

Rezensionen

Torsten Pflugmacher

Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Es geschieht nicht allzu häufig, dass ein Erziehungswissenschaftler mit einem Fachdidaktiker gemeinsam publiziert. Empirisches Zusammenarbeiten zur Unterrichtsforschung ist nur selten zu entdecken. Wenn Fachdidaktiker, die bis vor kurzem in empirischen Forschungsmethoden gar nicht ausgebildet waren, mit anderen Disziplinen kooperieren, dann meist mit den drittmittelerwerbungsversierten Pädagogischen Psychologen, deren „Datenknechte“ für brauchbare und vergleichbare Ergebnisse sorgen. Erst der Frankfurter Schulpädagoge Andreas Gruschka hat mit seinem Projekt einer Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichtens (PÄRDU: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>) seine Disziplin wieder darauf aufmerksam gemacht, dass eine pädagogische Unterrichtsforschung den Gegenstand nicht ausblenden darf, wenn sie die Komplexität des Unterrichtsgeschehens als eine pädagogisch strukturierte Praxis erschließen will: „Erziehen heißt Verstehen lehren“ (Gruschka, 2009, 2011a, 2011b).

Stellte man noch vor einigen Jahren quantitativ arbeitenden Empirikern kasuistisch-rekonstruktive Fallanalysen zu Unterricht vor, war man regelmäßig mit dem Vorwurf konfrontiert, man gehe normativ vor. Der Hinweis darauf, dass es gerade um die Rekonstruktion der im Unterricht wirkenden und diesen strukturierenden Normen gehe, sorgte für Erstaunen. Umso erfreulicher ist es, wenn der Rezensent nun ein Buch aufschlägt, welches mit dem Satz beginnt: „Die Schule verspricht Verstehen.“ (S. 7). Nach einem Jahrzehnt intensiver Kompetenzmodellierung und Kompetenzforschung könnte man ja vermuten, dass dieser Satz lauten müsste: „Die Schule ermöglicht Kompetenzerwerb.“ Letzterer basiert auf einem psychologischen Verständnis von Lernen im Sinne des viel zitierten „Angebot-Nutzungs-Modells“ (Helmke), während ersterer ganz klar feststellt, dass Unterricht eine normative Praxis ist, welche durch das Versprechen auf Verstehen zusammengehalten wird. Selbst wenn es nicht eingehalten wird, halten sich alle Beteiligten daran: Ein Unterricht, der nicht letzten Endes auf Erkenntnis ausgerichtet ist, ist kein Unterricht und würde von den Beteiligten auch nicht als solcher wahrgenommen – jede Freistunde ist Zeuge dieser pädagogischen Normativität, wenn der Ersatzlehrer nicht weiß, wie er die Gemeinschaft zusammenhalten soll und aus Unterrichten Spielen oder Beaufsichtigung wird, da der Gegenstand fehlt. Insofern ist der erste Satz des Buches des Erziehungswissenschaftlers Arno Combe und des Biologiedidaktikers Ulrich Gebhard nicht etwa eine normative Feststellung, sondern vielmehr eine theoretische und zugleich strukturell-empirische Beschreibung des Unterrichts als spezifisch pädagogisches Handeln. Es ist wohlthuend, dass die Verfasser hier keinen pädagogischen Indikativ bemüht haben, der Sollensbeschreibungen mit Seinsbeschreibungen in eins setzt. Vielmehr wird im Versprechen des Verstehens neben dem normativ-strukturellen Charakter

von Unterricht auch angedeutet, dass das Versprechen mitunter nicht eingehalten wird oder nicht eingehalten werden kann. Woran aber kann das liegen?

Das schmale, sehr übersichtlich gegliederte und gut lesbare Buch von Combe und Gebhard geht dieser Frage nach und sucht nach den Hinderungsgründen und Gelingensbedingungen, dass Unterricht zu dem wird, was er sein soll und sein muss: ein Ort der Erkenntnis. Die beiden Verfasser skizzieren deshalb zunächst einen Unterricht, der nicht, wie so oft, Ort bloßen „additiven Lernens“ (S. 93) ist, sondern vor allem Schauplatz intensiver Verstehensprozesse. „Gerade aber weil wir im Verstehen den Kernbegriff schulischen Lernens sehen, sind wir skeptisch gegenüber Statements, die die prinzipielle Möglichkeit von persönlichkeitswirksamen Bildungsprozessen im Bereich der Schule von vorneherein für unmöglich erklären – also die Entstehung reflexiver Momente, die biographisch bedeutsam sind bzw. werden können.“ (S. 57) Dem ließe sich hinzufügen: Selbst wenn der Lehrer sie nicht intendiert, kann er sie zumindest nicht vermeiden.

