

Karola Cafantaris

Thorsten Merl

Wolfgang Meseth (Hrsg.)

Die gesellschaftliche  
Verfasstheit von Unterricht.  
Systemtheoretische und  
poststrukturalistische Perspektiven

Frankfurt, Hamburg und Köln  
Oktober 2023  
DOI: [doi.org/ 10.5281/zenodo.8238967](https://doi.org/10.5281/zenodo.8238967)

Open-Access-Publikation. Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingun-  
gen 4.0 International Lizenz (CC BY-SA 4.0).

# Inhalt

*Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Einleitung. .... 5*

*Karola Cafantaris & Thorsten Merl*

*Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im  
Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation ..... 10*

*Karola Cafantaris & Wolfgang Meseth*

*Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische  
und poststrukturalistische Problematisierungen ..... 26*

*Thorsten Merl*

*Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht als methodologische  
Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung –  
Systemtheoretische und poststrukturalistische Theorieangebote im  
Vergleich. Ein Kommentar..... 43*

*Marcus Emmerich*

*Zur Verwobenheit pädagogischer und sozialer Ordnungen ..... 54*

*Bettina Kleiner*



# Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Einleitung.

Karola Cafantaris & Thorsten Merl

Das vorliegende Arbeitspapier ist die Verschriftlichung von Vorträgen des Symposiums *„Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht als methodologische Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung – systemtheoretische und poststrukturalistische Theorieangebote im Vergleich“*, das im Rahmen der Tagung der DGfE-Kommission „Schulforschung und Didaktik“ am 6. und 7. Oktober 2022 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz „Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung“ stattgefunden hat.

Die Idee zur gemeinsamen Arbeit an Fragen rund um das Verhältnis von poststrukturalistischer Theorie/ Praktikentheorie und Systemtheorie in Bezug auf Macht und Gesellschaft entstand im Kolloquium „Machttheorie und Systemtheorie“, das in Zusammenarbeit von Thorsten Merl, Wolfgang Meseth, Oliver Holstein, Jürgen Braun und Karola Cafantaris durchgeführt wurde. Die hier nun versammelten Beiträge bilden den aktuellen Arbeitsstand dieser Arbeitsgruppe ab, wie er auf der o.g. Tagung präsentiert wurde. Ihre Publikation dient der Öffnung der Auseinandersetzung für eine weitergehende Diskussion. Die Beiträge erheben deshalb nicht den Anspruch einer abschließenden Ausarbeitung ihrer Fragestellung.

Zum Aufbau des vorliegenden Textes: Die hier versammelten Beiträge basieren auf den beiden Vorträgen von Thorsten Merl und von Karola Cafantaris gemeinsam mit Wolfgang Meseth sowie den Kommentierungen dieser Vorträge von Bettina Kleiner und Marcus Emmerich. Den Ausgangspunkt bildet

die Annahme von der gesellschaftlichen Verfasstheit schulischen Unterrichts und die mit ihr verbundene Frage, ob und wenn ja, wie sich im Unterricht pädagogische von nicht-pädagogischen Ordnungen empirisch identifizieren lassen. Pädagogische Selbstbeschreibungen haben die Ermöglichung von Bildung als Selbstzweck stets als eigentliche Aufgabe schulischen Unterrichts betont und gegen eine von 'außen' auferlegte Leistungsorientierung und gesellschaftliche Zwecksetzung gestellt. Ob und wie sich diese unterschiedlichen Wertbezüge in den schulischen Unterricht einschreiben und das Unterrichtsgeschehen dirigieren, wie sie gegenstandstheoretisch gefasst und sich empirisch erschließen lassen ist eine Frage, die in der empirischen Unterrichtsforschung bislang kaum gestellt worden ist.

Dieses Spannungsverhältnis von pädagogischen und nicht-pädagogischen Wertbezügen thematisiert letztlich das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft. Es äußert sich beispielsweise in Fragen zur *Funktion* von Bildung für gesellschaftliche Allokations- und Reproduktionsprozesse, aber auch in Fragen zur sogenannten ‚*gesellschaftlichen Bedingtheit*‘ von Erziehung und Bildung, wie sie soziologisch beispielsweise von Luhmann/Schorr oder Bourdieu/Passeron je unterschiedlich ausgearbeitet worden sind.

Erziehungswissenschaftlich prominent ist dabei bis heute die Position von Mollenhauer. Er schreibt 1976:

„Der Erziehungsbegriff und das gesellschaftliche Gesamtsystem, für das er gilt, sind unabhängig voneinander nicht zu denken. Erziehungstheorie und Gesellschaftstheorie gehören zueinander. [...] Wir müssen die Gesellschaft kennen, um zu ermitteln, was in ihr Erziehung heißen kann“ (Mollenhauer 1976, S. 119).

Was Mollenhauer hier für Erziehung grundsätzlich argumentiert, findet sich dann auch gleichbedeutend in der Schultheorie. So schreibt Tillmann 1987:

„Das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System stellt das Kernproblem einer Schultheorie dar. Dabei kann es nicht darum gehen, über-historische ‚Wesens‘-Aussagen zu machen; vielmehr gilt es, die Ausprägung dieses Verhältnisses in seinem historischen Wandel zu erfassen“ (Tillmann 1987, S. 8).

Betrachtet man die empirische Schul- und Unterrichtsforschung, besteht mit strukturfunktionalistischen Perspektiven die Annahme eines *funktionalen Verhältnisses*. Es erlaubt, die Schule bzw. den Unterricht durch ihre gesellschaftlichen Funktionen zu erklären und damit in Relation zu pädagogischen Funktionen und konstitutiven Antinomien zu verorten (vgl. Helsper). Einer solch struktur-funktionalen Perspektive setzt die ethnographisch-praxistheoretische Unterrichtsforschung entgegen, dass Unterricht als „Geschehen in eigenem Recht zu beschreiben“ (Breidenstein 2010, S. 872) sei, dessen Ordnungen sich nicht aus den gesellschaftlichen Funktionen von Schule ableiten und erklären lassen. Diese Perspektive wiederum blendet tendenziell die gesellschaftliche Eingebettetheit von Unterricht aus. Die hier interessierenden *wechselseitigen Implikationsverhältnisse* rücken dann zumeist aus dem Fokus der Forschung: So kommt dann beispielsweise dem unterrichtlichen Rekurs auf Leistung eine schlicht immanent disziplinierende Funktion zu.

Bereits dieser kursorische Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Debatten verdeutlicht eine recht dichotom anmutende Vorstellung von, wenn nicht voneinander losgelösten, dann jedoch sicherlich *bestimm- bzw. unterscheidbaren* pädagogischen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Pädagogik. Dass diese sich hier abzeichnende Unterscheidung des Pädagogischen in ‚gesellschaftliche‘ Erziehung einerseits und pädagogische ‚Selbst‘-Bildung andererseits jedoch eher eine durch die pädagogische Reflexion eingeführte analytische Trennung darstellt, argumentiert bereits Dietrich Benner, der vielmehr

auf die unauflösliche Verwobenheit dieser beiden Prozesse hinweist (vgl. Ben-ner 2015).

Die hier abgebildeten Vortragsmanuskripte knüpfen an diese Überlegungen an und nehmen diesen breit angelegten diskursiven Rahmen rund um das Verhältnis von Gesellschaft und Pädagogik zum Ausgangspunkt. Wie konstituiert sich in Rückgriff auf das system- bzw. kommunikationstheoretische Theorieangebot die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterrichtskommunikation? Und welche Möglichkeiten einer kritischen Reflexion bietet eine praxis-/poststrukturalistische Einordnung der Frage nach dem Verhältnis von Unterricht und gesellschaftlicher Bedingtheit dessen?

Die beiden hier aufgeworfenen Perspektiven können durchaus als kontrovers verstanden werden, gehen sie doch von zunächst grundlegend unterschiedlichen theoretischen Prämissen aus. Eine der grundlegendsten Unterschiede scheint uns beispielsweise zu sein: Während die Systemtheorie strikte Unterscheidungen zum Gegenstand der Theoriebildung macht und den Eindruck erweckt, das Pädagogische könne vom Nicht-pädagogischen trennscharf unterschieden werden, gehen poststrukturalistische Theorieangebote vielmehr von einer Nicht-Unterscheidbarkeit aus. Unterscheidungen gelten hier eher als hegemoniale Einsätze, derer man sich u.a. in dekonstruktiver Perspektive widmet.

Gerade deswegen erachten wir die beiden theoretischen Modellierungen als geeignet, die hier interessierende Frage nach der gesellschaftlichen Verfasstheit neu zu beleuchten:

Eine kommunikationstheoretische Perspektive eignet sich dafür, die im Unterricht beobachtbaren Normierungen zu rekonstruieren und das Wechselspiel von pädagogischen und nicht-pädagogischen Normierungen zu markieren.



Poststrukturalistische Theorieangebote eignen sich hingegen dafür, die damit beanspruchte Abgrenzbarkeit von Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem (und dessen Normierungen) in Frage zu stellen.

Die vorliegende Publikation beginnt deshalb mit dem Beitrag von Karola Cafantaris und Wolfgang Meseth „Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation“. Es folgt der Beitrag von Thorsten Merl „Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische und poststrukturalistische Problematisierungen“. Daraufhin kommentiert Marcus Emmerich beide Beiträge. Der Kommentar von Bettina Kleiner richtet sich auf den Beitrag von Thorsten Merl.

## Literatur

- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett Cotta. Bourdieu/Passeron.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*; München: Juventa Verlag.
- Tillmann K-J (1987). *Theorie der Schule – eine Einführung* In: *Schultheorien*. Tillmann K-J (Ed); PB-Bücher ; 7. Hamburg: Bergmann und Helbig: 7-18.

# Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation

Karola Cafantaris & Wolfgang Meseth

## Einleitung

Der folgende Beitrag, den wir im Rahmen des Symposiums „Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht als methodologische Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung – systemtheoretische und poststrukturalistische Theorieangebote“ vorgetragen haben, widmet sich einer kommunikationstheoretischen Bestimmung der gesellschaftlichen Einbettung von Schulunterricht. Wie lässt sich mit systemtheoretischen Mitteln die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht theoretisch bestimmen und empirisch erschließen? So lautet die Leitfrage des Beitrags, die wir in den folgenden drei Argumentationsschritten bearbeiten werden.

In einem *ersten Schritt* möchten wir kurz in Erinnerung rufen, dass die Unterscheidung von einer pädagogischen und nicht-pädagogischen Wertsphäre(n) ein Leitmotiv pädagogischen Denkens darstellt (Meseth 2023). Folgt man dieser Unterscheidung, stehen auf der einen Seite wünschenswerte pädagogische Ideen und Absichten, wie etwa der Eigenwert der Bildung, die egalitäre Teilhabe schulischer Bildung sowie die unbedingte Anerkennung von Subjektivität; auf der anderen Seite die problembelastete Gesellschaft und ihre Normen, wie etwa das schulische Leistungsprinzip oder bestimmte Fähigkeits- und Normalitätserwartungen, die die pädagogischen Wertorientierungen be-

ständig zu durchkreuzen drohen. Es ist dieses Leitmotiv von (einer) guten pädagogischen und problembelasteten nicht-pädagogischen Ordnung(en), das in pädagogischen Selbstbeschreibungen vielfach dazu geführt hat, dichotom zwischen Pädagogik und Gesellschaft zu unterscheiden. Die Erziehungswissenschaft hat sich an diesem Leitmotiv immer wieder abgearbeitet. Sie hat – wie dies in der Einleitung kursorisch angedeutet wurde – Versuche unternommen, die Bedeutung dieser Unterscheidung für den Gegenstandsbereich der Schule theoretisch zu konkretisieren, um der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule auch empirisch auf die Spur zu kommen. Dass ihr dies bislang nur punktuell und aus erziehungssoziologischer Perspektive oft auch nur unbefriedigend gelungen ist, mag auch dem Umstand geschuldet sein, dass erziehungswissenschaftliche Forschung die pädagogische Kritik an den gesellschaftlichen Einflüssen schulischen Unterrichts bislang selten zum Gegenstand, sondern zumeist selbst zum normativen Ausgangspunkt ihrer Beobachtung gemacht hat.

In *einem zweiten Argumentationsschritt* führen wir mit der Systemtheorie eine Theorieoption ein, die genau dies ermöglicht: den Unterscheidungsgebrauch – pädagogisch/nicht-pädagogisch – zum Gegenstand der Beobachtung zu machen. Wir möchten zeigen, dass beide Seiten der Unterscheidung – der Positivwert und der Negativwert – für die Hervorbringung pädagogischer Ordnung konstitutiv ist. Als Heuristik dient uns die systemtheoretische Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz, deren Mehrwert wir darin sehen, dass wir mit ihr das konfliktäre Zusammenspiel von pädagogischen und nicht-pädagogischen Normierungen beobachtbar machen und als *Movens* pädagogischer Kommunikation ausweisen können.

*Das empirische Beispiel*, an dem wir unsere Überlegungen im *dritten Teil* illustrieren wollen, kommt aus dem Kontext eines inklusiven schulischen Settings. Das Thema Inklusion bietet sich für die Bearbeitung der Frage nach der gesellschaftlichen Einbettung von Schulunterricht deshalb besonders gut, weil sich der Konflikt von pädagogischen und nicht-pädagogischen Normierungen am Beispiel der Differenz von Leistung und Teilhabe bzw. spezifischer

Fähigkeitserwartungen und der Anerkennung von Subjektivität hier besonders gut zeigen lässt.

Abschließend rekapitulieren wir in einem *Fazit* die Erträge unseres Vorgehens und loten die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes – auch für eine differenzsensible Unterrichtsforschung aus.

