

Allgemeiner Teil

Arno Combe und Ulrich Gebhard

Annäherungen an das Verstehen im Unterricht

Zusammenfassung

Wir müssen mehr über das Verstehen im Unterricht wissen. Eine didaktisch aufschlussreiche Unterrichts- und Lehr-Lernforschung rückt in dem Maße an ihren Gegenstand heran, in dem sie sich den Bedingungen für verständnisvolle, sinnkonstituierende, geistig aktivierende Lernprozesse im Unterricht widmet.

Eine am sachbezogenen Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht braucht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung. Dass Phantasien in alltäglichen Erfahrungsprozessen, in der Kunst, in mühevollen oder auch kritischen Situationen des Lebens eine durchaus produktive Rolle spielen, bezweifelt niemand. In diesem Aufsatz wird die These entfaltet, dass Phantasien auch in einem vergleichsweise zielorientierten Unternehmen wie Unterricht ihre produktive Potenz entfalten können. Eine Professionalisierung des Unterrichtens erfordert im Sinne der Autoren eine stärker hermeneutisch bestimmte Lernkultur, die die vielschichtigen und auch widersprüchlichen Phantasien, die ein Lerngegenstand aktualisiert, willkommen heißt und als Motor für Lernprozesse nutzt.

Schlagwörter: Verstehen, Phantasie(n), Erfahrung, Sinnkonstituierung

Approaches to understanding in learning processes within instruction

We need to know more about understanding in learning processes. Research on learning and teaching has to focus on the conditions of sympathetic, meaningful and mentally activating learning processes in order to support didactical enhancement.

There is a wide agreement that phantasies play a productive role within everyday experiences, within art, within times of leisure or even within critical situations of life. Therefore, interaction in the classroom, that enables processes of understanding and comprehension needs spaces for phantasy and experience.

In this article the authors support the assumption, that phantasies can as well have a productive potential within intentional learning processes in ordinary settings of teaching. This means, that the professionalization of teaching activities has to promote a more hermeneutical determined culture of learning that embraces the multilayered and sometimes conflicting phantasies, which an object of learning can activate as a stimulus for learning.

Keywords: Understanding, phantasie(s), experience, sense making

1. Verstehensprozesse und Sinnkonstituierung

Mit diesem Aufsatz plädieren wir für eine stärker verstehensorientierte Ausrichtung des schulischen Lernens und der Lehrertätigkeit. Die Frage nach der Qualität und Reichweite des Verstehens im Unterricht ist mehrfach thematisiert worden, zuletzt in Zusammenhang mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien. Der Unterricht an deutschen Schulen sei wenig „verständnisvoll“ (Kunter u.a. 2011) bzw. „verständnisintensiv“ (Fauser 2003), so lauten die Stichworte.

Zu beschreiben und zu würdigen ist dabei die hermeneutische Leistung, die im Unterricht von Lehrern wie von Schülern zu erbringen ist. Selbst bei „Forschungsfamilien“, die bisher voneinander abgeschottet waren, zeichnen sich in der Fokussierung auf

das verstehende Lernen im Unterricht Annäherungen ab. So beinhalten jene Wissens-, Urteils- und Motivkomplexe, in denen in der sog. COAKTIV-Studie die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Gestaltung eines verständnisvollen, sinnstiftenden Unterrichts gefasst und gemessen werden, ein gerüttelt Maß an reflexiven, inhaltspezifischen Deutungs- und Diagnoseleistungen, zu denen eine Lehrkraft, etwa in Bezug auf den Umgang mit Aufgaben, fähig sein muss (Kunter/Baumert u.a. 2011). Und wenn Helsper die „strukturtheoretischen“ Ansätze auf die Zukunftsvision eines „bildenden Unterrichts“ und seiner Bedingungen bringt (2011: 167), so korrespondiert diese bildungstheoretische Fundierung schulischen Lernens, die so ganz und gar nicht selbstverständlich ist (Combe/Gebhard 2012), vor allem mit der sinnhaften Konstituierung des Unterrichtsgegenstandes, deren Möglichkeiten und Grenzen Helsper selbst im Rahmen von Sinnordnungen einzelner Schulen rekonstruiert und typisiert (Helsper 2009).

