Schule und Schulklasse als soziale Systeme

Walter Herzog

1 Einleitung

Schule und Unterricht sind Interaktionskontexte, die jedem Mitglied einer modernen Gesellschaft aus eigener Erfahrung bekannt sind. Alle sind wir zur Schule gegangen und über lange Zeit unterrichtet worden. Nach einer Zählung von Rutter, Maugham, Mortimer und Houston (1980) sind es rd. 15.000 Stunden, die ein individueller Mensch in einer heutigen Gesellschaft während seiner Kindheit und Jugend in Schulen verbringt, eine Zahl, die von Fend (2006: 56) bestätigt wird.[1] Mit der Expansion des Bildungswesens und dem erweiterten Zugang zu höherer Bildung in den meisten westlichen Ländern seit den 1960er Jahren dürfte die durchschnittliche Lebenszeit, die ein Individuum an Schulen, Hochschulen und vergleichbaren, meist ebenfalls schulischen Bildungsstätten verbringt, noch um einiges größer sein. Die „Verschulung der Gesellschaft" (Bornschier und Aebi 1992) hat die Altersphase zwischen fünf und 25 Jahren zu einem Lebensabschnitt gemacht, der im Wesentlichen von professionell angeleitetem Lernen bestimmt wird. „Immer mehr junge Menschen innerhalb eines Landes, aber auch weltweit, besuchen immer länger die Schule" (Adick 2004: 954). Auch wenn Kinder und Jugendliche nicht nur schulische Erfahrungen machen, sondern ebenso von Eltern, Gleichaltrigen und anderen Bezugspersonen, aber auch von den Medien und einem wachsenden Freizeitangebot beeinflusst werden, stellt die Schule eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen in einer modernen Gesellschaft dar.

In soziologischer Hinsicht bildet die Schule Teil des Erziehungs- bzw. Bildungssystems, das in einer funktional differenzierten Gesellschaft neben anderen gesellschaftlichen Subsystemen spezifische Aufgaben wahrnimmt.[2] Es steht im direkten Austausch mit diesen Subsystemen, insbesondere mit den Systemen der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft und verschiedenen kulturellen Partialsystemen (Religion, Kunst, Musik, Sport etc.), für die es spezifische Leistungen erbringt. Allerdings sind die Grenzen des Bildungssystems weniger scharf gezogen als diejenigen der anderen Funktionssysteme. Denn Lehr-Lernsituationen finden sich auch in Betrieben (Berufslehre) oder an Hochschulen (Studium). Insbesondere ist es aber die *Familie*, die sich mit dem Bildungssystem, das vor allem als *Schulsystem* ausdifferenziert ist, die Aufgabe der Sozialisierung der nachwachsenden Generationen teilt. Luhmann und Schorr (1979: 53ff.) sprechen deshalb von *Überschneidungsbereichen*, die die Ausdifferenzierung des Bildungssystems strukturell beschränken. Wäh-

---

[1] Natürlich ist die Zahl abhängig von der Dauer der obligatorischen Schule und der Anzahl der Jahre, die jemand im Schulsystem verbringt. Jackson (1990: 5) nennt in Bezug auf die USA eine Zahl von etwas über 1.000 Stunden pro Jahr bis zum Eintritt in die Junior High School, ebenso Goodlad (1984: 96). Bis zur Graduierung von der High School sind es dann etwa 13.000 Stunden insgesamt (vgl. Lortie 1975: 61; vgl. auch Tillmann 2007: 114).

[2] Parsons (1972) sieht im Bildungssystem neben den Systemen der Wirtschaft (Industrialisierung) und der Politik (Demokratie) einen wesentlichen gesellschaftlichen Modernisierungsfaktor.

rend die Bildungsprozesse in Familie, Betrieb und Hochschule an andere Funktionen (im Falle der Hochschule: an die Forschung) gebunden sind, ist die Schule ganz auf ihre eigenen Aufgaben bezogen. Insofern bildet die Schule den Kernbereich des gesellschaftlich ausdifferenzierten Bildungssystems. Eine weitere Besonderheit des Bildungssystems liegt darin, dass es, bedingt durch die öffentliche Kontrolle und die zumeist staatliche Trägerschaft der Schule, weniger Eigenständigkeit aufweist als andere Funktionssysteme (wie etwa Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst oder Religion).

Wenn man Bildungssysteme mit Fend (2006: 31f.) als „rationale Organisationen von Lehren und Lernen" versteht oder in der Schule mit Roth (1969) eine „optimale Organisation von Lernprozessen" sieht, dann bildet die Schule zunächst eine Organisation. Teil dieser Organisation ist der Unterricht, der den proximalen Kontext schulischer Bildungsprozesse darstellt. Die Einzelschule als Organisation ist ihrerseits von sozialen Strukturen umgeben, die von der Bildungsverwaltung über die Lehrerbildung, Elternvereinigungen und pädagogischen Dezernate von Kirchen, Gewerkschaften, politischen Parteien etc. bis zu pädagogischen Berufsverbänden reichen. Man kann diesen organisatorischen Überbau der Schule mit einem Ausdruck von Luhmann und Schorr (1979) „pädagogisches Establishment" nennen. Damit wird auf die Tatsache hingewiesen, dass sich im Schulsystem Positionen, die unterrichten oder vergleichbare Funktionen wahrnehmen, von solchen, die administrativer oder zudienender Art sind, differenziert haben. Das pädagogische Establishment umfasst Rollen, „die dem Erziehungssystem zugerechnet werden, aber nicht direkt, sondern nur indirekt mit dem auf der technischen Ebene ablaufenden Unterricht befasst sind" (ebd.: 343). Luhmann und Schorr (1979: 343) rechnen auch die Bildungs- und Unterrichtsforschung dem pädagogischen Establishment zu. Das ist insofern problematisch, als die Wissenschaft ein eigenes Sozialsystem darstellt. Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie, Pädagogische Psychologie und weitere pädagogische Disziplinen sind eher dem Wissenschafts- als dem Bildungssystem zuzurechnen.

In systemtheoretischer Perspektive ist davon auszugehen, dass die Systemeinheiten Unterricht, (Einzel-)Schule und pädagogisches Establishment nur bedingt aufeinander abgestimmt sind, da sie als Teilsysteme des Bildungssystems einer je eigenen Logik folgen, sodass eine problemlose Koppelung des einen an den anderen Bereich nicht möglich ist. Das gilt auch für das vierte System, das in die Diskussion einzubeziehen ist: das Individuum.[3] Denn die im Unterricht ablaufenden Lehrprozesse können nicht als Durchgriff auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler begriffen werden (vgl. Herzog 2002).

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den dargelegten Bereichen des Bildungssystems, wobei wir uns im Wesentlichen auf den Kontext der Schule beschränken. Wir beleuchten zunächst die Außenseite der Schule, das heißt ihre gesellschaftlichen Funktionen (1), ihre organisatorische Struktur (2) und ihr Verhältnis zur Familie (3), fokussieren dann ihre Innenseite, nämlich den Unterricht als Interaktionssystem (4) und die Schule als Sozialisationskontext (5), und enden schließlich mit einem knappen Ausblick auf eine Theorie des Lehrerhandelns (6).

[3] Ob das (menschliche) Individuum in soziologischer Hinsicht als System verstanden werden kann, ist strittig (vgl. Fuchs und Göbel 1994). Für die folgenden Überlegungen spielt es jedoch keine Rolle, ob wir das Individuum als systemische Einheit oder Konglomerat von (organischen und psychischen) Teilsystemen verstehen.

2 Funktionen des Bildungssystems

Dass die Schule von gesellschaftlicher Bedeutung ist und ohne gesellschaftliche Ansprüche und Interessen ihren heutigen Stellenwert nicht haben würde, ist unbestritten. Selbst in der Pädagogik, die sich der Schule gegenüber oft skeptisch zeigt – ein gutes historisches Beispiel gibt Herbart (1964) –, ist spätestens seit Diltheys (1960: 192) Diktum von der Erziehung als „Funktion der Gesellschaft" grundsätzlich anerkannt, dass die Schule nicht nur unter dem Aspekt eines perennierenden Fokus auf die Eigenart des Individuums und seine Formung zur Humanität verstanden werden kann, sondern auch in Beziehung zu den Bedürfnissen der Gesellschaft steht. Die Schule bedarf daher nicht nur einer erziehungswissenschaftlichen und psychologischen, sondern auch einer soziologischen Begründung. Diese wird in funktionalistischer Perspektive in der *Sozialisation des Nachwuchses* gesehen. Der Schule kommt die Aufgabe zu, die nachwachsenden Generationen, die gleichsam wie eine „Invasion von Barbaren" (Fend 1972: 11) die Welt der Erwachsenen in ihren Grundfesten bedrohen, zu zivilisieren, indem ihnen die wesentlichen Kulturtechniken beigebracht, die basalen Normen und Werte vermittelt sowie der kollektive Wissensstand der Gesellschaft weitergegeben werden. Da die Schule die Kinder allerdings erst ab einem bestimmten Alter aufnimmt, gilt deren Primärsozialisation als Aufgabe der Familie. Die Sekundärsozialisation als Leistung der Schule wird dann gegenüber der Familie spezifiziert. So nennt Parsons (1968) neben der Sozialisation für das Erwachsenenleben auch die Zuweisung von sozialem bzw. beruflichem Status als gesellschaftlichen Auftrag der Schule.

In systematischer Hinsicht werden der Schule eine *Qualifikationsfunktion,* eine *Allokationsfunktion* und eine *Legitimationsfunktion* zugewiesen (vgl. Bornschier 2005: 425ff.; Bornschier und Aebi 1992; Fend 1981, 2006; Klafki 1989). Die Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion (auch Sozialisationsfunktion genannt) steht für die Aufgabe der Wissensvermittlung, die in einer modernen Gesellschaft zwischen der Wissens*produktion* im Funktionssystem Wissenschaft und der Wissens*verwendung* im Funktionssystem Wirtschaft liegt. Die Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen als Teil einer anhaltenden Bildungsexpansion, wie sie in westlichen Ländern seit einiger Zeit beobachtet werden kann (vgl. Hadjar und Becker 2006), verdankt sich nur bedingt einem pädagogischen Anliegen. Vielmehr ist sie Ausdruck der Verschiebung der Beschäftigungsstruktur von industriell-handwerklichen zu Dienstleistungsberufen, die höhere Ansprüche an die Qualifikation der Schulabgängerinnen und -abgänger stellen. Zu beobachten ist allerdings auch eine „sich stetig hochdrehende Bildungsspirale" (Bornschier und Aebi 1992: 540), welche die Bildungsabschlüsse zu einem positionalen Gut machen (vgl. Hirsch 1980), das in dem Maße an instrumentellem Wert verliert, wie andere ebenfalls darüber verfügen (vgl. Dornbusch, Glasgow und Lin 1996: 407f.). Wieweit die anhaltende Bildungsexpansion einer ökonomischen Notwendigkeit folgt oder eher der Eigendynamik des Bildungssystems zu verdanken ist, muss hier offenbleiben (vgl. Bornschier 2005: 435 ff.; Hadjar und Becker 2006). Für die (pädagogische) Idee einer Bildung für alle (vgl. Tenorth 1994) stellt dieser paradoxe Mechanismus eine gravierende Herausforderung dar.

Die *Allokations- bzw. Selektionsfunktion* (auch *Zuweisungs- und Auslesefunktion* genannt) steht für die Erwartung an die Schule, die Kinder und Jugendlichen nach ihrer Leistungsfähigkeit zu klassifizieren, damit ihnen ein mehr oder weniger fixer Platz in der Sozialstruktur der Gesellschaft zugewiesen werden kann. Das Spektrum der zugänglichen Positionen wird nach meritokratischen Prinzipien durch die Vergabe von Zertifikaten und Ab-

schlüssen sowie durch die Einweisung in Berufskarrieren eingeschränkt. Eingebaut zwischen den Generationen erweist sich die Schule als „Rüttelsieb" der Gesellschaft (Fend 1981: 29) und zentrale „Dirigierungsstelle für Chancen im späteren Leben" (Luhmann 2002: 70).

Die *Legitimations- bzw. Integrationsfunktion* verweist auf die sozialen Normen und Werte sowie die Weltanschauung, die den Kindern und Jugendlichen in der Schule vermittelt werden. Indem die Schule die gesellschaftlichen Verhältnisse und kulturellen Traditionen sanktioniert, leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Sozialintegration der Gesellschaft. Legitimiert wird vor allem das Leistungsprinzip als Basis der sozialen Differenzierung. Teil der Legitimationsfunktion ist auch die Erzeugung von Akzeptanz gegenüber der Struktur der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft und die Rechtfertigung der politischen Ordnung. In kritischer Wendung kann die Legitimationsfunktion als ideologische Funktion bezeichnet werden. Da der Schulerfolg nachweislich nicht allein durch individuelle Leistung, sondern wesentlich durch die soziale Herkunft bedingt wird (vgl. Becker und Lauterbach 2008), erscheint die Schule als Herrschaftsinstrument, um soziale Ungleichheit zu reproduzieren (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Indem sie Werte und Ideale vermittelt, die sozial und kulturell bedingte Ungleichheiten als scheinbar natürlich ausgeben, verschleiert sie das Versagen der Gesellschaft in einem zentralen Bereich ihres politischen Selbstverständnisses.

Offensichtlich sind die bislang genannten Funktionen nicht die einzigen gesellschaftlichen Funktionen, die der Schule zugeschrieben werden können. Obwohl nicht auf Anhieb erkennbar, nimmt die Schule auch eine *Absorptions- bzw. Aufbewahrungsfunktion* (auch *kustodiale Funktion* genannt) wahr (vgl. Dalin 1986: 59; Sandfuchs 2001: 15, Fußnote 1). Eine moderne, arbeitsteilige Gesellschaft hätte große Probleme, die unmündigen Kinder und Jugendlichen sozial zu platzieren, wenn es keine Schulen gäbe. Zugespitzt gilt dies im Falle von Jugendarbeitslosigkeit, deren negative Auswirkungen wenigstens zum Teil durch kustodiale Maßnahmen aufgefangen werden.

Schließlich kann der Schule auch eine *Enkulturations- bzw. Tradierungsfunktion* zugewiesen werden. So spricht Klafki (1989) von der „Funktion der Kulturüberlieferung", die er wegen ihrer vorwiegend an Normen und Werten ausgerichteten Orientierung von der Qualifikationsfunktion, die sich auf Wissen und Können bezieht, unterscheidet. Von einer „Funktion der Enkulturation" spricht auch Fend (2006: 49), dank der die Kinder „in ihrer jeweiligen Kultur heimisch (werden)". Diese Funktion, die der Schule als „institutionellem Akteur der Menschenbildung" (ebd.: 169ff.) zugewiesen wird, liegt nahe bei einer *pädagogischen* Perspektive auf die Schule. Fend spricht denn auch, einen Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nutzend, von „Kulturinitiation" (ebd.: 49) und „Resubjektivierung von Kultur" (ebd.: 48). Die Unterscheidung nach Qualifikations- und Enkulturationsfunktion kann entfallen, wenn mit dem Begriff der Sozialisation beides umfasst wird, nämlich die Sozialwerdung des Menschen sowohl im Sinne seiner strukturellen wie auch im Sinne seiner kulturellen Einfügung in die Gesellschaft.

Ob der Begriff der Funktion dabei noch im strengen, soziologischen Sinn verwendet wird, ist allerdings fraglich. Eher geht es um den Anspruch der Pädagogik auf eine (relativ) autonome Festlegung der Ziele und Aufgaben der Schule. So meint der Schulpädagoge Sandfuchs (2001: 13): „Die Beschränkung der Theorie und Praxis pädagogischer Institutionen auf ihre gesellschaftlichen Funktionen würde den Abschied von der Pädagogik bedeuten". Als Kriterium des Pädagogischen gilt im Allgemeinen das Individuum, das in seinen

spezifischen Begabungen und Interessen zu fördern und in seiner persönlichen Identität zu stärken ist. Wo dieser Anspruch an die Schule gerichtet wird, kommt es zumeist zur Schulkritik (vgl. Kümmel 1978; Oelkers 2000; Sandfuchs 2001: 20ff.), denn als soziale Organisation vermag die Schule dem Individuum nie vollumfänglich gerecht zu werden. Wieweit die pädagogische Sicht der Schule im Rahmen einer soziologischen Betrachtungsweise Platz finden kann, ist jedoch strittig. Folgt man Markowitz (1986: 228, Fn. 19), ist das Phänomen der Individualität allerdings „eines der Fundamentalthemen der Soziologie überhaupt".

Wenig Verständnis für die pädagogische Sicht der Schule zeigt Luhmann (1994: 187), der den Code, mit dem das Bildungssystem operiert, in der *sozialen Selektion* sieht, das heißt, in der Zuweisung von sozialen Positionen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems. Die Schule bringt an den Schülerinnen und Schülern gleichsam „karrierewirksame Markierungen" (Luhmann 1996: 27) an. Die soziologische und die pädagogische Perspektive auf die Schule scheinen sich damit zu widersprechen. Doch handelt es sich nicht um einen Widerspruch *zweier Sichtweisen* von Schule, sondern um einen *realen* Antagonismus, welcher die Schule konstitutiv prägt.[4]

Indem es im unauflöslichen Dilemma von Bildung und Selektion oszilliert, hält sich das Schulsystem reformbereit. In den zynischen Worten von Luhmann (1996: 45): „Reformen sind gleichsam das Überdruckventil für Systeme, die sich mit Ideen belasten, denen sie ex definitione nicht gerecht werden können". Überschattet wird der Widerspruch zwischen Selektion (Allokation) und Förderung (Bildung) vom Anspruch auf Chancengleichheit. Denn als Einrichtung einer demokratischen Gesellschaft muss die Schule die „erste Tugend sozialer Institutionen" (Rawls 1979: 19) erfüllen, nämlich die Gerechtigkeit. Wie aber *Gerechtigkeit* unter Bedingungen, die eine eindeutige Lösung des Anspruchs auf Gleichheit der Bildungschancen nicht zulassen, erreicht werden kann und ob überhaupt, ist kontrovers. Umso wichtiger ist daher – soziologisch gesehen – die Legitimations- bzw. Ideologiefunktion der Schule.

