

Felicitas Thiel

Interaktion im Unterricht



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
A. Francke Verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
Waxmann · Münster · New York

Felicitas Thiel

Interaktion im Unterricht

Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2016

Dr. Felicitas Thiel forscht und lehrt als Professorin für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin

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.

Für Anton und Justus, die mir wertvolle Einblicke in den schulischen Alltag gewährten

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto
www.budrich-verlag.de

utb-Bandnr. 4571
utb-ISBN 978-3-8252-4571-9
utb-eISBN 978-3-8385-4571-4

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

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Opladen
Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin; Friedrich Rost, Berlin
Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Rahmenbedingungen der Unterrichtsinteraktion	13
2.1	Die Organisation der Schule	14
2.2	Die Institutionalisierung des Unterrichts	16
2.3	Die Professionalisierung des Lehrberufs: Amt und Mandat	21
	Zusammenfassung	24
3	Anforderungen der Unterrichtsinteraktion	25
3.1	Kompetenzvermittlung im Unterricht: die Perspektive der Lehrperson	26
3.2	Lernen im Unterricht: die Perspektive der Schülerinnen und Schüler	33
3.3	Peerbeziehungen im Unterricht	43
	Zusammenfassung	48
4	Die Interaktionsordnung des Unterrichts	51
4.1	Routinen im Unterricht	56
4.2	Rituale und ritualisierter Austausch im Unterricht	61
4.3	Impression Management im Unterricht	66
4.3.1	Impression Management der Lehrperson	71
4.3.2	Impression Management der Schülerinnen und Schüler	72
	Zusammenfassung	76
5	Kommunikation im Unterricht	79
5.1	Rhetorische Kommunikation im Unterricht	81
5.1.1	Kommunikation und Motivierung	82
5.1.2	Kommunikation und Instruktion	83
5.1.3	Kommunikation und Klassenmanagement	85
5.2	Implizite Kommunikation der Lehrperson im Unterricht	92

5.3	(Implizite) Kommunikation von Schülerinnen und Schülern im Unterricht	99
	Zusammenfassung	104
6	Störungen und Konfliktodynamiken der Unterrichtsinteraktion	107
6.1	Störungskritisches Verhalten der Lehrperson	111
6.1.1	Störungsanfälligkeit der rhetorischen Kommunikation	112
6.1.2	Störungsanfälligkeit der beziehungsorientierten Kommunikation	117
6.2	Störungskritisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern	121
6.3	Störungen: Irritationen, Konfrontationen und Konflikte im Unterricht	130
6.4	Konfliktescalation und chronifizierte Konflikte im Unterricht	140
	Zusammenfassung	148
	Literaturverzeichnis	151
	Sachregister	164

1 Einleitung

Unterrichtsinteraktion ist einerseits stark durch institutionalisierte Erwartungen und organisationale Regulierungen – z.B. Schulordnungen, Lehrpläne, Versetzungsregelungen – geprägt, andererseits weist dieses Interaktionssystem eine komplexe soziale Dynamik auf. Verglichen mit anderen Interaktionssystemen ist die Interaktion im Unterricht trotz ihrer starken Regulierung nicht nur in hohem Maße unvorhersehbar; im Unterricht rechnen auch alle Beteiligten ständig mit Störungen. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen ziehen in Betracht, dass der Unterrichtsprozess ins Stocken gerät, unterbrochen oder sogar abgebrochen werden kann.

Unvorhersehbar ist die Unterrichtsinteraktion nicht zuletzt deshalb, weil das Erreichen des Interaktionsziels, das im Erwerb spezifischer Kompetenzen besteht, oft unsicher ist und Umwege erforderlich macht: Schülerinnen oder Schüler hören nicht zu, sie verstehen Erklärungen nicht, sie haben Wissen nicht nachhaltig gespeichert, können es nicht abrufen oder anwenden. Aufmerksamkeit muss immer wieder neu hergestellt werden, Erklärungen müssen wiederholt oder variiert sowie Übungen eingeschoben werden. Obwohl jede Unterrichtsstunde geplant ist, verläuft praktisch keine Unterrichtsinteraktion nach Plan. Ständige Adaptionen sind die Regel.