Zunächst einmal müssen wir mehr darüber wissen, wie Verstehen im Unterricht zustande kommt, auf welchen Wegen sie sich vollzieht, unter welchen Bedingungen sie misslingt oder scheitert. Dabei steht nicht – wie vielfach angenommen – die Interaktionsbeziehung zwischen Lehrer und Schülern bzw. zwischen den Schülern im Vordergrund, sondern die des „sich prozesshaft entwickelnden Verhältnisses aller Beteiligten zu einem kulturellen Sachverhalt“ (Combe/Buchen 1996: 270f.).

Hermeneutik zielt auf die Verständigung über die Formen und Bedingungen des Verstehens. Das geht über die seit einiger Zeit in Gang gekommene Diskussion über rekonstruktive, interpretative Methoden hinaus. Bei Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Ricoeur, Taylor, Rorty und auch bei ihren „dekonstruktiven“ Kritikern, wie etwa bei Derrida, hat die Hermeneutik immer schon mit der Verfasstheit einer Kultur, etwa mit der „romantischen“ Unbehaustheit des modernen Menschen zu tun (Reckwitz 2010).

Wie lässt sich nun angesichts einer solchen, etwa in der philosophischen Diskussion geführten Breite und Bedeutungsfülle das Problem des Verstehens im Unterricht überhaupt lokalisieren bzw. auf unterrichtliche Lernprozesse herunterbrechen? Wir meinen, es gilt hier einen Riss und einen Abstand zu überbrücken, der zwischen dem konkreten Erfahrungssubjekt und den vom Einzelnen abgelösten allgemeinen Wissenssystemen eines Faches oder einer Disziplin besteht. Die fachsprachlichen Deutungen und Begriffe muten dabei oft autoritativ an, als gäbe es angesichts dieser „Gesetzeshaftigkeit“ des fachsprachlichen Ausdrucks keine anderen möglichen Formulierungen für einen Sachverhalt. Zuerst sind dabei, noch im 19. Jahrhundert, die Natur- und Ingenieurwissenschaften aus der gemeinsamen Sprache ausgewandert, in dem sie ihre Darstellung auf die Mathematik gründeten. Und selbst die Geisteswissenschaften sind fachlich geworden, indem der Zusammenhang ihrer Probleme und Begriffe eine Kultur für sich selbst bildete (vgl. zu solchen Professionalisierungsprozessen Stichweh 1994; 1996).

Die symbolischen Ordnungen und die jeweilige Gestaltung der „Sprache“ und Form sind dabei z.T. in der Sache begründet. Physikalische Gesetze bezeichnen eine Modellwelt. Sie sind gleichsam in die Natur hineingedacht (vgl. Wagenschein 1976) und werden erst durch den vermittelnden Messprozess dokumentiert. Durch die Überführung von Fachaussagen in mathematische Abstraktionen lassen sich auch Missverständnisse

vermeiden, der die oft mehrdeutige, vage, aber gerade dadurch vielfältig anschlussfähige Alltagssprache unterlegt. Wenn man allerdings die fachlichen Konzepte wiederum unter dem Blickwinkel des Verstehens betrachtet, so verdankt sich dieses Verstehen immer auch einer Form der Annäherung, die ihren Ausgangspunkt im Alltagssprachlichen und den intuitiven, bilderreichen, geschichtenreichen und metaphorischen Fassungen eines Sachverhaltes hat. Somit gilt es im Sinne des Verstehens, eine Berührungsfläche zu schaffen zu jenen Vorstellungen, mit denen die Lernenden in die Auseinandersetzung mit einer Sache eintreten. Es entsteht gleichsam die Notwendigkeit zu einer „Erfahrungsbewegung im Medium der Zweisprachigkeit“ (Combe/Gebhard 2007: 97-102). Das Ziel kann also nicht die Eliminierung der alltäglichen, aus Vorerfahrung erwachsenen Bedeutungswelten sein, wie es gelegentlich in dem breit diskutierten Conceptual-Change-Ansatz (vgl. zur Gesamtübersicht etwa Duit 1996: 2006) immer noch anklingt. Nebenbei bemerkt: eine Eliminierung ist auch gar nicht möglich. Denn die sich in der Alltagswelt als sinnvoll erwiesenen Vorstellungen erweisen sich gegenüber den fachlichen Deutungsmustern als ausgesprochen hartnäckig und resistent. Es gilt also, mit beiden Sprachen, der Alltags- und der Fachsprache, umgehen zu lernen.

