

3 Unterricht als Ko-Konstruktion?

Interaktionsordnungen zwischen Lehrer:innenzentrismus und Peerkultur

3.1 Kommunikation, Interaktion, Ko-Konstruktion

In den für die deutschsprachige *Unterrichtsqualitätsforschung* maßgeblichen Angebots-Nutzungs-Modellen ist der Grundgedanke der für Unterricht konstitutiven Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen angelegt. Der Interaktions- bzw. Kommunikationsbegriff erscheint jedoch nicht als zentrale Referenz (Proske, Rabenstein & Meseth, 2022, S. 909), sondern es ist die Idee der Ko-Konstruktion bzw. der ko-produktiven Gestaltung des Unterrichtsprozesses mitsamt einer optimalen »Synchronisation von Angebotsstrukturen und Nutzungsfähigkeiten« (Reusser, 2009, S. 893). Mit Angebot-Nutzungs-Modellen verbindet sich die Betonung des sozial-interaktiven Charakters von Unterricht (Vieluf et al., 2020, S. 67), dem indes in der Forschungspraxis kaum eine tiefere Beachtung geschenkt wird. Stattdessen sind Analysen und Aussagen zur unterrichtlichen Interaktion formal etwa auf äußerliche Qualitätsaspekte fokussiert und einseitig auf die jeweiligen Interaktionspartner:innen bezogen, wenn bspw. die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkräften über die Intensität sowie die Qualität des Fragens einerseits und Antwortens andererseits operationalisiert wird (Wang, Haertel & Walberg, 1993). Die Ko-Produktion, die gemeinsame Hervorbringung des Unterrichtsangebots und die Ko-Konstruktion von Wissen ist so nicht zu erfassen.

Besonders die Schüler:innen kommen in der Unterrichtsqualitätsforschung infolge einer dominierenden lehrer:innenzentrierten Perspektive (→ Kap. 3.2) zu kurz, der zufolge die Verantwortung der Angebotsgestaltung und -qualität in erster Linie den Lehrkräften in Abhängigkeit von ihren kognitiven sowie motivational-affektiven Merkmalen und Persönlichkeitseigenschaften obliegt. Die ›Angebote‹ der Schüler:innen werden zudem allein im Sinne des Unterrichtszwecks gedacht, indem sie eng als Lernangebote für die gesamte Klasse verstanden werden, »beispielsweise in dem ein wichtiger inhaltlicher Beitrag eingebracht oder eine zentrale Frage gestellt wird« (Seidel, 2020, S. 96). Generell scheint der sozial-interaktive Charakter des Unterrichts vor allem auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen konzentriert zu werden und nur eine Interaktionsordnung auch unter den Schüler:innen vorzuherrschen, die auf den offiziellen Zweck des Lehrens und Lernen ausgerichtet ist (→ Kap. 3.3).

Der in den Angebots-Nutzungs-Modellen angelegten Grundidee, dass Unterricht von den Lehrkräften und den Schüler:innen *in der Interaktion* erzeugt und gemeinsam gestaltet wird und dies auch eine ausgeglichene Ergebnisverantwortung impliziert, entsprechen kaum auf die Interaktions- und Ko-Konstruktionsprozesse fokussierte Forschungsaktivitäten. Die Rolle der Schüler:innen wird auf die Verantwortung für ihre Nutzungsprozesse reduziert, nicht aber für das Unterrichtsangebot. Im integrierten Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise des Unterrichts wird jedoch der Interaktion von Lehrkräften, Schüler:innen und Unterrichtsgegenstand sowie dem Verständnis von Unterricht als fachspezifischer Ko-Konstruktion dezidiert Rechnung getragen und Lehrende wie Lernende gleichrangig adressiert (Vieluf et al., 2020, S. 76). Unterrichtliche Interaktion wird indes auch hier allein bezogen auf vorgegebenen Ziel- und Zweckbestimmungen gedacht.