## Unterricht zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Wertpräferenzen – Zur Vergewisserung eines pädagogischen Leitmotivs

Für die moderne pädagogische Semantik ist es konstitutiv das Pädagogische als eine Wertsphäre in eigenem Recht zu entwerfen, die gegen ‚äußere‘ Zwecksetzungen von Politik, Ökonomie und Religion gestellt und als besonderer Raum – als Schonraum - für die Personwerdung des Subjekts konzipiert wird (vgl. Meseth 2023). Es ist diese Konstruktion eines besonderen pädagogischen Raums, die in der pädagogischen Tradition nicht nur zur Unterscheidung von pädagogischen von nicht-pädagogischen Normen geführt hat. Mit ihr hat sich auch die Vorstellung durchgesetzt, das Pädagogische als eine der Gesellschaft irgendwie vorgelagerte Sphäre zu entwerfen. Für soziologische Theorien war und ist diese Vorstellung nie ein tragfähiger – um nicht zu sagen – absurder Gedanke gewesen. Dass es keinen vorgesellschaftlichen Raum gibt, sondern das Soziale vielmehr unhintergebar gesellschaftlich durchdrungen ist, gehört zum common sense soziologischer Theoriebildung. Die Annahme von der gesellschaftlichen Durchdringung pädagogischer Realitäten bildet vielmehr die Betriebsprämisse soziologischer Theorie (vgl. Hummrich/Meseth 2022), und es ist dann wiederum eine Frage von normativen Präferenzen, die es erlauben, zwischen besseren und schlechteren Durchdringungen zu unterscheiden. Dies geschieht i.d.R. auch durch den Machtbegriff.

Macht ist – wie es der Soziologe Heinrich Popitz (1992) einmal treffend formuliert hat – ein gesellschaftlich ubiquitäres Phänomen. Pointiert formuliert: Das Gesellschaftliche gibt es nicht ohne Macht. Es gibt lediglich besser oder schlechter legitimierte Ordnungen der Macht. Auch Pädagogik ist soziologisch gesehen eine spezifische Machtordnung. Eine Machtordnung jedoch, die sich selbst als eine gute Ordnung beschreibt. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles verdirbt unter den Händen des Menschen“, heißt es in Rousseaus (1762/1993, S. 9) berühmtem Erziehungsroman „Émile oder Über die Erziehung“, in dem das pädagogische Narrativ von den deformierenden Kräften der Gesellschaft und der guten Natur des Menschen tradiert wird. Das Pädagogische fungiert in diesem Narrativ als moderierender Puffer, der sich gleichsam schützend und vermittelnd zwischen das Subjekt und die negativen Kräfte der Gesellschaft schiebt. Es gehört zu den Besonderheiten des pädagogischen Narrativs, das Pädagogische als Schutz- und Schonraum für das Subjekt zu entwerfen und alle anderen Normierungen z. B. aus den Sphären des Politischen, des Ökonomischen oder Religiösen als außerpädagogische Normierungen zu problematisieren. Erziehungswissenschaft hat sich immer – zumal in der deutschen Tradition – schwer damit getan, die Simultanität unterschiedlicher, oft auch widerstreitender Normierungen pädagogischer *Settings* selbst zum Gegenstand von Reflexion und Forschung zu machen. Vielmehr hat sie solche Durchdringungen oft pauschal mit Verweis darauf problematisiert, dass diese ‚äußeren‘ Einfluss das Eigentlich-Pädagogische durchkreuzen, unterminieren oder verunmöglichen. Prominent zeigt sich dieser Abgrenzungskonflikt an der Debatte um die Leistungsorientierung schulischen Unterrichts (Mayer 2018), aber auch an der Kritik an den unpersönlichen organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule (Rumpf, 1966; Gruschka, 2013, S. 17-31), dem Ökonomisierungsargument (Radtke, 2009) oder der Kompetenzorientierung (Gruschka, 2016).

Dass die dichotome Unterscheidung von guten pädagogischen und problematischen gesellschaftlichen Normierungen theoretisch und empirisch nicht durchzuhalten ist, darauf hat nicht zuletzt Luhmann aufmerksam gemacht, wenn er in einer vielzitierten Passage seines Werks „Das Erziehungssystem der

Gesellschaft“ hervorhebt, dass die pädagogische Absicht „aus sich heraus zwei recht ungleiche Kinder“ hervorgebracht habe, nämlich Erziehung einerseits und Selektion andererseits. Die eine Seite, nämlich Erziehung, habe die Pädagogik »als ihr eigenstes Anliegen geliebt«, Selektion dagegen »als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt« (Luhmann 2002, S. 62f.).

Luhmanns Zitat legt die Annahme nahe, dass beide Seiten der pädagogischen Absicht – Erziehung einerseits, die hier als Akzentuierung eine besonderen pädagogischen Wertpräferenz zu verstehen wäre und Selektion, die auf das gesellschaftliche Prinzip meritokratischer Leistungsorientierung verweist andererseits –, dass also beide Seiten die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems gleichursprünglich konstituieren. Gesellschaftliche Zwecksetzungen und der Anspruch auf eine zweckfreie Bildung des Subjektes wären dann Teil derselben pädagogischen Medaille, deren Seiten sich wechselseitig bedingen, sich durchdringen und miteinander konfligieren können. Es wären dann diese konfligierenden Dimensionen, die pädagogische Ordnungen konstituieren.

## Systemtheoretische Reformulierungen: Die Differenzbearbeitung von Selbst-Fremdreferenz als Movens pädagogischer Kommunikation<sup>1</sup>

Was bedeutet der hier konstatierte Normkonflikt für die Rekonstruktion unterrichtlicher Ordnungen? Anders formuliert, wie lässt sich der Konflikt zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Normen systemtheoretisch fassen, wie empirisch erschließen und wie lässt sich daran wiederum die Verflochtenheit dieser Normierungen als eine spezifische gesellschaftliche Praxis ausweisen, die konstitutiv ist für die Hervorbringung unterrichtlicher Ordnung?

---

<sup>1</sup> Bei den folgenden Überlegungen handelt es sich um die gekürzte Darstellung der theoretischen Überlegungen und empirischen Analysen eines Beitrags, den wir gemeinsam mit Kolleg:innen publiziert haben (Braun u.a. 2023).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive lässt sich empirisch zeigen, dass dieser Konflikt kein beiläufiges Problem darstellt. Die Differenzbearbeitung dieser konfligierenden Normen ist vielmehr – so unsere These – das *Movens* pädagogischer Kommunikation.

Anders gesagt: Pädagogische Kommunikation konstituiert sich nicht dadurch erfolgreich, dass sie ihre gute Absicht besonders deutlich akzentuiert und einseitig zur Geltung bringt. Es ist vielmehr das konfliktäre Wechselspiel zwischen den widerstreitenden Normierungen, das die Ordnungsbildung pädagogischer Kommunikation im Unterricht antreibt, reproduziert und stabilisiert.

Um diesen theoretischen Einsatz zu verdeutlichen, bedarf es der folgenden Vorüberlegungen:

- Die erste bezieht sich auf die Frage der Systembildung, wie sie von der Systemtheorie Niklas Luhmanns allgemein konzipiert wird.
- Die zweite bezieht sich auf Jochen Kades Konzept der pädagogischen Kommunikation, der die Systemtheorie für das Erziehungssystem spezifiziert hat.

### Zur ersten Vorüberlegung:

Eine zentrale Prämisse der Systemtheorie ist die, dass Systembildung konstitutiv auf die interne Verarbeitung von Erwartungen ihrer Umwelt angewiesen ist. Ein System bringt sich – so Luhmanns Argumentation – erst durch den internen Unterscheidungsgebrauch von „Selbst- und Umweltbeobachtung“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 62) hervor. Für diese Zwei-Seiten-Form hat Luhmann die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz reserviert, die wir dazu nutzen, um die Kommunikation im Erziehungssystem genauer zu bestimmen. Beide Seiten der Unterscheidung sind gleichursprüngliche Elemente der Systembildung, deren Ausprägung im Erziehungssystem darin zu sehen ist, dass die in der Fremdreferenz transportierten Nützlichkeits- und Fähigkeitserwartungen mit den Wertbezügen der Bildung des

Subjekts und der Teilhabe aufseiten der Selbstreferenz kollidieren (Luhmann, 1996; Meseth, 2021).

### Zur zweiten Vorüberlegung:

Jochen Kade hat die Differenzbearbeitung von Fremd- und Selbstreferenz für das Erziehungssystem durch den Verweis auf eine spezifische Doppelcodierung pädagogischer Kommunikation herausgearbeitet. Gemeint ist die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ auf der einen Seite und die Codierung „richtig/falsch“ auf der anderen. Wenn es im operativen Vollzug pädagogischer Kommunikation darum geht, Wissen zu vermitteln und die Aneignung dieses Wissens zu überprüfen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass Differenzen zwischen Vermittlungsabsicht und Aneignungsoperation kommunikativ festgestellt werden. Falsche Antworten, ungenaue Formulierungen, aber auch anderweitige Abweichungen von der Vermittlungsabsicht, wie z.B. das Missverstehen von Aufgabestellungen führen dazu, dass diese Differenzen von Vermittlung und Aneignung bearbeitet werden müssen. Dies kann – in unterschiedlicher Dosierung – entweder durch die Akzentuierung der Selbstreferenz geschehen – hier wäre die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ im Spiel, oder aber der Akzent liegt auf der Fremdreferenz, dann würde der Code „richtig-falsch“ die Kommunikation dominieren.

- Wird in der Kommunikation die Unterscheidung „vermittelbar/nicht vermittelbar“ (Kade, 1997, S. 38) aktiviert, rückt die Vermittlungsseite in den Fokus der Beobachtung. Mit einer solchen Rückwendung auf die Seite der Vermittlung beobachtet sich die Kommunikation daraufhin, ob Aneignung – z.B. bei Nachfragen der Adressat:innen oder wenn diese ein Nicht-Können bekunden – hinreichend ermöglicht wurde oder aber das Vermittlungsangebot korrigiert und an die Schüler:innen angepasst werden muss. Hier ist es die Person und ihre Bildsamkeit, ihre subjektiven Voraussetzungen und ihr individueller Umgang mit Wissen, die das Adressierungsgeschehen leiten.



- Auf der anderen Seite kann die Kommunikation die Differenz von Vermittlung und Aneignung aber auch im Modus richtig/falsch beobachten und die Schüler:innen entlang eines standardisierten Bewertungsschemas in ihrer Mitgliedschaftsrolle als Leistungserbringer:innen adressieren oder auf zumeist implizit mitlaufende Fähigkeitserwartungen festlegen.

Wie die Wertpräferenzen von Bildung/Teilhabe und Leistung/Selektion dagegen im Vollzug eines Unterrichtsgesprächs miteinander konfliktieren, wie sie kommunikativ bearbeitet werden und dadurch die Eigenstruktur von Unterricht überhaupt erst hervorbringen, ist in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung – auch von kommunikationstheoretisch informierten Studien (Meseth et al. 2012; Loh, 2021) – bislang nicht untersucht worden.

## Fallbeispiel

Der vorliegende Fall entstammt einer Deutschstunde zum Thema Märchen<sup>2</sup>.

Bevor der Märchentext ‚Prinzessin Mäusehaut‘ von den Gebrüder Grimm vorgelesen wird, kommt es im Transkript zu einer Abfolge von fremdreferenziellen Verweisen pädagogischer Kommunikation.

032	Fr. Groß:	und das lesen wir jetzt gemeinsam reihum
033		alles andere verschwindet ihr nehmt nur
034		das buch
035	Julian:	okay (2.0)
036		was soll noch verschwinden?
037	Fr. Groß:	ja so (-) spielereien und sowas vor

---

<sup>2</sup> Der Fall, an dem die Leistungsfähigkeit dieser Heuristik verdeutlicht wird, stammt aus einem Forschungsprojekt, das von 2018 bis 2020 an einer privaten Förderschule für blinde und sehbehinderte Schüler:innen durchgeführt wurde, auf der die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Nach ihrer Anerkennung als allgemeinbildende Schule werden seit dem Schuljahr 2018/19 Schüler:innen mit und ohne Seheinschränkung gemeinsam unterrichtet. Untersucht wurden Unterrichtseinheiten einer fünften Klasse, die aus vier Schüler:innen mit und vier Schüler:innen ohne sonderpädagogische Förderung im Bereich Sehen bestand.

038                      allen dinge (2.0) gut? (2.0)<sup>3</sup>

Der vorgegebene Text soll „reihum“ (Z. 032) gelesen werden. Bereits mit der Ankündigung des klassenöffentlichen Vorlesens wird ein unterrichtstypischer Norm- und Leistungshorizont etabliert. Es wird kommunikativ die Erwartung gesetzt, dass die Schüler:innen sich dem Buch zuwenden und sich nun nicht mehr anderweitig beschäftigen. Das Buch als Lern- und Vermittlungsgegenstand führt demzufolge bereits voraussetzungsvolle Erwartungen an dessen Umgang ein. Neben der Erwartung, das Buch zügig zur Hand zu haben, wenn dies im Unterricht erforderlich ist, geht damit unter den Bedingungen des öffentlichen Vorlesens ebenso die Erwartung einher, richtig und verständlich Vorlesen zu können sowie über die Fähigkeit des stillen Mitlesens zu verfügen, damit zum richtigen Zeitpunkt die erforderliche Stelle im Text gefunden wird. Kurzum: An das Buch als ein spezifisches Kulturgut sind spezifische Fähigkeitserwartungen gebunden, die durch die Verwendung des Buches kommunikativ aktualisiert werden. Die Schüler:innen werden dadurch kollektiv als eine Lerngemeinschaft adressiert, von denen ein bestimmter Umgang mit dem Buch erwartet wird.

Bereits in der nächsten Sequenz stellt die Kommunikation sprunghaft von Fremd- auf Selbstreferenz um: Die pädagogische Kommunikation wendet sich auf die Seite der Vermittlung – also auf den Code vermittelbar/nichtvermittelbar – und antizipiert bei bestimmten Schüler:innen mögliche Schwierigkeiten beim Auffinden des konkreten Textes.

