

Walter Herzog

## Zeit und Interaktion als Bedingungen von Unterricht

### Zusammenfassung

Wer wollte bestreiten, dass der Unterricht eine soziale Situation darstellt? Und doch stehen dem Lehrer und der Lehrerin kaum Instrumente zur Verfügung, um die Sozialität des Unterrichts angemessen zu erfassen. Für den Unterricht als Lehr-Lernsituation hält die Didaktik ein Schema bereit, das der Lehrkraft ermöglicht, ihr Handeln zu planen und zu analysieren, nämlich das didaktische Dreieck. Aber gibt es ein äquivalentes Schema für den Unterricht als soziale Situation? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden. Wir werden sehen, dass die gegenseitige Wahrnehmung ein solches Schema beinhalten könnte.

### Résumé

Personne ne remet en cause le fait que l'enseignement constitue une situation sociale. Malgré cela, l'enseignant-e ne dispose que de peu d'instruments lui permettant de mesurer de manière adéquate la socialité de son enseignement. Pour l'enseignement en tant que situation d'apprentissage et d'enseignement, la didactique prévoit un schéma permettant à l'enseignant-e de planifier ses actions et de les analyser. Ce schéma est appelé le triangle didactique. Mais existe-t-il un schéma semblable pour l'enseignement en tant qu'évènement social? C'est à cette question que le présent article tentera de répondre. Nous constaterons que la perception réciproque pourrait contenir un tel schéma.

### Interaktion unter Anwesenden

Ausgehen möchte ich von der Beobachtung, dass pädagogische Situationen, sei es in einer Familie, einer Schule oder in einem Heim, *Anwesenheit* voraussetzen.<sup>1</sup> Hier liegt eine Besonderheit von Bildungsinstitutionen, die Vanderstraeten (2002) wie folgt auf den Punkt bringt: «Education takes place in family households or in classrooms, where the physical presence of parent and child, teacher and student is guaranteed. While societal subsystems such as politics, the economy, law or science have become less dependent on interaction situations and on the existence of personal bonds between the partners, education has evolved

into another direction. This exceptional evolution is related to the fact that educational interventions aim to alter or ameliorate the student's inner world, and that the results of this effort can best be recorded in the course of *face-to-face interaction*» (S. 247f. – Hervorh. W.H.). Der Ausdruck *face-to-face interaction* ist nicht nur eine treffende Charakterisierung pädagogischer Situationen; er bietet auch einen Anknüpfungspunkt für die folgende Argumentation. Erziehung und Unterricht basieren wesentlich auf der physischen Präsenz von Personen, die sich gegenseitig wahrnehmen *und dabei wahrnehmen, dass sie sich wahrnehmen*.

Wenn wir uns an Luhmann (1976) halten, dann liegt in der gegenseitigen Wahrnehmung gleichsam der Ausgangspunkt von Sozialität. Soziale Beziehungen gehen aus Situationen hervor, in denen zwei oder mehrere Personen gegenseitig wahrnehmen. Eine solche Situation kann zur Folge

<sup>1</sup> Das gilt für die Bildung und Erziehung von Kindern, weitgehend auch von Jugendlichen, während die Erwachsenenbildung vermehrt auf virtuelle Situationen (Internet, Fernstudien u. ä.) setzen kann.

haben, dass nichts weiter passiert, da keiner weiss, was geschehen wird, wenn er eine Handlung initiiert, weshalb beide in Passivität verharren. Wenn ich mein Verhalten davon abhängig mache, wie der andere darauf reagiert, dann werde ich kaum den ersten Schritt tun, da ich nie herausfinden werde, was der andere als Reaktion auf mein Verhalten tun wird. Gleiches gilt für die Gegenseite. Wo jeder sein Tun vom Tun des anderen abhängig macht, da steht die soziale Welt gleichsam still.