Störungsrisiken sind der Interaktion im Unterricht gewissermaßen inhärent. Als Ausdruck von Verhaltensproblemen oder gar externalisierenden Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern, so lautet eine dezidierte These dieses Buchs, sind Unterrichtsstörungen nur unzureichend beschrieben. Soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind zwar eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung für eine störungsfreie Unterrichtsinteraktion.

Die Interaktion im Unterricht ist ein hochinteressanter Fall für die Soziologie, weil sie durch einen hohen Grad an institutioneller Regulierung und eine hohe Störungsanfälligkeit gleichermaßen charakterisiert ist. Damit unterscheidet sie sich sowohl von anderen Formen unregulierter als auch hoch regulierter Interaktion. Ein Beispiel für eine wenig regulierte und hoch störungsanfällige Interaktion wäre ein Zusammentreffen völlig fremder Personen aus unterschiedlichen, sich gegenseitig fremden Kulturkreisen bei einem wenig regulierten Anlass, z.B. einer Party.

Das Risiko der Störung der Interaktion ist hier vergleichsweise hoch, weil keiner die Erwartungen der anderen richtig einschätzen kann und keine geteilten Konventionen existieren, die helfen, dieses Defizit an Wissen in sozial verträglicher Weise zu kompensieren. Der Gottesdienst in katholischen Gemeinden ist dagegen ein Beispiel für eine starke Regulierung der Interaktion mit geringem Störungsrisiko. Störungen kommen hier praktisch nicht vor und wenn doch, haben sie den Charakter der Auflehnung und zwingen die Verantwortlichen zu wirksamen Maßnahmen. Interaktion im Unterricht zeichnet sich dagegen nicht nur durch einen hohen Regulierungsgrad, sondern auch durch ein hohes Störungsrisiko aus. Soziale Regulierungen und Störungsanfälligkeit gehen miteinander einher. Regulierung ist einerseits eine notwendige Bedingung für eine geordnete Interaktion im Unterricht, andererseits eine Quelle permanenter Störungen.

Soziale Ordnung im Unterricht ist deshalb prekär, weil die Anforderung der Unterrichtsinteraktion den Schülerinnen und Schülern erstens große Anstrengung abverlangt und zweitens mit hohen emotionalen Risiken für sie einhergeht. Anstrengung muss aufgewendet werden, um komplexe Prozesse der Informationsverarbeitung, wie die Elaboration und Organisation neuen Wissens, zu regulieren, um Motivation für einen Lerngegenstand oder ein Lernergebnis zu entwickeln und aufrechtzuerhalten und um konstruktiv mit den eigenen Beiträgen auf die anderen Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen (das gilt nicht nur für kooperatives Lernen!). Eine hohe Vulnerabilität der Schülerinnen und Schüler birgt die Unterrichtsinteraktion deshalb, weil Misserfolg bei der Bewältigung dieser Anforderung in der Regel individuell auf Begabung oder Anstrengung zugerechnet wird. Diese Zurechnung wird durch die institutionalisierten schulischen Normen der Leistung und Unabhängigkeit legitimiert. Dass diese Zurechnung oft unter öffentlicher Beobachtung signifikanter Anderer – nämlich ihrer Peers – erfolgt, impliziert für Schülerinnen und Schüler ein hohes Beschämungsrisiko.