Die andere Gelingensbedingung von Unterricht ist der Einbezug der Vorstellungen der Schüler, ohne den keine krisenhafte Erfahrung mit der Sache gemacht werden kann. Die Autoren sprechen hier wertschätzend von Alltagsfantasien, die mehr sind als der bekannte Ausgangspunkt, von dem man seine Schüler abholen soll: „Ob verständnisintensive Lernprozesse im Unterricht möglich sind, hängt entscheidend davon ab, ob Irritationen artikulierbar werden und ob bei der Verarbeitung von Irritationen schließlich Phantasieaktivitäten und einer Erfahrungsbewegung Raum gegeben wird.“ (S. 13)

Ausgehend von Theorien der Erfahrung, nicht zuletzt jenen der ästhetischen, aber auch von Piagets Entwicklungspsychologie und Oevermanns Sozialisationstheorie (die letztlich eine Bildungstheorie ist), rücken Combe und Gebhard Begriffe wie Irritation und Krise als unvermeidliche Bestandteile des Bildungsprozesses in den Vordergrund. Das ist vielleicht die größte Transferleistung ihres Buches: diese alltagssprachlich negativ wahrgenommenen Begriffe wieder (einmal) in den unterrichtstheoretischen Diskurs einzuführen, sie umsichtig zu reflektieren und schließlich mit einer positiven Semantik zu versehen: „Wer Krise im Bereich der Schule und vor allem des Lernens sagt, dürfte von vielerlei Seiten gescholten werden.“ (S. 13) Gleich darauf erläutern sie: „Eine Krise im Bereich schulischen Lernens ist eine Fremdheitszumutung, die nicht überwältigt, sondern anregt.“ (S. 13) Im Gegensatz zu einer lebensweltlichen Krise erschüttert die Verstehenskrise nicht, sondern regt zunächst zur Nachdenklichkeit an. Die Erkenntnis-krise ist, mit Oevermann formuliert, eine Krise durch Muße, die vom Subjekt gesucht und herbeigeführt und nicht vermieden wird. „Geistige Krisen sind letztlich freiwillige.“ (S. 23) Oevermann hat bekanntlich daraus geschlossen, dass man deshalb die Schulpflicht abschaffen müsse, um diesem latenten Bedürfnis der Schüler nach Erkenntniskrisen professionell begegnen zu können, ihm Raum zu geben. Combe und Gebhard machen sich offensichtlich diese Schlussfolgerung nicht zu Eigen und suchen nach Alternativen, kriseninduziertes Verstehen im Unterricht möglich zu machen. Dabei ist ihnen durchaus klar, dass das Versagen „eingespielter[r] Erwartungen und Routinen“ (S. 21) auch „Unlust hervorrufen“ (S. 22) und zu einer Haltung der Erfahrungsvermeidung führen kann, anstatt die Erfahrungsbereitschaft als buchstäbliche Neugier zu be-

fördern. Einerseits soll der Lehrer versiert die Kunst beherrschen, „Erwartungswidriges zu adressieren“ (S. 31f.). Zugleich fragen die Verfasser: „Wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität verträgt der Unterricht?“ (S. 20) Unwahrscheinlich, dass sie eine generalisierende und quantitative Antwort darauf geben wollen. In einem Unterricht, der die schnelle Vereindeutigung jahrelang antrainiert hat, geht die „Erfahrungsfähigkeit“ (S. 100) gegen Null, der Abstand zwischen Schülerverständnis und sachlichem Verstehensanspruch ist „oft nicht mehr überbrückbar und uneinholbar“. (S. 97)

