

Gruschka, Andreas

Was heißt "bildender Unterricht"?

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (2016) 1, S. 77-92



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Was heißt "bildender Unterricht"? - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (2016) 1, S. 77-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172002 - DOI: 10.25656/01:17200

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172002>

<https://doi.org/10.25656/01:17200>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Hedda Bennewitz, Bernd Hackl, Torsten Pflugmacher	Ergebniskulturen	3
---	------------------	---

Thementeil

Christoph Leser	Vermitteln und Bewerten im Unterricht	9
Jochen Heins	Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text	28
Maria Hallitzky, Beate Beyer, Christopher Hempel, Christian Herfter, Johanna Leicht, Ellen Schroeter	„Was muss’n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe	46
Tanja Sturm	Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse	63

Allgemeiner Teil

Andreas Gruschka	Was heißt „bildender Unterricht“?	77
Astrid Baltruschat	Die Sache des Unterrichts in der Unterrichtsforschung	93
Christoph Bräuer, Kerstin Rabenstein, Svenja Strauß	Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“	111
Uwe Hericks	„Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht	132

Alexa Hempel, Detlef Pech	Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung	148
------------------------------	---	-----

Rezensionen

Markus Hoffmann	Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. ISBN 978-3-8474-0689-1.	162
-----------------	--	-----

Allgemeiner Teil

Andreas Gruschka

Was heißt „bildender Unterricht“?

Zusammenfassung

Ausgehend von der möglichen Renaissance der Bildung im Diskurs um die Ziele und Inhalte der Schule und in bewusster Abgrenzung zur gegenwärtigen „Kompetenzorientierung“ wird auf die für Unterricht konstitutive Funktion des Verstehens abgehoben. Sie wird zunächst elementar zur Seite der objektiven Voraussetzungen (Inhalte), der subjektiven Voraussetzungen (epistemische Operationen) und der beiden vermittelnden methodischen Voraussetzungen expliziert. Anschließend wird wie in einer Synthese aus den langjährigen Forschungen des Verfassers eine 12fache, aufbauende Sequenz von Verstehensformen dargestellt, die wir im alltäglichen Unterricht finden. Sie liefern die zentralen Ansätze für eine Verbesserung des Verstehens.

Schlagwörter: Bildung, Didaktik, Erkenntnis, Halbbildung, Kompetenzorientierung, Lehren, Methode, Unbildung, Unterrichtsforschung, Verstehen

What does mean “formative instruction”?

Facing a possible renaissance of “Bildung” as fundamental category of school reform discussion and rejecting the trendy agenda of “competencies” the essay proposes to focus on “understanding” as the fundamental goal of public education. The topic is brought forward in its objective (contents), subjective (epistemic) and methodical aspects. Following his long-term research on teaching and learning the author delineates 12 ways of understanding as being encountered in every day school lessons. The typology makes very clear how the outcome of teaching is to be improved.

Keywords: education, didactics, awareness, half/ superficial knowledge, teaching, method, illiterateness/lack of education, classroom research, understanding

1. Eine Renaissance der Bildung?

Nichts ist im pädagogischen Diskurs wohl so gewiss wie der schnelle Wandel der Aufmerksamkeit, man kann auch sagen, der der wissenschaftlichen Moden. Wenn gegenwärtig zunehmend von einer Renaissance der Bildung als Leitidee gesprochen wird, so indiziert das nicht nur die Möglichkeit, dass sie nunmehr ins Zentrum des Diskurses drängt, sondern auch die Kuriosität, dass ein Begriff einmal mehr wiederkehrt, der noch kurz zuvor als erledigt und überwunden gegolten haben sollte. Der *Bildung* war dies schon mehrfach angetan worden, zuletzt infolge und nach der großen Bildungsreform der 60er Jahre, die zunächst eine des *Curriculums* werden sollte und sich dann auf *Qualifikation* konzentrierte. Die Idee wurde bald so entropisch und universell (Schlüsselqualifikationen), dass Mitte der 80er *Bildung* als Diskurs um die *neue Allgemeinbildung* eine Wiederauferstehung erlebte. Die währte solange, bis mit PISA und den Folgen erneut der Leitbegriff gewechselt wurde. Nun sollte es um *Kompetenzen* gehen, die in *domänenspezifischen* Wissensbereichen erworben werden, nicht mehr also durch einen Kanon von Bildungsfächern und ihren zentralen Inhalten.

Für den außenstehenden Beobachter dieses „Paradigmenwechsels“ war er freilich etwas verwirrend. Denn keineswegs wurde nun der Bildungsbegriff gemieden. Im Gegenteil, er wurde kräftig in Gebrauch genommen. Der die Reform instrumentierende Wissenschaftsbereich nennt sich „empirische *Bildungsforschung*“, die Expertise zu den „nationalen *Bildungsstandards*“ war ihre Reformschrift. Das freilich bedeutet keineswegs, dass hier Bildung die Leitidee darstellt. In manchen Universitäten wechselt man inzwischen von der/den Erziehungswissenschaft(en) zu den *Bildungswissenschaften*, nachdem man vorher die Pädagogik in Erziehungswissenschaft umgetauft hatte. Aber auch dieses Etikett bedeutet keine Rückkehr zu einer Tradition. Im Gegenteil werden hierunter Fächer subsumiert, die erklärtermaßen gänzlich andere Leitbegriffe besitzen.

Im Zentrum der nunmehr schon mehr als 10 Jahre verfolgten Generalreform des Unterrichts steht nicht *Bildung*, sondern *Kompetenz*. Vielfach wird diese in erläuternden Schriften bewusst stark gemacht in Abgrenzung zu jener. Bildung wird dann als ein leeres, hoch tönendes Versprechen kritisiert, demgegenüber sei Kompetenz das, was Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht wirklich als Nützliches beherrschen. Tenorth versprach in der Expertise zumindest, dass mit Kompetenz endlich operationalisiert werde, was Bildung lediglich umschrieben habe (Expertise 2003: 65). Vor diesem Hintergrund erschiene es merkwürdig, *Bildung* eine Renaissance vorauszusagen. Es werde doch nur dank Kompetenz ernst gemacht mit der Vermittlung von Bildung! Und nicht wenige Vertreter der Kompetenzorientierung verteidigen diese denn auch mit Rückgriff auf den Bildungsanspruch (etwa Lersch 2013, der Klafki für die Kompetenzorientierung in Anspruch nimmt).

2011 veröffentlichte der Reclam-Verlag eine kleine reformkritische Schrift mit dem Titel „Verstehen lehren!“ (Gruschka 2011). Sie hat eine überraschend breite Aufnahme gefunden. Die in ihr entfaltete Reformkritik traf in den Augen der Leser wohl den neuralgischen Punkt der Reform. Zugleich bezeichnet die Forderung nicht nur deren Leerstelle, sondern auch eine Aufgabe des Unterrichts, die anderes erforderte als das, was in der Umsetzung der Reform, sei es in den Planungspapieren der Länder, den Handreichungen für Lehrpersonen oder den bereits umgestellten Lehrmaterialien, zu erkennen ist.