Peer-Interaktionen sind für die Aufrechterhaltung und Gefährdung der sozialen Ordnung im Klassenzimmer von großer Bedeutung. Lernzielbezogene Peer-Interaktionen stabilisieren die soziale Ordnung, nicht-lernzielbezogene Interaktionen zwischen Peers unterlaufen die soziale Ordnung in den meisten Fällen. Für die Ausbreitung von Unterrichtsstörungen haben Peer-Interaktionen eine maßgebliche Funktion. Peers fungieren bei opponierendem Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler als Kombattanten oder als Unterstützer, indem sie Störverhalten verstärken und Sanktionen der Lehrperson gegen rebellierende Schülerinnen und Schüler abpuffern.

Die Interaktionsordnung des Unterrichts ist eine Antwort auf die Herausforderung, komplexe, hoch anspruchsvolle individuelle Lehr-Lernprozesse in einer vergleichsweise großen Gruppe zu koordinieren und gleichzeitig dem Bedürfnis nach Bestätigung der sozialen Identität angesichts der individuellen Vulnerabilität sowie

einer permanenten Beobachtung durch signifikante Andere Rechnung zu tragen. Zwei unterschiedliche soziale Mechanismen konstituieren die Interaktionsordnung des Unterrichts: Routinen, die für eine Koordination individueller Lernprozesse im sozialen System der Schulklasse sorgen, und Rituale, die die gemeinschaftliche Bindung sowie die gegenseitige Wertschätzung und damit das gemeinsame Bemühen um die Kontinuität sozialer Interaktion im Klassenzimmer gewährleisten.

Die Interaktionsordnung im Unterricht wird von der Lehrperson dominiert, die qua Amt über besondere Machtressourcen verfügt. Durch ihr Kommunikationsverhalten, das prinzipiell auch den Einsatz von Zwangsmitteln umfasst, verleiht jede Lehrperson der allgemeinen Interaktionsordnung in ihrem Klassenzimmer eine typische Signatur; durch ihre Selbstpräsentation im Unterricht gibt sie den Schülerinnen und Schülern Hinweise darauf, wie sie ihre Rolle, die als Amt institutionalisiert und mit einem Mandat ausgestattet ist, versteht.

Dass die Soziologie sich bislang nur mit Teilaспектen der Unterrichtsinteraktion systematisch beschäftigt hat, ist möglicherweise der Notwendigkeit einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit diesem Thema geschuldet. Über Unterrichtsinteraktion lässt sich nicht sprechen, ohne die Anforderungen dieses spezifischen Interaktionssystems zu analysieren, und diese Anforderungen lassen sich wiederum adäquat nur unter Bezugnahme auf lehr-lernpsychologische Theorien beschreiben.

Dieses Buch versteht sich als ein Beitrag zu einer Soziologie der Schule. Gleichwohl werden Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen zusammengeführt. Theoretische und empirische Anleihen werden bei der Lernpsychologie, der Soziopsychologie, der Motivations- und Emotionspsychologie, der Kommunikationstheorie und natürlich bei der Soziologie gemacht, genauer: der Gesellschaftstheorie, der Organisationstheorie und vor allem der Interaktionstheorie sowie deren Weiterentwicklung durch die Emotionssoziologie. Mit dieser Verknüpfung verschiedener disziplinärer Perspektiven ist die Erwartung verbunden, Unterrichtsinteraktion umfassend zu beschreiben. Ein besonderes Interesse gilt neben den Mechanismen sozialer Ordnung der Störungsanfälligkeit dieses Interaktionssystems.

Im Anschluss an die Einleitung werden im zweiten Kapitel dieses Buches zunächst die Rahmenbedingungen der Unterrichtsinteraktion beschrieben. Bürokratische Regulierungen und Vorschriften (wie Lehrpläne oder Versetzungsregeln), die die Funktionen der modernen Schule (Qualifikation, Integration und Selektion) absichern, limitieren – wie zu zeigen sein wird – die Freiheitsgrade der Interaktion im Klassenzimmer beträchtlich (2.1), und institutionalisierte Bedingungen (wie die Beschulung relativ großer Jahrgangsgruppen oder die ständige Evaluation von Beiträgen) und Erwartungen (wie unabhängige Leistungen im Wettbewerb mit anderen zu erbringen) prädeterminieren die Interaktion des Unterrichts (2.2). Mit der

Institutionalisierung der Berufsrolle der Lehrperson durch Amt und Mandat ist die Verantwortung für die Steuerung der Interaktion im Unterricht definiert (2.3).