Die Möglichkeit des Verstehens dürfte sich am ehesten dann eröffnen, wenn „zweisprachig“ gedacht werden kann: wenn also ein Wechselspiel zwischen individuellen Deutungen und fachlichen Versionen zustande kommt. Die unterrichtliche Gestaltung solcher Brückenschläge zwischen den Wissensbeständen wird allerdings dadurch erschwert, dass sich Lehrer einer Vielzahl von individuellen Zugängen gegenübersehen, denen, bei dem ganz und gar individuellen Charakter von Konstruktionsvorgängen, wiederum Rechnung getragen werden muss. Sinn und Verstehen kann nämlich nicht von außen verabreicht werden. Damit steigen die Anforderungen an den Lehrer, zwischen der Logik des fachlichen Inhalts und den Logiken der Schülerperspektiven zu vermitteln. Die Unterrichtssituation – und das umfasst das Stichwort „Heterogenität“ – erhält angesichts der Vielzahl simultan ablaufender Lernvorgänge und den damit verbundenen Verstrickungen in Parallelwelten eine schwer abtragbare Komplexität und Dynamik (vgl. Wischer 2008).

Es geht also um ein „mehrperspektivisches“ Lernen und um die Frage, wie derartige Lernprozesse angebahnt und verarbeitet werden können. Unsere Annahme ist, dass sich die Verschiedenheit der Perspektiven – die je eigenen und fremden und die des Faches – für ein vertieftes Verstehen nutzen lassen und dann geradezu zu einer suchend-interpretativen Annäherung an den Gegenstand herausfordern. Wir sehen in diesem Zusammenhang einen entschiedenen Bedarf an einer stärker hermeneutisch durchzogenen unterrichtlichen Kommunikation und einer inhaltlich-substantiellen, hermeneutisch-relationalen Gegenstandsbestimmung. Realisieren lässt sich diese Akzentsetzung durch ein vergleichendes Abarbeiten der unterschiedlichen Zugänge.

Dieser Vorschlag knüpft an einige, hier nicht auszuführende Theorietraditionen an: an die in der Sozialforschung und Kulturanalyse bekannten Heuristiken der „komparativen Analyse“ (zusammenfassend etwa Bohnsack/Nohl 2010), die entwicklungs- und sozialisationstheoretische Figur der Perspektivenübernahme (zusammenfassend: Edelstein u.a. 1982; Tomasello 2006). Bezüge lassen sich weiter zu anerkennungstheoreti-

schen Konzepten herstellen (Honneth 1992; Ricken 2009; Helsper/Sandring/Wiewzorek 2006; Hericks 2007). Diese Ansätze zeigen:

1. Sinn ist ein Differenzphänomen. Der Sinn einer Äußerung ruht nicht ihr selber. Die Situierung in einem Vergleichsrahmen und das Versetzen in den Raum von Möglichkeiten schaffen erst den Horizont des Verstehens.
2. Es sind also vor allem Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen ebnen. Eine Interpretationspraxis des systematischen Vergleichens schärft den Blick auch für die Konsequenzen, die mit bestimmten Deutungen verbunden sind.
3. Wenn die Zugänge der anderen als – auch irritierende – Vergleichsfolie für den eigenen Zugang in den Blick kommen, eröffnen sich Chancen für eine persönlichkeitswirksame Gegenstandserfahrung. Solche Lernprozesse können zudem von den Individuen als sinnvolle interpretiert werden.

2. Mehrdeutigkeit, Perspektivenbrechung und Verstehen

Skizzieren wir nun im Anschluss an Fallrekonstruktionen, wie sich mit solchen Perspektivenwechseln und perspektivischen Brechungen arbeiten lässt (siehe ausführlich Combe/Gebhard 2012). Ein erster Blick auf die Situation des Unterrichts ergibt: Vor allem in der Rahmung der frontalen Unterrichtsordnung, die eher für geschlossene, asymmetrische Strukturvarianten, enge Zeitvorgaben und eine starke Lehrerlenkung steht, kommt es zu keiner wirklichen Verarbeitung der unterschiedlichen Sinnperspektiven. Eher wird an einer Begrenzung der Perspektiven, einer schnellen „Vereindeutigung“ (Kokemohr 1985: 231) und Markierung relevanten Wissens als an ihren Spielräumen und ihrer Aufwässerung gearbeitet. Vorgeführt wird ein privilegiertes System von Beschreibungen oder ein festliegendes Erklärungsmuster, das etwa der Möglichkeit des Gesprächs und deren interpretierend-kommunikativen Elementen ein vorschnelles Ende macht: also der situationsbezogenen Konkretisierung, dem Nachfragen, der Erläuterung und dem Sich-Einstellen auf die Position eines Gesprächspartners.

