

# **Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts und seine Implikationen für eine Theorie der pädagogischen Praxis<sup>1</sup>**

Walter Herzog

Das Unterrichtsmodell, auf das ich mich beziehe, habe ich in den Grundzügen in meinem Buch über „Zeitgemässe Erziehung“ ausgearbeitet (vgl. Herzog 2002/2006). Ich spreche aus zwei Gründen von einem Modell und nicht von einer Theorie. Erstens ist mein Anliegen vorerst, meine Kritik an den gängigen didaktischen Unterrichtstheorien präzisieren zu können. Dafür braucht es nicht zwingend eine ausgearbeitete theoretische Alternative. Zweitens verfolge ich die Absicht, eine pädagogische Unterrichtstheorie zu entwickeln, die anschlussfähig ist für den wissenschaftlichen Diskurs in den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie. Dazu reicht eine Theorie nicht aus, da auch metatheoretische und begriffliche Fragen zu klären sind. Im einen Fall wäre eine Theorie zu viel, im anderen zu wenig.

Soviel zur Motivation, die hinter dem Modell steht, das ich im Folgenden vorstellen werde. Beantwortet habe ich damit – zumindest implizit – auch die Frage nach meiner methodischen Orientierung. Diese ist psychologisch und empirisch ausgerichtet (das ist auch meine akademische Herkunft), wobei ich ein liberales Verständnis von Forschungsmethodik vertrete. Ich halte methodologische Auseinandersetzungen, die nicht gegenstandsbezogen sind, nicht nur für wenig fruchtbar, sondern auch für wenig sinnvoll. Ich glaube auch nicht, dass es einen Goldstandard der pädagogischen Forschung gibt, der in randomisierten Kontrollexperimenten liegt. Im Prinzip halte ich das Arsenal an

---

<sup>1</sup> Referat an der Jahrestagung der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ der DGfE in Köln vom 22./23. September 2010.

Forschungsmethoden, wie es von Psychologie und Soziologie zur Verfügung gestellt wird, in seiner ganzen Breite – vom Laborexperiment bis zur qualitativen Einzelfallstudie – für die Unterrichtsforschung für nutzbar.

Wenn ich nun mein Modell vorstelle, so möchte ich auf drei Punkte eingehen. Erstens auf meine Kritik an den didaktischen Unterrichtstheorien. Zweitens auf die beanspruchte Anschlussfähigkeit der Unterrichtstheorie für den Diskurs in den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie. Und drittens möchte ich punktuell über die Modellebene hinausgehen und beispielhaft illustrieren, wie ich mir vorstelle, dass das Modell zur Genese von Unterrichtstheorie verwendet werden kann.

## **1 Kritik der didaktischen Unterrichtstheorien**

Wer sich in der didaktischen Literatur umsieht, wird unweigerlich auf zwei Behauptungen stossen, die mir beide fragwürdig scheinen. Das eine ist die mittlerweile fast einmütig vertretene Auffassung, Didaktik sei mit Unterrichtstheorie oder gar Unterrichtswissenschaft gleich zu setzen. So definiert Glöckel (1990) die Allgemeine Didaktik als „Theorie des Unterrichts auf allen Schulstufen, in allen Unterrichtsfächern und zu unterschiedlichen Lehrzwecken“ (ebd., S. 15). Sehr dezidiert hat auch Heimann (1979) die Ansicht vertreten, Didaktik sei Theorie des Unterrichts, und ihr zugemutet, „alle [!] im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (ebd., S. 9). Die Belege wären leicht zu vermehren (vgl. Herzog 2010a).

Die zweite Behauptung ist die weit verbreitete Ansicht, das didaktische Dreieck gebe wieder, worum es im Unterricht wesentlich geht. So heißt es bei Prange (1983), in jedem Unterricht gebe es „ein Thema, das vermittelt wird, einen Lernenden und einen Vermittler, den Lehrer“ (ebd., S. 36). Prange ist der Ansicht, das Schema sei geeignet, „die Besonderheit der unterrichtlichen Situation zu

kennzeichnen“ (ebd.). Gleicher Ansicht ist Sünkel. In seiner „Phänomenologie des Unterrichts“ (Sünkel 1996) behauptet er, durch das didaktische Dreieck würden die notwendigen *und* die hinreichenden Bedingungen von Unterricht bezeichnet (ebd., S. 63). Das ist in doppelter Weise eigenartig. Denn einerseits versteht Sünkel seine Phänomenologie des Unterrichts als „Grundriss der *theoretischen* Didaktik“, die nicht frage, wie man unterrichten *soll*, sondern was Unterricht *sei* (ebd., S. 11). Andererseits weckt der Begriff der Phänomenologie die Erwartung, dass es um eine genaue *Beschreibung* von Unterricht geht, die voraussetzungslos und umfassend ist. Das kann man vom didaktischen Dreieck aber kaum sagen, da es offensichtlich vom Standpunkt des Lehrers aus wiedergibt, was im Unterricht geschieht.