In Wirklichkeit gibt es solche Situationen höchst selten.<sup>2</sup> Trotzdem verweist ihre Möglichkeit auf die Grundkonstellation, aus der Sozialität hervorgeht. Luhmann spricht von doppelter Kontingenz. *Kontingenz* ist dann gegeben, wenn ich in meinem Handeln von Bedingungen abhängig bin, die ich nicht (vorweg) kontrollieren kann, weshalb ich bei der Ausführung einer Handlung Ziele erreichen kann, die ich weder geplant noch beabsichtigt habe. *Doppelte Kontingenz* meint, dass mein Handeln zusätzlich vom Handeln anderer abhängig ist, womit ich einer doppelten Ungewissheit hinsichtlich der Planung und des Ausgangs einer Handlung ausgesetzt bin. In sozialen Situationen ist immer doppelte Kontingenz gegeben, und zwar auf *beiden* Seiten. Für Ego und Alter gilt, dass «jeder bei sich selbst und beim anderen Spielraum für andere Möglichkeiten unterstellt» (Luhmann, 2001, S. 13). Jeder weiss, dass nicht nur er, sondern auch der andere auch anders könnte, womit für beide zu viele Möglichkeiten bestehen, um das eigene Handeln rational zu planen.

<sup>2</sup> Liebesbeziehungen können je nachdem längere Zeit in Unbestimmtheit verharren, bis Amor seinen Pfeil auf eine Seite abschießt und die Liebe bei glücklicher Wendung in Gegenseitigkeit entbrannt (vgl. Luhmann, 2004).

Diese Konstellation ist in ihrer übermässigen Komplexität die Bedingung dafür, dass sich ein soziales System bildet. «Soziale Systeme entstehen ... dadurch (und nur dadurch), dass *beide* Partner *doppelte* Kontingenz erfahren und dass die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für *beide* Partner *jeder* Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt» (Luhmann, 1984, S. 154). In einer Situation beidseitig gegebener doppelter Kontingenz führt letztlich jedes Ereignis dazu, dass sich die Beziehung klärt und ein interaktionales System entsteht. Der in Ungewissheit schmachtende Liebende wird durch jeden Hinweis auf die Gefühle der Gegenseite, sei er negativ oder positiv, aus seiner ungemütlichen Situation befreit. Die soziale Interaktion, die zustande kommt, hat autokatalytischen Charakter, d. h. sie verstärkt sich selber (vgl. Luhmann, 2001, S. 13), denn nun findet jeder für sein Handeln einen Anknüpfungspunkt im Handeln des anderen. Der

*Wo jeder sein Tun vom Tun des anderen abhängig macht, da steht die soziale Welt gleichsam still.*

Raum der unbestimmbaren Möglichkeiten wird drastisch reduziert, sobald einer den ersten Schritt getan hat.

Allerdings kann das Interaktionssystem, auch wenn es in Gang gekommen ist, jederzeit wieder zusammenbrechen. «Der Zusammenhang von doppelter Kontingenz und Systembildung gibt keinerlei Bestandsicherheit mit auf den Weg. Er besagt noch nichts darüber, ob der Systemaufbau fortgesetzt oder abgebrochen wird» (Luhmann, 1984, S. 171). Um Stabilität zu erlangen, muss ein soziales System daher auf weitere Ressourcen zurückgreifen.

### Reziprozität als Sozialzement

Eine der wichtigsten Folgen von doppelter Kontingenz ist die Bildung von *Vertrauen* (vgl. Luhmann, 1984, S. 179). Vertrauen ist eine Art Investition in die Zukunft. Wer den ersten Schritt tut, kann gar nicht anders, als dem anderen ein gewisses Mass an Vertrauen entgegenzubringen. Selbst wenn kein Anlass besteht, dem anderen zu vertrauen, wird das erbrachte Vertrauen mit aller Wahrscheinlichkeit erwidert, sofern man sich wieder begegnet. Weil es ohne Vorleistung erbracht wird und damit «weder verlangt noch normativ vorgeschrieben werden (kann)» (ebd., S. 181), fällt es schwer, ein erwiesenes Vertrauen zu enttäuschen. Vertrauen motiviert uns, in die Zukunft zu investieren, aber nicht dadurch, dass wir uns vergegenwärtigen, was konkret geschehen wird. Vertrauen motiviert uns genau dadurch zu handeln, dass wir *nicht* in der Lage sind, gedanklich vorwegzunehmen, was uns die Zukunft bringen wird. Insofern ist Vertrauen das pure Gegenteil von Zweckrationalität (vgl. Luh-

