

Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts

Wenn die Aufgabe der Wissenschaft nicht darin liegt, Wirklichkeit abzubilden, sondern Sichtweisen zu erschließen, um Erkenntnisse zu generieren (Luhmann 1988), dann kann von einer Unterrichtstheorie nicht erwartet werden, dass sie eine Darstellung dessen liefert, was Unterricht *an sich* ist. In der Tat lassen sich die wenigsten Unterrichtstheorien so verstehen, als würden sie uns ein unverzerrtes Bild der Unterrichtswirklichkeit geben. In den meisten Fällen haben wir es mit einem Blick auf den Unterricht zu tun, wie er sich dem Lehrer darbietet, der sein unterrichtliches Handeln plant oder reflektiert. Insofern überwiegt die *didaktische* Perspektive auf den Unterricht.

Das Unterrichtsmodell, das ich im Folgenden vorstellen möchte, ist nicht didaktisch begründet. Vielmehr beruht es auf einer Kritik an der gängigen didaktischen Sicht von Unterricht. Diese Kritik werde ich im ersten Teil meiner Ausführungen darlegen. Sie hat nicht zum Ziel, den didaktischen Blick auf den Unterricht zu diskreditieren, sondern dessen *Relativität* aufzuzeigen. Im zweiten Teil meiner Ausführungen werde ich das Vierebenenmodell von Unterricht vorstellen, das ich seit einiger Zeit vertrete (Herzog 2002). Ich spreche von einem *Modell* und nicht von einer Theorie, um die Perspektivität meiner Zugangsweise zu akzentuieren. Modelle lassen sich als ausgearbeitete Metaphern verstehen, die erlauben, einen Wirklichkeitsbereich in den Kategorien eines anderen zu erschließen (Herzog 1983). Modelle sind demnach genau jene epistemischen Instrumente, derer wir bedürfen, um im Rahmen eines perspektivischen Verständnisses von wissenschaftlicher Erkenntnis Theorien zu generieren (Herzog 1984). Wie dies im Falle einer Unterrichtstheorie geschehen kann, werde ich anhand meines Mehrebenenmodells im dritten Teil meiner Ausführungen darlegen.

1. Kritik der didaktischen Unterrichtstheorien

Wer sich in der didaktischen Literatur umsieht, wird unausweichlich auf zwei Behauptungen stoßen, die mir beide fragwürdig scheinen. Das eine ist die mittlerweile fast einmütig vertretene Auffassung, Didaktik sei mit Unterrichtstheorie oder gar mit Unterrichtswissenschaft gleichzusetzen (Herzog 2010a, 169f.). So definiert Glöckel (1990) die Allgemeine Didaktik als „Theorie des Unterrichts auf allen Schulstufen, in allen Unterrichtsfächern und zu unterschiedlichen Lehrzwecken“ (ebd., 15). Sehr dezidiert vertritt Heimann (1979) die Ansicht, Didaktik sei Theorie des Unterrichts, und mutet ihr zu, „alle [!] im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (ebd., 9).

Die zweite Behauptung ist die ebenfalls weit verbreitete Ansicht, das didaktische Dreieck würde wiedergeben, worum es im Unterricht wesentlich geht. So heißt es bei Prange (1986), in jedem Unterricht gebe es „ein Thema, das vermittelt wird, einen Lernenden und einen Vermittler, den Lehrer“ (ebd., 36). Gemäß Prange ist das Schema geeignet, „die Besonderheit der unterrichtlichen Situation zu kennzeichnen“ (ebd.). Gleicher Ansicht ist Sünkel (1996), der in seiner „Phänomenologie des Unterrichts“ behauptet, durch das didaktische Dreieck würden die notwendigen *und* die hinreichenden Bedingungen von Unterricht bezeichnet (ebd., 63). Das mutet in doppelter Weise eigenartig an. Denn einerseits versteht Sünkel seine „Phänomenologie des Unterrichts“ als Grundriss der *theoretischen* Didaktik, die nicht fragt, wie man unterrichten *soll*, sondern was Unterricht *ist* (ebd., 11). Andererseits weckt der Begriff der Phänomenologie die Erwartung, dass es um eine genaue Beschreibung von Unterricht geht, die unvoreingenommen und umfassend ist. Das kann man vom didaktischen Dreieck aber kaum behaupten, da es vom *Standpunkt des Lehrers* aus wiedergibt, was im Unterricht geschieht. Nimmt man die beiden in der didaktischen Literatur weit verbreiteten Behauptungen zusammen, dann scheint etwas nicht zu stimmen. Das didaktische Dreieck erschließt den Unterricht aus der Handlungsperspektive des Lehrers, kann also die Bedingungen von Unterricht kaum in erschöpfender Weise zum Ausdruck bringen. Betrachten wir den Unterricht von außen, so werden wir nicht umhin können, auch in den Schülerinnen und Schülern Akteure zu sehen, denen es zudem nicht immer darum geht, den Absichten der Lehrkraft Folge zu leisten. Das wird zwar in einigen Darstellungen des didaktischen Dreiecks wenigstens im Ansatz sichtbar, wenn nämlich als Adressat des Lehrerhandelns nicht ein ‚Schüler‘ oder ein ‚Lernender‘, sondern die ‚Schulklasse‘ oder eine ‚Lerngruppe‘ erscheint (Herzog 2010a, 174f.).