Die weite Verbreitung der Schrift ist wohl nur verständlich mit dem hoch problematischen Erfolg der weltweit empfohlenen *Kompetenzorientierung*. Während der Unterricht ausgerichtet sein sollte auf das Verstehen der die Weltsachverhalte erschließenden Inhalte der Bildung, geht es der *real betriebenen* Kompetenzorientierung durchweg darum, ein Wissen und Methoden des Wissenserwerbs einzuüben, mit denen die Anpassung an wechselnde Aufgabe erfolgen kann. Tieferes Verstehen und Bildung sind dafür eher hinderlich. Diese Abgrenzung sei zumindest kurz weiter pointiert.

Kompetenzorientierung wird nicht elementar verstanden, etwa als das, was wir alle können bzw. können können, sofern wir daran nicht schicksalhaft gehindert werden, wie das Laufen, Sprechen, Schreiben, Zählen, Vergleichen, Schließen, Imaginieren, Planen usw.. Die Forderung nach Kompetenz bezieht sich vielmehr auf eine Defizitzuschreibung und sie wird in der Regel als Steigerungsformel genutzt. Nicht hat man sie oder nicht, sondern man hat sie zu wenig und auf einer zu niedrigen Stufe. Mit PISA wurde dem Nachwuchs in seiner Mehrheit bescheinigt, nicht über die Kompetenz zu verfügen, die mit schulischem Lernen bewirkt werden sollte. Kompetenzorientierung ist

das didaktische Mittel der Wahl, das Lernpotenzial der nachwachsenden Generation zu fördern, nachdem das alte Mittel – welches es auch immer gewesen sein mag – versagt hat. Kompetent ist man danach erst, wenn man erreicht, was als Ziel von außen vorgegeben worden ist, wohl erst mit den höchsten *Kompetenzstufen* oder numerisch ab 600 PISA-Punkten.

Die bereits real statthabende Kompetenzorientierung des Unterrichts, die nicht mit PISA-Messungen zu verwechseln ist, besteht nach unseren empirischen Studien (etwa Gruschka 2008, 2013, 2014) vor allem darin, die Sache, um die es im Unterricht gehen sollte, als sekundär zu erweisen gegenüber den verschiedenen Modi des Umgangs mit ihr. Danach ist man nicht kompetent, wenn man verstanden hat und beherrscht, was aus den Anforderungen der Fächer resultiert. Man wird als kompetent behandelt, wenn man über Methoden verfügt, jeden beliebigen Inhalt so zu bearbeiten, dass er von einem Format in ein anderes übertragen werden kann. So beweisen deutsche Schülerinnen und Schüler heute in Abituraufgaben vielfach ihre Reife dadurch, dass sie mittels Lesekompetenz aus den die Aufgabenstellungen begleitenden Texten die Informationen entnehmen, die zur Beantwortung der gestellten fachlichen Fragen im Text bereits stehen (vgl. Klein 2013). Wissen muss man nicht mehr viel, man muss wissen, wie man an Informationen kommt. Der Umgang mit Wissen, als Information verstanden, schiebt sich also immer mehr vor die substanzielle Aneignung des Wissens. Dieses gilt jenseits der Kompetenzdimensionen vor allem als *totes*, zumindest *träges Bildungswissen*. Zudem muss man es sich ja selbst nicht mehr angeeignet haben, seitdem man einen kleinen Helfer in der Tasche hat, der auf Knopfdruck alles ausplaudert, was man in Erfahrung bringen will: Obsolet erscheint es der Medien-Avantgarde, den Kopf mit solchem Wissen auszufüllen, wo es doch vor allem darauf ankommt, mit den *Apps* immer auf dem neuesten Stand des Informationspotenzials zu sein. Das Unbehagen darüber folgt nicht einer Sehnsucht nach *materialer Bildung*, sondern aus der Abwertung der Frage, was man wissen sollte und was dieses Wissen auszeichnet.

Die Spitze dieses Eisberges an aufblühender Verständnislosigkeit kann man in dem schulischen Training von „power point presentations“ (PPP) beobachten (Gruschka 2008). Hier geht es darum, in kurzer Zeit Fragen an etwas mit Informationen über etwas zu beantworten und sie in die Form einer Präsentation zu übersetzen. Bewertet wird diese Kompetenz nach dem Wie des Einsatzes der methodischen Mittel, nicht aber nach dem, was da präsentiert wurde. Wie sollte das auch der Fall sein, kann man doch schlecht Schülerinnen und Schülern abverlangen, was erst die Lehrpersonen zeigen müssten, nämlich die fachliche Kompetenz als Basis für die Vermittlung von etwas. Für das Präsentierte haben die Präsentierenden durchweg keine wirkliche Verantwortung zu übernehmen, allein am Präsentieren werden sie gemessen. Die Handhabung der Methode wird zum Schlüssel für den Erfolg erklärt. Verstanden haben muss man deswegen noch nichts von dem, was man wie gekonnt vorstellt. Man hat ja gelernt, dass es darauf nicht mehr ankommt. Wer sich mit etwas darstellen kann, gilt bereits als Übermittler von etwas.

Mit dieser Entwicklung und manchen ähnlichen mehr, wächst das Unbehagen gegenüber der statthabenden Reform. Es spitzt sich zu in der Befürchtung, der gute Sinn von Kompetenz würde so didaktisch in Inkompetenz verwandelt. Da liegt es als Reaktion nahe, wenn schon Kompetenz, dann aber doch den Nachweis eines Könnens zu fordern, der auf dem substanziellen Verstehen einer Sache aufbaut.

2. Was motiviert „Verstehen lehren!“?

Mit der Forderung „Verstehen lehren!“ wird eine doppelte Aufgabe markiert. Es geht zum einen darum, empirisch zu rekonstruieren, wie sich Verstehen im Unterricht vollzieht, was zugleich die Forderung impliziert, das Lehren zu verstehen. Zum anderen ist die Forderung Folge der Tatsache, dass bis heute Verstehen das zentrale Telos schulischer Bildung darstellt. Mit dem Verstehen wird dem Unterricht also keine idealistische Norm übergestülpt, sondern es stellt seine und seiner Inhalte *raison d'être*, sein vielleicht wichtigstes sinnstiftendes Element dar. Wer darüber urteilen will, was Unterricht ist, ist auf das wissenschaftliche Erschließen der Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens im Unterricht angewiesen. In unserem langjährigen Forschungsprojekt „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU – zusammenfassend Gruschka 2013) wurde versucht, das, was im alltäglichen Unterricht abläuft, möglichst genau aufzuzeichnen, um es anschließend noch genauer zu rekonstruieren: Anhand der Transkriptionen von Unterrichtsstunden wurde der Ko-Konstruktionsprozess des Verstehens rekonstruiert, der sich real im Unterricht vollzieht. Und noch einmal anders pointiert: Dieses Unternehmen postulierte nicht bloß eine weitere der Spielarten empirischer Forschung, sondern diejenige, die der Eigenlogik dieses Geschehens, dem „Vorrang des Objektes“ (Adorno 1994: 187) zu entsprechen versucht.

