

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Marion Pollmanns

Interner Titel: Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – Ein Unterrichtstranskript

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 Unterrichtsprotokoll](#)

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

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

„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, einleuchtet 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 stellen 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. Dies sei illustriert an einem Auszug aus einem Unterrichtstranskript:[11]

Lw: Wann ist denn eine natürliche Zahl durch 5 teilbar? (..) Sven!

Sven: 55.

Mit „Wann ist denn eine natürliche Zahl durch 5 teilbar?“ fragt die Lehrerin hier nach einer Teilbarkeitsregel. Sie wartet kurz und ruft dann einen Schüler auf. Man erkennt sofort, dass Svens Antwort nicht die sachlich geforderte ist. Damit ist sie jedoch nur als Abweichung von der richtigen klassifiziert; ihre Bedeutung erschließt sich so nicht. Um der Antwort etwas über Svens Verständnis bzw. Unverständnis des Teilbarkeitsproblems zu entnehmen, müsste sie inhaltlich ausgelegt werden, müsste man also klären, wie er das für andere zunächst recht Unverständliche versteht. Auch ohne dies hier zu tun,[12] erscheint wohl unmittelbar plausibel, dass man auf diese Weise die möglichen Bedeutungen von „55“ heben und so Hinweise darauf erhalten könnte, wie Sven sich das Problem der Teilbarkeit aneignet.

Der fragliche Unterricht setzt sich nun wie folgt fort:

SS: Ha, ha, ha.

Sven: Ah, ich weiß nicht.

Lw: {zu Sven:} Setz Dich mal ordentlich hin! (...) Kaugummi runter schlucken!

Und weg is es.

Jan: *Runter schlucken?*
Lw: *So, Tina!*
Tina: *Wenn die letzte Ziffer eine 0 oder eine [...] 5 ist.*
Lw: *Eine 0 oder eine 5 ist.*

Es wird deutlich, dass die Lehrerin in dieser Situation das Mathematische der Antwort übergeht. Und zwar, indem sie erstens von der didaktischen Kommunikation in eine erzieherische Ermahnung wechselt, indem sie zweitens nicht nach der Bedeutung der Antwort „55“ fragt und sie drittens eine Schülerin drannimmt, die nun die richtige Antwort geben soll.

Indem der spezifische Sinn der Antwort Svens im Unterricht auf diese Weise dethematisiert wird, erscheint sie als schlicht falsch - und ggf. sogar als Beweis für seine Unaufmerksamkeit. Seine Aneignung des Teilbarkeitsproblems wird so praktisch ignoriert. Die Szene ist damit ein Beispiel dafür, dass die Aneignungen von Schülerinnen im Unterricht zwar aufscheinen, sich aber auf der Basis des Unterrichtsgesprächs nicht vollständig erschließen lassen. Dies gilt im Übrigen auch für die Aneignung Tinas, denn durch deren richtige Antwort erfährt man auch nichts darüber, wie sie sich die Teilbarkeit von Zahlen vorstellt.

Verließe man sich also allein auf das Unterrichtstranskript als Protokoll für die didaktischen Prozesse, liefe man Gefahr, Unterricht ungefragt mit dem zu identifizieren, was er zu sein behauptet, indem man nämlich das offizielle Lehr-Lern-Gespräch für die gesamte didaktische Vermittlung hielte. Dies ist aber schon allein angesichts der Prämisse der Beschulung im Verbund einer Klasse nicht plausibel, in der ein Gespräch zwischen einer Lehrperson, und einem Schüler immer auch als Lernanlass für die übrigen, schweigenden Schülerinnen gedacht ist.[13] U.a. die Aneignungen dieser SchülerInnen blieben dann systematisch unterbelichtet.[14]

Entsprechend erscheint es nicht überzeugend, schmiegt man sich als Forscherin den Formen an, in denen Lernen im Unterricht „praktiziert“ oder „kommuniziert“ wird. Man leitet dann aus der Notwendigkeit, dass Lernen in der schulischen Wirklichkeit ausgemacht werden muss, damit es bspw. zum Gegenstand von Bewertung werden kann, ab, die Lern- und Bildungsprozesse, seien durch diese dort etablierten Darstellungsformen auch für die Forschung zugänglich. So gehen bspw. ethnographische Forscherinnen wie Jutta Wiesemann davon aus, dass Lernen „als soziale Handlung beobachtbar“[15] ist; aus der unterrichtlichen Notwendigkeit einer „Lernbeweisführung“[16] folgert sie, dass „Lernen [...] dann stattfindet[, wenn die Beteiligten sich darüber verständigen, dass Lernen stattfindet.“[17] Eine solche Herangehensweise, innerhalb derer sich die Frage nach belastbaren Dokumenten für die Rekonstruktion unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse nicht stellt, hat zur Folge, dass nur das unterrichtlich legitime Lernen als Aneignung in den Blick kommen kann.[18]