Wenn man die beiden in der didaktischen Literatur weit verbreiteten Behauptungen zusammennimmt – erstens Didaktik ist Unterrichtstheorie und zweitens das didaktische Dreieck gibt die notwendigen und hinreichenden Bedingungen von Unterricht wieder –, dann scheint etwas nicht richtig zu sein. Das didaktische Dreieck erschliesst den Unterricht aus der Perspektive des Lehrers, faktisch ist Unterricht aber ein Interaktionsgeflecht zwischen Lehrer und Schüler, wobei die Schüler zudem im Plural stehen. Das wird zwar in einigen Darstellungen des didaktischen Dreiecks sichtbar gemacht, wenn etwa der Pol ‚Schüler‘ (der als Singular *oder* als Plural verstanden werden kann) durch ‚Lernende‘ (der einen Plural meint) ersetzt wird (vgl. z.B. Reusser 2006, S. 162). Doch die Schüler bzw. die Lernenden erscheinen dabei als Kollektivsingular, womit kein Bedarf entsteht, an den Grundannahmen der didaktischen Unterrichtstheorie etwas zu ändern.

Wenn diese Kritik richtig ist, dann kann die Didaktik nicht Theorie des Unterrichts sein. Vielmehr ist sie Anleitung zur Reduktion der sozialen Komplexität von

Unterricht; und das didaktische Dreieck ist das begriffliche Hilfsmittel, um diese Reduktion vorzunehmen (vgl. Herzog 2010a).

Schaut man etwas genauer hin, wie die Reduktion zustande kommt, dann findet sich ein Ansatz zur Überwindung dieser doppelten Kritik am Selbstverständnis der Didaktik als Unterrichtstheorie. Nehmen wir als Beispiel die kybernetische Didaktik. Sie deutet den Unterricht als Regelkreis, der gänzlich von den steuernden Intentionen des Lehrers abhängig ist. Von Cube (1986) bezeichnet Erziehung und Ausbildung als „Prozess, bei dem Adressaten unter ständiger Korrektur zu einem gegebenen Erziehungsziel oder Ausbildungsziel gesteuert werden“ (ebd., S. 48). Der Soll-Wert des Steuerungsprozesses „wird von den Erziehungsberechtigten oder von Vertretern der Gesellschaft gesetzt; der Regler ist der Erzieher, der die jeweils optimale Strategie entwickelt; die Stellglieder sind Verfahren und Medien, die zur Steuerung des Zöglings dienen. Nach einem Steuervorgang und einer anschließenden Verhaltensänderung des Erziehungsobjektes muss der Ist-Wert von neuem festgestellt werden. ... Der Prozess setzt sich so lange fort, bis das Erziehungsziel erreicht ist“ (von Cube 1970, S. 80).

Interessanterweise behauptet von Cube, dass er damit keine wissenschaftstheoretische Position beziehe (obwohl er diese ja durchaus hat). Die Verwendung des Regelkreismodells diene vielmehr „nur der exakten und eindeutigen *Darstellung* von Erziehung oder Ausbildung, nicht der Erstellung einer neuen Theorie oder eines speziellen Ansatzes“ (von Cube 1986, S. 47 – Hervorhebung W.H.). Damit rückt von Cube das Regelkreisschema in die Nähe des didaktischen Dreiecks. Wie dieses dient es zur (,phänomenologischen’) Veranschaulichung dessen, worum es im Unterricht scheinbar wesentlich geht.

Nur nebenbei gesagt: Ich bin keineswegs der Meinung, die kybernetische Didaktik befinde sich bereits auf dem Trümmerhaufen der Geschichte. Sie lebt und wird am Leben erhalten durch die aktuelle standardbasierte Schulreform, wie wir sie zurzeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz erleben (vgl. Herzog 2010b). Insofern habe ich Ihnen kein historisches Beispiel gegeben.

Was aber zeigt das Beispiel? Es zeigt, was mit dem didaktischen Dreieck bzw. dem didaktischen Regelkreis ausgeblendet wird, nämlich die *Zeit*. Zwar nicht die Zeit im Sinne der metrischen Zeit der Uhren. Diese spielt sehr wohl eine Rolle, denn – wie wir gesehen haben – unterstellt von Cube, der unterrichtliche Regelungsprozess könne so lange fortgesetzt werden, bis der Zielzustand erreicht ist. Und das braucht natürlich Zeit. Was ausgeschlossen wird, ist also nicht die metrische Zeit, die eigentlich nichts anderes als eine vierte Raumdimension darstellt, sondern die historische bzw. – wie ich sagen möchte – die *modale* Zeit. Modal deshalb, weil die historische Zeit nicht homogenes, gleichförmiges Fließen ist, sondern nach qualitativen Modi differenziert ist: nach Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Die Komplexität des Unterrichts wird durch das didaktische Dreieck also dadurch reduziert, dass seine modalzeitlichen Aspekte ausgeblendet werden, wodurch der Unterricht *überschaubar* scheint (vgl. Herzog 2010a). Unterricht wird begriffen als Bewegung im Raum, überblickbar vom Standpunkt des Lehrers aus, der voraussehen kann, wohin es des Weges geht und der auch jederzeit eingreifen kann, wenn ein Schüler Gefahr läuft, vom Pfad der didaktischen Tugend abzukommen. Mit einem Ausdruck von Stephen Pepper (1942) könnten wir von einer, wenn nicht *der* pädagogischen Wurzelmetapher sprechen (vgl. Herzog 2002/2006).

