

Alexander Loh

Unterricht als Form der Kommunikation

**Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung
unterrichtlicher Strukturdifferenzen**

Alexander Loh

Unterricht als Form der Kommunikation

Systemtheoretische Analysen der empirischen
Operationalisierung unterrichtlicher Struktur­differenzen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Zugleich Dissertation an der Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
Eingereicht im Januar 2020.
Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Meseth.
Zweitgutachter: Prof. Dr. Matthias Proske (Universität zu Köln).
Tag der Disputation: 25. Juni 2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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>.

2021.I. © 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: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2422-4

Zusammenfassung

In der empirischen Unterrichtsforschung erfahren kommunikationstheoretische Herangehensweisen eine zunehmende Verbreitung. Im Vorhaben, die mikrosoziologischen Idiosynkrasien des Unterrichts zu erfassen, nutzen sie Niklas Luhmanns Systemtheorie als Heuristik, um der Kommunikation Evolution zu modellieren. Das unterrichtliche Geschehen wird demnach kontingent gesetzt und nach Jochen Kade als „pädagogische Kommunikation“ aufgefasst; planungs- und handlungstheoretische Prämissen werden ausgeklammert. Hierbei bleibt jedoch offen, wie pädagogische Kommunikation die multimodalen Anforderungen des Unterrichtsgeschehens faktisch bewältigt und damit zur Hervorbringung und Stabilisierung des Unterrichts beiträgt. Dies zu klären, bedarf der Empirie. Die Analysen des empirischen Materials prüfen folglich, auf welche Art und Weise fortwährend wiederkehrende unterrichtliche Bezugsprobleme („Strukturdifferenzen“) kommunikativ verarbeitet werden. Der Theoriefigur der *Re-Entry* und dem mit ihr verwobenen Konzept der „Fremdreferenz“ kommen hierbei zentrale Bedeutungen zu. Im Resultat wird mit der Modellierung von Unterricht als Form der Kommunikation auf eine Ausdifferenzierung der Grundlagentheorie empirischer Unterrichtsforschung hingewirkt.

Abstract

In the field of empirical research on teaching and education, communication theory approaches are becoming increasingly common. In order to decipher a lesson's microsociological idiosyncrasies, Niklas Luhmann's systems theory is employed as heuristics to bring into focus how communication evolves. Accordingly, events are construed as 'contingent' (rather than 'necessary') and 'pedagogical communication' (Jochen Kade) is found to occur. However, it remains unclear how pedagogical communication achieves to successfully deal with a vast range of problems it typically finds itself confronted with. As a consequence, it is yet to be empirically assessed how addressing those problems contributes to educating and securing a lesson i.e. teaching taking place. Scrutinising the empirical evidence allows to conclude that the systems theory concepts of both 're-entry' and the 'unmarked space' are of key importance in this context. The attempt to profile lessons/teaching as a 'form of communication' aims to lay the groundwork for future research by means of introducing necessary differentiations to a communication theory approach.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
 Teil A – Präliminarien	
1 „Unterricht“ als Gegenstand	15
1.1 Vorbemerkungen über „Unterrichtstheorie“	15
1.2 Heuristik der Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung	17
1.2.1 Selbstbeschreibung	19
1.2.2 Fremdbeschreibung	20
2 Unterrichtstheorien. Befunde und Annäherungen	22
2.1 Selbstbeschreibungen von Unterricht	22
2.1.1 Nicht-empirische Theorien	22
2.1.2 Empirische Theorien	24
2.2 Konzepte von „Unterricht“	25
2.3 Das Theoriedefizit der Unterrichtstheorie	26
2.4 Gegenstandsbefremdung	28
2.5 Fremdbeschreibungen von Unterricht	31
3 Facetten einer systemtheoretischen Programmatik	33
3.1 Terminologisches Instrumentarium	34
3.1.1 Systeme	34
3.1.2 Kommunikation und Interaktion	35
3.1.3 Sinnemergenz und -evolution	36
3.1.4 Kontingenz und doppelte Kontingenz	37
3.1.5 <i>Re-Entry</i>	38
3.2 Unterrichtliche Bezugsprobleme als „Strukturdifferenzen“	39
3.2.1 Strukturen der Kommunikation	42
3.2.2 Methodologie der Funktionalen Analyse	43
3.2.3 Funktionale Strukturdifferenzen des Unterrichts	45
3.2.4 Methodik der Konversationsanalyse	64
4 Kommunikationsform „Unterricht“	66
5 Kommunikationstypus „Pädagogische Kommunikation“	71