Unter Rückgriff auf eine ganze Reihe von Fallgeschichten aus anderen Projektkontexten demonstrieren die Autoren die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, „das Wissens- und Verständnisniveau der Schüler unter Veränderungsdruck zu setzen, aber so, dass diese mitspielen und mitdenken können, und das heißt: die Irritationen sich selbst zu eigen machen können“. (S.90f.) Erfahrungsfähigkeit bedarf dann zunächst der Sichtbarmachung des alltäglichen Verstehens der Schüler. Diese Entfaltung der Vielfalt ihrer Deutungen brauche Zeit, und der Lehrer muss ebenso wie die Schüler die Offenheit des Verstehensprozesses aushalten gelernt haben. Erst mit Fragen der Schüler (S. 93), die ihre Neugier und ihr Nichtwissen (Verstehensrückstände“, S. 101) enthüllen, beginnt der Verstehensprozess, in dem objektive Ansprüche des Gegenstandes und subjektive Vorstellungen sich begegnen können: Unterricht bedarf einer Zweisprachigkeit von Fachsprache und Alltagssprache auf Augenhöhe, um an ihrer Differenz arbeiten zu können.

Soweit der knappe Nachvollzug der in „Verstehen im Unterricht“ entfalteten Unterrichtstheorie von Gebhard und Combe. Der Rezensent hat sich darüber hinaus mehrere Dutzend Zitate aus „Verstehen im Unterricht“ notiert, die seine eigenen Erfahrungen aus der Analyse realen Unterrichts spiegeln und mitunter sehr eloquent auf den Punkt bringen. Schon deshalb sei dem Buch Erfolg gewünscht. Dennoch müssen auch Rückfragen gestellt und Alternativen aufgezeigt werden. So sind immer wieder Forderungen lesbar, die man aus erziehungswissenschaftlichen Publikationen nur zu gut kennt: „Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden.“ (S. 9) Das ist aus vielerlei Sicht wünschenswert. Aber es ist ebenso ein Glaubenssatz wie das Zitat von Edelstein/Fauser, dass das, was in der Wissenschaft kontrovers sei, auch im Unterricht kontrovers sein müsse und nicht pseudoeindeutig. (S. 96) Die meisten Schulpädagogen und Fachdidaktiker würden solche Aussagen wohl bedenkenlos unterschreiben. Jedoch ist zu fragen: Wenn dem so ist, warum wird das im Unterricht dann nicht so gemacht? Hier macht sich immer wieder das Fehlen einer kritischen Unterrichtstheorie bemerkbar, welcher mittels Fallstudien wichtig wäre strukturell herauszuarbeiten, was genau einen solch wünschenswerten Unterricht verhindert: Der fehlende oder verdrängende Umgang mit Nichtwissen. Die Geringschätzung von Fachwissen lehrerseits wie schülerseits und von Nichtfachwissen lehrerseits wie schülerseits. Das fortlaufende Üben von Unverstandenen. Die verhinderte Entfaltung durch verfrühte Verdichtungsprozesse etc.

An verschiedenen Stellen räumen die Verfasser ein, dass eine am Verstehen orientierte Didaktik (ein Pleonasmus!) viel Zeit bedürfe (S. 70). Diese Zeit lässt aber sich

besorgen, wenn man die Zeitvergeudung vermeidet, wie sie beispielsweise in den Unterrichtsanalysen des PÄRDU-Projektes fortwährend beobachtet wurde. Weiterhin wird die Alltagssprache der Schüler von Combe und Gebhard nicht kritisch betrachtet, sondern in erster Linie als Kontrast zur Fachsprache (S. 62) gesehen: In einem Fach wie Deutsch ist die vermeintliche Nähe von Alltagssprache und Fachsprache jedoch eher das Problem als eine Lösung der Perspektivendifferenz. Zumal die Schüler oftmals weit davon entfernt sind, die Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten der Alltagssprache nutzen zu können.

Die Verfasser nutzen Fallanalysen anderer Studien erklärmaßen als Fallgeschichten, mit denen sie ihre Unterrichtstheorie illustrieren wollen. Andreas Wernet hat diese Art hermeneutischer Empirie unter Bezug auf Heinrich Roth kritisch als erste realistische Wende einer hermeneutischen Pädagogik bezeichnet. Wernet selbst skizziert eine zweite realistische Phase der Hermeneutik, welche nunmehr streng darauf bedacht sein soll, die immanenten Normen pädagogischen Handelns strukturgenerierend herauszuarbeiten (Wernet 2006). Combe und Gebhard bereiten jedoch mit ihrer Studie letztendlich die Phase einer zweiten realistischen Empirie zur Erforschung von Unterricht vor: Zeigen sie doch auf, wie wenig wir über die realen pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen von Unterricht wissen, und wie viel wir doch darüber wissen könnten, wenn wir den alltäglichen Unterricht nur genau genug analysieren würden. Sichtbar würde dabei auch, dass zumeist eine Lücke klafft zwischen dem in der Schule vermittelten Wissen einerseits und dem Fachwissen andererseits. Combe und Gebhard sparen diese Unterscheidung in ihrem Buch aus.