Damit lässt sich meine Kritik an den didaktischen Unterrichtstheorien präzisieren. Was ich kritisiere ist die Reduktion von Unterricht auf seine räumlichen Dimensionen, ja dessen *Einebnung* im didaktischen Dreieck, eine Reduktion, die offensichtlich im Dienste der Bewältigung von Komplexität steht, aber dadurch etwas ganz wesentliches ausblendet, nämlich die *soziale Dimension* von Unterricht. Dieser letzte Punkt bedarf der Erläuterung. Das will ich nicht mehr im kritischen, sondern im konstruktiven Teil meines Referats tun.

## 2 Vier Ebenen des Unterrichts

Das Ergebnis meiner Kritik der didaktischen Unterrichtstheorien ist also, dass sie die Komplexität des Unterrichts dadurch reduzieren, dass sie systematisch die Sozialität von Unterricht ausblenden. Sozialität kann zwar im Rahmen von bürokratischen Organisationen formalisiert werden, aber Schule und noch viel weniger Unterricht lassen sich nicht auf Bürokratie bauen, da sie dadurch ihre pädagogischen Ziele kaum erreichen könnten. Der Unterricht hat nicht nur ein Organisationsproblem – das hat er zwar auch, und dafür steht das Konzept der Klassenführung<sup>2</sup> –, er hat vor allem ein Interaktionsproblem. Interaktionen funktionieren anders als Organisationen oder Gesellschaften. Das ist eine Aussage der Theorie sozialer Systeme (vgl. Luhmann 1984), die von einer Unterrichtstheorie ernst genommen werden muss. Luhmann zeigt aber auch, dass wir noch eine Ebene tiefer ansetzen müssen, wenn wir soziale Interaktionen begreifen wollen.

---

<sup>2</sup> Mit dem Begriff „Klassenführung“ wird der Fokus bezeichnenderweise erneut auf den Lehrer gelegt. Die Sozialität des Unterrichts kann aber – wie wir im Folgenden sehen werden – nicht einseitig vom Lehrer aus verstanden werden.

Ich schlage deshalb vor, als Ausgangspunkt für eine Unterrichtstheorie die (soziale) *Situation* zu nehmen (vgl. Abb. 1 [Anhang]). Das entspricht nicht nur einer Einsicht der soziologischen Systemtheorie, sondern auch dem Ansatz der phänomenologischen Psychologie. So nennt beispielsweise Graumann (1985) als analytische Grundeinheit der Psychologie die Situation. In Situationen realisieren sich die Person-Umwelt-Beziehungen, die von der Psychologie zu erforschen sind. Mittel zur Realisierung der Person-Umwelt-Beziehungen sind Handlungen, wobei der Handlungsbegriff nicht zu voraussetzungsvoll angelegt werden sollte. Es scheint mir vorteilhafter zu sein, von *Verhaltensweisen* auszugehen, die allerdings nicht im behavioristischen Sinne als Körperbewegungen, sondern im Sinne von Piaget oder George Herbert Mead als adaptives Verhalten zu verstehen sind.

Die Situation bildet in meinem Modell die elementare Ebene, auf der sich drei weitere Ebenen aufschichten (vgl. Abb. 1 [Anhang]). Das ist, wie Sie einwenden könnten, wiederum räumlich gedacht. Das ist zwar richtig, aber entscheidend ist weniger das räumliche Moment, für das die vier Ebenen stehen, als die zeitliche Bewegung, welche die Ebenen prozessual miteinander verbindet. Im Vordergrund stehen soziale und psychische *Prozesse*, aus denen die Ebenen als theoretische Konstrukte allererst hervorgehen.

Um meine weiteren Erläuterungen des Modells zu vereinfachen, gehe ich von einer Zwei-Personen-Situation aus. Luhmann hat verschiedentlich geschildert, wie in einer solchen Situation Interaktionen fast unausweichlich entstehen (vgl. z.B. Luhmann 1976). Indem ich nicht nur sehe, dass ein Anderer da ist, sondern zudem sehe, dass auch der Andere sieht, dass ein Anderer da ist, der ihn sieht (nämlich ich), ergibt sich eine Symmetrie der sozialen Wahrnehmung, die zu Interaktion führt. Die Interaktion kann so lange andauern, wie die Personen in der Situation

verbleiben. Wenn sie sich danach nicht wieder begegnen, hat sich kein Sozialsystem gebildet.<sup>3</sup> Wenn sie sich aber wieder begegnen und ihre Interaktion weiter führen, emergiert ein Sozialsystem mit zeitlicher Persistenz. Es bildet sich eine soziale Struktur, die der Interaktion eine Form gibt. Diese Form, und das scheint mir wesentlich zu sein, hat insofern normativen Charakter, als sie dem Prinzip der Reziprozität gehorcht (vgl. Herzog 2002/2006, 2008a).

Damit gehe ich über Luhmann hinaus, der das Prinzip der Reziprozität zwar gelegentlich anspricht, aber – wie es scheint – auf tribale Gesellschaften beschränken will (vgl. Herzog 2008a). Das halte ich für falsch, weil man sich damit viel verschenkt, gerade in Bezug auf das Verständnis der Genese von Erziehung und Unterricht.