Teil B – Unterricht als Form der Kommunikation

6 Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen	81
6.1 Bekanntheit [bekannt / nicht bekannt]	83
6.2 Sachliche Bedeutsamkeit [wesentlich / nicht wesentlich]	93
6.3 Prüfungsrelevanz [relevant / nicht relevant]	104
6.4 Rollenförmigkeit [konform / nicht konform]	114
6.5 Disziplin [diszipliniert / nicht diszipliniert]	125
6.6 <i>Peer-Prestige</i> [anerkannt / nicht anerkannt]	136
6.7 Zuwendung [zugewandt / nicht zugewandt]	146
6.8 Anwesenheit [anwesend / nicht anwesend]	156
6.9 Ergebnissicherung [gesichert / nicht gesichert]	166
6.10 Pensum [erledigt / nicht erledigt]	176

Teil C – Schlussfolgerungen

7 Pädagogizität der Kommunikationsform „Unterricht“	191
7.1 Bedeutung der Fremdreferenz	191
7.2 Nutzung der <i>Re-Entry</i>	193
7.3 Umgang mit der „doppelten Codierung“	195
7.4 „Unterricht“ unterscheiden	197
7.5 Ausblick und offene Fragen	198
8 Anstelle eine Fazits: Einordnung der erzielten Befunde	201
8.1 Kritik systemtheoretischer Fremdbeschreibungen	202
8.2 Selbst- und Fremdbeschreibungen: Rekurs und Diskussion	205
8.2.1 Theorie vs. Praxis? Über Selbstbeschreibungen	205
8.2.2 Nutzen und Anspruch von Fremdbeschreibungen	207
Literaturverzeichnis	213
Zitierte Werke	213
Zitierte Transkripte	224
Herangezogene Werke weiterführende Literatur	225

Einleitung

„Rose is a rose is a rose is a rose.“ Wortkarg, tautologisch und in seiner poetischen Qualität gewürdigt, ist dieser Vers Gertrude Steins (1922: 187) zu einem literarischen Allgemeinplatz geworden. Er evoziert Assoziationen, indem er spitzfindig verweigert, was er selbst indes zu suggerieren scheint: Die Rose wird nicht näher spezifiziert, sondern irritierenderweise bloß durch sich selbst definiert. Es entsteht gleichwohl der Eindruck, dass gerade auf diese Weise alles, worüber es sich zu verständigen gelte, gesagt sei. Dem Gegenstand der Aussage, der Rose, wird somit eine paradoxe Selbstverständlichkeit verliehen, die bemerkenswert ist. Was eine Rose sei, so die anzunehmende Implikation, dürfe als bekannt gelten; Ausführungen hierzu erscheinen müßig. Man konsultiere die Literaturwissenschaft, um mögliche Gründe für Letzteres zu erfahren.

Eine vergleichbare Selbstverständlichkeit könnte dem Phänomen „Unterricht“ beigemessen werden: Als Ausgestaltung schulischer Zusammenkunft ist er uns vertraut geworden. Vielfähig sind die beiläufig gebrauchten Redeweisen um das, was „Unterricht“ ist, war, sein wird, kann oder sollte. Zumindest im alltäglichen Sprachgebrauch dürfte daher die an den obigen Vers angelehnte Behauptung „Unterricht ist Unterricht“ kaum auf Protest stoßen. Worum es geht, ist klar. Man versteht sich.

