

Literatur

- Arnold, K.-H., & Bach, A. (2011). Theorie des Unterrichts. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: Juventa [DOI: 10.3262/EEO09110164].
- Bohl, Th., & Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch Allgemeine Didaktik, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Bruner, J. (orig. 1966/dt. 1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Herzog, W. (2013). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, 5–26.
- Koller, H.-Ch., Reichenbach, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2012). *Philosophie des Lehrens*. Paderborn: Schöningh.
- Loser, F., & Terhart, E. (Hrsg.) (1977). *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (orig. 1959/dt. 1968). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Ders. (1968), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Darmstadt: Luchterhand.
- Pazzini, K.-J., Schuller, M., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2010). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Wieser, C. (2013). Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 95–111.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Johannes Giesinger

Wirksamkeit und Respekt

Zur Philosophie des Unterrichts

Zusammenfassung: Die Idee der Wirksamkeit von Erziehung und Unterricht wurde in den vergangenen Jahrzehnten in unterschiedlicher Weise problematisiert. Erstens wird häufig eingewandt, es sei faktisch unmöglich, Lernen in kontrollierter Weise zu erzeugen. Diese Auffassung wird oft mit systemtheoretisch-konstruktivistischem Vokabular untermauert, lässt sich aber auch unter Verwendung klassischer philosophisch-pädagogischer Begriffe (z. B. Person, Willensfreiheit, Autonomie) begründen. Zweitens wird – auf der Grundlage des zuletzt genannten Vokabulars – eingewandt, der Versuch kausaler Beeinflussung von Lernenden sei moralisch fragwürdig, weil er das Gegenüber nicht als Subjekt oder Person respektiere, sondern zum bloßen Objekt herabstufte. Im ersten Teil des Beitrags wird ein Modell pädagogischer Wirksamkeit skizziert, welche sich sowohl von kausal-deterministischen als auch von systemtheoretisch-konstruktivistischen Modellen absetzt. Dabei wird Unterricht als interpersonales Geschehen konzipiert. Auf dieser Grundlage wird im zweiten Teil genauer nachgefragt, inwiefern die Idee der Wirksamkeit mit der moralischen Forderung nach Respekt vor Personen vereinbar ist.

Schlagnote: Respekt, Person, pädagogische Kausalität, Anerkennung, pädagogische Autorität

Der Frage nach der kausalen Wirksamkeit von Unterricht kann sich die pädagogische Theorie nicht entziehen. Die Ausrichtung auf Wirksamkeit scheint bereits dem Begriff des Unterrichts inhärent zu sein: Unterricht kann als soziale Praxis beschrieben werden, die auf die Förderung von Lernen zielt. Dies wirft die Frage auf, ob der Unterricht hinsichtlich dieses Ziels tatsächlich wirksam ist, d. h. ob die intendierten Effekte auch eintreten.

Tatsächliche Wirksamkeit scheint allerdings nicht konstitutiv für den Begriff des Unterrichts zu sein (dazu auch Noddings, 2003, S. 242). Ansonsten wäre es unmöglich, zwischen erfolgreichen und erfolglosen Unterrichtsformen zu unterscheiden. Letztere wären dann gar nicht als Unterricht zu bezeichnen. Andererseits ist zweifelhaft, ob man ein soziales Unterfangen, das auf Lernen zielt, dieses Ziel aber immer verfehlt und aufgrund seiner Anlage gar nicht erreichen kann, als Unterricht bezeichnen würde.

Ungeachtet dieser begrifflichen Erwägungen lässt sich die Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit nicht ausblenden. Hier sind zwei Fragestellungen zu unterscheiden, (1) die empirische Frage danach, welche Unterrichtsformen wirksam oder am wirksamsten sind, und (2) die theoretische Frage danach, wie Unterricht überhaupt wirksam sein kann. Die folgenden Überlegungen bewegen sich auf dieser zweiten Ebene. Ihr Ausgangspunkt sind zwei Arten von Einwänden gegen die Idee pädagogischer Wirksamkeit:

- a) Es wird eingewandt, es sei faktisch unmöglich, andere Individuen in kontrollierter Weise zu beeinflussen. Menschliche Individuen – und die Beziehungen unter ihnen – sind demnach nicht so beschaffen, dass sich lineare Formen pädagogischer Kausalität ausmachen ließen. Diese Auffassung wurde in den vergangenen Jahrzehnten häufig mithilfe von systemtheoretischem und konstruktivistischem Vokabular untermauert. Die Rede ist von der „Kontingenz“ des Unterrichtsgeschehens, bzw. des Zusammenhangs von Unterricht und Lernen. Die Individuen werden als „autopoietische Systeme“ beschrieben (vgl. z. B. Luhmann, 2004a, 2004b). Allerdings lässt sich ein ähnlicher Einwand auch auf der Grundlage von klassischem philosophischem und pädagogischem Vokabular formulieren, d. h. unter Verwendung von Begriffen wie Person, Willensfreiheit, Autonomie oder Handeln. Das Bild des Lernenden als einer frei handelnden Person lässt das pädagogische Geschehen unkontrollierbar erscheinen.
- b) Von hier aus ist der Weg zu moralischen Vorbehalten gegen die Idee kausaler Wirksamkeit nicht weit. Das Bemühen um kontrollierte Einwirkung auf Lernende, so wird bisweilen argumentiert, mache das Gegenüber zum bloßen Objekt pädagogischer Beeinflussung und spreche ihm den Status eines eigenständigen, (potenziell) autonomen Subjekts ab (vgl. z. B. Ruhloff, 1975; Reichenbach, 2003). Hintergrund dieses Einwandes ist die normative Idee, wonach Personen eine Form von Respekt oder Anerkennung verdienen, die mit dem Bemühen unvereinbar ist, sie nach bestimmten Vorgaben kausal zu formen.

Im *ersten* Teil soll aufgezeigt werden, dass die Idee der pädagogischen Wirksamkeit nicht grundsätzlich damit unvereinbar ist, die Adressaten von Erziehung oder Unterricht als Personen oder Subjekte zu sehen. Dazu wird ein Wirkungsmodell umrissen, das sich sowohl von deterministischen als auch von systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätzen unterscheidet. Dieses Modell arbeitet nicht mit einem starken Begriff von Respekt, sondern beruht auf einer elementaren Vorstellung von interpersonaler Anerkennung, die mit gewissen Formen der Missachtung kompatibel ist. Erst im *zweiten* Teil wird das mögliche Spannungsverhältnis zwischen einem starken Respektbegriff und der Idee pädagogischer Wirksamkeit in den Blick genommen.

