

# Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen<sup>1</sup>

Matthias Proske

## Abstract Deutsch

Wenn man davon ausgeht, dass Kontingenz ein konstitutives Merkmal von Unterricht ist, weil zwischen Lehren und Lernen, der Vermittlung von Wissen und Können sowie deren Aneignung eine Kluft besteht, bringt man schon in seinen Prämissen die Gegenstandsbeschreibung von Unterricht in Opposition zu technizistisch oder praktizistisch eingeführten Steuerungserwartungen aus Bildungspolitik und Profession. Die Situierung professionellen Lehrerhandelns in eine von Komplexität und Kontingenz geprägte Ordnung des Unterrichts scheint Bestrebungen zu verunmöglichen, Verhaltensstrategien von Lehrpersonen zu isolieren, um sie dann als eindeutigen Ausweis ihrer Kompetenzen behandeln zu können. In diesem Sinn, und das ist vielleicht der zentrale Ertrag einer kontingenzgewärtigen Beschreibung, ist die kommunikative Ordnung des Unterrichts von verschachtelten Verhältnissen von pädagogischen Gewinnen und Verlusten gekennzeichnet.

## Schlüsselwörter

Kontingenz, Kontingenzgewärtigkeit, Theoriebildung über Unterricht, Ordnungen des Unterrichts in zeitlicher, sozialer und sachlicher Perspektive

---

<sup>1</sup> Der Beitrag beruht auf einem am 10.11.2016 an der Pädagogischen Hochschule Wien gehaltenen Gastvortrag und fügt für die Verschriftlichung bereits veröffentlichte Überlegungen aus Proske (2013); Meseth, Proske und Radtke (2011, 2012) zusammen. Die empirische Rekonstruktion und Kommentierung der beiden Fallbeispiele in den Abschnitten 4 und 5 finden sich auch in Herzmann, Hoffmann und Proske (2015). Der Vortragsstil ist beibehalten.

## Abstract English

Based on the hypothesis that contingency is a fundamental characteristic of teaching due to the existing gap between teaching and learning, transfer of knowledge and skills and their practical application, the basic premise of subject-matter description of teaching proves problematic in contemplation of technically and practically-oriented expectations formed by the education policy and teaching profession. Due to the complex and contingent nature of education policies, it seems rather impossible to define professional behaviour of teachers and map out their behavioural strategies in order to interpret them as an irrefutable proof of their competencies. With this in mind, the communicative regulation of teaching is designed by the intricate relationship between the educational gains and losses, and that might be the major benefit accrued from a contingency-informed description.

## Keywords

contingency, contingency-based, theoretical framework of teaching, teaching system in temporal, social and subject dimension

## Zum Autor

Matthias Proske, Prof. Dr.; Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Arbeitsbereich Schulforschung: Unterrichtstheorien und Schulsystem, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln.

Kontakt: [m.proske@uni-koeln.de](mailto:m.proske@uni-koeln.de)

## 1 Wozu Unterrichtstheorie?

Dass die Wahl theoretischer Instrumente Folgen für die Beschreibung und Erklärung von Phänomenen der sozialen und natürlichen Welt hat, ist eine Einsicht, die zu den grundlegenden *Prämissen* der Wissenschaftsforschung gehört. Es ist also keineswegs gleichgültig, mit welchen Begriffen und Erklärungsmodellen sich Forschung ihrem Gegenstand nähert. Dies gilt selbstverständlich auch für die Unterrichtsforschung.

Theorien lassen sich dabei als Erkenntnisinstrumente verstehen, die sich durch einen ebenso ausgreifenden wie konsistenten Erklärungsanspruch auszeichnen. Ihre Leistung kann darin gesehen werden, erstens Gegenstände in ihren Konstitutionsmerkmalen zu beschreiben und zu ordnen, dabei zweitens

möglichst generalisierbare Zusammenhänge freizulegen sowie drittens Prognosen über Phänomene im Erklärungsbereich der Theorie zu ermöglichen.<sup>2</sup>

Blickt man auf die Unterrichtsforschung, so fällt auf, dass ein bestimmter Theorietypus das Feld dominiert. Dieser Theorietypus zeichnet sich durch drei Merkmale aus:

(1) Er ist erstens affirmativ angelegt. Mit anderen Worten, Theorie hat das Gelingen von Unterricht zu erklären. Dass die Konzentration auf die Sache auch scheitern kann, dass Kinder und Jugendliche in der Schule auch anderen Interessen und Bedürfnissen folgen als solchen curricular festgelegten Lernens, dass die Organisation von Klassenunterricht vielleicht unbeabsichtigte, aber keineswegs unerwartbare Nebenfolgen hat, all diese Möglichkeiten scheinen für diesen Typus von Unterrichtstheorie kaum Thema zu sein. Wenn Scheitern und Misslingen doch Thema wird, dann im Modus von individuellen oder programmatischen Defizitzurechnungen (die fachliche Expertise der Lehrerin bzw. des Lehrers sei mangelhaft, *Pädagogisches Können* fehle, es werde zu viel frontal unterrichtet, etc.). Die Liste solcher nach außen gerichteter Defizitzurechnungen ließe sich deutlich verlängern.

(2) Zweitens zeichnet sich dieser Theorietypus dadurch aus, dass er die Plausibilität und die Evidenz des Phänomens Unterrichts eng zusammenhält. Befunde aus der Unterrichtsforschung, die gegen die Überzeugungen bedeutender Akteure im Feld sprechen, haben große Schwierigkeiten gehört zu werden (man denke z.B. an die Selektivität sogenannter offener Unterrichtsformate. Eigentlich ist es gut belegt, dass von offenen Unterrichtsformaten besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler profitieren. Dennoch findet man im pädagogischen Diskurs zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen häufig die wenig differenzierte Forderung nach geöffnetem Unterricht, um mit diesen lernschwache Schülerinnen und Schüler besser zu fördern.). Komplementär scheint auch die Unterrichtstheorie häufig davor zurückzuschrecken, unplausible Evidenzen eines Phänomens anzusprechen.

---

<sup>2</sup> In der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie (1995) wird Theorie als ein sprachliches Gebilde definiert, „*das in propositionaler oder begrifflicher Form die Phänomene eines Sachbereichs ordnet und die wesentlichen Eigenschaften der ihm zugehörigen Gegenstände und deren Beziehungen untereinander zu beschreiben, allgemeine Gesetze für sie herzuleiten sowie Prognosen über das Auftreten bestimmter Phänomene innerhalb des Bereiches aufzustellen ermöglicht.*“ (ebd., S. 260).

(3) Drittens schließlich ist dieser Theorietyp gekennzeichnet durch das Motivationskontinuum, in dem er zu seinem Gegenstand steht. Theorie soll es der Praktikerin bzw. dem Praktiker im Feld ermöglichen, die Motivierung ihres bzw. seines Handelns immer wieder zu sichern. Eine zentrale Rolle spielen dabei Erwartungen, die mit Unterricht verknüpft werden und die als prinzipiell machbar vorgestellt werden – machbar im Sinne von: Durch das eigene Handeln kann ich die mit den Erwartungen gesetzten Ziele realisieren; wenn nicht, sind äußere Umstände für das Scheitern verantwortlich (etwa die falschen Schülerinnen bzw. Schüler oder falsche Anwendungen).