In der soziologischen und ethnologischen Literatur gibt es viele Belege für die grundlegende Bedeutung der Norm der Reziprozität. Seit der bahnbrechenden Arbeit von Marcel Mauss (1925/1978) über die Gabe gilt die Reziprozität als soziales Bindemittel erster Güte, wenn auch beschränkt auf Situationen personaler Interaktion (vgl. Godelier 1999; Gouldner 1984; Herzog 2002/2006, S. 476ff.; Stegbauer 2002). Auf diese Literatur kann ich hier nicht im Einzelnen eingehen, möchte aber drei Dinge herausstreichen. Erstens liegen reziproke Beziehungen – wie eben erwähnt – auf der personalen Ebene (vgl. Godelier 1999, S. 23ff.). Der Unterricht ist aber eine Situation personaler Interaktionen, wie sehr auch immer gewisse Rollenmuster ebenfalls von Bedeutung sind.

Zweitens bindet das Prinzip der Reziprozität modale Zeit. Die modale Zeit ist mit Ungewissheiten und Unkalkulierbarkeiten verbunden. Anders als die Uhrzeit, kann

---

<sup>3</sup> Oder aber das Sozialsystem zerfällt gleich wieder, unmittelbar nachdem es sich gebildet hat (vgl. Kieserling 1999).

die modale Zeit nicht überblickt und nicht berechnet werden. Niemand kann im strengen Sinne wissen, was uns die Zukunft bringen wird. Diese Ungewissheit würde stabile Sozialbeziehungen verunmöglichen, wenn nicht ein Bindemittel verfügbar wäre, das sie neutralisiert. Gerade der Unterricht ist auf soziale Stabilität angewiesen, denn im Unterricht kommt man über längere Zeit immer wieder zusammen, und zwar nicht nur, weil ein äußerer Zwang dafür besorgt ist.

Für die Kontinuierung des Unterrichts über die Zeit bildet die Reziprozität daher eine Art Elementargarantie. Denn es ist ein Grundmerkmal reziproker Beziehungen, dass sie nicht einseitig, sondern *gegenseitig* sind. Während komplementäre Beziehungen auf statischen Entsprechungen beruhen (wie beim Verhältnis von Käufer und Verkäufer oder der Abgleichung von Rechten und Pflichten), bilden reziproke Beziehungen dynamische Muster, bei denen die Seiten ständig wechseln. Reziprozität bedeutet, „dass *jede* Partei Rechte *und* Pflichten hat“ (Gouldner 1984, S. 93). Dieser Anspruch ist nur im Rahmen zeitlicher Verhältnisse einlösbar, da der Abtausch der Positionen Zeit benötigt. In reziproken Beziehungen ist man daher nie miteinander fertig. Genau dadurch ist der Seitenwechsel in der Abfolge von Geben und Nehmen ein soziales Bindemittel.

Drittens folgt der Seitenwechsel einem symmetrischen Prinzip, wonach der Austausch über die Zeit tendenziell *ausgeglichen* sein soll. Es gibt eine Art Bilanz des Gebens und Nehmens, die für beide Seiten über die Zeit hinweg im Gleichgewicht sein soll. Insofern impliziert die Norm der Reziprozität ein Verständnis von Sozialität, das aufgrund seiner Egalität *nicht-koerziv* ist. Darin liegt ein enormer Vorteil für eine pädagogische Theorie, die m.E. nicht berechtigt ist, Gewalt als Mittel der Sozialintegration zu veranschlagen.

Ich muss es bei diesen Hinweisen auf die Soziologie als Stütze für mein Modell bewenden lassen. Auch auf die zweite disziplinäre Stütze des Modells, nämlich die

Entwicklungspsychologie, kann ich nur sehr knapp eingehen. Insofern ich am Prozess der Systembildung interessiert bin, sind vor allem Ergebnisse von Studien zur frühkindlichen Entwicklung von Interesse. Diese zeigen, dass uns ein handlungstheoretischer Begriff von Erziehung in die Irre führt, wenn wir beabsichtigen, damit Unterrichtstheorie oder allgemeiner eine Theorie pädagogischer Praxis zu begründen. Was in den ersten Lebensmonaten zwischen Mutter/Vater und Kind stattfindet, kann nicht in dem Sinne Erziehung sein, wie der Begriff zumeist definiert wird, nämlich als Versuch, „das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgend einer Hinsicht dauerhaft zu verbessern“ (Brezinka 1978, S. 45). Zwar mögen solche Versuche schon in den frühen Interaktionen zwischen Eltern und Kind eine Rolle spielen, weit wichtiger ist aber, dass zuerst eine Basis der *Kommunikation* geschaffen wird, damit die einem Erziehungsversuch inhärente Absicht überhaupt *mitgeteilt* werden kann. Kommunikation ist etwas anderes als Interaktion; Kommunikation – als Medium für Erziehung und Unterricht – muss erst einmal gelernt werden.<sup>4</sup> Deshalb differenziere ich in meinem Modell nach den Ebenen Situation/Interaktion und System/Kommunikation (vgl. Abb. 1 [Anhang]).