1. Pädagogische Kommunikation und Wirksamkeit

1.1 Unterricht als interpersonales Geschehen

Im Folgenden wird vorausgesetzt, dass die Adressaten von Unterricht angemessenerweise als *Personen* zu sehen sind. Es wird gefragt, inwiefern Unterricht unter dieser Voraussetzung wirksam werden kann.

Klassische philosophische Verwendungen des Personbegriffs fokussieren auf Eigenschaften wie Handlungsfähigkeit, Willensfreiheit und Rationalität. Im Einklang damit betrachte ich es als charakteristisch für Personen, dass sie fähig sind, sich in ihrem Tun

und Denken von Gründen leiten zu lassen. Sie verfügen über eine elementare Art von Reflexivität, die ihnen erlaubt, (a) gewisse ihrer Einstellungen als richtig, wahr oder angemessen anzuerkennen, sich aber (b) auch zu fragen, ob es wert ist, sie anzuerkennen.¹ Personen verfügen in diesem Sinne über normatives Bewusstsein. Neben propositionalem Wissen („Wissen, dass“) besitzen sie praktisches Wissen („Wissen, wie“), das die Ausführung bestimmter Tätigkeiten leitet, aber oftmals nicht in expliziter Form verfügbar ist. Wie das propositionale Wissen ist dieses von normativen Standards geleitet (vgl. Winch, 2013, S. 284). Der Erwerb von Wissen – d. h. Lernen – kann wesentlich als Akzeptanz von Standards gefasst werden.²

Damit ist aber noch nicht erklärt, wie man Personen überhaupt etwas beibringen kann. Dazu muss eine weitere Gruppe von Fähigkeiten genannt werden, die meines Erachtens ebenfalls als konstitutiv für den Personbegriff gesehen werden sollten: Demnach unterscheiden sich Personen von anderen Lebewesen dadurch, dass sie in besonderer Weise auf andere Personen bezogen sind. Sie können sich auf deren Perspektive auf die Welt einlassen und ihre Wünsche, Gedanken oder Gefühle nachvollziehen. Sie können ihre Aufmerksamkeit mit anderen zusammen auf Dinge in der Welt richten – im wechselseitigen Bewusstsein, dass das Gegenüber seine Aufmerksamkeit ebenfalls auf dieses Ding richtet (vgl. Tomasello, 2002; Hobson, 2005). Es ist diese besondere Form sozialer Intelligenz, die es Personen allererst ermöglicht, an Lehr-Lern-Prozessen teilzunehmen und auf diese Weise normative Gehalte von anderen zu erwerben. Um allerdings propositionales Wissen aufnehmen zu können, müssen zuvor kulturelle Lernprozesse ablaufen, in denen die Voraussetzungen zum Verstehen propositionaler Aussagen geschaffen werden. Dabei handelt es sich wesentlich um Regelwissen, insbesondere Wissen darüber, wie man sprachliche Begriffe richtig gebraucht (vgl. Giesinger, 2012).

Interpersonale Fähigkeiten, verbunden mit gemeinsamem Regelwissen, sind also die Voraussetzung für wirksamen Unterricht. In interpersonalen Beziehungen lassen sich Personen aufeinander *als eigenständige Personen* ein. Axel Honneth (2005) ortet hier eine elementare Form von Anerkennung, die nicht mit höherstufigen Formen wie Respekt, sozialer Wertschätzung oder Liebe gleichzusetzen ist. Es handelt sich gemäß Honneth um eine „Form der intersubjektiven Bestätigung (...), die noch nicht die Wahrnehmung eines *bestimmten* Wertes der anderen Person einschließt“ (Honneth, 2005, S. 60). Dies ist nicht von der Hand zu weisen, wie man an Fällen erkennt, in denen jemand nicht in dieser Weise als Person ernst genommen wird: Die Weigerung, jemanden überhaupt als Person zu sehen und sich auf seine Perspektive einzulassen, kann als elementare Form der Missachtung, des Ausschlusses aus dem Kreis der Personen, betrachtet werden.

Indem wir andere Personen in ihrem Tun und Sprechen verstehen, anerkennen wir sie als Personen. Entsprechendes gilt, wenn wir eine andere Person *ansprechen*: Indem wir uns kommunikativ an sie wenden, bestätigen wir sie als eigenständige Person, die

¹ Diese Fähigkeit bildet den Keim für die Entwicklung anspruchsvollerer Formen von kritischem Denken oder Autonomie, sollte aber nicht mit diesen verwechselt werden.

² Vgl. Giesinger (2009); kritisch dazu Hofer (2010).

kommunikativ ansprechbar ist. Wir setzen voraus, dass sie fähig ist, uns zu verstehen und in angemessener Weise zu reagieren. Besonders deutlich wird dies, wenn moralische Kommunikationen, z. B. Tadel, in den Blick genommen werden: Indem wir jemanden tadeln, lassen wir uns auf ihn als Person ein, die moralisch ansprechbar ist.

Insofern das Unterrichtsgeschehen interpersonal organisiert ist, weisen die Beziehungen zwischen den Beteiligten eine elementare Form von Symmetrie und Reziprozität auf – Lehrperson und Lernende anerkennen einander als Personen. In anderer Hinsicht jedoch sind diese Beziehungen asymmetrisch ausgestaltet, wie im Weiteren zu erläutern ist. In diesen asymmetrischen Beziehungen kann sich jene normative Form von Kommunikation vollziehen, die für Erziehung und Unterricht charakteristisch ist.

1.2 Asymmetrie und Autorität

Lernen wird im Unterricht dadurch ermöglicht, dass die Lehrperson von den Lernenden als Autorität anerkannt wird. Es ist sinnvoll, zwischen theoretischer (epistemischer, fachlicher) Autorität auf der einen Seite und praktischer (oder sozialer) Autorität auf der anderen Seite zu unterscheiden.³ Wer jemanden als theoretische Autorität anerkennt, betrachtet ihn als berechtigt, fachliche Aussagen zu treffen. Er anerkennt die von dieser Person geäußerten normativen Ansprüche, obwohl er nicht in der Lage ist, die Geltung der gemachten Aussagen vollumfänglich zu überprüfen. Fachliche pädagogische Kommunikation ist normativ in dem Sinne, dass sie vom Gegenüber verlangt, die Wahrheit, Richtigkeit oder Angemessenheit der gemachten Aussagen zu akzeptieren.