Die Frage, welche konkreten Unterrichtstheorien sich unter dem hier – zugeben – zugespitzt dargestellten Theorietypus verbergen, ist berechtigt. Meiner Einschätzung nach folgt das Gros der allgemeindidaktischen Theorien über Unterricht dem skizzierten Theorieverständnis. Aber auch die meisten Ansätze der Lehr-Lern-Forschung weisen große Entsprechungen zu diesem Theorietypus auf, insbesondere dann, wenn sie im Kontext von Programmforschung Steuerungserwartungen aus der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung zu bedienen suchen.

Für viele allgemeindidaktische Theorien über Unterricht ist kennzeichnend, dass sie Modelle konstruieren, die zunächst begründen sollen, wie definierte Ziele des Unterrichts erreicht werden können, um dann in praktischer Absicht Lehrerinnen und Lehrern Anleitungen an die Hand zu geben, wie diese in ihrer Unterrichtsplanung vorzugehen haben, um die Ziele zu realisieren. Für die didaktischen Unterrichtsmodelle scheint entscheidend zu sein, dass sie plausible Großbegriffe als Planungs- und Gestaltungsmaximen wählen (Bildung, Selbsttätigkeit, Partizipation). Diese sollen Sinnstiftung in und für die Praxis gewährleisten. Was dann in der Praxis des Unterrichts, d.h. jenseits der Planung, mit diesen Gestaltungsmaximen tatsächlich geschieht, steht auf einem anderen Blatt.

Die mit psychologischen Begriffen und empirisch-quantifizierenden Methoden arbeitende Lehr-Lern-Forschung wiederum steht in der Theorietradition nomothetischer Ansätze. Sie sucht die Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse im Modus von kausalitätsorientierten Bedingungsgefügen von Ursachen und Wirkungen zu erfassen (vgl. Proske 2006). Zuspitzen könnte man diese Forschungsstrategie auf die Frage: Welches Set von Instruktionsangeboten führt unter welchen Bedingungen zu welchen Lernleis-

tungen von welchen Schülerinnen und Schülern? In Gestalt der empirischen Bildungsforschung hat dieser Ansatz dazu geführt, dass der theoretische Blick vor allem auf technisierbare Einflussgrößen gerichtet ist, um Unterricht zu optimieren. Je kognitiv-anregender eine Aufgabe gestellt wird, je mehr *time on task* oder je allgegenwärtiger die Lehrperson die Klasse managt, desto sicherer der Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern. Das Problematische dieser Herangehensweise besteht darin, dass die Lehr-Lern-Forschung einen theoretischen Blick auf Unterricht etabliert, der einzelne Merkmale der Unterrichtssituation oder einzelne Verhaltensweisen der Lehrperson aus ihrem jeweiligen Kontext isoliert, um so klare und eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge identifizieren zu können. Diese wiederum sind die Voraussetzung dafür, Lehrpersonen Techniken effektiv gelingender Unterrichtsführung anbieten zu können.

Mit den Fluchtpunkten didaktische Planbarkeit und technologische Steuerbarkeit fügen sich beide Ansätze ein in eine Theoriebildung über Unterricht, die sich vor allem an Erwartungen orientiert.<sup>3</sup> Mit der Orientierung an Erwartungen wird jedoch eine zentrale Aufgabe der Unterrichtstheorie erschwert, nämlich eine Beschreibung von Unterricht vorzulegen, die dessen Komplexität angemessen Rechnung trägt. Eine solch realistische Unterrichtstheorie wiederum scheint mir die Voraussetzung dafür zu sein, an Unterricht adressierte Erwartungen überhaupt fundiert auf ihre Realisierungschancen zu prüfen.

Dass ich die Begriffe didaktische Planung und technologische Steuerung in theoretischer Hinsicht für unzureichend erachte, eine realistische Unterrichtstheorie zu fundieren, führt mich zur Kontingenzproblematik. Warum also Kontingenz als Leitbegriff für die Beschreibung des Unterrichtssystems?<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Oelkers (2000) formuliert wie folgt: „*Unterricht (ist) eine hohe Erwartung, die professionelle Identität festlegt, ohne durch gegenläufige Reflexion korrigiert werden zu können.*“ (ebd., S. 181).

<sup>4</sup> „*Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.*“ (Luhmann 1984, S. 152)

## 2 Das Kontingenztheorem als Leitbegriff für die Unterrichtsforschung

Die klassische Definition von Kontingenz lautet, dass etwas weder notwendig noch unmöglich ist, dass also etwas, das in einer bestimmten Weise ist, auch anders möglich ist.<sup>4</sup> Die vor allem philosophische Diskussion um den Begriff „Kontingenz“ ist deutlich zu umfangreich als dass ich auf sie an dieser Stelle eingehen könnte (vgl. Graevenitz & Marquard 1998; Makropoulos 1997). Stattdessen will ich die beiden Bedeutungen markieren, die mir im Hinblick auf die theoretische Beschreibung von Unterricht relevant erscheinen. Während die erste Bedeutungsdimension von Kontingenz auf die spezifische Sozialität von Unterricht Bezug nimmt und daraus resultiert, dass Unterricht ein Kommunikationsgeschehen ist, hängt die zweite Dimension eng mit der Pädagogizität von Unterricht zusammen, d.h. mit dem pädagogischen Anspruch, alle Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer in die klassenöffentliche Darstellung und Thematisierung von Wissen einzubinden und dadurch Lernprozesse zu initiieren.

Niklas Luhmann (2004) hat wiederholt darauf hingewiesen, dass kausal determinierte Systeme in der sozialen Welt nicht vorkommen. Soziale Systeme sind dynamische, sinnbasierte, nicht kalkulierbare Systeme mit grundsätzlich unbegrenzten Veränderungsmöglichkeiten. Er plädiert deshalb dafür, im Kontext des Sozialen von einer „*linearen Gegenstandsvorstellung*“ Abstand zu nehmen, „*die nach dem Muster von Kausalbeziehungen interpretiert werden kann*“ (ebd., S. 241). Was jedoch tritt an die Stelle des Kausalitätsdenkens?