Die Einführung der diskursiven Praxis stellt etwa Tina Seidel in Bezug auf die Gesprächssituation des naturwissenschaftlichen Unterrichts mehrfach fest: „Interaktionen, in denen Beiträge von Schülern inhaltlich aufgegriffen und weitergeführt werden, kommen relativ selten vor“ (Seidel 2011: 620). Es soll danach im Unterrichtsgespräch nicht laut gedacht, keine gemeinsamen Wege geplant und diese auch nicht kritisch hinterfragt werden. Gerade das uns interessierende vertiefende Aufgreifen der Beiträge der Schüler, die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie das Generieren und Testen von Hypothesen ist oft Fehlanzeige, wie auch Helmke im Blick auf die im Unterricht realisierten Merkmale anhand der Zusammenfassung von Studien und Metaanalysen folgert (Helmke 2011: 639).

Allerdings gibt es nun auch bezogen auf den hier beispielhaft vorgetragenen Ansatz – eine auf Vergleichshorizonte gestützte inhaltliche Rekonstruktion und Abarbei-

tung von Deutungsperspektiven – auch empirische Befunde, die zeigen, dass die auf dem Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster aufbauende Unterrichtsgestaltung durch „Expansionstendenzen“ gelegentlich doch und wohl im Interesse des besseren Verstehens aufgebrochen wird. In einigen jüngeren Studien finden sich Tendenzen, die Antwortfindung hinauszuschieben, auch zu weiterführenden Fragen in Bezug auf die Vertiefung von Antworten (vgl. zum Themenkomplex der empirisch erforschten Unterrichtskommunikation Lüders 2003; 2011: 659). Vor allem scheint – um ein weiteres Strukturmerkmal für die Verbesserung des Verstehens im Unterricht zu nennen – die Sensibilität für die Verstehbarkeit begründende Funktion der Frage gewachsen (vgl. etwa Neber 2006; Kolenda 2010). Mit den Fragen tritt das Subjekt auf den Plan. Es können tastende Versuche sein, in welcher Hinsicht ein Tatbestand verstanden oder auch nicht verstanden worden ist. Fragen sind der Versuch zu neuen und öffnenden Anfängen, um das Nichtgesagte zum Sprechen zu bringen, um die Selbstverständlichkeit einer Auffassungsweise geradezu zu zersetzen; sie dienen der Aufspaltung des geschlossenen Ganzen, stellen gegen die Einheit die Vielfalt, bringen gegen die Identität die Differenz zur Geltung und dienen nicht zuletzt der Befragung der eigenen Verstehensrückstände. In diesem Sinne konnte Gadamer sagen: „Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist“ (1960: 375).

Wir sind in unseren Arbeiten interessiert an Indizien für eine verstehensorientierte Interaktionsdynamik im Unterricht, die zur sinnhaften Konstitution des Gegenstandes beiträgt. Wir setzen, wie wir auch in dem an anderer Stelle dargestellten didaktischen Ansatz der Alltagsphantasien zeigen (Gebhard 2007; Combe/Gebhard 2012), auf die hermeneutische Gegeneinanderführung von Perspektiven. Gestoßen sind wir dabei auf kooperative Deutungsvorgänge, bei denen sich die Zugänge der Anderen als Spiegelfläche anbieten, in denen sich das Eigene in bisweilen irritierender Weise reflektieren lässt. Führen wir dies in Bezug auf die sogenannte Perspektivenübernahme, die im Übrigen nicht nur im Bereich der Moralphychologie relevant ist, im Anschluss an die Rekonstruktion einiger paradigmatischer Unterrichtsszenen (Combe/Gebhard 2012) etwas aus.