Das für die Unterrichtsqualitätsforschung grundlegende Verhältnis von Angebot und Nutzung und die ihm zugrunde liegende Interaktion von Lehrer:innen und Schüler:innen erscheint zunächst einmal anschlussfähig an die *qualitative Unterrichtsforschung* mit ihrem Fokus auf die Kommunikations- und Interaktionsordnungen des Unterrichts

(Praetorius, Martens & Brinkmann, 2022, S. 877). In weiten Teilen erweist sich die qualitative Unterrichtsforschung über die diversen Zugänge hinweg als Gesprächsforschung, ist Unterrichtshandeln von Lehrer:innen wie Schüler:innen doch sprachlich vermittelte Interaktion und schulisches Lernen ebenfalls weitgehend sprachlich vermittelt. Genereller gesprochen werden mit den unterschiedlichen Ansätzen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung verschiedene Aspekte des Unterrichts als soziale Praxis als Forschungsgegenstand behandelt (Breidenstein, 2021, S. 937; Hünig, Pollmanns & Kabel, 2019, S. 274).

Anders als in der Unterrichtsqualitätsforschung wird jedoch in der qualitativen Unterrichtsforschung der zumindest auch in den Angebots-Nutzungs-Modellen angelegten Idee, dass Unterricht als soziale Ordnung verstanden werden kann, die durch die Handlungen aller Beteiligten hervorgebracht wird, in der Forschungspraxis tatsächlich nachgegangen – und dies nicht allein unter der Prämisse der normativen Zwecksetzungen des Unterrichts und seiner Wirksamkeit. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das Interaktionsgeschehen von den beteiligten Akteur:innen stets situativ interpretiert wird. Die Interpretationen können sich an den normativen Erwartungen und organisatorischen Rahmungen orientieren oder auch nicht (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 228) – sie können aus dem offiziell gesetzten Rahmen fallen oder im Rahmen bleiben.

Primär scheint es in der Unterrichtsinteraktion vor allem darum zu gehen, dass eine gewisse Ordnung, eine geordnete Interaktion selbst erzeugt und aufrecht erhalten bleibt. Lehrer:innen und Schüler:innen kooperieren bei der Fortführung eines bestimmten Verlaufstyps, in der Aufrechterhaltung eines Interaktionsmusters – und dies unabhängig vom offiziellen Zweck des Unterrichts. Die gemeinsame Herstellung des und die Verantwortung für das »Unterrichtsangebot« bzw. den Unterricht, die Kooperation und Ko-Konstruktion vermittelt über die Kommunikation konkretisiert sich dabei in einem funktionalen *commitment*, sodass der Unterricht weder gestört wird noch schüler:innenseitig eine konstruktive Beteiligung erfolgen muss. Kooperativ wird die Unterrichtsordnung durch Lehrer:innen und Schüler:innen und deren jeweilige unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Praktiken her-

vorgebracht (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 77; Breidenstein, 2010, S. 876), ohne dass sie dem eigentlichen Zweck dienlich sein muss oder von der offiziellen Zielsetzung her zu denken ist. Das *commitment* kann jedoch auch ganz fehlen und muss erst herbeigeführt oder erzwungen werden (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 233).

Was in der Unterrichtsqualitätsforschung ebenso wie in der Allgemeinen Didaktik vorausgesetzt wird, nämlich dass die Anwesenden *als* Lehrer:innen oder Schüler:innen am Unterricht teilnehmen und sich aufeinander beziehen (→ Kap. 3.3), gilt es als interaktive, lokale Hervorbringung einer *möglichen* Interaktionsordnung in der qualitativen Unterrichtsforschung zuerst einmal zu rekonstruieren (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 77).

In der Tradition der *Allgemeinen Didaktik* werden Lehrkräfte und Schüler:innen bereits im Hamburger Modell der Lerntheoretischen Didaktik als Partner:innen in den Blick genommen, ihre Beteiligung am Zustandekommen des Unterrichts erfasst und auch die Interaktion unter den Schüler:innen zumindest im Modell aufgegriffen. In besonderer Weise wird Unterricht als Kommunikation und Interaktion in der kommunikativen Didaktik (auch kritisch-kommunikative Didaktik; vgl. u. a. Schäfer & Schaller, 1971; Winkel, 1980, 2016) als interaktives Beziehungsgeschehen verstanden und die Schüler:innen treten in dieser Perspektive in den Vordergrund.