039                      sabine? weißt du wos losgeht?  
040 Sabine:            ja (4.0)  
041 Fr. Groß:           wir warten noch auf paul? (3.0) auch da

---

<sup>3</sup> Transkriptionsregeln in Anlehnung an GAT (Selting et al., 1998):

[ ]            : Überlappungen und Simultansprechen

(-)            : Kurze Pause unter einer Sekunde Dauer

(2 . 0)        : Pause von mehr als einer Sekunde Dauer

?              : Fragende Intonation

kom//kombiniert: Wort- oder Satzunterbrechung und -abbruch

(unv.)        : Unverständliche Passage

042                      perfekt genau der richtige punkt wer  
 043                      möchte mal anfangen zu lesen? fabi?

Die Lehrerin ruft zwei Schüler:innen gesondert auf und fragt coram publico danach, ob sie die richtige Stelle im Text gefunden haben. Genauer erfragt die Lehrerin mit der Hinwendung auf Sabine und Paul die unter der Bedingung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen möglichen Hindernisse bei der Erschließung des Textes. Gleichzeitig markiert die Frage der Lehrerin aber auch eine Unterscheidung zwischen denjenigen Schüler:innen, die die Textstelle ohne Hilfe finden und denjenigen, die dazu Hilfe benötigen. Sabine wird dies – so zeigt es die Ansprache der Lehrerin – nicht zugetraut (Z. 039). Ebenso wird Paul kommunikativ als ‚langsam‘ markiert (Z. 041). Dort, wo die Kommunikation selbstreferenziell den Wert der Anerkennung von Differenz markiert, tritt gleichsam in ihrem Rücken die fremdreferenzielle Unterscheidung besser/schlechter in den Kommunikationshorizont ein, die sich an der zuvor etablierten Erwartung des öffentlichen Vorlesenkönnens profiliert.

Nachdem die Voraussetzungen für das Vorlesen gegeben scheinen, stellt die Kommunikation ihren Adressierungsmodus wieder von vermittelbar/nicht-vermittelbar auf den Code besser/schlechter um.

044 Fabian:            ähm also von jeder eine seite  
 045 Fr. Groß:        ja du beginnst mit dem titel mit dem  
 046                      autor damit wir auch wissen von wem es  
 047                      ist große überraschung

Fabian, der nun zum Lesen aufgerufen wurde, fragt nach, wie vorgelesen werden soll, woraufhin die Lehrerin den Vorleseauftrag konkretisiert (Z. 044-047). Indem ein bestimmter Umgang mit dem Text festgelegt wird, kommt im Folgenden wieder ein fremdreferenzieller Erwartungshorizont zum Tragen, der sich im Vorlesen in richtiger Reihenfolge zeigt. Die abverlangte Leseleistung beim Vorlesen des Textes ist demzufolge in eine bestimmte kulturelle Praktik eingebettet, die von den Schüler:innen über das korrekte Lesen

hinaus beachtet werden soll. Es geht um den kulturell normierten „richtigen“ Umgang mit dem Kulturgut „Buch“.

In dieser Aneignungserwartung sind neben der fremdreferentiellen Erwartung des richtigen Vorlesens jedoch gleichermaßen selbstreferenzielle Wertpräferenzen enthalten, denn das Lesen im Sinne einer kulturellen Praktik – also z.B. Kenntnisse über den/die Autor:in eines Textes zu besitzen – kann an dieser Stelle als Voraussetzung von Bildung möglicherweise auch selbst als ein auf das Subjekt bezogener Bildungsprozess attribuiert werden.

Der folgende Abschnitt zeigt nun, wie sich die Kommunikation auf die Vermittlungsseite zurückwendet und die Differenz von Vermittlung und Aneignung bearbeitet. Nachdem Fabian fehlerfrei vorgelesen hat, wird Sabine aufgerufen:

- 079 Fr. Groß:       sabine?  
080 Sabine:         denkt (-) über//  
081 Fr. Groß:       nein nicht die aufgabenstellung  
082                   sondern jetzt gehts darum dass wir auf  
083                   seite hundertfünfunddreißig die fortsetzung  
084                   lesen du hast jetzt die aufgabenstellung

Sabine wird recht schnell, nachdem sie angefangen hat vorzulesen von der Lehrerin unterbrochen (Z. 081). Die Unterbrechung wird dadurch begründet, dass Sabine nicht die richtige Textstelle im Buch gefunden hat und dadurch nicht – wie erwartet – mit dem Vorlesen des Märchens beginnt, sondern stattdessen die zugehörigen Aufgabenstellungen vorliest. Die ad hoc auf den Fehler Sabines bezogene Reaktion der Lehrerin weist zunächst auf die korrekte Umsetzung der Vorleseaufgabe hin, die im weiteren Verlauf des Vorlesens von der Schülerin nun fortlaufend realisiert werden soll. Da dies vor den Augen ihrer Mitschüler:innen geschieht, schreibt sich die fremdreferenzielle Erwartung des Lesenkönnens als generalisierte Fähigkeitserwartung kommunikativ fort. Während sich die Lehrerin ganz auf Sabines Unterstützung konzentriert und ihr Zutrauen in ihre Fähigkeiten signalisiert, bringt

sich in diesem kommunikativen Akt die fremdreferenzielle Rahmung der Kommunikation einmal mehr simultan mit hervor.

Sabine setzt darauffolgend noch einmal an und beginnt mit dem Vorlesen des Textes, hat jedoch Schwierigkeiten den Text fehlerfrei vorzulesen. An der folgenden Sequenz zeigt sich exemplarisch die Art der Korrektur, die von der Lehrerin in der Folge fortlaufend vorgenommen wird:

- 101 Sabine: wie sie in den wald gekommen waren bat  
 102 die prinzeßin dem dienst um ihr [leben]  
 103 Fr. Groß: [den  
 104 diener]  
 105 Sabine: hä wie?  
 106 Fr. Groß: bat die prinzeßin den diener um  
 107 [ihr leben]  
 108 Sabine: [er war ] ihr treu  
 109 erst (-) eins und wur// wurde de sie  
 110 dich (1.5) [nicht]  
 111 Marie: [doch ]  
 112 Fr. Groß: [doch ]

Die Lehrerin unterbricht und korrigiert die Schülerin in Reaktion auf falsch vorgelesene Wörter, wie es z.B. in der ausgewählten Sequenz an den Begriffen „dienst“ (Z. 102) und „diener“ (Z. 104) oder „dich“ (Z. 110) und „[doch]“ (Z. 112) deutlich wird. Sprachlich zeigt sich die verstärkte Zugewandtheit der Lehrerin Sabine gegenüber in einer eng an die Person gebundene fortlaufende Reintegration der Schülerin in Bezug auf das Vorlesen des Textes. Gleichzeitig wird Sabine die Aneignung nicht freigestellt, d.h. trotz der Versuche, die Differenz von Vermittlung und Aneignung durch die Rückwendung auf Eigentätigkeit zu schließen, bleibt die Kommunikation von der fremdreferenziellen Erwartung einer bestimmten Aneignung gerahmt; Sabine soll den Text richtig vorlesen, daran orientiert sich die Kommunikation an dieser Stelle primär.

Am Ende der Sequenz folgt dann eine grundlegende Vergewisserung über Sabines Leseprobleme von Seiten der Lehrerin.

124 Fr. Groß: okay dankeschön  
 125 sabine ist das kürzungen dir nicht alle  
 126 bekannt?  
 127 Sabine: also (8.0)  
 128 Fr. Groß: gestern ging es ganz gut oder?  
 129 hast du da nicht auch ein stück gelesen  
 130 dacht ich?  
 131 nicht dass ich das mit jonas buch  
 132 verwechselt hab  
 133 aber ich glaube nicht (2.0)  
 134 nee sabine  
 135 bis äh (-) punktschriftkürzung zwölf  
 136 ja? okay (-) gut  
 137 so wer// vielleicht machen wir das so  
 138 dass jemand anders weiterliest

Die Lehrerin stellt eine Rückfrage, die sich nicht mehr auf den Inhalt des Textes, sondern auf die Voraussetzungen von Sabines Vorlesefähigkeit bezieht. Genauer fragt sie Sabine im weiteren Verlauf, ob die „kürzungen“ ihr „nicht alle bekannt?“ seien und im Weiteren wird auf Sabines vergangene Leseleistung rekurriert, was der Suche nach den Ursachen ihrer aktuell mangelhaften Leseleistung dient. Ohne eine Antwort von Sabine abzuwarten – diese setzt zwar mit „also“ an, verbleibt dann aber bei einer langen Pause – spekuliert Frau Groß im Folgenden darüber, ob sie möglicherweise Sabines Buch mit demjenigen ihres Mitschülers Jonas verwechselt habe (Z. 131). Deutlich wird, dass in diesem Gespräch nicht mehr der bislang dominierende Code von richtig/falsch in Kraft ist. Vielmehr wendet sich die Kommunikation auf sich selbst zurück; es geht um die Erörterung von Vermittlungsproblemen, was sich daran zeigt, dass Frau Groß im Modus der Selbstreferenz tentativ nach Ursachen für Sabines Leseschwierigkeiten sucht, bevor sie dann schlussendlich Sabines Leseauftrag beendet.

## Schluss

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass es erziehungswissenschaftlich weitestgehend unstrittig ist, Erziehung und Bildung als gesellschaftlich bedingt zu begreifen. Zugleich überwiegt aber in erziehungswissenschaftlichen Konzepten auch die zumeist implizite Annahme, das pädagogisch Eigentliche könne doch irgendwie von anderen gesellschaftlichen Normierungen trennscharf identifiziert werden. Theoretisch mag dies durch analytische Unterscheidungen gelingen, empirisch jedoch lässt sich an unseren Befunden zeigen, dass sich diese Trennung nicht durchhalten lässt.

Das in der Heuristik spezifizierte und in der Fallanalyse angewandte Konzept der pädagogischen Kommunikation verdeutlicht: Pädagogische Kommunikation oszilliert sprunghaft zwischen unauflöslich miteinander verflochtenen Wertpräferenzen. Sie bringt sich durch das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstreferenz überhaupt erst hervor.

Zusammenfassend zeigt sich damit, dass im inklusiven Unterricht in zuge-spitzter Weise unterschiedliche pädagogische und nicht-pädagogische Wertbezüge verhandelt werden, die die Konstitution unterrichtlicher Ordnungen gleichermaßen bestimmen. Die rekonstruierten Adressierungen machen sichtbar, dass die gute pädagogische Absicht – etwa die Ermöglichung von Bildung – „im Rücken der Subjekte“ fremdreferentielle Erwartungen mit sich führt. Mit dem öffentlichen Vorlesen schreiben sich bestimmte ableistische Erwartung an den Umgang mit dem Kulturgut „Buch“ in die Kommunikation ein, die gleichermaßen auf die Ermöglichung von Bildung ausgerichtet ist. So werden in den auf Selbsttätigkeit ausgerichteten Korrekturmaßnahmen immer wieder fremdreferenzielle Fähigkeiten im Umgang mit dem Buch markiert, die ihrerseits - gleichsam komplementär - selbstreferenzielle Bezugnahmen hervorbringen.

In dieser Simultanität beider Wertpräferenzen zeigt sich ein Konstitutionsprinzip pädagogischer Kommunikation. Wenn – wie unser Fall das am öffentlichen Vorlesen eines Buches zeigt – leistungsbezogene Kognition erstens

die Wahrung der Schule ist und sich zweitens zeigt, dass diese Leistungserwartungen mit körperlichen, ästhetischen und sozialen Erwartungen an ein leistungs- und arbeitsfähiges Subjekt verbunden sind, legt dies nahe, die mit der Kategorie Leistung verbundenen fremdreferenziellen Fähigkeitserwartungen in zukünftiger Forschung stärker zu berücksichtigen. Wie diese analytischen Bestimmungen in geeigneter Form auch für die Erforschung von anderen machtförmigen Ordnungen, wie etwa rassistische oder sexistische Ordnungen – genutzt werden kann, wäre für eine macht- und diskriminierungskritische erziehungswissenschaftlichen Forschung weiter auszuloten.

## Literatur

- Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023). Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik* 69(2), S. 213-231.
- Emmerich, M., Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2016). Was heißt „bildender Unterricht“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 5, 77-92.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Hummrich, M., Meseth, W. (2022). Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, J. u.a. (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 71-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Loh, A. (2021). *Unterricht als Form der Kommunikation, Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen*, Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayer, R. (2018). Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 291–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W. (2021). Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämpfer (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 19–36). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Meseth, W. (2023). Konturen des Pädagogischen - Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 266-480.
- Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–240.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Radtke, F.-O. (2009). Ökonomisierung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S., Oelkers, J. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 621–636). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rousseau, J.-J. (1762/1993). *Emil oder über die Erziehung*. (11. Aufl.) Paderborn: Schöningh.
- Rumpf, H. (1966). *Die administrative Verstörung der Schule – Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.

# Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische und poststrukturalistische Problematisierungen

Thorsten Merl

Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine Suchbewegung mit dem Ziel, die zumeist eben ungeklärt bleibende Vorstellung einer *gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht* und die Vorstellung eines *Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht* mit praxeologischen und poststrukturalistischen Theorieangeboten zu beleuchten.

Zu Beginn lässt sich die Frage nach einer gesellschaftlichen Verfasstheit oder eines Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht metaphorisch mit der Formulierung greifen, dass Unterricht nicht ›im luftleeren Raum‹ stattfindet. Diese Metapher ›im luftleeren Raum‹ impliziert ein Außen, welches das Innen (den Unterricht) umgibt und eben auch beeinflusst. Allerdings setzt dies eine Abgrenzbarkeit von Innen und Außen beziehungsweise eine Bestimmbarkeit voraus. Gerade diese Möglichkeit der Abgrenzung bildet das Ausgangsproblem für das im Oktober 2022 gemeinsam durchgeführte Symposium, das nach der ›gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht‹ als methodologische Herausforderung fragte. Der vorliegende Beitrag behandelt deshalb letztlich die Frage, wie Unterricht, und mit ihm ›das Pädagogische‹ als dessen konstatiertes ›Kern‹, bestimmt werden können und damit, wie eine Grenze, ein Eigenes oder eben ein Innen angenommen werden kann, das dann in ein Verhältnis zu Gesellschaft, dem Außen, dem eigentlich-nicht-Pädagogischen gesetzt werden kann.