Die Tatsache, dass das Verstehen als die mit didaktischen Mitteln betriebene, dem Ziel nach bildende Auseinandersetzung mit den Welttatsachen neben der Erziehung das Ziel der pädagogischen Form des Unterrichts darstellt, besagt noch nicht, dass es auch erreicht wird. Das hängt an manchen kontingenten, der Rahmung des Schulunterrichts geschuldeten Bedingungen, darunter solchen Normierungen des Betriebs, die wie die soziologisch aufgeklärte Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion der Schule in der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft nicht selten gegen das bildende Verstehen in Stellung gebracht worden sind. Womit zugleich gesagt ist, dass Schule auch anderen Zielen folgt als den genannten pädagogischen. Und natürlich muss hinzugefügt werden, dass Bildung pädagogisch betrachtet nicht allein eine neuhumanistische, vielmehr auch eine utilitaristische Tradition besitzt (Blankertz 1963), sodass man nicht einfach sagen kann, hier stünden pädagogische gegen außerpädagogische Normierungen. Auf die damit verbundenen tiefsitzenden Widersprüche zwischen Bildung und Herrschaft bzw. Nützlichkeit, wie auch auf die Ohnmacht und den Opportunismus der Pädagogik in den Entwicklungen des *Bildungswesens* kann im Folgenden nicht eingegangen werden. Es nötigt aber zur Distanz zu allzu idealistischer Pädagogik. Dafür soll Anderes ins Zentrum gestellt werden, nämlich die dem Verstehensanspruch gegenüber Sachverhalten inhärenten und pädagogisch immanenten Schwierigkeiten. Sie führen nämlich auf die Verantwortung der Pädagogen sowohl für die immer mögliche bessere wie die alltäglich aufzufindende unbefriedigende Praxis.

Verstehen, vor allem tieferes, ist nichts, was man herstellen kann wie eine Pizza, nichts, was man optimieren kann wie den Hochsprung, Nicht-Verstehen lässt sich nicht heilen wie Zahnschmerzen. Verstehen ist ein am Ende unverfügbarer Akt. Was wir aber doch angeben können, das sind die förderlichen oder hinderlichen Bedingungen für das Verstehen, die sich aus dem empirischen Gestalten ableiten lassen, die das Verstehen im Unterricht annimmt. Damit ist einem möglichen Missverständnis des Ansatzes zu

begegnen. Mit „Verstehen lehren!“ soll nicht die nächste pädagogische Heilslehre überbracht werden.

3. Bildung als Verstehen Lehren

„Verstehen lehren!“ ist eine Umschreibung für bildenden Unterricht. Dieser resultiert nicht aus bloßen Postulaten, etwa:

- der abstrakten Feier der Ziele und Inhalte als solche der klassischen, formalen, materialen oder auch nur der OECD-Bildung,
- der systematischen Modellierung eines erziehenden Unterrichts als Ideal in der Nachfolge Herbarts
- und auch nicht erst in den Inszenierungen einer Lehrkustdidaktik, die an Beispielen zeigt, wie man bildend eine Sache im Unterricht durch die Schüler entfalten lassen kann (Berg et al. 2009),
- sondern aus der alltäglichen Fähigkeit, eine Reihe von pädagogischen Operationen in der Aktstruktur des Unterrichts zusammenzubringen.

3.1 Zunächst verlangt das Verstehen nach einer didaktischen Entfaltung des Bildungsinns, der in den Inhalten steckt.

Das Wissen darum, was das heißt, scheint zunehmend verloren gegangen zu sein. Zum ersten bedeutet es die Verwiesenheit des jeweiligen Unterrichts auf den je besonderen Inhalt. Das ist angesichts der Illusion des *Lernens des Lernens* als dem vielfach empfohlenen Kompetenzkönigsweg alles andere als trivial. Das Setzen auf das Formale der Bildung und auf „reflexive Mechanismen“ (Luhmann 1991: 92) führt immer selbst auf einen Inhalt. Er wird in der Behandlung durch die Wissenschafts- oder Erkenntnistheorie als reflexives Verhalten im Erkenntnisprozess thematisch, etwa zur Bestimmung einer definierten Aussagenformulierung oder zu ihrer Geltungsprüfung. Aber auch hier ist die Reflexion immer an externe Gegenstände (W. v. Humboldts „Welt“) gebunden, die erkannt und wissenschaftlich bestimmt werden. Selbst das lebensweltliche Verstehen und Lernen ist immer eines von Inhalten. Hier bezieht es sich vor allem auf die Sinnstrukturiertheit, einfacher ausgedrückt: die Regelmäßigkeit des Sozialen, die darin eingewobene Normativität und Funktion von Erscheinungen der Praxis. Kinder sind Meister in der Aneignung dieses Verstehens, weil sie dies ohne Anleitung schaffen.

In der Schule wird diese lebensweltliche Form als Umgangswissen und Voraussetzung mehr genutzt als gemeinhin bewusst ist. Unterricht endet aber nicht in der Wiederholung des schon Gewussten oder Bekannten, mit ihm gilt es, über diese Wissensform hinauszukommen. Damit wird in erster Linie das wissenschaftlich entwickelte und geprüfte Wissen über Welttatsachen zum Inhalt der Schule. Die Organisationsform dieses Wissens ist bis heute vor allem fachlich oder disziplinär. Erst deren Grenzen erzwingen inter- oder transdisziplinäre Zugänge. Die Alten wussten noch, sich in der Totalität der Weltbezüge gebildet, nicht bloß allgemein informiert oder halbgebildet zu bewegen.

Wie sie das taten, kann man Schülerinnen und Schülern lehrreich vermitteln. Aber es liefert nicht ein Vorbild, sondern nur noch ein Modell der Kritik am Verfehlen des Verstehens.

Verstehen bezieht sich also auf Zentralsachverhalte der verschiedenen Fächer. In der achten Klasse sind das bis heute etwa Sachverhalte und Fragen wie die folgenden:

- Was ist eine These und ein Argument?
- Was ist ein literarischer Text?
- Was kann man mit Fällen und Zeitausdrücken unterscheiden?
- Was unterscheidet eine Nation von einem Volk, was eine Gesellschaft von einer Gemeinschaft?
- Was sind Schulden?
- Was ist eine historische Quelle?
- Was ist ein Vorurteil?
- Wie konnte der Nationalsozialismus geschehen, wie die Entdeckung der „neuen Welt“?
- Was ist logisch und was dagegen Logik?
- Was ist ein mathematischer Beweis, was ein Relationsausdruck / eine Funktion?
- Was ist Strom?
- Was ist Licht?
- Was ist eine chemische Verbindung?
- Wie verhält sich Vererbung zur Veränderung?
- Was ist religiöse Toleranz?
- Was ist Farbe in der Kunst, was ein Bild?¹

Das, was mit diesen Fragen erschlossen werden kann, wie es zu dem entsprechenden Wissen gekommen ist und wie es begründet wurde, ist als der Sinn der Beschäftigung mit den Fragen durchsichtig zu machen. Ohne eine solche Bemühung wird die Lehrperson auch nicht das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler an der Sache stiften können.