Kenneth Kaye (1982) spricht von einer Brücke, an der die Eltern, aber auch das Kind selber, von früh an bauen. Sobald die Brücke stabil genug ist, erlaubt sie dem Kind, den Schritt vom Organismus zur Person zu machen. Das ist erneut ein gegenseitiger Prozess. Denn man kann nicht zur Person werden, ohne anzuerkennen, dass auch andere Person sind. Darauf macht die *Anerkennungstheorie* aufmerksam, die sowohl in der Soziologie wie auch in der

---

<sup>4</sup> Wie absurd die (pädagogische) Argumentation wird, wenn Interaktion mit Kommunikation *gleichgesetzt* wird, kann das Lemma ‚Interaktion und Kommunikation‘ im Beltz Lexikon Pädagogik (Tenorth & Tippelt 2007, S. 346f.) zeigen (zur Kritik vgl. meine Rezension: Herzog 2008b).

Psychologie verankert ist (vgl. Benjamin 1990, 1996; Honneth 1992, 2010). Mit der Entwicklung des Kindes vom Organismus zur Person wird ein Instrumentarium nutzbar, das es beiden Seiten erlaubt, menschliches Verhalten als Handeln zu deuten. Personalität impliziert Rationalität und Intentionalität; vom intentionalen Standpunkt aus erscheint der andere als Akteur, dem Absichten und Überzeugungen zugeschrieben werden, aus denen sich sein Handeln rational erklären lässt (vgl. Dennett 1978, 1981). Handlungen sind gleichsam Abfallprodukte von Kommunikationen, die ein Ausmaß an Komplexität erreichen, das nur durch Simplifizierung, wie sie das Handlungsschema erlaubt, handhabbar gemacht werden kann.

Was mein Verständnis von Handlungen anbelangt, orientiere ich mich stark an Alfred Schütz (1974), also erneut an einem soziologischen Autor. Schütz trifft eine Unterscheidung zwischen Handlung als Vollzug, wofür er den Begriff des *Handelns* verwendet, und der Handlung selber, die er als Bewusstseinsphänomen deutet (ebd., S. 50ff.). Bewusstseinsphänomen ist die Handlung allerdings zweimal, nämlich einerseits als Entwurf bzw. Plan *vor* der Ausführung der Handlung und andererseits als Reflexion *nach* Ausführung der Handlung. Insofern bilden Handlungen *Zeitgestalten* (vgl. Kaulbach 1982), die sich in das modale Zeitverständnis des Sozialen einfügen, wie ich es bereits dargestellt habe. Wer eine Handlung plant, ist auf Zukunft bezogen, wer handelt, tut dies in der Gegenwart, und wer auf eine vollzogene Handlung reflektiert, nimmt Bezug auf die Vergangenheit.

Zu entwerfen vermögen wir immer nur einen idealen Verlauf und einen hypothetischen Ausgang einer Handlung, nie das Handeln selber. Deshalb machen wir regelmäßig die Erfahrung, dass wir mit unserem Handeln anderes erreichen als geplant. Wilhelm Wundt (1914) baute auf diese Erfahrung sein Gesetz von der ‚Heterogenie der Zwecke‘, wonach in den Wirkungen unseres Handelns „stets

noch Nebeneffekte gegeben sind, die in ... den Zweckvorstellungen nicht mitgedacht waren“ (ebd., S. 405). In einer seiner letzten Arbeiten (ein Jahr vor seinem Tod) hat Eduard Spranger (1962/1969) Wundts Gesetz zum ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung‘ erweitert. Das Gesetz ist dafür verantwortlich, dass wir Handlungen nicht nur planen und ausführen, sondern auch reflektieren, ja reflektieren *müssen*. Mein Modell weist deshalb noch eine vierte Ebene auf (vgl. Abb. 1 [Anhang]), auf der sich Lehrer und Schüler vor allem dann aufhalten, wenn mit ihrem Handeln etwas schief gelaufen ist.

### **3 Schritte zu einer Unterrichtstheorie**

Damit möchte ich den konstruktiven Teil meines Referats abschließen. Es fehlt noch der illustrative Teil. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, handelt es sich bei meinem Mehrebenenmodell nicht um eine ausgearbeitete Unterrichtstheorie. Es ist ein analytisches Modell, das unterschiedlich mit Inhalt gefüllt werden kann. Es ist auch kein Modell, das dazu dienen kann, das Handeln von Lehrkräften anzuleiten. Wenn es praktisch genutzt werden soll, dann im Sinne eines Instruments zur *Reflexion* von Unterricht. Es kann der Lehrkraft zeigen, wie tief sie allenfalls gehen muss, um Störungen des Unterrichts, wie sie ihr auf der Reflexionsebene bewusst werden, aufzudecken.

Was ich geschildert habe, lässt sich auch als Entstehung von Edukabilität umschreiben. Wo sich Erzieher und Edukand gegenseitig als Personen anerkennen, da sind Erziehung und Unterricht möglich. Über eine Ebene der Gegenseitigkeit, Symmetrie und Reziprozität kann sich eine Ebene der Einseitigkeit, Asymmetrie und Komplementarität aufschichten. Die Grundthese meines Modells ist daher, dass Erziehung und Unterricht in ein soziales Verhältnis eingebettet sind, das tiefer liegt und funktionieren muss, wenn das erzieherische oder unterrichtliche Handeln einsetzt.