Im dritten Kapitel werden die Anforderungen der Unterrichtsinteraktion aus der Perspektive von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert. Die Anforderungen an die Lehrperson lassen sich hinsichtlich dreier basaler Dimensionen beschreiben: Lehrpersonen müssen Informationsverarbeitungsprozesse ihrer (unterschiedlichen) Schülerinnen und Schüler möglichst effektiv unterstützen; sie müssen eine Bereitschaft zur Mobilisierung von Anstrengung wecken und sie müssen die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern so steuern, dass alle davon profitieren (3.1). Für Schülerinnen und Schüler lassen sich diese Anforderungen spiegelbildlich beschreiben. Sie benötigen Kompetenzen der Informationsverarbeitung, der Selbstmotivierung sowie soziale Kompetenzen, die ihnen einen lernzielorientierten Austausch mit ihrer Lehrperson und ihren Mitschülerinnen und -schülern ermöglichen. Eine besondere Rolle spielen dabei selbstbezogene Emotionen wie Stolz oder Scham (3.2). Da die Interaktion im Klassenzimmer durch ein dreistelliges Verhältnis geprägt wird (Schülerinnen und Schüler beziehen sich eben nicht nur auf die Lehrperson, sondern auch auf ihre Peers), stellen Peerbeziehungen einen wichtigen Faktor der Unterrichtsinteraktion dar. Und weil die Interaktion zwischen Peers nicht immer den Anforderungen an eine lernzielorientierte Kooperation entspricht, Schülerinnen und Schüler vielmehr gelegentlich Lernziele ignorieren oder unterlaufen, gehen mit Peerinteraktionen besondere Störungsrisiken einher (3.3).

Auf der Grundlage der Anforderungen der Unterrichtsinteraktion kann dann im vierten Kapitel die Interaktionsordnung des Unterrichts rekonstruiert werden. Routinen werden als Antwort auf das Problem einer koordinierten Bearbeitung der Anforderungen des Lernens in der Schulkasse verstanden (4.1). Rituale sind soziale Mechanismen, die die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortsetzung der Interaktion gewährleisten, indem sie für gegenseitige Achtung und für soziale Integration der Klasse sorgen (4.2). Von hoher Relevanz für die Stabilität der Interaktionsordnung sind Strategien des *Impression Managements*, mit denen sich die Interaktionspartner gegenseitig verdeutlichen, wie sie in ihrer Rolle von den jeweils anderen gesehen werden wollen (4.3).

Die allgemeine Interaktionsordnung wird durch das Kommunikationsverhalten der Lehrperson sowie der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Klassenzimmer in aufeinander bezogenes Handeln übersetzt. Das ist das Thema des fünften Kapitels. Zu unterscheiden ist zwischen der Vermittlung von Kompetenzen durch rhetorische Kommunikation der Lehrperson (5.1) und ihrer impliziten (beziehungsorientierten) Kommunikation, in der die gegenseitige Anerkennung bzw. die soziale Distanzierung und damit das Arbeitsbündnis zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson ihren Ausdruck findet (5.2). Außerdem wird die Inter-

aktion im Unterricht durch die implizite Kommunikation zwischen Peers geprägt (5.3).

Im sechsten Kapitel werden Störungen des Unterrichts auf der Basis der vorausgehenden Kapitel systematisiert und Störungsdynamiken im Unterricht beschrieben. Dabei wird zunächst zwischen dem störungskritischen Verhalten der Lehrperson (6.1) und dem störungskritischen Verhalten von Schülerinnen und Schülern unterschieden (6.2). Im Anschluss daran werden drei Formen von Störungen der Interaktion beschrieben: Irritationen, Konfrontationen und Konflikte (6.3). Im letzten Teilkapitel werden dann Prozesse der Eskalation von Konflikten und ihre Chronifizierung untersucht (6.4).