Die Perspektivenübernahme beginnt mit der Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden, bedeutet aber auch, dass Beiträge des einen Schülers von einem anderen inhaltlich weitergeführt werden. Die Abarbeitung von Perspektiven heißt nicht – wobei auch der Begriff „Perspektivenübernahme“ irreführen kann –, dass die Perspektive des anderen gewissermaßen „nachgeahmt“ wird. Vielmehr gilt es darüber hinaus eine eigensinnige, aber zugleich zur Perspektive des anderen passende Antwort zu finden. Dabei operieren die Schüler durchaus auf der Ebene des gedanklichen Ausprobierens von Möglichkeiten und betreten dabei hypothetische Räume auf dem Boden von Phantasie und Erfahrung (s.u.). Schließlich kann es bei diesem Austauschprozess zu einer auf der Metaebene liegenden Integration von Perspektiven in Form der Artikulation eines durchgängigen und dahinter liegenden Prinzips sowie zu Zusammenfassungen kommen (vgl. Edelstein 1982). Diese Perspektivenintegration muss allerdings keineswegs in bloßer Harmonie und Übereinstimmung enden, so, als könnte die Pluralität der Zugänge schließlich in harmonischer Weise übereinkommen. Die hermeneutische Ar-

beit mit perspektivischen Brechungen kann geradezu in die gegenseitige Anerkennung einer vielleicht sogar unüberbrückbaren Differenz münden. Auch dies ist ein Zeichen des vertieften Verstehens eines Sachverhalts, bei der die Konfrontation mit der fremden Perspektivität die Relativität der eigenen Weltsicht bewusst machen kann.

In dieser Weise wird man nach Praktiken und Varianten von verstehensorientierten Interaktionen im Unterricht und nach den Ermöglichungsbedingungen für die Arbeit mit perspektivischen Brechungen fragen müssen.

Es zeigt sich (Combe/Gebhard 2012):

1. Die Schüler müssen überhaupt erst einmal eine Ausdrucksmöglichkeit für ihre eigenen Deutungen bekommen. Erst im Moment des selbstständigen Austragens von Prozessen und im eigentätig-konstruktiven Zugangs wird erkennbar, was die Schüler mitbringen oder bereits verstanden haben. Daraus ergibt sich die Forderung nach Arrangements, in denen die Eigenbeiträge der Schüler zur Geltung kommen (zur systemtheoretisch erläuterten Funktion dieser Eigenbeiträge vgl. Hericks/Kunze 2002).
2. Nach unseren Beobachtungen wird im gelingenden Fall ein Setting geschaffen, ja offenkundig „kultiviert“, bei dem Lernende in einen Prozess der gemeinsam tastenden Annäherung an einen Gegenstand kommen.
3. Problematisch ist der Eindruck, als würden immer fachlich eindeutige Wissensbestände vermittelt. Dies bedeutet, dass auch die fachlichen Perspektiven in sich und im Lichte der anderen Perspektiven betrachtet werden müssen, damit sie ihre magistrale Dominanz verlieren.

Unser Gedanke zur Frage der Bedingungskonstellationen bezieht sich vor allem auf die Problematik, dass Fachwissen oft als Fertigwissen präsentiert wird, als Fertigwissen in einer an-sich-seienden Bedeutung (Rumpf 1996; 2004; 2010). Damit werden die Türen zu einer suchend-interpretierenden Annäherung an den fachlichen Gegenstand vorschnell zugeschlagen. Unsere auf die Ermöglichungsbedingungen gerichtete These lautet deshalb: Eine am Verstehen im Unterricht orientierte Interaktion braucht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung. Wir haben diese These an anderer Stelle in extenso ausgeführt, die in ein entsprechendes didaktisches Modell der Arbeit mit sogenannten Alltagsphantasien mündet (Combe/Gebhard 2012). Deshalb an dieser Stelle nur einige Anmerkungen.

3. Irritation, Phantasie und Erfahrung

Wir gehen davon aus, dass die meisten anspruchsvollen Verstehensprozesse den Charakter von Erfahrungsprozessen haben dürften. Erfahrungen sind aus dem „Stoff, mit dem ich meine Seele übe“, um mit Humboldt zu sprechen. Dies verweist auf die Selbstbezogenheit des Verstehens. Bei Erfahrungen kann sich niemand vertreten lassen. Der Prozess des Erfahrungs-Machens (zur empirischen Rekonstruktion vgl. Combe 2010)

ist gekennzeichnet durch die Irritation des für selbstverständlich Gehaltenen, die zunehmende Verflüssigung der gewohnten Verschränkungen zwischen Subjekt und Objekt. Bei Irritationen geht es darum, etwas zu schaffen, was nicht restlos aufgeht in Verständlichkeit. Jedenfalls ist es das Prinzip der geistigen Produktivität, solche labilen Zonen in das Bewusstsein einzulassen und diese Spannungszonen produktiv zu machen. Vor allem auch die Bewegungsform der Erfahrung gibt Hinweise für die didaktische Inszenierung entsprechender Arrangements: die Bewegungsform eines Erfahrungsprozesses entspricht weniger einer linear nach vorne gerichteten Bewegung. Vielmehr zeigt sich die Bewegungsform einer zyklischen Entfaltung in Rück- und Vorgriffen, Entwürfen und deren Evaluation (Combe/Gebhard 2009).