3 Die Schule als Organisation

Die Leistungen des Bildungssystems für die Gesellschaft werden im Rahmen von organisationalen und interaktionalen Strukturen erbracht. In Beziehung zu den gesellschaftlichen Subsystemen ist die Schule zunächst eine *Organisation*. Organisationen sind nach Rollen und Rollenbeziehungen differenziert, die auf die Erfüllung von Zwecken ausgerichtet sind (vgl. Dalin 1986: 56ff.; Mayntz 1976; Scholl 1993: 417ff.). Dabei ergibt sich zumeist ein hierarchisches Gefüge, das im Extremfall mit einer hohen Standardisierung der Kommunikations- und Arbeitsabläufe einhergeht. Die Schule erscheint als bürokratische Organisation mit allen Merkmalen der verordneten Leistungserbringung, regelhaften Amtsausübung, standardisierten Kontrolle und aktenmäßigen Kommunikation (vgl. Feldhoff 1974; Fend 1981: 232ff.; Niederberger 1991).

[4] Die Charakterisierung der Schule als widersprüchlich, antinomisch, dilemmatisch und paradoxal – mit entsprechenden Auswirkungen auf das Lehrhandeln und die Lehrerprofession – gehört zu den auffälligsten Merkmalen der pädagogischen Literatur zur Schule (vgl. z.B. Gruntz-Stoll 1999; Helsper 1996; Kümmel 1978; Schulze 1980), findet sich aber auch in soziologischen Analysen (vgl. Boyle 1969), insbesondere in Darstellungen des Lehrerberufs (vgl. Kob 1959; Lortie 1975; Musgrove und Taylor 1969; Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler 2007).

Allerdings gelten diese Merkmale eher für die Führungsebene der schulischen Organisation und weniger für den Kernbereich der Lehrertätigkeit. Das Unterrichten lässt sich nur bedingt bürokratisch regulieren, da Lehrkräfte eine Arbeit verrichten, die kaum standardisierbar und nicht technisierbar ist (vgl. Herzog 2002: 419ff.). Darauf hat bereits Lortie (1975: 192) hingewiesen: „teachers do not share a powerful technical culture". Es fehlt ihnen eine Technologie, wenn wir damit eine verlässliche, empirisch abgestützte und berechenbare Zuordnung von Handlungen zu Wirkungen verstehen. Luhmann und Schorr (1979) sprechen von einem konstitutiven *Technologiedefizit* der Pädagogik, die sie mit dem sozialen Charakter der Unterrichtssituation in Verbindung bringen. Die Unterrichtstätigkeit wird von situativen Faktoren beeinflusst und erfolgt im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern, die nicht das „Material" der Gestaltungsarbeit der Lehrkräfte darstellen, sondern als „Koproduzenten" ihrer Bildung zu verstehen sind. Ob Schulen im Rahmen bürokratischer Strukturen überhaupt funktionieren könnten, ist fraglich. Die Macht ist an Schulen jedenfalls keineswegs monopolisiert, sondern wird im Rahmen von „kooperativen Spielen" verhandelt (vgl. Bühler-Niederberger 1991, 1992).

Eine ausgearbeitete und anerkannte Theorie der Organisation von Schule gibt es nicht (vgl. Böttcher und Terhart 2004; Kuper 2001), jedoch bestehen verschiedene, zumeist deskriptiv gehaltene Analysen, die Spezifika der Organisationsform Schule herausarbeiten. So nennt zum Beispiel Dalin (1986: 56) die folgenden Merkmale von Schulen:

1. Unklare Ziele: Die Ziele (wie sie in Lehrplänen festgehalten sind) erweisen sich oft als allgemein, vage und widersprüchlich.
2. Verletzbarkeit: Schulen stehen in starker Abhängigkeit von finanzieller Unterstützung durch die Gesellschaft und haben im Allgemeinen wenig Möglichkeiten der Selbstbestimmung.
3. Schwache Integration: Die Lehrkräfte arbeiten je für sich in Klassenräumen. Es gibt wenig Zusammenarbeit über die Grenzen von Klassen, Stufen und Schulen hinweg.
4. Schwache Wissensgrundlage: Die Schule verfügt im Unterschied zu anderen Organisationen kaum über Technologien, die es erlauben würden, die angestrebten Ergebnisse gezielt zu erreichen.
5. Fehlende Konkurrenz: Schulen stehen kaum unter Konkurrenzdruck. Ihre Existenz gründet nicht auf der Qualität ihres „Outputs".[5]

Wie Dalin (1986) hinzufügt, beruht die Liste nur teilweise auf empirischen Daten. In der Tat ist die Forschung zu den Organisationsmerkmalen von Schulen gering entwickelt, obwohl sich in jüngster Zeit – vor allem im Zuge der Anwendung von Modellen der Organisationsentwicklung und der Evaluationsforschung auf Schulen – einige Untersuchungen angesammelt haben (vgl. z.B. Holtappels 2003: Kap. 3; Schäfer 2004).[6] Wie erfolgreich die Versuche, der Schule ein betriebswirtschaftliches Denken aufzuerlegen, auch immer sein

[5] Bezüglich aller Kriterien bestehen in jüngster Zeit Bemühungen, Schulen vermehrt nach Prinzipien der „Neuen Verwaltungsführung" zu organisieren und ihnen mehr Autonomie zu gewähren, sie im Gegenzug aber auch vermehrt rechenschaftspflichtig, das heißt für ihre Leistungen verantwortlich, zu machen.

[6] Dafür verantwortlich sind auch methodische Vorlieben für großangelegte (Survey-)Studien, die – wie im Falle der Untersuchungen von Coleman et al. (1966) oder Rutter et al. (1980) – Daten auf einem aggregierten Niveau verarbeiten, womit die Partikularitäten organisatorischer Merkmale und Abläufe unterbelichtet bleiben (vgl. Dreeben 2006).

mögen, aus strukturellen Gründen werden Schulen ihre wabenförmige Organisationsform kaum aufgeben können. Der Unterricht als Sozialform lässt sich kaum anders als in geschlossenen Systemeinheiten gestalten. Wie Rolff (1993: 130) bemerkt, ist das organisationssoziologisch herausragende Merkmal von Schule der Umstand, „dass Lehrer und Lehrerinnen Einzelarbeiter sind, wie es sie vermutlich in keiner anderen akademischen Disziplin geben dürfte". Was Lortie (1975: 192) die zelluläre Form der schulischen Organisation nennt und Weick (1976) mit dem Begriff der „lose gekoppelten Systeme" einfängt, hat noch immer seine Gültigkeit.[7]

Als Gefüge lose gekoppelter Systeme ermöglichen Schulen den individuellen Akteuren mehr Autonomie, als dies in anderen Organisationen der Fall ist. Die lose Koppelung wird daher oft mit der *Professionalität* des Lehrerberufs in Verbindung gebracht. Demnach ließe sich die Schule – mit einem Ausdruck von Etzioni (1959) – als *professionelle Organisation* bezeichnen. In einer professionellen Organisation ist die Arbeit vor Ort (im Falle des Lehrerberufs: der Unterricht) mit der hierarchischen Struktur der Organisation nur schwach verbunden. Die Möglichkeiten der Schulverwaltung, auf das Geschehen im Unterricht einzuwirken, sind gering, was Schulreformen, die „*top down*" angelegt sind, regelmäßig scheitern lässt (vgl. Hargreaves 2003; O'Day 2004; Rolff 1993: 106ff.). Auch die Möglichkeiten der Kontrolle der Berufsarbeit von Lehrkräften über bürokratische Mechanismen (Schulaufsicht) sind begrenzt. Eine Kontrolle durch die Peers wie in anderen Professionen findet ebenfalls nicht statt, auch wenn im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen und Verfahren des „*peer reviewing*" vermehrt Versuche in dieser Richtung unternommen werden.

Die geringe professionelle Kontrolle ist das Ergebnis einer wenig stabilisierten Ausbildung der Lehrkräfte: „Because teachers believe they gain little practical knowledge in teacher-training school (...), their professional socialization does not provide a basis for shared evaluative standards" (Dornbusch, Glasgow und Lin 1996: 410). Tatsächlich gilt die Lehrerbildung nach Meinung der Lehrkräfte fast einmütig als zu theoretisch und der künftigen Berufsarbeit zu wenig angepasst (vgl. Fried 1998: 53f.; Herzog et al. 2007: 149ff., 319f.). Angesichts dieser Defizite ist es fraglich, ob eine Schule tatsächlich eine *professionelle Organisation* genannt werden kann. Fürstenau (1967) bestreitet dies vehement, ebenso – zum großen Teil – Rolff (1993: 135ff.). Gerade weil der Austausch zwischen den Lehrkräften schwach ist und eher den *informellen* als den formellen Beziehungen in bürokratischen Organisationen entspricht, stellen Schulen einen besonderen Typus von Organisation dar. Zu fragen wäre bei dieser Beurteilung allerdings, inwiefern der Lehrerberuf am Maßstab der klassischen Professionen (Ärzte, Anwälte) gemessen werden kann und inwiefern die Lehrerprofessionalität nicht gewisse spezifische Merkmale aufweist (vgl. Herzog et al. 2007), die eine eigene Professionstheorie erfordern (vgl. Abschnitt 7).

In neueren Organisationstheorien kommt dem Systembegriff eine stärkere Bedeutung zu. Organisationen gelten als *selbstreferentielle Systeme*, die einer inneren Logik gehorchen, die von außen bestenfalls irritiert, aber nicht determiniert werden kann. „Selbstorganisation (...) beschreibt die Fähigkeit von Systemen, eigene Strukturen aus sich selbst heraus und nicht ausschließlich von außen determiniert zu bilden und diese zu verändern"

[7] Weick (1976; vgl. auch Orton und Weick 1990) diskutiert verschiedene Aspekte der Schule, die untereinander „lose gekoppelt" sind, wie gestern und morgen, Mittel und Zweck, Intentionen und Handlungen, Prozesse und Produkte, Lehrer und Lehrer, Lehrer und Eltern, Lehrer und Schüler etc., betont aber insbesondere die schwache Koppelung zwischen der schulischen Verwaltungsebene (authority of office) und der „technischen" Ebene des Unterrichts (technical core of the organization).

(Burkard und Pfeiffer 1992: 297). Noch einen Schritt weiter geht Luhmann (1984), der soziale Systeme als operational geschlossen betrachtet. Deren Elemente sind Kommunikationen, die das System laufend selber produziert, durch die das System in seiner Existenz aber auch aufrechterhalten wird. Das Problem dieser Betrachtungsweise liegt darin, dass die intuitive Vorstellung, Erziehung und Bildung hätten es mit *Menschen* zu tun und auch in Bildungsinstitutionen würde es um *Menschen* gehen, unterlaufen wird. Da Kommunikationen die basale Einheit der Reproduktion von sozialen Systemen (seien es Interaktions-, Organisations- oder Gesellschaftssysteme) bilden, fallen die menschlichen Individuen (im emphatischen Sinn als Einheit von Körper und Geist verstanden) aus der soziologischen Analyse heraus. Selbstorganisation impliziert zudem ein Ausmaß an Autonomie, das Schulen in einer modernen Gesellschaft kaum zukommt. Der Kontrollanspruch der Schulträger (im Normalfall der Staat) lässt nicht mehr als eine partielle Autonomie („Teilautonomie") zu. Die „Wende zur Einzelschule" (Rolff 1993: 106) als „pädagogischer Handlungseinheit" (Fend 1986) ist eher als reformpolitisches Postulat denn als soziale Realität zu nehmen.[8]

Auch wenn Schulen nicht im strengen Sinn als sich selbst organisierende Systeme begriffen werden können, bleibt richtig, dass sie einer Eigenlogik folgen. Schulen haben eine lange Tradition der Selbstgestaltung, deren Spezifika sich aus der nicht beliebig umsetzbaren Aufgabe des Unterrichts ergeben. Eingriffe in das Funktionieren von Schulen müssen daher, wenn sie erfolgreich sein wollen, das Problemlösepotential, das sich Schulen über eine lange Zeit erarbeitet haben, in Rechnung stellen (vgl. Davenport und Prusak 1998). Inputs in schulische Organisationen werden von der Eigendynamik der Organisationsprozesse aufgenommen, transformiert und weiterbearbeitet. Generell gilt, dass Handeln in Organisationen „(...) nicht durch die Übernahme und Ausführung extern von der Organisationsspitze oder der Politik vorgegebener Ziele und Normen (entsteht), sondern durch den eigenlogischen und selbstreferentiellen Umgang mit vielfältigen und widersprüchlichen Umwelterwartungen, die von der Organisation wahrgenommen und in der Organisation verarbeitet werden" (Gomolla und Radtke 2002: 59).[9]

Gerade Schulen, deren Klientel zumeist zwangsweise rekrutiert wird und nicht durch eine vertragliche Bindung auf den Zweck der Organisation verpflichtet werden kann, lassen sich nicht rein zweckrational verstehen.[10] Besteht die „Attraktivität der Mitgliedschaft einer Organisation (...) zu einem wichtigen Teil im damit verbundenen Erwerb des Zahlungsmittels Geld" (Martens 2000: 306), so mag dies zwar für die Lehrkräfte gelten, trifft aber nicht auf die Schülerinnen und Schüler zu.[11] Das Medium Geld kann auch nicht einfach durch dasjenige der Macht ersetzt werden, weil die pädagogische Aufgabe der Schule dadurch gefährdet würde. Unterricht ist auf ein Mindestmass an Verpflichtung seitens der Lernen-

[8] Man denke auch an die Einführung von Bildungsstandards in verschiedenen Ländern, die als administrative Steuerungsinstrumente gedacht sind und das Schulsystem durch Kontrolle seines „Outputs" stärker an die Vorgaben der Politik binden wollen (vgl. Herzog 2006).

[9] Das zeigen auch Metaanalyen zu den Bedingungsfaktoren schulischer Lernleistungen, die für die politischen Rahmenbedingungen einen äußerst geringen Erklärungswert ausweisen (vgl. Wang, Haertel und Walberg 1993: 268ff., 276ff.).

[10] Das gilt jedenfalls insofern, als Schülerinnen und Schüler der Schulpflicht unterworfen sind und nicht die Freiheit haben, die Schule zu besuchen oder nicht (vgl. Abschnitt 3). Auch dort, wo keine Schul-, sondern eine Bildungs- bzw. Unterrichtspflicht besteht, wird der außerschulischen Unterrichtung der Kinder (homeschooling) im Allgemeinen auferlegt, den Lehrplan der öffentlichen Schule einzuhalten.

[11] Auch die Zensuren, denen man eine dem Medium Geld äquivalente Funktion zuschreiben könnte (vgl. Becker, Geer und Hughes 1958: 35f., 55f.), sind kaum geeignet, der Schülerrolle Attraktivität zu verleihen, und sei es nur, weil sie sich erst in unabsehbarer Zukunft in sozialen Status einwechseln lassen.

den angewiesen, die sich nicht erzwingen lässt. Folglich muss die Mitgliedschaft in schulischen Organisationen im Falle der Schülerinnen und Schüler motivational gestützt werden. Da Schulen aber auch in dieser Hinsicht eine Technologie fehlt, müssen sie den Umgang zwischen Lehrperson und Schülerschaft *interaktional* regulieren und auf eine *institutionelle* Basis stellen, deren Verbindlichkeit über Routinen und Rituale (wie Prüfungen, Schulexamen, Versetzungen, Feste etc.) immer wieder neu demonstriert werden muss (vgl. Abschnitt 6.1). Sinn und Einheit der Schule müssen symbolisch dargestellt werden, da sie weder auf selbstverständliche Art und Weise gegeben sind noch mit den Mitteln bürokratischer Organisation durchgesetzt werden können.

4 Schule und Familie

Schulen stellen auch deshalb besondere Organisationen dar, weil die Menschen, mit denen sie es zu tun haben, Kinder und Jugendliche sind. Es gibt in einer modernen Gesellschaft keine vergleichbare Organisation, in der das Generationenverhältnis von ähnlich konstitutiver Bedeutung ist.[12] Insofern steht die Schule der Familie näher, der jedoch die Merkmale einer Organisation abgehen. Die Nähe zur Familie führt immer wieder dazu, die Besonderheiten der Schule über einen Vergleich mit der Familie herauszuarbeiten.

Gemäß Parsons (1968: 166f.) weist die Schule eine spezifische Struktur auf, die im Vergleich zur Familie mit ebenso spezifischen Verhaltensweisen in Verbindung steht: „Die Familie ist ein Kollektiv, in dem die grundlegende Statusstruktur im Rahmen der biologischen Position, das heißt als Generation, Geschlecht und Alter, askriptiv festgelegt ist. Im Hinblick darauf wird es unvermeidlich Unterschiede in den Verhaltensweisen geben, die in einer Form belohnt oder bestraft werden, die zur differentiellen Charakterbildung beiträgt. Aber diesen Unterschieden wird nicht die Sanktionierung eines institutionalisierten Status zuteil. Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben ‚verdient' wird".

