziert und bewertet werden soll. Den Themen des Unterrichts ist ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Lehrperson und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema die Unterrichtsereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse an vorangegangene Ereignisse an. Weil die von der Lehrperson gewählten Darstellungs- und Zeigeformen kultureller Repräsentationen nicht identisch sein können mit dem Dargestellten, erzeugt die Thematisierung eines Gegenstandes (Sache) prinzipiell einen erheblichen Sinnüberschuss, an den die Aneignungsseite mit ihrem Vorwissen in unterschiedlicher

Weise anschließen kann. Die didaktische Darstellung eröffnet Kontingenz. Die Frage ist, wie die Differenz von Darstellung und Aneignung von Wissen im Unterricht operativ gehandhabt, wie also Kontingenz im Kontext des polyadischen Verhältnisses von Lehrperson, Einzelschüler, Schulklasse und Unterrichtsthemen bewältigt wird.

3.2. Sozialdimension

Die Sozialdimension des Unterrichts referiert zunächst in sehr grundsätzlicher Weise auf die soziale Einbettung jeglicher Form vermittelnder Darstellung von Wissen. Die Darstellung/Vermittlung ist nicht nur an reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen geknüpft, sondern in das Zeigen sind auch spezifische Modi der Adressierung und der Anerkennung eingelassen (auch Reh/Rabenstein/Idel in diesem Band). Besonders sichtbar wird dies an der Bedeutung unterrichtlicher Bewertungsoperationen, mit denen Lehrer zur Aneignung der Schüler Stellung beziehen. In diesen Bewertungen artikulieren sich einerseits die leistungsvermittelten Anerkennungsnormen des Unterrichts, andererseits geht es aus Schülersicht gerade bei der Bewertung von Wissen immer auch um sie als Personen im Kollektivgefüge der Schulklasse. Beurteilt wird auch, als wer sie erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.

Die Sozialdimension des Unterrichts erfasst sodann und in spezifischer Weise jene Elemente der Kommunikation, welche den Übergang von anderen Kommunikationsweisen und -kontexten zur themenbezogenen Kommunikation bewerkstelligen und die kontinuierliche Arbeit an der „Sache“ erst ermöglichen. Unter den Bedingungen des verpflichtenden Charakters des Schulunterrichts und der klassenförmigen Beschulung ist ein störungsfreies sachbezogener Unterricht keineswegs die Regel. Dass die Schüler gleichsam aus sich heraus – inspiriert vom Bildungsgehalt der Sache und seiner didaktischen Präsentation, wie im Ideal des „erziehenden Unterrichts“ konzipiert – aufmerksam wären, kann nicht erwartet werden. Die unterschiedlichen Variationen der *peer* Kommunikation (Breidenstein/Kelle 2002) und Schüleraktivitäten, die in der „Peripherie“ des Kerngeschäfts „Unterricht“ ablaufen, bilden dagegen ein bedeutsames Irritationspotential für die themenbezogene Fortschreibung der Kommunikation. Nötig wird eine auf die Motivation und Kooperationsbereitschaft fokussierte Kommunikation, um seitens der Schüler Aufmerksamkeit zumindest in der Form eines funktionalen *commitments* zu gewährleisten, das in der Unterrichtskommunikation nicht als Störung erscheint. Das emergenz erzeugende Potential in der Sozialdimension, das

durch fehlendes *commitment* zu Beginn oder auch im weiteren Verlauf einer Stunde zu einem kommunikativen Ereignis werden kann, führt zurück zu der Frage, wie die themenbezogene Kommunikation hergestellt und aufrechterhalten, wie also die Ordnungsbildung im Verhältnis von Sozial- und Sachdimension operativ bewerkstelligt wird.