Doch in der bloßen Erweiterung zu einem Kollektivsingular verbleibt die Schülerseite in der passiven Rolle, die ihr vom didaktischen Dreieck zuge-dacht wird. Ein Bedarf, an den Grundannahmen der didaktischen Unterrichts-theorie etwas zu ändern, ergibt sich nicht.

Da die beiden Annahmen – Didaktik ist Theorie des Unterrichts und das didaktische Dreieck verkörpert die wesentlichen Bedingungen von Unterricht – in der einschlägigen Literatur so weit verbreitet sind, muss ihnen eine wichtige Funktion zukommen. Diese scheint darin zu liegen, die Komplexität des Unterrichts so weit zu reduzieren, dass sich dessen aktive Gestaltung durch das Lehrerhandeln als *möglich* erweist. Dem entspricht, wenn Terhart (2009) die (Allgemeine) Didaktik dadurch von der Unterrichtsforschung abgrenzt, dass er der ersteren bescheinigt, sie sei „*kein* Forschungsbereich, sondern ein Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern“ (ebd., 157). Nicht in der Anleitung des *Forschungshandelns* läge demnach die Aufgabe der didaktischen Unterrichtstheorien, sondern in der Anleitung des *Lehrer-handelns* (Herzog 2010a, 173ff.).

Schaut man etwas genauer hin, wie die Komplexität des Unterrichts durch das didaktische Dreieck reduziert wird, so finden wir zu einem Ansatz zur Überwindung der verengten didaktischen Sichtweise von Unterricht. Nehmen wir als Beispiel die kybernetische Didaktik. Sie deutet den Unterricht als Regelkreis, der gänzlich von den steuernden Interventionen der Lehrkraft abhängig ist. In Erziehung und Ausbildung sieht von Cube (1986) „einen Prozess, bei dem Adressaten unter ständiger Korrektur zu einem gegebenen Erziehungsziel oder Ausbildungsziel gesteuert werden“ (ebd., 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, 80).

Interessanterweise behauptet von Cube, er würde damit keine wissenschafts-theoretische Position beziehen. Vielmehr diene die Verwendung des Regelkreismodells „nur der exakten und eindeutigen *Darstellung* von Erziehung oder Ausbildung, nicht der Erstellung einer neuen Theorie oder eines speziellen Ansatzes“ (von Cube 1986, 47 – Hervorhebung W. H.). Damit rückt er den Regelkreis in die Nähe des didaktischen Dreiecks. Wie dieses soll er der Veranschaulichung dessen dienen, worum es im Unterricht wesentlich geht.

Damit kann das Beispiel der kybernetischen Didaktik¹ zeigen, welcher Art die Ausblendung von unterrichtlicher Komplexität durch das didaktische Dreieck ist. Ausgeblendet wird nämlich die Realität von *Zeit* und *Sozialität*. Was die *Zeit* angeht, so geht es allerdings nicht um die Uhrzeit, die letztlich nichts anderes als eine vierte Raumdimension darstellt (Mainzer 1996). Die räumliche Zeit der Uhren spielt in den didaktischen Unterrichtstheorien sehr wohl eine Rolle, denn bis ein Regelungsprozess sein Ziel erreicht hat, kann unter Umständen viel Zeit verstreichen. Was ausgeblendet wird, ist nicht die messbare (metrische) Zeit, sondern die *modale* Zeit. Diese ist eine qualitative Zeit, die nicht homogen dahin fließt, wie die Zeit der Uhren, sondern pulsierenden Charakter hat, was sich uns erlebnismäßig als Differenz von Vergangenheit und Zukunft zeigt, eine Differenz, die wir durch unser Handeln in der Gegenwart immer wieder aktiv erzeugen (Herzog 2002, 147ff.).

Indem das didaktische Dreieck die modale Zeit aus der Sichtweise von Unterricht ausgrenzt, erscheint dieser nur mehr in seinen räumlichen Dimensionen, was ihn (für die Lehrkraft) überblickbar macht. Das unterrichtliche Geschehen stellt sich als quasi-räumliche Fortbewegung von Lehrer und Schüler entlang dem Strahl der metrischen Zeit dar. Da auf der vollständig antizipierten Wegstrecke nichts (vom Lehrer) Unerwägtes geschehen kann, lässt sich das Lernen der Schülerinnen und Schüler lückenlos überwachen und kontrollieren. Falls ein Schüler vom vorgezeichneten Weg abzuweichen droht, ist die Lehrperson jederzeit in der Lage, korrigierend einzugreifen.

