

Dokumente aus dem Bereich der Demokratiepädagogik.

Interessant ist die Vielfalt der zu Wort kommenden Autoren und Autorinnen, da sich hier Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Praxis äußern.

Insgesamt bietet die erste Ausgabe des Jahrbuches „Demokratiepädagogik“ eine facettenreiche und fundierte Übersicht zur aktuellen Situation in diesem Bereich in Deutschland mit Ausblick auf andere Länder Europas. Dabei werden Forschungsergebnisse präsentiert und zugleich genügend Raum für theoretische Reflexionen gelassen.

Lesenswert ist der Band vor allem für den mit dem Thema beschäftigten Personenkreis: Fachleute aus der Schulpädagogik in Wissenschaft und Praxis, aus der Demokratiepädagogik, der Politischen Bildung sowie der Schulpolitik und -verwaltung.

René Breiwe, Essen

Jens Rosch (2010): Das Problem des Verstehens im Unterricht. *Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang-Goethe-Universität, 352 S., 24,80 €*

Der Titel von Jens Roschs Studie, die, wenn man den Anhang und das Literaturverzeichnis abzieht, gut dreihundert Seiten umfasst, verweist auf die didaktisch-pädagogische Problemexposition schlechthin. Rosch bearbeitet sein Thema in insgesamt fünf Kapiteln. Auf ein erstes Kapitel, in dem er seine theoretischen und methodologischen

Grundannahmen klärt, folgen in den Kapiteln zwei bis vier insgesamt drei objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen, bevor der Autor im fünften und letzten Kapitel die Ergebnisse seiner Studie zusammenfasst. Bereits ein erster Blick in die Kapitel zwei bis vier verdeutlicht: Die empirische Datenlage, auf welche sich diese Studie stützt, stammt durchweg aus mathematikdidaktischen Settings. Das wirft nun die grundsätzliche Frage auf, ob die methodologische Konzentration auf die Objektive Hermeneutik und die gegenständliche Fokussierung auf den Mathematikunterricht nicht per se eine thematische Engführung zur Folge haben, die dem allgemeinen Anspruch des Titels nicht mehr gerecht zu werden vermag.

Bereits im ersten Kapitel weist Rosch darauf hin, dass sich Verstehensprozesse immer auf der Basis von syntaktisch und semantisch strukturierten Operationen vollziehen. Darin liege ihre Vergleichbarkeit gerade mit Mathematikaufgaben begründet, die sich ebenfalls als syntaktisch und semantisch strukturierte Gebilde darstellen. Wenn demzufolge auf didaktische Problemstellungen im Allgemeinen dasselbe zutrefte wie auf Mathematikaufgaben im Speziellen – dass sie also nicht außerhalb eines kommunikativ vermittelten Kontextes existieren –, dann könnten insbesondere Mathematikaufgaben aus Gründen der Sparsamkeit und wegen ihres enormen Formalisierungsgrades exemplarisch für die Analyse von kognitiven Prozessen der Problemerschließung schlechthin herangezogen werden.

Rosch geht systematisch der Frage nach, auf „welche Verstehensvoraussetzungen

bzw. Deutungsgewohnheiten“ eine „konkrete Aufgabe bei einem potentiell lernenden Individuum“ trifft (S. 20). Und er legitimiert dies, indem er sich auf Noam Chomskys universalpragmatisches Konzept der sprachlichen Kompetenz bezieht. Ließen sich infolgedessen auch Mathematikaufgaben in ihre einzelnen syntaktischen Glieder zerteilen, aus denen sich wiederum neue Ketten bilden lassen, dann könnten sie nämlich nach sprachphilosophischen Kriterien behandelt werden (vgl. S. 37). Hier muss nun darauf hingewiesen werden, dass der Autor Jens Rosch nicht nur Erziehungswissenschaften, sondern auch Mathematik und Linguistik studiert hat – drei Perspektiven also, die er pädagogisch zusammenführt. „Ob die im Unterricht [...] gemachten Themen bzw. Aufgaben von Lernenden tatsächlich verstanden werden“, lautet eine durchaus mutige These des Buchs, „in jenem Sinne, wie es gemäß Humboldtscher Vorstellungen als allgemeinste, freieste und regeste Wechselwirkung von Ich und Welt typisch für die kreativen Prozesse sprachlicher Artikulation und Rezeption wäre, ist eine zutiefst empirische Frage.“ (S. 49) Rosch schlägt sich indessen auf keine der beiden Seiten. Sein Verständnis von Empirie ist weder *im Ich* noch *in den Objekten* verankert, sondern im Medium der *wechselseitigen Erschließung*. So problematisiert Rosch Verstehen als kommunikativ erzeugte „Einheit von Sozialität und Sache“ (S. 57ff.), da sich der Sachaspekt einer (abstrakten) Aufgabe für den Lernenden nur in einem sozialen Kontext erschließen lasse.

Das dritte Kapitel behandelt „Verstehen als Problem der Einheit von Sequenzialisierung und Vorstellung“ (S. 101).

Damit ist ein Übergangsphänomen bezeichnet, denn hier geht es nun um die Frage, wie sich während des didaktischen Prozesses auch die „Vorstellungen vom Gegenstand im Rahmen eines Prozesses seiner Erschließung“ (S. 101) verändern. Gegen Ende des dritten Kapitels untermauert Rosch schließlich die These empirisch, dass „Lernen und Erkenntnis zwar prinzipiell eine Einheit bilden“, diese „dialektische Prozessstruktur“ sich indessen „auf Seiten der Schülerin sowie des Lehrers“ (S. 186) zeige.

Das vierte Kapitel widmet sich „der Einheit von Oberflächen- und Tiefenstruktur“ (vgl. S. 195ff.) sachlicher Verstehensprobleme, was der Autor schließlich einbettet in den Befund, dass zwischen den Optionen eines Schülers bzw. einer Schülerin, sein/ihr „Verständnis der Sache“ (S. 284) zu artikulieren, und einer „offizielle[n] Unterrichtssicht auf den Gegenstand“ ein institutionalisierter Widerspruch zwischen „spontan aufscheinendem Bildungsanspruch und dauerhaft wirksamem Sachzwang“ (ebd.) vorherrsche.

Es ist wohl eher selten, dass ein Buch für Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen eine ebenso interessante Herausforderung darstellt wie für Philosophen und Philosophinnen sowie Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen. Ebenso selten ist es der Fall, dass ein Buch der Komplexität der Unterrichtsinteraktion sowohl grundlagentheoretisch als auch empirisch gerecht wird. In nichts Geringerem besteht die Leistung dieser Studie.

Alex Aßmann, Mainz