3.3. Zeitdimension

Unterricht ist ein soziales System, das auf Kontinuität, Wiederholung und Dauer angelegt ist. Die nach Fächern geordneten Stunden sind eingebunden in ein Curriculum. Der Lehrplan bringt das Lehren und Lernen in eine zeitliche Ordnung, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler, kognitiver und moralischer Hinsicht zu berücksichtigen sucht. Vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorien (Prose 2009a) lässt sich Unterricht als ein Prozess verstehen, in dem die für relevant erachteten Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft – curricular aufbereitet und didaktisch reduziert – für Zwecke des Lehrens und Lernens kommunikativ verfügbar gemacht werden. Dies geschieht nicht punktuell und für jede Unterrichtsstunde neu, sondern wird gerahmt von der Zeitordnung der Schule, die sich in Schulstunden, -tage, -wochen und schließlich Schuljahre gliedert. Die Gegenstände der Vermittlung finden ihre Form in zeitlich gestreckten Lehreinheiten einer bestimmten Schulklasse, die als Lehr-Lerngemeinschaft ein soziales Gedächtnis ausbilden muß, soll der Unterricht funktionieren. Auf der operativen Ebene des Unterrichts aktualisiert sich dieses Gedächtnis durch Rekursion, d.h. durch den kommunikativen Zugriff auf vergangene Ereignisse, die als ‚gewusst‘ unterstellt werden und als Elemente der Sinngebung für weitere Kommunikation zur Verfügung stehen. Diese Strukturierungselemente beziehen sich zum einen auf die sachlichen Bezüge des Unterrichts, d.h. auf die kognitiven und normativen Erwartungen, die an das bereits vermittelte Wissen geknüpft sind. Zum anderen können soziale Bezüge aufgerufen werden, die auf Individualität, d.h. auf besondere Ausprägungen im Verhalten einzelner Schüler verweisen. Innerhalb der Klassengemeinschaft entsteht über die formale Rollenaufteilung eine soziale Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbar macht und damit kontingenzeinschränkend wirkt. Wie die Flüchtigkeit der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer durch den Rückgriff auf Elemente des sozialen Gedächtnisses des sozialen Systems Unterricht kompensiert wird, wie also durch Rekursion sachliches Lernen und soziale Kontrolle in der einzelnen Unterrichtsstunde und schließ-

lich auch in *the long run* über die Schulzeit ermöglicht wird, bleibt eine empirisch zu klärende Frage.

4. Fallvignette

Am Beispiel einer protokollierten Unterrichtseinheit¹ soll im Folgenden die Leistungsfähigkeit dieser Theorieperspektive für eine empirische Rekonstruktion pädagogischer Ordnungsbildung im Unterricht illustriert werden. Im Fach Ethik wird in einer 10. Gymnasialklasse ein Bild aus einem berühmten Kinderbuch von Elvira Bauer behandelt, das 1936 im Stürmer Verlag publiziert wurde.



¹ Der Unterricht wurde in dem DFG-Projekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ (2005–2007) gerätebasiert protokolliert, transkribiert und nach den Regeln der Konversationsanalyse sequenziell ausgewertet (Meseth/Prose 2010; Radtke 2010; Prose 2009b). Hier werden nur Ausschnitte präsentiert und die Erträge referiert.

Das Bild liegt den 14 anwesenden Schülern in der Form einer kopierten Schulbuchseite vor und ist mit folgendem Kommentar versehen: „Dieses Bild wurde einem Bilderbuch für Kinder (1935) entnommen. Die Worte im Bild sind in alter deutscher Schrift geschrieben und bedeuten: ‚Einbahnstraße, Tempo, Tempo. Die Juden sind unser Unglück!‘“

Bei der Unterrichtseinheit handelt es sich um die dritte Stunde einer insgesamt neunstündigen Lehrinheit, in der das Thema Nationalsozialismus den Bezugspunkt für die Klärung ethischer Problemstellungen wie Gerechtigkeit, Menschenwürde, Verantwortung bildet. Nachdem im ersten Teil der Stunde ein Zeitzeugenbericht eines deutschen Juden besprochen worden war, wird das Bild vom Lehrer wie folgt eingeführt:

Lehrer: Okay, ähm. Wir wollten uns ja noch mit Ideologie beschäftigen, wie das gekommen ist. Und ein Schritt dahin ist, äh, wenn Ihr Euch das Bild mal anschaut. Schaut Euch dieses eine Bild, was auf dieser selben Seite ist, ähm, da ist eins, wurde einem Bilderbuch für Kinder von 1935 entnommen. Äh, was fällt Euch da auf bei dieser Schilderung? Da ist noch=n weiterer Aspekt, das sind alle so k//äh, wie kaleidoskopartig, äh, ähm, Elemente, die dieses Phänomen vom Antisemitismus in der Nazizeit erklären, aber was sieht man jetzt darauf, auf diesem Bild? Ja, Sarah.