Das aber heißt, dass mit der Ausblendung der modalen Zeit auch die *soziale Basis* des Unterrichts abgedunkelt wird, denn soziale Beziehungen beruhen wesentlich auf modalen Zeitstrukturen, insbesondere einer gewissen Offenheit der Zukunft (Herzog 2002, 463ff.; 2004). Das will ich nicht mehr im kritischen, sondern im nun folgenden konstruktiven Teil meines Beitrags ausführen.

1 Die kybernetische Didaktik ist keineswegs nur noch von historischer Bedeutung. Sie wird am Leben erhalten durch die standardbasierte Schulreform, wie sie zurzeit in verschiedenen Ländern im Gang ist (Herzog 2010b).

2. Vier Ebenen des Unterrichts

Wenn Wissenschaft nicht Abbildung von Wirklichkeit ist, dann gilt dies auch für wissenschaftliche Analysen des Unterrichts, wie ich einleitend formuliert habe. Dann aber lassen sich didaktische Unterrichtstheorien auch nicht dafür kritisieren, dass sie den Unterricht aus einer einseitigen Perspektive wiedergeben. Die Kritik muss anderswo ansetzen, nämlich bei der Frage, wie *sinnvoll* die Perspektive ist, in welcher der Unterricht betrachtet wird. Es lässt sich kaum bestreiten, dass der Standpunkt der Lehrkraft eine sinnvolle Sichtweise des Unterrichts zulässt, vor allem wenn es darum geht, das didaktische Handeln anzuleiten. Führt die Sichtweise des Unterrichts jedoch dazu, dass wesentliche Momente der sozialen Realität von Unterricht ausgeblendet werden – und auf diese These läuft meine Kritik hinaus –, stellt sich die Frage, ob das berechtigte Anliegen der Anleitung des Lehrerhandelns genügen kann, um eine Theorie des Unterrichts zu begründen. Ich meine, dass es dies nicht kann, vor allem nicht im Hinblick auf eine bessere Fundierung der *Unterrichtsforschung*.

Als Ausgangspunkt für eine die Forschung besser anleitende Unterrichtstheorie schlage ich vor, die (soziale) *Situation* zu wählen. Das entspricht nicht nur dem Ansatz der soziologischen Systemtheorie (Luhmann 1984), sondern auch einer Einsicht der phänomenologischen Psychologie. So sieht beispielsweise Graumann (1985) die analytische Grundeinheit der Psychologie in der Situation. In Situationen realisieren sich die Person-Umwelt-Beziehungen, die den Gegenstand der Psychologie bilden. Mittel zur Realisierung der Person-Umwelt-Beziehungen sind *Handlungen*, wobei der Handlungsbegriff nicht zu voraussetzungsvoll angelegt werden sollte. Es dürfte vorteilhafter sein, von *Verhaltensweisen* auszugehen, die aber nicht im behavioristischen Sinn als (passive) Körperbewegungen, sondern im Sinn von Jean Piaget oder George Herbert Mead als adaptive Copingprozesse zu verstehen sind (Herzog 1991a, 1991b).

Die Situation bildet in meinem Unterrichtsmodell die elementare Ebene, auf der sich drei weitere Ebenen aufschichten (Abb. 1). Das ist, wie man einwenden könnte, ebenfalls räumlich gedacht. Das ist zwar richtig, aber entscheidend ist weniger das räumliche Moment, für das die vier Ebenen stehen, als das zeitliche Moment, das die Ebenen prozessual miteinander verbindet. Die Ebenen bilden eine *genealogische Ordnung*; jede höhere Ebene geht aus der jeweils tieferen hervor.

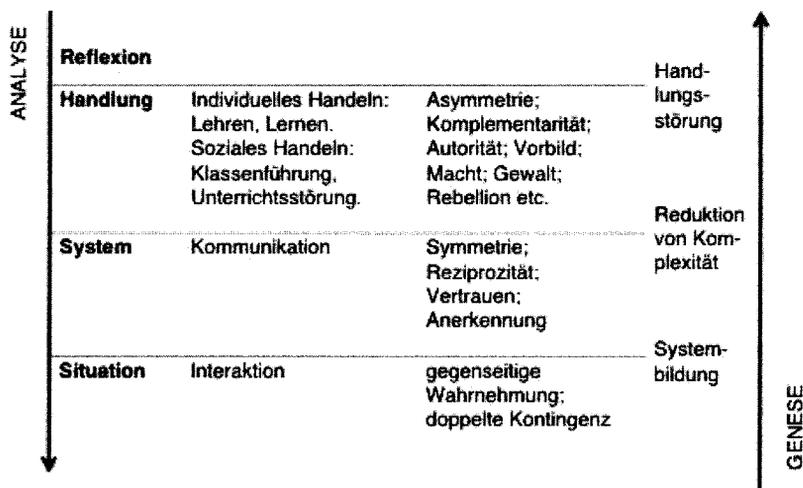


Abb. 1: Mehrebenenmodell des Unterrichts (aus: Herzog 2002, 457)