Unterricht über den Begriff der Kommunikation zu bestimmen<sup>5</sup>, versteht sich als ein Theorieangebot, das an neuere systemtheoretische Arbeiten zur Ordnungsbildung sozialer Systeme anschließt, um das operative Geschehen im Unterricht beschreibbar zu machen (vgl. Luhmann 1981; Nassehi 2003, 2008; Baecker 2005). Das Ausgangsproblem für die Ordnungsbildung des Unterrichts ist die Regelmäßigkeit, mit der uneindeutige Situationen, unvor-

---

<sup>5</sup> Dirk Baecker (2005) betont in diesem Zusammenhang, „dass Kommunikation etwas anderes ist als eine Handlung und es daher auch wenig Sinn macht, nach *Absichten, Regeln und Normen zu fragen, Ursachen und Wirkungen zu unterstellen und an deren besserer Abstimmung zu arbeiten*“. Für ihn führt es theoretisch weiter, „den Begriff der Kommunikation in eine gewisse Opposition zum Begriff der Kausalität zu bringen und ihn dementsprechend für die Beschreibung von Verhältnissen zu reservieren, in denen Überraschungen die Regel sind.“ (ebd., S. 8).

hergesehene Ereignisse und ungewisse Entscheidungsfolgen die Handlungspläne der beteiligten Akteure, insbesondere der Lehrpersonen durchkreuzen können. In der Welt des Sozialen bekommt man es unweigerlich „mit mehr Möglichkeiten zu tun (.), als man bewältigen“ (Nassehi 2003, S. 5) und voraussagen kann. Angesichts dieses Kontingenzindex des Sozialen bestehe das spezifische Kalkül der Kommunikation nun darin, so Dirk Baecker (2005), in eine bis dahin unbestimmte Welt Festlegungen einzuführen (vgl. ebd., S. 254). Wenn man kommuniziert, legt man sich fest, mit allen Risiken und mit allen Möglichkeiten, die sich dadurch eröffnen. Diese – zugegeben – abstrakte Prämisse ist deshalb zentral, weil sie es erlaubt, Kontingenz als Grundmerkmal von Kommunikation auch für das Unterrichtssystem zu denken, nämlich als Oszillieren von Unbestimmtheit und Bestimmung. Jedes Verstehen ist eine Festlegung von Bedeutung, eine Einschränkung und Konditionierung von Sinnmöglichkeiten. Im weiteren Verlauf der Kommunikation wird diese Festlegung jedoch selbst wiederum zum Ausgangspunkt neuen Bestimmungen. Dies bedeutet, dass Unterrichtsprozesse unter Bedingungen von Kontingenz in eine dauerhafte Dynamik von Öffnung und Schließung eingebettet sind. Die Ordnung des Unterrichts ist dann sowohl Voraussetzung als auch Folge einer systemspezifischen Geschichte von Kontingenzeinschränkungen im Umgang mit Kommunikationsereignissen. Insofern läuft auch im Unterricht Kommunikation auf Ordnungsbildung hinaus. Durch Kontingenzeinschränkung werden Erwartungszusammenhänge erzeugt, die dann bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher werden lassen und andere eher ausschließen (vgl. Kieserling 1999, S. 179ff.). Sozialpsychologen würden hier von *sich selbsterfüllenden Prophezeiungen* sprechen.

Unterrichtliche Ordnungsbildung erklärt sich folglich nicht einfach aus normativen Vorgaben (wie z.B. der Bildungsstandards) oder durch funktionale Notwendigkeiten (wie z.B. die Organisation von Lerngruppen). Sie muss vielmehr als emergenter Vorgang begriffen werden, in dem Ereignisse im Kontext der Organisationsförmigkeit des Unterrichts auf bestimmte Weise miteinander verkettet werden. Ordnung im Unterricht ist immer das Produkt kommunikativer Auseinandersetzungen um Kontingenzeinschränkungen. Kommunikationstheoretisch kann Unterricht deshalb als hoch komplexes, nicht-lineares soziales Geschehen beschrieben werden, dessen Ordnung sich aus einer eigensinnigen, von unterschiedlichen Motiven getragenen ko-produktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit unterschiedlichen kulturellen Reprä-

sentationen (*Themen*) unter den spezifischen Bedingungen der Organisation Schule herausbildet (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2012).

Die zweite unterrichtsbezogene Bedeutungsdimension von Kontingenz hängt eng mit dem pädagogischen Anspruch zusammen, potentiell alle Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer in die klassenöffentliche Darstellung und Thematisierung von Wissen einzubinden und dadurch Lernprozesse zu initiieren (vgl. Falkenberg & Kalthoff 2008). Dieser pädagogische Anspruch ist in mindestens doppelter Hinsicht mit Ungewissheit und Kontingenz verbunden und insofern riskant:

Erstens besteht eine konstitutive Differenz zwischen der Vermittlung und der Aneignung von Wissen. Während Vermittlung ein kommunikatives Geschehen ist, referiert Aneignung bzw. Lernen auf einen kognitiven Vorgang im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Dieser bleibt kommunikativ unsichtbar. Aus der kommunikativen Gestalt des unterrichtlichen Vermittlungsgeschehens folgt nun, dass man die mentalen Lernprozesse im Kopf der Schülerin bzw. des Schülers nur indirekt erreichen kann. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler jenseits von mündlichen Beiträgen im Unterrichtsgespräch oder schriftlichen Beiträgen auf Arbeitsblättern oder an der Tafel, bleibt der Lehrerin bzw. dem Lehrer verborgen. Der Rückschluss von solchen mündlichen oder schriftlichen Beiträgen auf stattgehabte Aneignung ist im Unterricht selbstverständlich ständig notwendig, aber eben auch durchaus Risiken der Fehlzuschreibung ausgesetzt.

Dies wiederum wird zweitens verstärkt durch den potentiell instrumentellen Charakter der unterrichtlichen Wissenskommunikation, und zwar sowohl auf Lehrer/innen- wie auch auf Schülerinnen- und Schülerseite. Auf die pädagogische Erwartung, in die klassenöffentliche Darstellung von Wissen eingebunden zu werden, können routinierte Schülerinnen und Schüler eben auch so reagieren, dass sie genau die Beiträge liefern, von denen sie annehmen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie honorieren werden – zumal unter der Bedingung der in der Schule immer mitlaufenden Bewertung von Schülerwissen. Instrumentelles Handeln auf Schülerinnen- und Schülerseite kann sich aber auch darin ausdrücken, dass die Heranwachsenden auf pädagogische Ansprüche gezielt mit Abweichung und Nonkonformität reagieren, d.h. – in der Sprache des Klassenmanagements – mit Disziplinproblemen. *Commitment* der Schülerinnen und Schüler ist vor diesem Hintergrund keine Selbstverständlichkeit, sondern eine dauerhaft prekär bleibende Größe.



Auch auf Lehrerinnen- und Lehrerseite findet sich das Risiko dieser instrumentellen Wissenskommunikation, insofern sie immer auch in der Gefahr stehen, Antworten der Schülerinnen und Schüler je nach Passungsgrad zu bereits vorab feststehenden Lösungen zu behandeln. Dadurch erhöht sich vielleicht die Wahrscheinlichkeit, am Ende der Stunde das geplante Unterrichtsziel zu erreichen. Inwiefern es sich aber um eine tatsächliche Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Erschließung von Wissen handelt, steht auf einem anderen Blatt.

Der theoretische Ertrag einer so gefassten Unterrichtsbeschreibung besteht meines Erachtens darin, empirisch vorfindbare Unterrichtsverläufe als Lösungen für das unterrichtliche Bezugsproblem der Kontingenz zu rekonstruieren. Gezeigt werden kann mit ihr, wie in und aus der Bewältigung von Uneindeutigkeit, Ungewissheit und Asynchronität im Unterricht eine spezifische kommunikative Ordnung entsteht. Wie lässt sich diese Ordnung nun genauer beschreiben?