Wer jemanden als praktische Autorität anerkennt, betrachtet diese Person als legitimiert, ihm Handlungsanweisungen zu geben. Anweisungen im Unterricht beziehen sich entweder auf fachlich begründete Aufgaben oder stellen disziplinarische Interventionen dar, welche die ungestörte Fortsetzung des Unterrichts ermöglichen sollen. Disziplinierung dieser Art kann als Voraussetzung für erfolgreiche Wissensvermittlung gesehen werden. Sie zielt normalerweise nicht nur auf die Beeinflussung des aktuellen Handelns, sondern auf die nachhaltige Anerkennung gewisser Regeln, d. h. auf die Förderung der moralischen Qualitäten der Person. Disziplinarische Kommunikation richtet sich demnach auf (moralisches) Lernen, welches mit einer Akzeptanz der Geltung entsprechender Standards einhergeht.

In der pädagogischen Autorität verbinden sich theoretische und praktische Aspekte in komplexer Weise. Betrachtet man den Kontext der Schule, so kommt hinzu, dass die Ausübung von Autorität durch die institutionellen Rahmenbedingungen geformt wird. So ist die institutionelle Rolle der Lehrperson nicht nur mit vielfältigen Verpflichtungen, sondern auch mit gewissen Berechtigungen – insbesondere der Berechtigung zum Strafen und Bewerten – verbunden, welche die Anerkennung ihrer Autorität begünstigen. Hinzu kommt, dass die Schüler den Unterricht in der Regel nicht freiwillig besuchen.

³ Die theoretische Autorität einer Person anzuerkennen bedeutet, ihr zu *glauben*. Die Anerkennung der praktischen Autorität geht mit *Gehorsam* einher (vgl. Reichenbach, 2011, S. 27).

Dies bedeutet, dass sie den praktischen Anforderungen des Unterrichts kaum ausweichen können und aufgrund ihrer Abhängigkeit von der Lehrperson möglicherweise besonders geneigt sind, ihre fachlichen Geltungsansprüche zu akzeptieren.

Oftmals wird allerdings die Ausübung von Zwang von autoritätsbasierter Führung unterschieden. Letztere beruht auf der freiwilligen Anerkennung von Autorität; Zwangsmittel werden dort eingesetzt, wo die Autorität von Führungspersonen zusammenbricht. Während sich die Lernenden dem institutionalisierten Zwang nicht zu entziehen vermögen, können sie – indem sie der Lehrperson ihre Anerkennung als Autorität verweigern – die Autoritätsbeziehung aufkündigen. Insofern wohnt der nicht-egalitär strukturierten Lehrer-Schüler-Beziehung ein kooperatives Element inne: Lernen wird nur ermöglicht, wenn sich alle Beteiligten kooperativ auf die Unterrichtspraxis einlassen.

Abgesehen davon beruhen Autoritätsbeziehungen darauf, dass sich die Beteiligten wechselseitig als Personen betrachten (vgl. 1.1): Zum einen setzt autoritätsbasierte pädagogische Kommunikation voraus, dass das Gegenüber die erhobenen normativen Ansprüche aufnehmen kann. Dies jedoch ist nur Personen möglich. Zum anderen setzt das Verstehen pädagogischer Ansprüche voraus, dass derjenige, der sie erhebt, als Person wahrgenommen und anerkannt wird.

1.3 Pädagogische Wirksamkeit

Das damit skizzierte Modell pädagogischer Wirksamkeit schließt die Vorstellung aus, wonach Lernende durch Unterricht kausal determiniert werden. Die deterministische Steuerung von Individuen – sofern sie überhaupt möglich ist – umgeht ihre spezifisch personalen Fähigkeiten. Wer pädagogisch determiniert wird, wird nicht als Person angesprochen, sondern ohne seine eigene Beteiligung geformt. Er wird gewissermaßen als Objekt – anstatt als Subjekt – gesehen, und dies könnte zum Anlass genommen werden, von einem Mangel an *Respekt* zu sprechen. Andererseits ist das hier vertretene Modell von Wirksamkeit durchaus mit gewissen Formen von Missachtung oder Geringschätzung vereinbar. Das heißt: Man kann eine Person *als Person* ansprechen, ohne sie zu respektieren.

In Abgrenzung gegen deterministische Wirksamkeitsvorstellungen haben sich systemtheoretisch-konstruktivistische Modelle verbreitet, gemäß denen das Unterrichtsgeschehen in radikaler Weise unvorhersehbar und unbeherrschbar ist. Kontingenz gilt als „konstitutives Merkmal von Unterricht“ (Meseth, Proske & Radtke, 2011, S. 223). Es wird angenommen, dass Lernprozesse „in autopoietischen Systemen (...) von außen zwar angeregt, aber nicht determiniert werden können“ (Herzog, 2002, S. 552). Auf dieser Grundlage kann gesagt werden, dass Unterricht Lernen nicht verursacht, sondern lediglich *Gelegenheit* dazu bietet (ebd.). Auch das die empirische Unterrichtsforschung dominierende „Angebots-Nutzungs-Modell“ (Helmke, 2007, S. 65; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 477) ist von derartigen Erwägungen geprägt. Von „Wirkungen“ ist hier weiterhin die Rede, aber es wird angenommen, dass diese nicht durch

Unterricht direkt hervorgebracht werden, sondern erst durch die Nutzung des Unterrichtsangebots entstehen.