mann, 1989, S. 97f.). Indem es in eine *offene* Zukunft weist, wohnt ihm jener zirkuläre Charakter inne, «der allen Strukturen eigen ist, die aus doppelter Kontingenz entstehen» (Luhmann, 1984, S. 181). Damit steht das Vertrauen für ein allgemeines Prinzip der sozialen Integration, das auch anderen Formen der Kolonisierung von Zu-

kunft zugrunde liegt, nämlich das Prinzip der *Reziprozität*. Reziprozität ist zu unterscheiden von Komplementarität. Während Komplementarität bedeutet, dass die Rechte des einen Pflichten des anderen sind und umgekehrt, meint Reziprozität, «dass *jede* Partei Rechte und Pflichten hat» (Gouldner, 1984, S. 93). Während komplementäre Beziehungen *statische* Entsprechungen festlegen, wie beim Verhältnis von Verkäufer und Käufer, bilden reziproke Beziehungen *dynamische* Muster, bei denen die Seiten ständig wechseln. Das Prinzip der Reziprozität weist damit eine zeitliche Struktur auf. Anders als Tauschverhältnisse, bei denen ein Objekt in dem Moment die Seite wechselt, in dem dafür ein Preis bezahlt wird, setzt Reziprozität voraus, dass zwischen den Handlungen des Gebens und Nehmens Zeit verstreicht.

Wie Bourdieu (1993) betont, muss die Gegengabe, «wenn sie nicht zur Beleidigung werden soll, *zeitlich verschoben* und *verschieden* sein [...], weil die sofortige Rückgabe eines genau identischen Gegenstandes [...] einer Ablehnung gleichkommt» (S. 193). Dadurch wird gleichsam der soziale Nullpunkt restauriert, nun aber mit einer klaren Erwartungsstruktur. Obwohl unkalkulierbar, da in einen zeitlich *offenen* Horizont weisend, ist die Gegenleistung *erwartbar*. Genau dadurch wirkt das Prinzip der Reziprozität sozial integrierend. Die Ungewissheit, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht, führt «nach einer gewissen Zeit [...] zu einer Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht» (Gouldner, 1984, S. 105). Indem sie den offenen Horizont der Möglichkeiten mit dem geschlossenen Raum der Wirklichkeit vermitteln, wirken reziproke Beziehungen – mit einem Ausdruck von Gehlen (1986, S. 46) – als *Sozialzement*.

**Ein guter Unterricht stellt eine Investition in die Zukunft dar, insofern die Lehrkraft eine Vorleistung erbringt, die von den Schülerinnen und Schülern durch motiviertes und engagiertes Mitmachen im Unterricht abgegolten wird.**

### Die zeitliche Basis des Unterrichts

Sozialität beruht offensichtlich auf Zeit. Das erklärt, weshalb die Sozialität des Unterrichts im Lichte des didaktischen Dreiecks nicht sichtbar wird. Denn das didaktische Dreieck reduziert den Unterricht auf seine räumlichen Dimensionen (vgl. Herzog, 2006; 2010). Es suggeriert, der Unterricht lasse sich *überblicken*, so dass die Lernpfade der Schülerinnen und Schüler jederzeit durch die Lehrperson beherrschbar sind.