3.2 Die zweite Dimension bezieht sich auf die subjektiven Voraussetzungen des Verstehens als ein für dieses bereits als gegeben anzunehmendes Können.

Damit sind nicht die in Kompetenzmodellen hinzutretenden „motivationalen oder volitionalen“ Momente angesprochen, die den Psychologen so nahe stehen, während ihnen die Sachen doch weitgehend fremd bleiben. Gemeint sind damit vor allem die epistemischen Voraussetzungen der Geistestätigkeit, die helfen, einen zunächst fremden und unverständlichen Gegenstand aufzuschließen und ihn sich zu eigen zu machen.

Verstehen wird so mit Erkennen und Erkenntnis gekoppelt, es vollzieht sich durch die Nutzung der Erkenntnismittel, die etwa Kant als die des Verstandes begriffen hat. Lutz Koch hat das in seiner „Logik des Lernens“ (1991) wunderbar, aber von der Didaktik weitgehend unrezepiert ausbuchstabiert.

1 Ausführlich an Fallstudien dargelegt und begründet bei Gruschka 2009, 2011b: 141ff.

Wer nicht sich bewusst macht, was er tut,

- wenn er „weil“ im Gegensatz zu „dann“ oder zu „und“ sagt,
- oder was es bedeutet, dass etwas so sein soll im Gegensatz zudem, was es ist,
- wer nicht verstanden hat, was es bedeutet, etwas bestimmt oder unbestimmt zu negieren,
- was Qualität im Gegensatz zu Quantität ist,
- wer nie sich klar gemacht hat, wie man eine Prädikation durchführt und wie man dabei zu einer Definition und zu Schlüssen kommen kann,
- welche Basis praktische, theoretische und ästhetische Urteile haben ²,

wer all das und manches mehr als das Rüstzeug, das sich im eigenen Repertoire an Verstandestätigkeiten befindet, nicht klar macht, um es distinkt und kontrolliert zu nutzen und zu prüfen, der steht beim Verstehen als einer reflektierenden und problematisierenden Tätigkeit seines Geistes im Unterricht auf verlorenem Posten und kann nur darauf spekulieren, dass ihm die Einsicht in etwas wie ein reifer Apfel in den Schoß fällt. Er muss auf den Geistesblitz warten, oft lang und vergeblich.

Es erweckt immer wieder Verwunderung zu beobachten, wie Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums ins Staunen darüber geraten, dass es so hilfreich sein kann, Begriffe danach zu prüfen, ob sie einen Unterschied machen und worin er denn besteht. Wo er sich nicht bestimmen lässt, hat man mit dem Begriff ein Problem, man versteht ihn nicht. (Unsere pädagogische Sprache ist voll von solchen Unsinnbildungen. Man denke bloß an „eigentätiges Lernen“, eine „lernende Schule“ oder „Selbstkompetenz“!) Solche Überraschungen über den Unsinn von Ausdrücken zeigen an, dass die Schule nicht birgt und kultiviert, was sich ontogenetisch im Geiste der Heranwachsenden tut. Früher sollte das die Wissenschaftspropädeutik leisten.

3.3 Die dritte Dimension und Voraussetzung für das Verstehen bezieht sich auf eine Verbindung beider genannter Aspekte zu einem Dritten, nämlich der Methode.

Mit ihr sei nicht das heute so weit verbreitete Methodentraining und dessen den Geist entleerenden Folgen angesprochen. Gemeint sind hier die Methoden, die in den Fächern sowohl die Gegenstände konstituieren, als auch die Modi, sie als solche der wissenschaftlichen Erkenntnis zu begründen und zu verfolgen. Im weitesten Sinne handelt es sich um die aus den Alltagsoperationen heraus entwickelten, verfeinerten und explizit gemachten Forschungsmethoden der Fächer. Über solche verfügen alle Fächer in je besonderer Weise. Sie markieren zugleich die Denkform, in der sich die fachlich Erkennenden gemeinsam bewegen. Sie versetzen sie auch in die Lage, miteinander in Kommunikation zu treten, um die Geltung von Aussagen oder Behauptungen zu prüfen.

Daran wird nicht erinnert, weil nahegelegt werden soll, die Schülerinnen und Schüler – wie schon einmal, vor mehr als 40 Jahren geschehen – gut-meinend als Wissen-

2 Ausführlich dargestellt in Gruschka 2009: 33ff.

schaftlerInnen und ForscherInnen zu überfordern. Aber unabweisbar erscheint es zu entfalten, was alltäglich im Prinzip in Schulen geschieht, den Schülerinnen und Schülern nämlich möglichst früh bewusst zu machen, wie sich die Inhalte, die sie lernen sollen, methodisch verstehen lassen, nämlich als Ergebnisse von wissenschaftlichem Nachdenken und spezifischen methodischen Operationen der Wissenschaft. Dass dies unverzichtbar ist für die moderne Schule, wird sofort klar, wenn man sich dieses Prüfkriterium der Wissenschaftlichkeit aus ihr wegdenkt. Dann wird das Tor weit geöffnet für Weltanschauungen als Lehrstoff, für Indoktrination. Oder, wo dergleichen nicht machtvoll hineindrängt, haben wir es mit einer unsäglichen Verlängerung der kulturindustriellen Verdummung zu tun, indem das wilde Meinen, für das niemand Verantwortung übernehmen muss, Einzug hält.

Die Methoden, die hier ins Spiel kommen, sind leicht zu bezeichnen. Es geht um

- das Beschreiben, etwa als Morphologie von Pflanzen und Tieren,
- das Modellieren, etwa mit Gattungsbegriffen der Literatur und der Grammatik,
- das Interpretieren, etwa von Bedeutungen in ästhetischen Ausdrucksgestalten,
- das Analysieren, der Aussagegehalte und ihrer Geltung in Sachtexten,
- das Darstellen von Schemata als logischen Konstellationen von Begriffen,
- das Gestalten von Ausdrucksgestalten in der Kunst,
- das Argumentieren als Prüfen und Darstellen von Positionen zu strittigen Fragen,
- das induktive, deduktive oder abduktive Schließen aus Beobachtetem über Sachverhalte,
- das Beweisen durch das Aufweisen der Logik von Operationen in der Mathematik,
- das Experimentieren als die technische und theoretisch geleitete Prüfung von Wirkzusammenhängen und manches mehr ³

Bildender Unterricht wäre vor diesem Hintergrund vor allem einer, der diese Dimensionen so entfaltet, dass es zum substanziellen Verstehen kommt. Dieses sei in 12 Momenten dynamisch, im Rückgriff auf die an anderem Ort vorliegende Modellierung der Logik des Unterrichtens (Gruschka 2013: 167ff. und 267ff.) beschrieben.