Für die folgende Illustration möchte ich an diesem Punkt ansetzen. Wie gesagt, sind auch andere Ansatzpunkte möglich, die ich hier aber nicht weiter diskutieren kann. Einzig der Hinweis sei erlaubt, dass mein Modell nicht darauf abzielt, didaktische Theorien zu diskreditieren. Die Kritik an der Didaktik beschränkt sich auf die behauptete Übereinstimmung des didaktischen Dreiecks mit den notwendigen und hinreichenden Bedingungen von Unterricht. Meines Erachtens sind die in meinem Modell postulierten vier Ebenen *alle* konstitutiv für Unterricht. Was in den meisten didaktischen Unterrichtstheorien thematisiert wird, beschränkt sich auf die dritte und vierte Ebene in meinem Modell und ist eingegrenzt auf die Lehrerseite. Insofern ist mein Mehrebenenmodell umfassender und lässt – bei entsprechender begrifflicher Anpassung – didaktische Theorien des Unterrichts integrieren.

Für die folgende Artikulation meines Modells beziehe ich mich auf die Systemebene des Unterrichts und frage, wie diese ausgestaltet sein könnte. Die Grundidee ist, dass der Unterricht als Sozialsystem nur funktionieren kann, wenn die Norm der Reziprozität von allen am Unterricht Beteiligten anerkannt und eingehalten wird. Wenn Sozialität durch reziproke Beziehungen konstituiert wird, dann gilt dies logischerweise auch für die Sozialität im Unterricht. Unterricht kann nicht nur einseitig vom Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern gedacht werden wie im didaktischen Dreieck oder im didaktischem Regelkreis, sondern beruht wesentlich auf Verhältnissen der Gegenseitigkeit.

Wie aber könnte sich solche Gegenseitigkeit realisieren? Rein theoretisch kommt auch an diesem Punkt vieles in Frage. Zur Illustration möchte ich drei Beispiele herausgreifen. Das erste Beispiel betrifft *Gespräche*, und zwar ‚echte‘ Gespräche, nicht die didaktische Form des ‚Unterrichtsgesprächs‘. Sofern im Unterricht oder außerhalb ein echtes Gespräch zwischen Lehrer und Schüler aufkommt, erzeugt die damit einhergehende Reziprozität eine Spannung zur Komplementarität des

Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Bezug auf Alter, Wissen, Erfahrung, Status, Funktion etc. (vgl. Loch 1962, S. 647). Echte Gespräche laufen auf einer anderen Ebene ab als das Lehren der Lehrkraft und das Lernen des Schülers oder der Schülerin. Es ist eine tiefere Ebene, wo man sich nicht von Lehrer zu Schüler, sondern *von Person zu Person* begegnet.

Gespräche bewegen sich *prinzipiell* in einem Horizont der Egalität. In einem echten Gespräch wird das durch pädagogische oder didaktische Ziele konstituierte Kompetenzgefälle zwischen Lehrer und Schüler für die Dauer des Gesprächs suspendiert. Der Wert eines echten Gesprächs liegt daher nicht in seiner Nützlichkeit für den Unterricht i.e.S., d.h. nicht im Bereich von Lehren und Lernen, also nicht auf der Handlungsebene, sondern auf der Systemebene von Unterricht. Im Gespräch tauchen Lehrer und Schüler gewissermaßen in den Untergrund des Unterrichts ab und erleben das Hin und Her der Kommunikation. Dabei bestärken sie die reziproke Struktur, die der sozialen Dynamik ihres Zusammenseins zugrunde liegt.

Ein zweites Beispiel möchte ich als Überleitung zum dritten Beispiel nutzen. Es betrifft den *Humor*. Charakteristisch für humoristische Situationen ist, dass sie uns vom Gewöhnlichen entgrenzen. Eine humoristische Situation verstehen wir, wenn wir erkennen, dass gewissermaßen ein Ebenenwechsel stattgefunden hat und wir – auf mein Modell bezogen – nicht mehr wie Lehrer und Schüler interagieren, sondern *wie Ich und Du*. Während es nicht so einfach ist, echte Gespräche *im Unterricht* zu führen, kann eine humoristische Situation, wie kurz und singulär sie auch immer sein mag, die komplementäre Rollenstruktur von Lehrer und Schüler in der *Unterrichtssituation* momentan außer Kraft setzen. In der Entrückung von der Ernsthaftigkeit des Lehrens und Lernens stehen sich Lehrer und Schüler für einen kurzen Moment von gleich zu gleich gegenüber. Beide müssen sie lachen und zeigen sich damit, zurückgeworfen auf ihre körperliche Existenz (vgl. Plessner

1970), als gleich geartete menschliche Wesen. Es ist sicher kein Zufall, dass in Studien zu den Schülererwartungen an den guten Lehrer der Humor regelmäßig als wünschenswerte Eigenschaft genannt wird (vgl. Gerstenmaier 1975).