Doch in der Lehrerperspektive wird der Unterricht unzulänglich erschlossen, da er als soziale Situation *konstitutiv* auf Gegenseitigkeit beruht. Die Gegenseitigkeit kann verschiedene Formen annehmen, wie Vertrauen, Anerkennung, Gespräche, Humor, Spiel etc. (vgl. Herzog, 2006, S. 471ff.; 2011, S. 156ff.). Auch der Unterricht selber kann zur Stabilisierung seines sozialen Substrats beitragen. Eine Lehrperson investiert gleichsam in die interaktionale Dynamik des Unterrichts, wenn sie gut unterrichtet und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht zu lernen, was zu lernen ihnen institutionell aufgetragen ist. Ein guter Unterricht stellt eine Investition in die Zukunft dar, insofern die Lehrkraft eine Vorleistung erbringt, die von den Schülerinnen und Schülern durch motiviertes und engagiertes Mitmachen im Unterricht abgegolten wird.

Der Vorteil einer zeitbezogenen im Unterschied zu einer raumbezogenen Betrachtung des Unterrichts liegt nicht zuletzt darin, dass wir vom Vorurteil befreit werden, soziale Ordnung müsse über tiefe Blicke in die eigene und fremde Psyche aufgebaut werden. Luhmann betont immer wieder, dass Sozialität nicht voraussetzt, dass sich die Menschen zu durchschauen vermögen, ganz im Gegenteil. Menschen finden nicht zueinander, weil sie sich so gut verstehen, sondern weil sie sich so schlecht verstehen.

Da wir uns nicht auf Anhub verstehen, müssen wir miteinander interagieren. Und das macht uns zu sozialen Wesen. Das ist pädagogisch deshalb hoch bedeutsam, weil nur so verständlich werden kann, weshalb zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen schon früh soziale Beziehungen aufgebaut

*Unterricht funktioniert nur, wenn sich die Schülerinnen und Schüler daran beteiligen, doch ihre Beteiligung kann nicht organisatorisch erzwungen werden.*

werden (vgl. Herzog, 1992). Sie werden aufgebaut, ohne dass das Kind fähig ist, in die Psyche der Erwachsenen Einblick zu nehmen, genauso wenig wie die Erwachsenen in der Lage sind, in das psychische Innere des Neugeborenen zu blicken. Menschen – ob Säuglinge, Kinder, Jugendliche oder Erwachsene – sind hoch komplexe Systeme, die sich gegenseitig undurchsichtig sind, und es bis zu ihrem Tode bleiben. Es ist ihre Undurchsichtigkeit, die sie zur Kommunikation zwingt. Die doppelte Kontingenz, die den Aufbau von Sozialstruktur auslöst, wird durch die sozialen Interaktionen, die sie in Gang setzt, nicht abgebaut, sondern permanent erneuert, womit sie immer wieder von Neuem zum *Aufbau* von sozialer Struktur beiträgt. Das meint Luhmann (1984), wenn er von der Autokatalyse des Sozialen spricht.

Für den Unterricht als soziale Situation heisst dies, dass er selber dafür sorgen muss, dass es weiter geht. Unterricht funktioniert nur, wenn sich die Schülerinnen und Schüler daran beteiligen, doch ihre Beteiligung kann nicht organisatorisch erzwungen werden. Die Schule kann zwar Rahmenbedingungen institutioneller Art schaffen, die aber nie hinreichend sind, um die Schul-

klasse als Sozialsystem zusammenzuhalten und die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich am Unterricht aktiv zu beteiligen. Das heisst auch, dass die Organisation Schule das Interaktionsgefüge des Unterrichts nicht für ihre Zwecke instrumentalisieren kann (vgl. Vanderstraeten 2001, S. 270). Das spricht auch gegen eine Bildungspolitik, die glaubt, mittels Bildungsstandards und Bildungsmonitoring lasse sich die Schule bis auf die Ebene des Schülerlernens durchsteuern (vgl. Herzog, 2013).