In der Unterrichtsforschung dagegen benötigt es weiterer Verständigung über den Gegenstand. Tautologische Definitionen sind unbrauchbar. So führt die Behauptung also, dass Unterricht schlichtweg „Unterricht“ sei, im Licht wissenschaftlicher Rationalität – wenig überraschend – nicht weiter. Man möchte den Gegenstand exakter bestimmen. Demnach suchen etwa die Allgemeine Didaktik oder die Unterrichtseffektivitätsforschung zu ergründen, wie Unterricht gestaltet, legitimiert oder verbessert werden könnte. Rekonstruktiv-sinnverstandene Paradigmen verfolgen hingegen das Ziel, die Eigenarten des Unterrichts zunächst grundlegend zu *be*-schreiben. Man möchte hier nuanciert verstehen, was genau geschieht, wenn das, was als „Unterricht“ gilt, stattfindet. An der damit korrespondierenden Frage, unter welchen theoretischen Prämissen dies zu bewerkstelligen sei, scheiden sich gleichwohl die Geister. Folglich existiert eine Diskussion darüber, wie sich die Besonderheiten pädagogischer Situationen oder Sachverhalte angemessen bestimmen und empirisch gehaltvoll erschließen lassen. (vgl. Dinkelaker/Meseth/Neumann/Rabenstein 2016; vgl. Gruschka/Herzog/Meseth/Proske/Reh 2011)

Wie also lassen sich die Eigenarten des sozialen Phänomens „Unterricht“ erfassen, um eine hinreichend komplexe Theorie desselben auszuschärfen? Anders gefragt, und auf die aufgestellte Analogie zurückgreifend: Welche Charakteristika sind es genau, die Unterricht vermeintlich zu „Unterricht“ machen? Welche Eigenarten hat demnach Unterricht, wenn man ihn als eine spezifische soziale Situation versteht? Die Beantwortung dieser Frage ist der Versuch, seine „besondere Form der Sozialität“ (Proske 2011: 15), d.h. seine „Pädagogizität“ (ebd.), zu erschließen und angemessen zu beschreiben. In der grundlegenden Ausrichtung auf dieses Ziel hin sind sich rekonstruktiv-sinnverstandene Theoriestränge der Unterrichtsforschung, trotz aller Unterschiede, einig. Das Vorhaben, diese sozialen Eigenarten des Unterrichts zu erschließen, verweist hierbei hinein in die mikrosoziologische Empirie. Schließlich können nur dort jene Eigenarten, die Unterricht in seinem Vollzug auszeichnen, auch tatsächlich beobachtet werden.

Bereits bestehende mikrosoziologische Analysen bestimmter Facetten der Empirie lassen sich dreigliedrig unterteilen: Je nach Schwerpunktsetzung untersuchen sie den Gegenstand „Unterricht“ entweder auf seiner Zeit-, Sach- oder Sozialdimension. (vgl. Luhmann 1984: 111-122; vgl. Kraft 2007: 140; vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011: 227-230; vgl. Prose 2013: 149-150) Im Zuge ausgearbeiteter Analysen wurde eine Vielzahl an Aspekten isoliert, die für „Unterricht“ bedeutsam sind. In der Frage etwa, wie ein Lerngegenstand im Unterricht, mit der Absicht, Lernen zu ermöglichen, kommunikativ verhandelt wird, offeriert z.B. das *Initiation-Reply-Evaluation*-Interaktionsmuster einen Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der Struktur des Sprecherwechsels. (vgl. Sinclair/Coulthard 1977; vgl. Meseth/Prose/Radtke 2011: 231) Dieser wäre exemplarisch der *Sachdimension* zuzuordnen. In der *Zeitdimension* hingegen fragt etwa Prose (2009) danach, wie es im Unterricht gelingt, über längere Zeiträume und trotz ggf. widriger Umstände (die Länge der Schulzeit, Lehrerwechsel, u.a.) bestimmte Sachverhalte und Lerngegenstände nicht in Vergessenheit geraten zu lassen – u.a. nämlich durch sog. „Wissensfiktionen“. (vgl. ders. 2009: 810) Die Frage nach der Subjekt-konstituierung oder -adressierung im Unterricht sei hier abschließend als eine einzelne Facette benannt, die der *Sozialdimension* zugeordnet werden kann. So untersucht etwa Kampshoff (2013) verschiedene Praktiken, die mit der Hervorbringung und Festigung bestimmter Rollenformigkeiten korrespondieren.

