

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Marion Pollmanns

Interner Titel: Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – Ein Unterrichtsprotokoll

Methodische Ausrichtung: Ethnographie

Quelle: Pollmanns, M. (2010). Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. In Pädagogische Korrespondenz 42/2010, S. 52-78.

Mit freundlicher Genehmigung von Budrich UniPress
<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis des Fallarchivs:

Der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit

[Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – Ein Unterrichtstranskript](#)

[Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – Schülerinterviews](#)

Falldarstellung

Einführung durch den Autor

„Haben's alle verstanden, gell?“[1] Mit dieser Rückfrage erkundigt sich eine Lehrerin danach, ob ihre Schülerinnen das, was sie ihnen vermitteln wollte, auch erfasst haben. Das zuversichtliche „gell“ zeigt an, dass sie von diesem Gelingen ausgeht; Schweigen wird entsprechend als Zustimmung gedeutet. Dennoch ist sie sich ihrer Sache nicht so sicher, dass sich für sie diese Rückfrage erübrigte. Dass sie nötig wird, lässt sich damit erklären, dass didaktische Vermittlung zum einen systematisch

unsicher ist, also nicht notwendig gelingt, und sich zum anderen von den Lehrenden während des Unterrichts oft nicht klären lässt, ob sie erfolgreich war.

Daher sollen die Schülerinnen Auskunft über die Erfolgsfrage geben: Sie selbst sollen ihren Kenntnisstand evaluieren und als richtig oder falsch klassifizieren. Dies können sie in dem Sinne, dass sie wissen, ob ihnen etwas, was die Lehrperson erläutert hat, einleuchtete oder nicht, ob sie eine Aufgabe, die sie bearbeiten sollten, geschafft haben oder nicht. Gleichwohl kann diese Selbsteinschätzung der Schülerinnen nicht als objektives Urteil aufgefasst werden, besteht doch eine systematische Differenz zwischen dem Gegenstand, wie er einer Schülerin erscheint, und der Sache, die es durch den didaktischen Gegenstand zu verstehen gilt. Streng genommen wird den Schülerinnen mit einer solchen Rückversicherung, ob sie es verstanden hätten, Unmögliches abverlangt: Sie müssten ihr Verständnis abgleichen an dem Verständnis, das der Lehrerin als Verstehen erschiene resp. an einem objektiv gültigen Verstehen. Könnten sie dies, transzendierten sie damit schon ihr subjektives Verstehen.

Die Frage der Lehrerin mag sich also praktisch dazu eignen, die Schülerinnen zu Rückfragen bei Nicht-Verstehen oder Nicht-Können zu animieren, eine sichere Erkenntnis über die Aneignungsergebnisse der Schülerinnen liefert sie nicht. Solche Fragen seien entsprechend, so Klaus Prange, „menschlichmoralisch verständlich, aber nicht besonders sinnvoll.“[2] Sie stellten einen recht hilflosen Versuch dar, die „Differenz von Lernen und Erziehen“[3] zu überbrücken.

Diese Differenz zu vermitteln, ist die Aufgabe der Lehrenden; davon zeugt noch die obige Rückfrage der Lehrperson an die Schülerinnen. Diese Vermittlung, also die je entsprechende didaktisch notwendige Antwort auf diese Differenz, wäre den Lehrenden aber allein möglich, verstünden sie, was die Schülerinnen verstehen, und glichen sie diese individuellen Deutungen mit der zu vermittelnden Sache ab. Dies schliesse eine Reflexion ihrer eignen Deutung der Sache ein.[4] In der unterrichtlichen Praxis ist dieses Verstehen des Verstehens in der Regel nur vage möglich; Genaueres ist für das Funktionieren des Unterrichts offenbar nicht nötig.

Auch die didaktische Theoriebildung bleibt ohne das Verstehen der Lern- und Bildungsprozesse resp. der unterrichtlichen Aneignungen nicht handlungsunfähig. In ihr wird die pädagogische Differenz oftmals überbrückt, indem Lernen als bloßes Komplement zum Lehren aufgefasst wird: Etwa, indem vom Lehren mehr oder weniger auf das Lernen geschlossen wird, das Lehren also mehr oder weniger als hinreichende Bedingung von Lernen gedacht wird. Die Vorgängigkeit und die Eigenlogiken der Aneignungen werden so negiert.