Gemessen am Konzept der „*pattern variables*" (Parsons 1960) ist die Schule an Werten ausgerichtet, die denjenigen einer modernen Gesellschaft und nicht denjenigen der Familie entsprechen: affektive Neutralität vs. Affektivität, erworbener vs. zugeschriebener (askriptiver) Status, Spezifität vs. Diffusität, Universalismus vs. Partikularismus und Selbstorientierung (Eigennutz) vs. Kollektivorientierung (Gemeinnutz). Diese Werte – vor allem der mit der Universalität und Spezifität verbundene Anspruch auf Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler – spiegeln sich in Erwartungen an den idealen Lehrer. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine Lehrperson, die freundlich, verständnisvoll und geduldig ist; sie soll den Stoff beherrschen, gut erklären und interessant vermitteln können; im Unterricht soll sie für Ordnung sorgen, keine Lieblingsschüler haben und mo-

[12] Auch ein Kinderspital oder ein Kinderheim lassen sich mit einer Schule nur bedingt vergleichen, denn die therapeutische bzw. pflegerische Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist von der pädagogischen Beziehung wesentlich verschieden. Darin liegt eine kaum korrigierbare Schwäche der Professionstheorie von Oevermann (1996).

derat strafen; die Schülerinnen und Schüler soll sie respektieren und ihre Leistungen gerecht beurteilen (vgl. Gerstenmaier 1975; Hargreaves 1976; Ulich 1996: 121ff.).[13]

Die Erwartungen an den guten Lehrer decken sich allerdings nur partiell mit der dichotomen Charakterisierung von Familie und Schule durch Parsons (1968). Deutlich wird auch eine gewisse Widersprüchlichkeit in den Schülererwartungen (vgl. Ulich 1996: 125ff.). Die Schülerinnen und Schüler wollen in ihrer Eigenart beachtet, aber auch gerecht behandelt werden. Zudem wollen sie an Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, beteiligt werden, erwarten aber zugleich, dass die Lehrperson in der Klasse für Ruhe und Ordnung sorgt. Schließlich wollen sie in der Schule etwas lernen und erwarten, dass die Lehrperson den Stoff erklären kann, aber auch Verständnis und Nachsicht zeigt, wenn sie einmal nicht in optimaler Verfassung sind. Die Widersprüche in den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler überlagern die strukturell angelegten Antinomien zwischen den gesellschaftlichen Funktionen und pädagogischen Aufgaben der Schule (vgl. Abschnitt 2). Sie haben damit zu tun, dass die Schule (noch) nicht die „Gesellschaft" ist. Zwar stellt die Schule soziologisch gesehen ein Partialsystem der Gesellschaft dar, doch was in ihr pädagogisch geschieht, kann aufgrund der Logik gesellschaftlicher Prozesse nicht adäquat verstanden werden. Als Sozialisationsinstanz bildet die Schule eine Art Scharnier zwischen Familie und Gesellschaft, einen Ort der *Vermittlung* zwischen Natur und Kultur, Vergangenheit und Zukunft, Kindheits- und Erwachsenenwelt, weshalb es im Auftrag der Schule liegt, die Gesellschaft nicht ungebremst auf die Kinder und Jugendlichen einströmen zu lassen, sondern für deren Gesellschaftsfähigkeit allererst zu sorgen.[14] Von ihrer Aufgabe her kommt der Schule ein *intermediärer Status* zu, der sie in einem sozialen Zwischenraum zwischen Familie und Gesellschaft platziert.

Umgekehrt kann auch die Familie in soziologischer Hinsicht nicht wie andere gesellschaftliche Funktionssysteme (Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst, Religion etc.) als Subsystem der Gesellschaft betrachtet werden. Als privater Lebensraum bildet sie eine Art „Gegenstruktur zur Gesellschaft" (Rosenbaum 1973). Aufgabe der Schule ist es, zwischen dem einen und dem anderen zu vermitteln – zwischen Nicht-Gesellschaft (Fami-

[13] Theoretisch lassen sich die Schülererwartungen im Lichte gruppensoziologischer Konzepte interpretieren. Danach müssen Gruppen stets zwei Ansprüchen genügen: instrumentellen (rationalen) und expressiven (emotionalen) (vgl. Bales und Slater 1955; Sader 1998). Die ersten beziehen sich auf Leistung und Tüchtigkeit, die zweiten auf Sympathie und Beliebtheit. Lehrer sollen den Stoff beherrschen und interessant vermitteln (instrumentelle Dimension) und die Schülerinnen und Schüler mögen sowie auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen (expressive Dimension). Das zentrale Führungsproblem einer Lehrkraft besteht in der Integration dieser beiden Momente, „das heißt, den Schülern menschliche Anerkennung und inneren Halt zu geben und ihnen gleichzeitig die objektive Welt des Wissens zu erschließen" (Gordon 1959: 154; vgl. auch Larkin 1975). Auch die Autorität einer Lehrkraft bemisst sich wesentlich an ihrer Fähigkeit, den beiden Ansprüchen an ihr Führungsverhalten gerecht zu werden (vgl. Frei 2003). Insofern ist anzunehmen, dass das edukative Potential des autoritativen Erziehungsstils auf der optimalen Verbindung dieser beiden Führungsdimensionen beruht (vgl. Abschnitt 4.2).

[14] Dafür steht der Sozialisationsbegriff, der in seiner strengen Auslegung in genau diesem Sinne verstanden werden muss, nämlich als Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben in einer modernen, funktional differenzierten Gesellschaft. Die ersten sozialisationstheoretischen Entwürfe von Durkheim, Freud, George Herbert Mead und Parsons wurzeln in der Erfahrung moderner Gesellschaft, das heißt der „immer größer werdenden Abhängigkeit der unabhängiger werdenden Individuen von subjektlosen objektiven Verhältnissen" (Veith 1995: 205). Insofern kann die Schule – anders als Dewey (1967: 18) glaubte – nicht als gesellschaftlicher Mikrokosmos (embryonic society) begriffen werden. Vielmehr ist sie ein soziales System eigener Art, das einer eigenen Logik folgt und nicht die Gesellschaft im Großen abbildet. In einer modernen Gesellschaft gibt es generell keinen Ort, der das gesellschaftliche Ganze zu repräsentieren vermag (vgl. Luhmann 1984: 602, passim), also kann auch die Schule dieser Ort nicht sein.

lie) und Gesellschaft –, und zwar im Sinne der Einführung der nachwachsenden Generationen in das gesellschaftliche Leben. Deshalb ist der Einschluss der Individuen ins Bildungssystem auch an keine Voraussetzungen gebunden, dies im Unterschied zu anderen Funktionssystemen der Gesellschaft, in die man nur unter bestimmten Bedingungen Einlass findet.[15] Zudem ist das Bildungssystem das einzige Subsystem, in dem auch Kinder und Jugendliche zugelassen sind.[16] Schließlich sind Kinder und Jugendliche zumeist gesetzlich *verpflichtet*, die Schule zu besuchen und sich unterrichten zu lassen. Genau deshalb können an das Leben in der Schule (noch) nicht dieselben Ansprüche gestellt werden wie an das Leben in der Gesellschaft.[17]

Der intermediäre Status der Schule ist dafür verantwortlich, dass die theoretische Positionierung der Schule weder leicht fällt noch gelöst ist. In fast jeder Hinsicht passen die herkömmlichen Analyseinstrumente der soziologischen Theorie nur partiell auf die Schule und den Unterricht. Trotzdem lassen sich auf einer beschreibenden Ebene Differenzen zwischen Familie und Schule benennen, die sozialisationstheoretisch bedeutsam sind.[18] Den Versuch einer Systematik der institutionellen Effekte von Schule hat Dreeben (1980) vorgelegt, indem er – über Parsons (1968) hinausgehend – sechs Bereiche, in denen sich Familie und Schule strukturell unterscheiden, benennt: (1) Grenze und Umfang des sozialen Gebildes, (2) Dauer der sozialen Beziehungen, (3) zahlenmäßiges Verhältnis von Erwachsenen zu Nicht-Erwachsenen, (4) Konstellation der individuellen Merkmale der Nicht-Erwachsenen (5), Konstellation der individuellen Merkmale der Erwachsenen und (6) Sichtbarkeit der individuellen Merkmale der Nicht-Erwachsenen. Mit diesen Strukturunterschieden gehen Verhaltensunterschiede einher, zum Beispiel eine höhere Emotionalität der Beziehungen in der Familie, vielfältigere Beziehungen in der Schule und mehr soziale Vergleichsmöglichkeiten in der Schule (vgl. ebd.: 24ff.).

Die strukturellen und Verhaltensunterschiede zwischen Familie und Schule führen zu unterschiedlichen Erfahrungen, wobei Dreeben (1980: 9) annimmt, dass die Kinder durch die organisatorischen Merkmale der Schule „nicht weniger geprägt werden als durch den Lehrplan und den Unterricht als solchen". Die spezifische Form, in der Schule stattfindet, ist selbst von sozialisierender Wirkung, unabhängig davon, was intentional an Erziehung oder Unterricht geschieht. Damit deutet Dreeben ein Konzept an, das bildungssoziologisch von zentraler Bedeutung ist, nämlich den „heimlichen Lehrplan" (*hidden curriculum*) der Schule.[19] Die Idee findet sich allerdings bereits bei Bernfeld (1976: 28), der bei seinem

[15] Sehen wir von Sonderfällen wie gewissen physischen oder psychischen Behinderungen ab. Aber auch dann sind oft (Sonder-)Schulen vorgesehen, in die man nach universalistischen Kriterien aufgenommen wird.

[16] Von anderen Systemen, wie insbes. Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst, aber auch Religion sind sie ausgeschlossen, wobei in einigen Fällen kinderspezifische Formen der Inklusion bestehen (wie beim Recht, bei der Religion oder beim Sport). Auch als Konsumenten werden Kinder zwar zunehmend umworben, bleiben als Minderjährige aber vertragsunfähig.

[17] Die Schulpflicht hat nicht nur die Zwangsinklusion ins Bildungssystem zur Folge, sondern führt auch zu willkürlichen Zusammenführungen von Schülerinnen und Schülern in Schulklassen, denen auch die Lehrkräfte mehr oder weniger zufällig zugeteilt werden. Weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrkräfte können sich im Normalfall ihre Klasse wählen (vgl. Mannheim und Stewart 1962: 136f.).

[18] Wie unter anderen Bronfenbrenner (1981) betont, sind ökologische Übergänge, wie sie Kindern beim Wechsel zwischen Familie und Schule abverlangt werden, höchst lernrelevant.

[19] Explizit eingeführt wurde das Konzept durch Jackson (1966: 353ff.; vgl. auch Jackson 1990: 33ff.). Goodlad (1984: 30) spricht im gleichen Sinn von „implizitem Curriculum" (implicit curriculum). Darunter versteht er „all those teachings that are conveyed by the ways the explicit curriculum is presented – emphasis on acquiring facts or

Versuch, marxistische und psychoanalytische Theoriefragmente zur Neubegründung der Erziehungswissenschaft zu verbinden, der *Schule als Institution* erzieherische Kraft zuweist. Wenn die Schule Funktionen für die Gesellschaft erbringt, dann tut sie dies nur zum Teil absichtlich und geplant. Zumindest ein Teil der Leistungen, die sie für andere Sozialsysteme (insbesondere Wirtschaft und Politik) erbringt, erfolgt gleichsam im Verborgenen (implizit) und nebenher (vgl. auch Abschnitt 5.4).

5 Der Unterricht als Sozialsystem

Wenn über den Unterricht als soziale Situation ein Konsens besteht, dann liegt er in dessen hoher Komplexität (vgl. Doyle 1986, 2006; Jackson 1990: 159ff.; Shulman 1987; Smith und Geoffrey 1968; Weick 1976). Ein Klassenzimmer ist ein dicht bevölkerter, äußerst belebter und ereignisreicher Ort, der an die soziale Kompetenz der Anwesenden hohe Ansprüche stellt. Die soziale Dichte ist verantwortlich für die Schnelle und Vielzahl der Geschehnisse, die zum großen Teil unvorhersehbar sind, auf die aber rasch reagiert werden muss, da sonst Gefahr besteht, dass sie sich sozial destabilisierend auswirken. Da die Verantwortung für die Gestaltung und den ordentlichen Ablauf der Lektionen in den Händen der Lehrkraft liegt, ist sie von der Komplexität der Unterrichtssituation besonders stark betroffen.[20]

Insofern Komplexität *per definitionem* analytisch nicht beherrschbar ist, sind die Lehrkräfte genötigt, das Unterrichtsgeschehen zu simplifizieren. Dazu nutzen sie üblicherweise die Didaktik, die ihnen Modelle anbietet, die den Unterricht überschaubar machen (vgl. Herzog 2002: 271ff.). Für eine soziologische Analyse des Unterrichts ist daher *gegen* die didaktischen Unterrichtstheorien anzugehen. Das wird im Folgenden versucht, indem wir die didaktische und psychologische Unterrichtsforschung für ihre Asozialität kritisieren (5.1), die Erziehungsstilforschung als Annäherung an ein interaktionales Verständnis von Unterricht deuten (5.2) und die Schulklasse als Interaktionssystem konzipieren (5.3). Darauf aufbauend lässt sich ein Bild der Schule als Sozialisationsinstanz zeichnen (5.4).

5.1 Ausblendung der Sozialität des Unterrichts

In der Perspektive der Didaktik erscheint der Unterricht als Dreieck zwischen Lehrer, Schüler und Stoff, wie das Beispiel von Prange (1986: 36) zeigen kann: „In jedem Unterricht gibt es zunächst ein Thema, das zu vermitteln ist. (...) Zweitens gehört zum Unterricht ein Lernender, dem ein Thema angeboten oder zugemutet wird, das im Unterricht zu bearbeiten ist. Und drittens gehört zum Unterricht ein Mittler, der zwischen Thema und Schüler die Brücke schlägt". Indem Prange das didaktische Dreieck mit dem kybernetischen Schema des Regel-

solving problems, stress on individual performance or collaborative activities, the kinds of rules to be followed, the variety of learning styles encouraged, and so on" (ebd.: 197).

[20] Angesprochen wird die Aufgabe der Klassenführung (classroom management), die analytisch von der Lehraufgabe (instruction) zu trennen ist. Bei der Klassenführung steht der Unterricht explizit als soziale Situation im Vordergrund. Doyle (1986: 395) spricht vom Problem der sozialen Ordnung. „Order is served (...) by organizing classroom groups, establishing rules and procedures, reacting to misbehavior, monitoring and pacing classroom events, and the like" (ebd.).

kreises anreichert, kann er den Eindruck erwecken, das Lernen des Schülers lasse sich durch das Handeln des Lehrers *steuern*. Was damit still gestellt wird, ist das in soziologischer Hinsicht Entscheidende am Unterricht, nämlich sein sozialer Charakter und die soziale Dynamik der Schulklasse.[21] Zu den Simplifizierungen der Didaktik gehört, dass der Unterricht handlungstheoretisch aufgearbeitet wird und als Akteur einzig die Lehrkraft erscheint. Insofern ist Markowitz (1986: 138) zuzustimmen, wenn er feststellt, es gehöre zu den Phänomenen didaktischer Tradition, „(...) dass in ihrem Namen Lehrbücher zu Standardwerken avancieren, die auf Hunderten von Seiten kein einziges Wort über das fundamentale Bedingungsgefüge verlieren, in dem jeder Schüler notwendig steht: die Schulklasse".

Der didaktische Blick, der die Lernenden aus der Perspektive der Lehrenden fokussiert, verführt dazu, die Schülerinnen und Schüler als passive Rezipienten von Unterricht zu missdeuten. Die Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt sich als unilaterales und asymmetrisches Verhältnis, was zur Folge hat, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht als Eigenleistung, sondern als Konsequenz des Lehrerhandelns erscheint. Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen in traditionell geführten Schulklassen zeigen in der Tat, dass die Aktivität im Unterricht vor allem auf Seiten der Lehrkräfte liegt, diese die größten Redeanteile einnehmen, am meisten Fragen stellen, aber auch ausgiebig Aufforderungen und Befehle aussprechen (vgl. Cuban 1993; Goodlad 1984; Krapf 1985). Die Schülerinnen und Schüler sind demgegenüber meist passiv und nehmen die Rolle von Zuschauern und Zuhörern ein.

Das bestätigt ein Klassiker der schulischen Interaktionsforschung, der im Rahmen eines symbolisch-interaktionistischen Ansatzes die Strukturierung unterrichtlicher Interaktionen unter Verwendung von Videoaufzeichnungen an einer Grundschule in San Diego untersucht hat. Das von Mehan (1979) rekonstruierte Interaktionsmuster folgt einer Sequenz von *Initiation, Reply* und *Evaluation* (IRE), wobei die Initiative in den meisten Fällen bei der Lehrkraft liegt, die nach einer Schülerantwort mit einer Rückmeldung reagiert.[22] Der Unterricht stellt sich als „turn-allocation machinery" (ebd.: 83) dar, die dafür sorgt, dass die sozialen Interaktionen in geordneten Bahnen verlaufen. Für eine erfolgreiche Beteiligung am Unterrichtsgeschehen müssen sich die Schülerinnen und Schüler der von der Lehrkraft gelenkten Aktivitätszuweisung unterwerfen.

Hinter diesem weitverbreiteten Lehrformat steht die Annahme, das Unterrichten habe sich an den Ergebnissen der Lernpsychologie auszurichten. Dass sich psychologische Lerntheorien nur bedingt eignen, um eine *Theorie des Lehrens* zu begründen, wurde erst allmählich erkannt (vgl. Jackson 1990: 159ff.; Herzog 2005: Kap. 6; Petrie 1973). Da die lernpsychologische Forschung auf individuelle Aneignungsprozesse fixiert ist, kultiviert sie eine Extremform sozialer Gruppierung, nämlich die Dyade (vgl. Simmel 1992: 100ff.). Der Nutzen lernpsychologischer Erkenntnisse für das Lehrerhandeln ist daher begrenzt. Wie Jackson (1990: 161) betont, übersteigt die Komplexität der Unterrichtssituation das Pro-

[21] Wie Luhmann (2002: 56, Fn. 13) präzise bemerkt, spricht die Pädagogik üblicherweise nicht von (sozialer) Interaktion, sondern von Praxis, womit die Aufmerksamkeit zusätzlich auf den Lehrer eingegrenzt wird.

[22] Sinclair und Coulthard (1977) nennen die Sequenz Initiation, Response und Feedback. Geläufig sind auch die Ausdrücke Recitation (Stodolsky, Ferguson und Wimpelberg 1981) und Recitation Script (Mehan 1998: 255). In der Didaktik wird das Format euphemistisch „Unterrichtsgespräch" oder „fragend-entwickelnder Unterricht" genannt. In anderen Studien kommen ähnliche Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion zu Gesicht, wie zum Beispiel das Aufgaben-Lösungs-Muster, das Rätselraten, der Lehrervortrag und das Begründen (vgl. Ehlich und Rehbein 1986). Offensichtlich handelt es sich um ein elementares Interaktionsmuster zwischen Erwachsenen und Kindern, wie Bruner (2002) zeigt, der die frühen Interaktionen zwischen Mutter und Kind beim Sprachenlernen untersucht hat. Papousek und Papousek (1987) sprechen von einer „intuitiven Didaktik".

blem der sozialtechnologischen Anwendung lernpsychologischer Erkenntnisse bei weitem. Ist schon das Lernen des einzelnen Schülers ein höchst komplexer Vorgang, ist es das Lernen in der sozialen Situation des Unterrichts noch weit mehr.