Die Frage des Lehrers etabliert in der Sachdimension das für (Klassen-)Unterricht typische Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation*, das die Bedingungen für die Bestimmung des „richtigen“ Lernens herstellen soll. In der Sozialdimension dient dieses Muster dazu, den Schülern „Äußerungen“ abzuverlangen. Sie werden kollektiv aufgefordert, das uneindeutige, als interpretationsbedürftig präsentierte Bild zu beschreiben. Sie sollen durch die Frage aktiviert werden, ihre „inneren“ Aneignungsweisen des Gegenstandes sichtbar zu machen. Das unbeobachtbare (Vor-)Wissen im Bewusstsein der Schüler soll zur Sprache gebracht, d.h. auf die „sichtbare Seite“ der Kommunikation gezogen und für mögliche Korrekturen und damit verbundene Lernprozesse zugänglich gemacht werden.

Wiederum in der Sachdimension wird die formale Aktivierung der Schüler durch eine inhaltliche Begrenzung der erwarteten Aneignung flankiert. Die Themen „Ideologie“ und „Antisemitismus“ etablieren einen *bestimmten* Horizont möglichen Verstehens, der die Anschlussmöglichkeiten der Schüler sachlich so einschränkt, dass sich die Wahrscheinlichkeit der pädagogisch erwünschten, d.h. „richtigen“ Aneignung des Bildinhaltes erhöht. Das, was auf dem Bild zu sehen ist, wird schon vor jeder Aneignung als Fall einer

ideologischen, d.h. einer antisemitischen Darstellung gerahmt. Beiträge, die sich nicht in diesem Horizont bewegen, müssten als Abweichung erscheinen. Alle Äußerungen können als Hinweise auf die Qualität individueller Lernprozesse behandelt werden und liefern Anschlusspunkte für weitere Bestimmungs- und Einschränkungsversuche der Aneignung.

Die Kommunikation setzt sich mit einem Redebeitrag der Schülerin Sarah wie folgt fort:

Sarah: Also, ich finde, dass die Kinder schon dadurch beeinflusst werden, dass die halt, äh, die Gesichter schon relativ böse dargestellt sind und so.

Lehrer: Ja, beschreibe mal, wie die sind (2.0), oder nicht nur die Gesichter, könnt auch Mimik und Gestik, geht auf alles ein, was man da sieht.

Sarah schließt mit ihrem Beitrag am eingeführten Verstehenshorizont „Ideologie“ an und spezifiziert ihn zugleich. Sie weist dem Bild eine indoktrinierende Funktion für die nationalsozialistische Ideologie zu und nennt mit den „relativ böse“ dargestellten „Gesichtern“ ein Bildelement, das die Leser beeinflussen soll. Sarahs These wird vom Lehrer als „richtiges“ Wissen konfirmiert („Ja“) und mit der Aufgabe verknüpft, das „wie“ dieser Beeinflussung entlang der einzelnen Bildelemente genauer in den Blick zu nehmen.

Sarahs Beitrag und dessen positive Bestätigung seitens des Lehrers schränken die Deutungsoptionen des Bildes auf zwei Ebenen weiter ein. Zum einen wird die allgemeine Einordnung des Bildes („Ideologie“) konkretisiert. Es wird nun als Fall von ideologischer Beeinflussung von Kindern ausgewiesen. Zum anderen wird die Form der weiteren Bildbeschreibung eingeschränkt: Sarahs negative Attribuierung („relativ böse“) soll durch die Beschreibung der Darstellungsmittel des Bildes (Mimik, Gesten) weiter präzisiert werden.

An dieser Stelle kommt es zu einer Unterbrechung. Die Kommunikation verlagert sich von der Sachebene auf die Sozialebene. Ein im Transkript nicht dokumentierter Beitrag der Schülerin Maria wird vom Lehrer als störendes „Privatgespräch“ eingeordnet. Die Störung wird wie folgt von der Nebenbühne auf die Hauptbühne des Unterrichts gezogen:

Lehrer: Ja, Maria, bitte nicht so viele Privatgespräche.

Maria: Ja.

Lehrer: Das höre ich alles, ja.

Chris: ((Geflüster (2.0)))

Lehrer: Chris, das höre ich auch, ja, und Nadja, lass' den Chris mit reinschauen, wenn er es nicht hat.

Nadja: Ich konnte nicht [lesen, was da steht]

Chris: [Doch, ich hab=s aber]//

Lehrer: Ich hab keinen Bock jetzt auf dieses, äh, ganze Gelaber, also, bitte, guckt, was ist/wo ist das Problem?