Diese theoretische Amalgamierung von Lehren und Lernen zum „Lehr- Lernprozess“ mag verwundern angesichts dessen, dass bspw. Otto Willmann die didaktische Macht des Lehrens schon wie folgt relativiert hatte:

„Lehren ist Lernenmachen; aber es gibt ein Lernen ohne Lehrer [...]; aber es gibt ein Lernen ohne Lehre [...]. Aber auch nicht jedes Lehren hat ein Lernen zum Erfolge, vielmehr bedarf es dazu des Willens, das von dem Lehrenden Dargestellte sich anzueignen.“[5]

Willmann anerkennt also die logische Vorgängigkeit des Lernens und damit seine prinzipielle Eigenständigkeit gegenüber jedem Lehren. Gleichwohl reduziert er - im didaktischen Setting - die Eigenlogik des Lernens gegenüber dem Lehren auf eine Frage des Willens: Ist der Schüler bereit zu lernen, wird ihn das Lehren lehren bzw. „lernenmachen“. Den Erfolg des Didaktischen vom Willen der Didaktisierten abhängig zu machen und an diesem Willen zu zweifeln, erscheint dabei als typisch didaktische

Figur: Sie stellt einen Reflex dar auf das im Unterricht erlebte Desinteresse an den feilgebotenen Bildungsgütern. Die „Kausalbeziehung“ zwischen Lehren und Lernen erscheint dann als gestört durch die fehlende Motivation.

Eine solche Erklärung, warum in der Praxis das Lehren nur bedingt erfolgreich ist, lässt also die grundsätzliche Wirkhypothese unangetastet: Das Nicht-Gelingen wird auf Attribute im Lerner zurückgeführt; räumte er diese aus, wäre die didaktische Macht ungebrochen. So lässt sich Didaktik, durch das Ausblenden der Aneignungsprozesse der Lernenden, als Handlungstheorie für Lehrende aufrechterhalten.

Solche Didaktiken jedoch, die eine Theorie des Lehrens oder Unterrichtens darstellen, erfassen nur eine Seite der Vermittlung und höhlen so den Begriff des Didaktischen aus: Sie anerkennen nicht, dass Bildung als Praxis der subjektiven An- bzw. Zueignung von Kultur einen Unterricht als Ort dieser Aneignung nicht voraussetzt, dass vielmehr umgekehrt die pädagogischdidaktische Vermittlung den ständigen Prozess der Aneignung unterstellen muss. Zieht man von der Didaktik den Begriff der Bildung ab, verschwindet sie als pädagogische Aufgabe. Mit ihr kann dann eine Vermittlung, die die Lern- und Bildungsprozesse der Subjekte befördert, nicht mehr von einer solchen unterschieden werden, die bspw. nur noch möglichst gute Schülerleistungen erzielen oder möglichst hohe Kompetenzen beibringen möchte. In ihr kommen die lernenden Subjekte dann nur noch als Schülerinnen vor, also in der Rollenhaftigkeit, die Unterricht ihnen abverlangt. Damit identifizierte die didaktische Theorie die Lernenden mit der „Realabstraktion“,^[6] als die sie im Unterricht oftmals erscheinen. Und sie tilgt mit den Subjekten der Aneignungen zugleich ihren Anteil an der didaktischen Vermittlung.

Mit der notwendigen Verwiesenheit der Didaktik auf den Bildungsbegriff ist dagegen eine Theoriebildung erfordert, in der die logische Vorgängigkeit der Aneignungen berücksichtigt und in der die Qualität der zu befördernden Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt beachtet wird. Konkret bedeutet dies u.a., dass eine didaktische Theorie des Unterrichts die Lern- und Bildungsprozesse als eine Seite der Vermittlung mitbeachten muss. Täte sie dies nicht, konzentrierte sie sich also auf das Lehren, halbierte sie den Prozess der Vermittlung und brächte sich damit ums Ganze. Die Aneignungen der Lernenden darf eine Theorie der Vermittlung dabei nicht als Anhängsel des Unterrichtens der Lehrperson auffassen. Nicht nur ob, sondern auch was in einer Unterrichtsstunde gelernt wird, ist eine empirische Frage, die nicht durch die Rekonstruktion dessen, was gelehrt wird, zu beantworten ist.