2 Rahmenbedingungen der Unterrichtsinteraktion

Die Vermittlung von Wissen erfolgt in modernen Gesellschaften zu großen Teilen in eigens dafür zuständigen Institutionen. Eine zentrale Bedeutung hat die Schule. Durch sie wird die allgemeine Bildung der Mitglieder einer Gesellschaft sichergestellt. In der Schule werden Grundlagen für anschließende formale und informelle Lernprozesse gelegt. Von anderen Lehr-Lernprozessen unterscheidet sich schulisches Lernen in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht:

- Wissensvermittlung in Schulen erfolgt domänen spezifisch im Rahmen von Schulfächern oder Lernfeldern, die einerseits an der disziplinären Ordnung wissenschaftlichen Wissens andererseits an gesellschaftlichen Verwendungs erwartungen orientiert sind. Bezogen auf Fächer und Lernfelder werden Lernziele oder Kompetenzstandards formuliert, die die Prozesse des Wissenserwerbs orientieren sollen.
- Für die Erreichung von Lernzielen sind genaue Zeitbudgets definiert und in Stundentafeln festgehalten. Das Erreichen oder Verfehlen von Lernzielen begründet Entscheidungen für Übergänge in anschließende Klassenstufen oder Schulformen. Durch die diachrone und synchrone Verteilung des Zeitbudgets wird die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler stark determiniert.
- Lernen findet in Schulen in weitgehend altershomogenen Gruppen statt, die in der Verantwortung einer eigens ausgebildeten und mit Zwangsmitteln ausgestatteten Lehrperson gemeinsam lernen. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen treten sich in den Rollen von Schülerinnen und Schülern bzw. Professionellen gegenüber. Einflusschancen und Deutungsmacht sind asymmetrisch zugunsten der Lehrperson verteilt.

Institutionelle Rahmung und professionelle Gestaltung sind Kernmerkmale des Unterrichts, die diesen von informellen Prozessen des Wissenserwerbs unterscheiden. Sie definieren die besondere soziale Ordnung des Unterrichts.

In diesem Kapitel wird zunächst die Organisation der Schule betrachtet, die eine effektive Bearbeitung ihrer drei zentralen Funktionen gewährleistet (2.1). In einem zweiten Schritt werden die Sozialisationswirkungen der Institution Schule be-

schrieben (2.2). Schließlich wird die professionelle Lehrtätigkeit zwischen staatlichem Amt und gesellschaftlichem Mandat skizziert (2.3).

2.1 Die Organisation der Schule

In modernen Gesellschaften übernehmen Schulen neben Familien wichtige Erziehungsfunktionen. Sie sind spezialisiert auf die Vermittlung grundlegender allgemeiner Kenntnisse und Kompetenzen, die für jedes erwachsene Mitglied einer Gesellschaft eine Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe darstellen. Was allgemeines Wissen im Sinne von grundlegendem und für alle Mitglieder einer Gesellschaft notwendigem Wissen ist, ist allerdings historisch kontingen.

Wenn davon die Rede ist, dass Schule eine *Qualifikationsfunktion* hat (Fend 1981), dann ist damit nicht gemeint, dass sie das für die Ausübung bestimmter (beruflicher) Tätigkeiten notwendige Wissen bereitstellt. Sie vermittelt vielmehr die basalen Kompetenzen, Informationen und Konzepte, die für die Aneignung spezifischer Fähigkeiten eine unverzichtbare Grundlage darstellen und die für den Austausch zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft und für die Partizipation der Einzelnen an Entscheidungen in einer Gesellschaft notwendig sind (Tenorth 1986).