### 3 Die sachliche, soziale und zeitliche Ordnung des Unterrichts im Zusammenspiel von Organisation und Interaktion

Die Ordnung des Unterrichts kann als das Resultat der Nutzung und Einschränkung von Kontingenz auf den Ebenen Organisation und Interaktion verstanden werden. Unterricht ist dabei eine besonders wissenszentrierte Form pädagogischer Kommunikation unter Anwesenden. Auch die Ordnung des Unterrichts lässt sich wie alle sozialen Systeme (vgl. Luhmann 1984, S. 111ff.) analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Sachdimension, Sozialdimension und Zeitdimension.

- Unterricht ist erstens auf der Sachebene zentriert um die Darstellung vorab ausgewählter kultureller Repräsentationen;
- er findet zweitens in einer bestimmten sozialen Form, der Schulklasse statt und ist damit in einen sozialen, 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;
- und drittens ist Unterricht in der Zeitdimension eine gegenwartsbasierte Verkettung von vergangenen und künftigen Geschehnissen, die in die zeitlichen Gefüge der Organisation Schule eingepasst sind.

### 3.1 Die Ordnung des Unterrichts in der 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 Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen und wie das Gelernte dann geprüft, modifiziert und bewertet werden soll. Den Gegenständen des Unterrichts ist dabei ein nicht geringes Kontingenzpotenzial eingeschrieben, weil ihre Thematisierung einen erheblichen Sinnüberschuss erzeugt, an den die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise anschließen können. Die Frage, wie dieses Kontingenzpotenzial im Unterricht operativ gehandhabt wird, lässt sich empirisch jedoch nur gegenstands- und damit fachspezifisch weiter ausdifferenzieren.

### 3.2 Die Ordnung des Unterrichts in der Sozialdimension

Die Sozialdimension des Unterrichts referiert zunächst auf die soziale Rahmung von Wissensvermittlung in den Formaten Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Lehrgespräch, Schülergespräch/Diskussion, Gruppenunterricht und Schülerpräsentationen (vgl. Becker- Mrotzek & Vogt 2009). Die soziale Ordnung der Wissensvermittlung wird hier nicht in einem engen, auf die sprachlichen Beiträge der Lehrerin bzw. des Lehrers eingegrenzten Verständnis verstanden, sondern daran festgemacht, dass Schulwissen in jeweils spezifisch strukturierten Öffentlichkeiten und Aktivitätsformaten lernbezogen dargestellt und thematisiert wird. Unterrichtsöffentlichkeiten sind Adressierungsräume, genauer Räume, in denen eine pädagogisch bestimmte Ordnung von Ansprechbarkeiten gilt. Sie können aus dem Plenum der Gesamtklasse und aus Teilöffentlichkeiten (Paare und Gruppen) unter Einschluss und Ausschluss der Lehrperson bestehen und sind in ihrer zeitlichen Dauer variabel. Hinzu kommt die Möglichkeit der zeitweiligen Suspendierung von Öffentlichkeit im Format der Einzelarbeit, wobei zu beachten ist, dass gegenseitige Wahrnehmbarkeit (Schüler/in-Schüler/in, Lehrer/in-Schüler/in) zumindest unter Bedingungen einheitlicher Klassenräume permanent gegeben ist. Mit Aktivitätsformaten sind lehrerseitig wiederum unterschiedliche kommunikative Praktiken der Wissensvermittlung gemeint, die vom Vortragen, Fragen- und Aufgabenstellen über das Erklären reichen und sich noch weiter ausdifferenzieren lassen.

Für die soziale Ordnung im Klassenzimmer ist zudem zentral, dass Unterricht auf der Basis polyadischer Interaktion organisiert ist (vgl. Krummheuer 2007, S. 65). Polyadisch heißt, dass nicht nur diejenigen lernen können, die aktiv am Unterrichtsgespräch partizipieren, sondern auch diejenigen, die bei dieser klassenöffentlichen *Aufführung* von Lernen in der Zuschauerrolle anwesend sind.

In die soziale Ordnung des Unterrichts sind nicht nur reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen, sondern auch spezifische Modi der Adressierung und der Anerkennung eingelassen (vgl. Reh, Rabenstein & Idel 2011). Besonders sichtbar wird dies an der Bedeutung von Bewertungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer zur Aneignung der Schülerinnen und Schüler Stellung beziehen. In diesen Bewertungen artikulieren sich einerseits die leistungsvermittelten Anerkennungsnormen des Unterrichts, andererseits geht es aus Schülerinnen- und Schülersicht gerade bei der Bewertung von Wissen immer auch um sie als Personen im Kollektivgefüge der Schulklasse. Beurteilt wird auch, als wer sie vor den Anderen erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.

### 3.3 Die Ordnung des Unterrichts in der Zeitdimension

Angesicht der Flüchtigkeit und Dynamik der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer etabliert das Unterrichtssystem eine Ordnung, die 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. Kulturtheoretisch betrachtet 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 – und das heißt zeitlich gegenwärtig – verfügbar gemacht werden (vgl. Proske 2009). Diese Vergegenwärtigung 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 ope-

rativen Ebene des Unterrichts aktualisiert sich dieses Gedächtnis durch Rekursion, d.h. durch den kommunikativen Zugriff auf vergangene Ereignisse, die als ‚gewusst‘ unterstellt und dann als solche behandelt werden. Über mündliche Operationen der Wiederholung, der Bedeutungsbestätigung und der Relevanzmarkierung einerseits und Praktiken der Verschriftlichung andererseits werden Wissensunterstellungen im Gedächtnis der Schulklasse zeitlich dauerhaft verankert und kollektiv verbindlich gemacht (vgl. Proske 2009, S. 805ff.). Zudem entsteht innerhalb der Klassengemeinschaft über die Zeit eine Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbarer macht und damit kontingenzeinschränkend wirkt.

Die unterrichtliche Zeitordnung ist aber keineswegs ausschließlich durch Synchronisation gekennzeichnet, d.h. durch den Versuch, Passung zwischen der curricular, didaktisch und organisatorisch geordneten Zeit der Wissensvermittlung und der Modalzeit des Schülerlernens herzustellen. Auch Asynchronisation als Entkoppelung der Vermittlungs- und der Lernzeit kommt empirisch immer wieder vor (vgl. Berdelmann 2010).

#### 4 Ein exemplarischer Blick auf Unterrichtssteuerung und Klassenführung aus kontingenzgewärtiger Perspektive

Welche professionsbezogene Bedeutung eine kontingenzgewärtige Beschreibung der kommunikativen Ordnung von Unterricht für das Verständnis des Handelns von Lehrpersonen hat, möchte ich nun anhand einer exemplarischen Analyse von zwei Szenen aus einer Musikstunde veranschaulichen.<sup>6</sup> Die Szenen wurden ausgewählt, weil in ihnen Herausforderungen erkennbar werden, die man in der Professionsforschung vermutlich als typische Herausforderungen des Lehrerhandelns im Feld der Unterrichtssteuerung und Klassenführung bezeichnen würde.