4. Wege zum und Abwege vom Verstehen

4.1 Der Ausgangspunkt

Das Bedürfnis nach Verstehen von etwas führt den Neugierigen anders als den Distanzierten zunächst einmal allein auf das, was er *nicht* verstanden hat. Es kommt zur Identifikation mit einer Frage. Der neue Inhalt wird von ihm mit einer Frage markiert: Was ist das? Warum ist das so? Was bedeutet das? Dieses Bedürfnis nach Verstehen geht nicht selten mit der skeptischen Haltung einher, ob es dazu kommen kann.

Das ist anders für den, der nur für Prüfungen lernen will. Lernen zielt auf und erlaubt häufig nämlich die unmittelbare Aufnahme und Verdauung des Angebotenen. Wer die riskante Begegnung mit einer rätselhaften Sache vermeiden will und deswegen das

³ Ausführlich in Gruschka 2011b: 172ff.

Neue behandelt, als wäre es zu behandeln wie das Alte, der es damit schon vermittelt mit dem, was er schon weiß oder verstanden zu haben glaubt, schafft höchstens den Erfolg einer Memoriermaschine.

Dagegen ist das Nicht-Verstehen der mehr oder weniger lange Begleiter des krisenhaften Bemühens um das Verstehen. Wer diese Frustration ausschließen will, verhindert auch das Verstehen. Didaktik, die Verstehen organisieren will ohne diese Krise des Nicht-Verstehens, produziert allein den Schein des Verstehens: ein Bescheid-Wissen, das man besser nicht befragt. Nicht selten wird im Unterricht diese Fragehaltung als Anfangsimpuls gesetzt. Der Lehrende macht dabei das scheinbar Bekannte fraglich: Was ist Licht, was Farbe (s.o.)? Die Verlegenheit, in die die Frage die Schülerinnen und Schüler stürzt, macht ihnen deutlich, dass sie selbst dort etwas nicht verstanden haben, wo sie es glaubten. Ungleich seltener bricht eine solche Frage während des Unterrichtes auf. Dann kommt sie fast immer von den Schülerinnen und Schülern: *Entschuldigung, aber ich habe noch nicht verstanden, was eine These ist.*

4.2 Operative Schließung des Verstehens

Der schulisch wohl häufigste Modus, die Frage zu beantworten, besteht in der Unterstellung, es gäbe ein abkürzendes Verstehen. Es kommt zur Ersetzung des Was und Warum durch das Wie: der Ausrichtung auf ein Sich-Verstehen bei der Bearbeitung der Frage. Sobald nur verstanden wurde, was als Verhalten folgen soll aus dem, um was man sich gemeinsam bemühte, kann der Inhalt in eine gekonnte Operation umgewandelt werden. In dieser geht das Verstehen auf, bzw. es wird mit ihr verdinglicht. Man weiß, was man zu tun hat, wenn X auftritt. Vermag man es auch nicht begründend zu explizieren, so kann man oft dennoch mechanisch das Richtige tun. Die Fixierung auf die richtige Operation ist aber riskant. Kommt es zur Ausnahme von der Regel, und davon gibt es viele, kommt es zu Fehlschlüssen und falschen Anwendungen. Operationen können dabei unterschiedlich komplex und gekonnt sein. Ihnen gemeinsam ist ihre Selbstreferentialität des: *Es ist, wie es ist, man macht es eben so.* Wir alle beherrschen wohl in diesem Modus etwa die *continuous form*, dürften aber nicht unbedingt wissen, was wir mit ihr beherrschen, nämlich die Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem einzigen Temporal Ausdruck zu bezeichnen.

4.3 Das nachfragende Verstehen

Die Bewegung des Verstehens muss nicht bei der Befriedigung durch die gekonnte Operation anhalten. Vor allem dort, wo diese nicht trivial ist und sie sich nicht scheinbar von selbst versteht, weil man sie praktisch vollzogen hat, kann es zu Nachfragen kommen. Sie entzünden sich zum einen daran, dass man noch nicht sicher verstanden hat, worum es geht. Man zeigt sich als *schwer von Kapee*. Zum anderen gibt es die Weigerung, sich mit der Anweisung des Tuns zufriedenzugeben. Das gilt vor allem für solche Operationen, die als didaktische Vereinfachungen einen Bruch zu dem verraten, was sie leicht verständlich darstellen sollen. Sie erreichen nicht die Klärung dessen, was sie vermitteln sollen, erscheinen als künstlich, unplausibel. Man möchte wissen, was das Wie bedeutet, woher es kommt. Schülerinnen und Schüler formulieren das gerne so: *Herr*

oder Frau X! Ich hätte da mal eine Frage! Damit kündigen sie die Problematisierung der gelieferten Erklärung an, zuweilen das Bedürfnis, nicht bloß etwas nachzumachen, sondern zu wissen, was man dabei tut.

In Erinnerung an das kindliche Fragealter, kann die Antwort auf die Frage zur nächsten Frage führen. Sie leitet in die Tiefe, die Voraussetzungen der Antwort oder nach oben, zu einer höheren Einsicht oder in die Breite, die Kontextualisierung des Wissens auf andere Wissensbereiche. Der Satz des Pythagoras (als Ausdruck für Maßverhältnisse in und an Dreiecken) oder die Finanzkrise (als Frage nach der Bedeutung von Schulden) liefern Beispiele für ein Nachfragen, das durch die Sache wie durch die unbefriedigende didaktische Repräsentation und Aufgabe provoziert ist. Man möchte nicht bloß meinen oder glauben, sondern etwas sicher wissen. Dieses Fragen kann dabei weg von den Lernthemen bis zu den letzten Fragen führen. Wer diese aufbrechenden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und die fraglichen Aspekte der Sache nicht würdigt, kastriert das Verstehen. Aber schon wer die erste Nachfrage nicht befriedigt, delegitimiert sich in den Augen dieser Schülerinnen und Schüler als Vermittler. Er vertröstet den Fragenden auf eine ungewisse Zukunft einer Antwort. Er versteckt sich hinter dem didaktischen Material. Entsprechend weniger interessiert folgen dann die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht.