Was das Verhältnis von Situation und *System* anbelangt, hat Luhmann (1976, 1984) verschiedentlich geschildert, wie zwischen Personen, die sich in einer gemeinsamen Situation befinden, *Interaktionen* fast unausweichlich sind. Indem der Eine nicht nur sieht, dass ein Anderer da ist, sondern zudem sehen kann, dass auch der Andere sieht, dass ein Anderer da ist (nämlich er), der ihn sieht, ergibt sich eine Symmetrie der sozialen Wahrnehmung, die zwangsläufig zu Interaktion führt, und sei es zu einer Interaktion, die vermeidet, in *Kommunikation* überzugehen. 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.² Wenn sie sich aber wieder begegnen und ihre Interaktionen weiter führen, emergiert ein Sozialsystem mit zeitlicher Persistenz. Es bilden sich Strukturen, die den Interaktionen eine Form geben. Diese Form, und das scheint mir wesentlich zu sein, hat insofern normativen Charakter, als sie dem Prinzip der Reziprozität gehorcht (Herzog 2002; 2008).

² Oder aber das Sozialsystem zerfällt gleich wieder, unmittelbar nachdem es sich situativ stabilisiert hat (Kieserling 1999).

Damit gehe ich über Luhmann hinaus, der das Prinzip der Reziprozität zwar gelegentlich anspricht, aber auf tribale Gesellschaften beschränkt (Luhmann 1997, 649ff.). In der soziologischen und ethnologischen Literatur gibt es jedoch eine Fülle an Belegen 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 Kontexte personaler Interaktion (Godelier 1999, 23ff.; Herzog 2002, 476ff.). Der Unterricht *ist* aber eine Situation personaler Interaktion, wie sehr auch immer Rollenmuster ebenfalls von Bedeutung sind (Herzog 2011).

Wesentlich für das Prinzip der Reziprozität ist, dass es modale Zeit bindet. Die modale Zeit ist mit Ungewissheiten und Unkalkulierbarkeiten verbunden. Anders als die Uhrzeit, kann sie nicht überblickt werden, da die Zukunft prinzipiell offen ist. Niemals können wir im strengen Sinne *wissen*, was uns die Zukunft bringen wird. Das gilt insbesondere für soziale Beziehungen, die jedoch verunmöglicht würden, wenn nicht ein Bindemittel verfügbar wäre, das deren Unberechenbarkeit neutralisiert. Gerade der Unterricht ist als soziale Situation auf Stabilität angewiesen, denn im Unterricht kommt man über längere Zeit immer wieder zusammen, und zwar nicht nur, weil ein äußerer Zwang dafür besorgt wäre.³

Für die Kontinuierung von Unterricht über die Zeit bildet die Reziprozität daher eine Art Elementargarantie. Denn es ist ein Grundmerkmal reziproker Beziehungen, dass sie nicht einseitig, sondern *gegenseitig* sind.⁴ Während komplementäre Beziehungen auf statischen Entsprechungen beruhen (wie beim Verhältnis von Lehrerrolle und Schülerrolle oder bei 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, 93). Dieser Anspruch ist nur im Rahmen modalzeitlicher Verhältnisse einlösbar, da der Abtausch der

3 Sozialität kann zwar durch bürokratische Organisation formalisiert werden, aber Schulen – und noch viel weniger Unterricht – lassen sich nicht auf Bürokratie (allein) bauen, da sie dadurch ihren pädagogischen Zweck verspielen würden (Herzog 2011).

4 Man kann die Einengung des Reziprozitätsbegriffs auf Gegenseitigkeit infrage stellen. Tatsächlich wird der Begriff gelegentlich offener verwendet und umfasst dann sowohl Formen symmetrischer wie komplementärer Reziprozität (z.B. bei Youniss 1994). Aber letztlich handelt es sich um eine definitorische Festlegung, bei der ich mich im Wesentlichen auf Piagets (1990) Konzept der moralischen Autonomie, Gouldners (1984) Analyse der Norm der Reziprozität, Baumrinds (1980; 1989) Begriff der autoritativen Erziehung, Trivers' (1971) Theorie des reziproken Altruismus sowie die Anerkennungstheorie stütze.

Positionen nicht in einem zeitlosen *Jetzt* erfolgen kann. In reziproken Beziehungen ist man daher nie miteinander fertig. Genau deshalb ist der Wechsel in der Abfolge von Geben und Nehmen ein soziales Bindemittel.

Die Gegenseitigkeit folgt einem symmetrischen Prinzip, wonach der soziale Austausch über die Zeit hinweg *ausgeglichen* sein soll. Es findet eine Art Bilanzierung des Gebens und Nehmens statt, die auf beiden Seiten ein Gleichgewicht anstrebt. Insofern impliziert die Norm der Reziprozität ein Verständnis von Sozialität, das egalitär und *nicht-koersiv* ist.⁵ Darin liegt ein enormer Vorteil für eine pädagogische Theorie des Unterrichts, die nicht berechtigt ist, Gewalt als Mittel der Sozialintegration zu veranschlagen.