### **Der Unterricht als interaktionale Ordnung**

Das didaktische Bild des Unterrichts als «Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen» (Hericks & Mayer, 2004, S. 479) erfährt dadurch eine bedeutsame Korrektur. Reduziert auf Zweckrationalität wird der Unterricht nicht nur wesentlicher Aspekte, sondern geradezu seiner Grundlage beraubt. Gemäss Acham (1984) ist zweckrationales Handeln «dadurch charakterisiert, dass bezüglich vorgegebener Zielsetzungen die effektivsten oder zweckmässigsten Mittel gewählt werden, um die er-

stlich darauf beruht, «dass es ein kooperatives Handeln ist» (Kreitz, 2008, S. 264), gilt insbesondere für den sozialen Charakter des Unterrichts ein Technologiedefizit.

Technologie würde voraussetzen, dass Kausalprozesse isolierbar wären, und zwar auf eine verlässliche und wiederholbare Weise, die sich in Mittel-Zweck-Relationen übersetzen liessen (vgl. Brezinka 1978, S. 59ff., 162ff.). Dies ist im Unterricht praktisch unmöglich, weil die soziale Komplexität der Situation viel zu hoch ist. «Die Unterrichtssituation ist wie jede soziale Situation eine Situation mit *doppelter Kontingenz*, die als solche auf *beiden* Seiten bewusst wird: Beide wissen, dass beide wissen, dass man auch anders handeln kann» (Luhmann & Schorr, 1979, S. 121). Eine Technologie, die garantieren würde, dass auf bestimmte Lehrerhandlungen bestimmte Schülerhandlungen folgen, kann es nicht geben, wenn auch eine Reihe von äusseren Bedingungen des Unterrichts sowie die gemeinsam verbrachte Unterrichtszeit Erwartungen aufbauen lassen, die den interaktiven Austausch mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorhersehen lassen.

Sobald der Unterricht als *Sozialsystem* begriffen wird, zeigt sich eine interaktionale Ordnung, die von Theorien, die einseitig am Lehrerhandeln ausgerichtet sind und dieses zweckrational deuten, nicht erfasst werden kann. Gemessen am Unterricht als sozialer Situation ist das Lehrerhandeln nicht als Umsetzung von Kausalplänen zu verstehen, sondern als situativ gebundene Kontinuierung von sozialer Ordnung. Pädagogischen Situationen, die in der einschlägigen Literatur gerne als konstitutiv *asymmetrisch* dargestellt werden, liegt eine Ebene der Symmetrie zu Grunde, auf der sich Erzieher und Edukand bzw. Lehrer und Schüler von gleich zu gleich begegnen, sich

***Eine Technologie, die garantieren würde,  
dass auf bestimmte Lehrerhandlungen  
bestimmte Schülerhandlungen folgen,  
kann es nicht geben.***

streben Ziele zu verwirklichen» (S. 33). Aber weder lässt sich das soziale Substrat des Unterrichts zweckrational *herstellen*, noch ist der Unterricht als Sozialsystem die einseitige Hervorbringung der *Lehrperson*. Abgesehen davon, dass auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht technologisch verstanden werden kann, da die Wirksamkeit pädagogischen Handelns we-

gegenseitig als Personen wahrnehmen und anerkennen sowie eine Sprache sprechen, die beide verstehen. Mit Sprache ist im wörtlichen Sinn eine Form (laut-)sprachlicher Verständigung gemeint, aber auch im übertragenen Sinn ein Reservoir an gemeinsamen Erfahrungen, aus dem beide Seiten schöpfen, wenn es zu Kommunikationsproblemen kommt (vgl. Herzog, 2006, S. 350ff.). Ohne diese gemeinsame Basis der Erfahrung und des reziproken Respekts ist schlechterdings unvorstellbar, wie Unterricht erfolgreich sein kann. Ohne eine auf Gegenseitigkeit beruhende *Beziehung* kann sich ein einseitiges Verhältnis der erzieherischen Einwirkung nicht etablieren (vgl. Herzog, 2008).