Diese hier nur exemplarisch angeführten Aspekte unterrichtlicher Mikrosoziologie ließen sich um unzählige weitere ergänzen. Allerdings bleibt auch bei einer solchen Erweiterung die Grundfrage, was nun Unterricht als solchen auszeichne, im Kern unbeantwortet. Es greift schließlich zu kurz, davon auszugehen, eine summarische Auflistung von Einzelbefunden könne die spezifische unterrichtliche Pädagogizität in ihrer Eigenlogik auf eine allgemeine Weise auch nur annähernd bestimmen. Wie könnte auch über die Angemessenheit und v.a. die Vollständigkeit einer solchen Aufzählung befunden werden?

Eine empirisch-gehaltvolle Unterrichtstheorie müsste stattdessen vielmehr unter Berücksichtigung existierenden Wissens und gleichzeitigem Verallgemeinerungsanspruch bestimmen, was genau es ist, das „Unterricht“ *in actu*, d.h. in seinem Vollzug, als soziales Phänomen auszeichnet. Meseth (2014) macht hierzu einen ersten Vorschlag, indem er feststellt, dass im Unterricht maßgeblich zwei Erwartungsebenen vorzufinden seien, in die sich mögliche Einzelbefunde theoretisch integrieren lassen: Unterrichtliches Geschehen vollziehe sich demnach so, dass faktisch gelernt werden könne. (Ebene der Kooperationsnorm) Ist das nicht der Fall, so ist das Geschehen solcher Art, dass darauf eingewirkt werde, den ersten Fall (wieder-) herzustellen. (Ebene der Konformitätsnorm) (vgl. Meseth 2014: 117-118) Die Beobachtung des Wechselspiels dieser beiden Ebenen, so die Überlegung, münde in einer Annäherung an eine Theorie des Unterrichts, die nicht auf einzelne unterrichtstheoretische Facetten beschränkt sei, sondern vielmehr den faktisch stattfindenden Umgang mit all jenen Facetten im Konkreten ausleuchte.

Diese Überlegungen hinsichtlich der beiden Erwartungsebenen erscheinen, trotz noch zu erörternder Probleme (vgl. Kap. 3.2), im Grundsatz plausibel. Da allerdings (u.a.) keine umfassende Betrachtung der Empirie stattfindet, die in einer entsprechenden Theorie des Unterrichts resultiert, bleiben Meseths Erwägungen im Kern Prolegomena zu einer solchen Theorie. Wie genau also diese „Erwartungsebenen“ im Kontext der Vielzahl faktisch existierender konkreter unterrichtlicher Probleme empirisch ausgestaltet werden und welche Strukturen hierbei ggf. vorzufinden sind, bleibt unklar. In der Konsequenz liegt auch keine in der Empirie wurzelnde Theorie des Unterrichts vor, die Aussagen darüber zu treffen ver-

mag, wie genau sich Unterricht in der Bewältigung der latent möglichen Gleichzeitigkeit von z.B. der Ausgestaltung des *Initiation-Reply-Evaluation*-Interaktionsmusters, der Erschaffung von „Wissensfiktionen“ und auch der Subjektkonstituierung situativ konkret manifestiert, fortschreibt und in seiner Eigenart stets erneut stabilisiert. Eine solche Empirisierung unterrichtstheoretischer Theoriebildung ist darum noch in ihren Anfängen verhaftet. Die vorliegende Arbeit versteht sich darum als ein Versuch der Annäherung an eine solche empirisierhaltvolle Grundlagentheorie. Um jene Theorie systematisch zu modellieren, gliedern sich die nachfolgenden Untersuchungen in die drei Teile A, B und C.