4.4 Das tiefere Verstehen des Verstehensproblems

Nachfragendes Verstehen kann auch darin bestehen, zum vorläufigen Ende eines verstandenen Nicht-Verstehens zu kommen. Mit ihm begreift man erstmals, worum es wirklich geht. Man hat die Frage in ihrer Relevanz erfasst, das mit ihr aufgeworfene Problem eingeordnet, aber verfügt noch lange nicht über eine Lösung. Das Interesse am Verstehen geht über in begründetes Staunen. Es entsteht die Faszination für etwas, die gerade im Unverstandenen begründet bleibt. Wie kriegen es die Mathematiker hin, aus minus mal minus positiv zu machen, warum funktioniert das nicht bei Schulden? Wenn man einen Bruch durch einen anderen dividiert, muss man einen umdrehen und multiplizieren. Dabei wird statt weniger mehr rauskommen! Wie kann das stimmen, wo es gegen die intuitive Erwartung spricht? Der euklidische Punkt ist, wie alles bei ihm, eine Idealisierung, man kann ihn nur im Kopf haben, nie in der Realität sehen und doch kann man diese ausgehend von ihm berechnen. Eine chemische Verbindung von Elementen kommt hier zustande und dort nicht und man kann sie im Labor herbeiführen, aber, was dabei wirklich geschieht, bleibt trotz zugeführter Veranschaulichung unbegriffen.

Negatives Verstehen kann auch darin sich begründen, dass man für die Differenz zwischen der lebensweltlichen und der wissenschaftlichen Erkenntnis aufgeschlossen wird. Es ist eine ungeheure Irritation, ja Kränkung, wenn man einsieht, dass das, was man für Rot oder Grün hielt, in Wahrheit gar nicht rot und grün ist, sondern nur mit unseren Augen so erscheint. Dagegen verblasst die Wellenlänge des Lichts zu einem Abstraktum. Solche Irritation kann Neugier stiften für tieferes Verstehen, sie kann aber auch resignativ darin aufgehen, dass man denkt, man werde es nie durchschauen.

4.5 Verstehen mittels Anderem, Verständlichem

Gegen diese Resignation haben die Menschen wie auch die Didaktiker zu Hilfsmitteln gegriffen. Sie haben Konstruktionen sich einfallen lassen, um etwas, was im Objektbereich nicht verständlich bzw. sprachlich treffend auszudrücken war, sich doch klar zu machen. Vor allem durch Analogien und Metaphern werden Ersatzvorstellungen gebildet, die die Richtung oder das Modell veranschaulichen sollen, um was es eigentlich geht. Vergleichsbeispiele schaffen Vorstellungen für etwas, was als solches opak bleibt. Kohlenhydrate werden schon in der fünften Klasse durchgenommen. Also solle man sich am besten einen Ofen innen im Körper (Magen?) vorstellen, der mit Kohle versorgt wird, damit dem Körper Energie zugeführt wird: So ungefähr! Eine Quelle ist in der Geschichte keine Flussquelle, aber sie markiert doch den gesuchten Rückweg in die Geschichte des Flusses bis an den Ort seines Ursprungs, dort, wo noch keine nachfolgende Geschichte, das Bild vom Ursprung getrübt hat. Um sich den fließenden elektrischen Strom vorzustellen, der mit verschiedenen Schaltungen versehen ist, kann es helfen, sich den fließenden und sich verzweigenden Fluss, mit und ohne einen Staudamm, vorzustellen. Eine Funktion in der Mathematik hat etwas zu tun mit einer Aufgabe, die jemand für einen anderen, etwas für etwas hat. Solche Hilfsvorstellungen können, müssen aber nicht helfen. Das ihnen oft eignende Schiefe muss geklärt werden, sonst entstehen Fehlkonzepte.

4.6 Theoretisches und praktisches Verstehen (Sinnverstehen)

Verstehen tritt im Unterricht auf vor allem als das szientifische. Mit der Theorie, dem Modell, dem Gesetz werden Naturtatsachen erklärt, die Ursachen für Wirkungen werden in den Blick genommen. In den Naturwissenschaften ist das Verstehen für all das eine Voraussetzung. Das praktische Verstehen ist das Thema der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Hier soll der Sinn erschlossen werden, der in den Ausdrucksgestalten enthalten ist, der aber durch das Alltagsverstehen noch nicht gegeben ist. Beim tieferen Eindringen in die Themen zeigt sich, dass sich an dem Verstehen als dem Nachfragen, das auf Gründe verweist, die Grenze des kausalen Verstehens genauso zeigt, wie umgekehrt es unbefriedigend bleibt, empathisch Menschen und Ausdrucksgestalten von Sozialem zu begegnen und für ihre Fehler bzw. Missbildungen mögliche Gründe zu suchen. Man möchte doch wissen, warum sie so und nicht anders geworden sind. Physik wie Geschichte laborieren an dieser Doppelung des Verstehens: am Anspruch, etwas zu erklären und am Anspruch, den Sinn hinter der Tatsache diskutierbar zu machen. Das moralische Motiv des praktischen Interesses bzw. die transzendente Rückfrage trifft dabei auf das Motiv an wissenschaftlicher Objektivität. Ursachen lassen die Seite ihrer Gründe offen. Womit Sinnfragen des *Warum?* sich neben oder gegen das Erklären von Kausalität als dem Sinnfernen stellen lassen.

Der Unterricht zeigt immer wieder, wie einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Beunruhigung darüber artikulieren. Die Einführung in die euklidische Geometrie mit der Setzung von Grenzen und Unendlichkeit, das Staunen über *irrationale Zahlen*, aber auch Themen wie Genetik und Ökologie oder auch der Aufstieg und der Terror des Nationalsozialismus evozieren solche Fragen an das Verstehen. Das Fallgesetz zu verste-

hen, setzt andere methodische Zugriffe voraus, als den Fall der Mauer zu verstehen. In beiden Fällen geht es aber um den Anspruch einer Objektivierung durch Wissenschaft. Mit ihr soll nicht beim konstruierenden Subjektivismus des: *Ich verstehe das jedenfalls so*; stehen geblieben werden.

4.7 Verstehen als ästhetische Tätigkeit

Verstehen kann man oft nur im Übergang und im Durchgang durch Vorstellungswelten. *Begriffe ohne Anschauungen sind leer*. Von diesen gibt es verschiedene Klassen, so die schon angeführten Metaphern und Verlebendigungen. Diese sind bereits diskursiv geprägt. Sensualistisches Aufnehmen von Sinnesdaten ist die Basis des Verstehens. Erweitert wird es durch sinnliches Vermögen, das als Imaginationskraft, ästhetisches Erleben und Produzieren auftritt. Sie alle sind ontogenetisch früh konstitutiv für Bildung, wie sie auch später als Ressourcen für das Verstehen genutzt werden können. Kunstwerke verstehen Welt kreativ, zuweilen tun sie das in diesem Modus besser als in den beiden anderen bereits aufgeführten Modi. Aber dieses Verstehen ist innerlich, durch eine Intuition über Wirkliches von außen gestiftet. Es muss, damit es weiterführendes Erleben und nicht bloß Genuss wird, geläutert und bestimmt werden. Es bleibt sonst subjektiv diffus. Das verlangt nach besonderer Anstrengung, nämlich der Anschauung den Begriff zu liefern. Erst dann hat man verstanden, was man ansonsten eher gefühlt als begriffen hat.