Weil in die allgemeinbildende Schule alle Mitglieder der nachwachsenden Generation mittels Durchsetzung der Schulpflicht inkludiert werden, ist die Schule – vor allem die Grundschule – eine der wenigen Institutionen, in der potenziell alle milieu- sowie kulturgebundenen Anschauungen und Verhaltensweisen einer Gesellschaft aufeinandertreffen. Die sozial-räumliche Segregation der Bevölkerung und die Existenz von Privatschulen schränken diese Vielfalt zwar ein; gleichwohl ist das Spektrum an unterschiedlichen normativen Orientierungen und sozialen Umgangsformen in allgemeinbildenden Schulen im Vergleich zu vielen anderen Institutionen sehr groß. Mit der allgemeinen Bildung übernimmt die Schule auch die Aufgabe der Vermittlung eines normativen Grundkonsenses sowie der Einübung von Verfahrensweisen zum Ausgleich von Interessen, ohne die die soziale Integration einer in unterschiedliche soziale und kulturelle Milieus ausdifferenzierten Gesellschaft nicht gelingt. Die Vermittlung eines normativen Grundkonsenses durch die Schule setzt eine konstruktive Auseinandersetzung mit den in der jeweiligen Schule präsenten unterschiedlichen normativen Orientierungen von Schülerrinnen und Schülern voraus. Nur dann kann davon gesprochen werden, dass die Schule eine *Integrationsfunktion* erfüllt.

Die dritte zentrale Funktion der allgemeinen Schule ist die *Selektionsfunktion*. Mit der Beurteilung von Leistung und deren Dokumentation in Noten werden karriererelevante Anschlussperspektiven für die Schülerinnen und Schüler eröffnet. Ein zentraler Grundkonsens moderner demokratischer Gesellschaften besteht

hinsichtlich des meritokratischen Prinzips, das besagt, dass die soziale Platzierung der Gesellschaftsmitglieder nicht von deren Herkunft oder von ererbtem Besitz, sondern allein von ihrer Leistung abhängig gemacht werden darf. Die Schule ist von dem Soziologen Helmut Schelsky aufgrund ihrer Funktion der Beurteilung individueller Leistung auch als „soziale Dirigierungsstelle“ ([1957]1961) bezeichnet worden. Wenn in der Realität das Postulat der Leistungsgerechtigkeit vielfach verletzt wird, kann langfristig die Legitimationsgrundlage einer demokratischen Gesellschaft untergraben werden. Lehrpersonen haben mit der Erfüllung der Selektionsfunktion oft Schwierigkeiten, was möglicherweise daran liegt, dass ihnen die Tragweite von Beurteilungen für den Lebenslauf bewusst ist und dass sie wissen, wie schwierig es ist, dem Anspruch auf eine objektive Beurteilung gerecht zu werden.

Die effektive Erfüllung der Funktionen der Schule wird durch ihre Organisation garantiert (Bidwell 2005). Organisationen sind ganz allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sie einen bestimmten Zweck erfüllen, dass Verfahren und Regeln für die Erfüllung dieses Zwecks vorgesehen sind, dass meist eine funktional differenzierte Bearbeitung von Aufgaben erfolgt, dafür spezifische Zuständigkeiten definiert sind und dass die Einhaltung von Verfahren und Regeln sanktioniert wird. Oft werden in Organisationen Vorgänge in Akten dokumentiert, um eine spätere Überprüfung der Regeltreue von Entscheidungen zu ermöglichen (Kuper & Thiel 2010; Thiel 2008). Die Differenzierung sowie Standardisierung von Aufgaben, Abläufen, Zuständigkeiten und Kontrollmechanismen gestatten Organisationen eine effektive Erfüllung ihrer Funktionen, weil dadurch alle Interaktionspartner von komplexen Prozessen des gegenseitigen Abgleichs von Intentionen entlastet werden sowie von der situationsbezogenen Abwägung von Handlungsalternativen. Die Unterrichtsinteraktion wird durch entsprechende bürokratische Vorschriften reguliert. So schreiben Lehrpläne vor, mit welchen Inhalten sich Schülerinnen und Schüler in welchem Umfang beschäftigen, und Prüfungsregelungen definieren Maßstäbe sowie Beurteilungsverfahren. Wer über eine Versetzung entscheidet und welche Gesichtspunkte bei dieser Entscheidung zu berücksichtigen sind, ist in Rechtsvorschriften fixiert. Festgelegt ist auch, unter welchen Voraussetzungen eine Lehrperson Unterricht halten darf, wen sie wann vertreten muss oder wie ihre Leistung im Unterricht beurteilt wird, wer unter welchen Bedingungen ein Recht hat, gegen den Unterricht oder die Beurteilung von Leistungen Einspruch zu erheben oder unter welchen Bedingungen eine Schülerin oder ein Schüler relegiert wird. Diese Liste der Regelungen ließe sich fortsetzen.