Unterricht sei aber nicht nur Kommunikation, er solle auch – so die Forderung – »kommunikativer«, das bedeutet, transparenter, schüler:innenorientierter, kooperativer, partizipativer und selbstbestimmender werden. Zu den divergierenden Zugängen der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung gesellt sich so die programmatische *normative* Perspektive der Allgemeinen Didaktik, die die Qualität der Interaktion nicht an der Funktionalität der Lernwirksamkeit bemisst oder deskriptiv die Hervorbringung einer Interaktionsordnung rekonstruiert, sondern an den normativen Zielen der Partizipation und Emanzipation. Zum normativ verpflichtenden Prinzip des Unterrichts wird die Herstellung einer symmetrischen, möglichst herrschaftsfreien Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schüler:innen (Terhart,

2019, S. 161; vgl. Proske, 2013). Im Fokus steht so die Qualität der Beziehungen im Klassenzimmer (Terhart, 2022, S. 431), die nur anhand von normativ bestimmten Kriterien zu bemessen ist, wenn sie im Rahmen der Unterrichtsforschung auch bewertet werden soll.

3.2 Die Rolle der Lehrer:innen

In der unterschiedlichen Perspektivierung der unterrichtlichen Interaktion durch die quantitative und qualitative Unterrichtsforschung sowie durch die Allgemeine Didaktik kann die Rolle der Lehrer:innen, die ihnen jeweils zugeschrieben wird, als Unterscheidungsmerkmal gelten. Die Unterrichtsqualitätsforschung und die Allgemeine Didaktik eint generell die Tendenz zum Lehrer:innenzentrismus, der aus der Warte der qualitativen Unterrichtsforschung kritisiert wird.

Auch wenn die individuelle Nutzung auf Seiten der Schüler:innen in der *quantitativen Unterrichtsforschung* betont wird, wird ein ausbleibender Lernerfolg, werden individuelle Kompetenzdefizite letztlich auf die Planung und unterrichtliche Umsetzung beziehungsweise das durch die Lehrkraft verantwortete Unterrichtsangebot zurückgeführt. Die Nutzung wird vom lehrer:innenseitigen Angebot, seiner Qualität und damit wiederum vom Handeln der Lehrkräfte her in den Blick genommen. Dies korrespondiert mit der Betonung, dass die Gestaltungsverantwortung für den Unterricht der Lehrkraft obliege (Reusser, 2009, S. 883) und Lehren als »Gestalten von Lernumgebungen« im Sinne einer Angebotsstruktur verstanden wird, die die Lernenden nutzen sollen (Seidel, 2014, S. 857). Als Leitbild erscheint ein klar strukturierter, von der Lehrkraft in Varianten vorbereiteter und an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasster sowie an die Erreichung der Lernziele orientierter Unterricht (Terhart, 2010, S. 42). Unterricht(en) wird so vom Lehrer:innenhandeln her bestimmt und der Aktionsradius der Schüler:innen auf das Lernen bzw. die Angebotsnutzung, ggf. noch auf die Ko-Konstruktion des Unterrichtsangebots allerdings ausgerichtet auf das fachliche Lernen, beschränkt.

Genereller wird die Lehrer:innen-Schüler:innenbeziehung ebenfalls von der Lehrkraft her gedacht, ist es doch etwas anderes, ob die Eigenheiten sozialer Beziehungen und Interaktionsformen im Unterricht von Interesse sind, oder aber – wie bei Hagenauer und Raufelder (2022) – die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung von vornherein als komplexe Determinante der durch die Lehrer:innen repräsentierten Erwartung und Zielperspektive erfolgreicher Bildungsprozesse betrachtet wird. Die lehrer:innenzentrierte Perspektive verschiebt sich auch nicht, wenn das Gelingen einer guten Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung »in der Schule neben der Erreichung von kognitiven, motivationalen und emotionalen Zielen ein eigenständiges und gleichwertiges Ziel darstellen« soll (ebd., S. 980).