Beschreibt man die Lernenden als Personen – anstatt als autopoietische Systeme –, so stellt sich die Lage einerseits ganz ähnlich dar: Auch dann nämlich wird man die Aktivität der Lernenden und ihre Beteiligung am Lernprozess betonen. Zudem wird man das Unterrichtsgeschehen als nicht-determiniert beschreiben. Allerdings ergeben sich auch entscheidende Unterschiede: Die systemtheoretisch-konstruktivistische Betrachtungsweise erhellt die Schwierigkeiten und das Scheitern pädagogischer Kommunikation, erklärt aber nicht, warum dennoch oftmals die erwünschten Wirkungen eintreten. Dies wird als zufälliges Ergebnis der Irritation autopoietischer Systeme dargestellt, allenfalls als Resultat einer erfolgreichen Synchronisierung von Lehren und Lernen (Meseth et al., 2011, S. 224). Das personale Modell geht demgegenüber davon aus, dass sich Lernen fördern lässt, indem Personen – im Rahmen von Autoritätsbeziehungen – normativ angesprochen werden. Durch pädagogische Kommunikation können Lernende auf direkte oder indirekte Weise zur Akzeptanz von Geltung gebracht werden. Personale Eigenschaften sind gemäß diesem Modell nicht – oder nicht nur – ein Hindernis für wirksamen Unterricht, sondern die Bedingung dafür.

Man kann hier von einer Form von „Einwirkung“ oder „Kausalität“ sprechen, aber diese Begriffe geben zu Missverständnissen Anlass, insofern sie eine Analogie zwischen dem Bereich naturgesetzlicher Wirkungen und der Sphäre interpersonaler Beziehungen suggerieren. Wie immer man den Begriff der Kausalität im Einzelnen fasst (vgl. dazu Kreitz, 2008), es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Naturkausalität und pädagogischer Wirksamkeit. Letztere kommt nur unter Beteiligung der angesprochenen Person zustande. Die Person wird hier nicht „mechanisch“ verändert, sondern normativ bewegt. Sie verändert sich, insofern sie gewisse Aussagen, Regeln oder Werte als gültig anerkennt und in ihrem Tun und Denken als Gründe wirksam werden lässt.

Diese Art von pädagogischer Wirksamkeit also ist an eine basale Form des Respekts vor dem Gegenüber gebunden – Letzteres soll nicht als bloßes Objekt pädagogischer Steuerung betrachtet, sondern als Person anerkannt werden. Mit der Idee des Respekts lassen sich aber weitergehende Forderungen verknüpfen, die möglicherweise mit dem Bemühen um Wirksamkeit in Konflikt geraten. Im zweiten Teil dieses Beitrags wird die Funktion eines starken Respektbegriffs in einer normativen Konzeption des Unterrichts erörtert.

2. Respekt und das Bemühen um Wirksamkeit

Respekt für Personen ist eine weitherum anerkannte moralische Idee, die zwar unterschiedlich verstanden wird, sich aber in Abgrenzung gegenüber anderen normativen Konzepten grob folgendermaßen bestimmen lässt:

Erstens kann Respekt von Formen sozialer Wertschätzung abgegrenzt werden, welche sich auf die spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person beziehen. Respekt bezieht sich auf die Person *als Person*.

Daraus ergibt sich *zweitens*, dass Respekt eine Vorstellung von moralischer Gleichheit impliziert: Insofern sich Personen als Personen nicht unterscheiden, kommt ihnen der gleiche normative Status – die gleiche „Würde“ – zu.

Drittens lässt sich die respektbasierte Moral von utilitaristischen und anderen kollektivistischen Moralkonzeptionen unterscheiden: Die Forderung nach Respekt drückt aus, dass die Ansprüche von Personen, die sich aus deren spezifischem normativen Status ergeben, höher zu gewichten sind als allfällige Erwägungen zur Maximierung des Gesamtwohls.

Diese vage Bestimmung von Respekt bestätigt, dass die im oben skizzierten Wirkungsmodell vorausgesetzte Idee der Anerkennung von Personen nicht mit einem vollwertigen moralischen Respektbegriff gleichzusetzen ist. Jemanden in einem minimalen Sinne als Person anzuerkennen, ist mit Formen der Missachtung, der Ungleichbehandlung oder der Instrumentalisierung für kollektive Zwecke vereinbar. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern ein starker Begriff von Respekt sich mit dem Bemühen um Wirksamkeit verträgt. Der These, wonach hier ein Spannungsverhältnis oder gar eine Unverträglichkeit vorliegt (2.1), könnte man die Auffassung entgegensetzen, wonach Respekt und Wirksamkeit sich in eine kohärente Konzeption von Unterricht integrieren lassen (2.2).

2.1 Das Spannungsverhältnis zwischen Respekt und Wirksamkeit

Respekt – als egalitär ausgerichtete moralische Idee – scheint mit der Konzeption von Unterricht als einer asymmetrisch konstituierten sozialen Praxis in Konflikt zu stehen. Allerdings muss betont werden, dass die Anerkennung von Autorität nicht impliziert, dass man als Person abgewertet wird.

Wenn zum Beispiel jemand auf einer Unfallstelle den Anweisungen des Sanitäters gehorcht, so liegt hier zwar eine soziale Form von Asymmetrie vor, die jedoch mit der Idee des wechselseitigen Respekts vereinbar scheint. Dies gilt für den Fall der Ausübung fachlicher Autorität ohnehin: Die Bundeskanzlerin kann einen Experten als fachliche Autorität anerkennen, ohne dass sie sich diesem dadurch sozial unterordnet.

Der entscheidende Punkt ist, dass die Personen in diesen Beispielen zum einen als autonomiefähig oder kompetent gelten, andererseits in ihrer äußeren Autonomie (oder Handlungsfreiheit) nicht eingeschränkt sind. Der Fall von Kindern und Jugendlichen ist aus zwei Gründen speziell: *Erstens* sind diese gemäß gängiger Meinung nicht vollumfänglich rational, autonom oder kompetent, d. h. ihnen fehlt die Fähigkeit zur Beurteilung der Anweisungen und Stellungnahmen von Autoritätspersonen. *Zweitens* sind sie – beispielsweise durch die Schulpflicht – besonderen Beschränkungen ihrer äußeren Autonomie ausgesetzt, die sie daran hindern, sich Versuchen pädagogischer Einwirkung zu entziehen.

Nehmen autonome Personen freiwillig an der Praxis des Unterrichts teil, so ergeben sich einerseits besondere Möglichkeiten der Wirksamkeit, weil solche Personen von sich aus zur Kooperation motiviert sind. Andererseits können sie normalerweise nicht

daran gehindert werden, den Unterricht zu verlassen. Zudem verfügen sie über Vorwissen und Fähigkeiten zu kritischer Rationalität, die es ihnen ermöglichen, Aussagen der Lehrperson zu prüfen. Eine solche Unterrichtsform kann Wirksamkeit auf der Basis von wechselseitigem Respekt entfalten.