Beide Punkte implizieren, dass eine didaktische Theorie die Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht nachvollziehen, also rekonstruktiver Natur sein muss. Nur wenn man den Sinn rekonstruiert, der in der unterrichtlichen Praxis entsteht, wird zugänglich, was gelehrt wird und wie die Adressaten dies verstehen, d.h. auch missverstehen, nicht verstehen oder ganz anders verstehen.

Die Lernenden sind dabei nicht bloß als Schülerinnen aufzufassen. Zwar konstituiert Unterricht den Schüler (als institutionelle Rolle) in der Differenz zum „ganzen Subjekt“ und verlangt damit von ihm, sich auf eine bestimmte Weise in den Unterricht einzubringen. Diese Formierung ist aber von den Kindern und Jugendlichen im Unterricht zu vollziehen. Die didaktische Frage nach der unterrichtlichen Aneignung schließt also jene nach dieser Vermittlung zwischen Schüler und Subjekt ein.^[7] Neben der Aneignung des unterrichtlichen Inhalts geht es also auch um jene des Unterrichts als spezifischer Form des Lehrens und Lernens.

Zu ihrer Gänze gelangt eine solche empirische Theorie der didaktischen Vermittlung im Unterricht nur, wenn es ihr gelingt, die Seite des Aneignens auf jene des Unterrichtens zu beziehen. Dies setzt voraus, die Logik des Unterrichtens zu heben,

also zu rekonstruieren, welchen Gegenstand in einem Unterricht als das Zu-Lernende konstituiert wird, wie dies geschieht, welche Sache in der Welt mit dem zu lernenden Gegenstand so thematisch wird usw.[8] Auf dieser Basis lassen sich Hypothesen bezüglich der so „angestoßenen“ Lern- und Bildungsprozesse formulieren. Bspw. kann bestimmt werden, welche Verstehensprozesse den Lernenden abverlangt werden, damit sie den Gegenstand erfassen. Oftmals können auch potentielle Knackpunkte herausgearbeitet werden, an denen die Vermittlung vermutlich brüchig zu werden droht.

All diese Hypothesen, die sich aus der Logik des Unterrichtens bezüglich der Aneignungen entwickeln lassen, sind dann jedoch empirisch zu prüfen. Vollziehen sich die Lern- und Bildungsprozesse wirklich so, wie sich vermuten lässt? Dazu ist man auf die eigenständige Rekonstruktion der Aneignungen verwiesen. Denn diese Prüfung lässt sich nicht darauf reduzieren, bspw. durch einen Leistungstest festzustellen, wie erfolgreich die Vermittlung richtigen Wissens war, oder wie viele Schülerinnen sich tatsächlich an den didaktischen Haken verfangen haben. Vielmehr ist der Blick auf die Aneignungen so weit zu halten, dass auch dasjenige, das didaktisch nicht intendiert wurde, erfasst wird. Nur dann gerät das unterrichtliche Lernen als potentieller Bildungsprozess in den Blick.

Macht man sich dies zur Aufgabe,[9] steht man vor dem methodischen Problem, wie die unterrichtlichen Aneignungen von Schülerinnen angemessen erfasst werden können. Angesichts dessen, dass diese Seite der Vermittlung in der didaktischen Theoriebildung wenig Beachtung geschenkt wurde, fehlt es an Instrumenten, sie genauer zu analysieren.

Von der sehr begrenzten Zugänglichkeit der unterrichtlichen Aneignungen

Die Sinnstruktur des Unterrichtens lässt sich durch die Analyse von Unterrichtstranskripten oder vergleichbaren Protokollen der unterrichtlichen Praxis rekonstruieren;[10] die Aneignungen jedoch sind auf dieser Basis kaum zu heben.