Wie eingangs markiert teilt die *Allgemeine Didaktik* den Lehrer:innenzentrismus mit der Unterrichtsqualitätsforschung, sei es in bildungstheoretischer oder lerntheoretischer Tradition. Der Unterricht selbst wie die dem Unterricht vorangehenden Schritte etwa in Gestalt einer »Didaktische Analyse« oder des »Perspektivschemas der Unterrichtsplanung« richten sich ebenso an die Lehrer:innen wie Heimanns Verständnis von Unterricht »als der Vollzug eines pädagogischen ›Tuns‹« der Lehrkraft (Heimann, 1976, S. 107; vgl. Lüders, 2014). Das didaktische Dreieck gibt ebenfalls nur vom Standpunkt der Lehrkraft aus seiner Handlungsperspektive an, was im Unterricht geschieht. Schüler:innen verbleiben in einer passiven Rolle (Herzog, 2011, S. 148).

In der *qualitativen Unterrichtsforschung* wird demgegenüber die Perspektive insofern erweitert, als dass Unterricht nicht allein als ein Geschehen angesehen wird (werden kann), dass durch die Lehrer:innen strukturiert wird, »sondern durch die interaktiven Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler« (Bennewitz & Meier, 2010, S. 98). Schließlich können auch Schüler:innen im Unterricht zu Unterrichtenden werden. Es wäre also allein deshalb verkürzend, die Praxis des Unterrichtens nur aufseiten der Lehrer:innen zu verorten. Einer lehrer:innenzentrierten Perspektive, die das Unterrichtsgeschehen vorrangig mit Blick auf die Praktiken der Lehrkräfte fokussiert, stehen Untersuchungen aus dem

Kontext der Schüler:innenethnographie entgegen, die deren Praktiken im Unterrichtsalltag rekonstruieren.

Das Monopol des Unterrichtens liegt auch deshalb nicht exklusiv bei den Lehrpersonen, da es in der Praxis an Materialien oder (digitale) Medien delegiert wird (Bennewitz, 2021, S. 113), die nicht nur Mittel zum Zweck sind. Unterricht wird somit nicht durch Lehrkräfte, sondern von allen beteiligten Akteur:innen gemeinsam inklusive der Dinge des Unterrichts hervorgebracht. Es ist eine kollektive Leistung, die durch die Praktiken der Beteiligten erzeugt wird. Gerade die soziale Ordnung des Unterrichts kann nicht allein von der Lehrperson her gedacht werden (Herzog, 2013, S. 10; Herzog, 2011, S. 155).

3.3 Adressierung der Schüler:innen

In der *quantitativen Unterrichtsforschung* wird Unterricht definiert als »das Gestalten von Lernumgebungen mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen« (Seidel, 2014, S. 857). Infolge der dominierenden Fixierung auf einen extern vorgegebenen normativen Zweck (→ Kap. 2.1) werden Schüler:innen in der Schule wie in der Unterrichtsqualitätsforschung als *Lernende* adressiert, die es im Sinne der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2018, 2020) kognitiv zu aktivieren, zu motivieren und zu disziplinieren gilt, um ein dem externen Sinn dienliches Schüler:innenverhalten zu unterstützen bzw. herbeizuführen, den Anteil aktiver Lernzeit auf Seiten der Schüler:innen zu maximieren und den Lernertrag effektiv zu steigern.

Diese Adressierung von Kindern und Jugendlichen in der Rolle als Lernende, die neben der Unterrichtsqualitätsforschung auch in der *Allgemeinen Didaktik* vornehmlich allein im Horizont formaler Erwartungen der Schule in den forschenden Blick oder in das »Fadenkreuz didaktischer Modelle« (Zinnecker, 1995, S. 21) geraten, korrespondiert mit der Lehrer:innenzentrierung beider Forschungsansätze (→ Kap. 3.2). In der Allgemeinen Didaktik wird diese Engführung auch dann nicht aufgehoben, wenn in der kritisch-kommunikativen Didaktik das Ziel

einer symmetrischen Kommunikation unter gleichberechtigten Partner:innen veranschlagt wird und als Voraussetzung Schüler:innen im Unterricht nicht als bloße Objekte behandelt werden, sondern als beteiligte Personen Subjekte des Unterrichts sind. In den Forschungsfokus geraten sie gleichwohl ausschließlich in der Schüler:innenrolle.