### Ausblick

Man könnte einwenden, dass dies eine künstliche Argumentation ist, da sie von einer hypothetischen Nullsituation des Sozialen ausgeht, die in Wirklichkeit so nicht oder nur selten angetroffen wird. Doch der Einwand würde genauso auf den didaktischen Blick auf den Unterricht zutreffen, denn auch das didaktische Dreieck stellt eine Betrachtungsweise von Unterricht dar, die künstlich ist und in Wirklichkeit so nicht vorkommt. Das didaktische Dreieck reduziert den Unterricht nicht nur auf seine räumlichen Dimensionen, sondern unterschlägt auch, dass der Lehrperson nicht ein Schüler (im Singular) gegenüber steht, sondern ein Kollektiv von Schülerinnen und Schülern, deren soziale Dynamik wesentlich darüber befindet, ob der Unterricht gelingt oder nicht. Insofern geht es nicht darum, die eine gegen die andere Perspektive auszuspielen, sondern zu respektieren, dass wir den Unterricht in verschiedenen Perspektiven erschliessen müssen, die alle ihre (relative) Richtigkeit haben. Wir müssen lernen, den

Unterricht nicht als Universum, sondern als *Multiversum* zu denken, dann sehen wir ihn (vielleicht) richtig.

### Literatur

- Acham, K. (1984). Über einige Rationalitätskonzeptionen in den Sozialwissenschaften. In H. Schnädelbach (Hrsg.), *Rationalität. Philosophische Beiträge* (S. 32–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Gehlen, A. (1986). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (13. Aufl.). Wiesbaden: AULA.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hericks, U. & M. Meyer (2004). Unterricht/Didaktik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 479–485). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (1992). Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 41–64.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe)*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2008). Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In J. Kurig & A. K. Tremel (Hrsg.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht* (S. 100–115). Berlin: Lit.

- Herzog, W. (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157–184). Bern: Haupt.
- Herzog, W. (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2013 [im Druck]). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie*. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1976). Einfache Sozialsysteme. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 3–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (3. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2001). *Aufsätze und Reden*. Hrsgg. von O. Jahraus. Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, N. (2004). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 267–277.
- Vanderstraeten, R. (2002). The Autopoiesis of Educational Organizations: The Impact of the Organizational Setting on Educational Interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19, 243–253.

Prof. Dr. Walter Herzog  
 Direktor der Abteilung  
 Pädagogische Psychologie  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Universität Bern  
 Fabrikstrasse 8  
 3012 Bern



## Soziale Interaktion

Berichte Fachtagungen

# Inhalt

Alexander Wettstein <b>Editorial</b>	1
---	---

<b>Rundschau</b>	2
------------------	---

## SCHWERPUNKT

Alexander Wettstein <b>Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht</b>	5
---	---

Walter Herzog <b>Zeit und Interaktion als Bedingungen von Unterricht</b>	14
---	----

Marion Scherzinger <b>Konflikte in sozialen Interaktionen</b>	21
--	----

Jasmin Meier, Marion Scherzinger, Alexander Wettstein, Andreas Altorfer <b>Aggression und soziale Interaktion im Erziehungsheim</b>	28
--	----

Christoph Michael Müller <b>«Alleine verhält er sich unauffällig, aber in der Gruppe...» – Verhaltensprobleme und ihre Beeinflussung durch die Peers</b>	36
---	----

Simon Meier <b>Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Wohnheim</b>	42
---	----

## BERICHTE FACHTAGUNGEN

Helen Studer <b>IHG-Fachtagung 2013: Social media – Cybermobbing</b>	49
---	----

Christine Meier Rey <b>Gemeinsame Ausbildungstage der Ausbildungsinstitute HFE der deutschsprachigen Schweiz und des Berufsverbandes BVF vom 6. und 7. März 2013 in Zürich</b>	53
---	----

<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	57
--------------------------------------	----

<b>Bücher/Behinderung im Film/Weiterbildung/Agenda</b>	58
--	----

<b>Inserate</b>	64
-----------------	----

<b>Impressum</b>	35
------------------	----

### Herausgeber:

Stiftung Schweizer Zentrum für Heilpädagogik (SZH), Haus der Kantone,  
Speichergasse 6, Postfach, 3000 Bern 7, Tel. +41 31 320 16 60, [www.szh.ch](http://www.szh.ch)