Methodisch orientiere ich mich in meiner Analyse an den Instrumenten der erziehungswissenschaftlichen Videographie, wie sie insbesondere von Herrle und Dinkeaker (2009) entwickelt worden sind. Durch die Verknüp-

---

<sup>6</sup> Die Szenen stammen aus einer Doppelstunde in einer 9. Klasse einer Realschule, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes mit Studierenden videographiert worden sind. Das Ziel der Stunde bestand im gemeinsamen Spielen des Stückes „Whistle“ auf der Basis der Instrumentierung durch die Schülerinnen und Schüler.

fung von Konfigurations- und Sequenzanalyse gilt diese Methode als besonders geeignet, die Multimodalität der Unterrichtskommunikation als Körper- und Sprachgeschehen zu erfassen. Sie erlaubt es zudem, sowohl das räumliche Nebeneinander als auch das zeitliche Nacheinander von Kommunikationsergebnissen zu erfassen.

Überblick über den Ablauf der Musikdoppelstunde mit Dauer der einzelnen Segmente:

- Begrüßung und Übersicht über die Stunde (4')
- Warm-up Drumcircle (16')
- Gemeinsames Singen und Pfeifen des Musikstückes „Whistle“ unter Klavierbegleitung der Lehrerin (9')
- Erläuterung eines Materialpaketes durch die Lehrerin (10')
- Übungsphase in Kleingruppen (31')
- Gemeinsames Musizieren des Stückes (11')
- Reflexionsgespräch mit der Klasse (4.30')

Die beiden ausgewählten Szenen stammen aus dem zweiten Segment, d.h. dem circa 16-minütigen *warm-up drumcircle*. In diesem spielen alle Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Percussioninstrumenten gemeinsam unter dem Dirigat der Lehrerin ein Stück, zwischendurch gibt es einen Instrumentenwechsel, an zwei Stellen unterbricht die Lehrerin das Spielen für Anweisungen bzw. Erklärungen.

Die erste von uns in den Blick genommene Szene lässt sich bezeichnen als *Unterbrechung durch eine Schülerfrage*. In diesem Unterrichtssegment gibt die Lehrerin erläuternde Hinweise zu Ablauf und Regeln des Musizierens, bevor sie das gemeinsame Spielen zu initiieren sucht:

- (1) Lehrerin: „*Das würd' ich gern mal üben, okay? Seid ihr bereit?*“
- (2) Schüler: „*Wann ist denn der Break?*“

Die Aufmerksamkeit der meisten Schülerinnen und Schüler ist in diesem Moment auf die Lehrerin gerichtet. Sie äußert die Absicht, mit dem Üben beginnen zu wollen. Dabei atmet sie tief ein, ihr Blick geht mit halb geschlossenen Augen leicht nach unten.

Die Lehrerin bildet in dieser Situation das Aufmerksamkeitszentrum, das durch den Stuhlkreis der Schülerinnen und Schüler bestimmt wird. Damit ist grundsätzlich jede und jeder von allen beobachtbar. Zugleich gewährleis-

tet der Stuhlkreis die optimale Sichtbarkeit der Lehrerin: Denn unterstellen wir, alle Schülerinnen und Schüler würden geradeaus schauen, so würden sich ihre Blicklinien genau in der Mitte des Kreises treffen, in dem die Lehrerin steht. Sie macht sich in dieser Position für alle sichtbar und muss (nur) ihren eigenen Körper drehen, um alle Anwesenden sehen zu können; kein Raumelement verhindert prinzipiell den Blickkontakt. Parallel zur sprachlichen Äußerung (1), dass sie nun mit den Schülerinnen und Schülern üben möchte, holt die Lehrerin tief Luft und streckt ihren Körper. Diese körperliche Praxis tritt insbesondere dann auf, wenn eine geplante, zumeist anspruchsvolle Aufgabe unmittelbar bevorsteht.<sup>7</sup> Mit ihrer Äußerung versichert sich die Lehrerin des *commitments* der Schülerinnen und Schüler, damit das gemeinsame Musizieren tatsächlich beginnen kann. Der Fragecharakter der Äußerungen („*Okay? Seid ihr bereit?*“) kann unter Bezugnahme auf die körperliche Initiierung der Übungsphase eher als rhetorisch verstanden werden, denn mit den Äußerungen geht ja die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler einher, sich bereit zu machen und unmittelbar zu beginnen. Erwartbar ist durch den kommunikativen Inhalt (Bereitmachen zum Musizieren) und die körperlich für alle sichtbare Praxis (tief Luft einholen, groß machen), dass jetzt das gemeinsame Spielen bevorsteht. Während diese Schülerinnen- und Schüleraktivität also eingeleitet wird, fragt allerdings ein Schüler: „*Wann ist denn der Break?*“ Die Frage, veranlasst die Lehrerin, sich diesem Schüler zuzuwenden (2). Sie blickt ihn an und zeigt auf ihn, indem sie eine körperliche Linie zwischen Schultern und rechtem Arm herstellt, die auf den fragenden Schüler gerichtet ist.

Die dargestellte Initiierung des gemeinsamen Musizierens legt die Annahme nahe, dass diese Schülerfrage als Unterbrechung des von der Lehrerin geplanten Ablaufs zu verstehen ist. Welches Problem erzeugt diese Nachfrage, die simultan zum beginnenden Dirigat der Lehrerin gestellt wird? Welche Handlungsmöglichkeiten sind für die Lehrerin denkbar, und was bedeuten die jeweiligen Möglichkeiten im Hinblick auf die Ordnungsdimensionen von Unterricht?

Im Sinne des *Momentum*s (vgl. Kounin 2006), also des Vermeidens unnötiger Unterbrechungen des Unterrichtsflusses, könnte die Lehrerin die Frage

---

<sup>7</sup> Man könnte etwa an das Luftholen unmittelbar vor der Durchführung einer sportlichen Aktivität (z.B. einem Sprung ins Wasser oder einem Anlauf zu einem Sprung) denken.

ignorieren und ihr Dirigat beginnen. Damit würde sie insbesondere der zeitlichen Strukturierung ihres Unterrichts folgen, in der Verzögerungen auch zu einem Risiko für das geplante Stundenergebnis werden können. Zugleich würde das Ignorieren der Schülerfrage markieren, dass Schülerinnen und Schüler nicht immer eine Antwort auf gestellte Fragen erhalten, besonders dann nicht, wenn sie vorher von der Lehrerin zum Aktivwerden aufgefordert wurden. Die Lehrerin würde in diesem Falle des Ignorierens jedoch vor einem Problem stehen: Sie müsste davon ausgehen, dass mindestens einem Schüler die Voraussetzung für das gemeinsame Musizieren fehlt und er deshalb ein möglichst fehlerfreies Zusammenspiel gefährden könnte. Ein Ignorieren der Schülerfrage würde hinsichtlich des sachlichen Gehalts ihres Unterrichts damit auch bedeuten, dass nicht das fehlerlose Spielen das primäre Ziel der Lehrerin ist, sondern die zügige Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler.