Gegenüber dieser der Unterrichtsqualitätsforschung wie der Allgemeinen Didaktik zu eigenen Blickverengung bietet die *qualitative Unterrichtsforschung* eine Perspektiverweiterung an. Grundprämisse der folgenden Überlegungen ist es, dass Kinder und Jugendliche nicht allein als zu Behlrende und zu Erziehende oder als zukünftige Erwachsene zu befor-schen sind, sondern als Akteur:innen und Konstrukteur:innen ihrer eigenen Welten (Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015) sowie ihrer eigenen Identitätsentwürfe jenseits der Erfüllung formaler Erwartungen der Schule an sie als aufmerksame und motivierte sowie leistungsorientierte und lerneifrige Schüler:innen. Zu diesen Welten zählt u. a. die interaktive Ausgestaltung einer Gleichaltrigenkultur unter den strukturellen Bedingungen einer Schulklasse (Breidenstein & Kelle, 2002) ebenso wie die Gestaltung von individuellen Freundschaftsbeziehungen unter den Bedingungen von Schulunterricht (Bennewitz, 2004).

Zweierlei wird in der qualitativen Unterrichtsforschung in der Adressierung von Schüler:innen unterschieden: Zum einen wird die Art und Weise in den Blick genommen, wie sich Schüler:innen auf die schulischen Anforderungen beziehen bzw. sich in ihrem eigensinnigen Unterrichtsverhalten, in ihren subversiven Alltagspraktiken von lernbezogenen Aktivitäten bzw. pädagogische Intentionen der Lehrer:innen distanzieren und ihre Rolle als Schüler:innen individuell ausgestalten (Ökonomie der Aufmerksamkeit, Produktionsorientierung etc.) (Proske, 2018, S. 40; Herzmann, 2018, S. 182). In der Alltagspraxis des Unterrichts sind Schüler:innen nicht konstant und per se als Lernen-de – kognitiv aktiv fokussiert auf den Lerngegenstand und interaktiv in die Unterrichtskommunikation eingebunden – zu denken. Dies ist bereits der empirischen Einsicht geschuldet, dass die Mehrzahl der Schüler:innen im Unterricht häufig in der Rolle des Publikums verbleibt und der Anteil der bloßen Rezeption unvergleichlich höher erscheint als

der einer aktiven Beteiligung an dem offiziellen Unterrichtsgeschehen. Für viele Schüler:innen ist es so nicht ungewöhnlich, wenn sie in einer Unterrichtsstunde kaum etwas oder gar nichts zum offiziellen Unterrichtsgeschehen beitragen. »Die grundlegende Idee besteht bekanntlich darin, dass sie den Unterricht ›verfolgen« (Breidenstein, 2022b, S. 331), was jedoch gewiss nicht dem Anspruch einer kognitiven Aktivierung oder aber genereller der Initiierung und dem Vollzug elaborierter Lernaktivitäten entspricht. Ebenso gewiss sind die Schüler:innen aber auch nicht nur passiv und tun nichts. Sie gehen stattdessen einer Vielzahl unterschiedlicher Beschäftigungen nach, die mal mehr, mal weniger oder gar nichts mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun haben. Auch die Schüler:innen selbst müssen so ihre Aufmerksamkeit ›managen‹, allerdings anders als im Jargon der Klassenführung zu dem Zwecke, noch ein Mindestmaß vom Unterrichtsgeschehen mitzubekommen (Breidenstein, 2018, S. 193). Das Lernen der Schüler:innen einer Klasse zu synchronisieren und sie kollektiv im Modus der Lernenden im Sinne eines hohen Anteils aktiver Lernzeit zu halten, muss in dieser Perspektive eine Fiktion bleiben (vgl. Breidenstein, 2020, S. 301).

Zum anderen wird zwischen der Interaktionsordnung der Unterrichtskommunikation vornehmlich mit der Lehrkraft und der zweiten Interaktionsordnung der Peerkultur differenziert, der sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule etwa auch dann zuwenden, wenn sie nur wenig oder gar nicht in die offizielle Unterrichtskommunikation eingebunden sind. Insofern sind für das, was im Unterricht passiert, beide Interaktionsordnungen konstitutiv und eng miteinander verbunden, was nicht zuletzt daran festzumachen ist, dass jede einzelne Antwort auf eine Frage der Lehrer:in zugleich auch vor dem Publikum der Mitschüler:innen bestehen muss (Breidenstein, 2006, 2010, 2022a). Sie bedingen für die Kinder und Jugendlichen in der Schule eine doppelte Anforderungsstruktur: als lernende Schüler:innen müssen sie mit der Lehrkraft interagieren, die Aushandlung und Aneignung von Wissen darstellen und sich als peers auf die Mitschüler:innen beziehen. Hier sind es ganz eigene Anforderungen, die an die Mitglieder einer Schulklasse, die über Jahre Tag für Tag miteinander auf engstem Raum auskommen müssen, gestellt werden: Fragen der Zugehörigkeit und