Dieser Modus des Verstehens wird kritisch reflexiv in der Problematisierung der Bildwelten, wie sie nicht zuletzt in didaktischer Absicht den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden, als wären sie Abbilder von Sachen und Erkenntnissen. Wer kennt ein Atommodell, das anschaulich erklärte, was es zeigen soll? In der Schule kommt es immer stärker zur Suggestion, Bilder könnten vermitteln, was diskursive Darstellungen im Dunklen lassen. Was man sieht, auch wenn man es erkennt, sieht man noch lange nicht als einzuholende Erkenntnis. Viele in der Schule beliebte Schemata enthalten gar keine Erkenntnis, sie sind *leer* und funktionieren nur bei denen, die mit dem Bild ihren Verstand einschläfern lassen. Die Abbildungen erweisen sich bei genauerer Analyse ggf. sogar als Fälschungen der Sache, die sie illustrieren sollen. Paradox sind es gerade diese sinnlich auf helfenden Mittel der Didaktisierung, die das Verstehen allzu oft verunmöglichen.

4.8 Pragmatische Komplexität als Grenze des Verstehens

Zum bildenden Unterricht gehören auch die Grenzen des Verstehens. Verstehen kann scheitern beim Versuch, etwas Unsichtbares, etwas in seinen Voraussetzungen Unausgewiesenes zu fassen zu bekommen. Der Übergang vom Nicht-Verstehen zum Verstehen kann blockiert werden, durch die subjektiv empfundene Unmöglichkeit zu finden, von dem man ja gar nicht weiß, was man sucht. Diese Grenze bezieht sich sowohl auf den Schüler bzw. die Schülerin als auch auf die Lehrkraft. Wer etwas nicht versteht, versteht nicht nur die Sache nicht, sondern auch sich selbst nicht. Verstehen ist ein opaker Prozess. Er kann nur sehr begrenzt durch das aufgeklärt und gefördert werden, was die Psychologen mit Metakognitionen meinen. Der Schüler oder die Schülerin müssen

nicht nur sich als Nicht-Verstehende verstehen, sondern zugleich die Sache, um die es im Unterricht geht, sodann die Aufgabe, die die Sache repräsentieren soll, und dann auch noch das, was die Lehrperson oft dunkel ausgedrückt von ihnen hören will. Für die Lehrperson ist es unmöglich, in den Kopf des Lernenden zu blicken, deswegen fixiert sie vielleicht umso eindringlicher den Schülerkopf von außen. Nicht selten zeigt sich, dass sie selbst nicht so richtig verstanden hat, was sie den Schülern und Schülerinnen zum Verstehen vorgelegt hat. Die Aufgaben, die sie ihnen stellt, hat sie in der Regel gar nicht für sich gelöst. Entsprechend häufig kommt es vor, dass didaktisches Material noch dort durch- und umgesetzt wird, wo es im Verlaufe des Unterrichts seine Untauglichkeit bereits bewiesen hat. Das Problem wenigstens ließe sich klug handhaben, indem keine Aufgabe gestellt wird, die nicht vorher dem Selbsttest unterzogen wurde. Aber letztlich kann Verstehen nicht technisch hergestellt werden, sodass Lehren und Lernen zusammenfallen.

Das erscheint als so ungewiss, dass es vor allem dazu motivieren mag, sich diesen Tort erst gar nicht anzutun und deswegen zu dem zurückzukehren, was man reproduzieren kann. Möge es verstehen, wer will! Neben die Schwierigkeit des Vorganges schiebt sich so die kantsche *Feigheit* und mit der Erfahrung eigenen Scheiterns der vorweg eilende Verzicht darauf, die Grenze des Verstehens auszutesten. Aber die Grenze zu erreichen ist nicht nur das Abschreckende, sondern es kann auch das Antreibende sein: *Es wäre doch gelacht!; Das kann nicht sein, dass Du das nicht verstehen kannst*, sagt die Lehrkraft und setzt erneut an. Der Schüler oder die Schülerin überraschen sich selbst, als sie durchschauen, was ihnen vordem dunkel blieb: *Geht doch!*

4.9 Verstehen als Ereignis

Verstehen ist damit als Einheit von Vermittlung und Aneignung ein eher unwahrscheinliches Ereignis und doch ein immer mögliches. Wo es stattfindet, ist es das überwältigende, überraschende Erleben, das Heureka, der epiphaneische Akt, dass aus etwas vordem Unverständlichem etwas Verständliches geworden ist, oft nach vielen Mühen. Wenn dann aber der Groschen fällt, welches Glücksgefühl! Das kann man nur fördern, wenn man ein Gespür hat für die fruchtbaren Momente im Bildungsprozess, wo so etwas sich ereignen und angestoßen werden kann.

Es sind die Momente, an die man sich später wie anhaltend begeistert erinnert. Ihre Seltenheit ist alles andere als ausgemacht. Kinder haben, bis sie in die Schule kommen, massenhaft solche Erlebnisse gehabt. Man denke an die ungeheure Aufgeregtheit und Freude über den ersten aufrechten Gang! Studierende gehen mit völligem Pessimismus in eine Statistikvorlesung, weil sie die Schulmathematik nie verstanden haben. Nun aber verstehen sie, was ein T-Test ist. Mit der Hilfe des Professors wird ihnen plötzlich klar, was Dialektik, was Bildung, was ein Vertrag kategorial und praktisch bedeutet. Wie kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht massenhaft solche Geschichten aus ihrer Schulzeit berichten können? Doch nicht etwa, weil es dort nicht um Dinge ging, die sie entsprechend hätten *begeistern* können. Auch dürfte es nicht wenige Lehrpersonen geben, die Schülerinnen und Schüler faszinieren. Nach unseren Beobachtungen liegt es am fehlenden Mut, mit einer Sache und mit den Schülern und Schülerinnen wirklich aufs Ganze einer Frage und Erkenntnis zu gehen (Gruschka 2010).