Damit komme ich zu meinem dritten Beispiel. Es betrifft die *Erwartungen*, die Schülerinnen und Schüler einerseits und Lehrerinnen und Lehrer andererseits an den Unterricht haben. Was die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler anbelangt, können diese nach drei Bereichen gegliedert werden. Erstens in den erwähnten Bereich der Persönlichkeit, wo neben dem Humor auch weitere Eigenschaften erscheinen, wie Geduld, Gerechtigkeit, Fairness, Freundlichkeit, persönliches Interesse an den Schülern etc. Zweitens in den Lehrbereich, d.h. die Kompetenz einer Lehrperson, ihr Fach zu vertreten, den Stoff zu vermitteln, gut zu erklären, interessant zu unterrichten, bei Schwierigkeiten helfen zu können u.ä. Und drittens in den Bereich der Klassenführung bzw. der sozialen Ordnung im Unterricht. Denn erwartet wird von den Schülern auch, dass die Lehrkraft fähig ist, einen geordneten Unterricht zu garantieren, für die Einhaltung von Regeln zu sorgen und angemessen zu strafen.

Meine Vermutung ist nun, dass in einem Unterricht, in dem diese (moderaten) Erwartungen der Schülerinnen und Schüler erfüllt werden, die Lehrkraft quasi als Gegenleistung mit der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler rechnen darf, sich am Unterricht zu beteiligen, aktiv mitzuarbeiten und ganz allgemein motiviert zu lernen. Ist diese Bereitschaft gegeben, wird sie von den Lehrkräften als berufliche Befriedigung erlebt.

Studien zum Lehrerberuf zeigen im Allgemeinen eine hohe berufliche Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer, die sich aber wesentlich den inneren Aspekten des Berufs verdankt, während in Bezug auf äußere Aspekte (wie Sozialprestige, Aufstiegsmöglichkeiten, administrative Arbeit) die Zufriedenheit

meist geringer ausfällt (vgl. Herzog et al. 2007). Zu den inneren Aspekten des Lehrerberufs gehört aber wesentlich der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. So zeigt beispielsweise eine Studie, die Michael Huberman (1989) in den Kantonen Genf und Waadt durchgeführt hat, dass die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte in enger Abhängigkeit von den Schülerbeziehungen steht.

Ähnliches wird von Nias (1989) aus England und Ben-Peretz (1996) aus Israel berichtet.

Diese drei Beispiele müssen genügen. Sie zeigen, wie ein Aspekt des Mehrebenen-*Modells* von Unterricht in *Unterrichts-Theorie* überführt werden kann. Die Beispiele zeigen zudem, dass nicht alles, was im Unterricht geschieht, asymmetrischen oder komplementären Charakter hat. Es gibt eine Tiefenstruktur des Unterrichts, eine tragende Ebene der Sozialität, auf der *egalitäre, symmetrische* und *reziproke* Prozesse ablaufen, die zu beachten für eine Unterrichtstheorie wesentlich ist. Die Ebene zu übersehen, kann für die Sozialintegration einer Schulklasse fatale Folgen haben.

Damit muss ich schliessen. Ich hoffe, dass ich Ihnen einen Einblick in die Überlegungen geben konnte, die mich zu meinem Modell geführt haben. Und ich hoffe natürlich auch, dass ich wenigstens eine *gewisse* Plausibilität für das Modell erzeugen konnte. Meine These ist nicht, dass Erziehung in Beziehung aufgelöst wird, wie dies von Vertretern der Antipädagogik gefordert wird. Meine These ist vielmehr, dass Erziehung und Unterricht als asymmetrische Verhältnisse nicht gedacht werden können ohne eine symmetrische Grundlage, die in dem besteht, was ich Sozialität nenne, d.h. in Formen von reziproken Beziehungen wie Anerkennung, Gespräch, Humor, guter Unterricht etc. Wenn wir so argumentieren, muss die Asymmetrie, die mit dem pädagogischen Verhältnis verbunden ist, nicht als Machtbeziehung oder Herrschaftsgefälle verstanden werden, wie dies in der

didaktischen Literatur oft der Fall ist. Denn die asymmetrische Rollenbeziehung wird legitimiert und motiviert durch die symmetrische personale Beziehung.

### **Literaturverzeichnis**

Ben-Peretz, M. (1996). Women as Teachers: Teachers as Women. In: I. F. Goodson & A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives* (S. 178-186). London: Falmer Press.

Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld.

Benjamin, J. (1996). *Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz*. Frankfurt: Fischer.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.

Cube, F. von (1970). *Technik des Lebendigen. Sinn und Zukunft der Kybernetik*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.

Cube, Felix von (1986). Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (eds.), *Didaktische Theorien* (S. 47-60). Hamburg: Bergmann + Helbig.

Dennett, D.C. (1978). *Brainstorms. Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Brighton: Harvester.

Dennett, D.C. (1981). Intentionale Systeme. In P. Bieri (ed.), *Analytische Philosophie des Geistes* (S. 162-183). Königstein/Ts.: Hain.

Gerstenmaier, J. (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.

Glöckel, H. (1990). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Godelier, M. (1999). *Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke und heilige Objekte*. München: Beck.

Gouldner, A. W. (1984). Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung. In: ders., *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze* (S. 79-117). Frankfurt: Suhrkamp.

Graumann, C.F. (1984). Phänomenologische Analytik und experimentelle Methodik in der Psychologie – das Problem der Vermittlung. In K.-H. Braun & K. Holzkamp (eds.), *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik* (S. 38-58). Frankfurt: Campus.