Die Chancen für die Rekonstruktion der Seite der Aneignung über die Analyse des Unterrichtstranskripts stehen allerdings nicht immer so schlecht, wie im Fall der Antwort „55“ und der anschließenden Dethematisierung des mathematischen Problems durch die Lehrerin. Fragte sie bspw. den Schüler, wieso er „55“ für durch 5 teilbar hält, würde uns seine Aneignung der Teilbarkeit wahrscheinlich dadurch transparenter, wie er sich daraufhin zu seiner ersten Antwort verhielte. Je mehr Anlass der Unterricht dazu bietet, dass sich die Schülerinnen zu seinem Gegenstand äußern (sei es bspw. durch die Art der Gesprächsführung durch die Lehrperson, sei es durch das Arbeiten der Schülerinnen in Gruppen), desto tiefer wird der Einblick sein, den das Unterrichtstranskript selbst in die Aneignungen gewährt. Doch dass es diese Möglichkeiten gibt, bedeutet nicht, dass damit die Dokumentensorte

„Unterrichtstranskript“ für die Rekonstruktion der unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozesse methodisch zureichend wäre.

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. ([Schwierigkeiten der Rekonstruktion unterrichtlicher Aneignungsprozesse – das Unterrichtsprotokoll](#))

(...)

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] Vgl.: Holzhauer, Cathrin/Plagge, Alena/Pollmanns, Marion: Unterrichtstranskript einer Mathematikstunde, an einer Haupt- und Realschule (6. Klasse). Thema „Teilbarkeit“. PDF-Dokument (1 Datei), 40 Seiten, 2005, URL: <http://archiv.apaek.uni->

frankfurt.de/819. Z. 92ff. (Den dort mit Kürzeln bezeichneten Schülerinnen werden hier der besseren Lesbarkeit willen Namen gegeben.)

[12] An anderer Stelle habe ich dies schon versucht: Hackl, Bernd/Pollmanns, Marion: Was geschieht in der Schule? Überlegungen zur Erforschung der verborgenen Dimensionen des Unterrichts. In: Eder, Ferdinand/Hörl, Gabriele (Hg.): Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung als professionelle Handlungsfelder. Wien, Berlin: LIT-Verlag, 2008. S. 73-95. (Dort firmiert „Sven“ allerdings unter dem Namen „Ben“, der hier vermieden wurde, weil dieser später für einen anderen Schüler Verwendung finden wird.)

[13] Zum daraus resultierenden Problem, wie das Zuhören von Schülerinnen vom Nichtstun zu unterscheiden sei, vgl.: Diederich, Jürgen: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit Ein Versuch, rezeptives Schülerverhalten operational zu definieren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1969, Heft 5. S. 545-549.

[14] Dass die inhaltliche Aneignung der Schülerinnen über Unterrichtstranskripte nur bedingt einsehbar ist, ist an sich schon ein Datum über die Funktionslogik von Unterricht, zeigt es doch, mit wie wenig Einsicht in die Seite der Lern- und Bildungsprozesse sich Unterricht vollzieht (s.o.). (Vgl. auch: Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2009. S. 151.) * Dies darf jedoch eine didaktische Theorie der unterrichtlichen Vermittlung nicht dazu veranlassen, die Grenzen, in denen sich im Unterricht die Aneignungen der Schülerinnen zeigen, für die Grenzen ihrer Aneignungen zu halten.

[15] Wiesemann, Jutta: Was ist schulisches Lernen? In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008, S. 161-176, S. 165.

[16] Ebd., S. 164.

[17] Ebd., S. 165.

[18] Ähnlich gehen auch systemtheoretische Forscherinnen vor (s. bspw.: Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 2, 2007. S. 199-213.). Zur Kritik solch positivistischer Zugänge vgl. auch: Pollmanns, Marion: Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In: Egger, Rudolf/ Hackl, Bernd (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS-Verlag, 2010. S. 108-122.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

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

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