Die Vereinfachungen, die sich aus der Nutzung von Fallanalysen aus anderen Projektzusammenhängen ergeben, wenn sie hier nur als Fallgeschichten Verwendung finden, sind offensichtlich und werden von den Verfassern auch teilweise benannt. Die Stärke von „Verstehen im Unterricht“ ist es, im gegenwärtigen didaktischen Diskurs eine Selbstverständlichkeit überhaupt herauszustellen: Unterricht ist ein Verstehensversprechen und eine Verstehens Erwartung, weshalb es völlig ausreichen würde zu erforschen, durch welche typischen Praxen die Verstehensprozesse unnötig behindert werden und weshalb diese Praxen so wirkungsmächtig sind. Begrüßenswert ist der erste Schritt, verschiedene kasuistische Forschungsprojekte zusammenzuführen und aus der Verstehensperspektive zu reanalysieren. Damit wird auf ein lange vernachlässigtes Problem gegenwärtiger Unterrichtsforschung aufmerksam gemacht.

Im Buch ausgespart, aber quasi auf der Hand liegt die professionstheoretische und hochschulfachdidaktische Frage, wie man angehenden Lehrern einen kasuistischen Habitus vermittelt, der zu verstehen sucht und zu verstehen lernt, was Lehrer tun oder nicht tun, um das Verstehen ihrer Schüler zu verstehen. Die Antwort kann nur lauten: Mehr Fallarbeit in der Lehrerbildung. Hierzu bedarf es einer breiten Diskussion, wie diese durchaus nicht unproblematische Folgerung hochschulfachdidaktisch curricular verankert werden könnte. „Verstehen im Unterricht“ könnte helfen, dieser Diskussion entscheidende Orientierungspunkte zu liefern.

Autorenangaben

Juniorprof. Dr. Torsten Pflugmacher
 Fachdidaktik Neuere Deutsche Literaturwissenschaft
 FB 05/Deutsches Institut
 Universität Mainz
 E-Mail: pflugmacher@uni-mainz.de

Literatur

- Gruschka, Andreas. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar: Büchse-der-Pandora-Verl.
- Gruschka, Andreas. (2011a): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung, Opladen, Berlin: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2011b): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Vol. 18840, Ditzingen: Reclam.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Vol. 684, Stuttgart: Kohlhammer.

Daniel Scholl

Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Publikationen zur LehrerInnenausbildung stehen vor einer prinzipiellen Herausforderung: Auf der einen Seite sollen sie einen Beitrag zur *theoretischen*, und das bedeutet immer auch *abstrakten* und *situationsübergreifenden*, Grundlegung von professionellen Bezugskategorien für das Berufsleben von Lehrpersonen leisten. Auf der anderen Seite sollen sie diesen Beitrag *konkret*, und damit *situationsbezogen* und *anschaulich* erbringen, sodass schon während des Studiums Bezüge zum späteren Berufsleben aufgezeigt werden können. Carla Schelle, Kerstin Rabenstein und Sabine Reh nehmen diese Herausforderung mit ihrem Band „Unterricht als Interaktion“ an. Sie wollen „(Struktur-) Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar machen“ (10) – sie zielen also auf ein unterrichtstheoretisch begründetes, kategoriales Wissen von Lehrpersonen –, wobei diese Merkmale an Fällen, an „exemplarisch scheinenden Problemlagen pädagogischer Praxis“ (9), erarbeitet werden sollen.

Damit steht die Einordnung in einen (methodologischen) Forschungskontext, nämlich die Kasuistik, fest. In einem problemorientierten Abriss (Kapitel 1) stellen die Autorinnen (die einzelnen Kapitel sind auf die Autorinnen aufgeteilt) die Mehrdeutigkeiten