Heimann, P. (<sup>10</sup>1979). Didaktik 1965. In: P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 7-12). Hannover: Schroedel.

Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück (Studienausgabe 2006).

Herzog, W. (2008a). Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In J. Kurig & A. K. Treml (eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht* (S. 100-115). Berlin: Lit Verlag.

Herzog, W. (2008b). Rezension von H.-E. Tenorth & R. Tippelt (eds.), *BELTZ Lexikon Pädagogik, Weinheim 2007*. *Erziehungswissenschaftliche Rundschau* 2008 (7), Nr. 3; URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978340783155.html>

Herzog, W. (2010a). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (eds.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157-184). Bern: Haupt.

- Herzog, W. (2010b). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (eds.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Kaulbach, F. (1982). *Einführung in die Philosophie des Handelns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies. How Parents Create Persons*. Brighton: Harvester Press.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Loch, W. (1962). Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. *Bildung und Erziehung*, 15, 641-661.
- Luhmann, N. (1976). Einfache Sozialsysteme. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (eds.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 3-34). Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Nias, J. (1989). Subjectively Speaking: English Primary Teachers' Careers. *International Journal of Educational Research*, 13, 391-402.

Pepper, S. C. (1970). *World Hypotheses. A Study in Evidence*. Berkeley: University of California Press (Orig. 1942).

Plessner, H. (1970). *Philosophische Anthropologie*. Hrsgg. von G. Dux. Frankfurt: Fischer.

Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Bern: h.e.p.

Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Spranger, E. (1969). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In ders., *Gesammelte Schriften, Bd. I* (S. 348-405). Hrsgg. von G. Bräuer & A. Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Stegbauer, C. (2002). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.

Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (eds.) (2007). BELTZ Lexikon Pädagogik.  
Weinheim: Beltz.

Wundt, W. (<sup>12</sup>1914). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Kröner.

**Anhang**

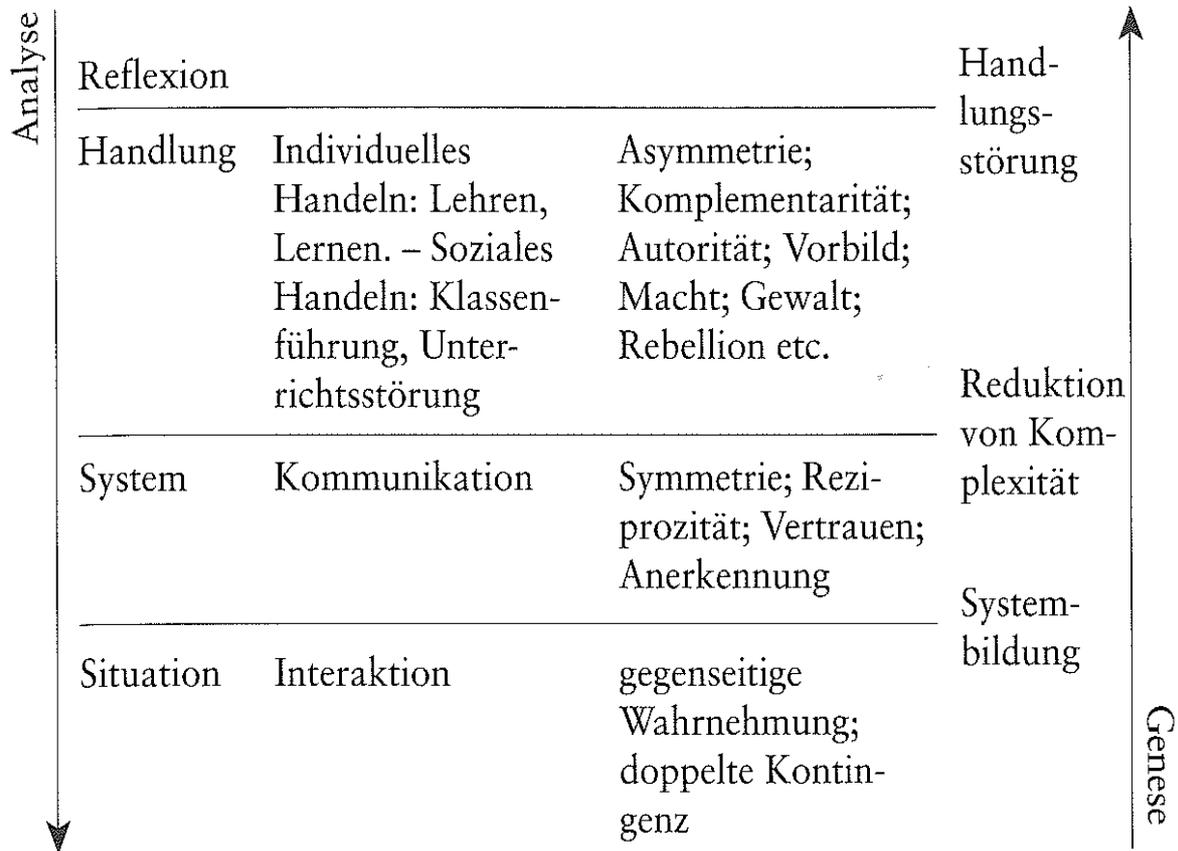


Abbildung 1: Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts

(aus: Herzog 2002/2006, S. 457)