Das Stichwort „Entwürfe“ und deren Evaluation verweist auf das zweite Strukturelement eines suchend-interpretierenden Annäherungsprozesses. Erfahrungen hinterlassen nicht nur Spuren, sie bezeichnen auch eine Art Experimentalraum, in dem das Denken und Ausphantasieren von Möglichkeiten eine eigene Kraft entfaltet. Phantasien übernehmen eine Brückenfunktion im Austausch zwischen Individuum und dem irritierenden Anspruch einer fremd anmutenden Welt.

Dass Phantasien und ein Möglichkeitsdenken in alltäglichen Erfahrungsprozessen, in der Kunst, in mußevollen oder auch kritischen Situationen des Alltags eine durchaus produktive Rolle spielen, bezweifelt niemand. Unsere These ist, dass Phantasieaktivitäten – und wir sprechen von Phantasien im Plural – auch in einem vergleichsweise zielgerichteten Unternehmen wie Unterricht eine produktive Potenz entfalten können; und zwar obwohl oder gerade weil sie Abkömmlinge des Unbewussten sind (Combe/Gebhard 2012).

Phantasien haben wir dabei als eine Art Plattform oder Stützbalken für den inneren Dialog mit oft weit von der subjektiven Bedeutungswelt der Schüler entfernten Gegenständen konzeptualisiert. Wichtig ist dabei die Verschiebung von Blickwinkeln, die freilich in die Interaktion explizit aufgenommen werden müssen, sollen sie das Verstehen befördern. „In der gebührenden Anerkennung der Phantasietätigkeit“, so Deweys Diktum, „haben wir das einzige Mittel, um mechanischen Methoden des Unterrichts zu entgehen“ (Dewey 1993: 146).

4. Hermeneutik im Unterricht

Schauen wir zurück und nehmen wir den Gesichtspunkt der Belastbarkeit und Realisierbarkeit eines solchen verstehensorientierten Zugangs der hermeneutischen Abarbeitung und Gegeneinanderführung unterschiedlicher Deutungsperspektiven auf. Man könnte zunächst zweifeln, ob dieser Ansatz für alle Schülergruppen geeignet ist. Natürlich ist, wie die von uns herangezogenen Fallgeschichten zeigen (Combe/Gebhard 2012), an einen abrupten, qualitativen Sprung seitens der Schüler gar nicht zu denken. Allerdings deuten die rekonstruierten Szenen an, dass die Schüler bei einer entsprechend kultivierten und ihre Äußerungen ernstnehmende Gesprächskultur sowie einer entsprechenden inhaltlich-

instruktiven Vorbereitung des Themas auch mit Möglichkeiten von Perspektivenwechseln rechnen, ja ihr Auftreten selbst mit vorbereiten und herbeiführen (vgl. auch Hericks 1993).

Wenn wir von der Grundfigur der hermeneutischen Abarbeitung von Deutungsperspektiven her wiederum die Unterrichtssituation prüfen, so drängt sich zwar der Eindruck ständiger Vergleiche auf, die sich allerdings in erster Linie auf die Ebene der Leistungszuschreibung und Platzierung beziehen und zur Begleiterscheinung des Schulalltags gehören (vgl. Zabarowski/Maier/Breitenstein 2010). Der Vergleich muss also erst aus der Notenfixierung und einem auf Leistungsunterschieden beruhenden Verständnis von Heterogenität herausgelöst und zentral auf die sachliche Arbeit und damit auf die heterogenen Perspektiven auf Lerngegenstände bezogen werden.