Nadja: Ich wollte lesen, was da steht.

Lehrer: Ach so, alles klar.

Nadja: Ich seh[=s von hier oben nicht)]

Lehrer: [Du kannst nicht lesen?]

Nadja: ((lacht)) Nein.

Lehrer: Echt? Oh. Okay, gut, dann bitte.

Signifikant an diesem Wechsel des Kommunikationsmodus ist nicht nur, dass der Unterrichtsgegenstand in den Hintergrund tritt und stattdessen die offenbar fehlende Aufmerksamkeit verschiedener Schüler thematisch wird. Auffällig ist auch die Form der Adressierung. Das Verhalten der Schüler wird als Regelverletzung markiert. Die Kommunikation kann moralisch aufgeladen werden und das Format eines Vorwurfes annehmen (Günthner 1999) – ein Modus, der auf der Sachebene ausgeschlossen wäre. Sachlich „falsche“ Aneignungsversuche könnten nicht derart moralisch be- oder gar verurteilt werden (vgl. Meseth/Prose/Radtke 2012). Hier aber geht es um die Abweichung von einer spezifischen Rollenerwartung, die qua Mitgliedschaftsbedingung eingefordert werden kann. Die Schüler werden entsprechend ermahnt, ihre (Neben-)Gespräche despektierlich als „Gelaber“ bezeichnet.

Aufschlussreich ist, dass die moralische Aufladung der Situation durch Nadjas Rechtfertigung nicht nur sofort wieder entschärft wird, sondern dass sie mit dieser Rechtfertigung zugleich die soziale Geltung der Rollenerwartungen konfirmiert. Mit ihrer Umcodierung der Negativzuschreibung des Lehrers („ich wollte lesen, was da steht“) signalisiert Nadja, dass das Gespräch organisatorischen Absprachen mit ihrem Mitschüler Chris geschuldet sei, dem die Arbeitsunterlagen offensichtlich nicht zur Verfügung stehen. Nadjas Verhalten erscheint nun nicht mehr als Abweichung von der offiziell-sachlichen Ordnung des Unterrichts, sondern als Ausdruck für bestehendes *commitment*, das der Ermahnung des Lehrers die Grundlage entzieht. Der Lehrer akzeptiert Nadjas Rechtfertigung („Ach so, alles klar“) und verzichtet auf weitere moralische Adressierungen.

In der weiteren Kommunikation kann nun die Sachdimension im Sinne themenbezogener Kommunikation wieder in den Vordergrund rücken. Die sachbezogene Ordnung stabilisiert sich durch die Re-Etablierung und Variation des unterrichtstypischen Kommunikationsmusters. Zunächst wiederholt sich

der Redewechsel zwischen Sarah und dem Lehrer. Der *status quo*, der sich vor dem disziplinbezogenen *Intermezzo* etabliert hatte, wird wieder hergestellt: Sarah wiederholt ihre These mit anderen Worten und wird vom Lehrer kurz bestätigt.

Sarah: Ähm ja, das war halt so, dass den Kindern oder allen direkt eingeprägt wurde, dass das halt böse Menschen sind, dass sie irgendwie ja, dass sie nicht wert sind zu leben und so, und die werden halt total böse dargestellt und furchteinflößend und so, (-) denk ich.

Lehrer: Mhm

Wenn es nur darum ginge, den Zusammenhang zwischen der Darstellung im Kinderbuch und dem Antisemitismus als Ideologie herzustellen, könnte der Unterricht hier enden. Die Anfangsfrage ist nach wenigen Minuten richtig beantwortet. Dennoch geht es weiter, nun aber mit der Zielsetzung, in der Sozialdimension für „Beteiligung“ zu sorgen. Es wird auf Zeit gesetzt.

Lehrer: Ja, was ist noch. Wenn man dieses Gesicht sich mal anschaut. Schaut Euch mal die Körperhaltung an, was kann man aus dem Bild alles rausholen? ((10.0 Stille))

Da die „Sache“ schon geklärt ist, fällt den Schülern die Umstellung auf den neuen Modus der Kommunikation nicht leicht. Die Öffnung der Aufgabe für die gesamte Klasse erzeugt keine kommunikative Resonanz. Die Schüler schweigen zehn Sekunden – das ist lange! Das Schweigen wird gebrochen durch einen Beitrag Tobias', der nun ein bestimmtes Bildelement variierend beschreibt. Er erfüllt den Erwartungshorizont – das zeigt die positive Evaluation im Anschluss.