Weil die Organisation der Schule die Autonomiespielräume ihrer Mitglieder durch diese Regelungen einschränkt, erfährt sie nicht selten Widerspruch unter Bezug auf die Freiheit des Lernens. Widerspruch gegen die Form organisierten Lernens kann in Unterrichtsstörungen Ausdruck finden.

Grundsätzlich birgt die organisierte Erfüllung der drei Funktionen – Qualifikation, Integration und Selektion – Konfliktpotenzial. Ob die Inhalte des Lehrplans das Wissen abdecken, das allgemein im Sinne von allgemein relevant ist, wird je nach Standpunkt unterschiedlich beurteilt. Ob die Vermittlung eines normativen Grundkonsenses gelingt oder ob unterschiedliche Überzeugungen im Schulalltag täglich Reibungskonflikte erzeugen, ist eine zentrale Frage der Gestaltung des Schullebens und des Austauschs in der Schulklasse. Ob die meritokratische Logik der Schule in den Übergängen eines differenzierten Systems unterlaufen wird, ist, ebenso wie die Frage der Vergleichbarkeit von Noten in föderalen Systemen, ein wichtiger Gegenstand der Auseinandersetzung um Bildungsgerechtigkeit.

2.2 Die Institutionalisierung des Unterrichts

In Schulen sind Bedingungen für die Unterrichtsinteraktion institutionalisiert. Schülerinnen und Schüler verbringen, ob sie wollen oder nicht, viel Zeit im Klassenzimmer, durchschnittlich mehr als mit jeder anderen Aktivität – mit Ausnahme des nächtlichen Schlafs (Jackson 1968). Schulen sind neben Gefängnissen und psychiatrischen Kliniken die einzigen Institutionen, die ihre Mitglieder auch gegen deren Willen zur Anwesenheit zwingen.

Die Interaktion im Klassenzimmer kann nach Auffassung des Soziologen Philip Jackson mit drei Schlüsselbegriffen charakterisiert werden: *crowd*, *praise* und *power* (Jackson 1968). Mit dem Begriff *crowd* weist Jackson darauf hin, dass in kaum einer anderen Institution Menschen einen vergleichbar langen Zeitraum auf so engem Raum zusammen sind. Obwohl die Klassengrößen inzwischen geringer sind als zum Zeitpunkt der Publikation von Jacksons Studie, gilt doch seine Vermutung mit hoher Wahrscheinlichkeit nach wie vor, dass keine Gewerkschaft vergleichbar dichte räumliche Arbeitsbedingungen für ihre Mitglieder akzeptieren würde. Jede und jeder Einzelne ist in einem solchen Setting praktisch dauernd für alle anderen sichtbar und kann Interaktionsofferten nur schwerlich ausweichen. Ein Rückzugsraum besteht im Klassenzimmer weder für Lehrpersonen noch für Schülerinnen und Schüler.