In Teil A werden zunächst methodologische und methodische Voraussetzungen unterrichtstheoretischer Theoriebildung erörtert und damit verbundene Probleme adressiert. In Kapitel 1 wird hierzu zunächst zwischen den beiden möglichen Theorietypen der sog. „Selbstbeschreibungen“ und „Fremdbeschreibungen“ unterschieden. Die Explikation dieser Unterscheidung soll dazu dienen, verständlich zu machen, inwiefern und aus welchen Gründen existierende Unterrichtstheorien zu miteinander inkompatiblen Befunden gelangen. Nicht alle sind dem verfolgten Ziel, die sozialen Eigenarten des Unterrichts (seine Pädagogizität) zu klären, dienlich.

In Kapitel 2 erfolgt eine hierauf aufbauende Sondierung des Forschungsstandes, die mithilfe der eingeführten Differenz darauf blickt, wie genau in den Befunden der bestehenden Literatur „Unterricht“ zu bestimmen versucht wird. Hieraus werden insbesondere beim Blick auf die Selbstbeschreibungen zahlreiche grundlagentheoretische Probleme ersichtlich. Diese legen zur angemessenen Erörterung der Pädagogizität des Unterrichts eine mikrosoziologisch informierte Fremdbeschreibung des pädagogischen Gegenstands nahe.

Hiervon ausgehend wird in Kapitel 3 zunächst dargelegt, inwiefern die Systemtheorie angesichts dessen eine Heuristik bereithält, die bzgl. der Theoriebildung um unterrichtliche Kommunikation eine angemessene Möglichkeit der theoretischen Modellierung in Aussicht stellt. Hierzu werden einige grundlegende terminologische Konzepte eingeführt, die in Teil B vorausgesetzt werden. (Kap. 3.1) Nachfolgend ist im Detail zu klären, welche unterrichtstheoretischen Erkenntnisse mittels des systemtheoretischen Paradigmas bis dato erzielt werden konnten und warum diese für eine Grundlagentheorie des Unterrichts zwar gleichermaßen notwendig und hilfreich sind, aber im Kern noch immer zu kurz greifen und darum keine umfassende Theorie auszubuchstabieren wissen. Im Zuge dieser Analysen werden für den Unterricht typische pädagogische Bezugsprobleme skizziert, anhand derer eine Theorie entwickelt werden könnte. (Kap. 3.2)

Im Anschluss wird die spätere gegenstandstheoretische Ausschärfung vorbereitet. Zu diesem Zweck wird der Verfremdungsgrad im Zuge der Untersuchungen kapitelweise gesteigert: In Kapitel 4 wird dazu zunächst grundgelegt, was es bedeutet, Unterricht als eine „Kommunikationsform“ zu verstehen.

Für die Kommunikationsform „Unterricht“ muss sodann im nächsten Abstraktionsschritt, Kapitel 5, eine Engführung vorgenommen werden. Es ist zu erörtern, was damit gemeint ist, wenn es heißt, Unterricht sei ein sehr spezieller Typus der Kommunikation, der als „pädagogische Kommunikation“ bezeichnet wird und mit einer „doppelten Codierung“ umzugehen habe. (vgl. Kade 2004: 213-216) Die Reflexion der Eigenschaften jener „pädagogischen Kommunikation“ ist bereits eine erste Annäherung an die unterrichtliche Pädagogizität. Für sich allein genommen ist sie im Kontext des Ziels einer Unterrichtstheorie notwendig, aber nicht hinreichend: Unterricht mag zwar immer „pädagogische Kommunikation“ sein – das

gilt aber ebenso für andere, ähnliche Phänomene wie etwa dem Universitätsseminar oder dem Volkshochschulkurs.