Die besondere Situation von Kindern im Unterricht scheint hingegen problematische Formen der Einwirkung zu ermöglichen: Wohl können sich Kinder – als Personen – pädagogischen Ansprüchen verweigern, aber sie sind diesen aufgrund ihrer Abhängigkeit von der Lehrperson und ihrem Mangel an kritischen Fähigkeiten in besonderer Weise ausgesetzt. Das sind gute Voraussetzungen, ihnen gewisse Wertvorstellungen oder Überzeugungen aufzudrängen, die sie – wären sie vollständig autonom – niemals als gültig akzeptieren würden. Die nicht-egalitäre Struktur der Unterrichtsbeziehung erhöht, so könnte man also sagen, die Chance, dass Lehrpersonen Heranwachsende nach Belieben beeinflussen und formen können.

Diese Art der Einwirkung bewegt sich im Rahmen des im ersten Teil skizzierten personalen Wirkungsmodells. Das gilt wohl selbst für gewisse Formen der Indoktrination. Gemäß Richard Peters (1966) setzt Indoktrination im Gegensatz zu behavioristischer Konditionierung voraus, dass Gehalte willentlich aufgenommen und akzeptiert werden. Peters schließt daraus, dass Indoktrination innerhalb der begrifflichen Sphäre von „education“ anzusiedeln ist. Man könnte also sagen, dass Peters' Erwägungen zum Begriff der „education“ mit dem hier vorgeschlagenen Wirkungsmodell in Einklang stehen.

Demgegenüber geht Israel Scheffler (1993) in seiner Analyse der Begriffs des Lehrens oder Unterrichtens („teaching“) einen Schritt weiter: „Teaching may be characterized as an activity aimed at the achievement of learning, and practiced in such a manner as to respect the student's intellectual ability and capacity for independent judgment“ (S. 67). Unterrichten wird zum einen als Tätigkeit charakterisiert, die auf die Förderung von Lernen zielt – dem Begriff des Unterrichtens ist also die Ausrichtung auf Wirksamkeit inhärent. Zum anderen können nur jene lernfördernden Handlungsweisen als Unterrichten beschrieben werden, welche den Lernenden in seinen rationalen Fähigkeiten *respektieren*. Nach Scheffler ist also eine Form von Respekt im Begriff des Unterrichtens gegeben. Da Scheffler von der Fähigkeit zu unabhängigem Urteilen spricht, ist anzunehmen, dass er mehr meint als eine minimale Form von Rationalität oder Freiwilligkeit. Seiner Auffassung nach lässt sich aus begrifflichen Analysen der Kern einer diskursiven, auf die Förderung kritischer Rationalität gerichteten Konzeption von Unterricht gewinnen.

Auch wenn man die Idee des Respekts nicht als begriffliches Element von Unterricht betrachtet, könnte man die Auffassung vertreten, dass die Forderung nach Respekt für die Rationalität der Lernenden das Bemühen um Wirksamkeit *begrenzt*. In der Tat können manche der Vorbehalte gegenüber der Idee pädagogischer Wirksamkeit – wie sie insbesondere in der deutschsprachigen Bildungsphilosophie geäußert wurden – in diesem Sinne verstanden werden: Heranwachsende sollen nicht nach bestimmten Vorgaben geformt, sondern als rationale, selbsttätige, (partiell) autonome Personen angesprochen und zu eigenem Denken und Handeln aufgefordert oder angeleitet werden. Auf diese

Weise, so die Idee, können problematische Formen der Einwirkung vermieden werden: Wenn Lernende durch eigene rationale Aktivität Wissen erwerben oder zumindest die Geltungsbedingungen des ihnen präsentierten Wissens verstehen und kritisch beurteilen können, so liegt demnach keine inakzeptable Art von Beeinflussung vor. Lernprozesse werden gemäß solchen Modellen zwar pädagogisch angestoßen, aber ihre Ausgestaltung bleibt dem Lernenden selbst überlassen. Dieser wird durch Erziehung und Unterricht nicht kausal geformt.

Mit dieser Auffassung geht gewöhnlich keine radikale Ablehnung von Disziplinierung einher. Traditionell verbindet sie sich jedoch mit dem Bild des Lernenden als *epistemisch unabhängiger* Person. Demnach ist der Lernende letztlich nicht auf theoretische Autoritäten angewiesen, sondern fähig, die Wahrheit selbst zu erkennen. Dies kann sich auf empirische Erkenntnisse beziehen oder auf Wissen, das durch rationale Überlegung gewonnen werden kann. In der Aufklärungspädagogik – etwa bei Kant – kommt der vernünftigen Einsicht in moralische Regeln besondere Bedeutung zu. Die Idee der unabhängigen Erkenntnis moralischer Sachverhalte findet sich aber beispielsweise auch in Eduard Sprangers Überlegungen zum Problem pädagogischer Wirksamkeit. So schreibt Spranger: „Der werdende und sich entwickelnde Mensch wird nicht durch Druck und Stoß bewegt, sondern auf Grund eines Stellungnehmens. Die Kräfte des Sinnvernehmens und sinnbestimmten Wollens wachzurufen, ist also die Zentralaufgabe der Erziehung“ (1962, S. 56). Spranger betont, die Stellungnahmen des Lernenden müssten „von innen her“ (S. 58) kommen, und er erläutert: „Es wird sich herausstellen, dass es eine Tiefe des Menschen gibt, wo er mit dem Urquell der Normativität in metaphysischer Verbindung steht“ (S. 65). Wie viele andere Anhänger des Ideals epistemischer Unabhängigkeit nennt Spranger die sokratische Methode als angemessene Unterrichtsform: Wissen soll nicht von außen aufgenommen, sondern durch eigene rationale Aktivität generiert werden. Folgt man dieser Auffassung, so erübrigt sich die Frage nach der Wirksamkeit zwar nicht, aber die problematischen Seiten dieser Idee scheinen aus dem Weg geräumt. Wird das Gegenüber durch pädagogische Kommunikation zur Selbstbildung angeregt – und nicht nach bestimmten Vorgaben geformt –, so scheint dies mit der Idee des Respekts vor Personen vereinbar.