Neben dem Ignorieren der Schülerfrage wäre eine weitere Handlungsoption für die Lehrerin, die Schülerfrage rasch und beiläufig zu beantworten und ihr Dirigat gleichzeitig zu beginnen. Sie könnte dem fragenden Schüler etwa signalisieren, dass sie im Bedarfsfall ein Zeichen zum Break geben würde oder aber der Schüler auf die anderen Schülerinnen und Schüler achten sollte. Mit diesen beiden denkbaren Anschlüssen würde die Lehrerin auf das Nicht-Wissen eines einzelnen Schülers reagieren und ihm eine individuelle Rückmeldung geben. Damit würde sie markieren, dass sie ihre Antwort exklusiv für den fragenden Schüler formuliert, und dieser würde im Klassengefüge, also vor allen anderen, als unwissend markiert. Der Gewinn dieser Rückmeldung würde für die Lehrerin allerdings darin liegen, dass hinsichtlich der zeitlichen Dimension von Unterricht das bereits eingeleitete gemeinsame Musizieren relativ zügig umgesetzt werden könnte.

Die folgenden beiden Antworten zeigen, wie die Lehrerin mit der Schülerfrage im vorliegenden Fall umgegangen ist:

(3) Lehrerin: *„Richtig, ganz, ganz wichtig. Wann kommt der Break?“*

(4) Lehrerin: *„Wer kann's noch einmal sagen, damit's auch wirklich klappt.“*

Mit der Aussage *„Richtig, ganz, ganz wichtig. Wann kommt der Break?“* (3) signalisiert sie, dass sie der Frage eine für das Unterrichtsgeschehen insgesamt wichtige Bedeutung zuschreibt. Dies belegt sie klassenöffentlich durch die mehrfache Bewertung *„Richtig, ganz, ganz wichtig“*. Sie markiert damit, dass die Schülerfrage für das Ziel des gemeinsamen Musizierens wichtig ist.

An dieser Stelle wird das eigentlich schon angedeutete gemeinsame Spielen verschoben. Durch die gleichzeitige körperliche Wendung zu den anderen Schülerinnen und Schülern und das unspezifische Adressieren – sie spricht keine Schülerin bzw. keinen Schüler persönlich an – in (4) zeigt sie, dass sie die Frage gemeinsam verhandeln möchte. Die Frage wird dadurch zu einem allgemeinen Lernanlass erhoben. Die Lehrerin nimmt die ihren Unterrichtsfluss zunächst unterbrechende Schülerfrage nicht nur auf, sondern macht sie zu einer klassenöffentlich bedeutsamen Frage.

An dieser Stelle entscheidet sich die Lehrerin also für die Verfolgung der Sache, dem gelingenden gemeinsamen Musizieren. Sie benennt in (4) explizit, dass die Antwort der anderen Schülerinnen und Schüler diesem Ziel dient: „( . . . ), damit’s auch wirklich klappt.“ Es verweist auf das gemeinsame Musizieren, welches *klappen*, also sachlich korrekt ablaufen soll. Dass sie genau in dem Moment, als sie die Schülerinnen und Schüler auffordert, das Signal für den Break nochmal klassenöffentlich zu benennen, auf ihre Armbanduhr blickt, verweist jedoch auf die Präsenz und Relevanz der zeitlichen Dimension des Unterrichts. Mit diesem Blick auf ihre Uhr vergewissert sich die Lehrerin sowohl über die bereits vergangene Zeit wie die noch verbleibende Zeit bis zum institutionell veranschlagten und von ihr nicht verschiebbaren Ende der Stunde. Es werden zwei gleichzeitig ablaufende Prozesse sichtbar: Auf der verbalen Ebene führt die Lehrerin das Unterrichtsgespräch fort. Sie gibt die Frage – die gleichbedeutend mit der Unterbrechung der eingeleiteten Gruppenaktivität ist – an die Schülerinnen und Schüler weiter und informiert sich zugleich über den dadurch freigegebenen Zeitverlust. Erkennbar wird, dass zwei unterschiedliche Dimensionen von Unterricht in dieser konkreten Situation in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen: Hinsichtlich der Sachdimension wird durch das reformulierte Weitergeben der Schülerfrage an alle Schülerinnen und Schüler eine mögliche Verbesserung des gemeinsamen Musizierens erreicht. Hinsichtlich der Zeitdimension bedingt das Weiterführen des Klassengesprächs, dass das eigentliche Ziel – das gemeinsame Musizieren – nicht wie geplant stattfinden kann, und die Unterbrechung durch die Schülerfrage eine Verzögerung in der zeitlichen Abfolge des Unterrichts mit sich bringt.

Die zweite Szene lässt sich als *Korrektur einer Schüleraktivität im laufenden Geschehen* bezeichnen. Das Aufmerksamkeitszentrum bildet, wie in Szene 1, die Lehrerin: Die (meisten) Schülerinnen und Schüler stehen im geöffneten



Halbkreis; die Lehrerin bewegt sich im Innenraum dieses Halbkreises. Der in der ersten Szene von der Lehrerin anmoderierte *drumcircle* hat begonnen, d.h. das gemeinsame Musizieren unter dem Dirigat der Lehrerin hat begonnen; im Sinne eines *warm-up* kommen unterschiedliche Instrumente für das gemeinsame Spielen zum Einsatz. Inmitten dieses gemeinsamen Spielens ist dann zu beobachten, wie die Lehrerin ihre Position im Zentrum des Halbkreises verlässt und sich auf einen Schüler zubewegt, der die *cow bell* spielt. Die Lehrerin hat Blickkontakt zum Schüler, sie klatscht jeweils auf die halben Zählzeiten des Takts in die Hände. Damit spielt sie dem Schüler den Rhythmus des Stückes vor. Der Schüler verändert seinen Schlagrhythmus jedoch offenbar nicht, denn die Lehrerin tritt nun unmittelbar an ihn heran. Sie nimmt ihm seinen Schlagstock aus der Hand, wobei die *cow bell* in der Hand des Schülers verbleibt. Die Lehrerin spielt dem Schüler so den von ihr intendierten Rhythmus für zwei Takte vor und übergibt den Schlagstock dann wieder an den Schüler, welcher daraufhin wieder zu spielen beginnt. Die Lehrerin wendet sich daraufhin vom Schüler ab, geht zurück in die Mitte des Halbkreises und zeigt anderen Schülern Einsätze an.

Zu vermuten ist in dieser Situation also folgendes: Der Schüler mit der *cow bell* kann den Rhythmus mit seinem Instrument nicht halten, weshalb die Lehrerin ihm den korrekten Schlagrhythmus vormacht, ohne dem Schüler das zweiteilige Instrument komplett aus der Hand zu nehmen und ohne das Spiel der anderen Schülerinnen und Schüler zu unterbrechen. Die Korrektur der Lehrerin erfolgt beim gemeinsamen Musizieren.