Die Bedeutung reziproker Beziehungen für eine pädagogische Theorie des Unterrichts lässt sich nicht nur soziologisch, sondern auch psychologisch begründen. Studien zur frühkindlichen Entwicklung zeigen, dass uns ein handlungstheoretischer Begriff von Erziehung in die Irre führt, wenn wir von pädagogischen Situationen ein realistisches Bild gewinnen wollen. 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 versuchte Einflussnahme auf das Gefüge der psychischen Dispositionen eines Anderen (Brezinka 1981, 95). Zwar mögen solche Versuche schon in den ersten Interaktionen zwischen Eltern und Kind eine Rolle spielen, weit wichtiger ist aber, dass erst einmal eine Basis der *Kommunikation* geschaffen wird, damit erzieherische Intentionen überhaupt umgesetzt werden können. Kommunikation ist etwas anderes als Interaktion; während sich Interaktion mehr oder weniger unvermeidlich einstellt, muss Kommunikation als Basis für Erziehung und Unterricht gewollt sein und gemeinsam errungen werden.

Wo eine gemeinsame Basis der Kommunikation gegeben ist, da lässt sich der Kommunikationsfluss interpunktieren und als Abfolge von *Handlungen* deuten (Watzlawick/Beavin/Jackson 2007, 57ff.). Als Akteure werden die Kommunizierenden zu *Personen*, die sich in ihrem Personsein gegenseitig respektieren. Darauf macht die Anerkennungstheorie aufmerksam, die sowohl in der Soziologie wie in der Psychologie verankert ist (Benjamin 2004; Honneth 2002).

5 Ich äußere mich in diesem Beitrag nicht weiter zu den Wurzeln der Norm der Reziprozität, die m.E. eine evolutionäre Grundlage hat und deshalb einem Kind nicht ‚aufgezwungen‘ werden muss, auch wenn sie selbstverständlich einer sozialisatorischen Förderung bedarf (Herzog 1988; 1991c; 1991d; 2008).

Die Handlungsebene des Unterrichts geht aus der Systemebene hervor, und zwar durch Reduktion von sozialer Komplexität, die aus Symmetrie *Asymmetrie* und aus Reziprozität *Komplementarität* macht. Wo die Didaktik mit ihrem lehrerzentrierten Verständnis von Unterricht ansetzt, da stehen wir vor dem Ergebnis eines Geneseprozesses, der für den Unterricht als soziale Realität konstitutiv ist. Zweifellos profitiert die Schule davon, dass ein Teil der Soziogenese von Unterricht durch die primärsozialisatorischen Leistungen der Familie vorbereitet wird. Das ändert aber nichts daran, dass ein funktionierender Unterricht auf eine funktionierende soziale Basis angewiesen ist, die auch in der theoretischen Analyse von Unterricht nicht ausgespart werden kann.

Was mein Verständnis von Handlung anbelangt, orientiere ich mich weitgehend an Schütz (1932/1974). Dieser unterscheidet zwischen der Handlung als Vollzug, wofür er den Begriff des *Handelns* verwendet, und der Handlung selber, die er als Bewusstseinsphänomen deutet (ebd., 50ff.). Bewusstseinsphänomen ist die Handlung allerdings zweimal, nämlich zuerst als Entwurf (Plan) der Handlung *vor* deren Ausführung und dann als Analyse (Reflexion) der Handlung *nach* ihrer Ausführung. Insofern bilden Handlungen *Zeitgestalten*, die sich in das modale Zeitverständnis des Sozialen einfügen, wie ich es bereits dargelegt 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 idealisierten Verlauf und einen hypothetischen Ausgang einer Handlung, nie das Handeln selber. Deshalb machen wir regelmäßig die Erfahrung, dass wir mit unserem Handeln auch anderes erreichen als gewollt. 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., 405). In einer seiner letzten pädagogischen Arbeiten hat Eduard Spranger (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*. Deshalb weist mein Modell noch eine vierte Ebene auf, auf der sich Lehrer und Schüler vor allem dann aufhalten, wenn mit ihrem Handeln etwas schief gelaufen ist (Abb. 1).⁶

6 Aber auch andere Phänomene, wie Unaufmerksamkeit, abschweifende Gedanken, Tagträumen, Phantasieren, Triumphgefühle, Selbstzweifel etc., die sich während des Unterrichts auf

3. Schritte zu einer Unterrichtstheorie

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, handelt es sich bei meinem Mehrebenenmodell nicht um eine ausgearbeitete Unterrichtstheorie. Es stellt vielmehr eine Art Rohbau mit vier Etagen dar, der zu verschiedenen Zwecken genutzt werden kann. Dabei steht die *praktische* Nutzung nicht im Vordergrund. Wenn es praktisch genutzt werden sollte, dann am ehesten im Sinn eines Instruments zur *Reflexion* von Unterricht. Es kann der Lehrkraft zeigen, wie tief sie allenfalls gehen muss, um Störungen des Unterrichts, die ihr auf der Reflexionsebene bewusst werden, aufzudecken. Insofern wird ein Analyseprozess postuliert, der in Gegenrichtung zum Geneseprozess verläuft (Abb. 1).