Natürlich ist das für Lehrerinnen und Lehrer eine Herausforderung. Die Untersuchungen im Umkreis des Heterogenitätsthemas haben gezeigt, dass es oft schon mental nicht einfach ist, sich auf den Verständnisrahmen der Schüler und ihre impliziten Gegenstandskonzeptionen einzulassen (vgl. Tillmann 2004; Tillmann/Wischer 2006), geschweige denn sie aufzugreifen und in angedeuteter Weise fortzuführen und zu strukturieren. Dabei reicht nicht der Blick auf den einzelnen Schüler. Denn das Handeln und Sprechen einzelner Schüler stellt sich in einer Vermitteltheit dar, in der Sprachkompetenz, psychische und physische Konstitution, Geschlecht, Migrations- und Bildungshintergrund sowie Interessen und Vorwissen eine einmalige und auch schwer zu typisierende Legierung eingehen. Auch aus diesem Grund muss an die inhaltlichen Zugänge als das für den Unterricht entscheidende Vergleichskriterium gedacht werden. Der Lehrer könnte und sollte gelassen, anhaltend und ohne ein Zuviel an Nebenaktivitäten einfach bei der sachlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand bleiben. Auch sein eigenes Wissen könnte sich, insofern er die Beiträge der Schüler in ihrem Eigensinn stark macht, wieder zu verflüssigen beginnen (Combe/Gebhard 2007: 107f.).

Natürlich ist dabei eine bestimmte Rahmung unabdingbar, bei der das Aufbrechen einer Erfahrungsbewegung ermöglicht wird. Nicht selten tritt der Lehrer dabei nicht nur als Instruktuer und Moderator, sondern als „Kriseninduzierer“ auf, indem er die eingeschliffenen Interpretationen der Schüler unter Veränderungsdruck setzt. Erfahrungen des Verstehens sind in Kontexten gegeben, in denen Lehrer und Schüler gemeinsam in den Sog eines Problems und dessen Lösung kommen. Solche Momente des Verstehens ereignen sich nicht tagtäglich. Sie haben insofern etwas Exemplarisches. Sie bedürfen keiner ständigen Wiederholung und sind keine Sache der Quantität. Sie leben vielmehr von der Intensität und der Einmaligkeit eines Person-Gegenstands-Verhältnisses. Sie sind nicht notwendigerweise ständig zu reproduzierende Momente einer intrinsischen Hingabe an eine Sache. Sie sind gewissermaßen Inseln in einem Meer von Routine – und genau hier liegt ihre Bedeutung für die Schule, hier verlangen sie sowohl professionelle Aufmerksamkeit wie entsprechende sie begünstigende Arrangements. Die fehlende An- und Einbindung der Lerngegenstände an Erfahrung und Phantasie – und damit häufig verbunden der Verzicht aufs Verstehen – könnte auch ein Grund dafür sein, warum an deutschen Schulen zwar viel gelehrt und „durchgenommen“, aber so wenig gelernt und so viel wieder vergessen wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Arno Combe
Universität Hamburg
Fakultät EPB
FB Erziehungswissenschaft
Arno.combe@gmx.de

Prof. Dr. Ulrich Gebhard
Universität Hamburg
Fakultät EPB
FB Erziehungswissenschaft
Biologiedidaktik
Ulrich.Gebhard@uni-hamburg.de

Literatur

- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2010): Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): Interaktive Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld: Transcript, S. 101-128.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik, 62, 7/8, S. 72-77
- Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa.
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: VS.
- Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 3, S. 549-57.
- Dewey, J. (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W./Keller, M./Wahlen, K. (1982): Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 181-204.
- Fausser, P./Madelung, E./Rentschler, I. (Hrsg) (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velbert: Kallmeyer.
- Gadamer, H. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gebhard, U. (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: D. Krüger/H. Vogt (Hrsg): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 117-128.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Helmke, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E./Jannowitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 630-643.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.
- Helsper, W. (2009): Schulkultur und Milieu-Schulen als symbolische Ordnungen Pädagogischen Sinns. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2006): Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, F. (Hrsg): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 179-206.
- Hericks, U. (1993): Über das Verstehen von Physik. Münster: Waxmann.
- Hericks, U./Kunze J. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern: Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 401-416.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kokemohr, R. (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 177-235.
- Kolenda, S. (2010): Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Opladen: Barbara Budrich.
- Kunter, M. u.a. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2011): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 644-666.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neber, H. (2006): Fragen stellen. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (2006) (Hrsg): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 50-58.
- Reckwitz, A. (2010): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg): Operative Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 472-500.
- Rumpf, H. (2004): Diesseits der Bekehrungswut. Weinheim: Juventa.
- Rumpf, H. (2010): Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim: Juventa.
- Seidel, T. (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 605-629.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. In: Pädagogik, 3, S. 44-48.
- Wischer, B. (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 1, 3, S. 5-20.
- Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wagenschein, M. (1976): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (Hrsg): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.