Für eine möglichst umfassende Analyse der Aneignungen ist man daher zusätzlich auf weitere Protokolle der unterrichtlichen Vermittlung verwiesen, die mehr Einblick zu gewähren versprechen. Vorzugsweise sollte es sich um sog. natürliche Protokolle handeln, also um „Texte“, die die Praxis der didaktischen Vermittlung selbst abwirft. Dies sind z.B. ausgefüllte Aufgabenblätter. Sie zeigen uns das Bearbeitungsergebnis des jeweiligen Schülers.

Zur Illustration folgendes Beispiel aus einem Chemieunterricht, bei dem es sich um die Bearbeitung einer Aufgabe zu einem bestimmten Atommodell („Schalenmodell“) handelt, das die Schülerinnen auf verschiedene chemische Elemente anwenden sollen:[11]

2) Vervollständige die Zeichnungen der Schalenmodelle. Gib die Kernladungszahlen an, trage die fehlenden Elektronen in die Schalen ein und ergänze die fehlenden Begriffe.

Schalenmodell:

Element-symbol: Al He F Ne

Name: Aluminiumatom Helium Fluor Neon

Interpretation

Man kann dann bspw. erkennen:

- Wie sich der Schüler bei seinem Einzeichnen der Elektronen an die Beispiele einerseits angeschmiegt, aber auch neue Formen gewählt hat,
- dass er die Elektronen zur Bestimmung des Elements einzeln abgezählt hat (s. die Punktierungen in der zweiten Darstellung),
- dass er die Teilaufgabe, für die es in den teilweise vorausgefüllten Päckchen kein Vorbild gab, unbearbeitet ließ („Gib die Kernladungszahlen an“), [12]
- dass die Namen, die er vergibt, nicht wie in der Beispiellösung auf das Suffix „-atom“ enden
- und dass er bei „F“ zwar die Anzahl an Elektronen einfüllt, die ein Fluoratom enthält, er das „F“ aber zugleich als Elementsymbol für Feuer deutet.

Legt man die Lösung des Schülers als Ausdruck seiner Aneignung aus, bekommt man relativ viele Hinweise auf sein Verständnis der Sache - wie auch der Aufgabe als didaktischer Anforderung. Entsprechend ist der Einblick in die Aneignungen mittels solcher Aufgabenlösungen notwendig durch ihre didaktische Form bestimmt und auch limitiert. So kann hier bspw. nicht verständlich werden, wieso er Feuer für ein Element hält, wenn er ebenso Aluminium als ein solches auffasst.

D.h. also, dass auch bei der Analyse unterrichtlicher Dokumente wie Aufgabenlösungen die oben geschilderten systematischen Begrenzungen der Einsicht in die Aneignungen bestehen. Angesichts dieser begrenzten Möglichkeiten, die unterrichtliche Aneignung auf der Basis natürlicher Protokolle des Unterrichts zu erfassen, versuche ich in meinem Forschungsvorhaben „Unterrichten und Aneignen“ einen Zugang über Interviews zu finden, die im Anschluss an Unterrichtsstunden mit Schülerinnen über diese geführt werden.

Abschließend seien die drei methodischen Problematisierungen, die ich hier darstellen wollte, noch einmal resümiert:

(1) Die Befragung über den Unterricht veranlasst die Schülerinnen fast nie zu einer ausführlichen, zusammenhängenden Darstellung des Stundenthemas. Die inhaltliche

Seite der Aneignung kommt in den Interviews daher vermutlich relativ schlecht zur Geltung. Ob dies jedoch tatsächlich so ist, lässt sich nicht sicher entscheiden.

(2) Durch das gewählte Setting, die unterrichtliche Vermittlung über die Analyse des Unterrichtstranskripts und der jeweiligen Interviews zu rekonstruieren, lässt sich die Dynamik des Prozesses nicht erfassen. Ja, es lässt sich nicht einmal sicher bestimmen, ob ein Schüler die Deutungen des Themas überhaupt im Unterricht erworben hat.