4.10 Verstehen und Unverbildetsein

Diesem Glück überraschend nahe sind diejenigen, die ihr Nichtverstehen mit produktiver Neugier verbinden. Das sind Schüler und Schülerinnen, die gerne übertreibend sagen: „Keine Ahnung!“ Die aber damit faktisch doch die Frage stellen, die unser Ausgangspunkt war: *Was ist das?* Die Unbildung des *keine Ahnung Haben* steht dem Bildungsinteresse nahe. Wer nix versteht, der steht nicht bloß wie der Ochs vor dem Berg, sondern hat diesen noch als amorphes Phänomen vor Augen. Er ist noch nicht verbildet, sondern staunt über das Unbegriffene, das für ihn selbst noch in keine Kiste passt. Für ihn kommt der Strom zwar aus der Dose, aber auf die Frage, wie das sein kann, fängt er sofort an zu rätseln und ihm wird beschämend bewusst, wie wenig er über das weiß und verfügt, was ihn doch so stark betrifft. So dumm dazustehen, ärgert ihn. Zugleich erlaubt ihm seine Unbildung, die richtigen Fragen zu stellen: Warum ist die Kuh auf dem Bild blau? Es gibt doch nicht solche Kühe. Er stößt darauf: *Das Bild ist kein Abbild, sondern ein Bild und darauf kann eine Kuh blau oder rosa sein. Gut, aber was will das bedeuten?*

4.11 Verstehensbehinderung durch Aufgaben

Von diesem Nicht-Verstehen ist zu trennen dasjenige, das sich massenhaft in der Schule einstellt. Hier geht es um etwas anderes, nämlich die Unfähigkeit zu verstehen, was man lernen soll. Es ist nicht das unbegriffene Phänomen, sondern die didaktische Anweisung, die unklar sein lässt, was diese mit einem Inhalt zu tun hat, bzw. was mit ihr zu tun ist. Hier hilft nicht einmal mehr das auswendige Lernen von etwas, weil dazu mindestens verstanden werden müsste, was gelernt werden soll. Analysen von Aufgaben zeigen immer wieder, wie schlecht, wie missverständlich, irreführend, überkomplex oder unterkomplex diese aufgebaut sind. Sie sind selten verstehenssensibel konstruiert. Zuweilen thematisieren sie ihren Inhalt so, dass von diesem mit ihnen nichts verstanden werden kann, bzw. nichts zu verstehen ist. Sie lassen den Gegenstand im Dunklen oder aber wenden ihn in Fragen, deren Antworten im Text bloß noch abzulesen sind. Vor allem diese Entsorgung des Unterrichts von der Aufgabe des Verstehens lässt sich verstärkt beobachten. Verlierer sind in dieser Hinsicht die Schüler und Schülerinnen, die nicht clever genug sind, herauszufinden, was die Lehrperson mit den Aufgaben von ihnen will.

Die alltägliche Tragödie des Schülers oder der Schülerin besteht in diesem mitgeschleppten Nichtverstehen, das vielfach rationalisiert wird, am Ende damit, dass man sich für unmusisch dort hält, wo es gar nicht um Musik geht.

4.12 Verstehen als Halbbildung

Der ärgste Feind des Verstehens ist das Pseudoverstehen, das Sich-Verstehen darauf, wie man tut, als wüsste man Bescheid, das Einordnen von allem und jedem in Scheinverstehen. Es steigert sich zum Wahn, dass das, was man verstanden zu haben glaubt, die Sache trifft. Das zu erleben, gehört zu den größten Irritationen, die mit Absolvierenden des Gymnasiums zu erleben sind. Für sie gibt es gar nicht mehr die Differenz zwischen

Verstehen und Nicht-Verstehen. Sie halten ihr Verständnis für Verstehen. Mehr wollen sie gar nicht von einer Sache wissen, weswegen sie ihr gegenüber kein Defizit verspüren. Sie tragen etwas vor anderen in einer Weise vor, die jeder Person, die es verstehen will, klar macht, dass sie unfähig waren, sich die Sache anzueignen, ja zuzueignen. Aber das spüren sie als Vermittler nicht. Sie sind so ganz bei sich, dass ihnen entgeht, wie sie die Sache und ihre Adressaten verfehlen. Diese Blindheit wird mit dem festen Glauben überspielt, sie hätten zureichend verstanden, was sie wiedergeben.

Hatte der Halbgebildete in Adornos Blick noch die auf den Anderen ausgerichtete Attitüde des Überlegenen, Kennerhaften, so gibt sich der neue Halbgebildete ganz solipsistisch: Seine Beziehungslosigkeit zu den Sachen stiftet eine neue Beziehung zu sich als demjenigen, der alles und jedes wiedergeben kann, als wäre es angeeignet.

Wir haben es also mit einer Vielzahl von Erscheinungen des Verstehens, seiner Formen und wohl auch seiner Intensitätsgrade zu tun. Alle aufgewiesenen Formen und Stufen des Verstehens lassen sich im alltäglichen Unterricht auffinden. Auf alle lässt sich mit einer Förderung des Verstehens reagieren. Man kann diese Formen, bestimmten unterrichtlichen Settings typologisch zuordnen. Mit ihnen ist es möglich, das Unterrichten als pädagogische Tätigkeit in seiner Sinnstrukturiertheit aufzuschließen: als Aufgabe der Bildung, der Didaktik wie auch der Erziehung der Schülerinnen und Schüler. So wird aus dem *Verstehen Lehren* ein vollständiger pädagogischer Vorgang. Von hier aus bedeutet Unterrichten Erziehen als das Lehren des Verstehens. Unterrichten realisiert sich fallweise zugleich mit einem je besonderen pädagogischen Konzept wie als Annäherung oder Entfernung vom gemeinsamen Telos. Die entsprechende Systematik kann an anderer Stelle nachvollzogen werden (Gruschka 2013: 235ff).

Die angekündigte Renaissance des Bildungsbegriffs wird nur dann wirklich eine werden, wenn er empirisch gewendet und damit kritisch wird, als Aufgabe, die in Spannung steht zu ihren empirischen Erfüllungsbedingungen. Diese verweisen den Begriff auf seine Möglichkeit wie seine Unmöglichkeit. Aber noch in der im Unterricht notwendig eigenen defizitären Gestalt, haben wir es mit einer pädagogischen Abarbeitung an der Aufgabe der Bildung zu tun, nicht aber wegen seiner Unerfülltheit mit einer Widerlegung als empirisch gehaltvollem Begriff. Das teilt er mit manchen anderen, so auch dem der Erziehung oder auch der Kompetenz. Im guten Sinne wäre auch von ihnen nur so zu handeln, wie sie ihr Fundament in der Wirklichkeit haben, auch wenn und wo ihre reale Verwirklichung nicht an das heranreicht, was sie sein können und sollen.

Autorenangaben

Prof. Andreas Gruschka
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Universität Frankfurt
a.gruschka@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1994): Negative Dialektik. 8. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, Hans Christoph et al. (2009): Die Werkdimension im Bildungsprozess, Bern: hep-Verlag.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, eine Expertise. Bonn, Berlin 2007; URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (letzter Zugriff: 12.10.2016).
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen: Budrich.
- Ders. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Ders. (2010): An den Grenzen des Unterrichts, Opladen: Budrich.
- Ders. (2011a): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, Opladen: Budrich.
- Ders. (2011b): Verstehen lehren, Stuttgart: Reclam.
- Ders. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen: Budrich.
- Ders. (2014): Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln; in: Pädagogische Korrespondenz 48/14, S. 58-77.
- Klein, Hans-Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz; in: Liessmann, Konrad Paul / Lacina, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform, Wien: facultas, S. 77-102.
- Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele (2013): Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens, Opladen: Budrich.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 6. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wagenschein, Martin (1982): Verstehen lehren, Weinheim: Beltz.