Allerdings muss die Idee der epistemischen Unabhängigkeit infrage gestellt werden (vgl. Bakhurst, 2013; dazu auch Goldberg, 2013). *Zum einen* ist der Erwerb propositionalen Wissens von der vorgängigen Einführung in begriffliche Praktiken abhängig. Die verfügbaren Begriffe – seien es diejenigen der Alltagssprache oder Fachbegriffe – bestimmen, was wir verstehen und ausdrücken können. Den richtigen Begriffsgebrauch können wir nicht selbständig – „von innen heraus“ – erlernen, sondern nur durch kulturelle Aneignung. In diesem Sinne sind wir epistemisch von anderen abhängig.

Zum anderen sind wir auch für die Gewinnung propositionalen Wissens auf andere angewiesen. Vieles von dem, was wir als gültig akzeptieren, haben wir von anderen erfahren, ohne dass wir die Möglichkeit einer Rechtfertigung „aus erster Hand“ hätten. Aus epistemologischer Sicht stellt sich die Frage, ob Dinge, die wir nur „vom Hörensagen“ wissen, den Kriterien eines starken Wissensbegriffs genügen. Anders gefragt:

Können wir den Verweis auf die Aussage einer Lehrperson als Rechtfertigung für eine Überzeugung ins Feld führen?⁴

Unabhängig davon, ob es sich hierbei um Wissen im Vollsinn des Wortes handelt, ist klar, dass Heranwachsende zwangsläufig vieles auf diese Weise lernen: Erstens sind sie, da ihre rationalen Fähigkeiten erst in Ausbildung begriffen sind, noch nicht fähig, jegliches Wissen rational zu prüfen. Zweitens ist es aus praktischen Gründen unmöglich, in jedem Fall nach einer Rechtfertigung aus erster Hand zu streben. Die Aufnahme großer Mengen kulturell überlieferten Wissens, wie sie in der heutigen Schule vorgesehen ist, wäre nicht zu leisten, wenn jede Information kritisch geprüft werden müsste.

Die Einsicht in die umfassende epistemische Abhängigkeit des Menschen bekräftigt die Bedeutung theoretischer Autorität in Erziehung und Unterricht. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Wirkungsabsicht pädagogischen Handelns nicht allein auf den Anstoß der Eigentätigkeit des Lernenden beschränken kann, sondern das Bemühen um einen Transfer von Wissen einschließt. Das Überzeugungs- und Wertesystem des Lernenden wird durch einen wirksamen Unterricht direkt beeinflusst.

Akzeptiert man diese Sichtweise, so muss dies aber keineswegs eine Abkehr von der Idee des Respekts im Unterricht nach sich ziehen: *Erstens* sind Lernende gerade als epistemisch abhängige Personen darauf angewiesen, dass im Unterricht ein „epistemisch freundliches“ Klima herrscht, in dem sie nicht mutwillig getäuscht oder manipuliert werden. Eine von Respekt getragene Wissensvermittlung soll die kritisch-rationalen Fähigkeiten von Lernenden, insoweit sie bereits ausgebildet sind, nicht umgehen. *Zweitens* soll ein respektvoller Unterricht die Entwicklung dieser Fähigkeiten fördern. Als epistemisch Abhängige können Personen das ihnen präsentierte Wissen nicht *von Grund auf* kritisch prüfen, aber sie können nach dessen Plausibilität fragen und Rechtfertigungen verlangen. Besonders wichtig ist, dass Heranwachsende einen verantwortlichen Umgang mit Wissen erlernen, dessen Gültigkeit sie selbst nicht überprüfen können. Sie sollen dazu angeleitet werden, sich in einem „epistemisch unfreundlichen“ Umfeld zu bewegen.

2.2 Harmonisierung von Respekt und Wirksamkeit?

Anstatt die Idee des Respekts zur Begrenzung des Bemühens um Wirksamkeit heranzuziehen, könnte man überlegen, ob sich die beiden Ideen harmonisieren lassen. Respekt könnte man *erstens* als Voraussetzung jedes wirksamen Unterrichts betrachten oder *zweitens* als Voraussetzung für die Erreichung bestimmter Lern- oder Bildungsziele. *Drittens* könnte man die Meinung vertreten, dass sich aus der Idee des Respekts gewisse pädagogische Forderungen ergeben, die ihrerseits ein Bemühen um Wirksamkeit nach sich ziehen.

⁴ Diese Überlegung bezieht sich auf den traditionellen – und heute umstrittenen – Begriff des Wissens, gemäß dem eine Person nur dann etwas *weiß*, wenn dies (a) wahr ist, die Person (b) davon überzeugt ist und (c) über eine angemessene Rechtfertigung dafür verfügt.

Die erste Position kommt in folgenden Aussagen Walter Herzogs (2002) zum Ausdruck: „Pädagogische und didaktische Handlungen werden getragen von einem Verhältnis gegenseitiger Achtung. Lehrer und Schüler müssen sich *gleichermaßen* einander anpassen und sich *wechselseitig* in ihrem Menschsein anerkennen“ (S. 488). Nach dieser Auffassung ist wechselseitiger Respekt als empirische Voraussetzung eines wirksamen Unterrichts zu betrachten. Das im ersten Teil vertretene Modell der Wirksamkeit stellt eine elementare Form interpersonaler Reziprozität, nicht aber Respekt im Vollsinn des Wortes, als Grundlage von Wirksamkeit heraus. Die These, wonach Unterricht nur dann wirksam sein kann, wenn die Beteiligten sich wechselseitig achten, ist meines Erachtens nicht zutreffend. Schüler lassen sich unter Umständen von Lehrpersonen zum Lernen anleiten, auch wenn sie nicht respektiert werden. Allerdings ist einzuräumen, dass Lernende unter den heutigen sozialen Bedingungen meist die normative Erwartung haben, vom Lehrer eine Form von Respekt zu erfahren. Werden solche Erwartungen enttäuscht, so stört dies den Prozess des Lehrens und Lernens. Allgemein kann vermutet werden, dass die Anerkennung pädagogischer Autorität davon abhängig ist, ob die Lehrperson die Ansprüche der Lernenden erfüllt (vgl. auch Herzog, 2011, S. 157). Sofern also Respekt Bestandteil dieser Ansprüche ist, besteht ein empirischer Zusammenhang zwischen dieser moralischen Haltung und der Wirksamkeit des Unterrichts.