Lehrer: Ja, bitte.

Tobias: Äh, gucken halt alle so grimmig irgendwie und sind so gebeugt bis nach vorne.

Lehrer: Ja, grimmig, gebeugt nach vorne, ja was ist zu der ganzen Physiognomie zu sagen, zu dem körperlichen Erscheinungsbild? Sieht man auch eine ganze Menge ja oder, Eva, Du wolltest was anderes sagen, ja.

Eva: Ja, ähm, aber nicht zurecht gemacht, ich meine, der eine Mann sieht aus, der raucht da und hat gar keine Körperhaltung also

Lehrer: Ja

Eva: irgendwie ein bisschen verkommen

Lehrer: Verkommen, ganz genau, ja was noch?

Eva: Ja, alle dick.

S(w): Ja.

Lehrer: Alle dick, genau.

Während im Modus von Erwidern und Evaluation der thematischen Verstehenshorizont des Bildes kommunikativ festgeschrieben wird, ändert sich der Interaktionsmodus dahingehend, dass nun auch andere Schüler beteiligt sind. Die prinzipiell an die ganze Klasse gerichtete Aktivierungserwartung wird schrittweise erfüllt. Nicht nur Sarah, sondern „die Klasse“ scheint „bei der Sache“. Ihre Aneignungsweisen werden sichtbar gemacht, können bestätigt und teilweise vom Lehrer auch wiederholt, d.h. kommunikativ mit besonderer Geltung versehen werden.

Das Kommunikationsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation* wird seriell eingesetzt. Es gewinnt eine besonders redundante Form, die lange Passagen auch der folgenden, hier nicht dokumentierten Kommunikation bestimmt. Es geht nicht um Neues, um zusätzliche Deutungs-, sondern um weitere Äußerungsmöglichkeiten. Es wird geübt. Die Redundanz, die dann als Langeweile erlebt werden kann, dient nicht (in erster Linie) der Klärung der Sache, sondern dazu, Aneignungsweisen möglichst vieler Schüler sichtbar zu machen. In immer neuen Varianten bringt das Unterrichtsgespräch ähnliche Interpretationen zu unterschiedlichen Bildelementen hervor, die sich unter Beteiligung zahlreicher Schüler zu einer bestimmten Lesart des Bildes verdichten. Durch praktisches Üben der Interpretation werden viele Schüler aktiviert. Lernen wird als kollektiver Prozess inszeniert, an dessen Ende eine bestimmte kommunikativ erzeugte Interpretation steht, die das zu wissende Wissen vereindeutigt.

Im sachlichen Zentrum dieser Interpretation steht die These, dass die Personen polarisiert, d.h. in einer dichotomen Gegenüberstellung: negativ gezeichnete „Juden“ und positiv gezeichnete „Nicht-Juden“, präsentiert werden. Es handelt sich um eine Bebilderung der Ideologie des Nationalsozialismus.

Im Anschluss an diese Interpretation schreibt sich die Kommunikation folgendermaßen fort:

Lehrer: Jetzt überlegt Euch mal, jetzt fasst mal, versucht mal die Gegenbilder zusammen. Was hat wohl der Autor, der, jetzt sage ich es ja schon wieder, was hat der Künstler, der dieses Bild gemalt hat, ja, ähm, was hat der wohl für Absichten verfolgt mit diesem Bild? 1935, als Kind hat man das Buch aufgeschlagen, was sollten da für Assoziationen, [Assoziationen übersetzt] gedankliche Verbindungsketten

Eva: [Das hatten wir schon]

Lehrer: was sollte da erweckt werden? Ja, ja (2.0), bitteschön.

Klaus: Ja, in den Kindern soll sich halt ne Abneigung gegen Juden halt [entwickeln].

Lehrer: [Ganz genau]. Das ist das, und dafür gibt's diese, diese Zeichnungen, diese, das ist krass, das ist ganz krass polarisiert dieses Bild, ja. Das sind die äh, da ist dieser deutsche Junge im Prinzip, der ganz weiß/blond ist, der aufrecht steht, die Physiognomie steht ihm gegenüber, ja, die Juden, die gebückt sind, die nicht besonders gepflegt sind, deren Mimik ist nicht fröhlich. Das könnte man richtig völlig wechselseitig gegenüber stellen. Das ist genau diametral das Gegenteil, immer das Gegenteil. Und der steht und die Juden gehen. Und jetzt überlegt mal, Einbahnstraße, Tempo, tempo, die Juden sind unser Unglück.