(3) Das Interview erweist sich als Fortsetzung der Vermittlung mit anderen Mitteln: In ihm kann das Aneignete nur erfasst werden, indem die befragte Person es aktualisiert und sich ihre Aneignung so fortsetzt. Demzufolge wird nicht der „Endstand“ der Vermittlung zugänglich, sondern eine unterschiedlich weit weiterentwickelte Entwicklung dieses Standes.

Dass sich diese Schwierigkeiten ergeben, könnte schon vor jeder empirischen Arbeit ein gedankenexperimentelles Durchspielen der methodischen Möglichkeiten aufzeigen. Insofern stellen sie keine Neuigkeiten dar, sondern es handelt sich sozusagen um analytische Begrenzungen a priori. Entsprechend resultieren sie auch nicht aus methodischen Fehlern, sondern sind für jedwede Erforschung der unterrichtlichen Aneignungsprozesse gegeben.

Nicht nur ist also das Problem, vor dem Lehrende im Unterricht stehen, nämlich die Aneignungen ihrer Schülerinnen einzusehen, identisch mit jenem, das sich didaktischen Unterrichtsforscherinnen stellt; auch die Möglichkeiten, sich Einblick zu verschaffen, sind ähnlich begrenzt. Zwar erlaubt die handlungsentlastete Position der Forschung, zusätzlich andere Zugänge zu wählen und die entsprechenden Daten extensiv zu analysieren, doch kann die systematische Begrenzung damit nicht aufgehoben werden.

Angesichts dessen drängt sich mir die Frage auf, inwiefern eine Unterrichtstheorie entlang der Begriffe Didaktik und Bildung überhaupt empirisch konzipiert werden kann. Und dennoch seien diese Problematisierungen nicht missverstanden als eine Kapitulation vor der Beantwortung der Frage, bei deren Bearbeitung diese methodischen Probleme virulent werden. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Suche nach dem Zusammenspiel von Unterrichten und Aneignen, nach der Vermittlung dieser beiden didaktischen Aspekte, am Material als sachlich begründet herausstellen lässt, dass also aus der methodisch nur bedingt zugänglichen Wirklichkeit trotz allem noch genug herauschaut, um ihr Wesen zu erkennen.

Fußnoten:

[1] Pollmanns, Marion/Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium 4. Klasse (8. Schulstufe). Thema „Diffusion & Brownsche Bewegung“. 14.11.2008. (unveröffentlicht) Z. 35. Alle in diesem Artikel verwendeten Transkripte wurde (mit einer Ausnahme) im Rahmen meines Forschungsprojekts „Unterrichten und Aneignen“ an österreichischen Schulen erhoben.

[2] Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn u.a.: Schöningh, 2005. S. 92.

[3] Ebd., S. 9

[4] Vgl.: Gruschka, Andreas: Didaktik - ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1997. S. 231-250. S. 248.

[5] Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. [1882/89] Wien: Herder, 1957. S. 415.

[6] Lenhardt, Gero: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984. S. 208.

[7] Die Jobmentalität ist eine Form, mit der Kinder und Jugendliche zwischen diesen beiden Anforderungen vermitteln können (vgl.: Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006.).

[8] Vgl.: Gruschka, Andreas: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Frankfurt a. M.: J. W. Goethe-Universität, 2005.

[9] Vgl.: Pollmanns, Marion: Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogisch-rekonstruktive Analyse von Unterricht. Manuskript. Frankfurt, a. M., 2005.

[10] Vgl. bspw.: Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht - Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2009. Ders.: Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2008. Ders.: An den Grenzen des Unterrichts. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich, 2010.

[11] Ausschnitt aus einem Foto der Mitschrift Ivos während einer Chemiestunde an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). 28.11.2008. (unveröffentlicht)

[12] Um diese anzugeben, hätte der Schüler bspw. in den inneren Kreis der Schalenzeichnungen, der den Atomkern symbolisiert, die Summe der positiven Ladungen der dort verorteten Protonen eintragen können (also etwa "10" bei Neon).

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Pollmanns, M.: Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – Ein Unterrichtsprotokoll

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//pollmanns_protokoll_ofas.pdf, 17.03.2014