Der Begriff *praise* bezieht sich darauf, dass nahezu jede Aktivität von Schülerinnen und Schülern mit einem Feedback beantwortet wird (vgl. Kap. 4.1). In der Summe sind diese Feedbacks von hoher Relevanz für die jeweilige Bildungskarriere und damit für den individuellen Lebenslauf. Einer Bewertung, die zwar nicht in jedem Fall in eine Zensur mündet, sind alle Schülerinnen und Schüler ausgeliefert. Diagnostische Unschärfen – aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Ungerechtigkeiten – sind bis zu einem gewissen Grad nicht auszuschließen und hinzunehmen. Auch wenn sich Lehrpersonen um individualisierte Rückmeldungen

bemühen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Beurteilungen öffentlich werden, relativ hoch, und dies allein schon deshalb, weil Schülerinnen und Schüler ein ausgeprägtes Interesse daran haben, sich mit ihren Mitschülerinnen und -schülern zu vergleichen (ich komme im Kapitel 3 darauf zurück). Da nicht alle Beurteilungen positiv ausfallen können und der soziale Vergleich praktisch institutionalisiert ist, entsteht ein vergleichsweise hoher emotionaler Druck. Die Abwendung von oder der Umgang mit (drohenden) negativen Gefühlen wie Scham oder Versagensängsten gehört zu den impliziten Anforderungen an Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 3.2).

Schule, darauf verweist Jacksons dritter Schlüsselbegriff *power*, ist der Bereich, in dem Schülerinnen und Schüler die Asymmetrie formaler Macht erfahren. Lehrpersonen sind nicht nur diejenigen, die befugt sind, den Anwesenheitszwang durchzusetzen, sie entscheiden gleichzeitig über die erlaubten Aktivitäten im Klassenzimmer, sie erteilen Sprecherlaubnis und beurteilen Lernergebnisse. Dass diese formale Macht ihre Legitimität aus einem gesellschaftlichen Mandat bezieht, das eine besondere Verantwortung mit sich bringt (vgl. Kap. 2.3), ist vielen Schülerinnen und Schülern – und in wenigen Fällen auch Lehrpersonen – nicht immer klar.

Bereits 1925 hat der Soziologe und Pädagoge Siegfried Bernfeld in einem Essay mit dem Titel „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ den Satz formuliert: „Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinausreichen. Die Schule – als Institution – erzieht.“ (Bernfeld 1925, S. 24) Seinen reformpädagogisch orientierten Zeitgenossen hielt er entgegen, dass die „Gruppierung der Schüler nach Altersklassen und Schulsprengeln“, die „klassenbedingte Festlegung des Lernziels“ und die „quantitative Aufteilung des Stoffes auf Jahres- und Stundenproportionen“ (S. 23) eine sozialisatorische Wirkung entfalten, die auch durch pädagogische Reformexperimente nicht infrage gestellt werden könne, weil die „ökonomisch-soziale Struktur der Gesellschaft“ (ebd.) immer den Rahmen für die institutionelle Ordnung ihrer Erziehungsverhältnisse definiere. Der gesellschaftsreformerischen Emphase der Reformpädagogik bescheinigte der bekennende Marxist Bernfeld aus diesem Grund eine grenzenlose Naivität.

Viel später haben die Strukturfunktionalisten Talcott Parsons (1959) und Robert Dreeben (1980) in ihren nach wie vor lesenswerten Beiträgen zur Soziologie der Schule denselben Gedanken entwickelt und die spezifischen Verhaltenserwartungen im Klassenzimmer unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten genauer beschrieben. Diese Erwartungen – so Parsons und Dreeben – unterscheiden sich fundamental von den Erwartungen und Normen der Familie. Während in der Familie die Bedarfsgerechtigkeit bei der Unterstützung von Individuen und die individualisierte Beurteilung ihrer Handlung zentrale Maßstäbe für die Interaktion zwischen Eltern und Kindern darstellen, wird von Schülerinnen und Schülern er-