Die Frage, welches Problem dieses Nichtkönnen des Schülers für die Ordnung des Unterrichts erzeugt, wollen wir anhand der verschiedenen (Handlungs-)Optionen der Lehrerin (Intervention oder Fortführung) aufzeigen. Zunächst ist für das Verstehen der unterrichtlichen Situation festzustellen, dass der von der Lehrerin geplante Ablauf des gemeinsamen Spielens gestört wird. Ein Schüler scheitert am von der Lehrerin gesetzten Ziel, sein Instrument rhythmusgerecht zu bedienen und damit seinen Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen *drumcircle* zu leisten. Die Lehrerin könnte nun, als eine mögliche, erste Handlungsoption, das Falschspiel des Schülers schlicht ignorieren. Unterstellen wir, der falsche Rhythmus des Schülers würde das gesamte Spielen nicht in besonderer Weise stören, könnte der Schüler zwar an seinem Falschspiel nicht lernen (er würde ja nicht korrigiert werden und könnte den richtigen Rhythmus nicht einüben und keinen eigenen Lernfortschritt erzie-

len), sein Falschspiel verbliebe dadurch aber vielleicht im Verborgenen. Sein Falschspiel würde von der Lehrerin zumindest nicht klassenöffentlich hervorgehoben und sein Nicht-Können bzw. Nicht-Richtig-Können bliebe unbezeichnet – wir kommen auf die zentrale Frage der Adressierung später zurück. Bezogen auf das unterrichtliche Geschehen würde sich die Handlungsoption des Ignorierens, die bis hierhin auf der individuellen Ebene des Schülers mit der Kuhglocke diskutiert wurde (er hat keine Möglichkeit zu lernen, wenn er nicht korrigiert wird), anders darstellen, wenn man das Kollektiv der Klasse in den Blick nimmt. Würde die Lehrerin das Falschspiel eines einzelnen Schülers ignorieren, würde sie möglicherweise riskieren, dass die Schülerinnen und Schüler das Ignorieren als eine Laissez-Faire-Haltung ihrerseits interpretieren und sich von der Sache her die Einschätzung durchsetzt, dass es der Lehrerin vor allem darum geht, dass zwar alle Musizieren, aber eben nur irgendwie. Die Lehrerin würde also riskieren, dass sich eine gewisse Form der Nachlässigkeit im Hinblick auf das richtige Spielen bzw. in der konkreten Szene das korrekte Rhythmushalten in der Klasse verbreiten könnte. Das Ignorieren des Fehlers hätte allerdings den Vorteil, dass – erneut im Sinne des *Momentum* bei Kouzin (2006) – der gemeinsame Lernprozess weder an Reibungslosigkeit noch an Schwung verlieren würde.

Die zweite Handlungsoption der Lehrerin in dieser Situation besteht darin, das gemeinsam Musizieren aufgrund des Falschspiels des Schülers zu unterbrechen. Was wären mögliche Implikationen dieser Entscheidung? Das Unterbrechen verweist zunächst auf die lehrerseitige Notwendigkeit der Sequenzierung der Unterrichtszeit: Würde die Lehrerin das gemeinsame Spiel aussetzen, um das Falschspiel zu korrigieren, müsste sie Zeit aus dem gemeinsamen Spielen abziehen und in die individuelle Korrektur des Schülerspiels investieren. Abgesehen von der Frage, was die anderen Schülerinnen und Schüler tun sollen, wenn sich die Lehrerin mit dieser Unterbrechung auf einen einzelnen Schüler fokussiert, ist das konsequente Verfolgen dieser Handlungsoption erstens also mit einer hohen Zeitinvestition für Einzelkorrekturen verbunden. Die Handlungsoption des Unterbrechens könnte zweitens aber auch hinsichtlich der Sachdimension als problematisch angesehen werden: Das Einüben eines Rhythmus ohne Gruppe, also das gemeinsame Musizieren, kann ohne die Klasse vermutlich kaum gelernt werden. Für das von der Lehrerin intendierte Ziel, den *drumcircle* zur Aufführung zu bringen, bedarf es einer gemeinsamen Aktivitätskonstellation. Es würde also wenig Sinn machen, auch im Sinne der

Bewältigung der Sache, für das Korrigieren Einzelner das gemeinsame Musizieren zu unterbrechen. Im Hinblick auf die Sozialdimension würde drittens deutlich, dass das Unterbrechen das Nicht-Richtig-Spielen-Können des Schülers in exponierter Weise in der Klassenöffentlichkeit sichtbar macht. Würde man diese Handlungsoption anerkennungstheoretisch interpretieren (vgl. Balzer & Ricken 2010, S. 53f.), wäre der den Takt nicht halten könnende Schüler in dieser Situation ein Schüler, dem dieses Nicht-Können in aller Deutlichkeit durch die Unterbrechung des gemeinsamen Spielens klassenöffentlich demonstriert wird. Das Unterbrechen könnte in sozialer Hinsicht auf eine Unterrichtssituation verweisen, die für die Anerkennungsordnung von Schule und Unterricht hochgradig bedeutsam ist.

In der vorliegenden Szene entscheidet sich die Lehrerin für eine dritte mögliche Handlungsoption, die individuelle Korrektur und Unterstützung des falsch spielenden Schülers im laufenden Geschehen. Die Lehrerin markiert sein Nicht-Können zunächst als Nicht-Können, in dem sie sich kopfschüttelnd auf ihn zubewegt und ihm sein Instrument abnimmt. Dann versucht sie ihm zu zeigen, wie man den Takt hält, indem sie ihm das Spielen vor macht und ihn nach Rückgabe des Instrumentes durch körperliches Demonstrieren (Fuß- und Armbewegung) im Takthalten unterstützt. Versucht man diese Strategie vor dem Hintergrund der dadurch aktualisierten Ordnung des Unterrichts theoretisch einzuordnen, dann lässt sich wie folgt argumentieren: In der Sachdimension bestimmt die Lehrerin das individuelle Nicht-Können dieses Schülers nicht als Anlass für eine Unterbrechung des Unterrichts. Das gemeinsame Musizieren geht weiter. Damit wird von der Sache her deutlich, dass sie der Logik des gemeinsamen Spiels den Vorzug gibt. Dennoch stellt ihre Intervention hier einen deutlichen Kontrast zur ersten Szene dar, in der die individuelle Nachfrage nicht als individuelles Nicht-Wissen behandelt wird, sondern als wertvoller Beitrag, insofern dieser ein für die gesamte Klasse und für das Gelingen des Musizierens wichtiges Problem anspricht. Während also in der Sachdimension durchaus nachvollziehbar ist, warum für die Lehrerin die Strategie einer individuellen Korrektur des Schülers wählt, sei an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass auch diese Intervention auf der Ebene der Sozialdimension einen Preis hat.