Im Vordergrund meiner eigenen Interessen steht die Ausgestaltung des Modells zu einer Unterrichtstheorie, die der *Forschung* als Grundlage dienen kann. Allerdings sind verschiedene Ausgestaltungen möglich, die hier weder im Detail erläutert noch im Einzelnen dargestellt werden können. Ich greife eine Möglichkeit der Ausgestaltung auf, wobei ich mich auf jene Aspekte des Modells konzentriere, die eine Erweiterung der didaktischen Perspektive erlauben und das soziale Substrat sichtbar machen, das dem Lehren und Lernen im Unterricht konstitutiv zugrunde liegt.

Es gilt als unbestritten, dass der Unterricht vom Lehrer aus gesehen zwei Aufgaben zu erfüllen hat, nämlich *erstens* die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen durch die Anleitung und Beförderung von Lernprozessen und *zweitens* die Schaffung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung, damit Lernen auf der Schülerseite überhaupt stattfinden kann (Doyle 1986, 395). Ersteres ist Gegenstand der verschiedenen allgemein- und fachdidaktischen Theorien, Letzteres wird in der Literatur zur Klassenführung und zum *Classroom-Management* bearbeitet. In beiden Fällen ist der Fokus auf den Lehrer gerichtet. Nach meinem Verständnis kann aber insbesondere die soziale Ordnung im Unterricht nicht einseitig vom Lehrer aus gedacht werden. Das wird im Folgenden etwas näher ausgeführt.

Das Mehrebenenmodell, das ich im zweiten Teil meines Beitrags vorgestellt habe, lässt sich auch als Ansatz für die Erklärung von Edukabilität verstehen (Herzog 1991c; 2008). Wo sich Menschen (ob Erwachsene oder Kinder) gegenseitig als Personen anerkennen, da sind Erziehung und Unterricht möglich. Über einer Ebene der Gegenseitigkeit, Symmetrie und Reziprozität kann sich eine Ebene der Einseitigkeit, Asymmetrie und Komplementarität errich-

Schüler- und auf Lehrerseite finden, lassen sich hier verorten.

ten. Die Grundthese meines Modells ist daher, dass Erziehung und Unterricht ein soziales Substrat aufweisen, das funktionieren muss, wenn das erzieherische oder unterrichtliche Handeln erfolgreich sein soll.

Zur Erläuterung dieser These beziehe ich mich auf die Systemebene des Unterrichts (Abb. 1). Wie wir gesehen haben, weisen die sozialen Beziehungen auf der Systemebene einen egalitären, symmetrischen und reziproken Charakter auf. Als Sozialsystem kann der Unterricht nur funktionieren, wenn die Norm der Reziprozität von allen Beteiligten anerkannt und eingehalten wird. Wie aber kann sich Gegenseitigkeit im schulischen Rahmen realisieren? Zur Illustration gebe ich drei Beispiele.

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

Gespräche bewegen sich aufgrund ihrer dialektischen Struktur *prinzipiell* in einem Horizont der Egalität (Gadamer 1975, 351ff.). Der Wert eines Gesprächs liegt daher nicht in seinem Nutzen für das Lehren und Lernen, d.h. nicht auf der Handlungs-, sondern auf der Systemebene des Unterrichts. Im Gespräch tauchen Lehrer und Schüler gleichsam 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.

Mein zweites Beispiel betrifft den *Humor*. Charakteristisch für humoristische Situationen ist, dass sie uns vom Gewohnten entgrenzen. Eine humoristische Pointe verstehen wir, wenn wir erkennen, dass gewissermaßen ein Ebenenwechsel stattgefunden hat und wir uns – auf mein Modell bezogen – nicht mehr wie Lehrer und Schüler begegnen, 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 Körperlichkeit (Plessner 1941/

2003), als gleich geartete *menschliche Wesen*. Es ist kein Zufall, dass in Studien zu den Schülererwartungen an den guten Lehrer der Humor regelmäßig als wünschenswerte Eigenschaft genannt wird (Gerstenmaier 1975).

Die Schülererwartungen führen mich zu meinem dritten Beispiel. Es betrifft die *Ansprüche*, die Schülerinnen und Schüler einerseits und Lehrerinnen und Lehrer andererseits *an den Unterricht* haben. Was die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler anbelangt, können diese nach drei Bereichen gegliedert werden (Hargreaves 1972, 131; Herzog/Makarova 2011, 66f.). Erstens in den bereits erwähnten Bereich der Persönlichkeit, wo neben dem Humor auch weitere Eigenschaften erwünscht sind, wie Geduld, Fairness, Freundlichkeit, Interesse an den Schülern etc.. Zweitens in den Lehrbereich, wo u.a. erwartet wird, dass die Lehrkraft ihr Fach kompetent zu vertreten, den Stoff gut zu vermitteln und bei Schwierigkeiten zu helfen weiß. Und drittens in den Bereich der Klassenführung, wo der Lehrperson die Fähigkeit abverlangt wird, für die Einhaltung von Regeln zu sorgen und angemessen zu strafen.