Wenn wechselseitiger Respekt nicht als allgemeine empirische Voraussetzung für jegliche Art von wirksamem Unterricht gelten kann, so doch wohl zumindest für einen Unterricht, der bestimmte Lern- oder Bildungsziele erreichen soll. So könnte man die Auffassung vertreten, dass sich Fähigkeiten wie kritisches Denken oder Autonomie nur unter der Voraussetzung von Respekt herausbilden können. Respekt wäre dann ein Mittel zur Förderung wertvoller Fähigkeiten.

Zugleich könnte man aus diesem moralischen Prinzip die entsprechenden pädagogischen Ziele allererst gewinnen (vgl. z. B. Siegel, 1988, 2012). Kinder und Jugendliche zu respektieren würde demnach bedeuten, ihre Autonomiefähigkeit zu fördern. Typischerweise wird Respekt auf die bereits bestehende Autonomiefähigkeit des Gegenübers bezogen: Jemanden in seiner Autonomie zu respektieren bedeutet dann, ihm die Freiheit zur Gestaltung seines Lebens zu gewähren. Leitet man aus dem Prinzip des Respekts die Forderung nach einer Erziehung zur Autonomie ab, so verbindet der Respektbegriff sich mit konsequenzialistischen Erwägungen. Dann nämlich stellt sich die Frage nach wirksamen Mitteln zur Realisierung von vorgegebenen Zielen. Aus dem Prinzip des Respekts selbst ergibt sich hier die Notwendigkeit, sich um Wirksamkeit zu bemühen. Dies ist die *dritte* der erwähnten Positionen, die sich mühelos mit der *zweiten* Position verbinden lässt, gemäß der Respekt selbst ein angemessenes Mittel zur Erreichung der vorgegebenen Ziele ist.

Eine Verknüpfung beider Positionen findet sich etwa in Krassimir Stojanovs (2009) Ausführungen zum Problem des pädagogischen Respekts. Stojanov geht davon aus, dass Respekt einen gegenwarts- und einen zukunftsbezogenen Aspekt hat, und nimmt an, dass zwischen diesen beiden kein Spannungsverhältnis besteht (S. 170). Die Initiation in diskursive Praktiken, die Stojanov als pädagogische Zielvorstellung annimmt, sei nämlich nur möglich, wenn Schüler in ihrem individuellen Standpunkt ernst genom-

men würden. Respekt vor der aktuellen Individualität des Lernenden erscheint damit als Mittel zur Erreichung des vorgegebenen Ziels (S. 167).

Einerseits akzeptiert Stojanov also die Auffassung, wonach Respekt mit der Förderung rationaler Fähigkeiten zu tun hat, andererseits bringt er – im Anschluss an Peters (1966) – einen weiteren Gesichtspunkt ins Spiel: Respekt bezieht sich auf die Individualität des Gegenübers. Allerdings ist zu erwarten, dass die individuellen Einstellungen der Lernenden den vorgegebenen Lernzielen oder den spezifischen Aufgaben, die im Unterricht zu erfüllen sind, teilweise zuwiderlaufen werden: Schüler sind möglicherweise nicht motiviert, sich in diskursive Praktiken einführen zu lassen und ihre individuellen Meinungen einer rationalen Kritik zu unterziehen. Diskursive Initiation scheint also ohne Handeln gegen die individuellen Einstellungen von Lernenden kaum möglich. Insofern ist die Behauptung, wonach zwischen gegenwarts- und zukunftsbezogenen Aspekten von diskursiver Initiation kein Konflikt besteht, anzuzweifeln. Stojanovs Behauptung gewinnt ihre Plausibilität daraus, dass er den individuellen Auffassungen der Lernenden von vornherein nur eingeschränkte normative Bedeutung zuschreibt: Lernende sollen ihren individuellen Standpunkt artikulieren können und darin ernst genommen werden, aber sie sollen keineswegs das Recht haben, den Gang ihrer Lernprozesse selbst zu bestimmen.

Eine echte Harmonisierung von Respekt und Wirksamkeit könnte also an den gegenwartsbezogenen Ansprüchen der Lernenden scheitern. Respekt vor der aktuellen Individualität oder Autonomie kann die Erreichung vorgegebener Ziele behindern. Es stellt sich die Frage, wie die Forderung nach Respekt und das Streben nach Wirksamkeit in solchen Konfliktfällen zu gewichten sind. Drei Auffassungen sind in Betracht zu ziehen: *Erstens* könnte dem Aspekt der Wirksamkeit normativer Vorrang eingeräumt werden, *zweitens* könnte man sich um eine Balance zwischen gegenwarts- und zukunftsbezogenen Belangen bemühen, und *drittens* könnte man gewisse gegenwartsbezogene Erwägungen als vorrangig gegenüber dem Bemühen um Wirksamkeit betrachten.

Abschließend möchte ich für diese letzte Option argumentieren – ohne zu bestreiten, dass auch ein Abwägen unterschiedlicher Ansprüche sinnvoll sein kann. Hingegen betrachte ich die erste Option als unangebracht, und zwar auch dann, wenn die gewählten Ziele sich vom Prinzip des Respekts her begründen lassen. Denkt man nur von den Zielen her, so ist keine pädagogische Maßnahme von vornherein als illegitim zu betrachten. Es ist zwar plausibel, dass Autonomie und ähnliche Ziele nicht mit autoritären oder manipulativen Mitteln zu erreichen sind, aber nicht ausgeschlossen, dass gewisse moralisch fragwürdige Handlungsweisen im Hinblick auf diese Ziele durchaus effektiv wären. Zumindest könnte es sein, dass problematische Interventionsformen die Entwicklung von Autonomie nicht ernsthaft beeinträchtigen. An dieser Stelle ist auch der erste der eingangs genannten Einwände gegen die Wirksamkeits-Idee in Betracht zu ziehen: Wenn kein deterministischer Zusammenhang zwischen bestimmten Maßnahmen und den damit intendierten Effekten besteht, so ist nie vollständig zu klären, welche Maßnahmen als legitim gelten können. Betrachten wir als Beispiel die Körperstrafe: Es ist offensichtlich, dass die Anwendung körperlicher Strafen die Entwicklung von Autonomie nicht verunmöglicht – ansonsten könnte niemand, der in dieser Weise