Um die argumentative Ausrichtung der folgenden Überlegungen verständlicher zu machen, sei bereits vorweggenommen: Aus einer praxeologisch-poststrukturalistisch informierten Perspektive ist die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht insofern zu problematisieren, wie sie eine Unterscheidbarkeit von Unterricht beziehungsweise dem Pädagogischen von Gesellschaft beziehungsweise dem Nicht-Pädagogischen impliziert. Dies deshalb, weil eine solche Unterscheidbarkeit einer genaueren Betrachtung nicht standhält. Was gemeinhin als ‚das eigentlich Pädagogische‘ gilt, lässt sich als ein (empirisch) abgrenzbarer Gegenstand nicht aufrechterhalten. Stattdessen liegt es mit den zugrunde gelegten Theorieangeboten nahe, die Trennung selbst in Frage zu stellen.

Die folgenden Überlegungen befinden sich (trotz längerer Beschäftigung, noch immer) in einem frühen, vorläufigen Stadium. Sie leisten nicht viel mehr als den Versuch des Hinterfragens implizit bleibender Voraussetzungen (dem ›konstitutiven Außen‹, vgl. Moebius & Reckwitz 2008, S. 16) und damit des Aufzeigens von Brüchen in Bestehendem. Das Folgende ist insofern vor allem als Versuch einer ›Praxis der Dekonstruktion‹ zu verstehen. (vgl. Derrida 1999; Butler 2001, S. 90ff.) Dafür werde ich zunächst mittels praxistheoretischer und darauffolgend mittels poststrukturalistischer Theorieangebote grundsätzlich auf die unklaren Grenzen von Unterricht und die konstitutive Angewiesenheit auf ein (sodann vermeintliches) Außen eingehen. Auf dieser Basis werde ich sowohl theoretisch als auch exemplarisch empirisch die bestehende praxistheoretische Bestimmung von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung im Hinblick auf ihre impliziten Voraussetzungen beleuchten und insofern den Versuch einer Dekonstruktion dessen versuchen, was dort gerade als der Kern von Unterricht verstanden wird.

## Grenzziehungen unterrichtlicher Praktiken in praxistheoretischer und poststrukturalistischer Perspektive

Ich beleuchte das Problem der Abgrenzung (unterrichtlich/gesellschaftlich) und damit der impliziten Annahme einer Abgrenzbarkeit zunächst praxistheoretisch: Aus dieser Perspektive ließe sich zunächst davon ausgehen, dass Unterricht eine Praxis ist, die sich räumlich-zeitlich bestimmen und damit abgrenzen lässt von anderen nicht-unterrichtlichen Praktiken. Aber schon hier ergibt sich ein Problem, weil die sozialen Praktiken *im* Unterricht mit sozialen Praktiken außerhalb dieses Unterrichts verwoben sind. Ein Beispiel hierfür wäre die Praxisformation (im Sinne von Hillebrandt 2014) des (Straßen-)Verkehrs. Praktiken dieser Formation stehen in einem Zusammenhang zu dem, was wir als Praxisformation Schule oder im engeren Sinne unterrichtliche Praktiken verstehen, weil beispielsweise das Busfahren dazu führen kann, dass die Schüler:innen zu spät an den unterrichtlichen Praktiken teilnehmen könnten oder weil konflikthafte Peer-Praktiken während des Busfahrens dazu führen, dass diese Konflikte auch den Unterricht beeinflussen. Eine solche grundlegende Verwobenheit ergibt sich aber gerade auch dadurch, dass es sich um eine institutionalisierte Praxis handelt, also eine Praxis, die in der Institution Schule stattfindet, als solche in spezifischer Weise organisiert ist und insofern u. a. mit gesellschaftlichen Funktionen beziehungsweise Funktionserwartungen einher geht. So verknüpfen sich die im engeren Sinne unterrichtlichen Praktiken (also die sozialen Praktiken, die sich örtlich und zeitlich ›im‹ Unterricht vollziehen) *systematisch* mit Praktiken, die sich außerhalb davon vollziehen. Die Praktik des Vorlesens aus einem Schulbuch ›im‹ Unterricht ist aufgrund der Institutionalisierung von Unterricht eben *systematisch* mit Praktiken der Produktion, Distribution und Regulierung von Schulbüchern (und anderen Praktiken) verwoben.

Daraus folgt: Was und wie Unterricht ›ist‹, wird keinesfalls nur *im Unterricht* (im Sinne einer zeit-räumlichen Eingrenzung) sondern auch in Praktiken außerhalb hergestellt. Die Verwobenheit von Praktiken ist also zugleich *konstitutiv* dafür, wie unterrichtliche Praxis sich überhaupt vollzieht. Mit konstitutiv meine ich, dass es das Eine nicht als dieses Eine ›an sich‹ gibt. Es besteht aber nicht nur eine konstitutive Verwobenheit zu unmittelbar bedingenden Praktiken, vielmehr lässt sich mit den Überlegungen von Wagenknecht (2020, S. 271) argumentieren, dass „die für Praktiken konstitutiven Zusammenhänge weit reichen“, was die Frage der Abgrenzbarkeit noch weiter dramatisiert.

Über die weitreichenden konstitutiven Zusammenhänge hinaus lässt sich zudem konstatieren, dass eine Praktik ›als diese‹ nur in Differenz zu anderen Praktiken identifizierbar ist. Sie sind „only identifiable as practices at all against a background of other practices, and thus can never be reduced to objective regularities“ (Rouse 2002, S. 170). Genau dies vollzieht sich in dem Moment (man könnte sagen: stillschweigend), in dem Praktiken *im* von Praktiken *außerhalb* des Unterrichts abgegrenzt werden. Erst in dieser vorgenommenen Differenzierung zum Außen erschien dabei das Innen als ›an sich‹ und ›für sich‹ bestehend.

Nun gibt es nicht nur Praktiken, die vermeintlich klar außerhalb des Unterrichts stattfinden, den Unterricht selbst konstituieren und dadurch dessen Grenze in Frage stellen. Es gibt durchaus auch Praktiken ›im‹ Unterricht (i.S.v. räumlich-zeitlich), die in gleicher Vollzugslogik auch ›außerhalb‹ des Unterrichts zu finden sind; sogenannte „dispersed practices“ (Schatzki 1996, S. 91). Sie vollziehen eine gleiche praktische Logik in verschiedenen sozialen Feldern und erzielen damit einhergehend „Homologieeffekte“ (Reckwitz 2020, S. 79); die also auch die mit Praktiken einhergehenden Zwecke, Emotionen und Regeln sowohl ›innerhalb‹ als auch ›außerhalb‹ des Unterrichts in gleicher Weise hervorbringen (zu nennen wären beispielsweise Lesepraktiken im privaten Wohnzimmer und in der Lesecke der Schulklasse oder sportunterrichtliche und vereinsportliche Praktiken). Reflexionen zur sogenannten ‚Pädagogisierung‘, also zur Entgrenzung und Diffusion des Pädagogischen in die Gesellschaft verhandeln letztlich auch dieses Phänomen (Höhne 2013, S.

27), geht dafür aber notwendigerweise grundsätzlich davon aus, dass es ›das Pädagogische‹ gäbe, das dann eben auch in die Gesellschaft diffundiert. Hier wäre die Stoßrichtung der gedachten Grenzüberschreitung – die damit eben auch als Grenzinfragestellung verstanden werden kann – also komplementär zu jener des Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht.

Welche Stoßrichtung auch immer man in den Blick nimmt, lässt sich aus der Überschreitung/Infragestellung des vermeintlich Abgegrenzten mit den praxistheoretischen Reflexionen von Wagenknecht (2020) weiterhin folgern, dass die Normen und Regeln einer Praktik nicht nur ›in‹ dieser Praktik, sondern auch ›außerhalb‹ dieser hergestellt werden. Mit anderen Worten: auch am familiären Küchentisch werden Normen und Regeln des Unterrichts und damit ›der Unterricht‹ als ein bestimmter hergestellt.<sup>4</sup>

Bis zu diesem Punkte ließe sich also festhalten: Unterrichtliche Praktiken emergieren nicht autonom *im Unterricht*, sie werden durch (nunmehr vermeintlich) ›äußerliche‹ Praktiken mit konstituiert; das Außen wird damit zum Teil des Innen. Praktiken *im* (raumzeitlich verstanden) Unterricht finden sich homolog als ›dispersed practices‹ auch außerhalb des Unterrichts. Daraus folgt u. a., dass sich die Grenze dessen, was als unterrichtliche Praktik gilt, nicht einfach feststellen lässt. Es handelt sich stattdessen um eine kontingente Setzung, die aus der vorgenommenen Abgrenzung zu nicht-unterrichtlichen Praktiken resultiert.

Es wäre bereits aus dieser praxeologischen Perspektive ein Missverständnis, die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht als Unterscheidung von einem eigentlichen Kern oder Innen (der Unterricht) vs. einem beeinflussenden Außen (die Gesellschaft, die dann wie eine Störgröße wirkt, die es für eine beispielsweise diskriminierungskritische Pädagogik außen vor zu halten gelte) zu verstehen.

---

<sup>4</sup> Dies hat u. a. Konsequenzen für die empirische Forschung, die sich dann nicht mehr nur auf den antizipierten ›eigentlichen‹ Ort des Geschehens begrenzen kann.

Diese ersten praxistheoretisch informierten Anfragen an eine Abgrenzbarkeit lassen sich anhand poststrukturalistischer Theorieangebote noch weiterführen. Denn mit diesen besteht eine erkenntnistheoretische Perspektive, die jegliche kategoriale Gegenstands- und Grenzbestimmungen als konstitutiv fragil versteht.

Mit *poststrukturalistisch* sind dabei solche Perspektiven angesprochen, die auf den strukturalistischen Überlegungen von Saussure (2001) bezüglich einer Arbitrarität von Bezeichnetem und Bezeichnung und der differenztheoretischen Feststellung aufbauen, dass Bedeutung durch die *Verschiedenheiten* der Bezeichnungen getragen werden (ebd. S. 140). *Post*-strukturalistische Perspektiven radikalisieren diese Überlegungen u. a. dadurch, dass sie von keiner fixierten beziehungsweise fixierbaren Struktur und damit Bedeutungsschließung mehr ausgehen. Stattdessen wird eine grundsätzlich permanente Bedeutungsverschiebung, ein fortwährendes *Spiel* konstatiert (Derrida 1972).

Entsprechend sind Gegenstandsbestimmungen beziehungsweise Grenzziehung von Unterricht oder dem Pädagogischen nun selbst als „Schließungsbemühung[en]“ (Schäfer 2013, S. 540) zu verstehen. Sie sind – wenn man so will – ein ‚aktivistischer Einsatz‘ dahingehend, dass etwas als etwas Bestimmtes verstanden werden soll (vgl. auch Moebius & Reckwitz 2008, S. 15): „Nimmt man die sprachtheoretischen Ausgangspunkte ernst, so wird eine solche Schließungsbemühung scheitern müssen“ (Schäfer 2013, S. 540). Für Schäfer sind deshalb „Schließungsbewegungen des Sinns in den Artikulationspraktiken als hegemoniale Einsätze [zu] verstehen“ (ebd.). Dies gilt entsprechend auch für kategoriale Bestimmungen von Unterricht oder dem Pädagogischen. Eine diskursive Strategie der (immer nur vorübergehend möglichen) Bedeutungsfixierung sind dabei Differenzziehungen, wie eben in der Abgrenzung von einem eigentlichen Pädagogischen zu einem von außen einwirkenden Gesellschaftlichen. Es ist dabei gerade diese konstatierte Verschiedenheit, durch die sich die Bedeutung erst herstellen und aufrechterhalten lässt. Die Bedeutung des Unterschiedenen beziehungsweise das Unterschiedene ist der Unterscheidung gerade nicht vorgängig. Sie wird vielmehr durch die Unterscheidung (mit-)begründet.

Für ›das Pädagogische‹ (nicht den Unterricht) hat Alfred Schäfer in verschiedenen Publikationen (vgl. Schäfer 2009, 2012a, 2012b) dargelegt, dass und inwiefern sich gerade in solchen Unterscheidungen selbst die ›pädagogische Wirklichkeit‹ als eine „imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch“ (Schäfer 2005, S. 128) konstituiert. Er argumentiert, dass die Konstitution des (imaginären) Pädagogischen auf der Konstruktion einer „doppelten Wirklichkeit“ – nämlich einer sozialen *und* einer davon abgrenzbaren pädagogischen beziehungsweise Erziehungswirklichkeit – basiert: So gründet die Idee eines pädagogischen Raums, einer anderen, eben pädagogischen Wirklichkeit zunächst darin, dass konstatiert wird, ein pädagogischer Raum ermögliche „eine reflexive Distanz, ein distanziertes Verhältnis zu sozialen und subjektiven Selbstverständnissen, zu Wissensordnungen und sozialen Gegebenheiten“ (Schäfer 2009, S. 7). Ein idealtypisches Beispiel für eine solche Konstruktion eines distanzierten Verhältnisses zu sozialen Gegebenheiten ist die erzieherische Idee im Werk „Emile oder Über die Erziehung“ von Rousseau (1762). Als eine pädagogische Wirklichkeit erscheint die soziale Wirklichkeit hier beispielsweise dadurch, dass man dem Pädagogischen etwa eine „Verantwortung für das Eigenrecht des Kindes“ (ebd. S. 8) *gegenüber* gesellschaftlichen Ansprüchen oder Einflüssen zuschreibt. Als eine andere, eben pädagogische Wirklichkeit erscheint die soziale aber auch dadurch, dass der Praxis ein pädagogisches Motiv, beziehungsweise den Pädagog:innen eine pädagogische Intention zugeschrieben wird, die das Handeln leitet (etwa die Intention langfristig eine Persönlichkeits-Bildung zu ermöglichen). In diesen Beispielen zeigt sich: soziale Praxis wird dadurch zur pädagogischen (gemacht), dass ihr zugeschrieben wird, „Teil einer anderen Wirklichkeit, der ‚Erziehungswirklichkeit‘“ zu sein (ebd. S. 9). Damit konstituiert sich das Pädagogische also gerade dadurch, dass eine zweite Wirklichkeitsdimension eingezeichnet wird, die insbesondere auf eine andere Zeitlichkeit; nämlich einen situativ übergreifenden Prozess wie eben jener der Persönlichkeitsbildung rekurriert.