Im Hinblick auf die Klassenöffentlichkeit wird nämlich deutlich, dass es sich nicht ausschließlich um eine individuelle Korrektur des Nicht-Könnens eines einzelnen Schülers handelt. Vielmehr geschieht diese individuelle Kor-

rektur vor den Augen der anderen Schülerinnen und Schüler. Auch sie beobachten die Situation und ebenso weiß der korrigierte Schüler, dass er sich in dem Moment nicht alleine in einem Unterrichtsraum befindet. Er weiß, dass er beobachtet wird und dass das, was mit ihm geschieht, von den anderen beobachtet wird womit erneut auf einen Anerkennungsakt der Lehrerin im Sinne der Adressierung des Schülers als Nicht-Könnner verwiesen wird. An den gleichzeitigen Blickbewegungen anderer Schülerinnen und Schüler auf das Korrekturgeschehen ist in der Situation die Änderung bzw. Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den als korrekturbedürftig markierten Schüler gut zu erkennen. Die Frage, wie der Schüler selbst diese Demonstration erlebt, können wir nicht beantworten. Dass sie seine Selbstwahrnehmung berührt, ist aber wahrscheinlich.

## 5 Zum Ertrag einer kontingenzgewärtigen Theoretisierung von Unterricht für das Verständnis professionellen Lehrerhandelns

Der kontingenzgewärtige Blick auf das Steuerungsverhalten der Lehrerin kann in beiden Szenen Dynamiken der Unbestimmtheit und Bestimmung, des Vorhandenseins und der Bewältigung von Kontingenz freilegen, die ein auf Eindeutigkeit zielendes Verständnis professioneller Klassenführung leicht übersieht. In Szene 1 kann der Antagonismus zwischen der Kompetenz, den Übergang zwischen der Anleitung zum Spielen und dem tatsächlichen Spielen möglichst schwingvoll zu organisieren, und der Kompetenz, die für den Fortgang des Unterrichts notwendigen Verstehensvoraussetzungen zu sichern, der komplexen Anforderungsstruktur unterrichtlicher Klassenführung zugerechnet werden. Dieser Anforderungsstruktur gegenüber zeigt die Lehrerin die nicht zu unterschätzende Fähigkeit, zwei professionell in gleichem Maße begründbare Handlungsoptionen situativ abzuwägen und auszubalancieren.

Auch in Szene 2 ist die Lehrerin mit einer komplexen Anforderungsstruktur unterrichtlicher Klassenführung konfrontiert. Sie versucht dieser gerecht zu werden, indem sie die individuelle Korrektur des falschspielenden Schülers so realisiert, dass das Spielen der gesamten Klasse nicht unterbrochen wird. Individuelle Intervention und Aufrechterhaltung der kollektiven Aktivität werden zeitlich synchronisiert. Über die professionelle Handhabung der Komplexität zeitgleich bestehender Anforderungen von Klassenführung geht meine Rekonstruktion jedoch an einer entscheidenden Stelle hinaus. Der Einbezug

der unterschiedlichen Dimensionen unterrichtlicher Ordnungsbildung macht darauf aufmerksam, dass die von der Sache her notwendig erscheinende Korrektur des Falschspielens in der Sozialdimension eine Situation erzeugt, in der dieser Schüler nicht nur als Nicht-Könnender von der Lehrerin adressiert wird, sondern als solcher auch in der Öffentlichkeit der Klassensituation sichtbar gemacht wird. Die in der Szene deutlich erkennbare Aufmerksamkeit, die sein Korrigiert-werden vor den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler findet, ist ein starker Hinweis darauf, dass die Rationalität des Lehrerverhaltens nicht so einfach im Konzept professioneller Ausbalancierung erfasst werden kann. Sozial gesehen trifft die sachbezogene Korrektur des Falschspielens eben auch den Schüler als Person mit nicht unmittelbar erkennbaren individuellen Folgen. Trotz der der Lehrerintervention inhärenten Gefahr der Beschämung scheint die Ordnung des Unterrichts hier von der Ermöglichung der kollektiven Bewältigung der Sache bestimmt zu sein. Sie folgt der Etablierung eines kollektiven Lerngeschehens, ungeachtet möglicher individueller Kosten. Gerade auf dieses nicht mehr ausbalancierbare Verhältnis des unterrichtlichen Nutzens bestimmter professioneller Entscheidungen und ihrer gleichzeitigen Kosten kann eine kontingenzgewärtige Beschreibung des Unterrichts aufmerksam machen.

Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Ordnung des Unterrichts weist in professionsbezogener Perspektive meines Erachtens vor allem darauf hin, dass die Zuschreibung professionell gelingendes Lehrerinnen- und Lehrerverhaltens – wie in beiden Szenen gezeigt – nicht bedeutet, dass die gleichen Verhaltensweisen nicht auch *Kosten* in anderen Unterrichtsdimension verursachen können. Die Ordnung des Unterrichts ist aufgrund mehrdimensionaler Erwartungen und Anforderungen an Steuerungsleistungen nicht nur eine komplexe Ordnung. Sie ist vielmehr eine Ordnung, die nahezu unvermeidlich auf der Verhaltensebene pädagogische Gewinne und Kosten enthält. Die Situierung professionellen Lehrerhandelns in eine von Komplexität und Kontingenz geprägte Ordnung scheint Bestrebungen zu verunmöglichen, Verhaltensstrategien zu isolieren, um sie dann als eindeutigen Ausweis von Klassenführungs-kompetenz behandeln zu können. In diesem Sinn, und das ist vielleicht der zentrale Ertrag einer kontingenzgewärtigen Beschreibung von Unterricht, zeigt die Analyse beider Szenen, dass die kommunikative Ordnung des Unterrichts von verschachtelten Verhältnissen von pädagogischen Gewinnen und Verlusten gekennzeichnet ist. Es gibt im Unterricht nicht nur Gelingen oder

Output zu verbuchen. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf Unterricht kann darauf aufmerksam machen.

## Literatur

- Enzyklopädie Philosophie & Wissenschaftstheorie (1995): Artikel „Theorie“. (Band 4). Herausgegeben von Jürgen Mittelstraß.
- Baecker, Dirk (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer; Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (<sup>2</sup>2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Berdelmann, Katrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr- Lernprozessen. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Falkenberg, Monika; Kalthoff, Herbert (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. (Band 2). Wiesbaden: VS-Verlag, S. 909–930.
- Herrle, Matthias; Dinkelaker, Jörg (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Herzmann, Petra, Hoffmann, Markus; Proske, Matthias (2015): Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. In: Haag, Ludwig, Kiel, Ewald; Trautmann, Matthias (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015: Thementeil: Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 56–70.
- Graevenitz, Gerhard; Marquard, Odo (Hg.) (1998): Kontingenz. Reihe: Poetik und Hermeneutik. (Band 17). München: Fink.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung. Nachdruck der deutschen Ausgabe 1976. Münster u.a.: Waxmann.
- Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Kerstin Rabenstein; Sabine Reh (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61–86.
- Luhmann, Niklas (1981): Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. (Band 2). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195–285.

- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In: Burkard Günter; Runkel, Gunter (Hg.): *Luhmann und die Kulturtheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 241–289.
- Makropoulos, Michael (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes ‚Unterricht‘? In: Dies. (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–241.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), S. 223–241.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer; Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 79–106.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Dietrich Benner; Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 166–185.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hg.): *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 141–154.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), S. 796–814.
- Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: Bohl, Thorsten; Hanke, Ulrike; Koch-Priewe, Barbara; Zierer, Klaus (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 147–160.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.