bestraft wurde, jemals autonom werden. Möglicherweise haben solche Strafen tatsächlich auch positive Effekte im Hinblick auf den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für autonomes Handeln relevant sind. Jedenfalls gelangt man, wenn man allein Erwägungen zur Wirksamkeit in Betracht zieht, kaum zu einer strikten Ablehnung der Körperstrafe. Ähnliches gilt für andere, in der liberalen Pädagogik verpönte Erziehungsformen: So ist nicht von vornherein klar, dass jegliche Form von Indoktrination im Hinblick auf die Ausbildung der Autonomiefähigkeit schädlich ist, oder dass es nicht bisweilen wirksam sein kann, leistungsschwache oder faule Schüler in der Klasse bloßzustellen. Will man solche Maßnahmen prinzipiell als illegitim einstufen, so muss man auf normative Erwägungen zurückgreifen, die sich allein auf die aktuelle Unterrichtsbeziehung richten und mögliche Lerneffekte ausblenden: So könnte man etwa sagen, dass das Kind *als Kind* eine bestimmte Art von Respekt verdient.

Allerdings ist es schwierig, im Detail zu bestimmen, worin dieser Respekt besteht, denn es ist kaum bestritten, dass gewisse Eingriffe, die man bei Erwachsenen als illegitim einstufen würde, im Falle Heranwachsender zu rechtfertigen sind. Freiheitseinschränkungen lassen sich mit zukunftsbezogenen Argumenten rechtfertigen, die sich ebenfalls aus dem Prinzip des Respekts herleiten lassen.

Respekt für die aktuellen Belange des Kindes kann sich sowohl auf den Bereich der Disziplinierung als auch auf die Wissensvermittlung beziehen. Beispielsweise könnte man sagen, dass die Demütigung von Lernenden prinzipiell illegitim ist – d. h. ungeachtet dessen, ob sich damit disziplinarische Erfolge erzielen lassen. Weiter könnte man Formen der Vermittlung, welche die bereits entwickelten Einstellungen und die rationalen Fähigkeiten des Kindes systematisch zu umgehen suchen, grundsätzlich zurückweisen. An dieser Stelle soll keine ausgearbeitete Theorie dieser Art von Respekt präsentiert, sondern die damit verknüpfte normative Grundidee plausibel gemacht werden: Das Bemühen um Wirksamkeit im Unterricht ist durch eine Form von Respekt eingeschränkt, die sich allein auf die aktuellen Belange des Lernenden bezieht.

3. Fazit

Die Idee pädagogischer Wirksamkeit ist mit der Forderung, die Adressaten von Unterricht als Subjekte oder Personen zu respektieren, nicht grundsätzlich unvereinbar. Aus dem Prinzip des Respekts lassen sich grundlegende Bildungsziele gewinnen, an denen sich ein wirksamer Unterricht orientieren sollte. Allerdings wird das Bemühen um Wirksamkeit durch das Prinzip des Respekts auf zumindest zwei Arten begrenzt:

Erstens wird das Respektgebot in elementarer Weise verletzt, wenn das Gegenüber als bloßes Objekt pädagogischer Steuerung betrachtet und nicht als Person angesprochen wird.

Zweitens wird das Bemühen um positive Wirkungen durch die Forderung nach Respekt für das Gegenüber in der aktuellen Unterrichtssituation beschränkt. Gewisse Formen der Einflussnahme oder Disziplinierung verbieten sich moralisch auch dann, wenn ihre Wirksamkeit erwiesen ist.

Literatur

- Bakhurst, D. (2013). Learning from Others. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 187–203.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Giesinger, J. (2009). Neurodidaktik und die Normativität des Lernens. *Pädagogische Rundschau*, 63(5), 527–538.
- Giesinger, J. (2012). Die Unmöglichkeit des Lehrens – Augustin und Wittgenstein. In H.-Ch. Koller, R. Reichenbach & N. Ricken (Hrsg.), *Philosophie des Lehrens* (S. 31–45). Paderborn: Schöningh.
- Goldberg, S. (2013). Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 168–186.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- 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.
- Hobson, R. P. (2005). What Puts Jointness into Joint Attention? In N. Eilan et al. (Hrsg.), *Joint Attention: Communication and Other Minds* (S. 185–204). Oxford: Clarendon Press.
- Hofer, R. (2010). Lernen und Geltung. Zur Normativität schulischen Lernens. *Pädagogische Rundschau*, 64(5), 509–524.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln. Eine analytische Theorie*. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (2004a). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem (1985). In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 11–22). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004b). Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem (1986). In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 23–47). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin.
- Reichenbach, R. (2003). Handelnde Pädagogen und sich verhaltende Educanden? Kritik zu Gudrun Anne Eckerles „Was ist Pädagogik? Ein Fach zwischen Dogmatismus, Ethos und Notwendigkeit“. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 14(3), 448–450.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruhloff, J. (1975). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51(1), 2–18.
- Scheffler, I. (1993). Philosophical Models of Teaching. In Ders. (Hrsg.), *Reason and Education* (1964) (S. 67–81). Indianapolis: Hackett.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (2012). Education as Initiation into the Space of Reasons. *Theory and Research in Education*, 10(2), 191–202.
- Spranger, E. (1962). *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stojanov, K. (2009). Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R. S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education*, 43(Issue Supplement), 161–172.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winch, Ch. (2013). Three Different Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 281–297.

Abstract: The idea of the effectiveness of education and instruction has been discussed from different perspectives over the past decades. For one thing, it is often argued that it is practically impossible to generate learning in a controlled manner. This conviction is frequently substantiated by means of a system-theoretical constructivist terminology, may, however, also be grounded on classical philosophical-pedagogical concepts (e. g. person, free will, autonomy). Secondly, it is claimed – on the basis of the terminology just mentioned – that the attempt to causally influence learners is morally questionable because the counterpart is not respected as a subject or person, but rather is reduced to a mere object. In the first part of the contribution, the author sketches a model of pedagogical effectiveness which distinguishes itself from both causal-deterministic and system-theoretical constructivist models. Instruction is conceived of as an interpersonal event. Using this as a basis, the second part focuses on the question of in how far the idea of effectiveness is compatible with the moral demand for respect for persons.

Keywords: Respect, Person, Educational Causality, Recognition, Educational Authority

Anschrift des Autors

Dr. Johannes Giesinger, St.-Georgen-Strasse 181a, 9011 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: giesinger@st.gallen.ch