Will man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nun nicht schlicht selbst einen hegemonialen Einsatz hinsichtlich der Bestimmung von Unterricht vornehmen, bleibt nur, die Perspektive einer „gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht“ problematisierend zu reflektieren. Das heißt, die implizit bleibenden Voraussetzungen einer vorgängigen Bedeutung von ‚dem Pädagogischen‘ oder ‚dem Unterricht‘ herauszustellen und dessen inhärente Schwierigkeiten einer Abgrenzbarkeit zu beleuchten. Dies ist der Anspruch der folgenden Überlegungen.

## Problematisierungen hegemonialer Einsätze: Pädagogische Praktiken als Zentrum

Ein praxistheoretisch fundierter Bestimmungsversuch, und damit ein hegemonialer Einsatz, besteht beispielsweise von Reh, Rabenstein & Idel (2011). Sie bestimmen Unterricht als soziale Ordnung, die sich dann „als pädagogische Ordnung“ bezeichnen lasse, wenn „pädagogische Praktiken des Zeigens“ (in denen Zeigen und Anerkennen spezifisch zusammen kommen) „im Zentrum“ (ebd. S. 220) der unterrichtlichen Praxis stehen.<sup>5</sup> Über die Bestimmung der pädagogischen Praktiken des Zeigens lässt sich also eine spezifische – das heißt: eine pädagogische – Ordnung von anderen sozialen Ordnungen und Praktiken abgrenzen. Dafür müssten diese allerdings „im Zentrum“ der nicht genauer bestimmten Grenze Unterricht (die hier als soziale Ordnung als bestehend vorausgesetzt wird) stehen. Andernfalls wäre Unterricht eine soziale Ordnung, wie andere soziale Ordnungen auch.

Die Metapher ›im Zentrum‹ ist hier relevant, weil sie offenbart, wie ein solcher Bestimmungsversuch auf die Figur von Innen beziehungsweise Eigentlichem und Außen beziehungsweise Peripherem zurückgreift, um hierdurch den Gegenstand zu konstituieren.

---

<sup>5</sup> Der Rekurs auf das Zeigen als Praktik basiert dabei auf den formtheoretischen Überlegungen von Prange, in denen er das Zeigen als „die Eigenart des Erzieherischen“ (Prange 2005, S. 8) begründet.

Diese Figur ist nun kein Einzelfall. Die Bestimmung eines Kerns findet sich an vielen weiteren Stellen, beispielsweise, wenn Rabenstein, Reh, Ricken & Idel (2013, S. 674) in einem späteren Artikel wiederum „Leistung als Kern“ gerade dieser pädagogischer Ordnungen bestimmen. Und noch einmal später spricht Ricken (2015, S. 144) in seinen Reflexionen zur pädagogischen Professionalität vom „Kern des pädagogischen Handelns“ als Spannung der Anerkennung von ›schon‹ und ›noch nicht‹. Immer wieder wird also ein Gegenstand dadurch sprachlich bestimmt, dass etwas als sein Innen, als das Eigentliche definiert und von einem Außen, Uneigentlichen abgegrenzt wird. Interessant ist dabei nun die sich so ergebende Verweisungskette, die letztlich das Fehlen eines fundierenden Zentrums offenbart und auch offenbaren muss, wie dies insbesondere Derrida und Butler herausgearbeitet haben. Diese Logik eines infiniten Regresses ließe sich wie folgt veranschaulichen: Im Zentrum von Unterricht stehen zunächst pädagogische Praktiken. Den Kern dieses Zentrums bildet wiederum die Anerkennung von jemand als ›schon‹ und ›noch nicht‹. Diese Praktiken bilden eine Ordnung, deren Kern wiederum eine Leistungsordnung ist. Einzig das, was den letztlichen Kern dieser Verweisungen wiederum begründen könnte, muss abwesend bleiben.

Mit Reh, Rabenstein & Idel (2011) besteht also ein Einsatz, der die Bestimmung des Zentrums von Unterricht und damit auch die Unterscheidung von pädagogischen gegenüber nicht-pädagogischen Praktiken beansprucht (wobei durchaus beide im Unterricht stattfinden). Ich möchte diese Bestimmung im Sinne von Schäfer (2013) nun problematisieren im Hinblick auf ihre Abgrenzbarkeit und ihre implizit bleibenden Widersprüche.<sup>6</sup>

Für jenen Kern, die pädagogischen Zeigepraktiken wird ja konstatiert, dass dort immer jemand (Adressat:in) etwas (Thema/Gegenstand) von jemand

---

<sup>6</sup> Ich lasse also jene nicht-pädagogischen Praktiken, die sich auch im Unterricht vollziehen, außen vor. Sie sind zwar keinesfalls irrelevant, wenn man sich fragt, wie hier ›gesellschaftliche‹ Normierungen stattfinden; wenn es aber um die Frage der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht beziehungsweise jetzt *des Pädagogischen* geht, dann interessieren diese im Unterricht *en passant* auch stattfindenden gesellschaftlichen Normierungen weniger, weil sie sich außerhalb der ‚eigentlichen‘ pädagogischen Praktiken vollziehen und insofern auch für die Problematisierung dieses ›Eigentlichen‹ weniger relevant sind.

(Lehrkraft) gezeigt wird und dass dieses Zusammenspiel Prange zufolge die jeweilige Form konstituiert (Prange 2005, S. 55).

Ich fokussiere hier nur auf dieses jemand, der:m etwas gezeigt wird, also die Adressat:innen der Zeigepraktiken. Wie kann dieses jemand verstanden werden? *Als wer* wird jemand im Zeigen adressiert? Antworten auf diese Fragen verweisen unweigerlich darauf, dass pädagogische Praktiken Subjektkonstruktionen & -normen inhärieren (und sich diese auch in Adressierungsgehehen beobachten lassen; vgl. insb. Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017).

Hier ließen sich nun verschiedenste Subjektnormen reflektieren. Eine solche für das pädagogische Handeln als ›grundlegend‹ geltende Norm ist, dass Subjekte *als bildsame* Subjekte anerkannt beziehungsweise entworfen werden. Bildsamkeit kann deshalb als ‚genuin pädagogische‘ Subjektkonstruktion verstanden werden, weil sie, wie Tenorth (2006, S. 504) schreibt, die „Betriebsprämisse“ des Pädagogischen ist. Ohne diese grundlegende Subjektnorm wäre das gesamte Unterfangen hinfällig.

Wenn wir aber weiter fragen, wie denn diese Adressat:innen differenziert verstanden werden können, kommen unweigerlich Subjektkonstruktionen (und damit Normierungen) in den Blick die man wohl keinesfalls als ‚ausschließlich‘ pädagogisch bezeichnen kann, die aber relevant werden, wenn man jemand im Sinne des „Kern des pädagogischen Handelns“ anerkennen will als jemand, „der oder die sie schon ist“ (Ricken 2015, S. 144). Exemplarisch liegen nun diskursiv etablierte Differenzierungen wie Klasse, race, Geschlecht, dis/ability nahe, weil sich Schüler:innen eben auch entlang dieser Kategorien selbst als bestimmte Subjekte (als ›schon‹) identifizieren. Damit treten nun unweigerlich auch ›nicht-pädagogische‹ Subjektkonstruktionen in die Praxis ein; die eben auch die Grundlage für diskriminierende Unterscheidungen bilden. Die sich im pädagogischen Zeigen vollziehenden Adressierungen rekurren also *konstitutiv* auf Subjektkonstruktionen und -normen, die – wenn man dem hier zitierten Einsatz pädagogischer Praktiken folgt – ›außerhalb dieser eigentlichen‹ pädagogischen Praktiken liegen. Dieses Argument wendet dabei

letztlich lediglich eine Überlegung von Butler (2005, S. 63) an, die diesen Gedanken grundlegender für das Subjekt selbst argumentiert. Sie formuliert: „wir sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen.“

Das poststrukturalistische Verständnis der ›intelligiblen Subjekte‹ erlaubt dabei zu verstehen, dass die Frage, *als wer* jemand (an-)erkannt – erkannt hier im Sinne von: intellektuell greifbar – wird und werden kann, diskursiv konstituiert ist. Argumentiert wird u. a. mit Laclau & Mouffe (2000, S. 144), dass sich Subjekte eben gar nicht „außerhalb jeder diskursiven Bedingung“ als spezifische Subjekte „konstituieren könnten“. Wenn also der „Kern des pädagogischen Handelns“ beziehungsweise der pädagogischen Praktiken des Zeigens darin besteht, jemand als jemand anzuerkennen, „die sie *schon* ist“ (Ricken 2015, S. 144), dann besteht dieser Kern unweigerlich aus Subjektkonstruktionen, die ihm paradoxerweise selbst äußerlich sind, ihn aber doch als innerer Kern selbst ausmachen.

In den ›pädagogischen‹ Adressat:innenkonstruktionen kommt also nicht etwas von außen herein, was da auch herausgerechnet bzw. davon bereinigt werden könnte, weil sich ohne das, was zumeist als ›Außen‹ verstanden wird, gar keine intelligiblen Adressat:innen konstituieren könnten.<sup>7</sup> Die diskursive Herstellung von intelligiblen Subjekten, die eben keinesfalls nur ›in‹ den pädagogischen Praktiken stattfindet, bildet also das *konstitutive Außen* (Moebius & Reckwitz 2008, S. 16), das damit die Idee eines abgeschlossenen Innen, einer eigentlichen pädagogischen Normierung, ad absurdum führt.

Ich möchte das kurz auch anhand bestehender empirischer Studien zur Konstruktion des selbständigen (Schüler:innen)Subjekts exemplifizieren: So zeigen verschiedene rekonstruktive Studien zum individualisierenden Unterricht u.a. von Reh & Rabenstein (2012), dass und wie dort eine Norm der

---

<sup>7</sup> Dass ein so gelagertes Erkennen immer verkennt (Bedorf 2010), dass man also dem Individuum schon im Moment des An-Erkennens nicht gerecht wird, dramatisiert die pädagogische Selbstbeschreibung umso mehr (vgl. Ricken 2015).

Selbständigkeit beziehungsweise der Autonomie zum Ausdruck kommt. Hier wäre die analysierte Konstruktion von Schüler:innensubjekten als selbständige Schüler:innen in den Formen der pädagogischen Praktiken der Individualisierung eingelagert; man könnte also zunächst von einer ›pädagogischen‹ Subjektkonstruktion im o. g. Sinn sprechen. Zugleich besteht diese Subjektkonstruktion beziehungsweise -norm auch in einer Vielzahl anderer sozialer Felder und damit außerhalb der pädagogischen Praktiken des Unterrichts. In Form beispielsweise der Konstruktion des *unternehmerischen Selbst* insbesondere in der Sphäre der Erwerbsarbeit (Bröckling 2007) oder in Form des impliziten Gegenhorizonts von Behinderung, wie es insbesondere die Studies in Ableism zeigen (Campbell 2012). Das bürgerliche Subjektideal autonomer Selbständigkeit (vgl. Reckwitz 2020), das sich in unterschiedlichen sozialen Feldern als Subjektkonstruktion zeigt, ist also auch in der pädagogischen Form der Individualisierung von Unterricht insofern als Subjektnorm impliziert, dass es die Adressat:innen als diese bestimmten Subjekte antizipiert. Dass Schüler:innensubjekte also in pädagogischen Praktiken als diese selbständigen Subjekte intelligibel sind und als diese adressiert werden können, konstituiert sich nicht autonom aus der pädagogischen Praxis heraus, sondern verweist *konstitutiv* auf ein Außen dieser vermeintlich abgrenzbaren pädagogischen Praktiken und Diskurse.

In diesem Beispiel aber auch im obigen Rekurs auf soziale Differenzkategorien transzendieren also diskursive Subjektkonstruktionen beziehungsweise -normen ein vermeintlich abgrenzbares soziales Feld, wie eben jene pädagogischen Praktiken des Unterrichts. Solche Transzendierungen verstehe ich entsprechend als Infragestellung der Abgrenzbarkeit des Gegenstands selbst. Sie problematisieren also deshalb jenen hegemonialen Einsatz, weil sie dessen implizit bleibende Voraussetzung der Abgrenzbarkeit in Frage stellen.

Ich möchte dies nun anhand einer eigenen empirischen Analyse noch einen Schritt weiterführen, indem ich argumentiere, dass die Praxis auf Subjektkonstruktionen rekurriert, die noch ihre vermeintlich ›genuin pädagogischen‹ Normen *hintergehen*, indem sie auf vermeintlich äußerliche, gesellschaftliche Subjektkonstruktionen von Behinderung rekurrieren.

Dazu dient der folgende empirische Auszug einer Zeigepraktik, der hier lediglich sehr fokussiert betrachtet wird:<sup>8</sup>

Felipe sitzt in der Nähe des Beamers und spielt zwischen-  
durch ein paar Mal mit seinen Händen vor dem Beamer,  
so dass seine Finger kleine Teile des Bildes verdecken be-  
ziehungsweise kleine Schatten auf der Wand erzeugen. Er  
wird dabei immer wieder von Frau Juhn ermahnt und un-  
terlässt dies daraufhin. Als etwas später Silvan seine Brot-  
dose vor den Lichtstrahl des Beamers hält, wird er von  
Herrn Terra, der neben Silvan sitzt, durch Nennung seines  
Namens ermahnt. Er zieht seine Hand zurück. Frau Juhn  
sagt kurz danach zu Felipe: „So Felipe, das ist gerade dein  
Ergebnis“ und fügt hinzu, dass er mal merken solle, was er  
bewirke.

Zwei Schüler unterbrechen hier mit etwas zeitlichem Abstand den Lichtstrahl  
des Beamers und werden hierfür jeweils ermahnt. Dann wendet sich die Lehr-  
kraft an die erste Person mit den Worten, dass das Stören der zweiten Person  
sein „Ergebnis“ sei. Damit konstruiert sie die vorangegangene Tätigkeit von  
Felipe als Ursache und die Tätigkeit von Silvan als das daraus kausal ableit-  
bare Ergebnis. Mit dem Hinweis, er solle merken, „was er bewirke“, bestätigt  
Frau Juhn diesen kausalen Wirkungszusammenhang. Felipe wird damit nicht  
nur für sein Tun, sondern auch für das von Silvan verantwortlich gemacht.  
Silvans Tun wird damit zur bloßen Reaktion und er selbst zur trivialen Ma-  
schine gemacht. So wird Felipe in diesem pädagogischen Zeigen als Subjekt  
adressiert beziehungsweise entworfen, das sich selbst reflexiv steuern kann,  
während gleichzeitig Silvan implizit als Subjekt adressiert wird, das dies nicht  
kann. Dies bekräftigt sich auch daran, dass Silvan hier gar nicht als Lernender  
adressiert wird (ihm wird nach der Ermahnung nur noch indirekt etwas ge-  
zeigt). Silvan wird hier implizit also gerade jene Bildsamkeit abgesprochen.

---

<sup>8</sup> Bezüglich Details zum Kontext des Datums etc. sowie einer ausführlicheren Rekonstruktion  
vgl. Merl (2019).

Zieht man nun hinzu, dass Silvan aufgrund von Trisomie 21 eine geistige Behinderung zugeschrieben wird,<sup>9</sup> erscheint die Szene als eine, in der die Lehrkraft auf die relationale Konstruktion von fähigen vs. behinderten Subjekten rekurriert und für das implizite Absprechen der Bildsamkeit von Silvan auch rekurrieren *muss*. Wie sonst, wenn nicht über die Hinzunahme der Deutung von Behinderung „als Zustand ‚eingeschränkter Autonomie‘“ (Pfahl 2011, S. 199) könnte die Lehrkraft zu dem Schluss kommt, dass die Tätigkeit von Silvan das einseitige Ergebnis von Felipe ist? Wie sonst ließe sich erklären, dass lediglich Felipe hier etwas lernen soll, Silvan aber nicht?<sup>10</sup>

Die hier (notwendigerweise verkürzt) thematisierte situative pädagogische Zeigepraktik impliziert also paradoxerweise zur gleichen Zeit beides: 1.) die Adressat:innenkonstruktion eines bildsamen und verantwortlichen Subjekts und 2.) die Konstruktion eines Subjekts, dem Bildsamkeit und Verantwortungsfähigkeit abgesprochen wird. Möglich ist das durch den implizit bleibenden Rekurs dieser Zeigepraktik auf die diskursiv etablierte Unterscheidung von fähig/behindert. Dieser diskursive Bezug ist keine Ausnahme, denn die gesamte Sonderpädagogik konstituiert sich mittels der Differenz fähig/behindert.

Mit dem empirisch exemplarisch aufgezeigten Bezug wird also noch die im pädagogischen Zeigen sich vollziehende und vermeintlich ›genuin pädagogische‹ Subjektnorm der Bildsamkeit, also die „Betriebsprämisse“ des Pädagogischen überhaupt, in ihrem eigenen Vollzug wieder infrage gestellt. Das aber, so mein Schluss, impliziert eine *immanente Destruktion des Pädagogischen*. Tenorth spricht analog dazu von einer „Selbstdestruktion“ der Idee der Bildsamkeit durch die Sonderpädagogik. ›Das Pädagogische‹ hintergeht sich

---

<sup>9</sup> Bei aller methodologischen Schwierigkeit eines solchen Hinzuziehens einer Kontextinformation in die Rekonstruktion als situativ bedeutsam, scheint es mir für die hier interessierende Problematisierung ein angemessenes Vorgehen, weil erst dies die Situation in ihrer konstitutiven Verwobenheit zu erkennen erlaubt.

<sup>10</sup> Vergangene Tätigkeiten von Schüler:innen können sicherlich einen Einfluss auf später folgende Tätigkeiten anderer Schüler:innen haben. Aber nur im Falle der Zuschreibung eingeschränkter Autonomie und der Abschreibung einer Bildsamkeit auf Seiten des einen Schülers kann der andere Schüler hierfür sinnvoll verantwortlich gemacht werden.

selbst im angeblich Pädagogischen, indem es auf eine Subjektnorm rekurriert, die ihm selbst widerspricht.

Was aber bleibt noch, wenn das, was den Kern oder das Zentrum einer Praxis ausmachen soll nicht nur konstitutiv auf sein vermeintliches Außen angewiesen ist, sondern sich durch diesen Bezug sogar noch im Vollzug dieser Praxis destruiert? Es bleibt eine soziale Praxis, die zwar ihrem Selbstverständnis nach eine spezifische, eben pädagogische Praxis ist, dies allerdings nur dann sein kann, wenn man ihre implizit bleibenden Voraussetzungen und inhärenten Widersprüche ausblendet. Mit Schäfer ließe sich für die ›pädagogische Ordnung‹ Unterricht also konstatieren, dass es sich hierbei um eine „imaginäre Konstruktion“, handelt; genauer: eine „imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch“ (Schäfer 2005, S. 128).

Der mit dem Symposium seinerzeit angestrebte Versuch, gesellschaftliche beziehungsweise nicht-pädagogische Normierungen von pädagogischen Normierungen zu unterscheiden und damit womöglich auch die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit des Unterrichts genauer zu bestimmen, erscheint also auf Basis der hier gewählten theoretischen Grundlagen deshalb zum Scheitern verurteilt, weil schon die dafür nötige Bestimmung von ‚dem Pädagogischen‘ einer Abgrenzung nicht standhält.

## Literatur

- Bedorf, T. (2010). Verkennende Anerkennung: Über Identität und Politik. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In: Gefährdetes Leben: Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 36–68.



- Campbell, F. K. (2012). Stalking Ableism: Using Disability to Expose „Able“ Narcissism. In: Goodley, D., Hughes, B., & Davis, L. J. (Hrsg.) *Disability and social theory: New developments and directions*. New York: Palgrave Macmillan, S. 212–230.
- Derrida, J. (1972). Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 422–442.
- Derrida, J. (1999). Die *différance*. In: *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, S. 29–52.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2013). Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Univ, S. 27–35.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 2. Aufl. Wien: Passagen.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moebius, S. & Reckwitz, A. (2008). Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung. In: Moebius, S. & Reckwitz, A. (Hrsg.) *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–26.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), S. 668–690.
- Reckwitz, A. (2020). *Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.) *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.

- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung: Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität revisited. In: Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), S. 193–235, doi:10.1163/25890581-093-02-90000002.
- Rouse, J. (2002). *How scientific practices matter: reclaiming philosophical naturalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rousseau, J. (1762). *Émile oder Über die Erziehung*. Berlin.
- Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012a). *Das Pädagogische und die Pädagogik: Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: F. Schöningh.
- Schäfer, A. (2012b). *Zur Genealogie der Pädagogik: die Neu-Erfindung der Pädagogik als praktische Wissenschaft*. Paderborn: F. Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), S. 536–550.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. Oldenbourg, S. 497–520.
- Wagenknecht, S. (2020). Zur Normativität von Praktiken. *Berlin J Soziol*, 30(2), S. 259–286, doi:10.1007/s11609-020-00419-1.

# Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht als methodologische Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung – Systemtheoretische und poststrukturalistische Theorieangebote im Vergleich. Ein Kommentar.

Marcus Emmerich

Der folgende Kommentar des Beitrags von Karola Cafantaris und Wolfgang Meseth verzichtet auf Paraphrasierung und Rekapitulationen des Textes, stattdessen geht er aspektgeleitet auf einige Grundannahmen (ex- wie implizite) ein. Insbesondere interessiert hierbei, welche Theoriegrundlage wie genutzt wird, um Problembezüge (hier: Verhältnis Gesellschaft/Unterricht) zu entfalten, was die methodologischen Anschlüsse implizieren und welche weiterführenden Perspektiven auf das Grundlagenproblem ‚Konstitutionsbedingungen‘ entwickelt werden. Die folgenden Ausführungen sind in ihrem Aussagegehalt zudem durch die Beschränkung auf eine eher ‚funktional-analytische‘ Lesart des Textes beschränkt, mit anderen beobachtungsleitenden Perspektiven wären andere Folgerungen möglich.

## Gesellschaft als pädagogische Metapher

Dass unterrichtendes pädagogisches Tun immer etwas mit ‚Gesellschaft‘ zu tun hat, obwohl es ideell auf die Bildung des Einzelmenschen ausgerichtet ist, kann als ein Grundlagenproblem der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft schlechthin gelten: Sie muss, will sie die Einheit der Differenz von Erziehung und Gesellschaft bearbeiten, in irgendeiner Form die Frage: „*In welcher Gesellschaft erziehen wir eigentlich?*“<sup>24</sup> sinnvoll mit der Frage „*Für welche Gesellschaft sollen wir eigentlich erziehen?*“<sup>24</sup> verbinden und beide beantworten können. Dass die praktische Verbindungsebene nur der verallgemeinerte *Educans* sein kann, hat sie hierbei nie infrage gestellt, bildet das entwicklungsfähige Individuum doch den einzigen Zugang zu und den einzigen Zugriff auf gesellschaftliche Realität, der *pädagogisch-praktisch* möglich bleibt. Man könnte mit Luhmann noch ergänzen, dass sich die erste Frage um enttäuschungsoffene kognitive Erwartungen, die zweite um enttäuschungsfeste normative Erwartungen dreht.

Traditionell hat sich die theoretische Pädagogik auf die zweite Frage kapriziert, auf die Seite der normativen Erwartungen. Hierbei fällt dann auf, dass ökonomische, politische oder bürokratische Erwartungen nicht homolog zu pädagogischen Erwartungen an *Educandus* und *Educans* artikuliert sind. Die Instituierung des Innen/Außen-Schemas Pädagogik/Gesellschaft ist entsprechend als eine normative Relation bzw. Normdifferenz interpretiert und ausgelegt worden. Der theoretische Blick auf die normativen Erwartungen aus dem ‚Außen‘ schulischer Pädagogik richtet sich dann in der Regel a) auf das Wechselverhältnis von Systemleistungen und gesellschaftlichen Bedarfen, z.B. Qualifikation und Selektion; und/oder b), auf das, was Schule und Unterricht von den Adressat:innen der Erziehungskommunikation erwarten können. Beide Umweltkonstruktionen – Gesellschaft und Individuum - lassen sich relationieren und ermöglichen es, die Differenz zwischen sozialem Sein (Schüler:innen) und gesellschaftlichem Sollen (qualifizieren, selektieren) so zu arrangieren, dass die Ursache für eine Abweichung von pädagogischen Erwartungen den Schüler:innen als vergesellschafteten Adressat:innen zuge-

schrieben werden kann. Welche curricularen Inhalte und welche pädagogischen Ideologien Erziehungsziele spezifizieren sollen, legitimiert sich auch politisch vor allem im Verweis auf die gesellschaftliche Umwelt der Schule: Diese Umwelt erwarte bestimmte Qualifikationen auf bestimmtem Niveau sowie die sozialisatorische Bildung der Individuen zu politischen und moralischen Subjekten. Ein nicht unerheblicher Teil der ‚kritischen‘ Erziehungswissenschaft hat sich daher ebenfalls auf die zweite Frage fokussiert, d.h. aus einer gesellschaftspolitischen Normativität entweder Konformität oder Abweichung zu pädagogischen Normativitäten abgeleitet und die entsprechende Differenz herausgearbeitet (s. etwa Klafkis klassischer Entwurf einer Allgemeinen Didaktik).

Der Erziehungswissenschaft scheint indes eine ihr eigene reflexionsanalytische Perspektive, die sich ausgehend von der ersten Frage aufbaut, zu fehlen. Die erste, nicht-normativ gestellte und sich unentscheidbaren Wertpräferenzkonflikten entziehende Frage, in welcher Gesellschaft wir eigentlich erziehen, und damit zusammenhängend, inwieweit Erziehung *in* oder *als* Gesellschaft stattfindet, scheint ein erhebliches Theorieproblem darzustellen. Systemsoziologisch formuliert: Der pädagogischen Tradition fehlt die theoretische und empirische Bedingung der Möglichkeit, ‚Gesellschaft‘ so zu beobachten, dass sie als deren Teil, d.h. als Beobachtetes, selbst vorkommen kann. Es war nicht zuletzt Luhmanns und Schorrs (1978) Projekt, auf dieses (Selbst-)Beobachtungsdefizit, das sich innerhalb der akademischen Pädagogik in Form besonderer Reflexionsprobleme darstellt, hinzuweisen.

Gleichwohl hat es in der Erziehungswissenschaft prominente Versuche gegeben, das Beobachtungsdefizit durch Theorie- und Methodenimport aus den Sozialwissenschaften, insbesondere der Soziologie und der Sozialpsychologie, zu bearbeiten. Vor allem die Adaption gesellschaftskritischer ungleichheits- und bildungssoziologischer Perspektiven in den 1960er und 1970er Jahren hat es der Erziehungswissenschaft ermöglicht, sich ein Bild von dieser Gesellschaft zu machen, *in* der erzogen wird, reduziert jedoch auf die pädagogisch relevanten Erscheinungsweisen von Gesellschaft: Sozialisierungstheorien boten hierbei die Möglichkeit, die erziehungsrelevanten und -möglichen Seiten

der Sozialität des *Educans* pädagogisch zu typisieren. Diese Theoriebasis, die etwa Bourdieus kulturmarxistische Reproduktionstheorie geliefert hat, bildet nach wie vor eine, wenn nicht *die* zentrale Theoriegrundlage, auf der die gegenwärtige *nationale* Erziehungswissenschaft ihr Bild von der Sozialität ihrer Adressat:innen aufbaut. Diese Theorielage mag einerseits verwundern, weil sich die Gesellschaftsstruktur seit der Entstehungszeit dieser Theorien (zu der auch Boudons Rational Choice Ansatz zählt) national- und weltgesellschaftlich erheblich verändert hat und die Beschreibungsfähigkeit von Sozialtheorien ohnehin mit Verfallsdatum versehen ist; andererseits verwundert es nicht, insofern diese Theorien der Pädagogik dadurch, dass sie das vergesellschaftete Individuum kulturalisieren, ein gesellschaftstheoretisch zwar begründungsbedürftiges, pädagogisch jedoch praktisch adäquates Bild der *Gesellschaft im Individuum* liefern. Auch neuere, untertheoretisierte Konzepte der Heterogenität oder Diversität erfüllen diese Imaginationsfunktion äquivalent: sie typisieren den für die Pädagogik un/brauchbaren Teil der Gesellschaft im Individuum. Daraus ließe sich ableiten, dass Gesellschaft als eine *pädagogische Metapher* (ein Sprachbild, in dem Zeichen und Ursprungsbedeutungen entkoppelt sind) fungiert, die adressat:innenbezogene Beobachtungs- und Differenzierungsoptionen erhöht (Emmerich & Hormel 2013).

Der Beitrag von Cafantaris/Meseth wählt vor dem Hintergrund der oben skizzierten erziehungswissenschaftlichen Diskurstradition erkennbar einen anderen Ansatzpunkt: Sie befragen in letzter Konsequenz die gesellschaftlichen *Konstitutionsbedingungen von Unterricht als Form eigener Operativität*. Die Frage wäre damit, in welcher Weise sich die Befunde der jeweiligen Diskussion zur Diskurstradition und ihren Motiven verhalten.

## Welche Gesellschaft, welcher Unterricht – welche Methodologie?

Gesellschaft erscheint im Unterricht daher in Gestalt von Konformitäts-/Abweichungskonstruktionen, die Unterscheidung von Selbst- und Fremdnormativität bildet deshalb entweder das Grenzbildungsprinzip selbst (Differenz zwischen Selbst- und Fremdreferenz.). Mit dieser Festlegung auf ein *normstrukturiertes Gesellschaftsbild* einher geht auch, dass *Gesellschaft als Kultur* beobachtet wird und zwar einerlei ob ‚Kommunikation‘ oder eher diffus ‚Praxis‘ die operative Ebene von Gesellschaft/Unterricht als Tun spezifiziert. Auch dies folgt einer Grundidee, die zum einen die Kulturosoziologie seit Schütz, zum anderen den Strukturfunktionalismus seit Parsons geprägt hat – nicht aber Luhmanns Systemsoziologie, Schatzkis Praxistheorie oder ‚post‘-strukturalistische Kulturkritiken. Interessanterweise gehen also beide Beiträge davon aus, dass sich Gesellschaft und Unterricht als differenzielle Kulturformen beschreiben lassen, obwohl sich die gewählten Theorieoptionen dezidiert *gegen* die kulturalisierende Beschreibungslogik von Gesellschaft profiliert haben. So sind insbesondere Luhmanns Systemcodes gegen Parsons AGIL-Idee formuliert, Handlungssysteme seien durch die Normstruktur ihrer ‚latent patterns‘ integriert, da diese nur die Sozialdimension, nicht aber die Sach- und Zeitdimension gesellschaftlicher Sinnengese in den Blick nehmen.

Beide Beiträge befassen sich in *methodologischer* Hinsicht mit der Frage, wie die Differenz Gesellschaft/Erziehung und deren Folgen für beide Seiten beobachtbar gemacht werden kann. Die These, dass Unterricht gesellschaftlich *konstituiert* sei, wird hierbei im Horizont methodologischer Vorschläge für die Unterrichtsbeobachtung bearbeitet. Die Befragung der gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen des Unterrichts lässt sich in den oben skizzierten doppelten Fragehorizont einordnen, insofern beide in ihrer Theorieperspektive Normdifferenzen, d.h. unterschiedliche Weisen praktischen ‚Sollens‘, als Grenzbildungsmotiv fokussieren, wodurch die Frage nach dem beobachtba-

ren ‚Sein‘ methodologisch jedoch nicht mehr offengehalten wird. Anders gesagt erwartet die Theorieorientierung beider Texte enttäuschungsfeste normative Erwartungen als Konstituens der Beobachtungsgegenstände Gesellschaft und Unterricht, sodass sich die methodologische Orientierung ihre kognitiven Erwartungen auf die Aufdeckung eben jener Normativitätsordnungen justiert. Die beobachtungspraktische Fokussierung auf ‚Normativität‘ bzw. ‚Normierung‘ bildet in beiden Beiträgen das *tertium datur*, das Unterricht und Gesellschaft in einem Vergleichshorizont analogisiert: Dadurch, dass Unterricht und Gesellschaft als ‚normintegriert‘ beobachtet werden, lässt sich die Frage nach einem strukturellen Konstitutionsverhältnis in diesem Horizont beantworten. Dass diese Konstellation von Theorie und Methode Kontingenzerwartungen einschränkt, ist dabei typisch für das rekonstruktive/interpretative Forschungsfeld: ‚Qualitative‘ Methodologien kennen keine ‚Null-Hypothese‘, sodass die Annahme von Normativitätsmustern als Grenzbildungsstrukturen zwischen Gesellschaft und Unterricht empirisch gerade nicht ‚offen‘ gehalten werden kann.

Rekonstruktive und interpretative Verfahren der empirischen Sozialforschung sind in unterschiedlichen Kulturosoziologien erfunden worden, d.h. als Beobachtungsverfahren sind sie auf die Beobachtung von Kulturmustern, etwa Normschemata, festgelegt. Werden qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft für die Beobachtung von Erziehungsrealitäten eingesetzt, kann das Beobachtungsergebnis daher immer nur eine als Kulturemanation interpretierte gesellschaftliche Realität sein. Wird die Frage der Konstitution von *Unterricht* daher mit ‚qualitativen‘ Methoden der empirischen Sozialforschung bearbeitet, kann Unterrichtswirklichkeit nicht anders als ‚kulturalisiert‘ konstruiert werden. Methodisch gilt es entsprechend, jenen kulturellen „Grundalgorithmus“ (Nassehi) als Ordnungsbildungsprinzip zu identifizieren und pädagogisches Tun als gesellschaftliches, genauer: als kulturkonstituiertes Tun zu lesen. Aber dies impliziert wiederum, dass die Kombination von einerseits Theorien, die sich von kulturosoziologischen Traditionslinien und den in diesen zentral gesetztem Explanandum sozialer Normativität distanzieren – etwa Schatzkis Prinzip der *flat ontology*‘ oder Luhmanns Ersetzung der *latent*



*patterns*‘ durch Systemcodes – und andererseits Methoden , die im Grunde nichts anderes beobachten können als kulturelle Strukturmuster und Normativität – wie etwa die Konversationsanalyse und Ethnographie – erklärungsbedürftig ist.

Was im Vergleich beider Texte auffällt und vorab an dieser Stelle vorausgeschickt werden soll, ist der Umstand, dass das Innen/Außen-Verhältnis von institutionalisierter Erziehung und Gesellschaft unterschiedlich verhandelt wird: Im Beitrag von Cafantaris/Meseth wird dieses Verhältnis konsequent systemphänomenologisch als eine im System prozessierte und für dieses konstitutive temporalisierte Sinngrenze bestimmt.

## Systemsoziologie des Unterrichts: Normen oder Codes?

Im historischen Kontext der öffentlich finanzierten Schule stellt die Erfindung des ‚erziehenden Unterrichts‘ (Herbart) eine bis heute gebräuchliche Formvorschrift dar, die auf der Systemebene der pädagogischen Interaktion sowohl technisch als auch normativ das Problem einer Massenerziehung des Einzelnen löst. ‚Unterricht‘ ist seither so gebaut, dass er weiterlaufen kann, auch wenn kein\*e Schüler\*in gelernt hat, was er/sie hätte lernen sollen – anderenfalls ließe sich die steigende Quote funktionalen Analphabetismus, wie Luhmann meinte, wohl kaum erklären. Offenbar stabilisieren die eigennormativen Einrichtungen das ‚Weitermachen-Können‘, auch wenn die kognitiven Erwartungen an Lerneffekte etwa systematisch enttäuscht werden. Diesen ‚funktionalen‘ Aspekt unterrichtlicher Eigennormativität bearbeitet m.E. im Kern der Beitrag von Cafantaris/Meseth, indem er eine eigene, aus einer spezifischen methodischen Beobachtungsoption gewonnene Theoriemodifikation vorschlägt.

Die Grundidee des Beitrags ist, dass es sich im Fall schulischer Leistungsnormen und Selektionsprinzipien aus der Binnenperspektive des operativ geschlossenen Erziehungssystems um gesellschaftliche Umwelterwartungen

handelt, die das System auf der Ebene der Unterrichtsinteraktion als Fremdnormativität prozessiert. Der Selektionscode (Luhmann: besser/schlechter) bilde entsprechend ein ‚entry‘ (ohne ‚re‘) fremdnormativer Erwartungen in die Autopoiesis pädagogischer (Unterrichts-)Kommunikation, die im Kommunikationsnetz des Unterrichts dann mit eigennormativ gebildeten ‚pädagogischen‘ Erwartungen an den Educandus – Bildung und Teilhabe – konfligieren. Weshalb Bildung und Teilhabe eigennormative Strukturen des (Interaktionssystems) Unterrichts sein sollen, bleibt etwas unklar: Bildungssemantiken sind historisch nicht aus dem Unterricht emergiert und Teilhabe lässt sich historisch als wohlfahrtsstaatliche Generalsemantik identifizieren.

Interessanterweise wird der Selektionscode ‚besser/schlechter‘, den Luhmann so konstruiert hat, dass er sowohl die Differenzierung von Sachaussagen der Schüler\*innen, zugleich aber die differenzielle Zurechnung dieser Sachaussagen auf Personen (Lebenslauf) anschlussfähig hält, d.h. sowohl in der Sach- und Sozialdimension differenziert, zugunsten eines Codes ‚richtig/falsch‘ ersetzt oder ergänzt (dies wird manchmal nicht ganz erkennbar). Während ‚besser/schlechter‘ gerade keine Wertpräferenzen, sondern eine zeitabhängige graduelle Relation zwischen Kommunikationsbeiträgen und Personen differenziert, ersetzt ‚richtig/falsch‘ diese auf Rekursion orientierte Codierung tatsächlich durch eine Wertpräferenzlogik, von der nicht zu sehen ist, wie sie kommunikative Anschlussoptionen generiert. Denn mit der Bewertung einer Sachaussage als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ wäre – folgt man Mehans Beschreibung der IRE-Logik – pädagogische Kommunikation episodisch abgeschlossen. Auch die vorgeschlagene Vermehrung von Codes (s. auch: ‚konform/nichtkonform‘) ist im systemsoziologischen Horizont begründungsbedürftig, stellen doch Medien und ihre Codes im jeweiligen Singular das sachliche Grenzbildungsprinzip der Funktionssysteme dar: Systeme mit zwei Codes müssten beobachtungspraktisch ‚schizophren‘ werden, weil sich ihre Grenze operative permanent selbst aufhebt. Operativ wären Systeme synchron System und Nicht-System. Das hatte Luhmann auch bis Ende der 1990er Jahre für das

Erziehungssystem ausgeschlossen: Wenn im Modus Erziehung ‚kommuniziert‘ wird, dann erkennt sich diese Kommunikationsform an ihrem Binär-code (besser/schlechter), der ihr genuines Medium (Kind) formt. Dies liegt fern jeder normativen pädagogischen Selbstbeschreibung und ‚soziologisiert‘ Erziehungswirklichkeit stattdessen in konsequenter, aber wenig anschlussfähiger Fremdbeschreibung.

Die Erziehungswissenschaft konnte mit diesem Angebot dann auch, wie Luhmann zur zweiten Auflage zu ‚Reflexionsprobleme im Erziehungssystem‘ resümierend anmerkte, wenig anfangen. Jochen Kades Vorschlag folgend, einen Vermittlungscode (vermittelbar/nicht-vermittelbar) zusätzlich zum Selektionscode anzunehmen, griff Luhmann später, wie angedeutet, auf, sodass das Erziehungssystem anno 2002 dann zwei Medien (Kind und Lebenslauf) und zwei Systemcodes besaß. Wir haben an anderer Stelle (Emmerich & Hornmel 2013) auf die damit einhergehende ‚Repädagogisierung‘ der systemsoziologischen Beobachtungsperspektive hingewiesen, denn auch wenn das ‚neue‘ Medium des Lebenslaufs und ein Vermittlungscode jenseits von Selektion im Feld der Erwachsenenbildung plausibel ist, könnte es dennoch sein, dass dies für das Schulsystem theoretisch nicht hinreichend plausibel ist: Diesem System ‚organisierter Interaktion‘ (Vanderstraeten) könnte ein Selektionscode ‚besser/schlechter‘ genügen, da es sich durch seine spezifische Kopplung von Organisation und Interaktion gegenüber seiner ‚gesellschaftlichen Umwelt‘ in Form adressierbarer Personen beobachtungsfähig hält. Wir haben damals entsprechend vorgeschlagen, die Differenzierung der beiden Codes auf die Differenzierung dieser beiden Systemebenen zurückzuführen (ebd.).

Möglicherweise weist die Analyse von Cafantaris/Meseth aber auch darauf hin, dass gerade diese Theorieannahmen Luhmanns für Interaktionssysteme empirisch nicht hinreichend begründbar sind. Es könnte sein, dass sich auf der Ebene des Unterrichts zeigt, dass das Erziehungssystem es nicht vermag, seine Formbildungen in einem eigenen Sinnmedium und vermittels eines eigenen Codes zu erreichen oder dies durch Organisationsbildung hinreichend zu gewährleisten. Dem Vorschlag von Cafantaris/Meseth folgend würden

dann Normen, die Luhmann eher der Sozialdimension vorbehalten hätte, die Sinnbildungsformen in der Sachdimension dirigieren und so Unterricht mit Strukturvorgaben und Beobachtungsmöglichkeiten kontrollieren. Könnte es eher sein, dass Unterricht keine hinreichende Strukturkomplexität erreicht und deshalb statt auf eigene Selbstbeschreibungen als System auf Importsemantik und deren Legitimationskraft ausweichen muss? Die Selbst-Normativierung des Erziehungssystems und seiner Betreuungswissenschaft hat möglicherweise damit zu tun, dass Erziehungswissenschaft in ihrer triangulierten Beobachtungskonstellation zwischen Wissenschaftsreferenz und Erziehungssystemreferenz auf die Ausbildung einer semantisch spezifischen Eigennormativität (Bildung, Subjekt) angewiesen ist, die es ihr ermöglicht, sich operativ aus den sachlichen Problemzusammenhängen der beiden Bezugssysteme – Generierung von wahrheitsfähigen Anschlüssen auf der einen, Produktion von operationsfähigen Praxislösungen auf der anderen Seite – ausklammern zu können. So kann pädagogisches Sollen nicht nur über empirische Invidenz gestellt und pädagogische Praxis ‚kritisch‘ adressiert werden, sondern dieser Praxis auch ein fremdnormatives (erziehungswissenschaftliches)Selbstbeschreibungsangebot offeriert werden. Dass sie dieses selten annimmt, scheint in der Erziehungswissenschaft wiederum auf enttäuschungsfest gebaute Eigennormativität zu treffen.

Es könnte auch sein, dass die konversationsanalytische Methodologie es nahelegt, dass mit der Normativitätsanalyse primär Strukturbeobachtung geleistet wird, die sich dann aber nicht mehr für die operative Kontingenz öffnet: Nur dort, wo sich die beiden Normsysteme – Teilhabe/Bildung, Leistung/Selektion – wiederentdecken lassen, wird beobachtet. Dem entgeht womöglich, dass auch der ‚inklusive‘ Unterricht ein Adressat:innen beobachtender und das bedeutet immer: für pädagogische Kommunikationszwecke differenzierender Unterricht im Differenzierungsmodus Inklusion/Exklusion handelt. Wie dieser *programmiert* wird – etwa durch ein pädagogisch-konzeptuelles ‚Sollen‘, wäre dann eine andere Beobachtungsebene. Ein weniger strukturfunktional theoretisierter, sondern auf offene Kontingenz und Ope-

rativität orientierter Anschluss an Luhmann hätte m.E. eher Fragen der Differenzierung von Kommunikationen und Personen im Rekursionsnetz interaktioneller Autopoiesis sowie die beobachtungstheoretischen Implikationen von Konzepten wie Medium, Code, Programm im Kontext von Unterricht berücksichtigen können bzw. müssen – wenn Luhmanns Systemsoziologie der Erziehung der archimedische Punkt der gebotenen Diskussion ist. So verweisen die empirischen Beispiele etwa auf *differenzierende Adressierungspraxen*, die – am Code besser/schlechter orientiert – sowohl Kommunikationsbeitrag als auch kommunizierende Person betreffen. Dass Luhmanns letzte Arbeit zum Erziehungssystem, obwohl parallel zur Konstruktion von Inklusion/Exklusion als „Primärdifferenzierung der Gesellschaft“ entstanden, auf letztere keinen Bezug nimmt, mag an dem einen oder anderen falsch abgelegten Zettel liegen. Anschlüsse an Luhmanns Erziehungstheorie sollten diese Theorieverbindung indes im Blick haben, s. etwa Rudolf Stichwehs (2005) Ausführungen zu Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem. Andererseits plädiere ich hier keineswegs für ‚Theoriehygiene‘, im Gegenteil: Der Versuch, pädagogische Selbstbeschreibungen im Modus von Eigen- und Fremdnormativität selbst als ordnungstiftendes Moment unterrichtlichen Kommunikationsstroms theoretisch zu identifizieren und empirisch zu beobachten, ist mit Blick auf eine Theorie des Unterrichts gewinnbringend; das Produkt wäre dann aber eher eine *Kultursoziologie des Unterrichts*; und möglicherweise ist es eine solche Kultursoziologie, die fehlt.

# Zur Verwobenheit pädagogischer und sozialer Ordnungen

Bettina Kleiner

Meinen Kommentar zum Vortrag von Thorsten Merl habe ich wie folgt aufgebaut: Ich skizziere kurz die Theorieperspektive sowie das zentrale Argument und komme im dritten Schritt zu einer kritischen Würdigung.

Subjektivierungsforschung – orientiert an der Theorie Judith Butlers und Michel Foucaults – fragt danach, wie Subjekte im Rahmen (immer auch) gesellschaftlicher Normen und Ordnungen hervorgebracht – ermöglicht und begrenzt – werden und welche Handlungsmacht in diesem Zusammenhang entsteht. Versucht man Subjektivierungstheorie und -forschung auf einige zentrale Annahmen zu verkürzen, lassen sich folgende als zentral bezeichnen: A) Sprache erzeugt soziale Wirklichkeit und ist auch konstitutiv für die Subjektbildung. B) symbolisch-diskursive Ordnungen strukturieren Subjektivierungsprozesse grundlegend und unter der Bedingung von Verwerfungen. Zugleich können sie aber gewissermaßen auch bottom-up verändert werden. C) Diskurse und Normen sind auf Wiederholungen angewiesen, worin aber gleichzeitig Möglichkeiten der Verschiebung und Überschreitung (der symbolischen Ordnung) liegen. D) Subjekte sind auf Normen und auch auf die Anerkennung Anderer verwiesen. Subjekte sind folglich relational verfasst und in Subjektivierungsprozessen liegt insofern eine Paradoxie, als sie sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Handlungsmacht ereignen. Bedeutend ist dabei, dass Subjektivierungsprozesse nicht deterministisch zu verstehen sind: Subjekte werden im Zusammenhang mit sozialen Normen und Ordnungen gebildet, nehmen diese aber nicht nur auf, sondern können verändernd darauf zurückwirken (nach Butler im Zuge von Resignifizierungen). Die hier angedeuteten zentralen Theoriefiguren lassen sich heuristisch als

eine durch Normen und Ordnungen (Struktur) nahegelegte soziale Positionierung (performative Anrufung, Adressierung) und damit einhergehende Entstehung von Handlungsmacht begreifen. Zwischen Subjekten, Anderen und Gesellschaft bestehen Wechselwirkungen, denn soziale Normen und Ordnungen bringen Subjekte hervor, die wiederum performativ auf diese Normen und Ordnungen zurückwirken. Für die Erziehungswissenschaft ist diese Theorieperspektive deshalb besonders fruchtbar, weil damit die machtvolle und produktive Ebene pädagogischen Handelns theoretisch wie empirisch untersucht werden kann.<sup>11</sup>

Thorsten Merls Theoriebeitrag fragt auf der Grundlage einer an Derrida angelehnten poststrukturalistischen Perspektive – die von permanenten Bedeutungsverschiebungen und einem temporalisierten Strukturbegriff ausgeht – danach, wie sich das Pädagogische vom Nicht-Pädagogischen abgrenzen lässt und wie sich das Verhältnis gesellschaftlicher und pädagogischer Verfasstheit von Unterricht bestimmen lässt. Im Beitrag wird am Beispiel subjektivierungstheoretisch orientierter Studien problematisiert, wie darin das Pädagogische/die pädagogische Ordnung bestimmt wird. Nämlich als Ergebnis der Rekonstruktion pädagogischer Praktiken des Zeigens und Anerkennens, mit denen sich dann eine pädagogische von einer sozialen Ordnung abgrenzen lasse. Leistung werde dann oft als Kern dieser pädagogischen Ordnung angeführt. Mit der Bestimmung des Zentrums von Unterricht werde auch die Unterscheidung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Praktiken angeführt. Das Dilemma liege nun darin, dass Zeige- und Anerkennungspraktiken auch gesellschaftliche Normen innewohnen, die damit aber, wenn man der Rickenschen Logik folgt, außerhalb der eigentlichen pädagogischen Praktiken liegen: Die diskursive Herstellung von anerkehbaren Subjekten finde

---

<sup>11</sup> Zugleich soll nicht verschwiegen werden, dass es in den letzten Jahren zunehmend kritische Anfragen an den Geltungsbereich dieser Subjektivierungstheorien gegeben hat. Zum einen an die mit dem postaufklärerischen Subjekt und dem damit verknüpften Menschenbild verbundenen strukturellen Verwerfungen und zum anderen an das Konzept von Macht und Freiheit, das den Theorien von Butler und Foucault zugrunde liegt. Nicht für alle Menschen sind diese, zunächst universal klingenden, Konzepte von Macht und Freiheit gleichermaßen verfügbar.

nie nur in pädagogischen Praktiken statt, was die Idee einer voneinander abgrenzbaren gesellschaftlichen versus pädagogischen Normierung ad absurdum führe. Um diese These zu untermauern wird ein Auszug aus einer teilnehmenden Beobachtung angeführt, bei der zwei männlich gelesene Kinder während einer Unterrichtspräsentation Finger respektive eine Brotdose vor den Beamer halten, jedoch nur eines der Kinder von der Lehrkraft als Verursacher der Störung angesprochen wird. In diesem Sprechakt werde folglich nur das eine Kind als reflexiv steuerungsfähig adressiert während dem anderen – und dies begründet Merl nun unter Hinzuziehung externen Wissens – diese Reflexionsfähigkeit abgesprochen wird. Die Konstruktion des zweiten als nicht reflexionsfähig und nicht befähigte qualifizierten Subjekts begründet der Autor mit dem impliziten Rekurs auf die geistige Behinderung des als Jungen gelesenen Kindes. So komme also das Gesellschaftliche in Form einer sozialen Differenz ins Pädagogische. Das Pädagogische sei *soziale Praxis*.

Was dieser Beitrag m.E. mithilfe der angeführte Theorieperspektive plausibel begründet ist, dass A) pädagogische Praxis eine Konstruktion darstellt, in die gesellschaftliche Normen eingelassen sind und dass sich deshalb pädagogische und gesellschaftliche Ordnungen nicht ohne weiteres trennen lassen; B) dass Leistung eine Zuschreibung darstellt, die interdependent verfasst ist, dass also Leistungs- und Bildsamkeitszuschreibungen auf Menschenbilder und Subjektkonzeptionen rekurren, die diese Zuschreibungen auch strukturieren und ungleich verteilen. Aus der Bildungsgeschichte wissen wir, dass die für Unterscheidungen zwischen Frauen und Männern zentrale Leitdifferenz Vernunft hegemonialen Männern zugeordnet wurde und dass die Idee einer Bildung als freie Gestaltung des Subjekts nur für weiße, europäische, männliche, bürgerliche und „able-bodied“ Eliten vorgesehen und zugänglich war. Begriffe wie Vernunft sind folglich an Menschenbilder gekoppelt, die selbst Produkt verschiedenster Differenzkonstruktionen darstellen.



## Zwei kritische Anmerkungen

Zum einen wäre eine weitere logische Folge der hier vorgelegten These, dass die in vielen Schuluntersuchungen – und auch im hier untersuchten Beispiel – vorgenommene Fokussierung auf Unterricht zu hinterfragen wäre. Denn Praktiken des Zeigens und Anerkennens finden auch in informellen pädagogischen Räumen statt und ihre Effekte reichen in den Unterricht hinein. Das bedeutet also, dass mit der hier argumentierten Verwobenheit gesellschaftlicher und pädagogischer Ordnungen auch Untersuchungsgegenstände anders bestimmt werden müssten. Damit zusammenhängend wären – zumindest aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive – und mir scheinen hier zwei Theoriehorizonte (Derrida und Butler) angelegt zu sein, auch die *Effekte* von Zeige und Adressierungspraktiken zu berücksichtigen: Diese sind nicht darauf begrenzt, dass hier ein behindertes Schülersubjekt entworfen wird, sondern würden in den Blick nehmen, welche relationalen Subjekte und damit einhergehend Handlungsmöglichkeiten in solchen Praktiken entstehen. Zum anderen ist gerade vor dem Hintergrund des interdependenten Charakters von Leistungszuschreibungen auch die Fokussierung einzelner Differenzkategorien ein künstlicher Prozess und mir scheint nicht plausibel, warum die hier vorgelegte Interpretation einzig *ableism* als soziale Ordnung in den Blick nimmt, denn ebenso spielt hier sicherlich auch Geschlecht, möglicherweise Klasse und race eine Rolle. Grundsätzlicher verweist diese Frage auf die Problematik des Vorgehens, Differenzkategorien zur Interpretation heranzuziehen, auf die es in der protokollierten Situation keinen (sprachlichen) Hinweis gibt, die aber dennoch wirksam sein können. Dass Leistung und *ableism* hier besonders gut korrespondieren kann m.E. keine hinreichende Begründung für dieses Vorgehen darstellen. Würde das Zeigen orientiert an der Butlerschen Performativitätstheorie nicht nur als sprachlicher, sondern auch als körperlicher und produktiver Akt in den Blick genommen, könnten über diesen Zugang Intersektionen (u.a. mit Geschlecht und race) besser untersucht werden.