Mit der Frage „Was hat der wohl für Absichten verfolgt mit diesem Bild?“ greift die Kommunikation auf ein Resultat zurück, das Sarah bereits zu Beginn mit ihrem ersten Redebeitrag formuliert hatte. Danach fing die Erschließung der Bildquelle aber erst an. Der Rekurs wird von Eva zunächst metakommunikativ kommentiert („das hatten wir schon“), bevor das zu wissende Wissen in zwei Schritten „erinnert“ wird. Erst wiederholt Klaus durch eine synonyme Formulierung Sarahs These von der ideologischen Beeinflussung von Kindern, dann wird sein Beitrag zum Stichwort für den Lehrer, der das Resultat der Bildbeschreibungen ratifiziert („ganz genau“, „ganz krass“) und zusammenfasst. Die Zeit des Unterrichts mit seinen Wiederholungen diente eben nicht nur dazu, „die Sache“ zu klären. Es ging ebenso darum, unter den Bedingungen der Massenerziehung die Bildinterpretation als Resultat einer kollektiven Anstrengung der gesamten Klasse erscheinen zu lassen. Alle haben das Richtige gelernt.

5. Schluss

Welcher Gewinn lässt sich mit einer kommunikationstheoretischen Modellierung von Unterricht erzielen? Der Ertrag dieser Betrachtungsweise wird erkennbar, wenn man nach der Funktion des empirisch dominanten Interaktionsmusters von *Initiation-Reply-Evaluation* für die Ordnung des Unterrichts fragt. Diese Funktion liegt in *sachlicher* Hinsicht darin, fachbezogenes Wissen zu thematisieren und die Unterrichtskommunikation auf die Darstellung „richtigen“ Wissens engzuführen. In *sozialer* Hinsicht ermöglicht das Interaktionsmuster, immer wieder individuelle Äußerungen von Wissen als klassenöffentliche Anlässe für stellvertretende Bestätigung und stellvertretende

Korrektur zu nutzen. In *zeitlicher* Hinsicht geht es um die Fixierung dieses Wissens im Verlauf des Unterrichts.

Sichtbar wird mit dieser analytischen Aufspaltung des Unterrichtsgeschehens das Strukturproblem klassenförmigen Unterrichts: Sach- und Sozialdimension geraten in einen Widerspruch. Die „Sache“, die – für einzelne Schüler – längst geklärt sein mag, muss aber noch – um den Preis der Wiederholung – sozial distribuiert werden, wofür die Aufmerksamkeit der Klasse als Publikum erheischt und viel Zeit gebraucht wird.

Die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen, d.h. die Bearbeitung des unterrichtlichen Kontingenzproblems, wird durch das Interaktionsmuster von *Initiation-Reply-Evaluation* in mehrfacher Hinsicht wahrscheinlicher gemacht. Die serielle Nutzung des Interaktionsmusters ermöglicht die kommunikative Einbindung möglichst vieler Schüler. Irgendwann kommt jeder einmal dran. Auf diese Weise wird das Problem der Unmöglichkeit der individuellen Adressierung aller Schüler unter Bedingungen des Klassenunterrichts gelöst. Der Unterricht handelt sich so aber das Problem der Redundanz ein, die – als Langeweile erlebt – zu Aufmerksamkeitsverlust führen kann. Die sicht- und hörbar gemachten Aneignungen einzelner können immer auch zu einem stellvertretend-exemplarischen Bezugspunkt für die Kollektivadressierung der ganzen Klasse gemacht werden, sei es in bestätigender oder in korrigierender Weise. Unterricht wird als Form *öffentlichen* Lernens inszeniert, in der eben nicht nur die sich tatsächlich Äußernden etwas lernen (können), sondern auch die aufmerksamen (!) Zuschauer dieser Inszenierung. Die Schüler können beobachten, wie Wissen zur Sprache gebracht wird, sie können hören und sehen, welche Verhaltensweisen und Argumentationen als richtig honoriert werden und wie mit Abweichung umgegangen wird. Schließlich führt die Strukturierung der Kommunikation im Modus von *Initiation-Reply-Evaluation* in der Sachdimension zu einer stabilen und relativ einheitlichen Darstellung des zu wissenden Wissens. Das aufscheinende Emergenzpotential von Sache und Aneignung wird sowohl genutzt als auch eingedämmt, um das zu wissende Wissen kommunikativ zur Darstellung zu bringen und über die Zeit des Unterrichts verstetigen zu können.