Teil B nimmt sich diesem Problem an. In Kapitel 6 wird detailliert erörtert, welche Eigenarten es im Speziellen sind, anhand derer „Unterricht“, über die zuvor skizzierte allgemeine Bestimmung hinausweisend, entscheidend spezifiziert werden kann. Hierzu wird anhand empirischen Materials untersucht, auf welche Weise die in Kapitel 3.2 identifizierten pädagogischen Bezugsprobleme („Strukturdifferenzen“) fortlaufend im Unterricht bearbeitet werden. Durch die Untersuchung der empirischen Operationalisierung dieser latent auftretenden Bezugsprobleme soll die Pädagogizität unterrichtlicher Ordnungsbildung und -dimensionen nuanciert bestimmt werden. Es wird behauptet, dass auf Grundlage jener Untersuchungen entscheidende Ausdifferenzierungen einer empirisch-gehaltvollen Theorie des Unterrichts erzielt werden können.

Teil C fungiert als Zusammenführung und Konklusion. In Kapitel 7 werden zunächst aus den sehr umfangreichen und doch kleinteiligen Untersuchungen des vorherigen Kapitels entsprechende Schlussfolgerungen gezogen und Befunde zugespitzt. Es erfolgt somit eine Reflexion auf die vorgenommene systemtheoretische Empirisierung unterrichtstheoretischer Theoriebildung, wobei der Erkenntnisgewinn für eine Theorie des Unterrichts herausgestellt wird. Es möge hier deutlich werden, inwiefern die durchgeführten Analysen zu einer Spezifizierung des Verständnisses von Unterricht als „pädagogische Kommunikation“ u.a. im Kontext seiner doppelten Codierung beitragen.

Im abschließenden Kapitel 8 wird anstelle eines Fazits eine Einordnung der erzielten Befunde ins Feld der Unterrichtsforschung unternommen. Hierbei wird zwecks einer angemessenen Kontextualisierung und erkenntnistheoretischen Einordnung auf die eingangs eingeführte Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung zurückgegriffen. Die gegenstandstheoretische Ausdifferenzierung einer Unterrichtstheorie aus Teil B erfährt so mittels der grundlagentheoretischen Erkenntnisse aus Teil A eine abschließend notwendige Kontextualisierung im wissenschaftlichen Diskurs um Unterrichtstheorie.

Was macht Unterricht als eine besondere „Form der Kommunikation“ aus und wie lassen sich die Merkmale dieser Kommunikationsform bestimmen? Die vorliegende Studie geht dieser Frage aus einer systemtheoretischen Perspektive nach. Ausgehend von den zentralen Bezugsproblemen schulischen Unterrichts wird untersucht, wie sich Unterricht durch die Bearbeitung dieser Bezugsprobleme als ein soziales System konstituiert und reproduziert. Im Resultat steht die Schärfung des Konzepts „pädagogischer Kommunikation“ – und mit ihr die Ausdifferenzierung einer Grundlagentheorie empirischer Unterrichtsforschung.



Der Autor

Alexander Loh, Dr. phil., geb. 1989 in Nordirland, studierte an der Philipps-Universität Marburg und an der University of Kent (Canterbury, UK) Anglistik, Philosophie und Erziehungswissenschaften. Er wurde 2020 am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg promoviert. Sein wissenschaftliches Interesse gilt im Besonderen der Systemtheorie und empirischer Unterrichtsforschung. Er arbeitet als Gymnasiallehrer im hessischen Schuldienst.

978-3-7815-2422-4



9 783781 524224