Ab- oder Ausgrenzung, Freundschaften, Beliebtheit, Imagepflege etc. (Breidenstein, 2010, S. 881; vgl. Breidenstein, 2006; Proske, 2018), deren Bearbeitung jedoch durchaus mit der Unterrichtssituation verzahnt werden (Bennewitz, 2004).

Schule besteht für Schüler:innen nicht nur aus Unterricht und hier geforderten Lernaktivitäten, sondern vor allem aus Mitschüler:innen (Breidenstein & Kelle, 2002). Mit der stärkeren Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in der Schule jenseits einer Fixierung auf das Lernen oder auf die Aktivitäten der Lehrkräfte bietet die qualitative Unterrichtsforschung an, auch die Perspektive der Schüler:innen zu übernehmen und von dort aus den Blick auf Unterricht zu eröffnen. In dieser Sichtweise können sie denn auch als autonome Akteur:innen erscheinen und nicht als Summe ihrer Lernanstrengungen und -erfolge oder »als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesucht wird« (Herzog, 2013, S. 22). Zudem kann der Eindruck in den Angebots-Nutzungs-Modelle des Unterrichts, das Unterrichtsangebot habe bei allen Schüler:innen eine identische Wirkung auf die Nutzung (Vieluf et al., 2020, S. 71), korrigiert und zur individuellen, autonomen Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Schüler:innen auch jene peerkulturellen Praktiken gezählt werden, die *nicht* auf das Lernen gerichtet sind und dennoch untrennbar und unvermeidbar zum Unterricht gehören.

3.4 Exkurs 1: Klassenführung, Peerkultur und die Ko-Konstruktion der Unterrichtsordnung

In der Diskussion der Klassenführung als einer der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität werden in der *quantitativen Unterrichtsforschung* Schüler:innen kaum als Ko-Konstrukteur:innen des Unterrichtsangebots, als in ihrer Eigensinnigkeit zu respektierende und nach Autonomie strebende Individuen adressiert. Stattdessen erscheinen aufseiten der Schüler:innen Aktivitäten, die nicht mit einer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einhergehen und auf diesen fokussiert sind, die sich also nicht in der rollenkornformen Erfüllung forma-

ler Erwartungen erschöpfen, als durch Klassenführungstechniken präventiv zu vermeidende oder in der Intervention zu unterbindende Störungen. Entweder scheinen Schüler:innen über den Lerngegenstand zu sprechen, in dem sie ihre Überlegungen und Ideen in die Unterrichtskommunikation einbringen und begründen sowie auf Fragen antworten – oder sie stören (vgl. Vieluf, 2022, S. 269).

Zu den »in der Regel als individuelles, nicht konformes Verhalten auf der sozialen Ebene des Unterrichts« beschriebenen Unterrichtsstörungen (Herzmann, Hoffmann & Proske, 2015, S. 69) würden auch die vielfältigen in der qualitativen Unterrichtsforschung rekonstruierten peerkulturellen Aktivitäten zählen, mit denen zwar u.a. bedeutende Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bearbeitet werden, nicht jedoch die Lernanforderungen des Schulunterrichts.

In der Operationalisierung und Kodierung von Qualitätsdimensionen der Unterrichts werden in der quantitativen Unterrichtsforschung die Schüler:innenaktivitäten im Unterricht selbst vielfach berücksichtigt. Im Kontext der Erfassung der Qualität der Klassenführung wird bspw. eingeschätzt, ob die Schüler:innen »im Unterricht Unsinn gemacht haben wie z. B. [...] Grimassen hinter dem Rücken der Lehrperson zu machen« (Gabriel, 2014, S. 302).