In der Sozialdimension zeigt sich, dass sich auch die Herstellung von Kooperationsbereitschaft und Aufmerksamkeit wiederkehrend als öffentlich inszenierte Normierung von Verhaltenserwartungen vollzieht, die punktuell dann einsetzt, wenn durch Nebengespräche die Bedingungen gefährdet erscheinen, Lernen nicht nur der Abweichler, sondern der Klasse als ganzer zu ermöglichen und zu evaluieren. Die sich in dem Muster von *Initiation-Reply-Evaluation* artikulierende unterrichtsbezogene Rollenerwartung ermöglicht es

der Kommunikation, scharf zwischen offiziellen und privaten Ereignissen zu unterscheiden und den Versuch zu wiederholen, die Aufmerksamkeit der Schüler trotz ermüdender Redundanz immer wieder auf die „Sache“ zu lenken. Dies geschieht im geschilderten Fall durch die punktuelle Veränderung der pädagogischen Anerkennungsordnung. Treten Störungen auf, werden die Verursacher, hier Maria und Chris, nicht mehr als prinzipiell ‚lernbereite‘ Schüler adressiert, sondern als solche, die den unterrichtsbezogenen Rollenerwartungen nicht nachkommen und deren *commitment* deshalb ausdrücklich erzwungen werden muss.

Mit dem Versuch, die pädagogische Ordnung des Unterrichts als eine Formbildung zu beschreiben, welche die Kontingenz lernbezogener Interaktionsprozesse durch die Erfindung eines spezifischen Musters pädagogischer Kommunikation bearbeitet – nämlich die klassenöffentliche Thematisierung und Fixierung schulischen Wissens durch Vermittlung/Darstellung, Sicht- und Hörbarmachen individueller Aneignung und klassen- wie individuumsbezogene Markierung/Bewertung –, gehen wir in dreierlei Weise über bestehende theoretische Ansätze innerhalb der Unterrichtsforschung hinaus.

In Weiterentwicklung der These Manfred Lüders', dass es sich bei Unterricht um ein Sprachspiel handele, für das das Muster *Initiation-Reply-Evaluation* als Regelungsmechanismus konstitutiv sei (Lüders, in diesem Band), sehen wir in diesem Muster einen unmittelbaren Hinweis auf das spezifisch Pädagogische des (Klassen-)Unterrichts. Die Pädagogizität der Kommunikation wird an der zwar aufschiebbar, unter keinen Umständen aber aufgebaren Bewertung von Schüleraneignungen erkennbar. Die Notwendigkeit der Bewertung gibt der zeitlich gestreckten Unterrichtskommunikation ihre eigentümliche Mischung aus teleologischer (zielgerichtete Hinführung zum ‚richtigen‘ Wissen) und redundanter Struktur (wiederholte Markierung des zu wissenden Wissens) (Proske 2003; 2009a).

Im Unterschied zu bildungstheoretischen Unterrichtstheorien (etwa Gruschka, in diesem Band), die auf der Sachebene verbleibend Unterricht zumindest in ihrem normativen Erwartungshorizont nach dem Bild gelingender individueller Bildungserlebnisse beurteilen, zeigt die kommunikationstheoretische Modellierung, dass die pädagogische Ordnung des Unterrichts unter Bedingungen modernen Massenunterrichts (Caruso, in diesem Band) die individuelle Adressierung der Schüler strukturnotwendig instrumentalisiert für die kollektive Teilhabe aller Schüler an der Darstellung und allmählichen Festigung des Schulwissens. Die Fallrekonstruktion zeigt, dass die partikulare Adressierung einzelner Schüler immer zu einer generalisierten Adressierung der Klasse wird. Sarah, Tobias, Eva oder Klaus beteiligen sich ‚individuell‘.