Die simplifizierende Sicht auf den Unterricht findet sich nicht nur in der Didaktik, sondern auch in der psychologischen Unterrichtforschung. Schon rein begrifflich zeigt sich die Einengung, wenn mit Unterricht Situationen bezeichnet werden, „in denen mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens von professionell tätigen Lehrenden Lernprozesse initiiert, gefördert und erleichtert werden" (Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001: 603). Die Blickrichtung geht erneut einseitig vom Lehrenden zum Lernenden. Dementsprechend dominieren ein Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Gage 1979; Good und Brophy 2002; Gettinger und Kohler 2006) und eine Reihe von Input-Output-Modellen (vgl. Scheerens und Bosker 1997). Schülerleistungen erscheinen als Ergebnis von Eingangsmerkmalen der Schule und von Prozessmerkmalen des Unterrichts, weshalb man zusammenfassend auch von einem *Produktivitätsmodell* der Schülerleistung sprechen kann (vgl. Fraser, Walberg, Welch und Hattie 1987; Wang, Haertel und Walberg 1993). Insgesamt bleibt jedoch fraglich, ob die unterstellte Annahme eines linearen Kausalprozesses zwischen Input, Prozess und Output haltbar ist.

Die Brücke zu einem *interaktionalen* Ansatz schafft ein alternatives Paradigma, das Fend (1998, 2000, 2002) vorgeschlagen hat und auch das von Helmke (2005) vertreten wird. Danach begegnen sich in der Unterrichtssituation zwei Arten von Akteuren: Auf der einen Seite ein Lehrender, der eine Lernsituation arrangiert und im Rahmen seiner Gestaltung von Unterricht Lernbedingungen schafft, die auf der anderen Seite von Lernenden genutzt werden. Terminologisch kann dieses *Angebot-Nutzungs-Modell* auch mit den Begriffen Vermittlung und Aneignung charakterisiert werden: Was Lehrkräfte tun, ist Stoff zu vermitteln, der von den Schülerinnen und Schülern angeeignet oder nicht angeeignet wird (vgl. Kade 1997, 2004).[23]

Mit diesem Ansatz wird die vom Produktivitätsmodell unterstellte Wirkungsfrage zu einer Nutzungsfrage, womit der theoretische Rahmen eine andere Akzentuierung erfährt. Indem das Angebot-Nutzungs-Modell anerkennt, dass auf *beiden Seiten* des Unterrichtsgeschehens mit *Akteuren* zu rechnen ist, macht es deutlich, dass die Schule ohne Beteiligung der Lernenden ihre Ziele nicht erreichen kann. Der Erfolg von Schule ist abhängig von der Fähigkeit der Lehrkräfte, mit den Schülerinnen und Schülern zu kooperieren und sie sowohl zur aktiven Mitwirkung am Unterricht als auch zu selbständigem Lernen zu motivieren. Dadurch wird die soziale Basis des Unterrichts als konstitutiv nicht nur für das Lehren, sondern auch für das Lernen sichtbar. Der Unterricht lässt sich nicht angemessen verstehen, wenn er nur in der Perspektive des Lehrerhandelns erschlossen wird. Selbst seine pädagogischen Leistungen kann er nur erbringen, wenn er als *Interaktionssystem* begriffen wird.

[23] Interessanterweise hat Luhmann, dem als Code des Erziehungssystems lange Zeit die (soziale) Selektion galt (z.B. Luhmann 1994), in seinen späten Schriften die Begriffe von Kade (1997) übernommen. Als Code des Erziehungssystems nennt er nun die Unterscheidung vermittelbar vs. nicht-vermittelbar, womit eine Referenz sowohl auf Stoffe (Themen) wie auf Personen möglich ist (vgl. Luhmann 2002: 59f.).

5.2 Erziehungs- und Unterrichtsstile

Eine Annäherung an den Unterricht als Interaktionssystem zeigen auch einige Studien zu Unterrichtsstilen. In einer umfassenden Studie konnte Ryans (1970) aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen bei rd. 3.900 Lehrpersonen von Grund- und Sekundarschulen in den USA drei Verhaltensmuster herauskristallisieren: (1) ein distanziertes, reserviertes und egozentrisches vs. freundliches, verständnisvolles und teilnehmendes Lehrerverhalten, (2) ein der Verantwortung ausweichendes, planloses und nachlässiges vs. verantwortliches, systematisches und gewissenhaftes Lehrerverhalten sowie (3) ein langweiliges und routinemäßiges vs. anregendes, phantasievolles und originelles Lehrerverhalten. In Großbritannien konnte Bennett (1976) auf der Basis einer Interviewstudie bei Grundschullehrkräften aus 871 Schulen im Nordwesten Londons mittels Clusteranalyse zwölf Unterrichtsstile (*teaching styles*) unterscheiden. Unter Auslassung von fünf Stilen wurden die verbleibenden Unterrichtsstile trichotomisiert, und zwar in formelle (stark strukturierte), gemischte und informelle (wenig strukturierte) Formen der Unterrichtsgestaltung.[24] Gemessen am Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler, haben sich im Leseunterricht der formelle und der gemischte Unterrichtsstil als besonders vorteilhaft erwiesen, im Mathematikunterricht und im Englischunterricht der formelle und in Bezug auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler, aber auch im Hinblick auf die Vermeidung von Ängstlichkeit, der informelle Stil.

Basierend auf Studien in Familien, hat Baumrind (1989, 1991) in verschiedenen Arbeiten ein Erziehungsstilkonzept entwickelt, das zwei Dimensionen unterscheidet: Forderung (*demandingness*) und Sensitivität (*responsiveness*). Mit Forderung geht auch Kontrolle einher; Sensitivität meint nicht nur emotionale Wärme, sondern auch Einfühlsamkeit und kognitive Stimulation. Aus ihren Untersuchungen folgert Baumrind, dass ein autoritativer Erziehungsstil (beruhend auf hohen Ansprüchen und hoher Sensitivität) für die kindliche Entwicklung besonders effektiv ist. Die Ergebnisse von Baumrind werden von einer Reihe vergleichbarer Studien bestätigt (vgl. Lamborn et al. 1991; Maccoby und Martin 1983; Steinberg et al. 1994, 1995). Obwohl Baumrind ihre Daten ausschließlich in Familien erhoben hat, kann davon ausgegangen werden, dass das Konzept der autoritativen Führung auch im schulischen Unterricht erfolgreich ist (vgl. McCaslin und Good 1992; Hughes 2002).

Aus soziologischer Sicht ist besonders interessant, dass der autoritative Erziehungsstil mit dem *Prinzip der Reziprozität* in Verbindung steht. Auch wenn er die erzieherische Verantwortung der Erwachsenen und die Pflichten der Elternschaft betont, beruht der autoritative Erziehungsstil auf *gegenseitiger* Anerkennung von Eltern und Kind (vgl. Baumrind 1980). Dem Edukanden wird die Chance gegeben, sich mit dem Erzieher *auseinanderzusetzen* und in einen „Kampf um Anerkennung" (Hegel) zu treten (vgl. Benjamin 1998; Honneth 1992). Demgegenüber kann der *autoritäre* Erziehungsstil genauso wie der *indifferente* („Laissez faire") so verstanden werden, dass das menschliche Bedürfnis nach gegenseitiger Anerkennung missachtet wird, was zu Ärger, Wut und Ressentiments führt.

Auch wenn die Unterrichtsstilforschung methodisch begrenzt ist – der Blick bleibt auf die Perspektive der Lehrkraft beschränkt und blendet Interaktionsprozesse aus –, verweist

[24] Einen Eindruck von den beiden Extremgruppen kann das folgende Zitat geben: „Formal teachers lay much greater stress on the promotion of a high level of academic attainment, preparation for academic work in the secondary school, and the acquisition of basic skills in reading and number work. Informal teachers on the other hand value social and emotional aims, preferring to stress the importance of self-expression, enjoyment of school and the development of creativity" (Bennett 1976: 151).

die theoretische Interpretation auf die interaktionale Basis der Unterrichtssituation. Wie Nickel (1976) schon vor Jahren vermerkte, sind Lehrer und Schüler aktive Partner in einem Transaktionsprozess, der unzureichend verstanden wird, wenn sie auf die statische Entsprechung von unabhängigen und abhängigen Variablen reduziert werden.

5.3 Die Schulklasse als Interaktionssystem

Parsons (1968) nennt die Schulklasse ein *soziales System*, verwendet den Begriff des Systems allerdings in einem eher lockeren Sinn. Geht man mit Luhmann (1976) davon aus, dass sich soziale Systeme über Prozesse gegenseitiger Wahrnehmung konstituieren, dann stellt die Schulklasse geradezu ein Paradebeispiel für soziale Systembildung dar. In einer Situation gegenseitiger Wahrnehmung wird auf beiden Seiten doppelte Kontingenz erfahren. Alter *und* Ego wissen, dass sie über den Erfolg ihres Handelns keine Verfügungsmacht haben, zugleich erkennen sie, dass der Erfolg ihres Handelns vom Handeln des anderen abhängig ist.[25] Die beidseitig gegebene doppelte Kontingenz ist der Katalysator für die Bildung eines sozialen Systems (vgl. Luhmann 1984: 154). Angestoßen wird ein Interaktionsprozess, der sich selber stabilisiert, weil er – und damit gehen wir über Luhmann hinaus – vom Prinzip der Reziprozität reguliert wird (vgl. Herzog 2008).[26] Reziproke Beziehungen wirken dadurch sozial integrierend, dass sie in einem zeitlich offenen Horizont stattfinden. Die Ungewissheit, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht, führt „nach einer gewissen Zeit (...) zu einer Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht" (Gouldner 1984: 105). Gegenseitigkeit verpflichtet auf nicht-koerzive Art und gibt einer Beziehung Stabilität. Sie überdauert den Moment der situativen Begegnung und erlaubt, die Interaktion zu kontinuieren. Ein Sozialsystem wie der Unterricht ist auf diese Kontinuierung essentiell angewiesen.

Als Sozialsystem kann der Unterricht durch die Organisation Schule nur bedingt Stabilität gewinnen (vgl. Vanderstraeten 2004). Das hängt wesentlich mit dem intermediären Status zusammen, den die Schule zwischen Familie und Gesellschaft einnimmt (vgl. Abschnitt 4). Weder seinen gesellschaftlichen Funktionen noch seiner pädagogischen Aufgabe könnte der Unterricht gerecht werden, wenn er nach den Prinzipien formaler Organisationen eingerichtet würde. Um seine sozialisatorische Leistung zu erbringen, muss er sich zu einem großen Teil selbst stabilisieren. Als Sozialsystem ist er eine *kollektive* Leistung, an der die Schülerinnen und Schüler genauso beteiligt sind wie die Lehrkraft.

Mit Goffman (1983) lässt sich von einer *Interaktionsordnung* sprechen, die situativ erzeugt und durch eine Reihe von Besonderheiten ausgezeichnet ist: Anwesenheit, Dazugehörigkeit, gegenseitige Wahrnehmung, Kommunikation und Verbundenheit (vgl. Goffman 1983; Kieserling 1999; Luhmann 1976; Geser 1980; Vanderstraeten 2001, 2004; Rawls 1987). Wenn Interaktionssysteme jedoch nur so lange überdauern, wie die Anwesenden *präsent* sind, würde jede Pausenglocke den Unterricht als Sozialsystem beenden. Im Folgenden wird daher nicht dieser radikale Begriff von Interaktionssystem (wie ihn z.B. Kie-

[25] Handeln erzeugt unausweichlich unkalkulierbare Nebenwirkungen und unbeabsichtigte Folgen (vgl. z.B. Greshoff, Kneer und Schimank 2003; Wippler 1978).

[26] Luhmann (1984) nimmt an, die durch die Systembildung initiierte Kommunikation würde sich selber weiter tragen. Diese Annahme ist jedoch strittig (vgl. Esser 1994; Herzog 2002: Kap. 5; Mayntz 1987). Kommunikation lässt sich kaum von den kommunizierenden Akteuren ablösen und in Analogie zu organischen Abläufen als sich selbst katalysierender Prozess fassen.

serling 1999 favorisiert) verwendet, sondern ein mit dem Konzept der *Gruppe* angereichertes Konzept. Deshalb kommen für die Charakterisierung von Schulklassen zwei weitere Merkmale hinzu, die mit deren Gruppencharakter in Verbindung stehen: *Dauerhaftigkeit und Historizität* (vgl. Neidhardt 1979; Doyle 1986, 2006; Tyrell 1983).

Anwesenheit: Sie bildet eine Art Abgrenzungskriterium gegenüber anderen Sozialformen. Wer nicht anwesend ist, gehört nicht dazu. Allerdings gilt dies für Schulklassen nicht im absoluten Sinn, denn *zeitweilige* Abwesenheit (z.B. wegen Krankheit) wird durchaus toleriert, sofern sie begründet oder entschuldigt ist.[27] Angesichts des vermittelnden Charakters der Schule ist schwer vorstellbar, dass Unterricht ohne Anwesenheit der Akteure (Lehrer und Schüler) stattfinden könnte. Anwesenheit bedeutet, dass die Vermittlung lokal, unter Ausnutzung situativer Bezüge und nonverbaler Kommunikationsmittel stattfinden kann. Die weitverbreitete Unterrichtsform des „show and tell" (Jackson 1986: 16) ist ohne lokal präsente Zuschauer und Zuhörer nur beschränkt möglich, setzt also Anwesenheit voraus. Da die Fähigkeit, über Beobachtung und Nachahmung zu lernen, beim Menschen besonders stark ausgebildet ist (vgl. Tomasello 2002; Tomasello, Kruger und Ratner 1993), wäre es auch verwunderlich, wenn die Schule dieses Humanspezifikum für ihre Zwecke nicht nutzen würde. Die neuen Informationstechnologien mögen das Kriterium der Anwesenheit zwar relativieren, ihr Einsatz ist aber an Voraussetzungen kognitiver, motivationaler und praktischer Art gebunden, die zumindest auf den unteren Stufen des Schulsystems nicht gegeben sind.[28] Ohne Anwesenheit würden auch wesentliche Möglichkeiten der direkten Kontrolle der Wissensvermittlung wegfallen. Eine annähernd gleichmäßige Wahrnehmung gehört „zu den wichtigsten Ressourcen für die Kommunikation unter Anwesenden" (Kieserling 1999: 94). Die Bedeutung der Anwesenheit kann auch daraus erschlossen werden, dass der Versuch, Personen aus dem Kreis der Dazugehörigen auszuschließen, die Kriterien von Mobbing erfüllt (vgl. Alsaker 2003).

Gegenseitige Wahrnehmung: Anwesenheit impliziert, dass unmittelbar wahrgenommen wird, was aktuell vor sich geht. Der Unterricht ist so gesehen eine überschaubare und öffentliche Situation (vgl. Doyle 1986), was nicht ausschließt, dass sich auch Dinge ereignen, die der Aufmerksamkeit der Lehrkraft oder der Schülerinnen und Schüler entgehen (vgl. Abschnitt 6.1). Tatsächlich besteht eine gewisse Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit, bedingt durch die zahlenmäßige Überpräsenz der Schülerinnen und Schüler, die mehr und die besseren Möglichkeiten haben, die Lehrperson zu beobachten, als Letztere in der Lage ist, die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen. Lortie (1975: 70) meint daher, Lehrer würden sich im Unterricht in einer Art Fischglas befinden; „each child normally can see how the others are treated". Auch die gegenseitige Wahrnehmung kann in ihrer Bedeutung für die soziologische Analyse des Unterrichts daran erkannt werden, dass jeder Versuch, sich der Wahrnehmung durch andere zu entziehen, potentiell destabilisierend wirkt.

Kommunikation: Kommunikation ist das Medium, durch welches das Lehren der Lehrkraft mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung steht. Kommunikation setzt gemäß Luhmann (1984) für sich bestehende Lebewesen mit je eigener Umwelt und eigenem Informationsverarbeitungsapparat voraus. „Jedes Lebewesen sichtet und bear-

[27] Selbst längere Abwesenheit – wie ein Austauschjahr im Ausland – muss die Mitgliedschaft in einer Schulklasse nicht aufheben.

[28] Bezeichnenderweise sind die Erfahrungen mit der völligen Virtualisierung des Unterrichts eher negativ, weshalb sich selbst im Rahmen von Hochschule und Erwachsenenbildung Konzepte des „blended learning" durchgesetzt haben (vgl. Sauter, Sauter und Bender 2004).

beitet, was es wahrnimmt, für sich" (ebd.: 217). Insofern stellt der Unterricht nicht ein Universum, sondern ein *Multiversum* dar, das von den verschiedenen Akteuren, die in der Unterrichtssituation präsent sind und wahrnehmen, dass sie sich wahrnehmen, bevölkert wird. Wenn Kommunikation als Beeinflussung des Bewusstseins eines anderen Menschen verstanden wird, dann gilt, dass kein Bewusstsein von außen determiniert werden kann. Da keine Operation eines Systems Anschluss an die Operationen seiner Umwelt hat, ist auch das Lernen als Operation eines Schülers keine direkte Folge des Lehrens als Operation der Lehrkraft. Lehren und Lernen finden in Systemen statt, die sich durch Kommunikation zwar zu konsensuellen Bereichen zusammenschließen können, aber nicht in einen geschlossenen Regelkreis einbinden lassen. Kommunikation beruht auf der Koordination von Erfahrungsräumen. Sie *informiert* nicht (im wörtlichen Sinn), sondern *orientiert* die Interagierenden in ihren kognitiven Bereichen. Im Unterricht ist allerdings oft ungewiss, wieweit zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern konsensuelle Bereiche bestehen. Eines der größten didaktischen Probleme der Schule liegt darin, die Erfahrungsräume der im Unterricht Anwesenden so weit zusammenzuführen, dass erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt möglich wird.[29]

Verbundenheit: Alle, die dazu gehören, stehen in Beziehung zueinander. Da die Beziehungen persönlicher Art sind, lassen sie sich nicht auf Rollenmuster reduzieren. Der Einzelne erscheint in seiner individuellen Eigenart (Identität) und nicht in einer (sozialen) Funktion. Das schließt nicht aus, dass es eine soziale Differenzierung nach Rollen gibt. Sollte diese aber den Zusammenhalt des sozialen Ganzen gefährden, würde das Sozialsystem Unterricht zusammenbrechen. Schulklassen sind deshalb äußerst störanfällig. Störungen fallen sofort auf und erfassen, da sie sich nicht durch Subsystembildung neutralisieren lassen, zumeist alle Mitglieder des Systems. Die persönlichen Beziehungen als Merkmal von Schulklassen sind nicht zuletzt deshalb wichtig, weil dadurch jede Klasse eine spezielle „Färbung" gewinnt (vgl. Bärtschi 2007). Lehrkräfte haben im Allgemeinen ein gut ausgeprägtes Sensorium für die Besonderheiten der Klassen, die sie unterrichten.

Durch die persönlichen Beziehungen wirkt die Schulklasse auch als *Bezugsgruppe*, die normative Vorgaben macht, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren. Das ist vor allem für die Entwicklung von selbstbezogenen Kognitionen wie Selbstkonzepten und Selbstvertrauen von Bedeutung, worauf bereits Dreeben (1980: 40) hingewiesen hat: „Da viele schulische Aktivitäten öffentliche Beurteilung erfahren, wird der Schüler mit Botschaften bombardiert, die ihm sagen, wie gut oder wie schlecht er abgeschnitten hat und (in einfacher Schlussfolgerung) wie gut oder wie schlecht er *ist*. Wenn er schon dem Lehrer nicht glaubt, dann braucht er bloß auf die Leistungen der anderen zu sehen, die im gleichen Alter und in der gleichen Situation stehen". Dieser Bezugsgruppeneffekt, der sich dem sozialen Vergleich in der Schulklasse verdankt, wird von pädagogischer Seite oft kritisiert, indem vom Lehrer verlangt wird, dass er bei der Schülerbeurteilung nicht eine *soziale*, sondern eine *individuelle* (die Leistung des einzelnen Schülers wird mit seinen früheren Leistungen verglichen) oder eine *kriteriale* bzw. *sachliche* (die Schülerleistung wird daran gemessen, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht) Norm anwendet. Es liegt jedoch im sozialen Charakter des Unterrichts, dass sich soziale Vergleiche gar nicht vermeiden lassen.

[29] Eine überblicksartige Darstellung der Forschungslage zu Interaktion und Kommunikation im Unterricht geben Lüders und Rauin (2004: insbes. 695ff.).

Soziale Vergleiche können allerdings je nach Unterrichtsgestaltung erleichtert oder erschwert werden. Favorisiert die Lehrkraft einen eindimensionalen Unterricht (einheitliche Aufgabenstellung, einheitliches Lerntempo, geringe Schülerautonomie, wenig Gruppenarbeiten und Leistungsbeurteilung nach Noten), so beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsfähigkeit (Begabung) ziemlich genau nach den objektiven Leistungsgruppen. Unterrichtet sie dagegen mehrdimensional, das heißt im Sinne eines individualisierten Unterrichts, können die meisten Schülerinnen und Schüler ein positives Selbstbild ihrer Leistungsfähigkeit bewahren (vgl. Rosenholtz und Rosenholtz 1981; Rosenholtz und Simpson 1984; Simpson und Rosenholtz 1986). Ein mehrdimensionaler Unterricht schafft mehr Freiräume für die Selbstbeurteilung, was in motivationaler Hinsicht vor allem für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung ist.[30]

Dauerhaftigkeit und Historizität: Schulklassen überdauern die Situation ihrer Konstituierung. Man trifft sich wieder, und dies oft über lange Zeit. Dadurch bildet sich eine gemeinsame Geschichte. Die Zeit, während der man in der Schule zusammen ist, bemisst sich nicht allein nach der Uhrzeit, sondern auch nach der historischen Zeit. Die Vielzahl an Ereignissen, die den Begegnungen in einer Klasse ein besonderes Gepräge geben, ist von schicksalhafter Bedeutung, insofern sie zukünftiges Verhalten durch vergangenes festlegen (vgl. Markowitz 1986: 189ff.). Denn in der Zeit geschehen Dinge, die erinnert werden und künftiges Verhalten beeinflussen. Interaktionsformen schleifen sich ein, Routinen bilden sich aus, man altert zusammen (vgl. Schütz 1971: 201) und erzeugt dadurch eine kollektive Vergangenheit. Über die historische Zeit hinweg können sich persönliche Bindungen entwickeln, nicht zur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen diesen und der Lehrkraft. Solche Beziehungen können noch lange nach der Auflösung der Schulklasse nachwirken, was nicht nur die Institution der Klassenzusammenkunft zeigt, sondern auch Berichte von Lehrkräften, die von der (späten) Dankbarkeit von Schülerinnen und Schülern berichten (vgl. Ben-Peretz 1996).[31]

Die Kriterien, die eine Schulklasse als Sozialsystem kennzeichnen, schaffen beinahe ideale Bedingungen für das Prinzip der Reziprozität. Das Zusammensein über längere Zeit mit denselben Menschen garantiert eine gleichbleibende Interaktionsdichte. Der Schatten der Zukunft ist lang genug, um eine egoistische Kalkulation der Beziehungssequenzen zu unterbinden. Die große Öffentlichkeit der Geschehnisse erlaubt die gegenseitige Beobachtung der Interaktionen und die Sanktionierung von Defektionen. Die Geschichtlichkeit der Situation verhindert schließlich, dass vergangene Ereignisse vergessen werden. In dieses System der sozialen Gegenseitigkeit sind Schüler und Lehrer gleichermaßen eingebunden. Es braucht auch nicht mit eiserner Hand durchgesetzt zu werden (vgl. Herzog 2008). Sein Funktionieren verdankt sich ganz der interaktionalen Ordnung des Unterrichts.

Als Interaktionssystem bildet die Schulklasse eine Realität *sui generis* (vgl. Vanderstraeten 2004). Wie für die Schule als Organisation gilt für die Schulklasse als interaktionaler Ordnung, dass sie in ihrer Funktionsweise von außen nicht determiniert werden kann. Interaktionssysteme können zwar durch Organisation „eingerahmt" werden (vgl.

---

[30] Insofern ist die Didaktik ein wichtiges Instrument, das der Lehrkraft zur Beeinflussung der Sozialstruktur des Unterrichts verfügbar ist. Im Einzelnen kann es daher schwierig sein, Lehrerhandlungen eindeutig nach den Aufgabenbereichen des Lehrens und der Klassenführung (vgl. Doyle 1986) zu unterscheiden.

[31] Die Historizität des Unterrichts impliziert auch, dass Störungen des sozialen Gleichgewichts Wirkungen haben können, die erst spät manifest werden. Werden die interaktionalen „Konten" nicht ausgeglichen, kann ein Teufelskreis in Gang gesetzt werden, der dem Prinzip der Talion gehorcht.

Goffman 1975), lassen sich aber nicht instrumentalisieren, auch nicht für pädagogische Zwecke: „(...) the autonomy of the interaction order hinders its straightforward utilization in organizations" (Vanderstraeten 2001: 270). Die Organisation der Schule bildet lediglich den regulativen Rahmen, innerhalb dessen Unterricht stattfinden kann. Es wäre „völlig unrealistisch zu glauben, die Organisation könne die Eigendynamik des Unterrichts programmieren" (Luhmann 2002: 161). Der Organisation bleibt nichts anderes übrig, als sich zurückzuziehen und der Interaktion gleichsam die Führung zu überlassen.

Dass dem so ist, zeigen Studien zur Effektivität von Schulen (vgl. Fend 2000; Purkey und Smith 1983; Reynolds und Cuttance 1992; Rutter und Maughan 2002). Verbesserungen auf der Mesoebene der Schulorganisation wirken sich nur bedingt auf die Mikroebene des Unterrichts aus. Die Rahmung der unterrichtlichen Interaktionen durch die schulische Organisation betrifft Äußerlichkeiten, wie Ort, Zeit und Dauer des Unterrichts. Darüber hinaus sind auch das Jahrgangsprinzip, wie es sich weltweit als Standard zur Bildung von Schulklassen durchgesetzt hat (vgl. Adick 1992: 262f.), die gemischtgeschlechtliche (koedukative) Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpläne und Promotionsverfahren Instrumente der Organisation von Unterricht (vgl. Niederberger 1991: 326). Immer aber geht es dabei um äußere (organisatorische) Aspekte von Schule; das (interaktionale) Geschehen im Unterricht lässt sich nicht im gleichen Sinne dekretieren.

5.4 Soziologische Aufklärung über Schule und Unterricht

Sobald der Unterricht als soziale Ordnung betrachtet wird, die über soziale Interaktionen aufgebaut und erhalten wird, erscheint der didaktische Blick auf den Unterricht als verkürzt. Die Zeit, Energie und Aufmerksamkeit, die den Akteuren abverlangt wird, um ihr Verhalten zu koordinieren, scheint kaum auszureichen, um über die Regulation der sozialen Beziehungen hinaus dem „eigentlichen" Zweck der Schule nachzukommen, nämlich die Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Jackson (1990: 162) fühlt sich aufgrund seiner ausgedehnten Beobachtungen des „Lebens im Klassenzimmer" („*Life in Classrooms*") zur Feststellung gedrängt: „Learning is important, to be sure, but when the teacher is actually interacting with his students it is at the periphery of his attention, rather than at the focus of his vision".

Wie Jackson weiter meint, erscheint uns die Annahme, Lehrer würden eine Menge über ihre Schülerinnen und Schüler wissen, zwar als selbstverständlich, doch sei sie falsch. „The truth is that many teachers seem to get along quite well without knowing much at all (in the extreme case, nothing!) about the students they teach" (Jackson 1986: 20). Der hohe Anspruch an die Individualisierung des Unterrichts und die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, verbunden mit einer entsprechenden diagnostischen und Beurteilungskompetenz der Lehrkraft, wie er nicht nur in der didaktischen, sondern auch in der psychologischen Literatur anzutreffen ist (vgl. Rustemeyer 2004: 97f.), erweist sich in soziologischer Hinsicht als maßlos. Dies umso mehr, wenn in Betracht gezogen wird, dass Unterricht *im Prinzip* ohne Kenntnis der *individuellen* Schülerinnen und Schüler möglich ist. Aufgrund der Vermutung einer gewissen physischen, psychischen und kulturellen Übereinstimmung zwischen Lehrer und Schüler, der Annahme eines Wissensdefizits auf Seiten der Schüler und im Rahmen eines a priori festgelegten Zeitplans kann unterrichtet werden, ohne dass viel Wissen über die individuellen Voraussetzungen der Adressaten des

Lehrerhandelns erforderlich ist (vgl. Jackson 1986: 20ff.). Soziale Interaktionen können stattfinden, ohne dass sich die Interagierenden im emphatischen Sinne verstehen.[32] Das kann erklären, weshalb Kinder und Jugendliche lange Jahre zur Schule gehen können, *ohne* die erwarteten Lernleistungen zu erbringen. Man denke an funktionale Analphabeten, Schulversager oder die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichen wie TIMSS oder PISA.

Gemäß Luhmann (1984: 159) verdankt sich die Realität sozialer Systeme – auch des Sozialsystems Unterricht – „der Autokatalyse durch doppelte Kontingenz". Ein Rekurs auf psychologische Mechanismen ist nicht erforderlich. Insofern verkennt die weitverbreitete Tendenz, das Unterrichtsgeschehen individualpsychologisch aufzuschließen, dass soziale Systeme ohne tiefen Einblick ins Bewusstsein der daran Beteiligten funktionieren können. „Beneath the surface of classroom events lies the complex world of individual psychology. At times it is imperative for the teacher to enter that world. On such occasions he is forced to pause and try to unravel the psychic entanglements that accompany the unusual educational performance of individual students. But it is unfeasible, given the range of his responsibilities, for him to pause too long or too often. Of necessity, therefore, his psychological knowledge of most of the students under his charge will remain superficial from a clinician's point of view. And so it must be" (Jackson 1990: 172f.).

Dieser nüchterne Blick auf den Unterricht widerspricht dem pädagogischen Credo, ja erscheint geradezu als dessen Karikatur. Die soziologische Einsicht, dass Schule möglich ist, ohne dass den individuellen Schülerinnen und Schülern Gerechtigkeit widerfährt, macht nicht nur verständlich, dass ein Bildungssystem seine offiziellen Ziele verfehlen kann, sie zeigt auch, dass auf der Ebene der sozialen Strukturen von Schule und Unterricht Prozesse ablaufen, die Effekte haben, die durch die offiziellen Ziele der Schule nicht abgedeckt sind. Schon Bernfeld (1976) hat bezweifelt, dass die Wirkungen, welche die „Pädagogiker" der Schule zuschreiben, von dieser auch nur ansatzweise erreicht werden. Die Grenzen der Erziehung sind nicht nur innerer (psychischer), sondern auch äußerer (gesellschaftlicher) Art. Es sind Grenzen der Gesellschaft, die sich bis in die Schule erstrecken. Sobald man den didaktischen Standpunkt verlässt und „die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System" (Bernfeld 1976: 26), in den Blick nimmt, erschließt sich eine Wirkdimension von Schule, die zunächst unbemerkt bleibt, weil sie auf der institutionellen Ebene liegt. *Vor* jeder Didaktik und oft auch *gegen* sie, existiert die Schule als Institution. Als Institution steht sie den pädagogischen Absichten, wie man sie in den Lehrplänen findet, im Weg, erschließt aber gleichzeitig eine unabsichtliche Erziehung, wie sie im „heimlichen Lehrplan" der Schule verzeichnet ist (vgl. Abschnitt 4).

Vieles, was an Schulen geschieht, ist dadurch bedingt, dass das Lehren und Lernen im Rahmen einer komplexen Organisation stattfindet, deren Funktionieren Zwänge erzeugt, denen sich weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrkräfte entziehen können. Jackson (1966: 349ff.) nennt als Beispiele Verzögerungen, Versagungen und Unterbrechungen, die mit dem Schulleben unausweichlich verbunden sind. Insbesondere in den Versagungen – zu denen in einem weiteren Sinn auch die Unterbrechungen zählen – liegt

[32] Das bestätigt Luhmann (1984) für Sozialsysteme generell, wenn er meint, Kommunikation gebe es gerade deshalb, weil sich die Menschen nicht zu durchschauen vermögen. „Ein soziales System baut nicht darauf auf und ist auch nicht darauf angewiesen, dass diejenigen Systeme, die in doppelter Kontingenz stehen, sich wechselseitig durchschauen und prognostizieren können" (ebd.: 157). Richtig ist geradezu das Gegenteil: Da die Menschen kein umfassendes Wissen voneinander haben, sind sie gezwungen zu kommunizieren.

ein sozialisierendes Merkmal von Schule, das im offiziellen Lehrplan nicht verzeichnet ist. Da in der Schule zudem vieles nicht deshalb geschieht, weil ein Interesse dafür besteht, sondern weil es der Stundenplan so vorsieht, impliziert erfolgreiches Verhalten in der Schule eine hohe Selbstdisziplin, insbesondere die Bereitschaft, auf die unmittelbare Befriedigung von Bedürfnissen zugunsten späterer Gratifikationen zu verzichten (*deferred gratification pattern*; vgl. Schneider und Lysgaard 1953; Rosen 1956, Rosen und D'Andrade 1959).[33] Wer in der Schule überleben will – und das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen (vgl. Jackson 1990: 33f.) –, muss sich am ungeschriebenen Lehrplan genauso orientieren wie am geschriebenen.

Da der heimliche Lehrplan Ziele umfasst, die man gemeinhin sozialisatorisch nennt, erbringt die Schule auch Leistungen, die sonst eher der Familie zugeschrieben werden. Als nicht-intentionales Geschehen steht die schulische Sozialisation gleichsam quer zum Unterricht. Sie steht auch quer zur Erziehung, weshalb weder Unterricht noch Erziehung als Teilmenge von Sozialisation begriffen werden können. Da Sozialisation in sozialen Interaktionen gleichsam ungefragt mitläuft (vgl. Grundmann 2006), ist sie *unvermeidbar*. „Jeder Versuch, sie einzuschränken, würde wiederum sozialisierend wirken" (Luhmann 2002: 53). Selbst wenn sie wollte, die Schule könnte, was neben den intentional verfolgten Erziehungs- und Unterrichtszielen abläuft, nicht unter ihre Kontrolle bringen. Die schulische Sozialisationsforschung ist denn auch weniger daran interessiert, was im Unterricht planmäßig vermittelt wird, als was die Schule unbemerkt an Wirkungen erzeugt. Über die Mechanismen der Sozialisation bestehen allerdings wenig elaborierte Vorstellungen. Abgesehen vom behavioristischen Paradigma des Lernens durch Verstärkung, behilft man sich zumeist mit konkretistischen Konzepten wie Imitation, Identifikation, Internalisierung, Inkorporation, Einprägung oder Mimesis (vgl. Berger und Luckmann 1977; Bourdieu 1979: 164ff.; Gebauer und Wulf 1992; Oevermann 1979: 160ff.). So auch Miller (1986), dessen „Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie" von einer Interiorisation „intermentaler Prozesse", wie sie kollektiven argumentativen Diskursen zugrunde liegen, zu „intramentalen Strukturen" ausgeht (ebd.: 280ff., passim). Was sich dem Individuum als „objektiver Sinn" einer Kontroverse manifestiert, soll durch „Interiorisation der argumentativen Praxis" (ebd.: 254) „subjektiv angeeignet werden" (ebd.: 326). Theoretisch ist dies eine schwache Position, da der Bereich der Intersubjektivität einfach gesetzt, nicht aber einer Erklärung zugeführt wird.

6 Sozialisation im Kontext von Schule und Unterricht

Medium der Sozialisation bilden auch an Schulen die sozialen Interaktionen zwischen individuellen Akteuren. Sozialisationsprozesse sind eingelassen in soziale Praxen, die durch wechselseitige Zuwendung zum Zweck der Verfolgung gemeinsamer Interessen, der Verfestigung sozialer Handlungsweisen und der Etablierung kollektiver Lebensformen gekennzeichnet sind (vgl. Grundmann 2006: 30ff.). Damit verbunden ist die Annahme, die Indivi-

[33] Daran anknüpfend und ergänzt um Untersuchungen zum schichtspezifischen Sprachgebrauch (vgl. Bernstein 1972; Oevermann 1972), wird die Schule oft kritisiert, an Werten und Idealen der Mittelschicht orientiert zu sein (vgl. Lütkens 1959; Rolff 1980). Der mit der Leistungsmotivation verbundene Individualismus und der „elaborierte" Sprachcode werden der kollektivistischen Wertstruktur und dem „restringierten" Sprachcode der Unterschicht gegenübergestellt (vgl. auch Mehan 1998: 249ff.).

duen würden die Interaktionskontexte, durch die sie sozialisiert werden, selber konstituieren, seien ihnen folglich nicht einfach ausgeliefert. Allerdings wird die Selbstbestimmung der Akteure durch den institutionellen Kontext, in dem sie sich bewegen, begrenzt. So sind im Falle der Schule Werte wie Leistung und Konkurrenz ebenso wenig verhandelbar wie die Anwesenheitspflicht im Unterricht, der Lehrstoff oder das Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler.[34] Trotzdem gibt es an Schulen ausreichend Spielraum, und zwar sowohl für die Lehrkräfte wie für die Schülerinnen und Schüler, um Traditionen, Normen und Regeln nach eigenem Bedarf auszulegen und im Rahmen von Aushandlungsprozessen zu modifizieren. Insofern besteht eine Analogie zwischen dem soziologischen Bild des Unterrichts als Sozialisationskontext und dem Verständnis des Unterrichts, wie ihn das Angebot-Nutzungs-Modell ermöglicht (vgl. Abschnitt 5.1).

Wie an Schulen Sozialisationspraxen etabliert werden, soll im Folgenden anhand zweier Interaktionsformate näher untersucht werden: den Lehrer-Schüler-Interaktionen (6.1) und den Schüler-Schüler-Interaktionen (6.2). In beiden Fällen wollen wir die Bewältigung von Schule in den Vordergrund rücken, das heißt nachzeichnen, wie Schülerinnen und Schüler mit der Zumutung der institutionellen Strukturen, Organisationsformen und offiziellen Vorgaben von Schule umgehen und dabei in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt werden.

Der Fokus auf verborgene Prozesse und latente Sinnstrukturen bringt es mit sich, dass in der schulischen Sozialisationsforschung vorwiegend mit qualitativen Verfahren gearbeitet wird. Vor allem ethnographische Methoden spielen seit längerem eine wichtige Rolle. Bereits Jackson (1990) hat die Daten zu seiner einflussreichen Studie über das „Leben in Klassenzimmern" mittels teilnehmender Beobachtung und offenen Interviews erhoben, dies mit der Begründung, „so nahe wie möglich an die soziale Realität des schulischen Lebens heranzukommen" und auszuloten, „welche Bedeutung Schule letztlich für die Lehrer und Schüler wirklich hat" (Jackson, zit. nach Zinnecker 1975: 19). Dies zudem mit der Begründung, dass sich nur so die großenteils unartikulierten Bedeutungsstrukturen von Schule und Unterricht adäquat analysieren lassen. Wegen ihrer Vertrautheit und Selbstverständlichkeit sind schulische Erfahrungen sprachlich oft schwer kommunizierbar und erfordern spezielle Erhebungsmethoden. Die Dominanz qualitativer Verfahren bringt es allerdings mit sich, dass die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse oft schwer abschätzbar ist.

6.1 Interaktion und Identität

Mit dem Fokus auf Interaktionssysteme liegt es nahe, theoretisch mit Konzepten zu arbeiten, wie sie im Symbolischen Interaktionismus und in der Ethnomethodologie ausgearbeitet wurden. Ein Vorzug dieser Theorien liegt darin, dass sie näher ans Individuum heranreichen und nicht nur dessen Vergesellschaftung, sondern auch seine *Individuierung* rekonstruieren können (vgl. Tillmann 2007: 141f.). Ein Grundtheorem des Symbolischen Interaktionismus ist, dass das Individuum zu einer Identität nur im Rahmen von sozialen Interaktionen finden kann (vgl. Krappmann 2000; Mead 2002).

[34] Was nicht heißt, dass die Schülerinnen und Schüler über keine Macht verfügen, im Gegenteil (vgl. Ulich 1976: 131ff.).

Verbindungen werden aber auch zur Psychoanalyse gesucht, wie das Beispiel von Wellendorf (1973) zeigt, der eine symbolisch-interaktionistische mit einer psychoanalytischen Perspektive verknüpft.[35] Schulische Interaktionen finden „in vorgegebenen und zugleich gemeinsam konstituierten Situationen" (ebd.: 14) statt, die auch *Szenen* genannt werden. Eine Szene bezeichnet „(...) einen raum-zeitlich strukturierten und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzten Interaktionszusammenhang, der in Prozessen gemeinsamer Kommunikation und gemeinsamen Handelns interpretiert und definiert wird" (ebd.: 65). Die Verbindung verschiedener Szenen zu einer Szenenfolge ergibt ein szenisches Arrangement.

Die Schule insgesamt kann als ein Gefüge szenischer Arrangements verstanden werden. Nicht nur der eine Schultag, sondern auch größere zeitliche Einheiten wie ein Schuljahr oder eine schulische Karriere bilden Abfolgen von typischen Szenen. In vielen dieser Szenen ist festgelegt, wie die Interaktionen verlaufen. Wellendorf (1973: 71) spricht von „schulischen Ritualen", in denen der Zusammenhang von Interaktionen und Handlungen mit dem szenischen Arrangement der Schule symbolisch dargestellt wird. Dabei kommen zentrale Werte und Normen der Schule, wie interpersonale Solidarität, soziale Differenz und das Leistungsprinzip, zur Darstellung. Im Konkreten stellen Aufnahmeverfahren, Übertritte, Prüfungen, Schul- und Pausenordnungen, Reglemente, Schulfeste und Entlassungsfeiern solche ritualisierten Interaktionsmuster dar, die der normativen Integration der Schule dienen.

Sozialisatorisch relevant ist die Frage, ob das szenische Arrangement der Schule die Darstellung persönlicher Bedürfnisdispositionen erlaubt oder nicht bzw. wie es den Interagierenden gelingt, ihre Identität trotz der identitätsbedrohenden Anforderungen der Schule aufrechtzuerhalten. Identität wird von Wellendorf im Anschluss an Krappmann (2000) als Balance verstanden. Sie „ist das Ergebnis eines wechselseitigen Zuschreibungs- und Interpretationsprozesses der Interaktionspartner. Ich-Identität bezeichnet das Balancieren zwischen den im ‚Handel um Identität' von je anderen angetragenen Identitätsmustern und der – ebenfalls in der Interaktion erwarteten – ‚Einzigartigkeit' als Individuum" (Wellendorf 1973: 35). Da den schulischen Ritualen normative Interaktionsmuster zugrunde liegen, stellen sie die individuelle Identitätsbalance in Frage. Sie können für das Individuum bedrohlich werden, da es befürchtet, durch die Institution vereinnahmt zu werden.

Institutionell ausgegrenzt werden insbesondere Triebe, Bedürfnisse und Affekte, die aber – hier setzt die psychoanalytische Erweiterung des Symbolischen Interaktionismus durch Wellendorf ein – nicht wirklich verdrängt werden können. Die familiär erworbene Identitätsbalance des Individuums wird durch die Schule herausgefordert. Die neuen Ansprüche „problematisieren die in den primären Sozialisationsprozessen entwickelte Identitätsbalance" (Wellendorf 1973: 49). Eine ungebrochene Darstellung der persönlichen Identität ist im szenischen Arrangement der Schule nur bedingt möglich, jedoch wird in einer individualisierten Gesellschaft, die vom Einzelnen die Entwicklung einer persönlichen Identität erwartet, die Bereitschaft gering sein, sich den in Ritualen dargestellten Normen

[35] Auf den Ansatz von Wellendorf wird etwas ausführlicher eingegangen, weil er beispielhaft zeigen kann, wie im Rahmen schulischer Interaktionen Sozialisationsprozesse mit Prozessen der Individuierung (Identitätsbildung) verwoben sind.

einer Institution bedingungslos zu unterwerfen. Damit erzwingt die Schule von den Schülerinnen und Schülern gleichsam eine Distanznahme, um sich in ihrer Identität zu schützen.[36]

Wellendorf sieht daher in der demonstrativen Distanzierung von den formellen Anforderungen der Schule den normalen Versuch des Individuums, „im Kontext schulischer Szenen zu verhindern, von den Erfordernissen des Interaktionssystems vollständig absorbiert zu werden" (Wellendorf 1973: 174). Zudem nimmt er an, dass der Ausschluss biografischer Gehalte – wie insbesondere familiär bearbeitete sexuelle und aggressive Impulse sowie Affekte – aus der schulischen Kommunikation regressive Tendenzen auslösen kann, falls es dem Individuum misslingt, seine Identität zu restabilisieren. Die Schule wird qua Institution zum Verursacher von Schulproblemen. Das kann so weit gehen, dass sich Schülerinnen und Schüler von der Wert- und Erwartungsstruktur der Schule abwenden, wobei Prozesse der Etikettierung durch Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und Mitschüler dazu führen können, dass deviantes Verhalten festgeschrieben und in Form einer „negativen Identität" (Erikson) verstetigt wird (vgl. Brusten und Hurrelmann 1973; Hargreaves, Hester und Mellor 1981).

Umso wichtiger sind die Spielräume, die Schule und Unterricht bieten, um soziale Distanz zu wahren. Wellendorf (1973: 158ff.) spricht von der Trennung der Zuschauerkreise und greift dabei eine Metapher von Goffman (2003: 100ff.) auf, die auch von Zinnecker (1978) benutzt wird: die Abgrenzung einer Vorder- von einer Hinterbühne. Obwohl der Unterricht schulintern ein öffentlicher Ort ist, lassen sich durchaus Zonen ausmachen, die gleichsam privaten Charakter haben oder zumindest eine Partialöffentlichkeit beinhalten. In der Begrifflichkeit von Goffman ist die Vorderbühne der Ort der offiziellen Inszenierung von Schule und Unterricht. Die Hinterbühne ist zunächst das, was sich „hinter dem Rücken" des Lehrers abspielt. Da sich die Lehrkräfte der Öffentlichkeit des Klassenzimmers weniger leicht zu entziehen vermögen als die Schülerinnen und Schüler (vgl. Abschnitt 5.3), sind es vor allem Letztere, die eine Art Gegenöffentlichkeit erzeugen. Indem die Auftritte auf den zwei Bühnen sorgfältig voneinander abgeschirmt werden, können sich die Schülerinnen und Schüler an ein informelles Publikum (ihre Mitschülerinnen und Mitschüler) wenden und sich auf eine Art und Weise in Szene setzen, die der Lehrkraft missfallen würde.

Dabei unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler in der Geschicklichkeit, sich unbemerkt vom Lehrer zu distanzieren und durch abweichendes Verhalten in Szene zu setzen. Spencer-Hall (1981) beobachtete ein Jahr lang verschiedene Lehrkräfte und deren Klassen an einer Grundschule in den USA. Insgesamt nahmen 63 Viert-, Fünft- und Sechstklässler sowie deren Lehrerinnen an der Studie teil. Die Forscherin beobachtete das Geschehen im Unterricht und achtete insbesondere auf Unterrichtsstörungen. Zusätzlich führte sie Interviews mit den Lehrkräften und einem Teil der Schülerinnen und Schüler. Zudem nannte jede Lehrerin die drei kooperativsten und die drei am wenigsten kooperativen Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Interessanterweise stimmten die Nominationen der Lehrkräfte nur bedingt mit der Klassifikation überein, die Spencer-Hall aufgrund ihrer Beobachtungen erstellte: (1) Schüler, die auf der Vorderbühne störten, aber nicht auf der Hinterbühne, (2) Schüler, die auf der Vorderbühne nicht störten, aber auf der Hinterbühne, (3) Schüler, die weder auf der Vorder- noch auf der Hinterbühne störten, und (4) Schüler, die sowohl auf der Vorder- wie auch auf der Hinterbühne störten. In einem Fall verhielt sich ein Schüler so

[36] Die Individuierung wird von der Schule auch institutionell forciert, indem die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler auf individuelles statt kollektives Lernen, individuelles statt geteiltes Wissen und individuell statt gemeinsam erbrachte Leistungen setzt.

geschickt, dass er trotz ausgiebigen Störens auf der Hinterbühne auf der Vorderbühne den Eindruck erweckte, bestens angepasst zu sein und von der Lehrerin sogar für einen Preis für besonders gutes Benehmen nominiert wurde.

Wie Goffman bemerkt, haben auch Lehrerinnen und Lehrer ihre Hinterbühne, die örtlich mehr oder weniger mit dem Lehrerzimmer zusammenfällt.[37] „Beide Gruppen [Schüler und Lehrer, W. H.] brauchen Zeiten und Orte, wo sie ihre je spezifischen Differenzen zum offiziellen Regelsystem [der Schule, W. H.] herauslassen und ausagieren können. Dabei wäre es ihnen außerordentlich peinlich, wenn die jeweilige Gegengruppe dies unzensiert zu beobachten vermöchte" (Zinnecker 1978: 35). Diese gespaltene Loyalität ist für viele Schülerinnen und Schüler für das „Überleben" in Schule und Unterricht außerordentlich wichtig. Indem sie im sozialen Raum der Schule gleichsam ein Doppelleben führen, vermögen sie das nicht immer angenehme Leben auf der schulischen Vorderbühne leichter zu ertragen.[38]

6.2 Peerkultur

Die inoffizielle Welt der Schule wird durch den heimlichen Lehrplan und das Geschehen auf der Hinterbühne bestimmt, ist damit aber noch nicht vollständig beschrieben. Denn es gibt schulische Interaktionsformate, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht gleichsam auf die institutionelle Struktur der Schule auflaufen und in Auseinandersetzung mit den Normen und Werten der Schule ihre Identität stabilisieren, sondern in direkter Auseinandersetzung mit Ihresgleichen sozialisatorische Erfahrungen machen. Der offizielle, über Lernleistungen erworbene Status der Schülerinnen und Schüler kann durch Positionen konterkariert werden, die im Rahmen inoffizieller Wertstrukturen erworben werden. Gehört zu dieser inoffiziellen Wertstruktur die Ablehnung der Sanktionsmacht der Schule, kann sich eine Dynamik entwickeln, die nicht nur die institutionelle Autorität der Schule, sondern auch die persönliche der Lehrkraft untergräbt.

Die Ambivalenz der schulischen Peer-Beziehungen kommt in dem folgenden Zitat von Fend (2006: 74) deutlich zum Ausdruck: „Die Peers können (1) Schutz vor den Zumutungen der Schule bieten, sie sind (2) wichtige Lernfelder für den Kompetenzerwerb und sie sind (3) wichtige Orte der Befriedigung von Grundbedürfnissen der Zugehörigkeit und Geltung. Schulklassen als Kontexte der Sozialisation können aber auch das Gegenteil sein: (1) sozialer Ort der Abwehr von offiziellen schulischen Lernangeboten, (2) ‚Brutstätten' der Einübung in Devianz und Primitivkulturen sowie (3) Orte des Mobbings, der Demütigungen und der Ausstoßungserfahrungen". Da Peer-Kulturen eine relativ große Unabhängigkeit von der Wertstruktur der Schule aufweisen, ohne dass sie diese allerdings infrage stellen können, kommt ihnen eine bedeutsame sozialisatorische Funktion zu. Will man als Schülerin oder Schüler bestehen, kann man seine Peers nicht einfach ignorieren. Dann aber „muss man die Differenz zu den Lehrkräften fortlaufend und immer wieder neu herstellen" (Breidenstein und Kelle 2002: 321f.).

[37] Auch für die Schülerinnen und Schüler gibt es Orte außerhalb des Klassenzimmers, wo sie sich den Blicken der Lehrkräfte entziehen können, vor allem in den Schülertoiletten oder auf dem Pausenplatz.

[38] Die Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne kann in einem erweiterten Sinn auch so verstanden werden, dass im Unterricht face-work und impression-management gefragt sind (vgl. Goffman 2003). Sowohl auf Lehrer- wie auf Schülerseite werden Masken aufgesetzt, um zu verhindern, dass die Gegenseite zu tief in die eigene Innerlichkeit vordringen kann.

Methodisch dominieren auch bei der Erforschung von schulischen Peer-Beziehungen Beobachtungsstudien, die oft mit qualitativen Interviews und Dokumentenanalysen ergänzt werden (vgl. Breidenstein 2004; Zinnecker 2000). Der Begriff der *peer-culture* bringt ein Verständnis von Werten, Normen und Regeln zum Ausdruck, der fast wie selbstverständlich ein Moment der *Gegenkultur* umfasst, die Schülerinnen und Schüler gegen den offiziellen Charakter der Schule entwickeln (vgl. Willis 1979). Es handelt sich um eine Kultur, welche die Schülerinnen und Schüler im Kontext von schulisch nicht normierten Interaktionen erzeugen (vgl. Corsaro und Eder 1990). In älteren Arbeiten zur Peer-Kultur wird die Schule daher oft als Zwangszusammenhang dargestellt, dem die Schülerinnen und Schüler unter Einsatz verschiedener Strategien und Taktiken zu entfliehen versuchen (vgl. z.B. Eder 1987; Heinze 1980; Woods 1980). Neuere Arbeiten sind weniger auf Konflikte fixiert. Zudem ordnen sie sich häufig in den Kontext einer (neuen) „Kindheitsforschung" (vgl. Honig 1999) ein, die sich von sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen abgrenzt, indem sie beansprucht, Kinder nicht im Hinblick auf deren Erwachsenenstatus in den Blick zu nehmen, sondern in ihren Eigenwelten zu erforschen.

Eine umfangreiche Studie dieser Art, die allerdings sozialisationstheoretisch keineswegs abstinent ist, haben Krappmann und Oswald (1995; Oswald und Krappmann 1988) vorgelegt. Die Langzeitstudie, die an vier Westberliner Grundschulen durchgeführt wurde, ist theoretisch am Symbolischen Interaktionismus und an der Entwicklungspsychologie von Piaget orientiert. Fokussiert wurden vor allem die Eigenwelten der Kinder. Dabei lautet eine zentrale These der Autoren, dass Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen vor Anforderungen gestellt sind, die sich wesentlich von denjenigen im Umgang mit Erwachsenen unterscheiden. Die erforderlichen Fähigkeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler insbesondere beim Aushandeln gemeinsamer Problemlösungen. Auf der Basis von teilnehmender Beobachtung im Unterricht, in den Pausen und auf Ausflügen, Interviews mit Kindern und ihren Eltern sowie verschiedenen im Verlaufe des Projekts gesammelten Dokumenten kommen die Forscher unter anderem zu einer Unterscheidung dreier Typen von Sozialbeziehungen: Gruppe, Geflecht und Interaktionsfeld.

Eine *Gruppe* zeichnet sich durch mehr oder weniger klare Grenzen aus. Man weiß, wer dazugehört und wer nicht. Mit *Geflecht* werden Beziehungen von Kindern benannt, „die zwar zusammengehören, aber relativ weit von dem Modell einer klaren Außengrenze, der Konzentration auf angebbare Themen, der Interaktion eines jeden Mitglieds mit jedem anderen und einer dauerhaften Binnenstruktur entfernt sind" (Krappmann und Oswald 1995: 54). Der Begriff des *Interaktionsfeldes* wird für Beziehungen gebraucht, die eine mäßig ausgeprägte Struktur aufweisen und Kinder umfassen, die eher negativ zueinander finden, weil sie aus bestehenden Gruppen ausgegrenzt werden. Interessanterweise konnten Krappmann und Oswald den verschiedenen Sozialbeziehungen weder spezifische Interaktionsformen noch ausgeprägte Mechanismen der sozialen Kontrolle zuordnen. Sie kommen zum Schluss, dass Kinder „in der Systemeinheit Schule andauernd in Situationen (stehen), in denen sie unabhängig von Gruppengrenzen interagieren und in denen andere Verhaltensorientierungen die Gruppenorientierung überlagern" (ebd.: 64). Die Beziehungen der Kinder sind im Fluss und erlauben es nicht, von stabilen, überdauernden und integrierten Gruppierungen zu sprechen. Ältere Kinder zeigen demgegenüber eine weit stabilere Zugehörigkeit zu Cliquen (vgl. Breidenstein 2004: 929ff.).

Die Analyse von Peer-Kulturen zeigt, dass Gleichaltrigenbeziehungen keineswegs egalitär sein müssen. Peers sind nicht *a priori* Freunde, sondern einfach Altersgleiche, die im

Kontext der Schule unfreiwillig zusammengewürfelt werden und vor der Aufgabe stehen, sich im Rahmen alltäglicher Interaktionen in ein Verhältnis zu bringen. Dass dabei auch Konflikte auftreten, kann nicht erstaunen (vgl. Adler und Adler 1998; Breidenstein und Kelle 1998). Generell gilt, dass Peer-Kulturen auf soziale Differenzierung ausgerichtet sind. Eder, Evans und Parker (2003) haben bei adoleszenten Peer-Gruppen zum Teil stark ritualisierte kommunikative Praktiken identifiziert, wie wechselseitiges Beleidigen, Ärgern, Lästern oder Geschichten erzählen. Dass von solchen Interaktionsformaten sozialisierende Wirkungen ausgehen, lässt sich kaum bezweifeln. In der Adoleszenz gewinnen zudem Freundschaften als Sozialisationskontexte eine zunehmende Bedeutung (vgl. Corsaro und Eder 1990: 207ff.; Youniss 1980). Freundschaften ermöglichen die Kommunikation intimer Aspekte des Selbst, ohne dass die Jugendlichen Gefahr laufen, dafür negativ sanktioniert zu werden.

Als Ort der Bildung von Freundschaften kann die Schule kaum überschätzt werden. In einer Studie an drei Oberstufenzentren (7. bis 9. Klassen) im Kanton Bern (Schweiz) konnte Bärtschi (2007) das Beziehungsnetz sämtlicher Schülerinnen und Schüler erfassen und nach Häufigkeit sowie Art der Beziehung unterscheiden. Die Analyse zeigte, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler innerhalb von Cliquen bewegen, deren Mitgliederzahl zwischen zwei und fünf Personen variiert. Daneben pflegen sie Beziehungen zu Freundinnen und Freunden, die in vielen Fällen *nicht* Mitglied der Clique sind. Die meisten Beziehungen – sei es im Rahmen von Cliquen oder Freundschaften – bestehen zu Peers aus *derselben* Klasse. Nur in seltenen Fällen überschreiten die Beziehungen die Klassen- und in noch selteneren Fällen die Schulgrenze.[39] Damit bestätigt sich eine These von Oswald und Krappmann (1991: 202), wonach die Schulklasse „heute das wichtigste Rekrutierungsfeld für Kinderfreundschaften (ist)". In der Studie zeigte sich auch, dass die Schülerinnen und Schüler deutlich unterscheiden zwischen der Schule als Ort der Belehrung und des formellen Lernens auf der einen Seite und als Kontext für Begegnungen, Beziehungen und Freundschaften zwischen Gleichaltrigen auf der anderen Seite. Damit liegt eine empirische Bestätigung für die Angemessenheit der Unterscheidung zweier schulischer Interaktionsformate vor: einerseits der formellen Gruppierung der Schulklasse und andererseits den informellen Gruppierungen der Peers, wobei die beiden Formate eine große personelle Überschneidung aufweisen.

Auffällig ist die starke Geschlechtersegregation von Peer-Kulturen, und zwar bis weit in die Adoleszenz hinein (vgl. Breidenstein und Kelle 1998; Eder, Evans und Parker 2003; Krappmann und Oswald 1995; Maccoby 1990, 1995, 1998). „Alle anderen Formen sozialer Differenzierung werden von der Geschlechterdifferenz affiziert – die Geschlechtszugehörigkeit liefert den entscheidenden Index für die Wahl von Freundschaften und Mitgliedschaft in Cliquen, für die Platzierung auf Popularitätsskalen und für die Gestaltung der alltäglichen interaktiven Praxis schlechthin" (Breidenstein 2004: 931). Entsprechend verschieden sind die Peer-Kulturen von Jungen und Mädchen. „Während Jungen raumgreifenden, körperbetonten Aktivitäten nachgehen und sich zu größeren Gruppen zusammenschließen, bevorzugen Mädchen Freundschaften zu zweit oder zu dritt und spielen im engeren Umkreis" (ebd.: 932). Popularität bei Mädchen basiert im Wesentlichen auf familialen Ressourcen und dem äußeren Erscheinungsbild, bei Jungen zählen eher körperliche Kraft,

[39] An jedem der drei Oberstufenzentren werden zwischen 300 und 350 Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Gesamttotal: 973). Die Beschränkung der Wahl potentieller Beziehungspartner auf den engen Kreis der eigenen Klasse ist in Relation zu dieser Zahl zu sehen.

Geschicklichkeit und Coolness. In sozialisationstheoretischer Hinsicht heißt dies, dass die Entwicklung von Geschlechtsidentität vor allem in der eigenen Geschlechtsgruppe oder über Abgrenzungen gegenüber dem anderen Geschlecht stattfindet. Möglicherweise bietet das Geschlecht angesichts der höchst komplexen sozialen Wirklichkeit der Schule eine gewisse Leichtigkeit der sozialen Kategorisierung: Ein Geschlecht *hat* man seit seiner Geburt, so dass man – anders als im Falle von Statusmerkmalen, die zu *erwerben* sind – um den Status als Mann oder Frau bzw. Junge oder Mädchen nicht kämpfen muss.

Auch wenn die Studien zur Peer-Kultur oft den Eindruck erwecken, die schulischen Interaktionen zwischen Gleichaltrigen bildeten ein Sozialsystem, das gänzlich *neben* dem Sozialsystem Unterricht besteht, ist dem nicht so. Die Peer-Kultur nimmt sehr wohl Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Was sich außerhalb des Unterrichts an informellen Interaktionen ereignet, wird von den Schülerinnen und Schülern in den Unterricht hineingetragen und auf dessen Hinter- und Vorderbühne inszeniert (vgl. Breidenstein und Kelle 2002; Kalthoff und Kelle 2000). Sofern die Lehrkraft zum Publikum gehört, greift die Selbstdarstellung nicht selten zum Mittel der Ironie, Zweideutigkeit und Hinterhältigkeit (vgl. Abschnitt 6.1).

7 Ausblick auf eine Theorie des Lehrerhandelns

Indem die Bildungssoziologie den pädagogischen und didaktischen Blick auf Schule und Unterricht entgrenzt und deren genuin *sozialen* Charakter aufdeckt, erwecken ihre Analysen den Eindruck, von geringer praktischer Bedeutung zu sein. Zu unübersichtlich wird das soziale Gefüge des Unterrichts, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht bloß als Objekte pädagogischen Handelns, sondern auch als Subjekte eigenen Handelns wahrgenommen werden. Die Dezentrierung der Handlungsperspektive der Lehrkraft führt zu einem Spiegelkabinett von Perspektiven, in dem sich niemand mehr leicht zu orientieren vermag. „Wenn nicht nur lehrende Lehrer handeln, sondern auch lernende Schüler, so stellt sich unabweisbar die Frage, wie ein derartiges Hin und Her von Erleben und Handeln und wieder Handeln und Erleben zu einem begreifbaren Unterrichtsprozess gefügt werden soll" (Markowitz 1986: 253). Für die Lehrkraft, der seitens der Gesellschaft die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen übertragen wird, ist anzunehmen, dass die *vollständige* Kenntnis dessen, was in der Unterrichtssituation vor sich geht, eine Art *Apraxie* zur Folge hätte: Vor lauter Wissen könnte sie nicht mehr handeln.[40]

Das kann allerdings nicht heißen, dass die soziologische Aufklärung über Schule und Unterricht gänzlich ohne praktische Bedeutung wäre. Aufklärung ermöglicht die Korrektur falscher Erwartungen und die realistische Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Handelns. Wie Luhmann und Schorr (1979) betonen, sind die Bedingungen einer rationalen Technologie, nämlich die zureichende Isolierbarkeit von kausalen Faktoren, in der Unterrichtssituation nicht gegeben. „Das Sozialsystem Unterricht ist (...) nicht die konkrete Gesamtheit (Gruppe) der in der Klasse anwesenden Lehrer und Schüler, sondern

[40] Die sozialpsychologische Forschung zeigt, dass Lehrkräfte die Unterrichtskomplexität unter dem Druck der Situation unweigerlich reduzieren: durch Kausalattribuierungen, implizite Führungstheorien, Typisierung und Etikettierung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Interpunktion von Ereignisfolgen, selektive Informationsaufnahme und -verarbeitung, emotionale Voreingenommenheiten (Sympathie/Antipathie) etc. (vgl. Hofer 1986). Dabei treten unweigerlich auch Fehlklassifikationen und Fehlurteile auf.

eine selektive Relationierung, die die unübersehbare Komplexität möglicher Relationierungen immer schon reduziert und nur so existieren kann" (ebd.: 121). Eine Technologie, die garantieren würde, dass bestimmten Lehrhandlungen bestimmte Lerneffekte folgen, oder auch nur angeben ließe, mit welcher Wahrscheinlichkeit dies der Fall ist, kann es nicht geben, da das Lernen ein individueller Vorgang ist, der in den einzelnen Schülerinnen und Schülern abläuft, das Lehren in der Unterrichtssituation aber ein Kollektiv adressiert.

Für die Beurteilung des Lehrerhandelns hat dies zur Folge, dass die Unterrichtstätigkeit kaum nach dem Modell des Problemlösens oder der Logik des Hypothesentestens begriffen werden kann (vgl. Jackson 1990: 151; Lampert 1985). Noch weniger eignen sich das Produktivitätsmodell und die Input-Output-Modelle als Basis für eine unverkürzte Analyse dessen, was die Unterrichtssituation von den Lehrkräften abverlangt (vgl. Luhmann 2002: 64f.). Sobald der Blick auf den systemischen Charakter des Unterrichts fällt, zeigt sich eine interaktionale Ordnung, die von Theorien, die einseitig am Lehrerhandeln ausgerichtet sind, nicht erfasst werden kann. Gemessen am Unterricht als Sozialsystem ist pädagogisches Handeln weniger als Umsetzung von normativen Vorgaben und Kausalplänen zu verstehen, denn als situativ gebundene Generierung und Kontinuierung von sozialer Ordnung.

Die Komplexität des Unterrichts, die sich wesentlich seiner sozialen Dynamik verdankt, hat zur Folge, dass an Lehrerinnen und Lehrer Ansprüche gestellt werden, die in herkömmlichen Analysen des Lehrerberufs kaum zur Sprache kommen (vgl. Herzog 2002: 567ff.). Um die Ereignisdichte des Unterrichts zu zähmen, genügen weder ein gutes fachliches und fachdidaktisches Wissen noch ein fundiertes Wissen über Gesetze des Lernens, der Entwicklung, der Motivation, der Kommunikation und der Beurteilung, da die situativen Anforderungen an das Handeln immer partikular sind. Gefragt ist die Fähigkeit zur richtigen Deutung und Interpretation von Ereignissen und Geschehnissen, also eher ein induktiver als ein deduktiver Zugang zur pädagogischen Wirklichkeit. Dabei ist die Induktionsbasis oft unzureichend, da das Wissen der Lehrkraft über die einzelnen Schülerinnen und Schüler beschränkt ist, und sie auch über die Schulklasse als Sozialgefüge nie vollständig informiert sein kann. Es liegt daher nahe, dass sich das Lehrerhandeln unter diesen Umständen weniger an Gesetzen und Prinzipien als an Fallbeispielen orientiert (vgl. Herzog 2003; Schön 1983).

Die Ungewissheiten der Unterrichtssituation und die Unkalkulierbarkeit des Unterrichtsverlaufs verlangen von der Lehrkraft nicht nur eine hohe Ambiguitätstoleranz, sondern auch die Fähigkeit zu Entscheidungen, die oft einen *ad hoc-Charakter* haben. Im Unterricht ist selten Zeit, um lange nachzudenken, Alternativen abzuwägen und Eventualitäten in Betracht zu ziehen; vielmehr muss rasch gehandelt und schnell reagiert werden. Unterrichten ist „Handeln unter Druck" (Wahl 1991), nämlich unter dem Druck der Zeit. Der Unterrichtende *muss* handeln, weil es sonst zu spät sein könnte, und er muss handeln, weil er nicht die Zeit hat, um die Situation ausführlich zu bedenken. Zudem müssen oft Entscheidungen getroffen werden, die nicht optimal sind, weil widersprüchliche Anforderungen vorliegen. Lehrkräfte befinden sich daher nicht selten in *Dilemma-Situationen*: Obwohl sie sich für das Eine entscheiden, wäre auch das Andere nicht falsch gewesen (vgl. Lampert 1985). Für Jackson (1990: 166) stellt das Unterrichten daher einen opportunistischen Prozess dar. Luhmann (2002) schließt sich dem Urteil an und ergänzt es um die Bemerkung, dass sich der Lehrer nach den Gelegenheiten richten muss, die ihm der Unterricht bietet, und „je mehr er sich nach den Gelegenheiten richtet, desto besser ist er" (ebd.: 104f.).

Auch wenn diese Überlegungen zu einer Theorie des Lehrerhandelns keine Anleitung für die berufliche Praxis von Lehrerinnen und Lehrern bieten, können sie helfen, die Erwartungen an die Wirksamkeit von Schule und Unterricht realistisch einzuschätzen. Und die Lehrerbildung können sie anregen, ihre Studienprogramme stärker an den Realitäten des komplexen Berufsfeldes der Lehrkräfte auszurichten und von den überkommenen Vorstellungen eines idealen Lehrers abzukommen.

Literatur

Adick, Christel, 1992: Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der ‚langen Wellen' der Schulgeschichte. S. 251-267 in: Christel Adick und Uwe Krebs (Hg.): Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg.

Adick, Christel, 2004: Forschung zur Universalisierung von Schule. S. 943-963 in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Adler, Patricia A. und Peter Adler, 1998: Peer Power. Preadolescent Culture and Identity. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

Alsaker, Françoise D., 2003: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Huber.

Bärtschi, Simon, 2007: Schulische Peerbeziehungen und die Wahrnehmung der Schule bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.

Bales, Robert F. und Philip E. Slater, 1955: Role Differentiation in Small Decision-Making Groups. S. 259-306 in: Talcott Parsons und Robert F. Bales (Hg.): Family, Socialization and Interaction Process. Glencoe: The Free Press.

Baumrind, Diana, 1980: The Principle of Reciprocity. Development of Prosocial Behavior in Children. Educational Perspectives. Journal of the College of Education, University of Hawaii at Manoa 19 (4): 3-9.

Baumrind, Diana, 1989: Rearing Competent Children. S. 349-378 in: William Damon (Hg.): Child Development Today and Tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass.

Baumrind, Diana, 1991: Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. S. 111-163 in: Philip A. Cowan und Mavis Hetherington (Hg.): Family Transitions. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Becker, Howard S., Blanche Geer und Everett C. Hughes, 1968: Making the Grade. The Academic Side of College Life. New York: John Wiley and Sons.

Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.), 2008: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Benjamin, Jessica, 1998: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main: Fischer.

Bennett, Neville, 1976: Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books.

Ben-Peretz, Miriam, 1996: Women as Teachers: Teachers as Women. S. 178-186 in: Ivor F. Goodson und Andy Hargreaves (Hg.): Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann, 1977: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernfeld, Siegfried, 1976: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bernstein, Basil, 1972: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.

Böttcher, Wolfgang und Ewald Terhart (Hg.), 2004: Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bornschier, Volker, 2005: Institutionelle Ordnungen – Markt, Staat, Unternehmung, Schule – und soziale Ungleichheit. Zürich: Loreto Verlag.

Bornschier, Volker und Doris Aebi, 1992: Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft. Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 19: 539-567.

Bourdieu, Pierre, 1979: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Boyle, Richard P., 1969: Functional Dilemmas in the Development of Learning. Sociology of Education 42: 71-90.

Breidenstein, Georg, 2004: Peer-Interaktion und Peer-Kultur. S. 921-940 in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg und Helga Kelle, 1998: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.

Breidenstein, Georg und Helga Kelle, 2002: Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. Die Deutsche Schule 94: 318-329.

Bronfenbrenner, Urie, 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruner, Jerome S., 20022: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.

Brusten, Manfred und Klaus Hurrelmann, 1973: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa.

Bühler-Niederberger, Doris, 1991: Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske+Budrich.

Bühler-Niederberger, Doris, 1992: Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12: 365-379.

Burkard, Christoph und Hermann Pfeiffer, 1992: Autonomie und Außenanforderungen. Schule als sich-selbst-organisierendes soziales System. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12: 291-305.

Coleman, James S., et al., 1966: Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Corsaro, William A. und Donna Eder, 1990: Children's Peer Cultures. Annual Review of Sociology 16: 197-220.

Cuban, Larry, 19932: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. New York: Teachers College Press.

Dalin, Per, 1986: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.

Davenport, Thomas H. und Laurence Prusak, 1998: Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Dewey, John, 196722: The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press.

Dilthey, Wilhelm, 1960: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. S. 163-231 in: Ders., Gesammelte Schriften, Bd. IX. Stuttgart: Teubner.

Dornbusch, Sanford M., Kristan L. Glasgow und I-Chun Lin, 1996: The Social Structure of Schooling. Annual Review of Psychology 47: 401-429.

Doyle, Walter, 1986: Classroom Organization and Management. S. 392-431 in: Merrill C. Wittrock (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

Doyle, Walter, 2006: Ecological Approaches to Classroom Management. S. 97-125 in: Carolyn M. Evertson und Carl S. Weinstein (Hg.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Dreeben, Robert, 1980: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Dreeben, Robert, 2006: Structural Effects in Education. A History of an Idea. S. 107-135 in: Maureen T. Hallinan (Hg.): Handbook of the Sociology of Education. New York: Springer.
Eder, Donna, unter Mitarbeit von Catherine Colleen Evans und Stephen Parker, 20034: School Talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
Eder, Ferdinand, 1987: Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. Psychologie in Erziehung und Unterricht 34: 100-110.
Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein, 1986: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Günter Narr.
Esser, Hartmut, 1994: Kommunikation und „Handlung". S. 172-204 in: Gebhard Rusch und Siegfried J. Schmidt (Hg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. DELFIN 1993. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Etzioni, Amitai, 1959: Authority Structure and Organizational Effectiveness. Administrative Science Quarterly 4: 43-67.
Feldhoff, Jürgen, 1974: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. S. 245-261 in: Klaus Hurrelmann (Hg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
Fend, Helmut, 19725: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim: Beltz.
Fend, Helmut, 19812: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
Fend, Helmut, 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule 82: 275-293.
Fend, Helmut, 1998: Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa.
Fend, Helmut, 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. S. 55-72 in: Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz.
Fend, Helmut, 2002: Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16: 141-149.
Fend, Helmut, 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Fraser, Barry J., Herbert J. Walberg, Wayne W. Welch und J. A. Hattie, 1987: Syntheses of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research 11: 145-252.
Frei, Bernadette, 2003: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann.
Fried, Lilian, 1998: Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. Empirische Pädagogik 12: 49-90.
Fuchs, Peter und Andreas Göbel (Hg.), 2006: Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Fürstenau, Peter, 1967: Neuere Entwicklungen in der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Neue Sammlung 7: 511-525.
Gage, Nathaniel L., 1979: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg.
Gebauer, Gunter und Christoph Wulf, 1992: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
Gerstenmaier, Jochen, 1975: Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
Geser, Hans, 1980: Kleine Sozialsysteme: Strukturmerkmale und Leistungskapazitäten. Versuch einer theoretischen Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32: 205-239.
Gettinger, Maribeth und Kristy M. Kohler, 2006: Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. S. 73-95 in: Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein (Hg.):

Handbook of Classroom Management. Research. Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Goffman, Erving, 1975: Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Harmondsworth: Penguin.
Goffman, Erving, 1983: The Interaction Order. American Sociological Review 48: 1-17.
Goffman, Erving, 2003: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
Gomolla, Mechtild und Frank-Olaf Radtke, 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
Good, Thomas L. und Jere E. Brophy, 20029: Looking in Classrooms. Boston: Allyn & Bacon.
Goodlad, John I., 1984: A Place Called School. Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill.
Gordon, C. Wayne, 1959: Die Schulklasse als ein soziales System. S. 131-160 in: Peter Heintz (Hg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag.
Gouldner, Alvin W., 1984: Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Greshoff, Rainer, Georg Kneer und Uwe Schimank (Hg.), 2003: Die Transintentionalität des Sozialen. Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Grundmann, Matthias, 2006: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Gruntz-Stoll, Johannes, 1999: Erziehung – Unterricht – Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie. Bern: Peter Lang.
Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hg.), 2006: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Hargreaves, Andy, 2003: Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press.
Hargreaves, David H., 1976: Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen. Wien: Böhlau.
Hargreaves, David H., Stephen K. Hester und Frank J. Mellor, 1981: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim: Beltz.
Heinze, Thomas, 1980: Schülertaktiken. München: Urban & Schwarzenberg.
Helmke, Andreas, 20054: Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
Helsper, Werner, 1996: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. S. 521-569 in: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Herbart, Johann F., 1964: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. S. 73-82 in: Ders., Sämtliche Werke, Bd. 3. Aalen: Scientia.
Herzog, Walter, 2002: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
Herzog, Walter, 2003: Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform. Zeitschrift für Pädagogik 49: 383-399.
Herzog, Walter, 2005: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Herzog, Walter, 2006: Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? S. 175-181 in: Reinhard Voß (Hg.): Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
Herzog, Walter, 2008: Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. S. 100-115 in: Julia Kurig und Alfred K. Treml (Hg.): Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin: Lit Verlag.
Herzog, Walter, Silvio Herzog, Andreas Brunner und Hans Peter Müller, 2007: Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.

Hirsch, Fred, 1980: Die sozialen Grenzen des Wachstums. Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise. Reinbek: Rowohlt.

Hofer, Manfred, 1986: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.

Holtappels, Heinz Günter, 2003: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Honig, Michael-Sebastian, 1999: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, Axel, 1992: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hughes, Jan N., 2002: Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. Journal of School Psychology 40: 485-492.

Jackson, Philip W., 1966: The Student's World. The Elementary School Journal 66: 345-357.

Jackson, Philip W., 1986: The Practice of Teaching. New York: Teachers College Press.

Jackson, Philip W., 1990: Life in Classrooms. Reissued with a new introduction. New York: Teachers College Press.

Kade, Jochen, 1997: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. S. 30-70 in: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kade, Jochen, 2004: Erziehung als pädagogische Kommunikation. S. 199-232 in: Dieter Lenzen (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kalthoff, Herbert und Helga Kelle, 2000: Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln" im Schulalltag. Zeitschrift für Pädagogik 46: 691-710.

Kieserling, André, 1999: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Klafki, Wolfgang, 1989: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. S. 4-33 in: Karl-Heinz Braun, Klaus Müller und Reinhard Odey (Hg.): Subjektivität, Vernunft, Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim: Beltz.

Kob, Janpeter, 1959: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern. S. 91-107 in: Peter Heintz (Hg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag.

Krapf, Bruno, 1985: Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Eine Untersuchung zum schulischen Lernen am Beispiel des Gymnasiums. Bern: Haupt.

Krappmann, Lothar, 20009: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krappmann, Lothar und Hans Oswald, 1995: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.

Kümmel, Friedrich, 1978: Schule und Identität – ein reiner Widerspruch? S. 15-54 in: Friedrich Kümmel, Friedemann Maurer, Walter Popp und Helmut Schaal, Vergisst die Schule unsere Kinder? München: Piper.

Kuper, Harm, 2001: Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4: 83-106.

Lamborn, Susie D., Nina S. Mounts, Laurence Steinberg und Sanford M. Dornbusch, 1991: Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. Child Development 62: 1049-1065.

Lampert, Magdalene, 1985: How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. Harvard Educational Review 55: 178-194.

Larkin, Ralph W., 1975: Social Exchange in the Elementary School Classroom: The Problem of Teacher Legitimation of Social Power. Sociology of Education 48: 400-410.

Lortie, Dan C., 1975: Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press.

Lüders, Manfred und Udo Rauin, 2004: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. S. 692-719 in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lütkens, Charlotte, 1959: Die Schule als Mittelklasseninstitution. S. 22-39 in: Peter Heintz (Hg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas, 1976: Einfache Sozialsysteme. S. 3-34 in: Manfred Auwärter, Edit Kirsch und Klaus Schröter (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas, 1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas, 19942: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. S. 182-201 in: Ders., Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas, 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. S. 14-52 in: Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsgg. von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas und Karl-Eberhard Schorr, 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.

Maccoby, Eleanor E., 1990: Gender and Relationships. A Developmental Account. American Psychologist 45: 513-520.

Maccoby, Eleanor E., 1995: The Two Sexes and Their Social Systems. S. 347-364 in: Phyllis Moen, Glen H. Elder, Jr. und Kurt Lüscher (Hg.): Examining Lives in Context. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Maccoby, Eleanor E., 1998: The Two Sexes. Growing Up Apart, Coming Together. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Maccoby, Eleanor E. und John A. Martin, 1983: Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. S. 1-101 in: Paul H. Mussen (Hg.): Handbook of Child Psychology, Vol. 4. New York: Wiley.

Mannheim, Karl und William A. C. Stewart, 1962: An Introduction to the Sociology of Education. London: Routledge & Kegan Paul.

Markowitz, Jürgen, 1986: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Martens, Wil, 20002: Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme. S. 263-311 in: Günther Ortmann. Jörg Sydow und Klaus Türk (Hg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Mayntz, Renate, 1976: Soziologie der Organisation. Reinbek: Rowohlt.

Mayntz, Renate, 1987: Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft 1: 89-110.

McCaslin, Mary und Thomas L. Good, 1992: Compliant Cognition: The Misalliance of Management and Instructional Goals in Current School Reform. Educational Researcher 21 (3): 4-17.

Mead, George Herbert, 200213: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mehan, Hugh, 1979: Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Mehan, Hugh, 1998: The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. Human Development 41: 245-269.

Miller, Max, 1986: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Musgrove, Frank und Philip H. Taylor, 1969: Society and the Teacher's Role. London: Routledge & Kegan Paul.

Neidhardt, Friedhelm, 1979: Das innere System sozialer Gruppen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31: 639-660.

Nickel, Horst, 1976: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. Psychologie in Erziehung und Unterricht 23: 153-172.

Niederberger, Josef Martin, 1991: Organisationssoziologie und -psychologie von Bildungsinstitutionen. S.322-333 in: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth.

O'Day, Jennifer A., 2004: Complexity, Accountability, and School Improvement. S. 15-43 in Susan H. Fuhrman und Richard F. Elmore (Hg.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press.

Oelkers, Jürgen, 20002: Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon.

Oevermann, Ulrich, 1972: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich, 1979: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. S. 143-168 in: Günther Lüschen (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Oevermann, Ulrich, 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. S. 70-182 in: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Orton, J. Douglas und Karl E. Weick, 1990: Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. Academy of Management Review 15: 203-223.

Oswald, Hans und Lothar Krappmann, unter Mitarbeit von Christa Fricke, 1988: Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Oswald, Hans und Lothar Krappmann, 1991: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. S. 201-216 in: Reinhard Pekrun und Helmut Fend (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke.

Papousek, Hanus und Mechthild Papousek, 19872: Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. S. 669-720 in: Joy Doniger Osofsky (Hg.): Handbook of Infant Development. New York: John Wiley & Sons.

Parsons, Talcott, 1960: Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin. American Sociological Review 25: 467-483.

Parsons, Talcott, 1968: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. S. 161-193 in: Ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Parsons, Talcott, 1972: Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa.

Petrie, Hugh G., 1975: Why Has Learning Theory Failed to Teach Us How to Learn? S. 131-138 in: Harry S. Broudy, Robert H. Ennis und Leonard I. Krimerman (Hg.): Philosophy of Educational Research. New York: John Wiley & Sons.

Prange, Klaus, 19862: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Purkey, Stewart C. und Marshall S. Smith, 1983: Effective Schools: A Review. The Elementary School Journal 83: 427-452.

Rawls, Anne W., 1987: The Interaction Order sui generis. Goffman's Contribution to Social Theory. Sociological Theory 5: 136-149.

Rawls, John, 1979: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reinmann-Rothmeier, Gabi und Heinz Mandl, 20014: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. S. 601-646 in: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Reynolds, David und Peter Cuttance (Hg.), 1992: School Effectiveness. Research, Policy and Practice. London: Cassell.

Rolff, Hans-Günter, 19809: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Rolff, Hans-Günter, 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.

Rosen, Bernard C., 1956: The Achievement Syndrome: A Psychocultural Dimension of Social Stratification. American Sociological Review 21: 203-211.

Rosen, Bernard C. und Roy D'Andrade, 1959: The Psychosocial Origins of Achievement Motivation. Sociometry 22: 185-218.

Rosenbaum, Heidi, 1973: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie. Stuttgart: Enke.

Rosenholtz, Susan J. und Stephen H. Rosenholtz, 1981: Classroom Organization and the Perception of Ability. Sociology of Education 54: 132-140.

Rosenholtz, Susan J. und Carl Simpson, 1984: The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction? Review of Educational Research 54: 31-63.

Roth, Heinrich, 1969: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. Die Deutsche Schule 61, 520-536.

Rustemeyer, Ruth, 2004: Einführung in die Unterrichtspsychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore und Janet Ouston, 1980: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

Rutter, Michael und Barbara Maughan, 2002: School Effectiveness Findings 1979-2002. Journal of School Psychology 40: 451-475.

Ryans, David G., 19705: Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A Research Study. Washington, D.C.: American Council on Education.

Sader, Manfred, 19986: Psychologie der Gruppe. Weinheim: Juventa.

Sandfuchs, Uwe, 2001: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. S. 11-36 in: Wolfgang Melzer und Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa.

Sauter, Annette M., Werner Sauter und Harald Bender, 2004: Blended Learning-Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Schäfer, Martin, 2004: Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens. Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern.

Scheerens, Jaap und Roel J. Bosker, 1997: The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.

Schütz, Alfred, 1971: Schelers Theorie der Intersubjektivität und die Generalthese vom Alter Ego. S. 174-206 in: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag: Nijhoff.

Schneider, Louis und Sverre Lysgaard, 1953: The Deferred Gratification Pattern: A Preliminary Study. American Sociological Review 18: 142-149.

Schön, Donald A., 1983: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Scholl, Wolfgang, 1993: Grundkonzepte der Organisation. S. 409-44 in: Heinz Schuler (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber.

Schulze, Theodor, 1980: Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München: Kösel.

Shulman, Lee S., 1987: The Wisdom of Practice. Managing Complexity in Medicine and Teaching. S. 369-386 in: David C. Berliner und B. V. Rosenshine (Hg.): Talks to Teachers. New York: Random House.

Simmel, Georg, 1992: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Bd. 11. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Simpson, Carl H. und Susan J. Rosenholtz, 1986: Classroom Structure and the Social Construction of Ability. S. 113-138 in: John G. Richardson (Hg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.

Sinclair, John McH. und Malcolm Coulthard, 1977: Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Smith, Louis M. und William Geoffrey, 1968: The Complexities of an Urban Classroom. An Analysis Toward a General Theory of Teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spencer-Hall, Dee A., 1981: Looking Behind the Teacher's Back. The Elementary School Journal 81: 281-289.

Steinberg, Laurence, Susie D. Lamborn, Nancy Darling, Nina S. Mounts und Sanford M. Dornbusch, 1994: Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. Child Development 65: 754-770.

Steinberg, Laurence, Nancy E. Darling und Anne C. Fletcher, in collaboration with B. Bradford Brown und Sanford M. Dornbusch, 1995: Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment: An Ecological Journey. S. 423-466 in: Phyllis Moen, Glen H. Elder, Jr. und Kurt Lüscher (Hg.): Examining Lives in Context. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Stodolsky, Susan S., Teresa L. Ferguson und Karen Wimpelberg, 1981: The Recitation Persists, but What Does it Look Like? Journal of Curriculum Studies 13: 121-130.

Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler, 2007: Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Tenorth, Heinz-Elmar, 1994: „Alle alles zu lehren." Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tillmann, Klaus-Jürgen, 2007: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.

Tomasello, Michael, 2002: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tomasello, Michael, Ann C. Kruger und Hilary H. Ratner, 1993: Cultural Learning. Behavioral and Brain Sciences 16: 495-552.

Tyrell, Hartmann, 1983: Gruppe als Systemtyp. S. 75-87 in: Friedhelm Neidhardt (Hg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ulich, Dieter, 1976: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim: Beltz.

Ulich, Klaus, 1996: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

Vanderstraeten, Raf, 2001: The School Class as an Interaction Order. British Journal of Sociology of Education 22: 267-277.

Vanderstraeten, Raf, 2004: Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. S. 54-68 in: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Veith, Hermann, 1995: Überlegungen zur Theorie und Geschichte der Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15: 194-207.

Wahl, Diethelm, 1991: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wang, Margaret C., Geneva D. Haertel und Herbert J. Walberg, 1993: Toward a Knowledge Base for School Learning. Review of Educational Research 63: 249-294.

Weick, Karl E., 1976: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly 21: 1-19.

Wellendorf, Franz, 1973: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz.

Wippler, Reinhard, 1978: Nicht-intendierte soziale Folgen individueller Handlungen. Soziale Welt 29: 155-179.

Woods, Peter (Hg.), 1980: Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School. London: Falmer Press.

Youniss, James, 1980: Parents and Peers in Social Development. A Sullivan-Piaget Perspective. Chicago: The University of Chicago Press.

Zinnecker, Jürgen, 1975: Vorbemerkung des Herausgebers. S. 19 in: Ders. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Zinnecker, Jürgen, 1978: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. S. 29-121 in: Gerd-Bodo Reinert und Jürgen Zinnecker (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populare, pädagogische und szientifische Ethnographien. Zeitschrift für Pädagogik 46: 667-690.

Rolf Becker (Hrsg.)

Lehrbuch der Bildungssoziologie

LEHRBUCH

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Rolf Becker (Hrsg.)

Lehrbuch der Bildungssoziologie

Für Caterina

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-14794-9