Am Beispiel der Klassenführung wird unter Berücksichtigung der qualitativen Unterrichtsforschung und der hier u.a. beforschten peerkulturellen Praktiken der zweiten Interaktionsordnung (→ Kap. 3.3) deutlich, wie die verschiedenen Forschungsperspektiven angesichts faktischer Blickverengungen, die aufgrund starker normativer Vorabsetzungen nicht als problematisch auffallen müssen, notwendigerweise die Gesamtsicht erweitern (die Allgemeine Didaktik leistet hier allerdings keinen genuinen Beitrag). Die – selbstverständlich verkürzte – Zuspitzung, dass Schüler:innen entweder lernen oder stören, sich also entweder mit dem Unterrichtsgegenstand befassen oder »Unsinn« machen, unterstellt, dass alles, was im Unterricht geschieht und nicht der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gewidmet ist, als Störung abqualifiziert wird. Es bedeutet auch, dass das, was für die Schüler:innen und ihr Verhalten in der Peerkultur höchst sinnvoll sein

kann, pauschal als unsinnig diskreditiert wird, weil es nicht dem Lernen eines Unterrichtsinhalts dient.

In der Klassenführungsperspektive der Unterrichtsqualitätsforschung erscheint Peerkultur als etwas, das dem Unterricht äußerlich ist und das vor allem die Unterrichtsordnung gefährdet. Peerkulturelle Praktiken sind jedoch »integraler Bestandteil der Unterrichtssituation« (Bennewitz & Meier, 2010, S. 110). Sie werden durch die künstlich erzeugte soziale Situation im Klassenzimmer bedingt, in der 20 und mehr Kinder und Jugendliche über Jahre gezwungen werden, täglich auf engstem Raum miteinander auszukommen, ohne einander ausgesucht zu haben. Diese peerkulturellen Praktiken durch Maßnahmen der Klassenführung zu unterbinden muss ebenso eine Illusion bleiben wie die Synchronisation des Lernens einer Klasse (→ Kap. 3.3). Schüler:innen werden sich auch allen Klassenführungstechniken zum Trotz die Unterrichtszeit weiterhin auf unterschiedlichste Art und Weise vertreiben (Breidenstein, 2010, S. 874), ihre Peer-Interaktion pflegen und so bemüht sein, die Qualität des Unterrichts in ihrem eigenen Sinne zu steigern (→ Kap. 7).

Grundlegend gefährdet scheint die Unterrichtsordnung durch eigensinniges Unterrichtsverhalten der Schüler:innen und die Peer-Interaktion ohnehin nicht zu werden. Im Unterschied zur Unterrichtsqualitätsforschung wird in der qualitativen Unterrichtsforschung Klassenführung nicht aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht, sondern die Unterrichtsordnung als Ergebnis kooperativer und kollaborativer Praktiken der Schüler:innen und der Lehrer:innen betrachtet. Wie im Falle der Gestaltung des Unterrichtsangebots sind die Schüler:innen also auch an der Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung beteiligt. Sie erkennen die kleinen Hinweise und beiläufigen Markierungen der Lehrkräfte; sie reagieren darauf und können sich darauf verlassen, dass sie ihrerseits strukturierende Hinweise erhalten, »um ihre Aufmerksamkeit und ihr Engagement zu dosieren« (Tyagunova & Breidenstein, 2016, S. 86).

Teil der Kooperation zur gemeinsamen Ermöglichung von Unterricht ist, dass Verweigerungen oder Störungen in der Regel nicht so weit gehen, dass Sinn und Legitimität des Unterrichts gänzlich in Frage

gestellt werden (Breidenstein, 2010, S. 877; vgl. Breidenstein, 2018). Das tradierte Vorurteil, Peers würden im Unterricht als »Opponent schulischer Ansprüche« (Breidenstein & Meier, 2004, S. 549) in Erscheinung treten und Peeraktivitäten seien mit Unterrichtsstörungen gleichzusetzen, ist im Ergebnis schüler:innenethnographischer Beobachtungen nicht aufrechtzuerhalten (Eckermann & Meier, 2022, S. 296). Hinzu kommt, dass so wenig, wie die Schüler:innen den Unterricht mit ihren Aktivitäten stören, so wenig stören auch die Lehrkräfte die peerkulturellen Praktiken (vgl. Bennewitz, 2009; Bennewitz, Breidenstein & Meier, 2015).