Inszeniert wird Lernen aber als klassenöffentliches Ereignis. Empirisch sichtbar wird diese Kollektivadressierung vor allem an der Sequenzstelle der Evaluation. Selten werden die Aneignungsweisen der einzelnen Schüler eindeutig als individuelle Leistung bestätigt oder korrigiert. Das muss auch nicht sein, geht es doch tatsächlich nur darum, dass ihre Aneignungsweise sichtbar wird. Durch Wiederholung, Ergänzung, manchmal auch durch überpointierte Formen des Lobes oder der Kritik werden sie im Laufe der Zeit umgewidmet zu generalisierten, kollektiv geltenden Aneignungserwartungen. In diesem Sinne ist das hoch dynamische und der themenbezogenen Engführung der Kommunikation keineswegs entgegenkommende Sozialgefüge Schulklasse „Subjekt“ des Unterrichtsprozesses, nicht der einzelne Schüler (Herzog 2002, 389-419). Dass auch individuelle Lern- und Bildungserlebnisse im immer wiederkehrenden Format des Klassengesprächs stattfinden können, ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen. Unter Bedingungen von Kontingenz, d.h. der Kluft zwischen pädagogischer Kommunikation und individuellem Lernen liegen sie jedoch außerhalb der pädagogischen Reichweite der Form Unterricht.

In zeitlicher Hinsicht schließlich korrigiert die kommunikationstheoretische Beschreibung von Unterricht die Annahme der Lehr-Lern- und Unterrichtsqualitätsforschung, dass die Wirksamkeit von Unterricht kurzfristig messbar und modellierbar wäre durch die Erfassung von Gestaltungsmerkmalen kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen (Helmke 2003). Deutlich wird vielmehr, dass die pädagogische Form Unterricht durch die redundante, aber zielgerichtete Darstellung und Fixierung von Wissen in der Klasse, und das heißt auch durch institutionell-organisatorische Rahmungen, thematische Kontinuität herstellt. Sie begünstigt in dieser Weise gleichzeitig die Habitualisierung von Verhaltensnormen und bringt ihre Wirkungen als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz über die Zeit des Unterrichts, die Zeit des Schuljahrs und der Schulzeit hervor (Meseth/Proske/Radtke 2012).

Literatur

- Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt a. M.
Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule (3), 318–329
Günthner, Susanne (1999): Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen, 206–241
Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze
Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist

- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Meseth Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3 (2012), (im Erscheinen)
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2010): Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. Prospects. Quarterly Review of Comparative Education, 40 (2), 201–222
- Parsons, Talcott/Shils, Edward (1951): Towards a General Theory of Action. Cambridge
- Proske, Matthias (2003): Kann man in der Schule aus der Geschichte lernen? Eine qualitative Analyse der Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 3 (2), 205–235
- Proske, Matthias (2009a): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? Zeitschrift für Pädagogik, 55 (5), 796–814
- Proske, Matthias (2009b): Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit. In: Hodel, J./Ziegler, B. (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Bern, 44–53
- Radtke, Frank-Olaf (2010): Paradoxien Interkultureller Pädagogik. Oder: Wie sieht's aus mit eurer Identität? In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hg.): Interkultur-Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden, 145–174
- Stephan, Achim (2011): Emergenz in sozialen Systemen. In: Greve, J./Schnabel, A. (Hg.): Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen. Frankfurt a. M., 133–155

IV. An Stelle eines Resümees

**UNTERRICHTSTHEORIEN IN
FORSCHUNG UND LEHRE**

herausgegeben von
**Wolfgang Meseth, Matthias Proske
und Frank-Olaf Radtke**

**VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011**



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

2011.11.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
 Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
 Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
 Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
 Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
 Printed in Germany 2011.
 Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1836-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....7

Matthias Proske:
 Wozu Unterrichtstheorie?9

I. Bestandsaufnahmen: Geschichte und Entwicklungstendenzen

Marcelo Caruso:
 Lernbezogene Menschenhaltung.
 (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform24

Daniel Scholl:
 Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien.....37

Annegret Eickhorst:
 Das Unterrichtsverständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung50

II. Bezugnahmen: Pädagogik und Didaktik

Gabriele Strobel-Eisele:
 Die Funktion des Begriffs von Unterricht für die Lehrerbildung.....68

Wilfried Plöger:
 Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?!85

Michael Schratz, Johanna F. Schwarz, Tanja Westfall-Greiter:
 Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht103

Hanna Kiper:
 Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum
 Nachdenken über zielführende Prozesse.
 Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts116

Andreas Gruschka:
 Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess130