

# Hochabstrakte Narretei. Überlegungen zur Funktion des systemtheoretischen Paradigmas in der Erforschung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse

## Zusammenfassung

Die Erforschung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse korrespondiert mit normativen Vorgaben. Die Systemtheorie verarbeitet diese Normativität, indem sie die Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung konstruiert. Mittels der Analogie der Narretei wird die Funktion des systemtheoretischen Paradigmas der Unterrichtsforschung skizziert und am empirischen Beispiel plausibilisiert: Die Zurückstellung von theoretischem Positivismus gestattet es, sich den Eigenarten pädagogischer Kommunikation, vor dem Wissen um die Logik des Pädagogischen, weiter anzunähern.

*Schlagwörter:* Empirische Forschung, Unterrichtsforschung, Unterrichtsentwicklung, Systemtheorie, Kommunikation

## “Highly Abstract Folly”. On the Systems Theory Paradigm’s Function concerning Teaching and School Development Research

Research on teaching and education corresponds with normative requirements. In order to deal with this normativity, a systems theory approach constructs the perspective of a second order observation. By means of introducing the analogy of medieval folly, the function of a systems theory approach to research on teaching and education is delineated. An empirical sequence is scrutinised in order to illustrate the conclusions drawn. Accordingly, such enterprises not led by normative objectives can contribute to revealing pedagogical communications’ idiosyncrasies whilst yet including an awareness for the pedagogical field’s normative logic.

*Keywords:* Empirical Social Research, Teaching Research, Lesson Development, Systems Theory, Communication

## 1 Einleitung: Der Umgang mit pädagogischer Normativität in der Theoriebildung

Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht korrespondieren mit normativen Zielvorgaben, deren Ursprung u. a. in gesellschaftlich kontingenten Erwartungen oder den Erfordernissen und Zwängen der schulischen Praxis gesucht werden muss. Der Pädagogik, als Reflexionstheorie des Erziehungssystems verstanden, kommt die Aufgabe zu, Lösungen für solche Prozesse und ihre Probleme entweder bereithalten oder aber entwickeln zu müssen. Die Verschiedenartigkeit der auftretenden Probleme im Kontext des institutionalisierten Massenunterrichts hat hierbei zu einer disziplinären Ausdifferenzierung verschiedener Schwerpunkte der Theoriegenese geführt. Diese Schwerpunkte bilden sich zumindest teilweise in den Bezeichnungen subdisziplinärer Felder (etwa der „Professionsforschung“, der „Unterrichtsforschung“, der „Didaktik“, u. a. m.) ab. Defi-

nite Abgrenzungen sind hierdurch aber keineswegs vorgenommen. Die Grenzen bleiben sachlogisch konstruierte Segmentierungen des pädagogischen Feldes, welche jedoch, wie die Didaktik, „*integrative Perspektiven*“ (Scholl 2011: 39) benötigen. Nur so kann Schul- und Unterrichtsentwicklung dem Anspruch pädagogischer Ganzheitlichkeit im Kontext der gesellschaftlich formulierten Zielvorgaben und Gelingenserwartungen gerecht werden.

Die theoretische Arbeit an jenen pädagogischen Problemen attribuierte Tenorth einst als „Dogmatik“, womit er auf deren Orientierung am Gelingen, auf die Normativität der Theoriebildung im Horizont praktischer Erfordernisse, aufmerksam macht (vgl. Tenorth 1987). Eine Ausrichtung der Theoriebildung an jenen sich in der Praxis äussernden Bedürfnissen kommt damit gewissermaßen der Findung eines Remediums für einen vorab bekannten Zweck gleich: „[A]uf normative Probleme kann nicht einfach ignorant reagiert werden“ (Oelkers 2002: 51), stellt Oelkers hierzu fest. Er führt weiter aus: „Angesichts der überragenden Bedeutung des *Normativen* ist das *Analytische* zweitrangig, mindestens aber auf Interessierte beschränkt. Aber die an sich freien Reflexionsräume der akademischen Pädagogik sind nicht vom Druck des *Normativen* entlastet“ (ebd.). Dies kumuliert in unverändert aktuellen Forderungen, dass „pädagogisch relevante Forschung [...] konsequent(er) auf absolute Wahrheitsansprüche verzichten und sich darauf konzentrieren [sollte], die Ebenen möglicher *pädagogischer ‚Wirksamkeiten‘* [...] so gut wie möglich transparent zu machen“ (Schlömerkemper 2021: 192). Es manifestiert sich hier ein „Positivierungszwang“, wonach Theorien ihre praktische Anwendbarkeit gewährleisten mögen; unterrichtliche, schulische, pädagogische Praxis müsse gesteuert werden (vgl. Oelkers 2002). Wengleich die theoretischen Prämissen divergieren, so ist diese Ausrichtung am Gestalten, am praktikablen Funktionieren, gleichermaßen der Anspruch der Unterrichtseffektivitätsforschung (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021; Pauli & Schmid 2019).

Mithilfe wissenssoziologischer Unterscheidungen lässt sich derartige pädagogische Theoriebildung als sog. „Selbstbeschreibung“ des Erziehungssystems ausweisen. Die theoretischen Beschreibungen stehen demnach u. a. in einem „Plausibilitätskontinuum“ zur von ihnen adressierten Praxis. Gemeint ist, dass die theoretisch produzierte Evidenz auf eine praktische Plausibilität abzielt und hierdurch Anwendbarkeit verspricht (vgl. Kieserling 2000). Solche zweckrationalen Selbstbeschreibungen schulischer Prozesse haben durch die Veröffentlichungen von Schulvergleichsstudien an Relevanz gewonnen, insofern sie in Aussicht stellen, auf verschiedenen organisatorischen Ebenen (Curriculumgestaltung, Unterrichtsplanung, *Classroom Management*, etc.) Verbesserungen herbeiführen zu wollen und v. a. zu können (vgl. Meseth 2011). Zeitgenössische Forderungen an kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung bilden genau das ab.

Jenen Selbstbeschreibungen stehen gleichwohl rekonstruktiv-sinnverstehende, interpretative, qualitative Forschungsstränge gegenüber. Sie lassen sich mit Kieserling (2000) terminologisch als „Fremdbeschreibungen“ zusammenfassen und zielen zumeist auf eine „sozialtheoretische Rückbindung und Fundierung“ (Proske 2011: 15) der untersuchten Phänomene ab. Sie stellen „die soziale Rahmung fachlicher bzw. domänenspezifischer Lernprozesse im Unterricht [...] ins Zentrum der Theoriebildung der Unterrichtsforschung“ (Proske 2006: 187). Ungeachtet jedweder Gelingenserwartungen oder Positivierungszwänge, erforschen solche Fremdbeschreibungen auf diese Weise

u. a. situative Sinnzuschreibungen, symbolische Ordnungen, Subjektkonstituierungen, unterrichtliche Performativität oder Strukturen der Kommunikation. In der Konsequenz orientieren sich Fremdbeschreibungen, vereinfacht ausgedrückt, an den Erfordernissen der wissenschaftlichen Disziplin, nicht aber an der pädagogischen Profession und ihrer Reflexionstheorie (dem Erziehungssystem). Damit ist nicht gesagt, dass ihre Erkenntnisse mit den Erfordernissen des Erziehungssystems *per se* nicht kompatibel seien – allerdings wird die diesbezügliche Rezeption aufgrund epistemologischer Prämissen der pädagogischen Theoriebildung selbst überlassen.

Diese Lossagung vom normativen Diktum des theoretischen Forcierens unterrichtlicher Entwicklungsprozesse zieht Kritik auf sich. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die bloß praxisenthobene, teils kontraintuitive und womöglich sogar anwendungsfremde Einsichten generiert, wirkt „problemfremd“ (Tenorth 2002: 84) hinsichtlich der oben erwähnten Reflexion pädagogischer „Wirksamkeiten“. Der unmittelbare Nutzen fehlt. Die Logik der Profession wird scheinbar ebenso ignoriert, wie die von Lehrpersonen im Unterricht nachweislich erzielten Leistungen (vgl. Tenorth 2006). Genau mit solchen Einwänden mag auch das systemtheoretische Paradigma der Unterrichtsforschung konfrontiert werden. Ihre Vertreter nutzen die unzweifelhaft abstrakte Großtheorie Niklas Luhmanns, um die Eigenarten des Unterrichts zu erfassen. Sie modellieren demnach ihren Gegenstand ausgehend vom Zentralbegriff der Kommunikation, deren kontingenter Emergenz und fortschreitender Sinnevolution. Der systemtheoretisch enge Fokus auf die Kommunikation erhebt hierbei den Anspruch, allgemeiner Art zu sein: körperliche Praktiken etwa werden ebenso wie anerkennungs-, zeigetheoretische oder sprachspieltheoretische Facetten in ihrer Verkettung als kommunikative Ereignisse erfasst und verarbeitet (vgl. Meseth et al. 2011). Unterricht geriert sich in der Folge als eine bestimmte Kommunikationsform, die sich nach Jochen Kade (2004) als Typus der „pädagogischen Kommunikation“ klassifizieren lässt. Sie ist „Kommunikation und ‚pädagogisch‘, und sie ist beides im Zusammenhang“ (ebd.: 204). Sie will auf die Person einwirken, obwohl eine solche Unmittelbarkeit des Einwirkens von Kommunikation auf das Bewusstsein eigentlich ausgeschlossen scheint. Darum wird die faktische Ermöglichung etwaiger Lernerfolge auf den drei Sinndimensionen der Sach-, Zeit- und Sozialdimension empirisch gehaltvoll kleinteilig seziert (vgl. Meseth et al. 2012, 2011). Hierbei kann systemtheoretisches Denken aufzeigen, dass Unterricht scheinbar mit widerstreitenden Normenhorizonten umgehen muss: Entweder ist die Kommunikation auf das Lernen hin eingestellt oder sie arbeitet daran, dass genau jener Zustand eintreten möge (vgl. Meseth 2014). Seine besondere Charakteristik (re-)stabilisiert der Unterricht jedoch, indem die Kommunikation fortwährend auftretende unterrichtliche Bezugsprobleme („Strukturdifferenzen“) durch Ausgestaltungen von differenztheoretisch beobachtbaren *Re-Entrys* prozessiert (vgl. Loh 2021).

All das erscheint abstrakt, gar „hochabstrakt“ (Fuchs 2013), und bedarf zweifelsohne einer weiteren Erläuterung. Aus dieser Zusammenschau soll zunächst jedoch deutlich werden, worin die Kritik an systemtheoretisch fremdbeschreibender Unterrichtsforschung und ihrer „Ignoranz“ formulierter Gelingenserwartungen begründet ist. Ihr wird vorgeworfen, dass ihre Modellierungen den Kern des pädagogischen Geschäfts verfehlten, sie ignoriere das Subjekt, sei „kalt“, bloß kybernetisch, ja sogar technokratisch, zu abstrakt und verkompliziere die Sachverhalte durch obskure Terminologie, sofern sie

denn überhaupt Neues aussage, statt bloß bereits Bekanntes schlichtweg verlausuliert zu reformulieren. Wozu also Systemtheorie? Was leistet sie? Und: Welche Funktion besetzt sie im Feld der Unterrichtsforschung, an das die oben skizzierten Gelingenserwartungen herangetragen werden?

Um diese Fragen nach Zweck und Funktion zu erörtern, sei der Blick nachfolgend zunächst auf die Narretei zu richten (Abschnitt 2). Anschließend ist zu prüfen, in welchem Sinne die Narretei als Analogie fungiert, um „Alternativenkommunikation“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Unterrichtsforschung beschreibbar zu machen (Abschnitt 3). Nach exemplarischer Untersuchung einer Fallvignette (Abschnitt 4) lässt sich sodann herausstellen, inwiefern es systemtheoretisch-informierter Unterrichtsforschung gelingt, Normativität in der Theoriebildung zu verarbeiten und zu exkludieren, ohne dass hierdurch die Eigenlogik des Pädagogischen aus dem Blick gerät (Abschnitt 5).

## 2 Zur Funktion der Narretei

In einer äußerst spitzfindigen, historisch-soziologischen Analyse widmet sich Fuchs (2002) der Frage, was das „Muster des Närrischen“ (ebd.: 5) auszeichnet und welche Funktion die Narretei erfüllt. Ins Zentrum rückt hierbei im Besonderen die „Institutionalisierung des *Hofnarren*“ (ebd. 2002: 7) im Mittelalter, die Ausdruck einer einsetzenden „Spezialisierung“ (ebd.) der Narrentätigkeit war. Mit dieser Institutionalisierung geht einher, dass der Narr Teil jener Ordnung wird, die er vermittels seiner Narrenfreiheit humoresk zu kritisieren vermag. Seine Narrenfreiheit ermöglicht ihm also, das ansonsten Unterdrückte, das Unsagbare, unter bestimmten Bedingungen zum Ausdruck bringen zu können. Dies mag für die Zuhörer, die Untertanen der hofstaatlichen Obrigkeit, kathartisch wirken, ermöglicht dem Publikum eine Erleichterung qua Erheiterung und stabilisiert somit – das ist paradox – wiederum die herrschende Ordnung, die diesen Narren überhaupt erst institutionalisierte (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass es dem Narren in der Ausübung seiner Tätigkeit zusteht, Dinge zu äußern, die in einem gewissen Maße deviant sind. Er kann, anders ausgedrückt, als Hofnarr Alternativen kommunizieren, deren Verbalisierung Dritte so nicht tätigen könnten, ohne um ihr Leben fürchten zu müssen (vgl. ebd.: 8, 9). Folglich beinhaltet seine „Redefreiheit [...] die Freiheit zur personenverletzenden Kommunikation, die den Herrscher einschließen [sic!] kann und soll, aber dann mit entsprechendem Risiko und entsprechender Raffinesse verfahren muss“ (ebd.).

Der entscheidende Punkt ist der, dass der Narr eine „Alternativenkommunikation (als Irritationsquelle) verfügbar [hält] [...] unter der Bedingung, dass Alternativen zur [geltenden Gesellschaftsordnung] selbst blockiert sind“ (ebd.: 11). Seine Alternativenkommunikation gilt somit keineswegs absolut, sondern ist an Bedingungen geknüpft. Die zweifelsohne wichtigste dieser Bedingungen ist, dass seine Kommunikation sich nicht gegen die grundlegendsten, d. h. die allerfundamentalsten Charakteristika des Hofstaates richten darf. Es bleibt also dabei, dass es u. a. „Zwecke [...] und Hierarchien“ (ebd.: 12) gibt, „die selbst keiner Alternativenkommunikation ausgesetzt werden können.“ (ebd.) Der Narr würde sonst, aller Wahrscheinlichkeit nach, in mittelalterlicher Manier in den Narrenvorruhestand versetzt werden. Seine Funktion und Aufgabe liegt folglich darin,

„über soviel ‚standing‘ und soviel Courage [zu] verfügen, auch Unangenehmes, Störendes, Unerwartetes mitteilen zu können – im Modus einer angemessenen Respektlosigkeit, deren Problem genau im Einhalten der *Angemessenheit* liegt“ (ebd.: 13).

### 3 Systemtheoretische Unterrichtsforschung als hochabstrakte Narretei

Ist systemtheoretische Unterrichtsforschung im Resultat also tatsächlich so närrisch, wie Kritiker ihr es unterstellen mögen? Die Analogie des Hofnarren und seiner Narretei illustriert zunächst die „Beobachterposition“, die die systemtheoretische Unterrichtsforschung als Fremdbeschreibung einnimmt: Sie ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, beobachtet also das Erziehungssystem auf seine eigene Funktionsweise und innere Logik hin, ohne dass sie selbst in diese Logik eingreifen möchte (vgl. Luhmann 1990). Ihr Ziel ist eine *Be*-schreibung des Gegenstandes, unter expliziter Absehung von normativen *Vor*-schreibungen. Genau in diesem Sinne kann sie als rekonstruktiv-sinnverstehend bezeichnet werden. Gleichwohl erfordert die Fähigkeit zur angemessenen Beobachtung trotz aller „Distanz“ eine unabstreitbare Vertrautheit mit jener pädagogischen Logik, den Prämissen pädagogischer Arbeit, deren Missachtung sonst in einer Fehlmodellierung resultierte. Erführen die Prämissen des Pädagogischen keine Beachtung, so wäre die systemtheoretische Erforschung etwa unterrichtlicher Strukturen und Entwicklungsprozesse möglicherweise soziologisch gehaltvoll, gleichwohl aber erziehungswissenschaftlich verfehlt. Analog zum Narren also, der den Hofstaat aus nächster Nähe beobachtet, und durch seine humoristischen Einlagen auf Distanz bringt, beobachtet die systemtheoretische Unterrichtsforschung ihren Gegenstand mit genauem Blick für seine ihm immanente Logik. Von der sucht sie sich aber durch die Wahl ihrer hochabstrakten Heuristik ebenso dezidiert „fremd“ zu machen (vgl. Dinkelaker et al. 2016).

Eine weitere zentrale Aufgabe der Narretei wurde in der „Alternativenkommunikation“ ausgemacht. Der Narr kann also aufgrund seiner besonderen Beobachterposition und der daraus resultierenden Narrenfreiheit Sachverhalte und Probleme thematisieren, zur Sprache bringen, beschreiben, die von anderen Akteuren im Regelfall entweder unbewusst verschwiegen werden oder schlichtweg „unsagbar“ sind. Welche Alternativen kommuniziert die Systemtheorie in der Unterrichtsforschung? Sie erteilt zunächst Überzeugungen von kausal wirksamen Bedingungsgefügen eine Absage. Kausalität wird durch Kontingenz ersetzt. Planungs- und handlungstheoretische Konzepte werden suspendiert. Das Kontingenztheorem nimmt eine zentrale Stelle ein: „Der Begriff [„Kontingenz“] wird gewonnen durch Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit. Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann 1984: 152). Die Kommunikation ist in ihrem Fortgang, ihrer Evolution, also nicht im pädagogischen Sinne unmittelbar steuerbar. Stattdessen „entscheiden“ die getätigten Anschlüsse darüber, was sinnhaft ist. Sinn oder auch „Wissen“ wird also keinesfalls schlichtweg gegeben oder gar übertragen, sondern emergiert im kontingenten Fortgang der Kommunikation (vgl. Meseth et al. 2012). Eingedenk der zusätzlichen Erschwernis, dass Kommunikation ebenso wenig kausal auf das Bewusstsein der Anwesenden ein-

wirken kann, erscheinen schulische Lehr-Lern-Prozesse um ein Vielfaches fragiler und komplexer zu sein als einige Selbstbeschreibungen, die planungstheoretische Kausalität bloß z. T. suspendieren, dies wahrhaben wollen (vgl. Proske 2006).

Der Narr eröffnet und kommuniziert Alternativen, indem er seinem Gegenüber eines seiner Narreninsignien, den Spiegel, vorhält – sei es metaphorisch verbal oder als tatsächliches Objekt (vgl. Fuchs 2002). Das Gegenüber erkennt sich dadurch selbst, wird sich seiner Eigenarten bestenfalls gewahr und kann erkennen, wie es auf andere, d. h. „von außen“ betrachtet, wirkt. Genau diese Funktion erfüllt analog die systemtheoretische Unterrichtsforschung als fremdbeschreibende Beobachtung zweiter Ordnung: Sie hält dem Erziehungssystem, der pädagogischen Theorie und Praxis, den metaphorischen Spiegel vor. Hierzu bemüht sie sich um Beschreibungen und Modellierungen, die die Logik des Pädagogischen zwar berücksichtigen, die Kohärenz jener Logik epistemologisch gleichwohl aber nicht teilen. So kann empirisch gezeigt werden, dass didaktische Absichten und Wirkungsannahmen *in actu* ins Gegenteil verkehrt werden und womöglich deutlich weniger pädagogisch sind, als dies angenommen wird (vgl. Loh 2021). Der systemtheoretische Spiegel führt so vor Augen, dass vermeintliche Sicherheiten bloß kontingente (nicht notwendige) Setzungen sein können und als solche bloß eine Option unter vielen darstellen. Die Frage, wie es im Unterricht nun aber gelingt, trotz aller Unwägbarkeiten nachweislich Erfolge zu erzielen, d. h. Lernen zu ermöglichen, bildet darum das Kerninteresse des auf die Unterrichtskommunikation blickenden systemtheoretischen Paradigmas. Seinen frühen Ausgangspunkt nimmt die Auseinandersetzung mit dieser Frage in der Diskussion um das sog. „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr 1979) und der Erörterung sich subsequent ausbildender „Technologieersatztechnologien“ (ebd.; vgl. Hollstein 2011; Kuper 2001; Prange 1986). Inzwischen bemüht man sich in der Beantwortung solcher Fragen um die oben angedeutete empirisch gehaltvolle Erschließung der Unterrichtskommunikation in ihrer mikrosoziologischen Sequenzialität (Abschnitt 1).

Als letztes ist zu betrachten, dass die Narretei Grenzen hat. Obwohl der Narr also in einem gewissen Maße zur Subversion aufgefordert ist und pointiert humorige Kritik sogar von ihm erwartet wird, wäre die Annahme eines „*anything goes*“ verfehlt. Bestimmte Zwecke und Sachverhalte dürfen demnach nicht kritisiert, d. h. von dem Narren nicht in Frage gestellt werden (vgl. Fuchs 2002). Seine Alternativenkommunikation ist in dieser Hinsicht restringiert. Missachtete er diese Gebote, indem er etwa den Hofstaat kritisierte, verlöre er mit seinem Leben auch noch den Beruf. Die Analogie mag an dieser Stelle irritieren: Soll Kritik verboten sein, der wissenschaftliche Diskurs gar durch die Unterscheidung von „Sagbarem“ und „Unsagbarem“ eingegrenzt werden? Besteht Lebensgefahr? Nein.

Ebenso wie es des Narren Aufgabe ist, Unangenehmes und Störendes zur Sprache bringen, kann eine systemtheoretische Fremdbeschreibung des Unterrichtsgeschehens solche Dinge ausweisen (vgl. ebd.). Sie kann die Pädagogik auf diese Weise mit möglicherweise unbequemen Wahrheiten konfrontieren, zu denen diese sich verhalten muss. „Ob und wie sie davon profitieren kann oder ob sie umgekehrt sich gerade an der Ablehnung aufrichten kann, bleibt ihr überlassen“ (Luhmann & Schorr 1988: 370). Die vom Narren geforderte „angemessene Respektlosigkeit“ (Fuchs 2002: 13) findet im Falle der Systemtheorie nun darin ihre Grenze, dass sie ihre erziehungswissenschaftliche Au-

torität verliert, sofern auch sie den Schritt wagt, die fundamentalsten pädagogischen Überzeugungen in Frage zu stellen oder deren Gültigkeit anzweifelt: So kann etwa die Geltung des übergeordneten Ziels der Ermöglichung von Autonomie und die angestrebte Mündigkeit des Subjekts erziehungswissenschaftlich nicht sinnhaft in Frage gestellt werden. Auch das Gebot der Gewaltfreiheit und das Verbot der Indoktrination unterliegen in der Konsequenz jener Restriktion. Es gibt demnach auch hier, wie im Hofstaat, Zwecke und Mittel, zu denen eine „Alternativenkommunikation“ mehr als fragwürdig erscheint. Setzen sich die Narretei oder die Systemtheorie über diese Einschränkungen trotzdem hinweg, ist ihre Respektlosigkeit nicht mehr angemessen. Das Einhalten der geforderten Angemessenheit misslingt. Die bedenklichen Gefahren, die eine solche Grenzüberschreitung für den Hofstaat oder die Pädagogik (ebenso: Erziehungswissenschaft) aufzeigen, resultierten im Falle eines Eintretens sehr wahrscheinlich in einer (wie auch immer gearteten) Zurückweisung.

## 4 Fallvignette

Es sei zur Illustration eine Fallvignette angeführt. Dazu soll der Blick auf ein für den Unterricht typisches Bezugsproblem gerichtet werden. Solche Bezugsprobleme sind vielfältig, treten stets erneut auf und sind für den Unterricht charakteristisch: Sie müssen im Fortgang des Unterrichts fortwährend bearbeitet, d. h. prozessiert werden und sind niemals final zu lösen. Im Umgang mit den jeweils auftretenden Bezugsproblemen gewinnt auf diese Weise Unterricht als eine spezifische „Form der Kommunikation“ an Gestalt (vgl. Loh 2021). Im Horizont dieses Fortgangs, d. h. der sich vollziehenden Evolution der Kommunikation, lässt sich so die „besondere Form der Sozialität“ (Prose 2011: 15) des Unterrichts, d. h. seine „Pädagogizität“ (ebd.) erkennen (vgl. ebd.; Prose 2013; Heitger, zitiert nach Meseth et al. 2012: 224). Eine solche Perspektive versucht demnach, die kommunikativen Idiosynkrasien des Unterrichts zu fixieren, indem das redundante Auftreten unterrichtlicher Probleme ebenso fokussiert wird, wie die sich *in actu* ausbildenden Problemlösungsversuche. Die Methodik der Konversationsanalyse gestattet es hierbei, die Genese sozialer Ordnung in ihrer durch Sprecherwechsel induzierten Sequenzialität zu erschließen, ohne dass das Bestehen einer Ordnung damit absolut gesetzt würde. Jene Ordnung bleibt – zeitlich und sozial – fragil, da die einzelnen kommunikativen Ereignisse individuell verstanden werden müssen und damit ebenso individuelle kontingente Anschlüsse evozieren (vgl. Kleemann et al. 2009; Bergmann 2000). Die Bedeutungszuschreibungen und das kommunikative Entstehen von sozialen Strukturen werden in der sich so schrittweise vollziehenden Evolution konversationsanalytisch rekonstruierbar (vgl. Schneider 2009).

Die folgende Sequenz ist die Transkription einer Deutschstunde, Klasse 10, an einer Kooperativen Gesamtschule (vgl. Brandt & Brademann 2005). In der Stunde soll die Analyse einer politischen Rede Richard von Weizsäckers abgeschlossen werden. Weiterhin soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, letzte Fragen zur Vergleichsarbeit zu stellen, die in der Folgestunde geschrieben werden wird. Die Analyse fokussiert das auftretende unterrichtliche Bezugsproblem der „Prüfungsrelevanz“. Dies sei systemtheoretisch als sog. „Strukturdifferenz“ (Loh 2021) eng-

geführt: Unterrichtsgegenstände können im Fortgang der Kommunikation entweder als für eine Prüfung „relevant“ (Selbstreferenz) oder aber als „nicht relevant“ (Fremdreferenz) ausgewiesen werden. Wie gestaltet sich der Umgang hiermit?

Im Unterricht wird besprochen, ob die Analyse einer Rede sich notwendigerweise an der Chronologie der Rede selbst orientieren müsse, oder ob auch andere Vorgehensweisen möglich seien. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigt dies im Besonderen, da sie dem Thema große Bedeutsamkeit hinsichtlich ihrer Klassenarbeit beizumessen scheinen. Sie möchten folglich in Erfahrung bringen, welches Vorgehen genau für bzw. in der Prüfung relevant sei – in dem Sinne, dass es ihnen Erfolg ermögliche:

Sm8 Ich muss nur noch mal wiederholen. Also geht man da chronologisch vor, mit dem Text da.  
(Brandt & Brademann 2005: Z. 640-641)

In diesem Beitrag kündigt ein Schüler an, wiederholen zu wollen, was er verstanden hat. Tatsächlich nimmt seine vermeintliche Wiederholung syntaktisch gar nicht die Gestalt einer rekapitulierenden Feststellung, sondern, durch die Voranstellung des Verbs, vielmehr die einer Frage an: „Also geht man da chronologisch vor[?]“ (ebd.: Z. 640) Ungeachtet der Tatsache, dass sich hierdurch Verunsicherung ausdrückt, markiert der Schüler damit jedoch ein chronologisches Vorgehen als „relevant“ – genau das ist es, was er verstanden zu haben scheint. Er führt die Kommunikation im Kontext der Strukturdivergenz „Prüfungsrelevanz“ damit in die Selbstreferenz [relevant]. Der Lehrer entgegnet

L Man kann chronologisch vorgehen,  
(ebd.: Z. 643)

und affirmiert damit zunächst die Prüfungsrelevanz auf ihrer positiven Seite ([relevant]). Die Vermutung des Schülers wird damit bestätigt. Dies wird aber sofort wieder nivelliert:

L man kann aber auch, ähm, so vorgehen, dass man sagt: Erst untersuche ich rhetorische Fragen, dann untersuche ich Metaphern. [...] Ja, das geht auch. Also so würde ich eher vorgehen. [...]  
(ebd.: Z. 643-649)

Der Lehrer wiederholt sein zuvor geäußertes „kann“ und leitet hiermit eine Wende ein. Das chronologische Vorgehen erscheint im Nachgang nun nur noch als eine Option, die befolgt werden könne, aber nicht müsse. Er stellt dem chronologischen Vorgehen ein aspektgeleitetes Vorgehen gegenüber, das eine Gliederung z.B. ausgehend von rhetorischen Stilmitteln konstruiert. Was zunächst durch die Nutzung des „kann“ noch vage und höchstens optional erscheint, bekommt mit der Aussage „[a]lso so würde ich eher vorgehen“ (ebd.: Z. 646-647) großen Nachdruck verliehen. Wenn das das bevorzugte Vorgehen ist, so müssen die Schülerinnen und Schüler nun annehmen, dass ein chronologisches Vorgehen nun keineswegs eine gleichwertige Option ist. Die zuvor noch attestierte Prüfungsrelevanz des chronologischen Vorgehens verkehrt sich damit ins Gegenteil: In just dem Moment, in der die aspektgeleitete Alternative als bevorzugt ausgewiesen wird, markiert der Lehrer jene Alternative als „relevant“. Das chronologi-



sche Vorgehen ist darum umgekehrt scheinbar „nicht relevant“, muss demnach also als Fremdreferenz der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ begriffen werden. Der Schüler zeigt sich, wenig überraschend, von dieser Wende irritiert<sup>1</sup>:

Sm8 Naja ich meine es war ja bisher immer so, dass die meisten die hier vorgetragen, äh, vorgelesen haben immer chronologisch vorgegangen sind.

(ebd.: Z. 651-652)

Er verweist hier auf bzw. in die Vergangenheit der Kommunikation und die dort sich vollzogenen Anschlüsse (vgl. Kirchmeier 2012). Er reiteriert seinen Verweis auf das chronologische Vorgehen und fügt dem hinzu, dass „die meisten“ (Brandt & Brademann 2005: Z. 651) genau so vorgegangen seien. Seine Irritation scheint sich nun daher zu speisen, dass dieses Vorgehen anscheinend üblich gewesen sei und womöglich als richtig ausgewiesen wurde. Das chronologische Vorgehen markiert er damit erneut als positive Seite der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“: Es war – und ist (?) – also doch relevant. Es kommt in der Folge zum Klimax der notwendigen Aushandlung des Problems der Prüfungsrelevanz:

L Das kann man auch machen. Das ist mir eigentlich egal.

(ebd.: Z. 654)

Die Aussage des Lehrers widerspricht zum wiederholten Male seinen vorherigen Aussagen. Indem er sagt, „[d]as kann man auch machen“ (ebd.), weist er die Chronologie jetzt wieder als Selbstreferenz, als relevant, aus. Im Nachgang jedoch behauptet er: „Das ist mir eigentlich egal.“ (ebd.) Damit gibt er wiederum zu verstehen, dass Chronologie nicht zwingend „relevant“ sei und stellt die Kommunikation um die Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ damit wieder in die Fremdreferenz. Wäre es ihm tatsächlich egal, bestärkte das jene negative Seite zusätzlich: Den Schülerinnen und Schülern kann so nicht im Geringsten ersichtlich werden, was denn genau von ihnen erwartet wird. Die Prüfungsrelevanz bliebe damit ungeklärt und somit auch bzgl. des Aspektes der Chronologie fremdreferentiell. In der Konsequenz erreicht die Kommunikation an dieser Stelle einen Punkt maximaler Ambivalenz, der einer Auflösung bedürftig ist.

L Es muss nur eine klare, Leute, es muss eine klare Struktur zu erkennen sein. Es muss klar sein, dass euer Text durchdacht ist. Das[s] man nicht da kreuz und quer was aufschreibt, was einem grade eingefallen ist. [...]

(ebd.: Z. 654-658)

Die Aussage des Lehrers verschiebt hier den kommunikativen Fokus. Zentral bedeutsam sei, dass in den Klassenarbeiten bzw. Texten der Schülerinnen und Schüler eine klare Struktur zu erkennen sei. Dies ist es, worauf es scheinbar ankomme. Der Lehrer stellt heraus: „[E]s muss eine klare Struktur zu erkennen sein. Es muss klar sein, dass euer Text durchdacht ist“ (ebd.: Z. 654-655). Hiermit weist er unmissverständlich aus,

1 Vgl. zur Analyse dieser und nachfolgender Sequenzstellen ebenfalls Loh 2021: 104-107.

was als „relevant“, als Selbstreferenz, verstanden werden müsse. Dies grenzt er ab gegen das, was „nicht relevant“ ist: „Das[s] man nicht da kreuz und quer was aufschreibt, was einem grade eingefallen ist“ (ebd.). Damit ist nicht nur eine Vereindeutigung vorgenommen, sondern zugleich gesagt, unter welchen Bedingungen sowohl chronologisches als auch aspektgeleitetes Vorgehen als „relevant“ verstanden werden dürfen. Strukturell vollzieht der Lehrer damit eine kommunikative *Re-Entry*, einen Wiedereintritt der Differenz in die positive Seite der Differenz (vgl. Loh 2021; Luhmann 1984). Er führt demnach die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdreferenz als Unterscheidung in die Verhandlung der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ ein und macht sie somit als Selbstreferenz nutzbar. Im vorliegenden Fall geschieht das sogar vergleichsweise explizit. Es gelingt ihm damit bis auf Weiteres, die Selbstreferenz zu sichern: Den Schülerinnen und Schülern scheint deutlich geworden zu sein, worauf es ankomme. Deutlich wird dies im nachfolgenden Anschluss:

Sw13 <unverständliches Gemurmel> Also ich fand, ähm, die Analyse ziemlich gut.

(ebd.: Z. 660)

Das Thema der Unterrichtskommunikation verschiebt sich hier bereits hin zu anderen Fragen.

## 5 Zur Funktion systemtheoretischer Herangehensweisen in der Unterrichtsforschung

Wie lässt sich die Analogie der Fuchs'schen „Narretei“ mit der angeführten Fallvignette zusammenbringen? Und: Was ist die Funktion einer solchen systemtheoretischen Heuristik im Feld der Unterrichtsforschung und -entwicklung?

Zu Beginn wäre zu prüfen, wie die vorliegende Sequenz hinsichtlich unterrichtlicher Gelingenserwartungen und Nützlichkeitsersparungen bewertet werden könnte. Diesbezüglich wurde oben bereits vorweggenommen, dass die Kommunikation um die Frage, was in der Vergleichsarbeit nun genau erwartet werde, im Resultat scheinbar gelungen ist. Auch in der Vorgehensweise des Lehrers lassen sich exemplarisch verschiedene Aspekte erkennen, die als didaktische Gütekriterien der Unterrichtsführung und -gestaltung gelten: So räumt er seiner Klasse beispielsweise Zeit ein, um möglicherweise redundante Fragen zu klären (vgl. Jeschke et al. 2018). Hierbei präsentiert er sich durchaus zugewandt und aufgeschlossen (vgl. Terhart 2009; Klieme 2006) und bleibt trotz der scheinbar redundanten Eingangsfrage, die der Schüler selbst bereits als nochmalige Wiederholung ausweist, sachlich und v. a. geduldig. Auch wenn es sich um eine Wiederholung handelt, ist dies für ihn kein Anlass, das Anliegen des Schülers als „bereits beantwortet“ und damit störend zu attribuieren (vgl. Jank & Meyer 1991). Ob er sich damit zugleich reflexiv über die Unsicherheit des Gelingens seiner vorherigen (nicht zitierten) Kommunikation gewahr ist, entzieht sich der Empirie und bleibt daher Spekulation. Davon jedoch abgesehen, unterbreitet der Lehrer aber konkrete Lösungsvorschläge, z. B. hinsichtlich der aspektgeleiteten Betrachtung der Metaphern und verhält sich auch konstruktiv zum sachlich formulierten Einwand des Schülers (vgl. Meyer 2007). Er weiß diesen sogar unter-

richtlich zu nutzen, indem er ihn als Anlass nimmt, sich für verschiedene Lösungswege und mithin Lösungen offen zu zeigen (vgl. Proske 2013). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Gelingenserwartungen des Unterrichts, die in der Praxis faktisch vorherrschen und im „Positivierungszwang“ der pädagogischen Selbstbeschreibungen ebenfalls zu finden sind, kohärent *gepasst* werden können: das Vorgehen erfüllt seinen Zweck, ist gelungen und lässt sich mit der Logik didaktischer Theorie treffsicher erfassen. Epistemologische Einwände, etwa ob und inwiefern solche theoretischen Ansinnen nun „Dogmatik“ seien, bleiben aus der unmittelbar angewandten Reflexion ausgegrenzt.

Welche Erkenntnisse generiert nun eine systemtheoretischinformierte Herangehensweise in Abgrenzung zur pädagogischen Selbstbeschreibung? Sie wird im oben skizzierten Sinne verstanden als eine Fremdbeschreibung, eine Beobachtung zweiter Ordnung, die die eigenwillige Logik des Pädagogischen in ihrem Vollzug und seiner Reflexion gewissermaßen „von außen“ beobachtet (vgl. Luhmann 1990). Sie induziert ihre Distanz damit sowohl in den erkenntnistheoretischen Prämissen ihrer Theorieanlage als auch in der verwendeten Terminologie. So gestaltet sich das Bespielen der begrifflich scharfen, systemtheoretischen Klaviatur durchaus als irritierende Befremdung des mit Metaphern ansonsten so vertrauten pädagogischen Diskurses (vgl. Drerup 2015; Hoffmann 2002). Die Systemtheorie produziert und arbeitet darum alleine begrifflich mit „Hochabstraktionen, die sich jeglicher Anwendbarkeit (im Sinne einer Technik zur Verbesserung der Welt) verweigern“ (Fuchs 2013: 223). Gleichwohl weiß sie, wie der Hofnarr die Eigenarten des Hofstaates, die Logik des Erziehungssystems zu beobachten. Der Vollzug der Kommunikation wird so unter der Prämisse beobachtet, dass er u. a. von pädagogisch geschulten Akteuren *in actu* ggf. selbst als eine pädagogische Situation beobachtet sein worden könnte und diese Beobachtung – sei es vorbewusst – in die Evolution der Kommunikation hineinwirkt. Der im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Umgang mit dem pädagogischen Bezugsproblem der „Prüfungsrelevanz“ illustriert genau das: Die Verhandlung der Prüfungsrelevanz kann hier nicht ignoriert werden, sondern gestattet es vielmehr, einen nuancierteren Aufschluss über die Eigenarten pädagogischer Kommunikation zu gewinnen. Unterrichtliche Idiosynkrasien lassen sich demnach genau dann feiner ausdifferenzieren, wenn solche pädagogischen Bezugsprobleme durch „Beobachtungsbeobachtungen“ hinreichend berücksichtigt werden. In genau diesem Sinne manifestiert sich das theoretische Interesse sodann als ein erziehungswissenschaftliches, nicht bloß soziologisches. Damit erfährt die systemtheoretische Theorieanlage aber keineswegs eine normative Wende. Sie macht sich die aus pädagogischen Beobachtungen, Denkfiguren oder Kategorien folgenden Gelingenserwartungen nicht zu eigen, sondern beobachtet die Empirie vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Wissens um den „besonderen“ Blick gleichzeitig bestehender pädagogischer Beobachtungen.

Systemtheoretische Unterrichtsforschung präsentiert auf diese Weise eine närrische „Alternativenkommunikation“. Mit der theoretischen Zentrierung des Kontingenztheorems und der damit verbundenen Abkehr von unmittelbaren und auch mittelbaren Kausalitätskonzepten<sup>2</sup>, wird unterrichtliches Gelingen als kontingent, als möglich gesetzt,

---

2 Der Übergang vom Prozess-Produkt-Paradigma hin zum Angebot-Nutzungs-Modell illustriert die Hinwendung zu Konzepten von eingeschränkter, nur noch mittelbarer Kausalität (vgl. exemplarisch Klieme & Rakoczy 2008).

keinesfalls aber als notwendig aufgefasst. Pädagogische Überzeugungen, dass im Unterricht u. a. durch sorgfältige Planung, ausgeprägte Lehrerkompetenzen und versiertes *Classroom-Management* Wirkungen erzielt würden, werden damit vorerst suspendiert (vgl. Jeschke et al. 2018; Ophardt & Thiel 2008; Kounin 1970). Auch die pädagogische Analyse der skizzierten Fallvignette lässt sich unter diesen Voraussetzungen mit Alternativen, d. h. abweichenden Auslegungen, konfrontieren. Der wiederholte Übergang des Lehrers auf die negative Seite der Strukturdifferenz „Prüfungsrelevanz“ etwa erscheint, mit pädagogischem Blick betrachtet, nur teilweise eine gelungene Strategie zu sein: Weshalb sollte eine wiederholte Kommunikation dessen, was eigentlich „nicht relevant“ ist, zielführender sein, als stattdessen mit Nachdruck das Relevante mitzuteilen? Die Gründe hierfür lassen sich zwar kommunikationstheoretisch-distanziert prägnant sezieren, gleichwohl ist hier aber keine pädagogisch vollends gelungene, strukturierte und stringente Gesprächsführung erkennbar (vgl. Schindler et al. 2020). Dies wird zusätzlich gestützt von dem Eindruck, dass die Versuche des Lehrers, zu verdeutlichen, was denn nun genau in der Vergleichsarbeit prüfungsrelevant sein werde, einen ständigen Wechsel zwischen beiden Differenzseiten markiert, der an der jeweiligen Sequenzstelle sogar irritierte Fragen produziert, statt Antworten zu geben (vgl. Brandt & Brademann 2005: Z. 643-652). Der systemtheoretische Fokus auf die verhandelte Strukturdifferenz kann so zwar die Eigenlogik pädagogischer Kommunikation weiter dechiffrieren, kommt hierbei aber möglicherweise zu Ergebnissen und Einsichten, die dem Diktum des Gelingens pädagogischer Praxis als Irritation gegenüberstehen: Auch solche Einzelereignisse oder Kommunikationsverläufe, deren Gesprächsführung nicht hinreichend unmissverständlich oder hinreichend präzise ist und die deshalb aus pädagogischer Sicht womöglich als „misslungen“ attribuiert werden müssten (vgl. oben), können zum Vollzug pädagogischer Kommunikation in der Kommunikationsform „Unterricht“ beitragen. Ein eigenartiges Changieren von selbst- und fremdreferentiellen Kommunikationsereignissen führt so zur kommunikativen Hervorbringung und Sicherung des Unterrichts selbst.

Hierin begründet sich abschließend die Maßgabe, bei aller Alternativenkommunikation eine *angemessene* Respektlosigkeit gegenüber der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Sache zu wahren. Die Funktion des systemtheoretischen Paradigmas bei der Erforschung des Unterrichts besteht also darin, sich von Gelingenserwartungen, vom pädagogischen Positivierungszwang distanzieren zu können und sich, paradox anmutend, auf diese Weise der Eigenlogik kommunikativer Selbstkonstitution und Reproduktion des Unterrichts als pädagogischer Kommunikation anzunähern. Die pädagogische Logik wird dabei keineswegs missachtet (das wäre *unangemessen* und unzulässig), sondern vielmehr als ein eigenwilliger Modus in der Theoriegenese reflektiert und verarbeitet. Durch diese Berücksichtigung werden mögliche Gelingenserwartungen und Grundprämissen zwar inkludiert, d. h. als pädagogisch bedeutsam berücksichtigt, gleichsam aber als „Beobachtung einer (pädagogischen) Beobachtung“ ausgewiesen und so in der Theoriebildung entnormativiert. Der theoretische Zugriff systemtheoretischer Unterrichtsforschung auf ihren Gegenstand und dessen Normativität ist genau in diesem Sinne notwendige, „hochabstrakte Narretei“.

## Autorenangaben

Dr. Alexander Loh  
Humboldtschule Bad Homburg  
Jacobistraße 37  
61348 Bad Homburg  
E-Mail: alexander.loh@schule.hessen.de

## Literatur

- Bergmann, Jörg R. (2000): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 524-537.
- Brandt, Julia/Brademann, Nico (2005): Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einer Kooperativen Gesamtschule (10. Klasse). Studenthema: Analyse politischer Reden, Vorbereitung auf die Vergleichsarbeit. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., online: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/51>.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.
- Drerup, Johannes (2015): Wertneutralität in der Erziehungswissenschaft: Metaphorologische Überlegungen zum Umgang mit einheimischen Metaphern. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, S. 133-150.
- Fuchs, Peter (2002): Hofnarren und Organisationsberater. Zur Funktion der Narretei, des Hofnarrentums und der Organisationsberatung. In: OrganisationsEntwicklung, Jg. 21/H. 3, S. 4-15.
- Fuchs, Peter (2013): Soziale Systeme, Systemtheorie – Was leisten Hochabstraktionen?. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223-228.
- Hoffmann, Andreas (2002): Rezension: Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. In: Erziehungswissenschaftliche Revue, H.1, o. S.
- Hollstein, Oliver (2011): Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-74.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Jeschke, Colin/Heinze, Aiso/Lindmeier, Anke (2018): Handeln unter Zeitdruck. Was macht diese Teilkompetenz von Lehrkräften aus?. In: Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Münster: WTM, S. 887-890.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kieserling, André (2000): Die Soziologie der Selbstbeschreibung: Über die Reflexionstheorien der Funktionssysteme und ihre Rezeption der soziologischen Theorie. In: Kieserling, André (Hrsg.) (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 46-108.

- Kirchmeier, Christian (2012): Semantik. In: Jahraus, Oliver/Nassehi, Armin/Grizelj, Mario/Saake, Irmhild/Kirchmeier, Christian/Müller, Julian (Hrsg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 115-117.
- Kleemann, Frank/Krähneke, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): Konversationsanalyse. In: Kleemann, Frank/Krähneke, Uwe/Matuschek Ingo (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-61.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52/H. 6, S. 765-773.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54/H. 2, S. 222-237.
- Kounin, Jacob S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einem systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4/H. 1, S. 83-106.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Loh, Alexander (2021): Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Nachwort 1988. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 363-381.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31/H. 1, S. 12-27.
- Meseth, Wolfgang (2014): Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Differenztheoretische Reformulierungsversuche eines alten Problems. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Wittenberger Gespräche 2. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 101-124.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58/H. 2, S. 223-241.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- Oelkers, Jürgen (2002): Pädagogik: wozu?. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen?. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43-69.

- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-282.
- Pauli, Christine/Schmid, Mirjam (2019): Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann, S. 167-181.
- Prange, Klaus (1986): Selbstreferenz in pädagogischen Situationen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 247-274.
- Proske, Matthias (2006): Über den Umgang mit Kontingenz. Unterrichtsforschung im erziehungswissenschaftlichen Vergleich. Habilitationsschrift (unveröff.). Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M..
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-21.
- Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Baltmannsweiler: Schneider, S. 147-160.
- Schindler, Ann-Kathrin/Böheim, Ricardo/Weil, Maralena/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2020): Video instrument „Dialogische Unterrichtsgesprächsführung“. Auswertung der Unterrichtsvideos. In: Weil, Maralena/Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Böheim, Ricardo/Hauk, Dennis/Seidel, Tina (Hrsg.): Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen. Münster, New York: Waxmann.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2009): Grundlagen der soziologischen Theorie. Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholl, Daniel (2011): Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-49.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 694-719.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von ‚Pädagogik‘. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen?. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 70-99.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 580-597.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.