Meine Vermutung ist, dass eine Lehrkraft, deren Unterricht diesen (moderaten) Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird, quasi als Gegenleistung mit der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler rechnen darf, sich am Unterricht zu beteiligen, aktiv mitzuarbeiten und motiviert zu lernen. Ist diese Bereitschaft gegeben, wird sie von der Lehrperson als berufliche Befriedigung empfunden. Studien zum Lehrerberuf zeigen in der Tat eine hohe berufliche Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit vom Gelingen des Unterrichts (Herzog et al. 2007, 331ff.). Auffällig ist die deutliche Zweiteilung der von den Lehrkräften genannten Gründe für ihre Berufszufriedenheit. Während die äußeren Momente des Lehrerberufs (wie soziales Ansehen, Aufstiegsmöglichkeiten, administrative Arbeit etc.) oft wenig Anlass zur Zufriedenheit bieten, sind es vor allem die inneren Momente, die von den Lehrkräften als befriedigend beurteilt werden. Zu den inneren Momenten gehört aber wesentlich der gelingende Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

Diese drei Beispiele müssen genügen. Sie zeigen, wie ein Aspekt meines Unterrichtsmodells in Unterrichtstheorie überführt werden kann. Die Beispiele zeigen zudem, dass nicht alles, was im Unterricht geschieht, asymmetrischen oder komplementären Charakter hat, die Erschließung von Unterricht aus einer rein didaktischen Perspektive also wesentliche Tatsachen ausblendet. Es gibt eine Tiefenstruktur von Unterricht, eine tragende Ebene der Sozialität, auf der *egalitäre*, *symmetrische* und *reziproke* Prozesse ablaufen, die zu beachten für eine Unterrichtstheorie wesentlich ist.

Abschließend sei nochmals betont, dass es sich bei den drei Beispielen um einen Versuch zur theoretischen Ausgestaltung des Mehrebenenmodells handelt. Andere Ausgestaltungen sind denkbar. Immer aber wird dem Postulat Folge zu leisten sein, dass *alle* vier Ebenen konstitutiv für Unterricht sind und in der Unterrichtsforschung integral zu beachten sind. Insofern erhebt das Modell auch nicht den Anspruch, den didaktischen Blick auf Unterricht zu ersetzen. Weit eher gilt, dass sich die didaktischen Unterrichtstheorien in mein Modell integrieren lassen, wobei ich allerdings nicht annehme, dass dies ohne gründliche Theoriearbeit zu leisten ist.

Eine letzte Bemerkung betrifft die räumliche Metaphorik, die einerseits meine Kritik an den didaktischen Unterrichtstheorien angeleitet hat, andererseits aber auch meinem eigenen Modell zugrunde liegt, insofern ich von vier *Ebenen* spreche. Wie bereits erwähnt, sind die Ebenen aber nicht statisch gemeint, sondern als Ergebnis eines *Geneseprozesses* zu verstehen. Dieser Geneseprozess ist kein einmaliger Vorgang. Die vier Ebenen des Unterrichts sind nicht mit geologischen Schichten zu vergleichen, die sich über Jahrmillionen hinweg gebildet und zu stabilen Strukturen verfestigt haben. Unterricht muss im Gegenteil immer wieder neu erzeugt werden, weshalb der Geneseprozess – sei es im Ganzen, sei es in Teilen – ständig von Neuem zu durchlaufen ist.

Literatur

- Baumrind, Diana (1980): The Principle of Reciprocity. Development of Prosocial Behavior in Children. In: Educational Perspectives. Journal of the College of Education, University of Hawaii at Manoa, 19, 4, 3–9
- Baumrind, Diana (1989): Rearing Competent Children. In: Damon, W. (Hg.): Child Development Today and Tomorrow, San Francisco, 349–378
- Benjamin, Jessica (2004): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. 3. Aufl., Frankfurt a. M.
- Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 4. Aufl., München
- Cube, Felix von (1970): Technik des Lebendigen. Sinn und Zukunft der Kybernetik. Stuttgart
- Cube, Felix von (1986): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg, 47–60
- Doyle, Walter (1986): Classroom Organization and Management. In: Wittrock, M. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York, 392–431
- Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl., Tübingen
- Gerstenmaier, Jochen (1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Weinheim

- Glöckel, Hans (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn
- Godelier, Maurice (1999): Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke und heilige Objekte. München
- Gouldner, Alvin W. (1984): Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt a. M.
- Graumann, Carl F. (1985): Phänomenologische Analytik und experimentelle Methodik in der Psychologie – das Problem der Vermittlung. In: Braun, K.-H./Holzkamp, K. (Hg.): Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. Frankfurt a. M., 38–58
- Hargreaves, David H. (1972): *Interpersonal Relations and Education*. London
- Heimann, Paul (1979): Didaktik 1965. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hg.): *Unterricht. Analyse und Planung*. 10. Aufl., Hannover, 7–12
- Herzog, Walter (1983): Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 59, 299–332
- Herzog, Walter (1984): *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen
- Herzog, Walter (1988): Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. In: *Neue Sammlung*, 28, 16–34
- Herzog, Walter (1991a): Der „Coping Man“ – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9–13
- Herzog, Walter (1991b): Piaget im Lichte der Phänomenologie. Eine pädagogische Erkundung. In: Herzog, M./Graumann, C. (Hg.): *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften*. Heidelberg, 288–312
- Herzog, Walter (1991c): Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 41–64
- Herzog, Walter (1991d): *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern
- Herzog, Walter (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist
- Herzog, Walter (2004): Die Zeit als pädagogische Denkform. Zur sozialen Basis der Erziehung. In: Carle, U./Unckel, A. (Hg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Wiesbaden, 67–74
- Herzog, Walter (2008): Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In: Kurig, J./Tremel, A. (Hg.): *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*. Berlin, 100–115
- Herzog, Walter (2010a): Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In: Bühler, P./Bühler, Th./Osterwalder, F. (Hg.): *Grenzen der Didaktik*. Bern, 157–184
- Herzog, Walter (2010b): Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In: Gehrman, A./Hericks, U./Lüders, M. (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn, 37–46
- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, 163–202

- Herzog, Walter/Makarova, Elena (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 63–78
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern u.a.
- Honneth, Axel (2002): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 3. Aufl., Frankfurt a. M.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.
- Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: Bildung und Erziehung, 15, 641–661
- Luhmann, Niklas (1976): Einfache Sozialsysteme. In: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a. M., 3–34
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion. Bern
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde., Frankfurt a. M.
- Mainzer, Klaus (1996): Zeit. Von der Urzeit zur Computerzeit. 2. Aufl., München
- Mauss, Marcel (1925/1978): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. In: Ders.: Soziologie und Anthropologie, Bd. II. Frankfurt a. M., 9–144
- Piaget, Jean (1990): Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart
- Plessner, Helmuth (1941/2003): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In: Gesammelte Schriften, Bd. VII. Darmstadt, 201–387
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. 2. Aufl., Bad Heilbrunn
- Schütz, Alfred (1932/1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.
- Spranger, Eduard (1969): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In: Gesammelte Schriften, Bd. 1. Heidelberg, 348–405
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart
- Trivers, Robert L. (1971): The Evolution of Reciprocal Altruism. In: The Quarterly Review of Biology, 46, 4, 35–57
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Aufl., Bern
- Wundt, Wilhelm (1914): Grundriss der Psychologie. 12. Aufl., Leipzig
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.

Wolfgang Meseth
Matthias Proske
Frank-Olaf Radtke
(Hrsg.)

Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre

KLINKHARDT

UNTERRICHTSTHEORIEN IN FORSCHUNG UND LEHRE

herausgegeben von
Wolfgang Meseth, Matthias Proske
und Frank-Olaf Radtke

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2011.11.a. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2011.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1836-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
----------------------	---

Matthias Proske:

Wozu Unterrichtstheorie?	9
--------------------------------	---

I. Bestandsaufnahmen: Geschichte und Entwicklungstendenzen

Marcelo Caruso:

Lernbezogene Menschenhaltung.

(Schul-)Unterricht als Kommunikationsform	24
---	----

Daniel Scholl:

Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien.....	37
---	----

Annegret Eickhorst:

Das Unterrichtsverständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung	50
--	----

II. Bezugnahmen: Pädagogik und Didaktik

Gabriele Strobel-Eisele:

Die Funktion des Begriffs von Unterricht für die Lehrerbildung.....	68
---	----

Wilfried Plöger:

Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?!	85
---	----

Michael Schratz, Johanna F. Schwarz, Tanja Westfall-Greiter:

Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht	103
---	-----

Hanna Kiper:

Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum

Nachdenken über zielführende Prozesse.

Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts	116
---	-----

Andreas Gruschka:

Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess	130
---	-----

III. Bezugnahmen: Theorien des Sozialen

Walter Herzog:

Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt.
Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts.....146

Robert Kreitz:

„Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des
Unterrichts161

Manfred Lüders:

Die Sprachspieltheorie des Unterrichts175

Andreas Bonnet:

Erfahrung, Interaktion, Bildung189

Sabine Reh, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel:

Unterricht als pädagogische Ordnung.
Eine praxistheoretische Perspektive.....209

Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke:

Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des
Gegenstandes „Unterricht“?.....223

IV. An Stelle eines Resümees

Ein Streitgespräch zwischen Andreas Gruschka, Walter Herzog,
Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh:
„In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir doch ziemlich am
Anfang“.....242

Die Autorinnen und Autoren263